



HAL
open science

Racismo y discriminación en la universidad: lecturas cruzadas de las sociedades francesa y colombiana a partir de la experiencia vivida por estudiantes negros en París y Bogotá

Oscar Quintero

► **To cite this version:**

Oscar Quintero. Racismo y discriminación en la universidad: lecturas cruzadas de las sociedades francesa y colombiana a partir de la experiencia vivida por estudiantes negros en París y Bogotá. Sociology. Université Rennes 2, 2013. Español. NNT: 2013REN20009 . tel-00807356

HAL Id: tel-00807356

<https://theses.hal.science/tel-00807356v1>

Submitted on 3 Apr 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE EUROPEENNE DE BRETAGNE

UNIVERSITÉ RENNES 2

Ecole Doctorale Sciences Humaines et Sociales

UMR Espaces et Sociétés (ESO-Rennes)

RACISME ET DISCRIMINATION À L'UNIVERSITÉ

**LECTURES CROISÉES DES SOCIÉTÉS FRANÇAISE ET COLOMBIENNE À
PARTIR DE L'EXPERIENCE VÉCUE DES ÉTUDIANTS NOIRS À PARIS ET
BOGOTA**

Thèse de Doctorat

Discipline : Sociologie

Présentée par **Oscar QUINTERO**

Membres du jury :

Vincent GOUSET, Professeur à l'Université Rennes 2, UMR ESO, Directeur de thèse

Elisabeth CUNIN, Chargée de recherche, IRD, URMIS, Co-Directrice de thèse

Luz Gabriela, ARANGO, Professeure à la Universidad Nacional de Colombia, Escuela de Estudios de Género, Rapporteuse

Christian RINAUDO, Maître de Conférences HDR, Université de Nice-Sophia Antipolis, URMIS, Rapporteur

Agnès VAN ZANTEN, Directrice de recherche, Observatoire Sociologique du Changement, IEP de Paris – CNRS, Examinatrice

Agradecimientos:

Esta tesis no habría sido posible sin el concurso de una multitud de personas que me colaboraron incondicionalmente a nivel científico y personal. En primera instancia debo agradecer a Vincent Gouëset y Elisabeth Cunin por la oportunidad que me brindaron desde mis estudios de Master, por haber creído en mis capacidades como investigador y por su impecable responsabilidad y titánica labor como director y codirectora de esta tesis; a sus comentarios críticos y constructivos en todo el proceso. Quiero decirles que aprendí mucho con ustedes, de eso se trataba.

Debo agradecer además al Institut de Recherche pour le Développement (IRD – Département Soutien et Formation- (DSF))-Antigua Unidad de Investigación UR 107 Constructions Identitaires et Mondialisation (hoy URMIS, Unité de Recherche Migrations et Société), la entidad que me ofreció una beca de tres años sin la cual no hubiera sido posible hacer el trabajo de campo. De igual forma, a la Escuela de Estudios de Género (GIEG) de la Universidad Nacional de Colombia, entidad corresponsable en la adjudicación de la beca del IRD.

Agradezco a Christian Poiret, docente e investigador del Urmis, Université Paris 7-Diderot, quien participó como jurado de mi mémoire de Master y fue una de las personas con quién más intercambios académicos tuve en relación con el tema de investigación, gracias a su participación como miembro del “Comité de thèse” que asesoró constantemente mi trabajo doctoral.

En especial a las profesoras Luz Gabriela Arango y Mara Viveros por haberme apoyado incondicionalmente en esta aventura desde mis estudios de pregrado. Así mismo, a la Universidad Rennes 2 y al Laboratorio ESO (Espaces et Sociétés) por la inmensa oportunidad brindada para realizar mis estudios doctorales en Francia, así como por el apoyo institucional para llevar a cabo mi investigación. En fin, a todas las personas que tuvieron que ver con este proyecto y que pertenecen a esos tres centros de investigación (UR 107, ahora URMIS-ESO-GIEG), investigadores e investigadoras, colegas doctorandos y doctorandas, personal administrativo; nombrar a todas las personas sería inacabable.

De igual manera, agradezco a los proyectos Afrodesc y Eurescl en los cuales participé como investigador-doctorando asociado. Estos dos proyectos enriquecieron mi experiencia investigativa desde el punto de vista científico, gracias a distintos seminarios y coloquios en Francia, México y Colombia, así como mediante publicaciones conjuntas y debates supremamente interesantes. Estos proyectos, me brindaron enormes apoyos institucionales y financieros desde el comienzo de la investigación hasta su culminación en la financiación de los gastos de sustentación y traducción del resumen en francés.

Muchas gracias doy a los doctorandos/as e investigadores/as asociados a la antigua UR 107 y del URMIS de la Universidad París 7. A las investigadoras Karine Delaunay y Marie-José Jolivet, directoras sucesivas del UR107 mientras que yo era doctorando adjunto a la misma. A Yasmina Djaout, encargada de la parte administrativa de la UR 107, quien siempre me colaboró en todos los aspectos administrativos de la investigación y de mis estancias en Francia. A Laure Kpenou, encargada de la acogida de los becarios del DSF-IRD, a todo el quipo del DSF quienes siempre estuvieron pendientes de mantener mis buenas condiciones de vida tanto en Francia como en Colombia. A todo

el personal del Centro de Investigaciones de Bondy por la acogida en el establecimiento, en especial a las personas encargadas del mantenimiento del Pavillon d'Accueil en donde viví por muchos meses. A los colegas y amigos que pude hacer en Bondy, por el apoyo moral que mutuamente nos ofrecíamos.

A Jocelyne Streiff-Fénart, directora actual del Urmis, a Odile Hoffmann, codirectora del Urmis y directora del proyecto Eurescl por el apoyo científico a través del proyecto y por el interés personal que siempre mostró frente a mi investigación. A Marguerite Cognet quien, junto con Christian Poiret, me introdujo al uso del programa Nvivo que fue tan crucial en mi investigación.

A Carlos Efrén Agudelo, Gabriela Iturralde, Clara Inés Fonseca, Daisy Severiche, Carlos Correa, Danilo de la Hoz y Mireille Eberhard, con quienes tuve apasionados intercambios de en torno a la problemática del racismo en el marco de los proyectos Afrodesc y Eurescl.

Al profesor Olivier David, director del laboratorio RESO (Rennes-Espaces et Sociétés), a la profesora Raymonde Séchet, antigua profesora mía del Master y ex-directora de ESO, quien también estuvo pendiente de mis investigaciones y me ofreció el apoyo institucional necesario. A Nicole Piton, encargada de la parte administrativa de RESO con quien siempre pude contar. En fin a los profesores y profesoras de RESO y de la Universidad de Rennes, a mis colegas doctorandos y doctorandas con quienes también encontramos un apoyo moral mutuo.

Mil gracias a los colegas y colegas del la Association pour la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs (ARES), en especial a Marc Pilon y Bernard Schlemmer quienes me invitaron a participar en ella, a mis colegas y compañeros de Bondy Madeleine Wayack y Aboubacar Barro.

Agradezco también a los colegas del Grupo de Investigación Economía, Política Pública y Ciudadanía del Centro de Investigaciones para el Desarrollo (CID) de la Universidad Nacional de Colombia con quienes he mantenido una estrecha colaboración en los estudios sobre la educación superior en Colombia, especialmente a Carlos Reverón, Jorge Iván Bula y Javier Sáenz.

A las colegas docentes e investigadoras de la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia, que se ha convertido en mi institución principal en Colombia. A la profesora Ochy Curiel, al profesor Franklin Gil y los colegas de los proyectos Feges y Miseal con los cuales me gané la vida durante los últimos dos años. A Erika Polanía, encargada de la parte administrativa de la Escuela. En fin a las estudiantes del curso a mi cargo “Educación superior y alteridad” de la Maestría de Estudios de Género, con quienes pude intercambiar y compartir mi experiencia de investigación.

Miles de gracias a Angélica Ramírez y Marion Gary quienes me ayudaron con la transcripción de las entrevistas. A mis amigas Irene Valderrama y Carolina Rojas por la ayuda que me brindaron con una parte del procesamiento de las entrevistas con el programa Nvivo. A Iván Andrés Quintero quien me colaboró con la organización y sistematización de mi biblioteca impresa y digital. A Alain Bunge quien se encargó de la traducción del resumen en francés.

No puedo olvidar al profesor Fernando Urrea, quien siempre estuvo apoyando mi proceso, también desde hace muchos años, maestro y amigo.

En definitiva, esta tesis no habría sido posible si no fuera por las personas que permitieron la realización del estudio. Yo soy apenas un intérprete de sus experiencias de vida. Gracias por haberme concedido esa entrevista y por haberme dejado entrar y conocer una parte de ustedes. Espero que los resultados que aquí se presentan estén a la altura de sus expectativas y puedan servir en algo para sus vidas y que algún día este trabajo no se quede en los anaqueles.

Por último, aunque no menos importante, debo agradecer infinitamente a todos mis amigos y amigas, tanto en Francia como en Colombia, que me apoyaron y me brindaron su comprensión, así ya hayamos tomado otros rumbos (espero me excusen algunos olvidados): a Benoît Tréhorel y toda su familia en la cual me siento uno más, a Momar Diongue, amigo de aventuras y compañero doctorando, a Agathe Kermagoret y su familia, a Arnaud Lepetit, a Mathieu Durand, a Luis Berneth Peña y Harold Córdoba, de la “generación” de Gouëset en Colombia, a Jerom Brustiec y Morgane Le Bail, a Amro Fayez Bahgat, a Sarah Mazouz; a Ricardo Forero, Liliana González, Marisol Forero, Carlos Cárdenas, Javier Cardona, Marcela Reina, Francisco Franco. En especial agradezco a Gloria Amparo Cárdenas y mis familiares Carmenza Ramírez y Marco Rincón quienes me ayudaron en la consecución de un lugar en el cual pudiera concentrarme a escribir.

A toda mi familia, toda, nunca olvidaré que me echaron en el bolsillo unos billeticos para mi primer viaje a Francia. A mis hermanos, cuñadas, sobrinos y sobrinas también por comprender mis largas ausencias. A mi padre por su apoyo y amor ilimitado. A Alejandra por haberme mostrado que con fe todo se puede, por su amor.

En especial dedico este trabajo a mi mamá, por su amor y porque fue la persona que me enseñó a amar el estudio y a encontrar en él una vía de superación personal.

Por último, dedico este trabajo a Dios como yo lo entiendo, pues ha hecho posible lo imposible.

CONTENIDO

RÉSUMÉ EN FRANÇAIS	i
INTRODUCCIÓN	1
La tesis como punto de convergencia de una trayectoria investigativa	2
Una investigación sobre el racismo y las discriminaciones en la educación superior con perspectiva comparativa entre Francia y Colombia.....	4
Dos contextos nacionales marcados por una creciente visibilidad pública del racismo y las discriminaciones.....	6
El campo de estudio sobre el racismo y las discriminaciones en Francia y en Colombia	8
La pertinencia de enfocar el estudio del racismo y las discriminaciones en el campo de la educación superior.....	9
La “democratización en ciernes” del sistema educativo colombiano.....	10
La “democratización segregativa” del sistema educativo francés.....	13
La ideología de la meritocracia como obstáculo para pensar el racismo y las discriminaciones en la educación superior	16
Una confusión bastante común, desigualdades y discriminaciones.....	18
Desigualdades sociales.....	19
Discriminaciones	20
¿Cómo estudiar el racismo y las discriminaciones en la educación superior?	22
Estructura expositiva del documento	24
PRIMERA PARTE. APROXIMACIONES TEÓRICAS, CONTEXTUALES Y METODOLÓGICAS AL RACISMO Y LAS DISCRIMINACIONES	27
CAPÍTULO 1. EL CAMPO DE ESTUDIOS SOBRE EL RACISMO Y LAS DISCRIMINACIONES. DEFINICIONES CONCEPTUALES Y PERSPECTIVAS TEÓRICAS.....	29
1.1 Conceptos en el campo de estudio del racismo y las discriminaciones.....	29
1.1.1 “Raza” y “etnia”: los antecedentes disciplinares	30
1.1.2 Corrientes sociológicas en el estudio de la “raza”	34
1.1.3 Aproximaciones teóricas al estudio del racismo.....	35
1.1.3.1 El racismo como ideología.....	36
1.1.3.2 El racismo como discurso	38
1.1.3.3 El racismo como experiencia intersubjetiva	40
1.1.3.4 El racismo como proceso social	43
1.1.4 De los racismos institucional e individual al racismo cotidiano.....	46
1.1.5 Definiciones operativas en el estudio del racismo cotidiano.....	51
1.1.5.1 Discriminación	51

1.1.5.2 Prejuicio y estereotipo	54
1.1.5.3 Grupo minoritario	56
1.2 Perspectivas teóricas complementarias en el estudio del racismo y las discriminaciones en la educación superior	57
1.2.1 Hacia una perspectiva situacional en el análisis del racismo cotidiano y las discriminaciones desde el interaccionismo simbólico	58
1.2.2 Anotaciones conceptuales sobre el poder y la dominación social.....	63
1.2.3 Sobre la teoría de la interseccionalidad	66
1.2.4 Reproducción social y educación	69
Conclusión	72
CAPÍTULO 2. DINÁMICAS SOCIOHISTÓRICAS DE RACIALIZACIÓN Y PRODUCCIÓN CIENTÍFICA SOBRE EL RACISMO Y LAS DISCRIMINACIONES EN LA UNIVERSIDAD EN FRANCIA Y EN COLOMBIA.....	75
2.1. De la “cuestión social” y las migraciones a la “cuestión racial” en la Francia contemporánea.....	76
2.1.1 Orígenes y crisis del “modelo republicano”: dinámicas históricas y sociales	76
2.1.2 La actualidad social del racismo y las discriminaciones en particular en el caso de las poblaciones “negras”	79
2.1.3 El naciente campo de estudios sobre las discriminaciones raciales en Francia.....	86
2.1.4 Los estudios sobre las discriminaciones en el medio escolar	89
2.2 De los “estudios afrocolombianos” a los estudios sobre el racismo y las discriminaciones en el contexto multicultural colombiano	90
2.2.1 El mestizaje como proyecto de cohesión nacional de la naciente república en el siglo XIX.....	90
2.2.2 La Constitución de 1991 y el giro multicultural.....	92
2.2.3 Entre etnicidad y racialización: el estudio de las poblaciones “negras” o “afrocolombianas”	96
2.2.4 Hacia un campo de estudios sobre el racismo y las discriminaciones en Colombia.	100
2.2.5 Las convergencias entre saber y poder en torno al racismo.....	104
2.3 Estado del arte sobre el racismo y las discriminaciones en la universidad.....	107
Conclusión	113
CAPITULO 3. ASPECTOS METODOLÓGICOS. APROXIMACIONES A DOS TERRENOS DIFERENCIADOS.....	115
3.1. Escogencias metodológicas, terrenos y técnicas de recolección de la información.....	116
3.1.1 Las diferencias en la producción científica.....	117
3.1.2 Las estructuras de los dos sistemas de educación superior	118
3.1.3 Sobre las “minorías raciales” en Francia y en Colombia	120

3.2 Sobre el “método comparativo”	126
3.3 Trabajo de campo diferenciado, técnicas de investigación, categorización y análisis de la información	129
3.3.1 El trabajo de campo y el corpus central de información: entrevistas en profundidad con estudiantes universitarios	129
3.3.2 Principales obstáculos metodológicos en el trabajo de campo y la realización de entrevistas con estudiantes “negros”	134
3.3.3 Estrategia de aproximación a los estudiantes, orientación de las entrevistas y características de los estudiantes entrevistados	138
3.3.4 Procesamiento, categorización y análisis de las entrevistas.....	147
Conclusión	154
SEGUNDA PARTE. DISCRIMINACIONES SISTÉMICAS Y RACISMO COTIDIANO EN LOS SISTEMAS UNIVERSITARIOS FRANCÉS Y COLOMBIANO	157
CAPÍTULO 4. ORÍGENES SOCIALES, GÉNERO Y TRAYECTORIAS SOCIALES RACIALIZADAS DE LOS ESTUDIANTES ENTREVISTADOS	159
4.1. Orígenes sociales de los entrevistados en Francia: sectores populares y medios, estigmatización de la <i>banlieue</i> e importancia de los capitales escolares	160
4.1.1. Orígenes sociales modestos y estigmatización de la ‘banlieue’	160
4.1.2. Orígenes sociales medios y la importancia del capital escolar en la movilidad social	167
4.2. Orígenes sociales de los entrevistados en Colombia: sectores populares urbanos y rurales	175
4.2.1 Orígenes populares en contextos urbanos y rurales.....	175
4.2.2 Sectores urbanos de clase media. Las ventajas relativas de la posesión de capitales sociales y escolares en la familia.....	184
4.3. Trayectorias sociales de racialización como “negros” de los estudiantes entrevistados	189
4.3.1 El hecho de devenir “negro” en la escuela o las primeras experiencias de racialización	190
4.3.2 La racialización de las relaciones sociales en la ciudad: el barrio y la ‘banlieue’	193
4.4. La transversalidad del género en los orígenes sociales y las trayectorias de racialización	197
Conclusión	200
CAPÍTULO 5. LAS DISCRIMINACIONES EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS FRANCÉS Y COLOMBIANO.....	203
5.1 Discriminaciones sistémicas en la orientación del bachillerato y estrategias de resistencia al racismo en Francia.....	203
5.1.1 El papel de la orientación en la ‘démocratisation ségrégative’ del sistema educativo francés	204

5.1.2 Procesos de discriminación racial en la orientación	206
5.1.3 Racismo abierto y oculto como procesos de discriminación racial en la orientación de las trayectorias estudiantiles.....	208
5.1.3.1 <i>Chronique d'un échec annoncé</i> : la producción de los estudiantes “en dificultades”	209
5.1.3.2 <i>Plutôt le BEP : les « filières poubelles » pour les personnes racialisées</i>	213
5.1.3.3 « <i>T'as déjà vu une noire en blouse blanche ?</i> » : Desmotivar, censurar, discriminar.....	221
5.1.4 “Lo que no te mata te vuelve más fuerte”: estrategias estudiantiles y familiares frente a la discriminación en la orientación.....	228
5.2 Desigualdades educativas acumuladas, acceso limitado, dificultades estudiantiles y estrategias de resistencia al racismo en Colombia	236
5.2.1 Los procesos de acumulación de desigualdades educativas en la primaria y la secundaria	237
5.2.2 Las discriminaciones sistémicas en el acceso a la universidad	243
5.2.2.1 La información como una forma de capital social que puede configurar el campo de los posibles y los probables.....	244
5.2.2.2 El formulario de inscripción a la universidad: un requisito burocrático con consecuencias discriminantes.....	248
5.2.2.3 “Presentarse a la universidad es toda una odisea”: el examen de admisión	251
5.2.2.4 “Si no tengo plata no puedo seguir estudiando”: los costos educativos.....	256
5.2.3 Estrategias de resistencia frente a las discriminaciones en el acceso y para hacer frente a las dificultades estudiantiles	261
5.2.3.1 Conciencia social y acciones afirmativas.....	262
5.2.3.2 La importancia de los capitales sociales: acceso a la información y organizaciones sociales	265
Conclusión	267
CAPÍTULO 6. RACISMO COTIDIANO Y DISCRIMINACIONES EN LA UNIVERSIDAD	269
6.1 Tendencias generales del racismo cotidiando: diferencias entre países, sexo, tipo de universidad y origen geográfico de los estudiantes entrevistados.....	270
6.1.1. El tratamiento analítico de las entrevistas a partir de las “situaciones racializadas”	271
6.1.2 Hay una mayor presencia de racismo cotidiano en las universidades parisinas	273
6.1.3 Las mujeres experimentan mayores situaciones de racismo cotidiano	274
6.1.4 El racismo cotidiano se experimenta de manera diferente según la universidad	276
6.1.5 Los estudiantes originarios del Pacífico sienten experimentar mayores situaciones de discriminación en la universidad.....	279

6.2 Las dimensiones del racismo cotidiano desde una perspectiva situacional.....	281
6.2.2 El contexto y los ámbitos de manifestación del racismo cotidiano	289
6.2.3 Los actores sociales que intervienen en las situaciones racistas	294
6.2.4 Naturaleza abierta y disimulada de expresión del racismo	296
6.2.5 Formas de expresión del racismo cotidiano: verbal y comportamental.....	298
6.2.5.1 Formas de expresión comportamental del racismo cotidiano	300
6.2.5.2 Formas de expresión verbal del racismo cotidiano	303
6.3 Del contexto escolar (primaria y secundaria) a la universidad: el proceso de eufemización del racismo cotidiano	306
6.3.1 Diferencias en la naturaleza del racismo entre el contexto escolar y el contexto universitario	306
6.3.2 Diferencias en los principales mecanismos del racismo cotidiano	307
6.3.3 Diferencias en la expresión comportamental del racismo.....	310
6.3.4 Diferencias en la expresión verbal del racismo.....	311
6.4 El racismo prosaico del contexto escolar (primaria y secundaria) y sus efectos psicosociológicos como expresión de la racialización temprana de los estudiantes.....	312
6.5 El racismo eufemizado en la universidad y la subordinación de los estudiantes “negros” en Francia y en Colombia	318
Conclusión	334
CONCLUSIONES.....	337
Las particularidades del racismo y las discriminaciones en la educación superior y en la universidad.....	337
Vuelta a la perspectiva comparativa	342
BIBLIOGRAFÍA.....	345
ANEXOS.....	367
Anexo 1. Carta “protocolo” de solicitud de entrevista	368
Anexo 2. Guía de entrevistas en profundidad con estudiantes universitarios “negros” en París y Bogotá.....	371
Anexo 3. Parrilla de Codificación General, Fase 3.....	375
Anexo 4. Codificación específica de la categoría “situaciones racializadas”, Fase 4.	376
Anexo 5. Esquemas de los niveles de formación en los sistemas de educación francés y colombiano.....	393
Anexo. 6. LISTADO DE SIGLAS	395
LISTADO DE GRÁFICAS.....	397
LISTADO DE TABLAS	398

RÉSUMÉ EN FRANÇAIS

RACISME ET DISCRIMINATION À L'UNIVERSITÉ

LECTURES CROISÉES DES SOCIÉTÉS FRANÇAISE ET COLOMBIENNE À PARTIR DE L'EXPERIENCE VÉCUE DES ÉTUDIANTS NOIRS À PARIS ET BOGOTA

La problématique de recherche

Les catégories traditionnelles de différenciation et de hiérarchisation, telles que la « classe », le « genre », la « race », l'« ethnie », la « génération », que nous entendons ici comme des constructions sociales, historiques et idéologiques, se reproduisent et se mobilisent en divers domaines ou institutions comme la famille, la religion, le travail ou l'éducation, entre autres. En ce sens, parler de discriminations nous mène à favoriser le choix d'une catégorie analytique de départ.

Dans le cadre de cette thèse, nous avons privilégié l'étude des discriminations de type racial et, par conséquent, du racisme dans le domaine spécifique de l'enseignement supérieur. Il s'agit d'une étude sociologique menée à partir d'une perspective méthodologique essentiellement qualitative et avec une approche comparative entre deux nations contrastées que sont la France et la Colombie.

Tout d'abord, les études sur le racisme et les discriminations constituent un apport important au développement de la connaissance scientifique tant en France (Poiret et Vouc'h, 1998) qu'en Colombie (Restrepo, 2004). Dans le premier pays, outre la grande quantité de travaux sur le racisme dans une perspective théorique, historique et philosophique (Chapitres 1 et 2), s'est consolidé un champ de recherche sur les discriminations avec des études d'un caractère plutôt empirique, principalement dans le domaine de l'emploi et du travail et dans une moindre mesure dans ceux de la santé, du logement et de l'école (Van Zanten, 2006). Cependant, les études sur le thème spécifique des discriminations raciales dans l'enseignement supérieur sont assez rares pour ne pas dire inexistantes dans la perspective que nous nous proposons d'envisager ici.

En Colombie, bien que la production scientifique et éditoriale ne soit pas si riche qu'en France, commence à apparaître un domaine de recherche sur le racisme et les discriminations (Chapitre 2). En particulier depuis les années 2000, des études ont commencé à être publiées en relation avec les discriminations ethno-raciales et leurs configurations de genre dans des secteurs urbains populaires. De même, de récentes études se sont attachées aux croisements entre « race » et « classe sociale » (Viveros, Meertens et Arango, 2004), et un nombre croissant de recherches a été entrepris sur le racisme à partir de la linguistique et de l'analyse du discours. Les études sur le racisme et les discriminations dans l'enseignement supérieur sont à l'heure actuelle très peu nombreuses et correspondent à des travaux exploratoires.

La seconde raison pour laquelle nous proposons une étude sur le racisme et les discriminations dans l'enseignement supérieur est étroitement liée à la précédente et est en

relation avec les contextes sociohistoriques contemporains de la France et de la Colombie, qui se caractérisent par la résurgence et la visibilité croissante de problématiques liées au racisme et aux discriminations (Chapitre 2). Dans ces deux sociétés, les catégories de l'altérité se sont construites de façon différente, ce qui nous renvoie aux contextes théoriques et méthodologiques propres à chacun de ces deux pays. Cependant, dans ces deux contextes existe aujourd'hui une reconnaissance nouvelle des « populations noires », reconnaissance qui passe en outre par la plus grande visibilité des discriminations contre ces populations.

Mais au-delà des différences historiques entre les deux pays, nous sommes actuellement confrontés à un processus de « globalisation » des identités, ainsi qu'à la construction d'une « identité noire » qui dépasse les frontières nationales (Chivallon, 2004 ; Cunin, 2006), et à un contexte politiquement volontariste, également globalisé, de lutte contre le racisme et toutes les formes de discrimination, essentiellement du fait d'organismes multilatéraux et régionaux qui ont une grande influence sur les politiques menées par les Etats nationaux . Notre travail de recherche préalable à la thèse s'inscrivait dans ce cadre et traitait de la construction sociale des identités ethno-raciales en Colombie à partir de la réémergence des organisations sociales « noires » (Quintero, 2005).

Alors que les recherches sur les discriminations raciales sont relativement récentes, tant en France qu'en Colombie, l'extension de ces recherches au monde de l'enseignement supérieur et de l'université, qui en constitue une référence spatiale et symbolique très importante, n'a que très peu retenu l'attention des sciences sociales jusqu'à aujourd'hui. Cela est dû en partie à la prééminence des analyses sociologiques sur l'éducation à partir de la perspective des inégalités sociales, habituellement entendues comme des inégalités socioéconomiques et, finalement, à partir de la « classe sociale » comme catégorie d'analyse principale.

Les inconnues sont assez vastes dès qu'il s'agit de savoir comment se manifestent les discriminations et le racisme dans l'enseignement supérieur et la manière dont ces manifestations influent sur la reproduction des inégalités éducatives et sociales qui affectent les diverses minorités racialisées dans chacun des deux pays. Dans cette perspective, les questions qui ont guidé cette thèse furent les suivantes :

- *Comment se manifeste le racisme quotidien dans les universités françaises et colombiennes ?*
- *Comment sont vécues et assimilées les expériences de discrimination raciale à l'université par les étudiant.e.s racialisé.e.s en termes de « noir.e.s » (dans les deux pays) ou d' « afrocolombien-ne-s » en Colombie ?*
- *De quelle manière ces discriminations influent-elles sur les trajectoires éducatives et sociales de ces étudiant.e.s ?*
- *Quels sont les processus de discrimination systémique auxquels sont confrontés les étudiant.e.s « noir.e.s » dans l'enseignement supérieur dans chacun des deux pays ?*
- *Enfin, quelles similitudes ou différences est-il possible d'identifier en France et en Colombie en matière de discriminations raciales à l'université, et que nous révèlent ces similitudes et ces différences sur le fonctionnement des modèles éducatifs français et colombien ?*

La thèse est structurée en deux parties principales de trois chapitres chacune. La première partie, intitulée « *Approches théoriques, contextuelles et méthodologiques sur le racisme et les discriminations* » est constituée d'un chapitre théorique et conceptuel (Chapitre 1), suivi d'un chapitre qui présente les contextes français et colombien et qui fait un état des connaissances sur le racisme et les discriminations à l'université (Chapitre 2). Enfin, un chapitre sur la méthodologie utilisée pour cette thèse clôt cette partie (Chapitre 3). La seconde partie, intitulée « *Discriminations systémiques et racisme quotidien dans les universités françaises et colombiennes* », aborde les aspects qualitatifs et empiriques de l'étude en trois chapitres additionnels. Le premier (Chapitre 4) présente les étudiants avec qui nous avons mené cette étude, à partir d'un regard porté sur leurs origines et leurs trajectoires sociales, qui sont marquées par une constante racialisation en tant que « noir.e.s » dans chaque contexte national. Le chapitre suivant (Chapitre 5) présente les principales observations que nous avons pu faire sur les formes de discriminations systémiques qui affectent les étudiant.e.s interrogé.e.s dans les deux pays. Le dernier chapitre (Chapitre 6) développe les principaux résultats de l'expérience de racisme vécue par les étudiants interrogés, avec une approche analytique importante sur la comparaison entre les deux pays.

Chapitre 1. Le champ des études sur le racisme et les discriminations : définitions conceptuelles et perspectives théoriques

La définition de l'objet d'étude sur le racisme et les discriminations dans les systèmes d'enseignement supérieur de France et de Colombie exige de développer une série de perspectives théoriques et d'outils conceptuels complémentaires. Tel est le propos de ce premier chapitre. Bien qu'il existe plusieurs études universitaires en sciences sociales sur le racisme (Wieviorka, 2003 par exemple), ainsi que des travaux de compilation bibliographique et d'analyse des études existantes (Feagin et Feagin, 2003), il ne s'agit pas de faire une présentation générale de tous ces travaux, mais simplement d'en sélectionner quelques-uns qui nous semblent importants et pertinents pour le développement de notre propre recherche.

Comme le rappellent plusieurs auteurs (De Rudder, Poiret et Vourc'h, 2000 : 40-45 ; Bonilla-Silva, 2011 ; Essed, 1991 ; Feagin et Feagin, 2003), la distinction entre *racisme individuel* et *racisme institutionnel* est venue, dans les années 1960, des militants des Droits civiques aux Etats-Unis. Face à la persistance des inégalités et des stratifications « raciales » dans ce pays, les militants se sont particulièrement penchés sur la compréhension de l'inégalité structurelle qui affectait la population « noire », non seulement à partir des préjugés, des intentions et des comportements discriminants de la majorité « blanche » (qui était explicitement raciste), mais à partir d'un ensemble intégré de dispositifs qui assuraient la perpétuation du pouvoir des « blancs » en défavorisant systématiquement les « noirs » (Bonilla-Silva, 2011).

Les travaux menés sous cette perspective (Carmichael et Hamilton, 1967 ; Knowles et Prewitt, 1969) comprenaient ainsi le racisme comme une structure sociale qui se développait à partir de règles, procédures et pratiques -souvent routinières- qu'appliquaient les institutions. L'un des apports à la connaissance du racisme fut de dévoiler le sens de la « suprématie blanche » dans un fonctionnement aveugle des institutions et son rôle dans la reproduction des inégalités sociales (De Rudder, Poiret et Vourc'h, 2000). Cela a permis de dissiper certains des mythes sur le paradigme dominant du racisme. Sur la base d'études empiriques, a été démontré le désavantage systématique auquel les « noirs » étaient

confrontés dans les institutions de tous les secteurs : économique, éducatif, judiciaire, politique et de la santé (Bonilla-Silva, 2011).

Cependant, cette conception du racisme institutionnel a fait l'objet de plusieurs critiques, dont nous reprenons les plus importantes. En premier lieu, d'un point de vue théorique, elle se limite à établir une position revendicative à partir de laquelle « tout peut être interprété comme raciste ». D'un autre côté, l'« institutionnel » peut être sociologiquement polysémique et parfois contradictoire. Ainsi, pour certains chercheurs les termes *institution* et *institutionnel* identifient des relations structurantes dans un appareil régi par différentes fonctions, sans tenir nécessairement compte du rôle de l'idéologie dans la structuration du racisme dans la société (Essed, 1991 : 37).

Pour d'autres chercheurs, le racisme institutionnel tient compte du facteur idéologique de celui-ci, mais ils finissent par en limiter la compréhension à ce niveau idéologique ; autrement dit cette approche ne fournit pas d'outils pour comprendre comment cette idéologie est parvenue à s'institutionnaliser (Bonilla-Silva, 2011).

Une autre des critiques faites à la perspective institutionnaliste, est celle de maintenir une logique circulaire. En ce sens, le racisme institutionnel tient en compte, d'une part les comportements (individuels et collectifs) et les processus (bureaucratiques, institutionnels) et, de l'autre, son résultat est la stratification socio-raciale. Par conséquent, les causes et les conséquences de l'inégalité se démontrent les unes les autres (De Rudder, Poiret et Vourc'h, 2000 : 41). Autrement dit, cette logique circulaire signifie que n'importe quelle situation pouvant être qualifiée de raciste, le racisme se manifeste dans tout ce que les individus considérés comme « racialement dominants » font ou ne font pas.

Par contraste, le *racisme individuel* serait donc constitué par les actes racistes commis ouvertement par des individus. Il s'agit de son expression directe, lorsque l'hostilité est revendiquée ou lorsque la discrimination est caractérisée. Certains des travaux menés dans cette perspective consistent à examiner les attitudes des individus pour déterminer les niveaux de racisme dans la société. Cette perspective comporte plusieurs limites, dès l'instant où il s'agit de mieux comprendre le phénomène du racisme. Tout d'abord, comme le rappelle Essed (1991), le terme *individuel* est en lui-même une contradiction puisque le racisme est par définition l'expression ou l'application d'un pouvoir collectif. Ainsi, considérer que le racisme émerge de cas isolés d'« individus racistes » et non de la société en tant que système implique quelques conséquences analytiques : les institutions sociales ne seraient pas racistes en soi et étudier le racisme se réduirait à identifier des individus « chargés de préjugés » ou « mauvais », par rapport aux « bons » (Bonilla-Silva, 2011).

Cette condition aurait plusieurs conséquences ; en premier lieu celle de considérer le racisme comme un comportement « incorrect » ou « irrationnel », limité aux personnes qui se considèrent comme racistes, qui seraient elles-mêmes « irrationnelles » ou « ignorantes ». Or c'est oublier que le racisme contemporain peut avoir un fondement rationnel, susceptible d'occulter sa signification sociologique (Bonilla-Silva, 2011). Il s'agit là d'une limite commune aux deux notions de racisme *institutionnel* et *individuel*, dans le sens où le racisme finit par être considéré comme quelque chose de statique, c'est-à-dire qui ne change pas dans le temps et c'est en cela qu'on peut comprendre la façon dont il se perpétue dans les institutions comme dans les actes « isolés » des individus racistes.

Afin de dépasser cette distinction entre racisme individuel et institutionnel, qui présente des limites heuristiques pour la présente recherche, certains auteurs ont proposé la notion de racisme *systémique*. Celui-ci se présente comme le point de rencontre entre des formes d'interaction et des formes structurelles du racisme. Les formes d'interaction seraient constituées par des « micro-inégalités » répétitives et préjudiciables qui resteraient inattaquables d'un point de vue juridique. Les formes structurelles obéiraient à des règles et procédures de traitement (Rowe, 1977 ; cité par Essed, 1991). Toutes deux seraient incorporées aux règles éthiques et sociostructurelles de fonctionnement ordinaire des institutions, et même des sociétés dans leur ensemble (De Rudder, Poiret et Vourc'h, 2000 : 41).

Nous trouvons cette notion assez utile, tout d'abord parce qu'elle présente l'avantage de révéler que chaque type ou forme de discrimination renforce les autres, tout comme elle montre la multiplicité des acteurs individuels ou collectifs qui participent au processus, y compris les personnes qui en sont généralement les victimes (De Rudder, Poiret et Vourc'h, 2000 : 41). En ce sens, nous avons rendu opérationnel ce concept dans la notion de *discrimination systémique*, qui sera utilisée de manière approfondie dans les analyses sur les trajectoires éducatives des étudiants et étudiantes interrogés pour ce travail de recherche (Chapitre 5), montrant la dimension « biographique » du racisme ; c'est-à-dire l'existence de trajectoires d'expériences du racisme qui conduisent à l'intériorisation des mécanismes et des règles du système éducatif ainsi que des systèmes de catégorisation raciale.

Cette notion serait constituée par la combinaison de plusieurs formes de discrimination ouvertes et cachées dans un champ social spécifique, une organisation ou une communauté. Les formes de discrimination qui recoupent des aspects politiques, sociaux, économiques et culturels peuvent être qualifiées de systémiques. En ce sens, dans le cadre des données empiriques que nous avons pu obtenir, les discriminations systémiques présentent des configurations distinctes en fonction des caractéristiques sociales, économiques, culturelles et territoriales des étudiants interrogés, selon un principe d'intersectionnalité et d'influence mutuelle des divers systèmes de domination dans des configurations qui dépendent aussi de la structure même des systèmes d'enseignement supérieur en Colombie et en France.

Consciemment ou inconsciemment, intentionnellement ou non, la hiérarchisation socio-raciale est maintenue et renforcée au sein de chaque société par les institutions légales, culturelles, religieuses, éducatives, économiques, politiques, environnementales, etc. (Feagin et Feagin, 2003). Une des caractéristiques de cette discrimination est son caractère cumulatif chez les personnes et les groupes raciaux où les critères discrets et routiniers, ainsi que les habitudes communes qui forment le jugement et l'évaluation, peuvent avoir un effet défavorable sur les groupes minoritaires, dans la mesure où ceux-ci n'ont pas une manière légitime de remettre en cause leur principe (De Rudder, Poiret et Vourc'h, 2000 : 44).

L'accès limité à l'enseignement supérieur et la segmentation entre certaines disciplines ou institutions éducatives, sont donc le résultat de processus spécifiques de discrimination systémique, lesquels aboutissent à des inégalités accumulées depuis l'école primaire et vont causer des difficultés intellectuelles d'apprentissage une fois à l'université, mettant en risque la continuité des projets d'études des étudiant.e.s « noir.e.s » tant en France qu'en Colombie (Chapitres 4 et 5).

L'autre grand concept de cette recherche, complémentaire et très proche du précédent, est celui de *racisme quotidien*, développé principalement dans le Chapitre 6. Il renvoie à la manière dont le racisme est imbriqué dans la construction du système social (Essed, 1991 : 37). Outre le fait qu'elle permet de dépasser la dichotomie entre racisme individuel et institutionnel, cette notion s'inscrit dans la conception même du racisme entendu comme *processus social*. Le but de cette perspective a été de montrer le fort impact des idées et pratiques racistes, qui sont enracinées dans toutes les activités du quotidien. Il a aussi permis de reconnaître que le système social se reconstruit continuellement dans la vie quotidienne et que, dans certaines conditions, les individus résistent aux pressions et se conforment aux nécessités du système (Essed, 1990, 1991).

En ce sens, le concept de racisme au quotidien prétend aller au-delà des perspectives macrosociologiques selon lesquelles les institutions et les structures sociales sont indépendantes des pratiques de la vie quotidienne, comme quelque chose qui est au-dessus du niveau « concret » de la pratique et de l'expérience (Essed, 1991 : 38). Il s'agit donc de mettre en évidence l'interdépendance mutuelle des dimensions macro et micro du racisme. Ainsi, « *d'un point de vue macro, le racisme est un système d'inégalités structurelles et un processus historique, tous deux créés et recréés à travers des pratiques routinières [...]. D'un point de vue micro, certaines pratiques peuvent être évaluées en termes de racisme, seulement lorsqu'elles consistent en notre connaissance des macrostructures de l'inégalité raciale, que ses conséquences soient intentionnelles ou involontaires* » (Essed, 1991 : 39).

Ainsi, les structures du racisme n'existent pas de manière extérieure aux acteurs sociaux, mais elles sont produites par eux. Par définition, les pratiques spécifiques sont racistes quand elles activent des inégalités raciales structurelles dans le système social (Essed, 1991), et dans notre cas spécifique, quand ces pratiques ré-activent les hiérarchies fondées sur l'idée de « race » dans les deux systèmes éducatifs français et colombien. Après ces précisions théoriques et notre positionnement dans le courant d'études sur la discrimination systémique et le racisme quotidien, notre travail passe à un second chapitre, davantage en relation avec la production scientifique sur les deux contextes sociohistoriques étudiés.

Chapitre 2. Dynamiques sociohistoriques de racialisation et production scientifique sur le racisme et les discriminations à l'université en France et en Colombie

Ce chapitre a pour objectif de contextualiser les deux sociétés étudiées. D'une part nous reprenons synthétiquement les formes et les dynamiques sociohistoriques de racialisation des relations sociales qui ont été analysées dans les deux contextes nationaux ; d'autre part nous procédons à un examen des productions scientifiques nationales en relation avec le domaine des études sur le racisme et les inégalités, ainsi que l'apparition d'études portant sur des groupes sociaux racialisés comme « noirs » et identifiés comme des groupes minorisés.

La « question raciale » dans la France contemporaine

Dans la partie consacrée au contexte français, nous nous centrons sur la description et l'analyse du passage de la question sociale à l'apparition (qui est de fait plutôt une réapparition) d'une question raciale contemporaine et à la constitution d'une « question noire ». En ce sens, nous développons certains éléments historiques sur le « modèle républicain » et la manière dont la construction d'une idée nationale française a donné la

priorité à d'autres critères identitaires, essentiellement fondés sur la nationalité juridique et la catégorie socioprofessionnelle (Noiriel, 1988 ; 2006). Ce dernier point est ce que l'on a appelé « la question sociale », surtout dans le domaine des sciences sociales mais aussi dans le discours public. Sur cette base, l'axe principal d'interprétation tant des problématiques sociales que de l'orientation des politiques publiques s'est fait à partir de la condition de « classe sociale ».

Dans ce cadre historique, la tendance récente à l'ethnisation et à la racialisation des relations sociales s'est inscrite dans un double mouvement. Le premier est lié à l'accentuation des inégalités sociales, dont témoignent les discours sur l'« exclusion », la « fracture sociale », la « panne de l'ascenseur social », etc. Le second est lié à la concentration résidentielle croissante de populations minoritaires dans des quartiers socialement relégués, marqués par le manque d'emploi, de ressources matérielles, de formation, d'exercice de la citoyenneté, etc. La conséquence de cette tendance est la constitution de nouvelles « classes dangereuses », ethniciées, racialisées, ainsi que l'augmentation du rejet de tout mélange ethnico-racial, et plus généralement l'exacerbation de l'idéologie de l'« identité et de la préférence nationale » (Poiret et Vourc'h, 1998).

Selon certains auteurs, la contradiction entre l'affirmation d'un « modèle républicain » et la tendance réelle vers la racialisation des relations sociales a eu des conséquences différentes au sein des groupes discriminés, qui peuvent aller d'un scepticisme radical jusqu'à une position qui peut conduire à des attitudes de rupture, dont certaines se manifestent violemment, comme ce que l'on a appelé la « crise des banlieues » de 2005 et à propos de laquelle l'un des points du débat public fut son « caractère racial ». Dans tous les cas où il est invoqué, le modèle républicain produit l'impression d'être un « discours de façade » manipulateur, qui fonctionne de fait comme une forme de négation des discriminations vécues quotidiennement par les personnes qui en sont victimes (Poiret et Vourc'h, 1998).

Dans le même sens, la reconnaissance publique de la discrimination raciale en France est relativement récente (Ndiaye, 2008 ; Faes et Smith, 2006 ; Lozès, 2007 ; Lozès et Lecherbonnier, 2009 ; Ribbe, 2007). Selon d'autres analystes (Fassin, 2002), cette « invention » française de la discrimination est apparue à la fin des années quatre-vingt-dix, principalement dans le lexique de l'action publique, par le biais d'une série de dispositifs institutionnels et de dispositions réglementaires. La visibilité croissante d'une « question raciale », et en particulier d'une « question noire », fait penser à un tournant des cadres d'analyse traditionnels des sciences sociales vers d'autres problématiques jusqu'alors peu étudiées, comme par exemple les processus de racialisation et de discrimination dans des domaines sociaux spécifiques comme la santé, le travail et l'éducation, entre autres (Fassin et Fassin, 2006 ; Poiret, 2011).

D'autre part, malgré la préoccupation croissante et la mise en œuvre de travaux de recherche spécifiques sur les discriminations, l'héritage des cadres analytiques traditionnels des sciences sociales en France reste fort, ce qui explique pourquoi l'intérêt pour étudier les discriminations à l'université reste balbutiant jusqu'à aujourd'hui. C'est ce que montre un travail récent sur l'état des connaissances sur les discriminations dans le milieu scolaire (Dhume et al., 2011), qui conclut que le milieu scolaire français est confronté à un paradoxe. En effet, la formulation explicite de l'idée de « discrimination ethnique » apparaît dans les recherches sur l'école dès les années 1970, mais à cette époque, cette problématique ne s'était pas encore constituée comme un champ d'étude dans le domaine politique et scientifique français et, par conséquent, elle ne jouissait

d'aucune légitimité et semblait hors de propos. Ainsi, le fait de la reconnaissance d'une problématique de la discrimination à l'école demeure aujourd'hui ouvert pour la recherche (Dhume et al., 2011 : 205). Et ce paradoxe est d'autant plus fort dans l'enseignement supérieur puisque l'accès à celui-ci se fonde traditionnellement sur le critère légitimateur de la « méritocratie ».

Les « études afrocolombiennes » et le contexte multiculturel colombien

La seconde partie de ce chapitre est consacrée à la présentation du cas colombien, face à l'apparition du contexte multiculturel et du sujet « afrocolombien » comme objet d'études dans les sciences sociales et comme objet de mobilisation politique pour les organisations sociales, avec l'affirmation de revendications identitaires ethnico-raciales. Nous donnons quelques éléments historiques en relation avec la construction des différences « raciales » ou « ethniques » en Colombie. Dans ce sens, nous rappelons comment l'application des idées libérales de la Révolution française et la Déclaration universelle des droits de l'homme ne demeuraient pas exemptes de difficultés et d'incertitudes sur l'affirmation d'une « identité américaine », susceptible de se constituer comme « nation dans un monde de nationalismes » (Wade, 1999).

De cette manière, l'acceptation « non problématique » des catégories qui ont fondé la « société de castes » coloniale peut être observée à travers la déconstruction des discours scientifiques, politiques et religieux de l'époque républicaine. Comme l'ont présenté plusieurs chercheurs, le résultat de ces discours fut généralement toute une série de stéréotypes et de préjugés liés aux personnes « noires » et « indigènes », qu'elles soient présentées sous la légitimité des sciences exactes, la force morale de la religion ou les idéaux de la politique républicaine (Cunin, 2003).

De la même manière, on rappelle comment le « métissage », entendu comme un discours idéologique et politique d'intégration citoyenne « sans distinction de race » au XX^e siècle, était paradoxal dans la mesure où il comportait aussi des catégories sociales implicites, dérivées de l'époque coloniale. Ces catégories, bien qu'elles aient évolué au gré des processus historiques, ont eu la capacité de reproduire des processus de domination sociale basés sur l'idée d'une existence supposée de « races », liées entre elles par un ordre hiérarchique « naturel ».

Le métissage ainsi présenté comme catégorie de construction de la république colombienne ne signifie pas que le « noir » ou l' « indien » n'aient pas continué à faire partie de la vie sociale du pays. Au contraire, ces catégories s'institutionnalisent dans la vie quotidienne par les pratiques et les représentations sociales, qui reproduisent symboliquement la hiérarchie raciale venue de l'époque coloniale et se maintiennent jusqu'à nos jours comme une référence à l'ordre social établi (Wade, 1999 ; Cunin, 2003).

Cette toile de fond historique permet de mieux comprendre l'un des changements les plus radicaux qu'ait connu la Colombie au cours de la période contemporaine, qui a été la reconnaissance de la nation comme étant « pluriethnique et multiculturelle », dans le cadre de la nouvelle Constitution nationale de 1991. Ce « tournant multiculturel » s'inscrit lui-même dans un processus plus large de démocratisation du pays, après une profonde crise institutionnelle et sociale dans les années 1980. Le tournant multiculturel n'est par ailleurs pas un processus simplement colombien, puisqu'il est lié à un mouvement subcontinental de démocratisation et de consolidation de nouvelles formes de gouvernance globalisées,

impulsées notamment dans le cadre des organismes multilatéraux, qui se sont penchés sur le sort des groupes de population qui étaient demeurés historiquement exclus des bénéfices du développement économique dans toute l'Amérique latine (Cunin, 2006).

Ainsi le multiculturalisme ouvre la voie à une définition officielle des « minorités ethniques », comprises comme des composantes « modernes » de la nation, qu'elles soient « noires » ou « indigènes » (Grueso, Rosero, Escobar, 2001 ; Hoffmann, 2002 ; Agier et Hoffmann, 1999). De même, et plus récemment, l'État colombien a donné aux communautés « gitanes ou roms » le statut de minorité ethnique, ainsi qu'aux groupes de population « noire » de l'archipel de San Andrés et Providencia, et aux habitants du « Palenque de San Basilio » qui ont revendiqué la reconnaissance d'une identité ethnique spécifique dans l'ensemble des populations « noires » du pays, désignée sous les termes respectifs de « *Raizales* » et de « *Palenqueros* ».

D'une manière analogue au cas français, le racisme et la lutte contre les discriminations ont mobilisé avec une plus grande rapidité la recherche ainsi que les politiques publiques et l'intervention sociale en Colombie. De même, ces problématiques ont largement mobilisé les organisations « noires » et « afrocolombiennes », qui non seulement continuent de construire leur champ d'action et de revendication sur la valorisation des différences culturelles, mais qui se placent aussi sur le terrain de la lutte contre les discriminations et de la mise en pratique d'actions publiques garantissant l'égalité de traitement dans l'accès aux biens et services comme le travail, l'éducation et le logement (Agudelo, 2004 ; Losonczy, 1996 ; Provansal, 1998 ; Mosquera et al., 2002). Ces dynamiques sociales ont été accompagnées de nouvelles dynamiques de recherches et par la création d' « alliances stratégiques » avec des secteurs universitaires et des organismes multilatéraux dans des campagnes publiques de lutte contre les discriminations et en faveur d'actions sociales visant à faire prendre conscience de la reproduction du racisme dans la société colombienne (Rodríguez et al., 2008 ; Rodríguez et al., 2009 ; Mosquera et Barcelos, 2007 ; Mosquera et León, 2009).

Après cette double contextualisation des deux pays, nous concluons que tant les dynamiques sociales que la production scientifique ont permis l'émergence récente des deux champs de recherche sur le racisme et les discriminations de groupes sociaux qui se sont construits historiquement et socialement en termes de « noirs » ou « afrocolombiens ». Cependant, ces nouveaux domaines d'études se sont peu penchés jusqu'à aujourd'hui sur l'enseignement supérieur comme objet d'étude, et encore moins sur l'université comme un « lieu » qui laisserait la place au racisme et aux discriminations envers les groupes minoritaires. Cette absence de connaissance du sujet justifie une fois de plus la nécessité du présent travail de recherche.

Chapitre 3. Aspects méthodologiques. Approche de deux terrains différenciés

Dans ce chapitre, nous faisons une présentation formelle de la méthodologie de l'étude, avec un effort constant de réflexion sur le processus même de la recherche (Bourdieu, 1994). Nous mettons en évidence les limites et les avantages des choix méthodologiques, ainsi que le caractère « situé » de l'information et des processus d'analyse, en fonction du contexte et des configurations sociales dans lesquelles ils ont été construits.

Ainsi, trois considérations principales ont influé sur nos choix méthodologiques.

La première était liée aux différences de production scientifique entre les deux pays, en fonction des concepts-clés qui seraient mobilisés dans la thèse. Il existe une différence très importante dans la production des connaissances en sciences sociales entre l'université française et colombienne. Cette différence concerne non seulement l'éducation en général et l'éducation universitaire en particulier, mais également le thème racial. Elle se manifeste tant dans le volume d'études produites sur le sujet que dans la signification même des catégories ou des priorités accordées à l'un ou l'autre des aspects considérés. Ces différences se traduisent par une production plus importante du côté français, surtout en ce qui concerne les principales références conceptuelles liées à la définition de l' « ethnicité » ou la « race » comme construction sociale ; le rôle de l'éducation dans la reproduction des inégalités sociales ; etc. (Cf. Chapitre 1).

La seconde dimension avait à voir avec les différences structurelles des deux systèmes d'enseignement supérieur, qui ont eu des implications dans le travail de terrain proprement dit. En France, il existe une « démocratisation ségrégative », (Duru-Bellat et Van Zanten, 2006), avec un système quantitativement massifié, diversifié dans le type de formations offertes, avec une importance primordiale du secteur public, et enfin avec un système d'enseignement supérieur régi par l'État, mais où les problèmes d'inégalités viennent de l' « orientation dans le secondaire ». En Colombie, se produit actuellement ce que nous nous proposons de dénommer une « démocratisation embryonnaire ». Le niveau d'éducation est fortement lié aux inégalités des revenus des personnes, entraînant un cercle vicieux d'exclusion des exclus et de bénéfice de la mobilité sociale qui se limite à ceux qui sont le mieux placés dans la hiérarchie socioéconomique.

La troisième dimension avait à voir effectivement avec les processus de construction mêmes des identités nationales, leurs composantes historiques, idéologiques, sociologiques et politiques dans la construction de l'altérité au sein de chaque société. Ainsi, en faisant un bilan des divers groupes racialisés en France et en Colombie susceptibles d'être des groupes de référence pour la recherche, nous avons un panorama assez vaste et intéressant. Nous avons insisté sur l'idée qu'il ne s'agissait pas d'une étude sur les « noirs » mais d'une perspective d'analyse du racisme et des discriminations à partir de l'expérience de personnes qui se sont construites socialement et historiquement dans chacun des contextes sociaux comme des « minorités raciales » et qui dans leur vécu quotidien ont pu être interpellées -ou non- comme telles par les autres.

Il convient ici d'apporter une précision à propos du risque de « re-construire » certaines catégories dont les sciences sociales ont montré qu'il s'agissait surtout de constructions sociales, historiques et idéologiques. Ainsi, reprendre ces catégories dans le cadre de cette étude ne signifie pas nécessairement qu'on les « re-construise », comme des catégories « naturalisées ». Notre objectif est au contraire de produire des connaissances scientifiques nouvelles sur la façon dont ces catégories possèdent une certaine « réalité sociale » dans les sociétés française et colombienne, dans la mesure où il est possible de caractériser quotidiennement ces groupes ou personnes.

En ce sens, on a privilégié un critère d' « homologation » qui permette la comparaison la plus équilibrée possible entre les deux pays. La comparaison des groupes racialisés comme « noirs » était la plus logique, surtout si l'on tient compte des processus historiques qui ont fait partie de la construction de l'idée moderne de « race » à partir de la construction de l'idée du « noir » de part et d'autre de l'Atlantique durant la traite esclavagiste, à partir du XVI^e siècle et principalement aux XVII^e et XVIII^e siècles.

Dans le cas de la Colombie, le thème de la nationalité n'est pas problématique, puisque tous les individus identifiés comme « noirs » sont colombiens, contrairement au contexte de la société française, où la nationalité fut au centre d'un débat sur la migration massive récente et sur les discriminations raciales. Or l'intérêt de l'étude n'est pas centré sur les personnes qui pouvaient être discriminées en tant qu'étrangères mais sur celles qui, tout en étant effectivement françaises, étaient discriminées en tant que « noires ». La décision méthodologique a donc consisté à circonscrire le groupe de référence aux personnes « susceptibles d'être catégorisées comme noires » mais dont la nationalité fut française ou colombienne selon le cas.

Une fois précisés ces éléments, nous parvenons à une meilleure délimitation de la problématique et du travail de terrain, à savoir : *il s'agit d'une étude sur le racisme et les discriminations dans les universités de Bogota et de Paris, à partir de l'expérience vécue des étudiants et des étudiantes de nationalité française et colombienne, susceptibles d'être caractérisés comme « noir.e.s » dans leurs sociétés respectives.*

Sur la méthode comparative

La définition de la problématique de recherche s'inscrit dans un ensemble de différences entre la société française et colombienne. Ces différences s'inscrivent dans l'histoire et les traditions de construction des catégories sociales de l'altérité dans chacun des deux pays, ainsi que dans des considérations géopolitiques distinctes à propos de la mémoire collective des coutumes, des ordres socio-raciaux différenciés (en lien avec l'esclavage, la colonisation ou les flux migratoires plus récents), ou encore diverses échelles de stratification sociale en relation avec le poids attribué aux catégories socioprofessionnelles, etc. De même, en lien avec les systèmes d'enseignement supérieur, il existe des différences visibles au sein de la structuration institutionnelle, ainsi que dans les politiques publiques qui ont pour objectif la diminution des inégalités sociales.

En fonction de cela, et pour paraphraser le titre d'une œuvre célèbre liée à la comparaison en sciences sociales (Detienne, 2000), *pourquoi comparer ce qui à première vue est incomparable ?* Ce à quoi il serait possible de répondre avec une contre-question : Quel serait l'intérêt de comparer ce qui semble comparable, si dans l'exercice de la recherche, on cherche surtout ce qui est similaire ou identique à ce que l'on prétend comparer ? D'autre part, si nous partons *a priori* d'une égalité entre deux « objets » de recherche, que pourra alors comparer le chercheur ?

Ce type d'approche comparative signifie qu'on recherche tout à la fois la singularité et la pluralité des processus observés ; ce qui, dans le processus de construction des objets de recherche, peut se « déplacer sans passeport » pour s'alimenter du savoir et des questions des autres, afin d'analyser en profondeur sa propre société (Detienne, 2000 : 45). Ce qui est incomparable possède en ce sens une « violence heuristique » qui permet précisément le regard comparatif. Celui-ci commence avec un point d'entrée, en forme de catégorie analytique, ni très forte ni très faible comme le dit Detienne (2000). Dans notre cas, cette catégorie est celle du racisme et des discriminations, à partir de laquelle s'est effectué un travail de « négociation conceptuelle », en ayant toujours présent à l'esprit la question d'entrée : que signifie la discrimination et le racisme pour les étudiants universitaires « noirs » en France et en Colombie selon leur expérience vécue ? L'intérêt ne consistait

donc pas à trouver l' « essence » mais à découvrir les multiples formes et les dynamiques du racisme et les discriminations dans les deux pays.

Techniques de recherche et sources d'information

Considérant ce qui précède, quelle était la meilleure manière d'appréhender ces expériences de racisme vécues par les étudiant.e.s à l'université ? Plusieurs auteurs qui ont travaillé sur le thème du racisme quotidien dans d'autres contextes nationaux ont conclu, sur la base de leurs expériences de recherche, que la meilleure technique pour s'approcher de ce genre de problématique à partir de la sociologie peut être fondée sur les entretiens non directifs ou approfondis (Essed, 1991).

En effet cet outil de recherche permet d'accéder à des « récits sur le racisme », produits par des personnes qui le vivent quotidiennement. Ces récits ne doivent pas seulement être considérés comme des « descriptions, opinions, images ou attitudes » concernant les « relations raciales » dans la société, mais aussi comme des « systèmes de connaissances » et des « systèmes de valeurs » propres, qui sont utilisés pour découvrir et organiser la réalité. Cette même auteure a montré comment les entretiens en profondeur ont permis aux femmes « noires » d'exprimer leurs sentiments, opinions et expériences d'une manière relativement libre et détaillée, étant donné qu'au travers des entretiens, il s'agissait de « révéler » plutôt que d'imposer des interprétations (Essed, 1991: 62-63).

Dans ce sens, il n'est pas superflu de souligner que le corpus central de l'information et des résultats présentés dans cette thèse correspond à un travail rigoureux et dispendieux d'entretiens approfondis, effectués auprès d'étudiant.e.s universitaires catégorisé.e.s socialement comme « noir.e.s », en France et en Colombie.

Les entretiens ont duré en moyenne près d'une heure et quinze minutes. Le plus court dure 49 minutes et le plus long 2 heures 50 minutes. Au total j'ai interrogé 22 personnes en France et 23 en Colombie, soit un total de 45 étudiant.e.s, hommes et femmes. L'un des critères était de maintenir la parité entre hommes et femmes. Cela fut possible dans une certaine mesure en Colombie, où j'ai pu interroger 13 femmes et 10 hommes ; mais en France cette parité n'a pas été possible, étant donné que j'ai pu interroger 16 femmes et 6 hommes seulement. Cette différence peut correspondre aux caractéristiques mêmes du travail de terrain en France, aux conséquences d'un mode de sélection des personnes interrogées par effet « boule de neige », mais aussi au fait qu'il semble que la présence d'hommes dans certaines disciplines est moindre au fur et à mesure que monte le niveau éducatif (Baudelot et Establet, 2006).

Le processus de catégorisation et d'analyse des entretiens se fonde en partie sur certains des apprentissages de la *théorie ancrée* [*Grounded theory*] (Glaser, 1992). Cependant, nous ne voudrions pas nous inscrire strictement dans ce courant de recherche, car d'une manière générale nous n'en avons pas respecté au pied de la lettre les concepts, pas plus que les procédures établies. Les points en commun avec cette méthodologie d'analyse obéissent à la prééminence donnée à une approche inductive, de type qualitatif, où l'important des analyses est la cohérence et la transparence plutôt que la représentativité et la validité.

A partir de cette manière de lire les données, l'idée était d' « essayer d'oublier » la théorie et de commencer à générer des catégories d'analyse à partir des données elles-mêmes, comme lorsque l'on est en train d'étudier un texte totalement inconnu. Avec ces premières

catégories d'analyse, il a été possible de commencer à identifier entre elles certaines relations, ce qui a généré des catégories plus abstraites, et ainsi successivement. Ce travail accorde un statut primordial au texte, c'est-à-dire à la transcription des entretiens, qui nous a permis de développer un rigoureux travail de comparaison, dont les principaux résultats sont présentés dans la seconde partie de cette thèse.

Pour cela, nous nous sommes servis d'un outil d'analyse qualitative assisté par ordinateur, dont le principe est de donner aux entretiens un statut allant au-delà de simples fragments illustrés des interprétations ou des argumentations dans le texte final. Dans ce cas, nous avons voulu déconstruire autant qu'il était possible ces entretiens. L'analyse des entretiens s'est donc faite avec l'aide du logiciel d'analyse qualitative Nvivo 8.0. A ce sujet, nous voudrions faire quelques avertissements sur l'utilisation de ce type d'outils comme support de la recherche qualitative. En premier lieu, utiliser ce type d'outil exige d'avoir une certaine méthodologie d'analyse préalable, au moins avec une idée claire de ce que l'on veut faire avec l'information. Ce type d'outil, surtout les dernières versions, ont une grande capacité et de très nombreuses fonctions qui peuvent faire que le chercheur perde son objectif principal. Par ailleurs, cet outil ne remplace pas le chercheur, en ce sens que d'autres programmes d'analyse de type quantitatif peuvent le faire (Trinidad et al., 2006 ; Valles, 2000).

Chapitre 4. Origines sociales, genre et trajectoires sociales racialisées des étudiants interrogés

Dans ce chapitre nous présentons de manière descriptive quelques unes des caractéristiques liées à l'origine sociale des étudiants interrogés en France et en Colombie. L'idée centrale du chapitre est de démontrer que, en effet, dans les trajectoires sociales de ces étudiants, hommes et femmes, l'existence de processus de racialisation continus en termes de « noirs » et « noires » a été importante, mais qu'en outre ces trajectoires et origines renvoient à des configurations de genre, de classe sociale et d'origine géographique pour ne citer que les plus importantes. Il s'agit donc d'une racialisation complexe, liée à d'autres systèmes de domination sociale.

L'objectif est de montrer comment les catégories sociales attribuées ou revendiquées par ces personnes ne sont pas une « invention » abstraite du chercheur dans un but analytique, mais que ces jeunes, la majorité issus de classes populaires et de classes moyennes, sont l'objet d'une racialisation telle qu'elle les rend susceptibles d'être identifiés comme « noirs » dans leurs contextes sociaux respectifs. C'est en ce sens que nous entendons que ces catégories raciales sont sociales et non essentielles d'un point de vue symbolique. Mais, en outre, nous voulons donner des éléments empiriques pour comprendre qui sont ces personnes, d'où elles viennent, quelles sont les caractéristiques économiques, sociales et culturelles de leur milieu, quel est le rôle de l'enseignement supérieur dans leurs vies et comment se jouent des projets personnels ou professionnels.

Il s'agit donc de situer sociologiquement les étudiants interrogés, bien entendu sans prétention de représentativité statistique mais avec une signification sociologique. C'est-à-dire en identifiant des tendances en relation avec l'origine sociale des jeunes et leurs trajectoires sociales, en faisant l'hypothèse qu'un autre étudiant racialisé d'une manière similaire dans l'un ou l'autre pays est susceptible de vivre des expériences similaires.

Dans le cas français, la grande majorité des étudiants interrogés sont nés et ont grandi en France, et qu'ils ont donc la nationalité française ou sont en droit de l'avoir. Dans le cas des étudiants dont les parents sont originaires de pays d'Afrique occidentale, ceux-ci (leurs parents) ont migré vers la métropole pour des raisons de travail ou pour y faire des études. Par ailleurs, dans le cas des étudiants originaires des DOM-TOM, certains d'entre eux sont nés et ont grandi en France métropolitaine ou ont migré très jeunes, également pour des motifs professionnels concernant leurs parents. Dans d'autres cas, ils sont arrivés en région parisienne pour y faire des études supérieures après avoir passé le baccalauréat dans leur département d'origine. Cependant, un premier aspect qui se dégage est la relation avec la « nationalité française ». Pour la majorité des étudiants, qu'ils soient « originaires » d'Afrique ou des DOM-TOM, leur condition de « vrais français » est toujours remise en cause dans la perception des autres (ce que constate également Ndiaye, 2008). C'est là une des caractéristiques de la racialisation en France, ce qui contraste avec le contexte colombien où la nationalité n'est pas nécessairement associée à la construction raciale des populations « noires ».

Quelques étudiants interrogés, principalement ceux des secteurs populaires, font référence à la situation de ne se côtoyer « que des noirs et des arabes ». Ce qui reflète ce que certains auteurs ont appelé les ghettos scolaires ou la ségrégation éducative (Felouzis et al., 2005). On note ici une double stigmatisation de la « banlieue » comme territoire de classe sociale défavorisée, en étroite relation avec des groupes socialement racialisés. Dans le cas des familles africaines cette racialisation passe par des stéréotypes liés à la polygamie et au cliché de « famille nombreuse », si fréquents dans le jargon institutionnel et dans les médias (Poiret, 1996).

Par ailleurs, il n'est pas superflu de préciser qu'il s'agit d'étudiants qui, d'une manière ou d'une autre, sont parvenus à dépasser les barrières sociales bien que certains d'entre eux soient originaires de milieux populaires. En ce sens, que ce soit par une position active de leur famille ou pour des raisons strictement personnelles, l'éducation joue un rôle important dans les perspectives de mobilité sociale. Les trajectoires sociales et éducatives les plus réussies semblent être liées à un plus grand bagage scolaire du père ou de la mère, dans une logique où l'accompagnement scolaire est une clé du succès universitaire des étudiants.

Il s'agit là d'un aspect lié à l'idée de systèmes de domination sociale mutuellement en relation. En effet, une première conséquence de ce type d'analyse est d'essayer de penser la classe sociale, la « race » et le genre de manière dépendante. A partir de la description des origines sociales des étudiants en France se dégagent des composantes que l'on pourrait appeler de classe, d'autres, de « race » et d'autres encore de genre, qui ne se manifestent pas de façon indépendante. De fait, l'analyse que font les personnes interrogées elles-mêmes montre bien que ces composantes font partie d'un tout invisible, qui s'exprime de manière distincte selon les caractéristiques sociologiques des familles et les particularités individuelles.

En conséquence, les différences « sociales » et « raciales » ne sont pas de simples différences de qualité, mais renvoient à des systèmes de domination et de production d'inégalités sociales. C'est ce que constatent plusieurs étudiants dans leurs récits quand ils évoquent les « lacunes » scolaires, les différences de conditions d'éducation caractérisées par un plus grand nombre d'élèves par professeur dans les collèges des Zones d'éducation prioritaires, une plus grande violence symbolique au lycée à partir d'exigences d'une

discipline plus stricte et enfin, bien que moins importante, la stigmatisation et la ségrégation symbolique des « ZEP » (Felouzis et al, 2005). Tous ces éléments forment une sorte de « triple péché originel » qui signifie être de banlieue, « noir » et homme ou femme selon les circonstances.

Nous faisons cette dernière distinction dans la mesure où peuvent se présenter des conditions particulières en fonction du genre. En ce sens, nous avons identifié au moins deux aspects de la domination de genre concernant les femmes. Le premier est lié à une certaine idée ou image de la femme qui limite son rôle social à la famille et où l'enseignement supérieur se présente comme un moyen de libération de cette domination ; le second est lié au fait d'être une femme, qui renforce la perception précédente mais avec des aspects racialisés, par exemple à travers l'exotisation sexuelle des femmes, la sous-estimation de leurs capacités intellectuelles, etc. Pour les hommes, il existe aussi des configurations particulières de l'intersectionnalité entre la domination raciale et celle de genre, comme par exemple la constante criminalisation des hommes « noirs » des secteurs populaires.

En contraste avec ce qui précède, dans le cas colombien, la question de la nationalité ne fait pas partie de la configuration de l'altérité des personnes « noires ». En effet, la Colombie n'est pas un pays d'immigration massive et récente, comme c'est le cas en France. En outre, comme nous l'avons développé plus haut (Cf. Chapitre 2) certains groupes minoritaires d'un point de vue ethno-racial ont fait partie, que ce soit par reconnaissance ou par omission, de la construction discursive de la nation colombienne, dans le cadre de l'idéologie du métissage ou dans celui du multiculturalisme, plus récent (Wade, 1999 ; Cunin, 2003).

Du point de vue de la construction identitaire, la majorité des étudiants interrogés en Colombie se reconnaissent dans les catégories institutionnelles en cours : « afrodescendientes », « afrocolombianos », « negros », « raizales » et « palenqueros ». La grande majorité vient de la région pacifique colombienne, c'est-à-dire que ces étudiants y sont nés ou que leurs parents sont originaires de cette région ; d'autres sont nés et ont grandi à Bogota et, dans une moindre mesure, sur la côte atlantique et dans les îles de San Andrés et Providencia. Mais, plus que l'origine géographique de leurs parents, le lieu où ont grandi les étudiants marque des différences claires dans leurs trajectoires sociales, notamment entre ceux qui ont grandi dans les grandes villes, d'une part, et ceux qui ont grandi dans les zones rurales de la région du Pacifique d'autre part.

Dans cette dernière, l'offre éducative reste très limitée. C'est l'un des aspects caractéristiques de la structure inégale de la société colombienne, où les régions rurales et périphériques se trouvent dans une situation flagrante de marginalisation, avec les taux les plus faibles d'accès aux services de base, en particulier par rapport aux zones urbaines et centrales du pays (Caicedo et Castillo, 2008). Cette situation s'est aggravée au cours des dix dernières années en raison de la forte présence des groupes armés et illégaux dans la région pacifique, ce qui a contribué à l'intensification des processus de migration vers les principales villes du pays (Arocha, 2004 ; Barbary et Urrea, 2004 ; Hoffmann, 2004).

Nous avons pu nous rendre compte que les étudiants interrogés étaient « isolés » dans certains milieux sociaux. Ils sont souvent les rares individus « noirs » de leur quartier, les caractéristiques démographiques de la zone métropolitaine de Bogotá interdisant de parler de « quartiers ethniques ». Il peut néanmoins exister des lieux identifiables comme

« noirs » en raison d'une visibilité liée à un type de commerces ou d'établissements comme dans le centre ville, dans la rue des « restaurants du Pacifique » (Mosquera, 1998). En ce sens, il n'existe pas d'effet de ségrégation résidentielle ou éducative comme il est possible de le voir à Paris (Felouzis et al., 2005).

Un point de convergence entre les récits des étudiants français et colombiens est lié à la perception généralement positive de l'enseignement supérieur dans la mesure où celui-ci offre des perspectives de mobilité sociale. Le soutien familial joue un rôle central dans ces projets éducatifs et de mobilité sociale, ainsi que le plus ou moins grand bagage culturel, capital économique et social de la famille qui permet de « pallier », dans une certaine mesure, les effets de la racialisation (Van Zanten, 2006).

De même, les étudiantes considèrent que dans certaines circonstances, outre le fait d'être « noires », l'un des principaux obstacles aux projets d'études et à la future insertion professionnelle des femmes obéit au « sexisme » de la société colombienne et au machisme de certains hommes qui continuent de penser que la place des femmes est à la maison. Cette dénonciation constante de la domination masculine au sein même de la population « afrocolombienne » est illustrative d'une rupture des modèles classiques de la famille et de la position de la femme dans la société (Arango, 2006).

Par ailleurs, en Colombie, il existe une tendance à penser les problématiques sociales comme inhérentes aux groupes sociaux construits racialement. De fait, nous ne partageons pas cette notion d'« endoracisme » (pas plus que la notion de « sexisme 'afro' ou 'noir' ») que certains auteurs et certains médias ont développé en Colombie (Mosquera et al., 2010) pour dénoncer le « racisme entre noirs ». Cela reviendrait, d'une certaine manière, à accepter l'idée de l'existence réelle de « groupes raciaux » et occulterait, dans une logique essentialiste, le problème du racisme comme un type de relation sociale. En outre, ce type d'arguments vient renforcer les propos des groupes dominants selon lesquels « ce sont les 'noirs' qui sont racistes », dans une démarche de culpabilisation de la victime et de négation des configurations structurelles de la domination sociale.

Ce chapitre montre ainsi le caractère multiforme et complexe des processus d'auto-identification et d'hétéro-identification raciale des étudiants interrogés tant en France qu'en Colombie. La racialisation fait donc partie des processus de catégorisation en même temps que de la classe sociale, du genre, de l'origine géographique et de l'âge, parmi les facteurs les plus importants. Malgré les différences entre les deux pays, un point commun se dégage : le caractère minorisé attribué aux étudiants à partir de leur catégorisation comme « noirs » et « noires ». Cette minorisation signifie que, les trajectoires sociales et éducatives ont été plus ou moins « faciles » en fonction des multiples aspects de leur position sociale. Cependant, échapper à la réalité sociale qui a généré l'idée de « race » dans leurs vies semble impossible (Gil, 2010). Cela aura des conséquences plus spécifiques dans leurs trajectoires éducatives en raison de processus de discrimination systémique (Chapitre 5) et d'expériences de racisme dans leur vie quotidienne en tant qu'étudiants universitaires (Chapitre 6).

Chapitre 5. Les discriminations dans les systèmes éducatifs français et colombien

Dans ce cinquième chapitre, nous faisons l'analyse des principaux processus de discrimination systémique qui affectent les étudiants universitaires interrogés dans les deux

systèmes d'éducation, français et colombien. Le chapitre est divisé en deux parties principales pour chacun des deux pays.

Discriminations systémiques dans l'orientation du baccalauréat et stratégies de résistance au racisme en France

Dans cette première partie du chapitre, nous rappelons l'importance de l'orientation du baccalauréat dans les trajectoires de l'enseignement supérieur des étudiants français. Celle-ci représente un moment-clé pour les futures trajectoires dans l'enseignement supérieur des étudiants (Duru-Bellat et Van Zanten, 2006). Bien que nous ne pensions pas avoir des résultats concernant cet aspect, les récits en France ont montré que l'orientation était un moment critique au cours duquel les déficiences scolaires renvoyaient en permanence les étudiant.e.s « noir.e.s » à une explication d'origine sociale qui cachait une manière implicite d'évoquer leur « condition raciale ».

Les inégalités ne sont pas seulement vécues comme des discriminations ethno-raciales mais sont produites à partir de ces discriminations. C'est ce cycle continu qui permet de comprendre le caractère systémique des discriminations. Dans cette perspective, celles-ci ne sont pas réduites à une question de « subjectivité » ou d'« hypersensibilité » des individus racialisés.

Mais comment fonctionne la discrimination raciale qui contribue aux processus d'orientation des trajectoires éducatives des étudiants ? Nous proposons quelques réponses à cette question grâce aux récits des étudiant.e.s interrogé.e.s. Nous nous proposons de démontrer que ce processus d'orientation se fonde sur des idéologies, des attitudes, des stéréotypes et des pratiques contribuant à la construction racialisée de la population « noire » en France. En outre, ceux-ci sont surreprésentés dans les secteurs populaires. Bien que la majorité des personnes que nous avons interrogées soit parvenue à franchir cette barrière et à suivre des études longues, la discrimination dans l'orientation est évoquée dans presque tous les cas, au niveau personnel ou à celui de leur famille et leurs amis.

En ce sens, l'orientation dans le secondaire est considérée comme une « chronique de l'échec scolaire annoncé ». Un des arguments qui justifient et légitiment l'orientation des élèves dans différentes filières tient tant à leurs aptitudes qu'à leur réussite scolaire (Duru-Bellat et Van Zanten, 2006). La production de l'échec scolaire commence dès le plus jeune âge. Les élèves considérés comme ayant des difficultés scolaires sont stigmatisés en raison de certains traits subjectifs qui ne correspondent pas au modèle du « bon étudiant », mais qui ne signifient pas nécessairement qu'ils ont des problèmes scolaires ou de scolarisation. Mobilisés d'une manière arbitraire et autoritaire, ces traits peuvent contribuer à produire ce que précisément l'on prétend prévenir.

La préoccupation excessive pour l'origine sociale et les « conditions de vie » de certains étudiants, et en particulier ceux qui sont susceptibles d'être racialisés comme « noirs » ou « arabes » dans le contexte français, se reflète dans d'autres attitudes en apparence plus « désintéressés » de la part des professeurs. Celles-ci témoignent néanmoins d'un traitement inégal qui peut influencer sur la production sociale de l'échec scolaire comme une espèce de « prophétie (racialement) auto-accomplie ». Il s'agit d'attitudes paternalistes qui reproduisent un préjugé simple mais puissant (comme tous les préjugés), à savoir que ces

étudiants sont dans des situations sociales où ils sont très enclins à tomber dans la catégorie des élèves problématiques et, finalement, ont de fortes probabilités d'échec scolaire.

L'orientation des élèves racialisés vers les carrières professionnelles (les « filières poubelles »), basée sur l'idée que « c'est pour leur propre bien », est étroitement liée aux préjugés de classe sociale qui prédéfinissent également le destin social des élèves. Cette orientation peut leur être présentée comme une voie (voire comme la seule voie) de salut sur la base d'arguments de classe davantage liés à des promesses de style de vie et de consommation qu'aux capacités et intérêts personnels et professionnels des élèves. Nous avons identifié une série de pratiques systémiques d'orientation vers des carrières courtes de type professionnel pour les étudiants racialisés. Le message sous-jacent est que ces étudiants devraient préférer ce type de formation pour s'assurer une insertion professionnelle rapide, plutôt que de vouloir se lancer dans des études longues et prestigieuses, où les probabilités d'échec sont élevées, pour y entrer, y rester et en sortir diplômés. Le résultat de ce type d'orientation est un sentiment de déphasage entre les attentes des élèves, et les projections que les professeurs font pour eux, déphasage qui est perçu en termes d'injustice avec une connotation raciste.

Un autre sentiment qui apparaît est celui de *honte*, ce qui ne vient pas seulement d'un décalage entre l'évaluation du professeur et les attentes de l'élève, mais aussi d'une sorte de sentiment d'être sorti des limites qui, en principe, sont assignées au groupe auquel ils sont identifiés. Les capacités et les incapacités scolaires sont socialement produites par le rite de présentation des *vœux d'orientation*, qui marquent les trajectoires éducatives et sociales des individus. Ce rite peut être personnellement et socialement frustrant car les désirs individuels sont contraints par les désirs des autres et par leur évaluation morale. Ainsi, l'autocensure dans les choix d'orientation des étudiants racialisés n'existe pas, mais est davantage une décision qui se construit socialement et est mise en pratique sur la base de règles de contrôle et de censure implicites. Ce processus jouit néanmoins d'une forte légitimité pour les acteurs sociaux en jeu et est perçu de manière trompeuse comme une décision nettement individuelle, ou tout au plus familiale.

Concernant la discrimination dans l'orientation, nous avons identifié au moins deux éléments importants qui constituent des stratégies pour faire face aux « mauvaises orientations » dans le secondaire. Le premier est le rôle des parents qui peuvent accepter ou non les décisions des professeurs et des conseillers d'orientation. Les parents ayant le bagage scolaire et culturel le plus important, la position socioprofessionnelle la plus élevée et, surtout, ayant une meilleure connaissance des enjeux du système éducatif adoptent des positions fermes à propos de l'orientation de leurs enfants et n'acceptent pas si facilement une orientation vers des filières moins prestigieuses. Un second élément est directement lié aux résultats des étudiants à l'université. Ceux-ci peuvent devenir le principal argument pour justifier une position ferme des parents qui soulignent précisément la réussite et les capacités de leur enfant, une réponse au système en utilisant les mêmes codes de sélection : « *mon enfant a le niveau* »

Avec les récits des étudiants « noirs français », hommes et femmes, sur leurs expériences éducatives, il est possible de se rendre compte que leurs trajectoires éducatives, professionnelles et personnelles peuvent être fortement modifiées, de manière quasi irréversible, vers une orientation qui ne correspond pas à leurs attentes, à leurs capacités ou à leurs intérêts. Mais cette modification des trajectoires se base sur des stéréotypes, des attitudes et des pratiques racistes par un, ou plusieurs, des acteurs sociaux qui interviennent

dans le processus que l'on appelle ici de discrimination dans l'orientation. Ces stéréotypes, attitudes et pratiques dépendent aussi des interlocuteurs de l'étudiant, dans des relations de racisme caché ou des situations ouvertement racistes, au sein desquelles les attentes en termes d'éducation des élèves du secondaire étaient censurées sans ménagement, sur la base d'idées liées à l'infériorité des personnes « noires ».

Inégalités éducatives accumulées, accès limité, difficultés étudiantes et stratégies de résistance au racisme en Colombie

En premier lieu, il convient de noter que le système éducatif colombien n'est pas structuré de la même façon que le système français quant au poids de l'orientation scolaire et de la constitution des trajectoires scolaires prédéfinies dès le collège. En Colombie, les discriminations systémiques qui affectent les étudiants « noirs » s'inscrivent dans un système où l'accès à l'enseignement supérieur est encore limité à certains groupes de la population, ce qui va de pair avec des processus de segmentation horizontale en relation avec les disciplines et les institutions (Caicedo et Castillo, 2008). Il s'agit donc d'une exclusion généralisée de la population la plus défavorisée qui affecte les jeunes des groupes racialisés, les plus représentés dans cette population désavantagée (Viáfara et Urrea, 2006)

Une grande proportion de la population « noire » de Colombie se trouve dans des conditions de pauvreté et possède moins de capitaux (économiques, scolaires, sociaux) nécessaires à des trajectoires éducatives longues (Barbary et Urrea, 2004). Cependant, pour ceux qui parviennent à entrer à l'université, interviennent encore des processus de segmentation qui les font entrer dans des carrières et des universités moins prestigieuses et dont les titres peuvent également avoir une moindre valeur symbolique sur le marché du travail. Cet accès limité et la segmentation sont donc le résultat de processus spécifiques de discrimination systémique, non seulement « raciale » mais encore de classe, d'origine géographique et de genre, qui conduisent à une accumulation de difficultés depuis le collège et qui vont causer des difficultés académiques une fois à l'université, mettant en danger les projets d'études des étudiants « afrocolombiens ».

Le système éducatif colombien discrimine donc de manière systémique, à partir de son fonctionnement même et de la structuration de ses principaux « filtres ». On distingue tout d'abord, l'accès à l'information, compris comme un capital social important dans le déroulement de trajectoires éducatives réussies. On trouve ensuite le « formulaire d'inscription » proprement dit, qui est devenu une caractéristique du fonctionnement du système éducatif colombien et constitue un des fondements matériels des opportunités éducatives. On trouve enfin tout ce qui est lié, à l'examen d'admission à l'université et à l'examen de l'ICFES (examen d'Etat pour tous les nouveaux bacheliers), examens qui légitiment la sélection au mérite mais qui occultent les processus sous-jacents de reproduction des inégalités scolaires depuis l'école primaire. Finalement, il y aurait un dernier filtre dans cette discrimination systémique, lié au coût élevé de l'éducation universitaire en Colombie, principalement dans les établissements les plus prestigieux, et à la faiblesse des aides économiques pour les étudiants.

Ces discriminations systémiques présentent donc des configurations distinctes selon les caractéristiques sociales, économiques, culturelles et territoriales des étudiants, selon l'intersectionnalité et l'influence mutuelle des systèmes respectifs de domination. Nous pourrions penser par exemple au cas des étudiants du Pacifique, qui connaissent les

conditions les moins privilégiées des étudiants interrogés, non seulement en matière de qualité éducative reçue, mais encore d'accès aux biens et services de base comme la santé, le logement, l'alimentation, etc.

Pour les étudiants d'autres régions, ces processus discriminants ne se présentent pas de la même manière, en particulier pour les étudiants des grandes villes du pays. Bien que certains aient été scolarisés dans le secteur public, la configuration territoriale du pays leur garantit une meilleure éducation que ceux de la région pacifique ; ils conservent néanmoins des désavantages par rapport aux étudiants de collèges privés, majoritairement de classes moyennes et moyennes-hautes, et qui en général sont des personnes racialisées en termes de « blancs » ou « métis ».

Cependant, il ne faut pas surestimer cet « effet de lieu » sur les trajectoires des étudiants « noirs » des villes et des zones rurales. En effet, la condition de classe sociale joue également un rôle important dans la configuration des discriminations systémiques et dans la capacité des étudiants et de leur famille à y faire face. Par exemple, ce n'est pas la même chose d'être un étudiant « noir » d'une famille ayant des capitaux économiques et culturels importants d'une ville du Pacifique colombien et d'être une étudiante « noire » d'un quartier populaire et marginalisé de Bogota. Ces discriminations systémiques sont donc à géométrie variable, et se fondent sur les conditions structurelles du point de vue de la classe sociale, du territoire et du genre, qui se superposent aux processus de racialisation et d'identification ethnoraciale des populations concernées.

Les stratégies de résistance à ces processus de discrimination sont étroitement liées aux filtres mêmes qu'impose le système éducatif. Cette résistance passe par la recherche d'autres formes d'accès à l'information non seulement sur l'offre éducative mais aussi sur les opportunités facilitant l'accès à l'enseignement supérieur des étudiants « noirs » colombiens. Ces opportunités s'inscrivent dans le contexte des politiques multiculturelles en Colombie et ont à voir avec des stratégies plus collectives de recherche d'égalité des chances à partir des organisations « afrocolombiennes ». L'accès à ces organisations garantit d'une certaine manière un plus grand accès à l'information, et remplace aussi dans une certaine mesure l'obtention du formulaire d'inscription. Celui-ci est devenu la monnaie d'échange de pratiques clientélistes de la part de quelques institutions universitaires et de certaines associations. Ces pratiques sont dénoncées par les étudiants interrogés qui critiquent ces formes d'instrumentalisation de l'« ethnicité ». Il existe encore d'autres stratégies plus individuelles, liées aux travaux étudiants et à la « débrouillardise » économique permettant de survivre matériellement à l'université.

Un point important de ces stratégies de résistance est lié à la lutte pour la mise en pratique de politiques de discrimination positive pour les étudiants « afrocolombiens ». Ils attendent de ces politiques qu'elles leur permettent de dépasser les obstacles liés aux examens d'admission, principale difficulté pour accéder à l'enseignement supérieur, mais aussi les coûts élevés de l'éducation qui empêchent les universitaires de poursuivre leurs études et leur future insertion dans le monde du travail comme professionnels. Il s'agit de la stratégie de résistance la plus racialement explicite dans les récits des étudiants « afrocolombiens ».

Jusque là, nous avons vu comment les inégalités éducatives qui affectent les étudiants « noirs » des deux pays se produisent à partir d'une série de discriminations systémiques, qui interviennent avant qu'ils n'entrent à l'université. Il s'agit de discriminations indirectes produites dans la structuration et le fonctionnement des deux systèmes d'éducation mais

qui sont également étroitement liés à la structuration d'autres systèmes de hiérarchisation sociale, à partir de la classe sociale, du territoire, du genre, etc. Cependant, ces discriminations ne seraient pas complètement comprises si l'on ne tenait pas compte de la composante supplémentaire du racisme quotidien. Discriminations systémiques et racisme quotidien constituant alors les deux faces de la même monnaie. Dans le sixième et dernier chapitre de cette thèse, nous procédons donc à une analyse détaillée du racisme quotidien à l'université.

Chapitre 6. Racisme quotidien et discriminations à l'université

On pourrait dire que, jusqu'à présent, nous avons vu les problèmes auxquels font face les élèves « noirs » au moment de passer de l'éducation secondaire à l'enseignement supérieur. Dans le cas français, ces problèmes sont surtout liés à une segmentation horizontale de l'enseignement supérieur liée à la hiérarchie entre les institutions et les carrières. Cette hiérarchie se traduit dans des processus de discrimination fondés sur des manifestations de racisme ouvert ou caché, principalement dans l'orientation scolaire et les expériences vécues de racisme dans d'autres contextes de la vie des étudiants. Dans le cas colombien, c'est l'accès même à l'enseignement supérieur qui est en jeu, en raison d'une inclusion encore limitée pour une grande proportion des jeunes. Cette inclusion limitée prend la forme de processus de discrimination systémique depuis l'école primaire, qui se reproduisent au moment spécifique de l'accès à l'université.

Cependant, nous n'avons pas encore étudié comment s'expriment les discriminations et le racisme une fois que les étudiants ont réussi à entrer à l'université. Pour répondre à cette question, il convient de rappeler que le concept de racisme quotidien mentionné par Philomena Essed (1991) est d'une importance capitale car il permet de faire le lien entre les composants structurels et individuels du racisme. En ce sens, « il est donc possible de parler d'un racisme quotidien comme de l'activation situationnelle de dimensions raciales ou ethniques dans les relations particulières, de manière telle qu'elle renforce l'inégalité raciale ou ethnique et contribue à de nouvelles formes d'inégalité raciale et ethnique » (Essed, 2010 : 147).

Dans une perspective analytique, il s'agit de définir une série de spécificités du racisme quotidien afin de comparer les deux pays étudiés. Ces dimensions sont : les mécanismes par lesquels le racisme quotidien se manifeste, le contexte et les endroits où il s'exprime et les acteurs sociaux qui interviennent dans les situations sociales, et enfin la nature et les formes d'expression du racisme. Ces dimensions, rapidement résumées ici, sont largement présentées et analysées dans la thèse.

La catégorie de *mécanismes* du racisme est issue des théories linguistiques de la narration et utilisée dans les études pionnières sur le racisme quotidien (Van Dijk, 2010 [2002], Labov et Waletzky, 1967, cité dans Essed, 1991 : 127). Elle renvoie à la notion de « nœud » dans les histoires et permet d'organiser les informations sur les événements et les actions qui sont interprétées comme disruptifs ou décalés par rapport à ce qui est considéré comme « normal ». Il s'agit donc d'une description et d'une interprétation des actions par rapport aux normes et valeurs que l'on a sur une conduite acceptable ou non. Ces mécanismes du racisme renforcent donc la position subordonnée des étudiants « noirs » dans les deux pays, dans des situations qui sont considérées comme injustes par rapport aux règles du jeu qui sont supposées partagées. A cet égard, les mécanismes du racisme

reposent sur des rapports de domination sous-jacents aux situations sociales. De l'analyse détaillée des entretiens, nous déduisons un total de 43 mécanismes au travers desquels se manifeste le racisme quotidien tant dans les universités colombiennes que françaises. A partir de ceux-ci, il est possible de faire une analyse plus profonde des différences et similitudes entre les deux pays. Pour cela nous avons construit trois groupes de mécanismes en fonction de leur fréquence dans les entretiens.

Les deux pays possèdent 9 mécanismes qui relèvent du groupe qualifié de « haute manifestation », réunissant les mécanismes qui reviennent le plus souvent dans les récits. Cela veut donc dire qu'il existe des similitudes importantes dans la manifestation du racisme quotidien entre les deux pays, à savoir : *Mésestimer – sous-estimer les résultats ou le statut de quelqu'un ; infériorisation ; centrisme blanc – ethnocentrisme ; isolement – fonctionnement en groupe ; discrimination épistémique ; plus grande sévérité dans l'application des règles ; criminalisation ; problématisation et déshumanisation – comparaison avec les animaux.*

On trouve une seconde similitude au niveau des mécanismes faisant partie du groupe de « manifestation moyenne » dans les deux pays. Ils sont au nombre de six : *accuser les personnes 'noires' de racistes ; généralisation phénotypique ; traiter les autres de manière privilégiée ou avec plus d'attention ; sous-représentation dans les milieux universitaires ; éviter la stigmatisation et la réactualisation du racisme sur la base de références sociales ou culturelles.*

La troisième similitude se situe dans les mécanismes présents dans les deux pays et ayant une « manifestation basse ». Le fait que les deux pays coïncident sur la faible manifestation de ces mécanismes nous indique qu'il s'agit d'expressions du racisme quotidien qui, bien qu'elles se présentent dans chacun des contextes nationaux, ne sont pas si fortement associées au domaine de l'enseignement supérieur que celles qui ont été signalées auparavant. Nous pouvons mentionner les six mécanismes suivants : *exiger des conditions supplémentaires ; la censure ; le Tokenisme ; la ségrégation et l'abandon institutionnel ; le reproche d'un manque d'identité ethnique ou raciale et le fait de déclarer l'autre comme étant un menteur.*

Par ailleurs, nous pouvons établir quelques différences liées à des mécanismes qui ne se situent pas nécessairement dans le même groupe. Cela est lié à ce que nous avons dit auparavant sur des mécanismes plus ou moins importants dans l'un ou l'autre pays. Par exemple, du côté français, nous trouvons : *renvoi à une condition supposée d'immigrant, d'étranger ; limiter ou nier l'accès à des facilités ou à des ressources secondaires ; dénigrement culturel ; faire deux fois plus d'effort ; paternalisme – condescendance ; définir une personne 'noire' comme l'exception à la règle.* Nous pourrions dire que le premier de ces mécanismes est celui du racisme quotidien le plus « typiquement » français dans le cadre des situations analysées.

En second lieu, nous aurions donc les mécanismes plutôt colombiens, comme : *exotisation culturelle ; intimidation ; faire honte publiquement ; dépersonnalisation ; inciter à la concurrence entre les membres d'un groupe ou de groupes minoritaires ; l'acculturation.* Le fait de *faire honte publiquement* et la *dépersonnalisation* seraient les mécanismes les plus « typiquement » colombiens dans les récits analysés.

Pour mieux comprendre ces mécanismes, il est nécessaire de tenir compte d'une autre dimension analytique des situations sociales. D'une part, ces situations se trouvent dans un **contexte** large et un **milieu** plus spécifique. Ainsi, il a été possible d'identifier un total de 34 contextes différents dont 25 sont liés à celui de l'université. Le contexte ayant le plus grand nombre de situations est le *Campus et sa zone d'influence*, avec une proportion un peu plus élevée dans le cas colombien, ce qui reflète une certaine forme de la vie étudiante très liée au campus où les étudiants assistent aux cours et réalisent une multitude d'activités, ce qui leur permet de passer toute la journée dans les installations de l'université.

De légères différences dans la forme de la vie étudiante se reflètent également dans le second contexte le plus fréquent dans les deux pays, les *salles de classe*, là encore davantage citées en Colombie qu'en France. Il n'est pas possible d'affirmer que cette situation est liée à des cursus différents (plus de matières étudiées en Colombie), néanmoins cette différence peut renvoyer au modèle d'université propre à chacun des deux pays. En France, on trouve un système d'éducation massifié avec des cours très nombreux en début de formation (amphithéâtres avec plus de 200 étudiants par exemple), situation qui diffère largement du contexte colombien où l'on n'est pas arrivé à un tel degré de massification et où les cours ont en général un nombre beaucoup plus faible de participants (en moyenne 50 ou 60 étudiants), raison pour laquelle il existe une plus grande personnalisation des relations entre professeurs et étudiants et entre les étudiants eux-mêmes.

En France, quatre contextes, au moins, doivent être mentionnés car ils se distinguent du cas colombien. Tout d'abord, le *travail ou job étudiant*, particulièrement important dans les récits du racisme quotidien des étudiants français. Nous avons décidé de conserver dans notre étude cet aspect du contexte de l'université car il fait partie de la vie étudiante de ce pays. On trouve également le thème de la *thèse*, du *mémoire* et de la *soutenance* comme potentiellement conflictuel dans le cas français. Ce phénomène doit être relié aux particularités des étudiants que nous avons interrogés, dont la majorité faisait des études de troisième cycle. La thèse et sa soutenance faisaient l'objet de conflits potentiels, avec les directeurs ou avec certains membres du jury. En outre, et en étroite relation avec la configuration du système éducatif supérieur de ce pays, on note en particulier le contexte où travaillent l'*Attaché temporaire d'enseignement de recherche (ATER)* ou *moniteur* ou « *profesor de cátedra* » (dans le cas colombien).

Ce contexte est important dans le déroulement d'une carrière universitaire dans les deux pays et nous permet de voir le fonctionnement du racisme et des discriminations dans le passage de la vie étudiante à la vie professionnelle, dans le cadre académique lui-même. Enfin, nous retiendrons le contexte des « stages » comme typiquement français dans la mesure où il représente une part relativement importante des récits (6 %), alors qu'on ne le retrouve pas dans le cas colombien. Une fois de plus, nous pouvons interpréter ce décalage comme une expression de la construction différentielle des systèmes respectifs d'enseignement supérieur. En effet, en France, le stage est l'un des aspects les plus importants de l'intégration entre le système éducatif et professionnel et est considéré comme une étape indispensable dans les formations plus techniques, dites professionnelles.

Nous avons vu que les mécanismes se manifestent dans des contextes spécifiques où interviennent des acteurs à qui sont attribuées – ou qui s'attribuent – des catégories raciales déterminées. Cependant, il faut observer la nature de ces actions, c'est-à-dire la manière

dont ces mécanismes sont exprimés par les acteurs sociaux. Dans ce sens, la *nature* de l'expression du racisme quotidien peut être *ouverte* ou *explicite*, d'une part, *implicite*, *occulte* ou *dissimulée*, d'autre part. Ainsi, dans le total de références codifiées dans ces catégories (n = 297), la plus grande partie concerne la nature dissimulée du racisme quotidien (73 %). Cette proportion atteint 81 % du total des références codifiées dans ces catégories dans le contexte particulier de l'université (n = 245). Cela signifie que les étudiants interrogés se confrontent au racisme quotidien et aux discriminations à l'université sous une forme dissimulée plus qu'explicite. On comprend ainsi leur difficulté à exprimer et définir ces situations comme racistes ou discriminantes. Cet aspect apporte un élément de réponse à la question sur la particularité du racisme et des discriminations à l'université.

Conclusion

L'un des objectifs de cette thèse, en travaillant avec des étudiants universitaires, fut de cerner les divers points de vue de celles et ceux qui avaient franchi les barrières éducatives et se trouvaient dans des situations relativement privilégiées, par rapport aux personnes de leur âge et de leur position sociale, mais aussi par rapport à celles et ceux (racialisés ou non) qui n'avaient pu entrer à l'université.

Le premier résultat est qu'il s'agit d'étudiants qui sont passés par des processus de relative mobilité sociale malgré le racisme et les discriminations auxquels ils ont été confrontés dans leur trajectoire éducative et dans leur vie étudiante. C'est-à-dire qu'ils ont eu la possibilité d'échapper à certains de ces processus discriminatoires. Cependant, même après avoir franchi ces barrières, ou avoir brisé ces « plafonds de verre », ils continuent à faire face, dans leur vie quotidienne, à des traitements qui peuvent être vécus comme inégaux et injustes. Certaines de ces situations ont des conséquences sur leurs futures trajectoires éducatives et professionnelles ; elles laissent également des séquelles psychologiques, aspect que nous n'aborderons pas dans cette recherche.

Un second résultat est que la réalité sociale du racisme et des discriminations à l'université peut être nuancée quand on la compare avec les mécanismes du racisme quotidien identifiés dans l'éducation primaire et secondaire. Bien que ces deux niveaux d'éducation ne soient pas une priorité dans cette étude, ils ont constitué l'une des découvertes les plus importantes. Le racisme et les discriminations qui ont été identifiés à l'école nous montrent comment les processus de racialisation de certaines personnes comme « noires » commencent très tôt, lors de la petite enfance. Cette conclusion est confirmée par certaines études qui ont montré que les catégories raciales font partie des cadres quotidiens d'interaction des enfants, garçons ou filles, et contribuent ainsi à la création précoce d'une distinction identitaire entre un « je/nous » et un « lui/eux »/« elle/elles » racialisés (Van Ausdale et Feagin, 2001).

Cette observation concerne le processus précoce d'hétéro-assignation catégorielle comme « noir.e.s » mais aussi pour le caractère répétitif des situations quotidiennes et le caractère cumulatif des processus de discrimination systémique, tout au long des trajectoires et des expériences des étudiants universitaires. Le contraste avec le monde de l'école nous a donc permis de constater que l'université, si elle n'est pas exempte de racisme, semble exercer un « effet de contexte » qui interdit une expression évidente, explicite ou agressive du racisme. C'est ce que nous avons appelé le *processus d'euphémisation* du racisme. Cependant, nous ne voulons pas, par cette affirmation, minimiser les manifestations

explicites du racisme que nous avons pu identifier au sein même des *campus* universitaires et dans d'autres contextes liés à la vie universitaire : travail étudiant, logement, vie à la ville, relations sentimentales, etc.

En troisième lieu, le fait qu'à l'université, le racisme quotidien ait tendance à se manifester d'une manière moins explicite et plus dissimulée qu'à l'école ne signifie pas nécessairement que la position minoritaire attribuée socialement aux personnes « noires » dans les sociétés colombienne et française soit moins importante. A ce sujet, l'une des questions présentes tout au long de cette recherche fut la relation avec la particularité (dans la mesure où elle existait) du racisme et des discriminations dans l'enseignement supérieur et plus particulièrement à l'université. Les résultats nous ont indiqué une série de préjugés et de mécanismes quotidiens que l'on pourrait facilement retrouver dans d'autres domaines sociaux comme celui de l'emploi et du travail, ainsi que celui du logement, pour n'en citer que quelques-uns. Cependant, nous pensons que la clé de cette particularité se trouve dans le principe même de légitimation du système éducatif, c'est-à-dire dans le « mérite » supposé des étudiants universitaires.

La domination raciale dans l'enseignement supérieur est fondée, en ce sens, sur le caractère arbitraire de la valeur au mérite qui, en théorie, ne devrait pas laisser place à cet arbitraire. La domination est donc double et a toujours pour conséquence la minorisation des étudiants « noirs » dans le système éducatif. Le « mérite » dans l'enseignement supérieur renvoie à l'ordre de l'intellectuel et du maniement des connaissances établies comme valides et légitimes. Ces « qualités » constituent ainsi la toile de fond du processus de minorisation des étudiants « noirs » dans les universités françaises et colombiennes où l'idée de la « race noire » est accompagnée d'une infériorité intellectuelle supposée des étudiants « noirs ».

Dans une perspective plus théorique, la particularité des discriminations dans un champ social spécifique dépend des principes et valeurs de légitimation de la domination sociale qui y règnent. Ainsi, les processus de discrimination systémique sont étroitement liés aux phases, étapes ou filtres de sélection sociale établis dans le champ social. De même, les manifestations du racisme quotidien visent à maintenir la domination sociale et le privilège des dominants à partir de la délégitimation des éléments, symboliques ou matériels, qui garantiraient une certaine mobilité ou amélioration de la position sociale et du statut des personnes et des groupes minorisés.

Dévoiler certains de ces processus de production des inégalités sociales à partir de l'étude des discriminations et du racisme fut l'objet de cette thèse. Nous espérons que cet objectif a été mené à bien et que les lecteurs et lectrices, qu'ils fassent partie du monde de la recherche, des organisations sociales ou du domaine public ou politique, ainsi que tout citoyen, puissent trouver suffisamment d'éléments pour prolonger une réflexion collective, dialogique et constructive.

INTRODUCCIÓN

Los estudiantes de una residencia universitaria tenían por costumbre reunirse todas las noches en la cocina colectiva que estaba a su disposición para preparar sus alimentos. La cena se había convertido casi en un momento ritual para esos estudiantes, hombres y mujeres de distintos orígenes geográficos. Una noche, cuando se disponían a preparar sus alimentos, observaron que la administración de la residencia había colocado una nota en donde se hacían algunas recomendaciones:

- “ - Les résidents sont tenus de nettoyer la vaisselle, au fur et à mesure, afin de ne pas encombrer l'évier de la cuisine.
- Les « plateaux repas » utilisés dans les chambres, sont à redescendre au self, dès le lendemain.
- Nous rappelons aux résidents qu'il est interdit de fumer dans les locaux.
- En ce qui concerne les réfrigérateurs mis à la disposition des résidents, il faut évacuer tous les aliments périmés au fur et à mesure, afin de respecter les règles d'hygiène indispensables pour le confort de tous.
- Dans la mesure du possible, maintenez vos chambres propres en évitant de laisser au sol le linge sale. Une machine à laver est d'ailleurs à votre disposition pour l'entretien de celui-ci”¹.

Los estudiantes, la mayoría de tercer ciclo (maestría y doctorado), se mostraron sorprendidos con el mensaje, no sólo porque encontraban que algunas de las prácticas que allí se ponían en evidencia eran infundadas sino porque encontraban ofensivo el tono del mismo. Sintieron además que su intimidad había sido vulnerada, especialmente con el punto relacionado con la ropa sucia en las habitaciones. Luego de una larga asamblea entre los residentes, llegaron a un acuerdo en común. Harían una carta de respuesta a la administración firmada por cada uno de ellos y de ellas:

“ Réponse à la note :

Nous, [...], sans remettre en cause le bien-fondé de la note du 18 juillet 2008, estimons toutefois que son contenu insinue une généralité de comportements, qui, à notre connaissance, sont plutôt des cas isolés. Les situations dénoncées dans les parties communes surviennent rarement et ont fait jusqu'à présent l'objet de mises au point entre locataires.

Par ailleurs, nous avons été surpris et choqués d'entendre des commentaires oraux et parfois nominatifs, de la part du personnel, et à différents niveaux, de l'accueil à la direction, sur la vie à la résidence (état d'insalubrité des parties communes et des chambres, hygiène des locataires, etc.). Nous déplorons ces propos qui portent à notre intégrité.

Pour notre part, nous retenons [...] un lieu offrant une opportunité sans pareille de rencontres entre chercheurs et étudiants d'horizons géographiques et scientifiques divers. L'ambiance y est conviviale et fraternelle.

Nous sommes donc au premier titre, particulièrement soucieux de ce que la résidence reste un cadre agréable”.

Dos de los estudiantes que habitaban en la residencia, un estudiante extranjero y una estudiante “negra” francesa, fueron designados para llevar la carta de respuesta a la administradora de la misma. La reunión con los representantes y la administradora fue bastante conflictiva, esta última no se esperaba una respuesta de este tipo. Al leer la carta de los estudiantes, su primera reacción fue decirles: “*ici on n'est pas chez vous, on fait comme chez nous*”. Los estudiantes siguieron expresando su descontento no sólo frente a la nota en cuestión sino a la reacción de la administradora, así como a la gran cantidad de

¹ Reproducción del aviso real facilitado por una estudiante universitaria francesa en París, julio de 2008. Toda la información que se relaciona a continuación sobre esta situación particular es de la misma fuente, así como de las notas de campo de la observación participante que pudimos hacer de la misma.

comentarios, a modo de “*commérages*” que estaban circulando en toda la institución educativa sobre la supuesta “vida licenciosa” que se estaban dando los habitantes de la residencia universitaria. Estos chismes se dirigían no sólo al conjunto de los habitantes sino que principalmente a las estudiantes “negras”, de quienes se decía que sus cuartos eran una completa “*porcherie*”.

La administradora hizo una visita sorpresa a todas las habitaciones a primera hora de la mañana siguiente. Algunas personas que se encontraban tomando su ducha fueron tomadas por sorpresa, otras personas ni se habían despertado aún. Tal inspección devino conflictiva de tal forma que la estudiante que el día anterior se había entrevistado con la administradora terminó tirándoles la puerta en la cara a ella y a las otras dos personas que hacían la requisa en las habitaciones.

Aunque relatar el resultado de toda la situación estaría por fuera de nuestros límites, nos interesa comentar que el conflicto siguió subiendo de nivel y llegó hasta el director de la institución educativa, jefe inmediato de la administradora y director de la residencia universitaria. La estudiante en cuestión fue finalmente expulsada de la misma de forma unilateral y sin derecho a la defensa. Sus posteriores solicitudes para que el director reconsiderara una tal decisión fueron negadas categóricamente, dejando a la estudiante literalmente sin vivienda y frente a un obstáculo más por superar para llevar a buen término sus proyectos educativos.

En este punto es necesario mencionar que la anterior situación no se reduce a una simple narración anecdótica; por el contrario es significativa de una compleja problemática sociológica relacionada con la definición que los actores mismos hacen de la realidad social. En ese sentido, ¿cómo considerar una situación social como racista o discriminante? Si esta situación fue experimentada como injusta y no exenta de significaciones racistas y coloniales para la estudiante francesa, otras personas pueden interpretar la misma situación desde una perspectiva socioeconómica, como la manifestación de las jerarquías en el campo académico e incluso como algo totalmente superficial. La complejidad sociológica radica justamente en esa ambigüedad, en el carácter soterrado de los procesos de dominación social en la estructuración de las jerarquías sociales.

En este marco se inscribe el objeto específico de la presente tesis, el cual está relacionado con el estudio del racismo y las discriminaciones en el campo de la educación superior en Francia y en Colombia. En ese sentido, nuestro propósito es estudiar cómo se manifiestan las discriminaciones y el racismo en la educación superior y cómo influyen estos procesos sociales en la re-producción de las desigualdades educativas y sociales que afectan a las distintas minorías racializadas en cada uno de los dos países. Sin embargo, esta problemática de investigación no ha surgido de la nada, sino que hace parte de una trayectoria previa de investigación.

La tesis como punto de convergencia de una trayectoria investigativa

El planteamiento de esta problemática no está aislado de una trayectoria investigativa propia. Por el contrario se propone como un punto de convergencia de distintos intereses de investigación que se remontan a nuestro trabajo de pregrado [*licence*] en sociología en la Universidad Nacional de Colombia por medio del cual abordamos la temática de los movimientos sociales a partir del estudio del movimiento estudiantil que tuvo un importante papel en la reforma constitucional de 1991 en Colombia (Quintero, 2002).

Aunado a esta experiencia inicial de investigación, tuvimos la oportunidad de adentrarnos participar, como asistente de investigación y recién egresado de la universidad, en el proyecto dirigido por profesora Luz Gabriela Arango en la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá). Por medio de este pudimos continuar la reflexión en torno a la educación superior, su papel en la movilidad social y en la reproducción de las desigualdades sociales, así como en la construcción de identidades profesionales y de género por medio de un estudio sobre los estudiantes de las carreras de ingeniería de sistemas y de sociología de la misma universidad (Arango, Quintero y Mendoza, 2004).

De forma paralela, el concurso de varias circunstancias nos permitió desempeñarnos también como asistentes en dos importantes grupos de investigación que han sido pioneros en lo que comúnmente se conoce en Colombia bajo el nombre de los “estudios afrocolombianos”. Así pues, tuve la oportunidad de conocer de cerca el trabajo del profesor Jaime Arocha, en el Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional de Colombia, mediante un estudio de categorización sociodemográfica de la población “afrodescendiente” que habita en Bogotá (Arocha et Al., 2001). Por otro lado, tuve una larga trayectoria como asistente de investigación del profesor Fernando Urrea, del Centro de Investigaciones y Documentación Socioeconómica de la Universidad del Valle (Cali), quien dirigió una gran cantidad de investigaciones y coordinó un importante programa de cooperación científica con colegas franceses del *Institut de Recherche pour le Développement*, sobre la temática de las poblaciones “negras” y “afrocolombianas”, principalmente en la ciudad de Cali y en el pacífico colombiano (Barbary y Urrea, 2004).

A partir de esta inmersión en los temas étnicos y en el estudio de las poblaciones “negras” de Colombia fue que surgió nuestro tema de investigación para la realización del *Master Recherche* en geografía social en la Universidad de Rennes 2, bajo la dirección del profesor Vincent Gouëset. Este trabajo se propuso continuar con la reflexión sobre los movimientos sociales pero con la perspectiva de los estudios étnicos a partir de un estudio sobre el panorama de las organizaciones “afrocolombianas” en Bogotá. Se escogió esta ciudad principalmente por el hecho de que nuestro campo de acción investigativa se ubicaba en esa ciudad y porque además una de las deficiencias de los “estudios afrocolombianos” de esa época se encontraba justamente en los escasos estudios hechos en/sobre contextos urbanos (Quintero, 2005; 2010).

En esta investigación pudimos identificar que uno de los temas recurrentes, que funcionaba como detonador para emprender una acción colectiva organizada en pos de los derechos étnicos de las poblaciones “negras”, era el de las discriminaciones y el racismo, el cual al parecer parecía exacerbarse en contextos urbanos (Quintero, 2005). Sin embargo, este era un hallazgo al margen de los propósitos principales de este trabajo, pero se vislumbraba como una prometedora línea de investigación para estudios posteriores. Es así como vimos la necesidad de encontrar una problemática de investigación que nos permitiera conjugar no sólo algunos de esos intereses previos sino también esos nuevos interrogantes que iban surgiendo. El estudio sobre el racismo y las discriminaciones en la educación superior nos permitió en ese sentido profundizar en la inquietud por lo que significa el racismo y las discriminaciones para las poblaciones “negras”, pero también nos dio la posibilidad de continuar nuestras reflexiones sobre el papel de la educación superior en la movilidad social, en la re-producción de las desigualdades sociales y en la construcción de las identidades sociales.

En este punto es necesario resaltar que la propuesta de esta problemática de investigación se enmarcaba en un nuevo contexto científico y social: tenía que ver con la realización de estudios doctorales de un estudiante colombiano en Francia. Así pues, una de las críticas que comúnmente se le hacen a este tipo de trayectorias de formación en nuestros países es el hecho de llevar a cabo investigaciones que no se cuestionen los posibles desfases que puede haber en el uso de teorías y herramientas conceptuales surgidas y producidas en contextos diferentes a la realidad social propia.

Es entonces en el marco de esta reflexión epistemológica que propusimos finalmente la problemática de investigación de la presente tesis en torno al racismo y las discriminaciones en la educación superior, desde una perspectiva comparativa entre Francia y Colombia. El propósito último de tal perspectiva era doble; por un lado, cuestionar las teorías y las herramientas conceptuales por medio de un diálogo entre dos realidades sociales contrastantes. Por otro lado, establecer un desafío metodológico y de investigación al entablar un estudio sobre una realidad “conocida” y otra “desconocida”. A continuación desarrollaremos de manera más específica la delimitación de este objeto de estudio.

Una investigación sobre el racismo y las discriminaciones en la educación superior con perspectiva comparativa entre Francia y Colombia

Las categorías sociales e históricas de diferenciación y jerarquización social, tales como la “clase social”, el “género”, la “raza”, la “etnia”, la “generación”, etc., se re-producen y se movilizan en distintos campos o instituciones sociales como la familia, la religión, el trabajo, la educación, entre otros (Cf. Capítulo 1). En ese sentido, hablar de discriminaciones nos conlleva a privilegiar una aproximación de las mismas, o dicho en otras palabras a partir de una categoría analítica de entrada. Para nuestro propósito hemos privilegiado el estudio de las discriminaciones de tipo racial y, por consiguiente, del racismo en el campo específico de la educación superior.

Aunque en el capítulo metodológico de esta tesis se presenta en detalle cómo fue el proceso de construcción del objeto de estudio en relación con las necesidades empíricas de investigación (Cf. Capítulo 3), en esta introducción es necesario aclarar por qué hicimos esta elección conceptual. En primera medida es importante mencionar que estamos de acuerdo con las últimas tendencias teóricas en ciencias sociales y, específicamente en sociología, según las cuales estas categorías de dominación social se construyen mutuamente y son interdependientes, en lo que más comúnmente se conoce como la “teoría de la interseccionalidad” (West y Fenstermaker, 1995).

De acuerdo con esto, no es igual la experiencia de subordinación socioeconómica vivida por un hombre o una mujer de sectores populares, como tampoco lo es la experiencia de un hombre “blanco” y uno “negro” de clase alta o de una mujer “latina” de clase media. Teniendo en cuenta este carácter mutuo de los sistemas de dominación, desde un punto de vista metodológico y como una forma de darle una mayor capacidad heurística a la investigación, fue necesario privilegiar el estudio de las discriminaciones desde la perspectiva racial (Wallace et Al., 2008; Hooks, 1992; Collins, 2000).

Aquí es necesario hacer un comentario en torno a la idea de “raza” que es transversal en la presente tesis (Cf. Capítulo 1). En las ciencias sociales contemporáneas es casi de común acuerdo la no aceptación de la idea de “raza” como una categoría científica fundamentada

en cualquier diferencia biológica. Esta es más bien una construcción social, histórica e ideológicamente definida. Como categoría de identidad y asociación grupal es construida social e ideológicamente y en contextos temporales y espaciales específicos. Debido a su carácter socialmente construido, tanto el significado como la posición que se le asignan a las “razas” en la estructura social siempre se cuestionan. En ese sentido, las categorías raciales pueden cambiar su significado y la posición de los grupos así racializados dentro de la estructura social (Bonilla-Silva, 2011), pues las nociones en torno a las “diferencias raciales” son más bien creaciones humanas en lugar de categorías esenciales o eternas (Bonilla-Silva, 2006).

En segundo término, ha surgido la idea de que por ser una construcción social, la “raza” carecería entonces de utilidad analítica, prefiriendo el uso de conceptos como “etnicidad” y “clase social”. Al respecto, estamos de acuerdo con algunos autores que piensan que quitarle el papel analítico a la “raza” puede ser una posición que niega el impacto autónomo que esta pueda tener en la vida social (Wade, 1997). Dicho en otros términos, la “raza”, al igual que otras categorías construidas socialmente (v.gr. “clase” o “género”), tiene una realidad social. En ese sentido, la noción de “raza” no sólo es útil sino necesaria, en la medida en que emplear otros términos, muchos de ellos eufemísticos, puede ocultar los significados de los que dependen las significaciones raciales (Wade, 1997: 18) y sus consecuencias sociales reales en la jerarquización y los procesos de dominación social.

A partir de estas consideraciones conceptuales, y sin perder de vista el punto de entrada del estudio a partir del racismo y las discriminaciones, vimos necesario el hecho de centrar nuestra investigación en la experiencia vivida por los estudiantes universitarios racializados como “negros” tanto en Francia como en Colombia. La comparación de los grupos así categorizados era más lógica, sobre todo si se tienen en cuenta los procesos históricos que hicieron parte de la construcción de la idea moderna de “raza” a partir de la construcción de la idea del “negro” a lo largo y ancho del Atlántico entre Europa y el nuevo continente Americano durante la trata esclavista desde el siglo XVI y con mayor fuerza entre los siglos XVII y XIX.

De igual forma, nuestra delimitación de la problemática nos llevo a privilegiar el estudio con estudiantes universitarios de nacionalidad francesa y colombiana, respectivamente. Si bien para el caso de Colombia el asunto de la nacionalidad no era problemático, en el caso francés sí lo era pues la nacionalidad francesa ha estado en el centro del debate sobre la migración masiva reciente y las discriminaciones. En ese sentido, el interés del estudio no se centra en las personas que podían ser discriminadas por su condición de extranjeros, sino en quienes siendo efectivamente francesas eran discriminadas por ser “negras”.

De acuerdo con estos elementos, llegamos a una mejor delimitación de la problemática y las preguntas que guiaron la presente investigación doctoral:

¿Cómo se manifiesta el racismo en las universidades francesas y colombianas? ¿Cómo son vividas y asimiladas las experiencias de discriminación racial en la universidad por los/las estudiantes racializados en términos de “negros/as” en ambos países?, ¿cómo influyen estas discriminaciones en sus respectivas trayectorias educativas y sociales?

Por otro lado, *¿cuáles son los procesos de discriminación sistémica a los cuales se deben enfrentar los/las estudiantes “negros/as” en la educación superior en cada uno de los dos*

países? En últimas, ¿qué similitudes o diferencias se logran identificar entre Francia y Colombia en los aspectos anteriormente descritos?

En el planteamiento de esta problemática de investigación no sólo intervinieron los elementos anteriores en relación con nuestra trayectoria investigativa. En ese sentido, es necesario mencionar otras dos razones, complementarias entre sí, que justifican la pertinencia científica de este estudio. La primera razón tiene que ver con los respectivos contextos nacionales, caracterizados por el resurgimiento y la creciente visibilidad pública del racismo y las discriminaciones. La segunda razón está ligada con las necesidades de la investigación sociológica tanto en Francia como en Colombia. Veamos en detalle cada una de estas dos razones y cómo justifican con mayor solidez nuestra problemática de investigación.

Dos contextos nacionales marcados por una creciente visibilidad pública del racismo y las discriminaciones

La primera razón por la cual propusimos este estudio tiene que ver con los contextos sociohistóricos contemporáneos francés y colombiano, caracterizados por el resurgimiento y la creciente visibilidad pública de problemáticas alrededor del racismo y las discriminaciones. En estas dos sociedades, las categorías de la alteridad han tenido historias de construcción particulares, las cuales pueden remitirnos a aspectos teóricos y metodológicos múltiples. Sin embargo, en estos dos contextos se presenta hoy en día un reconocimiento nuevo de las “poblaciones negras”, reconocimiento que pasa además por la mayor visibilización pública de las discriminaciones contra estas poblaciones. Veamos entonces de manera sucinta las características principales de estos dos contextos nacionales.

En Colombia, como resultado de un proceso social y político sin precedentes en la historia del país, se afirmó el carácter pluriétnico y multicultural de la Nación en la nueva Constitución de 1991. A partir de esta definición, se permitió el reconocimiento de las “minorías étnicas” como parte histórica de la nación, lo cual redundó en el reconocimiento de “derechos diferenciales” hacia esa población por medio de la legislación y puesta en marcha de políticas públicas enfocadas en algunas de las necesidades más apremiantes de dichas minorías. Este contexto multicultural se desarrolla, sin embargo, de forma paralela a todo un proceso de reformas estructurales del Estado, en un contexto neoliberal y globalizado, que tienden a amplificar las desigualdades sociales entre los distintos sectores de la sociedad y afectando de manera más fuerte a las “grupos étnicos”.

En ese sentido, el “mito del mestizaje” que había dominado por mucho tiempo la ideología nacional republicana, se transformó relativamente con la aparición de esta concepción multicultural que reconoce, por un lado, la diferencia cultural pero, por otro lado, sigue negando la existencia de un orden socio-racial que tiene sus raíces más profundas en las categorías de jerarquización social de la colonia. Así pues, la transformación del término “negro” a “afrocolombiano” es representativa de la transición de una identificación fundada en el color de la piel, por ende de la “raza”, a una construcción identitaria fundada en la “etnicidad”, entendida como una pertenencia cultural, territorial y política (Cunin, 2003).

Empero lo anterior, la transformación de las categorías de la alteridad por medio de las políticas multiculturales no ha modificado sustancialmente el orden socio-racial

colombiano. Esto se puede apreciar en el mantenimiento de categorías sociales de racialización tales como “negro” o “mulato” cuyo origen se remonta a la época colonial y cuya significación peyorativa se mantiene en la vida cotidiana. De igual forma, esas mismas categorías han sido re significadas desde una perspectiva reivindicativa y de resistencia por parte de organizaciones de población “negra” o “afrocolombiana”.

A pesar del reconocimiento de la ciudadanía a partir de la diferencia cultural y de los derechos sociales, económicos y políticos, las desigualdades sociales son cada vez más profundas para las minorías étnicas. En el caso específico de las poblaciones “afrocolombianas”, una de las consecuencias de su condición subordinada en la sociedad colombiana ha sido la transformación de la lucha por las tierras en desafíos identitarios que cuestionan la definición misma de la identidad nacional (Agier y Hoffmann 1999; Hoffmann, 2004).

En el marco de este contexto multiculturalista, la identidad se ha convertido en una categoría central en el estudio de las minorías étnicas y de las poblaciones “negras”, principalmente a partir de los años 1990. A partir de esa década se observa un auge de estudios sobre las poblaciones “negras” desde algunas perspectivas innovadoras como aquellas fundamentadas en el posestructuralismo anglosajón (Escobar et Al., 2001; Wade, 1999, 2002), así como los trabajos inspirados en la etnología, la sociología y la geografía francesas que han redefinido algunos conceptos y métodos de investigación a partir del análisis de los componentes políticos, culturales, económicos y territoriales de esas nuevas identidades étnico-raciales de las poblaciones “negras” en diferentes regiones del país, principalmente en zonas rurales (Agier y Hoffmann, 1999 ; Hoffmann, 2004 ; Agudelo, 2004 ; Losonczy, 1996 ; Provansal, 1998 ; Mosquera et Al., 2002), y en menor medida en las ciudades del país (Cunin, 2003 ; Barbary y Urrea, 2004 ; Hoffmann, Barbary y Cunin, 2004).

En Francia la herencia del universalismo republicano y la preeminencia de la representación de la sociedad estructurada en clases socio-profesionales ha obstruido el peso de las condiciones étnico-raciales en la comprensión de las desigualdades sociales. No obstante, los debates recientes (por lo general apasionados) en torno a la laicidad, al “comunitarismo”, a la crisis de los suburbios, a la esclavitud y la colonización, entre otros, han recentrado los temas de la identidad y de las discriminaciones raciales en el centro de la cuestión social (Fassin y Fassin, 2006).

Recientes trabajos proponen que las nuevas configuraciones de las desigualdades sociales en Francia surgen de un doble movimiento complementario: por un lado, de la complejidad de las sociedades y la transformación de las relaciones sociales, lo cual ha exacerbado los contactos, los reencuentros y las diferencias; del otro lado, el reconocimiento cada vez mayor del fenómeno de las desigualdades en el espacio público a la vez que se ponen a disposición políticas públicas con la intención de disminuirlas (Fassin, 2004). En este doble movimiento se inserta una tendencia nueva de etnización y de racialización de las relaciones sociales; contribuyendo a la construcción de nuevas poblaciones “peligrosas”, que son a su vez etnizadas o racializadas, y a la exacerbación de una ideología de la “identidad nacional” de extrema derecha (Poiret y Vourc’h, 1998).

Según estos autores, la contradicción entre la afirmación de un “modelo republicano” y la tendencia real hacia la racialización de las relaciones sociales tiene consecuencias diferenciadas en los grupos discriminados, las cuales pueden ir desde un escepticismo

radical hasta una posición que puede conducir a actitudes de ruptura, algunas de las cuales se manifiestan violentamente, como lo fue la llamada “*crise des banlieues*” de 2005. En todos los casos, la apelación a dicho modelo genera un sentimiento de “discurso de fachada” manipulador que funciona, de hecho, como una forma de negación de las discriminaciones vividas cotidianamente (Poiret y Vourc’h, 1998).

La visibilidad creciente de una “cuestión racial” y, en particular, de una “cuestión negra” (Ndiaye, 2008) hace pensar en un viraje de los marcos de análisis tradicionales de las ciencias sociales hacia otras problemáticas hasta ahora poco estudiadas, como por ejemplo los procesos de racialización y discriminación en campos sociales específicos como la salud, el trabajo y la educación, entre otros (Fassin y Fassin, 2006). Sin embargo, la reciente visibilización pública y científica que ha encontrado el objeto “discriminaciones” no ha significado necesariamente el fin de la negación del racismo en la sociedad francesa. Lo que recuerda que el asunto de las discriminaciones está en el centro del círculo poder y saber (Balibar, 2005) en donde aquello que está en juego es la definición misma de lo que son las discriminaciones en la sociedad francesa (Noiriel, 2006).

En resumen, más allá de las diferencias históricas entre los dos países, nos enfrentamos en la actualidad a un proceso de “globalización” de las identidades (Cunin, 2006) y de la construcción de una “identidad negra” que sobrepasa las fronteras nacionales (Chivallon, 2004). Así mismo, nos encontramos frente a un ambiente políticamente voluntarista, también globalizado, de lucha contra el racismo y todas las formas de discriminación animado principalmente por los organismos multilaterales y regionales que tienen gran influencia en las políticas y las agendas internas de los Estados nacionales configurados en torno a los valores de la democracia occidental², los cuales se ven plasmados en discursos y acciones públicas de promoción de la “igualdad”, por un lado, y de valoración de la “diversidad”, por el otro. A esta dimensión sobre las características de los contextos nacionales se suma aquella relacionada con las necesidades en la investigación sociológica en ambos países; aspecto que desarrollaremos a continuación.

El campo de estudio sobre el racismo y las discriminaciones en Francia y en Colombia

Si bien una revisión de la literatura existente se desarrolla con mayor profundidad en el cuerpo del texto (Cf. Capítulo 2), es necesario adelantar aquí que en Francia, además de la gran cantidad de trabajos sobre el racismo desde una perspectiva teórica, histórica y filosófica (entre otros, Wieviorka, 1998; Guillaumin, 1992; Taguieff, 2002 [1998]; Memmi, 1994), se ha venido consolidando un campo de investigación sobre las discriminaciones con estudios de corte más empírico, principalmente en el campo del empleo y del trabajo (Bataille, 1997; Poiret y Vourc’h, 1997; Poiret y Vourc’h, 1998; Poutignat y Rinaudo, 2000) y en menor medida en campos como la salud, la vivienda y la escuela (Duru-Bellat y Van Zanten, 2006; Fassin y Fassin, 2006). Sin embargo, los estudios sobre la temática específica de las discriminaciones raciales en la educación superior son bastante escasos, por no decir inexistentes desde la perspectiva que aquí proponemos desarrollar (Streiff-Fénart y Poutignat, 1997; Ertul, 2007).

En Colombia, a pesar de que la producción académica y editorial no es tan boyante como la francesa, también ha comenzado a surgir un campo de investigación sobre el racismo y

² Véase por ejemplo la *Conferencia Mundial Contra el Racismo, la Xenofobia, la Discriminación Racial y las Formas Conexas de Intolerancia* de 2001. Versión en español disponible en http://www.un.org/spanish/CMCR/durban_sp.pdf Revisado el 03-11-2012.

las discriminaciones. Principalmente en los años 2000 se han comenzado a publicar estudios relacionados con las discriminaciones étnico-raciales y sus configuraciones de género en sectores urbanos populares (Viveros, 1998; Viveros y Fassin, 2004; Meertens, Viveros y Arango, 2006).

De igual forma, recientes estudios se han preocupado por los cruces entre “raza” y “clase social” a partir de investigaciones sobre los procesos de racialización de la clase media “negra” en algunas ciudades del país (Gil, 2010; Urrea, 2011), así como hay un creciente número de investigaciones sobre el racismo a partir de la lingüística y el análisis del discurso (de la Hoz, 2012; Correa, 2010; Fonseca, 2009). No obstante, los estudios sobre el racismo y las discriminaciones en la educación superior son por ahora escasos, y obedecen a trabajos exploratorios que, no obstante, indican el reconocimiento de la necesidad de conocimiento sobre este campo específico por parte de las nuevas generaciones de investigadores (García, 2006; Meza, 2008).

De acuerdo con lo anterior, a pesar de los nacientes campos de investigación sobre las discriminaciones tanto en Francia como en Colombia, la educación superior y la universidad, entendida como su referente espacial y simbólico más importante, ha sido uno de los sectores que menos atención ha recibido por parte de la investigación en ciencias sociales. Esto se debe en parte a la preeminencia de los análisis sociológicos sobre la educación a partir de la perspectiva de las desigualdades sociales, las cuales se entienden comúnmente como desigualdades socioeconómicas y por ende retoman la “clase social” como categoría principal de análisis.

En conclusión, hemos visto entonces hasta aquí el porqué de la escogencia y la pertinencia de un estudio sobre la problemática del racismo y las discriminaciones raciales. Por un lado, el resurgimiento público del tema y de la creciente visibilidad de las “poblaciones negras” en los respectivos contextos sociales e históricos contemporáneos que nos proponemos estudiar. Por otro lado, las vastas necesidades de conocimiento sociológico en este campo en ambos países, los cuales presentan vacíos de conocimiento científico sobre estas problemáticas enfocadas en el campo específico de la educación superior. Sin embargo nos queda aún una pregunta por responder: ¿por qué orientar el estudio en la educación superior?

La pertinencia de enfocar el estudio del racismo y las discriminaciones en el campo de la educación superior

Para responder a esta pregunta es necesario retomar algunos elementos relacionados con la perspectiva adoptada en el estudio del racismo y las discriminaciones. En ese sentido, partimos del punto de vista analítico de las discriminaciones como un proceso. Esto quiere decir que estos procesos tienen manifestaciones a un nivel micro-sociológico, a partir de diferentes situaciones cotidianas de racismo, pero también a nivel macro-sociológico, por medio de la movilización de diversos actores sociales, como por ejemplo los medios de comunicación y las instituciones que definen las políticas públicas en una sociedad (Essed, 1991). De acuerdo con esto, el estudio de las discriminaciones y el racismo en la educación superior es pertinente en la medida en que este campo social tiene un papel particularmente importante en los procesos de reproducción de la dominación social y de las desigualdades sociales (Bourdieu y Passeron, 1970).

Desde la segunda mitad del siglo XX este papel se ha venido modificando, no solamente en su participación en el desarrollo social y económico sino también en su capacidad para permitir la movilidad social y la inserción a las clases medias y populares de la sociedad en los sectores más dinámicos del mercado de trabajo (Arango, 2006). En ese sentido, la posibilidad de construir proyectos de vida fundados por una “inserción por el trabajo” se transformó radicalmente con la inestabilidad del empleo, la desaparición cuasi-total de un “empleo de por vida, la redefinición de las profesiones y sus posibilidades para asegurar la estabilidad laboral, económica y de estatus social (Castel, 1995; Girard, 1967).

Por otro lado, y casi de manera paradigmática, la educación aún sigue siendo un medio deseado con el fin de lograr algunos grados de movilidad social y cierta estabilidad económica y social, si se le compara con aquellos sectores de la población que no han logrado tener estudios superiores. Así pues, sigue siendo un campo más o menos abierto a la democratización de las oportunidades sociales para algunos de los sectores menos privilegiados de la sociedad, como las mujeres y hasta cierta medida (aunque algo limitada según el contexto nacional) las minorías étnicas (Baudelot y Establet, 1975, 1990; Arango, 2006; Gil, 2010).

Proponemos entonces una comprensión de la educación superior como un campo social transversal a otros sectores de la sociedad. En ese sentido, la educación está siempre ligada con el mundo del empleo y el trabajo, la salud, la vivienda, etc. Las discriminaciones vividas en el mundo universitario tienen consecuencias en la producción de desigualdades no sólo en este campo, reforzando el carácter sistémico de las mismas. A continuación presentaremos un breve contexto de los sistemas de educación superior francés y colombiano.

La “democratización en ciernes”³ del sistema educativo colombiano

En Colombia las tensiones entre producción y reproducción de las desigualdades sociales, la promoción de la movilidad social y las recomposiciones identitarias de los estudiantes han estado presentes a lo largo del proceso de expansión continua del sistema de educación superior (Parra, 1999). Desde los años 1940 el sistema colombiano conoce un crecimiento significativo. El número de estudiantes universitarios pasó de 2.990 en 1940 a 20.000 en 1960, luego a 500.000 en 1985, después a 834.747 en 2003 y finalmente a 1'225.731 estudiantes universitarios (pregrado y posgrado incluidos) en 2011.

En consecuencia, el país dispone hoy en día de un sistema universitario bastante heterogéneo en relación con la calidad de la educación, los programas de estudio, los valores de los títulos en el mercado de trabajo y en las jerarquías de la distinción social. Esta evolución se caracteriza por el declive de la universidad pública y el fuerte crecimiento de la universidad privada. Estos dos tipos de universidades revelan sobre todo las diferentes concepciones ideológicas en torno a la función de la educación superior en la sociedad (Arango, 2006).

El incremento de las Instituciones de Educación Superior en la década del noventa fue de un 22% ya que en 1990 se registró un total de 74 instituciones oficiales (30,5%) y 168 privadas (69,5%), y en 2001 se observó un total de 311 instituciones, de las cuales 101 (32,5%) son oficiales y 210 (67,5%) son privadas (Yarce y Lopera, 2002; Bula, 2009). Sin

³ Expresión propia a manera de contraste con el contexto educativo francés caracterizado por una “democratización segregativa” (Durut-Bellat y Van Zanten, 2006), el cual será desarrollado más adelante.

embargo, este comportamiento de las instituciones no es el mismo para el caso de la matrícula según los últimos hallazgos al respecto: en 1999 el 52% de los estudiantes estaba matriculado en instituciones oficiales mientras que para 2004 la participación alcanzó un 62% (SNIES, citado por Bula, 2009). En ese sentido, la universidad (pública y privada) ha tomado una preeminencia frente a los otros tipos de Instituciones con un 65% del total de estudiantes matriculados en el país (Bula, 2009).

Estas características contemporáneas se vienen configurando desde la reforma educativa establecida por la Ley 30 de 1992. Allí se dio vía libre a una desregulación estatal acompañada de una autorregulación y autonomía institucionales. Estos tres factores han traído consigo el fortalecimiento de las inercias endogámicas de cada institución, alrededor de su misión particular y en función de sus estrategias de acomodo al mercado de oferta y demanda de educación superior (Gómez, 2000). De este modo, la educación superior en Colombia afronta problemas de calidad, equidad, cobertura y pertinencia social entre otros.

A pesar de haber aumentado el acceso a la educación superior en 10 puntos porcentuales para el grupo de edad entre 18 y 25 años, entre 1995-2005, este aumento era aún inferior al promedio de los países de América Latina -21% vs. 25%- (Pinto et Al, 2007). En 2010 esta tasa de cobertura fue del 37%, cifra que se equipara a la del promedio regional pero en donde hay una gran proporción de educación técnica y tecnológica cuyos títulos no tienen mucho valor en el mercado de trabajo.

Recientes análisis desde la economía han señalado cómo la educación en Colombia es una de las variables más importantes a la hora de entender la desigualdad en el ingreso económico. Si a lo anterior se suma que el ingreso a la educación superior no constituye una garantía a la permanencia y posterior graduación, el panorama es mucho menos alentador. Según datos del Ministerio de Educación se estima una deserción bruta anual cercana al 14%.

A nivel regional también se presentan desigualdades bastante marcadas en el país. La oferta y la matrícula en educación superior están concentradas en un 73% en las cuatro principales áreas urbanas del país. Bogotá concentra casi el 40% de las Instituciones de educación superior y cerca del 36% de la matrícula nacional en educación superior⁴. Por esta razón, la capital del país tiene una vital importancia en el sistema educativo nacional, concentrando la oferta y demanda de una forma bastante clara: en 2004, la tasa de cobertura bruta para la población entre los 18 y 24 años de edad fue de 51% en la ciudad capital, superando por más del doble el promedio nacional del 23% y diferenciándose claramente del segundo departamento con mayor cobertura que es Santander con 28,6% (Bula, 2009: 290).

En Colombia se presenta entonces una creciente desigualdad social de acceso a oportunidades educativas de calidad, en un proceso de “exclusión de los excluidos”. Desde el punto de vista de la concentración de las matriculas por sectores de ingreso, “sólo el 12% del 50% más pobre de la población tiene hoy acceso a la educación superior” (Gómez, 2000). Desde el punto de vista de las tasas de cobertura por quintiles de ingreso, el quintil 5, es decir el de más altos ingresos, presenta una cobertura bruta de 72% y una neta de 42% en 2003, mientras que el quintil 1, el de más bajos ingresos, presenta una cobertura bruta del 7% y una neta del 4% en el mismo año.

⁴ Datos del SNIES-Ministerio de Educación, confirmados en Bula, 2009.

Esta tendencia refleja la alta concentración de la matrícula en educación superior en los sectores de la población con más altos ingresos (Bula, 2009: 297, figura 17). La educación superior ha pasado entonces de ser un mecanismo de reproducción del sistema de ventajas y privilegios para unos y de dificultades y desigualdades, para otros; en donde los bajos niveles de movilidad apuntan hacia una sociedad donde las oportunidades están bastantes concentradas y las posibilidades de superar un origen socioeconómico desfavorable son exiguas (Gaviria, 2002).

Lo anterior se aprecia de forma más clara con un análisis a partir de un índice de agregación de condiciones socioeconómicas⁵: en 2001 cerca del 50% de los admitidos al pregrado eran de estrato 5, mientras que el 5% eran de estrato 1. La participación de este último sector subió sin embargo a cerca del 10% en el 2005 y la del estrato 5 bajó a un 35% (Bula, 2009: 297-298). No obstante este aumento en la cobertura de la educación superior para los estratos socioeconómicos más bajos, las tasas de deserción en Colombia son bastante altas, registrándose una tasa acumulada del 55% para la cohorte 1998-2001 (CEDE, 2006, en Bula, 2009), fenómeno que como se demostró en un estudio reciente (Bula et Al., 2006) tiene como principales motivos el desmejoramiento de las condiciones económicas de la familia y el verse obligado el estudiante a trabajar, aspectos que afectan en una mayor frecuencia a las familias de los estratos socioeconómicos más bajos (Banco Mundial, 2000; Gaviria, 2002; Perry et Al., 2006).

Frente a este panorama tan desalentador, el discurso de la “equidad social” se ha vuelto un lugar común en el campo de las políticas públicas colombianas. A pesar de que el sistema educativo legitima su existencia con el discurso meritocrático de la movilidad social y de la preocupación por la cobertura, los individuos que logran tener acceso a las mejores condiciones y trayectorias educativas son resultado de una "sobre-selección" creciente, en la que influyen de manera prominente las dotaciones iniciales de capital económico, social y cultural.

En ese marco general del sistema educativo es necesario recordar que en el contexto colombiano multiculturalista existen textos legislativos que abogan por la puesta en práctica de políticas de “acción afirmativa” dirigidos hacia las minorías étnicas como una forma de garantizar una mayor “igualdad de oportunidades” en el acceso a la universidad. Si bien los grupos de indígenas se habían privilegiado de algunos de estos tipos de acciones, incluso antes de la Constitución multicultural de 1991, las poblaciones “afrocolombianas” habían estado por fuera de toda iniciativa en ese sentido. Es más, a pesar de que estos textos tienen carácter de Ley, no todas las universidades públicas han aplicado tales recomendaciones y los programas que existen hoy en día, como el *Programa de Créditos Condonables para Poblaciones Afrocolombianas del ICETEX*⁶ son demasiado discretos en su finalidad de “garantizar la igualdad” a las poblaciones “negras” o

⁵ Nos referimos aquí a la “estratificación socioeconómica” usada ampliamente por las entidades públicas y privadas en Colombia. Se trata de una clasificación en estratos de los inmuebles residenciales que deben recibir servicios públicos. Se realiza principalmente para cobrar de manera diferencial por estratos los servicios públicos domiciliarios permitiendo asignar subsidios y cobrar contribuciones en esta área. De esta manera, quienes tienen más capacidad económica pagan más por los servicios públicos y contribuyen para que los estratos bajos puedan pagar sus tarifas. Los estratos socioeconómicos se establecen en un rango de 1 (el más bajo) a 6 (el más alto). Las metodologías de estratificación unificadas vigentes son diferentes para las zonas urbanas y rurales del país, en consideración con las diferencias que presentan estos asentamientos. Fuente: www.dane.gov.co, última revisión 05/12/2012.

⁶ Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior.

“afrocolombianas”, respondiendo más bien a las lógicas de corte liberal de subsidio a la demanda educativa (Quintero, 2010).

A pesar de este contexto formalmente diferencialista, las desigualdades educativas siguen afectando en mayor grado a las minorías étnicas de Colombia. Estas han sido tradicionalmente excluidas del acceso a la educación superior y han experimentado progresos muy limitados en su participación en la educación básica y media. Según los resultados del censo nacional de 2005, del total de población colombiana (41'468.384 personas), el 10,5% (4'261.996 personas) se autorreconoció como “negra o afrocolombiana”⁷, el 3,5% (1'378.884 personas) como “indígena” y el 0,01% (4.832 personas) como “rom o gitana” (DANE, 2006: 34).

En relación con la educación, la tasa de alfabetismo de la población “afrocolombiana” es ligeramente menor (86%) a la del conjunto de la población (88%) (datos citados por Arango y Quintero, en prensa). Dicha tasa es mucho más baja en las zonas rurales donde se ubican territorios colectivos de comunidades “negras” (79%). Por otro lado, la asistencia escolar según grupos de edad es siempre mayor en el total nacional en relación con la población “afrocolombiana”. Así, aunque en el grupo de edad de 11 a 17 años (bachillerato) la tasa de asistencia escolar sea igual (80%), la diferencia aparece cuando se pasa al grupo de edad de 18 a 26 años (educación superior), presentándose una tasa de 24% para el total nacional y de 21% para este grupo étnico. Esto redundaría en un acceso más bajo a la educación superior: en 2003 solamente el 14% de los “afrocolombianos” accedieron a este nivel, en comparación con el 26% de la población “no afrocolombiana” (Arango y Quintero, en prensa).

La “democratización segregativa”⁸ del sistema educativo francés

En Francia las transformaciones del sistema de educación superior revelan también las tensiones entre producción de las desigualdades sociales y las construcciones identitarias de las nuevas generaciones, así como la puesta en escena de los debates en torno a la alteridad (Baubérot, 2004).

El sistema universitario de este país presentó una expansión muy importante a lo largo del siglo XX, principalmente con un fuerte proceso de masificación desde los años 1960. El número de estudiantes universitarios pasó de 30.000 en 1900 a 202.062 en 1960, luego a 731.680 en 1975 y 1'318.129 en 1994 (Erlich, 1998). En el año escolar 2010-2011 se inscribió un total de 1'440.000 estudiantes universitarios⁹. Este comportamiento de la “demografía estudiantil” refleja dos procesos de transformación del sistema de educación superior (Felouzis, 2001). Por un lado, una fuerte diferenciación institucional por la existencia de distintos tipos de instituciones (Universidades, IUT, STS, CPGE –por sus siglas en francés- Grandes Escuelas...). Por otro lado, la democratización de la educación superior que se concreta en relativos niveles altos de acceso de los jóvenes al sistema.

⁷ Se entienden como tal las personas que se autorreconocieron bajo las siguientes categorías identitarias: “Negro”, “Mulato”, “Afrocolombiano”, “Afrodescendiente”, “Raizal del archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina” y “Palenquero de San Basilio de Palenque” (DANE, 2006: 34).

⁸ Expresión retomada de Duru-Bellat et Van Zanten, 2006.

⁹ Véase *Enseignement supérieur et recherche. Note d'Information. No.11-15*, Novembre 2011. Disponible en línea, última revisión 04/11/2012 : http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2011/93/4/NI_sup_11_15_199934.pdf

Estos dos procesos han conllevado una consolidación de las universidades entendidas como espacio de “competencia” entre las instituciones de educación, así como entre los estudiantes mismos. Competencia que ha exacerbado las desigualdades sociales existentes en una serie de “tendencias” que caracterizarían el sistema de educación superior francés.

Por un lado, la realización de estudios más largos, valorizados y prestigiosos por parte de los jóvenes de las categorías sociales más privilegiadas. Por el otro, la obtención de títulos tecnológicos cortos por los estudiantes de sectores sociales populares. En ese sentido, el 32,7% de los estudiantes universitarios son hijos de cuadros superiores [*“cadres supérieurs”*] mientras que lo propio ocurre con el 10,8% de los hijos de obreros. Las universidades francesas no reciben sino una pequeña minoría de hijos de empleados y de obreros. Estas dos categorías constituyen menos de un cuarto de los estudiantes y son representados, sobre todo, en los primeros ciclos y las formaciones generales (Maurin y Savidan, 2006: 76).

Así mismo, el 54% de los estudiantes de “clases preparatorias” a las grandes escuelas son hijos de cuadros superiores o de profesores [*“enseignants”*], mientras que estas dos categorías no representan sino el 15% de los alumnos en sexto de bachillerato [*“sixième”*]. De forma opuesta, las “prepas” cuentan con 15% de hijos de obreros y empleados, quienes representaban el 48% de los alumnos en sexto de bachillerato. En suma, de los estudiantes de sexto van a terminar a una clase preparatoria el 20% de los hijos de profesores, el 16% de las categorías superiores, 4% del nivel intermedio y 1,5% del medio popular (Maurin y Savidan, 2006: 77).

Estas desigualdades se reflejan no sólo en el acceso a la universidad y el tipo de *“filière”* sino también en el fracaso escolar y en el abandono de los estudios. Así pues, 28% de los jóvenes de 18 años hijos de obreros pararon sus estudios; mientras que esa situación ocurrió con el 5% de los hijos de “cuadros”. De modo inverso, el 45% de los hijos de “cuadros” están ya sea en la universidad o en clases preparatorias, contra un 9% de los hijos de obreros (Maurin y Savidan, 2006: 77).

Por otro lado, el éxito escolar es más probable para los hijos de los “cuadros superiores” y menos probables para los hijos de padres obreros (Erlich, 1998). Aquí hay una relación con el nivel de estudios de los padres (padre y madre), quienes influyen en dicho éxito a partir del seguimiento escolar que hacen a sus hijos. En ese sentido, el 54% de los hijos cuyo padre no tiene ningún diploma han repetido año al menos una vez al entrar en noveno de bachillerato [*“troisième”*], contra 14% de aquellos cuyo padre posee un diploma de educación superior (Maurin y Savidan, 2006: 32).

En suma, el acceso a la educación superior es bastante desigual de acuerdo con el origen social de los estudiantes, la sobrerrepresentación de los jóvenes de sectores privilegiados crece con el prestigio de la *filière* pues estos constituyen el 81,3% de los estudiantes de las cuatro *Grandes Escuelas* más prestigiosas (Duru-Bellat y Van Zanten, 2006: 49). En ese sentido, las desigualdades sociales son precoces y acumulativas, y los estudios recientes muestran que a medida de que se sube en el nivel educativo las desigualdades sociales de éxito escolar se borran frente a las desigualdades sociales de orientación; esto quiere decir que con la expansión de la escolarización y la mayor complejidad del sistema, las desigualdades referidas a la orientación adquieren cada vez más importancia (Duru-Bellat y Van Zanten, 2006: 51)

Desde el punto de vista de la cotidianidad universitaria, estas desigualdades se concretizan en una precarización de la forma de vivir de los estudiantes: desempleo masivo, precarización de las condiciones de trabajo, penuria en la vivienda, deficiencias en la alimentación y el acceso a otros derechos de recreación, deportivos y culturales (Erlich, 1998). Desde un punto de vista más subjetivo también hay una crisis del sistema, la cual se manifiesta en sentimientos de incertidumbre y de indeterminación que deben asumir los estudiantes en los primeros ciclos de estudios (Felouzis, 2001); pero también en cada momento de transición de un nivel a otro.

En la universidad la proyección profesional aparece como algo que es todavía bastante incierto, así pues uno de cada dos estudiantes no tiene una idea precisa del tipo de empleo que piensa encontrar una vez terminados sus estudios. Sin embargo, en esta percepción también juega un papel importante el medio social del estudiante en donde para los jóvenes de sectores privilegiados que estudian principalmente en las *Grandes Escuelas* las escogencias se presentan como algo “natural”, poco problemático. No obstante, para los estudiantes de las universidades la existencia de una vocación intelectual o profesional varía fuertemente según las carreras. Así, en aquellas menos valoradas predomina una indecisión y una imprecisión de los objetivos ligados al origen social de los estudiantes (Duru-Bellat y Van Zanten, 2006: 179).

Otras investigaciones también han mostrado que a pesar de esta pérdida de imagen de la universidad y la precarización social de los diplomas en el mercado de trabajo; los jóvenes profesionales resisten mucho mejor a las dificultades de inserción en el trabajo. Por consiguiente, los estudios superiores siguen constituyendo una barrera contra la precariedad a largo plazo (Erlich, 1998: 220).

En este contexto educativo francés, marcado por una masificación de la educación que no ha estado exenta de la reproducción de las desigualdades sociales, ha surgido un apasionado debate en torno a la pertinencia o no de las “acciones afirmativas” como una forma de buscar la mayor igualdad para las poblaciones que menos acceso tienen a las formaciones más prestigiosas dentro del sistema de educación superior. Un caso interesante en esa perspectiva ha sido el de las “*Conventions Éducation Prioritaire –CEP*”, desarrollado por el *Instituto de Estudios Políticos* (mejor conocido como *Science Po*) desde 2001.

Esta institución que tiene la función de crear ciertas élites del poder público en Francia abrió un procedimiento de acceso preferencial para bachilleres que se encontraran estudiando en colegios ubicados en las “Zonas de Educación Prioritaria” [*Zones d'Éducation Prioritaire* (ZEP por sus siglas en francés), las cuales obedecen a una categorización administrativa hecha por las autoridades en materia educativa con el fin de crear mecanismos institucionales y económicos para las instituciones escolares con los resultados educativos más bajos, a los cuales va una gran mayoría de población de sectores populares.

Aunque se trata de una intención institucional puntual y aislada y no obedece a una “política” pública propiamente dicha, este programa de “acción afirmativa” es interesante en la medida en que refleja la paradoja entre la visibilización de las desigualdades y la negación de las discriminaciones en el campo de la educación superior. El discurso de legitimación de este programa se centra en la búsqueda de la “igualdad de oportunidades” a partir de un proceso de concientización y de empoderamiento de esos bachilleres de

sectores populares para que no se “autocensuren” y “crean en sus capacidades” para poder ingresar a ese instituto (Descoings, 2007). Si bien el objetivo reivindicado de manera explícita con este programa se enmarca en los “criterios sociales”, pues los estudiantes beneficiarios son los “jóvenes de los suburbios”, se puede suponer que la dimensión territorial también se puede combinar con elementos raciales en la medida en que una gran proporción de la población de esas zonas ZEP también ha pasado por dinámicas sociales de racialización.

Estos dos contextos educativos nacionales, en apariencia divergentes según las características de estructuración de los sistemas y los grados de mayor o menor masificación de la educación superior, nos muestran sin embargo que ese carácter inequitativo es cuestionado cada vez más por los sectores de población que menor acceso han tenido a la educación. Además, estos sectores solicitan una mayor igualdad en las oportunidades para acceder y llevar a cabo estudios exitosos en formaciones que no sean necesariamente las menos valoradas en el mercado laboral.

En ese sentido, a pesar de que el sistema colombiano se enmarque en un contexto multiculturalista, en donde se promueven derechos diferenciados y se propenda institucionalmente por la puesta en práctica de políticas de “acción afirmativa” dirigidos a las “minorías étnicas”; esto no ha significado necesariamente una mayor aceptación y visibilidad de los asuntos relacionados con el racismo y las discriminaciones en la educación superior. Las interpretaciones y las políticas de intervención social se siguen diluyendo en la clásica categoría de las desigualdades sociales vistas desde el prisma de la “clase social”. Esta situación no difiere en mucho de su contraparte francesa, en donde el discurso que impera también le da un mayor estatus, de conocimiento académico y de política pública, al tema de las desigualdades sociales. Las discriminaciones son entendidas en ese sentido como algo que es más factible en otros campos sociales como el empleo, el trabajo o la vivienda, pero no necesariamente en la educación (Schweitzer, 2009: 122).

En ese orden de ideas, ¿cómo entendemos que a pesar de la creciente visibilización pública de las discriminaciones y el racismo tanto en Francia como en Colombia, aún se mantenga una fuerte resistencia para asociar la palabra *discriminar* con educación, y pensar esta asociación desde una perspectiva sociológica? Pensamos que la respuesta a esta pregunta es doble y complementaria. Una primera razón de peso tiene que ver con la fuerte asociación que hay entre la educación y la ideología de la meritocracia. La segunda está más relacionada con ciertas confusiones conceptuales entre las desigualdades y las discriminaciones. Veamos con más detalle cada una de ellas.

La ideología de la meritocracia como obstáculo para pensar el racismo y las discriminaciones en la educación superior

La meritocracia se convirtió a lo largo del siglo XX en el principio legitimador de los títulos escolares (Bourdieu, 1989). Esta se fundamenta en el “mérito” individual, por lo tanto en su justificación ideológica no admite ser discriminatoria o injusta. En ese sentido, la idea de una posible discriminación se caería por su propio peso, pues el “mérito” de los mejores se presenta como algo “obvio”, casi del orden del “sentido común” o de lo “natural”. No obstante, la meritocracia así entendida es más una ideología (un mito o una sociodicea como algunos autores la han caracterizado¹⁰) que se puede distanciar mucho de

¹⁰ Para un importante trabajo de investigación sobre la historia de la meritocracia como ideología y las características de interiorización y aceptación por parte de los estudiantes franceses, véase Tenret, 2008.

las prácticas sociales concretas. Por lo tanto, aquí estamos hablando en términos ideológicos y el rechazo de las discriminaciones en la educación es más bien una negación ideológica, pese a las constataciones de hecho que puedan demostrar lo contrario.

La meritocracia se inscribe en ese sentido en las relaciones de dominación social, esta se consolida a partir de la creación y el sostenimiento de una creencia de *legitimidad* por parte de las personas o grupos dominados (Weber, 1922 [1997]). En ese sentido, la “igualdad de oportunidades” y la sobrevaloración del mérito son consustanciales a las sociedades democráticas porque estos dos elementos permiten conciliar dos principios fundamentales; por un lado, el de la igualdad entre las personas, y por otro, el de la división del trabajo necesaria en todas las sociedades modernas. Dicho de otra forma, mientras que las desigualdades relacionadas con el nacimiento y la herencia son injustas, el discurso de la igualdad de oportunidades establece desigualdades justas al abrir a todos, en principio, la competencia por los diplomas y las posiciones sociales (Dubet, 2004; citado por Tenret, 2008: 49).

En ese mismo sentido, algunos autores críticos de la meritocracia proponen que esta es una ideología engendrada por la autonomía relativa del sistema escolar, constituyéndose “para la sociedad burguesa en su fase actual lo que otras formas de la legitimación del orden social y de la transmisión hereditaria de los privilegios han sido para formaciones sociales que diferían, tanto por la forma específica de las relaciones y de los antagonismos entre las clases, como por la naturaleza del privilegio transmitido” (Bourdieu y Passeron, 1996 [1970]: 269).

En ese sentido, en las sociedades burguesas la herencia de los privilegios se fundamenta en la certificación escolar, la cual atestigua de sus “dones” y sus “méritos”. Se trata de una sociedad en la cual la obtención de los privilegios sociales depende cada vez más estrechamente de la posesión de títulos escolares. Por lo tanto, la Escuela no tiene únicamente por función asegurar la sucesión discreta de los derechos de la burguesía que ya no pueden seguir transmitiéndose de una manera directa y declarada. Sino que “se convierte en el “instrumento privilegiado de la *sociodicea* burguesa que confiere a los privilegiados el privilegio supremo de no aparecer como privilegiados”. Logra entonces convencer a los desheredados de que deben su destino escolar y social a su falta de dones o de méritos, desposeyendo en materia de cultura la conciencia de la desposesión (Bourdieu y Passeron, 1996 [1970]: 268-269).

Para la época de producción de los estudios pioneros de Bourdieu y Passeron y el surgimiento de lo que en la actualidad se conoce como la “teoría de la reproducción social”, estos investigadores anotaban de manera brillante el hecho de que el sistema de educación era una de las instituciones sociales más protegidas contra la investigación sociológica por las razones que acabamos de anotar. Es decir porque su función es enmascarar las funciones externas de su función propia y que no puede realizar esta función ideológica más que disimulando que la está cumpliendo (Bourdieu y Passeron, 1996 [1970]: 266), nota al pie 35).

El desenmascaramiento de dicha función del sistema educativo hecho por esta teoría estuvo centrado en la “estructura de clases” a partir del “origen social” de los estudiantes; la investigación sociológica también ha dado importantes aportes en la develación del “sesgo” de clase social en los procesos de selección y evaluación escolar, así como también se ha comenzado a desenmascarar, desde la investigación feminista, el “sesgo” de

género en tales procesos a partir de conceptos tales como el “*plafond de verre*”. No obstante, de acuerdo con la revisión bibliográfica que hemos podido adelantar (Cf. Capítulo 2), pensamos que para el caso de la presente investigación nos enfrentamos todavía a una institucional social que sigue estando fuertemente protegida contra la investigación sociológica, principalmente desde el ángulo de las discriminaciones raciales, entendidas como procesos sociales que también intervienen en la re-producción de las desigualdades sociales.

Siguiendo a los mismos autores: “si la ciencia no puede tener un objeto más que a condición de tomar por objeto lo que obstaculiza la construcción del objeto. En este caso, lo oculto es un secreto, y muy bien guardado, aunque nadie sea responsable de guardarlo, porque contribuye a la reproducción de un ‘orden social’ basado en el enmascaramiento de los más eficaces mecanismos de su reproducción y que, en consecuencia, sirve a los intereses de los que tienen interés por la conservación de este orden. Entonces la única ciencia posible es la de lo oculto, **la ciencia de la sociedad es, por esencia, crítica** [...] (Bourdieu y Passeron, 1996 [1970]: 266, nota al pie 35, negrilla nuestra). No sobra mencionar que este texto pionero se produjo en un contexto social y científico en donde había una preeminencia de los marcos analíticos a partir de la “clase social” y en donde prácticamente no se hablaba en términos de “raza” o de “etnicidad”.

La presente tesis se propone en ese sentido aportar al trabajo de desenmascaramiento de esos procesos y mecanismos de reproducción social de los privilegios con base en “otros aspectos” distintos al clásico, y ya bastante analizado, de la *clase social*. Este cambio de perspectiva se comprende igualmente por el contexto creciente de visibilidad pública del tema de las discriminaciones y del racismo en Francia y en Colombia que hemos visto en el acápite anterior.

Entrecomillamos los *otros aspectos* como una forma de significar que los procesos de discriminación que tienen por consecuencia la cristalización de desigualdades sociales no pueden entenderse de manera aislada entre sí. Desde luego que en ciencias sociales los investigadores nos vemos abogados a privilegiar un punto de partida, una categoría analítica de partida. En ese caso se trata de privilegiar el análisis de la educación desde la perspectiva racial porque esta sigue siendo un punto ciego en la investigación sociológica. El hecho de que sigan saliendo a la palestra pública los defensores ocultistas de su realidad objetiva (parafraseando el tono de Bourdieu y Passeron) es más que un indicador de su pertinencia investigativa.

Una confusión bastante común, desigualdades y discriminaciones

Además de la estrecha relación de la educación con la ideología de la meritocracia, pensamos que otra de las razones que impiden pensar, o al menos problematizar, el tema de las discriminaciones en la educación es la frecuente confusión entre los conceptos de *desigualdad* y *discriminación*. Estos dos términos se usan en muchas ocasiones de manera conjunta, queriendo significar su carácter sinónimo. Tanto en Francia como en Colombia, en documentos o discursos institucionales (e incluso en estudios académicos) es común el uso de frases de cajón del tipo “debemos luchar contra las desigualdades y las discriminaciones”¹¹. Sin embargo, pensamos que aunque efectivamente estas dos nociones

¹¹ Para citar tan sólo unos ejemplos, a manera de ilustración. En el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, suscrito por el Vicepresidente de la república colombiana y el Defensor del pueblo en 2009, se consigna el siguiente objetivo: “Potenciar la capacidad crítica de los sujetos al formarlos en la autonomía y la

hacen parte de procesos más amplios de dominación social, complementándose mutuamente, no son exactamente lo mismo.

Las desigualdades educativas pueden interpretarse como el resultado de los patrones de discriminación en las sociedades. Los grupos sociales que tienen una situación educativa más desfavorable son comúnmente aquellos contra quienes se discrimina. En ese sentido, las desigualdades son el resultado de la discriminación y no deben confundirse con ella. Bajo este concepto, las políticas educativas pueden considerarse discriminatorias y las desigualdades son el reflejo de la discriminación (Treviño, 2005: 26). El círculo vicioso se completa cuando aquellas desigualdades acumuladas, producto de procesos de discriminación, refuerzan o facilitan nuevos procesos discriminantes cuya consecuencia no es más sino el agrandamiento de las desigualdades sociales.

Desigualdades sociales

Uno de los grandes problemas de las sociedades contemporáneas es la persistencia e incluso el agravamiento de las desigualdades sociales tanto a escala global como al interior de los distintos países. Estas desigualdades se expresan en los ámbitos del trabajo, la vivienda, la educación y la atención en salud, al igual que en los distintos tipos de recursos de los que disponen los habitantes de estas sociedades (ingresos económicos, capital educativo, relaciones y redes sociales, etc.), en la esperanza y calidad de vida. En algunos estudios internacionales sobre las desigualdades sociales se ha llegado a proponer ciertas características que pueden ser útiles a la hora de analizarlas en varios contextos geográficos.

La primera es que no hay ningún aspecto de la actividad social que no esté marcado por profundas desigualdades entre distintos grupos sociales, algunas siendo antiguas, otras recientes dependiendo de las dinámicas en distintas escalas geográficas. La segunda característica es que dichas desigualdades presentan un carácter sistémico sin el cual sería difícil de explicarlas y comprenderlas independientemente las unas de las otras, pues estas se producen y refuerzan recíprocamente. En tercer lugar, se producen fenómenos de acumulación de ventajas o, dependiendo de la posición en la estratificación social, de desventajas que pueden dar como resultado una fuerte polarización de las sociedades. Finalmente, estas desigualdades tienden a reproducirse de generación en generación a través de diferentes procesos de reproducción social (Bouffartigue, 2004).

Las teorías sobre la desigualdad social comúnmente están relacionadas con teorías de la *justicia*, a partir de las cuales se expresa una visión normativa de la sociedad. La desigualdad es en ese sentido una categoría indicativa de la forma en que se distribuyen bienes y servicios (o “titularidades” según Sen, 2002) entre los diferentes grupos de población en una sociedad determinada (Farrell, 1999, citado en Treviño, 2005). Las desigualdades sociales se caracterizan por el sentimiento compartido de ser una diferencia ilegítima, es decir “percibida como una injusticia, como una condición en la cual no se aseguran las mismas oportunidades a cada uno” (Brunet et Al., 1994, citado en Zéneidi, 2003: 13). No obstante la preeminencia de las interpretaciones de las desigualdades desde

convicción de no tolerar relaciones asimétricas (por ejemplo, exclusión, discriminación, marginación y desigualdad) dentro de su sociedad, comunidad, pueblo, etnia o grupo” (PLANEDH, 2009: 78). Para el caso francés, el mismo nombre de la *Halde* es indicativo de este uso aparejado de estas nociones (en este caso las discriminaciones, por un lado, y la igualdad, por el otro): *Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité*.

categorías como clase social, estratificación y movilidad social (Bonnewitz, 2004), la cuestión de las *desigualdades sociales* se plantea cada vez más, en numerosos contextos nacionales, en términos de su relación con la *alteridad*, ya sea cultural, étnica o racial (Taguieff, 1987).

Desde un punto de vista metodológico, estas desigualdades pueden ser captadas desde innumerables tipos de indicadores que se han diseñado para medirlas. Así, las ciencias sociales y económicas cuentan en la actualidad con algunos indicadores amplios que pueden dar una primera aproximación a la cuestión de las desigualdades sociales a nivel internacional y según los países, verbigracia el PIB por habitante, la mortalidad infantil, la esperanza de vida al nacer según el sexo o la profesión, las tasas de escolaridad de las poblaciones adultas, etc. Sin embargo, estos indicadores son todavía aproximativos pues se presentan insuficiencias en los censos de población, deficiencias en el registro de la información, dificultades de las encuestas representativas y ciertos sesgos en la definición de las categorías de medición (Hérin, 2003).

Discriminaciones

De acuerdo con las principales tendencias de investigación en ciencias sociales, las discriminaciones pueden ser analizadas desde tres perspectivas. La **primera** privilegia el estudio de las mismas como **prácticas intencionales**, actos explícitos en contra de determinados grupos o personas, los cuales tienen como función el mantener y reforzar sin ningún miramiento su subordinación (Poiret y Vourc'h, 1998). Estos actos se fundamentan intencionalmente en ideologías que suponen superioridad de un grupo de personas sobre otras con base en un criterio arbitrario que ha sido construido social e históricamente como una forma de dominación social. La idea de “raza” es en ese sentido uno de los criterios arbitrarios con base en los cuales se desarrollan esas prácticas intencionales, las cuales serían, en principio, fácilmente identificables dentro de las normas sociales.

Sin embargo, esta aproximación, que se centra en hechos explícitos y “comprobables”, presenta dos aspectos problemáticos. El primero tiene que ver justamente con ese carácter “explícito” de las discriminaciones raciales. En algunas ocasiones las prácticas racistas no necesariamente están asociadas con la pre-existencia de prejuicios o creencias raciales (De Rudder, Poiret y Vourc'h, 2000). Así mismo, determinadas discriminaciones no se pueden comprobar ya sea por su carácter sutil o porque precisamente las pruebas no están al alcance de la víctima o de las autoridades competentes para realizar tal definición, si es que en efecto tales autoridades existen en una sociedad determinada.

Esta perspectiva hace entonces que en el estudio de las discriminaciones, en particular de las discriminaciones ejercidas con base en una idea de “raza”, se caiga en lo que algunos autores han nombrado como “la lógica del juicio” (Wacquant, 1997), a partir de la cual se busca culpables y víctimas, así como juzgar moralmente personas y sociedades de racistas. Creemos que una tal lógica no permite avanzar mucho en el conocimiento sobre tales fenómenos y esperamos poder escapar a la misma en la presente tesis; sin que esto signifique renunciar a la capacidad crítica, evocada anteriormente, de la investigación sociológica en el desenmascaramiento de las dominaciones sociales, en este caso de la dominación socio-racial.

Un segundo límite de esta perspectiva está relacionado con los vacíos analíticos en relación con la interpretación que los diversos actores sociales hacen de las situaciones sociales y de

la forma como llegan a definir las como discriminantes o no. La comprensión que hacen las personas de su propia vida cotidiana es un aspecto central en esta investigación, pues nos permite sobrepasar conceptualmente esa lógica del juicio y estudiar prácticas y procesos sociales que a primera vista “no parecen” racistas o discriminantes pero que intervienen y refuerzan la dominación social que se auto-justifica en la idea de la “existencia de razas”, así como de la relación de superioridad de unas frente a otras.

Una **segunda** perspectiva de análisis abordaría las discriminaciones como un **resultado de cosas** (Poiret y Vourc'h, 1998). En esta se da una mayor confusión con el concepto de desigualdades. Por lo general, este tipo de aproximación tiene en cuenta datos estadísticos para mirar el mayor o menor grado de igualdad que tienen las personas o grupos en relación con el acceso a un bien o un servicio específico y se les interpreta en términos de “discriminaciones”. En ese sentido, se puede dar una mirada al grado de “discriminación” que afecta a las personas “negras” según sus diferencias con el resto de población en términos de acceso a la educación, al trabajo, al nivel de ingresos, etc., pero como lo vimos anteriormente lo que allí se está midiendo es la desigualdad que afecta a esta población. Esta última es más bien el resultado de procesos complejos de discriminación, pero no hay que confundir el proceso con el resultado. Si bien hacen parte de una misma dinámica social no son lo mismo, tienen cualidades diferentes tanto en términos heurísticos como en su pertinencia para la definición de políticas públicas.

Desde el punto de vista heurístico, las desigualdades son importantes pues permiten dar una visión del “estado de las cosas”. No obstante son categorías “fijas” que no permiten entender cómo se llegó a tal situación, es decir no necesariamente se entiende el proceso de producción de dichas desigualdades, así como tampoco permite identificar los actores sociales que intervienen en dicha producción. En ese sentido, una política tendiente a disminuir las desigualdades se centraría principalmente en “atacar los malos números”; es decir, propendería a buscar una mayor igualdad que se viera reflejada en los indicadores estadísticos. Por ejemplo, si en Colombia la tasa de analfabetismo de la población “afrocolombiana” es 4,5 puntos mayor a la registrada en el resto de la población (DANE, 2006), la política tendrá como propósito ideal disminuir esa diferencia a cero, lo cual significaría una total igualdad de toda la población colombiana en términos de analfabetismo.

Pero la medición de la desigualdad, aunque nos indica qué es lo que se quiere mejorar, no nos da mayores indicios sobre qué aspectos se deben mejorar para que esa tasa de analfabetismo descienda; no nos permite ver cuáles son los procesos de discriminación que hacen que la población “afrocolombiana” tenga esas mayores tasas y qué actores sociales o instituciones pueden estar interviniendo en dichas discriminaciones. Esto nos permite introducir una tercera perspectiva analítica de las discriminaciones, con la que encontramos mayores convergencias y con base en la cual nos inspiramos en gran parte para desarrollar la presente investigación.

Esta **tercera** perspectiva aborda las discriminaciones como un **proceso** de relaciones sociales, las cuales son representativas de los sistemas de dominación y por medio de las cuales estos se refuerzan. Al entender las discriminaciones como proceso social podremos combinar aspectos micro y macro sociológicos en el análisis, identificando sus mutuas interdependencias. De acuerdo con esto, entendemos la discriminación como la *aplicación de un tratamiento a la vez diferente y desigual hacia un grupo, y por ende a los individuos que lo componen, en función de rasgos socialmente construidos como diferencias*

negativas en relación con un actor dominante (Poiret y Vourc'h, 1998: 16) y dentro de un campo social específico, añadiríamos. En el caso que nos convoca sería entonces la educación superior y específicamente la universidad.

Por otro lado, también se puede apreciar que la noción de discriminación casi siempre está asociada, en su uso corriente, a un “componente” de la misma. Es decir, se habla de discriminación racial, sexual o social. Estos componentes hacen referencia a esos “rasgos [que son] socialmente construidos como diferencias negativas” incluidos en la anterior definición. Son la base a partir de la cual se justifican y se activan estos tratamientos desiguales e ilegítimos. No cabe recordar que en esta definición no se trata simplemente de una “práctica intencional” o de un resultado de cosas, sino que su énfasis analítico está puesto en su carácter procesual, es decir cómo las discriminaciones llegan en efecto a concretarse en desigualdades sociales, cómo las discriminaciones también pueden expresarse mediante prácticas específicas y explícitas pero también como estas discriminaciones hacen parte y refuerzan los sistemas de dominación social.

Por otro lado, las discriminaciones tienen una expresión concreta en la vida de las personas y los grupos que las experimentan. Comprender las discriminaciones como proceso también significa tomar en cuenta esa experiencia subjetiva y analizar la forma misma en que los individuos las viven, las interpretan y las enfrentan en su día a día. Esto quiere decir que determinadas situaciones sociales pueden ser identificadas, en efecto, como discriminantes y racistas; pero otro tipo de personas puede que no las consideren como tal. Lo importante aquí es preguntarse a qué obedece esa diferencia en la percepción y poder identificar determinadas situaciones “tipo” que pueden ser consideradas como discriminantes. En ese sentido, la interpretación del sociólogo es plausible en la medida en que ha habido un trabajo anterior de análisis intersubjetivo de dichas situaciones sociales por parte de los actores sociales mismos quienes vivieron esas experiencias en carne y hueso (Essed, 1991).

Hemos desarrollado hasta aquí las dos razones que a nuestro parecer pueden impedir la problematización sociológica del racismo y las discriminaciones en la educación superior. La primera tiene que ver con el fuerte componente ideológico, predominante en las sociedades contemporáneas, en donde la meritocracia se ha constituido en un valor fundamental del sistema educativo. La segunda tiene que ver con las confusiones conceptuales entre las desigualdades y las discriminaciones, las cuales no han permitido definir un campo de estudio claro para estas últimas enmarcadas en la educación. En ese sentido, cabe preguntarnos entonces cómo sería un tal estudio del racismo y las discriminaciones en la educación superior, pregunta que desde luego nos remite a los aspectos metodológicos básicos de la presente investigación y que serán desarrollados a continuación.

¿Cómo estudiar el racismo y las discriminaciones en la educación superior?

Estudiar el racismo y las discriminaciones en la educación superior significa desmontar en parte la idea de que si no se pueden medir no se pueden estudiar. Esto no quiere decir que no estemos de acuerdo con perspectivas de investigación a partir de estudios cuantitativos, pero aquí entramos al problema de la categorización estadística étnica o racial y de los problemas metodológicos, éticos y políticos que tales mediciones conllevan. Un estudio como el que aquí se propone exige entonces una postura metodológica de corte cualitativo, en donde se privilegian los análisis en profundidad, si se quiere más cerca de un enfoque

empírico-inductivo a partir del cual las líneas de interpretación y análisis parten de los mismos datos, en la medida en que es un campo de conocimiento poco explorado. Se trata entonces de un “ir y venir” entre perspectivas teóricas fuertes y observaciones empíricas densas (Poiret y Vourc’h, 1998: 6).

Desde un punto de vista metodológico, la vida y las experiencias cotidianas constituyen un campo muy importante en este estudio, con el fin de mostrar la forma en que los sistemas de dominación y las discriminaciones convergen y operan de forma simultánea (Essed, 1991). A través de las experiencias de la vida cotidiana, la distinción entre lo estructural y lo interaccional, la ideología y el discurso, lo público y lo privado, emergen y configuran la complejidad de las relaciones sociales y de las situaciones. La vida cotidiana es entonces un mundo intersubjetivo producido por la objetivación de los procesos y de las significaciones subjetivas (Berger y Luckmann, 1995).

En esa misma perspectiva, el concepto de “racismo cotidiano” es clave en la presente tesis pues nos propone retomar la centralidad de la experiencia en la teorización sobre las dominaciones sistémicas (Essed, 1991). Este concepto ha sido desarrollado y puesto a prueba en varios estudios, demostrando sus cualidades heurísticas y empíricas (Louw-Potgieter, 1989; Essed 1990; Shaha, 1998; das Gupta, 1996; Twine; citados en Essed, 2005). En estos se ha mostrado las características de producción de las discriminaciones en la rutina y las prácticas enraizadas de la vida cotidiana, lo cual conlleva procesos de institucionalización de las mismas en lo que se conoce como “discriminaciones sistémicas”. De acuerdo con esto, proponemos una aproximación metodológica y conceptual a través de estas dos nociones principales: discriminaciones sistémicas de la educación superior y racismo cotidiano en la universidad (Cf. Parte 2).

Para tal fin nos apoyaremos en herramientas metodológicas utilizadas, principalmente, en algunos trabajos inspirados en el interaccionismo simbólico, la fenomenología social y la etnometodología. No se trata entonces de indagar los modos según los cuales se realiza una desigualdad definida con anticipación, sino estudiar las discriminaciones “haciéndose” (Rochex, 1994), es decir desde una perspectiva “constructivista” y “comprensiva” (Coulon, 1995) con el propósito de dar cuenta de la experiencia universitaria en su conjunto. En nuestro caso particular hemos optado entonces por un estudio del racismo y las discriminaciones en la educación superior desde la perspectiva de los estudiantes universitarios categorizados como “negros” (hombres y mujeres) según la configuración de tal categorización en el contexto francés y colombiano.

En relación con esta perspectiva comparativa, la primera apuesta epistemológica se fundamenta en la idea de que dicho ejercicio de contraste de dos realidades sociales de una misma problemática de partida nos permitirá comprender mejor cada caso, el colombiano y el francés. No obstante, podrá haber argumentaciones en contra de una tal perspectiva en términos de la factibilidad de “comparar lo incomparable” (Detienne, 2000). Sin embargo estas “diferencias irresolubles” entre los dos países constituyen justamente el punto de inicio y el interés principal de nuestra investigación.

El método comparativo ha constituido en ese sentido un punto central de los esfuerzos hechos por los investigadores como una forma de internacionalizar las ciencias sociales. Sin embargo, esta internacionalización ha enfatizado las comparaciones hechas desde los “centros” académicos hacia las “periferias”. El camino inverso siendo muy pocas veces transitado. Así pues, estos ejercicios no pueden desmarcarse completamente de las

relaciones de poder y de las jerarquías científicas a nivel internacional; transitar el camino contrario es entonces también un desafío epistemológico a dichas jerarquías académicas en la construcción del conocimiento.

De igual forma, conllevar una investigación en un terreno completamente desconocido seguirá siendo todo un desafío heurístico para un investigador, o aprendiz de investigador, en el marco de la realización de una tesis doctoral. Es a través este movimiento dialéctico de “distanciamiento-acercamiento” que las ciencias sociales y humanas se han desarrollado teórica y metodológicamente, consolidando conocimientos nuevos. Más que un “método comparativo” estrictamente controlado y “*terme à terme*”, se trata de una *aproximación comparativa*, “*par effet de miroir*”, que nos permitirá aprehender una sociedad mediante el reflejo de la otra, y viceversa; muy en sintonía con los procesos de construcción de la alteridad que aquí nos ocupan.

Estructura expositiva del documento

El documento que presentamos a continuación está estructurado en dos partes principales constituidas por tres capítulos cada una. La primera parte, titulada “***Aproximaciones teóricas, contextuales y metodológicas al racismo y las discriminaciones***”, presenta los principales aspectos conceptuales, teóricos y metodológicos que sirvieron como derroteros en el estudio. De igual forma presenta elementos contextuales de la sociedad francesa y la colombiana.

El primer capítulo, titulado “*El campo de estudios sobre el racismo y las discriminaciones: definiciones conceptuales y perspectivas teóricas*” tiene el propósito de definir el objeto de estudio a partir del desarrollo de una serie de perspectivas teóricas y de herramientas conceptuales complementarias. Aunque en la producción académica en ciencias sociales existen varios estudios sobre el racismo, así como trabajos de recopilación bibliográfica y de análisis de los estudios ya existentes, se trata de seleccionar algunos de los trabajos que nos parecen importantes y pertinentes para el desarrollo de nuestra propia investigación, así como presentar nuestra posición ante los mismos.

El segundo capítulo, titulado “*Dinámicas sociohistóricas de racialización y producción científica nacional diferenciada en el estudio sobre el racismo y las discriminaciones en la universidad*” propone una contextualización básica y necesaria de las dos sociedades que hacen parte del estudio. Por un lado, se retoman sintéticamente las formas como las dinámicas sociohistóricas de racialización de las relaciones sociales han sido analizadas en ambos contextos nacionales; por otro lado, se hace una revisión de los respectivos campos nacionales de producción científica en relación con el surgimiento de un campo de estudios sobre el racismo y las discriminaciones y la constitución de grupos sociales objeto de estudio de las mismas en términos de grupos racializados y minorizados como “negros”.

En el tercer capítulo, titulado “*Aspectos metodológicos. Aproximaciones a dos terrenos diferenciados*”, se hace una presentación formal de la metodología del estudio, teniendo en cuenta un constante espíritu de reflexividad sobre el proceso mismo de la investigación empírica que fundamenta la presente tesis. Se ponen en evidencia los límites y ventajas de las escogencias metodológicas, así como el carácter situado de la información y de los procesos de análisis de acuerdo con el contexto y las situaciones sociales en las cuales se construyeron.

La segunda parte, titulada “*Discriminaciones sistémicas y racismo cotidiano en los sistemas universitarios francés y colombiano*”, presenta los aspectos cualitativos y empíricos del estudio en tres capítulos complementarios, del cuarto al sexto.

En el capítulo cuarto, cuyo título es el de “*Orígenes sociales y trayectorias sociales racializadas de los estudiantes entrevistados*”, se presenta quiénes son los estudiantes con quienes llevamos a cabo el estudio. Se describen algunas de las características relacionadas con los orígenes sociales de los estudiantes entrevistados en Francia y en Colombia. La idea central del capítulo es demostrar que, en efecto, en las trayectorias sociales de estos estudiantes, hombres y mujeres, ha sido importante la existencia de procesos continuos de racialización en términos de “negros/as”, pero además dichas trayectorias y orígenes remiten igualmente a configuraciones de género, de clase social y de origen geográfico entre las más importantes. Se trata en ese sentido de una racialización compleja, en las intersecciones con otros sistemas de dominación social.

El capítulo quinto, titulado “*Las discriminaciones de los sistemas educativos francés y colombiano*” hace un análisis de los principales procesos de discriminación sistémica que afectan a los estudiantes universitarios en los sistemas de educación en Francia y en Colombia. Con base en los resultados de entrevistas en profundidad con los estudiantes copartícipes de la investigación, se muestran las principales discriminaciones sistémicas en la orientación del bachillerato y las estrategias de resistencia al racismo en Francia. Se retoman los relatos de los estudiantes “negros” y “negras” en Francia en donde se evidencia el proceso de orientación del bachillerato como un momento crítico en el cual estos estudiantes eran remitidos a unas supuestas deficiencias escolares explicadas, en parte, por su origen social pero de forma implícita por su “condición racial”.

Para el caso colombiano, se retoma el carácter acumulativo de las desigualdades educativas que se concretan en un acceso limitado a la educación superior y en las dificultades estudiantiles para llevar a cabo trayectorias exitosas de educación. De igual forma se identifican las principales estrategias de resistencia que los estudiantes y sus familiares desarrollan para hacer frente a las discriminaciones sistémicas en la educación superior. Estas estrategias de resistencia están estrechamente relacionadas con los filtros mismos que impone el sistema educativo a los estudiantes.

El sexto y último capítulo, titulado “*Racismo cotidiano y discriminaciones en la universidad*”, presenta los principales resultados en términos de la experiencia vivida del racismo por los estudiantes entrevistados, con un énfasis analítico en la comparación entre los dos países. Desde una perspectiva analítica esto es posible mediante la definición de una serie de dimensiones del racismo cotidiano que son desarrolladas en profundidad. Estas dimensiones son: los mecanismos mediante los cuales el racismo cotidiano se manifiesta, el contexto y los ámbitos en donde se desarrolla, los actores sociales y las categorías raciales que intervienen en las situaciones sociales, finalmente la naturaleza y las formas de expresión del racismo.

Por último, en este capítulo se propone responder a la pregunta sobre la particularidad del racismo y las discriminaciones en la universidad, si es que una tal particularidad se puede identificar. Para tal fin se hace un análisis contrastado con algunos hallazgos en el ámbito de la escuela. Se desarrollará la idea de que la universidad, si no exenta de racismo, sí parece ejercer un “efecto de contexto” para que este no sea expresado de forma tan

descarnada, explícita o agresiva, en lo que hemos denominado como el *proceso de disimulación del racismo* en la universidad.

PRIMERA PARTE.

APROXIMACIONES TEÓRICAS, CONTEXTUALES Y METODOLÓGICAS AL RACISMO Y LAS DISCRIMINACIONES

Llevar a cabo una investigación sociológica como la que nos convoca nos genera unas necesidades iniciales en términos de armarnos con unas cajas de herramientas conceptuales y metodológicas para abordar la problemática del racismo y las discriminaciones en la educación superior en dos sociedades diferentes.

Para tal fin presentaremos a continuación cuáles son algunas de las corrientes y teorías a partir de las cuales las ciencias sociales, y específicamente la sociología, se han aproximado al estudio del racismo y de nociones y conceptos tan polémicos como aquellos de “raza” y “etnia”. De igual forma, intentaremos aclarar algunas de las confusiones comunes en relación con qué se entiende por discriminación, cuáles son las definiciones más usuales y cuál es nuestra posición frente a las mismas.

Con base en esas consideraciones, estableceremos entonces nuestra “caja de herramientas” conceptuales a partir de la definición de unos conceptos operativos que harán parte central del estudio y serán movilizados tanto en los asuntos relacionados con el trabajo de campo como en el análisis de la información. Para tal fin es necesario tener en cuenta otros temas o campos del conocimiento sociológico que puedan ser pertinentes para aprehender nuestra problemática de investigación.

Acto seguido nos dispondremos a analizar cómo se han trabajado los temas de la discriminación y el racismo en los respectivos campos de investigación en Francia y en Colombia. Tendremos en cuenta entonces los contextos sociohistóricos y las dinámicas sociales más recientes que pueden estar relacionadas con la producción académica, veremos qué tanto y cómo se ha abordado el tema de la educación superior en esas investigaciones y qué necesidades de conocimiento aún se tienen.

Con estos dos elementos complementarios, las herramientas conceptuales, por un lado, y la definición de los contextos nacionales como telón de fondo de la investigación, nos adentraremos en cómo se abordó la investigación de manera más específica. Cuáles fueron los obstáculos o limitaciones metodológicas, las decisiones que se tomaron y los resultados de esas mismas decisiones. Expondremos por qué llegamos a definir entonces que el interés principal, desde el punto de vista metodológico, era trabajar con estudiantes “negros” en Francia y en Colombia, pero que además deberían ser de nacionalidad francesa y colombiana, respectivamente. Mostraremos finalmente qué hicimos con toda esa información y a qué tipo de procesamiento y análisis se sometió de acuerdo con los objetivos de nuestro estudio.

Este es a grandes rasgos el objetivo de esta primera parte de la tesis que comienza a continuación.

CAPÍTULO 1.

EL CAMPO DE ESTUDIOS SOBRE EL RACISMO Y LAS DISCRIMINACIONES. DEFINICIONES CONCEPTUALES Y PERSPECTIVAS TEÓRICAS

El primer capítulo tiene como finalidad presentar el marco teórico y conceptual de la presente tesis doctoral. En ese sentido, la definición del objeto de estudio en términos del racismo y de las discriminaciones en los sistemas de educación superior de Francia y Colombia exige el desarrollo de una serie de perspectivas teóricas y de campos de estudio complementarios.

La primera parte del capítulo se ocupa de lo que aquí hemos denominado como el campo de estudio del racismo y de las discriminaciones. Se desarrollan allí los antecedentes en la definición de nociones como “raza” y “etnia”¹², así como las diferentes aproximaciones teóricas a la problemática del racismo para llegar a la noción central del racismo como proceso. Finalmente se presentan algunas definiciones operativas y claves en este campo de estudios como lo son la discriminación, los prejuicios y los estereotipos y los grupos minoritarios.

En la segunda parte del capítulo se desarrollan algunas perspectivas o corrientes teóricas complementarias a este campo de estudios sobre el racismo y discriminaciones. Desarrollaremos cuatro partes en torno al interaccionismo simbólico, las teorías del poder y la dominación, la teoría de la interseccionalidad y por último la sociología de la educación.

1.1 Conceptos en el campo de estudio del racismo y las discriminaciones

Entendemos como campo de estudio del racismo y las discriminaciones toda aquella producción académica que desde cualquier perspectiva disciplinar en ciencias sociales se ha ocupado de temas relacionados con la diferenciación y jerarquización social con base en la idea de “raza” o “etnia” y sus nociones derivadas más comunes como racismo y discriminación.

En ese sentido, esta primera parte se compone de cuatro acápite. En el primero se desarrollan los antecedentes disciplinares en el estudio de la idea de “raza” y de “etnia”. Luego nos centramos en el concepto de racismo, de su autonomía analítica en relación con el concepto de “raza” y de las principales perspectivas teóricas para abordarlo. En tercer lugar, desarrollamos una reflexión sobre las definiciones más comunes del racismo para llegar a la definición del “racismo cotidiano”, la cual es central en este trabajo. Finalmente volveremos sobre la presentación de algunas definiciones operativas e importantes en el estudio del racismo cotidiano y las discriminaciones.

¹² Como lo veremos a lo largo de este capítulo, retomamos aquí nociones como “raza” o “etnia” como construcciones sociales, históricas e ideológicas y no como elementos esenciales de los grupos humanos. El uso entre comillas de estas palabras tiene el propósito de recordar este carácter socialmente construido, así mismo utilizaremos palabras de categorización racial como “negro” o “afrocolombiano” también entre comillas con el mismo propósito, el de recordar su carácter socialmente construido y relativo a los distintos contextos sociales en los cuales estas nociones son generadas y constantemente modificadas por las mismas dinámicas y los distintos actores sociales.

1.1.1 “Raza” y “etnia”: los antecedentes disciplinares

La definición de las colectividades humanas en términos de “grupos étnicos” o “grupos raciales” ha sido un tema de profundas discusiones que no necesariamente ha generado la unanimidad en las ciencias sociales; en especial en disciplinas como la sociología. En ese sentido, como lo recuerda Max Weber (1922 [1997]: 316-322), en la antigua sociedad griega el “etnos” entró a designar al grupo humano exterior a la “polis” y estas distinciones han sido parte de la historia de las civilizaciones humanas, como manifestación de la facilidad con que la “acción comunitaria política da origen a la idea de una ‘comunidad de sangre’, si no se opone a ello la presencia de diferencias antropológicas demasiado marcadas” (Weber, 1922 [1997]: 322).

Nótese en esta cita la contraposición hecha entre la “comunidad de sangre” y las “diferencias antropológicas”; dos componentes que serán parte constante y sonante en las dificultades conceptuales para definir lo que sería lo “racial” y “lo étnico”. Dificultades que incluso en la actualidad están lejos de haber sido superadas (Poutignat y Streiff-Fénart, 1995: 42).

A pesar de que en un principio estos dos términos están fuertemente asociados, también es clara la diferenciación que asocia el primero con la *naturaleza* y el segundo con la *cultura*. Sin embargo, Weber propone que este tipo de conceptos se refieren a lo que él denomina una “comunidad de origen”. Para el caso de los *grupos étnicos* se trata de “*aquellos grupos humanos que, basados en la semejanza del hábito exterior y de las costumbres, o de ambos a la vez, o en recuerdos de colonización y migración, abrigan una creencia subjetiva en una procedencia común, de tal suerte que la creencia es importante para la ampliación de las comunidades [...] El grupo étnico (en el sentido que aquí se toma) no es en sí mismo una comunidad sino tan sólo un “momento” que facilita el proceso de comunización*” (Weber, 1922 [1997]: 318).

Por otro lado, en la conceptualización de Weber la definición de la “pertenencia racial” se expresa de una manera negativa y corresponde más a una objetivación por parte del observador, aparentada también de un sentimiento subjetivo de pertenencia:

*“La ‘pertenencia a una raza’ es la posesión real de las mismas disposiciones, heredadas y transmisibles por herencia, y que descansan en un origen común. Conduce a una “comunidad” sólo cuando es sentida subjetivamente como una nota característica común; y esto ocurre cuando cualquier destino común de los racialmente homogéneos va unido a alguna oposición patente respecto a otras gentes. Entonces la acción comunitaria así nacida suele expresarse de una manera puramente negativa: [...] Quien por su habitus exterior resulta heterogéneo es despreciado, sin más, ‘haga’ lo que haga y ‘sea’ lo que quiera (Weber, 1922 [1997]: 315; subrayado en el original). La raza es bien una creencia a una comunidad de origen pero también esta mediada de forma primordial por la mirada del otro, mirada que se centra en ese *habitus exterior* o, si se quiere en términos más contemporáneos, en el fenotipo cuyo principal significante ha sido construido en torno al “color de la piel”.*

Aunque Weber llega a una conclusión radical en términos de que cualquier análisis sociológico que se considere exhaustivo terminaría “por arrojar seguramente por la borda el concepto global ‘étnico’” (Weber, 1922 [1997]: 324), nos parecen de suma utilidad para el propósito de la presente investigación tres aspectos primordiales de su

conceptualización. El primero tiene que ver con el carácter “artificial” de los grupos étnicos, los cuales “no existen” como tal sino que son el resultado de una creencia subjetiva a partir de la cual es posible una acción comunitaria. Recordemos que en la sociología comprensiva de Weber lo importante es identificar cuál es el sentido de la acción social y que no necesariamente esta se fundamenta en aspectos racionales. La creencia artificial en una comunidad de origen da entonces paso a un tipo específico de acción social.

El segundo aspecto tiene que ver con la asociación, y no con la oposición, entre lo racial y lo étnico”, los cuales históricamente se han complementado mutuamente. En ese sentido, Weber (1922 [1997]: 319) anota que la “comunidad política” puede despertar la creencia en el origen racial, aún en sus miembros más heterogéneos y deja, al desaparecer, decantada esa creencia, si no se oponen diferencias de costumbres, de hábito, o, sobre todo, de lenguaje. Es lo que de hecho fundamentó el origen de muchos estados nacionales a partir del siglo XIX.

El tercer aspecto, quizás el más presente aunque de manera implícita en las definiciones weberianas sobre las comunidades étnicas y raciales, tiene que ver con el poder, la dominación social y el prestigio social. En otras palabras, una de las funciones de este tipo de acción social comunal basada en la creencia en una comunidad étnica de origen es la de crear o mantener distinciones sociales que se ven reflejadas en relaciones de dominación social, poder y prestigio. Como lo recuerda el mismo autor, basado en ejemplos de distintos períodos históricos, la creencia de la pertenencia a un “grupo étnico” está aparejada de un sentimiento de “honor étnico” a partir del cual se mantienen los límites sociales con “los otros”.

Si bien su interpretación de las relaciones raciales en Estados Unidos es en parte limitada, Weber da en el clavo al identificar que uno de los elementos que generaron una mayor conflictividad racial en los Estados del Sur obedeció a la necesidad de los blancos pobres (los llamados “*poor White trash*”) de mantener su honor social a partir de la descalificación sistemática de los “negros” en momentos en que el trabajo libre escaseaba y al cual estos habitantes blancos tenían acceso limitado¹³. Esto nos conlleva a un último elemento implícito que tiene que ver con acceso a recursos sociales, ya sean materiales o simbólicos, por medio de los cuales se puede exacerbar una cierta conflictividad étnica o racial.

Por otro lado, determinadas corrientes antropológicas han establecido que el aislamiento geográfico de los grupos humanos es el factor que ha coadyuvado a la persistencia y continuidad de los denominados “grupos étnicos” y de sus diferenciaciones culturales. Sin

¹³ No estamos de acuerdo con la afirmación de Weber de que justamente es esa clase blanca excluida la “verdadera inventora de la antipatía racial”: “Los *poor white trash*, los blancos pobres de los estados del Sur que, cuando escaseaba el trabajo libre, llevaban una existencia miserable, fueron en la época de la esclavitud los verdaderos inventores de la antipatía racial, ajena a los mismos plantadores, porque su ‘honor’ social dependía de la descalificación de los negros” (Weber, 1922 [1997]: 320-321). Una tal interpretación desconoce el sistema social, político y económico de plantación que imperaba en los países del sur de los Estados Unidos en esa época. Desconoce en ese sentido la posición privilegiada y dominante de los grandes terratenientes del sur que empleaban mano de obra esclava en sus plantaciones y la consecuente exclusión de una parte de los habitantes blancos de ese sistema de producción económica. También desconoce el papel ejercido por políticos, religiosos y científicos que justificaban la existencia de tal sistema, así como la explotación de los esclavos africanos con base en teorías que pregonaban la existencia de “razas”, la inferioridad de los “negros” y la superioridad de los “blancos”.

embargo, otros estudios han cuestionado esta hipótesis, demostrando que el aislamiento geográfico no cumple necesariamente en su función de “frontera natural” entre los grupos étnicos pues se constata una serie de interacciones entre los mismos y una persistencia en sus particularidades (García, 2003). En ese sentido, el interés para las ciencias sociales es el de examinar precisamente las características y los límites empíricos de los grupos étnicos (Barth, 1976); es decir, cómo puede haber continuidad en los grupos étnicos a pesar de que estos interactúan constantemente con otros, cuáles son las fronteras sociales que se definen en esas interacciones y cómo se van transformando a lo largo del tiempo y en contextos espaciales específicos.

Es lo que se conoce como la aproximación de la etnicidad como una forma de interacción social, la cual tuvo en el trabajo del antropólogo social Fredrik Barth su mayor exponente, marcando un hito de inflexión en el análisis sobre los grupos étnicos a partir de los años 1970, rompiendo con las teorías esencialistas y culturalistas que primaron en la conceptualización de los grupos étnicos hasta esa época. Para Barth (1969) el aspecto principal en el estudio de los grupos étnicos no es el contenido cultural que los compone sino las *fronteras* que permiten que dichos grupos étnicos existan. En ese sentido, el grupo étnico se convierte en una forma de interacción social específica. Las fronteras entre los grupos tampoco son esenciales, por el contrario éstas son móviles y se construyen socialmente, bajo esa misma lógica los grupos étnicos son construcciones sociales, históricas e ideológicas.

En otros términos, las distinciones de categorías étnicas no dependen de una ausencia de movilidad, de contacto o de información sino que implican procesos sociales de “exclusión” y de “incorporación” por medio de los cuales las categorías se mantienen a pesar de los cambios en la participación o la pertenencia de los distintos individuos. En ese sentido, las diferencias culturales pueden permanecer a pesar de los contactos interétnicos y de la interdependencia entre los grupos sociales. Así pues, una definición operativa del concepto sería: “*Los grupos étnicos son categorías de atribución e identificación empleadas por los actores mismos, estas categorías tienen entonces la característica de organizar las interacciones entre los individuos y los grupos*” (Barth, 1969: 205). De acuerdo con esto, el hecho de compartir una misma cultura es más una consecuencia o un resultado del grupo étnico que su característica definitoria o primaria.

En ese mismo sentido, es más pertinente una concepción contextual y relacional de las identidades sociales, en general, y de la identidad étnica en particular. *Contextual* por un lado, pues la etnicidad no puede estar por fuera de un contexto más amplio al del grupo étnico y en el cual este se enmarca (Agier, 2000). *Relacional* porque, como ya se describió, la frontera del grupo étnico se traza frente a un “otro” o unos “otros”. Finalmente, la identidad étnica es también *situacional* en la medida en que los actores sociales buscan en las interacciones y situaciones reales y cotidianas el sentido de su acción y la re-afirmación de esa identidad étnica. La etnicidad es en ese sentido vista como una categoría general de la vida social y no como la característica de un grupo minoritario definido por algunos rasgos culturales específicos (Poutignat y Streiff-Fénart, 1995). Sin embargo, esta nueva acepción de la “etnicidad” tampoco está exenta de contradicciones, malentendidos y debates aún abiertos.

En ese sentido, las teorías “interaccionistas” sobre la etnicidad proponen que lejos de ser una esencia adquirida de nacimiento, es un proceso continuo de producción de dicotomía entre los “miembros” y los “no miembros”. La etnicidad se ve expresada y validada en la

interacción social misma. En ese sentido, Barth (1976) no considera los grupos étnicos como algo concreto sino como tipos de organización fundamentados en la asignación y la auto-atribución de individuos a determinadas categorías étnicas. Por lo tanto, las dimensiones generativas y procesuales son de suma importancia en el análisis de los grupos étnicos, es decir cuáles son los procesos de conformación continua de los mismos.

En una óptica similar, más centrada en el análisis de la etnicidad en contextos urbanos, George Simmel plantea una perspectiva analítica a partir de la unidad que conforman la distancia y la proximidad, la cual estaría presente en toda interacción social y que se podría resumir en la siguiente fórmula: “[...] *la distancia al interior de la relación significa que lo próximo es lejano, pero el hecho mismo de la alteridad significa que lo lejano es próximo. Pues el hecho de ser extranjero es una relación enteramente positiva, una forma particular de interacción*” (Simmel [1903, 1908] en Grafmeyer y Joseph, 2004: 53-77). En breve, el estudio de la etnicidad, de los “grupos étnicos”, las “minorías étnicas” y tantas otras categorías de asignación/reivindicación identitarias obedece en cierta forma a esta lejanía y cercanía complementarias, a la complejidad en la definición y desplazamiento de las fronteras entre los mismos grupos o individuos.

Otro aspecto crucial en la definición de la noción de *grupo étnico* ha sido su estrecha relación con la noción de “raza” a lo largo de la historia, tanto en su uso común en las sociedades como en las ambigüedades de definición desde las ciencias sociales. Si bien se podría hablar de fenómenos de racismo en épocas anteriores a la modernidad, la idea moderna de la “raza” aparece a partir del siglo XVIII con el denominado *racismo científico*, el cual planteaba la existencia de diferencias esenciales y naturales entre los grupos humanos, produciendo de esta forma jerarquías sociales a partir de particularidades fenotípicas, consideradas como diferencias biológicamente esenciales. La producción de estas teorías estuvo acompañada de explicaciones “científicas” sobre la inferioridad de unas “razas” frente a otras y la legitimidad de la dominación de aquellas que se suponían inferiores por las superiores (Agudelo, 2002).

La socióloga francesa Colette Guillaumin (1992) plantea algunas aclaraciones de tipo conceptual, rastreando el origen y las distintas acepciones de los términos de “raza” y “etnia”. En ese sentido recuerda que el adjetivo “étnico” era un equivalente de “racial” en sus orígenes a mediados del siglo XVIII, con el tiempo la “etnia” fue remplazando a la “raza” pero el sentido del segundo término se ha deslizado y mantenido en el primero, utilizándose frecuentemente como eufemismos intercambiables. Entonces, más allá de los términos empleados, lo que le interesa a la autora es identificar las características de la definición ideológica de los grupos humanos como provistos de una “esencia” propia, la cual es “productora de conductas y de cualidades específicas inscritas en la carne y la sangre, en fin lo mismo que a lo largo del siglo XIX y hasta el nuestro, responde a la noción de raza” (Guillaumin, 2010: 37). En suma, la idea de “raza” es el resultado de un proceso histórico e ideológico y no un suceso “sin memoria”, como justamente lo presenta la ideología racista con el fin de naturalizar la dominación.

La misma autora propone una distinción conceptual entre “teoría” y “doctrina”. La primera obedece a esa invención inicial de las “razas humanas” fundamentada en descripciones basadas en un saber autoproclamado como científico, cuyo propósito es el de “describir y analizar” la variedad humana, generando así una concepción “racial” del mundo. Esta teoría, sin embargo, se transformó rápidamente en una doctrina, conformada por un conjunto de juicios y preceptos basados sobre el presupuesto que efectivamente existen las

“razas”. Estos juicios y preceptos tienen la particularidad de definir el lugar que deben ocupar en la sociedad cada una de ellas, así como el conjunto de “deberes” que deben cumplir y los “derechos” a los cuales pueden acceder. Según esta doctrina, la inscripción de caracteres culturales es también física, volviendo a los grupos humanos extraños entre sí por “esencia”, en donde la heterogeneidad sería definitiva e irreductible.

En la actualidad pareciera que hay un común acuerdo en la no aceptación de la “raza” como una categoría científica fundamentada en cualquier diferencia biológica sino como una construcción social, histórica e ideológicamente definida. Así, para muchos sociólogos es imperativo el uso de la palabra entre comillas, con el fin de posicionarse frente a las doctrinas racistas y racialistas de otrora. Por otro lado, aunque la categorización racial está frecuentemente asociada a determinadas diferencias fenotípicas que históricamente se han construido como tales, el interés sociológico en el estudio de la “raza” es el de estudiar las causas y consecuencias de la división socialmente construida de los grupos sociales con base en esas categorías así llamadas “raciales”, o mejor, con base en la idea de “raza” imperante en contextos sociales y momentos históricos específicos.

1.1.2 Corrientes sociológicas en el estudio de la “raza”

Las interpretaciones y los diferentes estudios sobre la “raza” también presentan diferencias según las corrientes sociológicas y los contextos académicos. En ese sentido, en la sociología anglosajona las teorías funcionalistas tuvieron un primer papel en el desarrollo de lo que más adelante se conocería como el estudio de las “relaciones raciales”. Algunos estudios desarrollados luego de la primera Guerra Mundial se basaban en teorías asimilacionistas, a partir de las cuales se asumía una posible “asimilación” de las minorías raciales dentro del sistema de estratificación que regía en la sociedad.

Las diferencias raciales eran así entendidas como un desequilibrio sistémico que tendía a ser equilibrado por la asimilación social de dichas minorías y en donde los prejuicios raciales y la discriminación no eran más que fenómenos intrínsecos a este período de desajuste (Park, 1950). Esta teoría ha tenido fuertes críticas por su carácter etnocéntrico, al encontrar en la asimilación cultural de los grupos minoritarios el medio necesario para la cohesión social y por dejar de lado el análisis de problemáticas sociológicas relacionadas con el prejuicio racial y la discriminación.

Así pues, el lenguaje y la terminología usados por los investigadores no ha estado exenta de debates y críticas hasta hoy en día y a pesar de la vasta producción académica, no se puede afirmar que haya acuerdos en torno a lo que puedan significar conceptos tales como “raza” o racismo, como tampoco sobre la forma como deben ser investigados desde una perspectiva empírica (Hill Collins y Solomos, 2010).

A pesar de estos desacuerdos aún vigentes, el nombre genérico más común por el cual se entiende este campo de estudios en la esfera anglosajona es el de “relaciones raciales y étnicas” [*racial and ethnic relations*]. Esta gran cantidad de estudios tienen que ver sobre temas diversos, como los sistemas de creencia racial, la naturaleza y la extensión de la discriminación y la desventaja racial, las políticas “raciales” y el impacto de las políticas públicas en las minorías racializadas y la distribución, concentración y segregación de las poblaciones minoritarias, especialmente en la vivienda y los mercados de trabajo (Hill Collins y Solomos, 2010; Feagin y Feagin, 2003).

Varios aprendizajes se pueden desprender con el fin de plantear una “postura teórica” en relación con la noción de “raza”. Primero, que existe al menos un acuerdo en el hecho de que “raza” no tiene ningún fundamento como categoría biológica (Wade, 1997). Como categoría de identidad y asociación grupal es construida social e ideológicamente y en contextos temporales y espaciales específicos. Debido a su carácter socialmente construido, tanto el significado como la posición que se le asignan a las “razas” en la estructura social siempre se cuestionan. En ese sentido, pueden cambiar su significado las categorías raciales y la posición de los grupos así racializados dentro de la estructura social (Bonilla-Silva, 2011), pues las nociones en torno a las “diferencias raciales” son más bien creaciones humanas en lugar de categorías esenciales o eternas (Bonilla-Silva, 2006).

En segundo término, ha surgido la idea de que por ser una construcción social, la “raza” carecería entonces de utilidad analítica, prefiriendo el uso de conceptos como “etnicidad” y “clase social”. Al respecto, estamos de acuerdo con algunos autores que piensan que quitarle el papel analítico a la “raza” puede ser una posición que niega el impacto autónomo que esta pueda tener en la vida social (Wade, 1997).

Dicho en otros términos, la “raza”, al igual que otras categorías construidas socialmente (v.gr. “clase” o “género”), tiene una realidad social; esto quiere decir que luego de que estas categorías son creadas, se producen efectos reales en los actores y grupos sociales así racializados en términos de “negros”, “blancos”, “árabes”, etc. (Bonilla-Silva, 2006: 8-9). En ese sentido, la noción de “raza” no sólo es útil sino necesaria, en la medida en que emplear otros términos, muchos de ellos eufemísticos, puede ocultar los significados de los que dependen las significaciones raciales (Wade, 1997: 18) y sus consecuencias sociales reales en la jerarquización y los procesos de dominación social.

Por último, si bien la noción de “raza” está bastante relacionada con aquella de racismo, creemos pertinente hacer una distinción analítica entre las dos. Aunque están estrechamente relacionadas, el racismo nos remite a configuraciones específicas de dominación social, fundamentadas en la idea de la “raza”, de acuerdo con determinados contextos sociales, históricos, ideológicos, culturales y geográficos. Dicho de otra forma, los racismos deben ser ubicados en sus contextos espaciales y temporales (Wade, 1997: 398).

Aunque en muchas sociedades haya ideas arraigadas sobre la “naturaleza” de lo “negro” y de lo “blanco”, fundamentadas en una imagen común sobre la inferioridad del primero y la superioridad del segundo, también se presentan diferentes manifestaciones por la forma en que se experimenta el racismo y por cómo las diferentes categorías de racialización interactúan en situaciones específicas. Aspecto crucial en la presente tesis al tratarse de un estudio comparativo entre dos contextos diferenciados como el colombiano y el francés.

De acuerdo con esto, veremos a continuación algunas de las principales perspectivas teóricas a través de las cuales se ha abordado la temática del racismo en la sociología y en otras ciencias sociales.

1.1.3 Aproximaciones teóricas al estudio del racismo

Una de las nociones conceptuales centrales en la presente tesis es la comprensión del racismo como “proceso social”. Por medio de esta nos permitiremos estudiar el racismo y las discriminaciones en la educación superior de Francia y de Colombia. Para llegar a esta

definición presentaremos en una primera instancia un panorama amplio de algunas aproximaciones teóricas al racismo, como ideología, como discurso, como experiencia subjetiva o como un proceso social, con el fin de identificar sus respectivas ventajas y límites heurísticos y así especificar cómo esta se acopla mejor la noción de racismo como proceso social a las necesidades de nuestra investigación.

1.1.3.1 El racismo como ideología

Uno de los mayores acuerdos en las ciencias sociales en torno al estudio del racismo tiene que ver con su definición como ideología. La ideología de la dominación racial se basa en creencias según las cuales un grupo social es designado como inferior ya sea desde el punto de vista biológico o cultural. Esas creencias son usadas para racionalizar o prescribir el trato que deben tener esos grupos en la sociedad, así como para explicar su posición social (Hill Collins y Solomos, 2010).

Esta perspectiva es quizás una de las más desarrolladas en la academia francesa, en donde principalmente hay importantes trabajos de tipo teórico y ensayístico. Pierre-André Taguieff, uno de los autores franceses contemporáneos más prolíficos en el estudio del racismo desde una perspectiva filosófica y de historia de las ideas, reconstruye el proceso histórico de producción de doctrinas racistas en el contexto francés (Delannoi y Taguieff, 1993; 2003). En su libro titulado *El color y la sangre. Doctrinas racistas a la francesa* (Taguieff, 2002 [1998]) reconstruye los principales sistemas de pensamiento basados en la idea de “raza” que contribuyeron a la configuración del racismo contemporáneo, entendido principalmente como una ideología.

En primera instancia propone dos tipos de estrategias argumentativas que contribuyeron al proceso de transformación del “racismo esclavista” al “racismo ‘científico’”, estos son la negación de la realidad y la racionalización de la dominación. Esta segunda estrategia se fundamenta en dos subtipos de racionalización que son a su vez característicos de la “dominación europea”: “la racionalización religiosa”, que se puede encontrar en textos sagrados como la Biblia y en donde la esclavitud está basada justamente en creencias de este tipo; y la “racionalización naturalista”, que caracterizó principalmente el pensamiento del siglo XIX, en particular a través del desarrollo del “darwinismo social”. Estos tipos de racionalización tienen la común característica de llevar a cabo un mismo proceso de “deshumanización” mediante “la operación racista por excelencia”, según el autor: “la proyección”, la cual consiste en culpabilizar a la víctima, atribuyéndole a ésta la causa del mal (Taguieff, 2002 [1998]).

Basado en algunos estudios de psicología social, Taguieff propone que este mecanismo obedece a una especie de “racionalización conservadora” fundada en la creencia de que el mundo tiene un orden “justo”. En ese sentido, las personas o grupos sociales que están en posiciones o en situaciones desfavorables es porque “así se lo merecen o se lo han buscado”, ya sea por acción u omisión; en todo caso la culpa es de ellos. Para ilustrar este aspecto, cita algunos textos de célebres pensadores, antropólogos y naturalistas del siglo XIX en relación con los “negros” y la racionalización y legitimación de su esclavización por medio de la “ciencia” de la época.

El autor plantea una distinción conceptual entre “doctrinas racialistas” y “doctrinas racistas”. Las primeras obedecen a “elaboraciones ideológicas centradas sobre una intención explicativa” mientras que las segundas son aquellas que “incluyen

prescripciones, definen valores y normas que se traducen en discriminaciones o segregaciones, expulsiones o persecuciones, incluso exterminaciones” (Taguieff, 2002 [1998]: 17). Así pues, aunque considera que el racismo es un “fenómeno moderno”, nacido en Europa y en las Américas desde mediados del siglo XV a inicios del XIX, este no se constituye como “visión del mundo, en metafísica de la historia y en ideología política, en suma en racialismo”, sino a partir de mediados del siglo XIX (Taguieff, 2002 [1998]: 18). De igual forma, recuerda que en este proceso la referencia a la “sangre” precedió a la “raza” en un sentido clasificatorio, más aún la idea misma de “raza” en los siglos XVI y XVII tenía una connotación más relacionada con el linaje que con un tipo o sub-especie biológica.

Este autor propone “cuatro figuras del racialismo”, entendidas como “tipos ideales” (en el sentido sociológico weberiano) o sistemas de pensamiento construidos alrededor de la idea de “raza” en Francia a partir del siglo XIX y hasta el siglo XX. Estas figuras se diferencian en sus orientaciones, consecuencias sociales y políticas, ya sea de forma explícita o implícita y son las siguientes: el “racialismo pesimista” plasmado en las ideas de Arthur de Gobineau, el “racialismo evolucionista” articulado con el “darwinismo social” de Gustave Le Bon, el “racismo biológico” fundador del antisemitismo nacionalista visto en Édouard Drumont, Jules Soury y Maurice Barrès, y el “racialismo eugenésico” con propósito “socialista” de Georges Vacher de Lapouge.

Concluye recordando que la época de las visiones biológico-racistas terminó en Europa con la desaparición del nazismo pero que otro tipo de racismo post-nazi está viendo la luz del día. Además, en las sociedades contemporáneas se ha desarrollado un “neo-racismo” fundado sobre la tesis del “pluralismo cultural radical”, sustituyendo así el “determinismo etno-cultural” al “determinismo biológico-racial”. No obstante, este último está siendo reconfigurado por un reduccionismo genético que deja la ventana abierta a una “utopía eugenésica” basada en una humanidad “perfecta” fabricada por medios biotecnológicos como la clonación reproductiva o la terapia génica germinal¹⁴.

Otra perspectiva del racismo como ideología es la propuesta por la socióloga francesa Colette Guillaumin (1992, 2005, 2008). La obra de esta autora ya es clásica en la sociología francesa por sus aportes al feminismo materialista francés, proponiendo además el análisis de las articulaciones entre los sistemas de dominación de género, “raza” y clase. La autora propone un análisis del racismo como ideología, entendida como un sistema de significación con base en discursos de diversa índole.

Tomando como ejemplo el contexto francés y basándose en fuentes de diversa índole como conversaciones cotidianas en cafés, volantes electorales, documentos políticos de circulación restringida, discursos en mítines, prensa escrita, etc., la autora propone identificar las diferentes formas que toma el racismo a través de tres niveles de la ideología racista. En primer lugar está la “ideología cotidiana” o el nivel más “espontáneo”, visto a través del mito popular de la homogeneidad y de la identidad nacional. Un segundo nivel de elaboración y explicación política de la ideología que es examinado en la reivindicación del derecho a la “diferencia”. Finalmente, la expresión más formalizada de la ideología racista por medio del estudio del sistema jurídico y las instituciones raciales del Estado.

¹⁴ Esta utopía eugenésica es abordada directamente en la película de ciencia ficción *Gattaca*, escrita y dirigida por Andrew Niccol. Estados Unidos, 1997.

Los análisis de Guillaumin sobre la ideología racista son bastante interesantes por su creatividad heurística y termina por concluir que igual si estos tres niveles son considerados de forma autónoma, el conjunto es coherente generando un proceso complejo. Así pues, hay una percepción popular, más o menos explícita, de los fenómenos sociales y que puede ser por lo general inconsciente, constituye el nivel del “ser”, o sea que “las cosas son así”. Vendría luego un segundo nivel que intentaría explicar, de forma científica, la relación causal de los fenómenos sociales y de la heterogeneidad física-cultural de los grupos humanos, lo que viene a ser el nivel del “por qué”, o “las cosas son así porque...”. Por último, el nivel de la doctrina política cuyo objetivo es prescribir a la acción fundamentada en el “conocimiento” de los hechos, es decir el nivel del “entonces”. Tenemos entonces, por ejemplo, que “las cosas son así porque ‘los negros’ son x ó z, entonces... se justifica su segregación residencial”. En suma, lo característico de la ideología racista es su postura doctrinal de un orden que debe regir basado en divisiones que serían “naturales” y las cuales deben ser conservadas, desarrolladas y perfeccionadas por la sociedad.

1.1.3.2 El racismo como discurso

En estrecha relación con una concepción del racismo como ideología se encuentran los estudios que lo abordan a partir de sus manifestaciones discursivas. Dentro de esta corriente se destacan los trabajos desarrollados por el lingüista holandés Teun A. Van Dijk (2010; Cf. Goldberg y Solomos, 2001). Su obra ha tenido gran influencia internacional, y especialmente en América Latina, en los estudios sobre el racismo desde una perspectiva del análisis del discurso (Van Dijk, 2007)¹⁵.

Van Dijk discute la noción difundida en el “sentido común” según la cual el racismo no está necesariamente asociado al “discurso” sino que más bien se relaciona con nociones como la discriminación, el prejuicio, la esclavitud, etc. En ese sentido establece que el “discurso” es más que “solo palabras” y el texto y la conversación juegan un papel primordial en la reproducción del racismo contemporáneo. Esta situación es mucho más evidente en relación con las élites, pues estas controlan y ejercen una gran influencia, en función de las decisiones que toman, sobre la vida de los grupos minoritarios. En ese sentido, el discurso puede ser definido como “una forma de discriminación verbal” y por ende el discurso de la élite se constituye en una forma importante de racismo de la élite (Van Dijk, 2010).

Bajo esta perspectiva se propone ir más allá de una noción del racismo como ideología entendiéndolo como un “sistema societal complejo” de dominación, fundamentado étnica o racialmente, que desarrolla consecuencias de inequidad. Este sistema estaría compuesto por dos subsistemas, uno social y otro cognitivo. El primero está relacionado con prácticas sociales discriminatorias a nivel micro y por relaciones de abuso de poder por parte de grupos dominantes a un nivel macro. El segundo se caracteriza por ser la base mental de dichas prácticas y está constituido por “modelos parciales de eventos e interacciones étnicas” enraizadas a la vez en prejuicios e ideología racistas. Un aspecto clave en esta conceptualización es que tanto prejuicios como ideologías se adquieren y se aprenden, y este aprendizaje se desarrolla principalmente a través del texto y la conversación, lo cual nos aclara la relación estrecha entre discurso y racismo (Van Dijk, 2010).

¹⁵ Para encontrar una relación detallada de su producción, incluida aquella traducida al español véase la página web: <http://www.discourses.org/>

En relación con esto, es importante esclarecer qué se entiende por “discurso”. Van Dijk propone que se trata, en general, de un “evento comunicativo específico”, y, en particular, de una “forma escrita u oral de interacción verbal o de uso del lenguaje”. Establece entonces que estas formas del discurso, sean estas escritas u orales, pueden analizarse de acuerdo con determinados niveles o dimensiones, a saber: “estructuras no verbales”, “sonidos”, “sintaxis”, “léxico”, “significado local”, “significado local del discurso”, “esquemas”, y “dispositivos retóricos”.

Aunque aquí estaría por fuera de los propósitos del presente capítulo abordar en detalle cada uno de estos niveles de análisis, no sobra mencionar que la perspectiva de este autor es interesante en la medida en que es bastante específica, y si se quiere sofisticada, en relación con la lingüística y el análisis del discurso aplicados al estudio del racismo¹⁶. Uno de los principales resultados de este tipo de análisis es identificar que en efecto el discurso racista funciona por medio de la construcción de un “nosotros” en oposición a un “ellos”. Por lo general, se acentúan “nuestras” cosas buenas y “sus” cosas malas, y se ocultan “nuestras” cosas malas y “sus” cosas buenas.

Van Dijk (2007) hace hincapié en la necesidad de analizar algunas características del contexto social del discurso, esto es “quiénes hablan y quiénes escriben”. Reitera entonces que el papel de las élites es crucial, no porque sean “más racistas” sino porque estas tienen un acceso especial al discurso público, así como a su control. En relación con esto, define el término de “élites simbólicas”, las cuales son entendidas como las élites que literalmente tienen la palabra en la sociedad y tienen el dominio de organizaciones e instituciones (medios de comunicación, política, investigación, educación, burocracias, etc.) y “formulan el sentido común, así como el consenso”. El análisis implica además una mirada sociológica y política que permita identificar cómo se relacionan estas “élites simbólicas” con el conjunto de la población.

Luego de estas especificaciones conceptuales, el autor propone ver la variedad de discursos racistas de acuerdo con los contextos en los que estos se producen, es decir identificando quién dice qué, dónde y cuándo. Para tal fin, comienza con el análisis de la conversación, entendida como un “tipo de práctica social discursiva” y el género “más extenso de la interacción y del discurso humanos” y en donde muchos de los aprendizajes sociales se basan precisamente en estas conversaciones cotidianas (Van Dijk, 2007). Con base en esa perspectiva analítica, identifica una tendencia en las conversaciones que consiste en referirse a los grupos minoritarios principalmente por medio de temas negativos. Un análisis semántico más fino muestra además que se utilizan estrategias claras para subestimar dichas minorías, en lo que Van Dijk llama *disclaimers*, es decir “juegos semánticos con una parte positiva sobre ‘nosotros’ y una parte negativa sobre ‘ellos’” (Van Dijk, 2010: 112).

Por otro lado, los informes noticiosos tienen una gran influencia en la reproducción del racismo pues la gente se refiere cotidianamente a la televisión, la radio o la prensa en tanto fuente de conocimiento “legítimo”. De acuerdo con los hallazgos del autor, al hacer un análisis de los titulares de las noticias se aprecia que estos también tienden a enfatizar las características “negativas” de las minorías. Por otro lado, al hacer un análisis sintáctico de los mismos se identifica una predisposición a favor del “nosotros”, por ejemplo

¹⁶ Los resultados de una tal perspectiva formulada para el estudio del racismo en Cartagena (Colombia), principalmente desde la lingüística, se pueden apreciar en el Número 6 de los *Cuadernos de Trabajo* del proyecto Afrodesc-Eurescl, véase Fonseca, 2009.

minimizando la responsabilidad sobre acciones negativas utilizando construcciones pasivas. Otro hallazgo bastante interesante está relacionado con el manejo del tema de discriminación y racismo, el cual casi siempre es definido como una especie de “resentimiento popular”, es decir que son fenómenos que no pertenecen a la élite sino que se encuentra “en otra parte”, como si fueran “fenómenos de la naturaleza” cotidianas (Van Dijk, 2010).

Por último, los libros de texto y los discursos políticos constituyen géneros discursivos en donde se reproduce y se refuerza el racismo. Los primeros tienen una gran influencia en el aprendizaje de prejuicios e ideologías, que comienza en la escuela. En relación con los segundos, en los discursos parlamentarios también se encuentran estrategias argumentativas que desarrollan aspectos positivos sobre el “nosotros” en contraste con lo negativo de “ellos”, algunas de ellas se convirtieron en “argumentos estándar” para referirse a determinados temas así las razones esgrimidas sean falaces, pues se legitiman no tanto en la verdad sino en la credibilidad (Van Dijk, 2010). Estos hallazgos muestran algunas convergencias con algunas aproximaciones psicosociales al racismo, en términos de un ego y un alter que son valorizados de forma contradictoria (positivo/negativo), que se desarrollarán a continuación.

1.1.3.3 El racismo como experiencia intersubjetiva

Albert Memmi (1994), de origen tunecino, es uno de los filósofos insignes del pensamiento postcolonial y su obra, que obedece más al género ensayístico, se mueve entre la filosofía, la sociología política y la psicología social. Propone que el racismo tiene en definitiva una función: “establecer y legitimar una dominación”, por lo cual existe una “conexión orgánica” entre racismo y dominio. En ese sentido, la definición del racismo se ubica en un debate que se puede apreciar en la mayoría de escritos que versan sobre este concepto, a saber: ¿el referente principal del racismo tiene que ver con “lo biológico”? Para Memmi, contrario a la idea generalizada, la “acusación biológica” no es esencial al racismo, esta no es sino su pretexto y excusa.

Con el fin de desarrollar en profundidad esta idea, el autor propone dos definiciones del racismo. La primera, en un “sentido estricto” que estaría relacionada con el “racista propiamente dicho”, es decir aquel que refiriéndose a las “diferencias biológicas” entre él mismo y el otro, aprovecha para avasallar este otro y así sacar ventajas, ya sean económicas, políticas, psicológicas o simplemente de prestigio. La segunda definición, en un “sentido amplio” en donde el racista o “el acusador” (para usar la terminología de Memmi) tiene la misma actitud frente al otro en nombre de diferencias que no son necesariamente biológicas. Se trata igualmente de la misma operación de estimarse y subestimar al otro para llegar a la misma conducta agresiva (Memmi, 1994).

De acuerdo con esto, el autor ve el racismo como una “agresión” que se fundamenta en el miedo a la diferencia, porque lo diferente da miedo y este miedo a la vez suscita la agresividad. Se puede apreciar el análisis dialéctico propuesto por Memmi, entre un ego racista y un alter racializado, esta concepción nos recuerda la dialéctica hegeliana del amo y el siervo sobre la cual se basa la concepción marxista de la sociedad de clases. La lógica de esta dialéctica del racismo, si así nos permitimos denominarla, consiste en que los rasgos de alter siempre tienen un “coeficiente negativo”, significativamente malo, lo que implica de forma automática que los de ego son positivos, buenos.

El autor plantea entonces una definición que trata de englobar tanto el sentido estricto como el sentido amplio, no sin antes recordar que toda definición es una herramienta, una “fórmula operativa”. El racismo sería entonces “la valorización, generalizada y definitiva, de diferencias, reales o imaginarias, en beneficio del acusador y en detrimento de su víctima con el fin de justificar una agresión” (Memmi, 2010: 58). El desarrollo conceptual del autor lo lleva a discutir su propia definición, criticando y justificando cada componente de la misma, hasta llegar a una enunciación de tres procesos característicos del fenómeno del racismo: la “globalización”, la “socialización” y la “negación-aniquilamiento”.

El primero está relacionado con un proceso de generalización, implícita o explícita, de la imputación racista a la mayoría, si no la totalidad, de los miembros de un grupo y en donde “las excepciones” son tomadas como la confirmación de la regla. Esta generalización tiene además la particularidad de ser perenne. El segundo proceso llama la atención sobre el hecho de que el racismo es aprendido socialmente, en palabras del autor “el racismo es un lenguaje colectivo al servicio de las emociones de cada uno” (Memmi, 2010: 66). Por último, la negación que precede al aniquilamiento consiste en un proceso progresivo de destrucción simbólica que termina por la deshumanización de la víctima.

Memmi también reflexiona sobre la terminología empleada en ciencias sociales y establece que el equívoco en las discusiones sobre el racismo viene precisamente de las ambigüedades de la palabra. En ese sentido, trata de superar la discusión en torno a lo biológico como “lo característico” del racismo, y propone el término de “heterofobia”, el cual remite a toda acción agresiva contra el otro que se pretende legitimar sobre argumentos diversos: psicológicos, culturales o sociales y en donde el racismo, en el sentido biológico (estricto) sería una variante. En ese sentido la terminología sería más pertinente si se hablara, por ejemplo, de “judeofobia”, “negrofobia”, “arabofobia”, etc. (Memmi, 1994).

El trabajo de Franz Fanon (1952) también podría ubicarse en esta perspectiva intersubjetiva del racismo. De hecho, algunos autores han catalogado su trabajo como “psicoanálisis del racismo” (Hook, 2004). En efecto, Fanon se aproxima a la problemática del racismo desde una perspectiva psicológica pero no se limita a esta sino que muestra cómo está ligada a fuerzas sociopolíticas e históricas. En ese sentido su propuesta “psicopolítica” propone relacionar conceptos y explicaciones psicológicas con el fin de describir e ilustrar la forma cómo funciona el poder. A partir de esta perspectiva, su interés último ha sido el de analizar lo político desde lo psicológico con el fin de pensar estratégicamente cómo se puede intervenir en “la vida del poder” (Hook, 2004: 85). Analiza entonces el poder por medio de una serie de conceptualizaciones psicoanalíticas que ayudan a develar la lógica intersubjetiva del poder en el contexto del “racismo colonial” francés; en donde “la co-presencia de las razas blanca y negra las aprisiona en un complejo psico-existencial” (Fanon, 1952: 9).

No sobra aclarar que la relación de Fanon con los conceptos de la psicología y del psicoanálisis no deja de ser ambivalente. En cierta forma, él es consciente de que ambas disciplinas transmiten, reinscriben o reifican ciertos aspectos eurocéntricos que sirven como justificación de dominación (social, racial, colonial) en determinados sistemas sociopolíticos; por tal motivo, a pesar de que fundamente su análisis en algunos de los conceptos de estas disciplinas, también construye su propuesta con importantes aspectos críticos, modificando incluso los conceptos iniciales de los cuales parte. Así mismo, retoma algunos conceptos del marxismo y de la filosofía existencialista tan en boga en su

época, haciendo énfasis en una reflexividad crítica de los mismos e imprimiendo su propia experiencia en sus análisis. Su propósito fue, en suma, usar explicaciones teóricas con el fin de construir un marco analítico capaz de criticar aspectos de la experiencia colonial desde una variedad de perspectivas (Hook, 2004: 100).

De acuerdo con esto, en una de sus obras más conocidas y discutidas a nivel internacional (Bhabha, 1986; Hook, 2004; Kane, 2007) como lo es *Peau Noire, Masques Blancs* (Fanon, 1952), el autor centra su atención en la yuxtaposición de los “blancos” y los “negros” en el contexto de colonización y en donde ese complejo psico-existencial tiene efectos subjetivos en unos y otros. Así pues, estos efectos no sólo se pueden observar a través de los “sueños” del colonizado sino en su vida psíquica, la cual está mediada en gran medida en su deseo o creencia de “ser blanco”. En ese sentido, y utilizando la clásica pregunta freudiana, se pregunta “¿qué quiere el hombre negro?”, para responder “*el Negro quiere ser Blanco*” (Fanon, 1952: 6-7); a partir de lo cual desarrolla una interpretación de la neurosis del racializado, vista como una serie de “patologías del afecto” que se esconden inconscientemente en las esferas de la sexualidad, por ejemplo.

Pero uno de los mayores aportes de Fanon es el de llamar la atención sobre el hecho de que estos procesos inconscientes se derivan de las desigualdades presentes en las estructuras sociales más amplias, por lo tanto no se pueden reducir a meros aspectos psicológicos de determinados individuos. En ese sentido, aunque utiliza el concepto freudiano de *neurosis*, el cual se entiende como un desorden emocional, manifiesto en el nivel de la personalidad, que surge del conflicto entre un impulso o deseo fundamental (muchas veces instintivo) y la necesidad de reprimirlo (Freud, 1988 [1930]), Fanon hace de este un fenómeno psicosociológico fundamentado en contextos históricos y políticos de colonización (Fanon, 1952; Fanon, 2002 [1961]). El racismo colonial es entonces entendido no cómo la única forma de racismo sino como un fenómeno clave en la comprensión de otras formas de racismo (Bhabha, 1986).

En conclusión, la interpretación psicoanalítica del racismo hecha por Fanon, desarrollada desde una diversidad de referencias como lo son su experiencia personal, la cultura popular, la teoría y la literatura, termina por aislar dos tipos básicos de la “reacción racista”. En relación con “lo negro”, encuentra una serie de valores reprochadores en relación con una supuesta inferioridad, bajeza, maldad, falta de civilización, etc., todos estos como respuestas típicas a un proceso típico del racismo que consiste en buscar “chivos expiatorios”. Dicho de otro modo, todo lo que se considera indeseable para sí mismo, todo lo que no se quiere admitir o lo que hace sentir culpa se proyecta en el Otro, como una forma de ocuparse del propio equilibrio emocional.

En ese sentido, el hombre “negro” es percibido como capaz de llevar ese peso pues es el símbolo del pecado (Fanon, 1952: 159); el racismo es entonces una forma de reacción de defensa: “Proyectando sus intenciones en el negro, el blanco se comporta ‘como si’ el negro las tuviera realmente” (Fanon, 1952: 133-134) [*Projetant ses intentions chez le nègre, le Blanc se comporte ‘comme si’ le nègre les avait réellement*]. Esto explica porqué el racismo es tan poderoso desde un punto de vista de refuerzo y reafirmación de la separación y la distancia entre un “Nosotros” y un “Ellos” en la medida en que el racista proyecta en el racializado todo lo peor que puede considerar de sí mismo.

En el segundo tipo de reacción, bastante cercana y complementaria a la anterior reacción fóbica, también se encuentra una serie de valores peyorativos que el blanco tiene sobre el

“negro”; pero aquí surgen, casi de manera paradójica, un conjunto de asociaciones positivas, incluso de carácter idealista en la reacción racista. En otras palabras hay algo muy atractivo, algo muy convincente, algo muy llamativo en el objeto odiado del racismo (Fanon, 1952: 134-136). Desde esta perspectiva psicoanalítica se entiende el carácter racista de la exotización sexual de los hombres y las mujeres “negras”, a pesar de que detrás de esta se encuentren movilizados valores supuestamente “positivos”.

Hasta aquí hemos visto tres perspectivas de análisis del racismo, entendido como ideología, como discurso y como experiencia intersubjetiva. Cada una de ellas presenta puntos interesantes en la definición del fenómeno, así como herramientas para su estudio empírico. Cada una de ellas es también por sí misma limitada. En ese sentido, con el propósito de llegar a una definición más compleja, que incluya en cierta medida las ventajas de las anteriores, pasaremos a ver una aproximación del racismo entendido como proceso social. Este punto de vista ha sido el adoptado en la presente investigación, complementado con otros aspectos teóricos que también serán desarrollados más adelante en este capítulo.

1.1.3.4 El racismo como proceso social

El trabajo de De Rudder, Poiret y Vourc'h (2000) hace parte de una corriente de investigación rotulada como “relaciones interétnicas”. En esta se ha dado especial énfasis a temáticas de inmigración en Francia y en donde está incluido el tema del racismo. Este texto es de gran interés pues no sólo se ha convertido en una referencia de la producción francesa reciente, sino que además refleja el acumulado de conocimientos que sobre el racismo se han producido en el área francófona así como propone una discusión con la literatura anglosajona.

En primera instancia, los autores proponen que tanto las “relaciones interétnicas” como el racismo forman un campo de discordia y enfrentamientos pero también de transacciones y conciliaciones. En ese sentido proponen distinguir el “vocabulario” necesario para describir e interpretar lo que denominan “etnismo” y “racismo”, así como sus “manifestaciones concretas” que son la discriminación y la segregación. Los autores dedican una gran parte de este capítulo a proponer algunas “precauciones de uso” sobre los términos que se han empleado tradicionalmente en las ciencias sociales y que ellos proponen superar con algunos neologismos a pesar de que parezcan oscuros o abigarrados como ellos mismos lo confiesan.

De acuerdo con esto, proponen adoptar una posición “relativista” ya que los conceptos son herramientas cuyo propósito es dar cuenta de relaciones y procesos históricos y sociales. Además, las “cosas sociales” viven y trastornan las categorías. Pero uno de los problemas en el proceso de “nombrar las cosas” es justamente “tomar las palabras por las cosas, el significante por el significado”. A esto se impone entonces una mirada histórica y crítica, pues la “producción del lenguaje es un hecho social” y el pasado de las palabras se sedimenta y persiste en sus usos posteriores. En ese sentido, llaman la atención sobre la pertinencia del uso actual del término racismo. Esta es una inquietud que caracteriza las ciencias sociales en Francia, en donde precisamente hay un alto grado de “celo” en el uso de los términos que se emplean, no sólo para ganar en precisión conceptual sino para no reificar situaciones sociales que se suponen están bajo la lupa de un “método científico”. Esta situación es tal vez más fuerte en relación con el estudio de la idea de “raza” y sus

derivados; en cierta forma refleja los aprendizajes penosos de la historia europea de primera mitad del siglo XX.

Esta posición relativista estaría acompañada por un “nominalismo metodológico”, es decir la adopción y definición de categorías resultantes “en el trabajo y por el trabajo”. En ese sentido no existiría “la buena definición” o “la buena categoría”, si por tal se entendiera que coincide exactamente con la “esencia de los fenómenos sociales”, en todo caso una tal perspectiva no obedecería a un trabajo científico. Los conceptos tienen pues la función de “interrogar” la realidad, plantear problemas y proponer teorías. Por otro lado, los autores recuerdan que el “pensamiento social” se expresa discursivamente en diversos espacios de la sociedad y no está reservado exclusivamente a las ciencias sociales. Estos discursos constituyen verdaderos hechos sociales, haciendo parte y conformando la realidad social (De Rudder, Poiret y Vourc’h, 2000).

De acuerdo con esto, critican la división hecha en las ciencias sociales estadounidenses entre los estudios sobre las “relaciones raciales” y las “relaciones interétnicas”. Por otro lado, resaltan la carencia de las ciencias sociales francesas en el sentido de aproximarse al estudio del racismo prioritariamente desde trabajos ensayísticos y bastante teóricos con escasas aproximaciones empíricas. Critican igualmente la limitación del campo de las relaciones interétnicas a los estudios sobre la inmigración. Según los autores, estas distinciones han generado problemas para entender el proceso de construcción de la “diferencia”, ya sea étnica o racial. Es más, proponen que sólo a partir del análisis de los procesos sociales se puede distinguir sociológicamente lo que distingue o unifica ambos conceptos.

Definen así las “relaciones interétnicas” como relaciones que construyen y unen grupos socialmente definidos por su origen real o supuesto, y su cultura, reivindicada o atribuida. En ese sentido es importante diferenciarlas de las “relaciones interculturales” pues en las “relaciones interétnicas” los hechos culturales son captados por un “sistema de designación y de categorización”, es decir que los “rasgos culturales” son seleccionados, falsificados o simplemente inventados para poder hacer parte de una organización social desigual y jerárquica, lo cual es planteado por los autores en términos de proceso de “etnicización”; dicho de otra forma, el proceso de construcción de fronteras y de designación. Según esta concepción, el racismo para estos autores no sería un dominio de investigación separado sino distinto ya que comparte la misma genealogía sociológica con el campo de las “relaciones interétnicas”. Proponen entonces el concepto de “racialización” entendido como el proceso similar a la “etnicización” pero donde el registro de la cultura queda integralmente subordinado a la imputación “racial”, la cual absolutiza la diferenciación cultural y de “origen” instituyéndola como “raza”, es decir, inscribiéndola en un reino exterior al de la voluntad humana: el de la naturaleza.

Sin embargo, los autores concuerdan en que esta distinción es bastante difícil de encontrar en la realidad empírica, además que la mayoría de las veces la “etnicización” se convierte en eufemismo del “racismo”, otra distinción terminológica propuesta por los autores y que según ellos permiten dar una mejor aproximación a lo que se ha denominado en la literatura existente como “neo-racismo”. La diferencia entre estos no obedece a una gradación de la hostilidad o el rechazo sino más bien una gradación de la “alterización”. Ambos siendo igualmente procesos de alterización, es decir de producción de diferencias constitutivas de una alteridad colectiva más o menos radical, o incluso absoluta, en el “etnismo” la diferencia puede desaparecer, por ejemplo con la conversión o la asimilación

del grupo “eticizado”, mientras que en el racismo la conversión no es para nada deseada, incluso no se considera como posible.

Otra distinción conceptual que merece ser discutida aquí es aquella entre “relaciones sociales interétnicas” [*rappports sociaux interethniques*] e “interacciones sociales interétnicas” [*relations sociales interethniques*]. Lo que quieren significar los autores es una diferencia de nivel en la estructuración y organización de las diferencias étnicas. El concepto de “relaciones interétnicas” está más relacionado a un nivel “macro social”, se trata de la distribución de los grupos en los planos económicos, sociales, institucionales, estatutarios, etc., y que son producto de un orden social histórico a escala nacional o internacional. Las “interacciones interétnicas” son más concretas y suponen el contacto, la coexistencia, están más influenciadas por las coyunturas temporales y las configuraciones locales. En ese sentido, las “interacciones interétnicas” se inscriben en el orden estructurante de las “relaciones interétnicas” pero también las pueden modificar a largo plazo en la contingencia de las situaciones y los sucesos.

Para los autores, el racismo no es solamente un sistema de ideas que “orienta” la acción, sino una relación social en la que la ideología es la “cara mental”. Esto significa que el racismo rige, o tiende a regir, un orden social al mismo tiempo que construye una representación del mismo. Esta capacidad de “totalización” que tiene el racismo, explica su relevancia, pues antes de convertirse en una “manera de pensar” es una experiencia social que une a aquel que racializa [*racisant*] y el racializado [*racisé*], inmersos en una situación de dominación/subordinación que escapan a las tentativas individuales de superación o de subversión (De Rudder, Poiret y Vourc’h, 2000: 35-36).

Esta perspectiva del racismo como proceso presenta convergencias importantes con la propuesta conceptual de la socióloga Philomena Essed (1991; 1990). Su obra en general, y en especial su libro *Understanding Everyday Racism*, se ha constituido en una referencia obligada en los estudios contemporáneos sobre el racismo. Su particularidad radica en la novedad teórica y metodológica para estudiarlo, basándose en una diversidad disciplinaria proveniente de la sociología, la psicología, el análisis del discurso y los estudios de género.

Se trata de un estudio comparativo entre mujeres “negras” de Estados Unidos y Holanda, fundamentado principalmente en una investigación de tipo cualitativo y con una metodología bastante sofisticada de análisis, sobre sus experiencias vividas de racismo y la forma en que lo enfrentan día a día. Este es un trabajo que ha inspirado un nuevo paradigma en el estudio del racismo, entendiéndolo como proceso social y según la nueva acepción de “racismo cotidiano” (Cf. Capítulo 1.1.4, *infra*). En ese sentido, la autora propone establecer una “definición operativa”, basada en una conceptualización del racismo entendido como una “realidad social”.

Según esto, el racismo es entonces una “ideología”, una “estructura” y un “proceso” en donde las desigualdades que caracterizan la estructura social más amplia se relacionan, de forma determinista, con factores biológicos y culturales atribuidos a quienes son considerados como pertenecientes a una “raza” o un “grupo étnico” diferente (Essed, 1991). En ese sentido la “raza”, además de ser una construcción social, también es una construcción ideológica pues “la idea de ‘raza’ nunca ha existido por fuera del marco de un interés de grupo” (Essed, 1991). Nótese que esta conceptualización tiene algunos puntos de convergencia con los textos precedentes, entre otro lo biológico y lo cultural, la

articulación micro-macro, lo ideológico y el sistema de significados, la construcción de una alteridad radical “nosotros” contra “ellos”, entre otros.

El aspecto más innovador en el aparatage conceptual de Essed es la relación que propone entre racismo y cotidianidad. Relación que surgió como una forma de superar la dicotomía tradicional y muy difundida en ciencias sociales entre racismo institucional y racismo individual. A continuación veremos cómo surgieron entonces estas definiciones y cuáles son las características conceptuales de esta noción de “racismo cotidiano”, entendida como una definición operativa y central en el estudio del racismo y las discriminaciones en la educación superior, objeto principal de estudio de la presente investigación.

1.1.4 De los racismos institucional e individual al racismo cotidiano

Como lo recuerdan varios autores (De Rudder, Poiret y Vourc'h; 2000: 40-45; Bonilla-Silva, 2011; Essed, 1991; Feagin y Feagin, 2003), la distinción entre *racismo individual* y *racismo institucional* surgió de los militantes de los Derechos Civiles en los Estados Unidos en los años 1960. Frente a una persistencia de las desigualdades y las estratificaciones “raciales” en este país, los militantes pusieron especial énfasis en la comprensión de la desigualdad estructural que afectaba a la población “negra” no sólo desde los prejuicios, las intenciones y los comportamientos discriminantes de la mayoría “blanca” (que era explícitamente racista), sino desde un conjunto integrado de dispositivos que aseguraban la perpetuación del poder de los “blancos” desfavoreciendo sistemáticamente a los “negros”. En ese sentido, al contrario de la visión liberal a partir de la cual se culpa a los pobres blancos de la existencia del racismo, esta perspectiva establece que el racismo es social e involucra a todos los estadounidenses blancos (Bonilla-Silva, 2011).

Los trabajos desarrollados bajo esta perspectiva (Carmichael et Hamilton, 1967; Knowles y Prewitt, 1969) comprendían así el racismo como una estructura social que se desarrollaba a partir de las reglas, los procedimientos y las prácticas, muchas veces rutinarias, que aplican las instituciones. Uno de los aportes en el conocimiento del racismo fue el de develar el sentido de la “supremacía blanca” en un funcionamiento ciego de las instituciones y su papel en la reproducción de las desigualdades raciales (De Rudder, Poiret y Vourc'h (2000). Así mismo han disipado algunos de los mitos alrededor del paradigma dominante del racismo. Con base en estudios empíricos se ha demostrado la desventaja sistemática que los “negros” enfrentan en instituciones de todos los sectores: económico, educativo, judicial, político y de salud (Bonilla-Silva, 2011).

No obstante, esta concepción del racismo institucional ha sido objeto de varias críticas, de las cuales nos permitimos retomar las más importantes. En primera instancia, desde un punto de vista teórico, se limita a plantear una posición reivindicativa a partir de la cual “todo puede interpretarse como racista” (tema propuesto por Miles, 1989; retomado por Bonilla-Silva, 2011). Por otro lado, lo “institucional” puede ser sociológicamente polisémico. Así, algunos investigadores utilizan los términos *institución* e *institucional* para identificar relaciones estructurantes dentro de un aparato regido por diferentes funciones, lo cual no necesariamente tiene en cuenta el papel de la ideología en la estructuración del racismo en la sociedad (Essed, 1991: 37).

Si bien la propuesta del racismo institucional sí tiene en cuenta el factor ideológico del mismo, otra de las críticas que se le hacen es precisamente la de continuar ubicando al

racismo en ese nivel ideológico; esto quiere decir que no da luces para entender cómo es que esa ideología justamente llegó a institucionalizarse (Bonilla Silva, 2011). Otra de las críticas que más se le hacen a la perspectiva institucionalista es la de mantener una lógica circular. En ese sentido, el racismo institucional tiene en cuenta; por un lado, los comportamientos (individuales y colectivos) y los procesos (burocráticos, institucionales) y; por otro lado, su resultado es la estratificación socioracial. Entonces, las causas y las consecuencias de la desigualdad se demuestran las unas a las otras (De Rudder, Poiret y Vourc'h, 2000: 41). Dicho en otras palabras, esta lógica circular significa que, al ser o poder ser racismo cualquier cosa, este se materializa en todo lo que los blancos hacen o no hacen. Así, el analista identifica el racismo porque cualquier acción de los blancos puede ser etiquetada como “racista” (Bonilla-Silva, 2011; 1999; 1997).

Por contraste, el *racismo individual* estaría entonces conformado por los actos racistas cometidos abiertamente por individuos. Se trata de su expresión directa en donde la hostilidad es reivindicada o la discriminación es abierta. Algunos de los trabajos desarrollados bajo esta perspectiva consisten en examinar las actitudes de los individuos para determinar los niveles de racismo en la sociedad. Esta perspectiva tiene varias limitantes a la hora de dar una mejor comprensión del fenómeno del racismo. En primer lugar, como lo recuerda Essed (1991), el término *individual* es una contradicción en sí misma pues el racismo es por definición la expresión o la activación de un poder grupal. Así mismo, considerar que el racismo emerge de casos aislados de “individuos racistas” y no de la sociedad como un sistema, tiene algunas consecuencias analíticas: las instituciones sociales no podrían ser racistas y estudiar el racismo se reduciría a identificar individuos “prejuiciados” o “malos”, en relación con los “buenos” (Bonilla-Silva, 2011).

Esta condición tiene varias consecuencias adicionales; en primer lugar, la de concebir el racismo como algo “incorrecto” o “irracional” lo cual se extiende a las personas que se consideran como racistas, quienes serían “irracionales” o “ignorantes”. Por tal motivo, pasa por alto la posibilidad de que el racismo contemporáneo tenga un fundamento racional a partir de lo cual se oculta su significación sociológica (Bonilla-Silva, 1997). En segundo lugar, y nos parece que esta es una limitante común en ambas nociones de racismo institucional e individual, este fenómeno termina por considerarse como algo estático, es decir que no presenta cambios durante el tiempo y en ese sentido es que se entiende su mantenimiento en las instituciones así como en los casos “aislados” de los individuos racistas.

Por último, al ser considerado el racismo como algo “irracional” se mantiene una asociación de su manifestación desde una perspectiva abiertamente hostil. Así pues, este esquema de interpretación funciona en sistemas sociales “explícitamente racistas” como en el período de la esclavitud, la segregación socio-racial en Estados Unidos o el sistema de apartheid en Suráfrica; no obstante, las configuraciones de los racismos contemporáneos son más sutiles, indirectas o flexibles en donde las “actitudes raciales” tienden a ser simbólicas (Bonilla-Silva, 2006; Essed, 1991). Así pues, el hecho de que las interacciones sociales tengan componentes de racialización explícitos o implícitos depende justamente del patrón de racialización que haya estructurado a una sociedad en particular, de cómo las luchas sociales e identitarias han modificado dicho patrón (Bonilla-Silva, 2011).

Como una forma de superar esta distinción, que es más artificial y con limitada capacidad heurística, entre racismo individual e institucional, algunos autores han propuesto la noción de *racismo sistémico*. Este se presenta como el punto de encuentro entre formas de

interacción y formas estructurales del racismo. Las primeras estarían conformadas por “micro-desigualdades” repetitivas y perjudiciales que no obstante son inatacables desde una perspectiva jurídica. Las segundas por reglas y procedimientos de tratamiento (Rowe, 1977; citado por Essed, 1991). Ambas estarían incorporadas a las reglas éticas y socioculturales de funcionamiento ordinario de las instituciones, e incluso de las sociedades en su conjunto (De Rudder, Poiret y Vourc’h, 2000: 41).

Encontramos esta noción bastante útil, en primera medida porque su interés es revelar que cada tipo o forma de discriminación potencializa las otras, así como mostrar la multiplicidad de actores individuales o colectivos que participan en el proceso, comprendiendo aquellas personas que son generalmente las víctimas (De Rudder, Poiret y Vourc’h, 2000: 41). En ese sentido, hemos operacionalizado este concepto en la noción de *discriminación sistémica*, la cual será empleada en profundidad en los análisis sobre las trayectorias educativas de los estudiantes entrevistados en la presente investigación (Cf. Capítulos 4 y 5). En segundo lugar, esta noción es bastante cercana a la noción de *racismo cotidiano*, el cual significa el entrelazamiento del racismo en la fábrica del sistema social (Essed, 1991: 37); concepto que además propende por la superación de la dicotomía entre racismo individual e institucional que no permite una comprensión acertada del fenómeno pues ubica lo individual fuera de lo institucional como si fueran dos tipos cualitativos distintos de racismo en vez de ser diferentes posiciones y relaciones a través de las cuales el racismo opera.

Este concepto es central en la presente investigación (Cf. Capítulo 6) y se enmarca dentro de la concepción del racismo como proceso social visto en el acápite anterior. Philomena Essed (1991; 1990) ha sido una de las primeras autoras en acuñar este adjetivo al estudio del racismo. Su principal objetivo ha sido el de tener en cuenta el impacto imperativo que ejercen las ideas y prácticas arraigadas en la actividad humana, como también reconocer que el sistema se reconstruye continuamente en la vida cotidiana y que, bajo ciertas condiciones los individuos se resisten a las presiones para que se conformen a las necesidades del sistema (Essed, 1991: 38).

En ese sentido, su propuesta pretende ir más allá de las perspectivas macro-sociológicas en las cuales las instituciones y estructuras sociales son independientes de las prácticas en la vida diaria; como algo que está por encima del nivel “mundano” de la práctica y la experiencia (Essed, 1991:38). Para tal fin se basa en algunos elementos de la fenomenología, el interaccionismo simbólico, la etnometodología y la sociología cognitiva con el fin de aproximarse a la práctica y la realidad social del racismo¹⁷. Estas corrientes de investigación ponen de relieve el carácter micro social de la actividad humana, tratando de comprender la experiencia social, su significado y sus razones. Así mismo, retoma dos hipótesis teóricas que pretenden superar, a su vez, la dicotomía clásicamente sociológica entre lo macro y lo micro. Estas son las hipótesis de la agregación (Collins, 1981b; citado en Essed, 1991) y de la representación (Cicourel, 1981; citado en Essed, 1991).

La primera se basa en la idea de que la realidad macro-sociológica está compuesta por la agregación de micro-situaciones. La segunda, que tiene algunas similitudes con la idea de la agregación, propone que los hechos macro-sociológicos, o las estructuras, se producen

¹⁷ Aunque la autora cita una gran cantidad de autores representativos de estas corrientes sociológicas, entre otros Berger y Luckmann, 1966; Blumer, 1969; Cicourel, 1973; Garfinkel, 1967; Goffman, 1959, 1961; Schutz, 1970; -citado en Essed, (1991: 38)-, retomamos principalmente algunas herramientas conceptuales del interaccionismo simbólico. Estas herramientas se desarrollarán más adelante en el presente capítulo.

en las interacciones. Aunque estas teorías enfatizan en el papel de la rutina y la repetitividad en la producción de las estructuras sociales, el cual es eminentemente importante en la definición del racismo cotidiano, Essed también llama la atención sobre la mutua interdependencia de las dimensiones micro y macro del racismo. Así, “*desde un punto de vista macro, el racismo es un sistema de desigualdades estructurales y un proceso histórico, ambos creados y recreados a través de prácticas rutinarias [...]. Desde un punto de vista micro, determinadas prácticas pueden ser evaluadas en términos de racismo, sólo cuando son consistentes con (nuestro conocimiento de) las macro estructuras de la desigualdad racial, sean sus consecuencias intencionales o involuntarias*” (Essed, 1991: 39).

De acuerdo con esto, las estructuras del racismo no existen de forma externa a los agentes sino que son hechas por estos; por definición, las prácticas específicas son entonces racistas cuando activan desigualdades raciales estructurales en el sistema social (Essed, 1991). Esta perspectiva supera entonces las visiones individualistas e institucionales del racismo a partir de las cuales se puede caer en explicaciones simplistas como “todo es racismo” o los “racistas son irracionales”, las cuales caen en lo que Wacquant (1997: 225) denomina como “la lógica del juicio” [*the logic of the trial*], a partir de la cual se propone condenar o exonerar a tal sociedad, institución o grupo del “terrible pecado” del racismo.

Por otro lado, encontramos algunos puntos en común entre la propuesta de Essed para abordar el racismo y la teoría de la estructuración social de Giddens, en especial en lo concerniente a la reciprocidad entre lo “micro” y lo “macro”. Por sistema social se entienden las relaciones sociales (plurales y abiertas en la modernidad) que se reproducen entre los individuos y los grupos, organizadas a su vez como prácticas sociales rutinarias. En ese sentido, la estructura obedece a todas aquellas reglas (rutinas, normas) y recursos (materiales, de autoridad) que son organizados como propiedades de los sistemas sociales (Giddens, 1984).

Los seres humanos son entonces agentes informados [*knowledgeable*], lo que significa que todos los actores sociales tienen conocimiento de lo que está en juego en relación con las condiciones y consecuencias de sus actividades diarias. Esta capacidad de estar informados en una especie de “conciencia práctica” presenta una complejidad extraordinaria que está por fuera de los intereses de una “sociología ortodoxa”. Por otro lado, los actores sociales también están habilitados para describir discursivamente lo que hacen y las razones por las que lo hacen. Sin embargo, esta capacidad de estar informados está limitada, por un lado, por lo inconsciente y, por el otro, por las condiciones y consecuencias inesperadas de sus actos que son imposibles de ser conocidas (Giddens, 1984: 281).

Por otro lado, el estudio de la vida cotidiana es integral al análisis de la reproducción de las prácticas institucionalizadas. Sin embargo, esta no debe ser considerada como el punto “fundacional” desde el cual son construidas, como ramificaciones, las conexiones de la vida social; por el contrario, estas conexiones más extensas deben ser entendidas como una interpretación de la integración social y sistémica. Desde el punto de vista psicológico, la rutina está relacionada con la minimización de las fuentes inconscientes de ansiedad, por lo tanto se constituye en la principal actividad de la vida cotidiana. En ese sentido, las prácticas rutinizadas son la expresión primaria de la dualidad estructural en relación con la continuidad de la vida social. En la activación de las rutinas los agentes sustraen un sentido de seguridad ontológica (Giddens, 1984: 282).

El concepto de *vida cotidiana* aquí acuñado tiene que ver con la directa reproducción de la persona que está embebida en las relaciones sociales. Pero no es sólo la reproducción de las personas como tal sino también de sus posiciones en las relaciones sociales y de las relaciones sociales en sí mismas. Así pues, la vida cotidiana se constituye en un mundo en el que se debe aprender a maniobrar y en donde se encuentran los códigos para esa maniobra cotidiana. Lo cotidiano está basado en ese sentido en expectativas y condiciones que se dan por sentadas, sin estas expectativas y condiciones la vida cotidiana es bastante difícil de manejar. Según esto, Essed (1991: 48) propone una definición operativa de lo cotidiano como “*significados socializados que hacen a las prácticas inmediatamente definibles e incontestables por lo cual, en principio, estas prácticas pueden ser manejadas de acuerdo con normas y expectativas (sub)culturales. Estas prácticas y significados pertenecen entonces a nuestro mundo familiar e incluyen usualmente prácticas repetitivas o rutinarias. Por lo tanto, pueden ser esperadas y generalizadas en y para específicas relaciones y situaciones*”.

La idea de “raza” puede ser un principio de organización de muchas relaciones sociales, por lo tanto las relaciones sociales en la sociedad contemporánea son relaciones sociales racializadas. No obstante, sólo cuando estas dimensiones raciales de las relaciones sociales son evocadas o activadas mediante la práctica es que las relaciones raciales son creadas, modificadas, reforzadas o reproducidas. Es decir, incluso cuando determinadas relaciones sean racializadas y estas relaciones fundamenten y estructuren las situaciones sociales, el racismo no necesariamente tiene que suceder en un tiempo-lugar específico. Así pues, el racismo cotidiano no existe “en singular” sino únicamente en un conjunto complejo e interrelacionado de instancias. Cada instancia del racismo cotidiano tiene significado en relación con el complejo conjunto de relaciones y prácticas y las expresiones del racismo en una relación social particular están relacionadas con todo el conjunto de prácticas racistas (Essed, 1991: 52).

De acuerdo con esto se desglosa una definición operativa del racismo cotidiano, a saber: *un proceso* en el cual, en primer lugar, las nociones raciales son socializadas e incorporadas a “significados” por medio de los cuales las prácticas sociales se vuelven “definibles y manejables”; en segundo lugar, las prácticas con implicaciones racistas se vuelven en sí mismas “familiares y repetitivas”, por lo cual, en tercer lugar, las relaciones raciales y étnicas se “materializan y refuerzan” en las situaciones de la vida cotidiana justamente a través de estas prácticas rutinarias o familiares (Essed, 1991: 52).

Esta definición merece algunos comentarios adicionales. En primera instancia que los individuos están insertos en procesos de racismo cotidiano no sólo en relación con procesos de dominación puramente raciales sino que estos también se interrelacionan con condiciones, entre otras, de clase, género y edad, las cuales definen el contenido y la estructura de su vida cotidiana y, por ende, de las situaciones sociales más significativas. En segundo lugar, la noción de cotidianidad aquí acuñada no significa solamente situaciones sociales de interacción cara a cara sino también situaciones sociales con actores sociales no presentes, por ejemplo con medios de comunicación, organismos públicos del Estado, empresas privadas, etc. Como lo recuerda la propia Essed (1991: 53) determinados artículos racistas en los periódicos hacen parte del proceso del racismo cotidiano, estén o no fundamentados en una interacción directa con personas racializadas.

A partir de esta perspectiva general del racismo como proceso y de su concepto más específico del racismo cotidiano, desarrollaremos algunas definiciones más puntuales sobre

términos que no dejan de estar ausentes de complejidad, contradicción y muchas veces de confusión, pero que proponemos presentar aquí a modo de “caja de herramientas” conceptuales que serán movilizadas para aproximarnos a la interpretación de los datos surgidos de la investigación empírica.

1.1.5 Definiciones operativas en el estudio del racismo cotidiano

Los estudios sobre racismo han desarrollado clásicamente tres dimensiones del mismo con el fin de “operacionalizarlo” con fines de análisis teórico o propósitos de investigación empírica. Estos son el racismo como prejuicio (estereotipos, opiniones, creencias), el racismo como práctica (discriminación, segregación, violencias) y el racismo como ideología (teorías, doctrinas, cosmovisión) (Taguieff, 1987; Poiret y Vourc’h, 1998). No obstante, algunas investigaciones han demostrado que no hay correlación automática entre prejuicios y comportamientos racistas; así pues, estos comportamientos no se derivan del sólo conocimiento de prejuicios raciales, de actitudes o de opiniones “racistas”, ni tampoco de ideologías abiertamente racistas (La Piere, 1934; Taguieff, 1997 citados en Poiret y Vourc’h, 1998: 16). Por tal motivo, es necesario distinguir unos términos de otros, con el fin de establecer un lenguaje común de entendimiento de los fenómenos sociales estudiados en el presente trabajo. En primer lugar, abordaremos la noción de discriminación que está estrechamente relacionada con la de racismo, aunque no son exactamente lo mismo.

1.1.5.1 Discriminación

Cuando se habla de discriminación nos ubicamos más en el nivel de los actos y los hechos, de la práctica social y de su interpretación por los actores sociales mismos, que en el nivel de las opiniones, de las representaciones y de los estereotipos (De Rudder, Poiret y Vourc’h, 2000: 43). Una de las nociones centrales en esta investigación es aquella de discriminación sistémica. Esta será movilizada en el análisis en profundidad que se hará de la información empírica surgida de las entrevistas con estudiantes “negros” en Francia y en Colombia. Esta noción se propone superar las conceptualizaciones básicas en torno a las discriminaciones que se fundamentan en definiciones, por lo general dicotómicas. Así, las discriminaciones han sido abordadas clásicamente desde dos perspectivas: como prácticas explícitas y como un resultado de dinámicas sociales.

La primera se centraría en el análisis de prácticas intencionales, actos explícitos en contra de determinados grupos o personas, los cuales tienen como función el mantener y reforzar sin ningún miramiento su subordinación. Estos actos tienen entonces connotaciones racistas o sexistas muy claras, o mejor, se fundamentan en ellas y son fácilmente identificables dentro de las normas sociales. Sin embargo, esta aproximación, al centrarse en los hechos específicos, deja de lado el análisis de su interpretación por parte de los diversos actores sociales y se centra en una búsqueda de “culpables” y “víctimas”; algo bastante cercano a la “lógica del juicio” (Wacquant, 1997) criticada en este tipo de aproximaciones.

La segunda perspectiva adoptaría el asunto de las discriminaciones como un resultado de dinámicas sociales. Por lo general este tipo de abordaje tiene en cuenta aproximaciones estadísticas para mirar el mayor o menor grado de acceso o igualdad que tienen las personas o grupos en relación con un bien o un servicio específico. Se trata aquí de un tratamiento formalmente igualitario pero que tiene por consecuencia establecer, concretar o

mantener determinadas desigualdades. Por ejemplo, se puede dar una mirada al grado de discriminación que afecta a las mujeres de acuerdo con sus diferencias con los hombres en relación con el acceso a la educación, al trabajo, al nivel de ingresos, etc. Es decir, esta es una aproximación a las discriminaciones desde un enfoque macro (por lo general “medido” a través de estadísticas), su limitante es que no permite comprender precisamente por qué y cómo se ha llegado a tales resultados, diluye un análisis de los actores que intervienen y además se confunde conceptualmente con el asunto de las desigualdades sociales (Poiret y Vourc’h, 1997).

Una tercera perspectiva de comprensión de las discriminaciones está más relacionada con la noción del racismo cotidiano propuesta anteriormente. A partir de esta, las discriminaciones se entienden en términos de *proceso social* en el cual se enmarcan las relaciones sociales representativas de los sistemas de dominación y por medio del cual estos sistemas se refuerzan. Al entender las discriminaciones bajo esta perspectiva podremos abordar la articulación de los aspectos “micro” y “macro” en el análisis. De acuerdo con esto, en la presente investigación entenderemos la *discriminación* como:

“la aplicación de un tratamiento a la vez diferente y desigual hacia un grupo, y por ende a los individuos que lo componen, en función de rasgos socialmente construidos como diferencias negativas, en relación con un actor dominante (Poiret y Vourc’h, 1998: 16) y dentro de un campo social específico, añadiríamos.

De acuerdo con esta definición, la discriminación es vista como un encadenamiento de causas. Aunque es vista como un estado de cosas, es la constante actualización de los comportamientos y de las fuerzas (sociales, económicas, políticas, institucionales) que concurren a producirlos. Se trata entonces de una perspectiva de análisis de las lógicas sociales de construcción y reconducción de las desigualdades o de las diferencias (De Rudder, Poiret y Vourc’h, 2000). Esta toma de posición conceptual se convierte en un desafío, pues implica el análisis de diversos factores y actores sin caer en la lógica del juicio y de la victimización.

Por otro lado, también se puede apreciar que la noción de discriminación casi siempre está asociada, en su uso corriente, a un “componente de la misma”. Es decir, se habla de discriminación racial, sexual, o social. Estos componentes hacen referencia entonces a estos “rasgos socialmente construidos como diferencias negativas” y son la base para que existan estos tratamientos desiguales e ilegítimos. En ese sentido, reiteramos sobre una comprensión de las discriminaciones como relaciones sociales representativas de los sistemas de dominación social. Estos sistemas se fundamentan en estas categorías que, a pesar de su origen en la construcción social, naturalizan las relaciones de dominación y se presentan justamente como categorías “naturales”.

Si bien algunos autores prefieren hablar en términos de discriminación *racista* (De Rudder, Poiret y Vourc’h, 2000) con el propósito de llamar la atención en el carácter socialmente construido de lo que se entiende por “racial”; pensamos que el término de *discriminación racial* es más claro y heurístico. Nos basamos en dos ideas de estos mismos autores para apoyar nuestro argumento. En primera instancia, los conceptos tienen la función de “interrogar” la realidad, plantear problemas y proponer teorías. Por lo tanto, el “pensamiento social” se expresa discursivamente en diversos espacios de la sociedad y no está reservado exclusivamente a las ciencias sociales. Estos discursos constituyen verdaderos hechos sociales, haciendo parte y conformando la realidad social y a pesar de

que se tenga mucho cuidado en la elaboración de ciertas categorías, estas son instrumentos del conocimiento atravesados por relaciones de desigualdad (De Rudder, Poiret y Vourc'h, 2000: 27-29). En segundo lugar, la adjetivación de la discriminación como racista se propone como una forma de interrogar de forma más adecuada esta realidad. Sin embargo pensamos que lo que hace es complejizar más la definición, sobre todo si se tiene en cuenta la postura según la cual toda clasificación "racial" es, por definición, una clasificación racista (De Rudder, Poiret y Vourc'h, 2000: 35). De lo cual se puede desprender entonces que toda discriminación "racial" sea, por definición, una discriminación racista.

Por otro lado, así como en el caso de la noción de racismo, las discriminaciones también han sido objeto de múltiples adjetivaciones que pretenden acotar su definición. Se tienen entonces nociones como *discriminación directa* y *discriminación indirecta*, *discriminación legal e ilegal*, *discriminación individual e institucional* (derivados de las correspondientes nociones sobre el racismo), *discriminación abierta o explícita* y *discriminación sutil o encubierta* (Feagin y Feagin, 2003).

Como puede apreciarse muchas de estas distinciones se plantean desde una perspectiva binaria, algunas de ellas pudiendo ser entendidas como análogas como en el caso de la discriminación directa y la abierta. Así pues, la discriminación directa es inmediata e intencional, su función y su efecto es el de mantener o reforzar, sin ningún miramiento ni ocultación, la dominación y subordinación de los grupos minorizados. La discriminación indirecta es, por el contrario, un tratamiento formalmente igualitario pero que tiene como consecuencia, establecer, concretar o mantener las desigualdades. Estas nociones son de todas formas ambiguas pues la variable central de su definición es la "intencionalidad" de las prácticas, por tal motivo la noción de discriminación indirecta se puede aplicar a situaciones en las que la intencionalidad no sea explícita sino ocultada bajo argumentos supuestamente admisibles o legítimos o a prácticas en donde el efecto discriminatorio no sea fácilmente identificable (De Rudder, Poiret y Vourc'h, 2000).

Para terminar esta parte, y como una forma de superar estas definiciones dicotómicas, pensamos que la noción de *discriminación sistémica* es bastante heurística para el análisis del racismo en la educación superior. Estaría conformada por varias combinaciones de formas de discriminación abierta y sutil (por extensión todas las formas directa o indirecta, individual o institucional, legal o ilegal) dentro de un campo social específico, una organización o una comunidad. Los patrones de discriminación que atravesen los aspectos políticos, sociales, económicos y culturales de la sociedad pueden ser denominados como sistémicos.

Esto quiere decir que, ya sea de manera consciente o inconsciente, intencional o sin intención, la jerarquización socio-racial es mantenida y reforzada por medio de las instituciones legales, culturales, religiosas, educativas, económicas, políticas, medioambientales, etc., en una sociedad específica (Feagin y Feagin, 2003). Una de las características de esta discriminación es su carácter acumulativo en las personas y los grupos racializados en donde los criterios discretos y rutinarios, así como los hábitos comunes que forman el juicio y la evaluación pueden tener un efecto más desfavorable en los grupos minoritarios, en la medida en que estos últimos no poseen una forma legítima de cuestionarlos en su principio (De Rudder, Poiret y Vourc'h, 2000: 44). Esta perspectiva de análisis será retomada en la interpretación de los hallazgos sobre las discriminaciones sistémicas en los sistemas de educación superior colombiano y francés (Cf. Capítulo 5).

1.1.5.2 Prejuicio y estereotipo

Aunque muchas veces estos dos términos son empleados como sinónimos, están en estrecha relación y son complementarios entre sí, obedecen a dos fenómenos distintos por lo cual es necesario distinguirlos analíticamente. Prejuicios y estereotipos se ubicarían en la “faceta mental” del racismo; o desde la perspectiva propuesta por Van Dijk (2010), hacen parte del “subsistema cognitivo” del racismo. Esta base mental consiste en modelos parciales de eventos e interacciones sociales, las cuales por su parte se encuentran enraizadas en prejuicios e ideologías racistas (Van Dijk, 2010).

Como lo mencionamos en el inicio del presente subcapítulo (Cf. 1.4), la relación entre prejuicios y prácticas discriminatorias está lejos de ser sistemática, por lo cual no todas estas prácticas son intencionales. En ese sentido, la noción de *prejuicio* tiene que ver con las opiniones o actitudes que tienen los miembros de un grupo respecto a otro. El término proviene de la palabra latina *praejudicium*, o un juicio que se realiza antes de los conocimientos o experiencia. Estas ideas preconcebidas se fundamentan por lo general en rumores más que en evidencias o pruebas directas y por lo general no son fácilmente modificables así se cuente con mayor información (Giddens, 2000).

Si bien el prejuicio se asocia en el sentido común con una actitud negativa hacia los miembros de determinado grupo, también existirían prejuicios “positivos”. Su connotación en relación con el estudio del racismo tiene que ver con aquellos prejuicios que de una u otra forma reproduzcan o refuercen relaciones de dominación social basados en una jerarquización racializada. Uno de los primeros y más conocidos estudiosos sobre el tema ha sido Gordon Allport quien ha definido el prejuicio como “pensar mal de los demás sin justificación suficiente” (Allport, 1958: 7, citado en Feagin y Feagin, 2003: Cap. 1). Esta antipatía basada en una generalización errónea puede sentirse o expresarse, puede ser dirigida hacia un grupo como un todo o hacia una persona porque él o ella es miembro de ese grupo (Allport, 1958: 10, citado en Feagin y Feagin, 2003: Cap. 1).

Los prejuicios tienen entonces tres características que es necesario mencionar. En primer lugar, tienen una dimensión emocional y cognitiva pues incluyen un sentimiento negativo hacia un grupo considerado “externo” así como una creencia inexacta. En otras palabras, los prejuicios son esquemas cognitivos y afectivos anticipados, preexistentes en la opinión pública antes de que un individuo se los apropie. Estos hacen parte de un “juicio informado”; mientras que los estereotipos obedecen más a la percepción directa (Taguieff, 1987: 243).

En un estudio clásico sobre los prejuicios y la personalidad (Adorno et Al., 1965) en donde se reflexiona sobre la *personalidad autoritaria*, los autores establecen que las personas que odian a grupos como los “judíos” o los “negros” difieren por lo general de las personas tolerantes en relación con rasgos centrales de la personalidad, en especial que tienden a demostrar personalidades autoritarias. Aquellos con personalidades autoritarias difieren de los demás en su sumisión a la autoridad, tienden a estereotipar, son supersticiosos y se preocupan por el estatus social. Ellos ven el mundo como algo siniestro y amenazante, una visión que fácilmente conduce a la intolerancia de los grupos que ocupan posiciones subordinadas en el mundo social que los rodea (Feagin y Feagin, 2003).

En segundo lugar, los prejuicios localizan ciertas pulsiones inconscientes y se acompañan de justificaciones de aspecto racional que justifican la posición social de los grupos

subordinados. En ese sentido, el prejuicio es más que una cuestión de sentimientos negativos que poseen los miembros de un grupo frente a otro, también está enraizado en la posición social del grupo dominante, el cual trata de defender y racionalizar su posición privilegiada (Blumer, 1959; citado en Feagin y Feagin, 2003). Así pues, aunque el prejuicio esté profundamente arraigado en la historia de la humanidad, los prejuicios modernos pueden verse agrupados o concentrados en alguna forma de racismo ideológico.

En tercer lugar, los prejuicios cumplen una función de acomodación en la sociedad en los que estos se movilizan (Taguieff, 1987); esta última está en estrecha relación con la idea asociada según la cual los prejuicios son muy difíciles de dismantelar en una sociedad, lo cual es funcional para el mantenimiento de un cierto “orden de las cosas”. En ese sentido, algunos estudios han sugerido que la conformidad social podría ser un factor mucho más importante para la mayoría de los prejuicios de la gente. Esta acepta sus propias situaciones sociales como algo dado y mantienen los prejuicios aprendidos en la casa y en la escuela.

La conformidad con los prejuicios de familiares y amigos es también una fuente importante de prejuicios individuales. Desde ese punto de vista, la mayoría de los prejuicios no son el resultado de profundas patologías psicológicas, sino que reflejan definiciones compartidas sobre los grupos sociales. En este caso los prejuicios funcionan como un medio de adaptación social. Entonces, el prejuicio es “un producto de situaciones, no un pequeño demonio que surge en las personas, simplemente porque son depravadas” (Feagin y Feagin, 2003: Cap. 1).

Por otro lado, el prejuicio opera principalmente a través de un pensamiento estereotipado, que utiliza categorías fijas e inflexibles. Un estereotipo es entonces una generalización excesiva asociada a una categoría racial, étnica, religiosa o social que va más allá de la evidencia existente (Giddens, 2000) y en contra de la existencia de pruebas y evidencias que demuestren lo contrario. El estereotipo, como se dice más arriba, está más relacionado con la percepción directa, tiene una formulación más específica, más caricatural, si se quiere, es un *cliché*. Según esto, en la siguiente fórmula (propuesta en Feagin y Feagin, 2003) podemos aclarar la distinción entre los dos términos: “*Yo como persona blanca odio a los negros y latinos porque ellos huelen peor que los blancos*”. En esta expresión la primera parte expresa el carácter emotivo (el odio) y en la segunda la generalización inexacta; esta última constituye un estereotipo en la medida en que se puede generalizar en términos de “todos los negros y latinos huelen mal”.

Desde un punto de vista psicológico, los estereotipos se han entendido mediante dos mecanismos principales¹⁸. El primero tiene que ver con un mecanismo psicológico de *desplazamiento* a partir del cual los sentimientos negativos (ira, odio, etc.) se desplazan hacia un objeto que no es el origen de los mismos. Así pues, se crean *chivos expiatorios* hacia los cuales se desplazan esos sentimientos, por lo general estos hacen parte de grupos minorizados racial o socialmente. El segundo mecanismo es el de la *proyección* que consiste en la atribución inconsciente a los demás de los deseos propios (Giddens, 2000).

Desde una perspectiva sociológica, el estudio de los estereotipos se centra más en las presiones de grupo sobre los individuos con el fin de generar conformismo o

¹⁸ Hacer un balance de las principales “teorías del prejuicio” en ciencias sociales estaría por fuera de los límites e intereses del presente capítulo. Para quien desee abordar en profundidad los distintos tipos de teoría, véase Taguieff (1987: Cap. 6).

racionalización. Por ejemplo, en Estados Unidos algunos estudios han investigado sobre la práctica de burlarse de la lengua española como parte de las imágenes negativas de los “latinos” en los Estados Unidos (Hill, 1995; citado en Feagin y Feagin, 2003). Muchos no-latinos, especialmente de origen europeo, modifican su lenguaje inventado términos en broma como ‘*no problemo*’, ‘*cheapo*’ y frases como ‘*hasta la vista baby*’.

Estas expresiones y algunas similares aparecen en vallas publicitarias, en películas, en historietas, en tarjetas y otros artículos de tiendas de regalos. Esta burla de la lengua española, afirma Hill, indica un estereotipo sobre los latinos, especialmente mexicano-americanos. Según ella, ridiculizar el lenguaje mexicano-americano o su forma de hablar es racista porque sólo tiene sentido en relación con los estereotipos racistas subyacentes en la sociedad norteamericana. Estas burlas permiten además, a quienes las ejercen, sustentar las jerarquías socio-raciales sin parecer necesariamente racistas en un sentido explícito (Feagin y Feagin, 2003: Cap. 1).

Como se aprecia en este ejemplo, los estereotipos se aplican a grupos sociales específicos; sean estos considerados como “grupos raciales” o “grupos étnicos” tienen la característica sociológica de ser grupos minoritarios. Estos prejuicios están presentes de manera transversal en los relatos de los estudiantes entrevistados, ya sea en los procesos de racialización temprana de sus orígenes sociales (Cf. Capítulo 4), así como en el análisis de las discriminaciones sistémicas (Cf. Capítulo 5) y el racismo cotidiano en la universidad (Cf. Capítulo 6). Las discriminaciones y los prejuicios contribuyen de manera complementaria a la construcción social de grupos minoritarios, como manifestación de relaciones de dominación.

1.1.5.3 Grupo minoritario

Uno de los aspectos que más se repiten en este tipo de estudios relacionados con el racismo y las discriminaciones es la referencia a un “grupo minoritario”, una “minoría étnica o racial”. Creemos que es necesario establecer qué entendemos por estos términos para dar una mayor comprensión del fenómeno estudiado. En ese sentido, la idea de “minoría” tiene una primera acepción, quizás la más común, en términos de una proporción estadísticamente cuantificable. Así pues, en una encuesta de opinión puede decirse que hubo una minoría de ciudadanos que estaban en contra de tal propuesta del gobierno, y eso se expresa en el bajo porcentaje de ciudadanos que contestaron de esa forma sobre el total de ciudadanos encuestados. Lo mismo ocurre para la noción de “minoría étnica”, a partir de la cual se tiene la creencia común de que son minoría porque “son pocos”.

Por el contrario, desde un punto de vista sociológico la minoría no está definida por esta condición numérica, aunque en algunas veces esta concuerde. Por ejemplo, los “Latinos” en Estados Unidos son considerados como un grupo minoritario a pesar de que las dinámicas demográficas conlleven a que en unas décadas sean el grupo demográfico más numeroso en ese país por encima de los demás (“negros”, “blancos”, “asiáticos”, etc.). Así pues, serán mayoría cuantitativa (demográfica) pero eso no significa que sociológicamente dejen de ser un grupo minoritario.

En ese sentido, lo que define un grupo minoritario desde el punto de vista sociológico es que sus miembros se encuentran desfavorecidos en relación con la mayoría de la población, desfavorecidos en términos de acceso a bienes y servicios, ejercicio de sus derechos ciudadanos, posición real y simbólica en la sociedad y su sistema de

jerarquización. Además son, por lo general, objeto de prejuicios, discriminación y segregación por lo cual es posible que posean cierto sentido de solidaridad de grupo, sentimientos de lealtad e interés común (Giddens, 2000). El grupo minoritario es entonces definido por su posición subordinada en la sociedad. Esta subordinación se fundamenta en procesos de dominación social que se autojustifican en determinadas características (físicas, culturales, sociales), reales o supuestas, que se consideran negativas o inferiores. Por lo tanto, el grupo minoritario no es por esencia o naturalmente minoría sino que se ha construido social, histórica e ideológicamente como tal.

Como lo sugiere Merton (1967, citado en De Rudder, Poiret y Vourc'h, 2000) con base en su propuesta sociológica de “teoría de grupos”, es por medio de la distinción de los minoritarios que implícitamente se define el grupo mayoritario. Los que están por fuera del grupo [*out-group*] son quienes, según nuestra propia opinión, son diferentes de ‘nosotros’, ya sea por la nacionalidad, por la “raza”, por la religión o por la lengua; todo lo cual, en contrapartida establece los límites del grupo interno [*in-group*], formado por todos aquellos que sí pertenecen a él. El grupo minoritario es por lo tanto el producto de un proceso social continuo, dinámico y flexible de minorización. Esta noción está en estrecha relación con las nociones de racismo cotidiano y de discriminación sistémica, a través de los cuales se concreta una alteridad radical entre un “nosotros” dominante /racializante y un “ellos” dominado /racializado /minorizado. En el caso que nos ocupa, cuando hablamos de estudiantes “negros” estamos teniendo en cuenta justamente la minorización de la cual son objeto estos jóvenes en sus respectivas sociedades.

1.2 Perspectivas teóricas complementarias en el estudio del racismo y las discriminaciones en la educación superior

Hasta aquí hemos visto los principales conceptos en lo que podríamos denominar el campo de estudios del racismo y las discriminaciones: las nociones de “etnia”, “etnicidad”, “raza”; los distintos tipos de aproximación al racismo. Hicimos hincapié en una definición de este último como proceso social y desarrollamos la noción más específica de racismo cotidiano. Finalmente se abordaron algunos conceptos y sus definiciones más operativas como lo son la discriminación, la discriminación sistémica, los prejuicios y estereotipos y los grupos minoritarios, en este caso los estudiantes universitarios “negros” en Francia y en Colombia.

No obstante, creemos necesario desarrollar algunas perspectivas teóricas que son complementarias a la noción de racismo cotidiano como proceso social. El propósito es “situar” mejor la problemática de investigación. La primera perspectiva tiene que ver con el carácter situacional del racismo en la vida cotidiana; para tal fin se propondrán algunas herramientas analíticas definidas por el *interaccionismo simbólico*, una corriente sociológica bastante importante a la hora de estudiar justamente las interacciones sociales en la vida cotidiana.

En segunda instancia proponemos hacer una breve revisión teórica en torno al *poder y la dominación*, las cuales están en el corazón del racismo, entendido como una relación social de dominación. En tercer lugar, queremos presentar algunos conceptos de sumo interés en el análisis contemporáneo del racismo que tiene que ver con aquellas construcciones interdependientes de la dominación social desde distintos sistemas de la misma, sea a partir de la clase social, la dominación socio-racial o el género para citar sólo algunas.

Es lo que se conoce como la teoría de la *interseccionalidad* y está en estrecha relación no sólo con el carácter procesual y cotidiano del racismo sino también en su inserción dentro de campos sociales específicos, como el de la educación superior que es el que nos interesa. Por último, y no menos importante, retomamos algunos elementos de la *sociología de la educación*, principalmente los conceptos de la llamada teoría de la “reproducción social” así como sus principales limitantes analíticas.

En suma, el propósito de este subcapítulo es el de dar una aproximación coherente al objeto de estudio: el racismo y las discriminaciones en la educación superior. En ese sentido, partimos de una perspectiva amplia sobre el racismo y las discriminaciones para llegar a ubicarlo en un campo social específico, en este caso el de la educación superior.

1.2.1 Hacia una perspectiva situacional en el análisis del racismo cotidiano y las discriminaciones desde el interaccionismo simbólico

Una distinción clásica de los enfoques teóricos en las ciencias sociales puede definirse en términos de la estructura social y de la acción. Se habla de teorías de la estructura social o estructuralismo cuando las teorías interpretan la realidad social a través del estudio de las *estructuras* supra individuales que determinan o influyen de manera considerable la acción de los individuos. Bajo esta corriente podemos encontrar esquemas interpretativos tan disímiles como el marxismo o el estructural funcionalismo, los cuales a pesar de su divergencia en la comprensión del mundo social privilegian el estudio de las estructuras más escondidas de la sociedad (Bourdieu, 1989).

Por otro lado, se entiende bajo el rótulo de teorías de la acción o constructivismo a aquellos esquemas analíticos que privilegian el estudio de los individuos y cómo estos construyen poco a poco la realidad social. Desde esta perspectiva las estructuras no determinan la acción sino que ésta última es la que define las características de las estructuras, las cuales están en constante transformación con arreglo al devenir mismo de la acción y de los actores (Wenger, 2001).

En el presente estudio privilegiamos una combinación de perspectivas que parte de *la comprensión de los actores sociales* como constructores de la realidad social. Sin embargo, también somos conscientes del papel que juegan las estructuras o los sistemas sociales en la definición de los marcos de la acción social. Esta definición no significa un determinismo tajante sobre la acción sino el establecimiento de estructuras de posibilidad de la misma (situación social), las cuales son susceptibles de ser modificadas. En suma, es nuestro interés lograr establecer un discurso que se encuentre no en el nivel de la metateoría sino en un nivel de teoría de alcance intermedio (Merton, 1965). Las características de este nivel teórico permiten una profunda reflexión en el campo de las ideas pero también establecer criterios más prácticos en la comprensión de la realidad. En ese sentido, encontramos en el interaccionismo simbólico una corriente que nos permite operacionalizar mejor las nociones ya tratadas de racismo cotidiano y discriminación sistémica.

El *interaccionismo simbólico* es una corriente teórica de marcada disociación respecto al funcionalismo de los años 1950 y 1960, poniendo de relieve su función ideológicamente reaccionaria y su irrelevancia en la capacidad de comprensión de la realidad social. Esta corriente parte de las siguientes proposiciones básicas que la ubican dentro del paradigma del constructivismo: la primera consiste en que los individuos, en su relación son los

elementos del medio social (otros individuos, objetos físicos, instituciones, etc.) actúan sobre la base de los significados que dichos elementos tienen para ellos. En segundo lugar, estos significados se derivan de la interacción social entre los individuos y, en tercer lugar, los significados se asimilan y modifican a través de un proceso interpretativo (Goffman, 1970).

La implicación de esta propuesta teórica es que el individuo no está rodeado de un medio preexistente de estructuras que determinan su conducta, sino que este construye sus objetos cognitivos basándose en su experiencia cotidiana, en otras palabras, la acción social se construye en lugar de ser una simple reacción. En el interaccionismo simbólico hay una comprensión de la realidad social que se fundamenta en un símil con la dramaturgia. Según esto, el propósito científico del interaccionismo simbólico es descubrir las “unidades naturales” de interacción y el orden normativo entre esas unidades. En otras palabras, es el estudio de las relaciones sintácticas entre personas mutuamente presentes las unas ante las otras. En palabras del propio Goffman, “debemos identificar las incontables pautas y secuencias naturales de conducta que se dan cuando las personas se encuentran en interacción [...] aquí se aboga por una sociología de las ocasiones” (Goffman, 1970: 12).

Esto quiere decir que en la interacción social se establecen elementos rituales en donde se realizan “*actos por medio de cuya componente simbólica el actor muestra cuán digno es de respeto o cuan dignos son los otros de ese respeto*” (Goffman, 1970: 25). Entonces el principio fundamental del orden ritual no es la justicia sino “la cara”, que es el valor social positivo que una persona reclama efectivamente para sí por medio de su esquema de actos verbales y no verbales que expresan su visión de la situación, la evaluación de los participantes y de sí mismo y que supone que los otros han seguido durante determinado contacto¹⁹. En otras palabras, el fin del ritual es mantener la interacción, cualquier amenaza al ritual es una amenaza a la interacción social pues el flujo comunicativo y de significado se quiebra.

Al respecto, Goffman establece que el “trabajo de cara” consiste en todas las acciones tendientes a mantener la interacción; de tal forma, los diversos componentes de ese trabajo de cara son los elementos constitutivos del ritual, a saber: a. el *proceso de evitación*; b. el *proceso correctivo*. En el primero consiste en evitar los contactos en los cuales es posible que se produzcan amenazas contra la cara de una persona (Goffman, 1970: 22). Al respecto retoma un ejemplo de evitación entre la población “negra” de clase media y alta en los Estados Unidos, quienes “evitan ciertos contactos cara a cara con los blancos a fin de proteger la autoevaluación proyectada por sus ropas y sus modales” (Johnson, 1943, citado en Goffman, 1970: 22). El segundo consiste, como su nombre lo indica, en una serie de actos que se ponen en movimiento, frente a una situación de amenaza reconocida al ritual de interacción, con el fin de restablecer su equilibrio (Goffman, 1970: 25).

En ese sentido, cualquier impedimento para que uno de esos movimientos se ejerza en una situación de interacción significa un desequilibrio en el ritual y muchas veces una tremenda afrenta a la cara de la persona. Desde esta perspectiva sociológica, las situaciones de discriminación racial son vistas como situaciones en donde el equilibrio ritual se

¹⁹ Encontramos similitudes entre este término de “cara” y el de “fachada” utilizado en otro de los trabajos del mismo autor. Por esta última se entiende “la parte de la actuación del individuo que funciona regularmente de un modo general y prefijado, a fin de definir la situación respecto a aquellos que observan dicha actuación” (Goffman, 1981: 34).

rompió, en donde ese trabajo de cara no fue posible, en últimas en donde la dignidad de la persona no fue respetada.

Bajo esta perspectiva, la vida cotidiana adquiere una importancia sociológica primordial. Esta se concibe como “las objetivaciones de los procesos y significados subjetivos por medio de los cuales se construye el mundo *intersubjetivo* del sentido común” (Berger y Luckmann, 1995: 37). De una forma más sencilla, podemos decir que la cotidianidad es todo aquello que percibimos como parte de nuestro mundo. Es justamente ese mundo intersubjetivo universitario el marco en el cual se inscribe la presente investigación. Su principal objetivo es describir las dinámicas cotidianas de los estudiantes universitarios racializados; el racismo cotidiano entendido como una forma específica de rompimiento del equilibrio de las interacciones.

Estas dinámicas pueden ser o no conflictivas por la naturaleza misma de la vida cotidiana pues el conocimiento subjetivo de ella se estructura de acuerdo con relevancias, algunas de las cuales son determinadas por efectos subjetivos pragmáticos o por situaciones generales dentro de la sociedad. Cuando estas estructuras de relevancias se entrecruzan con las de otros sujetos el conflicto está tocando a la puerta (Berger y Luckmann, 1995: 64). Evitar esos cruces es algo improbable, razón por la cual podemos afirmar que la vida cotidiana es conflictiva, o mejor dicho, el conflicto es una característica de la vida cotidiana.

La convivencia cotidiana se relaciona con la comprensión simmeliana de la sociedad, no como una sustancia ni nada específicamente concreto sino como “un acontecer [...], la dinámica del afectar y ser afectados con la que los individuos se modifican mutuamente” (Simmel, 2002: 34), como un “estar ahí” en el mundo, un estar con otros. La *sociabilidad* es la forma más estrictamente sociable de *estar con otros* y que se caracteriza por su carácter lúdico; es una especie de estar juntos “porque sí”, ideal, artificial, superficial, arte, juego que se juega “a sociedad”; es el equivalente social de la coquetería para el erotismo, o la charla o la tertulia por el placer de conversar para el lenguaje (Simmel, 2002: 82-101).

En ese sentido, interesa conocer los procesos mediante los cuales las percepciones subjetivas se convierten en una realidad objetiva, compartida por todos y aceptada por todos, pero más allá, interesa conocer, en ese mismo proceso, cómo se generan los conflictos, por qué se generan y cómo se manejan o se administran socialmente. La vida cotidiana es conflictiva precisamente porque entran en juego representaciones de la vida social, valores y normas disímiles. En el caso que nos ocupa, se trata entonces de identificar cómo los estudiantes “negros” interpretan las situaciones sociales y los conflictos de sus vidas cotidianas, además cómo estos pueden o no estar cargados de connotaciones racistas o discriminantes.

A este respecto es menester recuperar la discusión entre un enfoque psicológico y uno sociológico en esta investigación. El primero estaría más proclive a una interpretación de la sociedad como la suma de individualidades, pues su interés consiste en aprehender el comportamiento de los individuos a través de sus actitudes, las cuales se entienden como la predisposición de respuesta frente a un determinado estímulo.

Desde una perspectiva sociológica existen, por el contrario, tres dimensiones para tener en cuenta en el análisis de la cotidianidad y, por ende, del racismo cotidiano en la presente investigación. En primer lugar, *la información o el conocimiento*. Su relevancia se da en la medida en que “la información acerca del individuo ayuda a definir la situación,

permitiendo a los otros saber de antemano lo que él espera de ellos y lo que ellos pueden esperar de él” (Goffman, 1981: 13). No sobra decir que en la vida cotidiana el conocimiento aparece distribuido socialmente, esto quiere decir que diferentes individuos y tipos de individuos lo poseen en grados diferentes (Berger y Luckmann, 1995: 65). El lenguaje es en ese sentido el principal sistema de signos (entre otros sistemas como el de gestos, por ejemplo) que permite este intercambio de información y de conocimiento mutuo.

Este se origina en la situación “cara a cara” pero puede separarse de ella fácilmente; por ejemplo, cuando se habla por teléfono o cuando se transmite la significación lingüística mediante la escritura. Esta separación radica en su capacidad de comunicar significados que no son expresiones directas de subjetividad “aquí y ahora”. En ese sentido, el lenguaje es capaz de transformarse en “depósito objetivo de vastas acumulaciones de significado y experiencia” que pueden ser preservadas a través del tiempo y en distintos lugares (Berger y Luckmann, 1995: 55-56). Esto último nos remite a las dos dimensiones adicionales de la cotidianidad que son el *espacio* y el *tiempo*. Toda interacción se desarrolla en una y otra no sólo en situaciones “cara a cara”. Así pues, por medio del lenguaje se puede trascender el espacio que separa la zona manipuladora de un individuo frente a la de su interlocutor, se puede sincronizar la secuencia de tiempo biográfico del primero con la del segundo, y pueden dialogar entre sí individuos y colectividades con los que de momento no se está en interacción cara a cara (Berger y Luckmann, 1995: 58, subrayado nuestro)

De este modo, tanto la *actuación* y la *fachada* se encuentran inmersas en estas tres dimensiones de la cotidianidad. Por actuación se entiende “toda actividad de un individuo que tiene lugar durante un periodo señalado por su presencia continua ante un conjunto particular de observadores y posee cierta influencia sobre ellos” (Goffman, 1981: 33). La fachada es “la parte de la actuación del individuo que funciona regularmente de un modo general y prefijado, a fin de definir la situación respecto a aquellos que observan dicha actuación”, (Goffman, 1981: 34)²⁰. La vida cotidiana es en ese sentido la rutinización de lo contingente. Al ser la actuación el juego entre lo que quiero parecer y lo que el otro espera de mí, lo que interesa analizar son las prácticas de defensa y protección que se establecen para controlar la situación, para mantener la fachada o bien modificarla de acuerdo con el curso de la situación.

Bajo el interaccionismo simbólico estaríamos hablando de los “hilos finos de la convivencia” y se plantea una comprensión de ella como construcción de los individuos en su cotidianidad. Así, la convivencia no es algo externo a los individuos sino que está “entre ellos” y eso es precisamente lo que define las características diferenciales de las sociedades. De igual manera, el conflicto sucedería en el momento en que la interacción se ve amenazada por cualquier motivo, esta amenaza no es más sino el quiebre del intercambio comunicativo, en otras palabras, la ruptura de la interacción misma. Cuando esto ocurre “la ilusión de realidad quedará hecha trizas, el minúsculo sistema social que nace con cada encuentro resultará desorganizado y los participantes se sentirán no gobernados, irreales y anómicos” (Goffman, 1970: 122). En suma, se puede afirmar que

²⁰ Puede apreciarse una analogía o similitud entre los conceptos de *trabajo de cara* y *actuación*, por un lado, y los de *cara* y *fachada*, por el otro. Los primeros sin embargo se enfocan más a una aproximación de la interacción como algo ritual. Basado en algunas ideas de Durkheim sobre lo sagrado en los rituales ceremoniosos, Goffman propone que lo sagrado en las interacciones de las sociedades contemporáneas es el Yo [*self*]. Los segundos tienen que ver más con una aproximación dramática de la interacción social.

la sociedad se construye en la interacción por medio de la cual se construyen reglas de convivencia características.

Por otro lado, la vida es una constante de apuestas y de toma de riesgos al igual que cualquier juego de azar, como cuando alguien decide aceptar un puesto y no otro, o trasladarse de uno a otro Estado (Goffman, 1970: 134-237). Por lo general, el período durante el cual se determinan las consecuencias de su apuesta es prolongado, a veces se puede extender a lo largo de décadas. Esto no ocurre con un juego, por ejemplo de naipes, porque los resultados de la apuesta son conocidos en el lapso de tiempo en el cual se desarrolla este se desarrolla. Además, en la vida cotidiana “el individuo puede verse frente a una matriz de resultados imposibles de definir por completo” (Goffman, 1970: 142), razón por la cual las probabilidades son subjetivas. De igual modo, en la vida el juego no es tan “equitativo”, habrá situaciones de muchas oportunidades y pocos riesgos, y otras de muchos riesgos y pocas oportunidades.

En relación con esto, la vida es en sí algo que se representa en forma dramática, el mundo entero no es un escenario, pero no es fácil especificar los aspectos que establecen la diferencia. Es lo que se conoce como el enfoque dramático de la sociología goffmaniana: “La vida no puede ser una imitación del arte, pero la conducta ordinaria, en cierto sentido, es una imitación de las conveniencias, un gesto a las formas ejemplares, y la realización original de estos ideales pertenece más a simular [make-believe] que a la realidad” (Goffman, 1974: 562, citado en Miñana et Al., 2003).

En ese sentido, todos los individuos están en capacidad de interpretar cualquier papel sin necesidad de tener un conocimiento *a priori* de cómo lo debe hacer, en su interacción con los demás aprende elementos básicos de expresión que le permiten acoplarse a las situaciones así estas sean novedosas para él; entonces, nuestra actuación es siempre mejor que el conocimiento teórico que de ella tenemos. En conclusión, ser un tipo de persona no significa únicamente la posesión de determinados atributos sino también el mantenimiento de determinadas normas de conducta y apariencia que atribuye el grupo social al que se pertenece (Miñana et Al., 2003). En ese sentido, en su estudio clásico sobre la identidad deteriorada y el estigma, Goffman demuestra cómo los sectores dominantes imponen nociones de normalidad y anormalidad, lo cual redundo en la creación de una serie de sujetos estigmatizados. Así pues, se cree que esa persona que tiene el estigma “no es del todo humana y valiéndose de ese supuesto practicamos diversos tipos de discriminación” (Goffman, 1970a: 15).

La resultante del proceso de estigmatización es una devaluación de la identidad social de las personas estigmatizadas, pues la cultura dominante cree que tiene atributos “indeseables y anormales”. Esto puede ocasionar sentimientos de baja autoestima y vergüenza (De la Torre, 1996). Por otro lado, y en estrecha relación con los procesos de evitación vistos anteriormente, quienes tratan de pasar y ocultar su estigma están condenados de una u otra forma a llevar una “vida doble” (Goffman, 1970a: 18), y en situaciones de contacto “mixto”, es decir en presencia de ‘normales’ y ‘estigmatizados’, las consecuencias de la evitación pueden ser mucho mayores para el segundo pues es quien debe realizar el mayor esfuerzo para adaptarse a la situación (Goffman, 1970a: 23). Así mismo, la incertidumbre es un elemento que define esas interacciones “mixtas” y afectan mayormente al estigmatizado. Esta incertidumbre surge de no saber en qué categoría lo van a ubicar y aparece la sensación de no saber lo que los demás piensan “realmente” de él (Goffman, 1970a: 25).

En conclusión, el estigma ocurre cuando elementos tales como nombrar, estereotipar, separar, perder estatus y discriminar co-ocurren en una situación de poder que permite que estos procesos se desarrollen (Link y Phelan, 2001). Como perspectiva situacional se entiende la preocupación por aquello que puede ser vital para un individuo en un momento dado, lo cual implica a menudo a otros individuos particulares sin que esto signifique necesariamente una relación cara a cara. Los individuos, aunque no crean la situación, tienen la capacidad de definirla y de actuar con base en dicha definición. En el asunto que nos compete, se trata de situaciones sociales en donde el racismo y la discriminación hacen parte de los marcos de interpretación para definir la situación y en donde el estigma social que define la situación se basa en una creencia socialmente compartida y construida de una normalidad/estigmatización de tipo “racial”, la cual coadyuva a la pérdida de equilibrio del ritual de interacción.

Una de las críticas que se hacen al interaccionismo simbólico de Goffman es su supuesta no preocupación por los asuntos del poder. Como si las relaciones sociales fueran puramente simbólicas y en lo simbólico no estuvieran implícitas las asimetrías en las relaciones de poder. No obstante, pensamos que si bien su foco principal no es el estudio del poder en las interacciones, su conceptualización del estigma no puede estar dissociada de este. El poder es en ese sentido esencial en la producción social del estigma (Link y Phelan, 2001: 375), por lo tanto de las prácticas discriminantes que hacen parte del racismo cotidiano. Veamos entonces algunas aproximaciones teóricas al poder y la dominación social complementarias a las nociones teóricas centrales desarrolladas hasta ahora.

1.2.2 Anotaciones conceptuales sobre el poder y la dominación social

Como lo anota Giddens (1984: 283-284), el estudio del poder es de primer orden en las ciencias sociales, prácticamente es el concepto más elemental en donde los demás son muy difícil de ser aprehendidos sin él. No obstante, esta importancia no significa que este concepto sea “más esencial” que los demás, sino que hace parte de un conjunto de conceptos elementales que se ubican en las relaciones de acción y estructura. El poder está incluido en la acción humana pues es un medio para conseguir que se hagan cosas, por ese motivo su característica principal no obedece a dividir socialmente, aunque muchos conflictos sí se caractericen por una fuerte “lucha de poder”. Pero las definiciones de poder también varían de acuerdo con las corrientes teóricas e intereses disciplinares en ciencias sociales²¹. A pesar de que no vamos a entrar en detalle, destacaremos algunas ideas que pueden ser interesantes, sobre todo en su articulación con el estudio del racismo y las discriminaciones.

En primera instancia recordemos una idea central en casi la mayoría de perspectivas teóricas sobre el racismo, según la cual estamos hablando de un fenómeno moderno (en el sentido sociológico) y contemporáneo (en su acepción temporal) de poder y dominación que se fundamenta en la reproducción y mantenimiento de los privilegios de unos, los dominantes, sobre otros, los dominados o los minoritarios, con base en la construcción de diferencias que sirven para legitimar y mantener la posición de cada uno en la sociedad. En otras palabras, entendemos el racismo como “una relación social que necesita ser analizada en términos de proceso de racialización o etnicización, de formación de la percepción del

²¹ Esta revisión teórica se basa en gran parte en la excelente labor de síntesis y análisis presentada en el trabajo de Múnica (1998).

otro, de producción y reproducción de las relaciones de dominación económica, social y simbólica” (Guillaumin, 1972 citado en Poiret y Vourc’h, 1998: 6).

En sintonía con esta definición, proponemos una comprensión del poder como relación social, lo cual implica la interacción entre actores copresentes en un determinado espacio y la interacción de los mismos con otros actores ausentes (incluidas las instituciones). Esto quiere decir que el poder como relación social pertenece a la esfera de las prácticas sociales y a la esfera de lo estructural (Múnera, 1998: 85). A pesar de esta centralidad, sus definiciones pueden ser antagónicas. Así pues, y para citar sólo un ejemplo, desde la perspectiva de Hannah Arendt el poder es el arquetipo de la dominación legítima, mientras que el poder tiene un importante carácter represivo y disciplinario para Foucault. La obra de este último autor supera visiones “clásicas” del poder como “fetiche” o “antifetiche”, como una categoría secundaria de la dominación con poco valor heurístico o como instrumento para justificar visiones parciales sobre la sociedad (Múnera, 1998).

En relación con el poder como fetiche están relacionadas todas aquellas teorías que lo legitiman por su capacidad de llegar al consenso o al funcionamiento de la sociedad. Lo interesante de esta postura es que puede provenir de corrientes teóricas contradictorias como lo son el estructural funcionalismo de Parsons o la teoría sobre la violencia de Arendt. Para el primer autor el poder es todo aquello que cumple una función dentro del sistema, desde el voto hasta un dólar, que por poco que sea sigue siendo poder (Parsons, 1973, citado en Múnera, 1998: 88), por tal motivo está asociado con la autoridad, el consenso y la persecución de metas colectivas.

Para Arendt el poder es casi sinónimo de consenso pues este no es nunca propiedad de un individuo sino que existe mientras esté unido a un grupo, por lo tanto sin la existencia del grupo el poder se desvanece (Arendt, 1974, citado en Múnera, 1998: 89). En estas dos aproximaciones el poder tiene un valor simbólico, algo abstracto que por su sola existencia se considera legítimo, es decir un valor en sí mismo, un bien social que debe ser aceptado o rechazado según el acuerdo con la posición ética o política de los autores (Múnera, 1998).

En ese sentido, las relaciones de poder no se encuentran localizadas en una posición supra o infraestructural pero su especificidad radica en que constituye una relación de fuerzas que seduce, induce, redirecciona, produce (Restrepo, 2004: 289). Debe entenderse entonces como el despliegue de estrategias y tácticas específicas, por lo cual la sociedad no sigue una simple división binaria entre dominadores y dominados, sino que es rizomático, una filigrana de relaciones de fuerzas que van y vienen entre las prácticas y las estructuras (Múnera, 1998). Las relaciones de poder son intencionales en el sentido de que ellas están imbuidas con calculación de individuos concretos, con propósitos definidos, sin que esto signifique que sean subjetivas. En fin, donde hay poder hay resistencia (Restrepo, 2004).

Esta definición del poder como acto y como relación es bastante cercana a la definición weberiana, según la cual “*Poder* significa la probabilidad de imponer la voluntad propia dentro de una relación social, aún contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esta probabilidad” (Weber, 1922 [1997]: 43). La *dominación* es entonces la probabilidad de encontrar obediencia a un mandato de determinado contenido entre personas dadas” (Weber, 1922 [1997]: 43); “es un estado de cosas por el cual una voluntad manifiesta (‘mandato’) del ‘dominador’ o de los ‘dominadores’ influye sobre los actos de otros (del ‘dominado’ o de los ‘dominados’), de tal suerte que en un grado socialmente relevante estos actos tienen lugar como si los dominados hubieran adoptado por sí mismos

y como máxima de su obrar el contenido del mandato ('obediencia')" (Weber, 1922 [1997]: 699). Poder y dominación son entendidos en ese sentido como dos caras de una misma moneda; la obediencia de los dominados se fundamenta en la legitimidad de la dominación.

Al respecto, la noción de *dominación simbólica* propuesta por Bourdieu trata de superar esta relación entre dominación y obediencia mediada por una supuesta legitimidad. Para este autor se trata más bien de un consentimiento impuesto, forzado por las relaciones de dominación. La dominación simbólica permite entonces esconder o desconocer las relaciones de poder que fundamentan la dominación en un proceso de naturalización del lugar privilegiado de los dominantes y de la posición subordinada de los dominados (Arango, 2002). En ese sentido, "todo poder de violencia simbólica es todo aquel que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza sobre las que se basa su propia fuerza" (Bourdieu y Passeron, 1970; citado en Arango, 2002: 104). Es el caso de la dominación masculina, ejemplo paradigmático de la dominación simbólica, pero también de la dominación socio-racial, anclada en estructuras históricas de dominación objetivadas en instituciones e incorporadas en esquemas mentales y corporales, que basa su legitimidad en la naturalización de una diferencia que se sustenta en una biología (*el color de piel*) socialmente construida (Arango, 2002).

Para terminar este subcapítulo sobre el poder y la dominación creemos pertinente retomar algunos aspectos de su relación con el concepto de *justicia*. Tradicionalmente, y sobre todo desde perspectivas marxistas y post-marxistas, la dominación social se ha visto principalmente como una dominación de tipo socioeconómico. Sin embargo, autores como Fraser y Honneth (2006) proponen que la cultura, que desde los trabajos de la Escuela de Frankfurt había comenzado a ser teorizada en términos de su autonomía relativa, no es un simple reflejo de la economía política sino un vehículo de ordenamiento social por derecho propio. En ese sentido, la cultura sirve como medio de dominación, por lo que la sociedad esconde injusticias cuyas raíces no radican en la economía política, sino en patrones institucionalizados de valor (Fraser, 2006). La dominación está asociada entonces con la noción de injusticia, lo que pone entre dicho su relación implícita con la legitimidad.

De acuerdo con esto, el análisis de la justicia social se fundamenta en la diferencia individual y social que trae como consecuencia diversas formas de discriminación experimentadas o sentidas como injustas, humillantes, cuando no ilegítimas (Ertul, 2007). En ese sentido, el sentimiento de discriminación es considerado como forma de expresión de las injusticias socioeconómica y cultural. Estas dos injusticias son entendidas bajo la propuesta conceptual de *justicia redistributiva* y *justicia de reconocimiento* (Fraser, 1997). Distinción más del orden analítico pues en la realidad estos dos tipos de justicia siempre están imbricados, "cada lucha contra la injusticia implica demandas para la redistribución y el reconocimiento" (Fraser, 1995: 70).

La primera está relacionada con la injusticia socioeconómica, la cual está fundamentada en la estructura político-económica de la sociedad. Algunos ejemplos de ella son la explotación, la marginalización económica y la privación. La justicia redistributiva estaría definida entonces por un compromiso igualitario frente a estas injusticias socioeconómicas. El segundo tipo de injusticia es de tipo cultural o simbólico y se fundamenta en los patrones sociales de representación, interpretación y comunicación. Ejemplos de ella incluyen la dominación cultural, el no reconocimiento y el irrespeto. Es entonces un tipo de injusticia cultural distinto de la injusticia socioeconómica (Fraser,

1995). La misma autora propone que estos dos tipos de injusticia son permanentes en las sociedades contemporáneas y que ambas están fundamentadas en procesos y prácticas que sistemáticamente ponen en desventaja a determinados grupos sociales en relación con otros, por lo cual “ambas injusticias deben ser remediadas” (Fraser, 1995: 72).

La discriminación es en ese sentido un proceso mediante el cual uno o varios miembros de un grupo socialmente definido (v.gra. “los negros”) son tratados de forma diferente, principalmente de forma injusta, debido a su pertenencia o asignación social a ese grupo. Ese tratamiento diferencial se origina en creencias, prejuicios o ideologías histórica y socialmente construidos en torno a ese grupo social, coadyuvados por sistemas de dominación entendidos como expresiones de una lucha por el poder y los privilegios dentro de un campo social específico (Krieger, 2002, citado en Buquet et Al., 2006). No obstante, esos sistemas de dominación no son únicos sino que se relacionan con otros sistemas. Por ejemplo, la discriminación hacia las personas “negras” puede configurarse diferencialmente de acuerdo con la condición de género de las mismas, al igual que con su condición de clase y de grupo etario. Estas mismas configuraciones pueden variar a su vez de acuerdo con el campo social en el que se desarrollen las relaciones de poder, por ejemplo pueden presentar diferencias en el campo laboral frente al campo educativo o el de salud. A continuación veremos cómo, desde una perspectiva teórica, se pueden abordar esos cruces mutuos entre los sistemas de dominación social, clase, “raza”, etnicidad y género (entre otros).

1.2.3 Sobre la teoría de la interseccionalidad

Uno de los aspectos asociados a la noción de racismo cotidiano tiene que ver con el hecho de que las personas están involucradas diferentemente en procesos de discriminación de acuerdo con los aspectos de clase social, género, nacionalidad y tantos otros que configuran el contenido y la estructura de su vida cotidiana. En ese sentido, la cotidianidad de un médico, aunque similar, no es igual al de una doctora, como tampoco lo es al de un médico afroamericano o al de una joven empleada de servicio de origen latinoamericano en los Estados Unidos. En ese sentido, los debates altamente politizados en relación con la inequidad racial son el resultado parcial del hecho de que la relación entre racismo y desigualdades sociales ha sido, y permanece siéndolo, una profunda y controvertida pregunta. Parte del problema radica en que no hay acuerdo en cómo conceptualizar la interrelación entre racismo y conjuntos específicos de relaciones sociales racializadas y no racializadas (Hill Collins y Solomos, 2010: 9-11). Aunque igualmente está lejos de crear la unanimidad en las interpretaciones, una corriente teórica que pretende dar respuesta a estos interrogantes es la llamada *teoría de la interseccionalidad*.

En relación con la articulación entre categorías como clase, “raza” y género, la experiencia norteamericana ha sido bastante enriquecedora, de la cual se pueden sacar algunos aprendizajes. Esta aproximación integral surge aproximadamente en los años 1960-1970 cuando se establecieron profundos cuestionamientos a las pretensiones de objetividad dominantes en el campo de las ciencias sociales y humanas en ese país, en lo que se conoció en ese entonces como “neopositivismo”. Las investigadoras feministas, así como investigadores de los grupos étnicos o raciales minoritarios convergieron en la idea crítica según la cual no habría una verdad objetiva que pudiera ser descubierta utilizando “el método” científico a partir del cual se le permitiría al investigador distanciarse de su objeto de estudio y adoptando una neutralidad axiológica (Harding, 2004).

En ese sentido, estas críticas se basaron en una postura epistemológica muy interesante, principalmente en los estudios feministas. Corriendo el riesgo de sistematizar demasiado, esta consistió en considerar el conocimiento como algo *situado* que refleja la perspectiva y los valores del productor de conocimiento. Así, la producción de conocimiento dominante expresa la visión del grupo dominante (Hill Collins, 2000). Esta perspectiva epistemológica abrió paso a la fundación de una sociología “negra”, representada por el trabajo de lo que comúnmente se conoce como el *feminismo negro* [*black feminism*]²². Esta teoría feminista tiene como punto de partida el hecho de que los actores sociales están dotados de un punto de vista particular sobre lo social, anclado en una experiencia específica de la vida cotidiana. En ese sentido, el *feminismo negro* estaría fundamentado en los marcos de análisis y de las categorías producidas por la experiencia vivida por la población “negra”, específicamente por las mujeres.

Pero las feministas “negras” también se comenzaron a demarcar del feminismo de los Estados Unidos, en la medida en que comenzaron a denunciar las tendencias en el seno del movimiento feminista, desde sus orígenes, en las luchas por la abolición de la esclavitud. Esto tuvo como consecuencia la creación de organizaciones autónomas de mujeres “negras” con base en una justificación teórica que defendía esta autonomía organizativa en relación con las tendencias hegemónicas de las “mujeres blancas de clases medias” y de los discursos hyper-masculinos del *movimiento nacionalista negro* que pretendía enviar a las mujeres afroamericanas a la esfera de lo doméstico a nombre de una supuesta tradición afrocéntrica (Poiret, 2005).

Esta postura epistemológica ha tenido diversos desarrollos teóricos y metodológicos que no pueden ser abordados detalladamente en este escrito. Sin embargo, es necesario establecer el enfoque desde el cual se intentan analizar las convergencias de lo racial con el género en el estudio de las discriminaciones. Hill Collins (2000: 492) establece una distinción muy interesante. Por un lado utiliza el término de “opresiones entrecruzadas” [*interlocking oppressions*] para designar, a un nivel macro-sociológico, un modelo que describe las estructuras sociales que crean las posiciones sociales. Por otro, lado la noción de “interseccionalidad” [*intersectionality*] describe procesos microsociológicos con el fin de identificar cómo los individuos y los grupos sociales ocupan una posición social en estas estructuras entrecruzadas que modelan conjuntamente la dominación.

West y Fenstermarker (1995) proponen la hipótesis según la cual, a pesar de las divergencias en sus características y resultados, el género, la “raza” y la clase constituyen “mecanismos” comparables en la producción de la desigualdad social. Su propósito último es entonces proponer una nueva forma de pensar las relaciones entre estos sistemas de jerarquización social. Según ellas, “la diferencia” se debe entender como es un “logro” [*achievement*] dinámico de la interacción. Para entender esta definición, proponen en primera medida un resumen analítico de las principales críticas hechas al pensamiento feminista, constreñido por su carácter y preocupaciones de “clase media blanca”.

Pueden apreciarse entonces similitudes entre esta perspectiva y aquellas del análisis del racismo cotidiano entendido como proceso social; así mismo con el carácter situacional de las interacciones sociales y por ende del racismo y las discriminaciones, en donde entra a jugar un papel importante el ejercicio del poder y la dominación social, entendidos como relación social y no como esencias. Género, clase y “raza” son entonces construcciones

²² Sus principales autoras son, para citar algunas, Cathy Cohen, Patricia Hill Collins, Angela Davis, bell hooks, Barbara Smith, Patricia Williams.

sociales, históricas e ideológicas que se reproducen y modifican en las relaciones sociales de manera situacional.

En un sentido parecido al de “raza”, el género evoca la construcción social de la diferencia sexual. Es el conjunto de representaciones, normas y símbolos a partir de los cuales una sociedad piensa las diferencias entre los hombres y las mujeres, legitimando sus desigualdades sociales fundadas sobre una supuesta división natural o biológica. (Scott, 1990). Dicho de otra forma, el género es una característica adquirida que tiene efecto sobre la evaluación de las personas y de las posiciones, constituye la base duradera de la división sexual del trabajo y de las desigualdades entre los sexos (Acker, citado en Arango, 2006).

En suma, “raza”, “etnia” y “género” hacen parte de los medios que establece la sociedad para categorizar las personas y el conjunto de atributos que se perciben como “corrientes y naturales” en los miembros de cada una de esas categorías (Goffman, 2002). Y de acuerdo con esto es común encontrar estudios que ponen especial énfasis en alguna de estas categorías, lo que ha traído como consecuencia el desarrollo de campos de investigación especializados como los estudios de género o los de relaciones interétnicas, entre otros. Igualmente es muy común encontrar interrelaciones por analogía entre uno y otro tipo de discriminación.

Proponemos en ese sentido retomar la categoría de “racismo sexista” o “sexismo racista” (*gendered racism*) que establece Philomena Essed (2005) justamente para dar cuenta de esas intersecciones e interdependencias entre las discriminaciones raciales y de género (Hooks, 1992; Hill Collins, 2000). Dicho de otro modo, interesa analizar las construcciones mutuas entre estos sistemas de dominación, o visto desde otra perspectiva, analizar las discriminaciones en sus intersecciones y no como procesos separados y análogos.

En un estudio sobre este tipo de discriminaciones raciales-sexuales se ha podido identificar que estas tienen manifestaciones bastante similares: arrogancia, murmurar, hacer creer que se está en la confidencia, preferencia hacia los hombres blancos, etc. Pero también se presentan configuraciones particulares de acuerdo con la categoría que sea “dominante”, por ejemplo una de las características de una discriminación racial puede ser el evitar el contacto físico, mientras que una discriminación contra las mujeres puede presentar una forma contraria como la búsqueda de intimidades no solicitadas (Essed, 1991).

En otros estudios se ha identificado que la discriminación hacia las mujeres adquiere configuraciones diferenciadas de acuerdo con las ideologías y las historias ligadas a la construcción de las sociedades en contextos geográficos específicos. Se ha encontrado, por ejemplo, que el sentido común europeo atribuye por lo general estereotipos sexuales a las mujeres de los grupos minoritarios que legitiman las discriminaciones en diversos aspectos de la vida social: la promiscuidad “caracterizando”²³ a las mujeres africanas, las mujeres asiáticas “siendo” pasivas y exóticas, y las mujeres de las culturas islámicas como super-explotadas (Essed, 2005). De igual forma, las discriminaciones étnico-raciales pueden ser experimentadas de una manera diferente por las mujeres y los hombres de un mismo grupo social discriminado, como lo han mostrado algunos estudios pioneros en Colombia (Viveros, 1998; Viveros y Fassin, 2004; Meertens, Viveros y Arango, 2006).

²³ Entre comillas para recordar que nos estamos refiriendo a estereotipos que se han identificado sobre las mujeres en las sociedades europeas.

En consecuencia con lo que hemos presentado anteriormente, creemos que el enfoque de la interseccionalidad nos puede permitir operacionalizar de una mejor forma el estudio del racismo y las discriminaciones. Sin embargo, es necesario hacer algunas salvedades frente a esta perspectiva. En primer lugar, y sin dejar de estar de acuerdo con la perspectiva del conocimiento situado, también es importante tener en cuenta el punto de vista del grupo dominante, o más bien analizar la parte del dominante a través del punto de vista del dominado. Recordemos aquí que se trata de una condición relacional del poder y no de una esencia de los individuos o de los grupos sociales.

Por último, si bien se parte del análisis de procesos microsociológicos centrados sobre el estudio de la vida cotidiana, estos deben ser ubicados en un marco analítico más amplio, que tenga en cuenta las grandes relaciones sociales que enmarcan las interacciones y les dan sentido; en el caso que nos ocupa se trata de estudiar el racismo y las discriminaciones situadas en el campo particular de la educación superior. Por tal motivo, desarrollaremos a continuación algunos elementos teóricos y conceptuales de la sociología de la educación, sobre todo en su relación con los procesos de movilidad social y de reproducción de las desigualdades sociales.

1.2.4 Reproducción social y educación

Una vez definido el enfoque teórico global de la presente investigación relacionado con el campo de estudios sobre el racismo y las discriminaciones, así como las perspectivas teóricas complementarias del interaccionismo simbólico, las teorías del poder y la dominación y la teoría de la interseccionalidad; es menester hacer un balance teórico sobre la sociología de la educación y establecer nuestra postura al respecto. En ese sentido, la educación como campo de estudio específico de las ciencias sociales se ha convertido en una prioridad para comprender la forma mediante la cual una sociedad se construye constantemente y el tipo de instituciones, valores y normas que cohesionan la acción social.

La educación superior es cada vez más importante en el desarrollo de capacidades individuales y sociales de los individuos en la sociedad moderna, pues incide en los procesos de distribución y apropiación de los bienes culturales y materiales, y en las posibilidades de movilidad social. Por tal motivo, se ha convertido en un campo particularmente dicente de los niveles de igualdad-desigualdad social en la sociedad contemporánea. En esta investigación se tienen en cuenta conceptos provenientes de la llamada sociología de la reproducción social, en especial los desarrollos conceptuales del sociólogo francés Pierre Bourdieu en torno a las clases sociales, la movilidad social y el papel de diferentes instituciones sociales como la educación y el Estado en la reproducción de los poderes sociales y la dominación que estos conllevan.

A modo de contextualización general, se puede decir que las formas de dominación que estudia Bourdieu se basan en una concepción de la sociedad entendida como “el espacio social en el cual las distancias se miden en cantidad de capital, define las proximidades y las afinidades, los alejamientos y las incompatibilidades, en una palabra, las probabilidades de pertenecer a grupos realmente unificados, familias, clubs o clases movilizadas” (Bourdieu, 1988). Es decir, como una estructura de relaciones de fuerza entre agentes que ocupan distintas posiciones de acuerdo con la posición diferencial de capitales de diversa naturaleza.

Bourdieu señala tres dimensiones que respondan con la mayor eficacia a las condiciones de producción de los *habitus*, es decir, a las condiciones de existencia y de los condicionamientos que éstas imponen: el volumen del capital, la estructura del capital y la evolución en el tiempo de estas dos propiedades. No obstante, reconoce que no se trata de instaurar un conjunto de propiedades que siempre explica de la misma forma la práctica en todos los campos, aunque tampoco de asignar unas propiedades específicas para cada campo de prácticas específico. En un campo particular, todas las propiedades incorporadas (disposiciones) u objetivadas, (bienes económicos o culturales) vinculadas a los agentes, no siempre son simultáneamente eficientes; la lógica específica de cada campo determina aquellas que tienen valor en ese mercado, que son pertinentes y eficientes en el juego considerado, las cuales funcionan como capital específico en relación con ese campo y, en consecuencia, como factor explicativo de las prácticas y de las desigualdades sociales.

Los principales tipos de capital que entran en juego en el campo social son el económico, el social y el simbólico. Bourdieu entiende por *capital económico* el conjunto de bienes materiales que constituyen el patrimonio de un agente social: sus ingresos, sus bienes muebles e inmuebles, etc. Por *capital social*, el conjunto de los recursos que están ligados a la posesión de un conjunto de relaciones sociales que se posee por los orígenes sociales y que se puede utilizar como mecanismo de reconocimiento.

El concepto de *capital simbólico* se fundamenta en la idea de dominación o violencia simbólica que contiene la idea de legitimidad o captación de la dominación por parte de los dominados (Arango, 2002); por este se entiende el “capital de reconocimiento o de consagración, institucionalizado o no, que los diferentes agentes o instituciones pudieron acumular en el curso de luchas anteriores al precio de un trabajo y de estrategias específicas” (Bourdieu, 1988: 144).

En otras palabras, el capital simbólico es la forma que toma toda especie de capital cuando ella es percibida a través de categorías de percepción que son el producto de la incorporación de divisiones o de oposiciones inscritas en la estructura de distribución de esa especie de capital, ya sea este físico, económico, cultural, social, etc. (Bourdieu, 1994). Esta es la razón por la cual el Estado es el lugar por excelencia de la concentración y el ejercicio del poder simbólico, dispone de los medios para imponer e inculcar esos principios durables de visión y división del mundo. Uno de los medios para realizarlo es sin duda la educación.

De lo anterior se desprende, por ejemplo, que un título profesional sea valorado diferencialmente de acuerdo con la universidad que emite dicho título, en tanto un mismo título puede significar un capital simbólico distinto y por consiguiente un espectro de posibilidades distinto en las estrategias de movilidad social. En palabras de Bourdieu “la nominación es un acto, en definitiva, muy misterioso que obedece a una lógica cercana a esa de la magia tal como la describe Marcel Mauss” (Bourdieu, 1994: 122). Este enfoque conceptual propone prestar especial atención a los actores sociales y sus interrelaciones basadas en el intercambio y lucha de los capitales sociales. Se tiene, por un lado, los sistemas simbólicos o espacios de tomas de posición simbólica y, por el otro, los sistemas de agentes que los producen o espacios de posiciones que ocupan.

En relación con los poderes y su reproducción, esto se puede percibir claramente en los caminos paralelos que se crean entre los procesos de concentración de poder y los procesos de diferenciación social. Para el caso del Estado, como principal detentador de la

dominación simbólica, su emergencia y unificación tiene como contrapartida la monopolización por *algunos* de los recursos universales que él produce y procura, conformando lo que el autor denomina como la *nobleza de Estado* (Bourdieu, 1989).

Estos procesos de monopolización se dan en un amplio espectro de estrategias de reproducción social ya que en la sociedad existen mecanismos que tienden a asegurar la reproducción o transformación de los principios de visión y división que los agentes le aplican a los mundos sociales. Entonces, lo que interesa es estudiar la forma cómo los agentes invierten en las acciones y las representaciones por las cuales construyen la realidad social y negocian las condiciones mismas en las cuales efectúan sus intercambios de capitales (Bourdieu, 1989: 8).

Los aspectos que interesan en la presente investigación pueden ser entendidos como estrategias de reproducción, las cuales son prácticas a través de las cuales se afirma la tendencia de los dominantes a perseverar en su posición. Sin embargo, hay que aclarar que estas estrategias no necesariamente significan un cálculo racional y se pueden organizar objetivamente sin haber sido explícitamente concebidas. Bajo estas estrategias de reproducción “los portadores de las diferentes especies de capital trabajan para conservar o aumentar su patrimonio y, correlativamente, para mantener o mejorar su posición en el espacio social” (Bourdieu: 1989: 378).

Estas estrategias dependen en primer lugar del volumen y de la estructura del capital que hay que reproducir, esto es, del volumen actual y potencial del capital económico, del capital cultural y del capital social que el grupo posee, y de su peso relativo en la estructura patrimonial; en segundo lugar del estado del sistema de los instrumentos de reproducción, institucionalizados o no; y en tercer lugar dependen de la relación que se establece entre el patrimonio de los diferentes grupos y los diferentes instrumentos de reproducción.

Según Bourdieu, el modo de reproducción en su componente escolar es característico de las grandes empresas burocráticas (tecnocráticas) donde el título escolar deja de ser un atributo estatutario para ser un verdadero *derecho de entrada*: la escuela y *el espíritu de cuerpo*, entendido este como el grupo social que la escuela produce a partir de propiedades también ligadas a la familia pero que toman su lugar sobre la base de las solidaridades originadas en el seno de la escuela (Bourdieu, 1989: 406).

De este modo, la relación entre las universidades de élite y las instituciones públicas detentadoras del poder estatal se entiende por el hecho de que en la reproducción de los poderes entran en juego dos aspectos relevantes: el primero es la estructura de campo de las escuelas del poder y el segundo es la estructura del campo de poder propiamente dicho. Entre estos dos campos hay una relación de homología estructural por una relación de interdependencia causal en donde entran en juego, principalmente, una oposición estructurante entre el capital económico, el cultural y el social.

Las estrategias para que ciertas clases o fracciones de clase se mantengan o mejoren su posición en el campo de las clases sociales se pueden denominar como estrategias de reproducción pues en cierta forma buscan mantener o reconvertir cierto capital de cualquier índole. Para mirar su relación con el sistema escolar, este debe ser tratado como un medio de producción en el cual se establecen ciertas estrategias para alcanzar lo anteriormente mencionado. Estrategias que podrían denominarse como de enclasmiento, desclasmiento y/o reenclasmiento.

Básicamente las condiciones del sistema escolar se remiten a una especie de “democratización” del sistema, pero ésta en sí misma no significa nada si no es por el sistema de titulaciones que implica y que define la distinción; dicha democratización hace que las titulaciones se devalúen en cierta forma y hagan que las clases altas y medias intensifiquen las inversiones en la escuela para mantener la diferencia que hasta entonces los distinguía; es decir tienen que competir con la devaluación que significa una explosión educativa.

La gran influencia que esta perspectiva “reproductora” de la educación ha tenido en las investigaciones sociológicas posteriores, tanto en Francia como en países anglosajones, no ha estado exenta de algunas críticas y nuevas perspectivas teóricas que han enriquecido ese campo de estudios (Duru-Bellat y Van Zanten, 2006).

Tomarse en serio la propuesta heurística de Bourdieu supone que todo investigador que pretenda trabajar con probidad en ese campo, enfrente las dificultades metodológicas intrínsecas de los conceptos bourdieuanos, y confronte la conveniencia de su utilización, de acuerdo con la información de que dispone para el análisis de su propia sociedad, de acuerdo con las características del espacio social que le es propio y en concordancia con las limitaciones que le imponen los recursos con que cuenta para llevar a cabo su análisis. En nuestro caso, el desafío es entonces poder entablar un análisis del racismo y las discriminaciones en dos contextos universitarios disímiles pero que pueden presentar similitudes en formas de manifestación del racismo y en la minorización de los estudiantes “negros” en cada contexto.

Conclusión

A lo largo de este capítulo hemos visto entonces varios aspectos conceptuales que es menester retomar en relación con la definición de nuestro objeto de investigación. Recordemos que se trata de un estudio sobre el racismo y las discriminaciones en la educación superior desde la experiencia vivida de los estudiantes “negros” en los sistemas educativos en Francia y en Colombia.

Tenemos entonces conceptos relacionados con las nociones de “raza”, racismo y discriminaciones, desde una perspectiva situacional y cotidiana que se conectan con algunos elementos conceptuales del interaccionismo simbólico, en especial con su propuesta de análisis situacional de las interacciones sociales. Este punto de encuentro será muy útil para analizar la información empírica de la investigación, en especial los hallazgos que se presentarán en el análisis del racismo cotidiano en la universidad (Cf. Capítulo 6).

Por otro lado, hablar de racismo y discriminación en la educación superior significa además tener en cuenta procesos de discriminación sistémica, que están atravesados por el cruce de los distintos sistemas de dominación social (interseccionalidad) y de reproducción de los privilegios de unos sectores de la población y de las desigualdades sociales de otros sectores. Estos dos aspectos remiten, respectivamente a las teorías de la interseccionalidad y las concepciones de reproducción social de la sociología de la educación (Cf. Capítulos 4 y 5). Así mismo, un análisis del racismo cotidiano no está exento de una reflexión sobre las relaciones de poder y dominación, lo cual se operacionalizará más específicamente en la noción de mecanismos del racismo cotidiano, la cual se desarrollará en profundidad en el último capítulo de la presente tesis (Cf. Capítulo 6).

Sin embargo, antes de adentrarnos en los aspectos más específicos relacionados con los resultados cuantitativos y empíricos de la investigación; es menester desarrollar una contextualización básica de los dos contextos nacionales que hacen parte del estudio. Tema central que será desarrollado en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2.

DINÁMICAS SOCIOHISTÓRICAS DE RACIALIZACIÓN Y PRODUCCIÓN CIENTÍFICA SOBRE EL RACISMO Y LAS DISCRIMINACIONES EN LA UNIVERSIDAD EN FRANCIA Y EN COLOMBIA

Antes de entrar en materia específica sobre el estudio del racismo y las discriminaciones en la educación superior francesa y colombiana, es importante tener una contextualización básica de estas dos sociedades. Esta contextualización tendrá en cuenta las dinámicas sociohistóricas de racialización, así como los respectivos campos de producción científica en relación con el surgimiento de un campo de estudios sobre el racismo y las discriminaciones. De igual forma abordará la constitución de grupos sociales objeto de estudio de las mismas en términos de grupos racializados y minorizados como “negros” y “afrocolombianos”.

Este capítulo está dividido en tres partes primordiales. La primera de ellas dedicada al contexto francés. Se hace un énfasis en la descripción y análisis del paso de la cuestión social al resurgimiento de una cuestión racial contemporánea y la constitución de una “cuestión negra”. Este contexto francés se desarrolla en tres partes complementarias; la primera en donde se relatan los orígenes y crisis del “modelo republicano” a partir de las principales dinámicas históricas y sociales de este país. La segunda parte presenta la actualidad del racismo y las discriminaciones, principalmente de los años 2000 con el surgimiento de una “cuestión negra”. Finalmente se presenta un pequeño estado del arte sobre el naciente campo de estudios sobre las discriminaciones raciales en este país.

La segunda parte está dedicada a la contextualización del caso colombiano, al surgimiento del contexto multicultural y del sujeto “afrocolombiano” desde la movilización política étnica y como objeto de estudio en las ciencias sociales. Esta segunda parte se divide en cuatro acápites. El primero de ellos, de corte más histórico, en donde se hace un recuento del paso del –ahora llamado– “mito del mestizaje” al multiculturalismo contemporáneo. El segundo se ocupa de una revisión sobre el estudio de las “poblaciones negras” o “afrocolombianas” como objeto de estudio de las ciencias sociales colombianas. El tercero presenta una introducción al campo de estudios reciente en Colombia sobre el racismo y las discriminaciones, el cual se da como una forma de superar los límites heurísticos de los “estudios afrocolombianos”. Finalmente se propone una reflexión sobre las convergencias entre saber y poder en torno al racismo.

La tercera parte de este capítulo presenta finalmente un estado del arte del estudio sobre el racismo y las discriminaciones en la universidad. El lector podrá identificar la escasa - cuando no inexistente- producción académica que hay tanto en el contexto francés como en el colombiano. Se retomarán en ese sentido algunos trabajos hechos en otros contextos nacionales, con el fin de identificar cómo se ha abordado esta problemática en dichos contextos y qué aprendizajes se pueden destacar de ellos.

2.1. De la “cuestión social” y las migraciones a la “cuestión racial” en la Francia contemporánea

En este primer subcapítulo, dedicado a la parte francesa del estudio, veremos cómo ha surgido de manera muy reciente la preocupación por una “cuestión racial” que históricamente y a través de diferentes dinámicas sociales había estado invisibilizada.

En la primera parte, veremos qué es eso del “modelo republicano” y cómo en su construcción de una identidad nacional francesa le dio más prioridad a otros criterios identitarios fundamentados principalmente en la nacionalidad jurídica y la categoría socioprofesional. Esto último es lo que, principalmente desde las ciencias sociales, pero también desde el discurso público, se ha dado en llamar como “la cuestión social”, cuyo principal eje de interpretación tanto de las problemáticas sociales como de orientación de las políticas públicas se da desde la “condición de clase social” de los distintos grupos sociales.

Esta preeminencia de la cuestión social impidió por un lado visibilizar también la importancia que la migración ha jugado en la historia francesa, pero también que esas migraciones más adelante iban a necesitar un ángulo de interpretación a partir de una “cuestión racial”. Esto último está relacionado con la segunda parte del subcapítulo dedicado a Francia, en donde veremos más una contextualización descriptiva sobre la actualidad del racismo y las discriminaciones en este país.

Una vez retomadas esas dinámicas sociales contemporáneas propondremos un breve comentario bibliográfico a algunos de los trabajos de investigación más recientes sobre las discriminaciones raciales en Francia. El lector podrá apreciar en ese sentido un vaivén entre las dinámicas sociales e históricas y la producción académica, dos caras de una misma moneda que se puede presentar por separado pero que en la realidad están totalmente imbricadas.

2.1.1 Orígenes y crisis del “modelo republicano”: dinámicas históricas y sociales

Mucho se escucha hablar tanto en los medios de comunicación como en los discursos de figuras públicas del sector público y privado, así como por los académicos, expresiones sobre el “modelo francés de integración” y el “modelo republicano”. Sin embargo, es importante retomar algunos aspectos genealógicos de dicho modelo y poder comprender su influencia en el resurgimiento de la cuestión racial en Francia.

Uno de los historiadores más prolíficos sobre el tema de la inmigración en Francia (Noiriel, 1988; 2006) propone en ese sentido algunos elementos para esclarecer qué es lo que puede significar la existencia de este modelo republicano en relación con las dinámicas sociales e históricas que la simple expresión puede esconder. Según este autor, el papel jugado por la inmigración en la renovación de la población francesa, y en el desarrollo económico, social y cultural de este país durante el siglo XX, había sido ocultado porque el origen extranjero de los ciudadanos no había tenido nunca visibilidad alguna en el espacio público (Noiriel, 2006: 159).

Esta invisibilización se veía reflejada en las omisiones que sobre la inmigración se pudieran hacer en conmemoraciones oficiales, los documentos administrativos y los manuales de historia. Le *melting pot* o el *creuset* francés se caracterizaba por esta omisión,

pues el modelo republicano de integración al Estado-nación estaba fundado sobre dos criterios identitarios: la nacionalidad jurídica y la categoría socioprofesional, en detrimento de los otros (Noiriel, 2006: 159).

La consolidación de este *mito fundacional* se comenzó a desarrollar a partir de los debates incesantes sobre la Revolución Francesa. Así pues, los marcos institucionales de la nación francesa, como la lengua y la administración, se impusieron de manera contundente incluso antes de la Revolución. Para Noiriel, esta última y el Imperio no hicieron más que reforzar este efecto *centralizador y unificador*, principalmente a nivel de la lengua (Noiriel, 1988). Por otro lado, otro de los factores que contribuyeron fuertemente a la invisibilidad de las migraciones pasadas obedeció a la forma en que se constituyó el aparato estadístico desde los comienzos de la Tercera República en donde la nacionalidad ha jugado un papel esencial en el debilitamiento de las comunidades “étnicas” de origen y constituir un estado civil relativamente homogéneo (Noiriel, 1988).

Por otro lado, en el contexto más actual uno de los aspectos relacionados con este “modelo republicano” es el de su supuesta crisis (Chapman y Frader, 2004; citado por Noiriel, 2006). Para Noiriel esta es más una interpretación política que se fundamenta en una serie de dinámicas sociales tales como las llamadas “*crises des banlieues*”, la exacerbación de las problemáticas sociales y económicas de las poblaciones migrantes extranjeras, las crisis económicas y de empleo de algunos sectores de la población francesa y el fortalecimiento de ideologías de extrema derecha con claros énfasis racistas y xenófobos.

El carácter político de esta interpretación estaría expresado además en que no todos los sectores de la escena pública francesa están de acuerdo en la idea de una tal crisis del modelo francés y por el contrario piden reforzarlo. Así mismo, podríamos decir que dichas dinámicas sociales de protesta son más bien el resultado de un modelo que hasta ahora ha sido “exitoso”, en la medida en que esas otras identidades (migrantes, “étnicas” o “raciales”) han sido sistemáticamente excluidas y por ende los grupos concernidos no se han sentido representados. Las protestas serían entendidas no tanto como un debilitamiento del modelo sino como un desafío al mismo.

De una forma similar a como se había invisibilizado el tema de la migración, así mismo se ha invisibilizado el tema “racial” en Francia. Principalmente luego de la segunda guerra mundial y con el pesar doloroso de la experiencia del holocausto nazi. Así pues, surgió una “tradicción antirracista” que no sólo se plasmó en las ciencias sociales sino también en la política pública (Ndiaye, 2008); como lo plantea el mismo Noiriel, aquí se unen historia y esquemas de pensamiento traducidos en las ciencias sociales y humanas:

“todos somos tributarios de la historia nacional del país en el que vivimos. Los términos utilizados vehiculan significados heredados de las luchas del pasado. Esto es particularmente evidente en el campo racial. La mayoría de palabras que sirven hoy para reflexionar y debatir sobre estos temas (xenofobia, racismo, antisemitismo, etnia, etc.) han sido forjadas en algunos años, en el momento del “Affaire Dreyfus”. No son términos científicos sino políticos. La repugnancia que nosotros tenemos, historiadores franceses, para utilizar la palabra “raza” viene efectivamente del hecho que en el pasado esta ha funcionado sobre todo como un insulto. Sin embargo, esta inflexión es más reciente de lo que se cree (Noiriel, 2006: 161-162).

Así pues, lo racial como objeto de estudios científicos desde una perspectiva histórica puede remontarse a la época del segundo Imperio, principalmente desde la antropología por pensadores “republicanos” como Paul Broca (Noiriel, 2006: 161-167); así mismo, en los inicios de la Tercera República un discurso racial fue vehiculado por intelectuales de

izquierda hostiles a los notables católicos. Con el *Affaire Dreyfus* se da entonces una repolitización de la cuestión racial que se convierte en tema de la derecha y de la extrema derecha. Pero por otro lado, los defensores de la tradición republicana del campo “dreyfussiano” no abandonan en ese momento específico las referencias raciales.

En ese sentido, desde una perspectiva histórica de más largo aliento, hasta la Segunda Guerra Mundial para ser precisos, el tema racial, estuvo omnipresente en la reflexión de las élites de la Tercera República y no solamente en el período colonial. Noiriél constata esta característica de “no tabú” en la época cuando se examina en léxico racial que era constantemente movilizado en la prensa, en noticias de denuncia de la criminalidad de los “nómadas y extranjeros”. El autor anota además que en esa época, algunas declaraciones que hoy en día se podrían calificar como “racistas”, eran expresadas frecuentemente por personalidades que defendían, *al mismo tiempo*, el derecho de asilo y los derechos humanos” (Noiriél, 2006: 164). Cabe resaltar que esta fuerte presencia en los discursos de las élites era sin embargo eufemizado en los textos jurídicos, marcando una diferencia con el Imperio Colonial en donde sí se utilizaba un vocabulario explícitamente racial en los textos de ley.

De acuerdo con lo anterior, lo que se conoce como el “tabú racial”; es decir la negativa tajante de expresar las cosas en términos raciales, al menos desde una perspectiva del discurso público a pesar de que las categorías raciales siguieran circulando en la sociedad; surge principalmente a lo largo de los años 1930 en donde una “repugnancia” a la palabra “raza” se generalizará en el seno de las élites republicanas. Históricamente hablando esto obedece a que las fuerzas políticas de izquierda construirían su proyecto político de unidad alrededor de un eje unificador que constituía en ese entonces la denuncia del antisemitismo y del nazismo (Noiriél, 2006: 165).

El tabú republicano se vio reforzado por la experiencia de la Guerra Mundial que dio paso a un rechazo del antisemitismo, el cual fue cediendo lugar progresivamente a una crítica del colonialismo. La lucha contra el racismo tomó tintes de causa defendida universalmente y movilizada con mayor ahínco por instituciones multilaterales como la UNESCO con una participación muy importante de figuras mundiales del pensamiento social como Claude Lévi-Strauss que temían por “la esencialización de los grupos y la reconstitución de teorías que pudieran hacer entrar por la ventana la idea de raza que había sido expulsada por la puerta” (Ndiaye, 2008: 65).

Para el caso francés, el antirracismo se convierte entonces en la época de postguerra (años 1950) en un tema que permite unificar los intelectuales republicanos y los revolucionarios, algunos de los cuales denuncian la simbiosis entre colonialismo y racismo como en el caso de Jean-Paul Sartre. Más adelante se pasaría de una crítica del racismo colonial a denunciar el racismo contra los inmigrantes, entendiendo así la inmigración como una forma de “colonización interna” y en donde la cuestión argelina tuvo un papel importante en la conexión establecida entre colonización e inmigración (Noiriél, 2006: 165-166).

La lucha contra la discriminación racial se vuelve en la misma época un aspecto central de la acción desarrollada por las asociaciones como el Movimiento contra el racismo y por la amistad de los pueblos (MRAP), entre otros. Los militantes de la misma denuncian las violencias policíacas, las “*ratonades*”, las discriminaciones relacionadas con el empleo, la vivienda, el acceso a lugares públicos, etc. Esta movilización alcanza un primer nivel al inicio de los años 1970 con la adopción de la primera ley antirracista en 1972, “ley que

marcaría el fin de la tradición republicana de no intervención del Estado en cuestiones raciales” (Noiriel, 2006: 166). Si bien esta interpretación nos parece plausible, pensamos que esta no significa necesariamente una demarcación del trasfondo del “tabú republicano” pues se trata más bien de una aproximación de prevención del racismo, a partir de una perspectiva antirracista.

Ya para los años 1970-1980, la “lucha contra el racismo” llenó la misma función política que la “lucha contra el antisemitismo” de los años 1930, según una hipótesis desarrollada por Cathy Lloyd (1998, citada por Noiriel, 2006: 167). En los dos casos, es alrededor de este eje unificador que la izquierda pudo construir un proyecto político hegemónico que le permitió acceder al poder. Luego de la victoria de François Mitterrand en mayo de 1981, el Partido Socialista (y los partidos de izquierda en general) va a tratar de ampliar la temática antirracista incluyendo, por vez primera, la “segunda generación” con el fin de oponerse al discurso nacional de seguridad desarrollado por la derecha. Por otro lado, es en este contexto que aparecen asociaciones de gran visibilidad pública como *SOS racisme* (Juhem, 2001).

Pero a pesar de este ambiente cargado de tanta movilización antirracista, las ciencias sociales francesas siguieron reticentes a aceptar las categorías raciales como categorías analíticas de la realidad social. De allí la incomodidad de los antropólogos franceses en relación con las teorías multiculturalistas venidas del mundo angloparlante, en la medida en que estos se habían concentrado en un fuerte trabajo de “de-sustancialización” de las comunidades, de cacería contra el culturalismo y las reificaciones abusivas (Ndiaye, 2008: 66).

De igual forma el tabú se vio reforzado por la posición central que “la cuestión social” ocupaba tanto en la investigación en ciencias sociales como en los sectores de planeación, definición y puesta en práctica de políticas públicas. Bajo esta perspectiva se instalaron prioridades de investigación y de intervención social alrededor de determinados aspectos de la vida social como las relaciones de dominación entre la clase obrera y el capitalismo, así como se dio mayor preeminencia a los agentes sociales a los cuales se les atribuía una misión histórica como lo es “la clase obrera” y a los movimientos sociales insertos en esta misma misión, llámese partido político o sindicato. Así pues, esta preeminencia generó la puesta en segundo plano de una serie de actores sociales que representaban la existencia de injusticias sociales que eran irreductibles a su sola condición de clase social. Estos nuevos actores sociales han conllevado a la visibilización de una “cuestión racial” en Francia, principalmente en lo recorrido de los años 2000. A continuación veremos algunos de esos elementos de la actualidad social del racismo y las discriminaciones en Francia como expresión concreta de esa nueva “cuestión racial”.

2.1.2 La actualidad social del racismo y las discriminaciones en particular en el caso de las poblaciones “negras”

En Francia, la tendencia reciente a la etnización y a la racialización de las relaciones sociales se inscribe en un movimiento doble. El primero tiene que ver con la profundización de las desigualdades sociales, del cual dan cuenta los discursos sobre la “exclusión”, “la fractura social”, “*la panne de l’ascenseur social*”, etc. El segundo movimiento está relacionado con el aumento de la fijación territorial de una larga proporción de poblaciones minoritarias en barrios relegados socialmente, marcados por la privación del empleo, de recursos materiales, de formación, de ejercicio de la ciudadanía,

etc. Esta tendencia tiene por consecuencia la constitución de nuevas “clases peligrosas”, etnizadas, racializadas, así como el aumento del rechazo de toda mixtura étnico-racial, y más generalmente a una exacerbación de la ideología de la “identidad y la preferencia nacional” (Poiret y Vourc’h, 1998).

Según estos autores, la contradicción entre la afirmación de un “modelo republicano” y la tendencia real hacia la racialización de las relaciones sociales tiene consecuencias diferenciadas en los grupos discriminados, las cuales pueden ir desde un escepticismo radical hasta una posición que puede conducir a actitudes de ruptura, algunas de las cuales se manifiestan violentamente, como lo fue la llamada “*crise des banlieues*” de 2005 y en la cual uno de los puntos del debate público y académico fue el “carácter racial” de la misma. En todos los casos esta apelación a dicho modelo genera un sentimiento de “discurso de fachada” manipulador que funciona, de hecho, como una forma de negación de las discriminaciones vividas cotidianamente (Poiret y Vourc’h, 1998).

Es en ese sentido que la aceptación pública de la discriminación racial en Francia es relativamente reciente. Según otros analistas (Fassin, 2002), esta “invención” francesa de la discriminación apareció a finales de los años noventa, principalmente en el léxico de la acción pública por medio de una serie de dispositivos institucionales y disposiciones reglamentarias. La visibilidad creciente de una “cuestión racial” y, en particular, de una “cuestión negra” hace pensar en un viraje de los marcos de análisis tradicionales de las ciencias sociales hacia otras problemáticas hasta ahora poco estudiadas, como por ejemplo los procesos de racialización y discriminación en campos sociales específicos como la salud, el trabajo y la educación, entre otros.

Durante los años 2000 se da un momento original en la historia de las relaciones étnico-raciales en Francia que obedece en parte a la emergencia de nuevas reivindicaciones en el seno de organizaciones de inmigrantes desde los años 90 y que redundará en el surgimiento específico de “organizaciones negras” como el CRAN (*Conseil Représentatif des Associations Noires*) en la década siguiente. Esto no quiere decir, desde luego que tales formas de “organización negra” no hayan existido con anterioridad como lo puede ser el movimiento de la *negritud* a partir de la convergencia de intelectuales “negros” en publicaciones como *Presencia Africana*; sin embargo, lo nuevo de esta época contemporánea sí es la adscripción explícitamente racial de este tipo de organizaciones y la reivindicación en términos de un grupo social construido a partir de una “experiencia común” de subordinación racial (Ndiaye, 2008).

Pap Ndiaye, asesor científico del CRAN, relata en su libro *La condition noire. Essai sur une minorité française* (2008: 353-359) que la creación de este colectivo en noviembre de 2005 se basó en una “identidad fina” que se define más bien por una experiencia social que por una cultura. Para este autor se trata más bien de una aproximación “minoritaria” que “identitaria”. Citando a uno de sus fundadores y presidente de la asociación hasta diciembre de 2011, Patrick Lozès, recuerda también que una de las discusiones en la conformación de esta asociación era la pertinencia de utilizar la palabra “*noir*” pues en un principio preferían la expresión “*résidents et citoyens originaires d’Afrique subsaharienne et d’outre mer*”. Pero luego consideraron que si eran discriminados no era por su origen o el de sus padres sino porque tenían la piel negra.

En este período se da entonces una reaparición de la categoría “*Noirs*” en el espacio público francés. Hasta el fin de la segunda guerra mundial esta categoría y la de “*Nègre*”

eran usadas corrientemente mientras que el término de “*Africains*” servía más bien para designar las poblaciones europeas e indígenas de África del Norte. Es solamente en los años 1950-1960 que esta última categoría comenzará a asociarse con las personas originarias de África Subsahariana, connotación que se ha extendido hasta hoy en día. A mediados del siglo XX también se comenzaron a desarrollar las categorías que designan a los pobladores de los DOM-TOM (Poiret, 2011: 109).

Esta conformación compleja de las categorías raciales, relacionadas también con distintos espacios geográficos de origen, se debió a la conjunción de algunos factores complementarios entre sí. Por un lado, como se dijo más arriba, por la censura de expresiones muy explícitamente racistas luego de la caída del nazismo. Por otro lado, la necesidad de distinguir a los migrantes de África del Norte y África Subsahariana de los originarios de los DOM-TOM en un contexto muy complejo de reivindicaciones relacionadas con la nacionalidad francesa luego de la departamentalización de cinco viejas colonias y de las independencias africanas. Por último, el impacto de las movilizaciones colectivas de los inmigrantes africanos, por un lado, y de los habitantes de los departamentos de ultra-mar, por el otro (Poiret, 2011). No sobra decir que este “*clivage*” entre “africanos” y “*domiens*” se mantiene hoy en día, no exento en algunas ocasiones de fuertes contradicciones ideológicas y políticas (Ndiaye, 2008).

Según las investigaciones hechas por Poiret (1996) a inicios de los años 1990, estas categorías de “africanos” y “*domiens*” se mantenían cercanas a la de “Noirs” con una connotación eufemística de la idea de “raza”. Así mismo, algunos actores institucionales si bien mantenían la distinción entre los migrantes “africanos” y “*domiens*”, presentaban la tendencia a asociar a sus descendientes como “Negros”. El mismo autor hace hincapié en que estos usos categoriales se movilizaban por los actores institucionales encuestados pero se mantenían en un nivel distinto, escondido, en relación con el discurso institucional legitimado públicamente (Poiret, 2011).

En ese sentido, la situación cambió radicalmente desde 2005, año en que se marcó una inflexión en el resurgimiento de una “cuestión racial” muy asociada a la “cuestión negra” en Francia. Por un lado, la categoría de “*Noirs*” comenzó a ser movilizada por ciertos sectores de las élites intelectuales mediatizadas que comenzaron a entablar una lucha contra el “racismo anti-blanco”; por el otro los intelectuales “minoritarios o simpatizantes” que, como una forma de retorno del estigma, reivindicaron dicha categoría como una forma legítima de lucha política, lo cual generó las bases para la creación de organizaciones como el CRAN descrita anteriormente (Poiret, 2011).

En un sentido similar al establecido por las interpretaciones de Noiriél (2006), Christian Poiret propone que la novedad de esta “cuestión negra” no se relaciona tanto con las poblaciones en cuestión sino con la manera de designarlas públicamente. La racialización está amalgamada con procesos de etnización en donde las discriminaciones vividas por personas susceptibles de ser categorizadas como “negros” pueden ser expresadas por ser “africanos” o “antillanos” a partir, por ejemplo, de estereotipos culturales alrededor de la poligamia o de la matrifocalidad (Poiret, 2011: 110).

El movimiento del péndulo del lado de la etnización a la racialización marca un punto importante de inflexión en la forma como la sociedad francesa se mira a sí misma, además que significa una forma de reconocimiento de una situación social inferiorizada y marginal de esas poblaciones “negras”, principalmente a partir de procesos de discriminación en el

acceso a bienes y servicios sociales desde los cuales se refuerzan las desigualdades sociales.

Sin embargo, esta mayor aceptación pública de un “sujeto negro” en el espacio público francés tampoco ha estado exenta de críticas y de resistencias ya sea de sectores representativos de la tradición republicana o de los partidos de ultra-derecha (Ndiaye, 2008) reticentes a todo tipo de reivindicación que cuestione el *status quo*. En ese sentido, uno de los argumentos más repetidos es el referido al riesgo de “comunitarismo” de dichas reivindicaciones y movilizaciones “negras” (Dhume, 2010, citado en Poiret, 2011) y en donde la sociedad estadounidense sirve como chivo expiatorio para justificar tales miedos.

Esta referencia al posible “comunitarismo” de las reivindicaciones y movilizaciones “negras” ha delimitado en cierta forma su marco de acción, en la medida en que ha sido necesario desarrollar estrategias que logren escapar a cualquier interpretación externa en ese sentido. Por eso la entrada más específica desde la lucha contra las discriminaciones y más desde la **promoción de la diversidad**, término bastante movilizado por organizaciones como el CRAN²⁴ y otras organizaciones que se han orientado a atacar temas o sectores más específicos como lo pueden ser aquellas que se preocupan por la inserción económica y profesional de los jóvenes profesionales “negros” como el caso del *Club XXIème Siècle* o el *Club Averroès*²⁵.

Como se verá más adelante en el siguiente subcapítulo para el caso de Colombia, estas nuevas reivindicaciones alrededor de la diferencia se convierten en un arma de doble filo para las poblaciones racializadas y discriminadas. En primera instancia, es cierto que al ganar un lugar en el espacio público desafían a las instituciones a tomar en cuenta, hasta cierto punto, sus reivindicaciones. Por otro lado, también se abre una ventana de oportunidades a la institucionalidad para legitimar sus acciones y decir que efectivamente se están tomando en cuenta las necesidades de dichas poblaciones sin que esto sea verdaderamente cierto.

Es lo que ha ocurrido hasta cierto punto con el discurso de la diversidad en Francia que ha generado procesos de *tokenism*²⁶ en el famoso caso de Rama Yade y su cargo como *Secrétaire d'État aux Affaires Étrangères et aux Droits de l'Homme*; así como en la promoción de pequeñas élites surgidas de las minorías, investidas de “meritocracia” y como una forma de hacer resistencia a las denuncias de discriminación y de desigualdades existentes en la sociedad francesa. En ese sentido, los diferentes referenciales que orientan las políticas, tanto públicas como privadas, no son excluyentes entre sí. Términos tales como “*inserción*”, “*integración*”, “*lucha contra las discriminaciones*”, “*igualdad de oportunidades*” y “*diversidad*” forman un milhojas en donde los diferentes niveles están disponibles para ser movilizadas según las circunstancias y los objetivos de sus promotores” (Poiret, 2011: 123-124).

²⁴ Entrevista con Louis-George Tin, Medellín-Colombia, diciembre 05 de 2008. El entrevistado es ahora el presidente de esta organización.

²⁵ Estos últimos referenciados por Poiret, 2011. Para una mayor información de estas organizaciones véase sus respectivos sitios web (última revisión el 01-10-2012):

<http://www.21eme-siecle.org/>

<http://www.clubaverroes.com/>

²⁶ Término analítico usado por las ciencias sociales anglosajonas que denota mecanismos o procesos superficiales de discriminación positiva (Feagin et Feagin, 2003).

En relación con esto, otro de los aspectos que caracterizaría esta época de las anteriores es que el tema de la lucha contra las discriminaciones étnico-raciales ya no se mantiene bajo el monopolio de la izquierda y de las organizaciones antirracistas sino que se convirtió en un tema “consensual” en relación con la caducidad del “modelo asimilacionista” (Noiriel, 2006). Algunos ejemplos de este tema consensual pueden ser el hecho que bajo la administración del presidente Chirac la “lucha contra las discriminaciones” se convirtió en una prioridad nacional, se creó la Halde, que es la *Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l’Egalité*, creada en 2005 y que tuvo seis años de existencia hasta 2011. Además de esto, el tema de las discriminaciones tuvo una gran visibilidad mediática con la difusión de reportajes en televisión, programas especiales en radio y gran cubrimiento en la prensa.

Algunos analistas creen que esta nueva etapa no se debió tanto a la acción de la movilización social sino al presente contexto de mundialización y, sobre todo, al papel de los medios de comunicación. Por lo menos esta es la interpretación que nos propone Noiriel (2006) al respecto. Según este autor, la conversión de los medios de comunicación al antirracismo es uno de los efectos de la globalización capitalista en donde los productos audiovisuales, el mercado de la publicidad y los artículos de deporte se dirigen a consumidores ubicados en todas las partes del mundo. En el campo del deporte esto es particularmente evidente cuando determinados personajes son puestos de relieve a partir de su color de piel o sus características físicas.

Organizaciones como el CRAN han gozado de una visibilidad importante en los medios de comunicación franceses. A inicios de este año esta organización se presenta como “*partenaire*” de una serie de documentales transmitidos en el canal France 5 bajo el título “*Noirs de France*”, bajo la dirección de Juan Gelas y Pascal Blanchard, historiador este último. Serían innumerables las veces que esta organización ha tenido presencia en medios de comunicación audiovisuales o escritos, pero retomamos aquí una entrevista de radio hecha al entonces presidente del CRAN en 2007.

En esta entrevista, Patrick Lozès afirma que el CRAN es la mejor barrera contra el comunitarismo y es un **espacio republicano** [negrilla nuestra] para mostrar a la sociedad las dificultades de las poblaciones “negras” con el fin de que se puedan encontrar soluciones y se eviten las “*dérives extrémistes*”. Insiste que el lugar de los “negros” en la función pública es limitado pues hay una “etnoestratificación” en el seno de la misma, principalmente en la escuela en donde hay mecanismos que son invisibles que conllevan de hecho a la desigualdad.

En esta misma entrevista hace hincapié en la petición hecha al presidente de la república para que se desarrollen unas “*statistiques de la diversité*” cuyo fin es el de poder medir las discriminaciones así como poder evaluar las políticas públicas que se propongan luchar contra dichas discriminaciones. Según él es necesario entonces una verdadera política de lucha contra las discriminaciones. Al respecto dice que no se trata de una política de “acción afirmativa” en donde se le dé ventajas a los “negros” sino que, por el contrario, sea un asunto de restablecimiento de la igualdad y del pleno ejercicio de los derechos. Finaliza diciendo que luchar por las minorías “negras” es luchar por todo el mundo²⁷.

²⁷ Se trata de la entrevista del segmento “*l’Invité d’Inter*” en el programa de noticias 7/9 de France Inter, el 10 de agosto de 2007.

Se puede apreciar en ese sentido que la idea de “raza”, la cual había sido movilizada en otro momento por los partidos reaccionarios como una forma de dividir la población, se convierte ahora en un factor de “universalización” y en donde la “lucha contra las discriminaciones” devino un excelente argumento de venta. La importancia de los medios de comunicación se debe también al hecho de que es el principal lugar donde se conjuga la esfera del comercio y la esfera política. Noiriel (2006: 168-169) insiste que en las democracias como la francesa, los partidos políticos son cada vez más dependientes del poder mediático, razón por la cual “no es sorprendente el constatar que las organizaciones políticas que aspiran a la conquista del poder hayan integrado la cuestión racial en sus programas”.

Así mismo, otros autores como Dhume (2007) proponen que en cuestión de años la discriminación se convirtió en un verdadero mercado, con sus expertos y sus referenciales de formación, sus planes de intervención local y sus proyectos europeos. Este autor se centra más en una pista de interpretación a partir del importante papel jugado por los organismos internacionales y multilaterales a partir de la financiación de macro proyectos, tanto de intervención social como de investigación, que tienen como población objetivo los grupos sociales subordinados en términos de “*jeunes en difficultés*”, “*habitants des quartiers*” y “*jeunes issus de l’immigration*” y tantas otras categorías administrativas y políticas que no dejan de ser eufemismos de problemáticas que no se quieren nombrar como “raciales”, lo cual no es más que una manifestación de la continuidad del tabú republicano.

En un sentido similar a esta línea de interpretación, el mismo Noiriel propone que el relativo unanimismo en torno a la lucha contra las discriminaciones también tiene que ver con la pérdida de credibilidad del discurso sobre “la integración”. En los años 1990 se comenzó a desarrollar la necesidad de “cambiar de disco”, reemplazando la palabra “integración” por la de “discriminación”, en la medida en que las promesas de integración de los inmigrantes, hechas tanto por los partidos de izquierda como los de derecha, no pudieron ser cumplidas. Así pues, esta “redefinición del problema” era necesaria, no sólo para el personal político, sino también para todos aquellos que lo viven hoy en día, directa o indirectamente: trabajadores sociales, asalariados de las asociaciones, gente de la farándula, periodistas, expertos, académicos, etc. (Noiriel, 2006: 169).

En este proceso también han tenido un papel significativo sectores intelectuales que han entablado relaciones estrechas con las organizaciones “negras”; en una línea muy similar a lo que encontrará más adelante en el subcapítulo sobre Colombia en términos de la relación entre saber y poder en el surgimiento de un campo de estudios y político “Afrocolombiano”. Siguiendo en el caso francés, es ejemplar que el CRAN haya constituido en 2007 un “Consejo Científico” presidido por el sociólogo Michel Wieviorka, reconocido como una figura intelectual no sólo en Francia sino en el mundo y con varios estudios sobre el racismo en su haber.

La “cuestión negra” en Francia también ha sido enérgicamente movilizada por la industria editorial con publicaciones por parte de académicos (Ndiaye, 2008), periodistas (Faes et Smith, 2006), líderes asociativos (Lozès, 2007; Lozès et Lecherbonnier, 2009), intelectuales radicales (Ribbe, 2007), así como políticos-funcionarios representantes de la instrumentalización de la lucha contra las discriminaciones por el gobierno de derecha de Nicolás Sarkozy (Yade, 2007). Hacer un balance de toda esa producción podría significar

una investigación aparte; sin embargo, esta gran riqueza es bastante indicativa de la importancia que ha tomado el asunto en la vida pública y cotidiana francesa.

En esa red compleja entre asociaciones, grupos académicos, sector político y empresas privadas hay un tema que no ha podido generar la unanimidad: se trata del asunto de las estadísticas étnicas o de la “diversidad”. Uno de los principales argumentos argüidos por los proponentes de la idea, líderes asociativos y determinados sectores de la academia, obedece a la necesidad de contar con esas estadísticas para conocer mejor las desigualdades y “medir” las discriminaciones.

Simon y Clément (2006) recuerdan que ya el debate comenzó, entre 1998 y 1999, con la inquietud de si la diferenciación clásica entre franceses y extranjeros o inmigrantes podía responder a las problemáticas de una sociedad francesa que se había convertido en “visiblemente multicultural” (p. 6) y, en caso contrario, qué otras categorías podrían ser utilizadas de manera conjunta con aquellas y bajo qué condiciones legales y metodológicas. Los autores recuerdan que la temática de las discriminaciones es desde hace varios años en la agenda política y que la institucionalidad francesa ha suscrito las directivas europeas del año 2000 comprometiéndose a desarrollar una política activa de lucha contra las discriminaciones, lo cual ha generado un debate acalorado sobre las estadísticas. Terminan preguntando en ese sentido, cómo poner en evidencia y analizar los tratamientos desfavorables que afectan a los franceses, los cuales no pueden ser explicados ni por la nacionalidad ni por el país de nacimiento.

Del lado de los investigadores y académicos que rechazan la idea de las estadísticas étnicas en Francia se puede rescatar la publicación titulada *Le retour de la race. Contre les “statistiques ethniques”* (Badinter et Al., 2009). El relato hecho en el mismo libro sobre su publicación es bastante indicativa de la fuerte tensión que puede haber entre los académicos pro-estadísticas y los contra-estadísticas. En ese sentido, en marzo de 2009, el Comisario por la Diversidad y la Igualdad de Oportunidades, Yazid Sabeg, creó el *Comité pour la Mesure et l'Évaluation de la Diversité et des Discriminations* –Comedd por sus siglas en francés-, cuyo objetivo es el de definir “científicamente” la medida de la diversidad a partir de un sistema de estadísticas étnicas públicas. Para los autores de este libro esto es una “real provocación a la democracia” y recuerdan que ese método ya ha sido rechazado por el Consejo Constitucional; así como es una “provocación a la ciencia” pues los pocos científicos del Comedd están mayoritariamente a favor de una medida de la etnicidad (Badinter et Al., 2009).

Así pues, para responder a estas provocaciones “veintidós investigadores y académicos han creado una comisión independiente, la *Carsed [Commission alternative de réflexion sur les ‘statistiques ethniques’ et les discriminations]*, la cual ha examinado el **peligro** de esas estadísticas [negrilla nuestra...] en veinte cortos capítulos este informe ofrece diferentes ángulos para luchar contra las discriminaciones y evidenciar los riesgos de racialización de la sociedad francesa” (Badinter et Al., 2009: 9).

En relación con el peligro del uso de las categorías étnicas, los autores expresan que este consiste en la reificación y la naturalización de las representaciones populares etnicizantes y racializantes; establecen que los partidarios de las estadísticas étnicas creen en una “lógica real” que procedería de los movimientos sociales, recaídos en la ilusión de que las palabras corresponden a las cosas (Badinter et Al., 2009: 18). Concluyen que lo más grave de las clasificaciones étnicas reside en sus consecuencias a largo plazo. Según ellos, al

desarrollar una visión de la sociedad durablemente fragmentada según criterios fijos se llega finalmente a la competencia entre “comunidades”, cada una con sus *lobbies*, sus víctimas, sus exclusiones... mientras el Estado republicano tiene la misión de asegurar la solidaridad para todos (Badinter et Al., 2009: 20).

Al momento presente de la redacción del presente texto parece que el debate sobre las estadísticas “étnicas” o de “la diversidad” está lejos de cerrarse en el caso francés. Sólo nos queda hacer una aclaración de método que retomamos de Gérard Noiriel (2006: 171) cuando dice que esta nueva cuestión racial se está convirtiendo en un nuevo objeto de luchas en donde el punto central tiene que ver con la definición misma de aquello que se puede nombrar en términos de “discriminación”, las formas de medirla o atacarla, los criterios para identificar quién es víctima y quien no lo es. En ese sentido, como investigadores nuestro deber no es sustituir a los actores de la vida pública para criticar tal o cual representación de la sociedad sino limitarnos a develar los aspectos principales de esos debates. Eso es precisamente lo que nos hemos propuesto en este acápite. A continuación desarrollaremos una aproximación más centrada en la producción académica misma relacionada con el campo de estudios sobre las discriminaciones en este país.

2.1.3 El naciente campo de estudios sobre las discriminaciones raciales en Francia

Como las dinámicas investigativas y de producción de conocimiento no están desvinculadas del contexto social e histórico en el cual se desarrollan, la objetivación de las discriminaciones raciales en tanto problemática de investigación también es reciente. Desde luego que ha sido ampliamente discutido y documentado el rechazo “tradicional” en la utilización de la palabra “raza” debido a condiciones históricas, políticas e ideológicas. Los análisis se han situado desde una perspectiva, por lo general, de tipo estructuralista o macro sociológica, a partir de temas de investigación tales como “la xenofobia”, “el antisemitismo”, “el racismo”, “la etnia” (Noiriel, 2006).

La mayor parte de los estudios llaman la atención particularmente sobre las problemáticas relacionadas con la inmigración, siempre con el importante influjo de la “cuestión social”, perspectiva analítica por antonomasia en Francia. En ese sentido, una gran cantidad de trabajos en ciencias sociales francesas daban una preeminencia al análisis de las desigualdades a partir de categorías “clásicas” como la clase social, la estratificación social o la movilidad social (Bonnewitz, 2004). Sin embargo, el asunto de las desigualdades sociales se ha comenzado a plantear cada vez más a partir de estudios sobre la “alteridad”, sea esta cultural, étnica o racial (Taguieff, 1987). De igual forma, las tensiones existentes entre las discriminaciones y las recomposiciones o reconfiguraciones identitarias constituyen un importante ángulo de análisis de las desigualdades sociales desde finales de los años 1990.

Sociedades contemporáneas como la francesa se tienen que enfrentar a la continuación e incluso la amplificación de las desigualdades sociales. Tales desigualdades se expresan en campos sociales como el trabajo, la vivienda, la educación, la salud, etc. Desde un punto de vista cuantitativo esas desigualdades podrían ser medidas a partir de innumerables indicadores estadísticos; sin embargo, y como lo vimos en el ítem anterior, puede que estas estadísticas no existan para medir las desigualdades desde una perspectiva étnica o racial. Así mismo, estos indicadores pueden presentar deficiencias heurísticas a la hora de comprender cómo es que esas desigualdades sociales se construyen y cómo los individuos y grupos sociales subordinados viven y perciben dichas desigualdades.

De acuerdo con esto, algunos recientes trabajos plantean una aproximación a las desigualdades sociales como un proceso conformado en dos movimientos. Por un lado, la complejidad creciente de las sociedades y la transformación de las relaciones sociales, lo cual ha exacerbado los contactos, los encuentros y las diferencias. Por otro lado, el reconocimiento cada vez mayor del fenómeno de las desigualdades en el espacio público, de forma paralela a la puesta en marcha de políticas públicas que intentan disminuirlas (Fassin, 2004). Según esto, en la primera situación se está hablando de procesos de “producción social” y en la segunda de procesos de “construcción social” (Viveros et Fassin, 2004). De esta forma las ciencias sociales francesas se enfrentan al análisis de dos tipos de procesos complementarios: discriminaciones relacionadas con el origen social, el género, la “raza” o la “etnia”; pero también construcciones identitarias de los grupos estigmatizados según criterios sociales o culturales.

Sin embargo, la reciente visibilización pública y científica que ha encontrado el tema de las discriminaciones no significa necesariamente el fin de la negación del racismo y sus manifestaciones concretas en la sociedad francesa. El hecho de criticar el “modelo republicano de integración” no significa necesariamente develar el carácter racista de dicho modelo, y por extensión de la modernidad capitalista (De Rudder, Poiret y Vourc’h, 2000).

Pero no es nuestra intención comprender esta negación del racismo, entendida como rechazo de la realidad, en términos de una cuestión “patológica” de una sociedad específica a partir de la cual no se permitiría llegar a un verdadero reconocimiento del problema, como si en este reconocimiento se encontrara la solución. Un pertinente ensayo, que propone analizar el tema en términos de una genealogía de las discriminaciones en el espacio público francés, muestra cómo las representaciones públicas de la discriminación han pasado de una *negación* inicial a una *denegación*. Es decir, el cambio de la idea de que “el fenómeno no existe” a la idea de que “sí existe pero no es lo que se imagina” (Fassin, 2002). Esta característica revela, en sí misma, el hecho de que el racismo es un “hecho social” ligado a las cuestiones de poder y de dominación en los niveles macroestructural y micro fenomenológico (Essed, 1991).

Lo que aquí se entiende como negación de racismo, para no retomar la complejidad del análisis en términos socio-psicoanalíticos, no es entonces la “patología” de una sociedad que debe reconocer para superarla. Esta negación es, en sí misma, una manifestación de la naturaleza y estructura del racismo; para ser más precisos es un mecanismo inherente al racismo entendido como proceso. Esta situación ya ha sido trabajada en otros contextos nacionales en Europa en donde se han identificado situaciones similares a la francesa.

Este mismo proceso a nivel microsociológico, plasmado en situaciones cotidianas del racismo, es paralelo a un nivel macrosociológico por medio de diferentes agentes sociales como lo pueden ser los medios de comunicación o las instituciones que definen las políticas y la acción pública. De esta forma, la fuerza de las dinámicas sociales ha permitido un reconocimiento parcial de la discriminación racial en Francia, por ejemplo en los campos del trabajo, el empleo, la vivienda y la salud. Pero el tabú se mantiene, principalmente en los campos sociales que siguen siendo simbólicamente el fundamento por excelencia del modelo republicano (De Rudder, Poiret y Vourc’h, 2000): la universidad y en menor medida la escuela (Van Zanten, 2006).

La idea central de esta argumentación es demostrar que a pesar de la creciente preocupación y de la puesta en marcha de investigaciones específicas sobre las

discriminaciones, como objeto de investigación, se mantiene aún una fuerte herencia de los marcos analíticos tradicionales de las ciencias sociales en Francia, lo cual ha hecho que la preocupación por estudiar las discriminaciones en la universidad es hoy en día algo menos que incipiente.

A manera de ilustración podríamos hacer un recorrido de las temáticas y las maneras de abordarlas en las obras que representan hasta cierto punto este despertar de la cuestión racial en la investigación francesa. En ese sentido, la obra *De la question sociale à la question raciale* (Fassin y Fassin, 2006) es una compilación de trabajos de investigadores que han tratado temas en torno a las “desigualdades sociales” en Francia. Desde diversas disciplinas de las ciencias sociales y humanas, estos trabajos proponen el debate sobre el surgimiento de una “cuestión racial” que supere los viejos marcos analíticos a partir de la “cuestión social”. En efecto, se pueden encontrar diversos textos que tratan específicamente el tema de las discriminaciones, ya sea en diferentes campos sociales y a partir de diversas perspectivas: histórica, antropológica, psicológica y sociológica.

No obstante lo anterior, la mayor parte de estos trabajos intentan aprehender la problemática desde un punto de vista macro-social, de las estructuras sociales que configuran esta “cuestión racial” y, en ese sentido, las discriminaciones. Para tal fin se recurre frecuentemente a desarrollar análisis del tipo “crítica social” o de la “genealogía de las ideas” con el propósito de justificar mejor la necesidad de sobrepasar el tabú francés en torno a la “raza”, entendida como categoría socialmente construida.

No sobra mencionar que, por supuesto, algunos de estos trabajos se fundamentan en investigaciones empíricas muy específicas y enriquecedoras de las cuales vamos a presentar sus principales aprendizajes. En primer lugar se encuentra un importante trabajo sobre las “discriminaciones racistas” en el mundo del trabajo (De Rudder y Vourc’h, 2006). La escogencia de los autores del término “discriminación racista” como una forma de superar aquel de “discriminación racial” obedece, según ellos, a que la discriminación nombrada como “racial” es en efecto un “racismo en acto” que puede prescindir de toda referencia explícita a la ideología o a los prejuicios. Para los autores la forma adjetivada del término “racial” participa a la objetivación de la idea de “raza” y “preserva” el racismo en sí mismo ubicándolo en el campo de la sola ideología (De Rudder y Vourc’h, 2006: 177). Si bien es interesante esta perspectiva analítica, el problema que identificamos es que los análisis se pueden convertir en digresiones que se centran en la discusión sobre los términos o las palabras a utilizar, dejando de lado en algunas ocasiones los hallazgos empíricos.

Pero el trabajo de estos autores es bastante interesante en la medida en que nos presenta algunos elementos de análisis sobre el racismo en el mundo del trabajo y especialmente en el sector sindical. Así pues han encontrado que la mayoría de sindicalistas entrevistados comparte una cierta reserva a evocar la existencia de racismo en las relaciones de trabajo. Para una gran mayoría es más fácil denunciarlo en el “patronato” o en la “sociedad” en general (De Rudder y Vourc’h, 2006: 185). En ese sentido, las organizaciones sindicales no se escapan al dilema “generalidad/especificidad” inducido por una supuesta referencia consensual al modelo republicano (De Rudder y Vourc’h, 2006: 188).

Un interesante capítulo de análisis reflexivo sobre una trayectoria investigativa es el que ofrecen Beaud y Pialoux (2006). Los autores reflexionan sobre la escogencia de sus objetos de investigación, sobre el privilegio analítico que le dieron a una cuestión sociológica

como lo es la transformación del mundo obrero en una región que se mantuvo industrializada a diferencia de otras en donde sí se dio una total desindustrialización que resultó en un desempleo de masa, de larga duración y el surgimiento de “familias de desempleados” en dos generaciones.

Los autores concluyen que si bien han identificado un proceso de racialización de las relaciones sociales, no hay que autonomizar este proceso en las clases populares ni pensarlo de una manera atemporal. Se trata más bien de mostrar cómo las nuevas organizaciones económicas y sociales contribuyen a esta racialización, pero también cómo, según las fases históricas del movimiento social, esta lógica de racialización puede ser combatida o superada por lógicas de solidaridad práctica de los miembros de las clases populares, ya sea en el trabajo o en el marco de otras luchas exteriores a la esfera del trabajo (Beaud y Pialoux, 2006: 90).

2.1.4 *Los estudios sobre las discriminaciones en el medio escolar*

Para terminar este subcapítulo quisiéramos poner de relieve el hecho de que las ciencias sociales francesas han comenzado a desarrollar cada vez más el tema de las discriminaciones raciales y el racismo en el medio educativo, pero esto se ha hecho principalmente teniendo como espacio privilegiado de observación a la escuela. Es en esa línea que se encuentran los trabajos de Van Zanten (2006) quien nos propone que si bien en Francia el acento puesto en las dimensiones universalistas, tanto en materia de igualdades como de integración social, ha contribuido a minimizar las discriminaciones de hecho y las desigualdades, estas concepciones también han contribuido a la invisibilidad de las desigualdades étnicas o raciales en la escuela, manteniéndolas bajo cierto estado de tabú mientras que estas constituyen una dimensión central en el funcionamiento del sistema escolar, principalmente en las ciudades (Van Zanten, 2006: 195-196).

La autora recuerda que los pocos investigadores que se han ocupado a estudiar esos asuntos durante los últimos años lo han hecho principalmente desde el análisis del rol de los mecanismos institucionales, tales como la orientación en las *filieres* y las *classes spécifiques*, o del análisis de las relaciones entre los profesionales de la educación y los estudiantes en la producción de discriminaciones (Van Zanten, 2006: 196). Lo que propone esta autora es entonces el estudio de las discriminaciones como formas de evitación social y étnica a partir del análisis de las estrategias de los padres de familia en la escolarización de sus hijos.

Encuentra por medio de sus investigaciones que las clases más privilegiadas operan una segregación académica, pero también social y étnica, incluso sexual de los estudiantes. Estas segregaciones se presentan, desde el punto de vista de los padres de familia, como una forma de evitar los efectos negativos de la “mixtura” social que les permiten, sin embargo, mantener intercambios en el restaurante o el patio de recreo, intercambios que se juzgan a la vez como inofensivos y deseables frente a una cierta misión “integradora” de la escuela (Van Zanten, 2006: 203). Para la autora estas segregaciones representan una forma de discriminación al menos por dos razones. La primera es que disminuye las oportunidades escolares de los niños de los sectores populares y más particularmente de los hijos de inmigrantes. La segunda es que estas refuerzan los prejuicios sociales y raciales tanto de los profesores como de los estudiantes involucrados, así como de la opinión pública en general (Van Zanten, 2006: 210).

En un reciente trabajo de constitución de un estado del arte sobre la investigación de las discriminaciones en el medio escolar (Dhume et Al., 2011) se concluye que la academia francesa se enfrenta a una paradoja. Esta viene del hecho de que la formulación explícita de la idea de “discriminación étnica” aparece temprano en las investigaciones sobre la escuela en los años 1970 pero para esa época dicha problemática no se había constituido en el campo político ni científico francés, por lo tanto no gozó de legitimidad y parecía algo fuera de lugar. Así pues, el asunto del reconocimiento de una problemática de la discriminación en la escuela se mantiene hoy en día abierto, desde el punto de vista de la investigación (Dhume et Al., 2011: 205).

Terminaríamos diciendo que esta paradoja parece ser toda vez más fuerte y contradictoria para el caso de la inclusión del tema de la discriminación en la educación superior misma y en la universidad. Esta última se ha mantenido como un bastión de la meritocracia y de los ideales universales tanto en Francia como en Colombia. Pero antes de entrar en ese “estado del arte” sobre las investigaciones que se han dado sobre el racismo y las discriminaciones en la universidad (Cf. Capítulo 2.3), es menester desarrollar una descripción similar del contexto colombiano en relación con sus propias dinámicas sociohistóricas de racialización y su producción científica en el campo de estudios sobre el racismo y sobre las poblaciones “negras” o “afrocolombianas”.

2.2 De los “estudios afrocolombianos” a los estudios sobre el racismo y las discriminaciones en el contexto multicultural colombiano

El posicionamiento del racismo y de las discriminaciones como objeto de estudio desde las ciencias sociales es todavía incipiente en Colombia, por lo tanto no se puede afirmar aún que hay un “campo” consolidado de estudios sobre estas problemáticas aunque este sí está en ciernes. A pesar de un reciente surgimiento de trabajos sobre estas temáticas, el enfoque más clásico, desde la antropología, la sociología y la historia, ha sido principalmente el de estudios los grupos étnicos o raciales como principal objeto de estudio. Se tienen pues los estudios “indigenistas”, que dieron importantes desarrollos en la antropología colombiana en relación con el estudio de los pueblos y culturas “indígenas” como parte del “patrimonio cultural” de la nación, y los más recientes “estudios afrocolombianos” cuya población de estudio han sido las llamadas “poblaciones negras” o “afrocolombianas”, como su nombre lo indica.

Pero el surgimiento de estos distintos campos de estudio no puede entenderse sin tener en cuenta las dinámicas sociales e históricas de racialización y de etnización en el país. En ese sentido, antes de abordar el debate académico en torno al estudio de las “poblaciones negras o afrocolombianas”, es necesario retomar algunos elementos históricos en relación con esas dinámicas que, en los últimos años, han coadyuvado en la necesidad de cambiar la perspectiva poblacional (v.gr. el estudio de los “indígenas” o de los “afrocolombianos”) por un enfoque más centrado en el estudio del racismo y las discriminaciones como problemática social general o en determinados campos de la sociedad (medios de comunicación, salud, empleo, educación).

2.2.1 El mestizaje como proyecto de cohesión nacional de la naciente república en el siglo XIX

En Colombia, la aplicación de las ideas liberales de la Revolución Francesa y la Declaración Universal de los Derechos del Hombre no estuvo exenta de generar dificultades e incertidumbres en la identidad americana, principalmente en el proyecto de constituirse como “nación en un mundo de nacionalismos” (Wade, 1999). De esta forma, la aceptación “no problemática” de las categorías que fundamentaron la “sociedad de castas” colonial se puede observar a través de la de-construcción de los discursos científicos, políticos y religiosos de la época republicana. Como ya lo han presentado otros investigadores (Cunin, 2003), el resultado de dichos discursos fue, por lo general, toda una serie de estereotipos y prejuicios relacionados con las personas “negras” e “indígenas”, ya sean presentados bajo la legitimidad de las ciencias exactas, la fuerza moral de la religión o los ideales de la política republicana.

Sin embargo, es necesario aclarar que este proceso de jerarquización socio-racial presenta diferencias según los contextos geográficos. Así pues, los modelos latinoamericanos han sido diferentes del modelo de la sociedad esclavista de los Estados Unidos en donde la libertad de los esclavos -fueran estos ‘negros’ o ‘mulatos’- era mucho más restringida; además que las categorías intermedias desaparecieron con el tiempo bajo el esquema de la “gota de sangre” (Wade, 1999: 5). Incluso en América Latina se presentan diferencias según los contextos nacionales, como lo ha evocado Roger Bastide en su estudio sobre las “Américas Negras”, en donde recuerda que cada nación tiene su ideología de la raza (Bastide, 1967: 21).

Así pues, frente a la disyuntiva de encontrar una “identidad nacional”, la solución encontrada por la mayor parte de las nuevas élites nacionalistas fue la movilización política del *mestizaje*, el cual es concebido ambigüamente y de manera discursiva como “el cruce de las tres razas”²⁸. Sin embargo, bajo esta concepción de la “nación mestiza” se reproducen las jerarquías raciales de la época colonial, así como permanece implícita y explícitamente la percepción de inferioridad de los “negros”, “indígenas” y “mestizos” en relación con los “blancos”. Esto se refleja además en procesos de invisibilización histórica del papel de estas poblaciones en las luchas independentistas.

Por ejemplo, una de las estrategias de los jefes políticos y militares durante las guerras de independencia consistió en otorgar la libertad a los esclavos a cambio de su adhesión a los ejércitos revolucionarios. Algunos estudios históricos han mostrado que la participación de las poblaciones “negras” en las guerras de independencia ha sido suprimida de los discursos libertarios y republicanos (incluidas las artes), priorizando las historias sobre los “padres de la patria” quienes eran principalmente “criollos”, es decir hijos de europeos nacidos en América (Reales, citado en Viveros, 2004). De acuerdo con esto, el mestizaje era entendido más como un proceso de “blanqueamiento” de la población, en donde la mezcla racial debiera aproximarse cada vez más a los rasgos y características de la población considerada como “blanca”.

Si consideramos el mito como una palabra despolitizada que sirve para fundar una intención histórica en naturaleza (Barthes, 1957), entonces la concepción del mestizaje latinoamericano, fundamentado en una cierta “democracia racial”, confunde naturaleza e historia. Desde el punto de vista político el mito del mestizaje se caracteriza por la ilusión de una homogeneidad de la población por medio de la no institucionalización de la

²⁸ Es necesario recordar que se presentaron formas diferentes de instrumentalización del discurso del mestizaje según los contextos nacionales. Para citar tan sólo un ejemplo, en Brasil se desarrolló una política de « blanqueamiento » de la población por medio de la atracción de inmigrantes blancos (Wade, 1999).

categoría “negro” y la ausencia de políticas de Estado dirigidas a ese grupo de población; al ser lo “negro” lo menos valorado en esa tríada del mestizaje. De tal forma, luego de la abolición de la esclavitud en 1851, el último registro oficial de esta categoría se remonta al censo nacional de población de 1918, y será retomada hacia finales de siglo en el censo de 1993 en un contexto social e histórico completamente diferente marcado por otro mito, el del multiculturalismo.

Empero, el mestizaje así presentado como categoría de construcción de la república colombiana no significa que “el negro” o “el indio” no hubieran continuado a ser parte de la vida social del país. Por el contrario, estas categorías se institucionalizan en la vida cotidiana por medio de las prácticas y de las representaciones sociales que reproducen simbólicamente la jerarquía racial surgida de la época colonial y se mantienen como una referencia del orden social hasta hoy en día.

Como lo sugiere Peter Wade (1999: 7-8), es cierto que para las nuevas élites estas categorías son funcionales en el proceso de posicionamiento de su superioridad. A partir de las características “blancas” y “elitistas” se legitima la posición inferior de la alteridad y, por consiguiente, la inferioridad de los grupos definidos como “negros” o “indios”. Dicho de otra forma, hay una ausencia de institucionalización de lo “negro” desde el punto de vista legislativo y administrativo, pues los grupos “indígenas” han sido el modelo histórico de alteridad étnica en Colombia desde la época colonial por medio de la institucionalización de estructuras administrativas como la *mita*, la *encomienda* y el *cabildo*, pero existe otro tipo de institucionalización del orden socio-racial constitutivo del imaginario de la nación, en donde “lo negro” sí está presente pero sigue asociado a la posición más baja de la jerarquía nacional.

2.2.2 *La Constitución de 1991 y el giro multicultural*

La situación colombiana de los años 1990 se caracterizó por una crisis del sistema político que trajo por consecuencia la pérdida de legitimidad del Estado y de sus instituciones; además que la escalada del conflicto armado entre el Estado, grupos guerrilleros, paramilitares y narcotraficantes socavó la estructura social y política del país. En ese contexto algo apocalíptico, un proceso de sinergia entre diversos grupos de movilización colectiva dio por resultado la elección de una Asamblea Constituyente, la cual fue constituida por voto popular en representación de la mayor diversidad posible de grupos políticos y grupos sociales, incluidas algunas de las guerrillas que habían firmado acuerdos de paz en 1990 con el Estado. Esta Asamblea redactó una nueva Constitución Política en 1991, reemplazando aquella de 1886 y estableciendo cambios sustanciales a las instituciones públicas y en la concepción misma de la nación.

Uno de los cambios más radicales fue la definición de la nación como “pluriétnica y multicultural”, a todas luces contrastante frente a la definición establecida en la Constitución de 1886 bajo el lema “una nación, una lengua, una religión”. El multiculturalismo abre paso, de esa forma, a una definición oficial de las “minorías étnicas”, comprendidas como elementos “modernos” de la nación, sean estas “indígenas” o “negras”. De igual forma, y de data más reciente, el Estado colombiano ha dado a las comunidades gitanas o “rom” el estatus de minoría étnica, al igual que a los grupos de población “negra” que habitan en el departamento marítimo del Archipiélago de San Andrés y Providencia, quienes han reivindicado una autoidentificación étnica en términos

de “raizales”, siendo un grupo particular dentro del conjunto de poblaciones “negras” en el país.

Este “giro multicultural” obedeció desde luego a las dinámicas propias de democratización en el país, pero que se vio beneficiada por un creciente contexto regional de democratización y de consolidación de nuevas formas de gobernabilidad globalizadas, impulsadas principalmente por organismos multilaterales, dirigidas a atender las necesidades más apremiantes de aquellos grupos de población que habían sido históricamente excluidos de los beneficios del desarrollo económico en los países de la región (Cunin, 2006).

Así pues, luego de haber sobrevivido a una de las crisis políticas y sociales más intensas en su historia contemporánea, se genera y se moviliza una imagen del Estado como plenamente democrático, en donde se proponen nuevas formas de gestionar los conflictos sociales y se reconocen los derechos de las minorías étnicas por medio de la apertura de nuevos espacios de participación política y la definición de legislaciones, políticas y programas enfocados en las necesidades de esas minorías. En ese sentido, esta nueva concepción multicultural es estratégica para el Estado pues permite controlar mejor el monopolio de la definición de las categorías de la alteridad en Colombia.

Nos interesa mostrar aquí cómo ha sido este proceso de institucionalización como minoría étnica de los descendientes de africanos en Colombia. Nos basaremos en la institucionalización de la “negritud” y de la “afrocolombianidad” a través de su forma más concreta en la legislación nacional, entendiendo que la ley tiene el poder simbólico de la institucionalización de categorías sociales y que trae consigo resultados tangibles en la realidad (Bourdieu, 1994).

En una primera instancia, la nueva Constitución, en su artículo 7º, enuncia que el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana, garantiza las condiciones que permiten que la **igualdad** sea real y efectiva y adopta medidas a favor de los grupos discriminados o marginados. Además de esta definición constitucional, también se sancionó el Artículo Constitucional Transitorio 55, el cual es ratificado mediante la Ley 70 de 1993, mejor conocida como la “**Ley de Comunidades Negras**” (Hurtado y Urrea, 2004). El espíritu de la nueva legislación contempló el fomento al desarrollo económico y social de la población “negra” a través del acceso a igualdad de oportunidades con respecto al resto de los colombianos (Ley 70, Art. 1), la reglamentación se centra en los siguientes aspectos:

i) *La posibilidad de titular tierras colectivas en determinadas zonas del país, principalmente la Cuenca del Pacífico, basados en una concepción étnico territorial de sus derechos.* Aunque no es el tema específico de la presente investigación, el aspecto de la titulación de tierras colectivas y la construcción étnico territorial de las identidades de las poblaciones “negras” que habitan principalmente en el Pacífico colombiano ha sido un tema bastante tratado en los estudios existentes desde diversas disciplinas de las ciencias sociales (Wade, 1999; Grueso, Rosero, Escobar, 2001; Hoffmann, 2002). Además se constituye en el telón de fondo ineludible al tratar el tema de las poblaciones “negras” en Colombia y de las dinámicas organizativas e identitarias de las mismas, incluso en los sectores urbanos.

La nueva legislación (Ley 160 de 1994, decretos 2663 y 26664 de 1994, decreto 1745 de 1995) se basa en una precisión de la noción de “tierras baldías”, las cuales son precisamente las que el Estado adjudica y se convierten en vector de las reivindicaciones de las recién inventadas “comunidades negras”. La noción de “comunidad negra” es definida como “el conjunto de familias de ascendencia afrocolombiana que poseen una cultura propia, comparten una historia y tienen sus propias tradiciones y costumbres dentro de la relación campo-poblado, que revelan y conservan conciencia de identidad que las distingue de otros grupos étnicos” (Ley 70, Art. 2 Parágrafo 5). En esta legislación se establecen los criterios de delimitación de las tierras, su titulación, la explotación dentro del respeto del entorno y de un modo de protección considerado ancestral y específico de dichas comunidades.

ii) *Mecanismos de organización social para garantizar la participación de representantes de población negra en espacios político-administrativos a nivel local, departamental, regional y nacional (Ley 70).*

En 1994 es creada la Dirección de Asuntos para las Comunidades Negras, adscrita al entonces Ministerio del Interior (Decreto 2313 de 1994, ahora Ministerio del Interior y de la Justicia), a la cual le compete, entre otras funciones, ejercer la secretaría técnica de la *Comisión Consultiva de Alto Nivel* y fortalecer el “sentido solidario y el proceso organizativo interno de las comunidades negras” por medio de la creación y constante actualización del registro único de *organizaciones de base de las comunidades negras*.

La Comisión consultiva de alto nivel está compuesta de por lo menos 27 representantes de las “comunidades negras” y 13 funcionarios públicos, su principal objetivo es servir de instancia de diálogo entre la población “negra” y el gobierno nacional. Los representantes son nombrados por las comisiones consultivas departamentales, regionales y del Distrito Capital de Bogotá. De igual forma, la población “negra” es representada en múltiples entidades administrativas: Consejo nacional de política económica (Conpes), Consejo de dirección del Incora (antiguo Instituto Colombiano para la Reforma Agraria, ahora Incoder), Consejo nacional de medio ambiente, Consejo nacional de planeación y corporaciones autónomas regionales, entre otros espacios institucionales (Agudelo, 1999: 47-48).

Según lo anterior, además del reconocimiento de territorios específicos, el proceso de institucionalización viene acompañado de una serie de medidas de creación de una burocracia especializada en “temas étnicos”. De igual forma, el Estado controla el tipo y el grado de participación de los actores sociales; para el caso de las poblaciones “negras” se crea una serie de comisiones que tienen por objeto ampliar la participación del nuevo “actor étnico” pero también asegurar la legitimidad de las decisiones tomadas por las diferentes instituciones estatales.

iii) *Mecanismos para la protección y el desarrollo de los derechos y de la identidad cultural. Dentro de los cuales la educación es el principal vector en términos de la promoción de la etno-educación y de mayor acceso a la educación formal (Decreto 1122 de 1998).*

El Estado reconoce la necesidad de una educación acorde con las necesidades etnoculturales de esta población. Uno de los mecanismos dedicados para este fin es la aplicación de la “Cátedra de Estudios Afrocolombianos” en todas las instituciones

educativas, con el fin de hacer conocer las prácticas culturales propias de los “afrocolombianos” y su aporte a la historia y cultura de la nación. En 1995 se creó la Comisión Pedagógica Nacional de las Comunidades Negras (Decreto 2249) con el fin de velar por los derechos de esta población en materia educativa. Este mecanismo fue reglamentado de forma específica en 1998, disponiéndose la inclusión de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en todos los establecimientos educativos de educación formal, estatales y privados, que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media (Decreto 1122. Rojas y Castillo, 2005; Rojas, 2008).

El otro gran mecanismo que se establece en la normatividad está relacionado con la búsqueda de un acceso más igualitario de la población “afrocolombiana” a la educación superior. Así, en la mencionada Ley 70 se establece en su artículo 40 que el gobierno deberá destinar las partidas presupuestales para garantizar mayores oportunidades de acceso a la educación superior a los miembros de las “comunidades negras”. Para tal fin se creó un fondo especial de becas para educación superior, el cual es administrado por el ICETEX (Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior), estas becas estarán destinadas a los estudiantes “afrocolombianos” de escasos recursos económicos y con desempeño académico destacable.

En conclusión, se tiene todo un conjunto de normas que se originan en la Constitución de 1991 y se plasman en la Ley 70 de 1993. La definición por excelencia de esta reglamentación se resume en el término de “comunidades negras”. Esta definición como grupo étnico se enfoca en una concepción ruralista-riberaña de dicha población, pues la política principal de titulación de tierras colectivas se centró principalmente en las “zonas rurales ribereñas de los ríos de la Cuenca del Pacífico”, territorios ancestralmente ocupados por estos grupos. Esta categoría de “comunidades negras” se ha mantenido a lo largo de la reglamentación posterior pero su significación ha variado restringiéndose cada vez menos a las ocupaciones colectivas rurales en la cuenca del Pacífico.

En ese sentido, otras categorías como “comunidades afrocolombianas” se emplean en los textos reglamentarios, así como “el grupo étnico negro”. Por lo general estas definiciones y categorías de definición de la población “afrocolombiana” mantienen una gran ambigüedad pues mezclan dos aproximaciones distintas pero complementarias. Por un lado todo lo que tiene que ver con una aproximación “racial”, la cual se aprecia con el empleo de términos como “negras”, “negro”. Por otro lado, una aproximación más culturalista en donde se emplean términos que refieren más a una identidad cultural compartida ancestralmente como el caso de “afrocolombianos”, “afrocolombiana”. Estas categorías alcanzaron su más evidente institucionalización estatal en el último censo de población de 2005, en el cual se definieron una serie de categorías con el propósito de “captar” lo mejor posible el tamaño de la población “afrocolombiana” y así poder tener mayor conocimiento de las dinámicas sociales de desigualdad social que la afecta. Estas categorías combinaron un espectro de términos con una connotación racial, como el caso de “negro” y “mulato”, otras categorías del orden étnico, como “afrocolombiano” y “afrodescendiente”, y finalmente otros términos también relacionados con una identidad étnica pero definidas desde una concepción territorial, como “raizal del Archipiélago” y “Palenquero”²⁹.

²⁹ Los raizales del Archipiélago se refiere a las poblaciones afrocolombianas que han poblado históricamente el Archipiélago de San Andrés y Providencia, territorio que tiene el estatus sociopolítico de Departamento. Los palenqueros se refieren a la población del municipio de Palenque de San Basilio, uno de los primeros territorios de cimarrones que se dieron en la época de la colonia y de los pocos en donde se mantienen rasgos

Para efectos institucionales y de presentación de las estadísticas a nivel nacional, todos estos subgrupos hacen parte de lo que se conoce más comúnmente como la población “afrocolombiana” del país. A pesar de esta relativa unanimidad en la institucionalización de categorías como “negro”, y aún más aquella de “afrocolombiano”, estas son dinámicas y fluidas, razón por la cual siempre será necesaria una adaptación y reapropiación por parte de las instituciones del Estado, así como de los mismos grupos étnicos y de la sociedad en su conjunto. Es el caso justamente de las categorías “raizal” y “palenquero” que buscan demarcarse del genérico étnico de “afrocolombiano”.

Estas nuevas reivindicaciones, si se quiere de la diferencia dentro de la diferencia, se convierten en verdaderos desafíos para el multiculturalismo de Estado y generan nuevas preguntas para los investigadores, quienes de una u otra forma siempre están un paso atrás de las dinámicas sociales³⁰. La transformación del término “negro” al término “afrocolombiano” es representativa de esta transición de una identificación basada en el color de la piel y la “raza”, a una construcción identitaria fundada en la “etnicidad”, entendida como pertenencia cultural, territorial y política (Cunin, 2003).

Esta transición también está relacionada con la forma en que desde las ciencias sociales colombianas, así como desde el movimiento organizativo, se fue construyendo esa etnicidad que, como se verá más adelante, no termina por escindir completamente de los procesos sociales e históricos de racialización a partir de los cuales se ve la necesidad, no sólo académica sino también militante, de poner sobre la mesa el asunto del racismo y de las discriminaciones. O lo que en términos de Fraser (1995) significa combinar las luchas por la justicia de reconocimiento y por la justicia redistributiva.

2.2.3 Entre etnicidad y racialización: el estudio de las poblaciones “negras” o “afrocolombianas”

A pesar del reconocimiento de la ciudadanía a partir de la diferencia cultural y los derechos sociales, económicos y políticos, las desigualdades sociales son cada vez más profundas en el conjunto de la sociedad, afectando de maneras más intensas a las minorías étnicas. Así lo corrobora un reciente estudio de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (Universidad de Texas, 2007) en donde se identifican varias trabas para el pleno ejercicio de los derechos a causa de los actores armados, la industria del turismo, la agroindustria y el comercio ilegal de drogas. A esto se suma la poca claridad y decisión del Estado para prevenir las violaciones a estos derechos y para hacer respetar la legislación nacional e internacional.

Uno de los resultados de esta situación ha sido la creciente presencia de desplazados por la violencia en las principales ciudades del país, de los cuales una alta proporción son originarios de las “comunidades negras” y quienes se tienen que enfrentar a procesos de discriminación en las urbes (Rodríguez Garavito et Al., 2008). Para el caso de las poblaciones “afrocolombianas”, una de las consecuencias de esta situación desigual ha sido

culturales africanos muy marcados, es el único territorio en Colombia en donde se habla un español criollo y ha sido declarado como patrimonio cultural de la humanidad por la Unesco.

³⁰ En Quintero (2011) se presenta un análisis detallado del proceso de negociación en torno a estas categorías censales, de los actores que participaron (gobierno, movimientos étnicos, academia, organismos internacionales) y sus estrategias, así como de los procesos de construcción identitaria que entraron en juego y que redundaron en esa específica combinación de categorías censales.

la transformación de las luchas por la tierra en desafíos identitarios que ponen en cuestión la definición misma de la identidad nacional (Agier y Hoffmann 1999; Hoffmann, 2004).

La identidad se ha convertido entonces en una categoría central en el estudio de las minorías étnicas y de las poblaciones “negras” en Colombia, principalmente desde los años 1990. No obstante, el camino recorrido para llegar hasta allí ha estado marcado por diversas corrientes de estudio, algunas de ellas contradictorias entre sí. En ese sentido, cabe preguntarse, ¿cómo se convirtió “lo negro”, las poblaciones “negras” o “afrocolombianas” en una preocupación de estudio para las ciencias sociales en Colombia?, ¿Cuáles han sido las orientaciones conceptuales (y disciplinarias si se quiere) que han guiado estos estudios?

En primer lugar, es importante anotar que existe un *corpus* consolidado de investigaciones sobre las poblaciones “negras” en las ciencias sociales colombianas, así como también puede afirmarse que existe una “comunidad académica”; lo cual se conoce más comúnmente bajo la etiqueta de “estudios afrocolombianos”³¹. Los primeros estudios sobre estas poblaciones fueron desarrollados principalmente desde la antropología, presentando un fuerte “déficit” y “retraso” en relación con la investigación antropológica desarrollada hasta entonces sobre los “indígenas”. Al decir de Restrepo (1999: 2), “esta asimetría en la producción antropológica es la expresión de una disciplina antropológica que hallaba en lo indio su paradigma de análisis”. Una asimetría que había sido construida histórica y socialmente en el conjunto de la sociedad colombiana y que se había mantenido en el campo académico.

Sin el propósito de simplificar demasiado, podría decirse que han existido dos tendencias generales en los estudios sobre las poblaciones “negras” en Colombia. Por un lado, algunos autores han enfatizado en análisis de tipo cultural e histórico, mientras que otros han desarrollado preguntas de investigación que desde la perspectiva histórico-cultural no podían ser tratadas. Es lo que podría denominarse como una perspectiva “eticista” y otra perspectiva más centrada sobre los procesos de “racialización” de los cuales son objeto estas poblaciones. No sobra mencionar que estas dos perspectivas no son necesariamente contradictorias entre sí, el mayor o menor grado de cada una en los estudios específicos depende de los intereses particulares de investigadores o grupos de investigación, de los marcos conceptuales empleados así como de las tendencias disciplinarias.

En ese sentido, uno de los aspectos que es necesario resaltar tiene que ver con la no unanimidad en la definición del objeto de estudio dentro de las diferentes tendencias de investigación. Según Restrepo (2004a), la pluralidad en la definición del objeto de estudio se encuentra principalmente en los autores que han trabajado desde la perspectiva histórico-cultural. No obstante, al revisar los trabajos pertenecientes a la otra tendencia de estudios se puede apreciar que también hay una diversidad en la definición del objeto de estudio, aunque esta sí es más limitada. Esta pluralidad de definiciones se ve reflejada en los distintos términos elaborados, empleados y re-elaborados en los distintos estudios, como lo son “poblaciones, grupos, sociedades, comunidades, cultura/s, raza o etnia/s puntuadas de negras, afrocolombianas, afrodescendientes o negroides” (Restrepo, 2004a: 6). A su vez estas definiciones están relacionadas con las principales orientaciones conceptuales que han guiado las investigaciones.

³¹ Un verdadero campo de estudios con una gran cantidad de trabajos académicos producidos y cuyo trabajo de sistematización, análisis y síntesis en profundidad estaría por fuera de los límites del presente escrito. Para tal fin, retomamos algunos de los principales y más acabados trabajos de “estado del arte” que ha realizado el antropólogo colombiano Eduardo Restrepo (2004a, 1999).

En los años 1950 las investigaciones se basaron principalmente en el modelo “culturalista afroamericanista” inspirado por el trabajo de Herskovits, quien proponía la búsqueda de una herencia africana como indicador de las culturas “negras” en América. Algunos de los principales autores para el caso colombiano fueron: José Arboleda (1950, 1952), Aquiles Escalante (1964) y Thomas Price (1954). Los dos aspectos más importantes de este enfoque son: la categoría de *afrocolombiano*, entendida como la adaptación al contexto colombiano del concepto de *afroamericano* elaborado inicialmente en los Estados Unidos en el marco de la lucha por los Derechos Civiles. Con esta noción se buscaba hacer un énfasis en la herencia africana como criterio de especificidad que marcaba las culturas “negras” en el continente americano. En segundo lugar, el programa de investigación propuesto por Herskovits que contemplaba como aspectos centrales la identificación de las retenciones africanas en el Nuevo Mundo y la comparación de las mismas en su mayor o menor grado de “africanía”.

En los años 1960 los estudios se inspiraron de los modelos de análisis funcional de la antropología social británica y de la sociología funcionalista estadounidense (Restrepo, 2004a). Conceptos como estructura o grupo social, estatus, rol, función e institución corresponden con este tipo de análisis (Gutiérrez de Pineda, 1968; de Friedemann et Morales, 1969; Velásquez, 2000). Durante los mismos años se fue posicionando igualmente la ecología cultural norteamericana como alternativa explicativa al modelo afroamericanista en Colombia (Whitten, 1972). Los años 1970 también son los años de la influencia del marxismo en el análisis histórico y cultural “del negro” en Colombia (Moncada, 1979)

Durante los años ochenta, se producen dos desarrollos cruciales en los estudios de las poblaciones “negras”. El primero consolida una estrategia de análisis combinando los aportes de las ciencias como la agronomía y la ecología, con preocupaciones históricas y sociales para explicar los modelos productivos de los campesinos “negros” del Pacífico -principalmente del medio Atrato- (Villa, 1994). El segundo desarrollo importante, a final de los ochenta y principios de los noventa, corresponde a una perspectiva muy difundida en el estudio de las poblaciones “negras”, la cual retoma algunos aspectos conceptuales del materialismo y de la ecología cultural para reformular las teorías de Mintz y Price, por un lado, y aquellas de Herskovits, por el otro, conjugándolas con la noción de “huellas de africana” propuesta por Gregory Bateson.

Los autores colombianos más representativos de esta corriente han sido Nina S. de Friedemann y Jaime Arocha (Friedemann y Arocha, 1986.). Sus estudios tuvieron una influencia importante en la definición étnica de las “comunidades negras” en el nuevo contexto multicultural. No sobra mencionar que en la misma época se comenzaron a desarrollar trabajos inspirados en la etnología francesa, específicamente en las “Américas negras” de Bastide y los planteamientos estructuralistas de Lévi-Strauss (Losonczy, 1996); así como los estudios de las pautas raciales regionales en el contexto del imaginario nacional (Wade, 1997).

De igual forma, desde finales de los años 1980 y especialmente en los años 1990 se observa un surgimiento acelerado de estudios e investigaciones sobre las poblaciones “negras”, algunos de ellos desde perspectivas teóricas innovadoras para la época, fundados en el post-estructuralismo anglosajón (Escobar et Al., 2001; Wade, 1999, 2002; Oslender, 2001), al igual que otros trabajos inspirados en la etnología, la antropología, la sociología y

la geografía francesas, los cuales han redefinido los conceptos y las metodologías de investigación a partir del análisis de los componentes políticos, culturales, económicos y territoriales de las identidades étnicas y sociales de las poblaciones “negras” en diferentes regiones del país, principalmente en las zonas rurales (Agier y Hoffmann, 1999; Hoffmann, 2004; Agudelo, 2004; Losonczy, 1996; Provansal, 1998; Mosquera et Al., 2002) y en menor medida en las ciudades (Cunin, 2003; Barbary y Urrea, 2004; Hoffmann, Barbary y Cunin, 2004; Mosquera, 1998).

Entre todas estas perspectivas los términos más fuertemente empleados son los de población o grupos “afrocolombianos” y “negros”. En un principio, usados de forma muy relacionada con la “etnicidad”, el primero, y con la “racialización”, el segundo. Sin embargo, y de acuerdo con el desarrollo de las dinámicas sociales mismas, los dos términos se usan más frecuentemente como sinónimos, con lo cual se quiere significar el carácter *étnico-racial* tanto de la construcción de las identidades sociales como de los procesos de racialización. En ese sentido, los procesos de identificación étnico-racial y aquellos de etnización-racialización están interrelacionados, construyéndose mutuamente.

Por otro lado, al hacer un análisis geográfico y temático de los trabajos sobre poblaciones “negras” en Colombia, se puede apreciar una tendencia general que ha caracterizado el desarrollo de estos estudios desde su comienzo en la década de los cincuenta hasta la década de los noventa. Esta tendencia se caracteriza por una concentración mayoritaria de estudios sobre el Pacífico colombiano (Agudelo, 2004a). Según los cálculos hechos, esta concentración obedece al 75% de los estudios recopilados, lo cual significa que las representaciones académicas de “lo negro” en Colombia han sido estructuradas teniendo al Pacífico como paradigma (Restrepo, 2004a).

La mayoría de estos estudios también se han centrado en el estudio específico de zonas de influencia de los ríos del Pacífico rural colombiano. En estrecha relación con esto, hay un mayoritario tratamiento de la “cuestión negra” en ámbitos rurales, siendo los estudios urbanos una tendencia todavía incipiente. Esta tendencia en las investigaciones, que algunos autores han denominado en términos de *pacificalización, ruralización y río-centrismo* (Restrepo, 2004), ha influido entonces el desarrollo conceptual y metodológico de los estudios sobre las poblaciones “negras” o “afrocolombianas”; lo cual no ha significado necesariamente que otras preguntas e intereses de investigación se hayan dejado de plantear, en especial sobre las dinámicas urbanas de las mismas (Agudelo, 2004a; Urrea et Barbary, 2004)

En relación con esto, en los años 2000 se presenta una relativa desaceleración de la producción académica en relación con las poblaciones “negras”, pero también una diversificación de las problemáticas de investigación y de los contextos estudiados. Esto se debe, en parte, al desarrollo de las dinámicas sociales y políticas en Colombia, en donde la región del Pacífico se convirtió en escenario principal de la violencia armada y en donde las poblaciones “afrocolombianas” pasaron a ser unas de las principales víctimas, forzadas a desplazarse hacia las principales ciudades del país.

En ese sentido es necesario recordar que algunas temáticas relacionadas con la “asimilación”, “marginalidad”, “discriminación” y “diferencia” comenzaron a desarrollarse en los años 1980. Las dinámicas de asimilación cultural o de mimesis fueron trabajadas desde la perspectiva del *blanqueamiento*, énfasis que había sido desplegado sobre todo en los años 1960 como resultado de la fuerte influencia que había tenido la obra de Franz

Fanon en el país (Restrepo, 2004). En relación con la noción de marginalidad, se pueden congrega aquellas investigaciones que han evidenciado cómo el aislamiento económico y político han marcado las condiciones de vida y culturales de las poblaciones “negras” (Whitten, 1972).

Los conceptos de discriminación y diferencia, de otro lado, son los pilares de una serie de estudios que se preguntan por las relaciones raciales o étnicas que han constituido las “colombias negras” (Restrepo, 2004). En esta línea ha sido crucial el aporte de los trabajos de Juan de Dios Mosquera (1985) y Juan Tulio Córdoba (1983), así como la investigación ya clásica de Peter Wade (1997). Uno de los mayores aportes de esta última ha sido la de analizar los procesos de discriminación racial y su coexistencia con las dinámicas de mestizaje e integración social, mostrando cómo históricamente se ha construido un orden socio-racial en la sociedad colombiana y dicho orden se expresa regionalmente a través de las diferentes estructuras sociales locales (Agudelo, 2002).

A pesar de la importancia de los anteriores trabajos, no es hasta los años 2000 que estas problemáticas comienzan a tomar una mayor fuerza en la producción académica. Algunos de esos nuevos estudios se han desarrollado desde perspectivas y preguntas de investigación innovadoras que incluyen aspectos de los imaginarios y estereotipos en torno a las poblaciones “afrocolombianas” (Cunin, 2004), así como análisis que incluyen problemáticas de género, sexualidad y clase social (Viveros, 1998; Viveros y Fassin, 2004; Viveros y Urrea, 2004; Viveros, Meertens y Arango, 2004; Urrea, 2011).

En una de las compilaciones bibliográficas más recientes y completas que se puedan tener (a pesar de los límites que una tal compilación pueda presentar) sobre la producción académica en este campo de estudios, tan sólo se encuentran 15 títulos con la palabra “discriminación” y 12 títulos con la palabra “racismo” dentro de un total aproximado de 1.870 referencias citadas en la compilación, las cuales incluyen libros completos, artículos de revista, artículos en libro colectivo, tesis de grado y “documentación gris”, que son documentos no publicados de instituciones u organizaciones (Restrepo y Rojas, 2008).

No obstante lo anterior, si bien el racismo y las discriminaciones no se constituyen todavía en un campo de estudios consolidado, existen trabajos que permiten ver identificar un campo en ciernes con participación de investigadores e investigadoras que ya han acumulado producción y años de investigación (Urrea, 2011; Viveros y Urrea, 2007; Viáfara y Urrea, 2006). A continuación veremos con más detalle algunos de esos trabajos.

2.2.4 Hacia un campo de estudios sobre el racismo y las discriminaciones en Colombia

Una de las revistas de ciencias sociales más importantes en el campo académico de Colombia (*Revista de Estudios Sociales*) publicó en 2007 dos números centrados en la temática de “Raza y Nación”, motivado por “la creciente importancia de un aspecto cuya relevancia histórica, social y cultural es cada vez más evidente. En un país en donde la trascendencia del problema de la discriminación basada en criterios raciales no ha sido cabalmente reconocida, hasta el punto de llegar a pensarse que no existe, resulta refrescante y bienvenido el análisis riguroso del tema” (Langebaek y Leal, 2007: 11). El análisis de los artículos allí publicados muestra sin embargo una fuerte presencia de estudios de corte histórico, en donde se analiza el surgimiento de los discursos racialistas desde una perspectiva de la “formación del pensamiento racial en Colombia” y en donde se

le presta una atención mayor a las “representaciones raciales” vistas desde el análisis de las percepciones, los estereotipos y los prejuicios. Los análisis del racismo, desde una perspectiva más contemporánea, y si se quiere mediante estudios empíricos, siguen siendo minoritarios en este campo de estudios. En ese sentido, sólo uno de los ocho trabajos publicados en la edición 27 de dicha revista formula explícitamente el tema de la discriminación racial en su título (Viveros, 2007) y otros dos puede decirse que se aproximan a la problemática de forma implícita (Arocha et Al., 2007; Mosquera, 2007).

En el primero de ellos, se aborda directamente el tema de la discriminación racial en Bogotá mediante un estudio de caso del ejercicio de la acción pública en una de las localidades más pobres de la ciudad con gran participación demográfica de población “afrocolombiana”. Se trata de estudiar las experiencias de los funcionarios, encargados de desarrollar las políticas públicas y sociales en esa entidad territorial, en relación con las poblaciones “afrocolombianas” beneficiarias de dichas políticas. La autora concluye que a pesar de que en el país y en la ciudad se han producido avances normativos y promulgado leyes que prohíben cualquier tipo de discriminación, esta forma de relación no social no ha desaparecido, así como tampoco ha sido objeto de muchos debates políticos ni académicos. En relación con los funcionarios objeto de estudio, se encontró una fuerte reticencia a hablar sobre temáticas relacionadas con la discriminación racial, así como a aceptar la existencia de prácticas institucionales de la misma, lo cual la autora analiza en términos de “denegación” del racismo y las discriminaciones (Viveros, 2007: 119-120).

Esta perspectiva de análisis es en cierta forma similar a la de Mosquera (2007) en donde se analizan los discursos y prácticas sociales de funcionarios públicos en programas de intervención social, especialmente en “Talleres de salud sexual y reproductiva y de fortalecimiento cultural” ofrecidos a “mujeres negras” que se viven en Bogotá como resultado de su desplazamiento forzado a causa de la violencia en los campos del país. La autora muestra cómo los discursos y las prácticas que componen esos talleres alimentan las asimetrías en las relaciones étnico raciales con la gente “negra”, reproduciendo “prácticas racistas, sexistas y etnocéntricas que sitúan la identidad cultural, racial y personal de las mujeres “negras” desterradas en un lugar inferior. Así mismo, según la autora, se refuerza la ideología del mestizaje al negar, no sólo el “racismo social y cotidiano” que sufren algunas mujeres sino que se intenta moldear el comportamiento de la mujer “negra”, considerado “agresivo, violento e indomable” (Mosquera, 2007: 134).

El artículo de Arocha et Al. (2007) se propone analizar los procesos de invisibilidad y estereotipia como manifestaciones importantes del racismo en Colombia. En un proceso de formación de docentes de Bogotá sobre la aplicación de la *Cátedra de Estudios Afrocolombianos* en las escuelas y colegios, los autores identifican el carácter paradójico de una tal acción pública. Si bien con esta Cátedra se propone promover la valoración y el respeto de los “afrodescendientes” y sus aportes a la nación, las acciones pedagógicas desarrolladas para este fin efectivamente mejoraban la visibilidad de África y de lo “afrocolombiano” pero a costa de reforzar y recrear estereotipos muy arraigados en torno a los africanos y “lo negro”, como resultado de otra idea muy arraigada en la idiosincrasia colombiana de la supuesta superioridad de “lo blanco”.

El aporte de este tipo de estudios al conocimiento sobre las dinámicas del racismo contemporáneo y los procesos de discriminación son innegables; sin embargo se puede apreciar que la mayoría de ellos se terminan centrandose en un estudio de las “representaciones raciales” vistos a través del “comportamiento” de los “racialmente

dominantes” y de sus “prejuicios y estereotipos” inherentes. Una tal perspectiva es, desde luego, muy interesante y enriquecedora pero no nos permite abordar la problemática del racismo y las discriminaciones desde la experiencia vivida de aquellas personas que son discriminadas, perspectiva que es la central en nuestro trabajo de investigación.

En ese sentido, el campo de estudios sobre el racismo y las discriminaciones está en ciernes, hay argumentos que permiten augurar un mayor desarrollo desde múltiples perspectivas disciplinarias y enfoques de análisis. Nos referimos principalmente al creciente número de trabajos de pregrado y de master que se vienen desarrollando en varias universidades del país, así como al surgimiento de grupos de investigación preocupados por estas temáticas. Se destacan algunos estudios que abordan el racismo desde la lingüística y desde el análisis del discurso, así como desde la antropología. Estos trabajos se han centrado más en la experiencia vivida del racismo (Essed, 1991) que es la perspectiva que proponemos retomar en esta investigación. Por ese motivo retomamos algunos de esos trabajos.

El estudio de Fonseca (2009) busca analizar las percepciones del racismo que tienen los habitantes de Cartagena, por medio del “auto-análisis” que hacen de sus propias experiencias cotidianas de confrontación con situaciones que definen como racistas. Estos relatos se recaban mediante entrevistas en profundidad con “personas negras o mulatas, con cierto nivel previo de conciencia de la problemática racial”. Nos parece que la definición *a priori* de esta “conciencia” es algo problemática, más bien debería ser un resultado de la investigación misma y no un “criterio” de selección de las personas participantes en la investigación. En ese sentido, ¿cómo se define esa conciencia, con qué parámetros? En el estudio en cuestión, las personas con esa conciencia obedecen a personas militantes en organizaciones con reivindicaciones étnicas. Se trataría entonces, en el mejor de los casos, de un tipo específico de conciencia, el de las personas “negras” o “mulatas” militantes, lo que nos llevaría a hablar en términos de conciencias *ad infinitum*, según las múltiples adscripciones socioidentitarias que puedan tener las personas o grupos sociales.

A pesar de este desacuerdo, que obedece más al nivel metodológico de la investigación, este trabajo es rico en aprendizajes relacionados con el fenómeno del racismo en un contexto tan marcadamente inequitativo como el cartagenero. La autora concluye que el saber de los actores racializados tienen sobre el racismo es socialmente pertinente, en ese sentido los relatos sobre el racismo “son más que historias personales y remiten a experiencias sociales, que movilizan un sistema de conocimientos y de valores, sistemas normativos, estructuras de exclusión; el análisis sistemático de las percepciones individuales y las comparaciones intersubjetivas permiten acercarse a los escenarios del racismo, a las interpretaciones compartidas (Fonseca, 2009: 9-10). Por otro lado, en Cartagena las personas “negras” perciben la subsistencia del racismo, manifestado mediante prácticas verbales y formas de trato no igualitarias, expresadas al margen de las normas sociales y legales. La discriminación racial se sufre y se consolida como racismo cotidiano y frecuente; “las víctimas” así lo entienden y, en la mayoría de los casos, formulan juicios que sancionan moral y socialmente el comportamiento de quienes ejercen esas prácticas discriminatorias (Fonseca, 2009: 47).

También desde la lingüística y el análisis de contenido, el trabajo de Correa (2010) pretende estudiar los *modos narrativos* mediante los cuales los niños, las niñas y los adolescentes en dos escuelas de la ciudad de Cartagena, perciben, comprenden y asumen el

racismo. Estas personas narran historias de experiencias racistas en las cuales se reproducen las ideologías, los discursos y el posicionamiento actitudinal en relación con el racismo que circulan en la sociedad. Afirman abiertamente en sus relatos que el niño o niña “es negra o muy negro y que lo rechazaban por su color de piel”. Por otro lado, “las víctimas” no se defienden y asumen, por lo general, una actitud de resignación. El autor concluye que estos discursos, contradictorios en algunos casos, son el producto de la fijación e interiorización cognitiva que los niños, niñas y adolescentes han asumido como racismo. En esa medida, la visión que se tenga del racismo en la infancia, será decisiva a la hora de describir, interpretar y explicar los modos en que se articulan y escenifican los sentidos y asociaciones que se hacen de la “raza”, la comprensión del concepto y la representación social ligada a esta noción (Correa, 2010).

A partir de un análisis crítico del discurso, de la Hoz (2012) describe las opciones semánticas empleadas por “descendientes de africanos” al narrar experiencias de racismo en Cartagena, para dar a conocer los contenidos ideológicos subyacentes en dichas opciones. El estudio arrojó como resultado el uso de una amplia terminología colorista que tiene la función en la interacción social de distinguir y diferenciar. Estas distinciones implican sobre todo una jerarquización y exclusión. Por otro lado, revela el enorme peso de las percepciones de “los otros” en la construcción de la identidad del individuo; percepción hecha a partir de los rasgos corporales. Esta situación es la que se da en la interacción social a través de concepciones estéticas corporales, las cuales constituyen la naturalización de las diferencias socio-económicas a través de la atribución estética de la fealdad y la belleza. En ese sentido, la atribución de la fealdad a ciertas condiciones sociales asociadas a rasgos corporales contribuye a la constitución de una identidad deteriorada, es decir, estigmatizada.

Por su parte, Severiche (2010) estudia los tópicos preferidos por los narradores para dar a conocer experiencias vividas o conocidas de racismo en Cartagena; de acuerdo con las categorías de análisis propuestas en otros trabajos con el fin de organizar la experiencia racializada (Mellor, 2003). La autora encuentra que las personas entrevistadas manifestaron haber sentido racismo verbal, racismo físico o de comportamiento, discriminación o trato diferencial debido a su fenotipo y racismo institucional o de macro-nivel. Ante estas situaciones, la respuesta de los entrevistados puede tomar dos direcciones; por un lado, la búsqueda del “blanqueamiento y el evitamiento”; por el otro, el “fortalecimiento de la identidad” mediante la búsqueda de conocimiento sobre la historia de las poblaciones “negras” y sus luchas.

Desde una perspectiva más socio-antropológica, Gil (2010) aborda los temas de la discriminación racial y del racismo concentrándose en las relaciones entre clase y “raza”. Sus inquietudes giran en torno a la movilidad socio-económica de las personas “negras” y la “subjetividad negra” que se construye en las relaciones raciales. Existe además un interés en conocer esas dinámicas en las clases medias, sector socioeconómico que ha sido poco estudiado y que está en relación con los propósitos de la presente investigación. El autor concluye que la construcción de un modelo para pensar el racismo colombiano, implica agregar a las cuestiones históricas y estructurales, elementos de la sociabilidad que permitan entender los dispositivos de reproducción de un racismo cotidiano, no institucionalizado ni explícito. Por otro lado, entender “cómo se juega la igualdad” en la vida cotidiana, implica entender reglas más generales sobre la sociabilidad, especialmente los mecanismos de jerarquización cotidiana (Gil, 2010: 64). Esto quiere decir que existen normas de prestigio social y circulación basadas en prejuicios raciales. Como el derecho de

admisión a determinados lugares, la presentación personal, las interacciones cotidianas y las reglas endogámicas sobre el matrimonio.

Estas interacciones raciales cotidianas generan unos gastos emocionales y subjetivos para las personas estigmatizadas. En ese sentido, las personas “negras” que están en los “sectores medios” se ven obligadas a deconstruir un estereotipo racializado en el que además de las representaciones referidas a la sexualidad está también la representación de clase, representado en la cláusula “negro igual a pobre”. Por lo tanto, es necesario hacer un proceso o de desidentificación con ese estereotipo o incluso de distanciamiento con las otras personas “negras” de clases bajas (Gil, 2010: 147), que es bastante similar a lo que en la literatura sobre el tema (Goffmann, 1970; Cunin, 2003) se entiende como estrategias de evitación.

Por último, el autor propone que el racismo en Colombia “no tiene lugar político” (Gil, 2010: 49). Esto quiere decir que públicamente y discursivamente se ha negado su existencia como fenómeno social, por lo cual es difícil su denuncia ya sea desde la academia o desde los movimientos sociales. Sin embargo, pensamos que esta no aceptación social del racismo como fenómeno social y la reticencia a plantearlo como asunto político no necesariamente es una “característica colombiana” sino justamente un mecanismo de manifestación del racismo que otros estudios en otros contextos nacionales también han identificado (Fassin, 2002; Essed, 1991; Bonilla-Silva, 2006). De igual forma, en los últimos años tanto movimientos sociales como investigadores en ciencias sociales y organizaciones no multilaterales han convergido en la necesidad de poner en un lugar público el tema del racismo; esto es problematizarlo políticamente y visibilizarlo a nivel de la opinión pública (Mosquera y Barcelos, 2007).

2.2.5 Las convergencias entre saber y poder en torno al racismo

Así como convergieron saber y poder en torno a las reivindicaciones en búsqueda de la visibilización estadística de las poblaciones “afrocolombianas” por medio de alianzas discursivas entre sectores de la academia, las organizaciones sociales e instituciones públicas (Quintero, 2011); así mismo “el racismo” se ha venido movilizándolo con mayor prioridad tanto en las agendas investigativas como a nivel de la política pública y la intervención social. Un claro ejemplo de ello ha sido la conformación de un “Observatorio de discriminación racial”, generado por un trabajo en conjunto entre investigadores universitarios, principalmente juristas, y una de las organizaciones “afrocolombianas” más influyentes del país como el Proceso de Comunidades Negras -PCN³², con recursos de financiación internacional como la Comisión Europea, La Fundación Ford y Los Países Bajos.

Las acciones de dicho observatorio se encuentran entre la investigación, con un fuerte énfasis en visibilizar la discriminación racial estadísticamente (Rodríguez et Al., 2008; Rodríguez et Al., 2009), las acciones jurídicas y la movilización del tema de la discriminación, el racismo y las acciones afirmativas en espacios claves de la sociedad como los medios de comunicación y espacios políticos como el Congreso de la República y la Comisión Interamericana de Derechos Humanos³³.

³² Sobre esta y otras organizaciones véase Agudelo (2002); Quintero (2005).

³³ Para mayor información sobre las acciones y recursos de esta institución, véase la página internet: <http://odracial.org> Revisado el 01-03-2012.

Muchas de esas acciones jurídicas han sido fuertemente mediatizadas, como el caso de una “Acción de tutela” interpuesta a dos discotecas en Cartagena que impidieron la entrada a dos mujeres de “raza negra”. El sector judicial falló a favor de las hermanas, ordenando resarcir económicamente a las demandantes bajo el argumento de la protección al derecho a la igualdad y el principio de no discriminación racial. Bajo esta perspectiva del respeto a los Derechos Humanos y las “reparaciones” sociales, culturales y económicas se han comenzado a desarrollar otros estudios que desde la academia también han coadyuvado a la visibilidad y movilización política en torno al tema del racismo y su punición legal (Mosquera y Barcelos, 2007; Mosquera y León, 2009).

En ese sentido, el racismo ha venido adquiriendo un lugar político, a pesar de que este se pueda considerar todavía marginal. En términos legales hay antecedentes importantes bastante recientes. Está la Sentencia de la Corte Constitucional T-1090 2005, mediante la cual se resolvió el caso anteriormente mencionado en Cartagena y que se convirtió en una importante herramienta legal para fundamentar otro tipo de demandas de discriminación racial. Para Meertens (2008) esta sentencia es importante en la medida en que reconoce, por primera vez en el país, la existencia de un racismo cotidiano (referido al “color de piel”), sistemático y con orígenes históricos, que se reproduce en los medios de comunicación y se activa en situaciones concretas pero que es ocultado mediante argumentos o excusas de otra índole.

En 2009 se hizo una campaña contra la discriminación racial que circuló en las principales cadenas de radio y televisión del país. En ella participaron sectores “afrocolombianos” de la academia, las artes, los movimientos sociales y las organizaciones populares con el propósito de “sensibilizar” al conjunto de la población colombiana mediante el lema “usted también es parte de la lucha contra la discriminación racial”³⁴. No en vano la última escena del comercial televisivo tiene como telón de fondo el Capitolio Nacional, pues uno de los objetivos de esta lucha antidiscriminatoria sería la de exhortar al gobierno nacional y al poder legislativo para promulgar una Ley en contra de la discriminación racial. Los debates en la Cámara de Representantes y en el Congreso también fueron objeto de noticias y comentarios por los medios masivos de comunicación³⁵.

La sanción presidencial de la Ley 1482 del 30 de noviembre de 2011, mejor conocida como “ley antidiscriminación”, es en ese sentido un logro de los sectores de población “afrocolombiana” que se movilizaron para tal fin; se constituye ahora en un marco institucional en el cual se darán las luchas contra el racismo y la discriminación ya que tiene importantes repercusiones legales al darle un carácter punitivo en el Código Penal. Las luchas en el campo legal tenían como telón de fondo luchas y debates en el campo de la opinión pública por la definición política del racismo. Entre esas polémicas públicas podemos mencionar, aunque no son las únicas, al menos dos de gran divulgación. La primera surgió por la opinión de uno de los escritores e intelectuales más reconocidos del país quien, en su columna de opinión, critica las políticas de acción afirmativa para

³⁴ Véase el comercial de televisión en <http://www.youtube.com/watch?v=qLxBYXLdDI>. El comercial aparece con el nombre “Comercial contra el racismo - Caracol TV”. Revisado el 15-03-2012.

³⁵ Véase: “Proyecto antirracismo. Entre uno y tres años de cárcel recibirán de castigo los racistas en Colombia”, *El Espectador*, 30 de agosto de 2011. Disponible en línea: <http://www.elespectador.com/noticias/politica/articulo-295638-entre-uno-y-tres-anos-de-carcel-recibiran-de-castigo-los-racista> Revisado el 16-03-2012. “A sanción presidencial ley que castiga actos de discriminación”, *Semana*, 20 de septiembre de 2011. Disponible en línea: <http://www.semana.com/politica/sancion-presidencial-ley-castiga-actos-discriminacion/164474-3.aspx> Revisado el 16-03-2012.

poblaciones “afrocolombianas” dejando entre ver que dichas políticas son racistas al exigir un “certificado de negro”. Este artículo despertó la indignación de sectores de los movimientos sociales “afrocolombianos” y de investigadores y profesores universitarios, quienes ripostaron automáticamente al artículo en una casi unanimidad sobre lo desafortunado del artículo del escritor³⁶.

El segundo debate tiene que ver con la publicación de un reportaje en la revista española *Hola* (“diario de actualidad, moda y belleza”) en donde se retrata la cotidianidad de “Las mujeres más poderosas del Valle del Cauca (Colombia)”, ilustrada con una fotografía de las cuatro generaciones de esa familia poderosa (abuela, madre, hija y nieta) con el telón de fondo de dos “mucamas negras” (con uniforme y todo) que se aprestan a serviles en bandejas y vajilla de plata. La indignación tampoco se hizo esperar, máximo en el contexto de celebración del Año Internacional de los Afrodescendientes por la ONU, y los medios de comunicación sirvieron para publicar artículos en contra de dicha fotografía así como para cubrir el debate como una noticia de sociedad³⁷.

La polémica en torno a “la fotografía de la discordia” no terminó allí y la *Revista Soho*, que es más o menos una versión *Playboy* colombiana, publicó una foto en supuesta protesta frente a la ya citada fotografía de la revista *Hola*. En vez de las cuatro generaciones de mujeres “blancas” están cuatro mujeres “negras” desnudas, todas ellas reconocidas modelos y “reinas de belleza”. En lugar de las dos “mucamas negras” están dos mujeres “no negras” también vestidas con uniforme del servicio doméstico, esta fotografía es la portada de la edición de marzo de 2012 con el título de “Elogio de la mujer negra”³⁸ acompañada de un texto en donde se establece que “*hacemos la parodia en esta edición de SoHo, utilizando una especie de negativo de la foto original. Crítica burlona pero amable, no de la revista española, sino de la hipocresía social que, de un suceso nimio, bien o mal calculado, forma un escándalo desproporcionado cuando tantos asuntos importantes reclaman la atención pública, seria y responsablemente informada*”³⁹. El escándalo suscitado por la supuesta fotografía de revancha tampoco se hizo esperar y las voces en desacuerdo, tildándola de “desatinada” se hicieron escuchar. Una de las modelos, quien ocupaba la posición de “Reina de belleza” del departamento del Chocó se vio obligada a renunciar por su participación voluntaria en la publicación⁴⁰. También se criticó el

³⁶Véase al respecto (páginas internet revisadas el 18-03-2012):

Héctor Abad Faciolince. “Certificado de negro”, *El Espectador*, 13 de marzo de 2011. <http://www.elespectador.com/impreso/columna-256419-certificado-de-negro>

Claudia Mosquera Rosero-Labbé. “Acciones afirmativas”, *El Espectador*, 14 de marzo de 2011. <http://www.elespectador.com/impreso/columna-256901-acciones-afirmativas>

Jaime Arocha. “Racismo trivializado”, *El Espectador*, 21 de marzo de 2011. <http://www.elespectador.com/impreso/columna-258264-racismo-trivializado>

Margarita Londoño. “¡Qué metida de pata!”, *Revista Kien & Ke*, sf. <http://www.kienyke.com/2011/03/15/%C2%A1que-metida-de-pata/>

³⁷ Véase al respecto (páginas internet revisadas el 18-03-2012):

“La foto de la discordia”, *Semana*, 10 de diciembre 2011. <http://www.semana.com/nacion/foto-discordia/168918-3.aspx>

“Polémica por fotografía del ‘Beverly Hills Caleño’”, *El Espectador*, 5 de diciembre de 2011. <http://www.elespectador.com/noticias/actualidad/articulo-315073-polemica-fotografia-del-beverly-hills-caleno>.

César Rodríguez Garavito. “La foto del año (afro)”, *El Espectador*, 12 de diciembre de 2011. <http://www.elespectador.com/impreso/opinion/columna-316273-foto-del-ano-afro>

³⁸ Véase <http://www.soho.com.co/web/articulo/elogia-mujer-negra/26041> Revisado el 21-03-2012.

³⁹ Véase <http://www.soho.com.co/mujeres/articulo/elogia-mujer-negra/26096> Revisado el 21-03-2012.

⁴⁰ Sobre este nuevo debate véase (revisado el 21-03-2012):

supuesto “oportunismo” de los directores de la revista a quienes en principio sólo les interesa publicar fotos polémicas para aumentar sus ventas, grupos de investigadores universitarios criticaron justamente la reificación de los estereotipos racistas y sexistas plasmados en la fotografía⁴¹.

En conclusión, el naciente campo de estudios en ciencias sociales sobre el racismo y las discriminaciones no se puede entender de manera descontextualizada. Estos temas están encontrando espacios públicos de visibilización y de problematización en la política institucional y en la opinión pública. El racismo y las discriminaciones son objeto de estudios recientes, aún bastante marginales en el campo académico, y de nuevas luchas políticas y sociales que pretenden justamente denunciar, develar, minimizar u ocultar el carácter racializado de las relaciones sociales en Colombia; o en otras palabras, lo que está en juego es la definición misma del racismo y las discriminaciones como un *locus* legítimo de enunciación.

2.3 Estado del arte sobre el racismo y las discriminaciones en la universidad

En las dos partes anteriores del presente capítulo acabamos de ver que tanto las dinámicas sociales como la producción académica recientes han sido favorables para el surgimiento de sendos campos de investigación sobre el racismo y las discriminaciones en relación con determinados grupos sociales que han sido construidos histórica y socialmente en términos de “negros” o “afrocolombianos”. Se apreció además que estos nuevos campos de estudio no necesariamente han tenido como principal objeto de estudio la educación superior y mucho menos se ha pensado la universidad como un “lugar” en donde se pueda dar cabida al racismo y las discriminaciones en contra de estos grupos minoritarios.

A continuación presentaremos un breve estado del arte sobre el tema del racismo y las discriminaciones en la universidad. Este ejercicio abarca desde luego la [poca] producción académica que se tiene en ese sentido en ambos países, así como retomaremos algunos estudios producidos en otros contextos nacionales pues el propósito principal es identificar a grandes rasgos cómo se han aproximado los investigadores de las ciencias sociales a esta temática en el sistema de educación superior y en la universidad de manera más específica.

No sobra recordar que la educación es un tema bastante presente en los estudios sociológicos; desde luego que existen investigaciones y obras importantes en relación con las desigualdades en la educación, principalmente en la escuela pero también sobre la educación superior. Se puede afirmar incluso que la educación constituye un verdadero y complejo campo de investigación, si se quiere uno de los bastiones de la sociología

<http://www.elespectador.com/entretenimiento/arteygente/medios/articulo-332532-senorita-choco-se-vio-forzada-renunciar-desnudo->

<http://www.elespectador.com/entretenimiento/arteygente/medios/articulo-332146-soho-responde-hola-foto-del-beverly-hills-caleno>

<http://www.elespectador.com/impreso/opinion/columna-332897-version-soho-de-lucha-contra-el-racismo>

⁴¹ Para un grupo de investigadores de la Universidad Autónoma de Occidente: *“Tanto SoHo como Hola hacen una discriminación racial y social de la mujer, con el agravante de que la primera, en una pretendida reivindicación racial, termina usando con fines meramente comerciales la imagen de la mujer afro [...] Esta banalización de la mujer negra excluida que hace SoHo, respondiendo a Hola, es mucho peor porque desdibuja más el rol de la mujer en una sociedad como la colombiana, y es por ello que como ciudadanía tenemos el deber y el derecho de combatir, pues sus efectos son tremendamente funestos para la cultura y la democracia”*. Véase <http://www.semana.com/nacion/respuesta-desatinada-soho-hola/173743-3.aspx>
Revisado el 21-03-2012.

francesa [y de la ciencia social occidental por extensión] desde sus inicios con Durkheim hasta los trabajos ya clásicos de Bourdieu.

En ese sentido, la educación superior tiene un rol particularmente importante en los procesos de reproducción de la dominación y de las desigualdades sociales (Bourdieu y Passeron, 1970). Además, el papel de la universidad ha cambiado considerablemente desde la segunda mitad del siglo XX, no solamente en su participación del desarrollo social pero también en su capacidad de creación de movilidad social y de inserción de las clases medias y populares en los sectores más dinámicos del mercado de trabajo.

Pero a pesar de estas transformaciones, hay que decir que la educación todavía es un campo de democratización de las oportunidades sociales y de movilidad social para algunas fracciones de los sectores más desfavorecidos de las sociedades contemporáneas (Baudelot y Establet, 1975; 1990; Arango, 2006).

En relación con el estudio de las discriminaciones raciales en la educación superior y, específicamente en la universidad, una perspectiva de investigación como la que se desarrolla en la presente tesis no ha sido desarrollada hasta ahora ni en Colombia ni en Francia. Cabe anotar que en ambos países sí ha habido algunas aproximaciones al estudio de la universidad desde el punto de vista de la construcción de la alteridad, de la construcción de las identidades “étnicas” o las desigualdades sociales que afectan a los estudiantes extranjeros; pero en donde el estudio específico de las discriminaciones raciales no es el objeto central de la investigación. Así, algunos de los trabajos pioneros sobre la etnicidad en la universidad francesa (Poutignat, Streiff-Fenart y Vollenweider, 1993; Streiff-Fenart y Poutignat, 1997) se preguntan por el hecho de ser “estudiante africano” en la universidad francesa.

Se trata en ese sentido de investigaciones que se cuestionan sobre las categorías de auto-asignación y hetero-designación étnicas. Por ejemplo, en qué medida la categoría de “africano negro” representa una categoría pertinente para las personas a las cuales esta se aplica. En ese sentido, interesa saber en qué circunstancias es movilizadada esta categoría y en qué otras es abandonada. Para el caso de los estudiantes africanos, qué categorías emplean ellos para designarse a sí mismos y a los otros. Con un fuerte trabajo de corte etnográfico, los autores encuentran que las categorías utilizadas para designarse y designar a los otros varían según el nivel de contraste o de diferencia que es pertinente resaltar en una circunstancia específica. Estas atribuciones categoriales intervienen en las conversaciones naturales como marcadores de fronteras entre un Nosotros y un Ellos (Poutignat, Streiff-Fenart y Vollenweider, 1993: 3).

Surgida de la misma investigación, en otra publicación los autores afinan el análisis en términos de la “*production et mise en saillance*” de la identidad étnica en un contexto universitario, de igual forma en relación con la pregunta sobre lo que significa ser un “estudiante africano” en Francia. Concluyen que en una gran cantidad de contextos universitarios observados, como por ejemplo la utilización de los espacios comunes del campus universitario, las reuniones de estudiantes de DEA y doctorandos, las sustentaciones de tesis, etc., constituyen situaciones en las cuales la etnicidad se encuentra “puesta en evidencia” según modalidades y por finalidades variables. En cada caso se explotan facetas diferentes del concepto africano que encuentran su lugar y su pertinencia en las prácticas comunicativas e interaccionales de las cuales es hecha la vida social en la universidad (Streiff-Fenart y Poutignat, 1997: 11).

Para estos autores, cada una de esas situaciones comprueba la idea de que la etnicidad no es reductible a las propiedades intrínsecas de un tipo de entidad social, el grupo étnico o la “etnia”, sino que esta es situacional y negociable en función de los propósitos y las prácticas de los actores en esas situaciones. Proponen en ese sentido que tal debería ser una aproximación interaccionista de la etnicidad con la salvedad que tal aproximación no tiene la exclusividad en el propósito de plantear una conceptualización no substancializada de la misma (Streiff-Fenart y Poutignat, 1997: 11).

Este trabajo es pertinente para retomar algunos aspectos que se veían al inicio del presente capítulo en el caso francés. Por un lado se puede apreciar que aquí el tema de investigación es la construcción de la etnicidad, aplicada en un grupo socialmente inferiorizado como es el caso de los “estudiantes africanos negros”. El lector podrá identificar que no se hace una referencia explícita a la racialización de estas personas sino a la etnicidad. Si bien desde una perspectiva epistemológica este trabajo es bastante cercano al nuestro, en la medida en que se basa en cuadros teóricos de interpretación venidos principalmente del interaccionismo simbólico, nuestro énfasis de estudio no tiene que ver con los procesos de etnización o racialización sino que es específicamente los procesos de discriminación y de racismo cotidiano vividos por estudiantes que han sido racializados como “negros”.

Otros estudios se preocupan por analizar las discriminaciones en el proceso de inserción profesional de los estudiantes de “origen magrebí” (Primon, 2005). La metodología cuantitativa utilizada en este estudio es interesante en la medida en que sus límites muestran la necesidad de desarrollar investigaciones cualitativas con un método inductivo de análisis con el propósito de comprender más y mejor la problemática de las discriminaciones. Una metodología similar, mediante una encuesta cuantitativa, es la utilizada por Ertul (2007).

En esta investigación se cuestiona directamente la problemática de las discriminaciones desde una perspectiva de la “justicia social” en la educación universitaria. Basado en la teoría de la justicia de Rawls el autor se propone medir, con la ayuda de un “cuestionario pesado”, las representaciones de la justicia social, escolar y universitaria de los estudiantes en su diversidad y en su sentimiento de formas de discriminación en relación con sus propias trayectorias de formación y de inserción profesional (Ertul, 2007: 1).

El autor propone una hipótesis de investigación según la cual la representación de la justicia social y el sentimiento de discriminación son ante todo fuertemente dependientes del origen cultural, incluso étnico de los estudiantes. Para verificar esta hipótesis, un cierto número de indicadores son tenidos en cuenta y analizados por modelos estadísticos longitudinales (Ertul, 2007). Basado en una distinción analítica entre “*autochtone/allochtone*” encuentra que el sentimiento de discriminación es toda vez más fuerte cuando se trata de la apariencia física y vestimentaria, de las creencias, del barrio y del origen social y cultural.

Esta investigación es interesante en la medida en que introduce de manera explícita el tema del “sentimiento de las discriminaciones”, sin embargo estas son entendidas de una forma general y puede abarcar cualquier tipo de discriminación. Por otro lado, la perspectiva cuantitativa permite identificar grandes tendencias en relación con este sentimiento de injusticia social pero no da mayor comprensión del fenómeno desde una perspectiva procesual, es decir cómo se llegó a tener ese sentimiento o cómo es que determinadas

situaciones se consideran o no como discriminantes por parte de determinados estudiantes o grupos de ellos. De igual forma pensamos que la distinción entre “autóctonos” y “extranjeros” desvía de forma eufemística la preocupación por las discriminaciones raciales propiamente dichas; en ese sentido los mismos resultados del estudio demuestran que el sentimiento más fuerte de injusticia tiene que ver con la apariencia física y no con el carácter de ser “autóctono” o “extranjero”.

Para el caso colombiano los estudios sobre el racismo y las discriminaciones en la universidad son bastante escasos, de los pocos que se han producido hasta ahora se han planteado desde una perspectiva más cuantitativa. El trabajo de Palacios se propone ampliar el marco de referencia y reflexión sobre las desigualdades por color de piel en esta ciudad, al incorporar la variable color de piel en el análisis socioeconómico, demográfico y por elección de planes y programas de estudio de los inscritos y admitidos a la Universidad del Valle, principal centro de formación superior del suroccidente colombiano, en el año 1999 (Palacios, 2005: 1).

Este trabajo es interesante por su metodología, aunque no se discuten en profundidad las consecuencias epistemológicas e ideológicas de tal metodología, la cual estaría completamente prohibida por la ley en el contexto francés, por ejemplo. Se trata de una “caracterización fenotípica y/o racial” de los estudiantes hecha de forma arbitraria por el mismo investigador de la siguiente manera:

“Ahora bien, como este estudio busca en principio un análisis de indicadores socioeconómicos y sociodemográficos de la población de estudiantes negros-mulatos que se inscribieron y/o lograron ingresar a la universidad, será necesario caracterizar a los estudiantes que ingresaron en ese año por el color de su piel o “caracterización fenotípica arbitraria”. Para lograr este objetivo se cuenta con los formularios de inscripción para ese año. Estos formularios incluyen la foto del estudiante admitido y es a través de la foto que se procede a hacer la caracterización.

Como se cuenta con información de todos los estudiantes que lograron ingresar en ese año, nuestra población a partir de la caracterización se encuentra identificada como negros, mulatos y blancos, mestizos (entre estos se incluye a la población que se haya declarado como indígena en su formulario de inscripción). Los estudiantes serán clasificados bajo los siguientes criterios:

- Estudiantes Negros-Mulatos: Son los estudiantes a los que por sus características fenotípicas, vistos a través de la fotografía, presentan algún rasgo asociado con el fenotipo negro o mulato.
- Estudiantes Blancos-Mestizos: Son los estudiantes que no presentan los rasgos que aplican en la clasificación de los estudiantes negros-mulatos” (Palacios, 2005: 11-12).

Si bien no se discute justamente sobre lo cuestionable de lo arbitrario en la categorización hecha por el investigador, esta investigación es bastante indicativa del estatus que las estadísticas étnicas ocuparon en el país a partir de los años 1990 y del carácter “desacomplejado” del uso de las categorías raciales en Colombia, incluso desde algunos sectores de la academia, que sin embargo ha dado importantes aportes al conocimiento del estado de las desigualdades en Colombia desde una perspectiva étnico-racial. Los resultados de este ejercicio investigativo son, sin embargo, algo generalistas en términos de “demostrar” la posición subordinada de los estudiantes “negros-mulatos” en comparación con aquellos “blanco-mestizos” (Palacios, 2005: 70). Este constituye en ese sentido una diferencia importante en relación con Francia.

En una perspectiva igualmente cuantitativa aunque con metodologías estadísticas más sofisticadas, otros autores indagan sobre los “efectos de la raza y el género en el logro educativo y estatus socio-ocupacional en tres ciudades colombianas: Cali, Cartagena y Bogotá” (Viáfara y Urrea, 2006). Se trata de un estudio de corte econométrico con base en las estadísticas institucionales del DANE (Departamento Administrativo Nacional de

Estadística) que tienen en cuenta la “variable étnica”. Los autores encuentran la presencia de fuertes desigualdades en el logro educativo y en el estatus socio-ocupacional entre los individuos “afrocolombianos” y los “no afrocolombianos” (Barbary y Urrea, 2004).

Desde unas metodologías de investigación más cualitativas se encuentran los trabajos de García (2006) y Meza (2008). El primer trabajo se ocupa de las construcciones de la diferencia cultural en la Universidad de Antioquia (Medellín) a partir del estudio de las identidades de los estudiantes “afrocolombianos”. El segundo, desde una perspectiva más sociológica, se encarga de la reproducción de las desigualdades sociales y raciales en la Universidad Nacional, a partir de una perspectiva de los estudiantes “afrocolombianos”.

Estos trabajos son importantes en la medida en que son representativos de unos primeros intentos de investigación sobre la temática étnico-racial en la universidad colombiana, aunque no tienen mucha difusión pues se trata principalmente de trabajos de grado de antropología y de sociología, respectivamente. El trabajo de García (2006) se ubica más en la perspectiva de un estudio de la construcción de la diferencia étnica en la universidad de referencia, un tanto similar al ya citado estudio de Streiff-Fenart y Poutignat (1997) para el caso francés y en donde el estigma “racial” es un resultado indirecto de dicha construcción identitaria.

El trabajo de Meza (2008) cuestiona de forma más directa el asunto de las discriminaciones en la universidad. Parte de una constatación objetiva en relación con la poca presencia demográfica de los estudiantes “afros” en la Universidad Nacional de Colombia. Esta poca presencia es entendida como el resultado de múltiples relaciones y formas de exclusión y discriminación racial que afectan a estos estudiantes. Así mismo, encuentra que los problemas que enfrentan las y los estudiantes “afrocolombianos” con relación al sistema educativo superior se expresan en distintos y variados momentos: en el acceso y la permanencia que implican tanto adaptación al entorno universitario como a las ciudades, al ritmo académico y las posibilidades de trabajo académico.

El autor termina su escrito con una propuesta de acción política en el sentido en que es necesario considerar que dadas las condiciones objetivas de las poblaciones “afrocolombianas” (escases de recursos económicos, la falta de escuelas y profesores en algunas zonas del país bajo conflicto, de centros de estudios adecuados -bibliotecas, acceso a internet, laboratorios, etc.- en municipios en donde se encuentra asentada la población “afrocolombiana”), y sobre todo por la escasa presencia de estudiantes de esta población en la universidad, es necesario que se puedan implementar Acciones Afirmativas para las y los “afrocolombianos” en la universidad, para remediar la exclusión pasada y presente de ese grupo poblacional, y no seguir reproduciendo la exclusión social y racial en la academia (Meza, 2008: 65-66).

Las dificultades para pensar las discriminaciones raciales en la universidad como objeto de estudio autónomo y legítimo es toda vez más evidente cuando se percata que la menor referencia al tema se limita a otra problemática (cercana aunque no la misma) en torno a las “políticas de discriminación positiva”. Se aprecia además que en este último tema se tiene como principal punto de referencia las experiencias anglosajonas y más específicamente los debates estadounidenses (sobre todo en Francia), o los debates y la producción académica del Brasil (para el caso de Colombia).

La asimilación de la “cuestión negra” en la universidad a partir del debate sobre las políticas de discriminación positiva puede ser representativa de esta herencia estructuralista en las ciencias sociales francesas. Las discriminaciones en la universidad serían entendidas en ese sentido como “desigualdades estructurales” que se producen y reproducen desde el sistema escolar, las cuales no permiten un acceso más igualitario y meritocrático a las formaciones más privilegiadas en la educación superior.

Entonces, lo que se pasa por alto es justamente esos procesos de discriminación vividos por los estudiantes racializados; discriminaciones que hacen parte de su vida cotidiana y se articulan recíprocamente con las estructuras del campo educativo. Como lo plantea Essed (2005: 105): “la invisibilidad de las mujeres negras en la teoría, la literatura y la vida universitaria puede indignar y entristecer”.

Para el caso colombiano se da una situación similar a la presentada en el caso de las estadísticas étnicas: las políticas de discriminación positiva parecen gozar de cierta unanimidad entre los científicos sociales y los desencuentros giran más bien en torno a la mejor manera de diseñar y poner en práctica dichas políticas (Mosquera y Barcelos, 2007; Mosquera y León, 2009; Rodríguez et Al., 2008; Rodríguez et Al., 2009).

Según esto, la puesta en práctica de políticas de discriminación positiva está estrechamente ligada con el estudio de las discriminaciones en la universidad, con la posición que ocupan en ella los estudiantes “negros” e incluso con los debates alrededor de tener currículos más adaptados a las necesidades e intereses de las poblaciones racializadas.

Si bien el tema de la discriminación positiva ha sido un rico campo de estudios e investigaciones en contextos anglosajones, hay que mencionar que los estudios sobre las discriminaciones en la universidad también son importantes y numerosos (Essed, 1991; 2005; Dovidio et Al., 2001; Farkas, 2003; Feagin y Sikes, 1995; Feagin, 1992; Holzer y Ludwig, 2003; Lang, 1992; Lewis et al., 2000; Mickelson, 2003; Solorzano, Ceja y Yosso, 2000).

Estos trabajos parten de diversos enfoques teóricos y metodológicos. Algunos de ellos reproducen una teoría sociológica clásica en términos del estudio de unos grupos preestablecidos (v.gr. *blacks vs. whites*) enfatizando en el análisis de las “relaciones intergrupos”. Estas perspectivas no tienen en cuenta justamente el carácter construido de las minorías racializadas.

Por otro lado, otras de esas investigaciones nos presentan resultados bastante interesantes a tener en cuenta, a modo de pistas de interpretación (Essed, 1990; 1991). Según estos estudios el proceso de comprensión de las discriminaciones no es solamente un proceso individual sino también colectivo. De esa forma hay modos directos (experiencias vividas) e indirectos (experiencias de otros) para hacerse una idea de lo que es la discriminación. En segundo lugar hay canales formales (medios de comunicación, sistema educativo, literatura, etc.) o informales (familia, amigos, redes, asociaciones políticas, organizaciones antirracistas, etc.) para adquirir tales conocimientos.

Por otro lado, no hay que olvidar la investigación brasileña sobre estas problemáticas, la cual puede permitir encontrar pistas de investigación hasta ahora poco desarrolladas en las academias francesa y colombiana (Machado y Barcelos, 2001; Motta, 2000). El trabajo de

Queiroz (2003; 2004) muestra las condiciones desiguales bajo las cuales los estudiantes “negros” ingresan a la Universidad Federal de Bahía.

Los padres de los estudiantes “negros” no tienen ningún nivel de instrucción o no logran terminar el primer grado de enseñanza, por lo que se encuentran en los niveles inferiores de la estructura ocupacional; son estudiantes que presentan uniones maritales más tempranas, y, por lo mismo, trabajan y estudian en mayor proporción que sus pares “blancos”; a la vez, son los que en mayor proporción asisten a la escuela pública y los que se presentan más de una vez a la universidad e ingresan a carreras de menor prestigio social (citado en Palacios, 2005).

De acuerdo con lo anterior, las discriminaciones en la universidad constituyen un objeto de investigación que ha sido subestimado por dos dinámicas recíprocas en los contextos francés y colombiano. Por un lado, la visibilización parcial del fenómeno en el espacio público y las características de la producción científica. Como venimos de proponerlo, cierta herencia estructuralista y universalista no ha permitido cuestionarse de frente el asunto de las discriminaciones en la universidad. Para tal efecto hemos dicho que es necesario “mirar a la gente”; dicho de otra forma, el estudio de las discriminaciones en la universidad se fundamenta en algunos aprendizajes de otras investigaciones que han estudiado el tema del “racismo cotidiano” (Essed, 1991; 2005) y que demuestran, justamente, la manifestación de las discriminaciones en varios campos de la vida social, dentro de ellos la cotidianidad universitaria.

Su aceptación y legitimidad dependen de una complejidad de dinámicas sociales, políticas, económicas e ideológicas, las cuales influyen en el tipo y grado de visibilización en el espacio público así como en las características de la producción científica. Para el caso colombiano habrá que tener en cuenta el contexto marcado por el multiculturalismo como “mito neo-fundador” de la nacionalidad colombiana pero que no ha podido suplantar por completo el mito inicial del mestizaje y la representación racializada de la sociedad.

Conclusión

Como se pudo apreciar en este capítulo, la cuestión de las discriminaciones y el racismo en la universidad ha sido poco desarrollada en Francia y en Colombia. Comparativamente hay un mayor bagaje investigativo en el país europeo, marcando una clara brecha en la producción de conocimiento científico. Por otro lado, las categorías de la alteridad y las modalidades de discriminación, así como los respectivos sistemas de educación superior, han sido construidos de manera diferencial a través de la historia. Esos contextos nacionales específicos pueden remitirnos a elementos teóricos y metodológicos múltiples, pero en donde el común denominador hoy en día es el reconocimiento de las “poblaciones negras”. Más allá de las diferencias históricas entre los dos países, hay que recordar que nos encontramos en la actualidad en una globalización de las identidades, principalmente en la construcción de una “identidad negra” globalizada que supera las fronteras nacionales (Chivallon, 2004; Cunin 2006).

En Colombia se afirma el carácter pluriétnico y multicultural de la nación en la nueva Constitución de 1991; se permite el reconocimiento de los derechos de las poblaciones “afrodescendientes” por medio de políticas de discriminación positiva mientras que al mismo tiempo se desarrollan reformas estructurales del Estado, en un contexto neoliberal y globalizado, que tienden a amplificar las desigualdades sociales.

En Francia la herencia del universalismo republicano y de una representación de la sociedad estructurada en clases sociales ha ocultado la dimensión étnico-racial de las desigualdades sociales. Al mismo tiempo los recientes debates en torno al carácter laico del Estado, el comunitarismo, las *banlieues*, la esclavitud y la colonización han reubicado los temas de la identidad y de las discriminaciones en el centro de la cuestión social y el resurgimiento de una “cuestión racial”.

A pesar del creciente multiculturalismo desde la década de los 90, la universidad sigue siendo uno de los bastiones de la ideología republicana basada en el mestizaje, en parte por los discursos sobre la meritocracia y la igualdad que están relacionados con el discurso de la educación y la movilidad social en Colombia. Este mismo discurso se moviliza de forma más “natural” en un contexto explícitamente universalista como el francés.

Las discriminaciones vividas como estudiante tienen consecuencias en la producción de las desigualdades sociales tanto en la universidad como en otros campos de la vida social y en la construcción de identidades individuales y colectivas. En ese sentido podemos preguntar ¿cómo son vividas y asimiladas las experiencias de discriminación racial vividas por los/las estudiantes “negros/as” en Francia y en Colombia? ¿Cómo influyen estas discriminaciones en sus respectivas trayectorias educativas y sociales?

La presente investigación doctoral ha sido concebida desde sus inicios a partir de la definición de una temática de investigación innovadora. Una problemática así exige, desde luego, una metodología adecuada para poder aprehenderla. La confrontación de la situación francesa y colombiana presenta en ese sentido un valor heurístico muy importante. Más que un método comparativo se trata de una aproximación paralela, par “*effet miroir*”, que nos permitirá una mejor comprensión de la problemática de investigación en cada uno de los dos países. En el próximo capítulo se desarrollará en profundidad la metodología de la presente investigación.

CAPITULO 3.

ASPECTOS METODOLÓGICOS. APROXIMACIONES A DOS TERRENOS DIFERENCIADOS

En el presente capítulo se propone un cambio en el tiempo y en el tono de la redacción; esta constatación merece entonces una nota introductoria a modo de advertencia metodológica.

En primer lugar, se hablará en tiempo pretérito pues lo que en este capítulo se expone es el recuento de una experiencia de investigación de casi siete años. Este período puede considerarse, según el contexto, como la expresión de un “*parcours du combattant*” como mucho se ha caracterizado la experiencia doctoral en Francia (Redon, 2008); o una experiencia resultado de una trayectoria “relativamente privilegiada” en un país como Colombia en donde menos del 0,01 % de la población logra estudios doctorales, y menos “en el extranjero”. Sin entrar necesariamente a tomar partido, podríamos decir que son las dos experiencias al mismo tiempo, ni la una ni la otra, sino las dos como partes inseparables de una misma experiencia.

En segundo lugar, escribiré este capítulo en primera persona como expresión de la necesidad de la investigación sociológica contemporánea de tener en cuenta una permanente perspectiva autocrítica y de reflexividad del lugar y del papel del investigador en el proceso de investigación y en la construcción misma del objeto de estudio. En ese sentido, no hago más sino tomar en cuenta las ideas de algunos autores postmodernos (Seidman, 1991), haciendo la salvedad de que no me inscribo particularmente a ninguna corriente o paradigma ni moderno, ni postmoderno, o ningún otro “post” o “ismo”.

Estos autores nos invitan a tener en cuenta que el investigador, entendido como un sujeto cognoscente, tiene intereses particulares, ideas preestablecidas y hasta prejuicios al ser “arte y parte” de la sociedad misma, que se ubica en una coyuntura histórica particular y en donde ocupa una posición social específica en las múltiples intersecciones de clase, género, adscripción étnico-racial, creencias religiosas, nacionalidad, orientación sexual, y cuantos otros aspectos que pueden influir en el proceso mismo de generación de conocimiento por dicho sujeto; es decir que el conocimiento es “situado” (Harding, 2004).

Según esto, el propósito es hacer una presentación “formal” de la metodología de la investigación al mismo tiempo que mantendré un espíritu de reflexividad sociológica (Bourdieu, 1994a), tratando de poner en evidencia los límites y ventajas de las escogencias metodológicas, así como el carácter situado de la información y de los procesos de análisis de acuerdo con el contexto y las situaciones sociales en las cuales se construyeron.

El capítulo se estructura entonces en tres partes primordiales. En la primera haré un recuento de las más importantes decisiones metodológicas que me permitieron aproximarme a las preguntas de investigación. Estas decisiones estuvieron relacionadas con las características de los dos terrenos, el francés y el colombiano, y la escogencia de las técnicas de recolección de información más adecuadas para poder responder dichas preguntas. En la segunda parte desarrollaré una breve reflexión sobre el “método

comparativo”; mencionaré principalmente los problemas, límites y ventajas de una tal aproximación investigativa.

En la tercera parte retomaré los aspectos relacionados con el procesamiento, codificación y análisis del *corpus* central de información (entrevistas en profundidad con estudiantes universitarios/as de ambos países), así como algunos elementos referidos a la redacción y presentación de los resultados. Profundizaré en el ejercicio de reflexividad investigativa, poniendo especial énfasis en lo que significa ser un doctorando en dos terrenos diferenciados. Esto es, tratar de plantear un socio-análisis reflexivo de mi posición diferencial en cada uno de los dos campos, un doctorando “distinto” en relación con la posición social (de clase, racial y de género principalmente) asignada por mis interlocutores/as según el país, proceso de alterización que tuvo consecuencias en la situaciones mismas de entrevista, en el grado y tipo de empatía con ellos y con ellas, así como en las características de la información misma.

3.1. Escogencias metodológicas, terrenos y técnicas de recolección de la información

Sin mayor transición recordemos algunas de las preguntas que guían la presente investigación: *¿Cómo se manifiesta el racismo cotidiano en las universidades francesas y colombianas?, ¿cómo son vividas y asimiladas las experiencias de discriminación racial en la universidad por los/las estudiantes racializados/as en términos de “negros/as” (en ambos países) o de “afrocolombianos/as” en Colombia?, ¿cómo influyen estas discriminaciones en sus respectivas trayectorias educativas y sociales?*

A estas preguntas podríamos adicionarle otras relacionadas con los componentes estructurales del sistema de educación superior, es decir *¿cuáles son los procesos de discriminación sistémica a los cuales se deben enfrentar los/las estudiantes “negros/as” en la educación superior en cada uno de los dos países? En últimas, ¿qué similitudes o diferencias se logran identificar entre Francia y Colombia en los aspectos anteriormente descritos?*

Responder a tales interrogantes no ha sido tarea fácil y lo que aquí se propone explicar es cómo me aproximé a los mismos, bajo qué presupuestos epistemológicos, con qué obstáculos metodológicos me enfrenté, qué decisiones metodológicas tomé para solucionarlos y, finalmente, qué técnicas de investigación (recolección de información) se terminaron privilegiando y por qué.

De acuerdo con esto, un primer obstáculo metodológico tenía que ver con el objeto mismo de la investigación. Desde la elaboración de las primeras ideas, expectativas y necesidades científicas de investigación a partir de mi trabajo de *Master 2 Recherche* sobre las organizaciones “afrocolombianas” en Bogotá (Quintero, 2005), la problemática general se circunscribía en una pregunta por el racismo y las discriminaciones en la educación superior, desde una perspectiva comparativa entre Francia y Colombia.

Como ese tema de investigación había sido poco desarrollado, por no decir casi nulo, en ambos países, la pertinencia científica de la tesis se justifica precisamente por el carácter inédito e innovador propuesto en mi investigación. De igual forma, la perspectiva comparativa constituía a mi parecer una ventaja que le daba mayor capacidad heurística a la indagación, así como permitía un cuestionamiento epistemológico en el marco de un

proyecto educativo inscrito en un creciente contexto de globalización de los intercambios científicos.

El carácter innovador-comparativo de tal estudio obligaba entonces a desarrollar una estrategia metodológica acorde con la altura de semejante desafío investigativo. No obstante, si la problemática de investigación se encontraba bien “delimitada” al estudio de las discriminaciones y el racismo en la educación superior, este campo social parecía aún demasiado amplio, mucho más cuando se pensaba en las diferencias entre las estructuras de los sistemas educativos de los dos países, su papel en los procesos de movilidad social y re-producción de las desigualdades sociales, así como en las diferencias relacionadas con el tipo de reconocimiento y visibilidad de las respectivas minorías nacionales y la posición social asignada a las mismas en el campo de la educación superior.

En ese sentido pudimos constatar tres dimensiones en las cuales se ubicaban los problemas metodológicos más significativos. El primero estaba relacionado con las diferencias de producción científica entre ambos países en relación con los conceptos claves que serían movilizados en la tesis. La segunda dimensión tenía que ver con las diferencias estructurales de los dos sistemas de educación superior, lo cual tendría desde luego implicaciones en el trabajo de campo propiamente dicho. La tercera tenía que ver efectivamente con los procesos de construcción mismos de las identidades nacionales, sus componentes históricos, ideológicos, sociológicos y políticos en la construcción de la alteridad en el seno de cada sociedad. A continuación desarrollaremos con mayor profundidad cada una de estas tres dimensiones.

3.1.1 Las diferencias en la producción científica

En primer lugar es necesario anotar que hay una diferencia muy importante en relación con la producción de conocimiento desde las ciencias sociales entre la academia francesa y colombiana; esto es cierto en relación con la producción sobre la educación en general y la educación superior en particular. En Colombia este campo de investigación ha sido desarrollado con una fuerte influencia de la sociología francesa, principalmente la sociología de la reproducción social a partir de los estudios pioneros de Bourdieu y Passeron (1970). Pero a esta fuerte influencia le ha venido ganando terreno una mayor influencia anglosajona, principalmente desde las teorías del “capital humano”. En ese sentido la educación y la educación superior en particular son objeto de investigación y de estudio con un fuerte énfasis en necesidades tecnocráticas del Estado, acordes con las solicitudes de las políticas neoliberales establecidas desde los organismos multilaterales proveedores de importantes recursos económicos como lo son el Manco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo.

Este es entonces un primer nivel problemático que se tuvo en cuenta a la hora de calibrar mejor la definición de la problemática de investigación. Las diferencias en esta producción desde luego han hecho que haya una mayor presencia de estudios del lado francés, sobre todo en los referentes conceptuales principales en relación con la definición de la “etnicidad”, la “raza” como construcción social; el papel de la educación en la re-producción de desigualdades sociales, etc., algunos de ellos vistos en el primer capítulo de esta tesis. Los vacíos conceptuales y de estudios empíricos relacionados con la problemática de las discriminaciones en la universidad se llenaron con otros referentes académicos, la mayoría de ellos del lado anglosajón y hasta cierto punto latinoamericano, como también se apreció en el capítulo inmediatamente anterior.

3.1.2 Las estructuras de los dos sistemas de educación superior

Tener una idea de cómo se manifiesta el racismo cotidiano en las universidades y cuáles son los procesos de discriminación sistémica que afectan a determinadas minorías en los dos países está relacionado con una caracterización básica de los dos sistemas educativos. De esta forma, el sistema educativo francés ha desarrollado un largo proceso de democratización cuantitativa de acceso al nivel de bachillerato, aunque esto también ha significado el mantenimiento de las desigualdades en el acceso a las diferentes “series” según los grupos sociales; este proceso va a definir de manera importante la futura trayectoria de los estudiantes en la educación superior. El acceso al sistema de educación superior, aunque “masificado” es todavía bastante inequitativo: tres cuartos de hijos de “*cadres*” se han graduado de la educación superior mientras que lo propio ocurre con un cuarto de los hijos de obreros. De acuerdo con algunas autoras, se puede considerar esta situación de la educación francesa en términos de una “democratización segregativa” (Duru-Bellat y Van Zanten, 2006).

En Colombia se presenta una democratización cada vez más importante en el acceso al bachillerato y a la educación superior; a pesar de que la educación como tal se siga considerando como un privilegio al cual pueden tener acceso muy pocos: apenas el 21% de los bachilleres logran entrar a la educación superior y esta cifra es del 50% en Bogotá. Además de estas dificultades en el acceso, las tasas de deserción son importantes (alrededor del 14% anual). Estos datos muestran unas diferencias importantes, hacia abajo, en relación con otros países de América Latina en donde el acceso a la educación superior es más alto (25%) (Bula et Al., 2006).

En suma, nos enfrentamos a dos tipos de construcción de las desigualdades relativamente diferentes. En Francia se presenta una “democratización segregativa” (Duru-Bellat y Van Zanten, 2006), con un sistema cuantitativamente masificado, diversificado en el tipo de formaciones ofrecidas, con una importancia primordial del sector público, en fin con un sistema de educación superior regido por el Estado, pero donde los problemas de desigualdades se dan en la “orientación del bachillerato”. En Colombia se da hasta ahora una “democratización en ciernes”. El nivel de educación está fuertemente relacionado con las desigualdades en el nivel de ingresos económicos de las personas (Perry et Al., 2006; Gaviria, 2002), generando un círculo “vicioso” de exclusión de los excluidos y “virtuosos” de movilidad social de aquellos que están mejor ubicados en la jerarquía socioeconómica.

En fin, los dos tipos de sistemas de educación superior presentan diferencias importantes en relación con sus estructuras institucionales. La estructura institucional francesa refleja esta democratización segregativa según una diferenciación y jerarquización de las instituciones educativas, se tiene en ese sentido al menos diez tipos diferentes de instituciones según la clasificación oficial⁴²: *Universités, Grandes Établissements, Instituts universitaires de technologie (IUT), Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), Écoles d’Ingénieurs, Sections de techniciens supérieurs (STS), Classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), Écoles Paramédicales et Sociales, Écoles de commerce, vente, gestion, comptabilité, Autres Écoles et Établissements.*

⁴²« L’éducation nationale en chiffres. 2005-2006 ». Ministère de l’Éducation Nationale, Direction de l’évaluation, de la prospective et de la performance. Octobre 2006. <http://www.education.gouv.fr/cid5646/l-education-nationale-en-chiffres-2005-2006.html> , última revisión 06-12-2012.

La estructura colombiana es menos diversificada con solamente cuatro tipos de instituciones: *Universidades*, *Instituciones Universitarias*, *Instituciones Tecnológicas* e *Instituciones Técnicas Profesionales*. En comparación con la situación francesa, esta diversificación de las instituciones colombianas si bien tienen implícita un curso lógico de las formaciones: de la técnica, pasando por la tecnológica y luego la universitaria, no significa necesariamente una jerarquización entre ellas. Esto quiere decir que las pasarelas entre los tipos de institución son más flexibles que en Francia.

El problema metodológico al cual me veía confrontado al inicio de la investigación obedecía principalmente al tipo de instituciones sobre los cuales debía realizar el trabajo de campo. Si se trataba de abarcar todo el espectro de instituciones en ambos países la tarea parecía titánica y complejizaba mucho más el trabajo de comparación. En ese sentido se priorizó el tipo de instituciones que ofrecieran una formación profesional, esto es que no tuvieran la prioridad en la formación de tipo técnica y tecnológica. La *universidad* se perfilaba entonces como el principal escenario para desarrollar el trabajo de campo, teniendo en cuenta por supuesto las diferencias inherentes que presentan este tipo de instituciones en cada país.

Es necesario saber que en Colombia las élites profesionales y político-administrativas se forman principalmente en las universidades privadas (Andes, Externado, Javeriana, Rosario, EAFIT) así como en algunas universidades públicas (Nacional, Antioquia, Valle, UIS). Se presenta entonces una jerarquización que se puede resumir de la siguiente manera:

Por un lado, las universidades privadas de alta calidad y elitistas, con requisitos de acceso económicamente discriminantes, las universidades públicas de alta calidad en donde el acceso depende de las capacidades académicas de los estudiantes, por consiguiente escolarmente discriminante (hay un examen muy selectivo para entrar a la Universidad Nacional, por ejemplo).

Por otro lado, las universidades privadas menos costosas en donde la calidad de la educación no es la mejor y es bastante disímil de acuerdo con la institución; este tipo de instituciones tiene su mayor demanda en estudiantes de las clases medias que fueron penalizados ya sea económicamente para poder entrar a las universidades privadas de élite o escolarmente que les impidió entrar a las mejores universidades públicas; y las universidades públicas menos selectivas escolarmente, poco costosas y en donde se concentra gran parte de estudiantes de los sectores populares.

En Francia esta situación es un poco diferente en relación con las *Grandes Écoles* y las *Classes préparatoires aux grandes écoles* que tienen un papel claro e importante en la formación de las élites, en lo que comúnmente se conoce como un sistema “à deux vitesses” con instituciones para las “masas” y otras instituciones “de élite” en donde el acceso es muy selectivo, produciendo una sub-representación de estudiantes de sectores populares. Las *Grandes Écoles* serían en ese sentido la institución homóloga a las universidades privadas de élite colombianas o incluso a las universidades públicas más selectivas en donde existe un fuerte proceso de selección escolar. Por este motivo era pertinente mantener dentro del estudio, en la medida de lo posible, tanto las *Grandes Écoles* como las *Classes préparatoires aux grandes écoles*.

En resumen, se decidió mantener un espectro amplio de instituciones tanto en Colombia como en Francia. En el caso colombiano se dejó abierta la posibilidad a trabajar en universidades de cualquier índole, públicas como privadas; se decidió igualmente excluir otro tipo de instituciones como las técnicas y tecnológicas. Para el caso de Francia se mantuvo una delimitación similar, trabajando en cualquier universidad e incluyendo en la medida de lo posible una Gran Escuela o incluso un Curso Preparatorio para Grande Escuela que es considerado también como parte de la educación superior. Se descartaron entonces otros tipos de instituciones de vocación técnica y tecnológica con el fin de mantener una cierta paridad (pues es imposible encontrar una total equivalencia) con el caso colombiano.

3.1.3 Sobre las “minorías raciales” en Francia y en Colombia

Si hemos visto las diferencias entre los dos países que en un principio plantearon inquietudes metodológicas, la diferencia en la producción académica y las diferencias entre los sistemas de educación superior, la pregunta por el racismo y las discriminaciones en la universidad también nos plantea un interrogante en relación con quién vamos a trabajar esa exploración del racismo y de las discriminaciones. Esto tiene que ver con un posicionamiento conceptual y epistemológico más profundo, si se quiere. Por un lado, como se vio en el primer capítulo de la tesis dedicado a los aspectos teóricos y conceptuales, una de las aproximaciones clásicas al racismo ha sido la de estudiarlo como ideología a través de discursos públicos movilizados por diferentes canales como los medios de comunicación, las leyes, los libros escolares, etc. (Van Dijk, 2010). Esta perspectiva es útil aunque le da un énfasis de estudio desde los sectores dominantes y en donde la caracterización del racismo puede que se vea limitada a identificar los prejuicios movilizados por dichas élites y la forma en que se argumentan tales representaciones de la realidad.

Por otro lado, está la pregunta por las configuraciones del “racismo en acto”, lo cual le da la entrada al tema de las discriminaciones. En ese sentido, se necesita una aproximación más “etnometodológica”, es decir indagar por cómo funciona ese racismo y las discriminaciones en las situaciones del día a día, en un contexto que se supone “inmune” a tales manifestaciones como lo es la universidad: espacio de “universalismo” y “meritocracia” para muchos.

Si bien este estudio del “racismo en acto” puede hacerse desde varios puntos de vista, en especial mirando las interacciones sociales en la universidad y lograr identificar lo que de estas pudiera interpretarse como expresando una connotación “racial”, una tal perspectiva metodológica de observación de las interacciones sociales era bastante complicada de realizar. En primer lugar porque necesitaría entonces de un esquema metodológico de corte más etnográfico, lo cual habría sido interesante de no ser porque la continuidad en el trabajo de campo no se garantizaba al tener que hacer alternancias entre Francia y Colombia. De igual forma, el trabajo de campo francés necesitaría mucho más tiempo que el colombiano en la medida que en este último había ya una cierta familiaridad a partir de mi trabajo de investigación del *Master*.

De acuerdo con esto, y a pesar de que el interés de investigación partía de una problemática de investigación (a riesgo de mucho repetirme: el racismo y las discriminaciones en la universidad) y no a partir del estudio de “grupos raciales” o “grupos identitarios” previamente seleccionados, me vi en la necesidad de limitar la problemática, o

mejor dicho redefinirla a partir del estudio de esas discriminaciones vistas desde la perspectiva de los grupos que han sido minorizados socialmente a partir de la idea de “raza” en cada uno de los dos países. Esta escogencia la hice también pensando en que no me interesaba un estudio de la “construcción social de la diferencia racial en la universidad”, el cual habría sido un problema de investigación completamente distinto y si se quiere más acorde con los desarrollos de los “*whiteness studies*” en la medida en que también tendría en cuenta los procesos de racialización de los grupos racialmente dominantes (Bush, 2004). Aspectos que aunque bastante interesantes y también adecuados a las necesidades investigativas de los dos países, los considero como un nivel un poco más avanzado en la reflexión sobre estos temas y que podría plantearse como una continuidad de la presente investigación. En ese sentido, me seguía pareciendo más pertinente la pregunta por el racismo cotidiano y las discriminaciones enfocado en la experiencia vivida por los grupos racialmente minorizados.

Esto último me llevó entonces a la siguiente pregunta lógica: *¿qué tipo de grupo minorizado racialmente podría colaborar con el estudio y por qué?*

Al hacer entonces un balance sobre los distintos grupos racializados en Francia y en Colombia susceptibles de ser el grupo de referencia para mi investigación, tenía un panorama amplio y muy interesante. Insisto en esta expresión de “grupo de referencia” pues no se trata de un estudio sobre los “negros” o los “indios” sino de una perspectiva de análisis del racismo y las discriminaciones a partir de la experiencia de unas personas que han sido construidas social e históricamente en cada uno de los contextos sociales como “minorías raciales” y que en su diario vivir puede que sean interpelados o no como tales por los demás.

Aquí debo hacer otra aclaración que tiene que ver con el miedo o el riesgo de “reificar” determinadas categorías que desde las ciencias sociales tomamos como construcciones sociales, históricas e ideológicas. Me parece sin embargo que hablar en estos términos no necesariamente es reificar sino tener conciencia de que en las sociedades se movilizan tales categorías y que estas mismas tienen cierta “realidad social” en la medida en que se pueden caracterizar cotidianamente tales grupos o personas, y que el investigador no es un “extraterrestre” que llega a esa sociedad con el más nulo conocimiento de la misma, el investigador desde luego conoce y puede movilizar dichas categorías, en este caso con un propósito de producción de conocimiento académico.

Según esto, en el caso francés se encontraban los “árabes” y los “negros” como grupos racializados susceptibles de mostrar interés y deseos de colaboración con mi estudio, también estaban los “gitanos”, los “chinos” o incluso los “latinos”. En el caso colombiano se contaba con los “indígenas”, los “negros o afrocolombianos” y los “gitanos”. Así pues, podría haber podido mantener una flexibilidad para cualquiera de esos grupos, lo cual hacía que el trabajo de campo pudiera ser demasiado disperso y poco “focalizado”. En ese sentido se privilegió un criterio de “homologación” entre los dos países que permitiera una comparación lo más equilibrada posible.

La comparación de los grupos racializados como “negros” era más lógica, sobre todo si se tienen en cuenta los procesos históricos que hicieron parte de la construcción de la idea moderna de “raza” a partir de la construcción de la idea del “negro” a lo largo y ancho del Atlántico entre Europa y el nuevo continente Americano durante la trata esclavista desde el siglo XVI y con mayor fuerza entre los siglos XVII y XIX.

Desde luego que en la respuesta interfieren una serie de factores, entre los cuales se encuentran el lugar de enunciación y los intereses investigativos y personales del doctorando. Recordemos que mi trabajo de *Master* había versado por las llamadas poblaciones “Afrocolombianas” en Bogotá y que de ese trabajo surgió, en muchas entrevistas, el tema del racismo a pesar de que la problemática de investigación tenía que ver con el aspecto organizativo de esta población. Ese sería un primer aspecto “lógico” de la escogencia en términos de mi trayectoria de investigación. Otro aspecto “personal” que influyó mucho fue el acercamiento al “mundo negro” que pude tener como estudiante de *Master* en una ciudad estudiantil como Rennes. Allí se puede decir que conocí literalmente a casi el mundo entero, es decir a personas de todos los continentes y con quienes logré entablar relaciones personales muy importantes, entre ellos conocí muy bien la cultura de los estudiantes africanos, principalmente de África Occidental.

Empero, las pistas para responder a la pregunta por cuál *grupo minorizado racialmente* sería el grupo de referencia de mi investigación, no sólo se ubican del lado de los intereses personales de investigación; también tienen que ver con un contexto o coyuntura favorable a estas expectativas. En ese sentido, desde luego que tuvo un papel importante el hecho de haber presenciado “*les émeutes des banlieues*” de 2005 en Francia. El surgimiento de la “cuestión negra” en este país abrió desde luego una ventana de oportunidades para lograr conjugar intereses antiguos con expectativas de investigación futuras. Más adelante desarrollaré en profundidad el porqué definí la problemática en términos comparativos, por ahora adelanto que desde luego fue por su pertinencia científica pero que detrás de esta proposición también están presentes inquietudes despertadas por una experiencia personal de racialización.

Consideré entonces que hay en efecto similitudes en la construcción de la alteridad “negra” en los dos países, principalmente por la existencia de sendos órdenes “étnico-raciales” en donde “lo negro” es asociado con valores e ideas “negativos”, así como la negación ideológica de dicho orden, una visibilidad reciente de las discriminaciones raciales como objeto de la acción pública y una internacionalización de la cuestión a partir de los organismos multilaterales.

Así pues, nuestra problemática de investigación se iba delimitando cada vez más. Se trataba entonces del estudio del racismo y de las discriminaciones en la educación superior, principalmente en las “universidades” francesas y colombianas a partir de la experiencia social vivida por personas racializadas en términos de “negros” en cada una de esas sociedades. No obstante, con esta delimitación el problema metodológico estaba lejos de ser saldado, ¿quién se entiende por “negro” en cada país? Esta pregunta era toda vez más complicada en cuanto las categorías sociales de ese tipo tampoco han garantizado la unanimidad en los dos países.

Por un lado, la “cuestión negra” estaba en pleno resurgimiento en el momento de hacer el trabajo de campo en Francia. Si bien se gozaba de una cierta legitimidad para usar la palabra “negro”, ésta aún era objeto de tabú y hasta cierto punto de censura. Esto se obedecía a diversos factores de tipo histórico en Francia. En primer lugar, una historia relativamente reciente de colonialismo e independencias de países africanos con una gran cantidad de población que ha estado racializada históricamente en términos de “negra” (principalmente las ex colonias de África Occidental). Las relaciones con estas nuevas naciones se desarrollaron bajo el ángulo de las migraciones económicas y una cierta injerencia en los respectivos sistemas políticos que tuvieron por consecuencia la

instalación definitiva de algunos de estos migrantes económicos en Francia y sus descendientes. A estos grupos habría que añadir además la población africana de migración reciente, personas que a pesar de no tener necesariamente la nacionalidad francesa también pueden ser categorizadas cotidianamente como “negras”.

Además de esto, se tiene la población de las antiguas colonias del Imperio, principalmente de lo que se conoce como las Antillas francesas, las cuales se convirtieron en Departamentos de Ultra-Mar cuya población también vivió procesos de migración económica hacia la Francia metropolitana a partir de los años 1960. Así pues, se escuchaba hablar de una forma más abierta de antillanos y africanos, aunque en el uso corriente estas categorías se usaban como eufemismos de la categoría “negro” (Poiret, 1996).

Del lado colombiano, como una explosión de la mirada multiculturalista de la sociedad, el asunto de las categorías tampoco era tan fácil como pareciera. A pesar de que públicamente es considerado legítimo, y hasta políticamente correcto, hablar y mencionar a las minorías étnico-raciales, no se puede decir que hay unanimidad en la forma de nombrarlas, esto es especialmente cierto para el caso de la “gente negra”. Así pues, estaban los que reivindicaban el uso de la categoría “negro” y de la expresión “poblaciones negras”, por otro lado estaba cogiendo mayor fuerza el uso de los términos “afrocolombiano” o “afrodescendiente”, y algunos otros grupos habían logrado institucionalizar otras categorías (principalmente desde el censo de 2005) con connotaciones más regionales o locales como los “palenqueros de San Basilio” o los “raizales de San Andrés y Providencia”.

En resumen, desde el punto de vista del trabajo de campo la gran diversidad en el interior de cada población susceptible de ser caracterizada como “negra”, tanto en Francia como en Colombia, complejizaban en cierta forma la delimitación del grupo de referencia con el cual fuera más pertinente trabajar. Pero un aspecto adicional complicaba más el asunto metodológico, el de la nacionalidad de las personas: si bien para el caso de Colombia esto no era un problema⁴³, en el caso francés sí lo era pues el asunto de la nacionalidad francesa estaba en el corazón del debate sobre las discriminaciones y la migración.

Como vimos en el capítulo anterior, algunos de los estudios sobre temáticas similares trabajaron con “estudiantes africanos” (Poutignat, Streiff-Fénart y Vollenweider, 1993), pero aquí lo que me interesaba no eran esas personas que efectivamente podían ser discriminadas por su condición de extranjeras, sino aquellas personas que siendo efectivamente francesas eran discriminadas por ser “negras”. Según esto, la decisión metodológica fue circunscribir el grupo de referencia a aquellas personas “susceptibles de ser categorizadas como negras” cuya nacionalidad fuera francesa y colombiana según el caso. Esta decisión me permitía igualmente introducir la problemática en el seno de la sociedad francesa misma y quitarle el peso a las explicaciones que trataban de dirigir el tema de las discriminaciones como algo “externo” a la sociedad misma o dependiente de condicionamientos económicos que “justificaban” en cierta forma el tratamiento desigual hacia los “extranjeros”.

⁴³ Aquí hay que decir sin embargo que durante los últimos diez años ha habido migraciones de africanos a Colombia pero esto es algo que demográficamente es por ahora muy marginal y son migraciones que obedecen principalmente a razones económicas y no necesariamente de estudios.

Así mismo, lo que me interesaba desde un punto de vista científico era identificar cómo las personas eran tratadas de manera diferente y desigual por el hecho de que la mirada establecida por los otros obedecía a una categorización racial, la cual independientemente de su origen geográfico o de su categorización cultural o étnica, léase “africanos”, “antillanos”, “palenqueros”, “raizales de San Andrés”, “afrocolombianos”, eran identificados por los demás como “negros” y eran tratados en consecuencia. La balanza se inclinó en ese sentido a poder trabajar con esas personas que en determinado momento de su vida, pasada o presente, sintieran que habían sido o eran categorizadas como tal por los otros y que inclusive ellas mismas pudieran sentirse identificadas con una tal categorización.

La solución metodológica consistió pues en dejar abierto el espectro a las personas que se consideraran a sí mismas como “negras”, para el caso de ambos países, o como “afrocolombianas” también para el caso colombiano. Esta última categoría es mucho más reciente y ha sido movilizadas principalmente por sectores asociativos y de la élite intelectual en Colombia, sin embargo en la cotidianidad tampoco se usa como tal y se ha reducido a la expresión “afros” funcionando como un sinónimo de la categoría “negros”.

Tenemos pues hasta ahora una mayor delimitación de la problemática de investigación y del trabajo de campo. Sin embargo faltaba por definir un aspecto importante que me permitiera definir mejor ese grupo de referencia, las personas “negras” en la universidad como espacio privilegiado de interacción social en el marco de mi estudio. En los estudios sobre la universidad se identifican básicamente tres actores sociales principales: los estudiantes, el cuerpo docente y el personal administrativo, incluido el personal de servicio. Esto significaría que, en principio, podía trabajar sobre las experiencias personales de racismo y discriminaciones vividas por estudiantes, docentes y administrativos categorizados socio-racialmente como “negros”. Si bien un estudio enfocado en este sentido hubiera podido dar una visión más amplia de la problemática en la universidad, es cierto que generaba otro tipo de problemas metodológicos.

En primer lugar, el trabajo de campo se complejizaba al tener las visiones de tres actores sociales sobre el racismo y las discriminaciones en la universidad. Esto significaba entonces que era necesario hacer una triple aproximación a tres poblaciones divergentes. Si a esto se le suma que el trabajo de campo debería ser hecho también en el otro país, la tarea parecía sobrepasar mis límites y capacidades investigativas, a mi parecer era un trabajo que estaba por fuera de todas las posibilidades de un trabajo individual para un doctorando, aquí primó entonces un razonamiento de tipo pragmático. En segundo lugar, el haber tomado como referencia a los tres actores universitarios también habría complejizado muchísimo más el asunto de la comparación pues, por ejemplo, habría sido necesario tener elementos contextuales en relación con las políticas y procedimientos de reclutamiento del cuerpo profesoral en ambos países, así como para el personal administrativo.

Según esto, he privilegiado trabajar principalmente con estudiantes universitarios. Esta decisión no ha comprometido, a mi parecer, una visión plausible sobre el racismo y las discriminaciones en la universidad; por el contrario, en los capítulos posteriores en donde se muestran los principales resultados de la investigación se podrá apreciar que tanto en los relatos hechos por los estudiantes, así como en las interpretaciones hechas por mí, están incluidos esos otros actores que hacen parte de la vida universitaria, los cuales son incluso muchos más actores sociales de los docentes y personal administrativo y de servicio.

La investigación a partir de la experiencia vivida por los estudiantes universitarios también se justifica por la posición crucial que ocupan en los procesos de movilidad social: por un lado estaban en los últimos peldaños de sus trayectorias educativas, que en principio se supone están marcadas por procesos de discriminación; y por el otro lado no han integrado de manera definitiva el mundo del trabajo, en donde se supone intervienen otros procesos discriminatorios.

Por último, quedaba un asunto por definir en relación con los límites del trabajo de campo. Si bien se definió que trabajaríamos en “universidades” y sus homólogas francesas; *¿en qué universidades lo iba a hacer?* Una posible solución habría sido la de encontrar “instituciones homólogas” entre ambos países, podría ser una o dos según las capacidades investigativas y materiales. No obstante este camino podía ser algo peligroso en la medida en que era muy difícil definir criterios para establecer esas homologías, *¿cuál sería por ejemplo la institución homóloga a la Universidad Nacional de Colombia?*, por su talla y carácter ideológico se podría decir que hubiera podido ser la Universidad de Nanterre. *¿Cuál sería la institución homóloga a Science Po?*, tal vez una de las universidades de élite en Colombia como Los Andes o el Rosario, *¿pero estas también se podrían homologar a Dauphine?*, por ejemplo. Como se puede apreciar, este ejercicio de búsqueda de equivalencias no era para nada prometedor, no permitiría contestar con suficiencia a la pregunta de por qué se había escogido tal universidad y no otra. Luego de tantos “puntos ciegos” este camino se abandonó por completo.

La solución se encontró en un criterio de tipo más geográfico, el cual me permitía no sólo una cierta equiparación científica de los terrenos sino también una mayor factibilidad del trabajo de campo. Se optó en ese sentido por trabajar en los respectivos sistemas universitarios de las ciudades capitales de los dos países, Bogotá y París, incluyendo sus áreas metropolitanas. En ambos casos son estas ciudades las que proporcionalmente concentran mayor oferta y demanda educativa en educación superior, tanto en diversidad y cantidad de instituciones como en los programas de formación ofrecidos y el número de estudiantes matriculados. Estas dos ciudades también son, guardadas proporciones, áreas urbanas que reciben una gran cantidad y variedad de migrantes, por consiguiente en donde se pueden encontrar personas “negras” de todos los orígenes geográficos posibles y de todos los orígenes sociales posibles.

El criterio establecido, en ese sentido, fue el de mantener una flexibilidad y apertura suficientes como para tener un panorama amplio de universidades y puntos de vista de los estudiantes: tanto privadas de élite, como privadas de clase media, públicas selectivas y públicas más populares para el caso colombiano; universidades parisinas de élite y otras menos prestigiosas, universidades de *banlieue*, grandes escuelas etc., en el caso francés.

Después de todo este camino metodológico; el cual se presenta aquí como una serie “lógica” de problemas, preguntas y soluciones que en la realidad de la investigación se dieron de manera simultánea y durante los primeros meses de la misma; se llegó al fin a una mejor delimitación de la problemática y del trabajo de campo, a saber: *se trata de un estudio sobre el racismo y las discriminaciones en las universidades bogotanas y parisinas a partir de la experiencia vivida de los estudiantes de nacionalidad francesa y colombiana (hombres y mujeres) susceptibles de ser caracterizados como “negros/as” en sus respectivas sociedades.*

De acuerdo con esto, a continuación haré un recuento de las principales etapas del trabajo de campo propiamente dicho, una presentación de las principales técnicas de investigación privilegiadas y la descripción del corpus central de información con base en el cual se desarrollaron los principales resultados de la investigación. Este recuento está acompañado de una reflexión en relación con el “método comparativo”, el estatus diferencial de los datos y la metodología de codificación, análisis e interpretación de los mismos.

3.2 Sobre el “método comparativo”

“*À quoi bon comparer?*”... Tal es la cuestión que se nos impone en estos momentos de mi exposición metodológica. Pregunta sobre la cual Marcel Detienne nos previene que siempre estará presente en cualquier contexto académico y que, según él, “crecerá siempre como la grama” (Detienne, 2000: 59).

Como se ha podido apreciar a lo largo de los capítulos precedentes, la definición de la problemática de investigación está enmarcada dentro de un conjunto de diferencias entre la sociedad francesa y la colombiana: diferencias en la historia y tradiciones de construcción de las categorías sociales de la “alteridad”; posiciones geopolíticas, memorias y costumbres distintas; órdenes socio-raciales diferenciados frente a los procesos históricos de esclavización, colonización y flujos migratorios más recientes; distintas escalas de estratificación social en relación con los pesos atribuidos a las categorías socio-profesionales. De igual manera, en relación con los sistemas de educación superior hay diferencias visibles en el seno de la estructuración institucional así como en las políticas públicas que tienen por objetivo la disminución de las desigualdades sociales.

De acuerdo con esto, y parafraseando el título de la ya citada obra de Detienne, ¿por qué comparar entonces algo que a primera vista parece incomparable? A lo cual podría responder con una contra-pregunta: ¿cuál sería entonces el interés de comparar lo que parece comparable, si en ese ejercicio de buscar la comparabilidad no se está buscando sino lo similar, lo igual a lo que se pretende comparar? Más aún... si partimos *a priori* de una igualdad entre dos “objetos” de investigación, ¿qué podrá comparar entonces el investigador?

No sobra recordar que la sociología desde sus inicios con Durkheim ha apelado a un “procedimiento comparativo” basado en un razonamiento de tipo analógico como mecanismo principal para constituir su “objeto” científico. En ese sentido, algunos autores plantean que “*para poder construir un objeto, y al mismo tiempo saber construirlo, hay que ser consciente de que todo objeto científico se construye deliberada y metódicamente [...] El razonamiento por analogía que muchos epistemólogos consideran el principio primero del descubrimiento científico está llamado a desempeñar un papel específico en la ciencia sociológica que tiene por especificidad no poder constituir su objeto sino por el procedimiento comparativo [...] Para construir esas analogías mismas, es legítimo que se ayude con hipótesis de analogías de estructura entre los fenómenos sociales y los fenómenos ya establecidos por otras ciencias, comenzando por las más próximas, lingüística, etnología, o incluso la biología* (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2002 [1973]: 72-76).

El método comparativo ha sido en ese sentido un recurso para dar cierto estatus científico a la sociología y otras disciplinas, así como ha constituido un esfuerzo considerable para internacionalizar las ciencias sociales. Sin embargo, la internacionalización se ha

desarrollado principalmente a partir de comparaciones hechas desde los “centros” científicos hacia las “periferias”. Aunque siempre habrá relaciones de fuerza en dichas experiencias de internacionalización científica que pueden ser cuestionadas, una comparación como la propuesta en mi estudio obedece a varias razones epistemológicas y científicas, cuya idea principal consiste en que hacer una tal investigación es todo un desafío heurístico para un “aprendiz de investigador” en ciencias sociales como yo.

En un sentido muy amplio, toda ciencia social es comparativa (Rokkan, 1981); así como cualquier tipo de trabajo intelectual se fundamenta en la comparación y en el recurso de las analogías (Detienne, 2000). Sin embargo, en la actualidad no existe unanimidad en lo que tal “método comparativo” puede significar y cómo puede ser definido. Personalmente, con la propuesta de una “aproximación comparativa” de mi tesis, he pretendido cuestionar la idea de una sociología universal y de las visiones esencialistas de las ciencias sociales. Se trata entonces de la necesidad de pasar de “la teoría” a la construcción de “macro-situaciones” y “micro-situaciones capaces de aprehender empíricamente las variaciones entre dos sociedades (Rokkan, 1981).

Una tal comparación Francia-Colombia también sirve para desmontar ciertos “incomparables”; en donde ojos grandes se abrían cuando alguien escuchaba un tal *sujet de thèse* y en donde los ojos grandes iban acompañados de un “à quoi bon comparer l’incomparable”? ¿Porqué Francia sería incomparable con Colombia en temas relacionados con el racismo?, ¿no son hasta cierto punto asimilables en términos político administrativos?, ¿no se fundamentaron históricamente en una mitología de la identidad nacional?, ¿no es Colombia heredera de las ideas de la Revolución?...

Estas analogías son mucho más cercanas de las que puede haber, por ejemplo, entre Francia y Estados Unidos, sistema republicano el primero, sistema federal el segundo; y en fin, tantas otras características de lo incomparable. En ese sentido, si “las comparaciones son odiosas”, aquellas entre esos dos países no lo son tanto, son deseables y hasta cierto punto “bien vistas” o por lo menos “justificadas” de por sí⁴⁴.

Pero tratar de justificar tal comparación entre Colombia y Francia a partir de la demostración de sus “similitudes” o cercanías sería caer en la trampa de que sólo se puede comparar aquello que es comparable. En ese sentido, es preciso partir y aceptar la constatación de que en efecto Francia y Colombia son sociedades bastante disímiles, por lo tanto “incomparables”. Esta diferencia es justamente el punto inicial de esta “aventura de investigación” y una de las motivaciones principales de la misma. La dificultad que implica esta aproximación constituye justamente el aspecto más interesante desde el punto de vista científico por su valor heurístico.

Un tal trabajo “comparativo constructivo”, entendido aquí como una apuesta metodológica y epistemológica, me invita a negociar con las categorías del sentido común, a **construir comparables** (Detienne, 2000: 11, negrilla mía) que no se presentan de forma automática y cuyo propósito principal no es el de establecer tipologías ni tampoco crear morfologías o “modelos” como lo proponía Bourdieu, Chamboredon y Passeron en *El oficio del sociólogo*. Significa olvidar los consejos de aquellos que repiten que es preferible instaurar

⁴⁴Muchas de las referencias citadas en esta tesis de trabajos franceses sobre temas étnicos o raciales tienen como principal punto de referencia la producción anglosajona y especialmente la estadounidense, ya sea para justificar la necesidad de este tipo de estudios o para cuestionarlos y pregonar por la “excepción francesa”.

la comparación entre sociedades vecinas, limítrofes y que han progresado en la misma dirección, mano a mano, que ofrezcan a primera vista suficientes homologías para navegar de forma segura (Detienne, 2000: 43).

Este tipo de aproximación comparativa significa en ese sentido un ejercicio de singularidad y pluralidad, el cual se pueda “desplazar sin pasaporte” en el proceso de construcción de sus objetos con el propósito de alimentarse del saber y de las preguntas de los otros, así como analizar en profundidad su propia sociedad (Detienne, 2000: 45). Lo incomparable en ese sentido tiene una “violencia heurística” que permite precisamente la mirada comparativa. Esta se inicia a partir de un punto de entrada, en forma de categoría analítica, ni muy fuerte ni muy débil dice Detienne (2000). En mi estudio esta categoría, ya lo hemos visto, es la del racismo y las discriminaciones. A partir de esta desarrollé todo un trabajo de “negociación conceptual”, manteniendo siempre presente el cuestionamiento del punto de entrada, ¿qué significa la discriminación y el racismo para los estudiantes tanto en Francia como en Colombia desde su experiencia vivida? A partir de esta interrogación continua no buscaba entonces la esencia sino más bien descubrir las formas múltiples y dinámicas del racismo y las discriminaciones en ambos países.

De esta manera se comienza a construir un conjunto de *posibles* en donde la negociación conceptual hace emerger elementos singulares y constitutivos de diversas configuraciones del racismo y las discriminaciones, que pueden ser comunes o no a los dos países. Así pues, comienza un trabajo de identificación y de articulación entre varios elementos claves que me invitaban a su profundización a partir de la misma investigación, pistas de investigación si se quiere o “hipótesis de trabajo” en el argot más aceptado (aunque en este trabajo específico no partí de la idea de hipótesis pues no había relaciones de causalidad que demostrar). Finalmente, ese trabajo de análisis singular y plural consistió también en reconocer los límites de estas configuraciones identificadas (Detienne, 2000: 54), en nuestro caso dos grandes elementos que se presentarán en los capítulos subsiguientes y que fueron también orientadores del trabajo de campo: las discriminaciones sistémicas, por un lado, y el racismo cotidiano, por el otro.

Además de estos aspectos metodológicos, una tal aproximación metodológica presenta también un valor epistemológico nuevo y está relacionado con la experiencia misma de un doctorando del “Sur” en el “Norte”. Tiene que ver por supuesto con las configuraciones globalizadas de la ciencia y del conocimiento; con las desigualdades en el acceso a educación de calidad y los procesos de movilidad social ofrecidos en Colombia, vía la educación superior.

La apuesta comparativa de esta tesis es, en ese sentido, un cuestionamiento, o más bien un *mise en garde* al riesgo eurocéntrico de una tal formación doctoral, en donde los doctorandos y doctorandas como yo salimos “al extranjero”⁴⁵ a aprender conceptos para “aplicarlos” en sociedades ajenas a los contextos en los cuales fueron desarrollados y pensados. Es una suerte de “devolución del estigma” en la medida en que muchos son los trabajos que desde el “Norte” se hacen sobre el “Sur”, pero pocos los que se hacen desde el “Sur” sobre el “Norte”, o por lo menos de “alguien del Sur” sobre el “Norte”.

⁴⁵Aunque no todos y todas al mismo “extranjero”, allí también hay jerarquías y apuestas “ideológicas”. En mi caso se trata, hay que decirlo, de un “extranjero” con cierto prestigio por encima de otros destinos para hacer estudios postgraduados.

Pero hay que decir que no se trata simplemente de una “revancha histórico-epistémica”. El trabajo de reflexividad debe ser consecuente y completo; de ida y vuelta. Esto quiere decir que es necesaria la lógica de una crítica propia, incluso de aquellos esencialismos que pueden surgir en algunas posturas críticas del “postcolonialismo” que pueden descalificar el conocimiento europeo sólo por el hecho de ser desarrollado en esos países. Procesos de naturalización que desde luego intento desmontar en este trabajo, ya sea en torno a la “raza” o al estatus y posición del conocimiento.

Luego de esta reflexión fundamental sobre la aproximación comparativa de la presente investigación, me permito presentar de una forma sucinta los principales aspectos relacionados con el trabajo de campo propiamente dicho, las elecciones metodológicas en términos de las técnicas de investigación privilegiadas, así como el proceso de categorización y análisis del corpus principal de la información asistido con un programa computacional para este fin.

3.3 Trabajo de campo diferenciado, técnicas de investigación, categorización y análisis de la información

3.3.1 El trabajo de campo y el corpus central de información: entrevistas en profundidad con estudiantes universitarios

En primer lugar es necesario recordar que la metodología de la investigación es principalmente de tipo cualitativa. Esto quiere decir que hay una preeminencia de análisis en profundidad sobre la base de un trabajo de campo complejo. Este enfoque ha sido seleccionado debido a las características de la problemática de investigación, así como a la novedad y complejidad de la misma.

Las diferencias de los dos terrenos me exigían entonces necesidades metodológicas diferentes. Por un lado, tenía un mayor conocimiento del terreno colombiano así como contactos ya establecidos con organizaciones “negras” en Bogotá. Por otro lado, el terreno francés era totalmente desconocido para mí, tanto a nivel de la problemática de investigación como a nivel personal; era la primera vez que vivía en París.

Lo anterior significó entonces un más largo e intenso proceso de conocimiento del terreno francés, no sólo del sistema universitario parisino sino también del contexto cada vez más evidente de la “cuestión negra”, lo cual me llevó a indagar sobre las principales organizaciones “negras” ubicadas en esa ciudad, entre otras actividades relacionadas. Por otro lado, para el caso de Bogotá tuve que tener un proceso contrario aunque no por eso más “fácil”; tuve en ese sentido que desarrollar un ejercicio de “distanciamiento” del “objeto” de estudio como investigador con el fin de “no confiar” en mis presupuestos ni en mis conocimientos anteriores.

El trabajo de campo tuvo sin embargo algunas similitudes u homologías en términos de las técnicas de investigación desplegadas inicialmente. Con el fin de identificar “pistas de investigación” y durante el mismo proceso de definición y delimitación de la problemática descrita en el punto anterior, se hicieron observaciones etnográficas en diversas universidades, en eventos realizados por organizaciones “negras” y organizaciones estudiantiles, en encuentros, seminarios y coloquios académicos o de organizaciones en torno a temas cercanos o sobre el asunto de las discriminaciones. Así mismo se hizo un seguimiento a los debates públicos, académicos y no académicos, sobre el tema de las

discriminaciones, sobre las poblaciones “negras” y “afrocolombianas” y sobre las “acciones afirmativas” en la educación superior, lo mismo que un seguimiento sobre estos temas en los medios de comunicación, televisión, prensa y radio (este último más en Francia que en Colombia). En la Tabla 1 se presenta de manera sintética las principales etapas del trabajo de campo según el país. Estas etapas están relacionadas con el método de análisis empleado y las técnicas de investigación en relación con los dos principales niveles de análisis: los aspectos contextuales y las discriminaciones sistémicas, por un lado, y el racismo cotidiano en las universidades, por el otro. Así mismo, se relacionan qué capítulos de la tesis están asociados a estos dos niveles de análisis.

Tabla 1. Niveles de análisis según las etapas de la investigación, métodos de análisis y técnicas de investigación

NIVEL DE ANÁLISIS	FRANCIA			COLOMBIA		
	<i>Etapas de investigación</i>	<i>Método</i>	<i>Técnica</i>	<i>Etapas de investigación</i>	<i>Método</i>	<i>Técnica</i>
Nivel contextual y Discriminaciones Sistémicas <i>Cf. Capítulos 1 al 5</i>	Caracterización del sistema de educación superior.	Deductivo	Revisión bibliográfica, incluidos estudios estadísticos.	Caracterización del sistema de educación superior.	Deductivo	Revisión bibliográfica, incluidos estudios estadísticos.
	Caracterización de la situación de las poblaciones “negras” en la educación superior.	Deductivo	Revisión bibliográfica, incluidos estudios estadísticos.	Caracterización de la situación de las poblaciones “negras” en la educación superior.	Deductivo	Revisión bibliográfica, incluidos estudios estadísticos.
			Revisión documentos institucionales (leyes, decretos, reglamentación).			Revisión documentos institucionales (leyes, decretos, reglamentación).
	Identificación del contexto de las organizaciones “negras” y de las organizaciones estudiantiles.	Inductivo	Observaciones etnográficas	Identificación del contexto de las organizaciones “negras” y de las organizaciones estudiantiles.	Inductivo	Observaciones etnográficas
	Identificación del contexto de la “cuestión negra”, lucha contra las discriminaciones y acciones afirmativas en la educación superior.	Deductivo	Revisión bibliográfica. Revisión de prensa, radio y televisión.	Identificación del contexto de la “cuestión negra”, lucha contra las discriminaciones y acciones afirmativas en la educación superior.	Deductivo	Revisión bibliográfica. Revisión de prensa, radio y televisión.
		Inductivo	Observaciones etnográficas		Inductivo	Observaciones etnográficas
Análisis de las discriminaciones sistémicas.	Inductivo	Entrevistas en profundidad	Análisis de las discriminaciones sistémicas.	Inductivo	Entrevistas en profundidad	
Racismo cotidiano en la universidad <i>Cf. Capítulo 6</i>	Análisis de las discriminaciones vividas por los estudiantes	Inductivo	Observaciones etnográficas	Análisis de las discriminaciones vividas por los estudiantes	Inductivo	Observaciones etnográficas
		Inductivo	Entrevistas en profundidad		Inductivo	Entrevistas en profundidad

El empleo de esta variedad de técnicas de investigación fue importante y necesario con el fin de llegar a una mejor definición de la problemática de investigación. El estatus que tiene toda esa información en la tesis no es el mismo; así pues alguna de ella es retomada en algunos elementos contextuales y retomada en algunos capítulos de la tesis, otra pudo haber sido objeto de reflexiones que no se incluyeron en este trabajo pero que sí fueron publicados en otros lados como resultados paralelos de la tesis, otros sirvieron como elementos de reflexión de la investigación misma pero tampoco se incluyeron de manera sistemática en esta tesis. En fin, como lo anota Beaud (1996), una proporción muy pequeña de la información recabada en una investigación es la que va a ser parte integrante de los resultados presentados, sin embargo toda esa información sirvió para llegar a los mismos.

En relación con ese asunto de las técnicas de investigación, considero pertinente esta primera etapa de exploración desde diversos puntos de vista pues sin la misma no habría sido posible llegar a una decisión definitiva en términos de privilegiar una de ellas; a saber, la *entrevista en profundidad* de la cual hablaremos con más detenimiento a continuación. Por ahora quisiera retomar una idea que pienso está acorde con mi intención de aprehender mejor la problemática de investigación: *“las diferentes técnicas pueden contribuir, en medida variable y con desiguales rendimientos, al conocimiento del objeto, sólo si la utilización está controlada por una reflexión metódica sobre las condiciones y los límites de su validez, que depende en cada caso de su adecuación al objeto, es decir a la teoría del objeto”* (Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2002 [1973]: 72).

¿Cuál era entonces la técnica que mejor se adecuaba a mi problemática de investigación?, ¿cómo abordar mejor la experiencia de discriminación y racismo vivida por los estudiantes “negros” en Francia y en Colombia?

En su estudio pionero sobre el racismo cotidiano vivido por mujeres “negras” de Estados Unidos y los Países Bajos, Essed (1991) propone algunos elementos metodológicos de interés y en donde cabe destacar la distinción que hace entre la “aprehensión” del racismo por parte de las personas que lo experimentan cotidianamente, y la “comprensión” del racismo que ella puede hacer de este proceso como investigadora social. Es lo que denomina en términos de “la metodología dentro de la metodología”. En ese sentido, también hace un balance en relación con cuál técnica de investigación permite una mayor comprensión del racismo a partir de la aprehensión que sobre este fenómeno pueden tener las personas directamente concernidas, en nuestro caso particular los y las estudiantes “negros/as” en Francia y en Colombia.

La misma autora establece dos razones por las cuales se privilegia el estudio del racismo cotidiano a partir del relato de las experiencias vividas por diferentes personas. La primera tiene que ver con las características del mismo: el racismo cotidiano es un fenómeno multidimensional y es reproducido a través de múltiples relaciones y situaciones. En ese sentido, la noción de experiencia es entendida de una forma multidimensional. Esta puede incluir eventos específicos (micro) o también puede estar relacionada con el conocimiento de fenómenos generales en las propias definiciones de la realidad (estructural). Estas experiencias no son sólo del tipo individual o aislado sino que están inmersas en otro tipo de situaciones y vividas por otras personas, en condiciones sociales similares. La segunda razón para estudiar experiencias de racismo desde las experiencias de las personas “negras” es que muchas veces este es expresado en formas cubiertas o sutiles lo cual hace que desde la perspectiva del grupo dominante se tienda a negar o mitigar los efectos racializantes de determinadas situaciones (Essed, 1991: 57-58).

Una tercera razón, añadiría yo, tiene que ver con el carácter situado del conocimiento. Esto quiere decir que los “mejores ‘sociólogos’ son aquellas personas que viven las problemáticas sociales”⁴⁶ pues sólo ellas ocupan la posición social y viven la condición social que las lleva a ser discriminadas; en este caso los mejores sociólogos son los estudiantes entrevistados, aquellas mujeres y aquellos hombres que en Francia y en Colombia han vivido en carne propia la experiencia de racialización. En ese sentido, el investigador no es más que el intérprete de un conocimiento social, interpretación que se lleva al campo de la reflexión conceptual a partir de una sólida base empírica facilitada por las personas copartícipes en el estudio.

Teniendo en cuenta este aspecto, ¿cuál sería entonces la mejor manera de aprehender estas experiencias de racismo vividas por los estudiantes universitarios? Philomena Essed analiza los puntos a favor y en contra de tres técnicas de investigación, a saber: las pruebas experimentales o las observaciones controladas, las observaciones participantes y las entrevistas no directivas (Essed, 1991: 60-65). En relación con las primeras, dice que el *testing* experimental del comportamiento humano, aunque surgió en la psicología, también ha sido desarrollado por sociólogos en el estudio de fenómenos sociales por fuera del contexto de laboratorio. Por ejemplo se hace una medición de la discriminación en el trabajo controlando situaciones de candidatos “negros” y “blancos” y teniendo en cuenta las reacciones de los empleadores en relación con unos y otros. Sin embargo, esta técnica de investigación es útil en la medida en que se pueda contar con un número importante de situaciones “controladas”, aspecto totalmente por fuera de nuestros objetivos de estudio.

En relación con las observaciones participantes, la autora establece que esta técnica puede ofrecer un panorama más amplio en los cuales se puede identificar la manifestación del racismo cotidiano. Sin embargo esta perspectiva puede ser demasiado dispendiosa y necesita de una gran cantidad de tiempo para poder hacer descripciones densas. Este fue uno de los motivos por los cuales no se privilegió como técnica de investigación en la presente tesis. Así mismo, uno de los asuntos que me interesaban era no sólo identificar lo que pasa sino cómo las situaciones son interpretadas y evaluadas por las personas que experimentaban dicha situación, o incluso sobre otras situaciones que aunque no vividas directamente también hacían parte de una experiencia colectiva más amplia (Essed, 1991: 62).

Por último, concluye que el mejor método puede ser las entrevistas no directivas o entrevistas en profundidad en la medida en que estas permiten acceder a “relatos sobre el racismo” por parte de las personas que lo viven a diario. Estos relatos no sólo deben considerarse como “descripciones, opiniones, imágenes o actitudes” acerca de las “relaciones raciales” en la sociedad, sino también como “sistemas de conocimientos” y “sistemas de valores” por derecho propio, que se utilizan con el fin de descubrir y organizar la realidad. Basada en la experiencia sobre la cual se fundamenta su libro, la autora afirma que este método permite que las mujeres “negras” verbalicen sus sentimientos, opiniones y experiencias de una manera relativamente libre y detallada, ya que apunta a “revelar”, más que a imponer, interpretaciones (Essed, 1991: 62-63). En ese sentido, no sobra recalcar que el corpus central de la información y de los resultados aquí presentados obedece a un trabajo riguroso y dispendioso de entrevistas en profundidad con

⁴⁶Idea que me permito retomar de Christian Poirer, Maître de Conférences de l’Université Paris 7-URMIS, en las múltiples conversaciones que tuve con él en el marco de su participación en mi comité de tesis.

estudiantes universitarios, hombres y mujeres, “negros” y “negras”, de Francia y de Colombia.

Pero antes de seguir con la descripción detallada de cómo fue el trabajo de campo a través de las entrevistas, quisiera hacer unas anotaciones metodológicas en relación con esta “técnica” de investigación tan utilizada en sociología.

En primer lugar, quisiera regresar a un debate en relación con el estatus de la entrevista en una investigación sociológica. Muchas veces se critican los estudios cualitativos por falta de “representatividad” de los hallazgos y algunos sociólogos, más bien de corte positivista, creen que entre mayor el número de entrevistas y la duración de las mismas, mejor los resultados porque se tiene implícita la idea de que son “más representativos”.

Esta lógica desde luego reproduce una visión dominante de las ciencias sociales a partir del prisma del criterio estadístico y matemático en donde lo no medible carecería de validez. Esto en el caso de la sociología francesa se debe a que el método estadístico fue el instrumento de fundación y de legitimación del carácter científico de la sociología (Beaud, 1996). Así pues se iba generando un cierto “miedo” a la posible falta de confianza de los resultados por parte de aquellas personas que hacían observación participante o que no tenían un “número” lo suficientemente representativo de entrevistas.

Al respecto, mucho se dice sobre cuál debería ser ese mejor “número de entrevistas”, y en muchos proyectos de investigación queda consignado hacer determinado número de entrevistas. Si bien personalmente estuve inmerso en esa lógica cuantitativa al inicio de mi investigación y creía poder hacer entre 40 o 50 entrevistas en cada uno de los dos países, la experiencia investigativa que me daba el mismo trabajo de tesis, cuya filosofía es aprender la investigación por la investigación, me fui dando cuenta que una tal lógica tenía sus límites.

Por un lado porque ese “límite” ideal del número de entrevistas no tenía tampoco ninguna justificación “científica”, ¿en qué se diferencian 40 de 50, por ejemplo? Por otro lado, porque dicho límite no era sino un espejismo del número como tal pues la información es de carácter cualitativo y subjetivo, por lo tanto nunca podrá ser representativa para la lógica estadística *stricto sensu*. Finalmente, y no menos importante, porque un tal “horizonte” de entrevistas no había sido pensado en relación con las posibilidades mismas del trabajo de campo y con el tiempo el terreno mismo fue definiendo el número de entrevistas que era posible realizar.

En segundo lugar, una tal definición de la entrevista como técnica privilegiada de mi investigación (aunque no la única) significa asumir el carácter “no representativo” de la entrevista (Beaud, 1996). Esto quiere decir que la entrevista no es necesariamente un instrumento de la investigación sino una fase de creación del conocimiento. Al no creer en el carácter representativo de las entrevistas, el investigador debe evaluar a medida de que investiga la pertinencia y calidad de las entrevistas y ajustar su método de investigación.

Al respecto, algo que me ayudó a superar la ilusión del número de entrevistas fue el concepto de “punto de saturación”. Este es un fenómeno por el cual después de un cierto número de entrevistas, el investigador tiene la impresión de no aprender nada nuevo, al menos en lo que concierne al objeto sociológico de la entrevista. Pero el investigador no puede estar seguro de haber alcanzado la saturación sino en la medida en que haya buscado conscientemente *diversificar* al máximo sus “informantes”. La saturación opera entonces

en el plano de la representación que el investigador construye poco a poco de su objeto de estudio, en mi caso el de las discriminaciones y el racismo en la universidad (Bertaux, 1999).

Esta diversificación fue un camino metodológico buscado de manera consciente con base en la misma diversidad que en un primer momento parecía problemática y que me permitió en ese sentido superar la ilusión de la representatividad. De igual forma, el punto de saturación se encontró en un determinado momento del trabajo de campo, lo cual dio paso a un trabajo más sistemático de transcripción y análisis de las entrevistas. A continuación presentaré entonces los principales momentos del trabajo empírico con base en las entrevistas. En primer lugar desarrollaré las dificultades metodológicas con las cuales tuve que enfrentarme en el desarrollo del trabajo de campo y específicamente en la realización de las entrevistas en profundidad. En segundo lugar desarrollaré los principales procedimientos relacionados con el procesamiento, categorización y análisis de las entrevistas.

3.3.2 Principales obstáculos metodológicos en el trabajo de campo y la realización de entrevistas con estudiantes “negros”

En primera instancia, para realizar el trabajo de entrevistas en profundidad con los estudiantes universitarios “negros” de Francia y de Colombia, tuve que enfrentarme con otros problemas metodológicos adicionales. Estos tienen que ver con las diferencias mismas de los dos terrenos y de la posición “diferencial” de mi persona (en el sentido sociológico Gofmaniano) en cada contexto. En ese sentido, el terreno francés me presentaba problemas metodológicos relacionados con la supuesta “ilegitimidad” de mi objeto de estudio en la medida en que en determinados contextos era ilegítimo hablar, por ejemplo, de estudiantes “negros” o de “discriminaciones en la universidad”.

— *“En la universidad francesa no hay discriminaciones”*—. Escuchaba frecuentemente cuando planteaba mi tema de tesis; mis interlocutores eran en su mayoría investigadores o personas que trabajaban en el sector público francés, ¿la universidad, último bastión del universalismo? Una situación de campo me puede ayudar a ilustrar este problema metodológico. Más allá de una anécdota me parece que hace parte de los límites y condicionantes del trabajo de campo. En el proceso de “búsqueda” de estudiantes y de informantes (profesionales, profesores, investigadores, líderes de asociaciones, etc.) para saber lo que estos últimos pensaban sobre el asunto de las discriminaciones en la universidad, el líder de una “organización negra” francesa me recomendó contactar una profesora universitaria que estaría muy interesada en ayudarme con la investigación. Luego de esa conversación procedí a contactar a la profesora por correo electrónico, haciéndole una presentación de mi investigación y solicitándole una cita para conversar sobre la misma. Obtuve una respuesta positiva y finalmente nos reunimos en su oficina.

Luego de una larga charla sobre temas relacionados con el surgimiento de la “cuestión negra” en Francia, la actualidad de la conmemoración de la abolición de la esclavitud y de las discriminaciones, hablamos de manera muy intensa sobre mi tema de investigación y lo importante de la misma. En esa parte final de nuestra conversación, creí que había logrado tener una colaboradora para mi tesis y le solicité a la profesora si era factible que ella me pudiera contactar con algunos estudiantes que estuvieran interesados en concederme una entrevista para hablar sobre su experiencia estudiantil en la universidad, principalmente. Allí la situación de complicidad y de mutuo interés se quebró por completo y comencé a

recibir mensajes confusos, por un lado ella se mostraba muy interesada en mi tesis pero por otro sentía que no quería ayudarme a buscar estudiantes con actitudes esquivas.

La situación se tornó entonces incómoda pues volví a sentir esa censura que había recibido por parte de otros interlocutores. Sin embargo, en ese caso ya había un cierto compromiso mutuo luego de una hora de conversación... Con mucho tacto logré que la profesora me diera mayores razones sobre su dubitativa. Ella por fin expresó sus razones diciéndome que no se sentiría bien al decir a determinados estudiantes que ella consideraba “negros” para que contactaran a un doctorando que estaba haciendo una tesis sobre el racismo y las discriminaciones en la universidad. En ese mismo momento sentí de nuevo el peso del tabú francés sobre las cuestiones de discriminación y racismo. No sobra decir, anonimato guardado, que se trataba de una persona que trabajaba temas de investigación relacionados con el mío y por consiguiente, a mi parecer equivocado, estaría de acuerdo con tal perspectiva de investigación.

Finalmente llegamos al acuerdo de que yo le enviaría a ella una carta en donde presentaba el tema de investigación y solicitaba a los estudiantes que se mostraran interesados en contactarme para concederme una entrevista. Este mensaje ella lo reenviaría a todos sus estudiantes, sin miramiento de su color de piel, para que ellos mismos fueran los que respondieran. No sobra decir que luego del envío de mi correo no tuve ningún conocimiento de lo que pasó con esa carta y que no recibí respuestas de parte de alguno de sus estudiantes.

A pesar del fracaso de este contacto en específico, esta misma estrategia de investigación fue exitosa en otros casos. Pero aquí quiero hacer hincapié en el tema del tabú como una limitante metodológica. Este se vio reflejado desde luego en cierto miedo e inseguridad a la hora de plantear mi problemática de investigación. Sin embargo, me di cuenta que ese miedo a racializar era más una expresión misma de las jerarquías sociorraciales en Francia, que las personas “negras” no se ofendían necesariamente si se las nombraba como “negras” y que muchas de ellas (la mayor parte de mis entrevistados) se identificaban positivamente con el hecho de “ser negras”.

En el caso colombiano el problema metodológico no se refería tanto al tabú o a las precauciones excesivas de “racializar” o a la legitimidad del problema de investigación como tal. El obstáculo metodológico obedecía más bien a la legitimidad del investigador mismo. En un contexto multicultural en donde las identidades y reivindicaciones son aceptadas y promovidas, muchos son los estudios sobre las poblaciones “afrocolombianas” pero pocos los que se producen por personas “negras” y que tienen visibilidad en la academia colombiana. Hay entonces un asunto de poder que se expresa en cierto celo, así como un desgaste, frente a los estudios que sobre los “negros” hacen los “blanco-mestizos” como yo. En algunas ocasiones, cuando estaba comenzando mi trabajo de campo y los estudiantes aún no me conocían como investigador, fui tratado incluso de “negrólogo” como una forma peyorativa de referirse al trabajo de investigación que supuestamente yo hacía y que representaba para algunos estudiantes de las organizaciones “negras” otro ejercicio de hegemonía cultural y de neocolonialismo intelectual.

En el caso colombiano el obstáculo obedecía entonces a mi posición como investigador y a una cierta “lealtad”, “compromiso” o “seriedad” que se me exigía no sólo en términos de la investigación misma sino, y más importante, con la “causa afro”. Esto desde luego obedece a toda una serie de relaciones en donde yo mismo era situado socialmente de manera

diferente, tanto desde mi condición de clase social, desde la adscripción racial que los otros me atribuían así como de mi condición de género. En ese sentido quisiera retomar aquí algunos ejemplos de esa racialización diferenciada que, a mi parecer, tuvieron también consecuencias en relación con las situaciones mismas de entrevista y los datos acopiados.

Por un lado quisiera insistir en que, tanto en Francia como en Colombia, para los estudiantes entrevistados la temática de investigación era totalmente pertinente e interesante. Así mismo esa respuesta positiva frente a la investigación denotaba una autoidentificación positiva y reivindicativa en relación con categorías como “negro” y “afrocolombiano”, desmontando hasta cierto punto el tabú de la nominación fenotípica. Esto es cierto para el caso francés y para el caso colombiano se encontraba el recurso desde la categoría “afrocolombiano” como el término más políticamente correcto.

En fin, se daba una aceptación diferenciada y también racializada según el contexto. En Francia por ejemplo yo era racializado como “latino”. Fue en Francia que me construí por primera vez como tal y esto fue una de las razones por las cuales también propuse mi problemática de investigación de manera comparativa. Esta racialización era susceptible de generar relaciones más fuertes de empatía entre la persona entrevistada y yo, pero esta mayor empatía también iba en el sentido contrario, es decir de mí hacia el/la estudiante. Desde luego que algunas de las situaciones contadas por los/las estudiantes franceses me parecían familiares, como por ejemplo aquellas discriminaciones que tienen que ver con el “acento francés” o con ciertos “*mal de pays*” que genera la condición subalterna. En algunas ocasiones se llegó a un grado tal de empatía que la situación de entrevista mutaba a una condición de verdadera catarsis, con lágrimas por parte algunos/as de mis interlocutores/as o signos evidentes de ira. Situaciones que me obligaban de forma más aguda a mantener esa escucha activa y armada de la que habla Bourdieu (1994a).

Estas situaciones de entrevista con una mayor empatía se apreciaba no sólo en ese tipo de micro-situaciones, sino también en referencias explícitas por parte de algunos de ellos; así como ocurrió con una de las estudiantes francesas quien al final de la entrevista, en *off*, me dijo: “*Si hubieras sido francés no te habría concedido la entrevista*”.

Desde luego, yo era para ellos (y me sentía también) como uno de ellos, en una sociedad en donde la construcción de la alteridad pasa mucho por el color de piel. En ese sentido, otra estudiante expresó directamente esa empatía al encontrar en mí alguien similar:

“Et une fois encore, Oscar, je me disais..., mais il y a toujours ce besoin de soutien un peu, de se dire qu’on n’est pas comme les autres, enfin, ça te fait plaisir de rencontrer des gens un peu comme toi”.

Otro signo evidente de esa relación empática fue el hecho de haber recibido palabras de motivación o de agradecimiento al final de la entrevista, algo que nunca me imaginé que fuera a pasar cuando estaba metido en la camisa de fuerza del “*‘color blindness’ à la française*”. En ese sentido, una estudiante termina la entrevista poniendo de relieve la importancia de mi tesis:

“Oui, bon, dans le général, ben on a tout vu hein... Ouais, mais c’est bien ce que tu fais parce que il n’y a pas, c’est vrai que tant qu’y a pas des gens qui s’intéressent à ça, en se posant la question «est-ce que les enfants Français, mais d’origine immigrée, ont la même scolarité, ont le même parcours scolaire que le blond, brun aux yeux bleus qui s’appelle

Dupond?» Tu vois ça... personne se pose ces questions-là. On te dira «oui» hein, où que tu cherches, on te dira «mais si, mais si», mais la réalité ce n'est pas ça ».

No sobra decir que al inicio del trabajo de campo también se me planteaba otra barrera: el manejo de la lengua francesa. A pesar de que tenía ciertas prevenciones iniciales al respecto, el cometer errores gramaticales, el pronunciar mal algunas palabras o de forma poco clara no fueron finalmente un obstáculo; al contrario creo que sirvieron de “marcador identitario” que no creo que haya sido algo problemático para la mayoría de mis interlocutores/as. Los desencuentros o malentendidos lingüísticos también fueron un medio para pedir explicaciones sobre algo que no era comprendido, para profundizar sobre un tema o sobre una expresión específica, la barrera lingüística se convirtió en ese sentido en una oportunidad heurística.

En el caso colombiano el proceso de racialización y ubicación social es similar aunque aquí ocupaba una posición distinta, ya no tanto la del subordinado sino la del dominante. A pesar de su carácter relativo, para una gran mayoría de mis interlocutores/as yo pertenecía a un cierto sector de privilegio en Colombia. La racialización se hacía de una forma más abierta; por ejemplo, una estudiante que contacté vía telefónica aceptó concederme una entrevista y nos encontramos en una zona céntrica de la ciudad. Cuando finalmente nos encontramos me presenté y lo primero que escuché de sus labios fue: “¡Ah!, pensé que eras negro... pero bueno, no importa”. Finalmente tuvimos una conversación muy interesante y no en pocas ocasiones me habló en términos de “ustedes los bogotanos son así...”.

Otra estudiante hacía ejercicio de un mecanismo de devolución del estigma categorizándome racialmente de forma explícita:

“Ella: Pero igual ustedes son mestizos, ustedes no son blancos porque no son puros (risas)

Yo: (risas) sí, todos somos mestizos

Ella: ustedes todos, todos estamos mezclados de indígena, negro, de todo. Entonces es como, como está el término negro pues también está el mestizo, bueno porque tocó, porque es que a mí no me gustan esos términos. Pero pues es para... identificar ¿no?”.

Algunos otros estudiantes no sólo me categorizaban como “mestizo” sino que para concederme la entrevista exigían en cierta forma algunos valores o “indicadores” de mi estatus de “iniciado” de la “causa afro”. En ese sentido, esa posición relativamente privilegiada que tenía frente a los ojos de los estudiantes con quienes me entrevisté, también estaba mediada por una especie de distinción simbólica ofrecida por mi nivel de estudios, así como por el hecho de ser estudiante de doctorado en Francia, país que todavía goza de una imagen favorable y relacionada con el prestigio académico en Colombia.

De igual forma, mi universidad de origen en este país también era importante en tal proceso de ubicación social hecho por mis entrevistados/as. Aspecto que me podía abrir o cerrar puertas; pues no habría sido lo mismo si yo fuera egresado, por ejemplo, de la Universidad de los Andes (privada de élite). La Universidad Nacional tiene respetabilidad académica además que goza de una asociación ideológica con posturas críticas frente a la sociedad y posiciones políticas de izquierda. En ese sentido, un estudiante me explica de forma detallada el porqué decidió concederme la entrevista, en su relato pueden apreciarse algunos de los elementos que vengo de evocar:

“Él: Digamos que yo le hago... o sea lo de la entrevista me parece bien por el antecedente

suyo, porque ha trabajado en... digamos que después de... no lo conocí... no me acordaba muy bien de usted la verdad en la Biblioteca Luís Ángel Arango, pero preguntándole a Diego y a estas personas, me dijeron que sí lo conocían a usted. Entonces digamos que el referente es un referente bueno.

Yo: *gracias*

Él: *entonces con la entrevista todo bien. No, lo que pasa es que uno en... pues no por desconfianza sino que uno en este... en los procesos en los que uno anda, uno conoce demasiada gente y a veces uno... o sea no se acuerda, y siempre me parece que es bueno siempre preguntar, estar indagando*

Yo: *Sí claro, eso es importante, gracias...”.*

Finalmente, otra estudiante va un paso más allá de la racialización y me plantea un consejo en relación con mi propio proceso de construcción identitaria, como una forma de romper con la “alteridad radical”:

“Ella: *En el caso de las comunidades afro nosotros tenemos... nosotros tenemos que creer mucho en lo propio y el mestizo tratar de auto reconocerse... ¿tú de dónde eres?*

Yo: *de acá [Bogotá].*

Ella: *tienen que tratar de auto reconocerse porque si no se logra auto reconocer dentro de... del otro, la otredad, del otro, siempre va a tener una barrera ahí”.*

Los anteriores fragmentos de algunas situaciones de entrevista, insisto, no son meras anécdotas del trabajo de campo. Constituyen la expresión de sendos telones de fondo en el escenario de mi investigación y de los guiones diferenciales interpretados por mis co-protagonistas y por mí mismo (*clin d’œil* al enfoque dramaturgico de Goffman). Con base en estas consideraciones, explicaré a continuación de manera más detallada cuál fue la estrategia de aproximación a los estudiantes, la orientación o la guía de las entrevistas y finalmente presentaré de manera sintética quiénes fueron los estudiantes que finalmente pude entrevistas, cuyos relatos constituyen la materia prima de la presente investigación.

3.3.3 Estrategia de aproximación a los estudiantes, orientación de las entrevistas y características de los estudiantes entrevistados

Con el propósito de llevar un procedimiento de investigación equilibrado tuve que mantener ciertos aspectos que era necesario desarrollar de manera similar. Así pues el principal método de búsqueda, contacto y concertación de entrevistas se fundamentó en la técnica de “bola de nieve”, consistente en plantear unos contactos iniciales ya sea con personas susceptibles de ser entrevistadas o no, quienes me daban los datos de otras personas que a su vez eran contactadas y así sucesivamente.

En ese sentido consolidé una carta “protocolo” de solicitud de entrevista (Cf. Anexo 1) en la cual presentaba la investigación y solicitaba la ayuda de las personas que pudieran estar interesadas en colaborar con mi estudio, esto con el propósito de evitar una posible racialización discrecional por parte del investigador. Esta carta se envió ya sea impresa a organizaciones estudiantiles u organizaciones “negras”, ya sea mediante correo electrónico a grupos de estudiantes y contactos más puntuales y específicos. También se hicieron llamadas telefónicas y algunas entrevistas se acordaron *in situ* en las universidades, este fue un último recurso que se utilizó cuando fueran necesarias más entrevistas en una u otra universidad.

De igual forma se partió de una guía de entrevista lo suficientemente abierta y flexible para que fuera manejada de manera fácil en la situación de entrevista (Cf. Anexo 2). Es más, la mayoría de entrevistas iniciaba con una pregunta sobre los orígenes sociales de los estudiantes y luego se iban introduciendo temas o preguntas para profundizar. Después de un buen número de entrevistas ya no era necesario sacar la guía, pues me di cuenta que podía distraer al estudiante; así mismo ya me sabía de memoria las principales preguntas. Para cada entrevista hubo un ejercicio posterior de toma de notas, a modo de diario de campo, en donde se anotaban ideas libres sobre la situación de entrevista o sobre información importante que se había dicho y que no hubiera quedado grabada.

En relación con la forma como se estructuraron las entrevistas uno de los asuntos metodológicos que se plantearon al principio del trabajo de campo fue la necesidad/pertinencia o no de hacer explícito el tema de las *discriminaciones*. En las primeras entrevistas, que se hicieron en el terreno francés a menara exploratoria, esto no se hizo explícito y se habló más en términos de un “estudio sobre las trayectorias educativas”; sin embargo esta escogencia metodológica tenía el inconveniente de que en algún momento el/la estudiante no sabía específicamente de lo que se trataba el estudio y se podía dispersar en varios temas. De igual forma, como investigador me sentía algo incómodo al tratar de “ocultar” mi objeto de estudio, la no referencia a la discriminación se convertía en ese sentido en otra “camisa de fuerza” y decidí quitármela. Hablar explícitamente que se trataba de un estudio sobre discriminaciones me pareció una decisión lógica desde el punto de vista de la investigación, así como ética pues me permitía entablar con mis interlocutores una relación de investigación más horizontal y con mayor confianza.

Las entrevistas se realizaron entre el 2007 y el 2008 en las zonas metropolitanas de París y de Bogotá, se grabaron en medio magnético con autorización expresa de cada una de las personas y me comprometí a guardar el anonimato de todos y todas, así algunos de ellos no lo pidieran. Las entrevistas, por lo general, se realizaron en la hora y el sitio propuesto por los/as estudiantes, esto con el fin de generar lo menos posible relaciones asimétricas entre ellos y yo. En ese sentido entrevisté en cafés en Saint Germain de Près, en parques, en la Calle 19 con 4a, en salones de clase, cafeterías de las universidades o en los prados del campus; en muy pocas ocasiones logré que las entrevistas fueran en las casas de los entrevistados y cuando esto ocurrió el trabajo etnográfico fue mucho más enriquecedor. Así mismo hice algunas entrevistas, sólo dos, en mi oficina ubicada en la sede del IRD en Bondy. Estas puedo afirmar fueron las entrevistas más difíciles pues la situación de entrevista se desarrolló en una situación que podía ser intimidante para las estudiantes y en donde había una explícita “posición de investigador”.

Las entrevistas tuvieron una duración promedio de una hora y quince minutos. La entrevista más corta duró 49 minutos y la más extensa fue de 2 horas y 50 minutos. En total logré entrevistar 22 personas en Francia y 23 personas en Colombia; para un total de 45 estudiantes entrevistados/as. Un criterio en el desarrollo de las mismas era tratar de mantener cierta paridad entre hombres y mujeres. Esto se logró en cierta medida en Colombia, en donde pude entrevistar a 13 mujeres y 10 hombres; sin embargo en el caso francés esta paridad no se consiguió pues logré 16 entrevistas con mujeres y 6 con hombres. Esta diferencia se puede obedecer entonces a las características mismas del trabajo de campo en Francia, a las condiciones de la “bola de nieve”, pero también al hecho de que al parecer la presencia de hombres en ciertas disciplinas es menor a medida que sube el nivel educativo. En todo caso esta es la realidad de las entrevistas y hago de

nuevo un llamado al hecho de *asumir* la no representatividad de las mismas sino su plausibilidad en términos de comprender el racismo y las discriminaciones en la universidad como problemática social.

Los y las estudiantes entrevistados eran de distintos orígenes sociales, edades, condiciones socioeconómicas, universidades, disciplinas de estudios, orígenes geográficos y demás condiciones objetivas lo más variadas posibles. Algunas de estas características como otras relacionadas con la forma en que fueron contactados, así como de la situación de entrevista pueden apreciarse en las siguientes tablas (Tabla 2 y Tabla 3, *infra*). Los nombres de las personas han sido cambiados con el fin de garantizar su anonimato y dar cumplimiento a uno de mis compromisos con ellas en el momento de acordar la entrevista. El resto del documento cada citación de una entrevista estará acompañada del nombre de la persona entrevistada, con ese nombre se podrá remitir el lector cada vez que lo desee a las siguientes tablas para recordar alguna información que crea pertinente sobre el entrevistado.

Tabla 2. Recapitulativo de entrevistas en Colombia

Nombre	Fecha	Sexo	Edad	Origen geográfico	Institución	Tipología institución * (Cf. Capítulo 6.1.4)	Nivel de estudios	Disciplina	Abordaje	Lugar de entrevista	Duración grabación
Dayro	22-nov-08	Masculino	33	Palenque de San Basilio	Universidad Distrital	Pública	Pregrado-10 semestre	Ciencias sociales	Directo	Restaurante Brisas del Mar	01:32
Jackson	21-nov-08	Masculino	23	Puerto Nare, Antioquia	Universidad Santo Tomás	Privada	Pregrado-4 semestre	Administración de empresas	Por intermediario (organización Cimarrón)	Sala en la biblioteca de la universidad	02:05
Andrés	17-nov-07	Masculino	22	Barbacoas, Nariño	Universidad Nacional	Pública selectiva		Enfermería	Por intermediario	Campus de la universidad	01:34
Yadira	27-nov-08	Femenino	18	Bogotá	Universidad Incca	Privada	Pregrado-3 semestre	Derecho		Campus de la universidad Distrital	01:38
Dorlan	16-nov-07	Masculino	23	Magüí-Payan en el departamento de Nariño	Universidad Nacional	Pública selectiva	Pregrado- 6 semestre	Trabajo social	Por intermediario (listado inicial estudiantes Nacional, asistente de Claudia Mosquera)	Salón de clases Universidad Nacional	01:24
Adriana	24-nov-08	Femenino	23	Quibdó, Chocó (desde los 8 años en Bogotá)	Universidad Distrital	Pública	Pregrado-8 semestre	Inglés	Por intermediario	Campus Universidad Distrital	01:50
Kendy	23-nov-07	Femenino	23	San Andrés	Universidad La Salle	Privada	Pregrado -6 semestre	Trabajo social	Por intermediario (Dilia Robinson del consejo de cultura Teusaquillo)	Casa entrevistada	00:52
Dora	10-nov-08	Femenino	32	Barbacoas Nariño	Universidad Santo Tomás	Privada	Pregrado-7 semestre	Preescolar	Por intermediario (Cimarrón)	Casa entrevistada	00:49

Nombre	Fecha	Sexo	Edad	Origen geográfico	Institución	Tipología institución * (Cf. Capítulo 6.1.4)	Nivel de estudios	Disciplina	Abordaje	Lugar de entrevista	Duración grabación
Fernanda	09-nov-08	Femenino	22	Bogotá	Universidad Libre	Privada	Pregrado-7 semestre	Derecho	Por intermediario (organización Cimarrón)	Casa entrevistada	00:56
Sofia	15-nov-08	Femenino	35	San Martín de Loba, Bolívar (desde los 2 años en Barrancabermeja)	Universidad Gran Colombia	Privada	Pregrado- 10 semestre (de 12, nocturno)	Derecho	Por intermediario (amiga de una amiga)	Casa de entrevistada	01:14
Eugenia	06-nov-08	Femenino	23	Bogotá	Universidad Central	Privada	Pregrado-7 semestre	Ingeniería ambiental	Por intermediario (Cimarrón)	Café	01:16
Miguel	23-dic-08	Masculino	37	Valledupar	Universidad de los Andes	Privada selectiva	Maestría (culminada), actualmente segundo año de doctorado	Historia	Directo (lo conocí mediante el proyecto Afrodesc)	Café	01:30
Juan	10-nov-08	Masculino	20	Puerto Tejada – Cauca	Universidad Distrital o Pedagógica (candidato)	Pública	Bachillerato	Tecnólogo Industrial-Química	Por intermediario (Cimarrón)	Café	01:07
Catherine	19-nov-08	Femenino	21	Bogotá	Universidad Javeriana	Privada selectiva	Pregrado-10 semestre	Bacteriología	Por intermediario (organización Cimarrón)	Café	00:59
Johanna	25-nov-08	Femenino	20	Bogotá	Universidad Externado	Privada selectiva	Pregrado-6 semestre	Trabajo social	Por intermediario (organización Cimarrón)	Cafetería Universidad Externado	00:49
Jairo	17-dic-08	Masculino	24	Magüí Payan	Universidad Nacional	Pública selectiva	Pregrado-9-semestre	Cine y Televisión	Por intermediario (un entrevistado de la universidad)	Oficina Universidad Nacional	01:20

Nombre	Fecha	Sexo	Edad	Origen geográfico	Institución	Tipología institución * (Cf. Capítulo 6.1.4)	Nivel de estudios	Disciplina	Abordaje	Lugar de entrevista	Duración grabación
Mary	25-nov-08	Femenino	26	Buenaventura	Universidad del Quindío-Universidad Distrital	Pública	Especialización (culminada)	Comunicación social y periodismo- Pedagogía de la comunicación	Por intermediario (un entrevistado y referencia de otras personas)	Restaurante Brisas del Mar	03:03
Humberto	29-nov-08	Masculino	26	Bogotá	Universidad Distrital	Pública	Pregrado-8 semestre	Ciencias sociales	Por intermediario (organización estudiantil Ceuna)	Café	01:42
Valeria	24-nov-07	Femenino	22	Pereira (vive en Chía desde los 4 años)	Universidad Distrital	Pública	Pregrado-5 semestre	Ciencias sociales	Directo	Salón de clases Universidad Distrital	01:32
Eduardo	14-nov-08	Masculino	21	Buenaventura (desde 3° primaria en Cali)	Universidad de los Andes	Privada selectiva	Maestría-tercer semestre	Economía	Por intermediario (organización Cimarrón)	Restaurante con compañeros de él	00:43
Teófilo	11-nov-08	Masculino	32	Tagachí-Chocó	Universidad Gran Colombia-Universidad de los Andes	Privada	Especialización culminada	Ingeniería civil- Especialización en infraestructura vial y de transporte	Por intermediario (amiga)	Oficina del restaurante de su propiedad	01:49
Zoraida	07-nov-08	Femenino	21	Bogotá	Universidad Externado	Privada selectiva	Pregrado-3 semestre	Hotelería y turismo	Por intermediario (organización Cimarrón)	Campus universidad	01:02
Ximena	23-nov-08	Femenino	19	San Andrés	Universidad Manuela Beltrán	Privada	Pregrado-7 semestre	Terapia ocupacional	Por intermediario (Dilia Robinson)	Casa de entrevistada	00:58

* La tipología en mención obedece a una construcción analítica cuyo resultado se presenta en el respectivo subcapítulo citado.

Tabla 3. Recapitulativo de entrevistas en Francia

Nombre	Fecha	Sexo	Edad	Origen geográfico	Institución	Tipología institución* (Cf. Capítulo 6.1.4)	Nivel de estudios	Disciplina	Abordaje	Lugar de entrevista	Duración grabación
Coumba	08 avril 2008	Femenino	32	Sénégal (Née et Grandie à Paris)	Fac de Cergy Pontoise	Menos prestigiosa	BTS	Technicien en maîtrise de déchets	Por intermediario	En un café	1h08m
Lætitia	23 mai 2008	Femenino	46	Guyane	EHESS	Prépa, Grande Ecole ou Institut	Master 2	Histoire	Por intermediario	En su oficina	1h29m
Marouane	21 mai 2008	Masculino	28	Sénégal (Née et Grandie à Paris)	Paris 8	Menos prestigiosa	Licence 3	Science de l'Education	Directo	En la universidad	1h03m
Sandrine	18 avril 2008	Femenino	21	Sénégal (Née et Grandie à Paris)	Paris 1- Sorbonne	Prépa, Grande Ecole ou Institut	Master 1	Histoire	Por intermediario	En un parque	1h50m
Laure	17 juin 2008	Femenino	23	Bénin (de nationalité française, en France depuis les 18 ans)	Paris 1- Sorbonne	Prestigiosa	Master 2	Géographie	Directo	En mi oficina del IRD	1h35m
Awa	21 mai 2008	Femenino	23	Martinique	EHESS	Prépa, Grande Ecole ou Institut	Master 2	Histoire	Por intermediario	En un café	2h01m
Alice	09 juin 2008	Femenino	20	Martinique (Née et Grandie à Paris)	Paris 3- Sorbonne nouvelle	Prestigiosa	Master 1	Littérature	Por intermediario	En un salón de clases	1h51m
Adrien	10 juin 2008	Masculino	26	Togo (Née et Grandie à Paris)	Paris 8	Menos prestigiosa	Doctorat	Sociologie	Directo	En la universidad	1h26m
Théodora	21 mars 2008	Femenino	23	Caméroun (Née à Paris), retour au Caméroun d'es 3 ans jusqu'à 13 ans	Science Po	Prépa, Grande Ecole ou Institut	Master 2	Sciences Poliquest- affaires internationales	Por intermediario	En la universidad	1h00m

Nombre	Fecha	Sexo	Edad	Origen geográfico	Institución	Tipología institución* (Cf. Capítulo 6.1.4)	Nivel de estudios	Disciplina	Abordaje	Lugar de entrevista	Duración grabación
Morgane	30 mai 2007	Femenino	26	Guadeloupe	Paris 5	Prestigiosa	Doctorat	Sociologie	Por intermedio	En su oficina en la universidad	1h31m
Djeneba	18 mars 2008	Femenino	22	Mali (Née et Grandie à Paris)	Science Po	Prépa, Grande Ecole ou Institut	Master 2	Sciences Poliques-affaires internationales	Por intermedio	En un café frente a la universidad	1h01m
Lydia	15 mai 2008	Femenino	23	Martinique	EHESS	Prépa, Grande Ecole ou Institut	Doctorat	Histoire	Por intermedio	En un salón de clases	1h26m
Jérôme	11 mai 2008	Masculino	28	Haïti	EHESS	Prépa, Grande Ecole ou Institut	Doctorat	Histoire	Por intermedio	En su casa	1h28m
Hélène	25 avril 2008	Femenino	24	Guadeloupe	Fac de Cergy Pontoise	Menos prestigiosa	Master 2	Biochimie	Por intermedio	En mi oficina del IRD	0h51m
Samba	08 juillet 2008	Femenino	32	Côte d'Ivoire (Né et Grandi à Paris)	Paris 7 (DEA) Université de Tours (Doctorat)	Prestigiosa	Doctorat	Anglais	Por intermedio	En su casa	2h50m
Marc	30 mai 2008	Masculino	35	Caméroun (Né et Grandi à Paris)	Jussieu	Prestigiosa	DEA	Geochimie	Por intermedio	En su oficina en la universidad	1h26m
Assia	12 juin 2008	Femenino	33	Mali (Né à Paris Grandi dans le Midi de la France)	Paris 7	Prestigiosa	Doctorat	Histoire (études Anglophones)	Por intermedio	En un café	1h35m
Fatou	10 juin 2008	Femenino	23	Mali (Né et Grandi à Paris)	Paris 8	Menos prestigiosa	License 3	Sciences de l'Éducation	Directo	En la universidad	1h08m

Nombre	Fecha	Sexo	Edad	Origen geográfico	Institución	Tipología institución* (Cf. Capítulo 6.1.4)	Nivel de estudios	Disciplina	Abordaje	Lugar de entrevista	Duración grabación
Omar	12 avril 2008	Masculino	25	Père Guinéen-Mère Sénégalaise (Né à Paris), retour en Guinée à 6 ans, rentre en France faire les études supérieures.	Institut Pratique de Journalisme (IPJ)	Prépa, Grande Ecole ou Institut	Master 1	Journalisme	Directo	Dans une terrasse	1h26m
Véronique	06 mai 2008	Femenino	24	Martinique	Paris 4-Sorbonne	Prestigiosa	Doctorat	Histoire	Por intermediario	Mon bureau à l'IRD	1h18m
Simon	05 mai 2008	Masculino	33	Gabonais, en France depuis 1992 (il a fait le lycée en France)	Paris 4-Sorbonne	Prestigiosa	Doctorat	Philosophie	Por intermediario	Place de la Sorbonne	1h28m
Florence	25 avril 2008	Femenino	25	Guadeloupe	Fac de Cergy Pontoise	Menos prestigiosa	Master 2	Biochimie	Por intermediario	Mon bureau à l'IRD	0h53m

* La tipología en mención obedece a una construcción analítica cuyo resultado se presenta en el respectivo subcapítulo citado.

3.3.4 Procesamiento, categorización y análisis de las entrevistas

Las entrevistas fueron transcritas en su totalidad a formato escrito en medio magnético. En esta labor tuve la colaboración de dos personas quienes hicieron el mayor trabajo, mi labor consistió en una revisión rigurosa y corrección de las transcripciones⁴⁷. La consigna principal fue la de hacer transcripciones lo más “literales” posibles, aunque soy consciente de que toda transcripción significa necesariamente una primera interpretación.

Luego de esta transcripción me enfrenté al problema al cual tal vez todo doctorando que plantea su investigación desde una perspectiva cualitativa se enfrenta, ¿qué voy a hacer con toda esta información? En efecto eran cientos, si no miles de páginas de textos de transcripción. La primera tarea que se hizo fue una relectura de todas las entrevistas, mientras se iban escuchando. Un repaso de las notas de campo y una ampliación de las mismas.

En términos generales vi la necesidad de valerme de una herramienta de análisis cualitativo asistido por computador. Para mí era un desafío de investigación el poder desarrollar análisis más finos y detallados frente a lo que había hecho en investigaciones pasadas, en donde el estatus de las entrevistas no iba más allá de ser fragmentos ilustrativos de las interpretaciones o argumentaciones del texto final. En este caso quería “desmenuzar” lo más que pudiera dichas entrevistas. En ese sentido, y gracias a una escuela de verano sobre herramientas de análisis cualitativo ofrecida por el CNRS, así como a algunos investigadores del URMIS- Paris 7, tuve la oportunidad de conocer un *software* llamado Nvivo ®. Al inicio tuve una breve introducción a su versión 2.0 en donde comencé a realizar los primeros análisis de algunas entrevistas; luego conocí una versión más avanzada, el Nvivo 8.0. En esta plataforma hice el análisis de todas las entrevistas.

En relación con el análisis cualitativo asistido por computador, puedo dar fe de sus bondades metodológicas; sin embargo quisiera hacer algunas advertencias al respecto. En primer lugar, utilizar este tipo de herramientas exige llegar con cierta metodología de análisis pre-establecida, cuando menos con una idea clara de lo que se quiere hacer. Este tipo de herramientas, sobre todo las últimas versiones, tienen mucha capacidad y demasiadas funciones que pueden hacer perder al investigador de su objetivo principal.

Por otro lado, esta herramienta no reemplaza al investigador, en el sentido en que sí lo pueden hacer otros programas de análisis cuantitativo, por ejemplo (al respecto véase Trinidad et Al., 2006; Valles, 2000). El aprendizaje de este tipo de herramientas, la mayoría de veces muy intuitivas por consiguiente fáciles de aprender, exige sin embargo mucho de ensayo y error en donde el proceso de saber qué se quiere hacer y cómo puede ser algo dispendioso. Exige en ese sentido un intenso auto aprendizaje metodológico.

A partir de las anteriores consideraciones, el proceso de categorización y análisis de las entrevistas se basó, en parte, en algunos de los aprendizajes de la *teoría fundamentada*⁴⁸.

⁴⁷ Agradezco una vez más a Marion Gary, quien se encargó de la transcripción de las entrevistas en Francia y a Angélica Ramírez quien hizo lo propio para las entrevistas en Colombia. Agradezco igualmente al laboratorio URMIS (Antiguo UR 107) del IRD por la financiación de esta dispendiosa labor de transcripción.

⁴⁸ La *teoría fundamentada se puede definir como* “una metodología general de análisis relacionada con la colección de datos, que usa un conjunto de métodos sistemáticamente aplicados para generar una teoría inductiva sobre un área substantiva. El producto de la investigación constituye una formulación teórica o un conjunto integrado de hipótesis conceptuales sobre el área substantiva de estudio” (Glaser, 1992:16, traducción nuestra).

Sin embargo no quisiera inscribir mi metodología de análisis como una investigación con base en teoría fundamentada pues en términos generales no manejo ni los conceptos ni los procedimientos establecidos por la misma. Sin mencionar que se ha convertido en una especie de “paradigma a la moda” en una gran cantidad de investigaciones cualitativas. Es más, mi descubrimiento de *La teoría fundamentada* (Glaser y Strauss, 1967) ocurrió un gran tiempo después de que ya hubiera hecho el trabajo de categorización de la mayoría de entrevistas, esta lectura me ayudo no obstante a afinar mi propio proceso de análisis y a evitar ciertos errores comunes.

Mi metodología de categorización y análisis de las entrevistas la ubico entonces desde una perspectiva netamente inductiva, de corte cualitativo en donde lo importante de los análisis es la coherencia y la transparencia en vez de la representatividad y la validez. A partir de esta forma de leer los datos la idea era “tratar de olvidar” la teoría y comenzar a generar categorías de análisis a partir de los datos mismos, como cuando uno está estudiando un texto completamente desconocido. A partir de esas primeras categorías de análisis se comenzaron a identificar relaciones entre las mismas, lo cual iba generando categorías más abstractas y así sucesivamente. Este proceso lo desarrollé en cuatro fases principales:

Fase 1: codificación puramente inductiva

Se trata de “olvidar” o poner de lado por un momento a la teoría y la literatura existente sobre la problemática de investigación. Significó meterse de lleno en los datos mismos, leer cada entrevista como un universo de sentido completo en sí mismo, en donde cada párrafo está lleno de posibles categorías e análisis cuantas frases o palabras sean posibles categorizar. Las categorías se establecen de forma intuitiva, como se me iban ocurriendo iba poniendo los nombres de las mismas. En esta fase se iba mirando lo que “daban” las entrevistas en términos de información y cuáles eran los principales vacíos. Este fue un proceso minucioso y dispendioso hecho con sólo seis (6) entrevistas, algunas de las “mejores”, en términos de calidad de los datos, y de las más largas. De este proceso surgió un total de **120 categorías** de análisis como puede apreciarse en el siguiente esquema a continuación.

Las categorías iban surgiendo una a una en cada una de las entrevistas. Cada categoría está precedida de un número secuencial. El número que está a la derecha obedece a la cantidad de entrevistas en las cuales está presente cada categoría. Como con este ejercicio se codificaron un total de 6 entrevistas, el número máximo que puede haber es de 6.

Las categorías en color rojo obedecen a aquellas que se encontraban presentes al menos en una entrevista en ambos países. Las categorías en color verde a las registradas únicamente en Francia y las categorías en azul aquellas que sólo estaban en las entrevistas de Colombia.

Sin embargo un listado de todas las categorías no nos permitía tener una organización más conceptual de las mismas. Por tal motivo se agruparon en grandes categorías que se aprecian en letra negrilla en el siguiente esquema conceptual (Gráfica 1).

Gráfica 1. Esquema Conceptual Fase 1

Con base en trabajo de organización de los nodos libres luego del proceso de codificación inductiva en seis primeras entrevistas. 07/12/2010. Procesamiento con Nvivo 8.0

Convenciones: ■ Colombia		■ Francia	■ Ambos países					
Categorías sociales		Categorías raciales		Educación Primaria		Temas varios (categorías que no se pueden ubicar en las otras ...)		
50. Extranjeros	2	9. Arabe	3	94. Primaria	5	30. Conflicto armado	1	
53. Francés	3	15. Blanco-blanc	6			35. Diferencia-alteridad	5	
56. Hijos de inmigrantes	3	6. Afrocolombiano	3	Educación Secundaria		36. Diferencias regionales	1	
57. Hombres	6	61. Indígena	3	33. Consejo de orientación	3	39. Doble nacionalidad	1	
77. Mujeres	6	79. Negro-noir	6	85. Orientación bachillerato	3	48. Etnoeducación	2	
		75. Mestizo o mestizaje	3	104. Secundaria	6	70. Juventud	1	
		87. Otros	6	110. Tipo de bachillerato	5	74. Machismo	3	
Origen social		106. Situación racializada (6)		111. Tipo de colegio	3	84. Oportunidades	5	
23. Clase social	5	10. Argumentos entrevistado situación	6	Educación superior		99. Refuerzo escolar	1	
27. Composición familia	4	11. Argumentos otros situación	6	1. Acceso	3	100. Religión	4	
		31. Consecuencias perpetrador u otros	2	2. Acción afirmativa	3	105. Segregación-communautarisme	3	
13. Banlieue	3	32. Consecuencias víctima o entrevistado	4	14. Becas-ayudas económicas	4	108. Tesis e investigador	6	
45. Estado civil padres	1	49. Evaluación situación	6	18. Cambio de carrera	1	112. Trabajo	5	
51. Familia extensa	5	98. Racial-racista (racismo?)	3	19. Cambio de clase	1	113. Trabajo comunitario	3	
52. Familia numerosa-Francia	1	3. Acento	5	21. Cité U-alojamiento estudia	2			
63. Inmigración hermanos	2	4. Acoso sexual	1	22. Clase preparatoria	1	Actores (agentes) sociales		
64. Inmigración mamá	4	7. Agresión física	3	42. Escogencia carrera	4	26. Compañeros universidad	6	
65. Inmigración padres	3	20. Chistes	4	54. Graduación	1	95. Profesores	6	
66. Inmigración papá	3	24. Comentarios-remarques	4	58. Icfes-Bac	5	8. Amigos	4	
72. Lugar de residencia	6	28. Concientización?	3	81. Obstáculos estudio	3	25. Compañeros otros espacios	4	
73. Lugar de nacimiento	6	29. Condescendencia	3	89. Pasantía	3	12. Asociaciones, mov. Afro	6	
80. Nivel educativo padres	6	38. Discriminación	5	90. Pérdida año	2	88. Pareja	4	
82. Oficio Mamá	6	43. Esforzarse más	3	91. Pérdida de materias	3	5. Administración francesa	2	
83. Oficio Papá	4	46. Estereotipos	6	92. Permanencia	1	37. Dirección de Etnias Mininterior	2	
86. Origen geográfico padres	5	47. Estigmatización	4	93. Política educativa territoric	2	44. Estado	1	
116. Trayectorias hermanos	4	62. Inferiorización	2	107. Superior	6	102. Rol padres o familia	6	
		67. Insultos	3	114. Trabajo grado, tesis-mem	3			
Atributos		76. Mirar mal	1	115. Trabajo estudiantil	5	Proyectos futuro		
41. Edad-Fecha de nacimiento	6	103. Sabotaje	1	118. Universidad	6	55. Hijos	2	
72. Lugar de residencia	6	119. Violencia simbólica	2	34. Deporte	1	96. Proyectos futuro	6	
73. Lugar de nacimiento	6	120. Voluntad cultural	4	109. Tiempo libre-Loisir	2	101. Retorno a la tierra	3	
86. Origen geográfico padres	5							
110. Tipo de bachillerato	5							
111. Tipo de colegio	3							

Fase 2: corroboración y depuración de la codificación inicial

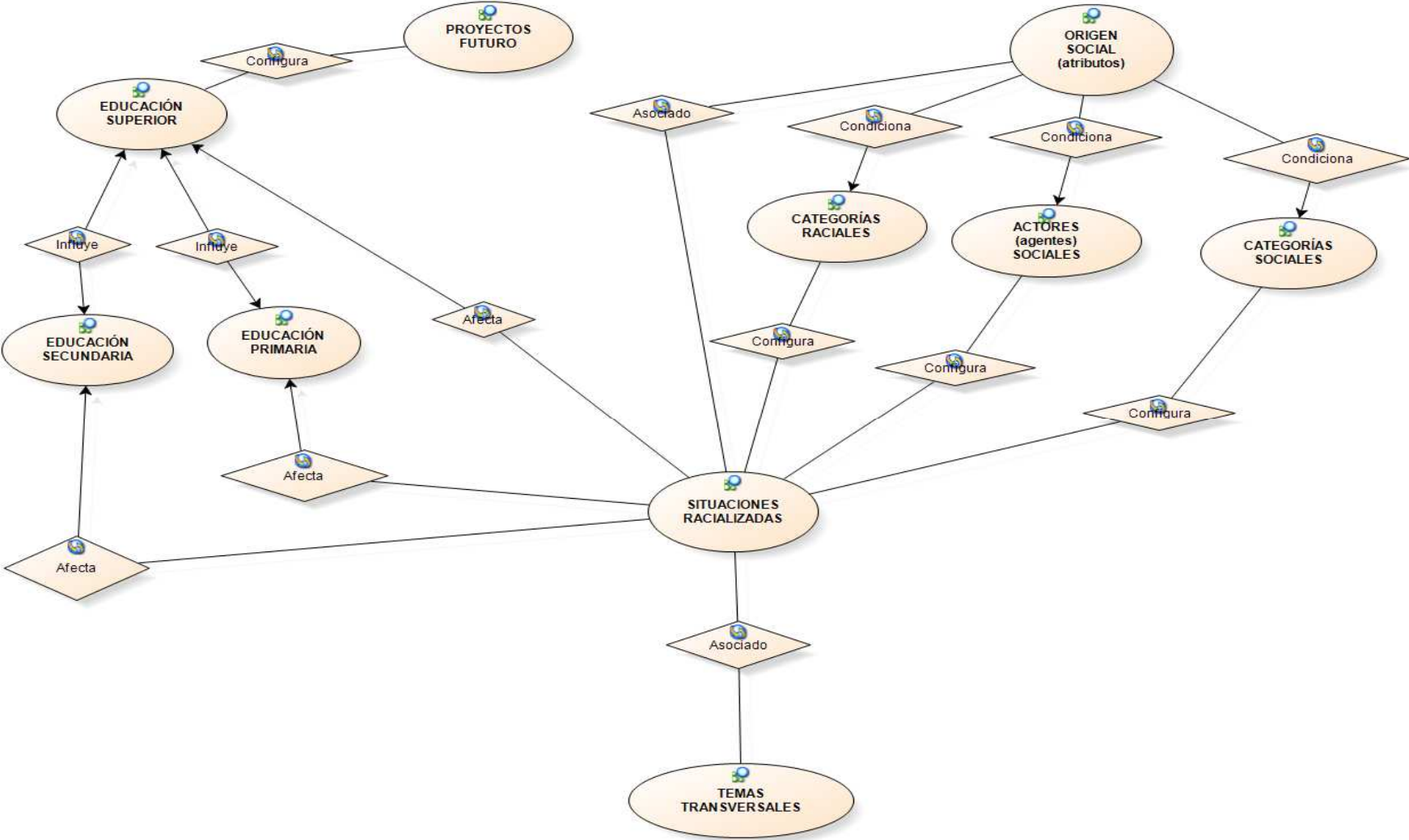
En esta fase se revisó la coherencia de la codificación realizada en la fase anterior. Se identificaron algunas inconsistencias y se eliminaron algunas categorías innecesarias o se fundieron con otras que presentaban más capacidad heurística. De igual forma se incluyeron algunos códigos nuevos que era importante tener en el sistema final de categorías de análisis. El resultado de esto fue la generación de **10 grandes categorías** o ejes temáticos y **93 subcategorías**. Acto seguido se procedió a identificar la similitud lógica conceptual de cada uno de las subcategorías y ubicarlas bajo las categorías principales. En ese sentido se trató de identificar cuál sería la relación lógica entre las grandes categorías, como se ilustra en el siguiente mapa conceptual (*Cf. Gráfica 2, infra*), a partir de lo cual se desarrollaron las principales hipótesis y líneas de interpretación de la información.

Por ejemplo, en el mapa conceptual puede verse como una categoría central aquella de “situaciones racializadas”. Esta categoría obedecía a cualquier fragmento de la entrevista en donde los estudiantes entrevistados expresaban que dicha situación era susceptible de ser caracterizada como racista o discriminante. No importaba en ese sentido si la conclusión final en las interpretaciones de los estudiantes es que fuera o no discriminante; lo importante allí era rescatar el hecho de que el tema racial había surgido en los relatos orales. Como se puede ver en el mapa conceptual, a partir de esta categoría desarrollamos entonces la hipótesis de que esas situaciones racializadas afectaban tanto la educación superior como la educación primaria y secundaria; pero a su vez estas dos últimas influían en la educación superior. Detrás de esta hipótesis conceptual está entonces nuestra idea de discriminación sistémica que es desarrollada en profundidad en el Capítulo 5 de la presente tesis.

De igual forma, el origen social de los estudiantes, que es el tema central desarrollado en el Capítulo 4 a continuación, condicionaba tres aspectos principales: las categorías raciales con las cuales estos estudiantes eran socializados desde la infancia, los actores sociales que intervenían en la racialización, que pueden ser desde los compañeros de colegio hasta los vecinos de barrio, así como otras categorías sociales que también intervenían en términos de la construcción de género, por ejemplo. Estas categorías sociales configuraban entonces las situaciones racializadas, las cuales a su vez estaban asociadas con el origen social de los estudiantes (*Cf. Gráfica 2*).

De igual forma, la depuración conceptual definitiva de las categorías de análisis se aprecia en el esquema conceptual de la fase 2 (*Cf. Gráfica 3, infra*). En este se retoman las grandes categorías que acabamos de ver en el mapa conceptual pero con el detalle de sus correspondientes subcategorías. Nótese que el trabajo de depuración hizo que casi todas las categorías de análisis estuvieran presentes tanto en Colombia como en Francia (en color rojo), lo cual garantizó desde una lógica conceptual el trabajo comparativo subsiguiente entre los dos países. Las categorías que sólo estaban presentes en uno de los dos países obedecen a aspectos particulares y característicos de los mismos, por ejemplo es lógico que la categoría “afrocolombiano” sólo surgiera en las entrevistas de Colombia (*Cf. Gráfica 3, infra*).

Gráfica 2. Mapa Conceptual Fase 2



Gráfica 3. Esquema Conceptual Fase 2

Proceso de depuración conceptual de la Fase 1 con base en proceso de recodificación y fusión de nodos repetidos o poco relevantes. 08/12/2010. Procesamiento con Nvivo 8.0

Convenciones: ■ Colombia		■ Francia	■ Ambos países		
					Educación Primaria
					70. Primaria 5
					Educación Secundaria
					29. Orientación de los estudios 4
					79. Secundaria 6
					84. Tipo de bachillerato 5
					85. Tipo de colegio 3
					Educación superior
					1. Acceso 5
					12. Becas-ayudas económicas 4
					16. Cambios en trayectoria educati 2
					18. Cité U-alojamiento estudiantil 2
					34. Escogencia carrera 4
					44. Icfes-Bac 5
					62. Obstáculos en el estudio 5
					69. Pasantía 3
					82. Superior 6
					88. Trabajo grado, tesis-memoire 3
					91. Universidad y vida universitaria 6
					Proyectos futuro
					42. Hijos 2
					72. Proyectos futuro 6
					76. Retorno a la tierra 3
Origen social (atributos)		Categorías sociales		Situaciones racializadas	
11. Banlieue 3		41. Francés 3		17. Chistes 4	
19. Clase social 5		43. Hombres 6		2. Acento 5	
23. Composición familia 6		58. Mujeres 6		20. Comentarios-remarques 4	
33. Edad-Fecha de nacimien 6				24. Concientización 3	
53. Lugar de residencia 6		Actores (agentes) sociales		25. Condescendencia 3	
54. Lugar de nacimiento 6		10. Asociaciones, mov. Afro 6		27. Consecuencias perpretador u otros 2	
61. Nivel educativo padres 6		21. Compañeros otros espaci 4		28. Consecuencias víctima o entrevista 4	
63. Oficio Mamá 6		22. Compañeros universidad 6		3. Acoso sexual 1	
64. Oficio Papá 4		36. Estado 4		31. Discriminación 5	
66. Origen geográfico padre 5		6. Amigos 4		35. Esforzarse más 3	
89. Trayectorias hermanos 4		68. Pareja 4		37. Estereotipos 6	
94. Inmigración familia 5		71. Profesores 6		38. Estigmatización 4	
		77. Rol padres o familia 6		40. Evaluación situación 6	
				48. Inferiorización 2	
Temas transversales		Categorías raciales		5. Agresión física 3	
26. Conflicto armado 1				57. Mirar mal 1	
30. Diferencia-alteridad 5		7. Arabe 3		74. Racial-racista (racismo?) 3	
39. Etnoeducación 2		13. Blanco-blanc 6		78. Sabotaje 1	
55. Machismo 3		4. Afrocolombiano 3		8. Argumentos entrevistado situación 6	
65. Oportunidades 5		47. Indígena 3		80. Segregación-communautarisme 3	
75. Religión 4		56. Mestizo o mestizaje 3		81. Situación racializada 6	
83. Tesis e investigador 6		60. Negro-Noir 6		9. Argumentos otros situación 6	
86. Trabajo 6		67. Otros 6		92. Voluntad cultural 4	
87. Trabajo comunitario 3					

Fase 3: codificación general y orientada

Con base en este sistema de categorías y subcategorías totalmente definido, entendiéndolo como el conjunto de categorías lo más complejo y completo posible que pudiera incluirse (aplicarse) en cualquier otra entrevista, se procedió a codificar el resto de entrevistas faltantes. Como ya se tenía un conocimiento más afinado de lo que significaban las categorías y sus subcategorías, se procedió a construir una “parrilla de codificación general” que abarcara no sólo las categorías principales sino también algunas subcategorías que era importante mantener. El resto de categorías que no se codificaban se daba por entendido que estaban inmersas en su respectiva categoría principal. En ese sentido encontré un mecanismo mucho más expedito para poder analizar y codificar la totalidad de las entrevistas sin entrar en tanto detalle pero manteniendo toda la información de las entrevistas analizada (Cf. Anexo 3).

Fase 4: Análisis específico del racismo cotidiano a partir de las “situaciones racializadas”

Una de las categorías más importantes de análisis es aquella de “situaciones racializadas”. Como se dijo anteriormente, obedece a cualquier relato de una situación social que tuviera una connotación “racial”, independientemente de si el entrevistado o entrevistada lo consideraran como “racista” o “discriminatorio”. Con base en esa categoría se analizaron un total de 32 entrevistas y se desarrolló igualmente un método de caracterización inductivo con base en siete categorías principales de análisis propuestos por los estudios de Essed (1991) y otros estudios sobre el racismo más desde el análisis del discurso (Merino et Al., 2009). El propósito era en ese sentido caracterizar de la manera más detallada esa gran categoría de “situaciones racializadas”, este procedimiento dio como resultado otro complejo mapa conceptual de categorías construidas inductivamente cuyo objetivo era caracterizar específicamente el racismo cotidiano en las universidades a partir de una perspectiva situacional. Los resultados de este ejercicio analítico se presentan principalmente en el último capítulo de la tesis (Cf. Capítulo 6) en donde se hace un minucioso análisis del racismo cotidiano en la universidad en los dos países. Estos resultados se produjeron con la ayuda de las funciones de búsqueda, producción de resultados y cruces entre categorías analíticas del programa Nvivo. Debido a la gran extensión del esquema conceptual de este ejercicio, es decir la relación de categorías y subcategorías, este es presentado en documento anexo (Cf. Anexo 4).

Por último quisiera hacer dos comentarios finales sobre la metodología de análisis e interpretación de los datos. La primera tiene que ver con la distinción hecha entre las metodologías “cualitativas” y las “cuantitativas”. Si bien es cierto que más arriba dije que el espíritu de esta investigación es de corte cualitativo, esto no quiere decir que en algunos momentos no sea legítimo recurrir a interpretaciones basadas en algunas estadísticas descriptivas. Se trata entonces de un recurso adicional que para nada rompe con la tendencia cualitativa general del estudio, pues no es nuestra pretensión ser representativo desde el punto de vista estadístico. En los capítulos posteriores se podrá apreciar este recurso analítico.

El otro comentario tiene que ver con el último y quizás uno de los obstáculos metodológicos más importantes de esta tesis. Tiene que ver con la escritura misma del texto y la escogencia de la lengua principal. Los lectores y las lectoras podrán ver sin embargo que esta tesis, aunque escrita en español, es en cierta forma una tesis bilingüe en la medida en que se mantienen fragmentos de entrevistas en su lengua original así como

expresiones mías que he escrito directamente en francés sin hacer la debida traducción al castellano. Esto no obedece a la más mínima pretensión o esnobismo intelectual sino al problema recurrente de querer expresar una idea que no tiene necesariamente un símil en español o que la traducción le quita la fuerza o el sentido deseado a la argumentación. Creo que este bilingüismo de la tesis refleja las apuestas epistemológicas relacionadas con un estudio comparativo hecho en contravía, del Sur hacia el Norte, en el mundo globalizado del siglo XXI.

Conclusión

En este capítulo hemos visto los principales elementos metodológicos de la investigación teniendo en cuenta un espíritu de reflexividad crítica frente al proceso y las etapas de investigación, así como al carácter situado del conocimiento de acuerdo con las características disímiles de los dos terrenos. Identificamos tres aspectos que generaban problemas metodológicos pero los cuales nos ayudaron a definir mejor la problemática de investigación y la estrategia específica para realizar el trabajo empírico. Estos aspectos tenían que ver con las diferencias en la producción científica entre los dos países; las estructuras de los dos sistemas de educación superior, y la construcción social e histórica de las “minorías raciales” en Francia y en Colombia.

A partir de esos aspectos problemáticos definimos la investigación como un estudio sobre el racismo y las discriminaciones enfocado en la experiencia vivida de los estudiantes universitarios “racializados” como “negros” en Francia y en Colombia, específicamente en las universidades de París y Bogotá. De igual forma presentamos las escogencias de las principales técnicas de investigación empujadas en el estudio, principalmente de la entrevista en profundidad. Presentamos en esa medida una información sintética de las estudiantes y los estudiantes que nos colaboraron con el estudio mediante sendas entrevistas; así como los principales obstáculos metodológicos en el trabajo de campo y en la realización de dichas entrevistas. Por último, presentamos de manera detallada la metodología de procesamiento y análisis de la información, la cual fue en esencia de tipo inductivo con el fin de tratar de explorar de manera sistemática y detallada la enorme riqueza registrada en los relatos de los estudiantes y la cual fue la base para llegar a los hallazgos que se presentarán a continuación.

En ese sentido, este capítulo metodológico cierra la primera parte de la tesis. Fue antecedido por el capítulo conceptual (Cf. Capítulo 1) y el capítulo de contextualización de las sociedades francesa y colombiana (Cf. Capítulo 2). En el primer capítulo propusimos una presentación general de algunas corrientes conceptuales en torno al racismo y la idea de “raza” en ciencias sociales y sociología, establecimos además algunos elementos complementarios a partir de corrientes como el interaccionismo simbólico, algunos conceptos sobre el poder y la dominación social, la teoría de la interseccionalidad y la sociología de la educación. Esto con el fin de tener herramientas conceptuales relacionadas con el estudio del racismo y las discriminaciones en la educación superior, desde una perspectiva situacional y entendidos como procesos de dominación social.

En ese sentido, se desarrollaron algunos conceptos centrales en la investigación, aquel de discriminaciones sistémicas, que será desarrollado en profundidad en el Capítulo 5 y el de racismo cotidiano que será el tema central del Capítulo 6. En esta primera parte de la tesis también se estudió en el Capítulo 2 la forma como las dinámicas sociohistóricas de racialización de las relaciones sociales han sido analizadas en ambos contextos nacionales.

De igual forma se hizo una revisión de los respectivos campos nacionales de producción científica en relación con el surgimiento de un campo de estudios sobre el racismo y las discriminaciones, así como la constitución de grupos sociales en términos de grupos racializados y minorizados como “negros”. Esta contextualización es básica, crucial y necesaria para entender no sólo la caracterización de los orígenes sociales racializados los estudiantes entrevistados que será presentada en el Capítulo 4 sino los ya mencionados procesos de discriminación sistémica y racismo cotidiano en la universidad que se desarrollarán en la segunda parte de la tesis.

SEGUNDA PARTE.

DISCRIMINACIONES SISTÉMICAS Y RACISMO COTIDIANO EN LOS SISTEMAS UNIVERSITARIOS FRANCÉS Y COLOMBIANO

Una vez armados de nuestro equipaje: caja de herramientas conceptuales, conocimiento sobre lo que se ha producido académicamente en uno y otro país, así como la relación que esa producción tiene con los contextos sociales e históricos respectivos. Luego de haber descrito entonces cómo fue ese viaje en ambos países y haber explicitado qué fue lo que se hizo desde un punto de vista empírico, ahora vamos a ver más en detalle cuáles fueron los resultados de todas esas elecciones metodológicas y del intenso trabajo de investigación que implica hacer entrevistas con personas “desconocidas” y cuyo propósito es lograr tener un conocimiento lo más plausible posible de las mismas.

Para tal fin, en la segunda parte de la tesis le daremos un lugar preponderante a la palabra misma de esos jóvenes, hombres y mujeres, que son considerados como “negros” en sus respectivos países y que en ocasiones, no pocas ya veremos, son tratados de manera diferente e injusta por los demás. Así pues, necesitamos saber quiénes son, de donde vienen, dónde crecieron, dónde estudiaron, que proyectos de vida han tenido y qué están haciendo por ellos. Daremos entonces un vistazo a sus orígenes sociales, los cuales se caracterizan por ser en la mayoría de los casos bastante humildes. Veremos además que a esta condición de clase se unen aspectos de “raza” y de género.

A partir de ese *background* social, los jóvenes comienzan a hacer frente a dificultades en sus trayectorias educativas, algunos presentan problemas para tener éxito escolar, otros lo tienen pero sienten que no pueden estudiar lo que quieren, en todo caso, parece haber un cierto “peso” del sistema que influye en sus trayectorias educativas. Se trata entonces de las discriminaciones sistémicas en los sistemas educativos francés y colombiano, la cuales proponemos estudiar de manera puntual y específica para cada país. Veremos que a pesar de las diferencias de los contextos hay importantes convergencias.

No obstante esas dificultades, nuestros estudiantes, hombres y mujeres, lograron superarlas y están en la universidad. Allí fue donde los encontramos para que hicieran parte activa de la investigación. Pero el hecho de estar en la universidad no significa que las discriminaciones o el racismo se acaben, por el contrario, esos y esas estudiantes se encuentran con nuevos desafíos, algunos de ellos se sienten más fuertes en razón de las desigualdades sociales y educativas acumuladas; otros sienten que experimentan racismo cotidiano y buscan alternativas para enfrentarlo. En fin, estos son los aspectos principales que se desarrollarán a continuación en la segunda parte de la tesis.

CAPÍTULO 4.

ORÍGENES SOCIALES, GÉNERO Y TRAYECTORIAS SOCIALES RACIALIZADAS DE LOS ESTUDIANTES ENTREVISTADOS

En este capítulo se presentan de forma descriptiva algunas de las características relacionadas con los orígenes sociales de los estudiantes entrevistados en Francia y en Colombia. La idea central del capítulo es demostrar que, en efecto, en las trayectorias sociales de estos estudiantes, hombres y mujeres, ha sido importante la existencia de procesos continuos de racialización en términos de “negros”/“negras”, pero además dichas trayectorias y orígenes remiten igualmente a configuraciones de género, de clase social y de origen geográfico entre las más importantes. Se trata en ese sentido de una racialización compleja, en las intersecciones con otros sistemas de dominación social.

El propósito es mostrar cómo las categorías raciales atribuidas o reivindicadas por estas personas no hacen parte de un “invento” abstracto por parte del investigador con propósitos analíticos, sino que estos jóvenes, la mayoría de sectores populares y de clases medias, son objeto de una racialización tal que los hace susceptibles de ser identificados como “negros” en sus respectivos contextos sociales. En ese sentido es que entendemos que estas categorías raciales son sociales y no esenciales desde un punto de vista simbólico. Pero además queremos dar elementos empíricos para entender quiénes son estas personas, de dónde provienen, cuáles son las características económicas, sociales y culturales de su entorno, cuál es el papel que la educación superior tiene en sus vidas y cómo entran en juego proyectos de tipo personal y profesional en las mismas.

El propósito es entonces situar sociológicamente a los estudiantes entrevistados, desde luego sin pretensiones de representatividad estadística pero con significatividad sociológica. Es decir, aportando tendencias en relación con el origen social de los jóvenes y de sus trayectorias sociales, siendo plausible que otro estudiante racializado de una forma similar en cada país pueda vivir experiencias similares. Para tal fin nos valdremos de ejemplos específicos retomados de las entrevistas, con el fin de que sea el propio relato de los estudiantes lo que nos permita aprehender sus características sociales primordiales.

Este capítulo está conformado por cuatro partes. En la primera parte y en la segunda se presentan, con base en fragmentos de las entrevistas en profundidad, las características de los orígenes sociales de los estudiantes de Francia y Colombia. Cada una de las partes se subdivide por dos acápites en los cuales se pretende explicitar las diferencias internas en relación con los orígenes sociales de uno y otro país. La tercera parte se ocupa de la “dimensión racial” de los orígenes sociales a partir del análisis de las trayectorias de racialización que afectan a los estudiantes. Estas trayectorias de racialización iniciales se dan principalmente en los incipios de sus ciclos de vida en la escuela y en la ciudad, más específicamente en el barrio o la *banlieue*. Por último, la cuarta parte del capítulo introduce la categoría de género, entendida como transversal y necesaria a la hora de comprender esos orígenes sociales y trayectorias racializadas de los estudiantes entrevistados en Francia y en Colombia.

4.1. Orígenes sociales de los entrevistados en Francia: sectores populares y medios, estigmatización de la *banlieue* e importancia de los capitales escolares

La gran mayoría de estudiantes entrevistados nacieron y crecieron en Francia, por lo que de entrada poseen la nacionalidad o el derecho de obtener la nacionalidad francesa. Así mismo, la mayoría de ellos constituye la primera generación de nacidos en Francia y sus padres son originarios de países de África occidental. Estos últimos quienes migraron a la metrópolis por razones laborales o de estudios. Por otro lado, para el caso de los estudiantes originarios de los DOM-TOM, algunos de ellos también nacieron y crecieron en Francia metropolitana o migraron a temprana edad, también por migración laboral de sus padres, en otros casos llegaron a la región parisina expresamente a hacer los estudios superiores una vez terminado el bachillerato en su departamento de origen⁴⁹.

4.1.1. Orígenes sociales modestos y estigmatización de la '*banlieue*'

Una gran cantidad de estudiantes entrevistados en Francia son en ese sentido originarios de sectores populares. La gran mayoría de los que nacieron y crecieron en región parisina, han vivido en *Banlieue*. A continuación retomaremos algunos fragmentos de los relatos de los propios estudiantes, con el fin de dar lugar a su palabra en la descripción de sus orígenes sociales:

Samba tiene 32 años. Sus padres son originarios de Costa de Marfil, quienes se instalaron en Francia en los años 60. Su padre viajó a hacer estudios en derecho y sociología, junto con su madre quien lo ha seguido. Luego de su separación, el padre regresó a Costa de Marfil en los años 80, criándose Samba con su madre en compañía de sus siete hermanos (5 mujeres, 2 hombres), el primogénito siendo el único nacido en Costa de Marfil, ella es la penúltima y sus otros hermanos nacieron en la región parisina, ella nació en el 13^e *arrondissement*.

Samba no tiene conocimiento de cuál era la actividad profesional o el oficio de su padre. Su madre, de 68 años, no asistió a la escuela y era de una pequeña ciudad en el norte de Costa de Marfil. Esta situación, según ella, obedece a que "*à son époque les filles, elles n'allaient pas à l'école*". Es así que a su llegada a Francia fue el padre de Samba quien le enseñó a leer y escribir, y luego fueron los hijos e hijas mayores que le enseñaron a realizar algunas operaciones matemáticas, cuando estaban en la escuela primaria.

Su madre se desempeñó entonces como costurera y luego trabajó principalmente como empleada de servicio en algunas empresas. Luego de haber pasado por un período de desempleo de aproximadamente cinco años en la década de los 80; pudo hacer una formación como vendedora-cajera en frutas y verduras, "*puisqu'elle savait un peu lire, un peu écrire*". Finalmente se pudo insertar laboralmente en un pequeño supermercado (*superette*) de su barrio, como vendedora de la sección frutas y verduras, además de realizar ocasionalmente algunas funciones de aseo hasta obtener su pensión en el 2000.

Su familia siempre ha vivido en un municipio de la *banlieue proche* de París, *Le Kremlin-Bicêtre*, ubicado en la *petite couronne* de la región metropolitana, en un apartamento tipo HLM. Un aspecto interesante en el relato de Samba, y como se verá más adelante en otros entrevistados, es el hecho de que cuando eran niños o jóvenes sus familias eran de las

⁴⁹ Para recordar algunos detalles de estas características sociales de los entrevistados, véase las Tablas 2 y 3, Capítulo 3.

pocas inmigrantes; en cambio, en la actualidad el número de estas familias ha aumentado considerablemente. En todo caso, esto se convierte en una referencia para Samba, quien creció en su barrio con una familia árabe y otra de senegaleses. Para ella la condición de inmigrante está fuertemente asociada con una condición de clase, caracterizada por ser pobres económicamente en el contexto francés.

Una pobreza que se caracterizaba por carencias importantes en algunos aspectos materiales; por ejemplo, por el hecho de no haber contado durante mucho tiempo con agua caliente para bañarse, o por vivir de unas quince a veinte personas en el mismo apartamento, contando con la familia extensa. En contraposición, Samba recuerda que su familia viene de un linaje antiguo que ha hecho que mantengan “*une certaine dignité dans l'éducation*”. Eu madre es la presidenta de una Asociación de mujeres de la comunidad *Dioula*, de su región de origen en Costa de Marfil. El ser una de las personas con mayor antigüedad en Francia le ha permitido tener un “*savoir-faire*” sobre el funcionamiento de la administración francesa; además que otras personas la buscan para pedirle consejo sobre temas personales o como conciliadora en los conflictos entre parejas. Su madre siempre ha ocupado un rol central en rituales de paso como los bautizos, los matrimonios y los entierros (Poiret, 1996).

Esta importancia por la educación hizo que tanto ellas como sus hermanos fueran « buenos » en la primaria y en la secundaria, aunque las trayectorias escolares de cada uno de ellos hacen parte de una gran trayectoria familiar, de los contextos socio-históricos en los que crecieron y de la posición en la familia. En términos generales, los hijos menores se han beneficiado del proceso de acumulación de capitales educativos y sociales por parte de los hermanos mayores. Es el hermano mayor quien ha comenzado a trabajar más joven para ayudar a su madre, lo cual se vio reflejado en pérdidas de años (*la 5e et la 3e*) y en que no haya obtenido su bachillerato. El resto de hermanos sí obtuvieron el bachillerato, con trayectorias disímiles y en donde Samba es la única que llegó al nivel de doctorado.

A pesar de esta contradicción, Samba le da gran importancia a su historia de vida, a sus orígenes sociales y a sus particularidades, las cuales la definen como persona, así sus condiciones de vida cambien.

“C'est comme si tu me rencontrais aujourd'hui et qu'on se rencontre à un colloque, ou dans une fac, ou n'importe où, ben t'as juste une dernière partie de moi, t'as juste ça. Mais y a tellement de « avant » ; t'as pas l'image complète et que si tu...si t'as pas vu où habite ma mère, si t'as pas vu, si tu sais pas qu'on vivait à 14-15 dans cette maison, avec mes neveux, mes nièces, ben je pense que tu peux me croiser mais ça va pas être une réflexion de ma vraie vie parce que c'est une nouvelle vie”.

Pero ese cambio de vida, que hasta el momento ha logrado, no lo toma como algo adquirido sino como algo que se puede mejorar aún; es decir que en cierta forma su espectro de posibles y probables también se ha modificado y ampliado. Esto es todas veces más evidente para ella cuando hace un análisis en retrospectiva de las probabilidades ligadas a su origen social:

"Statistiquement on n'est pas du tout... dans ma famille on n'est pas du tout dans des positions dans lesquelles on devrait se trouver... si on fait... par rapport à l'argent que gagnait ma mère. Je sais très bien que c'est exceptionnel, mais moi je voulais quand même faire ce que je voulais”.

Ese “sentimiento de superación”, sumado a las enseñanzas maternas en torno a la dignidad por medio de los estudios (buena voluntad cultural) es lo que le ha permitido hacer cosas que de otra forma no se percibían como posibles: ser profesora de inglés, hacer un doctorado incluso sin beca, viajar, en fin “*seguir soñando*”.

Un relato que nos permite ampliar estos elementos de los orígenes sociales modestos de los estuaintes entrevistados es el de Coumba. Sus padres llegaron de Senegal, región de Casamance, a inicios de los años 70 su padre migró por razones laborales. Un año después migró su madre para dedicarse al hogar y luego llegaron sus dos medios hermanos por el lado paterno. Finalmente llegaron sus hermanas.

Coumba es entonces la penúltima de sus ocho hermanos, contando sus dos medios hermanos, cinco hermanas y un hermano. Ella nació en París y tiene 31 años, sus dos hermanas mayores nacieron en el Senegal, la tercera hermana que nació también en París en el 73, su hermano, en el 74, luego ella y finalmente la última niña que nació en 1984.

Tanto su padre como su madre son analfabetos; su madre nunca fue a la escuela. Su padre se desempeñó en un comienzo como conductor de camiones; luego trabajó para la Renault en la cadena de ensamblaje de autos. Su madre trabajó haciendo aseo y también en un restaurante como cocinera, luego trabajó como independiente en los *foyers des migrants du Sonacotra* (Véase al respecto Poiret, 1996: 64) preparando comida africana para la gente que vivía en estos hogares.

Inicialmente vivían en París, X^e *arrondissement*, pero luego se mudaron a los Yvelines, en la *grande couronne* de la región parisina. Para Coumba este cambio del lugar de residencia ocasionó cambios bastantes radicales en su vida, que en cierta forma se podrían resumir de pasar de París a la *banlieue* y encontrarse en un ambiente racialmente segregado:

"[...] Et arrivés dans les Yvelines, c'est là que tout a basculé, quoi. Parce que dans Paris, on va dire que c'est quand même assez bien fait [...] Dans le Xème, c'était une école déjà un peu plus... tu sais, les écoles des années 20/40... mais dès que tu sors du territoire parisien, en banlieue, c'est la catastrophe. On remet tous les enfants d'immigrés au même stade. C'est-à-dire, deuxième chance. [À Paris] c'était une école... ouais... très mixte... Donc tous mes voisins c'étaient des enfants juifs, des Portugais et des Espagnols. Et puis arrive dans le 78, je me suis retrouvée dans un lycée y'avait que des noirs et des arabes, je n'ai pas compris".

Lejos de ser una impresión subjetiva de Coumba, esta situación de encontrarse con “sólo negros y árabes” refleja lo que algunos autores han denominado los guetos escolares o la segregación educativa (Felouzis et Al., 2005); situación que marca una doble estigmatización de la *banlieue* como territorio de clase social desfavorecida, en estrecha relación con grupos socialmente racializados. Para Coumba el hecho de haber vivido en la *banlieue* significa siempre una oportunidad de segunda categoría (Wacquant, 2006). Convirtiéndose en un marco de referencia para la acción social, que la lleva a establecer estrategias para “arreglárselas como sea”.

El caso de Fatou también es paradigmático del carácter popular de los estudiantes entrevistados en Francia. Ella tiene 23 años, sus padres son originarios de Mali. Su padre no habla muy bien el francés y es analfabeta. Por el contrario, su madre habla bien el francés así como sabe leer y escribir. Nació en París y creció en la *banlieue*, en una “cité” en St. Gratien en el Val D'Oise (*Grande couronne*) donde aún vive con su familia. Su padre está jubilado pero se desempeñó como “*plongeur-magasinier*”. Su madre trabaja en un hotel como aseadora

En total son nueve hijos en el hogar. Ella es la cuarta después de dos hermanos y una hermana. Luego de ella están dos hermanas y tres hermanos menores. El primogénito inició estudios de licenciatura (licence) en Historia en la Universidad París XIII pero no finalizó. Su otro hermano mayor estudia en París XII Administración Económica y Social (AES-Administration Économique et Sociale) y su hermana mayor es enfermera. Su hermana menor está por culminar un BTS (Brevet de Technicien Supérieur) como asistente de gestión empresarial (Assistant de gestion de PME-PMI), la siguiente está terminando un *BAC immobilier*; su otro hermano está cursando un *DUT mesures physiques et chimie* también en París XIII; el penúltimo está en el colegio (collège) y el menor en primaria. Fatou está en tercer año de licencia en ciencias de la educación.

Fatou comenta que tuvo muchos problemas académicos, sobre todo en la secundaria, debido a su “capital cultural”, es decir por el nivel educativo de sus padres y porque ellos no le ayudaban mucho en sus estudios; mientras que ella veía que en otras familias los jóvenes sí eran ayudados. Además del poco acompañamiento educativo, sus padres tampoco tenían dinero para pagar cursos particulares. Ella también piensa que hay desigualdades relacionadas con su origen social que tienen que ver con el hecho de “venir de banlieue” y ser hija de inmigrantes:

"Ça te dessert un peu quoi. Ça te dessert un peu parce que tu n'as pas la culture de l'école. Ce que tu vis chez toi et à l'école, c'est totalement différent quoi..."

Ser de *banlieue* y ser hijo de inmigrante son, tanto para Fatou como para la mayoría de entrevistado/as, sinónimos de ser de “origen popular” y de ser “negro”. Una vez más encontramos estos dos “componentes” amalgamados del sistema de dominación social, casi de forma redundante en su narración:

"Et que si tu es un enfant noir, d'origine populaire, et bien si tu as des difficultés, qui va t'aider ? Personne ! Qui va te payer des cours particuliers ? Personne, parce que tes parents n'ont pas trop de moyens... je ne sais pas, je pense que c'est peut-être lié à ça".

La “variable” de clase social es para ella el “común denominador” que les permite identificarse en sus condiciones de vida, cobrando un papel central el hecho de “ser de *banlieue*”, en donde hay una sierte de “efecto de lugar” pues la *banlieue* está lejos de las universidades y del centro de París:

"Comme je te disais, on a un point commun, donc du coup... « Ah ben je dois rentrer chez moi, c'est loin... », « ah ben moi aussi, je dois rentrer chez moi, c'est loin... », « Hier dans ma banlieue y'a eu des agressions... », « Ah ben moi aussi... ». Voilà, on se comprend parce qu'on est issus des mêmes genres de ville, donc on se comprend".

En ese sentido, Fatou piensa que la problemática de los jóvenes estudiantes está sobre todo relacionada con el origen popular de los mismos y con su capital escolar:

"Je pense que y'a pas vraiment de problématique liée aux noirs, c'est surtout lié aux enfants d'origine populaire, parce qu'on a pratiquement tous les mêmes codes, nos parents n'ont pas été à l'école, c'est ça qui nous dessert surtout. Parce que c'est vrai que si j'avais eu des parents qui ont fait des études, je ne serais peut-être pas là aujourd'hui [...]"

Este es un aspecto muy interesante y es lo que nos ha hecho hablar en términos de “elementos amalgamados” o sistemas de dominación social mutuamente relacionados desde una perspectiva interseccional (Wallace et Al., 2008). Como hemos visto en esta descripción de los orígenes sociales de los estudiantes en Francia, en efecto hay

componentes que se podrían denominar de clase, otros de “raza” y otros de género pero estos no se manifiestan individualmente a pesar de que en la presente exposición tratemos de aislarlos con propósitos analíticos. El sólo análisis que hacen los entrevistados en estos términos es un indicador de que en efecto estos tres hacen parte de un todo indivisible, que desde luego toma configuraciones distintas de acuerdo con las características sociológicas de las familias y de las particularidades individuales.

Es en ese sentido de la interseccionalidad que se presenta el relato de Adrien. Él tiene 26 años, creció en *Les Mourinoux*, un barrio popular de la ciudad de Asnières, en el departamento des Hauts de Seine (*petite couronne*) al noroeste de París. Fue criado por su madre y su padrastro, tiene una hermana mayor. Su madre es obrera de origen Togolés.

Adrien estudió desde la primaria hasta el bachillerato en su ciudad natal, en instituciones ubicadas en una Zona de Educación Prioritaria (ZEP). Así, recuerda que “nadie quería ir allá”, por lo menos quienes desarrollaban ese tipo de estrategias centradas en el éxito escolar de sus hijos, pues su madre no tenía información sobre el funcionamiento del sistema escolar y sus intrínquilis. No obstante, gracias a su buen desempeño académico logró ingresar a un liceo que no pertenecía a una ZEP. Su relato sobre las diferencias entre su colegio ZEP y el liceo es bastante ilustrativo de su origen social, marcado por dos aspectos construidos de manera recíproca (como en la mayoría de los/as estudiantes entrevistado/as); el carácter popular de su barrio y su familia y la racialización de las relaciones sociales:

"J'ai fait un lycée qui était très différent du collège dans le sens où ce n'était pas un lycée ZEP, c'est-à-dire que c'était un lycée très bourgeois et où y'avait beaucoup de blancs, si je le précise c'est qu'au collège y'avait très peu de blancs et là justement, quand j'ai été au lycée j'ai vu quelque chose de totalement socialement et « racialement » différent. Et j'ai vu, du coup, mes lacunes, qui découlaient des conditions de travail que l'on avait au collège, c'est-à-dire des classes surnombreuses, « surpeuplées », et puis le fait qu'il y avait beaucoup de discipline à faire donc sur le coup, avec du recul, je m'étais rendu compte que j'avais pas mal de lacunes et d'ailleurs dans ce lycée-là, on nous rappelait souvent, je dis « nous » en tant qu'anciens collégiens d'André Malraux, on nous rappelait bien qu'on était en gros plus ou moins indésirables dans ce lycée-là".

Las diferencias de tipo “social” y “racial” no son simples diferencias de cualidad, sino que representan sistemas de dominación y de producción de desigualdades sociales; como bien lo constata el mismo Adrien en relación con sus “lagunas” escolares, las condiciones diferentes de la calidad educativa caracterizadas por un mayor número de estudiantes por profesor en el colegio ZEP, una mayor violencia simbólica en el liceo a partir de requisitos más estrictos de disciplina y por último, aunque no menos importante, la estigmatización y segregación simbólica de “los ZEP”.

Un origen social similar es el de Marc, quien es el hombre con mayor edad de los entrevistados en Francia y por consiguiente su relato es interesante en la medida en que vivió en carne propia ese período de transición que dio paso a la llamada “*crise des banlieues*” en este país.

Marc tiene 35 años y nació en Camerún. Antes de emigrar a Francia, sus padres eran estudiantes, su madre estudiaba contabilidad y al mismo tiempo era maestra, su padre estudiaba letras con especialización en el francés. En 1977 viajaron a Francia con el propósito de continuar sus estudios y “tener una mejor vida que en el Camerún, Marc tenía en ese entonces cuatro años de edad.

Su padre migró primero y luego lo siguió su madre. Su padre encontró trabajo fácilmente como empleado en una tienda. Además que tenía una familia por la cual responder, no pudo seguir estudiando pues los diplomas cameruneses no eran reconocidos en Francia. En los años 70 los cónyuges que entraban al país por medio del *regroupement familial* no tenían derecho a trabajar, por esta razón su madre se quedó en el hogar cuidando de sus hijos. Marc es el primogénito, tiene un hermano y cuatro hermanas.

Se instalaron inicialmente en la región parisina, en un pequeño apartamento en la ciudad de Meudon y en 1983 tuvieron que mudarse a un barrio de HLM en la ciudad de Antony, departamento de Hauts-de-Seine (deuxième couronne) al sur de París. Marc llama la atención sobre este momento familiar pues la necesidad de encontrar un apartamento más amplio condicionaba la estadía de su madre en Francia. Es un aspecto ilustrativo de las dificultades que tenían que afrontar los inmigrantes en los años 70 y 80. A pesar de que su estadía se encontrara bajo los requerimientos legales establecidos por el Estado, ciertas contradicciones y bloqueos institucionales hacían la experiencia migratoria bastante difícil:

"On devait partir car l'appartement était devenu trop petit et puis l'Etat disait que si les gens voulaient rester en France il fallait qu'ils aient un travail, un bon logement. Et nous, si ma mère n'avait pas eu ce logement-là, ma mère aurait dû rentrer au Cameroun, parce qu'à l'époque les règles étaient très difficiles... Tu pouvais être expulsé si tu n'avais pas de travail, c'était ça le paradoxe. Ma mère n'avait pas le droit de travailler, mais en même temps il fallait qu'elle ait un travail si elle voulait rester. Et un logement bien. Alors, ça a été difficile, mais il y a eu une assistante sociale qui nous a aidés et on a pu trouver un logement".

Pese a lo difícil que ha sido la trayectoria de sus padres, Marc siente orgullo por ellos pues lograron salir adelante, adquirieron finalmente un apartamento, su madre trabajó por mucho tiempo en la contabilidad y finalmente devino funcionaria pública: trabaja en el departamento administrativo del CROUS de Antony en una residencia universitaria. Su padre sigue trabajando como empleado en una tienda de alimento. Dentro de poco tiempo se podrán jubilar aunque su pensión no sea demasiado elevada.

Por otro lado, recuerda que en la ciudad donde vivió su infancia la población “negra” no era muy numerosa, como tampoco la población del Maghreb. Había más representación de originarios de Europa en general, franceses, yugoslavos, bastantes portugueses, constituyendo barrios populares “mixtos” con una fuerte presencia de obreros, empleados, en fin de “gente que no era muy rica”.

Esta “diversidad étnica” le generaba un sentimiento de bienestar, aunque con el tiempo se fue “degradando”. Cada vez había menos diversidad étnica en el barrio y aumentaba la concentración de pobladores “africanos y magrebíes”. Anota además que fueron sus hermanas menores quienes vivieron con mayor intensidad este proceso de segregación en los barrios populares y en las escuelas:

"Les classes c'était... là où pour moi il y avait trois noirs dans la classe, là il y avait trois blancs ! C'est complètement différent, le monde a changé...".

Esta nueva demografía en su barrio ocasionó varios cambios. El primero, y más evidente, consistió en que la mayoría de sus amigos “europeos” se fueron del barrio y sus nuevos amigos o compañeros eran cada vez más de “origen extranjero”. Por otro lado, es clara la tendencia en las trayectorias sociales de estos nuevos vecinos, quienes por lo general escogieron una “*filière professionnelle*”, convirtiendo a Marc en un caso de excepción pues

fue “uno de los pocos en el barrio que entró a la universidad”, pues los pocos que hicieron estudios superiores lo hicieron hasta el BTS. Para él esto es característico de la denominada *crise des banlieues* en Francia de finales de los años 80, comienzos de los 90.

El caso de Lydia también presenta las similitudes de orígenes sociales modestos pero su trayectoria es más la de una inmigración generada por los estudios, como ocurre principalmente con algunas de las estudiantes que entrevistamos originarias de los DOM-TOM. Lydia tiene 23 años, nació en Martinica y vivió allí hasta los 17 años. Lydia no conoció a su padre y su madre es “empleada”. Tiene una hermana mayor del primer matrimonio de su madre quien además tuvo tres hijos con otro hombre. Su hermana trabaja como *hôtesse* en un aeropuerto y sus hermanos menores como su hermana menor están en la primaria. Cuando Lydia terminó el bachillerato, viajó a Francia con el propósito de continuar con sus estudios superiores. Al llegar, en un principio vivió en casa de familiares, pero ahora vive en un apartamento compartido (colocación) en Cergy, departamento de Val d’Oise (*grande couronne*). Aunque está algo alejado de la universidad, aún vive allí pues su trabajo queda a unos cinco o diez minutos en automóvil. Trabaja medio tiempo como asistente de educación en un liceo y además cuenta con una beca del CROUS sobre criterios sociales.

El monto de la beca disminuyó para Lydia en casi 200€ por el hecho de que su hermana mayor terminó con sus estudios. Esto obedece a la forma en que se calcula la ubicación socioeconómica de los estudiantes en donde también cuenta el número de hermanos y la proporción de los mismos que se encuentran realizando estudios. Así pues, en un inicio Lydia estaba ubicada en el nivel 5 pero con la salida de su hermana del sistema educativo fue reclasificada al nivel 3.

Por tal razón, Lydia piensa que si incluso antes el hecho de combinar trabajo y estudios, sumado a que su lugar de residencia queda lejos de donde estudia, ha sido bastante duro; para el futuro inmediato será mucho más difícil pues en efecto sus ingresos no son suficientes para cubrir sus gastos y tampoco puede estudiar a tiempo completo pues esto redundaría en un abandono de sus estudios. La solución que ha vislumbrado por el momento es de trabajar miércoles y viernes para asegurar algunos ingresos extras.

Esta situación precaria desde el punto de vista económico, ha significado pasar por momentos difíciles que son ilustrativos del carácter acumulativo y del círculo vicioso de las desigualdades sociales. Como le ocurrió en una ocasión en la cual no pudo inscribirse a tiempo a la universidad, lo cual la dejó sin poder recibir la beca, como tampoco estar asegurada en el servicio de salud. Esta situación coincidió con una enfermedad suya, razón por la cual fue ella misma quien tuvo que asumir todos los gastos médicos y hospitalarios que le ocasionaron un gran vacío financiero, a pesar de haber recibido ayuda económica en esa ocasión por parte de su madre. A su vez, las dificultades económicas han tenido consecuencias negativas en su desempeño educativo, por ejemplo el no tener dinero para hacer su trabajo de investigación de archivos en una ciudad del sur de Francia.

El origen social de Lydia se ve reflejado en la valoración que su familia le da a los estudios, específicamente a los “estudios largos”, así denominados en el contexto francés (Bac+5 o Bac+8) y que corresponden a los niveles de maestría y doctorado en Colombia. En ese sentido, la percepción de su madre sobre los estudios está muy relacionada con el trabajo, por lo tanto en disciplinas que tengan una salida laboral menos incierta:

"Par contre, ma mère, elle a un peu de mal parce qu'elle veut absolument que je trouve un travail, et quand j'ai commencé la psychologie, elle m'a dit [en créole], « ne fais pas quelque chose que tu ne pourras pas réussir, qui est trop fort pour toi ». Et quand j'ai fait psychologie, elle était contre, mais elle m'a quand même laissée faire, et là, je crois qu'au moins une fois par semaine, elle m'appelle, on est au téléphone toutes les deux, elle me dit « oui, quand est-ce que tu vas faire les concours, dépêche-toi, il faut..., il faut trouver un travail... ». Parce que déjà mes études elles durent un petit peu trop longtemps, elle me dit « ouais, avec un CAP, un BEP tu aurais pu travailler »".

Hasta este punto hemos visto, con base en la presentación de algunas de los/las estudiantes que entrevistamos, una de las características principales de los orígenes sociales de los estudiantes en Francia, la cual tiene que ver con la posición social en los niveles más bajos de la jerarquía socioeconómica. Esto se debe en parte a que muchos de ellos son hijos de inmigrantes africanos, sus padres no necesariamente tuvieron escolaridad en sus países, en algunos casos no manejan el francés ni hablado ni escrito y ocupan posiciones laborales poco calificadas. Esto además se ve reforzado por una constante estigmatización de la *banlieue* como lugar en donde se conjugan construcciones de clase social con construcciones de "etnia" o de "raza". No obstante, hasa aquí hemos querido privilegiar la descripción desde el punto de vista de clase social pues más adelante veremos esos procesos de racialización.

Por otro lado, no todos los/las estudiantes entrevistados/as tienen orígenes sociales tan modestos. Si bien no encontramos estudiantes que pertenecieran a sectores de la sociedad altamente privilegiados desde el punto de vista económico o cultural, si encontramos estudiantes que pertenecen a determinados sectores medios, cuyas familias gozan, sobre todo, de mejores capitales culturales acumulados a partir de mayores niveles educativos alcanzados por alguno de sus padres.

4.1.2. Orígenes sociales medios y la importancia del capital escolar en la movilidad social

El padre de Sandrine es originario del Senegal, llegó a Francia en los años 70 y su madre, también senegalesa, llegó más tarde a mediados de los años 80, justo después de su matrimonio. Dos años más tarde, en 1987, nació Sandrine. Tiene 21 años y nació en Vincennes, en la región parisina, departamento de Val-de-Marne, en una "banlieue *plutôt chic, des millionnaires*" ubicada en la pequeña corona al este de París, según sus propias palabras. Vivían en un edificio pero no del tipo HLM, sino en un barrio residencial. Es la mayor de dos hermanas y un hermano menor. Una de ellas está en "terminale" pues tuvo que repetir el año. La otra está en "cinquième" y su hermano menor está en Cielo Preparatorio (CP), tiene 6 años.

Su padre es soldador y ha trabajado como obrero por más de veinte años para la Renault. Ha mantenido su trabajo a pesar de los cierres de algunas plantas y ahora está trabajando en la planta de Flins, la cual queda bastante alejada de su lugar de residencia. Su madre es auxiliar de enfermería (y trabaja en un hospital de *banlieue*, cerca a su casa en un centro universitario).

Su madre es de origen ciudadano, nació y vivió en Dakar. El abuelo materno de Sandrine era un artesano y siempre quiso enviar a sus hijos a la escuela. Los estudios han sido un asunto muy presente en la familia materna, es por ello que Sandrine considera a su madre como una autodidacta. Por otro lado, su padre es de origen rural y en su familia la educación no tuvo una posición tan importante, razón por la cual él no estudió mucho. Así pues, su

madre logro estudiar hasta el nivel equivalente al “*troisième*” francés y una vez en Francia se preparó, tomando cursos en la noche y obtuvo una validación para lograr entrar a la escuela de auxiliar de enfermería donde finalmente obtuvo su diploma.

Estas diferencias entre padre y madre se reflejan en los roles asignados a cada uno en el seno de la familia. Aunque su padre también estaba presente bajo la “división tradicional”, fue su madre quien se “ocupó de su educación”. Así pues, algunas desigualdades culturales iniciales, como el hecho de que no hablara francés cuando llegó a la escuela, pues este no era su lengua materna, fueron disminuidas gracias al rol central desarrollado por su madre en la educación de su hija:

"Ma mère me poussait... pour ma mère les études c'est quelque chose d'extrêmement important, quelque part je fais un peu mes études pour ma mère, donc moi je suis la première à pouvoir pousser les études aussi loin donc je me pose pas la question, je les fais, ma mère m'a beaucoup poussée, elle a beaucoup investi. Ça correspond aussi à la période où elle ne travaillait pas encore comme aide-soignante. Elle, elle se cultivait donc elle me cultivait aussi".

Sandrine es consciente de la posición privilegiada en su familia al poder gozar del acompañamiento escolar constante de su madre. El cual no fue el mismo con su hermana y hermano menores pues ya para ese entonces trabajaba la madre y no pudo tener la disponibilidad para acompañarlos de la misma forma.

Al gran apoyo por parte de su madre, quien le enseñó a leer, escribir y realizar operaciones básicas, se suma el rol desempeñado por su profesora de la “*maternelle*” quien también la apoyó y motivó a tal punto que hizo todo lo posible para que Sandrine se saltara el CP y pasara directamente al CE1 (primer año de la primaria). Esto generó que para algunos de sus compañeros fuera una “sobredotada” pues en realidad los aventajaba, sobre todo por el hecho de que le gustaba leer mucho, práctica que también se la agradece a sus padres quienes eran muy cultivados:

"Comme je te disais mes parents étaient très cultivés et m'ont beaucoup poussée, donc [...] En seconde, j'avais une avance considérable. C'est pour ça que les gens disaient que j'aimais la littérature parce que je lisais beaucoup. J'aime la littérature, donc voilà... tous les livres que l'on pouvait connaître, à l'âge, je ne sais pas, de 17, 18 ou 19, ben je les connaissais déjà en seconde".

Su excelente desempeño en los estudios hizo que Sandrine optara por realizar un BAC con una opción en alemán (lengua reservada a los mejores estudiantes o a los que pretenden serlo) e ingresara al primer año de Clase Preparatoria en un prestigioso liceo de París. Allí se encontró con dos barreras complementarias. Por un lado, sus compañeros de estudios tenían una mejor preparación escolar, poseedores de símbolos de distinción necesarios para desempeñarse en esa institución, lo cual iba de la mano con el hecho de que eran “hijos de ricos”. Por otro lado, era la única estudiante “negra” dentro de 100 alumnos, lo cual reforzaba ese ostracismo que vivió desde la primaria.

Su condición minoritaria se vio reforzada por el hecho de que la economía familiar había desmejorado por razones que la entrevistada no nos comentó, es por ello que tuvo que comenzar a trabajar de forma paralela a la realización de sus estudios. Esta situación generó que su desempeño escolar no fuera el deseado pues de hecho había desigualdades estructurales que se lo imposibilitaban; por ejemplo, el hecho de vivir fuera de París no le permitía quedarse todos los días estudiando en la biblioteca hasta las diez de la noche,

contando las jornadas laborales. Como tampoco se podía costear los libros necesarios para llevar a satisfacción sus estudios.

Esta condición minoritaria también se manifestaba en la cotidianidad de la institución escolar. Así pues, Sandrine tuvo que enfrentar situaciones en donde era ventilada públicamente su condición de clase y juzgado de forma peyorativa el hecho que tuviera que trabajar al lado de los estudios:

"J'avais un prof de latin qui n'acceptait pas que je puisse travailler pour me payer des livres. Il m'a dit « non ; mais vous feriez mieux de quitter la classe ». Il m'a humiliée devant toute la classe en faisant un laïus, que je travaillais pour Macdo, donc à l'époque je travaillais dans un centre aéré et tout, il avait dit que je travaillais à Macdo pour me payer une voiture. Tu vois même au-delà du discours « nous, on est l'élite de la France, on est intelligents, on est beaux, on est riches. » Y'a ce mépris pour autrui... vraiment quand j'y repense..."

Este rechazo hacia lo diferente también se manifestaba de forma simbólica en algunos debates con sus compañeros de estudio. Fue en una de estas ocasiones en donde Sandrine comenzó a sentirse más estigmatizada por el hecho de ser originaria de la *banlieue* parisina. De nuevo vemos aquí una amalgama entre la categorización por clase social (ser de *banlieue*):

"Quand tu les vois qui parlent de la banlieue et qu'en plus, tu sais, c'était à l'époque où il y avait des émeutes de banlieue, c'était exactement à la même époque. Mais on disait des trucs pourris, tellement condescendants. Et je ne savais pas ce que c'était de vivre en banlieue, de venir de la banlieue avant d'arriver à Paris. Tu vois ce que je veux dire ? Ton expérience, elle est toujours médiée, c'est l'autre qui te fait avoir un regard".

Un aspecto interesante es justamente ese “ser contado a través de los otros”, lo cual tiene que ver precisamente con la posición minorizada en las relaciones sociales. La minorización consiste, en ese sentido, no solamente en ubicarse en una posición desventajosa en un espacio social, sino también depender de la forma en que el dominante define las reglas de juego y el marco de acción del dominado.

Lætitia es una de las personas con mayor edad dentro del grupo de estudiantes entrevistados en ambos países. Tiene 46 años, nació en Guyana y llegó a Francia a la edad de 14 años, en donde ha desarrollado casi toda su escolaridad (colegio, liceo y universidad), así como su inserción laboral y sus proyectos personales. Llegó con su hermano y su mamá pues sus padres se separaron.

Su madre se orientó por la vía científica y es profesora de matemáticas. Su padrastro era “funcionario público” en Guyana y para Lætitia tener este tipo de oficio significaba tener una “vida tranquila”. Su madre dejó de trabajar cuando ellos nacieron para asegurar una buena educación y ocuparse a tiempo completo de sus hijos.

La familia de Lætitia hacía parte entonces de un sector privilegiado en el seno de la sociedad guyanesa. Estudió en una escuela privada y católica, según ella “la escuela que forma la élite”; lo cual lo constata con el hecho de que la mayoría de sus compañeros se encuentran en la actualidad en cargos de responsabilidad, incluso aquellos que se quedaron en Guyana. Hoy en día, la escuela sigue teniendo los mejores resultados del departamento y se distingue por tener altos niveles de seguimiento de los profesores.

El proceso de migración de su familia a Francia es representativo de las dinámicas migratorias de una gran proporción de la población de los DOM-TOM a Francia en los

años 70 (Ndiaye, 2008). Todo comenzó, casi de manera fortuita, cuando viajaron a a pasar las vacaciones de verano en 1976 en compañía de la familia extensa. Su madre se estaba separando en esos momentos y en esa época “todavía era fácil conseguir trabajo”. De manera ocasional su madre encontró un trabajo temporal por intermedio de una amiga y decidió meterlos al colegio por un año para lo cual no tuvo ningún problema por provenir de una institución privada. Su madre encontró alojamiento y al ver que sus hijos se “integraban” bien escolarmente decidió posponer hasta que terminaran el bachillerato y así el tiempo fue pasando hasta instalarse definitivamente en el Hexágono.

Desde el punto de vista de la clase social, es claro que el cambio de vivir en Guyana a vivir en Francia metropolitana significó un desclasamiento radical para Lætitia y su familia:

"Donc... nous on a dégringolé... en Guyane, on était classe moyenne, on arrive en « France », ma mère se retrouve femme seule avec des enfants, on n'est plus classe moyenne, on devient prolétariat, donc je me suis dit que c'était parce qu'on avait dégringolé. On avait une maison, un jardin, des gens qui venaient travailler pour nous, et là c'était fini ! Donc, je me suis dit « comme on a dégringolé, on le mérite !! » (rires)".

Desde su llegada a Francia siempre han habitado en Montreuil, en un HLM, en un medio « très populaire ». En un principio este desclasamiento, o este “*dégringolade*” para usar sus propios términos, era bastante difícil de aceptar y Lætitia lo vivía mal. Con el tiempo se fue adaptando a su nuevo tipo de vida. Por otro lado, estaban las cosas positivas de ese cambio, por ejemplo Lætitia sentía mucha más libertad y para ella era algo “extraordinario”. El hecho de que su madre trabajara, pues en Guyana no lo hacía, le permitió a Lætitia desarrollar otras actividades, como salir sola o con amigos, ir a la biblioteca donde podía pasar días enteros.

Con el paso del tiempo, y debido a que Lætitia ha contado con trabajo estable desde hace muchos años en el sector educativo, ha podido retomar una parte de su estatus otrora perdido. Así pues, hace unos cinco años que viaja a Martinica o a Guyana para pasar sus vacaciones. La estadía se convierte así, año por año, como una especie de sacrificio que tiene como aliciente el poder gozar de la “buena vida” en su tierra natal, no solamente porque a nivel material tienen buenas condiciones sino porque reciben un cierto respeto y admiración por parte de sus familiares y amigos; cosas que no necesariamente se reciben constantemente en “el hexágono”:

"C'est égoïste de dire ça, mais j'ai les moyens de me ressourcer [...] Quand je vais en Martinique ou en Guyane, je suis quelqu'un d'autre. Quand j'arrive en Guyane, là, il y a a mon frère qui me laisse un 4 x 4, une maison avec piscine, je me ressource, je n'ai besoin de rien d'autre. J'ai le soleil, les amis, j'ai la famille, ils m'attendent, ils m'aiment, je sais ça. Si je n'avais pas ça, si j'étais tout le temps dans la banlieue à travailler, à un moment donné on craque quoi. C'est difficile. Moi, je fais un pas de côté et puis là, on me dit « oui, tu es importante pour nous ». Dès que l'on n'est plus ici, on retourne dans notre milieu socio familial, on est respectés, les gens nous aiment, on n'est pas dans un bidonville. Moi, je suis chouchoutée quelque part. J'ai un arrière-pays, donc je ne suis pas complètement déracinée. Peut-être que c'est ça qui m'aide à tenir".

Esta última frase es muy dicente. Buenas condiciones materiales, amor y respeto de los otros como algo que se conmuta frecuentemente por discriminaciones en Francia, convirtiendo su vida cotidiana en algo difícil que se tiene que soportar. Discriminaciones que para Lætitia son en esencia de dos tipos, o más bien hacen parte de una unidad: por un lado, el hecho de vivir en *banlieue*, por otro el hecho de ser “negra”; lo cual piensa ella que también puede afectar en la trayectoria educativa de su hija:

"Et quand tu viens de la banlieue, moi j'habite en banlieue, ma fille elle habite en banlieue, et bien ton dossier, on ne le garde pas ! Comme ça. Déjà, un, banlieue et puis deux, noire, alors là... (rires) c'est pire !".

También originaria de las Antillas francesas, Awa tiene 24 años, nació en 1984 en *Basse Terre*, la capital del departamento de Guadalupe. Una “*ciudad pequeña en donde hay muchos funcionarios y poco movimiento*”, según ella. Sus padres están divorciados, su madre es “mitad martiniquesa y guadalupeña” y su padre es guadalupéno. Tiene una hermana mayor, quien estudió arquitectura en Lyon, y otra hermana menor por parte de su padre, quien tiene 10 años de edad y vive en Guadalupe con él.

Su madre era maestra cuando Awa estaba pequeña pero luego cambió de oficio, tomó varios cursos de capacitación y se convirtió en directora de un centro de formación para adultos. Hace un año que no trabaja debido al cierre del centro. Aunque no sabe qué tipo de estudios realizó su padre, él es funcionario del servicio veterinario y se desempeña como técnico de control de higiene en los restaurantes, mataderos, restaurantes escolares, entre otros.

Awa estudió en un liceo público en su departamento de origen y al obtener el bachillerato viajó a Nîmes, a estudiar un DEUG pluridisciplinario en historia y literatura. Ella piensa que su adaptación como estudiante fue relativamente fácil pues siente que tiene una doble cultura pero fue criada más “a la francesa”: su lengua materna es el francés debido a que su mamá creció en Francia continental y llegó a Guadalupe a una edad tardía, por lo tanto nunca les habló en *Créole*. Así mismo, viajaban por lo menos cada tres años a visitar a sus familiares. A nivel cultural siempre estuvo al tanto del cine, la música; su madre y su hermana siempre escuchaban la *variété française*.

Por todo esto, piensa que no estuvo completamente “perdida” al llegar a Nîmes, permitiéndole compartir algunos elementos culturales y guardar para ella algunas de sus particularidades como “antillana”, pues incluso para sus amigas, estas son diferencias que no han podido comprender (o aceptar) luego de años de amistad. Por ejemplo, en relación con el tema de la familia recompuesta que “siempre ha existido en las Antillas” y del cual su familia es un caso como otros:

"En fait on est trois sœurs, mais ma sœur, du côté de ma mère, on n'a pas le même père, et ma petite sœur, on n'a pas la même mère mais pourtant on se considère comme trois sœurs. Voilà ma petite sœur a des frères de son côté, ma grande sœur aussi... Voilà c'est ma famille quoi ! Et encore mes copines elles ne comprennent pas, ça fait 6 ans que je les connais mais elles ont du mal à faire l'arbre généalogique dans leur tête. Elles ne comprennent pas, c'est trop compliqué, et ça, je m'en suis vite rendu compte et donc je ne m'étais pas là-dessus, parce que ça ne servait à rien".

La condición socioeconómica de su familia es relativamente privilegiada, no sólo por el estatus ocupacional de su padre y su madre en Guadalupe sino por ciertas facilidades que ha podido aprovechar, como el no estar obligada a trabajar en para pagar sus estudios. Para tal fin, fueron sus padres quienes le financiaron casi el 100% de sus gastos, incluido un préstamo con un banco. De forma marginal se benefició de una pequeña beca del Consejo Regional de Guadalupe, y por el lado del CROUS, su familia estaba ubicada en el nivel 0 (*échelon 0*), a partir del cual sólo tienen derecho a ser exonerados de los gastos de

inscripción a la universidad y de la cotización a la seguridad social estudiantil, pero no tienen derecho ni a alojamiento ni a beca de manutención⁵⁰.

Alice también tiene orígenes sociales menos modestos en relación con los estudiantes de los cuales hablamos en el acápite anterior. Ella tiene 20 años y nació en la región parisina. Sus padres nacieron en Martinica. Su padre llegó a la metrópoli a los 27 años de edad y su madre llegó a los 14 años. Ambos vivieron y crecieron en la región parisina en donde se conocieron, se casaron y tuvieron a Alice. Aunque Alice haya nacido en Francia, siempre ha estado muy cercana a la cultura antillana pues cuando era pequeña pasaba largas jornadas en Martinica. Es por esto que ella habla *créole*, aunque se siente más “francesa metropolitana que antillana”.

Su padre no siguió estudiando cuando estaba en octavo (4^{ème}) en Martinica pues no le gustaba estudiar, tiene 11 hermanos y hermanas y es el mayor, por lo cual comenzó a trabajar muy joven para ayudar a su mamá y sus hermanos. Por otro lado, su madre sí llegó hasta el bachillerato pero no obtuvo el diploma de bachiller; luego se inscribió a la escuela de enfermería cuyos estudios duraron tres años, cinco años después de ello se inscribió a un concurso para ser “*cadre infirmière*”, lo cual significó un año más de estudios obteniendo con éxito su promoción. Con ese nivel de formación, ella tiene a cargo la sección de un hospital y más adelante piensa pasar otro concurso para ser directora de hospital.

En el hogar de Alice es la madre quien tiene entonces más capitales escolares, así como una mejor posición laboral y económica. Ella ha sido la figura más influyente en su trayectoria estudiantil al ser ella quien pague los estudios. Su padre paga otros gastos como el arriendo y el mercado. En ese sentido, Alice se muestra bastante orgullosa de la trayectoria educativa de su madre y relativiza el hecho de que no haya obtenido el bachillerato. Es por esta estrategia de movilidad social, centrada en la formación profesional, que la madre de Alice tomó la decisión de pagar escuela y colegios privados a sus hijas, así esto tuviera costos económicos bastante elevados para la familia (sobre las estrategias familiares en la escolarización de los hijos Cf. Van Zanten, 2006; 2009).

Al igual que su hermana menor de 18 años, Alice estudió en un colegio privado y católico de clase media alta, junto con “burgueses”, hijos de médicos o abogados. Para Alice había entonces diferencias sociales con sus compañeros de estudios al ser su padre un “*manutentionnaire*” en el aeropuerto de Orly y su madre una enfermera. Estas diferencias se veían también en el lugar de residencia, si bien creció y vivió en una ciudad “un poco burguesa”, Viry-Chatillon, departamento de Essone. Vivían en un edificio, en un barrio popular que sin embargo no era muy agitado.

En contraposición, su liceo quedaba en el centro de la ciudad, donde estaban todas las grandes casas y a donde asistían familias adineradas pues el liceo era bastante caro, además de ser uno de los mejores en Essone en relación con los resultados del examen del Bachillerato; por consiguiente, muy prestigioso. La madre de Alice no quería entonces que

⁵⁰ Los beneficiarios de las becas según criterios sociales se ubican en una escala de 0 (cero) a 6 (seis), donde 0 corresponde a los estudiantes con mejores condiciones socioeconómicas y 6 corresponde a aquellos en las situaciones menos favorables. También puede ocurrir que un estudiante no quede ubicado en la escala, lo cual significa que no tiene derecho a ningún tipo de estas becas de tipo social. Cf. http://www.cnous.fr/vie_264.htm 11-02-2011

realizaran el bachillerato en el colegio del barrio, como una estrategia clara de adquirir ciertos niveles de capital cultural y simbólico:

"Ma mère ne voulait pas qu'on finisse dans notre lycée de quartier à fréquenter des gens qui parlaient mal, etc. Donc dès l'école primaire, non, maternelle, elle nous a inscrites à l'école privée pour avoir un cadre régulier qui convenait à ce qu'elle voulait pour nous. Et comme on est catholiques, école privée catholique. Une bonne école, d'ailleurs".

Esta estrategia de movilidad social es una dinámica sociológica y no un hecho aislado a la familia de Alice, como ella misma lo observa al constatar un cambio en la composición del estudiantado de su antiguo liceo:

"Par contre, j'ai remarqué que les élèves ont changé dans ce lycée-là, parce que avant quand j'étais plus jeune, il y avait une majorité de blancs, d'enfants de familles assez aisées et maintenant, déjà, il y a plus d'étrangers, plus de gens issus de l'immigration, ou plus de gens de la diversité et moins de gens aisés. Pour les gens de cette ville-là, les parents qui n'ont pas beaucoup de moyens ou qui n'ont pas beaucoup d'éducation font en sorte que leurs enfants aient le plus de chances possibles, donc ils les inscrivent dans cette école-là, et c'est ce que ma mère a fait...".

Aquí surge un aspecto muy interesante relacionado con el proceso de construcción categorial de la *banlieue* en términos de clase social y de composición "racial" (que vimos con anterioridad) y que se podría resumir a la ecuación *banlieue* = sectores populares, grupos racializados, africanos, árabes entre los más "visibles". El corolario de la misma asocia las poblaciones ricas económicamente con las poblaciones categorizadas como "blancas". Este es un aspecto importante a tener en cuenta, pues va a estar bastante presente en los relatos referidos a las discriminaciones raciales y el racismo, así como también son indicativos de los procesos de categorización socio-racial en la sociedad francesa.

Este referente al "capital cultural" que Alice lograba adquirir en la escuela privada, tenía su contraposición, según ella, en el barrio en donde vivía una de sus primas. Aunque se trataba de la misma ciudad, era un barrio distinto y su prima frecuentaba los/as jóvenes que allí habitaban. Alice comenzó a identificar pequeñas diferencias con ella:

"On ne parle pas de la même façon, pourtant on a été à la même école mais elle, elle a arrêté, au bout d'un moment, cette école-là pour aller dans une autre école. [...] je ne sais pas s'il y a un lien par rapport à ça, au fait qu'elle, elle sortait plus, et qu'elle fréquentait plus les gens de son quartier. Il y avait un parler moins soutenu que moi avec mes amis d'école, et des gens un peu bourgeois que je fréquentais dans l'école et en dehors de l'école puisque j'ai toujours été chez mes amis".

Alice frecuentaba mucho más a sus amigos del colegio, lo que ocasionó que no tuviera mucho conocimiento de la gente de su barrio. Tampoco salía a jugar con ellos los fines de semana, se quedaba en su casa con su hermana. A pesar de la insistencia de su mamá para que salieran, siempre rehusaba porque sentía que no tenía nada en común con ellos. El relato de Alice es interesante cuando trata de buscar una explicación a esta poca identidad con sus vecinos del barrio, para ella era como si estuviera "formateada por su medio ambiente escolar", en donde:

"Les gens que je fréquentais le plus, c'était des gens qui étaient plus aisés, qui vivaient dans de grandes maisons, dans de jolies villes, avec des fleurs dans le jardin, ... Moi, je vivais au 5ème étage dans un gros immeuble, avec un petit balcon...".

Estas diferencias se hacían cada vez más evidentes para ella cuando compartía algún espacio de sociabilidad con los amigos del barrio de su prima. Alice relata cómo estos jóvenes la llamaban “*l’intello*”. Según ella, era una categorización que no debía existir pues ellos también estaban cursando estudios en el liceo y el colegio; la diferencia se marcaba entonces por el hecho de que ellos estudiaran en una institución pública y ella en una privada.

Así mismo, Alice sentía que tampoco hablaban de la misma forma. Para ella, los jóvenes del barrio tienen lenguajes específicos, formas juveniles de hablar, un argot, en donde muchas veces es bastante difícil comprender lo que dicen. De forma complementaria, también identificaba ciertas diferencias en la actitud, y estas las justifica también por la educación recibida en su liceo, para ella una institución muy estricta en donde se inculcaba la disciplina, formas de hablar más respetuosas, menos agresivas, sin gritos ni expresiones vulgares.

A pesar de lo anterior, Alice tiene conocimiento de los mensajes estereotipados que circulan en los medios de comunicación en relación con los barrios de *banlieue* y que recaen en especial sobre los jóvenes varones, quienes son objeto de una fuerte criminalización:

"À la télé on dit que la banlieue il faut s'en méfier, les garçons, il faut s'en méfier... les étrangers, il faut s'en méfier. Alors si tu es un garçon, que tu viens de la banlieue et que tu es d'origine étrangère... les gens ont tendance à reculer un petit peu quand ils te voient, et encore moins à vouloir te fréquenter ou à rester seul avec toi".

Esta estigmatización de la *banlieue* recayó también sobre ella cuando estaba en el liceo, lo cual la llevó a desarrollar una estrategia de “doble trabajo” en los estudios como una forma de prevenir juzgamientos o críticas, ya sea por el hecho de ser “negra” o por ser de un barrio popular:

"Au lycée je me suis mise une double pression par rapport aux autres, voilà, je suis noire, je viens d'un milieu social qui n'est pas forcément le plus riche parmi mes camarades, donc je vais essayer d'être plus intelligente et essayer de faire des études longues pour... comment dire... me mettre dans un milieu social où on ne m'attendrait pas forcément [...] Je n'avais pas envie qu'on me dise des phrases genre «mais de toute façon, toi, tu vis dans une cité», ou alors «toi, t'as pas pu t'acheter ça parce que t'as pas beaucoup d'argent»".

El relato de Alice concuerda perfectamente con la estrategia familiar dinamizada en gran medida por su madre. Una estrategia que pone en un lugar prioritario a la educación como mecanismo de movilidad social, la cual no está exenta de contradicciones y desafíos que son necesarios sobrepasar y que, como en otros casos relatados por otros estudiantes, puede pasar por cierto cierto distanciamiento o contradicción frente al medio social de origen.

El origen social de los/las estudiantes franceses/as entrevistados tiende entonces a ser más de carácter popular y en menor medida de clase media. En ambos casos hay una constante estigmatización social que pasa por estereotipos alrededor de los barrios de *banlieue*, asociando a esta palabra la idea de pobreza aunque también existan *banlieues* en donde vive población privilegiada. A continuación trataremos de hacer una presentación similar, centrándonos en el asunto de los orígenes sociales, para el caso de los/las estudiantes colombianos/as entrevistados/as.

4.2. Orígenes sociales de los entrevistados en Colombia: sectores populares urbanos y rurales

Un grupo considerable de estudiantes entrevistados proviene de la región del pacífico colombiano, es decir que nacieron allí o que sus padres son originarios de esta región. La mayoría de estudiantes que nacieron en contexto urbano lo hicieron en Bogotá, en menor medida en Cali y Antioquia. Por otro lado, hay estudiantes originarios de la Costa Atlántica y de San Andrés y Providencia⁵¹. Esta gran diversidad de orígenes geográficos puede sinterizarse en dos grandes tendencias desde el punto de vista de los orígenes de clase social de los estudiantes. Por un lado los estudiantes de orígenes mucho más humildes ya sea de zonas urbanas o rurales, y por otro lado los estudiantes con orígenes de clase media que son por lo general de zonas urbanas.

4.2.1 Orígenes populares en contextos urbanos y rurales

Valeria tiene 22 años, estudia ciencias sociales en una universidad pública en Bogotá. Nació en Pereira (Risaralda), aunque sus padres son originarios del municipio de Bagadó (Chocó). Vivió allí hasta los cuatro años de edad pues su madre, quien venía de separarse de su padre, consiguió un trabajo en Chía, ciudad ubicada al norte de Bogotá. Su madre se encuentra validando el bachillerato, está cursando el grado octavo. Trabaja en la cafetería de un colegio privado de la misma ciudad. Valeria es hija única, aunque advierte con algo de humor que tiene una “gran cantidad de primos” que son para ella como sus hermanos, pues en su familia extensa todos son muy unidos, primos, tíos y abuelos mantienen una comunicación constante.

Su familia ya no vive en el Chocó. La mayoría migró al departamento de Risaralda ya sea por razones de desplazamiento forzado o con el propósito de buscar mejores oportunidades pues en el corregimiento de donde es originaria su familia, la oferta educativa es bastante limitada. Este es uno de los aspectos característicos de la estructura desigual de la sociedad colombiana, en donde la región del Pacífico se encuentra en estado flagrante de marginalización, presentando más bajas tasas de acceso a servicios básicos en comparación con el resto de regiones del país, situación que se ha agravado en la última década por la fuerte presencia de los grupos armados e ilegales (Rodríguez et Al., 2008):

"Dónde nació mi mamá, que es San Marino [Chocó] allá solamente estaba la escuela no había bachillerato, entonces la familia... los hermanos mayores dentro de los que está mi mamá decidieron sacar a la familia de allá para llevarlos a un municipio que es Santa Cecilia Risaralda dónde los menores pudiesen estudiar [...] entonces ellos vivían ahí, sino que hubo una toma guerrillera entonces todo el pueblo se tuvo que desplazar. Entonces la parte más cercana ya era la ciudad de Pereira entonces ya se organizaron pues en Pereira".

Este desplazamiento tuvo consecuencias bastante dolorosas, sobre todo para su abuelo materno, quien toda su vida se había dedicado a la agricultura, la minería o la pesca. Su padre sigue viviendo en Quibdó, la capital del Chocó. Desde el punto de vista de los capitales escolares de su familia extensa, Valeria anota que en la familia del lado paterno hay más familiares con estudios superiores, en especial algunos primos que ya son profesionales, algunos abogados y otros médicos; incluso uno de ellos se encuentra haciendo una especialización en Cuba. Por el lado de su madre, apenas tiene un tío que es

⁵¹ Invitamos a los lectores a referirse a la Tabla 3 del Capítulo 3 para tener una visión sintética y de conjunto de las características sociales de los estudiantes entrevistados.

técnico industrial en soldadura. De sus primos por parte materno es la única que estudia en universidad pública, el resto están en universidades privadas con financiación del ICETEX.

Un origen social incluso más modesto al de Valeria es el de Dayro, quien tiene 33 años, nació en Palenque de San Basilio, departamento de Bolívar, en la región Atlántica de Colombia, al momento de entrevistarle estaba en último semestre de la carrera de ciencias sociales. En total son siete hijos del mismo núcleo familiar, un hermano mayor y cinco hermanas menores. Su papá tiene otra familia con una mujer más joven y tiene cinco hijos con ella. Él sabe leer y es campesino, en palabras de Dayro “trabaja la tierra y chupa ron”. Su madre no sabe leer ni escribir, vive en Barranquilla con una de sus hijas y ha sufrido de constantes malestares psiquiátricos por lo cual ha estado internada varias veces en hospitales.

Su hermano mayor vive entre Cartagena y Palenque, no tiene estudios superiores y está desempleado. Algunas de sus hermanas menores se han vinculado tardíamente a los estudios superiores luego de realizar proyectos familiares y de maternidad. Dayro, al ser su hermano menor, se ha endosado un papel de responsabilidad y motivación para que sus hermanas terminen el bachillerato y continúen con la universidad:

"Yo siempre estuve tratando de apoyar que las hermanas más nunca salieran del colegio, después de tanto rato cada una buscó marido pero ahora último la que me sigue, ella se presentó a la universidad este año, la otra sí tiene tres hijos, una está haciendo también el bachillerato, no está haciendo nada, la que le sigue a ella está estudiando también en el Atlántico está en segundo semestre y la cuarta también está en la universidad, está en cuarto semestre de pedagogía, sí. Yo siempre trate de decirles –“miren, estudien”. Pero como casi todas, como la gente sale, buscan marido, se demoran un tiempo y después decidieron ingresar a la universidad, pero están estudiando, hoy hay tres estudiando".

Su abuelo fue la persona con mayor influencia en la educación de Dayro pues se crió prácticamente con él y le inculcó la importancia de los estudios en la vida. Además gozaba de una posición relevante al ser un personaje respetable de su pueblo. Figura ejemplar que fue extensiva a algunos de sus primos, quienes también se criaron con él:

"Nosotros en la casa en Palenque, era muy particular, vivíamos... Ésta es la casa, vivía mi abuelito con mi abuelita y mi mamá vivía con mi papá, en un tiempo después se mudaron a vivir a otro lado pero nosotros no salíamos de ahí [de donde los abuelos] y vivía otro nieto que nos criamos ahí juntos, porque el papá estaba en Venezuela y había otro que el papá estaba en Barranquilla, entonces era un abuelo que quería todo el mundo ahí. Mi abuelo tenía un respeto muy grande dentro del pueblo, pero muy grande, y... era un señor que fue inspector en Palenque, tenía el respeto, una hoja de vida intachable y siempre nos inculcó muy buenos modales, él... siempre trató de que nosotros fuéramos buenos estudiantes".

El Palenque de San Basilio es reconocido como el único pueblo afrodescendiente en Colombia con una lengua autóctona propia, producto del sincretismo de lenguas africanas con el castellano. Sin embargo, la reivindicación de la lengua como una particularidad cultural reivindicativa es relativamente reciente. En ese sentido, el relato de Dayro sobre su abuelo es representativo de la violencia simbólica ejercida contra los palenqueros como una forma de garantizar su aculturación a las normas y valores dominantes en Colombia:

"Lo único que no nos inculcó era que no le gustaba que uno hablara lenguas, que uno tocara tambor, que uno bailara el baile del palenquero, eso era lo único que no nos inculcó pero eso yo lo puedo ver como reacción a lo que le pasaba cuando salía afuera, porque el palenquero cuando iba afuera lo discriminaban por la forma como hablaba, entonces eso también puede

responder a eso, que él no quiso que uno sufriera eso afuera, entonces no quería que nosotros habláramos lenguas...".

La importancia del abuelo en el pueblo se traduce en una especie de capital social y simbólico para Dayro y sus primos, el cual redundó en el mantenimiento de una cierta respetabilidad de su familia, traducida en un mayor número de jóvenes de su generación con estudios superiores en el contexto palenquero. Lectura que hace él mismo en términos de una "herencia genética":

"Entonces yo creo que hayan estudiado cinco personas de Palenque, o descendientes de palenqueros, medicina, creo que es mucho y de esos ahí hay un primo, que hoy está viviendo en Cali [...] De Palenque que salió a estudiar en la universidad del Atlántico eh... contaduría, el único era yo y el único que estaba entre los cuatro que habíamos o entre los tres, no, entre los cinco que habían estudiando en la universidad del Atlántico, matemáticas, estaban dos primos más, que era uno el que te conté. Y entonces en cuestión de estudios en Palenque era la familia que más estudiantes tenía y hoy que más conocimientos tienen hoy, lo que pasa es que es una vaina genética la de los conocimientos".

Sin embargo, estos capitales no necesariamente son proporcionales a los capitales económicos. El abuelo también tenía un rol de proveedor y cuando él falleció, Dayro se vio obligado a trabajar para poder seguir estudiando y de paso ayudar económicamente a su familia. Transfiriéndose en él responsabilidades de proveedor de la casa:

"Me tocaba era colaborar porque no tenían como... cuando se muere mi abuelo ya no tengo cómo seguir estudiando, ya de ahí en adelante en Palenque me tocó pagar todos mis estudios vendiendo guayaba, recogiendo fruta, haciendo lo que sea pero pagar mis estudios... yo trabajaba para poder mantenerme porque mis papás no tenían como mantenerme para nada. Después fui a Barranquilla, a mí me tocó mantenerme vendiendo maní en las noches los... viernes y sábados y a veces los domingos y con lo que, lo que obtenía daba pa' la casa, mandaba para las hermanas más, para mi papá, porque yo soy hijo de la casa, mi papá y mi mamá tenían... son... somos siete y siempre noso... yo soy el segundo de los hombres".

Cuando estaba en tercero de bachillerato, por motivos que se escaparían a los propósitos de esta narración, Dayro fue expulsado del colegio en Palenque de San Basilio, su proyecto era entonces salir del pueblo y buscar otras oportunidades, pero estas no eran inicialmente estudiantiles sino de tipo más económicos, ilustrativo de la realidad de muchas personas de su pueblo, por lo general hombres, que proyectan su futuro a través de actividades económicas de tipo comercial y en donde la movilidad social es medida por el nivel y tipo de consumo que logren demostrar a sus coterráneos:

"Voy a Barranquilla no tanto con la ilusión de estudiar sino con la ilusión de irme a la Guajira, a Maicao... en esa época estaba de moda que la gente fuera a Maicao a trabajar y llegar a Palenque con buena ropa, con plata para trago y todo eso y esa era como que la moda del momento y yo hacía parte de un, de un cuadro que tenía mucha gente allá entonces esa era la intención, irme para Venezuela".

Dayro optó finalmente por quedarse en Barranquilla a terminar el bachillerato, y es donde tuvo una condición económica igualmente difícil como se apreció en la citación anterior, en donde tenía que desarrollar ventas ambulantes para poder sustentarse y ayudar a su familia. Igualmente, el lugar de llegada en Barranquilla fue un barrio popular de esta ciudad, en donde finalmente culminó el bachillerato:

"Era un colegio en el sur occidente de Barranquilla que podemos decir que era un colegio muy, muy pobre económicamente pero estaba empezando... esa era la primera promoción de bachillerato, nosotros pagábamos en esa época \$6.000 de pensión eh... un colegio de tan bajos,

bajos recursos que hoy yo no conozco a ninguno que haya terminado allá y que haya ingresado a la universidad, este es un colegio de un barrio subnormal de Barranquilla que no brinda, que para uno salir delante de allá es con mucho esfuerzo y de esfuerzos personales porque no brinda... el colegio no brindaba prácticamente nada".

Las condiciones sociales desfavorables también hacen parte de los estudiantes entrevistados originarios de las zonas rurales del Pacífico colombiano. En ese grupo se encuentra Dorlan, quien tiene 23 años y nació en el municipio de Magüi Payán, ubicado en el departamento de Nariño en el Pacífico colombiano. Su madre estudió hasta el cuarto de primaria y se dedica a la caza, al respecto Dorlan anota que esta es una actividad que se desarrolla en su municipio pues *“no hay una fuente directa de empleo y los padres han tratado de ingeniárselas para solucionar el problema de alimentación”*.

Su padre validó el bachillerato mediante una formación para adultos y se ha dedicado a la minería, en una época estuvo trabajando para las minas norteamericanas pero en la actualidad trabaja de forma independiente, en minería acuática de tipo más artesanal. El relato de Dorlan ilustra de forma muy clara los problemas que afectan a la región del Pacífico como una zona bastante rica en recursos naturales en donde las grandes empresas capitalistas son las que se benefician de su explotación sin que esto redunde en beneficios para las comunidades locales:

"La minería que tuvo una, como una fase importante por allá, cuando llegaron las famosas minas de los gringos allá y entonces empezaron a contratar personal de allá para trabajar la mina, entonces mucha gente se involucró, aunque otra gente tenía sus formas de trabajo más particulares y siguió con sus formas de trabajo que se llaman los famosos cortes, o los famosos canalones que hacen familias, se hacen en familias, aunque ahorita ya no hay mucho porque ya las grandes compañías de minas gringas que llegaron allá destruyeron todo lo que es la, la, el territorio o sea como llevaron maquinaria y toda la tecnología adelantada trataron de, de tratar de explotar todo el territorio que había, entonces ya los padres de uno a la mina, en la mina no miran como tanta esperanza, pero mi papá todavía continúa en el ejercicio de la minería pero a nivel acuático".

En ese sentido, el Pacífico colombiano es una de las regiones con mayores desigualdades sociales en el país, lo cual se refleja en menores coberturas de servicios básicos como el acceso a agua potable, acueducto y alcantarillado, electricidad, salud, empleo y educación. A esto se suma una presencia creciente de los actores armados del conflicto, como la guerrilla, los paramilitares, el ejército y las actividades relacionadas con el tráfico ilícito de drogas. Esta situación de vulnerabilidad es resaltada por Dorlan, quien recuerda con especial atención la *“Masacre de Bojayá”*, un municipio del departamento del Chocó, en donde fueron asesinadas cerca de 119 civiles y otro centenar de heridos que se encontraron en medio de una confrontación entre las FARC y las AUC en 2002 (Rodríguez et Al., 2008). Al respecto, Dorlan no puede evitar el estar intranquilo por lo que pueda sucederle a su familia mientras él se encuentra estudiando en Bogotá:

"Hoy por hoy esos territorio son casi digamos de los municipios más, como más vulnerables en materia de seguridad, porque la gente no sabe en qué momento sucedan hechos que son indeseables para las comunidades [...] Aunque haya fuerza pública, son totalmente vulnerables en materia de seguridad y esa incertidumbre es totalmente, totalmente eh... indeseable para la gente allá; digamos que mis padres por ejemplo, mi familia, están allá y uno está acá y uno está siempre en clase y mira temáticas sobre la problemática de los municipios de Colombia y uno directamente se traslada a esos municipios porque las temáticas que se trabajan acá en la universidad, aunque no en profundidad, remite a las problemáticas que uno está viviendo, entonces de una vez uno se traslada y entonces está uno como a la expectativa de qué pueda pasar y en cualquier momento que lo llamen a uno: *“¡no que sucedió tal cosa!”*, entonces eso es una incertidumbre constante".

Las desigualdades socio-territoriales que afectan el Pacífico colombiano y su municipio de origen se ven igualmente reflejadas en el sistema educativo, en especial en las distintas deficiencias tanto en la infraestructura educativa como en la educación recibida en los niveles de primaria y secundaria, las cuales serán mucho más evidentes una vez en la universidad.

Dorlan anota que aunque “los profesores son buenos”, se presentan grandes dificultades en la gestión escolar por parte de la Alcaldía, la Secretaría de Educación y los rectores, lo cual ocasiona que “la educación por allá [sea] muy floja”. La “falta de iniciativa” por parte de estas autoridades se refleja en la escasez constante de profesores, algunos de los cuales abandonan sus puestos de trabajo en medio del año escolar dejando a los estudiantes en un limbo educativo constante. Esto obedece en parte, a las difíciles condiciones de vida en estos municipios y a las condiciones laborales ofrecidas a los docentes, quienes son por lo general originarios de otras regiones del país, principalmente de la zona andina del departamento de Nariño:

"La falta de profesores deja unas lagunas impresionantes en todos los niveles académicos de estos colegios; o sea por ejemplo, se lleva mucho personal a trabajar de parte de Pasto (sic), entonces estos profesores no se adaptan al medio, dicen que hace mucho calor, otros se quejan por las condiciones de vida, eh...todo lo que es la..., las condiciones alimentarias, muchos profesores se quejan de ello y por eso salen de allá, van dos, tres meses y salen y entonces los profesores que no se adaptan se van, o salen con una excusa diciendo que no, que están enfermos o que tienen que hacer un trámite en Pasto y no vuelven, no vuelven, en algunos momentos porque hay como una serie de constantes ataques de parte de grupos armados o de alertas entonces el orden público se altera; o sea, ellos se van porque realmente no les gusta estar en esa condición de incertidumbre".

A pesar de ser beneficiario de un programa especial de la Universidad Nacional para estudiantes de municipios pobres del país, los avatares al llegar a Bogotá no se hicieron esperar, en especial frente a la precariedad económica:

"Inclusive una universidad pública, es difícil uno mantenerse en una universidad pública porque todas las condiciones la universidad no se las solucionan a uno y de parte de los padres el apoyo económico es muy, muy insuficiente pese a todas las, como las ganas que ellos tienen de colaborarle a uno. A veces he trabajado en discotecas así de mesero, para, los fines de semana para ayudarme un poco y para comida, entonces siempre los padres saben que uno vive acá como necesitando plata y a veces ellos consiguen y mandan los \$50.000, los \$100.000 a uno cuando hay, cuando no hay, aguante".

Un caso de orígenes sociales bastante humildes es el de Miguel, estudiante de doctorado en historia de 37 años. Aunque nació en Valledupar se siente más cercano a los referentes culturales de la tierra de sus padres, quienes son originarios de Hato Viejo, departamento de Bolívar, un pueblo rural de agricultores y pescadores, mayoritariamente “afrocolombianos”.

Su madre murió tres años atrás y fue ama de casa. Ocasionalmente trabajó preparando y vendiendo alimentos en Valledupar y realizó algunos “oficios varios” poco cualificados. Su padre era un campesino jornalero que migró a Valledupar, capital del Cesar, a finales de los años 1960 para trabajar como obrero agrícola en los campos algodoneros. En la actualidad trabaja en una finca cercana a esta ciudad.

Sus orígenes sociales modestos y una alta movilidad geográfica de su familia hicieron que no tuviera una estabilidad escolar, razón por la cual siempre ingresó atrasado a la mayoría

de niveles educativos en comparación con los estudiantes de su misma edad. Atribuye además a esta dispersión escolar, el hecho de que en su familia no hubiera existido una “cultura letrada”, es decir la poca posesión de capitales escolares pues sus padres no lograron completar la primaria y “son casi analfabetas”.

Sin embargo, en su familia se encontraban otro tipo de capitales culturales que de una u otra forma influyeron y le dieron herramientas para continuar sus estudios superiores y generar una vocación por la historia. Como él mismo lo dice, estos capitales culturales obedecían más a la tradición oral, característica y valor agregado en los medios rurales colombianos:

"En la casa sí tuvo como mucha fuerza la tradición oral, la narración, los cuentos y... y... la fabulación un poco de la vida de ciertos personajes y todas las narraciones populares con cierto estilo rural, medio campesino, y si a mí me preguntaron de dónde viene un poco mi vocación por la historia, yo creo que parte de ahí, o sea parte de esa... de esa idea, quizás por eso definiendo mucho la escritura, y la buena escritura, como elemento central de la historia, porque la historia sigue siendo narración a pesar... a pesar de todo".

De igual forma, a pesar de “la precariedad y la pobreza”, su madre fue esa figura central en la motivación para perseverar en el estudio, el cual era valorado como “*un elemento de construcción de la familia, de respeto por el ser humano*”, lo que le permitió demarcarse de cierto determinismo social que implicaba el haber crecido en un barrio popular, en donde la estructura de probabilidades era bastante limitada y el futuro poco promisorio:

"Te imaginarás, bueno, una familia de once hermanos, en medio de la pobreza... pero siempre hubo como esa idea del estudio, de la valoración del estudio y además saber que estás ubicado en un lugar, pues vives en un barrio popular difícil, con delincuencia, con drogas... con todo este tipo de cosas pero siempre mi madre tuvo como la idea de que pues estás aquí pero no eres igual al resto, eran como unos mecanismos de defensa que ella tenía también para que sus hijos de alguna manera no cogieran por caminos que no eran los adecuados de acuerdo a la concepción que ella tenía y eso ayudó mucho, ayudó mucho a mi interés por... por el estudio ¿no? Porque pude, pude haber sido cualquier cosa en un barrio como ese, desde chofer de buseta a embolador, este... no sé delincuente, cualquier otra cosa hubiera podido ser".

En ese sentido, Miguel es identificado como “un elemento raro” en su barrio. Sus antiguos vecinos y amigos celebran que “*al menos alguien se salvó de la cuadra*”, atribuyendo un valor importante a su trayectoria social siendo la única persona que ha logrado hacer estudios superiores en el contexto de su cuadra.

En relación con sus hermanos y hermanas se presenta una tendencia similar: tiene un hermano que ejerce como maestro y tiene un máster en ciencias sociales y una hermana que es trabajadora social y licenciada en español y literatura. Ellos dos estudiaron en Cartagena. Miguel es consciente de las ventajas de ser el menor en una progenie de cuatro hombres y siete mujeres, lo cual le facilitó de forma relativa tener una trayectoria educativa más larga:

"Incluso entre mi familia yo soy como el que se sale del cauce normal, quizás por ser el último, mis hermanos tuvieron que trabajar desde muy chicos, o sea trabajaron en el campo ayudándole a mi papá desde que eran niños, entonces también por supuesto se dificultó mucho el proceso formativo de cada uno de ellos desde el punto de vista académico ¿no? [...] yo creo que de mis hermanos sólo una hermana conoce Bogotá, el resto no... no conoce Bogotá eh... yo soy el único que ha salido al extranjero, que ha visto cosas... otras cosas; sí, tengo una familia muy promedio, muy promedio, digamos que familia humilde, humilde de la costa Caribe eh... entonces es como, como diferente ¿no?, como la persona diferente de la familia soy yo de alguna manera para ellos".

En efecto, a pesar de su origen social ha logrado tener una movilidad social ascendente por medio de la academia. Miguel es el único de los estudiantes colombianos entrevistados con estudios de doctorado (Cf. Capítulo 3, Tabla 3). Primero hizo el pregrado en Cartagena, luego la maestría en Bogotá en una de las universidades privadas más prestigiosas del país gracias a una beca por sus méritos académicos, y el doctorado lo está haciendo en una prestigiosa institución de ciencias sociales en un país latinoamericano.

Efectivamente, las condiciones de Miguel como estudiante de maestría en Bogotá, aunque difíciles desde el punto de vista material, no lo circunscribieron a una situación de precariedad. A pesar de que la beca de la universidad sólo le reconocía los gastos de matrícula y tuvo que trabajar de forma paralela, dichos trabajos siempre fueron cualificados, relacionados con su formación universitaria y con el trabajo académico, ya sea como monitor o profesor auxiliar en la universidad, en un trabajo editorial en una revista especializada o en la escritura de documentos de diversa índole. Lo que en su caso refuerza la idea de una movilidad social en la academia y por la academia, no sólo como un proceso individual sino con efectos positivos en las comunidades:

"Es un poco lo que hay que hacer, que pues creo que en eso ya se vienen dando ciertos pasos ¿no? y creo que cada día la población afro se cualifica más, desde el punto de vista académico... ahora, no todos van a poder ser académicos pero por lo menos sí generan otras dinámicas en las comunidades, no es lo mismo... Palenque cada día cuenta más con un... con académicos ¿no? eso... saber que... el hijo de la señora fulana que se crió contigo pudo hacer ciertas cosas, genera por supuesto un sentimiento diferente y una dinámica diferente al interior de las mismas comunidades".

Pero casos como el de Miguel de movilidad social tan claros a partir de la educación por parte de estudiantes de orígenes extremadamente humildes no son tan fáciles de encontrar. Para matizar un poco esta situación retomamos en caso de Dora, quien se ha enfrentado con muchas dificultades para salir adelante, incluso para poder estudiar. Ella es una mujer de 32 años, nació y creció en el municipio de Barbacoas, departamento de Nariño. Su familia se ha dedicado a la orfebrería y a la agricultura: maíz, plátano, yuca y en menor medida el arroz.

Dora llegó a Bogotá a la casa de uno de sus hermanos, quien se había instalado hace unos años. Siempre ha vivido en el barrio popular de Kennedy, ubicado en el sur de la ciudad. “*Trabajó duro*” cuatro años con la idea de insertarse a la ciudad y ganar una cierta estabilidad económica que le permitiera comenzar los estudios superiores. Aunque dicha estabilidad no siempre se ha garantizado, afectando sus proyectos estudiantiles. En la actualidad está desempleada.

En total son siete hermanos, tres de los cuales viven con ella en Bogotá. Algunos de ellos han podido hacer estudios técnicos o universitarios. El mayor es ebanista, el siguiente está terminando derecho, su hermana es docente y la menor estudia biología ambiental. Aunque no tiene hijos, sus sobrinos son muy importantes para ella, declarándose “*dispuesta a darles todo lo que, pues aportarles todos mis conocimientos hasta dónde yo más pueda*”.

A pesar de que lleva mucho tiempo en Bogotá y que la experiencia haya sido difícil en razón de las condiciones económicas limitadas, una inserción laboral inestable y la vivencia de un racismo cotidiano, Dora no se ha desligado de las costumbres culturales de su pueblo natal. Reivindica que “*su gente trae la alegría en la sangre*” y tiene un sentido de solidaridad muy fuerte. En ese sentido, comenta que pertenece a la “*Colonia de barbacoanos residentes en Bogotá*”, aproximadamente unas 250 personas con quienes se

hacen reuniones festivas para integrarse y se recrean prácticas culturales como la danza y la música. De igual forma, su hermano constituyó una fundación que propende por mejorar las condiciones de vida de la comunidad barbacona, buscando convenios con el Estado para garantizar la igualdad laboral.

La trayectoria social de Dora se diferencia de los otros estudiantes originarios del Pacífico más que todo por un aspecto generacional. En efecto el caso de Dora obedece a las migraciones de los años 90 de población “afrocolombiana” a Bogotá, quienes se ubicaron primordialmente en el sur de la ciudad, específicamente en la localidad de Kennedy (Mosquera, 1998). Se diferencia también por su posición subordinada en relación con la educación superior, pues estudiantes como Dorlan han sido los primeros y los pocos estudiantes que han logrado entrar a la Universidad Nacional como beneficiarios de un programa de admisión especial. Finalmente, y tras mucho esfuerzo se encuentra en séptimo semestre de la carrera de preescolar en una universidad que tiene convenio de descuentos en los costos de las matrículas para los estudiantes “afrocolombianos”.

Las configuraciones de este tipo de migraciones en la ciudad fueron lo que han dado paso al auge de organizaciones de “afrocolombianos” en Bogotá, dentro de las cuales hay una gran importancia de asociaciones de tipo cultural y territorial con base en las construcciones identitarias compartidas por ser originarios del mismo pueblo, dicho de otra forma, las organizaciones de colonias: guapierños, barbaconas, maguinenses, etc. (Quintero, 2005).

Para cerrar esta parte dedicada a los estudiantes “afrocolombianos” de origen popular, traemos a colación el caso de Adriana, quien representaría el fenómeno de los estudiantes nacidos, o que crecieron desde muy pequeños, en Bogotá de origen popular pero cuyos padres fueron migrantes provenientes del Pacífico colombiano, principalmente. Así pues, Adriana representa aquellos estudiantes “negros” que son además la primera generación urbana y de bogotanos.

Ella tiene 23 años. Nació en Quibdó, Chocó y vivió allí hasta los siete años de edad. Mientras su madre buscaba trabajo en Bogotá vivió un año en Medellín. Desde los ocho años de edad vive entonces en Bogotá, desarrollando prácticamente toda su escolaridad (desde tercero de primaria) en esta ciudad. En un inicio llegaron a la casa de una prima, por intermedio de ella arrendaron una casa en el barrio Libertadores, en la zona de San Cristóbal. Aunque han tenido cambios residenciales, siempre han vivido en el sur de la ciudad, en la actualidad viven en Usme.

Es importante destacar aquí que Adriana muestra una cierta “vergüenza social” cuando habla del lugar donde vive y que se aprecia a través de sus risas nerviosas al finalizar las frases. Asimismo, fue muy difícil lograr que hablara tranquilamente de su barrio, “el sur” es por lo general un topónimo estigmatizador en la sociedad bogotana, y se puede parecer, guardadas proporciones, a la connotación del término *banlieue* en Francia.

Tiene una hermana gemela, una hermana mayor y una menor. Su madre es normalista, es decir hizo una preparación para ser maestra en escuelas, aunque nunca ejerció pues no le gustaba la docencia. También obtuvo un título de técnica en administración de empresas, lo que le valió un cargo de contadora de cuentas en la Contraloría del Chocó del fue despedida sin justificación alguna. Por esta razón decidió “buscar nuevas oportunidades”

en la capital del país, aunque estas le han sido bastante esquivas. Desde la llegada a Bogotá su madre se ha desempeñado principalmente como aseo.

Aunque Adriana no recuerda muy bien cuál fue la trayectoria laboral de su madre, una vez llegaron a Bogotá, recuerda que ella sufrió porque los trabajos que encontraba no tenían que ver con su formación técnica. Por lo general tuvo que desempeñarse en oficios poco cualificados que reflejan el desclasamiento al cual tuvieron que verse confrontadas. Algo difícil de expresar en palabras para su madre:

"La verdad yo no recuerdo mucho, creo que tenía un contacto y consiguió... ella pues no decía nada pero ella sí sufrió bastante porque mi mamá acá no vino a hacer lo que ella hacía en la Contraloría ella... y pues precisamente por el estereotipo y por el racismo y por la discriminación acá pues como que los afros o los negros, como dicen, pues no... casi como que... a mi mamá le tocó venir acá a limpiar pisos realmente".

Aspecto doloroso en la trayectoria familiar que también se refleja en una cierta dificultad, mezclada con algo de vergüenza, para identificar el oficio actual de su madre, un trabajo que ella misma ha ejercido desde pequeña para ayudarle:

"Mi mamá duró en una empresa de seguros que le tocó como ase... sí como aseo, aunque no es ningún trabajo denigrante pero pues igual es muy duro, muy duro porque a... yo fui una de las que... o sea yo era una de las que le iba a ayudar a mi mamá a trabajar porque yo veía que ella se cansaba mucho y a mí me dolía cómo mi mamá llegaba a la casa, entonces yo... porque a ella le tocaba trabajar de domingo a domingo prácticamente entonces yo iba y así me cansara yo, pero pues... y eso que yo tenía como unos doce o trece años pero yo le ayudaba".

En la actualidad su madre devino contratista independiente, lo cual complementa con su activismo comunitario en la Junta de Acción Comunal de su barrio, de la cual es presidenta. Por otro lado, no se puede pasar por alto el ejercicio de análisis que hace Adriana en relación con las dificultades que ha vivido su madre para insertarse laboralmente, cuyas causas están fuertemente asociadas con la discriminación y el racismo. En efecto este es uno de los aspectos que más afectó e impactó a toda su familia al llegar a Bogotá, en especial en el contexto del barrio y del colegio en donde inmediatamente fueron remitidas a ser "las diferentes" en una posición subordinada:

"Éramos como siempre... como siempre, como que las únicas afros en la escuela, en el salón, entonces claro éramos las diferentes, entonces los niños pues empezaban a molestar por eso, los niños nos molestaban decían ese, decían "negrita cuscús" (risas) que ahora me da risa la verdad, pero pues igual eso traumatiza a un niño y... pues mi mamá decía que no le prestaríamos atención a eso y pues así era, pero igual eso ofendía, eso dolía... antes me parecía mejor dicho terrible que me dijeran eso".

Sumado a la vulnerabilidad de este racismo cotidiano y del racismo sistémico visto en las dificultades laborales de una madre soltera, sumado a una vulnerabilidad socioeconómica al vivir en un barrio popular, tanto Adriana como sus hermanas se fueron cerrando en sí mismas. Como su madre siempre estaba trabajando y no podía estar presente en la casa, generó prácticas que impedían a sus hijas tener amigas y salir con ellas en el barrio. Las únicas amigas (mas no amigos) que tenían eran del colegio, con quienes no desarrollaban mayores actividades por fuera del espacio escolar:

"Mi mamá no nos dejaba salir en el barrio, o sea nosotras del colegio a la casa, de la casa al colegio, siempre fue así, aparte que pues que ella trabajaba, entonces nosotras las cuatro manteníamos era dentro de la casa, de vez en cuando íbamos a visitar a mi tía... de resto no, no era... porque nosotras no éramos niñas de... mi mamá era de que (sic) no nos dejaba salir a fiestas, a bailar, nada de eso, o sea del colegio a la casa y de la casa al colegio ... igual ella nos sobreprotegía mucho".

Este celo y prevención frente al contexto social donde crecieron, principalmente del barrio, pueden entenderse también como una estrategia de movilidad social en la medida en que se estaba previniendo que las hijas tuvieran relaciones con los jóvenes del barrio, quienes se suponen no poseen capitales tanto económicos y mucho menos culturales o simbólicos, que permitan unas trayectorias sociales deseables para ellas en el futuro. Criterios de distinción que fueron más o menos conscientemente aceptados por ella:

"Pues donde yo vivo es un barrio popular, normal, es de estrato bajo y pues el contexto es muy diferente ¿no? Porque son niños que... pues hablan muy feo (risas), o sea, sí, son todos digamos ñeros como dicen (risas) y pues nosotras no estábamos acostumbradas a eso porque nosotras pues nunca vivimos en un ambiente así eh... allá no se ve... en el Chocó no se ven ñeros, o sea cuando yo estaba allá los niños no hablaban así como hablan acá".

Si bien los casos anteriores son reveladores de unos orígenes sociales compartidos en el sentido de ser, como tendencia general, populares. También pudimos entrevistar estudiantes que ocupaban posiciones sociales más privilegiadas desde el punto de vista de la "clase social". Estos estudiantes, por lo general, contaban con familias que poseían ciertos grados y tipos de capital económico o social, pero sobre todo, así como lo vimos en el caso francés, de capital cultural a través del nivel educativo de alguno de los padres. Veamos entonces algunas características de estos estudiantes colombianos "afrocolombianos" pertenecientes a ciertas capas de las clases medias.

4.2.2 Sectores urbanos de clase media. Las ventajas relativas de la posesión de capitales sociales y escolares en la familia

Mary Tiene 26 años, nació en Buenaventura, Valle del Cauca. Toda su familia es originaria de Buenaventura, en donde realizó sus estudios primarios y secundarios. Estudió en la Universidad del Quindío, en Armenia, y luego de culminar se instaló en Bogotá en donde hizo una especialización en pedagogía de la comunicación en la Universidad Distrital. En su familia son en total tres hijos, dos mujeres y un hombre. Todos estudiaron el pregrado en Armenia.

Su madre es docente en un colegio de Buenaventura y su papá es director ejecutivo de la Federación de Municipios del Litoral Pacífico. Ambos realizaron estudios superiores a distancia siendo adultos. Su madre hizo una licenciatura en comercio y contaduría y su padre una formación tecnológica en administración de empresas.

Mary enfatiza en las condiciones de vida en Buenaventura, con una población mayoritariamente "afrocolombiana" y altos niveles de precariedad y pobreza. En ese sentido, dice que la composición demográfica de los colegios no es tan diferenciada en relación con la clase social ni tampoco en relación con la composición "racial" del estudiantado:

"Uno mientras está en el colegio uno está rodeado de gente como uno, en términos de... de la condición racial eh... o étnico racial y el nivel o las condiciones de vida, las condiciones de vida de esa ciudad son, son... las condiciones de vida digna para la población son bastante precarias, entonces la mayoría de nosotros tenemos como... como condiciones sociales muy parecidas ¿no?, yo diría que igual, somos estudiantes pobres eh... con una condición racial específica, con una... un crecimiento cultural específico y muy particular y tu no encuentras casi diferencia como en otras ciudades en que los colegios de la clase alta, clase media y clase baja, no [...] En Buenaventura, o sea la gente es pobre... mi colegio, yo estudiaba en un

colegio público y está ubicado en una zona donde hay barrios de extrema vulnerabilidad, bueno aunque casi toda la ciudad es lo mismo".

Sin embargo, el origen social de Mary presenta algunas ventajas comparativas en el contexto de Buenaventura, no sólo por el nivel educativo de sus padres y su estatus ocupacional, sino por una cierta posesión de capital social familiar, adquirido principalmente por medio de las actividades de su padre como líder del movimiento social "afrocolombiano", el cual va de la mano con un bagaje cultural, desde una perspectiva más intelectual, reflejado en lecturas, películas, discusiones con amigos, etc. en torno a problemáticas de las poblaciones "negras" en Colombia o en otros países, principalmente de los Estados Unidos:

"Mi padre es activista del movimiento social afro colombiano... desde que yo tengo uso de razón lo recuerdo hablando de estos temas y además él nos llevaba a las reuniones cuando la época en que se reunían para hablar de la Asamblea Constituyente, de la Ley 70 en Buenaventura; entonces yo tengo recuerdos de mi infancia, por ejemplo en donde yo llegaba y había un espacio de mucha gente afro haciendo consignas y agitando, es donde se ve la conciencia afro [...] Además de eso a mí siempre me ha gustado leer, mi papá siempre ha tenido libros en la casa del tema, entonces eso permitió que yo pudiera tener un acercamiento hacia ese tipo de temas... yo tenía un texto que me regaló también un señor como a los quince años, cuando yo cumplí quince años, un señor me regaló un texto que se llama: "Lloro por la tierra", que es una historia eh... que se desarrolla en los Estados Unidos justo después de la guerra civil, de la guerra de secesión [...] Aparte de que fui a ver... vi la película de Malcolm X como a los doce años, mi papá nos llevó a verla a teatro, de hecho fue la primer película que me vi en mi vida en cine (risas)".

Aunque Mary aclara que de todas maneras tuvo una adolescencia normal con algunos grados de "alienación" a partir de ciertas prácticas de consumismo material, este acercamiento temprano a las problemáticas del racismo le permitieron tener algunas bases y un grado de "conciencia étnica" que redundaron en una necesidad creciente de realizar sus estudios superiores en un ambiente social que fuera para ella completamente "diferente"; por ese motivo, se prefirió Armenia a Cali, pues esta segunda ciudad es considerada la capital de la región del Pacífico y por consiguiente "*la gente era bastante parecida a ella*".

En ese sentido, resaltan dos aspectos relacionados con su origen social al hacer el contraste entre Buenaventura y Armenia. El primero, de orden socio estructural, relacionado con las diferencias desde el punto de vista del "desarrollo material" entre cada una de las ciudades. El segundo, de orden socio-racial, no sólo desde el punto de vista demográfico sino de los procesos de racialización que allí se desarrollan.

En efecto, la diferencia a nivel material es bastante marcada, no sólo por la escasa oferta educativa en el Pacífico, razón por la cual los jóvenes se ven obligados a migrar para poder estudiar, sino por las grandes carencias a nivel de servicios públicos básicos. En términos generales el cambio es sentido como un paso de un "contexto pobre a uno más rico":

"La diferencia económica que uno alcanza a percibir cuando uno sale de una ciudad tan pobre como Buenaventura y entra a una ciudad del eje cafetero que... que tienen un nivel de "desarrollo" mejor que, que las de la Costa Pacífica ¿no? Y además son ciudades jóvenes, Buenaventura tenía más de 450 años cuando yo salí de ahí y Armenia no tenía 110 años, y ya uno alcanzaba a percibir la diferencia abismal al menos en la infraestructura urbana: tenían un acueducto, el acueducto tenía agua eh... las 24 horas, en Buenaventura no, no sabíamos qué era tener agua las 24 horas del día en tu casa eh... el servicio eléctrico, bueno los servicios públicos en general, tenían muchísimas mejores condiciones".

El perfil de Eduardo obedece al origen social más privilegiado dentro de todos los estudiantes, hombres y mujeres, entrevistados en Colombia. Tiene 21 años, pertenece a la clase media de Cali con una familia que posee importantes niveles de capitales sociales, culturales, lingüísticos y económicos que le han permitido hacer su escolaridad de manera exitosa.

Aunque nació en Buenaventura, desde muy pequeño vivió en Cali, donde hizo sus estudios primarios y secundarios desde el tercero de primaria. También viajaban y siguen viajando frecuentemente a su ciudad natal. Luego de estudiar algunos semestres en Estados Unidos decidió regresar a Colombia a estudiar economía en la Universidad de los Andes, una de las mejores universidades privadas del país, con sede en Bogotá.

Sus padres pertenecen a una élite de Buenaventura pues su papá es originario de esta ciudad, de la cual fue alcalde. Él es economista de la Universidad del Valle. Su madre es del Patía, departamento del Cauca, y es médica de la Universidad de Antioquia. En la actualidad, su padre trabaja como independiente y su madre es subsecretaria de gobernación del departamento del Valle del Cauca.

En Cali viven en un barrio de clase media-alta en el sur de la ciudad. Así mismo, estudiaron en un colegio privado de confesión católica de “*buena calidad*”. En total son cuatro hermanos varones, Eduardo es el penúltimo. Su hermano mayor estudió economía y una maestría en comercio internacional en sendas universidades de los Estados Unidos. El segundo hermano mayor también estudió economía en una universidad estadounidense y está haciendo una especialización en una universidad privada en Cali. Su hermano menor estudia administración de empresas e ingeniería industrial en la misma universidad que Eduardo.

Su padre es la figura que más influyó en los estudios de sus hijos como mecanismo de movilidad social al ser un ejemplo de superación y una inspiración por ser originario de una familia muy humilde. Su estrategia educativa se basó en pagar a sus hijos un colegio y universidades de buena calidad; esta se vio complementada con la importancia del aprendizaje de una segunda lengua desde pequeños:

"Yo creo que la influencia fue mi papá, él ha sido un ejemplo muy grande para todos nosotros, una inspiración, o sea él comenzó desde muy, muy pobre, eran como veinte hijos que tenía mi abuelo, pero no, él salió adelante y es un ejemplo para nosotros, eh... [...] Desde que nos mudamos a Cali mi papá siempre insistió en que aprender una segunda lengua era muy importante, entonces nos metió desde muy pequeños en el Colombo y por eso lo aprendí".

Su estadía en Bogotá ha sido tranquila desde el punto de vista de las condiciones materiales. Todos sus gastos han sido asumidos por sus padres e inicialmente vivía en una residencia universitaria particular. Con la llegada de su hermano menor a la ciudad sacaron un apartamento en arriendo. Su buen rendimiento académico le permitió beneficiarse de una beca para continuar una maestría en la misma universidad, además que trabaja como asistente de investigación de un profesor y como monitor.

Johanna tiene 20 años, nació y creció en Bogotá pero sus padres son de San Andrés, achipiélogo ubicado en el mar Caribe, una zona del país en donde la principal lengua materna es el inglés. Por tal motivo afirma que “*toda su crianza y sus fundamentos están basados en la cultura raizal, caracterizados por la solidaridad y la ayuda a los demás*”.

Sus padres migraron a Bogotá en busca de mejores oportunidades pues estas “no eran suficientes para un buen desarrollo académico y profesional” en la isla. Sus abuelos paternos y el resto de su familia aún están en San Andrés. Sus abuelos maternos están nacionalizados en Estados Unidos; según ella esta situación es característica de la idiosincrasia en San Andrés, en donde: *“El sanandresano siempre tiene como esa idea y esa noción de progreso y de no quedarse en su isla sino simplemente regresar a ella para morir”*.

Su posición relativamente privilegiada se plasma en los capitales culturales que sus padres tienen, así como en sus respectivos estatus socio-ocupacionales. Su padre es técnico químico y ha trabajado para varias multinacionales petroleras. Su madre es secretaria bilingüe y da clases particulares de inglés. Johanna tan sólo tiene un hermano menor, de 18 años de edad, quien estudia mercadeo y publicidad en una universidad privada. Ella estudia Trabajo social en una prestigiosa universidad privada del país, como beneficiaría de un programa de descuentos en la matrícula para estudiantes “afrocolombianos”. Sus padres costean los estudios y nunca se ha visto en la necesidad de trabajar. En Bogotá siempre han vivido en un sector de clase media al noroccidente de la ciudad.

En relación con la educación, anota que la cultura raizal se caracteriza por una predominancia de la confesión protestante, y su familia es de la rama bautista; por esta razón sus padres trataron de mantener la tradición ubicándola en colegios de confesión similar. Así, obtuvo el bachillerato en un colegio perteneciente a la Iglesia Presbiteriana en Bogotá. Ella se considera en ese sentido como *“cristiana de tradición y también de convicción”*.

La construcción de sí misma como una mujer “con la frente en alto” le ha valido una posición de liderazgo tanto en su universidad como en el ámbito de las organizaciones juveniles “afrocolombianas”. Así pues, está encargada de la escuela de liderazgo de una importante asociación “afrocolombiana”. En dicha escuela estudian y discuten sobre la obra y las enseñanzas de líderes “afros” como Martín Luther King, Malcom X, Marcus Garvey, entre otros. Una vez más, lo que más destaca de ellos es que “nunca proyectaron bajar la cabeza sino reivindicar”. Reivindicación y “*orgullo negro*” que para ella se debería poner en práctica desde la cotidianidad de las personas, *“sin necesidad de ser presidentes, ni estar en la Cámara para lograr una diferencia”*.

Otra lidereza universitaria es Yadira, bogotana de 18 años. Su padre es de Quibdó (Chocó), su madre es del Cauca. Sus padres migraron a Bogotá hace unos treinta años por motivos estudiantiles y laborales, *“a construir su sueño económico”*. Yadira anota que su madre siempre tiene la “añoranza” de regresar al Cauca, a Cali, pues sabe que para sus padres no ha sido fácil la migración y, aunque siempre esté el fantasma del retorno, la gente se queda en la ciudad porque saben que pueden tener un futuro mejor, además que no pueden “defraudar” a los familiares que dejaron atrás. Una de las diferencias que más extraña su familia es la tranquilidad, pues en Bogotá siempre está el miedo al robo, a la inseguridad, además que *“la gente es de mal genio y el clima es muy frío”*. Por el contrario, *“en el Pacífico las puertas y ventanas siempre están abiertas y nadie va a robar”*. En ese sentido, Yadira piensa que en Bogotá *“hace falta como esa... no sé, inocencia de pueblo (risas)”*.

Es la mayor de tres hermanos. El segundo tiene 16 años y acaba de terminar el bachillerato. El menor tiene 11 años y está en noveno de bachillerato. Sus padres están separados. Su

mamá es técnica en ingeniería de alimentos, estudió en el SENA. Su papá es arquitecto de la Universidad Nacional y hace varios años que vive en Panamá.

Al indagar si ambos eran “afrocolombianos”, Yadira responde afirmativamente aunque llama la atención sobre una diferencia entre la forma como ella se autodenomina y la de sus padres. Aspecto que es ilustrativo de una posible diferencia generacional pero también del proceso de surgimiento de un movimiento social en Colombia (Cf. Capítulo 2):

"Mis papás sí se dicen que son negros pues porque lo ven que es más un cuento de melanina y que también... tampoco se han puesto a pensar que ellos tienen que reivindicarse como seres humanos porque el negro... que... que le dicen a... o sea la personas negras, la cosa negra es una palabra colonizadora, no fue que los afro descendientes se la pusieron [a sí mismos] ¿sí?; entonces es más un cuento de reivindicación conmigo misma".

Estudió casi siempre en colegios privados, excepto cuando estaba en quinto de primaria porque sus padres tuvieron una crisis económica que los obligó a cambiarla a un colegio público. Los colegios se ubicaban cerca a su casa. Aunque han tenido una alta rotación de alojamiento, siempre han estado instalados en el sur de la ciudad, en barrios de clase media, media-baja como El Tunal y Villa del Río.

Yadira frecuenta mucho a su familia materna, en el Valle del Cauca y en el Cauca. Menciona especialmente a su abuela, una “*persona llena de sabiduría*”. En esa región se siente parte de algo más grande que ella, lo que se convierte en un aspecto importante en su construcción identitaria:

"A donde mi familia materna, voy mucho allá, al Cauca, entonces me conozco toda esa parte y pues tengo una relación muy bacana con mi familia y cuando... por eso lo que te decía al comienzo de la entrevista, cuando uno conoce personas, o sea ahí es que... es diferente ver tantas personas, o sea tú no te sientes diferente, te sientes igual como que negrito, ahí uno no sabe, porque todos somos negros, afro descendientes como se quieran denominar, entonces es... es muy chévere, te sientes de verdad en tu, en tu espacio, en tu espacio. Si te pones a ver las condiciones de la gente afro, realmente... somos los más pobres dentro de los pobres y no es por eh... dármeles de víctima ni nada de eso sino que tú te pones a ver quiénes son los que realmente viven en Cazucá por allá en esas lomas, es la gente afro o... porque..., sí no hay casi gente mestiza y... y entonces es como no sé, es que creo que hay tantas cosas que faltan por hacer o si soy muy idealista".

Los anteriores relatos referidos a los orígenes sociales de los estudiantes colombianos entrevistados nos dejan varios aprendizajes. En primer lugar sobre la relación dificultosa que para muchos estudiantes, sobre todo los de orígenes sociales modestos, ha significado llevar a cabo trayectorias educativas e incluso ingresar a la educación superior. Casi la mayoría de ellos y de ellas se constituyen en la primera generación de universitarios de sus respectivas familias, constituyendo procesos de movilidad social aún muy incipientes en vista de las dificultades escolares, sociales y económicas que pueden encontrar más adelante en su trayectoria educativa o profesional, aspectos que se desarrollarán más adelante en la tesis (Cf. Capítulo 5 y 6).

De igual forma, una gran proporción de esos estudiantes con orígenes sociales más humildes lograron entrar a la universidad por medio de un programa de admisión especial o por los programas puntuales que determinadas universidades privadas han desarrollado para atraer estudiantes “afrocolombianos” ofreciéndoles descuentos en los costos de la matrícula. Esta situación es característica entonces del contexto multicultural colombiano que no deja de ser contradictorio pues por un lado ha significado efectivamente la apertura

de ventanas de oportunidades de estudio para esos jóvenes, pero esas acciones son muy limitadas y frágiles sin las cuales el ingreso a la universidad sería todavía más limitado.

Para los estudiantes que migraron a la ciudad en razón de los estudios, así como para algunos en donde la migración de sus padres a la ciudad es muy reciente, la relación simbólica e identitaria con esa comunidad de origen es muy fuerte. Muchas veces se presenta como algo idealizado y deseable, marcado por la creación de un retorno que muchas veces se vuelve más mítico que real. Este aspecto también lo pudimos identificar en el caso de los estudiantes franceses, tanto en aquellos cuyos padres eran de África o incluso aquellos que migraron a la metrópolis desde los departamentos de las Antillas francesas.

Desde el punto de vista de los orígenes sociales, de la clase social si se quiere podemos apreciar que hay una suerte de efecto estructural que diferenciaría a los estudiantes franceses de los colombianos, sobre todo en aquellos que tienen las condiciones sociales más favorables. Así pues, para el caso colombiano los estudiantes de clases medias que logramos entrevistar permiten ver procesos claros de reproducción de privilegios que incluso no identificamos de forma tan clara en el caso francés. Esto obedece en gran parte a la estructuración del sistema educativo en Colombia, en donde la educación superior está aún bastante limitada a jóvenes de sectores populares. Como ya lo dijimos, los estudiantes “afrocolombianos” de clases bajas que entrevistamos la mayoría lograron ingresar a la universidad gracias al nuevo contexto de programas de acceso preferencial o subsidio a la demanda educativa con criterios étnicos.

Una vez establecido este panorama general sobre los orígenes sociales de los estudiantes entrevistados a partir del lineamiento de sus tendencias más sobresalientes. No podemos seguir el análisis de estos orígenes sin adentrarnos al asunto de la racialización presente en los mismos. A continuación desarrollaremos entonces estos procesos de racialización que están completamente imbricados en los orígenes sociales de los estudiantes, independientemente de si se trata de los más humildes o de aquellos con mejores posiciones sociales. El objetivo de esta parte es mostrar cómo las categorías han hecho parte de la vida de estos jóvenes desde sus edades más tempranas, ellos y ellas son objeto de una racialización que los hace ser identificados como “negros” en sus respectivos contextos sociales.

4.3. Trayectorias sociales de racialización como “negros” de los estudiantes entrevistados

A pesar de que en las dos partes anteriores de este capítulo hemos tratado de “aislar” la variable de “clase social” a partir de la descripción de los orígenes sociales de las personas entrevistadas. La caracterización de estos orígenes sociales quedaría bastante simplificada si no tenemos en cuenta que también hay un fuerte componente de racialización de estos estudiantes entrevistados. Como una forma de superar la presentación dicotómica que hasta ahora hemos desarrollado (es decir presentar primero un país y luego el otro), trataremos de abordar este aspecto de la racialización como categoría de análisis central a partir de dos trayectorias de racialización que hemos identificado como claves en los orígenes sociales de los estudiantes entrevistados.

Se trata por un lado de la racialización en la escuela⁵², en donde los estudiantes comienzan a tener una primera aproximación al hecho de ser categorizados como “negros”, y de la racialización en la ciudad, en especial en los espacios más importantes de interacción en la infancia y la juventud como lo puede ser el barrio y la ‘*banlieue*’.

4.3.1 El hecho de devenir “negro” en la escuela o las primeras experiencias de racialización

Como ya ha sido explorado en otros estudios, la escuela es uno de los primeros contextos sociales en los cuales los niños aprenden a identificar y usar categorías raciales como categorías “válidas” de relación con los demás, así como de construcción de una identidad de sí mismos racializada, ya sea que se trate de niños pertenecientes a grupos racialmente dominantes o dominados (Van Ausdale y Feagin, 2001).

Para el caso de las familias de origen africano en Francia, la racialización pasa por estereotipos relacionados con la poligamia y el cliché de la “*famille nombreuse*” tan extendidos en la jerga institucional y en los medios de comunicación (Poiret, 1996). Al indagar a Coumba sobre la forma como se hace el seguimiento de los estudiantes en las instituciones educativas de primaria y secundaria, sale a colación dicho tema:

“– Les professeurs ont un cahier où ils marquent des annotations. Par exemple, ils vont mettre élève d’origine africaine, famille nombreuse. Ça, ils adorent. Famille nombreuse, frère en telle classe, voilà.

– Oscar : Qu’est-ce que ça veut dire la famille nombreuse ?

– Parents absents. Ils te cataloguent... c’est une classe, quoi. Rien que par rapport à mes copines, heu... par exemple, Nathalie ou quelque chose comme ça, y’a un ou deux enfants, nous on était six [...] mais pour les Français c’est beaucoup. A partir de trois, c’est trop”.

Para Sandrine, su entrada al primer año de primaria (CE1) le ocasionó los primeros problemas que había experimentado en su vida. Ella comenzó a recibir comentarios que la aislaron mucho, incluso hubo situaciones en que era maltratada físicamente. La interpretación de ella misma sobre esta situación nos introduce nuevamente a unos procesos de racialización temprana:

“Au début les gens ils acceptaient pas trop le fait que..... je ne sais pas si c’est le fait que j’aie sauté une classe ou que j’étais noire, mais le fait que j’étais les deux, j’ai commencé à avoir des petites remarques, des réflexions, on m’a beaucoup isolée. Mes premières années dans le cycle primaire, c’était horrible. Y’a même une époque où je me faisais tabasser”.

En un sentido muy similar, la experiencia en la escuela fue algo que no vivió de la mejor manera Assia, una estudiante francesa que creció en la región *Midi* de Francia y en donde había pocas familias “negras”. Al terminar el bachillerato, ella no quería seguir viviendo en el *Midi* por ser “una región muy racista” en donde ella no se sentía cómoda y donde tenía la impresión que “*todo el mundo veía que era negra*”, sintiéndose rechazada y no suficientemente francesa. En ese sentido, recuerda que para ella era un “sufrimiento” vivir allí y relata una situación para ilustrar ese sentimiento:

“La raison pour laquelle moi je souffrais beaucoup de vivre dans le Midi, c’est que quand, tu sais quand on est petit, les maîtres vous disent « donnez-vous la main, mettez-vous en rang », moi les enfants ils ne voulaient pas me donner la main, et quand ils me donnaient la main, ils faisaient comme ça... pour pas toucher la partie noire. Et ça, c’était parce que c’étaient des gens qui n’avaient jamais vu des noirs aussi”.

⁵² En el Anexo 5 se muestra la estructura de los niveles de formación de ambos sistemas educativos.

Por otro lado, Lydia quien recibía consejos de su madre para que prefiriera hacer estudios cortos pues estos supuestamente le facilitaban una mejor inserción laboral, piensa que aceptar ese tipo de trayectorias estudiantiles significa aceptar y reproducir las condiciones de dominación social que influyen en la vida de las personas de sectores populares en Francia, lo cual se conjuga con su condición de mujer “negra”:

"[...] Et puis c'est surtout vu que les gens, les autres, d'office ils te voient en BEP, CAP... moi je ne veux pas que des gens... je ne veux pas faire plaisir aux gens, tu sais, leur dire « ben oui je rentre dans des statistiques », tu sais, une femme, noire, étran... moi je me considère comme étrangère en France, donc d'origine étrangère, et bien elle ne peut pas faire d'études.
[...] Mais vu qu'elle [ma mère], elle n'a pas fait de longues études non plus, donc je pense qu'elle ne voit pas... ben, si je lui parle d'oppression, de racisme, des trucs comme ça, ben je ne pense pas qu'elle puisse comprendre. Parce qu'elle a vécu toute sa vie en Martinique, elle voyage mais ponctuellement, juste pendant les vacances, donc elle n'a pas su... moi, quand j'étais en Martinique, le racisme, la discrimination, c'était des mots pour moi. C'est vraiment arrivé en France où ça s'est mis... tu sais, j'ai compris exactement ce que je ressentais parce que je l'ai vécu".

Esta dominación consiste en la naturalización de la idea según la cual dichas personas racializadas no son las mejores para los estudios, estando “destinadas” a realizar estudios cortos, de corte más tecnológico o profesionalizante. Estos procesos, que en esta tesis proponemos denominar como discriminación sistémica, serán tratados en profundidad en el próximo capítulo (Cf. Capítulo 5).

Del lado colombiano, Dorlan llama la atención sobre lo que podríamos denominar como una “configuración racializada de las desigualdades sociales”. Esta se aprecia mediante la identificación de un grupo de población específico, “los paisas”, como poseedores de la mayor cantidad de bienes, fuentes de empleo y de riqueza la región del Pacífico colombiano:

"Los paisas se pueden beneficiar de la posibilidad de presentarse acá [en una universidad en Bogotá] pero ellos nunca van a ir a trabajar allá [al pueblo], o sea ellos en un momento dado de la vida se van a ir de allá, o sea no son nativos del pueblo, son colonos que van con una mentalidad económica, o sea con una mentalidad de montar un negocio y lucrarse de la comunidad, porque los paisas dentro de las comunidades afro son los que dominan todo lo que es el comercio, las comunidades paisas han mirado en las comunidades afro una mina de oro, yo podría decir, porque es que es un problema, yo diría, que desde la esclavitud los patrones comportamentales del negro, del afro, han hecho que entre negros no se pueda surgir, o sea, es decir: un negro monta un negocio y un paisa lo monta y tienen las mismas características y en las comunidades afro, las comunidades negras, el negocio del paisa predomina sobre el negocio del negro, entonces por eso las comunidades paisas trasiegan mucho estas comunidades afro, como campo donde su negocio puede salir avante".

No sobra mencionar aquí que el término “paisa” tiene una connotación referida a las personas originarias del departamento de Antioquia, con una larga tradición de colonización campesina y de posteriores desarrollos empresariales importantes en el área urbana de Medellín. Construida discursivamente como una “raza pujante y blanca” (Wade, 1997).

De manera similar, Miguel expresa que el racismo lo conoció en Valledupar, particularmente en la escuela:

"Creo que me di cuenta que era negro en Valledupar ¿no? porque te lo hacen sentir en el colegio, porque en el salón no son muchos los que tienen el color de tu piel y por supuesto todo

el racismo que hay detrás de eso, con los chistes, las bromas, etcétera y todo eso eh... y era una cosa que me molestaba mucho, es decir pues no tenía las herramientas para, para articular un discurso alrededor de eso... un pelado de primaria y luego de secundaria entonces era, era muy difícil eh... entonces no tenía las herramientas para, para... para defenderme de ciertas cosas".

De acuerdo con esto, la movilidad social estrechamente ligada con procesos diferenciales de racialización de acuerdo con el contexto social en el cual se desarrollan. Así pues, el paso de Valledupar a Cartagena le valió a Miguel una racialización fundamentada en dos mecanismos complementarios. El primero, relacionado con encontrarse como uno de los "pocos negros" en su carrera y en su universidad, lo cual sumado a su excelente rendimiento académico lo hizo objeto de discursos que celebraban su presencia allí como un ejemplo de meritocracia y como la excepción a la regla, lo cual Miguel nombra en términos de "mesianismo".

Aunque se verá a profundidad en otro apartado de la tesis (Cf. Capítulo 6), este es un ejemplo de lo que en la literatura especializada, principalmente la anglosajona, se entiende como *tokenism* (Feagin y Feagin, 2003), es decir una política o práctica de inclusión limitada de miembros de un grupo minoritario, a un espacio social dado, que crea una falsa apariencia de prácticas inclusivas, sean estas intencionales o no:

"Entonces eh... pues llego a Cartagena y no... veo esa opción y me meto allí, soy de la primera promoción o sea se abre... entonces uno se siente también como en un... en un papel medio mesiánico allí y sobre todo para una ciudad como Cartagena lo que significaba que jóvenes, populares, de barrio estuviesen metidos en carreras y en unos discursos que anteriormente habían sido discursos manejados por la élite de la ciudad de Cartagena y por los académicos de la academia de historia de la ciudad".

La racialización en ese sentido no es mayor ni menor según el origen social de los estudiantes. Así pues, para Eduardo, el estudiante que posee la mejor posición social de todos los estudiantes, hombres y mujeres, entrevistados en Colombia, el cambio residencial de Buenaventura a Cali fue duro, particularmente por la discriminación y el racismo, los cuales vivió particularmente en la escuela:

"Eso al comienzo fue muy duro porque en Buenaventura pues la mayoría son afros, entonces uno se siente normal, pero uno ni siquiera sabía qué era la discriminación antes de irme a Cali, pero ya cuando fui a Cali entramos a un colegio privado y éramos minoría étnica entonces ya cuando le colocaban a uno eh... apodos y todo eso, ya uno siente que uno es diferente y uno se choca, es un poco fuerte al comienzo".

Esta racialización de la cual fue objeto Eduardo le generó algunas prevenciones que afectaron su socialización primaria, razón por la cual evitaba salir a jugar en su barrio y se mantenía en su casa, como una forma de "*prevenir ese tipo de inconvenientes que sucedían en todo lado*". Sus hermanos también vivieron ese tipo de situaciones pero reaccionaban de otra forma, por lo cual tuvieron más inconvenientes y conflictos directos con otros estudiantes en el colegio. Según él, la formación académica que ha recibido le ha permitido cambiar de actitud y no aceptar pasivamente cualquier tipo de comentario o de insulto racista en su contra, sin que esto signifique entrar en confrontaciones violentas.

Johanna recuerda que sus primeras experiencias de racismo ocurrieron igualmente en el colegio, manifestado principalmente mediante chistes y comentarios por parte de sus compañeros en donde se reproducen estereotipos sobre la supuesta "flojera" de las personas "negras", "el mal olor" o "el bullicio". Todos estos estereotipos se van

“*mermando*”, según ella, cuando los otros se dan cuenta que es una de las mejores alumnas y que “*es muy inteligente y es muy capaz de hacer los trabajos*”.

Así mismo, para Yadira su primera confrontación con el racismo ocurrió desde su infancia, particularmente en la escuela y en el colegio:

"Primero empecé en transición como a los tres años, entonces ahí era bien y la niña normal la verdad, nunca sentí racismo ¿sabes?, hasta hace poco me di cuenta de que sí hay racismo... en el colegio... espérate te cuento, en el colegio pues siempre era yo “la negrita”, no me decían Yadira... sino “la negrita”, “la morenita”, por ejemplo iba a la casa de mis amigas, –“¡ay hola la morenita es más linda!”; pero no me decían Yadira ¿sí?... Entonces como que uno empieza a aceptar cosas y como que hay un momento en que bueno, –“me hace el favor me respeta”, pero ese respeto, realmente no está así, sino que uno se cansa de escuchar siempre “la morenita” y uno bueno, –“¿mi mamá no me puso un nombre, mi papá no me puso un nombre?” eh... es como eso”.

Pensamos que esta recopilación de relatos es suficientemente ilustrativa de la importancia que ha tenido la escuela en la construcción social de las personas entrevistadas como “negras” en uno y otro contexto nacional. Se trata entonces de una racialización inicial, en donde se hace una primera asignación identitaria como “negros” por parte del otro y en donde los estudiantes comienzan a negociar, aceptar o rechazar dicha asignación arbitraria. Muchas de las veces, como se aprecia en el anterior relato de Yadira, los estudiantes no toman conciencia de este proceso inicial de racialización sino algún tiempo después de que este comienza. Así mismo si en un principio aceptaban esta asignación racial de forma pasiva, con el paso del tiempo expresan no aceptar situaciones flagrantes de racismo denotando reacciones más activas.

Por otro lado, aunado a estas trayectorias de racialización inicial en la escuela se encuentran otros procesos no menos importantes. Estos se dan principalmente en la ciudad y con mayor fuerza en el espacio de socialización principal que tienen los niños y jóvenes además de la escuela o el colegio; a saber, el barrio o la *banlieue*.

4.3.2 *La racialización de las relaciones sociales en la ciudad: el barrio y la ‘banlieue’*

De acuerdo con las palabras de Adrien, la racialización la ha conocido de “toda su vida”, principalmente en su barrio. Esta racialización no significa únicamente una contraposición “negros” versus “blancos”, sino una mutua asignación racial por parte de distintos grupos sociales racializados, en donde los “árabes” también entran a hacer parte del teatro de asignaciones raciales y en donde los grupos minoritarios también reproducen la racialización entre ellos mismos:

"Et ça, j'ai connu toute ma vie ça... quand je dis toute ma vie... dans mon quartier j'avais vu des arabes se faire péter les dents parce que certains de leurs amis... je ne sais pas... de leurs camarades ou amis estimaient qu'ils traînaient avec trop de noirs... j'entendais des noirs dire « aah, c'est quoi ce truc d'arabe ? »”.

La dominación social es vivida en cierta forma como algo acumulativo, en donde entran en juego las dos mismas condiciones encontradas en los relatos de estudiantes franceses mencionados con anterioridad: ser de *banlieue* y ser “negro”. Para el caso de Adrien, esto se vio reflejado en sentimientos subjetivos de ser alguien “*anormal*” pues no estaba acorde con la normalidad dictada socialmente por los otros:

"Quand je dis « les autres » c'est les gens « **normaux** »... c'est un peu l'idée que bon, tu habites dans un quartier... je n'aime pas le mot difficile... ou déprécié... voilà... le fait d'habiter dans un quartier déprécié, être noir, en gros, ça va pas être facile pour toi". [Negrillas nuestras].

En un sentido similar en relación con el proceso de racialización como tal, cuando Valeria llegó con su mamá a vivir a Chía, ciudad aledaña a Bogotá, se encontraron con fuertes procesos de racialización, pues de hecho eran de las pocas personas “negras” tanto en el barrio como en la escuela, lo cual ocasionó que la primera adaptación a la ciudad fuera “bastante difícil”:

"[...] porque en esa época pues Chía era un municipio, como por decirlo cerrado, tradicionalista, entonces el impacto fue duro porque los compañeritos en la escuela... yo no me juntaba con ellos porque era no... o sea y tampoco era una comunicación muy cercana porque “ahhh mire, que el negrito...” uno era como el **fenómeno** ¿sí?”. [Negrillas nuestras].

Es interesante ver cómo los dos estudiantes, uno francés y otra colombiana, se refieren a ese proceso inicial de racialización con términos similares, “anormal” para el primero y “fenómeno” para el segundo. Este proceso denota en ese sentido una construcción de la “alteridad radical”, en donde los estudiantes racializados se sienten como algo completamente extraño o ajeno a los demás; pero en donde esos otros tienen la posición social dominante de constituirse en la norma.

Es importante mencionar que en muchos de los casos que se analizarán para Colombia, una de las tendencias encontradas es que las personas entrevistadas se encuentran “aisladas” en determinados medios sociales, es decir que desde el punto de vista de la demografía en determinados contextos sociales, son los “únicos” o de las pocas personas “negras”, esto obedece en gran medida a las características demográficas en el área metropolitana de Bogotá, en donde la proporción de población “negra” no es tan importante como en otras urbes (p.ej., Cali) a pesar de que sí se estén presentando algunos procesos de concentración en barrios populares, principalmente ubicados al sur de la ciudad y al noroccidente, pero en donde no se puede afirmar estadísticamente que haya una segregación residencial para hablar de la existencia de “barrios negros” o “barrios étnicos” en Bogotá.

Este aspecto se diferencia del caso francés en la medida en que hay una construcción más clara, tanto simbólica como objetiva, de sectores urbanos con mayor concentración de poblaciones susceptibles de ser catalogadas como “negras”. En los medios de comunicación y en el sentido común también se movilizan estereotipos en torno a los “guetos” de las afueras de París y algunos analistas coinciden en la identificación de procesos de segregación residencial y educativa (Felouzis et Al, 2005; Duru-Bellat y Van Zanten, 2006).

En la ciudad, la búsqueda de alojamiento también puede estar marcada por manifestaciones de estigmatización o de discriminación. La estigmatización por parte de la sociedad receptora se fundamenta en estereotipos sobre la supuesta concurrencia y el bullicio de “esa gente”:

"Allá en Chía por ejemplo cuando nos cambiamos de barrio, vivíamos en un barrio y nos cambiamos de barrio entonces lo primero que... fue el señor de la Junta de Acción Comunal decía: – “no es que como ustedes se mudaron (pues vivíamos solamente mi mamá y yo)... que el escándalo”; – “no pero somos dos personas que estudiamos, yo trabajo, mi hija estudia tenemos... o sea yo no veo porque usted nos tiene que venir a hacer ese tipo de...” – “no lo que pasa es que antes sí teníamos unos vecinos que sí eran bulliciosos y pues las fiestas... pues nunca hubo problemas pero no está demás como... como hacerles la recomendación”.

Entonces como con un lenguaje muy “decente” te van diciendo pilas, mire que eso no nos gusta [...] pero igual la prevención y la cosa está presente”.

En ese barrio duraron apenas un año, no por conflictos con los vecinos sino porque su madre logró adquirir una vivienda propia. La anterior situación está ligada a otro estereotipo relacionado con las personas “negras” que consiste en asimilarlas a la condición de pobreza y la falta de educación. Esto le sucedió a Valeria cuando se encontraba en situaciones sociales con una primacía de personas de origen socioeconómico privilegiado:

"Por ejemplo yo iba a la ortodoncia a un edificio por allá en la 90, la 92, [una de las zonas más exclusivas de Bogotá] entonces yo llegaba (risas) y todo el mundo pues como de un estrato superior, como – “Ay y ¿cuáles son los niños que tu cuidas?”, no pues ¡la nana!, cosas así, no yo soy la que... yo soy la que vengo a la consulta señora [...] entonces a mi me pasaba eso cada ratito en la ortodoncia, demasiado, me pasaba eso, como – “no es que yo soy la que vengo a la consulta” [...] entonces sí, soy yo y de qué le aterra que yo esté haciendo este tipo de cosas, o sea esto no es exclusivo del señor estrato cinco o seis”.

La discriminación en el alojamiento también es un asunto muy presente en los relatos de los estudiantes franceses, así lo comenta una estudiante de ese país quien debió esperar siete años para recibir un alojamiento de interés social (HLM):

"Oui ! pour l’obtention de mon logement. J’étais sur une liste d’attente, et j’ai attendu 7 ans pour avoir un HLM, ce n’est pas normal. Et après, je l’ai eu, j’ai quasiment fait un coup d’état, je connaissais la voisine qui allait partir. J’y ai été avec elle, on a dit « voilà nos numéros et je veux ce bail-là » et je l’ai eu comme ça. On a forcé quoi. Avant ça, j’avais fait des lettres gentilles, on m’avait dit « oui, oui, vous n’êtes pas toute seule ». J’ai attendu 7 ans, c’est pas normal. On attend longtemps mais longtemps, c’est trois, quatre ans, pas 7 ans. 7 ans, c’est autre chose”.

Para terminar esta parte quisiéramos retomar uno de los hallazgos más importantes en términos de las diferencias identificadas en los dos países sobre este aspecto específico de la racialización de los jóvenes entrevistados. Esta diferencia tiene que ver con el hecho de que para la mayoría de estudiantes franceses, sean estos “originarios” de África o de los DOM-TOM, su condición de “verdaderos franceses” siempre está cuestionada en la percepción de los demás.

Retomamos aquí este hallazgo (que también encontró Ndiaye, 2008) como un aspecto paradigmático de la racialización en Francia y que contrasta de manera importante con el caso colombiano, en donde la nacionalidad no está necesariamente asociada con la construcción racial de las poblaciones “negras” debido a que no es un país de migración masiva reciente. Nos reconforta además en la decisión metodológica de trabajar únicamente con estudiantes de nacionalidad francesa y colombiana (*Cf.* Capítulo 3).

De acuerdo con esto, Marc observa que una diferencia con la generación de sus padres es que ellos eran conscientes de su condición de inmigrantes extranjeros en Francia, lo cual les obligó a ser menos reivindicativos frente a las discriminaciones que sufrieron y a aceptar la forma como eran tratados en este país. En cambio, la generación de los hijos a la cual él pertenece no está dispuesta a aceptar los mismos maltratos y discriminaciones, pues ya no son migrantes sino franceses, lo cual sin embargo no ha sido entendido aún por la sociedad francesa:

"Ils [les parents] avaient intégré dans leur tête qu'ils étaient invités dans le pays, que ce n'était pas leur pays, donc quoi qu'on dise sur eux ce n'était pas grave. A la limite, il fallait continuer et ne rien dire du tout. Les gens qui sont de la génération d'après et qui, pour beaucoup, sont nés ici, ils n'ont plus du tout ce même... ils ne se courbent plus. On peut plus être traités comme on a traité nos parents. Or la société, j'ai l'impression qu'elle n'a pas compris ça, que, en fait, il y avait des gens qui avaient changé. Ils pensent toujours qu'ils sont encore avec les parents, il suffira de dire « attendez, vous n'êtes pas chez vous ici, vous faites comme on vous dit et ça sera tout ». Mais non, ça a changé, les gens, ils sont d'ici".

A pesar de su trayectoria educativa y profesional relativamente exitosa, Marc no deja de sentirse como extranjero en su propio país. Esta es una de las tendencias más importantes identificadas en el relato de las personas entrevistadas en Francia. Este sentimiento es adscrito en un primer momento por la “mirada” de los otros, en donde a pesar de cumplir con los “requisitos”, legales, culturales, sociales, siempre habrá un manto de duda sobre su *esencia francesa [francité]*, ubicando a los sujetos así racializados en una posición subordinada, como ciudadanos de segundo orden sin importar que hagan todo lo necesario, una, dos o más veces, para poder ser tratados como iguales. Su relato es más que esclarecedor:

"Ça c'est le paradoxe peut-être en France, mais je ne suis pas le seul à ce niveau-là, c'est qu'en France, malheureusement... moi, jamais on ne m'a donné l'impression que j'étais français, c'est pour ça que moi, je me considère comme un étranger. J'ai les papiers français, ce qui me permet de pouvoir travailler dans la fonction publique... j'ai même une culture française, si on veut, mais par rapport aux gens je ne suis pas français et même, par rapport à moi-même, je ne me sens pas complètement accepté en France. Mais ça, c'est un sentiment que je ne suis pas le seul à avoir. Il y a beaucoup de gens d'origine étrangère qui vivent en France, qui ont exactement le même sentiment : celui d'être Français mais d'une catégorie différente, un peu inférieure. C'est toujours, de toute manière, dans tous les médias ce qui est donné. Quand il se passe quelque chose, on va toujours dire « un français d'origine... », on dit pas « un Français d'origine Bretonne... un Français du Nord ». On dit, par contre « un Français d'origine africaine... » pour toujours dire que oui d'accord il est Français pour les papiers mais en réalité il n'est pas comme nous : c'est quelqu'un qui est d'origine de là-bas. Et c'est toujours quand il se passe quelque chose de pas bien, mais bon... En France on n'a pas un sentiment d'appartenance complète à la Nation, parce que on est un petit peu vus comme des gens d'une autre catégorie quoi. On n'est pas Français à part entière".

En un sentido similar, Awa dice compartir muchos aspectos de la “cultura francesa”; sin embargo, va cambiando poco a poco ese sentimiento a medida que vive más en Francia metropolitana y se va implantando en ella un sentimiento de exilio. No en vano se aprecian similitudes con el relato de Lætitia, quien a pesar de vivir desde los 14 años en el Hexágono, también se siente extranjera en su propia tierra. Para el caso de Awa, esta situación se ha venido alimentando por determinados “malentendidos” culturales, cuyo resultado es el de crear una diferencia radical, entre “antillanos” y “franceses”:

"— Tu avais dit que tu te sentais un peu en exil ... pourquoi ? Comment tu ressens ça ?
— Ben... le côté nostalgique qu'il peut y avoir des fois, enfin... je ne sais pas... je crois que... c'est ça, le sentiment d'être étranger... déjà rien que ça, peut-être pas forcément d'être en exil, mais déjà le sentiment que je suis une étrangère, et que même si on ne me regarde pas comme ça, moi je les regarde comme ça. Je les regarde comme étrangers, il y a une différence entre eux et moi, et ce n'est pas chez moi, c'est clair. Et je suis en exil parce que j'ai toujours su que c'est un effort quoi, c'était dur, tu le fais, mais ça te fait mal en fait, tu le fais mais tu en souffres enfin... c'est ... je suis heureuse en Guadeloupe, quoi. Je suis partie pour apprendre des choses, je suis partie pour avoir une expérience, je suis partie pour voir le monde quoi, mais je suis très heureuse en Guadeloupe, donc le côté douloureux qu'il peut y avoir avec la séparation des proches... Voilà, la séparation de tes repères... devoir te refaire des nouveaux repères... devoir te réadapter, et le fait que ce soit difficile, voilà le fait qu'il y a l'exil, on t'envoie en exil, on te punit, mais il y a aussi tout exil pour te renforcer quoi, voilà. Donc

c'est... je ne sais pas si c'est une punition, en tout cas c'est une punition... j'ai souvent pensé que... en fait chaque année, quand il faut repartir en septembre, et que je suis en Guadeloupe et que je pleure... (rires) un petit peu, plus ou moins en fonction des années, je me dis que c'est injuste, c'est injuste et que la plupart des Français ne connaîtront jamais ça, voilà [...] Enfin, voilà, c'est pas fun quoi. Ce serait fun si c'était 6 mois, mais 6 ans, ce n'est plus fun... c'est ma 6ème année ! Donc voilà, c'est pour ça que je me sens en exil".

En resumen, como hemos visto en otras estudiantes entrevistadas, ya sea de origen africano o antillano, el sentimiento de ser extranjero se ve alimentado; por un lado, de las diferencias culturales que se puedan tener frente a la cultura dominante; por otro lado, de las experiencias vividas de racismo.

La racialización para ambos países se presenta entonces como una condición social que presenta configuraciones específicas, más o menos favorables, más o menos desfavorables según las características del origen social del estudiantado. Depende del grado de redes sociales con los que se cuente, de los capitales económicos y culturales, así como de la motivación aprehendida y adquirida por la experiencia individual. A esto se suma el verse objeto de racialización constante por parte de los otros y de la cultura dominante, el sentirse extraños en su propia tierra, concreción de sendos pasados coloniales y de esclavización muchas veces olvidados pero presentes en la cotidianidad.

Empero lo anterior, la caracterización de los orígenes sociales y de las trayectorias de racialización estarían en cierta forma incompletas si no se tiene en cuenta un elemento transversal a los mismos y que ha estado implícito en los relatos estudiantiles de ambos países.

4.4. La transversalidad del género en los orígenes sociales y las trayectorias de racialización

Decimos que no incluir el género hasta aquí dejaría inconclusa nuestra aproximación a los orígenes sociales de los estudiantes entrevistados en la medida en que lo que ha estado implícito en sus relatos ha sido la existencia de una suerte de estigmatización a partir de un "triple pecado original", que significa ser "pobre", "negro" y hombre o mujer según las circunstancias. Se trata entonces de un intento de articulación de las relaciones de "clase", "raza" y "género" para tener un panorama de la dominación social lo más completo posible (Poiret, 2005).

Decimos que hombre o mujer según las circunstancias pues se pueden presentar configuraciones particulares para cada uno/a de acuerdo con algunas circunstancias específicas. En ese sentido, se identificaron por lo menos dos aspectos de la dominación de género a destacar en relación con las mujeres. La primera, relacionada con una cierta idea o imagen de la mujer que limita su rol social a la familia y en donde la educación superior se presenta como un medio de liberación a esta dominación; la segunda relacionada con el hecho de ser mujer "negra", que refuerza la anterior configuración pero con aspectos racializados, por ejemplo a través de la exotización sexual de las mujeres, la subestimación de sus capacidades intelectuales, etc.

Para el caso de los hombres, también habría algunas configuraciones particulares de la interseccionalidad entre la dominación racial y la de género con la de clase, como por ejemplo la constante criminalización de los hombres "negros" de sectores populares.

En ese sentido, Adrien anota cómo en los barrios populares uno de los actores sociales que más influencia tienen en estos procesos es la policía, en donde los agentes siempre preguntan en alguna demanda por robo u otro delito si el supuesto delincuente “era negro o árabe”. En este caso, son los jóvenes hombres quienes están más expuestos a esta estigmatización del “*banlieusard*” peligroso o criminal y de la cual los *émeutes* de 2005 no fueron sino una manifestación violenta y visible de un fenómeno ya añejo:

"Il m'est arrivé d'aller au commissariat de Saint Denis pour une plainte déposée par une prof d'ici qui s'est fait voler son sac, et les questions systématiques, la 1ère question qu'ils posent à toute personne qui porte plainte c'est « le criminel ou l'agresseur était-ce un noir ou un arabe ? ». C'est la première question, ou non peut-être la deuxième après mon nom et la carte d'identité, mais la question systématique c'est « c'est un noir ou un arabe ? ». Et cette question-là, elle est vraiment redondante... quand ma sœur appelle les flics parce qu'elle voit un vol de voiture, la question du flic c'est « c'est un arabe encore ? », désolé mais cette question-là, elle n'a pas à se poser... et donc c'est vraiment très problématique quoi".

En relación con la “cuestión femenina”, Coumba anota la configuración tradicional de su familia en donde los hombres tienen una prioridad para acceder a la educación sobre las mujeres. A estas últimas se les atribuye responsabilidades y roles tradicionales centrados en la esfera reproductiva y del cuidado de los otros. Así, cuando relata la trayectoria migratoria de su familia, hace un énfasis en la diferencia de tratamiento entre mujeres y hombres con cierto tono de reproche: “*D’abord les garçons, parce que chez nous c’est les garçons; les filles c’est après*”.

En un sentido similar, para Valeria uno de los principales obstáculos en los proyectos estudiantiles y la futura vida profesional de las mujeres puede obedecer al sexismo de la sociedad colombiana y al machismo de algunos hombres que siguen pensando que el lugar de las mujeres está en el hogar y el cuidado de los niños. Así, saca experiencias valiosas de una situación familiar que le ha permitido reflexionar sobre esta problemática:

"Mi tía es profesora y el esposo también es profesor (risas) entonces tuvieron un niño, entonces al decidir ¿bueno, y el niño?, – “es que el niño está muy pequeñito, usted es la que se encarga del niño” y mi tía – “no un momentico yo también... yo estudié y yo no estudié para quedarme cuidando al niño”, pero – “no es que si es por la plata, ¡yo trabajo!”, (risas) y mi tía – “no, es que no es una cuestión económica, es también una cuestión personal, de dignidad, de que yo también me quiero desarrollar tanto en el ámbito familiar como externo en el mundo laboral, yo también quiero afrontar retos”. Entonces como ¡juy que machista! o sea no dejar que las cosas se vayan dando, sino decir –“no si es por la cuestión económica yo respondo””.

Luego de discutir este problema con el conjunto de la familia, la pareja de tíos llegaron al acuerdo de trabajar en horarios distintos para que cada uno pudiera trabajar y cuidar a su hijo. Para Valeria este tipo de acuerdos es necesario y espera que en el futuro pueda encontrar una “complementariedad” entre su vida personal y sus proyectos profesionales, razón por la cual sus prioridades están centradas por ahora en los estudios superiores.

En el seno del hogar de Adriana se desarrolló además una reproducción de los esquemas tradicionales de género, o de la división sexual del trabajo, representados por un lado, en una figura de autoridad que no tiene responsabilidades domésticas y, por otro lado, en una imagen centrada en las responsabilidades domésticas con autoridad nula. Adriana asumió este segundo rol:

"Incluso cuando mi mamá se iba a trabajar, eh... yo era la que cocinaba en mi casa, ni siquiera mi hermana mayor porque nunca aprendió, yo fui como la que to... tomé los roles digamos de los quehaceres de la casa y mi hermana [el rol] de la autoridad".

Por otro lado, aunque Djeneba no se ha desvinculado por completo de la vida de su familia paterna, visitándola los fines de semana, se descubre a sí misma un poco más crítica en relación con su cultura de origen. En especial sobre el “*gran conservadurismo*” de su madre y de la cultura de Malí en donde el papel de las mujeres ha estado definido tradicionalmente en la casa. Esto ha sido desarrollado con la posibilidad de vivir sola en París desde los 18 años, cuando comenzó sus estudios superiores. Idea que no le gustaba del todo a su madre pero fue su padre quien la ha venido apoyando y la seguirá apoyando para realizar sus proyectos estudiantiles.

En relación con esto, Assia nos plantea una interesante interpretación del hecho de que las mujeres tengan mejores resultados en la educación y que haya una mayor proporción de mujeres “negras” en determinadas disciplinas como las ciencias sociales y humanas. Para ella los estudios no son sólo una forma de garantizar movilidad social, sino también de “emanciparse de la familia”:

"Quand t'es une fille et que t'es l'aînée, dans une famille africaine, t'as beaucoup plus de responsabilités, c'est pour ça que j'ai intellectualisé tout, je me posais des questions [...] Je pense que pour les filles c'est une façon de s'émanciper de la famille aussi, de faire des études supérieures et de faire comprendre à leur famille que l'heure n'est pas encore au mariage et à la maternité...".

Estas presiones sociales las ha sentido más severas de la parte de su familia extensa, tíos y tías que le decían que ya era hora de parar los estudios, casarse y tener hijos, cuando estaba haciendo su DEA. Por tal motivo, Assia optó por ocultarles que se encontraba haciendo un doctorado. En contraposición con estas presiones, ha sido su madre quien más la ha impulsado y apoyado para que continúe con sus estudios, aunado al hecho de que su madre no tuvo la oportunidad de estudiar.

Asimismo, Florence considera como una “suerte” la posibilidad de hacer estudios superiores, lo cual le permitirá además “ejercer un oficio que le apasiona”. Esta percepción es toda vez más fuerte cuando reflexiona sobre la vida de sus padres quienes no tuvieron la posibilidad de terminar sus estudios y por consiguiente han tenido perspectivas laborales limitadas. Así mismo, su relación con los estudios ha sido algo que ha venido definiendo a medida que pasa el tiempo, a punta de ensayo y error, pues no contó con alguien que la motivara verdaderamente para seguir estudiando, piensa incluso que no fue sino hasta hace poco que logró identificar lo que le gustaría hacer.

Los estudios también son para ella una forma de romper con ciertos códigos sociales en los cuales las mujeres estarían destinadas a mantener un rol en el hogar. Así pues, ella presenta el hecho de continuar con los estudios superiores como una decisión personal con miras a tener una vida profesional como también personal; pero en donde la primera no esté supeditada necesariamente a la segunda:

"Parce que je ne peux pas concevoir que l'école soit autorisée aussi bien aux filles et aux garçons, ... pour que je reste à la maison à regarder mon mari travailler. Moi, je trouve ça hallucinant. Si j'ai choisi de faire des études, c'est parce que je veux travailler, je veux gagner ma vie. Si toutefois, je suis amenée à ne plus travailler pour m'occuper de mes enfants, je le ferai mais il ne faut pas que ce soit une obligation. Il faut que ça vienne naturellement".

Un último aspecto que deseamos mencionar es el traído a colación por Yadira, el cual tiene que ver con las desigualdades entre hombres y mujeres, en especial “*dentro de la*

comunidad afro". En sus palabras, se trata de "*un sistema patriarcal machista*" que ella constata en varios espacios: por ejemplo en la organización de estudiantes "afrocolombianos" a la cual pertenece y en la cual:

"Los hombres casi siempre son los que mandan la parada, los que gritan, los que hacen y también... o sea cuando hablan las mujeres son como...- "oiga no hable que usted es mujer", se está buscando una igualdad y nos discriminamos entre nosotros...".

Ella identifica que además de ese trato desigual frente a las mujeres, también hay una especie de homofobia que se justifica en el estereotipo según el cual no hay homosexuales "negros" ni lesbianas "negras" y que los "problemas" de la homosexualidad obedecen al mestizaje y a la importación de valores eurocéntricos. En razón de este machismo Yadira "no se ve casada ni con hijos" en su futuro. Anota además que este tipo de posiciones como la suya también es objeto de críticas de una supuesta visión eurocéntrica:

"Yo no me imagino teniendo hijos, por muchas cosas, ni casada, yo no, no me concibo esa idea, pero dicen que eso también es un problema euro... europeo, euro centrista, que nosotros no nos hemos desligado de verdad de esos... de esas raíces europeas coloniales que nos han traído, que eso es una negación del ser, que las mujeres negras por... o sea ¡por favor!, que las mujeres negras por obviedad siempre vamos a tener hijos y familia, vamos a encargarnos del hogar, cosa que voy totalmente en desacuerdo y muchos de esos comentarios y por esto te digo que también dentro de lo afro... también y me gustaría que lo dejaras como constancia".

Interesante este "dejar constancia" sobre la dominación masculina incluso "dentro" de la población "afrocolombiana". Por un lado, es ilustrativo de su posición feminista que reivindica una ruptura de los clásicos modelos de familia y de la posición de la mujer en la sociedad. Por otro lado, también puede ser ilustrativo del proceso de racialización mismo en Colombia, en donde hay una tendencia precisamente a pensar las problemáticas sociales como propiedades de los distintos grupos sociales construidos racialmente.

De hecho, no compartimos aquí la noción de "endoracismo" (como tampoco la noción de "sexismo afro" o "sexismo negro") que se ha venido desarrollando en algunos autores y medios de comunicación en Colombia (Mosquera y Barcelos, 2007) para denunciar "el racismo entre negros". Esto significaría en cierta forma aceptar la idea de la existencia real de "grupos raciales" y esconde el problema del racismo como un tipo de relación social, más que una esencia en sí misma. Además, este tipo de argumentos no se diferencia en su lógica del argumento de los grupos dominantes bajo los cuales "son los negros los racistas", que tienen como propósito culpabilizar a la víctima y pasar por alto las configuraciones estructurales de dominación social (Cf. Capítulo 1 y Capítulo 6).

Conclusión

En este capítulo hemos podido demostrar la pertinencia del estudio a partir de la experiencia vivida de los estudiantes universitarios "negros" de ambos países; en la medida en que los procesos de racialización a los cuales se tienen que enfrentar desde niños están cargados de fuertes procesos de dominación social, no sólo a partir de la idea de "raza" sino también desde la clase social y el género.

Hemos visto en ese sentido cómo en ambos países hay una gran participación de estudiantes originarios de sectores populares y marginados en sus respectivas sociedades. Esta condición social popular significa, para el caso francés, una constante estigmatización social a partir de su lugar de residencia en donde la *banlieue* se ha convertido en un

símbolo de peligrosidad y atraso social entre otros estereotipos. De igual forma, identificamos que en las familias de los estudiantes con mejores posiciones sociales la posesión de capitales escolares acumulados, vistos a través del capital escolar de los padres, que les permitía desarrollar otras estrategias educativas con el fin de superar ciertos determinismos sociales y “efectos de lugar”.

En el caso colombiano se presentó una tendencia similar. Es decir, por un lado hay un grupo de estudiantes de orígenes sociales modestos, de origen tanto rural como urbano, y por el otro un grupo de estudiantes con orígenes sociales más cómodos, principalmente de las principales ciudades del país. El contraste con el caso francés nos permitió identificar dos tendencias generales que tienen que ver con un “efecto de estructura” diferencial de los sistemas de educación superior en cada país pero también de la configuración de la estructura de desigualdades y privilegios en cada uno de ellos.

La primera es que al parecer los estudiantes colombianos más privilegiados están “mejor ubicados” que los estudiantes franceses, esto se aprecia por las trayectorias sociales y educativa altamente privilegiadas que no necesariamente se encontraron en el caso francés. No sobra aclarar que estas interpretaciones y hallazgos se limitan al caso de los estudiantes efectivamente entrevistados, pero es plausible generalizar algunas de las mismas. La segunda tendencia, complementaria con la anterior, es que los estudiantes más pobres de Colombia parecen estar “peor situados” en la respectiva escala de jerarquización social que sus compañeros franceses.

Hemos visto igualmente que la categorización como “negros” se presenta muy temprano en los ciclos vitales de los estudiantes. Principalmente en la escuela y en el lugar de socialización como el barrio o la *banlieue* para el caso francés. Esta racialización está cargada de una fuerte violencia simbólica que se traduce algunas veces en violencia física. Sobre todo en la escuela los estudiantes se pueden sentir como “fenómenos” o “anormales” en relación con los demás compañeros de clase.

Por último, hemos visto algunas configuraciones de género que atraviesan los orígenes sociales y las trayectorias de racialización. En ese sentido, las mujeres se enfrentan a unas barreras en sus proyectos de educación superior, pero al mismo tiempo la educación se plantea como un escape a dicha dominación y a la idea de ver pasar su vida en la casa al cuidado de los hijos. Las mujeres son en ese sentido quienes más se cuestionan en los relatos orales precisamente su condición de mujeres y de “mujeres negras”. En los hombres esta reflexión es menos frecuente, aunque sí se expresaron algunas prácticas o situaciones que reflejan la intersección de los sistemas de dominación y las configuraciones específicas para los hombres “negros”, como lo es la criminalización de la cual son objeto constantemente.

En conclusión, en este capítulo nos ocupamos de una primera caracterización sociológica de los/as estudiantes que colaboraron con nuestro estudio. Dicha caracterización es crucial a la hora de entender los análisis que desarrollaremos en los siguientes capítulos: los procesos de discriminación sistémica en la educación superior (Cf. Capítulo 5) y el racismo cotidiano experimentado por ellos y por ellas en la universidad (Cf. Capítulo 6).

CAPÍTULO 5.

LAS DISCRIMINACIONES EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS FRANCÉS Y COLOMBIANO

En este capítulo de la tesis se hace un análisis de los principales procesos de discriminación sistémica que afectan a los estudiantes universitarios entrevistados en los sistemas de educación en Francia y en Colombia. El capítulo está dividido en dos partes principales para cada uno de los dos países.

En una presentación estructurada en cuatro partes, el primer subcapítulo dedicado al caso francés desarrollará un análisis de las discriminaciones sistémicas en la orientación del bachillerato, entendido como un aspecto crucial en las futuras trayectorias estudiantiles en el nivel superior. Además, se verán las estrategias de resistencia al racismo desplegadas por los estudiantes franceses y sus familias.

En el segundo subcapítulo dedicado al caso colombiano, se presentarán en tres partes principales los resultados sobre el análisis de las desigualdades educativas acumuladas en la educación primaria y secundaria, luego se analizarán cuatro procesos de discriminación sistémica en el acceso a la universidad para terminar con una presentación de las principales estrategias de resistencia a las discriminaciones en el acceso y frente a las dificultades educativas empleadas por los estudiantes “afrocolombianos”.

5.1 Discriminaciones sistémicas en la orientación del bachillerato y estrategias de resistencia al racismo en Francia

En este primer subcapítulo nos centraremos al análisis de las discriminaciones sistémicas en el sistema de educación francés a partir del estudio detallado de las discriminaciones raciales en el proceso de orientación del bachillerato, el cual es clave en la definición de las trayectorias en educación superior de los estudiantes en Francia. De igual forma veremos las principales estrategias de resistencia al racismo desarrolladas por los estudiantes y sus familias, las cuales les permiten en parte superar las malas orientaciones o encontrar trayectorias alternativas de educación.

El subcapítulo se divide en cuatro partes principales. La primera retoma los principales elementos de la literatura especializada en el sentido de identificar el papel de la orientación en la conformación del sistema educativo francés en términos de una “democratización segregativa”. En la segunda parte nos valemos de algunos estudios puntuales que han puesto sobre la mesa el debate en torno a la existencia de procesos de discriminación racial en la orientación.

Sin embargo, estos estudios no muestran cómo funcionan específicamente estos procesos de discriminación, lo cual nos proponemos analizar en la tercera parte de este subcapítulo. En esta identificamos tres aspectos de manifestación de racismo abierto y oculto entendidos como procesos de discriminación en la orientación. EL primero tiene que ver con la producción social de los estudiantes “en dificultades”, el segundo con la orientación sistemática de los estudiantes “negros” a las carreras de estudio menos prestigiosas y el tercero tiene que ver con el desarrollo de otros tres subprocesos fuertes de esta

discriminación con base en la censura, la desmotivación y la discriminación de los estudiantes en el momento de la orientación.

La cuarta parte del subcapítulo se encarga finalmente de un análisis detallado, y con base en una rica información extractada de las entrevistas, en relación con las estrategias encontradas y desarrolladas por los estudiantes y sus familiares para hacer frente al racismo y las discriminaciones en los procesos de orientación. Estas estrategias ya sea evitan malas orientaciones o tratan de buscar alternativas de trayectorias educativas más acordes con las necesidades y gustos de los/as estudiantes.

5.1.1 El papel de la orientación en la ‘*démocratisation ségrégative*’⁵³ del sistema educativo francés

La mayoría de investigadores y analistas concuerdan en observar que desde mediados del siglo XX, el sistema de educación francés tuvo cambios radicales y continuos. Cambios que comenzaron en reformas y una creciente masificación del acceso a la educación primaria, luego a la secundaria y por último a la educación superior. Sin embargo, estas democratizaciones, o aperturas a unos mayores públicos, no han estado exentas del mantenimiento de las desigualdades escolares entre distintos grupos de población.

François Dubet y Marie Duru-Bellat (2000) nos recuerdan los antecedentes históricos de estos cambios, en lo que denominan como “la invención del *collège*”, están estrechamente asociados con la noción de “orientación” que es la que nos interesa en este acápite. Todo comienza entonces con la distinción republicana entre *l’école* y el *lycée*; este último encargado de formar los hijos de la élite (*les héritiers*) y en donde aceptaba una minoría muy selecta de jóvenes de sectores populares, becados (*les boursiers*), que luego pasarían a ser parte de los cuadros y funcionarios públicos. A comienzos de siglo comienza entonces a movilizarse la idea de una “*école moyenne*” que supere dicha dualidad, pero no es sino después de la Segunda Guerra que comienzan a desarrollarse acciones concretas en ese sentido.

En 1959 la reforma Berthoin prolonga la escolaridad obligatoria a 16 años de edad, lo cual significó que el nivel de educación primaria fuera tan solo un eslabón en la educación de los franceses, que redundaría en una masificación del nivel secundario, en donde todos los estudiantes tenían derecho a entrar en *sixième* y se instauró un “*cycle d’observation*” común a todos. No obstante, a pesar de esta unificación persistió durante aproximadamente veinticinco años la práctica de una orientación desde la *cinquième* por lo que se admitió de una u otra forma que la escolarización secundaria común fuera por sólo dos años (Cf. Anexo 5)⁵⁴.

Para esa época, la orientación se basaba en facilitar el acceso a las *filières* profesionales como el CAP (*Certificat d’Aptitude Professionnelle*) o pre-profesionales como el CPPN

⁵³ Se trata de una fórmula que se ha formulado en algunas investigaciones para caracterizar el sistema educativo en Francia, el cual es paradójico en la medida en que ha democratizado el acceso a la educación superior pero en donde este acceso es segregado o segmentado de acuerdo con el origen social de los estudiantes. Esta segregación se caracteriza por ofrecer las mejores formaciones, en términos de calidad educativa, de prestigio de las instituciones y de valor simbólico de los títulos, predominantemente a los hijos de las familias más acomodadas y las formaciones menos prestigiosas a los hijos de las familias más populares (Duru-Bellat y Van Zanten, 2006).

⁵⁴ En este Anexo 5 se presenta de manera sintética la configuración de los sistemas de educación francés y colombiano de acuerdo con la progresión de los niveles de formación más básicos hasta el doctorado.

(*Classe Préprofessionnelle de Niveau*)⁵⁵ y el CPA (*Classe Préparatoire à l'Apprentissage*), lo cual constituyó un cambio fundamental desde comienzos de los años 60 pues se le dio a la educación técnica un estatus de “*voie de secours*” para los estudiantes con dificultades (Dubet y Duru-Bellat, 2000: 86).

La noción de “orientación” en distintas vías de formación para la creciente masa de estudiantes se fundamentó en la preocupación por establecer un proceso “justo y racional”, basado más en las aptitudes de los jóvenes, tratando de respetar los deseos de las familias pero asegurando las formaciones tecnológicas y la mano de obra necesaria en la reconstrucción de una nación pujante, en especial durante la época de “los Treinta Gloriosos” (1945-1974).

La idea de una educación y formación de “todos” los franceses fue clave en la política de la época. Así pues, en la administración de Giscard d'Estaing se movilizó con fuerza la idea de un “*collège unique*”, la cual se concretó mediante la célebre reforma Haby en 1975. El propósito de dicha reforma se justificó en la necesidad de “corregir” las desigualdades que fueron develadas por los estudios sociológicos y denunciadas por las movilizaciones estudiantiles en los años 60 y 70. Las desigualdades escolares y el éxito escolar dependían no de los dones o capacidades innatas de los estudiantes, sino de la posesión de determinado capital cultural familiar, cercano al de la cultura escolar, el cual estaba desigualmente distribuido en la sociedad francesa beneficiando a los sectores más privilegiados y contradiciendo en la práctica el ideal igualitario de la institución escolar (Bourdieu y Passeron, 2003 [1964]). En ese sentido, la organización formal de la orientación con base en aptitudes se denunció como una selección social enmascarada que coadyuvaba a la re-producción de desigualdades sociales (Dubet y Duru-Bellat, 2000; Duru-Bellat y Van Zanten, 2006).

La reforma pregonaba la unidad del colegio, en donde todos los estudiantes avanzaran a las mismas clases, con los mismos programas, las mismas pedagogías y los mismos maestros. El momento de orientación se posponía hasta el final del ciclo, en la *troisième*. Sin embargo, el sistema presentó inercias bastante fuertes que impidieron un cambio rápido y significativo. La orientación continuó practicándose principalmente en la *cinquième* y las trayectorias en las carreras desvalorizadas siguieron concentrándose en los hijos de obreros. Luego vinieron varias reformas en los años 80 que trataron de erradicar esta orientación temprana, además se estipuló que esta no podría efectuarse sin la aceptación de la familia del estudiante.

Estas reformas también hicieron modificaciones que complejizaron el sistema en una gran variedad de itinerarios de formación en el segundo ciclo (lycée) a partir la creación de *quatrièmes* y *troisièmes technologiques*, que después fueron modificadas por una *quatrième aménagée* y *troisième d'insertion* (este último en *collège*), igualmente pensados como una forma de captar los estudiantes en dificultades escolares. En fin, se modificaron también las vías profesionales y pre-profesionales y se creó la posibilidad de acceder a un BEP (*Brevet d'Études Supérieures*), además del CAP. Estas vías de orientación serían destinadas para una gran proporción de estudiantes de sectores populares y seguirían teniendo una connotación de *filières* devaluadas frente al *bac général o technologique* hoy en día.

⁵⁵ Que ya no existe, en la actualidad se trata de las SEGPA (*Sections d'enseignement général et professionnel adapté*).

Todas estas reformas, aupadas por la promesa política del gobierno socialista, a mediados de los años 1980, de garantizar “80% d’une classe d’âge au bac” (Beaud, 2002), generaron la actual “democratización segregativa” (Duru-Bellat y Van Zanten, 2006; Felouzis et Al., 2005), en donde efectivamente la casi totalidad de estudiantes pasa al segundo ciclo de la secundaria pero además la orientación sigue siendo crucial, e incluso más dramática, en sus trayectorias estudiantiles así como en sus futuras vidas laborales y personales: “*Tout était joué avant le collège alors que tout se joue désormais dans le collège*” (Dubet y Duru-Bellat, 2000: 56). Y como casi todo el mundo llega al bachillerato, las principales desigualdades se juegan ahora en la orientación “*post-bac*”.

En ese sentido, en algunos estudios se ha estimado que el colegio “produce” en dos años más desigualdades sociales que toda la escolaridad anterior (Duru-Bellat y Mingat, 1993, citado en Duru-Bellat y Van Zanten, 2006: 43), explicados en parte por algunos rasgos de su funcionamiento pedagógico, pero también por las “estrategias de distinción” que desarrollan las familias de los estudiantes en términos de las escogencias en las opciones de formación (p.ej. el latín y el alemán como “lenguas distinguidas”, etc.) pero también, una vez más, en el proceso de orientación en donde las decisiones tomadas determinan de forma casi que irreversible las trayectorias escolares, constituyendo un sistema “à deux vitesses” fundamentado en lo que otros autores han denominado como el “elitismo republicano” (Baudelot y Establet, 2006a).

Los numerosos estudios sobre estos mecanismos de orientación coinciden en observar que, so pretexto de respetar los deseos de la familia, las opiniones expresadas por consejeros y profesores están sesgadas socialmente pues le dan una gran importancia subjetiva al “medio socio-cultural” de los estudiantes para decidir su orientación, siendo más selectivos con los estudiantes de sectores populares (Duru-Bellat y Van Zanten, 2006) y con los estudiantes racializados, especificaríamos, pues los estudiantes de familias obreras franceses son orientados más en referencia a sus resultados escolares (Zirotti, 1997; citado en Rebzani, 2002). Esta dimensión racial en el proceso de orientación es lo que justamente proponemos desarrollar a continuación.

5.1.2 Procesos de discriminación racial en la orientación

Como se ha visto hasta aquí, reiteramos que el proceso de orientación deviene un momento clave en relación con las futuras trayectorias en educación superior de los estudiantes. Si bien en un principio no se pensaba tener resultados centrados en este aspecto en las entrevistas, los relatos de los estudiantes “negros” y “negras” en Francia resaltaron este proceso como un momento crítico en el que siempre eran remitidos a unas supuestas deficiencias escolares explicadas, en parte, por su origen social pero de forma implícita por su “condición racial”.

Este tener en cuenta subjetivamente el “medio socio-cultural” de los estudiantes para definir su orientación, se ha visto alimentado por una reactivación de estereotipos y prejuicios por parte de los actores que intervienen en el proceso de orientación. No de otra forma se podría explicar por qué a pesar de que los estudiantes de origen extranjero tienen mejores desempeños en el colegio, bajo unas mismas condiciones sociales (Duru-Bellat y Van Zanten, 2006: 43), son estos quienes terminan orientados en mayor medida en los estudios cortos profesionales o en las *filières* universitarias menos prestigiosas⁵⁶.

⁵⁶ Para una aproximación a esta problemática desde una perspectiva estadística con base en los nombres árabes o musulmanes de los estudiantes, véase Decharne y Liedts, 2008 en Cédiey (dir.), 2008. En este

En ese sentido, la discriminación etno-racial en la orientación del bachillerato y la futura inserción en la educación superior ha sido presentada estadísticamente según los primeros resultados de la encuesta *Trajectoires et Origines (TEO) Enquête sur la diversité des populations en France* (INED-INSEE). Esta encuesta permite reconstruir las trayectorias de educación, a partir de las orientaciones al culminar el colegio y el liceo y de registrar las experiencias escolares de las personas con base en el sentimiento de injusticia y/o discriminación en la escuela expresado por los individuos (Brinbaum, Mogue rou y Primon, 2010: 47).

De los resultados más interesantes destacamos los siguientes. En primer lugar, las trayectorias escolares se diferencian en función del sexo y del país de origen de los padres (el origen de los hijos de inmigrantes). Al tener en cuenta los diplomas obtenidos por los “descendientes de inmigrantes” (*descendants d’immigrés*) en el grupo de edad de 18 a 35 años, se observa que las salidas del sistema sin diploma son mayores en relación con la “población mayoritaria” (*population majoritaire*). Tasas que varían según el departamento o país de nacimiento de los padres, así para los de “África Subsahariana” (*Afrique sahelienne*) es de 18% frente al 8% de la población mayoritaria (Brinbaum, Mogue rou, y Primon, 2010: 48).

La ventaja escolar de las mujeres sobre los varones es presente en todos los grupos de población. En el caso de los descendientes de padres de África Subsahariana hay una mayor proporción de hombres sin diploma (19% versus 6% de mujeres). Así mismo el más alto diploma obtenido por los hombres de este grupo de origen fue de tipo profesional (BEP-CAP) con 31%, frente a 25% de mujeres. El diploma mayoritariamente obtenido por las mujeres fue el Bachillerato, con 27%. Una situación similar se presenta para los descendientes de algún DOM: un 13% de los hombres salió del sistema sin ningún diploma frente a un 2% de mujeres. La proporción más alta de hombres (33%) también obtuvo un CAP-BEP, frente a un 20% de las mujeres. El diploma más obtenido por ellas fue también el Bachillerato con un 32% (Brinbaum, Mogue rou y Primon, 2010: 48, Tableau 1). La obtención de un diploma superior (Bac + 3 et plus) es para ambos grupos mayor en las mujeres que en los hombres, 17% versus 10% en los descendientes de algún DOM y 12% vs 6% en los originarios de África Subsahariana.

Por otro lado, el acceso al bachillerato general es visiblemente más alto en la población mayoritaria que en los otros grupos. Lo que significa que los descendientes de inmigrantes son orientados con menos frecuencia a las *filières* generales y los hombres son mayormente orientados hacia las carreras cortas de tipo profesional. Hay que resaltar, sin embargo, que dentro de todos los “grupos de origen” estudiados en la encuesta, los descendientes de padres del África Subsahariana (junto con los de origen turco) son quienes son orientados en una mayor proporción a estas *filières* profesionales, tanto en hombres (47%) como en mujeres (41%).

Para el caso de los descendientes de algún DOM esta situación también se presenta, en especial para un 43% de los hombres entre los 18 a 35 años que fueron orientados en este tipo de *filières* profesionales, frente a un 28% de las mujeres. Estas últimas son las únicas de estos dos grupos de origen que presentan una tasa de orientación a las *filières* profesionales menor que el de la población mayoritaria, el cual es del orden del 31% para mujeres como para hombres (Brinbaum, Mogue rou y Primon, 2010: 50, Tableau 2).

estudio los autores concluyen que tener un nombre con estas características tiene de hecho efectos discriminantes en la orientación del bachillerato y en la continuación de los estudios superiores.

Las discriminaciones en la orientación se ven plasmadas en las tasas de acceso a la educación superior. Para el mismo grupo de edad de referencia, la tasa de acceso es de 53% en la población mayoritaria. En contraste, la tasa en los descendientes de migrantes de África Subsahariana es de 41%, en donde hay una diferencia importante entre hombres (33%) y mujeres (51%) (sea 18 puntos de diferencia). La tasa de acceso para los descendientes de algún DOM es de 46%, algo mayor que la de los de África Subsahariana pero aún menor que la población mayoritaria. También se da una diferencia marcada entre hombres y mujeres descendientes de los DOM pues la tasa de acceso al superior es del 39% para hombres y 55% para mujeres (sea 16 puntos de diferencia) (Brinbaum, Moguérou y Primon, 2010: 51, Tableau 3).

La encuesta *TeO* también preguntó a los encuestados sobre su percepción en relación con la discriminación. Así pues, para el caso del sistema educativo, un 14% del total de los descendientes de inmigrantes declaró haberse sentido “menos bien tratado” en el proceso de la orientación, casi tres veces más que la población mayoritaria (5%, *cf.* Brinbaum, Moguérou y Primon, 2010). Este sentimiento aumenta según el grupo de origen, para el de los descendientes de migrantes de África Subsahariana es del 24%. Sentimiento que es mayor en los hombres (30%) en comparación con las mujeres del mismo origen (18%). Para el caso de los originarios de algún DOM también se da la misma diferencia según el sexo, pues el 15% de las hombres se sintió injustamente discriminado en el proceso de orientación, en comparación con un 10% de las mujeres (Brinbaum, Moguérou y Primon, 2010: 52, Figure 1). Estas diferencias son acordes pues con las trayectorias educativas y los títulos obtenidos por hombres y mujeres en uno u otro grupo de origen. Este estudio concluye además que dentro de los motivos citados como causas potenciales de dichos tratamiendos desfavorables se encuentra “el origen”, seguido por “el color de la piel”, concluyendo que “las injusticias escolares don entonces vividas como discriminaciones étnico-raciales” (Brinbaum, Moguérou y Primon, 2010: 52).

Hallazgos cuantitativos que están en estrecha relación con los descubrimientos de nuestra investigación. Sin embargo, complementaríamos la conclusión diciendo que no sólo las desigualdades son vividas como discriminaciones étnico-raciales sino que estas son producidas a partir de dichas discriminaciones; lo cual les da su carácter sistémico y no las deja relegadas a un simple asunto de “subjetividad” o “sensibilidad” por parte de los individuos racializados. Además, aunque las encuestas “declarativas” de tipo estadístico sobre las discriminaciones puedan dar herramientas para identificar que en efecto hay un “sentimiento de injusticia”, no nos dice mucho sobre cómo se desarrollan y funcionan tales discriminaciones. Aspecto que ocupará las próximas líneas de esta parte del capítulo.

5.1.3 Racismo abierto y oculto como procesos de discriminación racial en la orientación de las trayectorias estudiantiles

A estas alturas cabe preguntarse ¿cómo funciona la discriminación racial a partir de la cual se consolidan procesos de delimitación de las trayectorias educativas de los estudiantes? A continuación nos proponemos aportar respuestas a dicha pregunta por medio de los interesantes relatos de los/as estudiantes entrevistados/as sobre el tema. Lo que se propone demostrar es que este proceso de orientación se fundamenta en ideologías, actitudes, estereotipos y prácticas en torno a la construcción racializada de las poblaciones “negras” en Francia, aunada a una sobrerrepresentación de las mismas en sectores populares.

No sin antes anotar que aunque la mayoría de ellos logró superar dicha barrera e ingresar en itinerarios de largos estudios (razón por la cual los conocí en el marco de sus estudios universitarios), casi en todos los casos salió a relucir la discriminación en la orientación, ya sea en ellos mismos o en sus familiares y amigos. Como vimos en el acápite anterior por medio de las estadísticas existentes hasta el momento, este es en efecto un aspecto clave en nuestra problemática de estudio, el cual desarrollaremos por medio del análisis de tres procesos principales. Por un lado, la producción social de los estudiantes en “dificultades”, en segundo lugar la orientación sistémica hacia las “*filières poubelles*” y en tercer lugar las prácticas de desmotivar, censurar y discriminar a los/as estudiantes.

5.1.3.1 Chronique d'un échec annoncé: la producción de los estudiantes “en dificultades”

La producción del fracaso escolar comienza pues a temprana edad. Los estudiantes que son considerados en dificultades escolares comienzan a ser estigmatizados en principio por determinados rasgos subjetivos que no entran dentro del modelo del “buen estudiante”, pero que no necesariamente significan problemas escolares o de socialización. Manejados de una forma algo arbitraria y autoritaria pueden conducir a crear lo que efectivamente se pretende prevenir. Es en ese sentido que Sandrine recuerda cómo en el colegio de su hermano menor, quien apenas entraba a CP con cinco años de edad, comenzó de forma muy temprana a ser catalogado por su profesora como un “estudiante en dificultades”. La percepción subjetiva que la profesora tiene de su hermano es evaluada con el conocimiento más cercano e íntimo que ella tiene de su hermano. Plantea entonces varios argumentos para contradecirla: primero, desde el punto de vista escolar es un estudiante que tiene un excelente desempeño, razón por la cual fue adelantado un año y entró directamente a CP. Segundo, las características personales de su hermano hacen que sea un niño muy juicioso y dulce, aunque sí “muy reservado” (“*très en retrait, très dans son monde*”).

Esta percepción de la profesora se concretizó por medio de una anotación que ella hizo en su cuaderno escolar (carnet), tres semanas después de la entrada al colegio, en donde expresaba, grosso modo, que su hermano “tenía problemas” y que era necesario tomar una cita para conversar al respecto. Nota que sorprendió tanto a Sandrine como a su madre y que, de acuerdo con su experiencia, denotaba un desconocimiento personal de su hermano fundamentado en estereotipos relacionados con la población inmigrante africana en Francia y con el hecho de que su hermano fuera catalogado *a priori* como “negro”. Para ella, esto es evidente en el tono mismo de la nota así como en la actitud que tuvo la profesora en su posterior encuentro cara a cara:

« – Et la note pour ton frère, c'était quoi... ? Qu'est-ce qu'elle disait la professeure ?

– Elle disait « oui, alors François a des problèmes ». Tu sais,... Comme si on était des bêtas, donc elle nous disait « oui, alors il faudrait qu'on prenne RDV, il faudrait que je vous voie. » En plus dans un style... c'était plus que de l'injonction, c'était vraiment un impératif... je ne sais pas... Des gens pourraient croire que je suis parano mais je... pour l'avoir senti... le voir encore là. Je sais que je ne suis pas parano. Je le vois très bien. Je vois la différence, quand quelqu'un ... mais même... on le sait... quand on est amoureux... quand il y a de la séduction... on sait quand il y a arrière-pensée. Tu vois ce que je veux dire ? Ben là, c'est pareil ! On est dans une phase où à chaque fois on nous dit d'évaluer les gens, on est obligés d'estimer les gens ou d'estimer leur dangerosité pour nous et de pouvoir se ménager une porte de sortie. Donc c'est tout le temps.

[...]

Nouvelle classe, nouvelle institutrice. Il est sage, il ne dit rien. Et il est aussi... c'est quelqu'un qui est très dans son monde, la maîtresse qu'il a eue, elle n'a pas pu comprendre ça, parce que pour elle François c'est un noir avant tout. C'est un noir... je ne sais pas ce qui a fonctionné

dans sa tête mais ça me rappelle ce que les autres institutrices faisaient avec les enfants noirs, elle a cru que c'était... je sais pas, je pense qu'elle a dû croire que c'était un enfant immigré, dont les parents ne s'occupaient pas... parce que c'est ça en fait qu'on dit à l'école, « ah ces enfants-là, leur mère ne s'occupe pas d'eux, il y a plein de femmes à la maison », la polygamie... tu vois, toutes ces images qu'il y a sur les immigrés. Elles marchent à fond dans l'école. Tu peux dire tout ce que tu veux sur l'école républicaine et tout mais ça marche à fond. Toutes ces explications...

[...]

La première chose qu'elle fait, c'est écrire dans le carnet de mon petit frère à peine trois semaines après la rentrée, en CP, à 5 ans, il a aussi un an d'avance. 5 ans ! Et donc je ne sais pas, elle a dû croire qu'on n'allait pas lire, qu'on n'allait rien faire, qu'on n'allait pas venir. On est parties à l'école le lendemain matin, elle a eu peur, parce qu'elle ne s'attendait pas à ce qu'on vienne et qu'on lui dise « mais pour qui vous vous prenez ? Vous plaisantez... » Des choses comme ça. En fait, elle ne s'attendait pas à nous voir, nous. Je suis sûre qu'elle ne s'imaginait pas qu'on pouvait s'exprimer, vraiment. Je l'ai vu dans ses yeux, et elle l'a vu dans mes yeux. J'ai vu son mépris quand on est arrivées, elle a changé immédiatement de ton. C'est avec... avec des attaques comme ça tu développes une sorte de sens... de super sens, où tu dois évaluer ce que les gens pensent de toi et c'est ça que ma mère m'a appris. Parfois, j'ai encore du mal à gérer, mais... ma colère, mais... et ça confine à la paranoïa presque parfois. Je sur-interprète, j'extrapole très souvent. Mais la plupart du temps, je ne me trompe pas. Et elle j'ai vu que quand elle nous a vues, elle ne s'y attendait pas, elle a eu peur, elle a eu vraiment peur. Et mon impression a été confirmée quelque temps plus tard ».

A lo que se refiere Sandrine cuando dice que la actitud de la profesora ha sido confirmada más tarde, tiene que ver con otro caso, presenciado por ella misma, con un compañero de curso de su hermano, también de ascendencia africana. Se trata, según sus propias palabras, de un niño que es difícil de manejar, que en efecto es indisciplinado y con quien no se puede lograr mayor concentración en sus quehaceres estudiantiles, razón por la cual ha desarrollado en efecto deficiencias escolares. En otras palabras, alguien que “cumpliría” con los requisitos para ser un “alumno en dificultades”. Sin embargo, la conflictividad en relación con el niño está estrechamente relacionada con la forma en que se ha abordado su caso; en donde éste se ha visto humillado públicamente, ocasionando disputas frontales entre las directivas de la escuela y la profesora, por un lado, y su madre, por el otro. Además, el manejo limitado del caso como “niño problema” ha producido su estigmatización social por parte de algunos padres de familia, la cual viene acompañada de todo un acumulado de prejuicios de orden racial:

« C'est un enfant très turbulent, je l'ai déjà gardé à plusieurs reprises. C'est impossible, tu ne peux rien faire à côté, tu dois toujours faire attention à lui, tu ne peux pas concentrer ton attention en classe... mais cette maîtresse-là elle s'est comportée de façon... tellement inhumaine... que là j'ai envie de pleurer quand j'y pense... avec cet enfant-là, parce que... qu'est-ce qu'elle a fait, elle est trop méchante avec lui, enfin vraiment, elle est horrible, horrible... elle a organisé en classe une sorte de vote pour demander aux enfants qui aimait bien cet enfant et qui ne l'aimait pas, devant l'enfant... Cet enfant-là a 6 ans !! Comment il va se défendre ?? Comment il peut prendre du recul avec ça ? Comment ?? Comment ?? Tout le temps, elle l'isole... il est dans un processus où... comment on crée l'échec scolaire ? Des populations qui n'ont pas vécu en France tout le temps... oui, peut-être que c'est un facteur... mais l'échec scolaire, il est aussi créé par le système français qui laisse ces institutrices sans prise de recul, sans distance, face à tous ces imaginaires, face à toutes ces ... enfin face à des choses qu'elles ne connaissent pas et qu'elles ne font que préjuger. Et donc là, elle est en train de l'enfermer dans sa catégorie où « je n'aime pas l'école, je travaille pas ». Alors que cet enfant, il aime l'école, il aime aller à l'école. C'est l'enfant qui pleure si on ne l'emmène pas à l'école. « Ah non, je ne suis pas malade, il faut que j'y aille ». Cet enfant là qui aime l'école, qui peut l'aimer... un enfant, enfin j'veux dire, c'est une terre vierge, on peut faire des choses, tout n'est pas déterminé, tout n'est pas dans le capital culturel, ou je ne sais pas, on peut faire des choses, à 6 ans, enfin. La vie est devant lui. Elle... elle est en train de lui créer son échec scolaire... elle est en train de lui faire se désolidariser d'une ambiance de classe... en l'isolant tout le temps, en le stigmatisant tout le temps. Et le truc du vote, devant lui, c'est inhumain de

faire une chose pareille. Le problème, c'est que cette institutrice odieuse, malhonnête, inhumaine, elle est soutenue par son directeur. La mère qui est aussi particulière, parce qu'elle a mis du temps à se rendre compte..., ben elle ne voyait pas trop... je pense qu'elle avait l'air déboussolé, l'air de terriblement souffrir pour son fils, mais elle a mis beaucoup de temps à se rendre compte de ça... ».

Finalmente, la madre del mencionado infante termina por entrar en un fuerte conflicto con la institución escolar así como con su profesora, exhortada de no volver a entrar a la escuela so pena de verse acusada con la policía. Para Sandrine es claro entonces cómo se fabrica socialmente el fracaso escolar y las responsabilidades que puede tener al respecto la escuela; así como la actitud racialmente perjudiciada de la profesora, tanto con su hermano como con su compañero. A pesar de que presencié la escena personalmente y se sintió aludida, no tomó una posición contestataria en contra de ella por miedo a que cayeran represalias contra su hermano menor. El corolario para el compañero de su hermano es el haber sido “identificado” (reperé) en la escuela como una persona que es necesario evitar, a tal punto que una de las madres le comentó a Sandrine: *« moi, je suis contente, cette année ma fille ne sera pas dans sa classe »*.

La excesiva preocupación por el origen social y “las condiciones de vida” de algunos estudiantes, en especial de aquellos susceptibles de ser racializados como “negros” o “árabes” en el contexto francés, puede verse reflejada en otro tipo de actitudes, en apariencia más “benévolas” por parte de los profesores, pero que reflejan el espectro del trato desigual que puede influir en la producción social del fracaso escolar como en una especie de “profecía (racialmente) autocumplida”. Se trata de actitudes paternalistas que reproducen, sin embargo, un prejuicio simple pero poderoso (como todos los prejuicios), a saber: que están en situaciones sociales en donde son muy proclives a caer en la categoría de alumnos problemáticos, por ende con altas probabilidades de fracaso escolar.

En ese sentido Marc, aunque tiene una percepción general de sus profesores de primaria y secundaria como “buenos maestros” y era uno de los mejores alumnos de su clase, no deja de anotar algunas situaciones en las que él y otros estudiantes racializados eran tratados de manera diferente, lo cual fue mucho más explícito en los primeros años del colegio (*collège*):

« J'étais bon élève, souvent 1^{er} de la classe, en école primaire, aucun problème. J'aimais bien l'école, donc c'était plus facile pour avoir de bonnes notes, voilà. [...]

Au collège, alors au collège, un petit peu différent, c'était ... on va dire... ben le grand collège du secteur, ...public, toujours public, mes parents sont militants pour le public (rires), ils n'aiment pas le privé ! Et le collège, là, c'était autre chose... je suis allé dans un collège qui n'avait pas très bonne réputation, mais j'ai eu de la chance d'arriver au moment où ça changeait de direction. Alors au niveau de la classe, ça se passait toujours bien à l'école sauf que j'ai eu des professeurs, notamment de français, d'histoire, qui ne traitaient pas les élèves d'origine étrangère comme les autres, on va dire. Mais ce n'était pas d'une mauvaise manière, au contraire, c'était qu'ils avaient l'impression qu'on avait forcément des difficultés parce qu'on venait de l'étranger, alors c'était toujours des questions « est-ce que chez toi ça va bien ? Est-ce que tu arrives à faire tes devoirs comme tu veux ? Est-ce que tes parents s'occupent de toi comme il faut ? » et c'était bizarre parce qu'ils ne posaient pas les mêmes questions aux autres, et il faut dire aussi que c'était un collège où il y avait un mélange entre élèves assez riches, et élèves plutôt de milieu populaire, donc voilà, je me suis trouvé dans une bonne classe, avec des élèves assez riches, mais il y avait des profs qui, en voulant bien faire, montrent qu'on est différents, on va dire.... mais pour autant, ils ne veulent pas mal faire, ils ne disent pas « ah vous êtes différents, c'est pas bien » mais les attentions, « est-ce que chez toi ça se passe bien ? Est-ce que tu peux travailler comme tu veux ? » Mais voilà quoi... même si j'avais le même niveau que quelqu'un d'autre, je ne sais pas, c'était toujours comme s'il y avait un problème. Un problème, je ne sais pas, pour autant il suffisait que j'ai une baisse dans

une matière, pour autant c'était peut-être parce que je n'avais pas bien travaillé ou quelque chose, mais pour qu'on se pose la question « mais attends là, est-ce que ce n'est pas un souci du fait de l'endroit où t'habites... ? », alors que parfois c'était juste parce que je n'avais pas appris la leçon comme il faut quoi. Mais c'est vrai qu'à ce moment-là j'ai senti beaucoup plus ça... après, bon, 4ème, 3ème, bon c'est assez rentré dans l'ordre quoi. C'était surtout en 6ème et 5ème beaucoup de stigmatisations de ce genre-là mais ça s'est bien passé... ».

No es anodino que sean los profesores de materias estratégicas en el sistema educativo francés y “claves” en el proceso de orientación posterior, quienes desarrollen este celo en el seguimiento de algunos estudiantes. Aunque para él era claro que no había una “mala intención” por parte de sus profesores, la consecuencia de este trato diferenciado fue dejar en el ambiente la sensación de que “hay un problema”, reflejando el temor y la prevención a una cierta “naturalidad” problemática de los estudiantes que redundaba forzosamente en su estigmatización. Percepción que se veía corroborada en cierta forma con el más mínimo descenso en el nivel académico de Marc, el cual obedecía para los profesores, siguiendo la lógica del prejuicio, a determinados problemas en su ambiente sociofamiliar.

Uno de los argumentos que justifican y legitiman la orientación de los alumnos en distintas *filières* tiene que ver tanto con sus aptitudes, como por su desempeño escolar. Las primeras tienen que ver con determinadas fortalezas o debilidades de algunos de ellos, en aspectos más prácticos y otros en cuestiones más abstractas. Sin embargo, lo que hace esta posición una fuente de desigualdades es que algunas de esas aptitudes son consideradas como prestigiosas o son mejor valoradas socialmente que otras; en este caso son las aptitudes analíticas las que son mejor valoradas en el seno del sistema educativo francés. Esta valoración de las aptitudes tiene su corolario en la notación de su desempeño escolar, en donde es muy importante sacar buenas notas en materias prestigiosas como matemáticas, ciencias y francés. A pesar de esto, algunas investigaciones han demostrado que la notación del rendimiento escolar también está “sesgada socialmente” (Perrot, 2006), presentándose diferencias según el origen social de los alumnos, pero sobre todo entre hombres y mujeres.

Además de la evaluación del desempeño escolar de los estudiantes también hay una evaluación “social” relacionada con la mayor o menor “buena voluntad cultural” que estos presenten ante la autoridad escolar; así pues se generan categorías de los estudiantes “juiciosos” o “trabajadores” en contraposición con los “indisciplinados” o problemáticos. Esta generación de “alumnos en dificultad” está relacionada con la producción sistémica del *échec scolaire*, visto a través de malas evaluaciones sociales pero también de bajas notaciones del desempeño escolar.

Esto tiene relación entonces con la forma en que más adelante van a ser orientados los alumnos, de lo cual se desprende que la evaluación negativa es mucho más estricta con las minorías étnicas y entre estas los hombres son quienes presentan mayores problemas en relación con el sistema educativo, por consiguiente son orientados en una mayor proporción a las carreras cortas de tipo profesional. Cualquier síntoma de “debilidad académica” puede ser aprehendido como una prueba profética del fracaso escolar, justificando la necesidad de orientar ese estudiante a una *filière* corta como una forma de prevenir dicho fracaso, o mejor de corregir la profecía contribuyendo a su cumplimiento. Así pues, la racialización en la orientación se refleja en una práctica sistemática de aconsejar “por su propio bien”, inclusive a los mejores estudiantes, el hacer mejor un BEP en vez de un bachillerato general.

5.1.3.2 Plutôt le BEP : les « filières poubelles » pour les personnes racialisées

Siguiendo con el caso de Marc, si bien la estigmatización que experimentó en 6^{ème} y en 5^{ème} no pasó a mayores en razón de su buen desempeño académico, esto no le evitó recibir el consejo de hacer más bien un BEP en vez de un bachillerato general por parte de su profesora de matemáticas. La orientación de los estudiantes racializados hacia las carreras profesionales, fundamentada en la idea de que se está haciendo “por su propio bien”, está estrechamente ligada con presuposiciones de clase social en donde también está predefinido el destino social de los estudiantes. Este se les puede presentar como una vía (si no la única) de salvación con base en argumentos clasistas relacionados más con unas promesas de estilo de vida y de consumo, que con las capacidades e intereses personales y profesionales de los estudiantes:

« En 4^{ème}, une prof de maths qui n'avait pas confiance en moi, je ne sais pas pourquoi, me disait que je pourrais toujours faire un BEP si je voulais. Mais bon, premièrement, je ne voulais pas, et ma mère disait « mais pourquoi ? les notes sont bonnes !! Pourquoi tu veux aller faire un truc professionnel ». Mais cette prof, ce n'est pas qu'à moi d'ailleurs, souvent à beaucoup d'élèves étrangers il faut l'avouer, elle proposait beaucoup plus de choses professionnelles, « vous allez gagner 10.000 francs... », à l'époque c'était des francs, « 10.000 francs c'est un bon salaire si vous faites un métier comme maçon, ou autre... », « vous verrez, vous allez travailler... » mais mes parents disaient « mais les notes sont bonnes, pourquoi est-ce qu'on l'enverrait pour le moment faire les choses... » et ça, ça existait, oui. Il y a même une amie Marocaine, à la même époque, à qui on a proposé de faire un BEP pour faire de la comptabilité, elle, elle voulait faire médecine. Et finalement, elle est devenue médecin, si elle avait ... si ses parents n'avaient pas dit « non, nous on s'y oppose » et bien qu'est-ce qui serait arrivé ? ».

Aunque parezca caricatural la situación, esta hace parte de una serie de prácticas sistemáticas de orientación hacia carreras cortas de tipo profesional que son más proclives a ser desarrolladas con estudiantes racializados. El mensaje es bastante claro: “¿porqué no te conformas con ser obrero y ganarte 10 mil francos, en vez de sufrir tratando de ser científico, algo que de todas formas nunca lograrás ser?” El resultado de este tipo de orientaciones es el sentimiento de desfase entre las expectativas que tienen los estudiantes de sí mismos, de sus vidas, y las proyecciones que los profesores hacen de ellos; el cual es percibido en términos de injusticia. Pero, ¿cómo funciona en la práctica este proceso de orientación? Nos detendremos en el momento particular en el cual los estudiantes manifiestan sus *vœux* de orientación. Es decir, en donde manifiestan los tipos de bachillerato que quisieran hacer dentro de dos o tres años. Este momento se convierte en una especie de “rito escolar”, con características de dominación sociológica bastante interesantes, pues lejos de convertir el proceso de orientación en un momento de pretendida toma de decisiones por parte del estudiante y su familia, de forma sopesada y sin presiones externas, se convierte en una situación sociológica alimentada por la opinión de los demás y en donde la mirada del otro, compañeros y profesores, tiene un gran peso e incluso un poder censorador:

«— En fait, c'est au moment de la 3^{ème} où on doit choisir ce qu'on va faire, ça veut dire qu'on a des endroits pour l'orientation, on doit choisir ce qu'on voudra faire dans le futur... et dans ce cadre-là, cette prof, qui était ma prof principale, pour elle, et ce n'était pas que pour moi, la plupart des élèves qui venaient du même coin que moi, socialement, « ne pouvaient pas s'en sortir au niveau général ». Il fallait peut-être travailler plus vite. Et ça, ça fait quelque chose. Quand je lui ai dit par exemple que je voulais faire la 1^{ère} S, 1^{ère} Scientifique, parce qu'à ce moment-là, on donnait les vœux qu'on avait pour l'avenir ; parce que les choix au lycée se font à partir de la 1^{ère}, la 2^{nde}, c'est une 2^{nde} générale, et après, en 1^{ère}, on choisit la filière que

l'on veut prendre. Moi je voulais faire la 1ère scientifique à l'époque. Et donc en 3ème, moi j'avais dit que j'aimerais bien, si j'ai la capacité, faire la 1ère S. Elle m'avait dit « ah non, toi, la 1ère S, je ne sais pas si ça sera vraiment quelque chose de possible ou pas... ». Alors moi, comme j'étais jeune, je me disais ah mais elle, c'est la prof, elle dit que ce n'est pas possible, peut-être que je ne vais pas pouvoir mais en même temps je me disais, mes parents aussi, heureusement qu'ils étaient là, ils me disaient « mais si tu travailles normalement, tu dois avoir la possibilité de faire... », mais c'est vrai qu'au niveau du moral, quand tu as ton prof principal qui te dit ça, c'est un coup au moral. C'était dans le cadre des journées sur l'orientation, on demandait à chacun « toi, comment tu vois l'avenir ? Qu'est-ce que tu veux faire après ? »

– Et quand ta prof elle te dit ça, c'est avec tous les étudiants ?

– Oui, c'est avec tout le monde, ce n'est pas privé, c'était dans la classe, et en fait elle demandait à chaque personne ce qu'elle voulait faire... et elle donnait un commentaire après « oui, oui, toi c'est possible...oui, c'est bien », et à d'autres : « pourquoi tu ne fais pas autre chose ? »...

– Qu'est-ce que tu ressens à ce moment-là ?

– ça n'encourage pas. Quand tu veux faire quelque chose et que le prof te dit « oui, c'est bien », tu es conforté, tu es à l'aise, tu dis « ah au moins je suis dans la bonne idée, sur le bon chemin », quand tu veux faire quelque chose et que le professeur te dit « ah non, je ne vois pas comment... », tu as un petit peu honte parce que tu te demandes si ce que tu demandes comme classe c'est pas trop élevé pour toi. En fait, tu te dis « mais est-ce que ce que j'ai dit, finalement ce n'était pas trop élevé pour moi ? Est-ce que j'ai pas voulu être trop "pro" par rapport aux autres ». Et c'est vrai qu'on n'est pas à l'aise...

– D'accord, et vous en parliez avec les autres copains ?

– Ah oui. Les meilleurs, ceux qui étaient de milieux sociaux mieux... enfin, ceux qui travaillaient bien, tout le monde voulait faire la 1ère scientifique. Pour les autres, ceux qui sont d'un milieu social moins favorable, en général ils disaient qu'ils voulaient faire plus technique. Il n'y en avait pas qui disaient qu'ils voulaient faire professionnel. En général les gens ne le disent pas parce que c'est quelque chose qui en France est mal vu, pourtant c'est quelque chose de bien. Dans d'autres pays, la filière professionnelle est une bonne filière. Mais en France ce n'est pas une filière qui est valorisée. Donc la plupart des gens avec qui on discutait, quand c'est quelqu'un qui est d'un bon milieu ou quelqu'un qui travaille bien à l'école, il va dire « moi, je préfère faire le général », alors soit les langues, soit la science, le droit enfin après... alors que ceux qui ne sont pas très forts disent « ah moi, j'irai plutôt dans la technique, j'irai dans tout ce qui est comptabilité, les choses plus pratiques ».

Quisiéramos llamar la atención sobre este procedimiento que consiste en poner a la palestra pública las expectativas de cada uno de los estudiantes y someterlas a una evaluación social, la cual resulta en una apreciación de su “ser moral” (Zirotti, 1997: 234). En efecto, resalta el impacto psicológico que este puede tener en los jóvenes y que se refleja en expresiones tales como: “*c'est un coup au moral*”, “*ça n'encourage pas*”, “*tu as un petit peu honte*”, “*tu es conforté, tu es à l'aise*”. Las tres primeras, con una acepción negativa, utilizadas cuando hay desfase entre la expectativa del estudiante y la del profesor. La última, con un sentido positivo, cuando hay un acuerdo entre ambos.

En primer lugar, se destaca el poder que tiene la opinión del profesor, el cual se refleja no sólo en los sentimientos que genera, sino que también goza de legitimidad en los estudiantes, quienes la toman en serio a tal punto de cuestionar sus propios deseos de orientación. En segundo lugar, esta dominación se ve reforzada por el hecho de que la evaluación sea pública, pues genera unos mecanismos de control social que sirven para estructurar los límites de los deseos que unos y otros pueden plantear. Así, se espera que los estudiantes de los sectores sociales favorecidos opten por las *filières* más prestigiosas, es decir el bachillerato general en principio. Luego, quienes también tienen legitimidad para pretender estas opciones son los estudiantes de origen popular pero “los que trabajan bien”, es decir los que en cierta forma han demostrado que merecen tener unas expectativas sociales más elevadas. Por último, se espera entonces que el resto de estudiantes, por lo general de sectores populares y no tan buenos académicamente,

pretendan trayectorias en bachillerato técnico, eso sí sin admitir siquiera que desean ir a un bachillerato profesional, el menos prestigioso dentro del sistema educativo. Aunque cualquier deseo es posible, es poco probable que un estudiante con resultados académicos bajos y de origen popular opte por una trayectoria muy prestigiosa, si lo hace la evaluación del profesor puede servir para poner las cosas “en su lugar”.

En ese sentido, sentimientos como la *vergüenza* se generan no sólo por un desfase en relación con la evaluación del profesor sino también por una especie de sentimiento de haber sobrepasado los límites que en principio están definidos para determinado grupo de estudiantes; o dicho de otra forma, por pretender querer ser más que sus pares. En efecto, la vergüenza que sintió Marc por haber deseado una Iere científica es en cierta forma un precio simbólico a pagar por haber osado la opción más prestigiosa que hay en el sistema, por no conformarse con otra opción incluso dentro del Bac general y por “creerse más que los demás”; por lo menos así fue como lo sintió. Las (in)capacidades escolares se crean entonces socialmente en este rito escolar de los *vœux* de orientación, marcando las trayectorias educativas y sociales de los individuos, pues puede ser personalmente y socialmente frustrante ya que los deseos propios se limitan en función de los deseos de los demás, además de la evaluación moral a la cual se ven sometidos. Así pues, la autocensura en los deseos de orientación por parte de los estudiantes racializados no existe, es más una decisión que se construye socialmente y se pone en práctica con base en reglas de control y de censura implícitas. Su poder consiste en gozar de legitimidad para los actores sociales en juego y de presentarse de forma engañosa como una decisión netamente individual, o a lo sumo familiar.

Si bien en el caso de Marc finalmente logró hacer respetar su deseo e hizo un bachillerato científico, no todos los estudiantes corren con la misma suerte. Al respecto hemos identificado en las entrevistas por lo menos dos elementos que pueden influir para que un estudiante sea efectivamente “mal orientado” o no en su trayectoria educativa. El primero es el papel de los padres de familia quienes pueden aceptar o no las opiniones de profesores y consejeros de orientación. Los padres con mejores capitales escolares y culturales, mejores posiciones socio profesionales y, sobre todo, con mayor conocimiento de los *enjeux* del sistema educativo, generan posiciones firmes en relación con la orientación de sus hijos y no aceptan tan fácilmente una orientación hacia las vías menos prestigiosas. Un segundo elemento tiene que ver con el desempeño académico mismo de los estudiantes. Este se puede convertir en el argumento principal para justificar una posición firme por parte de los padres de familia, quienes destacan precisamente los talentos y las capacidades que tiene su hijo, una respuesta al sistema utilizando los mismos códigos de selección: “*mon enfant a le niveau*”.

Sin embargo, ¿qué pasa entonces con los estudiantes que no cuentan con este tipo de padres y que tampoco tienen desempeños académicos sobresalientes con los cuales se puedan defender? La respuesta, algo esperada, es que terminan siendo orientados en los estudios cortos de tipo profesional; ocasionando trayectorias educativas más limitadas y cargadas de mayor dificultad pues en los intentos de “reorientación” hacia otro tipo de *filières*, los estudiantes se encuentran con bloqueos y círculos viciosos del sistema, lo cual termina por reforzar el sentimiento de injusticia en relación con ese momento crucial en sus vidas que fue la orientación escolar.

Para demostrar esta argumentación, retomaremos algunos aspectos de la trayectoria educativa azarosa de Coumba, la cual comenzó muy temprano en CE1 (primaria), año que

debió repetir por “no tener el nivel” según sus maestros. Como lo vimos con anterioridad, la creación de los estudiantes en dificultades está estrechamente relacionada con la futura orientación en las opciones menos prestigiosas. Así pues, una vez en el colegio fue ubicada en una 4^{ème} technologique, decisión que para ella no era consecuente con su desempeño académico. En 3^{ème} fue orientada entonces para hacer un BEP. Quisiéramos resaltar aquí que en todas estas etapas de la trayectoria educativa de Coumba, la percepción que tiene es que fueron selecciones que no eran justas y que además fueron posibles por la aceptación total por parte de sus padres, quienes no tenían conocimiento del sistema educativo, tampoco sabían leer ni escribir, pero le atribuían una gran confianza y obediencia a la administración francesa como un reflejo de su condición inmigrante:

« J'ai redoublé mon CE1, parce qu'ils ont dit que je n'avais pas le niveau. Mais mes parents, ils ne savaient pas lire et écrire, donc ils acceptaient tout. C'était toujours oui [...]

Arrivée en quatrième, pareil, on m'a orientée, on m'a mise en quatrième technologique. Pourquoi? [*signe d'incompréhension*] Pourtant j'avais de bonnes notes, hein. excepté en mathématiques, mais euh... excepté ça, j'avais une bonne moyenne, donc je pouvais aller en quatrième normale, mais on m'a mise en quatrième technologique.

Arrivée en troisième,. Toi, tu dis ce que tu veux faire, on te dit non, tu ne peux pas. Pourquoi tu ne peux pas ? Non, il faut avoir plus que ça. Il faut avoir un ensemble général à peu près de 15 ou 16. Même si tu les as, au final, c'est eux qui décident pour toi [...] J'avais la moyenne et tout. J'avais un bon niveau et donc on m'a orientée en... troisième ou en BEP ??? On m'a dit qu'il fallait que je fasse un BEP. Pareil, encore une fois, mes parents ne savent pas lire et écrire, donc nous on avait beau leur dire, non, ce n'est pas vrai et tout, mais bon. La mentalité des gens...enfin, issus de l'immigration, comme mes parents... l'autorité administrative a toujours raison, c'est-à-dire que s'ils disent à mes parents, elle a fait ça, , ils ne tiennent pas compte de ce que nous on dit. Puisque c'est l'autorité française, ils ont totalement raison, donc mes parents ont laissé faire et j'ai été en BEP et en BEP ben j'ai quand même choisi le BEP que je voulais ».

Una situación similar le ocurrió a Fatou, quien también fue orientada en un BEP sin que ni ella ni sus padres tuvieran pleno conocimiento de las futuras consecuencias de dicha orientación. Este aspecto refleja la poca claridad en las reglas de juego, específicamente por el acceso limitado a la información que tienen las personas concernidas, razón por la cual la toma de decisiones no se hace necesariamente de forma cualificada. Así pues, en razón de una enfermedad que la ausentó de las aulas por un tiempo importante, Fatou se vio orientada hacia un BEP, lo cual le ocasionó que estudiara cosas que no necesariamente le interesaban y tuvo que luchar mucho para cumplir sus sueños de tener estudios universitarios. Se aprecia entonces los efectos perversos de una orientación temprana y que no tiene en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes. Las discriminaciones sistémicas se viven en ese sentido por las personas afectadas como una falta de juego limpio, el cual afecta con mayor intensidad a los estudiantes y sus familiares que no poseen suficientes recursos para defenderse de este tipo de juegos que les hace el sistema:

« Ensuite, arrivée en 6^{ème}, j'ai eu quelques difficultés scolaires, en fait j'avais déjà des difficultés avant, mais en fait c'est en 6^{ème} que ça s'est beaucoup plus vu quoi. Et je suis quand même passée en 5^{ème}, en 5^{ème}, ça allait mieux. J'ai réussi à remonter le cap ; mais en 5^{ème}, je suis tombée malade et j'ai été à l'hôpital trois mois, quelque chose comme ça, et quand je suis sortie, ben, j'ai continué l'école. Et on m'a dit que vu que j'avais raté trop de cours, trois mois d'absence c'est beaucoup quand même, on m'a dit que soit je redoublais soit je faisais une 4^{ème} technologique. [...]

Voilà ; moi, je ne savais pas trop, donc j'ai fait une 4^{ème} techno, ensuite j'ai fait une 3^{ème} techno et après la 3^{ème}, c'est là qu'on se décide à aller en 2^{nde}, etc. Donc moi je voulais faire une 2^{nde} et c'est là que j'ai appris qu'en fait ce n'était pas possible. Qu'à partir du moment où on faisait une 4^{ème} et 3^{ème} techno, on ne pouvait pas aller en filière générale. On ne pouvait qu'aller dans les filières techno, moi, je ne savais pas, hein. Donc, je l'ai appris à ce moment-

là, donc j'ai fait un BEP. Un BEP métier du secrétariat et comptabilité. Je l'ai fait en deux ans, dans un lycée privé, ensuite après ça... ben généralement après un BEP on t'envoie en Bac Pro, mais moi je ne voulais pas aller en Bac Pro, je voulais vraiment faire beaucoup d'études et donc après ça, j'ai fait un BAC d'adaptation STT. Maintenant ça s'appelle STG, mais avant c'était STT ».

En el caso de Fatou se aprecia claramente cómo este tipo de decisiones en la orientación de los estudios no necesariamente están acompañadas de una opinión informada. Ella no pudo contar con la ayuda de sus padres quienes tampoco tenían conocimiento del sistema y no tenían las herramientas para aprehender su funcionamiento:

– Mais bon, on n'est pas du tout orientés, je veux dire, tu arrives, tu ne sais pas trop ce que tu veux faire ou même si tu veux faire une S, on va te dire « ah ben non, S, c'est dur », des fois on te décourage. On te dit « fais pas ça... », C'est comme ça, quand j'étais en 5ème, on m'a dit « la 4ème ça va être dur, tu as raté trop de cours, fais plutôt 4ème techno, ça sera plus facile... » moi, je me suis dit « mais c'est quoi la différence ? », –« ah non, c'est rien, c'est juste que tu as plus de technologie ». J'ai dit « ok, je vais faire ça » alors qu'en fait ce n'était pas rien ! Après j'étais bloquée, mais je ne le savais pas. Si j'avais su, jamais j'aurais été en 4ème techno. Si on m'avait dit que je ne pourrais pas aller en L, et que je ne pourrais aller qu'en BEP, je ne l'aurais jamais fait, mais on ne me l'a pas dit. Je n'avais personne pour me dire « attention... », donc du coup, là, on est perdus. Même en termes de niveau, je n'avais pas un niveau très, très élevé quoi, donc voilà.

– C'était à cause de quoi ?

– Ben je pense que ... comme on apprend en Sciences de l'Education, c'est lié au capital culturel, je veux dire chez moi mes parents ils ne m'aident pas pour les cours, quoi ; alors que dans certaines familles il y en a qui sont aidés. Moi je rentrais à la maison, j'étais toute seule, personne pour m'aider. Et mes parents, ils n'ont pas les moyens de prendre des cours particuliers pour moi, donc voilà. Et je pense que le fait de venir de banlieue, d'être enfant d'immigrés, ça te dessert un peu quoi. Ça te dessert un peu parce que tu n'as pas la culture de l'école. Ce que tu vis chez toi et à l'école, c'est totalement différent quoi

– D'accord, et quand tu as dû choisir le Bac, tes parents sont intervenus ?

– Ben justement comme je te disais on n'a pas du tout la culture de l'école. Pour le BAC je m'étais plus renseigné moi-même au CIO. C'est la conseillère d'orientation, pour savoir ce que je pouvais faire après le BEP, parce que un Bac pro c'est deux ans et après voilà soit c'est fini, soit tu vas à la fac, mais à la fac, souvent tu te casses la gueule. Donc je voulais prolonger mes études donc j'ai fait un BAC STT mais j'ai plus enquêté toute seule, mes parents ils ne savaient pas ce qu'était un BAC... enfin, ils savent ce que c'est que le Bac, ils savent que c'est très bien et tout. Mais bon ils ne savent pas ce que c'est qu'un Bac STT, Bac pro, les différences... ils n'auraient pas pu me conseiller... pas du tout [...]

La percepción general que ella tiene frente a la orientación es que esta es más bien una desorientación u orientación inadecuada, la cual no ayuda a aclarar las dudas que pueden tener los estudiantes a una edad tan joven y en donde se está definiendo efectivamente su futuro a mediano y largo plazo. El círculo vicioso del fracaso escolar se cierra entonces cuando un estudiante es orientado hacia una formación que no le interesa, razón por la cual puede carecer de motivación para sacar los estudios adelante y termina abandonándolos o reforzando su estigmatización como “estudiante en dificultades”. De hecho, es un poco el caso de Fatou, quien terminó siendo orientada hacia un BEP de secretariado y contabilidad en donde la única vía futura posible era hacer un BTS en contabilidad y gestión. Por otro lado, sus expectativas desde el colegio eran hacer un bachillerato literario. El gran desfase entre lo que quería hacer y lo que el sistema le permitió, ocasionó un desencuentro muy fuerte con los estudios y con la percepción que tenía de su propia vida. Durante ese tiempo de desencuentro con su formación profesional, tuvo la oportunidad de trabajar como animadora sociocultural. Esta experiencia profesional le sirvió para encontrar un sentido a su vida profesional e hizo todo lo posible para validar su experiencia y poder ingresar al tercer año de licenciatura en Ciencias de la Educación en la universidad París VIII; una

opción que le gustaba más que “las oficinas y el computador” que le esperaban en su carrera como contable. Así pues, le resta importancia al hecho que deba validar 15 créditos en un año, para ella lo importante es hacer lo que le gusta y es de esta forma como ha logrado sacar adelante su validación. No obstante, a pesar de que al final logró reorientar su carrera, Fatou es consciente del impacto que tuvo esa primera mala orientación en su trayectoria, así como su destino habría sido distinto si hubiera podido hacer aquello que le gustaba en un principio. Esta percepción es cada vez más fuerte cuando compara su posición actual con la de sus antiguos compañeros del BTS, quienes sí siguieron profesionalmente en la contabilidad:

« – Je communique beaucoup avec eux par téléphone, internet ou SMS. Ben eux, ils ont continué... parce qu'ils étaient en BTS mais eux l'avaient tous eu en fait. Eux ont continué en section comptable, là, ils sont experts comptables, etc. Certains d'entre eux sont envieux du fait que j'ai dit stop à la comptabilité. Parce que il y en a beaucoup qui ont terminé leurs études mais ça les saoule quoi. Ils ont envie de changer mais ils disent que c'est trop tard : « j'aurais dû faire comme toi, arrêter dès le BTS », mais après le BTS, tu ne vas pas repartir en arrière, c'est trop... [tard]

– Ils ont déjà un boulot ?

– Ouais, mais il y en a beaucoup qui regrettent. Il y en avait un ... il est Capverdien, il est noir... et il me dit qu'il regrette, qu'il en a marre, qu'il veut faire Stewart maintenant. Il y en a un autre qui veut plus s'intéresser au social. Lui, il est métis Camerounais-Français. Enfin, ils ont d'autres envies. Et eux c'est pareil, ils ont été dans la filière comptabilité parce qu'on a suivi le cursus, on te donne une liste, tu coches et tu vas dedans quoi. Ce n'est pas par grande, grande motivation.

– Et ça te rassure le choix que tu as fait ?

– Ouais, quand je vois comment eux réagissent, c'est vrai que ça me rassure, parce que des fois je me dis que j'aurais pu rester en comptabilité. Des fois, je doute. Au début de la Licence quand je vois cinq, six cours supplémentaires, pffft, je me disais que j'aurais peut-être dû rester en comptabilité. Et en discutant avec eux je me dis que finalement j'ai quand même fait un bon choix, « tu vas faire ce que tu veux faire », tu vois, ça veut dire ce que ça veut dire. Parce que eux, ce n'est pas qu'ils n'aiment pas, mais ce n'est pas un truc qu'ils voulaient faire à tout prix. Ils ont fait ça comme ça, quoi. Alors que moi, c'est vraiment ce que je veux faire. Parce que c'est vrai que si j'avais eu des parents qui ont fait des études, je ne serais peut-être pas là aujourd'hui, je pense. Peut-être que j'aurais fait une autre filière plus générale... mais bon, après, ça c'est... ouais, je pense, j'aurais fait Littérature et après je ne sais pas trop mais sûrement pas un BEP, pas un Bac Pro, pas un BTS... parce que là, j'ai fait un détour pour revenir à la fac ».

Si bien no hay determinismos petrificados y un cambio de rumbo puede ser posible, ese proceso también puede ser tanto o más doloroso para algunos estudiantes, pues la superación de cada etapa se presenta como un gran obstáculo por superar y en donde, una y otra vez, los estudiantes son remitidos a su posición minorizada social y racialmente. La lucha constante que ha tenido que vivir Coumba para garantizar una trayectoria educativa y profesional acorde con sus capacidades, intereses y expectativas, es ejemplar de los procesos de acumulación constante de las desigualdades sociales a partir de la discriminación racial y la segregación escolar:

« La seule différence entre la quatrième normale et la quatrième technologique, c'est que tu fais plus de technologie. En gros... ce n'est pas une quatrième normale, je ne sais pas comment te dire... ben, c'était une classe où il n'y avait que des immigrés. Donc dans cette classe-là, il y avait des enfants qui venaient d'Algérie, du Maroc, Tunisie, des Antilles... euh... il y avait quelques Français et ... voilà pour la plupart, et d'autres pays d'Afrique quoi [...]

J'ai été en BEP et en BEP ben j'ai quand même choisi le BEP que je voulais; donc comme j'aimais bien les BEP services, tout ce qui était matériaux alimentaire et autres ; pareil, j'étais la tête de la classe et les professeurs ne comprenaient pas ce que je faisais là. Ils me disaient « tu as des moyennes de 16/18, tu n'as rien à faire là ». J'ai dit « mais, la conseillère d'orientation euh... n'a pas voulu que je fasse une seconde générale »... Donc j'ai fait mon

BEP, que j'ai eu avec mention, après le BEP, ben comme j'étais déjà dans cette voie professionnelle, j'ai fait un Bac professionnel hygiène-environnement. Pareil ; toujours la tête de classe euh... des moyennes de 18 et autres. Pareil, on m'a dit que je n'avais rien à faire là, il fallait que je me réoriente, que je fasse un... il fallait que je fasse... parce qu'il y a aussi une terminale technologique. Mais comme j'avais de bonnes notes, ça ne servait à rien que je perde encore une année. Donc j'ai fini mon Bac, j'ai encore eu mon Bac avec mention... après mon Bac... pareil, toujours les mêmes soucis d'orientation. La conseillère, je lui dis que je veux faire un IUT hygiène sécurité, elle me dit que non. Tu vois, à chaque fin de cycle, il y a toujours quelqu'un qui te dit « non, ce n'est pas possible » [...]

Donc je me suis débrouillée comme ça, j'ai fait mon BEP, après mon BEP, ben... les professeurs ont bien vu que j'avais un niveau supérieur à la moyenne et j'étais très jeune, c'est-à-dire que moi je me suis retrouvée à 16/17 ans dans une classe de personnes qui avaient 25/26 ans. Alors il y avait un décalage énorme. Toujours cet écart-là entre les gens de ma classe et moi, quoi. Et donc on m'appelait la grosse tête, l'intello, tout ce que tu veux quoi. Et heu... c'est ce qui m'a poussée à être encore plus forte à l'école quoi, de me dire, on m'insulte d'intello, quoi que ce soit, ben moi, je le prenais comme une insulte parce que je me disais que je n'avais pas ma place, j'étais avec des gens qui avaient l'âge de mes grands frères, de mes grandes sœurs, je ne comprenais pas pourquoi. Et euh... on me traitait d'intello mais... d'un autre côté, on me faisait comprendre que noire tu peux réussir dans tes études, donc tout ça, c'était un amalgame, ça s'emmêlait dans ma tête quoi, et donc... je me suis débrouillée comme ça, et après, j'ai fait le Bac Pro. A la fin du Bac Pro, j'ai voulu faire l'IUT hygiène et sécurité, on m'a dit que ce n'était pas possible car j'avais un Bac professionnel. La conseillère d'orientation que j'ai vue, elle est vraiment nulle, quoi, parce que ce n'est pas vrai. Donc du coup, je me suis retrouvée avec un Bac Pro sans pouvoir faire mon IUT à St Denis. Donc je me suis réorientée toute seule. Je suis retournée dans mon secteur de l'environnement et des déchets, j'ai fait un BTS et je l'ai eu... pareil ; encore une fois, j'étais la plus jeune. Ils ne comprenaient pas pourquoi je faisais ce cursus-là donc je leur expliquais un petit peu, ils trouvaient ça normal quelque part. Et donc c'est comme ça que j'ai fini mes études, et après j'ai voulu reprendre pour faire mon IUT hygiène et sécurité. Parce qu'en fin de compte, je me suis rendue compte, en me renseignant que, avec n'importe quel Bac, qu'il soit technologique, bac professionnel, littéraire, ou S ou n'importe quoi, on y avait accès. Donc, en gros j'ai perdu des années euh... j'aurais pu faire mon IUT. Donc à un moment donné, je voulais le refaire. Mais après je me suis dit que ça allait me reprendre beaucoup de temps, c'était quand même un Bac + 2, j'avais déjà mon BTS, ça servait à rien, j'allais avoir un doublon. Donc, à partir de là, j'ai commencé à postuler. J'ai commencé par des petits boulots en étant à la fac, je travaillais à Disneyland pour me payer ma chambre universitaire, parce que mes parents habitaient dans les Yvelines, vers Mantes la Jolie et moi, j'étais à la fac à Nanterre, et comme à la fac à Nanterre, j'ai vu que ça ne me plaisait pas, j'étais en socio-ethnologie, ça ne me convenait pas. J'ai vu que ça ne me plaisait pas du tout. Il me fallait vraiment un truc cadré quoi. Pas la fac. Donc c'est à partir de là que j'ai fait mon BTS. En fonction de mes... c'était par rapport à ma formation que j'ai eue au BTS ».

Cada fin de ciclo Coumba se enfrentaba entonces a una dificultad adicional. Si bien desde una mirada global puede decirse que pese a dichas dificultades logró encontrar una vía de formación, esta no obedece a la posición que le habría correspondido si hubiera contado con una orientación más acorde con sus capacidades y posibilidades académicas. Surge de nuevo aquí el acceso a la información sobre el funcionamiento del sistema como un elemento clave en la buena o mala orientación de los estudios. Así pues, la trayectoria de Coumba se vio marcada de forma importante no sólo por esa orientación temprana en 4eme tecnológica sino por la opinión de que no podía hacer un IUT con un bachillerato profesional. Cuando tuvo conocimiento de que en efecto sí podía hacer dicha formación con ese bachillerato ya era demasiado tarde para ella y ya no era estratégico pues ya había comenzado hacer el BTS, una reorientación en ese momento habría significado entonces retroceder para tener un nivel de formación parecido. Desde luego, aquí lo que también está en juego es la diferencia que pueden tener ambos títulos en el mercado laboral y lo que sucedió fue que Coumba no obtuvo el título más prestigioso. De igual forma, ella es consciente que el no haber podido acceder a este diploma le ocasionó una limitación en su

trayectoria profesional, la cual habría sido definida por una mayor preparación profesional y tal vez un mejor estatus socio ocupacional, como era su deseo original:

– J’ai eu la réponse de Nanterre et c’est là que j’ai rencontré quelqu’un de la fac qui m’a dit « ah, non, non, non, vous pouvez vous inscrire à Saint Denis [IUT] avec n’importe quel bac, vous avez une bonne moyenne, de bonnes notes et tout... on va vous prendre». Et c’est là qu’après j’ai commencé mon BTS... quand j’ai fait Nanterre, j’ai fait un an, j’ai vu que ça ne me plaisait pas, que ça servait à rien. avant la fin de l’année, j’ai eu l’accès au BTS, j’ai commencé mon BTS...

– Et pourquoi tu n’as pas tenté l’IUT encore une fois ?

– Parce que je n’allais perdre encore deux ans et avoir un niveau Bac + 2, ça servait à rien. En fin de compte, j’aurais pu... l’information était pas bonne, quoi.

– D’accord, et à l’IUT, tu voulais faire...

– Un IUT hygiène et sécurité, à l’issue de mon Bac Pro hygiène, environnement, sécurité. C’est normal. Enfin normal pour moi, mais pas normal pour eux. C’est ça qui est difficile

– Si tu avais continué à étudier...

– Ben je pense que j’aurais fait mon IUT, après l’IUT j’aurais fait une formation complémentaire et j’aurais eu mon niveau ingénieur comme je le voulais. Ben... j’aurais fait Bac + 4. Pour avoir un poste d’ingénieur à la XY par exemple. Ou ingénieur en environnement, qualité, des choses comme ça [...].

Mais après, ben au lycée, comme j’étais la tête de classe, il y a des professeurs qui disaient que je n’allais pas réussir, certains. D’autres me disaient que j’allais pleinement réussir dans la vie, qu’il fallait que je m’accroche et tout. Donc ça dépendait sur qui tu tombais quoi. Ça dépendait s’ils avaient l’esprit ouvert, à savoir qu’on était là, qu’on était des Français... c’est-à-dire, qu’on était là pour apprendre et que, eux ils étaient là pour nous apprendre surtout ... mais, c’est vrai qu’après, dans l’administration... où j’ai rencontré le plus de problèmes, c’était plus avec les conseillères d’orientation. A chaque fois que tu dis « voilà, moi, je veux faire ça dans mon projet », à chaque fois, tu vas trouver un mur de béton en face de toi. « Ce n’est pas possible, là, vous pouvez faire un BEP sanitaire et social, vous pouvez faire un BEP vente, un BEP couture, si vous voulez, ou un BEP secrétariat. Voilà ce que l’on vous propose. Mais tout ce qui est études supérieures, études générales, tu n’y a pas accès.

Este “depende con quien le toque a uno” (“ça dépendait sur qui tu tombais”) muestra, por un lado que no todos los profesores u orientadores eran “malos” en el ejercicio de sus tareas como educadores y en relación con la orientación escolar de sus alumnos. Pero por otro lado, también refleja la contingencia en el proceso y la posición de vulnerabilidad a la cual están expuestos los estudiantes “negros” de sectores populares. Así pues, un buen consejo u orientación no se convierte en un derecho del cual pueden gozar los estudiantes sino un aspecto fortuito en donde el “feeling” con el profesor u orientador entra a jugar un papel primordial.

Con los relatos de los estudiantes “negros” franceses, hombres y mujeres, sobre sus experiencias educativas se puede apreciar cómo sus trayectorias educativa, profesional y personal pueden ser afectadas de manera contundente, de forma casi irreversible, marcando un punto de inflexión, por una orientación desfasada con las expectativas, capacidades e intereses de los estudiantes. Pero esta afectación de las trayectorias se fundamenta en estereotipos, actitudes y prácticas racistas por parte de uno o más actores sociales que intervienen en el proceso, constituyendo lo que aquí se denomina como discriminaciones sistémicas en la orientación. Como se verá a continuación, estos estereotipos, actitudes y prácticas también dependen de con quién le tocó al estudiante, adquiriendo formas sutiles de racismo o situaciones abiertamente racistas en donde las expectativas educativas de los estudiantes eran censuradas sin ningún miramiento con base en ideas relacionadas con la supuesta inferioridad de las personas “negras”.

5.1.3.3 «T'as déjà vu une noire en blouse blanche ?»⁵⁷ : Desmotivar, censurar, discriminar.

Uno de los elementos que ha surgido en los relatos de los estudiantes está relacionado con la práctica sistemática de desmotivarlos para hacer determinada carrera, la cual depende casi siempre del acceso a un bachillerato general. La contraparte de esta desmotivación es el aconsejar sistemáticamente a los estudiantes a hacer carreras cortas de tipo profesional como el BEP, aspecto que acabamos de abordar. En ese sentido, vamos ahora a ver qué elementos más profundos están detrás de esas desmotivaciones “preventivas” por parte de profesores y consejeros. Para Fatou es claro que las prácticas de desmotivación están relacionadas con la existencia de prejuicios en torno a la construcción social de las personas “negras”, quienes se supone no tienen las mismas capacidades intelectuales que el resto de estudiantes, razón por la cual serían más proclives a tener un mejor desempeño en oficios prácticos que en tareas de corte intelectual:

«– Ben oui, j'ai été découragée par les professeurs [eux] mêmes – « ah oui, tu as raté beaucoup de cours... attention... ». Oui, c'est les profs. Mais c'est pareil hein, quand j'étais en Bac STT je voulais faire un BTS après, parce que je savais que ça suivait, et on m'a clairement dit « non, toi en BTS tu ne seras jamais prise ». On m'avait déconseillé le BTS et pourtant, je ne les ai pas écoutés, j'ai mis ma candidature et j'ai été prise.

– Et c'était quel type d'arguments qu'ils te donnaient ?

– Je pense que c'est surtout le feeling que les profs ont avec les élèves, cette prof-là je sais qu'elle ne m'aimait pas trop, pourtant je n'avais jamais rien fait. J'étais assez sage, je rentre en cours, je ne parle pas trop, je suis dans mon coin. Mais, je ne sais pas, elle m'avait prise en grippe, elle m'avait dit : « ah toi, tu n'auras jamais ton Bac », je l'ai eu avec mention comme quoi... je ne sais pas... après, si c'est des comment dire ça... si c'est des jugements personnels du fait que tu es enfant d'immigré ou ci ou ça. Je ne sais pas si c'est lié à ça, mais c'est vrai qu'il y a beaucoup de profs qui ont beaucoup d'a priori. Dès qu'ils voient quelqu'un qui est noir, ils vont dire « ah toi, va plutôt en filière professionnelle », alors que quelqu'un qui est blanc sera orienté vers des filières plus nobles, on va dire, plus générales. Parce qu'ils pensent que le fait d'être noir, et que nos parents ne parlent pas français et tout, que si on va en filière générale, on va être perdus parce qu'il n'y aura personne pour nous aider, tu vois. Ils pensent souvent ça j'ai remarqué, alors qu'on peut très bien aller en filière générale et s'en sortir aussi, mon frère il a fait un Bac S, ben il l'a eu, et là, il est en DUT ... ça va bien, c'est pas parce que tu es enfant d'immigré que tu ne peux pas... mais c'est vrai qu'il y a beaucoup de préjugés dans l'enseignement scolaire, de toute façon, c'est simple, tu regardes en S, L et tout ça, tu verras, les minorités ethniques, elles ne sont pas très nombreuses. Nous, on est plus du côté des filières professionnelles, des filières courtes on va dire. C'est souvent comme ça... et quand tu regardes chez moi, on est 9 et il n'y en a qu'un seul qui a fait général. C'est vrai, on est souvent orientés en filière professionnelle.

– Quels types de préjugés y a-t-il ?

– Ben les préjugés sont surtout liés aux compétences, et c'est lié à l'encadrement. Je pense que eux, ils se disent que le fait d'être un enfant blanc, avec des parents blancs, qui connaissent le français, qui ont des moyens, et bien même si tu as des difficultés en S ou en L, et bien eux, ils pourront te payer des cours ou... ils pourront t'encadrer, etc. Et que si tu es un enfant noir, d'origine populaire, et bien si tu as des difficultés, qui va t'aider ? Personne ! Qui va te payer des cours particuliers ? Personne, parce que tes parents n'ont pas trop de moyens... je ne sais pas, je pense que c'est peut-être lié à ça ».

Dichos prejuicios sobre los “negros” se ven mezclados y reforzados por otro tipo de estereotipos de orden social y cultural, como el hecho de ser de *banlieue*, o el de pertenecer a una “familia numerosa” (Cf. Capítulo 4), lo cual está fuertemente asociado con una condición de familia africana, etc. En cierta forma la racialización se entiende por el conjunto de todos estos estereotipos que alimentan el prejuicio de que los estudiantes

⁵⁷ Entrevista con Coumba.

“negros” “no lo lograrán en sus vidas”, por eso es que tienen un poder social tan difícil de desmontar, máxime en la educación que es en donde se construyen y propagan valores y creencias por medio de la socialización. En ese sentido lo entiende Marouane, quien también piensa que efectivamente hay “clichés” que afectan a los estudiantes “negros” en Francia; así como Fatou lo percibe en términos del “*feeling*” con los profesores:

« – Et quand tu dis que tes enseignants ne croyaient pas en toi, ils te le faisaient savoir comment ?

– Oui, ben, ça se sent tout de suite, parce qu’il y en a certains qui ne sont pas... je ne sais pas si on peut dire pédagogues, mais ils sentent tout de suite quand vous êtes délaissés, quel est le profil des élèves les plus appréciés, vous le sentez tout de suite dans la disposition, dans la façon dont les enseignants répondent, la façon qu’ils ont de vous regarder, la gestuelle, vous le voyez tout de suite surtout quand vous êtes jeunes. Quand on est très jeunes c’est quelque chose que l’on sent très vite l’animosité, voilà, c’est du domaine du sensuel...

– Mais tu crois que ça c’est lié à la couleur de la peau ?

– Je ne sais pas si c’est lié à la couleur de peau, il y a sûrement des clichés, donc le... je suis assez convaincu qu’il y a des clichés : « le petit Noir, issu des quartiers populaires avec une famille nombreuse... », Alors on vous trouvera des circonstances atténuantes « oui mais il n’a pas d’espace pour travailler à la maison »... alors il y a toujours des enseignants qui donnent dans ce profil-là. Et cet autre qui disait « ah ben moi il ne correspond pas au profil, il n’a absolument pas le niveau ». Il y a des clichés, après je ne vais pas jouer les alarmistes en disant « oui, oui, c’est parce que j’étais noir ». Non, je n’avais pas de bons résultats à l’époque, c’est un fait. Après je ne sais pas vraiment si les profs étaient regardants sur la couleur de peau. Je peux me poser la question aujourd’hui, je suis convaincu dans mon parcours, en plus j’ai été ballotté d’établissements en établissements, je suis persuadé que oui, il y en a qui étaient foncièrement racistes. Je le sais, heureusement, c’est pas la majorité ».

Uno de los aspectos que funcionan como prueba en el análisis de los estereotipos es cuando el estereotipo es puesto a prueba por las condiciones de la realidad social. Es decir, cuando hay personas o casos que se desmarcan de la definición dogmática del estereotipo. Lejos de quedar “desmontado”, la ideología que fundamenta tal visión del mundo establece que dicha contingencia de la realidad no necesariamente cuestiona el estereotipo sino que lo corrobora; es decir, que toda excepción confirma la regla. En ese sentido, si el prejuicio se fundamenta en la idea de que los estudiantes “negros” tienen menores capacidades intelectuales, por lo consiguiente no lograrán éxitos académicos y sólo se desempeñarán en oficios de corte más profesional, un estudiante excepcional que se destaque no sólo del grupo de “los negros” sino que sea superior al resto de estudiantes, se constituye así en la excepción que confirma la norma. Desde un punto de vista de la cotidianidad esto se manifiesta con el hecho de estar recordándole a ese estudiante justamente su carácter excepcional frente a la “realidad inferior” de su grupo de adscripción, así como una cierta posición privilegiada y de vanguardia que tiene frente a ellos.

Así Sandrine, a pesar de que siempre fue una buena estudiante, destacada por lo demás como “superdotada” por sus altas capacidades intelectuales, no estuvo exenta de haberse visto constantemente remitida al estereotipo de “las pocas competencias escolares de los negros”, precisamente como la excepción que lo confirmaba:

« Donc moi, j’ai choisi...à l’époque on disait que les gens qui faisaient allemand se retrouvait dans les meilleures classes. Coup de bol : j’adorais l’allemand. J’avais eu un super instituteur au primaire qui m’avait fait aimer l’allemand. J’aimais autant l’allemand que l’anglais à l’époque. Donc j’ai pris allemand en première langue. C’est le système. Tu apprends une langue et en 4eme tu apprends une deuxième langue. Donc moi j’avais pris allemand alors que tous les autres se dirigeaient vers l’anglais. Donc... de toute façon... dans mes classes de primaire... tu vois, il n’y avait pas... ouais, on était noirs... on était noirs et tout... mais moi j’étais la noire mais j’étais l’intello de service. Donc quelque part j’étais une tête de turc qu’ils

désignaient. Il y avait plein d'autres caractéristiques que d'être noirs qui faisaient... qui étaient... mm... qui valaient... ça a été flagrant. C'était flagrant parce que j'avais pris allemand. Mais je n'étais pas la seule noire, effectivement je n'étais pas la seule noire, il y avait une deuxième noire mais il y avait encore cette fille... elle n'est pas désespérée, elle est même exceptionnelle. C'est ça le truc, c'est que moi j'étais un cas d'exception ! A chaque fois, cas d'exception, il y avait peut-être une noire, deux noires, mais j'étais toujours celle qui valait pour exception. Tu vois ce que je veux dire ? Parce que j'ai... j'ai toujours été dans le peloton de tête. Toujours dans les premières de la classe. Les premières... enfin, voilà, j'ai toujours eu les meilleures notes et tout. Là où on ne m'attendait pas : j'étais là. J'ai toujours été comme un cas d'exception. C'est écrit dans mes bulletins. On me l'a toujours dit, tu vois ce que je veux dire ? J'ai toujours été... j'ai toujours eu l'impression d'être exceptionnelle par rapport à ce qu'on attendait d'un noir. Pas par rapport aux autres... pas par rapport aux autres, mais par rapport aux... aux... non, pas par rapport aux autres, mais par rapport à ce qu'on attend d'un noir. Et si, par malheur, il y avait un noir qui... qui était... qui avait des notes plus faibles, « c'est normal, c'est un noir ».

C'était toujours marrant parce qu'à l'époque enfin à l'époque non, c'est toujours... je l'ai eu en prépa aussi. Quand ils me voient débarquer dans leur classe, c'est toujours la branleuse de service. Pour eux je suis la noire qui ne fait rien. Tu vois ce que je veux dire ?... mmm... je serais nulle. C'est écrit sur mon visage, je serais nulle, « De toute façon, ne va pas plus haut ». Je serais nulle. Quelle surprise quand j'arrive en tête !".

El hecho de que la desmotivación se haga como una forma preventiva para limitar el acceso a las *filières* más prestigiosas y selectivas no significa que el racismo y la discriminación sean perdonados a los estudiantes que lograron superar el obstáculo. Por el contrario, no sólo se les recuerda el carácter excepcional frente a su "grupo natural" (por definición inferior) sino también se les hace pagar el haber osado ubicarse en una posición que no les pertenece. Tarde o temprano hay un choque con los techos de cristal que impiden llegar hasta el final prometido en los itinerarios más prestigiosos, poniendo las cosas, o las personas, en su "justo" sitio:

« Je suis rentrée dans une section européenne, ABIBAC, où en fait j'avais deux fois plus d'allemand que les autres et j'avais des cours d'histoire en allemand. Donc j'ai mon diplôme allemand, tu sais... Donc là-bas, alors, c'était complètement différent parce que, pour le coup, j'étais la seule noire. La seule. Donc là, ça a été beaucoup plus difficile, ouais à m'adapter, ça a été très dur, je ne sais pas comment t'expliquer mais j'ai souvent eu envie de mourir, à l'époque. J'étais vraiment seule, je me sentais hyper mal... mmm... [silence, elle pleure]. Alors, excuse-moi. [long silence...]

J'étais la seule noire et en plus c'était déjà des classes bourgeoises. C'était la bourgeoisie classique... mes parents... oui ça va, à l'époque on était classe moyenne et tout. Ça s'est un peu dégradé depuis mais... normal, pas riche ni pauvre. Mais là, je me suis retrouvée avec de vrais riches. A chaque fois je me suis retrouvée dans un truc où j'étais toujours l'exception. L'exception... soit l'exception intégrée, soit l'exception exclue. Là c'était exclue. Une exception exclue. Donc la seule noire, la seule pas très riche. Tu vois, ils étaient tous, ouais ils étaient tous riches. Vraiment... leurs parents avaient tous un pavillon... tous riches... tous blancs... tous promis à un super avenir, parce que la plupart allait en scientifique. Ces gens-là ils se retrouvent en médecine, en pharmacie, en écoles d'ingénieur, en écoles de commerce... [...]

Quelques temps plus tard, après avoir quitté le lycée, j'ai rencontré un journaliste qui avait été dans la même école que moi, qui lui était dans les sections, dans les filières que l'on appelle technique. Donc les filières poubelles, et donc il avait eu cette prof-là qui lui avait dit « non mais toi tu ne réussiras jamais dans ta vie ». Il est journaliste au Monde ! Il me dit « cette femme-là, elle m'a traumatisé, elle m'a détruit ». C'est exactement l'effet qu'elle a. Et que peuvent avoir, tu sais, cet effet destructeur, je ne sais pas s'ils s'en rendent compte tu vois, mais... donc... oui déjà c'est destructeur sur un sujet blanc... mais sur un sujet noir... il y a cet effet-là plus l'assignation « tu ne pourras pas changer », plus l'assignation identitaire. « Ah toi t'es comme ça parce que.. ». Tu vois ce que je veux dire ? Il n'a pas de place pour ton individualité. Tout chez toi est explicable par ton... par ta lignée... tout ça, c'était assez destructeur et tout. J'avais d'autres profs, c'était pareil. Mais après pour moi, c'est tellement

banal, ça. Quand tu arrives, ils te prennent pour la nulle de service et puis quand on leur montre... tu vois... je suis toujours obligée de dire « quand on leur montre » ».

Si bien se encontraba en una formación prestigiosa y selectiva, su trayectoria comenzó a complicarse al entrar al liceo. Varios factores confluían en ese sentimiento un tanto desesperado y desesperanzado; en primer lugar una situación de clase social que se reflejaba en desigualdades de tipo escolar y el hecho de verse a sí misma en desventaja académica frente a los demás. En segundo lugar, y de forma muy interrelacionada, el ser la única persona “negra” dentro de su grupo, lo que la hacía sentirse identificada, si no estigmatizada, de manera muy fácil. Todo esto contribuyó entonces a una presión psicológica y social en el sentido de demostrar a los demás que en efecto se merecía ese lugar que una y otra vez le era implícitamente recriminado, ya sea por sus compañeros de curso o por uno que otro profesor. Esta presión se vive como un proceso en donde hay que hacer un doble o triple esfuerzo en comparación con los demás, aspecto que de una u otra forma va minando no sólo la confianza en sí mismo sino la capacidad de hacer frente a las dificultades, sintiéndose traumatizados y destruidos. Esto es toda vez más doloroso cuando se pasa a la siguiente etapa de selección, la *classe préparatoire* en donde las cosas son « diez veces peor »:

« Alors là, en classe préparatoire, c'était encore pire. La même, puissance dix. Alors là, ça s'est généralisé. Donc... chez les élèves il n'y avait pas les considérations « tu es noire, tu es nulle », quoiqu'un jour on m'avait dit, je ne sais plus ce que j'avais dit, « oh, mais toi, tu ne pourras jamais, tu es une femme et en plus tu es noire ». Tu sais, des trucs comme ça... Je ne sais pas si tu te rends bien compte de ce qu'est le lycée parisien. Institution ! Même dans la littérature du XIX^e, le lycée parisien, c'est une institution. Moi je ne savais pas ! je ne savais pas. A l'époque, moi je... je ne connaissais même pas... J'ai su ce que c'était quand je suis rentrée dans cet enfer ! Si je l'avais su avant, je ne suis pas sûre que je l'aurais fait. Enfin si, peut-être. Mais je ne savais pas... Donc j'ai été dans le lycée Condorcet, c'est dans le IX^e, face à Saint Lazare. Donc lui aussi fait partie des lycées les plus... [il] est considéré comme un des meilleurs en France et tout. Moi je suis très contente, ben, je continue les matières que j'aime. Seulement ce n'est pas pareil. C'est pas dit pareil, ce ne sont pas les mêmes mots, des gens qui parlent pas pareil. Ce n'est pas la même chose, ce n'est pas du tout la même chose ».

En una primera instancia, surge un asunto de discriminación de clase, visto no sólo en la composición socioeconómica de los estudiantes con quienes tiene que compartir Sandrine sino también con los capitales culturales que entran en juego, en especial el capital lingüístico como una de las formas de capital más importantes para crear la distinción escolar en el sistema educativo francés (Bourdieu y Passeron, 1970). Estas desigualdades sociales también se reflejan en desigualdades en el desempeño académico que tienen que ver con limitaciones materiales, como el hecho de tener que trabajar de forma paralela a los estudios para poder financiar la compra de libros, el hecho de no vivir en París y la dificultad para quedarse en la biblioteca hasta tarde, etc. Desigualdades sociales y escolares que se potencian por efecto de la estigmatización pública que ejerce uno u otro profesor que no entiende y no acepta el hecho de que una estudiante de *prépa* deba trabajar los fines de semana.

También hay un componente racial en esta situación, en la medida en que la composición de ese cuerpo estudiantil no sólo está relacionado con la burguesía, sino que es una burguesía que está asociada con un grupo racial dominante: “los blancos”. Así pues, sumado a esta condición minoritaria, desde el punto de vista numérico, surge toda una serie de aspectos y conflictos que para ella representan situaciones y prácticas racistas, como parte de un proceso de minorización racial. Este lo tuvo que afrontar no sólo por medio de comentarios primarios en relación con su aspecto físico, sino también desde un punto de

vista epistemológico en discusiones en clase, en donde salía a relucir la permanencia y aceptación “cómplice” de ideologías racistas tanto en estudiantes como en profesores. Destacamos el caso de Sandrine aquí no sólo por el tipo “exitoso” de trayectoria educativa que ella podría representar, sino porque además ha logrado incursionar en un itinerario educativo considerado como de los más prestigiosos y selectivos. Sin embargo, se aprecia cómo su salida del circuito “*prépa-école normale*” está asociada dolorosamente con una constante racialización-minorización de su individualidad, la cual redundó en su salida, o mejor en su discriminación de dicho circuito, y en la necesidad de buscar otra *filière* en la cual “encajara” mejor.

Dicho de otra forma, la alta selectividad de este tipo de carreras hace que en efecto la mayoría de estudiantes (sientan una enorme presión e incluso terminen por abandonar esta vía de formación. Sin embargo, lo que caracteriza a las personas racializadas en estos procesos es precisamente la racialización de la cual son objeto y el mensaje a manera de telón de fondo según el cual “no pudieron” precisamente por su “condición racial”. A esto se le suma entonces toda una serie de requisitos de performance de la clase social que pone en un *impasse* a los estudiantes minorizados; o bien hacen todo un esfuerzo de mimesis de habitus con los valores y prácticas considerados necesarios para ganar la aceptación social, o se ven remitidos a un ostracismo con consecuencias bastante fuertes en la autoestima de los estudiantes. No en vano surgen adjetivos para nombrar este proceso, el cual va más allá de un simple fracaso escolar (que de hecho se podría considerar que no lo es) ubicándose al límite del fracaso personal, o peor de la negación de su humanidad: “*détruite*”, “*fatiguée*”, “*détruit toute confiance*”, “*humiliée*”.

Luego de sentirse así parece que no hay perseverancia ni trabajo duro que puedan ayudar a superar la situación; es más, ya no se considera que valga la pena tanto esfuerzo. La mejor solución es pues salir con la frente en alto y pasar a otra cosa, encontrar un camino en donde se pueda tener una experiencia más placentera, más acorde con lo que uno es. También como una estrategia de quitarle legitimidad y poder a ese camino que se había trazado inicialmente y que tanto daño causó, quitarle poder a esa necesidad, casi inhumana, de trabajar dos, tres, cuatro veces más para demostrarles a los demás que sí se tienen las capacidades. Y no demostrarles a los demás es también quitarles el poder en la definición de uno mismo.

La discriminación ya no se manifiesta como una simple desmotivación sino como una censura abierta a los deseos y ambiciones educativas y profesionales de los estudiantes racializados. Si no se hace antes de ingresar a una *filière* prestigiosa de forma más o menos implícita, más o menos soterrada, más o menos benévola, se puede hacer en curso de carrera evitando que se llegue hasta la meta, poniendo techos de cristal y forzando a un cambio de curso.

La situación que nos cuenta Coumba es quizás la más representativa, aunque no la única que encontramos, de una censura fundamentada en una idea abiertamente racista en donde el mensaje es claro: **“los negros no pueden ejercer x ó y oficio, nunca ha sido así y nunca lo será, por tal motivo no pueden estudiar para ejercer x ó y oficio”**. Recordemos un poco que ella tuvo una mala orientación temprana en BEP que luego marcó su trayectoria educativa posterior y que la relegó a una formación más corta de lo que hubiera querido y en un tipo de título distinto al que siempre quiso. Sin embargo, esta mala orientación inicial se basó en una interacción social en donde uno de sus profesores le hizo un comentario abiertamente racista como una forma de censurar racialmente el deseo

de formación de la estudiante; lo que no fue otra cosa sino una censura de sus expectativas de vida, de su individualidad como ser humano:

- « – Tu vois, à chaque fin de cycle, il y a toujours quelqu’un qui te dit «non, c’est pas possible», quand j’étais en troisième, quand je leur ai dit que je voulais faire de la... je voulais... être laborantine en recherche pharmaceutique, ils ont... mon professeur, je m’en rappellerai toujours, s’appelait Monsieur R., il m’a dit « as-tu as déjà vu une noire en blouse blanche ? »
- Ah oui, il t’a dit ça quand même ?
- Oui, il m’a dit ça. Et ça, j’ai été choquée et je m’en rappellerai toute ma vie quoi. C’était un monsieur qui était petit, avec un bouc, très raciste... toujours des réflexions racistes... agressif, il frappait et tout hein ! On ne pouvait pas se plaindre, quand on le disait, il disait qu’on mentait. Donc lui, je m’en rappellerai toute ma vie et... il m’a dit « as-tu as déjà vu une noire en blouse blanche, ça n’existe pas en France ».
- Et, qu’est-ce que tu as dit, à ce moment-là ?
- Ah ben... à ce moment-là... ben je l’ai dit à mes parents... mes parents ont dit que ce n’était pas grave... ce n’est pas grave... je vais faire ce qu’on m’a dit, il fallait que je fasse le cursus qu’on m’a donné. Ben j’ai fait ça. Et heu... comme on était en banlieue, donc en banlieue, c’est... moi j’ai toujours vu comme ça, banlieue, pour moi, c’est une deuxième chance, ce n’est pas la première chance ??? Donc je me suis débrouillée comme ça, j’ai fait mon BEP ».

De golpe pareciera que el relato de la situación es lo suficientemente explícito y claro que no da lugar a un análisis más detallado. Sin embargo, hay que recalcar que no se trata de una “anécdota” indeseable, aislada, sin importancia; nada sería más errado que tomarlo de esa manera, pues en efecto la situación, cuya esencia es tan sólo una frase, nueve palabras, ha marcado objetiva y subjetivamente la vida de la estudiante; una frase y nueve palabras cargadas del racismo más prosaico pero poderoso, consistente en atribuir características negativas a “los otros” en contraposición con las características positivas de un “nosotros” (Memmi, 2010). Objetivamente porque, como lo vimos en el anterior subcapítulo, la orientación hacia el BEP marcó de forma limitada su posterior trayectoria educativa y, desde luego, sus proyectos laborales y profesionales, su posición social global si se quiere. Subjetivamente porque esta orientación se debió, en gran parte, a las nueve palabras cargadas de racismo de su profesor, acto que queda en la impunidad y se recuerda en carne viva mucho tiempo después y se seguirá recordando, toda la vida:

« C'est-à-dire que maintenant avec le recul, je me dis que nous, les enfants issus de l’immigration, dont les parents sont arrivés très tôt en France, qui ne savaient pas lire et écrire, qui ont fait des métiers... on va dire «ouvriers», ben, on est des sportifs de haut niveau à l’école, ça veut dire qu’on doit faire quatre fois plus qu’une personne blanche. Parce que dès le départ, on a ce handicap-là... handicap, si on peut dire, mais ça nous aide pas. Tu dois faire deux fois plus. C'est-à-dire que admettons, tu fais une phrase, t’oublies un «s», ta collègue elle a fait la même phrase, elle a oublié un «s» ou une virgule, ça passera bien, mais toi, comme tu es noir, ça ne passera pas... ».

Que no se preste para malentendidos. Si bien este tipo de situaciones de discriminación abiertamente racistas probablemente sean menos frecuentes, sus consecuencias comparten la misma esencia que la desmotivación prejuiciada o paternalista, todas terminan por concretarse como prácticas sistemáticas de discriminación en las trayectorias educativas de los estudiantes racializados como “negros” en Francia; por consiguiente participan del proceso de producción-acumulación de las desigualdades educativas y sociales posteriores.

Esta censura explícita puede darse en otros contextos distintos al de la escuela pero íntimamente relacionados con la educación de los jóvenes y con las mismas consecuencias discriminantes. Así lo recuerda Marouane, en una situación que, según sus propias palabras, refleja algunos rescoldos de “nostalgia colonial” en Francia:

« Lorsque j'étais plus jeune, je voulais intégrer une école d'astronomie, j'aimais beaucoup l'astronomie, j'écoutais Hubert Reeves, comment il parlait sur le Big Bang etc., regarder un peu les étoiles, bon, même si à Paris on ne les voit pas beaucoup, j'étais dans une association où on allait observer les étoiles à la périphérie de Paris, ça m'intéressait énormément, et je voulais entrer dans une école d'astronomie, je n'avais pas de super résultats en maths mais j'ai eu une personne au téléphone ce jour-là, il y a pas mal d'années, elle m'a demandé ma couleur de peau au téléphone, elle m'a demandé ma couleur de peau, à cette époque-là... encore que j'étais jeune mais dans les familles nombreuses en général très tôt on se débrouille tout seul, on fait nos démarches etcetera, donc il n'y avait pas d'adulte avec moi, et la Halde n'existait pas encore à l'époque (rires) et là, la personne me demande ma couleur de peau, et quand je lui dis ma couleur de peau, c'est même pas mon origine qu'elle m'a demandé c'est ma couleur de peau, et à ce moment-là, elle dit « hum », j'entends que ça bloque, et alors moi le réflexe que j'ai eu : « bon merci au revoir ». Le problème que j'ai aujourd'hui c'est que je ne me rappelle plus quel établissement c'est, etc. Mais voilà, je n'ai eu que cette expérience-là. Et celle-là, elle m'est revenue bien plus tard.

– Tu avais quel âge ?

– ... 11 ans, 12 ans, peut-être 13. Mais ça m'est revenu bien plus tard, aujourd'hui j'en ai 28... ce qui me marque, c'est vraiment par rapport au savoir, et aux lieux publics, pas les discothèques, pas ces endroits-là, même si on vous plaque à l'entrée, ce n'est pas bien grave, mais pour l'accès à la connaissance, là ouais, ça me pose problème. Qu'est-ce qui fait qu'un noir ne pourrait pas apprendre la physique nucléaire ou étudier les astres ? Rien ! sauf si on a des relents de colonialisme, encore une fois, et on vous fera la courbe, avec des sauvages, des primitifs, et puis les évolués représentés par la société victorienne. Mais je crois que ce n'est plus d'actualité, mais il y a toujours des nostalgiques ».

Estas situaciones definitivamente no se olvidan, a Marouane lo marcó y aún se acuerda de ella. Esta vez relacionada con el oficio de astrónomo, casi que pudiéramos intercambiar los dos casos anteriores y nos daríamos cuenta que la ecuación es la misma. Si retomamos su pregunta, ¿qué haría que un “negro” no pudiera estudiar la física nuclear o estudiar los astros?, la respuesta parecería obvia: nada, cualquier persona podría estudiar y aprender sobre física nuclear o ser astrónomo. Pero la lógica de la ideología racista daría una respuesta tautológica, y sería “el hecho de que es negro”. La percepción de la realidad está limitada entonces a lo único que se ve de ella: la asignación racial y la jerarquización que la fundamenta.

La censura discriminatoria se ejerce para otro tipo de disciplinas, bastante alejadas del campo de las ciencias naturales y de la astronomía pero que también representan distinciones simbólicas en el corazón de un “*ethos* occidental”, de una historia y cultura dominantes en donde tampoco hay cabida para “los negros”:

« Moi, je suis pas encore tombée sur le cas où on m'a mal parlé parce que j'étais noire ou quoi que ce soit. Je ne sais pas si c'est parce que je ne l'ai pas senti ou parce que j'essaie de ne pas trouver ça comme excuse... J'en parlais par exemple avec ma cousine, avec qui je suis souvent... on se voit très souvent, on habite juste à côté l'une de l'autre. Et elle me parlait d'un examen qu'elle a eu récemment pour un concours, et ça s'est mal passé avec les deux personnes de l'entretien. Elle parlait de danse classique et elle a demandé pourquoi les danseuses de danse classique sont blanches. Alors ma cousine a dit « je ne sais pas », la dame lui a dit « mais c'est parce que les danseuses de danse classique sont blanches » et ma cousine qui fait aussi de la danse classique lui a dit « mais pas forcément, peut-être que c'était comme ça avant mais maintenant ça n'existe plus, maintenant c'est ouvert ». Et ça s'est mal passé et ma cousine, elle me raconte ça en me disant « de toute façon, je suis sûre qu'elles n'aiment pas les noires donc c'est pour ça qu'elles m'ont saquée etc. » ».

Aunque Alice difiera de la evaluación que su prima hace de la situación y se niegue a leer algunas interacciones sociales en términos de racismo o discriminación (Cf. Capítulo 6). Se aprecia de nuevo una similitud con las situaciones referidas anteriormente en donde sale a

relucir el mecanismo de la censura como una forma de evaluar los talentos o capacidades de los otros para ejercer una profesión u oficio y cuya consecuencia es la discriminación de la correspondiente carrera de formación. En este ejemplo específico es evidente la percepción de un supuesto “orden natural de las cosas”, según el cual “las bailarinas de danza clásica son ‘blancas’ porque las bailarinas de danza clásica son ‘blancas’”. Punto. Realidad naturalizada, tautológica y autocumplida. El resultado es de nuevo una censura, *per se*, de la idea de que una mujer, considerada como “negra” por sus evaluadores, no puede ser bailarina de danza clásica, por “negra”.

El argumento es tan simple que se cae de su propio peso. Sin embargo, no hay que olvidar que se trata de interacciones en donde hay una jerarquía social claramente definida por la institución educativa, en donde el profesor y los directivos tienen el poder y gozan de una posición dominante; el estudiante y sus familias están en una posición subordinada. Estas situaciones conflictivas no sólo se pueden manifestar en las interacciones específicas entre los profesores o los orientadores y los estudiantes. También pueden involucrar la presencia de los padres de familia, en la entrega de notas, o en una cita con profesores u orientadores en donde se “discute” el futuro educativo de sus hijos, pero en donde salen a relucir, así sea de manera sutil, los mismos prejuicios y estereotipos, los mismos procesos de desmotivación, de censura o de discriminación.

El aprendizaje se va desarrollando a medida que pasa el ciclo de vida de un estudiante y se acumula con la experiencia de los otros miembros de la familia. Más arriba decíamos que uno de los elementos que podían prevenir una mala orientación de un alumno era el papel importante de sus padres para evitar dicha orientación al no aceptar el consejo de maestros u orientadores. Sin embargo, vimos cómo algunos estudiantes no contaban con este papel por parte de sus padres, por lo general migrantes de primera generación que no saben leer ni escribir, tienen oficios poco cualificados y desconocen casi por completo el funcionamiento del sistema educativo francés. Sin embargo, estudiantes y familias aprenden dicho funcionamiento, identifican los *enjeux* del sistema y desarrollan estrategias para evitar la discriminación; es lo que desarrollaremos en el siguiente punto.

5.1.4 “Lo que no te mata te vuelve más fuerte”⁵⁸: estrategias estudiantiles y familiares frente a la discriminación en la orientación.

De los estudiantes entrevistados y que fueron mal orientados, viendo afectadas sus trayectorias escolares y profesionales, así como aquellos que de una u otra forma superaron o previnieron esa mala orientación, se destaca que en conjunto coinciden con identificar los procesos de discriminación sistémica en la orientación que se han visto a lo largo de este capítulo.

La actitud al racismo implícito o explícito de esos procesos puede ser pasiva o reactiva frente. En ese sentido lo expresa Fatou, quien optaba por soportar los comentarios agresivos de su profesora principal pues si entraba en directa confrontación con ella podía poner en riesgo su año lectivo. Aún así, otros estudiantes se atrevían a entrar en conflicto directo con la maestra, en un acto de rebeldía, a manera de revancha, acusándola de racista y desafiando su presagio de un “inevitable” fracaso escolar de los estudiantes racializados:

« Ma prof principale, c’était en Bac STT, elle avait souvent des allusions assez déplacées quoi. Le « vous » elle ne savait pas ce que ça voulait dire. « Les gens comme vous... », tu vois ?,

⁵⁸ Entrevista con Marouane.

c'est des petites phrases qui... ben, tu ne sais pas comment les prendre. Enfin, je pense que c'était quand même négatif, dans sa façon de le dire... et puis vu que c'est un professeur, tu n'oses pas trop entrer... en plus, c'est un professeur principal... si tu rentres en bagarre avec elle, ton année, elle est un peu foutue quoi ! (rires), donc des fois, tu n'oses pas trop te rebeller.

– Et c'était dans quel type de situation qu'elle sortait le « vous » ?

– « Vous » ? dans l'orientation scolaire et souvent quand on parlait par exemple... le Bac : qui est-ce qui l'aura, qui est-ce qui ne l'aura pas ? « oh, vous, de toute façon... ». Parce qu'en plus souvent en classe on était regroupés en... arabes et noirs d'un côté... et elle disait « oh, vous, de toute façon, vous l'aurez pas... c'est pas la peine ! » Alors que si tu veux, on avait fait un Bac blanc et j'avais eu 9, 95. Mais bon, c'était un Bac blanc, c'était juste comme ça, pour s'entraîner... et moi, je trouvais ça bizarre alors je suis allée voir la prof – « avec un 9,95, ils ne nous le donnent ou pas ? » parce que des fois ils arrondissent, ils voient qu'à quelques centièmes... elle me dit – « ah non, non, ils ne te le donnent pas ... » et puis derrière il y avait des garçons maghrébins – « c'est n'importe quoi, madame, si, ils le donnent ! c'est rien du tout... ». Elle dit – « de toute façon, vous, vous m'énervez... de toute façon, vous, votre Bac, vous ne l'aurez pas, ça ne sert à rien que vous posiez la question... ». Elle est partie dans un délire très... il y a quelques personnes qui ont répondu, mais moi, je suis restée zen, j'ai rien dit. Et quand on a passé le Bac, on l'a tous eu, moi avec une mention... et ce qui était marrant... enfin, on était jeunes à l'époque... c'est que les garçons, ils l'ont appelée... ils ne l'ont pas insultée mais ils lui ont dit « regardez, on a tous eu notre Bac, vous aviez dit n'importe quoi... vous n'êtes qu'une raciste ! » ; enfin, ils lui ont dit ses quatre vérités quoi. Ils l'ont appelée au téléphone pour lui dire ça ! (rires) ».

– Ah oui, et la prof, qu'est-ce qu'elle disait ?

– Ben au téléphone, elle était un peu... qu'est-ce que tu peux dire quand on te balance des vérités... et en plus, on avait réussi, c'est pas comme si elle avait eu raison... là, elle avait tort... et en plus on avait réussi, donc elle ne pouvait rien dire... elle a dit « oh, ben, c'est bien pour vous, c'est bien », elle a pas été très, très joyeuse, quoi ! (rires) ».

De igual forma, aquellos que lograron “salvarse” de la mala orientación, anotan el papel crucial del sus padres en el proceso pero también constataron la existencia efectiva de procesos de discriminación en la orientación hacia las *filières* más prestigiosas. Algunos que tenían buen desempeño escolar y padres con determinado nivel de estudios y posiciones ocupacionales cualificadas, si se les proponía un BEP, sus padres no lo aceptaban argumentando precisamente el buen desempeño educativo de sus hijos. Otras familias desarrollaban estrategias en donde se evitaba el sistema público y se hacían fuertes sacrificios económicos para ubicar a sus hijos en instituciones privadas. En las familias numerosas no fue sino la acumulación de la experiencia colectiva e individual la que les permitió desarrollar estrategias para hacer frente a la discriminación en la orientación; por lo general fueron los hermanos mayores los “sacrificados” en el proceso y fue a través de ellos que se fue acumulando dicha experiencia.

Lo primero que se desarrolla es una comprensión y conocimiento sobre el funcionamiento del sistema. En cierta forma se trata de una concientización de las reglas de juego y de que se está jugando como “visitante”. Es un aprendizaje doloroso, ya sea por medio de la orientación a la cual fueron objeto los hermanos o hermanas de los estudiantes, los “otros hijos de inmigrantes”, así como ellos mismos. Aprender las reglas del juego significa además identificar la importancia del acceso a la información, sin la cual es bastante difícil saber cuál es la mejor *filière*, de acuerdo con los intereses de formación, y cuál es la mejor estrategia para llevarlos a cabo; de lo contrario la trayectoria educativa se puede convertir en “la galère”:

« Au Bac ce qui est dommage, donc j'ai fait le Bac scientifique, et on n'a pas beaucoup d'informations sur ce qu'on va pouvoir faire après, en fait, c'est là que l'aspect social, il rentre beaucoup en compte. C'est-à-dire qu'à partir du Bac ceux qui ont l'information sur les bonnes choses à faire, c'est les élèves qui sont plus riches. Les autres, il faut aller chercher l'information. Sauf qu'on n'a pas toujours le temps. Alors les meilleures filières, les meilleurs

lycées, tout ça, si on n'a pas le réseau, on ne le sait pas. Et on fait des choses qui sont plus à côté on va dire, et donc ça, moi, je n'avais pas les réseaux forcément. Donc après le Bac, et bien j'ai été à l'Université qui était la plus proche de chez moi au niveau des sciences et c'était Orsay. Mais il y a beaucoup d'autres élèves qui étaient avec moi après qui sont allés dans d'autres universités, en médecine ou autre chose, qui ont fait d'autres choses parce que eux savaient qu'ils pouvaient le faire à ce moment-là. C'est une question de filière, il faut trouver le bon établissement, la bonne chose qui va permettre après d'avoir le bon travail. Et ça, si on ne le sait pas au début, c'est la galère ». Marc.

Para Marc es claro el papel crucial del acceso a la información. Incluso si la orientación en el bachillerato fue la que él deseó, esto no fue suficiente pues no tenía conocimiento de cuáles eran los caminos posibles hacia el futuro, y sobre todo cuáles de ellos los mejores. Esto está estrechamente relacionado entonces con la futura trayectoria en la educación superior y de ahí que sea necesario analizar este proceso de orientación como un aspecto de suma importancia no sólo en el acceso a este nivel de educación sino en los procesos de selección social, a partir de la definición de itinerarios educativos y la racialización de los mismos. Así pues, no saber cómo funciona el sistema puede implicar seguir una trayectoria relativamente exitosa sin tener la menor idea de que se podía aspirar a otra cosa. En el caso de Marc su acceso a la universidad se hizo según el criterio territorial de la política educativa, pero él no necesariamente sabía que podía aspirar a otras universidades en donde, tal vez, había formaciones más prestigiosas y promisorias laboralmente. Una vez más se aprecia cómo el sistema termina por eliminar inexorablemente de las *filières* e instituciones más prestigiosas a quienes lograron superar los filtros anteriores. También se aprecia cómo el acceso a la información clave sobre “la bonne filière” está asociado con los estudiantes “más ricos”, quienes están insertos en redes sociales o familiares en donde circula dicha información de manera sencilla, haciendo parte de su patrimonio social.

Un conocimiento y entendimiento de las reglas de juego puede permitir a otros estudiantes desarrollar estrategias de adaptación al funcionamiento del sistema. En ese sentido lo entendió Samba, quien a pesar de tener malas notas en matemáticas sabía que no la podían orientar en una opción que no fuera de su agrado siempre y cuando mantuviera buenos resultados en otras materias. Además, teniendo en cuenta las valoraciones simbólicas que tiene el aprendizaje de determinada lengua en el sistema educativo francés, entendió que el estudiar latín, griego y alemán como segunda lengua le daba un valor agregado a su currículo y por consiguiente un recurso para prevenir una orientación indeseada:

« Je savais que moi je ne voulais pas faire de maths. Je voulais en faire le moins possible. Et en plus j'ai compris assez tôt comment ça marchait et que même si j'avais des notes catastrophiques en maths...comment dire...physiques et sciences naturelles, j'avais des très bonnes notes en français, histoire-géo et anglais et en plus je faisais du latin et du grec quand j'étais en 4e. Et j'ai pris l'allemand en 2e langue. Et ils disaient...je suis sûr que ça se dit encore d'ailleurs, que l'allemand c'est pour les bons et que l'espagnol c'est pour les fainéants...des choses comme ça. Donc les classes où en 4e les gens ils font l'allemand, elles sont généralement mieux que les autres classes...du point de vue du niveau. Et je faisais du latin aussi, j'étais bonne en latin. Donc je savais que quoiqu'il se passe ils ne pouvaient pas me faire redoubler. Ils ne pouvaient rien me dire. Ils pouvaient juste m'engueuler en disant: «oh, tu ne travailles pas bien en matière scientifique...». Ils ne pouvaient pas me faire redoubler ou ils ne pouvaient pas me mettre dans un endroit que je ne voulais pas parce que ce n'était pas logique ».

Se trata sin embargo de las estrategias de una “buena estudiante”, que incluso fue representante de su curso, razón por la cual gozaba de un cierto “capital social” en el seno de su colegio. Pero otro tipo de estudiante, con un desempeño académico que no necesariamente le sirviera como factor protector, con problemas de orientación, podía

encontrar un camino alternativo dentro de los límites del sistema. Se trata de la relación entre los estudiantes y los Centros de Información y Orientación (CIO), allí las consejeras de orientación (en la mayoría de casos se habla de mujeres) reciben a los estudiantes, estudian su dossier y le dan su opinión frente a las vías de formación a las cuales puede acceder. Como vimos con anterioridad, muchas veces este procedimiento no necesariamente redundaba en un buen consejo, pues representa desinformación y posiciones que de una u otra forma desmotivan a los estudiantes.

Al indagar un poco más sobre este procedimiento, se aprecia que está vinculado con la territorialización de la política educativa en Francia, comúnmente conocida como “*la carte scolaire*”, (Duru-Bellat y Van Zanten, 2006; Van Zanten, 2006). La estrategia consiste entonces en buscar orientación en un CIO que no esté asignado al colegio del o de la estudiante. El propósito es esquivar la estigmatización territorial, pues al no haber relación alguna entre el CIO y la estudiante, se supone que habrá una relación más objetiva entre ésta y la consejera, de tal forma que recibirá una opinión más “neutra”. Para Coumba constituía una estrategia “obligada” si quería recibir una orientación menos prejuiciada:

« C’est vrai qu’après, dans l’administration... où j’ai rencontré le plus de problèmes, c’était plus avec les conseillères d’orientation. A chaque fois que tu dis «voilà, moi, je veux faire ça dans mon projet», à chaque fois, tu vas trouver un mur de béton en face de toi. [...] Tu vas dans un CIO. Un centre d’Information et d’Orientation, mais qui est rattaché au département. Donc ça veut dire que la responsable, elle reçoit tous les élèves de tels lycées, c’est par secteur... après, tu peux aller en dehors, dans un CIO. Par exemple, moi j’allais souvent à Quai Branly, au CIDJ, il y a un studio... d’orientation, et elles [les conseillères] sont neutres puisqu’elles ne sont pas rattachées à une école... Ou sinon aller voir une conseillère d’orientation mais... moi, en dehors du 78, j’allais dans Paris, tout ce que je faisais, c’était dans Paris. Obligée ».

Una vez conocido el funcionamiento del sistema, también pueden desarrollarse estrategias de desafío, a partir de las cuales se da por sentado que las oportunidades no serán facilitadas por el sistema y que es necesario salir, buscarlas y tomarlas por cuenta propia; sin importar ni los mensajes desmotivadores ni la censura que puedan ejercer los demás frente a las expectativas y proyectos de educación de los estudiantes. No es tanto una forma de dejar de jugar el juego sino de restarle legitimidad y poder a las reglas existentes; en una posición más contestataria, si se quiere, pero que sigue manteniendo como norte la superación personal:

« Donc ce n’est absolument pas un problème, mais j’ai une espèce d’autosatisfaction à être là où je suis aujourd’hui et je continue à gravir. J’ai décidé de faire mes études, je me serre la ceinture et je les fais. J’ai gravi les échelons étape par étape. Je le fais parce que j’ai envie de le faire, ce n’est pas un système ou des idées, des idéaux, des idéologies qui vont me bloquer, « oui, parce que vous savez, là, ils sont un petit peu racistes », là « oui, vous n’avez pas le niveau ». Non, au culot !, on n’a rien à perdre alors on va aller jusqu’au bout. On est dans un pays de droit, ce n’est pas donné à tout le monde, il y a des choses bien en France, il y a des choses qui vont un peu plus mal, bon ben c’est comme ça. Mais on a des universités, on n’est pas en conflit, on mange à notre faim tous les jours, alors je ne vois pas ce qui va me freiner, même si je sais qu’il y a des relents de racisme, des nostalgiques de la colonisation, le tout c’est de le savoir, et après comment on part de tout ça ».

Las posiciones contestatarias se pueden concretar en situaciones de rebeldía frente a determinadas prácticas que se consideran injustas en el seno de la institución educativa, como el hecho de conformar cursos según el nivel de los estudiantes: los “buenos” por un lado, los “malos” por el otro (*classes de niveau*). Proceso que se ha demostrado coadyuva con el elitismo en la educación, con la segregación escolar y con la estigmatización de los

estudiantes con bajos desempeños académicos (Dubet y Duru-Bellat, 2000; Van Zanten, 2006). Esta posición es identificada por Samba en su hermana menor, comprendiéndola en términos de una diferencia generacional, pues ella siempre tuvo una posición más “juiciosa” y “calmada”:

Après c'est ma petite sœur... qui était... et ben pareil. Très bonne à l'école. Un peu plus turbulente. Un peu plus rebelle parce que... je pense que nous, on a grandi dans un milieu très calme, très sage. Par exemple ma mère, elle nous disait, bon on n'est pas chez nous, il faut faire attention, il faut bien se tenir, il faut être poli, il faut bien travailler...tout ça. Et elle, elle fait partie de la génération où elle se disait...je ne sais pas... très tôt elle a dit «ce n'est pas juste, il y a plein de choses qui se passent, ce n'est pas juste!». Et notamment quand elle est rentrée en sixième, ils l'ont mise...donc elle avait fait le même collège que nous. Mais là, la population avait commencé à changer. Ils l'ont mise dans une classe, où il y avait... pas mal de gens d'origine étrangère. Soit d'origine étrangère soit des gens qui étaient vraiment des gens qui étaient des immigrés récents. Il y en avait plein qui ne parlaient pas français, par exemple. Et c'était une classe qui était terrible. Ils ne savaient pas quoi en faire. Et je me souviens ma sœur et moi on avait le même prof d'histoire-géo, qui connaissait des autres frères et sœurs de ma famille, tout ça. Et un jour il est venu me parler en me disant: «tu vois ta sœur elle est en sixième D, et tout...». Il avait dit «c'est une classe en péril». Il l'appelait «la classe en péril». Il a dit «ça va pas du tout, ta sœur elle est trop bonne, elle est excellente, donc on va la changer de classe parce qu'elle n'a rien à faire là». Et donc, moi quand je suis rentrée à la maison, j'ai dit à ma petite sœur: «ouais, le prof d'histoire-géo, il est venu me voir, il m'a dit ceci, il m'a parlé de votre classe...qu'est-ce qui se passe et tout? ». Elle me dit: «Oui on s'amuse bien, on fait pleurer les profs, enfin bon, bref». Je lui dis: «oui mais on va te changer de classe. Ils vont venir te voir, ils vont parler à maman». Et elle a dit non, elle a dit: «moi, je ne veux pas changer de classe». Je lui ai dit «ben comment ça? Il paraît que toi tu es trop bonne, ce n'est pas ton niveau, tu vas perdre ton temps». Et elle me dit: «non, moi je ne veux pas changer de classe.» Elle m'a dit «c'est pas juste». Elle m'a dit, « il y a des gens dans la classe, ils ne parlent même pas français. Et il y a untel qui est nul en français, qui est nul en maths. Tout le monde est nul. Pourquoi ils nous ont tous mis là? Pourquoi ils nous ont tous mis là? Moi ils m'ont mis là d'office et maintenant ils me disent, il faut que je change de classe». Et elle a dit: «moi je ne changerai pas de classe, je reste dans cette classe, c'est trop tard. Ils n'avaient pas à faire des classes comme ça. Et moi je trouve ça pas juste, donc je ne bougerai pas!». Et en fait elle a refusé, elle n'a pas changé de classe ».

Cuando el peso inevitable de la mala orientación cayó sobre uno mismo, aún queda una “segunda oportunidad” con los hermanos menores o con familiares cercanos en quienes se invierte todo ese acumulado de experiencia. Esta inversión se realiza mediante un acompañamiento escolar más cercano, reflejado en asistencias más asiduas a las reuniones de padres de familia y entrega de boletines, estar atentos a las anotaciones de los profesores y solicitar una cita con ellos de ser necesario. Todo esto con el fin de evitar “las trampas” del sistema y, sobre todo, garantizar una orientación en un bachillerato general:

« C'est vrai que mon frère qui a fait une filière générale, il a quand même bénéficié de notre expérience à nous. Pour nous il n'y avait personne pour nous dire « fais pas ci, fais pas ça », lui il avait ses grands frères et sœurs qui étaient passés par là et qui savaient que, attention, ça, faut pas mettre... BEP il ne faut pas y aller, il faut aller en seconde, même s'ils te disent non, fais-le quand même. Tente quand même, c'est comme mon petit frère qui est en CP... ben voilà... Nous, on ne l'a pas eu parce que nos parents, ils étaient immigrés... ce n'est pas leur faute, mon père ne sait pas lire, ils ne pouvaient pas nous aider, mais nous, maintenant, on a la possibilité d'aider nos petites frères et sœurs. On a l'expérience, on connaît déjà... enfin, pas tous les vices mais tous les pièges on va dire ». Fatou.

Un acompañamiento más cercano significa entonces mayores intercambios con orientadores y maestros como una forma de desplegar estrategias de oposición a una orientación no deseada. Estas resultan ocasionalmente en situaciones conflictivas, máxime cuando surgen actitudes de desprecio o de superioridad cargadas de racismo, así sea de

manera sutil o implícita. Los antiguos estudiantes que antes soportaron este tipo de actitudes con sus padres ya no están dispuestos a seguirlas aceptando, esta vez como acudientes de sus familiares. Así, el conflicto ya no es evitado por miedo a represalias y se ejerce el derecho a decidir de manera más activa, sobre todo a sabiendas que una mala orientación puede ser dramática para los jóvenes:

« C'est ça qui est difficile, c'est vrai que quand on a vu tout ça, la petite sœur, la dernière, nous-mêmes, enfin, moi, j'étais encore trop jeune, mes grandes sœurs allaient à l'école en disant «elle a le niveau hein, elle va en sixième, elle a le niveau hein, elle va en cinquième, elle va en quatrième...». Ma petite sœur c'est la seule qui a suivi une scolarité générale... Parce que ma sœur la plus grande, ils l'ont orientée en CAP couture, pour te dire [...] On s'est rendues compte de cela rapidement. Et même mon frère, pareil, quand il est arrivé en troisième, ils voulaient absolument qu'il fasse un BEP chaudronnerie. Pourtant mon frère, il avait un bon niveau, et il a fait son BEP chaudronnerie. Et c'est à partir de ce moment-là qu'on s'est rendues compte qu'il y avait un problème quoi, et mes parents ne disaient rien. Et c'est là que ma sœur, elle a dit «c'est fini». Et mon frère après on a réussi à le faire réorienter, il a été à la fac de St Denis. Je ne me rappelle plus ce qu'il a fait exactement mais il a fini sa fac et après il est devenu directeur de centre de loisirs ».

Pese a todos los esfuerzos y la comprensión que habían adquirido del sistema a través de la experiencia propia, Coumba y sus hermanas mayores sólo lograron hacer reorientar a un hermano, y su hermana menor fue la única que tuvo una trayectoria por medio del bachillerato general. En ese sentido, para que la oposición tenga mejores resultados, esta debe estar apoyada por otros tipos de estrategias, como por ejemplo tener un conocimiento claro de la *filière* que se quiere seguir (v.gr. “c'est ce qu'il faut dans la filière) y adoptar una clara postura de oposición que no tema el conflicto. En la continuación de su relato se destaca la forma en que todas las estrategias mencionadas hasta ahora pueden presentarse en la realidad, apoyándose las unas a las otras, en una específica interacción cara a cara; demostrando una vez más lo crucial que se puede constituir un momento particular en la vida de un estudiante y cómo lo institucional está en estrecha relación con lo individual (Essed, 1991):

« Oui, il faut se battre contre l'organisation administrative, tu es obligé. C'est-à-dire que là, par exemple, quelqu'un qui a son BAC... je vais dire, ma petite cousine, elle a son BAC elle veut devenir ...euh... elle veut devenir... sage-femme.... Pareil, il a fallu que moi, j'aie vu ses professeurs, en disant «elle a le niveau hein [frappe la table avec le poing], elle a des 16 partout hein...vous n'allez pas la remettre en BAC pro ou quoi que ce soit, elle a son BAC. Elle va en BAC SMS, comme elle le veut». C'est un BAC carrière sanitaire et sociale, c'est ce qu'il faut dans la filière. Il a fallu que j'aie vu. J'y ai été avec ma tante. Elle a deux ans de moins que ma mère. Elle parle français, elle parle, tu comprends, mais quand tu as le professeur en face de toi, tu as la maman qui parle avec l'accent. – «Qu'est-ce que vous racontez? Je ne comprends rien ! ». Alors moi, au début, je la regardais, – «mais à qui vous parlez? Vous la prenez pour... elle parle français. Tout ce qu'elle dit, c'est complètement audible. Vous n'avez pas affaire à un âne, en face de vous, j'ai dit, c'est une personne. En plus, c'est un manque de respect ». – «Oui, non mais...»... – «quand elle parle... attendez, si demain, on vous envoie au Guatemala, vous allez pouvoir parler guatémaltèque correctement, sans avoir l'accent français? Que les choses soient bien claires. » J'ai dit, – «nous on est venues là, pour l'orientation de la petite, maintenant, que vous soyez d'accord ou pas, c'est pas mon problème, mais si vous vous opposez à quoi que ce soit, je vous poursuis moi personnellement.» Et quand elle a vu qu'on ne rigolait pas, elle a même fait une lettre, en disant oui que ma petite cousine, elle avait un bon niveau. Effectivement, elle pouvait lui faire une recommandation pour qu'elle ait son BAC SMS et c'est comme ça qu'elle a eu son BAC SMS et là, elle va faire son école d'infirmière ».

Esta capacidad para desarrollar estrategias que hagan frente a la discriminación en la orientación educativa se convierte en un aspecto de gran importancia cuando se proyecta una vida futura. Sobre todo en la posibilidad de tener hijos, con quienes se prevé hacer

todo lo necesario para que tengan una buena educación y no pasen por las mismas dificultades. Estrategias que además se verán reforzadas por otras de tipo preventivo, por medio de las cuales es necesario educar a los hijos sobre la realidad, casi ineludible, del racismo y las discriminaciones:

« Ben oui, quand même, je me dis que ... j'aurai des enfants mais heu... il faut qu'ils aient un bon niveau scolaire, quoi. Faut qu'ils aient vraiment un bon niveau scolaire, et heu... qu'ils puissent vraiment faire ce qu'ils veulent ... ils seront appuyés par moi, quoi. Parce que nous, on a eu cette chance de pouvoir lire et écrire, donc on pourra agir, faire les courses, se déplacer, quand il y a des réunions de parents d'élèves, nous, on ira. On ne va pas recevoir un courrier comme nos parents, on ne sait pas ce qu'il y a de marqué, on met de côté. Non, on pourra lire ce qu'il y a, quand il y a des mots dans le cahier, on pourra répondre en disant «ah, je ne suis pas au courant, qu'est-ce qui se passe? je veux demander un RDV». Non. Ça sera différent. Et puis, je leur expliquerai dès le départ hein, « vous devez faire deux fois plus que la blonde aux yeux bleus » hein ! Dès le départ, ça sera ça, parce que bon... il ne faut pas non plus les faire vivre dans une bulle, et plus le jour où ils se réveillent, ils se prennent un coup de massue sur la tête. Ce n'est pas ça la réalité, la réalité, c'est ça. C'est que tu dois faire deux fois plus. Parce que tu es issu de l'immigration. Ça, c'est obligé, hein... moi, je vois par exemple, ma sœur, sa fille, elle a cinq ans, elle sait déjà lire, elle sait déjà écrire... je pense... ça sera vraiment différent... et puis... j'essaierai de leur donner ... ça va être différent, ça va être difficile, mais il le faut. Obligée, hein! ». Coumba.

Finalmente hay estrategias organizativas relacionadas con el desarrollo de actividades de *soutien scolaire* o la creación de asociaciones cuyo propósito es ayudar, acompañar y motivar en los procesos educativos de los niños y jóvenes de sectores populares. Estrategias motivadas en gran parte por una sensibilidad social despertada por la propia experiencia dolorosa y por la concientización sobre los procesos de discriminación en la educación que afectan con mayor impacto a estas poblaciones y específicamente en el proceso de orientación. Sensibilidad que puede generar desencuentros entre los proyectos educativos y las expectativas personales, y despertar la necesidad de superar el individualismo trabajando por los demás. En ese sentido lo relata Marc, en un pasaje que prácticamente resume los aspectos aquí estudiados en relación con la orientación como proceso de discriminación en las trayectorias educativas de los estudiantes racializados como “negros” en Francia:

« En fait moi, de la fac, il y a eu un moment où je me suis posé la question – « finalement le fait d'aller à la fac est-ce que c'est normal ? Est-ce que je ne devrais pas aider les gens de mon quartier ? ». Donc j'ai regardé un petit peu les choses qui se passaient au niveau de mon quartier, j'ai vu qu'au niveau des collèges, de plus en plus d'enfants, parce qu'entre-temps j'avais eu plusieurs sœurs qui étaient au collège, de plus en plus d'enfants d'origine étrangère étaient orientés au collège vers les BEP. Donc avec d'autres personnes qui allaient à l'Université ou dans les grandes écoles comme moi, on a fait au niveau du quartier une association pour pouvoir aider au niveau scolaire les enfants du quartier qui, sinon, auraient pu être orientés dans les BEP parce qu'on voyait que la politiques des écoles avait changé. Il y avait des enfants qui rentraient au collège et qui savaient déjà, en 6ème, qu'ils allaient finir en BEP parce que l'école, l'établissement, c'était ça. Cet enfant-là, il vient de là, donc il a beaucoup plus de chances d'aller en BEP, on va le laisser passer chaque année, alors qu'un élève pas très bon on le fait redoubler pour qu'il puisse avoir le temps d'apprendre mieux. Là, ceux-là, on les laissait passer, comme ça, en 3ème, pfft ! dans le BEP ! On a remarqué ça. Il y en a beaucoup, beaucoup qui étaient perdus, et en plus, même, au niveau des études professionnelles, après, on leur proposait des choses qui ne correspondaient pas à ce qu'ils voulaient. Notamment beaucoup de jeunes garçons à qui on proposait de faire de la comptabilité, ou du secrétariat, c'est pas que la comptabilité ou le secrétariat soient des choses de filles, ce n'est pas ce que je veux dire du tout... mais disons qu'il y a beaucoup de gens que nous, on a côtoyés qui voulaient faire, par exemple, de l'électronique, de l'informatique, des choses comme ça, et il y avait très peu de places et beaucoup de personnes, ce qui fait que ce garçon-là se retrouve en comptabilité, secrétariat. Au bout d'un moment, ça ne les intéresse pas

et donc... ben... il y en a quelques-uns qui quittent l'école. Parce que ça ne les intéresse pas. Et quand ils quittent l'école, et bien, ils se retrouvent dans le quartier et après, ils traînent... avec tous les problèmes que ça peut faire... mais parce qu'il n'y a aucun intérêt pour eux au niveau de l'école. Ça, on s'en est aperçu et on a fait une association qui m'a pris quelques années, après avoir fini mes études, mon DEA, et qui m'a pris... oui, bien 5 ans, et pendant ces 5 ans là, j'ai voulu aussi travailler dans l'enseignement, c'est ce que je me suis dit. Je me suis dit « la meilleure façon d'aider, c'est de faire de l'enseignement pour pouvoir aider ces enfants-là à pas aller... à choisir ce qu'ils veulent », celui qui veut faire des études professionnelles, qu'il le fasse, mais celui qui se dit qu'il a peut-être autre chose à faire, il faut lui donner les moyens aussi de faire ça. Donc, après, j'ai travaillé dans un collège, en tant que professeur assistant, et j'ai travaillé pendant 3 ans. J'avais arrêté complètement la chimie, mais c'est parce que je ne pouvais plus. J'ai fait mon DEA, je l'ai fini, et après je me suis lancé dans autre chose. Parce que je ne pouvais plus continuer la chimie, pour moi la chimie c'était devenu quelque chose pour des gens riches... il fallait que j'aide les gens qui étaient comme moi et qui souffraient un petit peu ».

En este primer subcapítulo dedicado al análisis de las discriminaciones sistémicas en el sistema de educación francés, hemos recordado la importancia que tiene el proceso de la orientación del bachillerato en las trayectorias de educación superior de los estudiantes en este país. Este se ha constituido históricamente en un momento clave en las futuras trayectorias en educación superior de los estudiantes y coadyuva en la caracterización singular del sistema educativo francés en lo que se conoce como su “democratización segregativa” (Duru-Bellat y Van Zanten, 2006).

De acuerdo con esto, las desigualdades no solamente son vividas como discriminaciones étnico-raciales sino que son producidas a partir de dichas discriminaciones. Es este ciclo complementario el que permite entender su carácter sistémico; las discriminaciones así entendidas no quedan relegadas a un simple asunto de “subjetividad” o de “hipersensibilidad” por parte de los individuos racializados.

Por medio de los interesantes relatos de los/as estudiantes entrevistados/as sobre el tema hemos demostrado que este proceso de orientación se fundamenta en ideologías, actitudes, estereotipos y prácticas en torno a la construcción racializada de las poblaciones “negras” en Francia, aunada a una sobrerrepresentación de las mismas en sectores populares. Aunque la mayoría de las personas que entrevistamos logró superar dicha barrera e ingresar en itinerarios de estudios largos, casi en todos los casos salió a relucir la discriminación en la orientación, ya sea en ellos mismos o en sus familiares y amigos.

La orientación del bachillerato es considerada en ese sentido como una “crónica del fracaso escolar anunciada”. Uno de los argumentos que justifican y legitiman la orientación de los alumnos en distintas *filières* tiene que ver tanto con sus aptitudes, como por su desempeño escolar (Duru-Bellat y Van Zanten, 2006). La producción del fracaso escolar comienza pues a temprana edad. Los estudiantes que son considerados en dificultades escolares comienzan a ser estigmatizados en principio por determinados rasgos subjetivos que no entran dentro del modelo del “buen estudiante”, pero que no necesariamente significan problemas escolares o de socialización. Manejados de una forma algo arbitraria y autoritaria pueden conducir a crear lo que efectivamente se pretende prevenir.

La excesiva preocupación por el origen social y “las condiciones de vida” de algunos estudiantes, en especial de aquellos susceptibles de ser racializados como “negros” o “árabes” en el contexto francés, puede verse reflejada en otro tipo de actitudes, en apariencia más “benévolas” por parte de los profesores, pero que reflejan el espectro del

trato desigual que puede influir en la producción social del fracaso escolar como en una especie de “profecía (racialmente) autocumplida” (Merton, 1965).

Con los relatos de los estudiantes, sobre sus experiencias educativas se puede apreciar cómo sus trayectorias educativa, profesional y personal pueden ser afectadas de manera contundente, de forma casi irreversible, marcando un punto de inflexión, por una orientación desfasada con las expectativas, capacidades e intereses de los estudiantes. Pero esta afectación de las trayectorias se fundamenta en estereotipos, actitudes y prácticas racistas por parte de uno o más actores sociales que intervienen en el proceso, constituyendo lo que aquí se denomina como discriminaciones en la orientación. Estos estereotipos, actitudes y prácticas también dependen de con quién le tocó al estudiante, adquiriendo formas sutiles de racismo o situaciones abiertamente racistas en donde las expectativas educativas de los estudiantes eran censuradas sin ningún miramiento con base en ideas relacionadas con la supuesta inferioridad de las personas “negras”.

Finalmente se analizaron las estrategias encontradas y desarrolladas por los estudiantes y sus familiares para hacer frente al racismo y las discriminaciones en los procesos de orientación. Por medio de estas estrategias se lograba evitar malas orientaciones o se buscaban alternativas de trayectorias educativas más acordes con las necesidades y gustos de los/as estudiantes; no en vano ellos y ellas, quienes entrevistamos, había logrado superar con mayor o menor éxito esa barrera, lo cual no la hace sin embargo menos discriminante para los estudiantes “negros” en Francia. Una vez hecho el análisis para este país, nos encargaremos a continuación de analizar las discriminaciones sistémicas que se presentan en el sistema de educación colombiano.

5.2 Desigualdades educativas acumuladas, acceso limitado, dificultades estudiantiles y estrategias de resistencia al racismo en Colombia

El sistema educativo colombiano no está estructurado como el francés en términos del peso de la orientación escolar y en la conformación de trayectorias estudiantiles predefinidas desde el colegio. Se trata de una masificación de la educación que viene acompañada de una segmentación horizontal poco flexible. Para el caso de Colombia lo que se da es una “democratización en ciernes” en donde efectivamente se ven más afectados los estudiantes “afrocolombianos”, pues gran parte de dicha población se encuentra en condiciones de pobreza y posee en menor medida los distintos tipos de capital necesarios para el desarrollo de trayectorias educativas largas (Cf. Introducción).

No obstante, para aquellos que logran ingresar a la universidad, también se aplican procesos de segmentación que los hace entrar en carreras y universidades menos prestigiosas. Este acceso limitado y segmentación son entonces el resultado de procesos específicos de discriminación sistémica, los cuales redundan en desigualdades acumuladas desde el colegio y que van a causar dificultades académicas una vez en la universidad, poniendo en riesgo la continuidad de los proyectos estudiantiles de los estudiantes “afrocolombianos”.

Este subcapítulo está estructurado en tres partes. En la primera se desarrollan los principales procesos de acumulación de desigualdades educativas en los niveles de primaria y secundaria del sistema educativo colombiano. En la segunda parte se desarrollan los principales procesos de discriminación sistémica en el acceso a la universidad que afectan a los estudiantes “afrocolombianos” a partir de cuatro elementos

principales y complementarios: el acceso a la información, el acceso al formulario de inscripción entendido como la base material de las oportunidades educativas, las dificultades para jugar en igualdad de condiciones en los exámenes de admisión y el importante factor discriminante de los altos costos educativos de la educación en Colombia. Por último, la tercera parte se ocupa de las estrategias desarrolladas por estudiantes y familiares para enfrentar las discriminaciones en el acceso y las dificultades educativas. Estas obedecen principalmente a una toma de conciencia social asociada con la importancia de las reivindicaciones en torno a las acciones afirmativas, por un lado, y el acceso a la información y las organizaciones sociales, por el otro, entendidos como formas importantes de capital social.

5.2.1 Los procesos de acumulación de desigualdades educativas en la primaria y la secundaria

En Colombia hay en efecto desigualdades educativas que afectan proporcionalmente a un mayor número de jóvenes de grupos étnicos, “indígenas” y “afrocolombianos”, en relación con el resto de la población (DANE, 2006). Estas desigualdades educativas están fuertemente asociadas a otro tipo de desigualdades sociales, influyéndose unas a otras mutuamente y dándoles un carácter acumulado.

En ese sentido, los estudiantes de la región del Pacífico colombiano, en especial originarios de sectores rurales apartados, se enfrentan a un sistema educativo en donde la oferta es limitada, por no decir precaria. Por lo general acceden a la única institución educativa que hay en la zona, dependiendo de donde vivan deben desplazarse cotidianamente a pie, en lancha u otro medio de transporte, por lo general desplazamientos que son bastante largos. Estos colegios del sector público presentan además deficiencias en cuanto a los recursos materiales y pedagógicos, así como limitaciones en su planta docente. Todo esto redundando en una menor calidad de la educación ofrecida en estas regiones y, por consiguiente en el nivel con el cual los estudiantes salen a “competir” con los demás bachilleres del país. Competencia que es, a todas luces, desigual y desventajosa para los estudiantes “afrocolombianos”.

Las desigualdades educativas se reproducen entonces en un menor desarrollo de “capital humano” (Becker, 1983 [1975]), percibido por la escasa oferta de profesionales originarios del municipio que pueda suplir con sus necesidades económicas y sociales. Bajo estas circunstancias, se hace necesario “importar” profesionales provenientes de Pasto, ciudad capital del Nariño, quienes ocupan posiciones sociales estratégicas y privilegiadas en el contexto del municipio, coadyuvando a la configuración de una jerarquización social que se fundamenta en las desigualdades territoriales a nivel departamental (capital vs. municipios) y en el orden socio-racial colombiano, en donde las poblaciones “afrocolombianas” se encuentran la mayoría de las veces en posición de subordinación así sea en sus propios territorios (pastusos, paisas vs. población local):

Andrés: “En la comunidad, una comunidad que no tiene ningún profesional en un área de la salud, solamente las personas que están allá como profesionales son de la parte educativa: licenciado en matemáticas, el licenciado en español y los pocos que hay a veces son de Pasto que los traen [de] allá, pero en el área de la salud no hay ningún médico, no hay ningún enfermero jefe, solamente hay auxiliares que pues básicamente auxiliares hay en todas partes y que no tienen como, como solamente se lleva a cabo ese, ese oficio siempre y cuando hayan los otros profesionales”.

Dorlan: “En nuestro pueblo hay poco profesional, todos los profesionales que se llevan, que hay allá son llevados desde Pasto; o sea, los alcaldes que se eligen allá son asesorados por la gente de Pasto y lo poco que han aprendido, lo han aprendido siendo alcalde que es una desventaja porque, no es lo mismo tener un conocimiento para ejercer, que ejercer para adquirir conocimiento”.

Estas limitaciones también afectan el sector de la educación, el escaso número de profesores locales hace también necesaria la importación de docentes “pastusos” o de otras regiones del país que hacen parte de otros grupos racializados en términos de “mestizos” o “blancos”. Sin embargo, esta solución no supe las necesidades educativas en el municipio debido al alto abandono laboral por parte de estos profesores, ocasionado en parte por las difíciles condiciones de vida y laborales con que se encuentran, no sólo desde el punto de vista de la pobreza económica (escaso acceso a servicios básicos) sino por la influencia cada vez más creciente del conflicto armado interno que genera un creciente sentimiento de inseguridad en la región. Estas deficiencias en el servicio educativo también tienen una parte de responsabilidad en las instituciones y los actores políticos locales y departamentales, quienes no demuestran una eficiencia a la hora de gestionar los recursos básicos para garantizar un servicio de calidad. Así lo manifiesta Dorlan de manera elocuente:

“Acá en la universidad he afrontado todas las dificultades que hay en materia de educación por allá, porque son colegios dónde el nivel de los profesores aunque es bueno pero como que falta más iniciativa de parte de los rectores, de parte de las personas que administran estas entidades allá, de los alcaldes... entonces la educación por allá es muy floja [...] Digamos que la secretaría de educación del departamento no ha sido totalmente eficiente, frente a lo que es la función de estas entidades en estos municipios, porque la falta de profesores deja unas lagunas impresionantes en todos los niveles académicos de estos colegios; o sea, por ejemplo, nosotros sabemos la condición por la que pasan estos municipios..., se lleva mucho personal a trabajar de parte de Pasto, entonces estos profesores no se adaptan al medio, dicen que hace mucho calor, otros se quejan por las condiciones de vida, eh... todo lo que es la... eh... las condiciones alimentarias, muchos profesores se quejan de ello y por eso salen de allá, van dos tres meses y salen, son profesores que son... son totalmente de la parte de Pasto, de la sierra, aunque cuando llegan allá el papel de maestro lo asumen como tal y esa diferencia étnica como que de una u otra forma es aceptada y ellos se compenetran muy bien con los estudiantes y entonces los profesores que no se adaptan se van o salen con una excusa diciendo “que no, que están enfermos o que tienen que hacer un trámite en Pasto” y no vuelven, en algunos momentos [es así] y a veces hay como, como una serie de constantes ataques de parte de grupos armados o de alertas entonces el orden público se altera y ellos pese a esa..., o sea ellos se van porque realmente no les gusta estar en esa condición de incertidumbre”.

El déficit de profesores se siente más cuando se trata de las materias consideradas más importantes en el sistema educativo colombiano como matemáticas, física, química, inglés, español y sistemas o informática a partir de las cuales se hace la evaluación y selección de los estudiantes para ingresar a la educación superior. Las deficiencias en estas materias se convertirán más adelante en sus trayectorias educativas en dificultades académicas para los estudiantes que logran ingresar a la universidad, ya sea con la pérdida de algunas materias, la posibilidad de perder la calidad de estudiante o incluso el deseo de abandonar los estudios.

Si bien estas discriminaciones sistémicas afectan considerablemente a los estudiantes del Pacífico colombiano, una de las regiones más pobres del país y con mayoría demográfica de población “afrocolombiana” (Barbary y Urrea, 2004), estas presentan configuraciones distintas para los estudiantes “afrocolombianos” que nacieron y/o crecieron en zonas urbanas del país. En estos casos hay un “efecto territorial” que les permite ciertos privilegios en términos de un acceso relativo a mejores condiciones de vida, a mejores

instituciones educativas y por ende a una mejor calidad de la educación recibida. Sin embargo, la mayoría de estudiantes entrevistados en Colombia vienen de clase baja o media (Cf. Capítulo 4), por lo general viven en barrios populares y casi todos hicieron sus estudios primarios y secundarios en el sector público; sólo unos pocos estudiaron en colegios privados de calidad. Esto significa que recibieron una mejor educación, en comparación con sus colegas del Pacífico, pero se encuentran en desventaja escolar y social frente a los estudiantes de las clases medias y altas urbanas (por lo general “no racializados” o susceptibles de ser categorizados como pertenecientes al grupo racialmente dominante, cf. “blanco-mestizo”) quienes por lo general tienen una educación primaria y secundaria en colegios privados de calidad, algunos de ellos con formación intensiva en un segundo idioma o incluso bilingüe desde temprana edad.

Las diferencias entre los estudiantes “afrocolombianos” de sectores rurales y urbanos también se pueden apreciar a partir de sus resultados en el examen de Estado del Icfes. Se trata de un examen estandarizado que presentan todos los estudiantes de undécimo grado (último año del bachillerato), con base en el cual se miden sus competencias académicas. Aunque una tal medición no esté libre de sesgos sociales y culturales, lo importante aquí es mostrar que tal examen sí puede reflejar las desigualdades en la educación ofrecida por los distintos colegios del país: los colegios que registran año a año los mejores resultados de sus estudiantes son, por lo general, instituciones privadas, muy costosas y bilingües. Además, este examen es uno de los criterios de selección más importantes para las universidades, las cuales exigen un puntaje mínimo de acuerdo con la carrera. Este criterio es el mismo para la mayoría de universidades privadas y públicas, a excepción de universidades como la Universidad Nacional, que es pública y aplica unas tarifas bajas en pregrado, por lo tanto está muy cotizada por los bachilleres de origen popular y medio, lo que la lleva a ser muy selectivas académicamente y a aplicar un examen específico de ingreso.

En ese sentido, retomamos el *ranking* de colegios publicado anualmente, con base en los resultados de dicho examen, con el propósito de apreciar de manera cualitativa (sin pretensiones de representatividad estadística) las diferencias entre los estudiantes “afrocolombianos” rurales y urbanos, y en donde estos últimos también se encuentran en desventaja comparativa frente a los estudiantes de los colegios de élite, ubicados principalmente en Bogotá y en las principales ciudades del país. Los resultados de 2009⁵⁹ muestran que el colegio de algunos de los estudiantes originarios del Pacífico que entrevistamos se ubica en el puesto 7.995 sobre un total de 10.252 instituciones en el país. Así, el promedio general obtenido por los estudiantes de este colegio es de 41,4 (sobre 100), muy por debajo del mejor colegio del país (en Bogotá) que obtuvo un promedio general de 66,4 y cerca de 8 puntos por encima del último colegio del país (en Buenaventura) con una media de 33,1. En fin, el puntaje de este colegio está por debajo del promedio nacional general y también está por debajo de los promedios nacionales para cada una de las materias, a excepción de la filosofía (Cf. Tabla 4, *infra*).

En la tabla que se presenta a continuación se puede apreciar la diferencia que hay principalmente entre los estudiantes que terminaron su bachillerato en Bogotá, Chía o Cali

⁵⁹ La clasificación de los colegios se realiza con base en los resultados obtenidos en el examen de estado Icfes Saber 11, tomando como referencia el promedio simple de los resultados de los estudiantes en cada materia: química, física, biología, ciencias sociales, filosofía, matemáticas, lenguaje e inglés. <http://www.pasaralaunacional.com/2010/11/ranking-mejores-colegios-2010-colombia.html> 01-11-2011.

en colegios privados o públicos (efecto de ciudad) y los estudiantes de la región del Pacífico que estudiaron principalmente en colegios públicos. Con algunas excepciones puntuales, en estos últimos se aprecia que tanto el promedio general como los promedios por materias son menores en relación con los valores nacionales (datos resaltados en la tabla).

Tabla 4. Comparativo de resultados de examen del Icfes de los colegios de algunos estudiantes entrevistados versus mejor colegio y último colegio del país y promedios nacionales

Estudiante	Posición de su colegio *	Sector del colegio	Municipio del Colegio	Promedios								
				Química	Física	Biología	Ciencias sociales	Filosofía	Matemática	Lenguaje	Inglés	General
Mejor colegio a 2009	1	Privado	Bogotá	62,7	59,7	65,0	58,9	67,4	75,3	63,3	79,4	66,4
Johanna	359	Privado	Bogotá	50,8	48,3	52,0	53,0	46,4	51,9	52,6	61,6	52,1
Eduardo	569	Privado	Cali	49,1	46,8	50,4	48,8	48,2	53,8	53,4	50,1	50,1
Zoraida	733	Privado	Bogotá	50,2	45,8	50,1	52,9	45,3	48,3	51,1	48,8	49,1
Valeria	765	Público (técnico)	Chía-Cundinamarca	48,8	47,3	50,0	51,7	43,3	52,0	50,7	47,2	48,9
Fernanda	3889	Público	Bogotá	44,2	43,9	45,1	45,9	42,3	43,9	45,5	39,8	43,8
Yadira	3999	Privado (técnico)	Bogotá	44,8	44,6	45,6	45,7	42,2	43,5	44,1	39,6	43,8
Jackson	5135	Público	Puerto Nare-Antioquia	44,7	44,0	44,5	44,7	41,0	42,8	44,3	38,7	43,1
Mary	5344	Público	Buenaventura-valle Del cauca	43,5	42,0	43,4	42,3	43,0	41,4	46,4	41,6	43,0
Adriana	5720	Público	Bogotá	44,2	44,0	44,0	45,8	39,9	43,1	44,1	36,8	42,7
Dorlan, Andrés, Jairo	7995	Público	Magüí (Payan)-Nariño	42,1	43,3	42,2	42,3	42,8	34,9	43,8	39,8	41,4
Último colegio a 2009	10252	Público	Buenaventura-valle Del cauca	24,7	22,0	22,2	39,4	35,8	38,6	43,3	38,9	33,1
Promedios nacionales				44,3	43,5	45,1	44,9	41,8	44,0	45,4	41,0	43,8
<p>* Se presenta el listado de los colegios del país que mejor ubicación presentan al hacer un promedio simple de la media del puntaje que obtuvieron sus alumnos en las ocho áreas de conocimiento evaluadas por las pruebas Icfes en 2008, para los calendarios A y B. Valga aclarar que esta medida no contempla factores que pueden incidir en una clasificación de colegios, como la ponderación que podría hacerse según el área de conocimiento, la dispersión que presentan los resultados al interior de cada colegio y el número de estudiantes del colegio.</p> <p>Celdas resaltadas: Indican los valores por materia que son menores a los respectivos promedios nacionales.</p>												

Por otro lado, los colegios de los estudiantes mejor posicionados (Johanna, Eduardo, Zoraida, Valeria) registran promedios de materias por encima de las medias a nivel nacional, así como su promedio general también es superior al del promedio nacional, ubicándose alrededor de los 50 puntos (datos no resaltados en la tabla). No sobra precisar que son precisamente algunos de estos estudiantes quienes se encuentran en algunas de las universidades privadas más prestigiosas del país.

Por último, al comparar los resultados de los colegios de estos últimos estudiantes en relación con los colegios de élite, se aprecia que subsisten ciertas diferencias que pueden ser importantes, sobre todo a la hora de encontrarse en la universidad. Por ejemplo, la diferencia entre el puntaje en matemáticas del mejor colegio del país en relación con el

colegio de la mejor estudiante posicionada (Johanna) es de 23,4 puntos. Esta misma diferencia es de 21 puntos para filosofía y de 17,9 puntos para inglés (Cf. Tabla 4, *infra*). Al hacer la misma comparación pero entre el mejor colegio del país y el colegio de los estudiantes del Pacífico (Dorlan, Jairo, Andrés) se aprecia que las diferencias más altas se registran en matemáticas e inglés, en donde los promedios obtenidos por los estudiantes del colegio de élite, literalmente doblan la media alcanzada por los estudiantes del Pacífico. En ese sentido, las matemáticas y el inglés parecen ser las materias sobre las cuales hay una mayor diferencia en el desempeño de los estudiantes, y a partir de las cuales se hacen más intensas las desigualdades educativas, lo cual está en estrecha relación con la valoración de selección y distinción atribuido a dichas materias en el sistema educativo colombiano.

Como todo dato de tipo cuantitativo, estas cifras tienen la desventaja de “promediar” los resultados de los estudiantes de acuerdo con el colegio en el que estudiaron, perdiéndose en cierta forma la particularidad de cada caso. Sin embargo sí se aprecia con claridad no sólo la relación con su origen social (Cf. Capítulo 4), sino también la estructuración de las desigualdades educativas en Colombia y cómo se posicionan en esa estructura los distintos estudiantes “afrocolombianos” que hacen parte de este estudio.

Aunque el tema del examen del Icfes hizo parte de las preguntas de la entrevista, en algunas ocasiones no se pudo obtener mayor información al respecto por parte de los estudiantes; las respuestas se limitaban a decir “me fue bien o mal”, pero no se entraba en detalle sobre el examen y el resultado mismo, tal vez porque este se ha convertido en un indicador, utilizado socialmente, para catalogar a la gente en términos de sus supuestas capacidades intelectuales. Un resultado no muy alto puede entonces ser percibido socialmente como un tema a evitar; como se aprecia en el siguiente apartado de la entrevista con Adriana:

- “Me presenté, normal, y no pasé, mi hermana mayor ya estaba acá, ella se presentó por negritudes, entonces a mi mamá le dijeron allá en la sede administrativa de la Distrital, que nos comprara... porque mi hermana también se presentó y tampoco pasó por el Icfes, muy bajito.
- ¿cuánto tenían ustedes de Icfes?
 - Como... no llegábamos ni a los 400
 - ¿O sea...?
 - O sea total ¿no?, total... yo hice el Icfes nuevo... porque el Icfes no me ayudaba para una ingeniería o una tecnológica o sea yo era consciente de eso y decidí inglés”⁶⁰.

El bajo resultado en el Icfes, así como el de su hermana (aunque no se sabe qué tan bajo fue) se puede explicar a partir de la posición ocupada por su colegio: el único en Bogotá registrado en la tabla anterior y que tiene un promedio inferior al nacional (Cf. Tabla 4, *supra*). Se trata de un colegio público ubicado en un sector popular de Bogotá pero que no tiene la misma calidad de otros colegios públicos de la ciudad; en ese sentido el “efecto territorial” también es relativo a las desigualdades sociales y económicas que configuran el sistema de estratificación social en el seno de las sociedades urbanas. Así lo relata Dayro, quien estudió en un colegio de un barrio muy popular en Barranquilla y obtuvo el segundo mejor Icfes de su colegio; sin embargo a nivel nacional este resultado se encuentra en los

⁶⁰ La estudiante se refiere a una de las mediciones de los resultados del Examen del Icfes que tiene que ver con el “puesto” ocupado. Por la forma como se calcula el puesto se puede decir que las personas entre el puesto 1 y 100 están entre el 10% de la población con los mejores resultados los que estuvieron, los que estuvieron entre los puestos 1 y 200 están entre el 20% de la población con mejores resultados y así sucesivamente. Para una explicación más detallada de la forma como se construyen los resultados y su interpretación, véase: <http://www.icfes.gov.co/resultados/saber-11-resultados> 12-12-2012.

niveles de desempeño bajo. Para él es sin embargo un resultado por el cual sentirse orgulloso:

“Cuando llegaron las pruebas del Icfes, fue el segundo Icfes en ese colegio, entonces eso como que me dio más orgullo de lo que yo estaba pensando y lo que yo hacía [...] Yo saqué... con todas las deficiencias que tenemos en el sistema educativo de Palenque y otros colegios, que no hay Internet, no hay nada de esa vaina, yo saqué 290 y... yo saqué 298, no 288 sí... bien, sin pre-Icfes ni nada, el que más sacó, sacó 295”⁶¹.

Por otro lado, el relato de Yadira es bastante esclarecedor en términos de la importancia que puede tener el resultado del Icfes con miras a una futura carrera universitaria. El papel del colegio también es crucial mediante la oferta de una preparación adicional denominada “pre-Icfes” (mencionada por Dayro *supra*), cuyo propósito es entrenar a los estudiantes no sólo en contenidos sino en los distintos tipos de preguntas y en la estructura del examen, con el fin de garantizar buenos resultados. Esto obedece entonces a dinámicas de competencia entre los colegios dentro del mercado de la educación secundaria del país y en donde un mejor posicionamiento en el ranking es visto como un símbolo de prestigio institucional:

“Yo dije “no, ¡el Icfes va a ser lo que ya aprendí!”, o sea lo que ya aprendí, no me voy a meter más información, igual en el colegio hacían un buen Icfes... pre-Icfes y me fue bien en el que hicieron en el colegio y yo mmm... me fui confiada y me fue bien... pues sí, igual los puntajes estuvieron sobre 64, 68 eh... y llegué a tener 80 en matemáticas, eso es harto.

– ¿Ah sí?, ¿cómo es ahora la calificación de eso?

– Es por... competencias, entonces hay... bueno las materias básicas ahora, este año incluyeron el inglés como materia básica, antes era como una electiva y entonces en inglés me fue bien: 54, siendo la primera que se hacía de esa forma, cada materia se califica sobre cien, aja y... y por competencias y también es por... porque, por método de interpretación, de investigación y por bueno... la respuesta que sea acertada ¿no?, entonces me fue bien en el Icfes; sí, haciendo cuentas me fue bien”.

¿Es entonces relevante la diferencia entre los estudiantes de las ciudades y aquellos originarios de las zonas rurales del país? Para algunos estudiantes, el buen desempeño escolar tiene que ver con una posición privilegiada al haber crecido en Bogotá, lo cual denota un conocimiento general sobre las desigualdades educativas y sociales pero una cierta ambivalencia en las causas que explicarían dichas desigualdades; sobre todo si la explicación tiene que ver con la discriminación racial o la exclusión, encontrando como elemento de comprensión a “la falta de oportunidades”:

“Eso es complicado porque la mayoría de los afrocolombianos obviamente son de escasos recursos, o sea son gente pobre y oportunidades que tengan no sé, porque también vienen de zonas rurales, entonces es complicado, el que tiene la opción pues viaja a ciudades a estudiar y si tiene la plata pues obviamente paga una mejor universidad y tu sabes que... a veces presentar una entrevista, si te aceptan bien sino pues igual puedes buscar otra pero no creo que haya esa discriminación o no me he dado cuenta, lo podía analizar de aquí del Externado que porqué no hay gente tanta, afrocolombiana, de pronto no sé si lo excluyan o no sé si de pronto no han tenido la oportunidad acá porque igual la universidad siempre ha sido costosa; pero a nivel oportunidad yo creo que hace falta más el apoyo a esas personas de zonas rurales o de personas de escasos recursos para estudiar, no solamente en educación superior sino también a nivel de colegio [...] Pero sí, ellos han vivido más situaciones porque ellos sí vienen digamos de Tumaco, vienen, algunos vienen del Chocó hay unas personas que vienen de la Guajira, entonces yo creo que el cambio de ciudad, de ambiente, yo creo que si ha sido más duro porque igual yo siempre he vivido acá en Bogotá ¿ves?”. Zoraida.

⁶¹ El estudiante se refiere a la calificación antigua del Icfes, la cual se hacía sobre un total de 400 puntos. Por lo general una calificación por debajo de 260 era excluyente en la mayoría de universidades.

Sumado a estas desigualdades educativas están las desigualdades económicas que también hacen parte de la configuración de las discriminaciones sistémicas, sobre todo en un contexto como el colombiano en donde el acceso a la educación superior es todavía bastante restringido: ya sea para ingresar a las universidades públicas, en donde hay por lo general una mayor selectividad académica en las instituciones más prestigiosas; o para entrar a las universidades privadas, dentro de las cuales hay unas muy costosas y otras más abordables pero con menor calidad académica. Sin embargo, aquellas personas con muy escasos recursos económicos tampoco tienen la capacidad de pagar estas universidades privadas de menor calidad. Esta estructuración institucional define en cierta forma las escogencias de las familias y los estudiantes, sus posibilidades y probabilidades.

Según este panorama inicial, veremos a continuación cuáles son los procesos más específicos que definen las discriminaciones sistémicas en el acceso a la universidad que afectan a los estudiantes “afrocolombianos” entrevistados.

5.2.2 Las discriminaciones sistémicas en el acceso a la universidad

Quisiéramos reiterar en la idea de que para los estudiantes del Pacífico entrevistados, la poca presencia de profesionales oriundos de su municipio no se explica por una falta de “ganas” o de interés por los estudios superiores, sino por las escasas oportunidades concretas que permitan llevar a cabo tales proyectos educativos:

Jairo: “En realidad pues, siempre yo he mirado la situación de mi municipio, jóvenes que han terminado el bachillerato y no han tenido la posibilidad así tengan las ganas de salir a estudiar, pues cuando yo ya estaba próximo a graduarme, yo siempre, o sea pensaba en que no quería quedarme solo con un simple bachillerato, ¿sí? Siempre quería ingresar a la universidad, y presentarme por medio del Icfes a la... a la Nariño, en la ciudad de Pasto ¿sí?... decidirme a lo último una carrera técnica, lo que sea, pero algo hay que hacer y pues en realidad opciones prácticamente no tenía ¿sí?, esas eran como las dos... como las dos alternativas que tenía”.

Lo anterior significa que, para el caso de Jairo, su campo de posibilidades se limitaba a una candidatura a la universidad pública de su departamento o, a lo sumo, una formación de tipo técnico, tal vez esta última más probable. Pero el asunto va más allá de una desigual repartición de las oportunidades educativas: aunque los resultados del Icfes de todos los estudiantes entrevistados no fueron un obstáculo para ingresar a alguna universidad del país (pública o privada), por lo cual se podría pensar que este no es “directamente discriminante” frente al acceso a la educación superior, sí se convierte en un criterio de selección (discriminación indirecta) de los “buenos” y “malos” estudiantes al definir trayectorias educativas más probables para unos y menos probables para otros. Pues el panorama de probabilidades se amplía en la medida en que el resultado académico sea mejor⁶².

En otros términos, coadyuva a los procesos de segmentación horizontal de los itinerarios educativos y futuras trayectorias socio-ocupacionales de los jóvenes en Colombia y en donde (como lo acabamos de ver) los estudiantes “afrocolombianos” juegan en condiciones desfavorables y desventajosas. Por ejemplo, cuando Adriana relata que su Icfes era muy bajito para estudiar ingeniería y por eso escogió inglés (*supra*) es un ejemplo

⁶² Aunque aquí hay que aclarar que estamos haciendo un análisis que tiene en cuenta solamente el aspecto escolar. Este sin embargo está estrechamente ligado con el económico, el cual puede ser en algunos casos más discriminante por los altos costos educativos.

del funcionamiento del sistema: de hecho en las carreras más prestigiosas y demandadas se exige un mayor puntaje en el Icfes⁶³.

Estas desventajas son más evidentes cuando analizamos los intentos de acceso de estos estudiantes a la Universidad Nacional, quizás la más selectiva del país a nivel académico por el alto número de candidatos que se presentan para un limitado número de cupos, y porque allí el Icfes no sirve como criterio de admisión sino que deben presentar un examen específico diseñado y aplicado por la misma universidad⁶⁴. En ese sentido, de los estudiantes “afrocolombianos” entrevistados que se presentaron a esta universidad por medio del procedimiento regular, ninguno fue admitido. Los únicos que lograron ingresar lo hicieron mediante un programa de admisión especial, sin el cual su acceso habría sido casi imposible, lo cual muestra cómo las desigualdades educativas pueden limitar el acceso de los estudiantes “afrocolombianos” a las universidades más prestigiosas del país. Es más, la mayoría de estudiantes entrevistados, incluidos los que estudian en universidades privadas y en otras universidades públicas menos selectivas, también lograron su acceso como beneficiarios de otro tipo programas dirigidos a las poblaciones “afrocolombianas”, fueran estos relacionados con cupos especiales, programas de descuento en las matrículas o créditos educativos.

En ese sentido, los procesos (sistémicos) de discriminación están configurados por otros aspectos que, así como el académico (Icfes o examen de admisión a la Nacional), impiden, limitan o segregan el acceso de los estudiantes “afrocolombianos” a la educación superior. Aunque estos procesos dependen de los procedimientos y criterios de admisión que cada institución establezca, algunos de ellos son compartidos por la mayoría de universidades, definiendo el funcionamiento de un sistema que “penaliza” indirectamente a los estudiantes “afrocolombianos”. El sistema educativo funciona creando “filtros” en los cuales se quedan muchos estudiantes en Colombia pero también los estudiantes “afrocolombianos” de forma diferenciada por los elementos de la estructura de desigualdades sociales y educativas que venimos de evocar. En ese sentido, hemos identificado al menos cuatro aspectos que, junto con el académico, se influyen mutuamente y configuran procesos discriminantes en las trayectorias educativas de los estudiantes. Estos serán desarrollados a continuación.

5.2.2.1 La información como una forma de capital social que puede configurar el campo de los posibles y los probables

Este es un punto que también encontramos para el caso francés (Cf. Capítulo 5.1), el cual tiene que ver con el hecho de no ofrecer la misma información a todos los bachilleres del país en relación con la oferta educativa (carreras, universidades) a la cual pueden aspirar. En ese sentido, encontramos que algunos estudiantes, en especial los del Pacífico, si bien conocían la Universidad Nacional como “la mejor universidad pública del país”, no tenían idea alguna de que podían aspirar a un cupo en ella, “no sabían” que tenían ese derecho como cualquier otro ciudadano colombiano con título de bachiller.

⁶³ Tomado como principio general pero que puede variar de acuerdo con la universidad y el mercado de los títulos en donde hay carreras “a la moda” que se pueden o no devaluar con el paso del tiempo.

⁶⁴ Cada año se postulan aproximadamente 100.000 bachilleres a la Universidad Nacional, de los cuales se admiten cerca de 10.000, lo que significa tasas de absorción anuales (porcentaje de admitidos en relación con los aspirantes) entre el 10% y el 12%. Cf. *Revista de la Oficina Nacional de Planeación*, Universidad Nacional de Colombia, No. 13. Junio de 2008, p. 49.

Así pues, las desigualdades educativas, que son socialmente producidas, terminan por naturalizarse. Esta naturalización se aprecia en la total inexistencia de esta opción dentro del campo de posibles y de probables de estos jóvenes “afrocolombianos”. Dicho de otra forma; no es lo mismo saber que se puede entrar a una determinada universidad y que finalmente no se haga el intento porque en el cálculo de probabilidades los estudiantes pueden concluir que es casi imposible lograrlo, o que se haga el intento y finalmente no se logre, a que ni siquiera se tenga conocimiento de que esa opción existe, máxime cuando es un derecho ciudadano. Los dos momentos son discriminantes, pero el segundo se caracteriza por la conformación de una ciudadanía de segundo grado. Si se nos permite el símil, no se trata únicamente de que no se informen las reglas de juego sino que no se diga dónde será el partido, lo cual ocasiona una derrota por ausencia:

Dorlan: “Inclusive nosotros antes de llegar esas posibilidades de beca para acá, **no sabíamos que a esta universidad se podía ingresar presentando una prueba**, nosotros escuchamos de la Universidad Nacional que es la mejor del país pero no sabíamos cómo ingresar a la Universidad Nacional, pensábamos que podía ser con plata o no veíamos las posibilidades porque lo de las becas Paes allá, el programa Paes allá es nuevo es del 2003”. Negrilla nuestra.

Dorlan se refiere al programa Paes de “Mejores Bachilleres de Municipios Pobres”, del cual fueron beneficiarios algunos de los estudiantes que entrevistamos. En efecto, sólo hasta que su municipio fue seleccionado para beneficiarse del programa de admisión especial, la Universidad Nacional comenzó a hacer parte de su campo de posibles. Aunque todavía poco probables pues no necesariamente todos los estudiantes que aspiran por esta vía logran ser admitidos a la universidad. Este simple hecho refuerza nuestra idea sobre el papel del sistema en la creación de oportunidades tanto objetivas (cupos especiales), como subjetivas (saber que existen esos cupos y que se puede aspirar a ellos) y por ende su contribución histórica a la discriminación de los estudiantes “afrocolombianos” en el acceso a la educación superior.

Lo anterior nos remite a una comprensión de las discriminaciones en el sistema educativo expresada en prácticas de negligencia por parte de las instituciones y los actores del mismo, en la transmisión de la información relevante para que los estudiantes y sus familias conozcan sus derechos y las posibilidades sobre las cuales pueden tomar decisión, como una forma de ejercer plenamente su ciudadanía. Ya sea en los colegios y las secretarías municipales y departamentales de educación, mediante programas de información profesional sobre carreras y universidades, así como programas de descentralización de las universidades públicas del país en donde también se facilite información asertiva sobre las características de la educación ofrecida y las condiciones de ingreso, así como los perfiles laborales de las distintas carreras. En ese sentido, la labor de algunos docentes en relación con la orientación profesional de los estudiantes puede ser limitada. Esto se entiende en parte por su alta rotación en los colegios, la cual no garantiza un acompañamiento continuo del progreso educativo de los estudiantes:

“– ¿Tú no hablabas, digamos, con los profesores... allá del colegio sobre las carreras?”

Andrés: – A los profesores allá no les interesa eso, ellos solamente le interesa que pase la gente, solamente como para dejar bien al colegio pero no les interesa que uno se supere, sí. El problema, el inconveniente que había allí era que no había ninguna información sobre las carreras que uno tendría que presentarse ni nada por el estilo sino que era algo que digamos, solamente se apetecía por uno entrar a estudiar así, entonces pues eh..., había un pequeño formulario allí en el colegio pues dónde más o menos habían carreras, pero básicamente no decían esta es de la Nacional sino que decían unas carreras así que decían, pues existen carreras como estas licenciaturas y estas pero nunca decían hay de estas carreras básicamente en la Nacional. Entonces yo tuve el inconveniente de presentarme a la carrera de filosofía, pues la

agarré primero porque pues pensé que era muy factible allá en la comunidad, para enseñar en el área educativa, pero pues habían otras necesidades que son muy básicas allá; entonces..., y que también no me miraba yo a partir de unos cinco años más adelante mirarme en esa área desarrollándome entonces... porque pues yo no me miraba en esa área, pues básicamente me metí en esa área por la falta de información, es algo muy complejo allá que uno...”

El acceso a la información es clave no sólo en la configuración de la estructura de probables y posibles sino en la configuración de la decisión por la carrera que se puede o se quiere estudiar. En algunos casos la toma de decisión de la formación que se quiere escoger parece estar muy poco informada, ocasionando algunas veces escogencias insatisfactorias, que pueden complicar de una u otra forma la futura trayectoria educativa del estudiante (como le ocurrió a Andrés, *supra*). En otros casos la decisión puede ser más afortunada, aunque igualmente poco informada:

“Pues la verdad siempre he tenido como... muchas aspiraciones e incluso la carrera que estoy haciendo ahora nunca la pensé porque nunca escuché de ella, que es cine y televisión, yo en el colegio me desempeñé muy bien en el área de las matemáticas y la química, la física ¿sí? y siempre como que pensaba en estudiar administración de empresas o contaduría pública e incluso medicina porque pues afortunadamente también desde pelado aprendí a trabajar y a trabajar medicamentos en una botica por medio de una cuñada y pues como a partir de los 10 años más o menos empecé ya, a ayudarlo a colaborar a vender y luego pues ya me abrí yo... ya me daba la confianza para que yo vendiera, y pues a partir de eso comencé como a cogerle cariño al área de la salud y a querer estudiar medicina, pero pues ya a la hora de mirar las opciones que la universidad Nacional me brindaba y sentado frente al computador, miré “cine y televisión” y dije pues, bueno yo en el colegio estuve realizando actividades como... dirigir de pronto a mis compañeros, hacer una obra teatral si, hacer... desempeñar la labor de locutor dentro de la institución y pues al ver el nombre dije no pues esto debe ser lo mío y aunque no tenía muchas nociones de que se trataba, decidí vincularme a esa carrera.

– Ya, y digamos tu hablaste con alguien para... no sé como pidiendo consejo para... para esa escogencia de carrera o...

– No, simplemente fue una escogencia ahí al rato, me senté frente al computador, abrí el Internet y miré las carreras y entré en las de artes, estaba cien y televisión y dije ah bueno esta ha de ser, me presenté.

– Y los... y los profesores de tu colegio no charlaban con ustedes, como... mire esta carrera no, mejor otra, no sé.

– No, ese tipo, ese tipo de inducción no se ha generado dentro de la institución. Desafortunadamente es una de las cosas que pues nosotros ahora estamos acá y vamos de vacaciones a nuestros pueblos, tratamos de hacer ahora con los muchachos que están allá en el bachillerato, tratamos de llegar a los colegios, conversar con ellos, escuchar de pronto las opiniones que ellos tienen desde la experiencia misma de uno en la universidad, brindarles ese conocimiento para que ellos vayan teniendo una noción de... como de qué se tratan en sí las carreras ¿sí?”

Esta parte del relato de Jairo es más que esclarecedora en relación con la desinformación que influye innegablemente en las trayectorias estudiantiles. Si bien en su caso la escogencia de carrera ha sido una “buena decisión”, pues le ha gustado personalmente y no ha tenido fuertes dificultades académicas, se aprecia cómo el proceso mismo de decisión se convierte en un asunto contingente, casi dejado al designio azaroso de la suerte. Decisión que desde luego estuvo muy alejada de sus expectativas y conocimientos previos que lo llevaban a pensar en estudiar medicina. Cambio de expectativas que también puede obedecer a un cálculo estratégico, en la medida en que medicina es una de las carreras más demandadas en esta universidad. Sin embargo, las razones que expresa tienen que ver con una cierta curiosidad artística que desarrolló desde el colegio, una especie de sentimiento intuitivo que le decía que “esa era su carrera”. Aún así, la desinformación le jugaría una mala pasada que pondría en riesgo su posibilidad de ser admitido a la universidad, como lo veremos más adelante en relación con el examen de admisión (Cf. Capítulo 5.2.2.3).

En los siguientes relatos vemos cómo hay una combinación de los dos aspectos tratados hasta ahora, el del uso de la información en la escogencia de carrera y el de la información para buscar una oportunidad que permita ingresar a la universidad. Una vez más, este dato clave está asociado a ciertos beneficios que han adquirido los estudiantes “afrocolombianos” en el marco institucional multicultural; sin embargo, la información sobre los mismos tampoco circula ampliamente y su obtención depende en gran parte de los capitales sociales con los que cuenta el estudiante y su familia:

Eugenia: “Yo comencé con Cimarrón, y fue algo, fue por mi hermana, pues fue por la intención de estudiar... eh... sí fue por la intención de estudiar ¿no?, entonces como que, mi hermana escuchó que un grupo afro, que era más fácil entrar así a las universidades públicas, entonces fuimos a Cimarrón escuchamos blablabla nos gustó, nos llamó la atención y seguimos ahí [...]. Bueno, la universidad la escogí porque había convenio afro entonces era mucho más fácil pagar. La carrera la escogí porque en el colegio me decían que estudiara ingeniería ambiental, que era la carrera del futuro, que yo no sé qué, me decían que estudiara derecho y que estudiara psicología, derecho, ay a mí no me gusta leer casi, psicología sí porque a mí me gusta mucho lo de sociedad y todo eso, me parecía interesante... entonces yo me iba a meter a la Distrital entonces allá hay licenciaturas: las licenciaturas no me gustan; e ingenierías, entonces dije no. Pues ingeniería, ingeniería industrial no porque a mí me gusta viajar, entonces yo decía no pues con la ingeniería ambiental voy a viajar entonces excelente, ingeniería industrial no porque yo decía en una oficina no ¡qué pereza!, andar en falda no, entonces como que por eso. Ingeniería catastral no tenía mucha información de esa carrera, entonces no me llamó mucho la atención. Ingeniería electrónica: circuitos, electricidad me daba miedo entonces no (risas) eléctrica o electrónica por eso no, mecánica no, no sé, lo veía más como para hombres que para mujeres. Y ya, no había ingeniería civil, entonces no, porque sí la hubiera estudiado y pues no pasé, no pasé, me metí por comunidades afro y no pasé a la Distrital para ingeniería ambiental. Entonces como que pues tenía o sea me dio una depre tenaz, porque yo decía “si yo no estudio yo ¿qué más hago?”. Después de que no pasé en la Distrital me presenté acá [Universidad Central] y como no era pública pues obviamente uno sí pasa, entonces no sé, gracias a Dios no sé como entré, me hicieron un descuento [convenio con Cimarrón] y mi papá había dejado una plata entonces pude entrar y comenzar a estudiar”.

Zoraida: “Cimarrón apareció en la Autónoma pero ahí yo no, pues no hice parte de eso, quien hizo parte fue mi hermano, mi hermano fue el que empezó a conocer Cimarrón. Lo conocimos porque un amigo de mi papá trabaja en el sindicato de Colombina y pues el señor conoce mucha gente y entre todos ellos conoció a Juan de Dios Mosquera. Entonces él fue el que le dijo a mi papá: –“si los muchachos van a estudiar vayan que obviamente ustedes por ley les corresponde, además porque su fa... tienen raíces afro colombianas, entonces vayan que ellos les dan como un descuento o igual los apoyan para que estudien” y entonces ahí fue cuando lo conoció, mi hermano tiene también crédito con el Icetex pero pues a través del fondo y a él le ayudan creo que con el 20% y tiene que hacer un trabajo con Cimarrón, ir a estos talleres y si no puedes ir a los talleres tienes que hacer un proyecto con, con las personas afros o con una comunidad que ellos le dan a uno”.

A pesar de que algunos estudiantes sean beneficiarios de dichos programas, no necesariamente tienen un conocimiento claro y profundo de su funcionamiento, ni de su historia ni de su fundamentación legal, como se aprecia en el siguiente relato. Denota entonces una relación más instrumental con estos beneficios; se sabe que existen y que pueden ser una solución al problema del acceso a la educación superior. Sin embargo, este poco conocimiento no entra forzosamente en contradicción con el desarrollo de una cierta conciencia étnica gracias, en cierta parte, al trabajo comunitario y los talleres de formación a los cuales deben asistir como beneficiarios de esos programas:

Jackson: “Mi papá cada nada me llamaba y me decía –“mijo tiene que empezar a estudiar” y yo –“sí pa' pero todavía no puedo porque el tiempo en el hotel no me lo permite”, entonces fue, –“mijo por ahí me enteré de una beca que esto y lo otro, no que una vieja que se llama esto

y lo otro y que la ley...”, ah se me escapa el artículo no sé si es el 726 de la Constitución algo no... no recuerdo bien el artículo, pero él me lo dio y me dijo –“lea este artículo que, que... hay un artículo de la Constitución que habla de la educación superior para, para las personas afro, indígenas, afrodescendientes e indígenas, entonces que tienen un descuento sobre el valor de la matrícula”. Entonces la forma que el Estado tuvo para hacer efectivo este descuento es que, o como de contabilizar o como de llevar una estadística de quienes son las personas afro que ingresan a la educación superior, montó una figura para que, las personas asistan a ella y mediante estas escuelas se tiene la oportunidad de las becas. Entonces mi papá me comentó de la beca y empezamos, empecé a averiguar a indagar, pam, pam toqué puertas y eh... vine a la universidad averigüé el crédito, todo esto, entonces yo le dije a la niña de sindicatura –“oye tu sabes de esto y lo otro” y me dijo –“sí claro tienes que ir a tal parte”, entonces fui allá, efectivamente hablé con el doctor Juan de Dios y... hice efectivo como el crédito eh la, la beca y... y ahí la llevo”.

Hemos visto que la información se convierte entonces en una forma de capital social que tiene un valor muy importante en los proyectos de acceso a la educación superior de los estudiantes “afrocolombianos”. Poseer dicho capital puede ser bastante difícil debido a la posición individual y familiar en la estructura social y porque el sistema educativo presenta fallas en la oferta de información clara y oportuna que les permita estar en igualdad de condiciones. Sin embargo, una vez superada esta etapa los estudiantes se pueden encontrar con otros obstáculos que pueden ser discriminantes dependiendo de las circunstancias y de los recursos con que se cuente, entre ellos los económicos.

5.2.2.2 El formulario de inscripción a la universidad: un requisito burocrático con consecuencias discriminantes

En Colombia, el mecanismo para que cualquier persona registre su aspiración a ser admitido en una universidad consiste en comprar y diligenciar un formulario de inscripción. Por lo general, en este se consignan varias informaciones, incluida la carrera a la que se aspira y los datos socioeconómicos del aspirante y de su familia. El formulario tiene un valor que, en principio, “puede ser abordado por cualquier persona”; sin embargo, este valor es para muchos estudiantes y sus familias muy difícil de asumir, por lo cual (en algunos casos) no hay inscripción y, por ende, tampoco admisión a la universidad. Este mecanismo, en teoría neutral por burocrático y procedimental, se convierte en un filtro discriminante para los estudiantes con menores recursos económicos, entre ellos una gran proporción de estudiantes “afrocolombianos”; principalmente en las universidades públicas con alta demanda de bachilleres pues a estas aspiran en primera instancia los estudiantes de más escasos recursos.

En las universidades privadas el precio de dicho formulario sube de acuerdo con el prestigio de las mismas, aunque últimamente algunas de las universidades más costosas no están cobrando el mentado *formulario de inscripción* y están desarrollando un procedimiento de inscripción vía internet⁶⁵. En principio, esta política sería más democrática y facilitaría una mayor inscripción de estudiantes de sectores populares. No obstante hay que tener en cuenta que el acceso a los medios de comunicación y la conectividad en internet pueden ser demasiado precarios en algunas regiones del país. Además, puede que el hecho de que estas universidades no cobren la inscripción tampoco sea *vox populi*, en parte por el “efecto de establecimiento” que ha generado un sentido

⁶⁵ En la medida en que ha aumentado la visibilidad pública del asunto de las discriminaciones, de las desigualdades en la educación superior y de los altos costos de la educación en Colombia, las directivas de algunas universidades públicas han caído en cuenta del carácter discriminante del formulario de inscripción.

común en términos de que allí sólo entran las personas con mayores recursos económicos o con poder político⁶⁶.

En lo que se refiere a las universidades que sí cobran la inscripción, léase la cuasi totalidad en el país, los precios del formulario oscilaban entre los \$53.600^{oo} pesos (21€ aprox.) en la Universidad Distrital (pública) y los \$124.000^{oo} pesos (48€ aprox.) en la Universidad Externado (privada) en 2011⁶⁷, lo cual representa entre el 10% y el 23% del salario mínimo en Colombia (\$535.600, sea 206€); razón por la cual es evidente que para un estudiante de escasos recursos, este puede convertirse en un obstáculo. Así pues, el formulario de inscripción se convierte en la base material de las oportunidades educativas:

Jairo: “Pues afortunadamente en el colegio me iba muy bien, gracias a Dios terminé como el mejor bachiller de la institución, de los graduandos de esa época y... y pues tuve la oportunidad, por ser mejor bachiller, tener la posibilidad de presentarme a la Universidad Nacional, **presentar los exámenes gratis** en esa época, con otros dos compañeros de los cuáles se encuentra otro estudiando acá y pues afortunadamente nos presentamos a diferentes carreras y pasamos dos de los tres que nos presentamos, lastimosamente la chica que se presentó con nosotros no tuvo la suerte y pues no tuvo la oportunidad de estar acá con nosotros”. Negrilla nuestra.

Jairo entiende claramente el beneficio que le ofrece la universidad mediante el programa de admisión especial. No se trata de un cupo como tal sino de la posibilidad de presentarse gratuitamente a la universidad para competir por determinados cupos que han sido atribuidos preferencialmente para los estudiantes “afrocolombianos”. Así pues, la posibilidad de ingreso depende de su nivel académico en relación con el nivel de los otros aspirantes afrocolombianos. El hecho de poder “presentar los exámenes gratis” no es anodino si se tiene en cuenta las consideraciones económicas que acabamos de evocar, además que se trata de los jóvenes que habitan en uno de los municipios más pobres del país.

El siguiente fragmento reitera la idea de que, para algunos estudiantes de territorios “afrocolombianos” marginados, antes de la llegada del programa de admisión especial había una percepción social que se presentaba como una realidad de facto: “no había cupos”. Entonces, estos “cupos” se concretan materialmente con el número de estudiantes que pueden presentarse por medio del programa, es decir por los formularios de inscripción gratuitos atribuidos a cada municipio. Si bien se puede confundir frecuentemente entre “cupos” y “formulario gratuito” (*infra*), es evidente la función de este último en la concreción material de las oportunidades educativas:

Andrés: “Normalmente llegué a sexto pues tuve la oportunidad de estar ocupando los primeros puestos entonces todos los, eran tres trimestres, los períodos eran de tres meses, entonces pues ocupaba los primeros puestos, pues pero normalmente no existía cupos acá, pues luego cuando, pues con la trayectoria allí cuando llegué al grado noveno se abrieron los cupos acá, en el año,

⁶⁶ Se trata de las universidades de los Andes y de la Universidad del Rosario para la convocatoria del segundo semestre de 2011. Aunque estas universidades tienen políticas de para estudiantes de escasos recursos, estas se hacen con base en criterios de “excelencia académica” y el conocimiento de dichas políticas también puede ser limitado, por lo cual las probabilidades de acceder a tales ayudas son exiguas.

⁶⁷ Datos tomados de sendas páginas de internet institucionales para la convocatoria del segundo semestre de 2011 (revisado a mayo de 2011), véase:

<https://condor.udistrital.edu.co/appserv/instructivo/consideraciones.php>

http://portal.uexternado.edu.co/irj/portal/anonymo?guest_user=admisionpre&NavigationTarget=navurl://6ced43f194a6f122fc9434a61e175ab3

en el 2000, se abrió el primer cupo. Pues mandaban tres estudiantes, de esos tres estudiantes, no pasaron, luego en el 2002 pues mandaron... continuamente mandaron los tres cupos, y pues pasó un joven, él estudió Ciencias Políticas ya terminó materias. Entonces yo cuando estaba en el grado décimo pues al cursar el grado once pues tuve la de buenas también de seguir, digamos toda la trayectoria fue de los primeros puestos, entonces empezaron a seleccionar a los mejores bachilleres ya en 2006, en el segundo semestre, entonces ya desde esa perspectiva eh... pues mandaron cinco cupos, pues en uno de esos cinco cupos, pues fui seleccionado yo”.

Un asunto que parece a primera vista algo básico y que se puede sintetizar en la siguiente fórmula: si no hay formulario no hay universidad. Para infortunio de los grupos de población menos privilegiados, el sistema educativo en Colombia funciona de esa forma. El texto reglamentario de dicho programa así lo consigna en su artículo 4º: “Que el Consejo Superior Universitario acordó **distribuir gratuitamente 200 formularios** entre los mejores bachilleres de 50 Municipios pobres escogidos aleatoriamente para ingresar a este programa en el primer semestre académico de 1990”⁶⁸. Para el caso de los estudiantes entrevistados, oriundos de Magüí Payán, el programa llegó a su municipio diez años después de su puesta en marcha; esto quiere decir que sólo en ese momento las oportunidades educativas para esa universidad específica se pudieron concretar y comenzaron a hacer parte de la estructura de probables de los estudiantes.

Los casos que acabamos de ver tienen en cierta forma un desenlace deseado, pues gracias al programa de admisión especial pudieron presentarse a la universidad. Algunos fueron admitidos, quienes entrevistamos, pero otros de sus “paisanos” no pasaron a la universidad. Por otro lado, también están los estudiantes, incluidos quienes viven en las ciudades, que no pudieron beneficiarse de ningún programa, con recursos económicos bastante escasos y en donde el mentado formulario se convirtió en una barrera infranqueable, ni siquiera para poder presentarse a la universidad pública con el formulario más barato:

Dora “Yo inicié pedagogía infantil en la universidad del Tolima y luego... y luego hice un receso de un año y medio para poder entrar a la Santo Tomás o a la Distrital porque yo buscaba... seguir la misma carrera, homologar, pero iba digamos... me presenté a la Distrital, pero no pude lograr el... el formulario que le dan a uno para entrar a la Distrital”.

Puede que a primera vista este asunto del formulario de inscripción parezca menor, pero la anterior citación muestra justamente el carácter determinante que puede tener en las trayectorias educativas de determinados estudiantes, sobre todo los de menos recursos económicos. Este obstáculo se va a sumar, por supuesto, con los altos costos de la educación universitaria en Colombia (Cf. Capítulo 5.2.2.4).

En relación con otros programas que benefician a los estudiantes “afrocolombianos”, como el fondo del Icetex en el cual se hace un préstamo educativo a largo plazo, condonable en un 100% a cambio de trabajo comunitario (Quintero, 2010; 2011), *el formulario* también deviene la base material de la oportunidad educativa. Se convierte en un recurso oneroso que puede ocasionar disputas, politización y prácticas clientelistas entre las organizaciones afrocolombianas y los estudiantes:

Dayro: “Empezaron a salir los créditos del Icetex para la gente de las comunidades negras. , ahí hay una pelea muy dura porque allá eh... cuando por lo menos empezaron a salir los créditos en el Icetex, dijeron –“bueno, hay 20 formularios para Barranquilla”, entonces las

⁶⁸ Acuerdo 93 de 1989 del Consejo Superior Universitario. Acta 22 del 1º de noviembre. Véase: <http://www.admisiones.unal.edu.co/es/pregrado/135-normatividad-programa-admision-especial-paes.html>. Negrilla nuestra. Revisado en mayo de 2011.

organizaciones se repartían los formularios –“tú tres, tu cuatro, tu tan, tan”... entonces se repartían esos formularios y esos los daban o los vendían y no había control de eso nada, entonces estando en el Icetex [como representante estudiantil], yo alguna vez tuve agarrones durísimos por eso”..

Aunque el funcionamiento del Icetex ha cambiado con el tiempo y se prestaba para generar prácticas perversas y contrarias a los propósitos del programa, la anterior situación hace parte de una problemática más general del sistema de educación superior en Colombia. Se trata de la politización del derecho a la educación y de la instrumentalización de las oportunidades educativas como moneda de cambio para las clientelas y el pago de favores burocráticos (Gómez, 2000). Estas prácticas dependen del grado de (in)governabilidad de las instituciones educativas y del nivel de corrupción en las distintas instituciones del sector público y privado. En ese sentido, es un secreto a voces que en algunas universidades públicas se asignan cupos “a dedo” o es necesario tener “una palanca” para poder ingresar⁶⁹.

Los jóvenes “afrocolombianos” tienen entonces múltiples barreras que les impiden acceder a la educación superior; hasta aquí hemos visto entonces el acceso a la información como una especie de capital social y la barrera del formulario que está relacionada con el alto costo que puede significar para algunos estudiantes y la escasez de cupos en el sistema educativo colombiano. Se trata entonces de trayectorias de luchadores que deben hacer frente a otros filtros, entre ellos el examen mismo de admisión y los altos costos educativos. Estos aspectos serán desarrollados a continuación.

5.2.2.3 “Presentarse a la universidad es toda una odisea”: el examen de admisión

Según la ideología del mérito, los concursos y exámenes son una forma legítima de seleccionar a los mejores candidatos para acceder a un espacio (educación o trabajo) que se considera neurálgico en el desarrollo y funcionamiento de la sociedad. El principio implícito es que los candidatos compiten en igualdad de condiciones y que el sistema se encarga de generar mecanismos neutrales para garantizar dicha igualdad. En ese sentido, un examen de admisión exigente desde el punto de vista académico, se basa en el supuesto de que todos los bachilleres han recibido la misma formación; aspecto que ya ha sido profundamente rebatido por la sociología de la educación al identificar procesos de reproducción de las desigualdades sociales en la institución escolar y cuyos mecanismos hemos abordado en los puntos anteriores. Algunos estudiantes muestran en ese sentido un conocimiento claro sobre las consecuencias de estas discriminaciones sistémicas y critican abiertamente los supuestos de la meritocracia:

Dorlan: “Primero el acceso, porque la universidad, todas las universidades del país, las que no tienen una acción afirmativa tienen un sistema de acceso que se puede reducir en la meritocracia liberal, los mejores entre los mejores, pero los mejores no en igualdad de condiciones, porque aquí uno no puede decir que el examen que me van a aplicar para entrar a la Nacional para un estudiante que viene de Iguandó, de Palenque, de Ipiales un pueblo de estos apartado por allá, sin Internet, sin bibliotecas como la Luis Ángel y todo eso, venir a

⁶⁹ El último escándalo más sonado es el del ex rector de la Universidad del Magdalena que fue investigado por corrupción durante tres años y salió absuelto por la justicia. En una entrevista, el ex rector afirma que las acusaciones que lo pusieron en aprietos obedecieron a no haber aceptado la petición del Gobernador del departamento de garantizarle un “manejo discrecional de la universidad”: mecanismos de ingreso de estudiantes, vinculación de docentes y selección de contratistas. Cf. “Fui acorralado por no entregar la universidad”, *El Tiempo*, 16 de mayo de 2011, p. 8.

hacer un examen con las mismas preguntas a un estudiante que sale de un colegio de Bogotá, que tiene Internet, que tiene asesorías de profesores, que tiene biblioteca, que tiene todo, entonces te hacen el mismo examen y tú debes sacar el mismo puntaje, entonces esa es la primera discriminación que veo ahí...”.

Sin embargo, para otros estudiantes, a pesar de que tengan conocimiento de las problemáticas estructurales que afectan a los estudiantes “afrocolombianos”, cuando relatan que no pasaron a la universidad florece una suerte de naturalización del ideal meritocrático. Consideran a los que sí fueron admitidos a la universidad como detentores de una supuesta superioridad o capacidades intelectuales, o se consideran a sí mismos como carentes de dichas capacidades, o de algún tipo de característica innata, por no haberlo logrado.

Al respecto, es interesante la forma como en Colombia se dice o se pone en palabras esa selección académica. En teoría, no es que el estudiante “pase” o “no pase” el examen sino que otros estudiantes obtuvieron puntajes más altos que él y su puntaje no se calificó dentro de los cupos preestablecidos para cada carrera⁷⁰. En ese sentido, esto ocasiona una especie de culpabilización que recae sobre el individuo y que no tiene en cuenta el carácter relativo de los exámenes, en relación por ejemplo con la mayor o menor demanda según la carrera. Los dos fragmentos siguientes son ejemplares de esta naturalización y del papel que tiene el examen en la legitimación de la dominación social a través de la selección académica:

“– No te llamó la atención la Nacional o...”

Yadira: – ¡Ah la Nacional sí, me acordaste!, sí, me presenté pero no pasé, yo digo que las personas de la Nacional son unas ‘pepas’ o yo no sé, qué sentido tienen, ¿dime tu? (risas) porque es muy difícil, tengo una amiga que se presentó cuatro veces y a la cuarta pasó, a ciencia política, pero es que yo no me voy a presentar cuatro veces, cada semestre, iba perdiendo tiempo... entonces nada, en primer semestre... no, en el colegio me presenté a la Nacho, no pasé”..

Johanna “Intenté presentarme a la Nacional y no... no pasé, no fui lo suficientemente pila para ese examen entonces...me presenté a trabajo social, no me acuerdo cual fue la segunda opción pero no pasé. Entonces de... ah bueno, fue a partir de que no pasé en la Nacional cuando se abrieron como la carta de posibilidades entonces bueno a dónde se va a ir, entonces eso” . .

Johanna se refiere a sí misma como “no suficientemente pila”, una expresión utilizada para referirse a la inteligencia de las personas. De forma similar, Yadira se refiere a los estudiantes que pasaron como “unas pepas”, otra expresión utilizada para expresar que alguien es muy inteligente. No podemos obviar la interpelación que ella me hace, como entrevistador, al ser egresado de esa universidad, como una forma de establecer cuál es el “sentido” que tienen quienes sí lograron entrar a esa institución y que también está relacionado con las posiciones que como investigador me eran atribuidas por mis interlocutores (Cf. Capítulo 3).

Si se considera entonces la importancia que adquiere el examen de admisión en las expectativas educativas de los jóvenes; algunos de ellos no están exentos de verlas truncadas por problemas burocráticos que minan el ejercicio del derecho a la educación. Es

⁷⁰ Aquí hay un bello cruce con la lengua francesa que puede prestarse para mal entendidos. En efecto, en Francia se dice *passer le bac* para significar presentar el examen del bachillerato. Sin embargo, en español se dice *pasar el examen*, para significar que sí se obtuvo el puntaje mínimo requerido, que se tuvo éxito; pero lo mismo se dice en francés en términos de *avoir le bac*.

importante reiterar que, para el caso de Valeria, la consecuencia de este problema no fue su exclusión total del sistema de educación superior, pero sí un cambio de rumbo en su trayectoria educativa. La puerta que se le cerró fue justamente aquella de la universidad más prestigiosa y con mejor calidad educativa:

Valeria: “En once eh... yo dije... pues yo no sabía que estudiar; entonces me quedé un semestre en la casa, ya después para segundo semestre del 2003 me presenté en la Nacional, supuestamente me iba a presentar en la Nacional, yo pagué hice mi inscripción, todo, pero el día en que iba a presentar mi examen, decían que sí, yo era la persona de nombre, pero no de cédula.

– ¿cómo así?

– O sea, me habían cambiado el número de la cédula, el nombre pues estaba bien, pero no la cédula, la cédula era diferente

– Ah, había quedado mal pues

– Sí, pero yo en los papeles que tenía eh... los tenía bien, entonces no me dejaron presentar ese día el examen y entonces yo –“¡no, pero yo no voy a perder mi plata, porque eso no es problema mío porque en la citación que yo imprimí me salía mi nombre y mi número de cédula, que ustedes lo hayan cambiado aquí en un proceso diferente pues ya no es mi problema”, que no, que ya había perdido la plata que eso no podía ser así, entonces yo fui a la dirección de admisiones pasé la carta y pues claro era problema de ellos [...] Entonces me presenté... supuestamente me iba a presentar a la Nacional pero no pude, me presenté acá a la Distrital y sí pasé acá”.

La contingencia de un sistema que puede tener fallas burocráticas pero en donde los primeros perjudicados son los propios estudiantes. Estas se alimentan de la falta de información sobre los procedimientos y de las dificultades con que los estudiantes (en razón de las desigualdades educativas) pueden llegar a relacionarse con dicha burocracia. Como le ocurrió a Dorlan, quien estuvo cerca de perder su oportunidad de estudiar al no tener claro si había sido admitido a la universidad:

Dorlan: “Entonces, con él nos vinimos acá, bueno allá no había como, como explicación directa de la universidad, allá no se manejan... inclusive a mí me habían dicho que yo no había pasado la prueba.

– ¿Que no habías pasado?

– Eso lo tengo como experiencia y sólo aparecía el nombre de mi compañero porque él era, él es de la carrera de artes, y en cine y televisión hay que presentarse a examen específico entonces decía su nombre, “a examen específico tal día”, y mi nombre no aparecía por ningún lado entonces ya me decían los profesores que no había pasado, pero por un link de la página de sistemas yo miraba mi código, mi código que me habían asignado para mirar si pasé o no pasé, pero no entendíamos la lógica de ese código, entonces yo con la duda, “¿será que yo no pasé, será que si pasé?” Eh... llamé acá a Bogotá a una amiga, no amiga mía, sino amiga de una hermana de una amiga, hice las averiguaciones y me dijo que si era mi código había pasado. Pero si no hubiera sido así, como atento a ver si pasé o no pasé no me había enterado (risas)”.

Efectos perversos del funcionamiento del sistema que, aunque no planeados de esa forma, pueden tener consecuencias discriminantes para algunos de los estudiantes “afrocolombianos” entrevistados. En ese sentido, queremos profundizar en la idea de que no sólo los estudiantes compiten en desigualdad de condiciones debido a las desventajas educativas y sociales con las cuales llegan al examen, sino que el sistema no garantiza unos mínimos sobre los cuales cualquier estudiante pueda ejercer efectivamente su derecho a presentar el examen y competir por un cupo en la universidad; sobre todo para aquellos estudiantes que se encuentran en condiciones sociales y económicas bastante precarias.

Se trata entonces de otro proceso de discriminación sistémica. Si continuamos el símil evocado más arriba, el estudiante ha logrado saber dónde será el partido y ha conocido

(más o menos) las reglas de juego; pero ahora le es prácticamente imposible llegar al estadio. El examen de admisión que tiene lugar en Bogotá se convierte así en toda una odisea para los estudiantes “afrocolombianos” que viven en regiones apartadas del país y que tienen muy pocos recursos económicos, valga la redundancia. La historia de Jairo parece sacada del Macondo garciamarquiano; dejemos pues que la realidad mágica hable por sí misma:

Jairo: “La verdad, ingresar acá fue un poco difícil porque nosotros por ser carreras de artes ¿sí?; tenemos que presentar dos exámenes, en esa época pues yo me encontraba obviamente en el municipio y me di de cuenta tarde de que había pasado el primer examen que había presentado en la ciudad de Pasto, me di cuenta supongamos hoy alrededor de las 7:00 de la noche y me tocaba presentarme pasado mañana a las 8:30 aquí en la universidad en el edificio de arquitectura ¿sí?”

– O sea hiciste el primer examen en...

– En la ciudad de Pasto, toca subir a la ciudad de Pasto y todo eso son gastos económicos también, claro, corre por cuenta de nosotros eh..., lo, pues la alcaldía allá, pues lo colegios, no nos apoyan porque ellos dicen que no hay recursos. Entonces es en Pasto, aja pero... y lo pasé, bien. Pero cuando me di cuenta que lo había pasado, por obvias razones... por la falta de tecnología en el municipio, eh... nosotros fuimos, casi ya era de noche y se vino una tremenda lluvia y fuimos a la sala de sistemas que había en el pueblo, pedimos el favor que prendieran un motor, no había energía, porque allá las condiciones de energía, de luz permanente, eso es nuevo, y por las condiciones geográficas hay muchos árboles, mucha... como que estos árboles permiten que eh... el servicio de energía no sea permanente, porque cuando viene un viento o una lluvia, estos árboles caen encima de las redes, no hay servicio de energía por ese tiempo, esas eran las condiciones de ese momento.

Entonces fuimos a una sala de sistemas y me di cuenta alrededor de las 7:00 de la noche supongamos de hoy ¿sí?, y me tocaba presentarme por decirlo así pasado mañana a las 8:00 de la mañana, 8:30 de la mañana en el salón de arquitectura que correspondía y pues... para el que no conoce pues... mi pueblo es un lugar bien lejano de esta ciudad, aproximadamente unas 30, 32 horas por vía terrestre para llegar acá; entonces pues... como que por momentos decía yo “¡uy! ¿será que no voy a alcanzar, será que si logro presentarme o no?”. Y pues afortunadamente pues uno... he sido un buen joven, me he comportado muy bien ante la sociedad y pues familiares, amigos, empezaron... profesores... a tratar de colaborarme para... para conseguir el presupuesto para poder viajar por lancha hasta Tumaco y luego desplazarme en avión hasta acá, afortunadamente por medio de los contactos que la gente pudo manejar se consiguió un presupuesto que me sirvió desplazarme en lancha hasta Tumaco y en avión hasta Cali y llegué acá como que una ... media hora tarde al examen. Entonces eh... Magüí – Tumaco en lancha; luego Tumaco – Cali en avión y Cali-Bogotá por tierra...

Y llegué media hora después, o sea ya... ya habían empezado el examen, ya llevaban media hora; e incluso llegué con la maletas acá y pues yo le expliqué ahí rapidito lo que había pasado, las dificultades que había tenido y me dijeron siga, no hay problema y seguí, me senté, presenté el examen, ingresé al salón y presenté el examen y luego al otro día tocaba presentar un examen oral, así como estamos los dos acá, una entrevista, conversar con los docentes de allá y ya, unas preguntas que ellos hacen y pues se respondieron las preguntas y ya... me preguntaron acerca de que sabía yo del medio audiovisual y que... qué me había dado por presentarme a esa carrera o sea porqué me gustaba, cosas así y pues se presentó el examen y una vez se presentó el examen retorné al colegio porque todavía no terminaba y pues esperar el resultado por vía Internet nuevamente

– Bueno, pero tenías... no tuviste una preparación especial ahí para ese examen o...

– No, preparación especial al examen no, los conocimientos que los profesores le brindaron a uno en la institución... en el bachillerato y no más. En el examen específico a uno le preguntan cosas relacionadas, por lo general en un 80%, con lo que tiene que ver con imágenes ¿sí?; le proyectan a uno un montón de imágenes y de acuerdo a las imágenes que van proyectando que tienen su tiempo límite, tiene que ir uno respondiendo las preguntas en el orden que esté, luego pues también hay preguntas en las que a uno le toca resolverlas por medio de unos *storyboard* ¿sí?; que es como contar historias a través de dibujos y pues la otra parte del examen es lo que le comentaba ahora, una conversación con uno... con dos o tres docentes de la carrera. Esa fue otra odisea como decimos nosotros en el medio audiovisual”.

En la historia de Jairo se encuentran presentes casi todos los aspectos evocados en este capítulo y que hacen parte del conjunto de procesos de discriminación sistémica en el acceso a la educación superior que afecta a los estudiantes “afrocolombianos”; el cual se presenta como una acumulación de dificultades. Él no sabía que las carreras de la Facultad de Artes son de las más selectivas desde el punto de vista académico pues, a excepción de las demás carreras, además de tener que superar el primer examen de admisión, los estudiantes preseleccionados deben hacer un “examen específico”. El acceso a la información sobre los resultados del primer examen también se dificulta por las limitantes materiales y económicas de su pueblo, acceso restringido a internet, constantes cortes de la energía eléctrica, etc. Lo supo tarde y por poco no pudo garantizar su presencia. El hecho mismo de presentarse a los dos exámenes de admisión penaliza a estos estudiantes pues deben asumir los gastos de desplazamiento y alojamiento a las distintas ciudades, primero Pasto y luego Bogotá, con todas las peripecias no sólo para conseguir el dinero sino para poder movilizarse, producto del carácter marginal que se le ha asignado históricamente a estas poblaciones en la construcción del Estado- Nación a pesar de sus contribuciones culturales, sociales y económicas innegables.

Pese a todo, Jairo pudo contar con toda una red de apoyos familiares y personas que le ayudaron a conseguir los recursos para viajar hasta Bogotá y llegar al examen; recién bajado del bus y tarde. Su retraso en el examen le habría podido causar, en teoría, una descalificación del examen. Desde luego, el sistema también tiene sus fallas que permiten flexibilidad, pero esta se encuentra estrechamente vinculada con la discrecionalidad del profesor o del personal encargado de tomar tales decisiones, es posible que una persona más estricta hubiera cumplido rigurosamente el reglamento y el desenlace se la historia hubiera sido distinto. Al respecto, en el capítulo siguiente veremos cómo uno de los mecanismos del racismo cotidiano experimentados por los estudiantes “negros” en Francia y en Colombia se trata justamente de una *Mayor severidad en la aplicación de las reglas* (Cf. Capítulo 6).

Al respecto, traemos a colación el relato que nos hizo un profesor jubilado de esta misma universidad durante una conversación informal. Cuando le comenté sobre el tema de mi tesis lo primero que me contó fue que en una ocasión se encontraba cuidando los exámenes de admisión en su facultad y había una estudiante indígena que había llegado tarde al examen, “con maletas y todo”, pues venía desde el Putumayo y además se había perdido en la ciudad universitaria. El profesor, quien en ese momento tuvo en cuenta las dificultades que atravesó la estudiante para poder llegar a tiempo, la dejó entrar para que respondiera el examen, esto lo hizo con la potestad que le daba el ser el encargado para su facultad. También recuerda que incluso recibió críticas y oposición por parte de algunos de sus colegas quienes se basaban en el principio de “igualdad” de que ningún estudiante que llegue tarde puede presentar el examen. Así pues, las discriminaciones sistémicas juegan de manera tal que el destino educativo y social de los estudiantes depende en ocasiones de la contingencia. Muchas veces los estudiantes se ven beneficiados en cierta forma de actitudes *paternales* y de *condescendencia*; sin embargo estas actitudes que pueden ser interpretadas como “positivas” también pueden tener la capacidad de reproducir las jerarquías sociales y la posición subordinada de los estudiantes racializados (Cf. Capítulo 6).

A los anteriores aspectos que hemos evocado, acceso a la información, acceso al formulario de inscripción y dificultades en los exámenes de admisión, se suma entonces un factor transversal a todos los anteriores que está relacionado con los costos de la educación

superior en Colombia. Este constituye uno de los principales procesos de discriminación en el acceso a la universidad y de segmentación horizontal de los estudiantes “afrocolombianos” en la educación superior.

5.2.2.4 “Si no tengo plata no puedo seguir estudiando”⁷¹: los costos educativos

Las posibilidades de los jóvenes para poder estudiar en la universidad dependen en gran medida de su desempeño académico, por el cual se dan procesos de sobreselección escolar, o de los recursos económicos para poder pagar una universidad privada que tiene criterios académicos más flexibles y en donde quienes poseen el dinero no tienen muchos problemas para ingresar a una universidad. Claro está, según el prestigio de las universidades estos precios varían significativamente de acuerdo con la tradición, prestigio y reputación en el mercado laboral de las distintas carreras.

La escasez de recursos económicos se ve como el principal obstáculo para estudiar en la universidad, en especial para pagar el costo de la matrícula semestral y todos los gastos que vienen con los estudios, lo cual lleva a pensar en una fórmula muy simple pero casi determinista: si no hay plata, no hay estudio. Para los estudiantes de fuera de Bogotá este aspecto puede ser más discriminante en relación con otro tipo de gastos de alojamiento en un sistema educativo que perdió hace años las residencias estudiantiles y los restaurantes universitarios como elementos básicos del bienestar estudiantil. Esto como resultado de la hegemonía de las políticas de ajuste estructural en el sector público desde la década de los 90 en el país (Miñana, 2009). En ese sentido, lo económico pesa como una preocupación mayor en la proyección de los estudios universitarios, principalmente para los padres de familia:

Dorlan: “Es decir que mi otro hermano, el que sigue después de mí ya se gradúa ahorita en Junio. Él quiere estudiar ingeniería civil, entonces ha sido como un, como un, una preocupación para mi papá y para mí porque pues no queremos que salga y se quede así porque allá hay pocas posibilidades de estudio entonces la idea es que se venga para acá para ver si logramos conseguir algún cupo en alguna universidad porque las condiciones económicas no están para pagar una universidad, si, una universidad privada... inclusive una universidad pública, es difícil uno mantenerse en una universidad pública porque todas las condiciones la universidad no se las solucionan a uno y de parte de los padre el apoyo económico es muy, muy insuficiente pese a todas las, como las ganas que ellos tienen de colaborarle a uno”.

Otros estudiantes, quienes no cuentan con ayuda de sus padres por diversos motivos, tienen que arreglárselas como sea y desarrollan estrategias que les permitan disminuir la carga económica con auxilio de algunas “figuras públicas” del país. Estas ayudas muchas veces están más cerca de lo simbólico, por no decir de lo irrisorio, y obedecen más a estrategias de marketing político por parte de algunos actores/instituciones de la vida pública cuyo propósito es mostrar ante la opinión acciones puntuales de ayuda a los “grupos vulnerables”⁷² del país, que a verdaderas políticas de acción afirmativa con carácter institucional y continuidad en el tiempo:

⁷¹ Entrevista con Eugenia.

⁷² Grupos vulnerables como la categoría más expandida en la jerga de las políticas públicas y de las acciones gubernamentales y de cooperación internacional, desarrollada en gran medida por la tecnocracia de los organismos multilaterales. Cf. Ministerio de Educación Nacional-MEN-. *Revolución Educativa: Plan Sectorial 2006-2010*. Documento No. 8. Bogotá, 2008.

Dora: “Me presenté a la San Buenaventura, la matrícula en ese entonces, hace seis años, costaba aproximadamente dos millones de pesos. La Primera Dama me ayudó con el Padre [el rector] en la San Buenaventura pero me daban como descuento del 10%, igual o sea no me alcanzaban los recursos económicos para yo llegar a pagar dos millones de pesos cada seis meses, era algo imposible para mí. Donde yo me ganaba prácticamente un mínimo... entonces esa es la dificultad que uno digamos, si a uno se le diera más la oportunidad laboral, yo pienso que todos estaríamos mejor en la parte profesional. Pero es eso lo que hace que uno llegue y como que se estanque un tiempo y espere y espere y espere, y a veces muchos se quedan esperando y no pueden llegar ni a ser un técnico”.

El balance entre el costo de la matrícula semestral y los ingresos mensuales resulta en saldo negativo para Dora. En efecto, muchos estudiantes no pueden asumir los costos educativos así estén trabajando, pues sus ingresos son mucho menores al elevado costo de las matrículas semestrales. La otra posibilidad es financiarse con un crédito de cualquier entidad financiera a tasas de interés demasiado elevadas, o lograr adquirir un crédito educativo con el Icetex, la entidad estatal creada para tal fin y que ahora cuenta con un fondo especial para poblaciones “afrocolombianas”.

La principal fuente de ingresos de las universidades privadas del país se basa en el costo de las matrículas; de allí que su precio sea tan elevado. En 1994 este rubro tuvo una participación del 73,3% en el total de ingresos de las universidades privadas y representó el 65,2% en 1999 (Cárdenas y Gutiérrez, 2005). La carestía de la educación privada se aprecia por el aumento gradual del costo de las matrículas, el cual siempre se ubica por encima de los índices de inflación anuales: “en 1999 el incremento en el precio de las matrículas de estas universidades fue 2,2 veces el índice del precio al consumidor [...] En el año 2002, los incrementos en las matrículas de las Instituciones de Educación Superior fueron superiores en una quinta parte al aumento general de precios” (Cárdenas y Gutiérrez, 2005: 40). A esto se suma además la importante participación del sector privado en la matrícula universitaria, a pesar de que su proporción haya disminuido en la última década. En 1996 la matrícula en el sector público había descendido al 32%⁷³, en 2008 las instituciones oficiales pasaron a representar el 48,5% de la matrícula, lo cual le sigue dando una leve ventaja a la matrícula en el sector privado⁷⁴.

Las políticas de subsidio a la demanda, enmarcadas en las reformas neoliberales que se comenzaron a desarrollar desde los años 1990, basadas principalmente en la oferta de créditos educativos y descuentos en los costos de matrícula, tienen sus límites a la hora de cubrir las necesidades de los estudiantes y sus familias. De hecho, por el elevado costo de las matrículas, por más alto que sea el descuento el precio a pagar sigue siendo elevado para los estudiantes con menos recursos económicos; como lo comenta la misma estudiante que mencionábamos arriba:

Dora: “Sí, sí, es que a nosotros nos tocaba pagarnos nuestro semestre por eso lo que le contaba, la fundación Cimarrón lo que nos da a nosotros es un descuento del 30% no más. Yo pago \$1.482.000 pesos, neto a pagar... igual siempre es costoso ¿no?”.

Una vez en la universidad hay que hacer todo lo posible para seguir pagando, la preocupación reaparece cada semestre con la orden de matrícula. Yadira califica a su madre como “todopoderosa” para significar lo difícil que es conseguir semestre a semestre el dinero para la universidad. Además de esta perseverancia materna se pueden combinar

⁷³ *Estadísticas e indicadores de la Universidad Nacional de Colombia 1999*, Revista de la Oficina Nacional de Planeación No. 3, 1999.

⁷⁴ <http://menweb.mineducacion.gov.co> 10-12-2012

“otras formas de lucha”, como por ejemplo sumar las ayudas asignadas para estudiantes “afrocolombianos” con un excelente desempeño académico que permita ser beneficiarios de becas o descuentos adicionales, lo cual refuerza a su vez la sobreselección de los estudiantes:

Yadira: “Mi mamá, que es todo poderoso (risas), ella es toda poderosa, si mi mamá me paga la universidad aunque este semestre creo que ya me va a tocar ver qué hago, trabajar fines de semana o algo porque mi hermano ya entra a estudiar también y pues creo que es aquí a la Distrital pero entonces igual queda pesado, los buses, las fotocopias, los transportes

– Ya... y en la Incca cuánto pagas de...

– Dos millones, mentiras me hicieron descuento, pago millón quinientos. Eso es lo que pago porque la universidad cuesta dos millones quinientos, me rebajan un millón...

– Y porque... ¿por qué te rebajan?

– Primero por las notas y segundo porque como afro tengo un descuento de cuatrocientos mil, entonces eso es lo que...y por notas pues 20%, como otros, de... de la universidad son 300 y por las notas otros... 700, creo. Me exigen un nivel alto si, de 4.5 y mi promedio está en 4.6 y no lo he bajado desde el primer semestre, mm... esa es una beca por... por carrera o dos becas por... por... por semestre, entonces yo y una amiga también tiene descuento”.

Si Yadira vislumbra conseguir un trabajo los fines de semana para alivianar la carga económica de su madre, pues su hermano entrará próximamente a la universidad, Eugenia se ve obligada a trabajar tiempo completo para poder seguir estudiando, para tal fin debe continuar sus estudios en la jornada nocturna. El alto precio de las matrículas en las universidades privadas no sólo tiene efectos discriminadores frente a los estudiantes que, pese a todos los esfuerzos posibles, trabajo, préstamos, descuentos, etc., no lograron materialmente llevar a cabo sus proyectos educativos. Para aquellos que sí lograron superar esa etapa también tiene consecuencias no deseadas, que tienen que ver con la segmentación horizontal del sistema educativo.

Dicho de otra forma, si bien las políticas educativas recientes han influido en el aumento de la cobertura educativa y algunos programas preferenciales se han enfocado a los estudiantes “afrocolombianos”, su acceso se tiende a concentrar en las universidades privadas menos prestigiosas, más abordables económicamente pero inferiores en términos de la calidad educativa y del valor simbólico de los diplomas en el mercado laboral, coadyuvando a la conformación reciente de un mercado étnico de la educación superior.

En ese sentido, uno de los criterios que influyen en la escogencia de universidad por parte de estudiantes y familiares tiene que ver con el nivel de precios de las matrículas, así como la existencia de programas preferenciales para estudiantes “afrocolombianos”. Al respecto, algunos estudiantes que tienen expectativas de entrar en una universidad prestigiosa terminan por estudiar en una institución con menos prestigio, más acorde con las probabilidades económicas de su familia. El siguiente relato es ejemplar de este proceso de segmentación horizontal:

Yadira “Me presenté a derecho en la Católica y pasé, pero hubo un problema con la plata que mi papá mandó, bueno, sí, hubo un problema pues económico y luego ya a la del Rosario, creo que te dije, fue que... era muy cara... o no me acuerdo la verdad, en ese momento creo que mi mamá me dijo que no, eso fue. Y pues la Incca porque ya tenía el formulario comprado y pasé los exámenes y todo, pasé”.

Sin querer demeritar los procesos educativos que se llevan en una u otra universidad y sin hacer apología de los famosos *rankings* entre universidades, el caso anterior es interesante en la medida en que lo económico juega un papel importante en las trayectorias educativas de los estudiantes. Así pues, tenemos tres universidades, de las cuales la más prestigiosa es

la del Rosario, cuyos precios de matrícula son muy elevados. Luego están las otras dos universidades, Católica e Incca, que pueden presentar un nivel similar en sus matrículas pero en donde la primera es más prestigiosa que la segunda. En suma, Yadira terminó matriculándose en la universidad menos prestigiosa. Decisión que más adelante va a cuestionar y le va a generar una inquietud para cambiarse de universidad, en parte causada por un descontento, algo ambiguo, frente al desarrollo de sus capacidades en esa institución:

Yadira: “Pues es que estoy pensando, porque realmente quiero darme como un respiro, siento que estoy como muy precipi... o sea igual yo todavía estoy joven, tengo 18, termino a los 21, 22 por mucho, entonces yo no sé... como ponerme a estudiar algo, o estaba pensando, pues es que es una posibilidad que estoy viendo, cambiarme de universidad, estoy averiguando para el próximo semestre, no este, o sea no el primer semestre del 2009 sino el segundo y ya seguir la carrera de largo

– Y como qué universidad o...

– Estaba pensando otra vez en las mismas que te dije al principio, la Mayor, la Nacional eh... la del Rosario, la Católica, sí, quiero cambiarme, siento que no estoy en el lugar, estoy como Davivienda (risas) estoy en el lugar equivocado; o sea no sé, no me siento en el lugar que debo estar, creo que me estoy perdiendo en alguna medida o que no me están dejando explotar todo lo que... ay no sé, sabes que estoy como loca (risas)”.

A pesar de que no esté segura de las razones por las cuales quiere cambiar de universidad y muestra cierto malestar a la hora de expresarlas, en su relato surge el deseo inicial de ingresar a alguna de las universidades con más prestigio para estudiar derecho en el país. La inversión económica viene acompañada de una búsqueda de cierta distinción social, además que hace parte de un cálculo, no muchas veces consciente, en relación con la futura trayectoria laboral. Así, más adelante en la entrevista, Yadira expresa que su sueño es el de ser constitucionalista o ministra. Para esas altas expectativas, en principio la universidad en la que se encuentra no le daría las condiciones de distinción necesarias para seguir una tal carrera. Sus opciones así lo demuestran (Rosario y Nacional) aunque todavía con “un pie en la tierra” (Colegio Mayor, Católica). Su percepción subjetiva de no poder explotar lo suficiente sus capacidades puede obedecer entonces a una trayectoria social desfasada entre los deseos posibles y los que son efectivamente probables, casi como una forma de ver su propia trayectoria social “a la baja”. Percepción subjetiva que está relacionada entonces con el proceso de segmentación horizontal de la educación superior en donde hay una mayor admisibilidad de estudiantes “afrocolombianos” en universidades privadas del tipo “medio”.

Este proceso se ve alimentado por estrategias estudiantiles de tipo práctico en donde el criterio no es sólo el precio relativamente bajo de las matrículas sino el hecho de que la universidad tenga algún tipo de beneficio enfocado a los estudiantes “afrocolombianos”; o como se conoce en la nueva jerga, que la universidad tenga “convenio afro”; abordable económicamente pero con cierto nivel de calidad:

Kendy: “Estoy estudiando en La Salle. Cuando vine pues empecé a buscar, dónde, en qué universidades había la carrera de trabajo social, había en la del Rosario, en la... en varias universidades pero la que más se acoplaba como a mis necesidades era la Salle, entonces por eso entre ahí, porque es más económico y más sin embargo es una buena universidad”..

Jackson: “El semestre siguiente eh... me puse a buscar universidades, entonces miré, comencé a sacar universidades, ah ya empecé a averiguar acerca de los convenios afro, que, qué universidades tenían convenios afro. Yo actualmente tengo un convenio, la beca afro en esta universidad, entonces empecé a mirar universidades y carreras dónde estaban y como que la capacidad que tenía yo para pagar la carrera; de todas la que..., como la que más me cuadró fue

la Santo Tomás porque era una universidad muy buena, y me quedé acá en la universidad y tuve la oportunidad... Somos la primera promoción de administradores de empresas de la Santo Tomás, somos nosotros porque no había administración de empresas”.

Jackson consiguió entonces entrar en una carrera muy demandada por los bachilleres y que es reputada por su prestigio social en términos de una buena trayectoria laboral, relacionada por supuesto con los sectores económicamente dinámicos de la sociedad colombiana, que también puede servir incluso para que los egresados “salgan a hacer empresa”. La universidad sigue las pistas que el mercado laboral va estableciendo y aprovecha en cierta forma una alta demanda de bachilleres con menos recursos económicos. En ese sentido, en el siguiente apartado se observa cómo el éxito de esta nueva carrera redundó en un alza de las matrículas, como una forma de aprovechar, a la vez que contener, la creciente demanda por parte de la institución. Lo cual confirma una vez más el efecto discriminante que pueden tener dichas alzas:

Jackson: “Inicialmente empezamos como 40 estudiantes en administración, nocturna, inició un grupo nocturno y un grupo diurno, en este momento hay como 5 grupos nocturnos, después del primer semestre y cinco grupos diurnos; así en cada semestre o sea la carrera tuvo un boom en cada semestre, ¡eso es grandísimo! El semestre pasado el costo de la matrícula estaba en dos millones setecientos mil pesos, y este semestre, para evitar la... eh, para evitar la... como... es tanta gente, que el costo de la carrera quedó [para los estudiantes nuevos] en tres millones cien; o sea le subieron casi cuatrocientos mil pesos de una por... por... todo el mundo se quería venir a estudiar acá a la universidad administración de empresas, porque es que a al agente le gusta mucho la administración de empresas”.

Es menester aquí mencionar un aspecto relacionado con esta barrera económica, el cual tiene que ver con los créditos educativos que en principio son una solución para ampliar el acceso a la universidad pero que terminan por reforzar los procesos de discriminación sistémica hasta ahora tratados. Se trata del requisito del “fiador”. Por lo general para que un estudiante sea beneficiario de un crédito, este debe garantizar mínimo dos fiadores, uno con ingresos fijos y otro propietario de finca raíz. Estos requisitos desde luego penalizan a los estudiantes de más bajos recursos económicos pues tienen menor probabilidad de cumplirlos:

Adriana: “Eso fue muy complicado conseguirlo porque nadie le sirve a uno de fiador tan fácil ¿no?, un familiar de mi mamá no se pudo porque, eso le hacen un estudio a uno en data crédito en... y ella estaba reportada, nosotros pasamos cuatro codeudores y el último fue el que nos sirvió y por cada codeudor, tocaba hacer una consignación en el banco... era poquito \$5.000 pesos para hacer el estudio, sino que las otras personas era porque ganaban muy poquito, no tenían casa, así digamos, no tenían salario bi... bueno, ni casa, ni beca, ni nada por el estilo, entonces la persona con la que mi mamá se consiguió... como te digo mi mamá es presidente de la junta y ella en la localidad es muy conocida, ella se ha dado a conocer y en la alcaldía conocía a un señor, a un primo de Piedad Córdoba yo no sé, por allá en la alcaldía de Usme, y él fue el que nos... así de pura amistad, él fue el que nos dio el... nos dio... es nuestro codeudor, si de pura amistad porque igual no es nada de nosotras”.

En el caso de Adriana se aprecia además que este asunto no es sólo cuestión económica sino que se puede solucionar, en parte, con una buena dotación de capitales sociales, amigos o conocidos que sí puedan cumplir con el requisito económico. No obstante, otro tipo de estudiantes, por ejemplo los del Pacífico, no cuentan necesariamente con ese tipo de capitales sociales. Para ellos, aquí también la lejanía de su lugar de origen y las difíciles condiciones en las que viven sus familiares hace que los procedimientos burocráticos sean otra odisea:

Dorlan: “Frente a eso también se ha abierto una posibilidad a nivel nacional por parte del Icetex, pero los de la Nacional somos pocos los que hemos podido ganar esos préstamos. Yo me he presentado tres veces y no he pasado y estuve revisando el proyecto con gente que sabe y me dice que está bueno, pero el Icetex dice que es porque no tiene quien me, no tengo, o sea la persona que me sirve de fiador no está avalada por el fondo de créditos, o sea no tengo fiador, entonces sin fiador no le hacen el crédito a uno.

– Y o sea a quién has puesto de fiador, ¿a tu papá?

– Yo coloqué a una tía que es comerciante pero no fue aprobada, o sea mi papá de una quedaría descartado, si, porque mi papá no tiene como un bien raíz legalizado totalmente que lo pueda como hacer eh... según pues las entidades, con escrituras y todo... exactamente, que lo pueda hacer ideal para ser mi codeudor”.

Jairo: “Sin tener en cuenta las dificultades que uno pueda tener para hacer firmar un documento, más donde tiene que ir a Magüí Payan que es ubicado en la zona de Nariño en la Costa Pacífica ¿sí?, prácticamente al lado del río, del río Patía, hum cómo hace uno para que los papeles lleguen temprano acá y como certi... como garantiza de que la gente que le está haciendo el favor allá de ser codeudores agilicen las vueltas allá teniendo en cuenta que en mi municipio no se pueden radicar ese tipo de papeles en notaría porque no hay notaría, toca salir a un municipio vecino ¿sí me entiende?”.

Hasta aquí hemos abordado los procesos de discriminación sistémica con base en las trayectorias educativas de los estudiantes. En primera instancia están toda una serie de procesos que generan desigualdades educativas en la primaria y la secundaria, los cuales están en estrecha relación con el origen social de los estudiantes y con las condiciones estructurales de tipo social, económico y territorial en el país. En segunda instancia están los procesos relacionados con la limitación o la segmentación en el acceso a las universidades del país, de los cuales se destaca el papel importante que entran a jugar esas primeras desventajas educativas adquiridas en el colegio, así como la mayor o menor posesión de capitales económicos y sociales en los distintos “filtros” por lo que debe pasar un estudiante para que finalmente logre ingresar a alguna universidad. Sin embargo, como también se ha apreciado de forma implícita en los mismos relatos, estos estudiantes también han desarrollado estrategias para hacer frente a las discriminaciones en el acceso y a las dificultades escolares.

5.2.3 Estrategias de resistencia frente a las discriminaciones en el acceso y para hacer frente a las dificultades estudiantiles

Los procesos de discriminación sistémica que han redundado en una serie de acumulación de desigualdades sociales que pueden impedir no sólo el acceso de los estudiantes a la universidad sino también generan procesos de segmentación horizontal en determinadas carreras e instituciones, no son necesariamente deterministas en las trayectorias estudiantiles, más bien las influyen de manera diferenciada con aspectos relacionados con la posición relativa de los estudiantes y de sus familias en el campo social de acuerdo con la mayor o menor posesión de distintos tipos de capitales sociales, culturales, educativos.

En ese sentido, tanto los estudiantes como sus familiares despliegan una serie de estrategias que les permiten, así como lo vimos en el subcapítulo anterior para los estudiantes franceses, esquivar o superar algunas de esas barreras del sistema de educación. De acuerdo con las entrevistas hechas a los/as estudiantes “afrocolombianos/as” hemos podido identificar dos tipos de estrategias. La primera está relacionada con una cierta toma de conciencia social frente a esas desigualdades estructurales que afectan a los estudiantes “afrocolombianos” y la importancia que tiene la reivindicación de acciones afirmativas que propendan para la disminución de dichas desigualdades. La segunda tiene que ver con la

importancia de los capitales sociales, en especial con el mayor acceso a la información, el papel importante de la familia y de las redes sociales.

5.2.3.1 Conciencia social y acciones afirmativas

Una expresión de conciencia social frente a las discriminaciones sistémicas, que tienen por consecuencia la acumulación de las desigualdades educativas de los estudiantes “afrocolombianos”, se aprecia en la crítica repetida que hacen ellos mismos al Estado en relación con su incapacidad para garantizar la igualdad de oportunidades. Situación que está estrechamente relacionada con la subordinación a la cual han sido objeto históricamente estas poblaciones en el país y que sienten que no ha cambiado sustancialmente a pesar del contexto institucional basado en el multiculturalismo. Así lo expresa Dorlan en sus propias palabras:

“Estas son las condiciones en las que estamos los afros y estamos incluidos supuestamente en el Estado, estamos en un Estado “pluricultural” donde el afro está relegado como a ser, a estar en los súbditos, a estar en el lugar del súbdito, entonces frente a la problemática de la exclusión de los jóvenes afro de los espacios académicos este país tiene que buscar las condiciones o las medidas o las acciones para que los afros puedan ingresar a la universidad. Aunque se ha avanzado, todavía hay mucho por hacer, en la actualidad hay 2%, dos de cada cien afros pueden entrar a la universidad, el 98% se quedan fuera del sistema educativo [...] Entonces... eh... conocer un poco de cómo se mira al negro desde el Estado me ha hecho tener como más..., sí conocer cómo se mira al negro desde el Estado y ante la sociedad. En el Estado, el tema del afro no ha sido relevante para el Estado y la universidad es una muestra y la universidad Nacional es una muestra de cómo se mira al negro, pues cómo nos han excluido, se ha excluido totalmente al negro; pues uno no tiene como esa cultura del estudio, el afro no tiene la cultura del estudio, entonces pero ha sido una misma reproducción, eso ha sido una reproducción de la misma discriminación, porque al negro se le ha excluido y no se le ha dado la oportunidad tampoco”.

En un sentido similar, Dora concluye sobre la necesidad de un papel más activo del Estado en la garantía de igualdad de oportunidades para la población afrocolombiana. No sobra recordar que ella logró entrar a la universidad luego de muchos años de trabajo y de esfuerzo:

“Yo hice bachillerato en promoción social en Samaniego, Nariño. Me vine directo para Bogotá, pero como le decía, uno llega y le toca esperar y esperar hasta que las condiciones laborales... y lo peor es que usted se puede desempeñar bien pero el hecho de que lo vean moreno ya como que le cierra las puertas en algún lado [...] las dificultades son que hay gente que quiere estudiar y no puede. Por eso la mayoría de gente afro descendiente no puede ingresar a la universidad y a veces no porque uno no quiera sino porque si uno se gana un sueldo mínimo, entre la alimentación, los servicios y los transportes y el vestido se le va el sueldo y uno no puede, ¡y es que no puede! Entonces yo pienso que el Estado debería brindar como más oportunidades para acceder a la universidad”.

Otros estudiantes, tal vez por haber adquirido herramientas de las ciencias sociales y haber participado activamente desde la academia o el militancia en los procesos sociales de reivindicación étnica y social de la población afrocolombiana, desarrollan explicaciones menos ambiguas en relación con la desigualdad de oportunidades, a partir de la intersección mutua entre los aspectos de “clase” y “raza”. Este conocimiento y esta conciencia sobre las discriminaciones sistémicas que afectan a la juventud afrocolombiana han venido conformando el fundamento de discursos, posiciones políticas e ideológicas, así como propuestas específicas de acción colectiva estudiantil relacionadas con buscar soluciones para corregir y disminuir sus desigualdades educativas y sociales resultantes. Son la base entonces del reciente y creciente movimiento estudiantil afrocolombiano por

las acciones afirmativas en el sistema de educación superior colombiano, especialmente enfocado en las universidades públicas del país:

Dayro: “Yo creo que la discriminación positiva es necesaria en tanto este Estado a pesar de construir una supuesta idea de igualdad... basado en la idea de la república, de este... “todos somos ciudadanos y todos somos iguales ante la ley”. No es así en la práctica, entonces por supuesto es una manera de reparar una especie de daño histórico que se ha hecho contra algunas poblaciones, en este caso la población afro... En la medida en que eso se logre equiparar, que es muy difícil, esto no tendría sentido, pero por ahora creo que sigue teniendo validez este tipo de política específica para cierta población y yo creería que el máximo problema es ese, es cómo competir en igualdad de condiciones también ¿no?, yo creo que... que tiene que ver con las condiciones educativas, el mayor problema con el que se enfrentan los estudiantes afros en la universidad colombiana”.

El asunto de las acciones afirmativas es el aspecto más racialmente explícito de las estrategias de resistencia presentes en los relatos hechos por los estudiantes “afrocolombianos”. Esta acepción cuestiona no sólo la idea republicana de “igualdad” entre los ciudadanos sino también los derechos diferencialistas del multiculturalismo a partir de los cuales los estudiantes observan que las cosas no han cambiado como se lo imaginaban y que la posición subordinada de los “afrocolombianos” se mantiene en la sociedad:

Dayro: “En la universidad me puse a ver que el único palenquero que había entrado a la universidad a contaduría era yo y que era necesario en la universidad ver cómo se hacía para ampliar la cobertura para que entraran estudiantes afro. Entonces me di cuenta estando acá que aquí no había numéricamente, yo no veía nada de los afro en las universidades, en términos de estudiantado no había. Para las instituciones es una vaina más de “venga aceptémoslo”, en el sentido de esa democracia liberal o del multiculturalismo también... “aceptémoslos porque ellos son afro, están aquí pero siempre y cuando no afecten lo que está aquí establecido” pero que no afecte la composición de profesores, no afecte la cantidad de estudiantes afro, no la afecte... Pero entonces eso ha cambiado porque hoy todos los que estamos aquí estamos afectando a la institución como tal”.

Esta conciencia étnica pasa entonces en primer lugar por una constatación de hechos, a partir de reconocerse como la excepción en la universidad. Pero las solicitudes van más allá de ampliar una cierta cobertura para los estudiantes, es la institución universitaria misma la que se cuestiona y la acción afirmativa propendería por influir en la composición total de la población universitaria, incluido en el cuerpo docente y administrativo. Así mismo, estas reivindicaciones tienen que ver con los contenidos mismos de los currículos y la búsqueda de una mayor presencia de los aportes de la población de origen africano en las universidades, como una forma de luchar igualmente contra la invisibilización que el legado africano ha tenido en la construcción de la nación:

Dayro: “En la Distrital nos dimos un año una pelea para que se implementara algo sobre el conocimiento afro y se implementó una electiva que se llama “Historia de África”. Hoy en la discusión que hay sobre la reforma de la universidad está una propuesta para implementar “Estudios afro”, que haya profesores afro de la universidad, oficina de asuntos afro y cosas como esas. Entonces nos hemos adelantado a lo que ellos estaban esperando, estaban esperando que nosotros únicamente propusiéramos un grupo de baile, de danzas afro. Nosotros también hicimos la propuesta para la inclusión de la estudiantes afro en la Universidad Nacional”.

Cuando los estudiantes han constatado además que las reglas de acceso a la universidad no han sido claras y justas sino que, por el contrario, son objeto de manipulaciones clientelistas y corruptas, algunos estudiantes han acudido no sólo a la movilización juvenil sino a las vías de hecho para lograr un ingreso a la universidad. El relato de Dayro es más

que esclarecedor de esta característica excluyente del sistema educativo en Colombia y de la necesidad que tienen algunos jóvenes de tomarse la justicia por cuenta propia jugando en cierta forma con las mismas reglas del sistema:

Algunos estudiantes conscientes de esas prácticas, han generado dinámicas colectivas para presionar políticamente, muchas veces mediante la violencia, un acceso de estudiantes de sectores populares a la universidad. Dayro fue uno de esos estudiantes que hizo “tropel” para poder entrar a la universidad:

“Me inscribo en la universidad del Atlántico a contaduría, no paso; eh... ya a finales del 97 vuelvo y me inscribo ... eh no paso legalmente en el listado como aparece, pero entonces conozco unos estudiantes que peleaban porque a la universidad ingresara gente de bajos recursos y que tuvieran el puntaje, entonces ahí lógico que comencé a asistir a la reunión y me meten, entonces me meten porque... la universidad del Atlántico para esa época publicaba, decía bueno –“contaduría pueden haber 120 estudiantes”, publicaban un listado de 80, entonces esos 80 eran los que pasaron y usted se iba al mes al salón de contaduría y habían 40 estudiantes más, pero 40 que eran los recomendados, los que les vendían los cupos y cosas como esas. Entonces estos pelados, Alma Mater se llamaba la organización, estaban en la pelea en contra de eso, entonces ese lote ¡pam! y ahí es cuando yo entro a la universidad... cuando yo entro a la universidad enseguida me vinculo a esa organización estudiantil.

– O sea tu entraste... ¿entraste enseguida a la universidad...?

– Sí por ese lado de los... porque es que la universidad publicaba los 80 [cupos], entonces los 40 se los daban a la gente que ellos querían, entonces los pelados decían no, estos cupos deberían de estar entre la gente pobre y no podemos aceptar eso, tenían como una... un proceso, sí... una presión para conseguir eso, se tomaban la universidad y tropel y todo, entonces cuando dieron esos 40 [cupos], entonces ¿esos cuarenta entre quienes [se reparten]?, ¡entre nosotros!, entonces entramos un grupo grandote ahí, todo el que contribuyó con el proceso entró ahí pam, todos los que cumpliéramos con los requisitos... porque de esos 40 que pasaron después... gente sin el puntaje, gente sin prueba Icfes, gente con prueba Icfes chimba y todo; entonces ingresamos ya a la universidad”.

La propuesta de acciones afirmativas estaría entonces encaminada a reducir la posición subordinada de los estudiantes “afrocolombianos” en la sociedad colombiana, por medio del desmonte de algunas de las barreras que afectan a los estudiantes “afrocolombianos” y que vimos en los acápites anteriores. En primer lugar proponen acceso diferenciado a las universidades, es decir que haya o una ley de cuotas o procedimientos de admisión especiales para estudiantes “afrocolombianos”. En segunda medida que haya políticas que promuevan la permanencia de los estudiantes en la universidad, en razón de las dificultades académicas que enfrentan una vez en la universidad y que son el resultado de desigualdades sociales y educativas acumuladas. Estas políticas de permanencia estarían relacionadas entonces con esos “hándicaps” académicos pero también con dificultades de índole económica que afectan a los estudiantes, no sólo en su manutención básica (alimentación, vivienda, salud) sino también en gastos educativos y de acceso a bienes y servicios (recreación, deporte, vestuario, etc.)⁷⁵.

Así pues, la política de acción afirmativa si bien tendría en cuenta el factor “étnico” como el central en su justificación, para algunos estudiantes es claro que el propósito de la misma debiera ser el beneficiar a los estudiantes menos privilegiados. En ese sentido no están de acuerdo con que tales beneficios sean concedidos a personas que posean buenos recursos económicos. Este aspecto nos remite una vez más al carácter problemático, inclusive para la puesta en práctica de políticas públicas, implícito en la interseccionalidad entre los

⁷⁵ Aspectos resumidos y extractados de las mismas entrevistas con los estudiantes colombianos.

distintos sistemas de dominación social, en este caso en los cruces entre la “etnia” y la “clase social”:

Jackson: “Para mí es muy difícil irle a decir a un pelado que sea afro pero que lo tiene todo en su casa, que lo tiene todo, que le pagan el estudio, irle a decir “hombre existe esta beca, usted tiene la posibilidad de así ahorrarle unos pesitos a su papá, porqué no va a los talleres y se entera de quién fue Martin Luther King, de quien fue Malcom X, de quien fue Nelson Mandela”. Dirán “no yo para que eso”. Entonces como que no hay ese compromiso”.

Según esto, la conciencia “étnica” hace parte de esos supuestos para que un estudiante “afrocolombiano” sea beneficiario de las políticas de acción afirmativa propuestas por los mismos estudiantes, lo cual está presente en cierta forma en los programas vigentes hasta ahora. Por ejemplo, para ser beneficiario de la condonación del 100% del crédito del fondo especial para estudiantes “afrocolombianos” del Icetex es necesario hacer un trabajo social en alguna comunidad afrocolombiana. Este último aspecto nos remite al segundo tipo de estrategias para hacer frente a las desigualdades y la discriminación en el acceso a la universidad, el cual tiene que ver justamente con determinados tipos de capitales sociales.

5.2.3.2 La importancia de los capitales sociales: acceso a la información y organizaciones sociales

De acuerdo con los elementos presentados en los acápites anteriores en donde las dificultades de acceso a la información eran un obstáculo para permitir el acceso de los estudiantes a la educación superior universitaria, este recurso se convierte entonces en un capital clave a la hora de definir las trayectorias educativas de los estudiantes. Además, el acceso a la información hace parte de un capital social mucho más amplio conformado por grupos familiares, amigos u otro tipo de contactos o redes en donde circula la esta circula de manera oportuna. Como lo hemos podido ver, algunos de los estudiantes entrevistados no contaban con esos capitales sociales que les permitieran tomar decisiones más avezadas, más estratégicas si se quiere. De hecho, hay que recordar que muchos de ellos han sido apenas los primeros en sus familias que lograron entrar a la universidad. Es entonces sobre la marcha que se va aprendiendo y se reciben duros golpes: no ser admitido a la universidad una o dos veces, encontrar un trabajo mientras tanto e intentarlo de nuevo el siguiente semestre.

Aquí el rol de los familiares y la movilización de los capitales sociales pueden ser cruciales para romper el ciclo de la exclusión. Comienzan a averiguar en dónde hay descuentos, conocen el líder de una organización “afrocolombiana” que tiene convenios con algunas universidades, se informan sobre los créditos del Icetex, hablan con un viejo amigo y le recomiendan “si sabe de algo”. Gracias a esa información clave y oportuna se vislumbra una ventana de oportunidad para entrar a la universidad, de otra forma es probable que los deseos de estudiar se diluyan en el tiempo:

Dora: “Al inicio para entrar a la universidad fue difícil porque... porque uno viene en busca de querer lograr el objetivo, ser profesional y a veces las cosas no se le dan fácilmente, uno consigue un trabajo donde gane el mínimo eh... ese sueldo no le alcanza a uno para pagar arriendo, para pagar servicios, para transporte y estudiar, es muy difícil; entonces a uno le toca es como esperar, ahorrar, ir ahorrando, este año no, el otro si, ¿sí? y hasta que yo tuve conocimiento de la asociación Cimarrón por parte de mi hermano que también estudiaba derecho político en la Cooperativa y fue el que me comentó que existía para las minorías étnicas unos pañitos de agua tibia, son pañitos de agua tibia porque... porque digamos si a uno, de pronto encontrar a una persona que le aliviara con una beca, yo pienso que eso sería bueno, pero nosotros por minoría étnica lo que obtenemos es un descuento del 30% ¿sí? Entonces...”

entonces yo ya fui, me afilié, he asistido a los proyectos, mmm los temas que uno trata allá a mi me parece muy buenos, y pues respecto a eso empecé a asistir a las reuniones y pues yo pienso que uno va tomando conciencia, de donde viene y para donde va; yo sé que tengo que llegar con la ayuda de Dios a ser una profesional”.

Cuando los padres no pueden ayudar con los gastos educativos, el recurso al capital social puede paliar esas deficiencias económicas. Los estudiantes deben encontrar entonces cualquier solución para poder comprar, por ejemplo, el formulario de inscripción, pedir ayuda a un familiar o un amigo, trabajar y ahorrar hasta tener el monto necesario, hacer un préstamo:

Zoraida: “Mi mamá que me conoce bien me dijo: – “nena, ¿a ti no te gustaba hotelería y turismo en el Externado? Y yo –“pues sí mami pero es un poco también cara”; entonces me dijo –“mira a ver, presenta y mira a ver cuánto vale el formulario y miramos a ver”, y pues fui, averigüé la carrera estaba en \$4.600.000 estaba el semestre eh... y me dijeron no pues –“el formulario de inscripción vale \$100.000 y creo que esta es la última semana para inscribirse”. Entonces yo afanada porque igual yo me salí [de estudiar] y también duré otro tiempo trabajando y ya, ya era tiempo de retomar el estudio, entonces yo con mi trabajo pude pagar los \$100.000 me presenté y pues acá me hacían unas pruebas, tres entrevistas personales más la prueba de inglés y no que como en dos días, más o menos, le daban a uno la respuesta, por Internet aparecía el listado, pues yo esperé y pues sí pasé”.

En el contexto multicultural, y bastante asociado al punto anterior sobre la conciencia social y las acciones afirmativas, las organizaciones “afrocolombianas” se han convertido en un importante recurso de capital social que puede disminuir relativamente los procesos de discriminación sistémica. Este es en efecto uno de los propósitos de las políticas multiculturales de gestión de las nuevas reivindicaciones de los grupos étnicos:

Adriana: “Aparte que con Ceuna conocí lo de los créditos del Icetex, metí mis papeles... yo estoy recibiendo el crédito gracias a Ceuna porque pues a través de él fue que yo supe eso, porque no tenía ni idea. Pero el que medio el aval para el crédito fue otra organización. La amiga que me invitó al grupo, el papá tiene una organización, el papá me dio lo del aval”

La creación de organizaciones estudiantiles “afrocolombianas” también hace parte de la constitución de un capital social que puede estar planteado para hacer frente al racismo en la universidad, como lo recuenta Mary quien participó de un proceso incipiente de consolidación de una organización estudiantil en la Universidad del Quindío:

Mary: “Surgió la propuesta de organizarnos en algo que se llamó la asociación de estudiantes del Pacífico ADEPACÍFICO en la Universidad del Quindío. Para mí existía una necesidad de que la gente primero entendiera porqué a nosotros nos pasaba... nosotros éramos víctimas de ese fenómeno del racismo, que además la gente pudiera elevar su autoestima porque teníamos un problema que la gente, también por los efectos de la discriminación racial, psicológicamente vivía de una u otra manera golpeada y había gente que desertaba de la universidad. Aparte de las condiciones económicas, era todo el problema de las relaciones sociales, era bastante difícil, nosotros queríamos que nuestro grupo fuera un grupo de apoyo académico y también en términos de lo social, como de lo comunitario”.

Para los estudiantes del Pacífico, y también para algunos estudiantes urbanos, la escogencia de carrera está estrechamente asociada con las “necesidades del pueblo” o de “la comunidad afro”. Desde una perspectiva altruista la carrera debería tener una utilidad social y no simplemente suplir los intereses individuales del estudiante. Este aspecto está muy relacionado con la toma de conciencia que vimos en el acápite anterior pero también como una forma distinta de ver el capital social. Dicho de otra forma, la conciencia “étnica” se relaciona estrechamente con procesos de constitución de capitales sociales, de

redes de solidaridad cuyo propósito no sólo es garantizar una futura inserción laboral sino ayudar a otros jóvenes a que logren superar las barreras educativas que les pueden impedir ingresar a la universidad. Este también es un aspecto de convergencia con algunos de los relatos de los estudiantes franceses; tanto allá como acá surge entonces la necesidad de hacer un trabajo comunitario y ayudar a los otros, principalmente con acompañamiento escolar:

Valeria: “Yo estaba desarrollando con ellos, lo sigo haciendo porque en Chía se ha visto un incremento en la población afro, entonces es un trabajo con ellos. Pues la primera parte del trabajo fue como un poco de censo, como saber cuántas personas había, cómo estaba compuesta la familia, a qué se dedicaban y ya después se comenzó a hacer un trabajo de refuerzo escolar porque se veía que la situación escolar de los niños pues no era muy apropiada. Entonces hacer un refuerzo en lectoescritura, en el área de matemáticas, de sociales y eso es lo que he estado haciendo”.

De acuerdo con lo anterior, podemos resumir para este segundo subcapítulo dedicado al caso colombiano, que las discriminaciones sistémicas que afectan a los estudiantes “afrocolombianos” son variables dependiendo de varios aspectos. Podríamos pensar por ejemplo en el caso de los estudiantes del Pacífico, quienes tienen las condiciones menos privilegiadas, no sólo en términos de menor calidad educativa recibida y por consiguiente menores resultados académicos plasmados en resultados del Icfes, o en los exámenes admisión a universidades públicas selectivas. Estas discriminaciones se desarrollan además en procesos que impiden el acceso o generan “destinos sociales” en aspectos tales como el acceso a la información sobre oportunidades educativas, el “formulario de inscripción”, el examen de admisión y, por supuesto, los elevados costos de matrícula, este último que constituye una gran diferencia en relación con el sistema educativo francés.

Para estudiantes de otras regiones, estas discriminaciones sistémicas no se presentan de la misma manera, en especial los estudiantes de las grandes ciudades del país, a pesar de que algunos tengan su escolarización en el sector público, la configuración territorial del país hace que de todas maneras tengan una mejor educación que los estudiantes del Pacífico. Sin embargo, estos estudiantes urbanos pueden seguir manteniendo desventajas frente a los estudiantes de colegios privados, en los cuales hay una gran proporción de población de clases medias, medias altas; y que por lo general son personas racializadas en términos de “blancas o mestizas”.

Un hallazgo importante en las estrategias de resistencia desarrolladas por los estudiantes “afrocolombianos” tiene que ver con toda la lucha por la puesta en práctica de políticas de acción afirmativa para estudiantes “afrocolombianos”, con estas se pretenden superar los obstáculos relacionados con los exámenes de admisión como principal obstáculo al acceso a la educación superior pero también los altos costos educativos que impiden la permanencia de los universitarios en sus estudios y una futura inserción laboral como profesionales. Este es, si se quiere, el aspecto más racialmente explícito de las estrategias de resistencia presentes en los relatos hechos por los estudiantes “afrocolombianos” y remite directamente a esas desigualdades estructurales.

Conclusión

En este capítulo hemos visto en dos grandes partes un análisis de las discriminaciones sistémicas en los sistemas educativos francés y colombiano. Al hacer la comparación entre estos dos contextos encontramos una diferencia en la configuración de dichos procesos de

discriminación que tiene que ver con la estructuración misma de los dos sistemas de educación superior.

Por un lado, el punto central de las discriminaciones en el caso colombiano se encuentra en el acceso mismo a la universidad, el cual depende de la configuración del sistema educativo que tiene bajos niveles de inclusión de una gran cantidad de la población, en especial de los sectores más pobres y las minorías étnicas. Pero aún así para esos pocos estudiantes “afrocolombianos” que logran ingresar a la universidad, el asunto de su éxito universitario no se puede dar por sentado en razón de esas dificultades escolares y sociales acumuladas. Así mismo, el racismo cotidiano en la universidad puede tener consecuencias importantes en las trayectorias educativas, este aspecto será desarrollado en el capítulo siguiente (Cf. Capítulo 6). No en vano hemos visto cómo uno de los más fuertes mecanismos de resistencia frente a las discriminaciones y el racismo ha sido la creación de organizaciones estudiantiles “afrocolombianas” cuya bandera principal es la puesta en marcha de políticas de acción afirmativa que superan una definición limitada de las mismas y propende por una inclusión simbólica de lo “afrocolombiano” en la universidad, así como luchar contra las discriminaciones y el racismo.

Por otro lado, el punto de las discriminaciones en el contexto francés no es tanto el acceso a la universidad sino la orientación a las distintas posibilidades de instituciones, disciplinas y tipos de formación. En este caso pudimos identificar de forma más clara aspectos de racialización explícita en esos procesos de orientación. Pensamos entonces que esto obedece a la estructuración misma del sistema educativo francés, en donde lo que está en juego no es tanto el acceso a los recursos educativos (como ocurre en Colombia), sino al tipo de recursos educativos a partir de los cuales se van a perfilar, desde luego, las futuras trayectorias laborales y profesionales, o sea los destinos sociales.

En ese sentido, si en Francia uno de los aspectos que intervenían fuertemente en los procesos de escogencia de carrera tenía que ver con el papel de los profesores y funcionarios de la orientación educativa, en el caso colombiano ocurría una situación contraria caracterizada por una casi total ausencia de los profesores y de cualquier otro servicio institucional en los procesos de escogencia de carrera por parte de los estudiantes. De allí la importancia creciente que comienzan a tener las organizaciones “afrocolombianas” surgidas del contexto institucional marcado por el multiculturalismo.

A pesar de que los estudiantes con quienes realizamos el estudio, son relativamente privilegiados por haber superado esas discriminaciones sistémicas y logrado ingresar a la universidad, es importante aclarar que los procesos de discriminación no paran allí. Lejos de encontrarse en una posición triunfalista, los estudiantes se encuentran en una institución (la universidad) en donde impera la ideología de la igualdad y el valor del mérito académico pero en donde las desventajas escolares y culturales, sociales y económicas no se desvanecen como por arte de magia cuando se cruza el umbral de la universidad. A sí mismo, en este lugar también se mantienen procesos de racialización y los estudiantes experimentarán toda una serie de situaciones de racismo cotidiano y de discriminaciones. Aspectos de los cuales se ocupan las líneas del siguiente y último capítulo de la tesis.

CAPÍTULO 6.

RACISMO COTIDIANO Y DISCRIMINACIONES EN LA UNIVERSIDAD

En los dos capítulos anteriores hemos desarrollado una aproximación al racismo y a las discriminaciones desde un punto de vista estructural, teniendo en cuenta las configuraciones de los respectivos sistemas de educación en cada país y la configuración de procesos de discriminación sistémicas con base en esos márgenes estructuradores. Se podría decir que hemos visto hasta ahora los problemas que afrontan los estudiantes “negros” para hacer la transición entre la educación secundaria y la educación superior.

En el caso francés estos problemas están más relacionados con una segmentación horizontal de la educación superior de acuerdo con la jerarquía entre instituciones y carreras. Plasmado en procesos de discriminación fundamentados en ideas racistas, principalmente en la orientación escolar pero también en experiencias vividas del racismo en otros ámbitos de la vida y desde la infancia. En el caso colombiano es el acceso mismo al sistema superior que está en juego, por las condiciones mismas de una inclusión aún limitada para una gran proporción de la población juvenil. Concretado en procesos de discriminación sistémica desde la escuela primaria y que se reproducen en el momento específico del acceso a la universidad.

Sin embargo, faltaría aún por responder a la pregunta de cómo se configuran las discriminaciones y el racismo una vez los estudiantes han logrado entrar a la universidad. Para responderla, el concepto de *racismo cotidiano* acuñado por Philomena Essed (1991) es de vital importancia, pues permite hacer el puente entre los componentes estructurales del racismo (Capítulos 4 y 5) y los componentes individuales del mismo. Distinción que desde luego es más del orden analítico que de la realidad social, pero que permite una aproximación heurística a la comprensión del racismo en la universidad. En ese sentido, lo que se pretende desarrollar a continuación es un análisis desde una perspectiva situacional. Por esta última se entiende “*una preocupación por aquello que puede ser vital para un individuo en un momento determinado, y esto a menudo implica a algunos otros individuos particulares, sin que haya que limitarse necesariamente a la palestra mutuamente controlada de los efectos cara a cara*” (Goffman, 2006 [1975]: 8).

Esto quiere que los individuos, aunque no crean la situación, tienen la capacidad de definirla y de actuar con base en dicha definición. En el asunto que nos compete, se trata de situaciones sociales en donde el racismo y la discriminación hacen parte de los marcos de interpretación para definir la situación (Goffman, 2006 [1975]). Dicho de otra manera, lo que nos interesa es comprender cómo los estudiantes racializados en términos de “negros” pueden definir o no una situación como racista o discriminante en el contexto de la educación superior. Estas definiciones están relacionadas con formas y mecanismos de racismo que se desarrollan en situaciones de la vida cotidiana y que configuran justamente el racismo cotidiano en la universidad.

Este capítulo está dividido en cinco partes principales. En la primera proponemos ver algunas tendencias generales del racismo cotidiano desde una perspectiva situacional y con una aproximación comparativa entre los dos países teniendo en cuenta aspectos diferenciales en el relato de los estudiantes según el sexo, el tipo de universidad y el origen social de los estudiantes entrevistados. La segunda parte se concentra en dar una visión

detallada de los relatos sobre racismo a partir de las dimensiones del racismo cotidiano; a saber, los mecanismos del racismo, los contextos y ámbitos de manifestación del racismo, la naturaleza abierta o encubierta del racismo y las formas verbales o comportamentales en que es expresado.

Con base en esa definición e ilustración de las dimensiones del racismo, en la tercera parte del capítulo se profundiza en uno de los hallazgos más importantes de la tesis, relacionado con la inquietud sobre las particularidades del racismo en el contexto universitario. Con base en un análisis comparativo frente al contexto escolar (primaria y secundaria), se demuestra cómo el racismo cotidiano se manifiesta de una forma mucho más abierta en este último y se va eufemizando en la universidad, en lo que proponemos entender como el proceso de *eufemización del racismo*. En ese sentido, la cuarta parte del capítulo profundiza en una caracterización de ese racismo escolar, el cual proponemos comprender como “racismo prosaico” en razón de su mayor tendencia a ser expresado de forma abierta, con algunos visos de crueldad. En fin, la quinta parte del capítulo profundiza en la caracterización específica del racismo en la universidad, entendido como “racismo eufemizado”, el cual comparte algunos elementos con el racismo en el contexto escolar pero es expresado de manera más oculta o disimulada.

6.1 Tendencias generales del racismo cotidiando: diferencias entre países, sexo, tipo de universidad y origen geográfico de los estudiantes entrevistados

De acuerdo con esta perspectiva situacional, y como se explicó detalladamente en el capítulo metodológico (*Cf.* Capítulo 3), la materia prima para los análisis que se desarrollarán a continuación obedece a las *referencias*⁷⁶ correspondientes a la categoría analítica de “situaciones racializadas”. Estas referencias son simplemente extractos de entrevistas en donde la persona entrevistada relata una situación vivida, personalmente o por otra persona, en donde el racismo o la discriminación son un marco de interpretación y definición de la situación. Escogimos denominarlas como *situaciones racializadas* en la medida en que la evaluación hecha por los entrevistados no redundaba en algunos casos en términos de una situación racista. Aunque en la mayoría de situaciones sí se llega a la conclusión de que la situación puede considerarse como racista o discriminante, en otras ocasiones la pregunta simplemente queda abierta y, en menor medida, se concluye que no hubo racismo o discriminación.

Nos interesa explorar en este punto algunos de esos efectos diferenciales en la definición de las situaciones de acuerdo con aspectos de género y de clase social, este último abordado por medio del tipo de universidad de los estudiantes entrevistados. Los datos a continuación se presentan como una primera aproximación general y exploratoria del racismo y las discriminaciones en la universidad. Si bien recurrimos a algunos datos de tipo numérico, no es nuestra pretensión darles un estatus de representatividad estadística sino simplemente identificar las tendencias contextuales de los datos mismos que permitan dar algunos elementos iniciales de interpretación.

⁷⁶ Entendemos aquí por “referencia” simplemente un fragmento de entrevista. Independientemente de su tamaño, que puede ser una frase compuesta, un párrafo o varios, la referencia tiene un significado por sí mismo que puede resumirse en una categoría de análisis.

6.1.1. El tratamiento analítico de las entrevistas a partir de las “situaciones racializadas”

En primer lugar, en las 45 entrevistas realizadas a estudiantes franceses (22) y colombianos (23) se identificó un total de 775 referencias codificadas bajo la categoría “situaciones racializadas”. Debido al tipo de análisis detallado y sistemático con el cual se abordó dicha información (Cf. Capítulo 3), así como a la monumental cantidad de información que implicaba (más de 400 páginas de texto), fue necesario limitar el análisis a un número menor de referencias y entrevistas: 521, lo cual corresponde a un 67% del total de referencias, en 32 entrevistas con la codificación específica, sea el 71% de las mismas (Cf. Gráfica 4, *infra*).

No sobra mencionar aquí que el número de referencias no es igual al número de situaciones identificadas pues, en la realidad de las interacciones de entrevista, los relatos no se hacen de manera lineal ni ordenada y una persona puede hablar sobre una misma situación en distintos momentos de la entrevista. Es lo que desde una perspectiva gofmaniana se entiende como el *uso de corchetes* en la interacción social, y por ende en los relatos verbales; es decir, episodios encerrados entre corchetes, como una especie de periodo “entre bastidores”, luego del comienzo pero antes del final de una actividad específica (Goffman, 2006 [1975]: 484-489).

Tabla 5. Ejemplo de relación entre situaciones racializadas y referencias codificadas.

Entrevista	Situación	Referencia 1	Referencia 2
Adrien	Situación 1	¶11: pour la question que tu poses sur les discriminations, là-bas je les avais fortement ressenties, et ça a notamment justifié la venue dans cette fac. Ce que j’entends par là, c’est que quand j’étais dans ce lycée-là, en 2ème année, j’ai redoublé donc j’étais dans ma 2ème seconde, il nous est arrivé à un moment de ne traîner qu’entre noirs... et de mon point de vue, je ne dis pas pour mes anciens.. de mes autres amis, ce n’était pas dans une visée communautariste, mais ça a été perçu comme ça. On nous regardait comme une bande de personnes en gros qui ne veulent pas s’intégrer. Et il nous est même arrivé en cours d’être séparés avec des propos de la prof qui disait « ici, ce n’est pas l’apartheid ». J’accepte la critique mais le problème c’est que c’était que nous qui étions pointés du doigt, et pas d’autres personnes qui se trouvaient qu’entre blancs...comme si c’était normal quoi. Et toute cette série de discrimination-là, je les avais pas mal senties dans ce lycée-là. Mon prof de sport qui me disait que je n’étais pas très bon, et pourtant je suis noir ou qui disait à un de mes amis « ah tu laisses ton ami monter aux arbres, d’habitude c’est à toi de le faire... », ce genre de trucs.... J’ai été sensibilisé à toutes ces discriminations, et comme beaucoup de personnes discriminées, j’ai essayé de trouver un refuge, ce refuge-là c’est une sorte de ... oui, c’est le communautarisme...	¶67: ma 1ère année, je l’ai très mal vécue parce que j’étais avec un ami mais on s’était un peu isolés des autres parce que en face de moi je ne voyais que ce qu’à l’époque j’appelais des Français, c’est-à-dire des blancs, et moi je me voyais comme un noir, de quartier... donc à la fois je produisais ma différence, parce que je voulais être reconnu et on me reconnaissait comme ça, donc forcément je produis ou j’alimente de discours-là. Donc tout ça pour dire que je me sentais assez marginalisé, en plus, comme j’ai fait un collège où en gros les cours étaient vraiment secondaires, c’était surtout déconner qui était vraiment important

Fuente: Procesamiento propio de entrevistas en profundidad con ayuda de la herramienta informática Nvivo, versión 8.0.

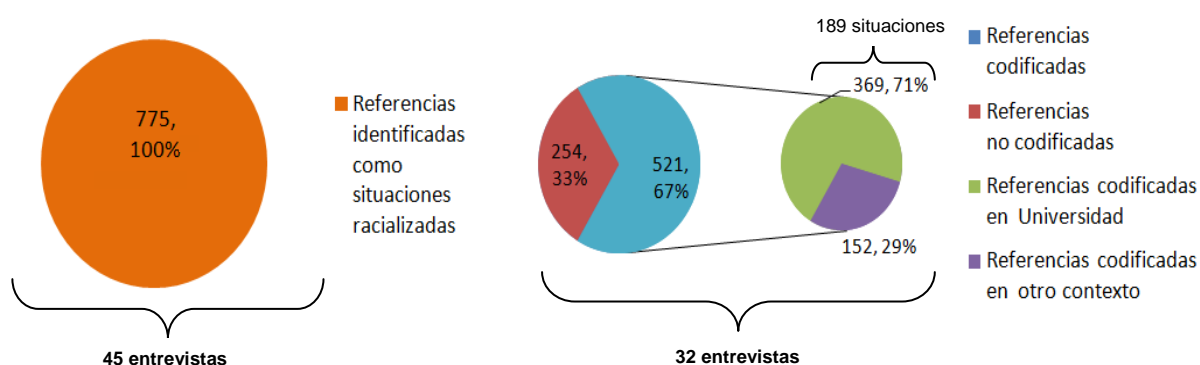
En ese sentido, el análisis en términos situacionales significa identificar las referencias o fragmentos de entrevista que corresponden a una misma situación, por lo que el número de situaciones analizadas es menor que el de las referencias. En la Tabla 5 se ilustra con un ejemplo la relación que puede haber entre situaciones y referencias codificadas, en este caso una situación que está constituida por dos referencias. El pequeño número en el extremo superior izquierdo de cada referencia obedece al número de párrafo en la

transcripción de la entrevista, obsérvese que el estudiante se refirió a un mismo tema en dos momentos distantes, separados por distintos “corchetes” en su relato.

De esta categorización y organización de la información se desprende entonces que de las 521 referencias analizadas se identificaron 267 situaciones racializadas, lo cual corresponde a una ratio aproximada de dos referencias por situación (Cf. Gráfica 4, *infra*). Estas situaciones abarcan una multitud de escenarios de la vida social, no sólo la universidad y el colegio sino la vida en la ciudad, el barrio, la familia, el trabajo y los medios de comunicación, entre otros.

Del total de referencias analizadas, el 71% (369 referencias y 189 situaciones) obedece al contexto de la universidad como se aprecia en la Gráfica 4, a continuación. Por razones de pertinencia frente a nuestra problemática de investigación y de límites de extensión del escrito, centraremos el análisis de las situaciones racializadas identificadas en este contexto y, en menor medida, en el colegio (65 referencias, sea el 12%) debido a su fuerte influencia en la trayectoria educativa de los estudiantes entrevistados.

Gráfica 4. Proceso de codificación de “situaciones racializadas”: referencias identificadas, total de referencias codificadas y referencias codificadas en contexto universitario.



Fuente: Procesamiento propio de entrevistas en profundidad con ayuda de la herramienta informática Nvivo, versión 8.0⁷⁷.

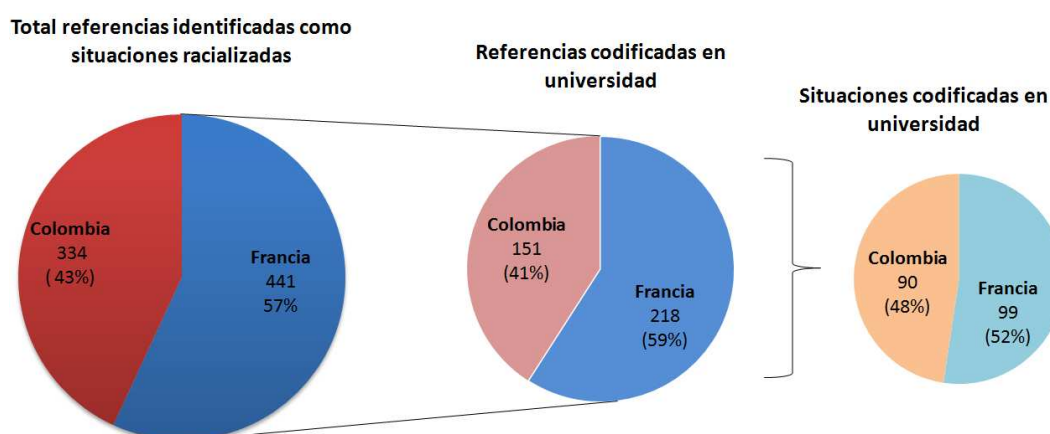
En segundo lugar, se eligieron 32 entrevistas en las cuales se realizó la codificación más específica de las situaciones racializadas. Los criterios para elegir esas entrevistas obedecieron principalmente a la riqueza de información que brindaban en los relatos, se mantuvo la paridad entre los dos países, con 16 entrevistas cada uno, así como una variedad amplia en términos de orígenes sociales, trayectorias educativas, orígenes geográficos y tipo de universidad. Con este ejercicio de procesamiento surgen unas primeras diferencias generales que es menester resaltar.

⁷⁷ El lector podrá apreciar en la torta de la izquierda, de color anaranjado, el 100% de entrevistas de las cuales se obtuvo un total de 775 referencias codificadas como “situaciones racializadas”. De ese total, sólo fueron sometidas a una codificación específica un total de 521 referencias (segunda torta, parte en color azul) que corresponderían a un total de 67%. De ese subtotal, a su vez, 369 referencias (71%) fueron codificadas en el contexto específico de la universidad (tercera torta más pequeña a la derecha, color verde), lo cual corresponde a un total de 189 situaciones racializadas con base en las cuales se presentan los resultados de este capítulo.

6.1.2 Hay una mayor presencia de racismo cotidiano en las universidades parisinas

Los datos muestran que, en conjunto, los estudiantes franceses reportaron levemente una mayor proporción de situaciones racializadas que sus congéneres colombianos. Esta tendencia se aprecia de forma clara en el total de referencias identificadas (775), de las cuales el 57% se ubica en los estudiantes franceses y el 43% en los colombianos. Esto equivale a un promedio de 20 referencias por entrevista en los primeros y de 14,5 referencias por entrevista en los segundos. Al explorar el comportamiento de las referencias codificadas en la universidad, la diferencia porcentual entre los dos países aumenta en cuatro puntos. Así, del total de referencias codificadas en este contexto (369), el 59% se ubica en los estudiantes franceses y el 41% en los estudiantes colombianos⁷⁸. Sin embargo, al observar el comportamiento de las situaciones que surgieron finalmente en el proceso de codificación (189 situaciones en la universidad, Cf. Gráfica 4, Tabla 5, *supra*) se aprecia que la diferencia entre los dos países disminuye considerablemente a 5 puntos porcentuales (Cf. Gráfica 5).

Gráfica 5. Codificación de situaciones racializadas, total general referencias codificadas en universidad y situaciones en universidad.



Fuente: Procesamiento propio de entrevistas en profundidad con ayuda de la herramienta informática Nvivo, versión 8.0.

Esta situación se puede interpretar entonces como expresión del hecho de que los estudiantes franceses hablaron más de esas situaciones en las entrevistas, de allí se comprendió porqué hay un mayor número de referencias para ellos. Este “hablar más” puede significar el hecho de que los estudiantes franceses traen más a colación situaciones ya narradas como una forma de ejemplificar o contrastar una nueva situación presentada en sus relatos; desde esta perspectiva también se entiende el porqué registran más referencias para un número levemente mayor de situaciones en relación con los estudiantes colombianos. También es plausible afirmar que en las situaciones de entrevista con los estudiantes franceses se desarrollaron unas relaciones de empatía que les permitieron expresarse relativamente con mayor desenvoltura y confianza sobre situaciones que consideraban como racistas o discriminantes. Diferencia que es a todas luces cualitativa y que depende, desde luego, de las condiciones, los contextos y los momentos en que dichas entrevistas fueron realizadas (Cf. Capítulo 3).

⁷⁸ Esta tendencia se mantiene casi idéntica para las referencias codificadas en el contexto del colegio (65 en total), de las cuales el 60% se registraron en Francia (39 referencias) y el 40% en Colombia (26 referencias).

Sin embargo, la anterior interpretación no permite entender del todo porqué, aunque de manera leve, los estudiantes franceses sí relatan más situaciones racializadas; no sobra mencionar que esta tendencia se mantiene no sólo en las situaciones relacionadas con la universidad sino a nivel general. En ese sentido, una línea de interpretación posible puede consistir en la idea de que hay una mayor presencia de racismo en las universidades parisinas que en las bogotanas. Esta mayor presencia del racismo significaría de una manera más específica la mayor presencia de situaciones sociales conflictivas que pueden ser interpretadas en términos raciales. Esta interpretación vendría a complementar en ese sentido la anterior sobre el hecho de que los estudiantes franceses “hablan más” del tema. Al verse inmersos en mayores situaciones de racismo, los estudiantes franceses pueden tener más herramientas sobre el tema, mejor conocimiento, mayor apropiación y mayor verbalización del mismo.

Sin embargo, esto no explica tampoco el porqué hay mayor presencia de racismo en uno u otro contexto universitario. Como lo veremos más adelante para el caso del tipo de universidades, podemos establecer la hipótesis de que la mayor o menor presencia de racismo cotidiano depende del mayor o menor grado de presencia de estudiantes “negros” en las universidades. Recordemos que el racismo y las discriminaciones se enmarcan en procesos de dominación social, de mantenimiento de privilegios de unos y de reproducción de desigualdades de otros (Essed, 1991). En ese sentido, pensamos que hay un efecto de estructura que nos permite comprender porqué hay mayor “tensión racial” en las universidades parisinas; esto obedece a que demográficamente hay mayor presencia de estudiantes “negros” en estas universidades, lo cual significa una mayor competencia por los recursos educativos. Este asunto no es tan marcado para el caso colombiano, en donde los estudiantes universitarios, debido a la estructuración excluyente del sistema educativo (Cf. Capítulo 5), son todavía bastante escasos. Como lo veremos más adelante, es en las universidades colombianas públicas donde mayor presencia hay de estudiantes “negros” en donde se relataron proporcionalmente mayores situaciones racializadas.

A una escala más amplia, la mayor “tensión racial” francesa se explica por la configuración demográfica misma de las poblaciones racializadas en París, a la existencia real o supuesta de “guetos étnicos o raciales”. Como lo vimos en el caso colombiano esta distribución demográfica no se presenta en Bogotá, así como no hay una clara segregación residencial de estas poblaciones (Cf. Capítulo 4). Finalmente, la contraparte de este efecto de estructura del sistema educativo hace entonces que para el caso colombiano la balanza se incline hacia una mayor presencia del racismo sistémico que impide que los estudiantes racializados puedan tener mayores niveles de acceso a la educación superior (Cf. Capítulo 5.2).

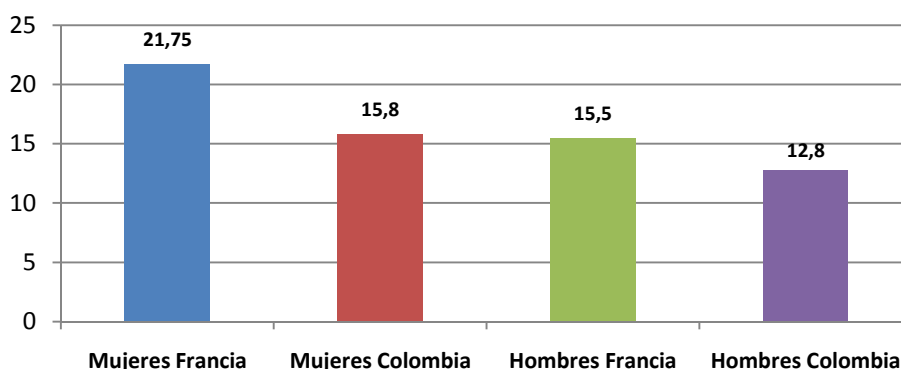
6.1.3 Las mujeres experimentan mayores situaciones de racismo cotidiano

Desde el punto de vista comparativo entre hombres y mujeres se identifica una tendencia de las mujeres a relatar más situaciones vividas como racistas o discriminantes que los hombres. Esto se plasma en el mayor número de referencias identificadas en el total de entrevistas pero también en el desarrollo de las situaciones de entrevista, en donde algunas mujeres encontraron un espacio de expresión y de desahogo emocional. Los hombres, no todos desde luego, manejaban una cierta reserva en la situación de la entrevista, e incluso hubo negativas explícitas para abordar determinadas situaciones que consideraban racistas pero que no desearon desarrollar en profundidad (aspectos tratados en el Capítulo 3).

Así pues, de los 45 estudiantes entrevistados en los dos países, 16 entrevistas fueron a hombres (36%) y 29 entrevistas a mujeres (64%). Frente a esta distribución se presenta una variación relativamente importante en el total de referencias identificadas como “situaciones racializadas” (775), de las cuales el 71% fueron relatadas por las mujeres y el 29% por los hombres. En ese mismo sentido, por cada mujer entrevistada se identificaron en promedio 19 referencias, frente a las 14 referencias en promedio para los hombres.

Esta tendencia de una mayor presencia de situaciones racializadas en los relatos de las mujeres se mantiene al analizar los datos para cada uno de los países. Mientras que las estudiantes francesas registraron en promedio 22 referencias, sus conciudadanos hombres lo hicieron en un orden de 15,5. En Colombia la tendencia se mantiene aunque la diferencia entre mujeres y hombres es menor: 16 referencias en promedio para las primeras y 13 para los segundos. Así las cosas, vistos los cuatro subgrupos entre sí, son las mujeres francesas quienes sobresalen al registrar, en promedio, una mayor presencia de situaciones racializadas en sus relatos; seguidas por las estudiantes colombianas y los estudiantes franceses (prácticamente con el mismo promedio), y por último los estudiantes colombianos (Cf. Gráfica 6).

Gráfica 6. Promedio de referencias de situaciones racializadas según sexo y país



Fuente: Procesamiento propio de entrevistas en profundidad con ayuda de la herramienta informática Nvivo, versión 8.0.

Estos resultados nos remiten de manera casi automática a pensar en la noción de *interseccionalidad* para entender este carácter “generizado” del racismo cotidiano en las universidades francesas y colombianas. Esto quiere decir que las discriminaciones raciales pueden ser experimentadas de una manera diferente por las mujeres y los hombres de un mismo grupo social discriminado, como lo han mostrado algunos estudios pioneros en Colombia (Viveros, 1998; Meertens, Viveros y Arango, 2006). Si seguimos la línea de interpretación planteada para comprender la mayor presencia de racismo en los relatos de los estudiantes franceses, podemos retomarla para el caso de las mujeres.

Pensamos que además del “efecto de empatía” que permitió un mayor grado de confianza con las mujeres en las situaciones de entrevista (Cf. Capítulo 3), aquí también hay un “efecto de estructura” en relación con la posición de las estudiantes “negras” en los respectivos sistemas de educación superior. Tanto en Francia como en Colombia se trata de mujeres entrevistadas con trayectorias educativas relativamente exitosas en la medida en que se encontraban, no sólo en la universidad, sino algunas de ellas en los niveles más altos de educación. Esto es más exacto para el caso de las estudiantes francesas quienes en su gran mayoría se encontraban haciendo estudios de maestría y doctorado.

La competencia por los recursos educativos se enmarca así en la intersección entre los sistemas de dominación de género, por un lado, y de “raza” por el otro. Sin tener en cuenta otros sistemas, como el de clase social, que también son importantes pero escapan aquí a nuestro análisis. En ese sentido, la mayor experimentación de racismo cotidiano puede obedecer a ese carácter intersectado que significa ser mujer y además “negra” en la universidad, lugar en donde está en juego la movilidad social de las estudiantes por medio del éxito en sus trayectorias educativas. Siendo además la universidad una institución social que históricamente había limitado el acceso de las mujeres y de todos los grupos minorizados. No en vano, como lo veremos en la siguiente parte de este capítulo (Cf. Capítulo 6.2) cuando abordemos las dimensiones del racismo cotidiano, los ámbitos más importantes de manifestación de estas situaciones racializadas se centran en una gran medida en aquellos momentos cruciales en las trayectorias estudiantiles, como lo son los exámenes, las pasantías, los proyectos y las tesis de grado, entre otros.

Pero con la anterior interpretación no queremos decir que los hombres “negros” no experimenten en sus propias vidas esa intersección de los sistemas de dominación. Desde luego, en la universidad se ha identificado lo que en otro trabajo hemos denominado como los “espacios masculinizados del racismo” (Quintero, 2012). Estos se caracterizan por ser espacios o ámbitos de la vida universitaria en donde hay una preeminencia de una heteronormatividad masculina pero en donde a la vez se activan prácticas y estereotipos raciales. Un ejemplo de ello, para el caso de la universidad en Colombia, tiene que ver con los espacios en torno al fútbol y las competencias entre equipos masculinos, ámbito hipermasculinizado en donde se generan conflictos que pueden desencadenar enfrentamientos de violencia física. En algunas ocasiones, estos conflictos pueden ser definidos en términos raciales en la medida en que se convierten en una disputa de “blancos contra negros”.

6.1.4 El racismo cotidiano se experimenta de manera diferente según la universidad

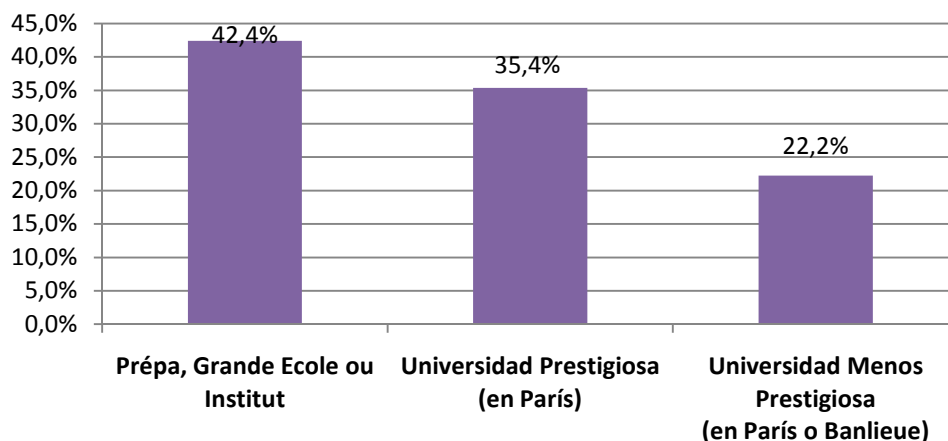
Desde el punto de vista del “tipo de universidad” al cual asistían los estudiantes entrevistados, se procedió a realizar una clasificación de acuerdo con cierto prestigio social que puede representar la institución educativa en el sistema de educación superior en cada país, al igual que el mayor o menor nivel de selectividad de tipo socioeconómico o académico.

De acuerdo con esto, en el contexto francés se diferenciaron tres tipos de instituciones de educación superior, cuya participación porcentual en las entrevistas analizadas es relativamente proporcional. La primera categoría corresponde a los *Grandes Écoles-Instituts-Classe Préparatoire*, la cual representa el 37,5% de las entrevistas en Francia (6 personas), la segunda obedece a las *Universidades prestigiosas en París* y la tercera a las *Universidades menos prestigiosas en París o Banlieue*, cada una de las cuales representa el 31,5% (5 estudiantes c/u) (para apreciar el detalle entre entrevistados e institución Cf. Capítulo 3).

Frente a esta distribución proporcional, los datos reflejan una mayor representación de situaciones racializadas (N=99) en el primer tipo de instituciones, las más prestigiosas y selectivas. Por otro lado, la presencia de dichas situaciones va disminuyendo a medida que disminuye el prestigio y la selectividad de las instituciones, siendo las universidades menos

prestigiosas en donde la proporción de situaciones es menor a la proporción de entrevistas (Cf. Gráfica 7).

Gráfica 7. Distribución porcentual de situaciones de racismo cotidiano y discriminaciones en el contexto universitario según tipo de universidad (Francia)



Fuente: Procesamiento propio de entrevistas en profundidad con ayuda de la herramienta informática Nvivo, versión 8.0. Número total de situaciones: 99.

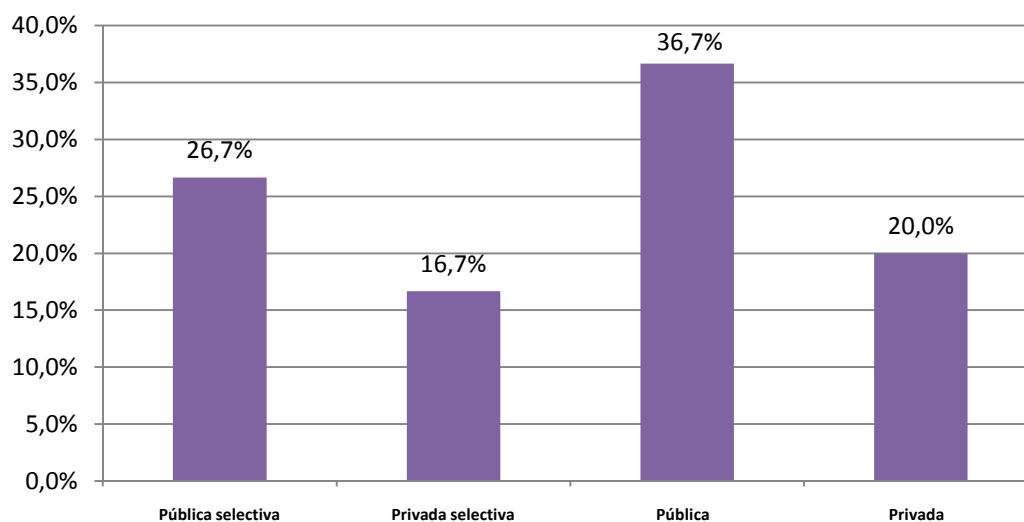
Así pues, según los relatos de los estudiantes entrevistados parece que hay una mayor presencia de situaciones de racismo cotidiano y de discriminaciones en las instituciones más prestigiosas y hay una tendencia a que estas situaciones sean menos frecuentes en las universidades más populares.

Esto puede obedecer al hecho de que en este último tipo de instituciones se presenta en efecto una mayor diversidad social, económica y étnico-racial de la población estudiantil. Esta diversidad puede generar en efecto ambientes universitarios más “amables” en donde la competencia no es necesariamente tan dura entre estudiantes. Por otro lado también puede ser representativo de la jerarquización institucional del sistema de educación superior francés, en donde habría unas universidades de “banlieue”, por lo general populares y “racialmente” marcadas; y unas universidades parisinas, generalmente prestigiosas y también “racialmente” identificables del lado “blanco” de la paleta cromática.

En el caso colombiano la categorización de las distintas universidades es un poco más compleja y tiene en cuenta una selectividad de tipo económica y otra de tipo académico. En ese sentido, el primer tipo de institución obedece a las *Universidades públicas selectivas*, el cual representa un 18,8% de las entrevistas analizadas (3 casos); la segunda categoría es la de las *Universidades privadas selectivas* que representa el 25% (4 entrevistas), proporción que comparte con las *Universidades públicas*; finalmente están las *Universidades privadas* que representan el 31,3% (5 entrevistas). A diferencia de lo antes visto en el caso francés, en donde la presencia de situaciones de racismo cotidiano en la universidad parece estar asociado al prestigio y selectividad de la misma, en el caso colombiano el factor que crea la diferencia estaría más relacionado con carácter público o privado de la institución. Así pues, del total de situaciones racializadas en el contexto colombiano (N=90), es en las universidades públicas en donde se registra la mayor proporción de situaciones relatadas, seguidas por las universidades públicas selectivas. En

las universidades privadas y luego las privadas selectivas se relató en menor proporción la presencia de dichas situaciones (Gráfica 8).

Gráfica 8. Distribución porcentual de situaciones de racismo cotidiano y discriminaciones en el contexto universitario según tipo de universidad (Colombia)



Fuente: Procesamiento propio de entrevistas en profundidad con ayuda de la herramienta informática Nvivo, versión 8.0. Número total de situaciones: 90.

Este es un resultado que podría ser contradictorio a la idea de que en las universidades públicas hay una mayor diversidad en el cuerpo estudiantil y que por ende habría una menor presencia o manifestación de racismo cotidiano y situaciones discriminantes que vimos para el caso de Francia. Entonces, ¿cómo se explicaría que esta presencia del racismo (según el número de situaciones relatadas) sea menor en las universidades privadas?

La respuesta tendría que argumentarse desde la posición relativa que tienen los estudiantes “negros” en estas universidades privadas, en especial aquellos de las más selectivas a donde han llegado por una fuerte sobreeslección escolar y social, además que demográficamente se constituyen en “los únicos estudiantes negros de la universidad” (p.ej. “no más de diez” en una población total de 12.500 alumnos en la Universidad de los Andes o Externado), lo que hace que las convenciones microsociales y el trato a estos estudiantes “excepcionales” sean desarrolladas con mayor delicadeza y el racismo sea todas veces más oculto y sofisticado. Por otro lado, también es plausible que este mayor número de situaciones relatadas de racismo cotidiano y discriminación en las universidades públicas esté asociado a las características de los estudiantes entrevistados en las mismas, muchos de ellos con trayectorias individuales importantes de concientización y lucha contra el racismo, algunos de ellos militantes de organizaciones de estudiantes “afrocolombianos”.

En todo caso, pensamos que el carácter público o privado de la universidad y el tipo de relación con la educación que entablan los estudiantes de uno y otro tipo de institución lo que nos permite entender estas diferencias en la manifestación del racismo. Es posible que para los estudiantes de las universidades privadas (prestigiosas y no tanto) haya implícita una idea de la educación como un servicio que se adquiere mediante recursos económicos;

si se quiere en una interpretación algo instrumental de la educación. Esto puede implicar que la educación no sea vista como un recurso por el cual se compite, en ese sentido las relaciones conflictivas entre los estudiantes pueden ser menores ya que aquí el mérito individual no está tan presente.

En contraste, la selección en las universidades públicas se basa principalmente en el criterio del mérito académico, a pesar de que en las universidades públicas selectivas ese sea más exigente. Entrar por méritos a una universidad, y no por el simple hecho de poder pagar la matrícula, genera entonces una relación distinta con la educación, en donde habría una suerte de presión social para justificar el lugar ocupado en la universidad. Esta interpretación es consecuente con los hallazgos que presentaremos más adelante sobre los mecanismos del racismo cotidiano en la universidad (Cf. Capítulo 6.2), en donde veremos que muchos de los estereotipos relacionados con los estudiantes “negros” obedecen a su supuesta inferioridad intelectual y al cuestionamiento de su mérito para llevar a cabo estudios universitarios exitosos.

Estos son aspectos que deben tomarse sin embargo con extrema delicadez. Así como lo mencionamos en la comparación general entre los dos países más arriba, no se puede concluir que una universidad “sea más racista” que otra. Lo que interesa aquí es poder identificar las diferencias y similitudes en las formas y mecanismos por medio de los cuales se manifiestan el racismo cotidiano y las discriminaciones en la universidad. Las lecturas más detalladas y minuciosas se desarrollarán más adelante en el presente capítulo, con el fin de superar los límites que presenta la aproximación cuantitativa y contextual hasta aquí desarrollada.

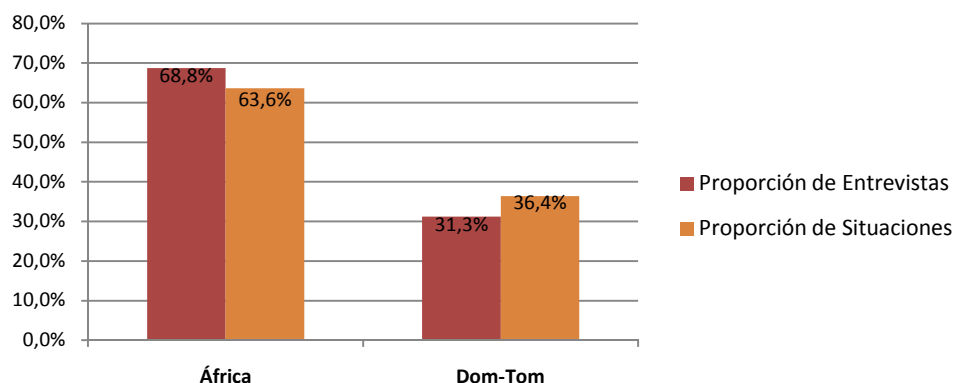
6.1.5 Los estudiantes originarios del Pacífico sienten experimentar mayores situaciones de discriminación en la universidad

Desde el punto de vista del origen regional de los estudiantes, se aprecian algunas diferencias en la proporción de situaciones relatadas en el contexto universitario. Estas son sin embargo más marcadas en el caso colombiano que en el francés. En este último, los estudiantes originarios del *África* representan el 69% de las entrevistas analizadas (11 casos) y los estudiantes originarios de *Dom-Tom* el 31% restante (5 entrevistas). La variación de la proporción de situaciones relatadas por estos dos grupos de estudiantes es relativamente pequeña, aunque es necesario resaltar que se caracteriza por un aumento en el grupo de estudiantes originarios de *Dom-Tom* (Gráfica 9). Lo cual significa que, aunque menor en proporción, estos últimos registran un mayor relato de situaciones en relación con sus compañeros de origen africano, visto a partir del promedio de situaciones en cada grupo: 7,2 para los primeros y 5,7 para los segundos.

Como lo dijimos anteriormente, es una diferencia relativamente pequeña cuando se la compara con la encontrada en el contexto colombiano. Allí, el 43,8% de las entrevistas analizadas corresponde a estudiantes originarios del *Caribe y otras regiones del país*, el 31,2% a oriundos de *Bogotá y su área metropolitana* (5 casos) y el 25% a estudiantes del *Pacífico* (4 casos). Sin embargo, la distribución de las situaciones relatadas varía considerablemente en estos tres grupos de estudiantes, quizás la más importante se encuentra en los originarios del *Pacífico* quienes registran la más alta proporción de situaciones relatadas en el contexto universitario. En contrapartida, para los otros dos grupos se dan disminuciones de la proporción de situaciones en relación con la proporción de entrevistas (Gráfica 10). Así pues, los estudiantes del *Pacífico* relataron 8,7 situaciones

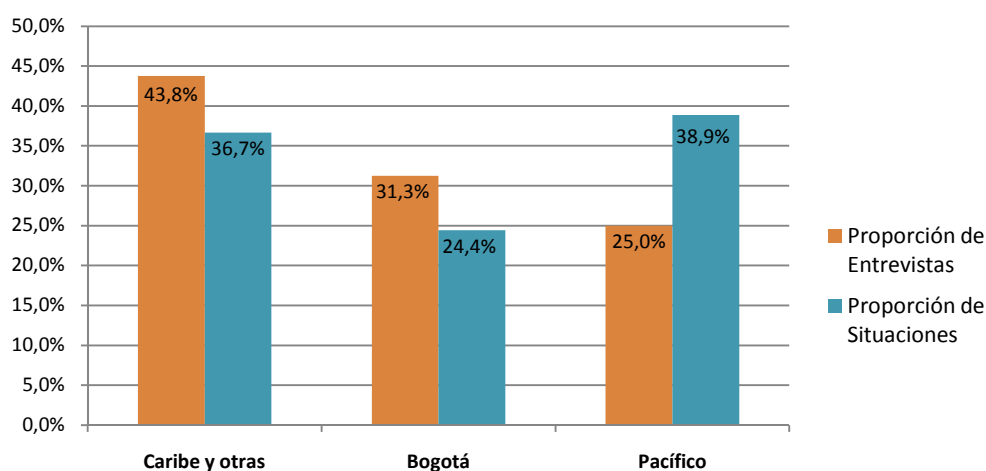
en promedio, muy lejos del 4,7 y del 4,4 registrados respectivamente por los estudiantes del *Caribe y otras regiones* y los de *Bogotá*.

Gráfica 9. Distribución porcentual de entrevistas y de situaciones de racismo cotidiano y discriminaciones en el contexto universitario según origen geográfico (Francia)



Fuente: Procesamiento propio de entrevistas en profundidad con ayuda de la herramienta informática Nvivo, versión 8.0. Número total de situaciones: 99.

Gráfica 10. Distribución porcentual de entrevistas y de situaciones de racismo cotidiano y discriminaciones en el contexto universitario según origen geográfico (Colombia)



Fuente: Procesamiento propio de entrevistas en profundidad con ayuda de la herramienta informática Nvivo, versión 8.0. Número total de situaciones: 90.

De igual forma que las diferencias encontradas según el tipo de universidad, estos datos también deben tomarse con precaución y no pueden ser interpretados en términos de que los estudiantes originarios del Pacífico son objeto de “más” racismo y discriminaciones que los estudiantes originarios de otras regiones del país. En primera instancia lo que estos datos sí muestran es que dentro de los estudiantes entrevistados, aquellos originarios del Pacífico relataron una mayor proporción de situaciones de racismo cotidiano y discriminaciones en la universidad, en comparación con sus colegas de otras regiones. Esta tendencia está relacionada con el tipo de universidad en el que estudian: una gran

proporción en universidades públicas, justamente el tipo de instituciones que arrojaron mayores proporciones de situaciones relatadas.

En ese sentido, la explicación de la diferencia puede hallarse en las trayectorias sociales de los estudiantes mismos y, de hecho, hay un aspecto bastante importante que es necesario tener en cuenta y es la relación entre un origen rural frente a uno urbano. Los estudiantes del Pacífico crecieron en zonas rurales con una mayoría de población afrocolombiana. La experiencia del racismo y la discriminación es diferente en la medida en que al llegar a la ciudad como estudiantes se encuentran de frente con estos fenómenos, algunas veces desapercibidos en sus comunidades de origen. En contraste, los estudiantes de Bogotá y del Caribe y otras regiones tienen un perfil más urbano, en contextos en donde la población afrocolombiana es minoritaria desde el punto de vista demográfico. Estos estudiantes por lo general se enfrentaron al racismo desde la infancia, en especial en el colegio en donde se conocieron como “negros”. Son entonces dos tipos de experiencias frente al racismo que puede explicar esa diferencia en su vivencia en la universidad, a lo cual habrá que añadir desde luego los procesos de discriminación sistémica diferenciados que se desarrollaron detalladamente en el capítulo anterior (Cf. Capítulo 5).

Hasta este punto hemos visto entonces algunas de las características generales del racismo cotidiano en las universidades francesas y colombianas, resaltando principalmente las diferencias de acuerdo con algunos elementos de análisis. En primer lugar las diferencias por países, en donde se percibe una mayor presencia de situaciones racializadas en Francia, lo mismo que para las mujeres en ambos países y para los estudiantes del Pacífico en el caso colombiano. Hemos visto igualmente que el racismo cotidiano se experimenta de manera diferente según la universidad pero allí también intervienen factores relacionados con la estructuración institucional de cada uno de los dos sistemas educativos.

Si bien hemos identificado tendencias generales y líneas de interpretación de las mismas en relación con el racismo cotidiano en la universidad, esta visión global no nos permite aprehender los detalles más específicos del mismo. En ese sentido, en la segunda parte de este capítulo profundizaremos en esos detalles, desde una perspectiva más micro-analítica, a partir del estudio del racismo cotidiando desde una perspectiva situacional.

6.2 Las dimensiones del racismo cotidiano desde una perspectiva situacional.

Conviene recordar la noción de *racismo cotidiano* que ha servido como derrotero en la presente investigación. Este se define como “un proceso en el cual determinadas nociones racistas son socializadas e integradas en las prácticas cotidianas, coadyuvando por lo tanto a actualizar y reforzar las relaciones raciales y étnicas. Las prácticas racistas devienen en sí mismas familiares, repetitivas y parte de la rutina ‘normal’ en la vida cotidiana” (Essed, 1991: 145). En ese sentido, “resulta entonces posible hablar del racismo cotidiano como la activación situacional de dimensiones raciales o étnicas dentro de relaciones particulares, de manera tal que **refuerza la desigualdad racial o étnica** y contribuye a nuevas formas de desigualdad racial y étnica” (Essed, 2010: 147. Negrillas nuestras).

Es posible que algunas situaciones puedan parecer “triviales” o “anecdóticas”, pero el principal aspecto a ser estudiado no radica en los detalles precisos de cada una de las experiencias sino en la potencialidad que puede haber en la situación para activar el amplio patrón de injusticia del cual hace parte. Si las experiencias encajan dentro de un complejo sistema de “opresión, control y legitimación” entonces habrá condiciones plausibles para

pensar que el racismo permea la vida cotidiana de los estudiantes entrevistados de una forma sistemática y acumulativa (Essed, 1991: 147). Es así como se puede integrar lo “micro” con lo “macro”, reforzando las relaciones de poder y de dominación social. Desde una perspectiva analítica esto es posible mediante la definición de una serie de *dimensiones* del racismo cotidiano que serán desarrolladas con un propósito comparativo entre los dos países estudiados. Estas dimensiones son: los mecanismos mediante los cuales el racismo cotidiano se manifiesta, el contexto y los ámbitos en donde se desarrolla, los actores sociales y las categorías raciales que intervienen en las situaciones sociales, finalmente la naturaleza y las formas de expresión del racismo.

6.2.1 Los mecanismos del racismo cotidiano

Desde el punto de vista metodológico, los mecanismos mediante los cuales se expresa el racismo en la vida cotidiana de los estudiantes colombianos y franceses se analizaron mediante la identificación de la *complicación* en los relatos orales. Esta categoría de análisis, que también se deriva de las teorías lingüísticas de la narración y ha sido puesta a prueba en los estudios pioneros sobre el racismo cotidiano (Van Dijk, 2010; Labov y Waletzky, 1967, citado en Essed, 1991: 127), es similar a la de “nudo” en las historias. Tiene la facultad de organizar la información sobre los eventos y las acciones que son interpretados como disruptivos o desviados en comparación con lo considerado como “normal” en una situación. Se trata entonces de una descripción e interpretación de las acciones frente a las normas y valores que se tienen sobre una conducta aceptable o no aceptable.

Tabla 6. Mecanismos de racismo cotidiano y discriminación experimentados por una estudiante en una situación de pérdida de materia en la universidad.

<i>Mayor severidad en la aplicación de las reglas</i>	<i>Paternalismo y Condescendencia</i>	<i>Intimidación</i>
Je restais tout le temps à la bibliothèque à bosser, à bosser, à bosser. Et je n'ai pas réussi. Je me souviens qu'il y a un cours que j'ai raté parce que la prof, elle n'aimait pas le groupe avec qui j'étais. Donc ça m'a quand même étonné qu'elle nous saque dans les notes. [...] Quand moi je suis allée m'expliquer, je suis allée m'excuser parce que je n'étais pas là, elle m'a dit est-ce que j'ai pas trouvé un autre jour pour aller chez le dentiste, est-ce que je pouvais pas le passer un autre jour, je lui ai dit non j'avais trop mal, elle m'a dit c'est pas une excuse valable d'avoir eu mal et d'être aller chez le dentiste, c'était pas une excuse valable..	Moi, j'ai essayé, parce qu'elle avait dit est-ce que vous pouvez faire des remarques sur mon cours et elle a dit en plaisantant faites attention à ce que vous allez dire parce que c'est moi qui corrige vos copies.	Moi, j'ai essayé, parce qu'elle avait dit est-ce que vous pouvez faire des remarques sur mon cours et elle a dit en plaisantant faites attention à ce que vous allez dire parce que c'est moi qui corrige vos copies.

Fuente: Procesamiento propio de entrevistas en profundidad con ayuda de la herramienta informática Nvivo, versión 8.0.

Aunque la definición de la situación no resulte necesariamente en una evaluación de la misma como racista, la historia tiene la característica de ser problemática o, cuando menos, algo “especial” para el narrador. Es decir, las historias son contadas porque se piensa que se tiene algo interesante que contar. Los enunciados codificados bajo la categoría de *complicación* nos permiten entonces identificar los mecanismos de expresión del racismo experimentados cotidianamente por los estudiantes entrevistados. Por ejemplo, una situación cotidiana de bajas calificaciones recibidas por los estudiantes puede ser entendida como producto del *paternalismo y la condescendencia*, así como la *mayor severidad en la aplicación de las reglas* y la *intimidación* a los cuales pueden ser objeto los estudiantes

“negros” por parte de los profesores. Estos tres mecanismos refuerzan entonces la posición subordinada de estos estudiantes en ambos países, en situaciones que son consideradas como injustas frente a las reglas de juego que se supone deben regir los procedimientos de calificación y de interacción entre profesores y estudiantes en un contexto universitario.

Al retomar el anterior relato de Lydia (Cf. Tabla 6) se puede apreciar que en la situación relatada sobre la pérdida de una materia la definición de la misma como racista o discriminante no nos dice mucho del funcionamiento mismo del “racismo en acto”. Para tal fin es necesario identificar los mecanismos a través de los cuales este se expresa. En ese sentido, la estudiante experimentó el racismo cotidiano y la discriminación por parte de su profesora mediante al menos tres mecanismos complementarios entre sí. Por un lado, el mecanismo con mayores consecuencias objetivas tiene que ver con una mayor severidad en la aplicación de las reglas, que concluyó en la pérdida de materia por parte de la estudiante. Este se puede considerar en este caso específico como una forma de discriminación, es decir de un trato desigual alimentado por un sentimiento de injusticia, pues por un lado pese a los grandes esfuerzos hechos de estudiar constantemente en la biblioteca, el hecho de que a la profesora “no le gustara” el grupo ocasionó las malas notas. Así mismo, frente a una excusa válida por enfermedad la profesora hizo caso omiso, lo cual una vez más es percibido por la estudiante como un trato diferenciado que ocasionó que perder la materia fuera algo inevitable.

Pero este trato diferenciado se ve alimentado por otro tipo de actitudes y comportamientos algo más sutiles que, sin embargo, refuerzan la definición de la situación como discriminante. Se trata de la advertencia que hace la profesora a sus estudiantes de ser “cuidadosos” en relación con las críticas que puedan tener sobre el curso. Allí, el mensaje paternalista y condescendiente se suma a una especie de intimidación como una forma de reforzar las relaciones jerárquicas entre docente y alumnos, en donde estos últimos se “deben mantener” en una posición subordinada.

Vemos claramente cómo un caso específico, y que a primera vista puede ser considerado como “aislado”, está estrechamente relacionado con la configuración de las relaciones de dominación y de poder en el contexto universitario y más específicamente en el ámbito del salón de clases en donde es evidente el poder simbólico y real que tiene la nota y su ejercicio por parte del profesor sobre sus estudiantes. Condición que además se ve reforzada, para este caso específico, por ciertos “corchetes situacionales” que le permiten a la estudiante identificar que la actitud y el comportamiento de la profesora está mediada por determinados prejuicios de orden racial.

Como puede apreciarse mediante este mismo ejemplo, desde el punto de vista procedimental, para una sola situación analizada pueden presentarse uno o varios mecanismos de racismo cotidiano. Así mismo una misma referencia, es decir un fragmento de entrevista, puede ser interpretada como uno o varios mecanismos. En ese sentido, para el total de 32 entrevistas analizadas hemos identificado un total de 43 mecanismos distintos, los cuales fueron codificados en un total de **690** referencias. A pesar de este elevado número de mecanismos la distribución en el total de referencias es algo desigual. Así, los primeros quince mecanismos con mayor número de referencias acumulan 67% de las mismas (Cf. Tabla 7). De igual forma, los mecanismos que cuentan con menos de 10 referencias cada uno acumulan apenas un 14% de las mismas.

Tabla 7. Mecanismos de racismo cotidiano. Número de referencias, porcentajes por fila y columna según país y total de entrevistas analizadas

No	Mecanismos de racismo cotidiano	Francia (# Ref.)	% fila	% col	Colombia (# Ref.)	% fila	% col	Total	% col
1	Desestimar - subestimar los logros o estatus de alguien	48	77%	11,2%	14	23%	5,3%	62	9,0%
2	Inferiorización	28	51%	6,6%	27	49%	10,3%	55	8,0%
3	Aislamiento-grupismo	21	53%	4,9%	19	48%	7,2%	40	5,8%
4	Blancocentrismo-Etnocentrismo	22	69%	5,2%	10	31%	3,8%	32	4,6%
5	Problematización	15	48%	3,5%	16	52%	6,1%	31	4,5%
6	Discriminación epistémica	20	67%	4,7%	10	33%	3,8%	30	4,3%
7	Limitar o negar acceso a facilidades o recursos secundarios	25	86%	5,9%	4	14%	1,5%	29	4,2%
8	Reenviar a una supuesta condición de inmigrante, de extranjero	26	96%	6,1%	1	4%	0,4%	27	3,9%
9	Denigración cultural	21	81%	4,9%	5	19%	1,9%	26	3,8%
10	Paternalismo-condescendencia	18	75%	4,2%	6	25%	2,3%	24	3,5%
11	Criminalización	14	61%	3,3%	9	39%	3,4%	23	3,3%
12	Esforzarse el doble	19	83%	4,4%	4	17%	1,5%	23	3,3%
13	Mayor severidad en la aplicación de las reglas	10	48%	2,3%	11	52%	4,2%	21	3,0%
14	Exotización cultural	6	30%	1,4%	14	70%	5,3%	20	2,9%
15	Deshumanizar-comparar con animales	11	58%	2,6%	8	42%	3,0%	19	2,8%
16	Definir una persona 'negra' como la buena excepción	14	78%	3,3%	4	22%	1,5%	18	2,6%
17	Generar competencia entre miembros de un grupo o grupos minoritarios	10	56%	2,3%	8	44%	3,0%	18	2,6%
18	Intimidación	7	39%	1,6%	11	61%	4,2%	18	2,6%
19	Aculturación	8	53%	1,9%	7	47%	2,7%	15	2,2%
20	Avergonzar públicamente	3	21%	0,7%	11	79%	4,2%	14	2,0%
21	Evitación del estigma	6	46%	1,4%	7	54%	2,7%	13	1,9%
22	Acusar a las personas 'negras' de racistas	7	58%	1,6%	5	42%	1,9%	12	1,7%
23	Despersonalización	0	0%	0,0%	11	100%	4,2%	11	1,6%
24	Tratar privilegiadamente o con mayor atención a los otros	7	64%	1,6%	4	36%	1,5%	11	1,6%
25	Generalización fenotípica	7	78%	1,6%	2	22%	0,8%	9	1,3%
26	Reactualización del racismo con base en referentes sociales o culturales	5	56%	1,2%	4	44%	1,5%	9	1,3%
27	Subrepresentación en ámbitos universitarios	7	78%	1,6%	2	22%	0,8%	9	1,3%
28	Desmotivar	7	88%	1,6%	1	13%	0,4%	8	1,2%
29	Exotización sexual	1	13%	0,2%	7	88%	2,7%	8	1,2%
30	Tomadura de pelo – negligencia administrativa	6	75%	1,4%	2	25%	0,8%	8	1,2%
31	Atribuir capacidades físicas extraordinarias	1	17%	0,2%	5	83%	1,9%	6	0,9%
32	Instrumentalizar los estudiantes 'negros'	2	33%	0,5%	4	67%	1,5%	6	0,9%
33	Naturalizar desigualdades educativas	5	83%	1,2%	1	17%	0,4%	6	0,9%
34	Exigir requisitos adicionales	3	60%	0,7%	2	40%	0,8%	5	0,7%
35	Racismo sexista	4	80%	0,9%	1	20%	0,4%	5	0,7%
36	Censurar	3	75%	0,7%	1	25%	0,4%	4	0,6%
37	Tokenism	3	75%	0,7%	1	25%	0,4%	4	0,6%
38	Reprochar una falta de identidad étnica o racial	2	67%	0,5%	1	33%	0,4%	3	0,4%
39	Segregación – dejadez infraestructural	2	67%	0,5%	1	33%	0,4%	3	0,4%
40	Definir al otro como mentiroso	1	50%	0,2%	1	50%	0,4%	2	0,3%
41	Acoso sexual	1	100%	0,2%	0	0%	0,0%	1	0,1%
42	Negligencia en el manejo o aceptación de una situación discriminatoria	0	0%	0,0%	1	100%	0,4%	1	0,1%
43	Sabotaje	1	100%	0,2%	0	0%	0,0%	1	0,1%
Totales		427	62%	100%	263	38%	100%	690	100,0%

Fuente: Procesamiento propio de entrevistas en profundidad con ayuda de la herramienta informática Nvivo, versión 8.0.

Al hacer la comparación entre países, en Francia se registró un mayor número de referencias codificadas en los mecanismos de racismo con un 62% frente al 38% registrado en Colombia. No obstante, la magnitud de esta diferencia varía de acuerdo con el mecanismo y en algunos de ellos se registra una mayor proporción de referencias en el segundo país. En ese sentido, hemos identificado tres tendencias en el comportamiento de los mecanismos. En primer lugar, aquellos que tienen una mayor presencia del lado francés: en **24** de los mecanismos identificados (56%) se presenta un porcentaje de referencias igual o superior al 60% para este país (Cf. Tabla 9.3, porcentajes de fila resaltados en color verde).

En segundo lugar, aquellos que son más proclives en el campo colombiano: se identificaron **8** mecanismos (19%) en donde la mayor proporción de referencias se ubica del lado colombiano en un orden igual o superior al 60% (Cf. Tabla 9.3, porcentajes de fila resaltados en color amarillo). En tercer lugar, aquellos mecanismos que no muestran una tendencia clara hacia uno u otro país, es decir que no superan el 60% de las referencias en alguno de ellos, sin importar cuál presenta la mayor proporción: se identificaron **11** mecanismos (25%) con esta característica (Cf. Tabla 9.3, porcentajes de fila no resaltados).

Es importante insistir en la necesidad de tomar estos datos con precaución, sobre todo en los mecanismos con menor número de referencias en donde se encuentran diferencias tan grandes de 100% contra 0%, como es el caso del *Acoso sexual* en el cual se identificó una sola referencia en Francia. Por lo tanto no se puede afirmar que el acoso sexual esté ausente de las manifestaciones del racismo en Colombia sino que en las entrevistas analizadas no se identificó tal expresión; esta misma aseveración es válida para el caso de la *Negligencia en el manejo o aceptación de una situación discriminatoria* y el *Sabotaje*.

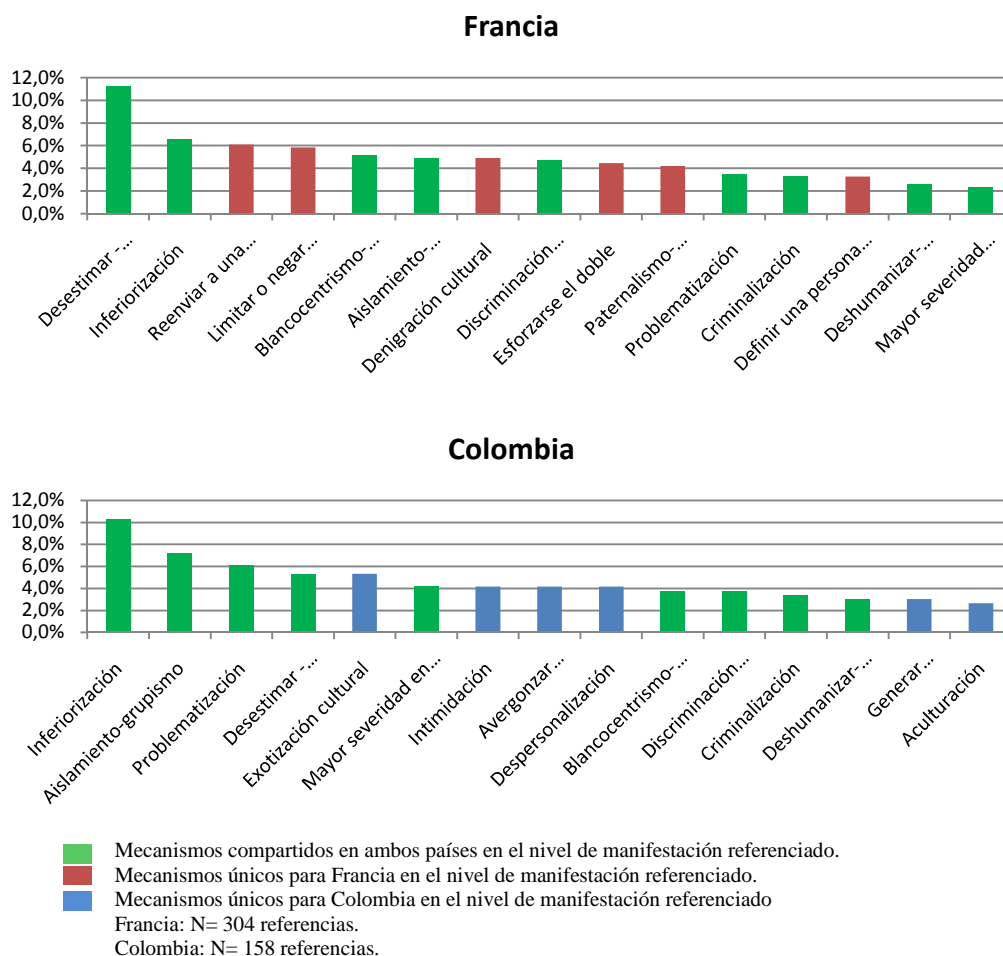
Sin embargo, quisiéramos llamar la atención sobre otro resultado similar pero que debe ser analizado de forma distinta. Se trata del mecanismo de la *Despersonalización*, en el cual también se registra una diferencia extrema de 100% en Colombia y de 0% en Francia. Como lo acabamos de ver, en estos casos el dato que nos puede guiar mejor en la interpretación es el número de referencias; así, en este mecanismo en particular encontramos 11 de ellas. Una frecuencia que, comparativamente con la presentada en otros mecanismos, puede ser considerada como suficiente para considerar que la *Despersonalización* es un mecanismo que nos revela una diferencia clara en la manifestación del racismo entre los dos países, como una característica específica del contexto colombiano.

Esta lectura se vería reforzada por el hecho de que este mecanismo apareció en 7 de las 16 entrevistas analizadas en dicho país, es decir que se trata de un mecanismo experimentado por un número de estudiantes que permite establecer su manifestación intersubjetiva, es decir su preponderancia sociológica. Esta misma línea de interpretación puede mantenerse, por ejemplo para el caso francés, en el mecanismo de *Reenviar a una supuesta condición de inmigrante o de extranjero* y en el de *Limitar o negar acceso a facilidades o recursos secundarios*, los cuales son más característicos del contexto francés por cuestiones socio-históricas específicas en la construcción del sistema educativo y su papel en las disputas por la definición de la identidad nacional.

Al centrar el análisis en cada uno de los países se puede apreciar el comportamiento de los mecanismos en cada uno de ellos, y por consiguiente las diferencias y semejanzas en la manifestación del racismo cotidiano según el contexto nacional. Si se definen tres grupos

de acuerdo con la mayor o menor proporción de referencias registradas para cada uno de los mecanismos, se obtiene la siguiente clasificación. *Grupo de manifestación alta*, en el cual se ubican los primeros 15 mecanismos con mayor proporción de referencias. *Grupo de manifestación media*, constituido por los siguientes 14 mecanismos con mayor proporción de referencias. Finalmente el *Grupo de manifestación baja*, en el cual se hallan los 14 mecanismos con más bajo registro de referencias.

Gráfica 11. Mecanismos de racismo cotidiano con manifestación alta en Francia y en Colombia. Proporción de referencias según país⁷⁹



Fuente: Procesamiento propio de entrevistas en profundidad con ayuda de la herramienta informática Nvivo, versión 8.0.

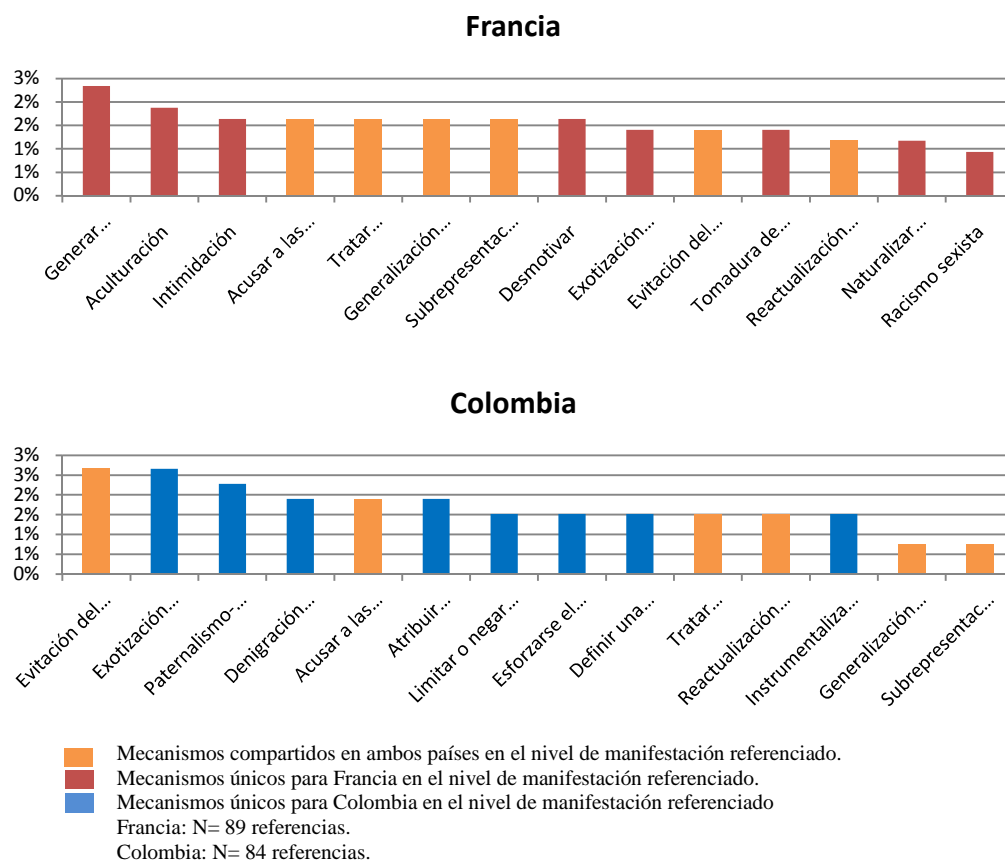
Empecemos entonces por las semejanzas, no sin antes aclarar que en este apartado sólo mencionaremos los resultados generales sobre el comportamiento de estos mecanismos desde una perspectiva comparada a nivel nacional. Su desarrollo y definición más específica se harán en los próximos apartados del capítulo. Así pues, tenemos que los dos países comparten 9 mecanismos dentro del grupo de manifestación alta (Cf. Gráfica 11, columnas verdes en ambos países). Esto quiere decir que hay, de hecho, semejanzas

⁷⁹ Las proporciones indicadas en la gráfica obedecen al porcentaje de columna para cada uno de los dos países, es decir la proporción de las referencias de un mecanismo sobre el total de referencias en el país. Léase entonces, por ejemplo, que el mecanismo de *Desestimar- subestimar los logros o estatus de alguien* registró un 11% en Francia y 5% en Colombia.

importantes en la manifestación del racismo cotidiano en los dos países, por medio de la manifestación frecuente de mecanismos similares, a saber: *Desestimar - subestimar los logros o estatus de alguien, Inferiorización, Blancocentrismo-etnocentrismo, Aislamiento-grupismo, Discriminación epistémica, Mayor severidad en la aplicación de las reglas, Criminalización, Problematicación y Deshumanizar-comparar con animales.*

Una segunda similitud se encuentra en los mecanismos que también hacen parte del grupo de manifestación media en ambos países (Cf. Gráfica 12, *infra*, columnas anaranjadas en ambos países). Estos son 6 mecanismos: *Acusar a las personas 'negras' de racistas, Generalización fenotípica, Tratar privilegiadamente o con mayor atención a los otros, Subrepresentación en ámbitos universitarios, Evitación del estigma y la Reactualización del racismo con base en referentes sociales o culturales.*

Gráfica 12. Mecanismos de racismo cotidiano con manifestación media en Francia y en Colombia. Proporción de referencias según país



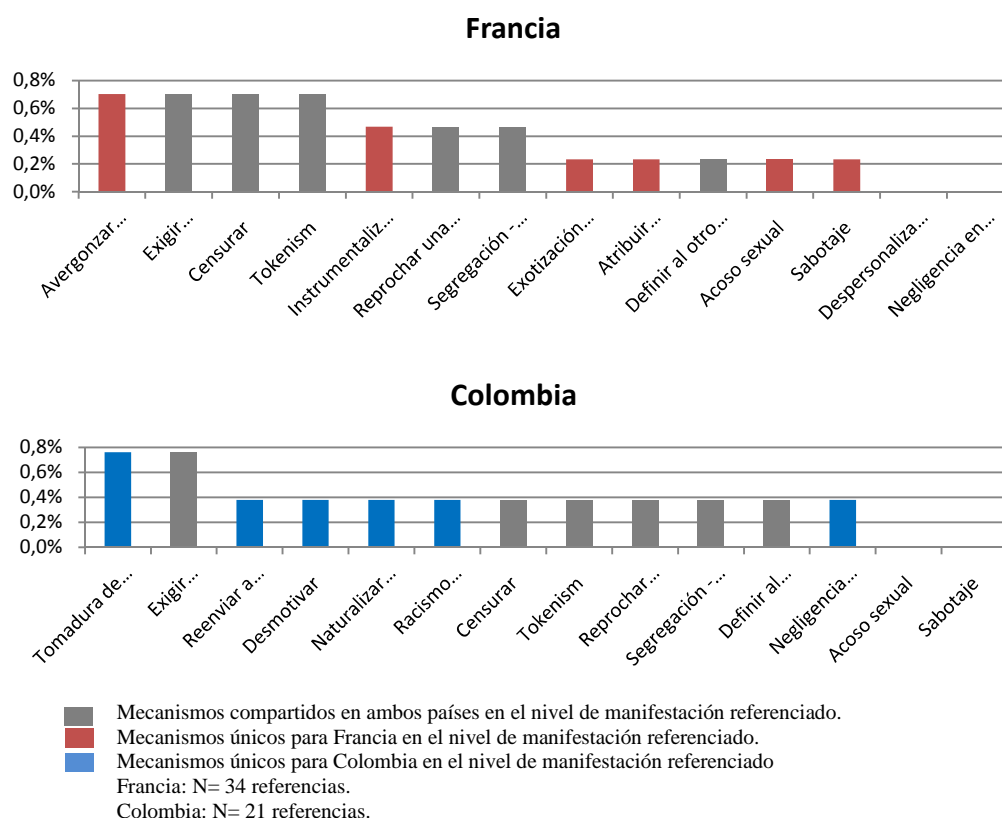
Fuente: Procesamiento propio de entrevistas en profundidad con ayuda de la herramienta informática Nvivo, versión 8.0.

El tercer tipo de similitud se halla entonces en aquellos mecanismos que comparten los dos países en el tercer y último grupo de manifestación baja (Cf. Gráfica 13, columnas grises en ambos países). El hecho de que ambos concuerden en la baja manifestación de estos mecanismos nos dice que son expresiones del racismo cotidiano que si bien se presentan en cada contexto nacional, no están tan fuertemente asociados con el campo de la educación superior como los mencionados anteriormente. Tenemos en ese sentido 6 mecanismos que de todas maneras es importante mencionar. En primer lugar está el *Exigir requisitos*

adicionales, la *Censura*, el *Tokenism*, la *Segregación* y *dejadez institucional*, el *Reprochar una falta de identidad étnica o racial* y el *Definir al otro como mentiroso*.

De acuerdo con el desarrollo de las similitudes entre los dos países vistas a través de los tres grupos de manifestación de los mecanismos, podemos establecer algunas diferencias relacionadas con aquellos mecanismos que no necesariamente se ubican en el mismo grupo. Esto tiene que ver con lo que mencionábamos anteriormente sobre mecanismos con una mayor o menor preponderancia en uno u otro país. Tenemos entonces que los siguientes mecanismos se inclinan del lado francés (Cf. Gráfica 11, *supra*, columnas en color vino tinto): *Reenviar a una supuesta condición de inmigrante, de extranjero*; *Limitar o negar acceso a facilidades o recursos secundarios*; *Denigración cultural*; *Esforzarse el doble*; *Paternalismo-condescendencia* y *Definir una persona ‘negra’ como la buena excepción*. Si se buscan estos mismos mecanismos del lado colombiano, puede observarse que la mayoría se ubican en el grupo de manifestación media, por lo cual sí son más característicos del racismo en Francia. Así mismo, el único que se encuentra en el grupo de manifestación bajo es el ya mencionado de *Reenviar a una supuesta condición de inmigrante, de extranjero*, el cual diríamos que es el mecanismo de racismo cotidiano más “típicamente” francés en el marco de la situaciones analizadas.

Gráfica 13. Mecanismos de racismo cotidiano con manifestación baja en Francia y en Colombia. Proporción de referencias según país



Fuente: Procesamiento propio de entrevistas en profundidad con ayuda de la herramienta informática Nvivo, versión 8.0.

En segundo término, tendríamos entonces los mecanismos que se inclinan del lado colombiano (Cf. Gráfica 11, *supra*, columnas en color azul), los cuales son: *Exotización*

cultural, Intimidación, Avergonzar públicamente; Despersonalización; Generar competencia entre miembros de un grupo o grupos minoritarios y Aculturación. Al buscar estos mismos mecanismos del lado francés, se observa que cuatro de ellos se ubican en el grupo de manifestación media, por lo que en efecto sí pueden ser considerados como más característicos de la expresión del racismo en Colombia. De igual forma, los mecanismos que se registran en el grupo de manifestación baja son *Avergonzar públicamente y Despersonalización*, los cuales serían los más “típicamente” colombianos dentro de los relatos analizados.

Un segundo tipo de diferencias entre los dos países estaría dado por aquellos mecanismos que se ubicaron en el grupo de manifestación media en un país y en el grupo de manifestación baja en el otro (Cf. Gráficas 12 y 13, *supra*). Entonces, también se trata de una diferencia de “inclinación” de los mecanismos hacia uno u otro país. Del lado francés se destacan entonces los mecanismos de *Desmotivar; Tomadura de pelo-negligencia administrativa; Naturalizar las desigualdades educativas y Racismo sexista*. Del lado colombiano estaría la *Exotización sexual; Atribuir capacidades físicas extraordinarias e Instrumentalizar los estudiantes ‘negros’*.

6.2.2 El contexto y los ámbitos de manifestación del racismo cotidiano

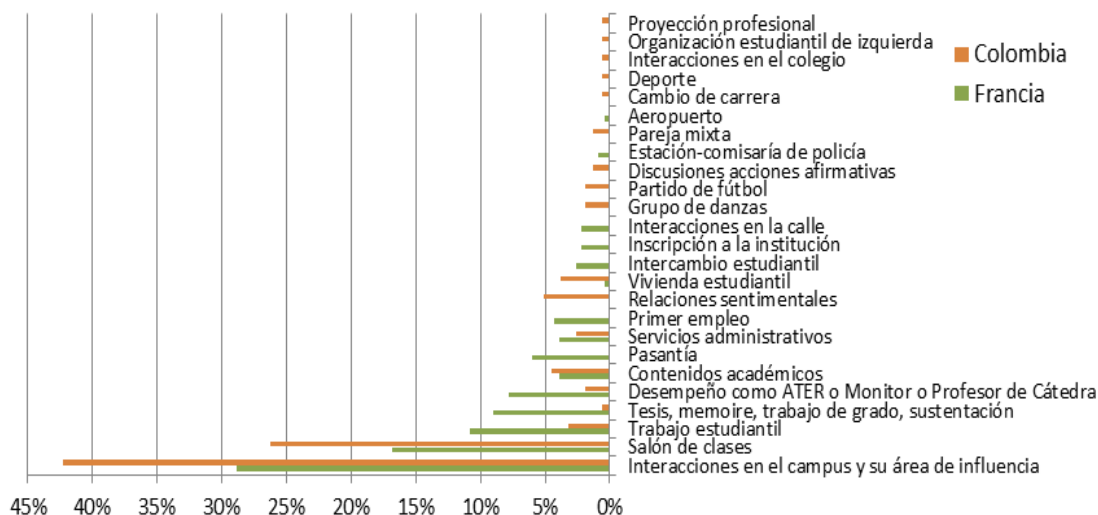
Para comprender mejor estos mecanismos también es necesario tener en cuenta otro tipo de dimensiones analíticas de las situaciones sociales. Por un lado se tiene el **contexto** amplio en el cual estas se desarrollan. Como se explicó al inicio de este capítulo, del total de 521 referencias codificadas, 369 lo fueron en el contexto de la universidad (Cf. Gráficas 4 y 5, *supra*), si bien los análisis que hemos desarrollado y que se desarrollarán más adelante se centrarán en este contexto y en el del colegio (65 referencias). No sobra mencionar que se identificaron otros contextos de desarrollo de las situaciones que, no obstante, están por fuera de los alcances del presente estudio; estos son la ciudad (34 referencias), el trabajo (10), la familia (10), los medios de comunicación (8), el barrio, el ejército, las vacaciones en el extranjero (7 c/u) y las instituciones públicas (2).

Pero el decir que analizaremos las situaciones en el contexto de la universidad tampoco nos dice mucho si no centramos un poco la mirada en el **ámbito** más específico en el cual se desarrollan las mismas. Así pues, para todos los contextos mencionados anteriormente se identificaron un total de 34 ámbitos distintos, 25 de los cuales están relacionados con el contexto de la universidad. El comportamiento en términos de número y proporción de referencias codificadas para cada uno de esos ámbitos se ilustra a continuación (Cf. Gráfica 14). En ese sentido, el ámbito con mayor número de situaciones es el *Campus y su área de influencia*.

Hubiéramos deseado llegar a una definición más clara de ese ámbito, por ejemplo la cafetería, los baños, las zonas de recreación, etc., pero muchas veces en los relatos se obviaba este detalle y sólo se mencionaba cuando era importante dentro de la narración y definición de la historia. De igual manera, el área de influencia se refiere al espacio urbano físico a los alrededores del campus que se convierte, de una u otra forma, en la extensión del campus universitario y en donde se desarrollan actividades estudiantiles: bares, restaurantes, lugares de fotocopiado, parada del bus o metro, etc. Aunque en ambos países este ámbito es el más frecuente, su proporción es un poco mayor en el caso colombiano (Cf. Gráfica 14), lo cual refleja en cierta forma una configuración de la vida estudiante bastante relacionada con el campus, en donde los estudiantes no sólo asisten a clases sino

que encuentran una multitud de actividades que les permite incluso pasar el día entero en las instalaciones de la universidad.

Gráfica 14. Ámbitos de expresión del racismo cotidiano en el contexto de la universidad. Proporción de referencias según país



Fuente: Procesamiento propio de entrevistas en profundidad con ayuda de la herramienta informática Nvivo, versión 8.0.

Una situación abiertamente racista puede suceder entonces en los alrededores de la universidad, como lo relata una estudiante colombiana:

“Afuera de la universidad por ejemplo a una compañera negra, iba por aquí por la 26, normal, cuando le tiraron una piedra en la cabeza y era un *skinhead*, entonces ella no dijo eso..., o sea ella lo mencionó en el grupo pero no lo dijo a tiempo, o sea ella no quiso hacer nada porque en el grupo, dentro del grupo se hubieran podido tomar medidas... eh pues institucionales ¿no?, que sé yo, demandas lo que sea, pero no ella no...[...] [...] y ah... un pelado también de acá de la universidad que es afro también le pasó algo similar pero no..., desconozco el caso como tal pero sí lo escuché por ahí”. Adriana.

Otra situación bastante conflictiva fue la que vivieron unos estudiantes a la salida de la universidad, en este fragmento también se aprecia de manera clara cómo funciona el mecanismo de la criminalización de los estudiantes “negros”:

“Acá nosotros tuvimos una experiencia delicada con la policía porque esa noche salíamos y estábamos al frente de un banco, del Banco Popular de aquí de la universidad, frente a la universidad. [...] Ibamos a coger bus y había una cantidad, una fila de gente y habíamos tres afros y el resto eran rolos, o yo no sé de dónde, pero eran mestizos y pasa una patrulla de la policía y frena: “los tres negros”; créame que no le estoy mintiendo es verdad, “los tres negros a la pared para una requisa”, entonces nosotros cometimos el error, nosotros cometimos el error también de sulfurarnos, “cómo así que nosotros los tres negros a requisa y ¿aquí no hay más gente?, por lo menos coja tres y tres pa’ disimular hermano”; que no, que nosotros requisamos a quien nos da la gana y ya. Los manes se fueron mejor dicho sublevando, nosotros también, que para aquí para acá ya los manes llamaron refuerzos, que no que hay acá hay unos negros que tal y sacaron las pistolas, hermano, ya todo, bolillo y todo y arrinconados nosotros allá cuando iba llegando la patrulla mejor dicho, con una patrulla más grande con muchos tipos, ya nosotros que no sé que, que estos negros no se van a dejar requisar o que
OQ: ¿les decían así, negros?

AP: Claro. Y lo peor de todo es que había un costeño ahí en el grupo de la policía y el fue el que la montó, un costeño que se cree blanco si no que... nosotros decíamos “pero por Dios

nosotros estamos aquí junto con la gente normal cogiendo un bus y ustedes porqué sólo nos requisan a nosotros”. Que no, que nosotros requisamos a quien se nos da la gana, entonces si no se dejan nos los llevamos por allá a la UPJ (la comisaría de policía), “no sea dañado hermano allá nosotros no vamos a ir, hermano” y nosotros en resistencia total que no que nosotros no hemos hecho nada, que los documentos móntense a la patrulla. ¡Ah!, pero antes de eso les dijimos pero porqué estamos frente a un banco estamos; claro porque como nosotros estábamos frente a un banco pues ellos dijeron pues estos negros mínimo están haciendo alguna vuelta aquí [...] Ya por acá llegaron las patrullas mi hermano, nos esposaron, yo nunca en mi vida me había tenido esposado, nunca, fue la primera vez en mi vida que me colocaron unas esposas en las manos y ya los tipos dieron vuelta con la patrulla por todo el barrio, y la gente del barrio, hasta estudiantes que nos conocían: “pero estos manes porque los llevan a ellos esposados si son sanos”. La gente nos preguntaba “hey danos tu número que por cualquier cosa”, así compañeros de acá de la universidad. Y uno dándole el número a la gente, había gente como extrañada y otros que decían algo, “en algo estaban estos negros”, porque el prejuicio que tienen sobre el negro acá [...]”. Dorlan.

Las ligeras diferencias en la configuración de la vida estudiantil también se reflejan en el segundo ámbito más frecuente en ambos países, el *Salón de clases*. En este también se da una mayor proporción de situaciones en Colombia que en Francia. Aunque no podemos decir que esto obedezca a que en el primer país se vean más materias, la diferencia sí puede obedecer al tipo de universidad que se ha configurado en uno y otro contexto. En Francia se cuenta con un sistema de educación masificado, con cursos en los niveles más básicos bastante numerosos (anfiteatros con más de 200 estudiantes por ejemplo), situación que difiere bastante del contexto colombiano en donde no se ha llegado a una tal masificación y los cursos son por lo general mucho más pequeños (en promedio un curso numeroso cuenta con 50 o 60 estudiantes). Por esta razón puede haber una mayor personalización de las relaciones entre docentes y estudiantes, y entre ellos mismos. De igual forma, a pesar de estas diferencias es necesario recalcar el hecho que en los dos países estos dos ámbitos sean los más numerosos y consisten, en ese sentido, en la materia prima de los análisis que se desarrollarán más adelante. En Colombia, estos dos ámbitos representan casi el 69% del total de situaciones analizadas y en Francia alcanzan el 46%.

Para Dayro el salón de clases es un primer ámbito de manifestación del racismo, depende de la actitud que se tome en este se garantiza el mayor o menor respeto por parte de los profesores y compañeros de estudios:

“Aparte de eso el racismo que se vive en el mismo salón, cuando tu llegas allá a la escuela... al... al salón de clase de la universidad, ya tu no tienes nombre, ya tu eres negrito, entonces no hay forma de atacar esa necesidad
 OQ: o sea te da mucho... o sea que... que los lleguen a nombrar como negros
 AS: si... si porque a mí me pasó, de eso si yo tengo un nombre y esto y esto y paro la cosa ahí
 OQ: y la gente como reciben eso... esas
 AS: no primero ah que este pelado porque es así, que quieres si eres un negro de verdad, que tal, yo digo no, yo no soy negro, yo a ti no te digo blanco mi nombre es Dayro Salgado y ta, ta, ta
 OQ: y digamos con los profesores...
 AS: con los profesores eh soy más respetuoso pero también hay... hay los que siguen y siguen con el error, pero cuando ven que uno se le para a un estudiante ya no lo cometían
 OQ: ¿cuándo qué?
 AS: cuando ven que uno se le para a un estudiante
 OQ: ya, ya
 AS: ya no lo repiten, entonces uno comienza a ser como que la pie... como que el bicho raro en el salón y otra ah que este man siempre anda con rabia y que tal porque yo no puedo andar riéndome con todo el mundo no, entro muy serio a al universidad”. Dayro.

Al continuar con una descripción del comportamiento de los ámbitos, como un marcador del tipo de situaciones relatadas por los estudiantes, puede apreciarse que para el caso colombiano el tercero más importante es el de las *Relaciones sentimentales*. Este también es característico de la vida estudiantil en donde se comienzan a desarrollar los primeros acercamientos sentimentales y las primeras experiencias sexuales para algunos de los estudiantes. Recordemos que en Colombia la edad de graduación del bachillerato oscila entre los 16 y los 18 años, razón por la cual no es del todo descabellado que este sea un aspecto importante en los relatos analizados. Por otro lado, los *Contenidos académicos* son el cuarto aspecto más frecuente en los relatos de los estudiantes colombianos. Este tiene una relación importante con el reciente movimiento estudiantil afrocolombiano a partir del cual se plantean no sólo reivindicaciones de tipo redistributivo, en términos de mayor acceso a la educación superior por medio de cuotas o leyes de *acción afirmativa*, sino también reivindicaciones de reconocimiento (Fraser, 1995).

El reconocimiento, en el campo de la educación universitaria, está relacionado con la inclusión de contenidos relacionados con la valoración positiva del papel de las poblaciones afrodescendientes en la construcción histórica, social, cultural, política y económica del país. Contenidos que no sólo se ven como ausentes de los currículos formales sino que también pueden estar implícitamente estigmatizados o subvalorados en los *curriculum* ocultos de las distintas disciplinas de formación. No sobra anotar que este ámbito registra una proporción similar en el caso francés. A pesar de no existir en este contexto nacional una acción colectiva estudiantil abiertamente enfocada en la búsqueda de acciones afirmativas con perspectiva étnico-racial, sí se plantea la búsqueda de una justicia por el reconocimiento, en parte alimentada también por las reivindicaciones que en ese sentido se han desarrollado a partir de las conmemoraciones memoriales alrededor de la abolición de la esclavitud y de un naciente movimiento de población negra en Francia. Esta situación es más factible en ciencias sociales y humanas que en ciencias naturales:

“Première situation que moi je trouve discriminante, mais il faut le prouver, c’est que déjà à l’Université X il n’y a pas de département qui traite de ça, déjà. C’est-à-dire qu’il n’y ait pas un département soit autour de l’histoire des noirs, soit autour de l’histoire de la Caraïbe, soit... par exemple, le fait colonial, l’esclavage, ça date de deux ans, c’est récent. Et c’est lié, enfin c’est lié... c’est depuis les émeutes de banlieue qu’il y a eu un semblant de réflexion autour du fait post-colonial. Autrement dit, c’est à cause d’un conflit social, ça a donné lieu à des gens qui ont pris le train en marche, et quand c’est comme ça, y’a des gens qui pendant des années ont fait des études, sont frustrés de ne pas avoir de reconnaissance”. Lætitia.

Para seguir con este país, se aprecia que hay por lo menos cuatro ámbitos que es necesario mencionar pues se destacan en relación con Colombia y presentan proporciones que superan los cinco puntos porcentuales (Cf. Gráfica 14, *supra*). En ese sentido, se encuentra el *Trabajo estudiantil* [*job étudiant*] como un ámbito de importancia en las situaciones sobre racismo cotidiano relatadas por los estudiantes franceses. Desde luego que este es un aspecto de diferencia con el caso colombiano en donde no se puede afirmar que existan trabajos estudiantiles, es decir actividades económicas que tengan una reglamentación adecuada a las condiciones de los estudiantes y que no sobrepasen determinado número de horas por semana, lo cual sí constituye el caso francés en donde es bastante común encontrar estudiantes que trabajen “à côté”. Por este motivo hemos decidido dejar este ámbito relacionado con el contexto de la universidad, pues hace parte de la vida estudiantil en este país⁸⁰.

⁸⁰ Esto no quiere decir que en Colombia no se haya presentado este ámbito. Por otro lado, muchos de los estudiantes colombianos combinan en efecto trabajo y estudios, pero por lo general son trabajos de tiempo

“ Donc je me dis que déjà que ce n’est pas facile d’être noir parce que quand même on a beau essayer de pas faire attention à ça, y’a quand même des gens qui font attention au fait qu’on est noirs. Dans les CV ou quand tu présentes une lettre de motivation, quand tu fais un entretien pour un travail... mais alors pour un garçon... être un garçon grand et baraqué... avoir une tête un peu d’agresseur, tu dis «mais attends, qu’est-ce que j’ai fait? C’est marqué sur ma tête?». Au début quand j’envoyais mes CV pour avoir un travail, je mettais toujours ma photo, parce que je n’avais pas du tout envie de tomber sur quelqu’un qui dise «ah, elle est noire ! Bon... ça ne va pas aller...»

OQ: tu mettais pas ta photo... ?

EP: si, je mettais toujours ma photo, pour que la couleur soit annoncée, qu’il n’y ait pas de mauvaises surprises, que les gens essaient de trouver d’autres raisons de ne pas être embauchée que la couleur de la peau, donc je me disais je mets ma photo, comme ça, les gens, quand ils vont me recevoir, savent que je suis noire. Y’aura pas de problème, ou de changements d’avis de dernière minute... parce que ça, j’ai très peur d’être discriminée plus tard par rapport à ça dans ma vie professionnelle”. Alice.

“Entonces estudiaba y trabajaba. Pues ahorita no estoy trabajando en un lugar específico sino que compré una ropa y la estoy vendiendo.

OQ: ¿y en qué trabajabas antes?

TR: En un restaurante, eh... trabajaba en postres, en la parte de postres... Entonces pues, y en el trabajo también el ambiente era pesado

OQ: ¿Por qué?

TR: porque le dicen a uno “usted es afro, usted aguanta más”, ¿si me hago entender?, “ustedes no se quejan ustedes aguantan más” y uno “no oiga un momentico si... el hecho de que uno si... es verdad que a uno le gusta trabajar y todo pero es que uno tiene los límites, o sea la época de la esclavitud ya se acabó y porque yo soy afro no quiere decir que yo soy esclava... yo también tengo mis limitaciones, eso no quiere decir que uno sea flojo para el trabajo sino que abusan también de uno, sí, abusan de la necesidad del trabajo que uno tiene y de la capacidad de trabajo que uno tiene, entonces eso también es complicado”. Valeria.

Con una proporción similar se encuentra el ámbito de la *Tesis, mémoire, trabajo de grado y sustentación*. Hemos identificado este como un ámbito potencialmente conflictivo en el caso francés; también está relacionado con el tipo de estudiantes que pudimos entrevistar allí, una mayoría de los cuales se encontraban haciendo estudios de tercer ciclo y por consiguiente el proceso de la tesis y su respectiva sustentación era objeto de conflictos ya sea con los directores de la misma, con algún miembro del jurado, o en la búsqueda de financiación para la tesis. Así mismo, y en estrecha relación con la configuración del sistema educativo superior en este país, se destaca el ámbito de desempeño como *ATER o monitor o profesor de cátedra* (este último para el caso colombiano).

Este es importante en los procesos de formación de una carrera académica en ambos países, tal vez con una mayor predominancia en el caso francés por la razón que acabamos de evocar: una mayor proporción de estudiantes en tercer ciclo. Es uno de los ámbitos que permite ver el funcionamiento del racismo y de las discriminaciones en el paso entre la vida estudiante a la vida laboral pero dentro del mismo contexto académico. Como se verá más adelante, en este ámbito se mantienen ciertos estereotipos ligados al desempeño intelectual de los estudiantes, ahora colegas, “negros”.

Por último, podríamos establecer el ámbito de las *Pasantías* como “típicamente” francés en la medida en que presenta una proporción de situaciones relatadas relativamente

completo que los llevan a estudiar en la jornada nocturna. Si se quiere se trata más de estudiantes trabajadores. Por otro lado, otro tipo de estudiantes desarrollan actividades lucrativas pero más en un orden informal, vendiendo cosas en la calle o en el mismo campus universitario, estos trabajos son por lo general poco remunerados y por fuera de una legislación laboral.

importante (6%), además que no se registraron situaciones en el caso colombiano. Una vez más, la diferencia la podemos interpretar como una expresión de las diferencias en la construcción de los respectivos sistemas de educación superior. En efecto, la pasantía en Francia es uno de los aspectos más importantes de la integración entre el sistema educativo y el laboral y es considerado como un requisito indispensable en las formaciones más profesionales. En ese sentido también se convierte en un momento en donde se pueden recrear y reforzar los sistemas de dominación social por medio del mayor acceso a redes sociales y contactos estratégicos.

“Quand j’étais à Paris Z, il y avait... on était deux noires, et on habitait toutes les deux à Cergy, et on se connaissait pas, on s’est connues là, et il y avait deux blanches qui avaient suivi exactement ce que le prof avait dit, parce que nous on venait avec notre thème, nous on veut travailler sur ça... le prof leur a dit si vous travaillez sur ça, c’est bien. Mais c’est des filles qui travaillent dans Paris, qui habitent dans Paris, elles habitent dans les quartiers assez riches et vu qu’elles ont fait tout ce que le prof a demandé, le prof a trouvé le moyen de leur octroyer une bourse. Alors que nous, surtout ma copine parce que elle travaille sur le Mali, elle est obligée de cumuler je crois trois emplois, faire l’aller-retour à Cergy, je ne sais pas comment elle a fait pour payer son billet pour partir au Mali, et elle... surtout que le prof lui met des bâtons dans les roues parce que le prof l’a envoyé au Mali alors que toutes les sources sont à Dakar, et il le savait. Après, quand elle est revenue en France, elle a rien trouvé, elle a dépensé je ne sais pas combien d’argent pour aller au Mali. Elle est redescendue à Aix, le 1er jour, on lui a dit mais madame, toutes les sources sont à Dakar, et quand elle dit au prof oui elle a été au Mali, elle a été à Aix et tout est à Dakar, le prof lui dit « mais c’est évident, je vous l’avais dit ». Et elle me dit ouais mais attends, il me l’aurait dit... limite elle pouvait faire Bamako-Dakar, ça lui prendra du temps mais elle pouvait le faire. Elle est revenue en France et voilà ; et elle me dit qu’elle est obligée de bosser toute seule, parce que le prof a ses chouchous, non, mais quand même... la fille, c’est une fille à papa, elle est déjà riche, il lui donne une bourse ! et elle qui galère... et voilà, et on était vraiment dégoûtées”. Lydia.

Habría otras diferencias que se podrían mencionar pero que por límites de extensión no podremos abordar en detalle. Sin embargo, el lector podrá apreciar que algunos ámbitos pueden ser interpretados en términos de diferencias de manifestación del racismo cotidiano entre uno u otro país, a pesar de que las proporciones de situaciones relatadas no sean demasiado altas (Cf. Gráfica 14, *supra*). Luego de ver los principales mecanismos de manifestación del racismo, así como los contextos y ámbitos en que se desarrolla, el análisis situacional del racismo cotidiano no estaría completo si no se tienen en cuenta otras dimensiones del mismo. A continuación veremos cuáles son los actores sociales que intervienen en las situaciones racistas.

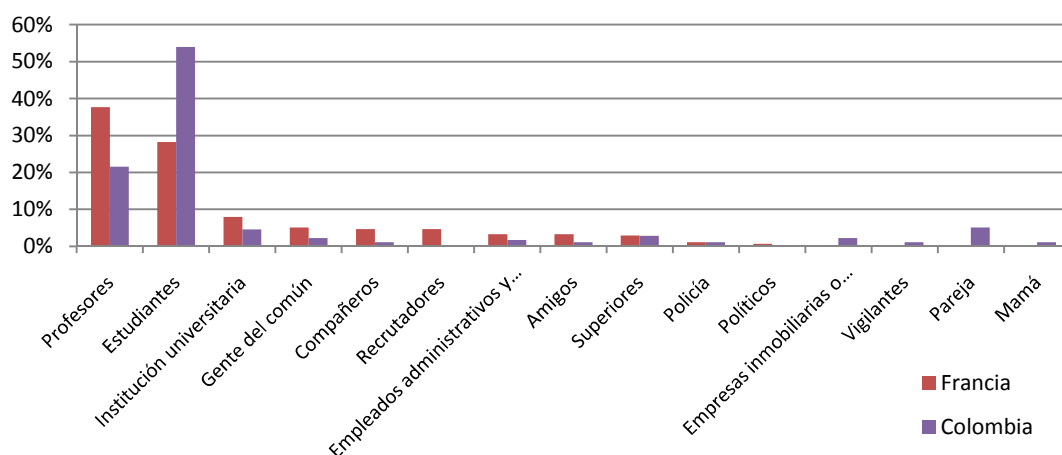
6.2.3 *Los actores sociales que intervienen en las situaciones racistas*

Además de los ámbitos específicos en donde se desarrollan las situaciones en el contexto universitario, es necesario identificar los **actores sociales** que intervienen en las mismas. En primer lugar se evidencia la preeminencia de dos actores principales: los *Estudiantes* y los *Profesores*. Esto quiere decir que estos dos son, por lo general, identificados como los agentes del racismo en las distintas situaciones relatadas. Cuando hablamos de estudiantes aquí no nos referimos entonces a los estudiantes “negros y afrocolombianos” sino a “otros estudiantes” en el contexto universitario. Esta categoría es así la más frecuente en Colombia con una proporción superior al 50% (Cf. Gráfica 15, *infra*). Por otro lado, el actor social que tiene mayor presencia en los relatos de los estudiantes franceses son los profesores, con una proporción cercana al 40%. En conjunto, estos dos actores abarcan el 66% de las referencias en Francia y el 75,6% en Colombia, lo cual es bastante revelador de la configuración del racismo cotidiano en el contexto universitario, en donde prima una relación educativa docentes-estudiantes.

Esto es acorde con los resultados visto anteriormente en relación con los ámbitos, en donde los más frecuentes son precisamente el campus como tal y el salón de clases. Sin embargo, sí es de resaltar la gran diferencia entre uno y otro actor para el caso colombiano, la cual refleja una alta conflictividad, sobre todo, entre estudiantes racializados y estudiantes racialmente dominantes, quizás en parte por las condiciones estructurales evocadas a lo largo de este trabajo en donde los estudiantes “afrocolombianos” son todavía bastante minoritarios en el campo educativo, desde un punto de vista demográfico y simbólico (Gráfica 15, *infra*).

En ese sentido, los otros actores que se destacan en uno u otro país, a pesar de las proporciones de frecuencia relativamente bajas (cercanas o mayores al 5%), también están relacionadas con el comportamiento de los ámbitos descrito más arriba. Así pues, está la *Institución universitaria* entendida como un actor institucional que puede ser identificado como agente del racismo en los relatos de los estudiantes. Puede presentarse, por ejemplo, en situaciones conflictivas en relación con los *contenidos académicos, las pasantías o los servicios administrativos*, en donde la universidad, entendida como un actor institucional, es responsabilizada por los problemas afrontados por los estudiantes. La *gente del común* se refiere a situaciones en donde gente externa a la universidad es considerada la agente del racismo. Se trata de situaciones que por lo general se desarrollan en el área de influencia del campus universitario y que tienen estrecha relación con la vida estudiantil como tal. Así mismo, y esto es más para el caso francés, se presentan los *Compañeros* y los *Reclutadores*, quienes intervienen en situaciones relativas a los *trabajos estudiantiles* o las *pasantías*.

Gráfica 15. Actores sociales que participan en las situaciones de racismo cotidiano en el contexto de la universidad. Proporción de referencias según país



Fuente: Procesamiento propio de entrevistas en profundidad con ayuda de la herramienta informática Nvivo, versión 8.0.

Del lado colombiano se destaca la *Pareja*, quien está relacionada en ese sentido con el ámbito de las relaciones sentimentales evocado con anticipación. Este último tipo de actor nos introduce en un aspecto bastante interesante en relación con la manifestación del racismo cotidiano que está relacionado con el grado de familiaridad o de intimidad de los agentes del racismo. Si bien es cierto que en la mayoría de situaciones los agentes que ejercen el racismo son profesores o estudiantes que pueden considerarse como

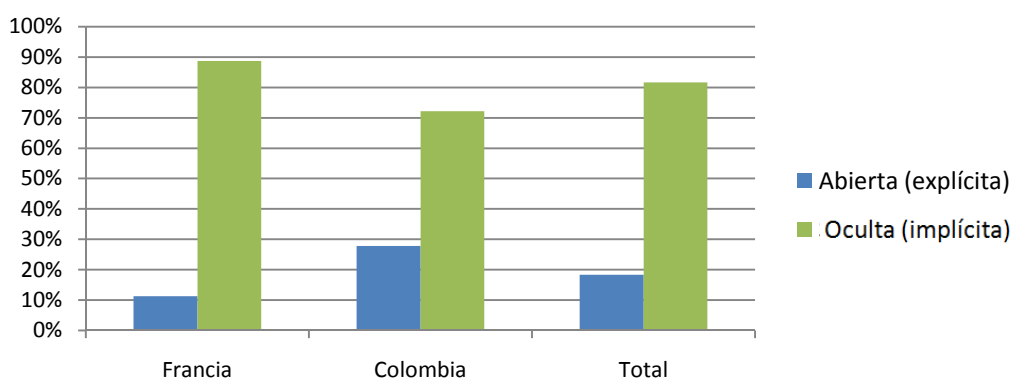
“desconocidos” y muchas de las veces como “enemigos” o por lo menos como “contrincantes”, esto no quiere decir que el racismo no tenga cabida en relaciones en donde las personas implicadas estén ligadas por lazos familiares o sentimentales.

En ese sentido, puede observarse también cómo aparecen actores sociales como los *Amigos*, quienes se diferencian de los otros estudiantes precisamente por ese lazo de amistad expresado por los estudiantes entrevistados. De igual forma, aunque de manera mucho menos frecuente, se encuentra la *Mamá* como un agente del racismo cotidiano, en especial en situaciones referidas a las relaciones sentimentales en donde se desarrolla una cierta estrategia de evitación del estigma que consiste en tratar de aleccionar, principalmente a las mujeres, o por lo menos de expresar que es necesario encontrar una pareja “blanca” con el fin de “mejorar la raza”. Esto es, que los hijos de esa unión mixta tengan la oportunidad de nacer con un color de piel más claro y, por esta vía, evadir o escapar a los prejuicios raciales que han afectado a las generaciones precedentes, garantizando de igual forma una cierta movilidad social.

6.2.4 Naturaleza abierta y disimulada de expresión del racismo

Además de las dimensiones hasta aquí estudiadas (mecanismos, contextos y ámbitos, actores sociales), es necesario retomar otra dimensión importante en el análisis del racismo cotidiano. Hemos visto que estos se desarrollan en ámbitos específicos, en donde intervienen actores a quienes se les atribuyen determinadas categorías raciales o las atribuyen ellos mismos. Sin embargo, queda por observar la naturaleza de estas acciones, es decir la forma en que se expresan dichos mecanismos por los actores sociales. En ese sentido, la **naturaleza** de expresión del racismo cotidiano puede ser *abierta o explícita*, por un lado, *implícita, oculta o disimulada* por el otro.

Gráfica 16. Naturaleza de expresión del racismo cotidiano en la universidad. Proporción de referencias según país y total



Fuente: Procesamiento propio de entrevistas en profundidad con ayuda de la herramienta informática Nvivo, versión 8.0.

Del total de referencias codificadas bajo estas dos categorías (n=297), la mayor proporción se registra en la naturaleza sutil del racismo cotidiano (73%). Esta proporción aumenta al 81% en el total de referencias codificadas bajo estas categorías en el contexto específico de la universidad (n=245, Cf. Gráfica 16). Esto quiere decir que, en esencia, los estudiantes entrevistados experimentan el racismo cotidiano y las discriminaciones en la universidad como algo más sutil que explícito, de allí se comprenden algunas de las dificultades para

expresar y definir determinadas situaciones como racistas o discriminantes. La naturaleza sutil del racismo parece ser más frecuente en Francia, en donde se registra casi un 90% de las referencias, en comparación con el 72% plasmado en Colombia. Esto quiere decir que, en contraparte, el racismo cotidiano puede expresarse de manera abierta con una leve mayor proporción en el contexto colombiano (Cf. Gráfica 16).

Un ejemplo de la naturaleza explícita del racismo se aprecia en el siguiente relato por parte de una estudiante Colombiana:

“El semestre pasado sí tuve un inconveniente con un grupito de muchachas, compañeras de clase de la universidad, empezaron “que no, que negra, que una cosa y que la otra” entonces tocó frenarlas por eso.

OQ: ¿Pero, cómo fue la cosa?

IM: Yo iba entrando a la cafetería, entonces yo estaba en falda... “ay que esa negra como se ve con esa falda, que no sé qué”, yo las escuché, entonces tocó como que “bueno eh... un momento ¿que pasó?” o sea, les dije “mucho gusto mi nombre es Eugenia, eh... negros sus zapatos”... o sea no quiero decir todo lo que dije (risas) porque no [...] uy no, eso fue, me dolió mucho”. Eugenia.

En relación con la naturaleza oculta o disimulada del racismo, que nos remite a insistir en la idea de que este fenómeno sociológico no depende necesariamente de las “intenciones” e incluso puede reproducirse de manera inconsciente por personas cercanas a las personas racializadas, el siguiente fragmento de esta estudiante guadalupenana es bastante ilustrativo:

“Ça a pu me saouler mais... quand Sarah, que j’adore, qui est une de mes meilleures amies, m’a sorti « ah, mais comment on peut faire Noël sans la neige ? », ça m’a saoulé [...] Je ne me suis pas fâchée, mais je l’ai regardée en disant « mais, arrête ! ». Il faut arrêter ! Ça m’a saoulé. N’importe quoi. Ce côté centre du monde, quoi. A Los Angeles, il ne neige pas non plus le 25 décembre, il faut arrêter. Donc voilà, c’est des trucs comme ça...

Il faut une patience, une douceur énorme parce que même chez les gens qui t’aiment, qui t’apprécient, il y a quand même le côté curieux, le côté « ah, c’est bizarre... », « ah tes cheveux... ». Oh la la ! Mes cheveux ! Ça a été un truc, ça ! C’est encore un truc d’ailleurs... parce que quand je suis arrivée à Nîmes j’avais des locks « mais Awa, tu ne changes pas de coiffure ? », « mais, les filles, ce sont des locks » et donc... « Mais pour changer de coiffure il faut que je coupe mes cheveux, ça ne se défait pas », « mais c’est terrible, ça ne se défait pas !, mais comment tu les laves alors ? », « ben je les lave avec du shampooing... comme n’importe quel être humain ! ».

Voilà plein de trucs comme ça qui m’énervaient. Donc j’ai fini par couper mes locks 3 ans après. Donc j’ai eu les cheveux courts, donc on ne m’a pas reconnu, il y a une fille avec qui j’étais en cours depuis 3 ans qui ne m’a pas dit bonjour car elle ne m’a pas reconnu... voilà je ne sais pas si c’est de la discrimination, de la bêtise... mais n’empêche que cet évènement a eu lieu, et, après, quand mes cheveux ont commencé à repousser, c’était magique, « ah ! mais c’est dingue comme ça pousse !, ça pousse comme ça ! ». Awa.

No obstante la relevancia de estos hallazgos, las dos sub-categorías relativas a la naturaleza de expresión del racismo pueden ser algo generales en relación con el propósito de establecer una comprensión más profunda del fenómeno estudiado. Por tal motivo, se construyeron unas categorías analíticas (de manera inductiva y de acuerdo con “lo que nos daban los datos mismos”, Cf. Capítulo 3) por medio de las cuales se propone comprender mejor cómo es experimentado el racismo cotidiano en la práctica cotidiana y en la interacción social misma en el contexto universitario.

6.2.5 Formas de expresión del racismo cotidiano: verbal y comportamental

Se trata de las **formas** de expresión del racismo cotidiano, las cuales son básicamente de dos tipos, *Verbal* y *Comportamental*. Aunque las acciones verbales también son indicativas del comportamiento de los actores sociales en las interacciones sociales, su particularidad radica en que los medios simbólicos de intercambio se basan principalmente en la lengua hablada; estos obedecerían entonces a las formas verbales de expresión del racismo. Por otro lado, hay otros intercambios, no necesariamente hablados, cuya lectura puede ser más difícil para los participantes en la interacción, como por ejemplo un gesto, una mirada, una mueca o una postura corporal, estas obedecerían a las formas comportamentales de expresión del racismo (Merino et Al., 2009). Para cada uno de estos dos grandes tipos se identificó una serie de formas que les dan contenido y especificidad.

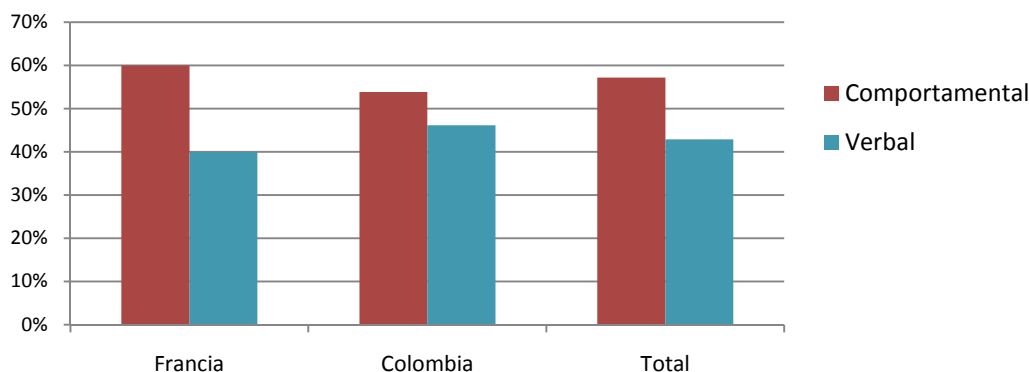
En ese sentido, se originaron de manera inductiva un total de 26 formas de expresión *comportamental* del racismo cotidiano en todos los contextos sociales, 24 de ellas presentes en la universidad. En el grupo de expresiones *verbales* se encontró un total de 7 formas, todas ellas también presentes en este contexto. Esto quiere decir que se presentaron, en los relatos de los estudiantes entrevistados, más formas de expresión en el primer tipo que en el segundo, sea una relación aproximada de 3,7 formas de tipo *comportamental* por una forma de tipo *verbal*.

Así pues, por un lado, el racismo cotidiano tiende a expresarse más de forma comportamental, de allí su carácter disimulado y algunas veces ambiguo a la hora de definir una situación como racista o discriminante. Por otro lado, también significa que el repertorio de acciones, por medio del cual se expresa el racismo cotidiano, es mucho más amplio desde el punto de vista comportamental que desde una perspectiva verbal. En cierta forma “lo dicho, dicho está” y esto puede tener una función mucho más clara en los procesos de definición de una situación como racista o discriminante; en cambio, muchas actitudes o gestos pueden dar lugar a múltiples interpretaciones, así para la persona racializada sea claro el trasfondo racista de un gesto o una mirada.

No obstante lo anterior, a pesar de que haya una tendencia a una mayor diversidad de formas de expresión *comportamentales* en relación con las *verbales*, no podemos afirmar tajantemente que las primeras sean mucho más frecuentes que las segundas, por lo menos de acuerdo con la información registrada en los relatos analizados. Así pues, del total de referencias codificadas en uno u otro tipo de forma para el contexto de la universidad (n=308), el 57% se ubica en el grupo de formas de expresión *comportamental*, por lo cual el 43% restante se halla en aquellas de tipo *verbal* (Cf. Gráfica 17, *infra*).

Según esto, podemos confirmar la tendencia de una leve mayor expresión del racismo en forma de comportamientos; pero también observamos que aunque haya menos formas de tipo verbal, cada una de ellas registra un mayor número de referencias. Lo que significa que hay, en promedio, 19 referencias por cada forma de tipo *verbal* y 7 referencias por cada forma de tipo *comportamental*. Lo verbal presenta entonces un repertorio menos amplio de expresión pero esto no significa que sea menos relevante en relación con los procesos de manifestación del racismo cotidiano en los contextos universitarios de Francia y Colombia.

Gráfica 17. Formas de expresión del racismo cotidiano en la universidad. Proporción de referencias según país y total



Fuente: Procesamiento propio de entrevistas en profundidad con ayuda de la herramienta informática Nvivo, versión 8.0.

Al analizar estos datos según el país, se puede observar que hay una mayor proporción de referencias en las formas de expresión *comportamentales* en Francia, superando el mismo porcentaje en el total de referencias (Cf. Gráfica 17). En Colombia, aunque la expresión mayoritaria también es de tipo comportamental, esta es más baja en relación con aquella registrada en Francia y en el total de referencias. Esto quiere decir que las expresiones de tipo *verbal* son levemente mayores en el caso colombiano, por encima del porcentaje registrado en Francia y en el total. Estos resultados nos remiten a una tendencia que veíamos en relación con la naturaleza del racismo en uno y otro país. Recordemos que en Francia había una mayor proporción de referencias de tipo *sutil* que en Colombia; ahora vemos que también presenta una mayor proporción de referencias de tipo *comportamental*.

La relación entre **naturaleza del racismo** (abierto u oculto) y las **formas de expresión** (verbal o comportamental) podría entonces explicar la razón por la cual hay una leve mayor proporción de situaciones racistas de tipo *sutil* en Francia y una mayor proporción situaciones *abiertas* en Colombia: en el primer país hay más formas de expresión *comportamental* y en el segundo la expresión del racismo es mayor desde una perspectiva *verbal*. Si bien no estamos en la capacidad de comprobar esta relación de manera estadística, pues tampoco es nuestra intención, estos resultados sí reconfortan la idea expresada más arriba sobre lo *comportamental* como una forma que puede estar más emparentada con el carácter *disimulado* del racismo y lo *verbal* como algo más cercano a lo *explícito* del mismo. Sin embargo, esto no quiere decir que todo lo *disimulado* sea *comportamental* y todo lo *explícito* sea *verbal*. Lejos de llegar a una tal conclusión, que a nuestro parecer es demasiado reductora, proponemos más bien señalar estas relaciones como tendencias potenciales de uno y otro tipo de forma de expresión en relación con la naturaleza del racismo. Por ejemplo, un comentario con determinado nivel de doble sentido puede denotar un racismo de manera implícita y que se puede entrecruzar con estigmatizaciones de “clase social”:

« Je m'étais rendu compte que j'avais pas mal de lacunes, et d'ailleurs dans ce lycée-là, on nous rappelait souvent qu'on était en gros plus ou moins indésirables dans ce lycée-là. Enfin, y'avait des préjugés sur les gens, sur les anciens collégiens de ce lycée-là. Ce qui est très drôle c'est que ce préjugé persiste jusqu'à maintenant : je me rappelle il y a deux ans, quand je cherchais du travail, et que j'ai postulé pour être surveillant là-bas. La première question qu'on m'a posée... en regardant mon CV, « vous êtes Togolais », parce que j'ai fait une mission là-

bas, et la deuxième question c'était « ah ! vous avez été au Morineau, il faudrait que vous serviez d'exemple pour tous les lycéens qui viennent de ces quartiers-là ». Adrien.

Para aprehender estos matices en las formas de expresión del racismo es necesario entonces profundizar en cada una de ellas, en las comportamentales por un lado, y en las verbales, por el otro. Este es el propósito de los siguientes subacápites.

6.2.5.1 Formas de expresión comportamental del racismo cotidiano

Con base en el análisis inductivo de las entrevistas, se identificaron un total de 24 formas de tipo *comportamental* en el contexto universitario. No sobra mencionar que las diez formas con mayor frecuencia acumulan casi el 70% de las referencias en los dos países (Cf. Gráfica 18, *infra*). Según el contexto nacional se presentan algunas variaciones. En primer lugar, el *Mostrar sorpresa o extrañeza* es la segunda forma más frecuente como se expresa el racismo en ambos países. Esta consiste en situaciones de interacción social en donde el estudiante racializado percibe en el comportamiento del otro un mensaje de sorpresa o extrañeza ya sea porque “no se esperaba la presencia de una persona negra” o porque “no se esperaba que esa persona “negra” tuviera tal estatus o capacidades”. A partir de esa sorpresa los estudiantes evalúan que la relación con el otro está mediada por diversos estereotipos y prejuicios, a partir de los cuales el agente del racismo desarrolla la actitud de sorpresa y la cual no se espera como algo normal en el *script* de la interacción social. Veamos algunos ejemplos:

“Ben bizarrement, je l'ai pas... je l'ai pas eu... je l'ai pas trop vécu cette année, ce n'est pas aussi fort que dans les années précédentes, pas aussi fort qu'avant... Paris III c'est toujours « qu'est-ce qu'elle fout là cette noire ? ». « Qu'est-ce qu'elle fait là ? Qu'est-ce qu'elle fait là » et tout [...] en Allemand en plus... ouais, c'est ça, c'est ça. « Qu'est-ce qu'elle fait là ? »”. Sandrine.

.....

“Là aussi, j'étais la seule noire sur une bonne centaine quoi, à la prépa privée, Sciences Po. C'était un peu normal parce que ça coûtait assez cher : 6 mois de préparation, c'était 1700 €. Et même parcourir tous les jours, samedis et un soir par semaine quoi. C'était très cher donc... comment dire, ça excluait socialement les gens quand même. Mais ça, c'était bizarre parce que c'était comme s'il fallait justifier ma présence, c'était étonnant pour les gens de me voir là”. Théodora.

.....

“Pues una experiencia interesante porque me... pues me fue bastante bien en el sentido de la aceptación sobre todo de la universidad de Cartagena y bueno, en la Jorge Tadeo también creo que hubo un reconocimiento de lo que hice, me fue bien desde la evaluación de los estudiantes. Pero siempre había ciertas complicaciones desde la, pues no dejaban de pasarte ciertas cosas... llegar a que cierta gente le costaba ¿no?, de asumirme como profesor (risas), primero era joven y segundo... pues nunca asumí el rol ese de... de... pues casi que me confundía con los estudiantes incluso por la manera de vestir y de ciertas cosas”. Miguel.

.....

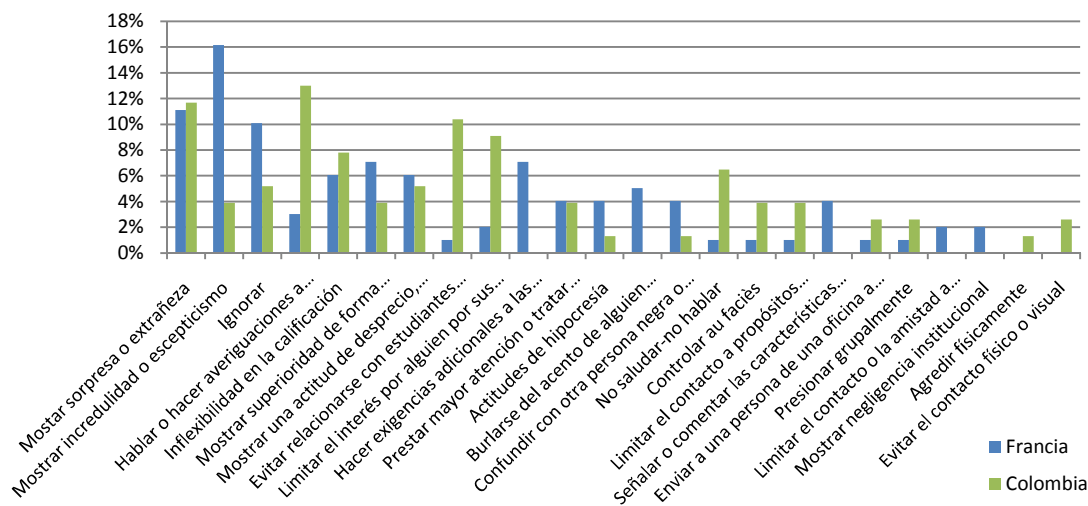
“Por ejemplo yo no tengo el acento tan marcado, entonces llego a alguna parte y la gente me escucha hablar y la gente queda aterrada porque no tengo el acento; o sea, como “¿qué pasó aquí?” o esperan que uno hable de una forma más precaria, que el lenguaje de uno sea más precario entonces, ay no, como que la gente está a la expectativa de lo que uno habla, de cómo uno va a decir las cosas, que lo tienen a uno como, quién sabe cómo lo va a decir, como lo va si...”

– Y pero te hacen comentarios o...

– No, pero es que es la actitud, o si son comentarios, vea cómo lo dijo ¿sí?, cómo se expresa, o sea siempre piensan que uno... siempre creen que uno, que uno no tiene acceso a la educación, o que uno se quedó sin educación, entonces el acceso a la educación es complicado ¿sí? todo lo

que implica ser estudiante, entonces a veces las personas creen que pues ... yo he podido acceder a la educación, sí, pero entonces todo el mundo cree que nadie accede a la educación”. Valeria.

Gráfica 18. Formas de expresión comportamental del racismo cotidiano en la universidad. Proporción de referencias según país



Fuente: Procesamiento propio de entrevistas en profundidad con ayuda de la herramienta informática Nvivo, versión 8.0.

En el contexto francés, el *Mostrar incredulidad o escepticismo* es la forma comportamental de expresión del racismo más frecuente (Cf. Gráfica 18). Aunque a primera vista puede pensarse que es una forma igual a la anterior, se diferencia porque el mensaje simbólico expresado en este tipo de situaciones se fundamenta en “no creer” o poner en duda las acciones, palabra, resultados escolares o logros personales de los estudiantes racializados. Aquí se encuentra una diferencia en relación con Colombia en donde esta forma registra una proporción de referencias mucha más baja que en Francia. A continuación algunos ejemplos:

“Moi c’est quelque chose qui m’a choqué, c’est que quand je suis arrivée là-bas on m’a demandé de faire plein de choses, mais quand je prenais des initiatives, ils étaient toujours un peu méfiants par rapport à moi. Genre «est-ce qu’elle peut le faire?», mais quand t’es stagiaire, si tu sais faire quelque chose, tu le dis, tu te proposes, on te fait confiance, ou alors tu dis «j’aimerais le faire, montrez-moi comment le faire et je le ferai bien» mais eux disaient «je ne sais pas trop si je dois lui faire confiance, elle est un petit peu jeune... est-ce qu’elle saura le faire...», donc du coup, ils ne me donnaient pas beaucoup de choses à faire”. Alice.

.....

“– Quand tu parles de tes collègues, ce sont tes collègues du lycée ?

– Ouais, du lycée, pour eux... non, y’avait une Haïtienne l’année dernière, et elle, ils y allaient... moi, je sais pas ce qu’ils disent sur moi derrière mon dos, par rapport à mes études, mais elle, elle voulait être éducatrice ou je sais pas... enfin, travailler avec les jeunes, et elle, elle avait une maîtrise en psychologie et ils ont commencé à dire « si elle, elle peut avoir son concours, et bien tout le monde peut l’avoir », ou bien quand il y avait des élèves qui demandaient ce que ça, ça voulait dire, et qu’elle donnait la définition, il fallait toujours qu’ils aillent vérifier, « oh t’es sûre que c’est ça ? », tu vois ? et ça, ça me dérange parce que chaque fois que tu dis quelque chose, parce que tu es noir ou parce que tu as un accent, ils vont toujours remettre ta parole en doute et aller vérifier et après dire « ah oui, tu as raison ». Et moi, je n’arrive pas à... je ne suis pas à l’aise avec eux”. Lydia.

.....

“Parce que même quand je bossais à Tours, bon ça se passait bien, les collègues étaient sympas mais je sais qu’en parlant avec des gens, avec les collègues... j’ai toujours su qu’il y avait ce petit doute sur moi parce que je n’avais pas le concours. Alors que le concours, il est ouvert à Bac+3 et que moi j’étais inscrite en thèse et j’avais ma licence... ça fait longtemps j’ai fait ma licence. Il y a 10 ans. Mais ils se disent encore que si je le passais je ne l’aurais pas. Tu vois ! Alors que j’avais enseigné, j’ai commencé ma thèse...même aux Etats-Unis j’ai enseigné à l’Université. Et là c’est : «oh la la, quel exploit !» Tu sais : «oh la la, tu es admissible au Capes et t’as fini ton doctorat et oh la la, bravo, bravo». Et moi je pense que c’est insultant de croire que je peux rater mon Capes aujourd’hui”. Samba.

En este último extracto podríamos incluso decir que se mezcla la incredulidad con la sorpresa. Primero no se cree que la estudiante logre pasar el examen, pero cuando lo pasa esa incredulidad se expresa en forma de sorpresa. En efecto, estas formas de expresión constituyen los mecanismos por medio de los cuales es ejercido el racismo sobre los estudiantes racializados, en este caso el de *Desestimar o subestimar los logros o estatus de alguien* (Cf. Tabla 7, *supra*). Su relación con los aspectos más estructurales de dominación socio racial consiste en reforzar la idea subyacente de una inferioridad “intrínseca” en los estudiantes “negros”, la cual se vería “reflejada” en un bajo desempeño académico.

En el contexto colombiano la forma de expresión comportamental más frecuente es *Hablar o hacer averiguaciones a espaldas de alguien* (Cf. Gráfica 18). Como su nombre lo indica, consiste en la práctica de hablar sobre alguien sin que esa persona esté presente o haga parte de esa situación de conversación en particular. Ese “alguien” es, por lo general, el mismo estudiante entrevistado u otra persona racializada, como se puede apreciar en el segundo fragmento incluido en la página anterior. Así mismo, lo que se habla sobre esa persona no necesariamente es positivo, reproduciendo estereotipos negativos sobre las personas “negras”. Veamos algunas ilustraciones de esta forma de expresión:

– Y digamos cómo les hacían ver a ustedes todo... todo eso que tú me dijiste, eso, que “son bulliciosos”...

– ¡Ay, hasta cartas enviaban!, la junta de acción comunal (risas) me da hasta risa, la junta de acción comunal le mandaban cartas al presidente porque ni siquiera hablaban con nosotros sino que los vecinos se quejaban con el presidente de la junta, le decían no...hablaban para que el presidente de la junta hablara no con nosotros sino con el propietario de la casa para que le pidieran que nos... nos hicieran ir y a nosotros nos contaba el propietario de la casa ¿sí?, porque nosotros no nos dábamos cuenta de nada hasta que el propietario de la casa nos decía “mire que el presidente de la junta estuvo hablando conmigo por esto y esto y esto, no pero ustedes no se van”; porque por lo general nosotros hacíamos buenas relaciones con los propietarios”. Mary.

.....

– Y tú dices que... eso fue como al principio en donde tú sentiste más... digamos ese racismo

– Una expresión racista, sí, eso fue más como al principio pero pues como decía, afortunadamente no fueron acciones eh tan directas hacia mí, afortunadamente no fueron acciones directas, sino más bien como de manera indirecta, hipocresías y toda la cosa que uno empieza ya a analizar y a comprender ciertas acciones del otro ser

– ¿Y tu cómo identificabas esa hipocresía?

– Porque pues no deja de no salir un chismoso dentro de un grupo de personas que están hablando y difamando de la personalidad del otro, que viene y le comenta a uno, y pues uno empieza ya a generar conceptos ¿sí?; y a darse de cuenta que está pasando alrededor de uno Claro, ¿eso a ti te pasó?

– Sí, me pasó, me pasó pero afortunadamente pues soy una persona muy tranquila y no le di como que mucha importancia [...]

– Pero digamos... ¿qué eran, como qué tipos de comentarios o... cómo se referían a ti, frente a ti o sobre ti?

– O sea no, eran más que expresiones, eran como acciones ¿sí? De pronto gestualidades que uno nota y que va aprendiendo aún más, saliendo de la vida diaria cuando se mete a estudiar

una carrera como esta, ¿sí me entiende?; son gestualidades de pronto en el rostro, sí, de pronto como en la forma de mover el labio, de pronto usted puede estar a metros de mí, pero la forma como usted mueve el labio, la forma como usted reacciona en su rostro yo sé que usted puede o no estar hablando de mí y qué probablemente pueda estar hablando de mí". Jairo.

El lector podrá encontrar en la gráfica anterior (Cf. 18, *supra*) las distintas variaciones de las formas de expresión comportamental en cada país, en donde se destacan algunas con mayor preeminencia según el caso. En el contexto francés podemos citar, entre aquellas con una proporción superior al 5%, *Ignorar, Mostrar superioridad de forma benévola o paternalista, Hacer exigencias adicionales a las normalmente solicitadas y Burlarse del acento de alguien imitándolo*. Del lado colombiano se destacan *Evitar relacionarse con estudiantes 'negros', Limitar el interés por alguien por sus supuestas cualidades culturales o folclóricas y No saludar-no hablar*.

Hay otras formas que presentan proporciones similares en ambos países, lo cual correspondería en ese sentido a cualidades más compartidas del racismo cotidiano, en este grupo se encuentran: *Inflexibilidad en la calificación, Mostrar una actitud de desprecio, displicencia o agresividad y Prestar mayor atención o tratar privilegiadamente a otras personas* (Cf. Gráfica 18, *supra*).

Una vez analizadas estas formas de tipo comportamental, es menester aquí profundizar en las verbales. Lo cual será desarrollado a continuación.

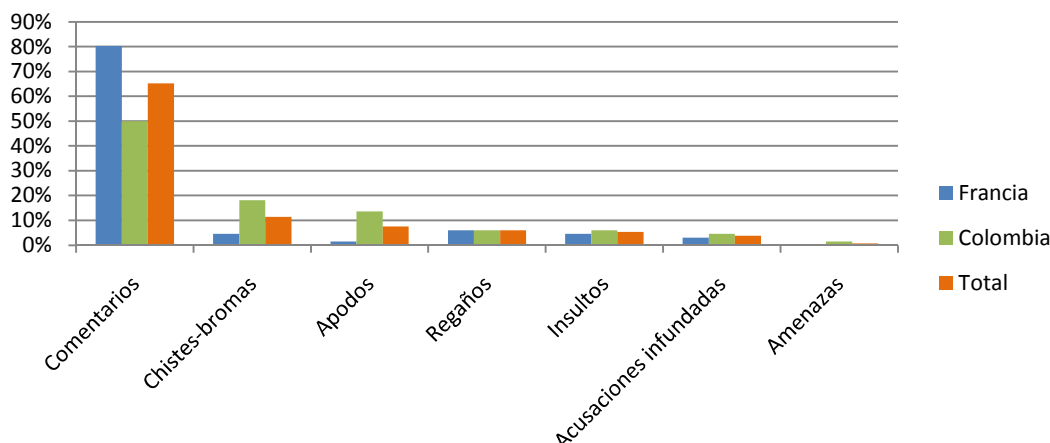
6.2.5.2 Formas de expresión verbal del racismo cotidiano

El análisis de la expresión *verbal* del racismo cotidiano puede ser relativamente menos complejo por el menor número de formas que la componen. Así, para las siete formas verbales se identificó un total de 132 referencias, con una paridad exacta del 50% en cada uno de los países. La forma más frecuente obedece a los *Comentarios*, con un 65% en el total de referencias. A pesar de ser la más frecuente en cada uno de los países, es en ella en donde se presenta la diferencia más marcada entre estos: en Francia casi la totalidad de referencias se concentran en esta forma, mientras que en Colombia la proporción es más baja y se da una mayor dispersión porcentual en las otras formas de expresión verbal (Gráfica 19). Esto también puede tener relación con la observación hecha con anterioridad de una relativa mayor frecuencia de situaciones disimuladas en Francia.

Los *comentarios* pueden ser experimentados en ese sentido por los estudiantes entrevistados como algo bastante hiriente:

"Et une fois j'avais perdu mes papiers à Nîmes, et donc j'avais dû refaire mes papiers, donc t'arrives dans la mairie, tu es noire, avec tes demandes de papiers, tout le monde te regarde, y'avait plein d'immigrés. Et pareil, une secrétaire administrative, « la Guadeloupe... la Guadeloupe... ah mais je connais, c'est une ville de la Réunion, ça ? (rires). Non !, c'est une île à part entière... dans la Caraïbe ! La Réunion, c'est dans l'Océan Indien... c'est deux départements différents, ce n'est pas une ville, c'est blessant, ça peut-être blessant. Enfin, maintenant j'en rie mais sur le moment... « Ne me faites pas de complication, je suis née avec des papiers Français, j'ai juste perdu ma carte d'identité, est-ce que je peux la refaire ? ! ». Voilà, mais en me voyant elle m'avait demandé les papiers de mes parents pour assurer que mes parents étaient Français, mais (à voix basse) « putain c'est bon quoi ! ». Sur mon état civil, y'a « née en Guadeloupe », ça suffit, quoi, il faut arrêter !". Awa.

Gráfica 19. Formas de expresión verbal del racismo cotidiano en la universidad. Proporción de referencias según país y total



Fuente: Procesamiento propio de entrevistas en profundidad con ayuda de la herramienta informática Nvivo, versión 8.0.

Por otro lado, los *Chistes-bromas* y los *Apodos* marcan una característica de la expresión verbal del racismo cotidiano en Colombia, cuyas proporciones son levemente mayores a las registradas en Francia. Los otros tipos, como los *Regaños*, los *Insultos* y las *Acusaciones infundadas* presentan frecuencias similares en ambos países, no obstante sus bajas proporciones (sea de 2 a 4 referencias cada uno). Por último, se registró un caso de *Amenaza* en Francia. Veamos algunos ejemplos puntuales de estas formas de expresión del racismo:

Chistes y bromas:

“En la universidad sí me sentí discriminada, sí, hacen chistes referentes a los negros, y como que lo miran a uno... en clase también había un profesor que era muy despectivo ahí en la... hablando de los negros, que decía muchos chistes de negros y ¡ay no sé!, eso como que me chocaba, como que siempre veía como mi cara de...de disgusto [...] él no se refería a mí... pero mis compañeros si lo miran a uno. Sofía.

Insultos:

“—Tengo que trabajar, no tengo plata si no tengo plata no puedo seguir estudiando.
 — ¿y ya has trabajado?
 — Pero en un *call center*, en un bar, en unas cabinas telefónicas, así... en las cabinas como siempre, gente que te tira la plata. En un *call center* pues no te ven, pero hay gente que sí percibe tu acento, entonces pues sí hay gente que como que tú hablas... y sí, me pasó como dos veces, me colgaban y yo... o si no me decían “no, gracias, no, es que los negros son ladrones y yo no señora”.
 — ¿Te decían eso así?
 — Sí, como dos veces me pasó lo mismo, como que ¡uich!, como ¿qué pasa?”. Eugenia.

.....

“En France, je me suis déjà faite traiter de « sale nègre »... je rentrais de la fac, et moi j'étais dans mes pensées et j'ai entendu la personne marmonnait et c'est après que ça a fait un choc parce que moi j'étais dans mes pensées, j'avais et... « ¡oh, mais il m'a dit sale nègre ! ». Lydia.

.....

“¡Hombre sí! un día estaba en un partido de fútbol en la universidad. Recuerdo que yo no le metí la mano al contrario porque me logré contener, porque era una final y veía que era importante para el equipo, no podía dejarlos con un jugador menos... entonces pues un contrario después de un par de jugadas que yo le había hecho, le estaba haciendo la fiesta, entonces ya estaba muy molesto, entonces me gritó que “este simio, que negro, que de dónde viniste, que ándate pa’ tu monte, que tu debieras andar tirándote de rama en rama, que negro tenías que ser”, entonces me hervía la sangre por dentro y no se conformó así que me tiró, me salivó la cara, pero me contuve”. Teófilo.

Hasta aquí hemos visto las principales dimensiones que componen el análisis del racismo cotidiano y las discriminaciones en la universidad y algunas de sus características generales, desde una perspectiva comparativa, según el contexto nacional. Recordemos entonces que los relatos sobre racismo y las situaciones que, a la postre, serán definidas como racistas por los estudiantes tienen la mayoría de estos componentes, en donde una misma referencia o fragmento de la entrevista puede servir para identificar una o más categorías de análisis.

Por un lado, los *mecanismos* del racismo cotidiano que permiten identificar la relación de dominación subyacente a una situación social que es considerada como racista o discriminante. Por otro lado, las dimensiones que le dan una especificidad situacional al análisis como aquellas del *contexto* y *ámbitos* en los cuales se enmarcan las situaciones de interacción, así como los *actores sociales* involucrados en las mismas. En tercer lugar estaría entonces la *naturaleza* del racismo, que puede ser abierta o disimulada y la cual tiene una estrecha relación con las *formas de expresión* del racismo cotidiano, las cuales pueden ser de tipo verbal o comportamental.

De todas estas dimensiones, los *mecanismos* y las *formas de expresión* del racismo, parecen ser las categorías centrales que permiten articular una perspectiva microsociológica, desde un enfoque situacional e interaccional, que permita articularse con una perspectiva del orden macrosociológica, en donde el “racismo en acto” (De Rudder y Vourc’h, 2006) se relaciona con los sistemas de dominación social en un campo social específico, en nuestro caso el de la educación superior.

De acuerdo con estas consideraciones, se desarrollará a continuación un análisis más específico de esta perspectiva situacional a partir de un enfoque del proceso educativo en dos momentos cruciales. En primera instancia, el colegio (primaria y secundaria) y cómo se manifiesta el racismo cotidiano en él. Si bien el tema central de la presente investigación es la educación superior, la misma ha generado una serie de hallazgos interesantes en relación con el contexto escolar, entendido aquí como la educación primaria y secundaria, algunos de los cuales fueron mencionados en los capítulos anteriores (Cf. Capítulos 4 y 5). En segunda instancia, este ejercicio de “comparación ineterna” con el contexto escolar nos permitirá identificar mayores elementos de respuesta a la pregunta sobre la particularidad del racismo en el contexto universitario.

Según los hallazgos de la investigación queremos desarrollar a continuación la hipótesis de que una de las principales características del racismo cotidiano en la universidad es su carácter implícito u oculto. Sin embargo, esta característica se constituye a partir de un proceso de disimulación que comienza en la escuela, en donde el racismo es efectivamente manifestado de una manera mucha más explícita.

6.3 Del contexto escolar (primaria y secundaria) a la universidad: el proceso de eufemización del racismo cotidiano

En el anterior capítulo (*Cf.* Capítulo 5), al hablar de los procesos de discriminación sistémica, ya sea en Francia por medio de las prácticas sociales desarrolladas en torno a la orientación de los estudios, o en Colombia mediante las desigualdades estructurales en el acceso a la educación superior, observábamos algunos procesos de racismo cotidiano que proponemos comprender en términos de *racismo prosaico*. La palabra “prosaico” en lengua Española es entendida igualmente como algo vulgar, común o chabacano. Su significación en relación con el racismo tiene que ver con la manera prosaica, si se quiere “básica”, en que este se puede manifestar: apodos, insultos, chistes, símiles con animales, etc. Entonces, este tipo de racismo estaría estrechamente ligado con la valoración inferiorizante o negativa de las los rasgos físicos que son supuestamente “característicos” de las personas “negras”; en lo que Colette Guillaumin ha denominado como la “acusación somática” del racismo (Guillaumin, 2010 [1992]: 36).

La idea central que queremos exponer a continuación es que este tipo de racismo está más presente en el colegio (primaria y secundaria) y se va eufemizando a medida que sube el nivel educativo. Las expresiones del mismo dejan de ser tan explícitas para ser más implícitas, ocultadas, disimuladas. En ese sentido, proponemos que este perfil eufemizado del racismo es una de las características del mismo en la universidad, razón por la cual también hay resistencias comunes para pensar el fenómeno del racismo como algo que tiene cabida en este contexto social.

6.3.1 Diferencias en la naturaleza del racismo entre el contexto escolar y el contexto universitario

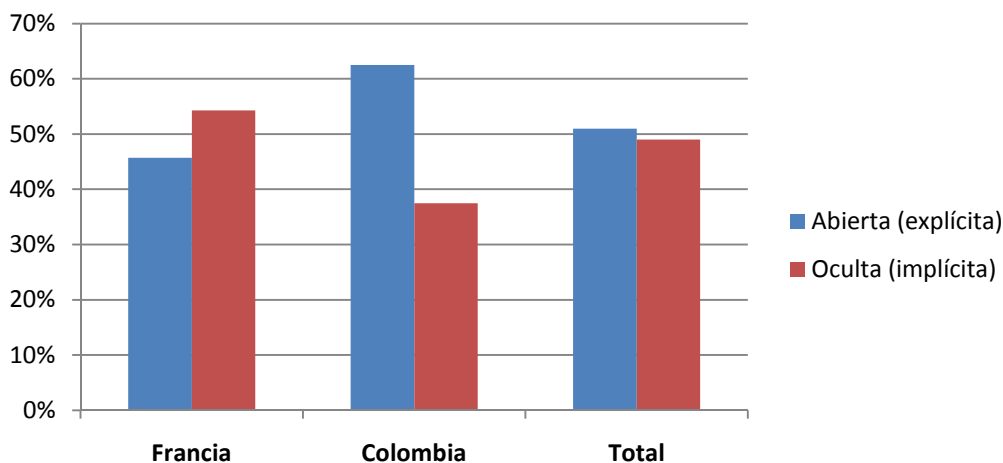
Una mirada general a la naturaleza del racismo cotidiano expresado en ambos contextos, el escolar y el universitario, nos muestra que el racismo explícito es más presente en el primero que en el segundo; esta tendencia se observa para ambos países estudiados (51% en contexto escolar vs. 18% en contexto universitario para el total de los dos países. *Cf.* Gráfica 20, comparada con la Gráfica 16, *supra*).

En el caso colombiano, esta diferencia entre los dos contextos es mucho más marcada. Allí la naturaleza del racismo explícito es del orden del 62% en el contexto escolar (Gráfica 20) en comparación con el 28% registrado en la universidad (*Cf.* Gráfica 16, *supra*). De manera similar, la naturaleza explícita del racismo en el contexto escolar francés es del 46% (Gráfica 20, *infra*), mientras que en la universidad es del 11% (*Cf.* Gráfica 16, *supra*); lo cual quiere decir que el racismo explícito también es más frecuente en los primeros niveles de escolarización en este país.

En ambos casos, aunque en diferente medida, se presenta entonces un proceso de “eufemización” de la expresión del racismo cotidiano a medida que va subiendo el nivel de escolaridad. Esto no significa que el racismo en el contexto escolar sea “más malo” o “más fuerte” que en la universidad, o que “haya menos” racismo en esta última. Por el contrario, el racismo no desaparece sino que se fundamenta en los estereotipos y prejuicios generados en el colegio, se reproduce y se refuerza en la universidad pero es expresado, por lo general, en situaciones más ocultas o disimuladas. Tampoco quiere decir que las expresiones abiertas de racismo en la universidad sean inexistentes. Para ser más precisos,

esta sería entonces una de las características distintivas del racismo cotidiano en la universidad: *la tendencia a una mayor disimulación en su expresión.*

Gráfica 20. Naturaleza de expresión del racismo cotidiano en el contexto escolar (primaria y secundaria). Proporción de referencias según país y total



Fuente: Procesamiento propio de entrevistas en profundidad con ayuda de la herramienta informática Nvivo, versión 8.0.

6.3.2 Diferencias en los principales mecanismos del racismo cotidiano

El proceso de eufemización del racismo se puede apreciar mediante la identificación de los mecanismos de racismo cotidiano que son más relevantes en uno y otro contexto. En ese sentido, de los 32 mecanismos presentes en el contexto escolar, los 10 con mayor frecuencia concentran más del 60% de las referencias en el conjunto de los dos países. La *Problematización*, el *Aislamiento-grupismo* y la *Inferiorización* son los más importantes en el caso colombiano, abarcando cerca del 42% de las referencias en este país (Cf. Tabla 8). En Francia, además de estos dos primeros mecanismos, se encuentran el *Deshumanizar-comparar con animales* y *Definir una persona ‘negra’ como la buena excepción*.

Puede observarse que ambos países comparten siete de los diez mecanismos más frecuentes en el contexto escolar, presentándose respectivamente tres mecanismos que sólo se presentan en cada uno de ellos (Cf. Tabla 8, filas resaltadas en azul). Esto quiere decir que, en principio, la idea de una configuración del racismo cotidiano con características específicas en este contexto es bastante consistente y algo similar en los dos países, las diferencias son de orden cualitativo y se reflejan por las proporciones diferenciales que se registran según el país. Por ejemplo, el *Aislamiento-grupismo* es más frecuente en Colombia que en Francia, así como la *Problematización* y la *Inferiorización*; pero el *Deshumanizar-comparar con animales* es más frecuente en el país europeo.

Por otro lado, si bien la mayoría de esos mecanismos también hacen parte de los más frecuentes en el contexto universitario, se puede notar que casi todas las proporciones son mayores en el contexto escolar. Esto quiere decir que, aunque el racismo pueda tener una configuración similar en ambos contextos, los principales mecanismos parecen ser más frecuentes en el colegio, en especial en los dos primeros de cada país en los cuales se

registran las diferencias porcentuales más amplias (Cf. Tabla 8)⁸¹. En ese sentido, las diferencias cuantitativas son indicativas de las diferencias cualitativas en la manifestación del racismo entre uno y otro contexto, por medio de las cuales se comprende, en parte, la tendencia ya mencionada de una mayor manifestación explícita del racismo cotidiano en el contexto colegial.

Tabla 8. Diez primeros mecanismos con mayor proporción de referencias en el contexto escolar (primaria y secundaria), en comparación con el contexto universitario, según país⁸²

Colombia		
	<i>Colegio</i>	<i>Universidad</i>
Aislamiento-grupismo	16,7%	7,2%
Problematización	13,9%	6,1%
Inferiorización	11,1%	10,3%
Aculturación	8,3%	2,7% *
Intimidación	8,3%	4,2%
Blancocentrismo-Etnocentrismo	8,3%	3,8%
Deshumanizar-comparar con animales	5,6%	3,0% *
Denigración cultural	2,8%	1,9% **
Reactualización del racismo con base en referentes sociales o culturales	2,8%	1,5% **
Avergonzar públicamente	2,8%	4,2%
Francia		
	<i>Colegio</i>	<i>Universidad</i>
Problematización	10,2%	3,5% *
Deshumanizar-comparar con animales	10,2%	2,6% *
Aislamiento-grupismo	6,8%	4,9%
Definir una persona 'negra' como la buena excepción	6,8%	3,3% *
Desestimar - subestimar los logros o estatus de alguien	5,7%	11,2%
Inferiorización	4,5%	6,6%
Esforzarse el doble	4,5%	4,4%
Aculturación	3,4%	1,9% **
Intimidación	3,4%	1,6% **
Denigración cultural	3,4%	4,9%

* El mecanismo no se ubica en la universidad dentro de los diez primeros pero sí está en el grupo de manifestación alta (Cf. Gráfica 11, *supra*).

** El mecanismo no se ubica en la universidad ni en los diez primeros ni en el grupo de manifestación alta (Cf. Gráfica 11 *supra*).

Fuente: Procesamiento propio de entrevistas en profundidad con ayuda de la herramienta informática Nvivo, versión 8.0.

Si tomamos como punto de referencia la *problematización* por un lado, que obedece al mecanismo más frecuente en el contexto escolar francés, y por otro lado la *inferiorización* que es uno de los mecanismos más frecuentes en la universidad en el mismo país, podremos captar mejor esta distinción que queremos plantear entre un racismo más explícito en la escuela y uno más eufemizado en la universidad.

⁸¹ Los porcentajes sombreados en color verde corresponden a aquellos que son mayores en el contexto universitario), uno en Colombia y tres en Francia; sin embargo, la diferencia más importante se encuentra en *Desestimar - subestimar los logros o estatus de alguien*, como un mecanismo que tiene más importancia en el contexto universitario francés (Cf. Tabla 8).

⁸² Los datos obedecen a la proporción del número de referencias para cada mecanismo sobre el total de referencias en el contexto para cada país. Así pues, en el caso colombiano los primeros diez mecanismos en el contexto escolar concentran el 80,6% del total de 36 referencias. En el caso francés los diez mecanismos más frecuentes en el mismo contexto acumulan el 59% del total de 88 referencias. El análisis propuesto se basa entonces en un gran total de 124 referencias entre los dos países.

El siguiente relato ilustra el mecanismo de la *problematización* en la escuela francesa:

“La directrice de l'école, comme mon frère était très mauvais élève, elle a un peu mal pris le fait que ma mère le retire de l'école pour le mettre dans une école privée. Donc arrive l'année d'entrée au CP de ma sœur donc elle avait six ans. J'arrive à l'école, je l'accompagne, et... je vois sur la liste que tous les enfants sont appelés, et en 46^e position je vois mon nom de famille, ma sœur, et je vois que le nom est barré. Je me dis « tiens c'est bizarre », je n'ose pas parler à la dame parce que c'était mon institutrice quelques années auparavant et qu'elle a toujours été assez sévère et tout ça. Donc je dis rien, je vais voir ma mère, je reviens avec ma sœur à son travail, et je lui dis « ben, ils l'ont pas prise », elle me dit « mais pourquoi ? » tout ça. Donc ma mère y va vite, et avant de rentrer dans le bureau, elle entend la directrice expliquer à d'autres parents d'élèves, « vous comprenez, elle a retiré l'enfant, son fils, dans une école privée, alors qu'elle avait dit qu'il fallait qu'il redouble, donc moi, ces autres enfants, je veux pas en entendre parler, donc je barre le nom et c'est plié »”. Assia.

El carácter prosaico de esta situación salta a la vista, no sólo se muestra la arbitrariedad de tal decisión sino también el hecho de que se hubiera hecho una suerte de juico público, sin estar presentes las personas implicadas. En ese mismo relato hay un elemento interesante que tal vez nos pueda entener el porqué el racismo en la escuela puede manifestarse de una manera menos oculta; tiene que ver con que en efecto hay unas relaciones de jerarquía más marcadas, fijas si se quiere, como lo dice la misma estudiante quien no se atreve a hablar con la señora quien fue su maestra unos años antes. Ella se posiciona en ese sentido como una figura muy fuerte de autoridad, a través de la cual puede legitimar el hecho de comentar a los demás padres de familia porqué tomó la decisión de no aceptar la niña en el curso.

A manera de contraste, la siguiente situación corresponde al mecanismo de la *inferiorización* en la universidad, en esta pareciera que en el relato hay un mayor peso de la interpretación de la estudiante pues se trata más bien de interacciones “micro” en el ámbito del salón de clases:

“Ma première année ça a été, sauf en deuxième année, au seconde semestre j'ai eu un prof de géo de la population qui m'ignorait totalement, mais totalement, il posait une question en cours, il disait « qui a une réponse ? », il disait ça, et moi j'étais comme ça... [Elle lève sa main] et il était comme ça, et après il continuait, et après il me disait oui, si j'étais là, il me disait oui, il me regardait jamais, jamais. Ou quand je prenais l'initiative de parler, il parlait nanana, il m'a entendu parler, il continue et puis « oui, comme elle a dit... » et puis il continue... donc là, c'était en TD. En TD j'étais la seule, mais en amphi on devait être 3 ou 4 noirs...mais bon, s'il ne veut pas m'écouter, c'est son problème, mais... ben je n'accordais pas trop d'importance à ça parce que dans ma tête, en face de moi, il est raciste, et de toute façon il est raciste”. Lydia.

El carácter oculto o disimulado de esta situación hace que tal vez sólo la estudiante se haya dado cuenta de la forma en que el profesor la ignoraba sistemáticamente en el curso. Su interpretación la argumenta además con el hecho de que es la única “negra” del salón y que pese a que levantaba la mano para participar, el profesor nunca la miraba. Desde un punto de vista cualitativo esta situación es algo diferente a la anterior.

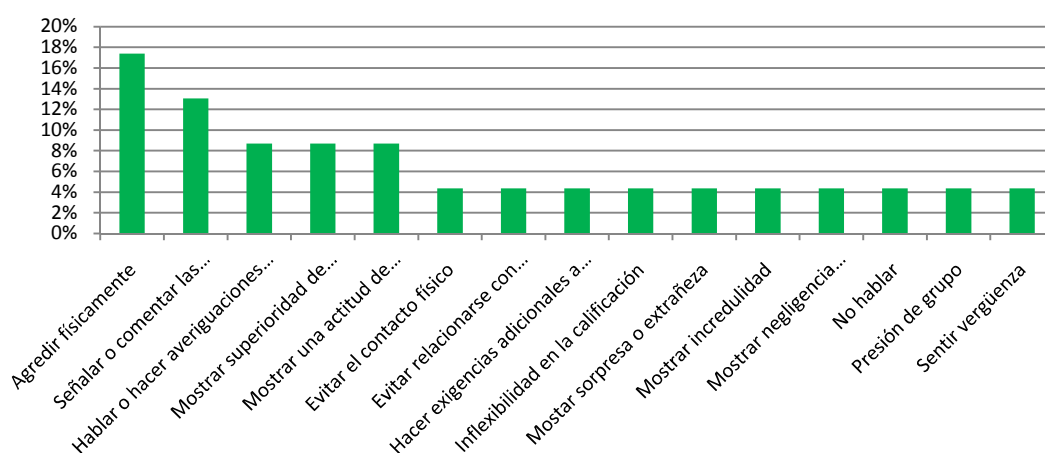
Si bien se puede decir que no se trata de insultos explícitamente racistas en ninguno de los casos, la situación del contexto escolar sí refleja aspectos más explícitos de su manifestación y de su expresión, por ejemplo el hecho de que se haya hecho comentarios a espaldas de la familia del estudiante, el hecho de que en la lista se hubiera tachado el nombre del estudiante, etc. En la situación de la joven universitaria se trata por el contrario de un asunto que exige una cierta fineza en la lectura de las interacciones sociales, pues se

trata casi de una postura, de un gesto, en este caso de tratar de mantener el equilibrio de la interacción cara a cara con el contacto visual. De allí el carácter eufemizado del racismo que hemos identificado como la tendencia en la universidad, el cual también se aprecia al hacer la comparación con las formas de expresión comportamental del racismo en el contexto escolar. Aspecto que desarrollaremos a continuación.

6.3.3 Diferencias en la expresión comportamental del racismo

Un análisis similar de las formas de expresión del racismo puede complementar y corroborar esta interpretación: el *Agredir físicamente* y el *Señalar o comentar las características físicas de los estudiantes ‘negros’- color de piel, cabello, nariz, etc.* son las formas de expresión comportamental del racismo cotidiano más frecuentes en el contexto escolar en el conjunto de los dos países (Cf. Gráfica 21). En un mismo nivel de frecuencia (cerca del 9%) se encuentran el *Hablar o hacer averiguaciones a espaldas de alguien*, *Mostrar superioridad de forma benévola, paternalista o condescendiente* y *Mostrar una actitud de desprecio, displicencia o agresividad*.

Gráfica 21. Formas de expresión de tipo comportamental en el contexto escolar (primaria y secundaria). Proporciones según total de referencias⁸³



Fuente: Procesamiento propio de entrevistas en profundidad con ayuda de la herramienta informática Nvivo, versión 8.0.

Una comparación rápida de la anterior gráfica y aquella de las formas de expresión comportamental en la universidad (Cf. Gráfica 18, *supra*) muestra que, en efecto, hay diferencias importantes en la forma como los agentes del racismo expresan el racismo en ambos contextos. La *agresión física* y el *señalar las características físicas de los estudiantes ‘negros’* son, en ese sentido, más explícitos que el *mostrar sorpresa o extrañeza* y que *mostrar incredulidad o escepticismo*, estos últimos siendo los mecanismos más frecuentes para el caso de la universidad. Nótese además que la misma enunciación de los mecanismos es bastante dicente de este proceso de eufemización. En el primer caso se trate de *agredir* y *señalar*, dos verbos que denotan una acción más directa, prosaica si queremos seguir con nuestra terminología. En cambio, en el segundo caso se trata de

⁸³ Se decidió no desagregar los datos según el país debido al bajo número de referencias: en el contexto escolar se identificaron un total de 15 formas de tipo comportamental, para un total de 23 referencias en los dos países.

mostrar ciertas actitudes, el escepticismo y la sorpresa, las cuales son a todas luces más eufemizadas que los golpes y las burlas.

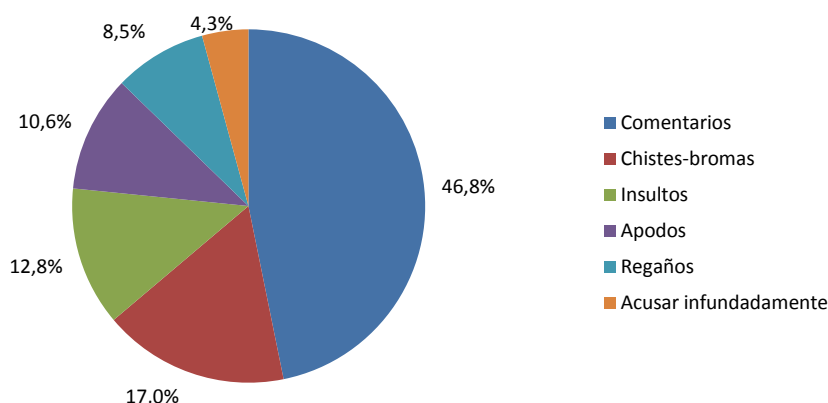
6.3.4 Diferencias en la expresión verbal del racismo

Estas diferencias entre el racismo del contexto escolar y el del contexto universitario también se reflejan a partir de la comparación de las formas de expresión verbal prominentes en cada uno.

Recordemos que en la universidad la forma más frecuente de la expresión verbal son los *Comentarios*; estos son muchas veces ambiguos y pueden ser difíciles de interpretar por los estudiantes racializados, de allí su mayor relación con una naturaleza eufemizada del racismo. En el contexto escolar esta forma sigue siendo la más frecuente, pero su proporción es considerablemente menor en relación con el contexto universitario. En este último se registraba en un 65%, mientras que para el contexto escolar los comentarios representan el 47% del total de referencias relacionadas con las formas verbales de expresión del racismo (Cf. Gráfica 22).

Esto quiere decir que las otras formas de expresión verbal, algunas más proclives a una naturaleza explícita de expresión del racismo, aumentan su frecuencia de manera importante en el colegio (Cf. Gráfica 22); en especial los *Insultos* y los *Chistes-bromas* que presentan los aumentos más altos en relación con el contexto universitario en el total de los dos países (Cf. Gráfica 19, *supra*).

Gráfica 22. Formas de expresión de tipo verbal en el contexto escolar (primaria y secundaria). Proporciones según total de referencias⁸⁴



Fuente: Procesamiento propio de entrevistas en profundidad con ayuda de la herramienta informática Nvivo, versión 8.0.

El racismo prosaico es más frecuente en contextos sociales en donde los estudiantes racializados son minoritarios, desde el punto de vista de las relaciones de poder y de jerarquización socio-racial, pero también desde el punto de vista demográfico. Así pues, en el contexto colombiano, en donde se dan unas configuraciones particulares a nivel regional, los estudiantes que hicieron sus estudios primarios y secundarios en las

⁸⁴ Se decidió no desagregar los datos según el país debido al bajo número de referencias: en el contexto escolar se identificaron un total de 6 formas de tipo verbal, para un total de 47 referencias en los dos países.

principales ciudades del país son quienes reportaron con mayor frecuencia este tipo de situaciones racistas. En contrapartida, los estudiantes originarios de zonas rurales con mayoría demográfica de estudiantes “afrocolombianos” difícilmente reportan este tipo de situaciones. Algo parecido ocurre con los estudiantes originarios de los Dom-Tom que hicieron sus estudios primarios y secundarios en estos departamentos de origen. No obstante, aquellos que, aún siendo originarios de esos mismos lugares, hicieron su escolaridad temprana en la región parisina o en otras áreas urbanas, sintieron el peso cotidiano de este racismo descarnado.

6.4 El racismo prosaico del contexto escolar (primaria y secundaria) y sus efectos psicosociológicos como expresión de la racialización temprana de los estudiantes

Una vez demostrado que el racismo en el contexto escolar (primaria y secundaria) tiene una tendencia a ser manifestado de una maera más explícita, abierta o prosaica, y que este se va disimulando o eufemizando en el contexto universitario; es menester entrar en las características más específicas de este racismo prosaico, el cual se constituye entonces en una primera racialización violenta, simbólica y físicamente, que tuvieron que enfrentar los estudiantes entrevistados, con consecuencias que también son del orden psicosociológico. Dicho de una manera más simple, es el momento en donde se dan cuenta que son definidos como “negros” por los otros, que esta asignación viene cargada principalmente de aspectos “negativos”, que en consecuencia son tratados de manera diferente y que tienen que aprender a hacer frente a dicha asignación y a dichos tratos injustos, muchas de las veces pueden surgir traumas de tipo psicológico que redundan en un deseo doloroso de negación del propio ser.

En ese sentido, la expresión violenta del racismo en el contexto escolar parece ser una constante en las experiencias vividas por los estudiantes entrevistados, tanto en Colombia como en Francia. Esta forma de expresión del racismo en el contexto escolar está relacionada con varios mecanismos, como lo son la *Censura*, la *Desmotivación* y la *Intimidación*. Esta última parece la más obvia al relacionarse con la agresión física. No obstante, esta parece ser la forma más explícita de toda una serie de formas precedentes que tienen que ver con comentarios, chistes o bromas de las cuales son objeto sistemáticamente los estudiantes “negros” y que participan el desarrollo de los mismos mecanismos.

La intimidación sirve en algunas situaciones para “poner las cosas en su sitio”, es decir como un mecanismo para mantener el *status quo* de las relaciones jerárquicas entre estudiantes/profesores racialmente dominantes y estudiantes racializados, sirve como una advertencia a una posible subversión del orden pero también como castigo o corrección frente a los intentos de resistir a dicha dominación, ya sea mediante estrategias de devolución del estigma o de denuncias ante las autoridades escolares sobre la situación. En casi todas las situaciones específicas de agresión física del cual fue víctima un estudiante o una estudiante, también se identificó un mecanismo de *Negligencia en el manejo o aceptación de una situación como discriminatoria o racista*, constituyéndose en la contraparte simbólica de la violencia física. Esto obedece a que la posición subordinada de estos estudiantes y de sus familias facilita mecanismos complementarios de *Problematización* por los cuales se tiende a culpabilizar a la víctima y, por consiguiente, a no tomar en serio las quejas o denuncias sobre los maltratos que están afrontando dichos estudiantes.

En cierta forma, el problema se evidencia una vez que este se convierte en algo violento, en donde por lo general también los mismos estudiantes racializados ejercen la violencia como una forma de protección o reacción frente al acumulado de maltratos que han venido recibiendo por parte de sus compañeros. En algunas ocasiones simplemente no pasa nada, es decir, quienes ejercen el racismo no sufren consecuencias punitivas de ninguna índole, en otras ocasiones sí son sancionados de alguna forma disciplinaria pero también lo es el estudiante racializado. Al final del proceso queda una sensación, sin embargo, de culpabilización de la víctima, ya sea por no poner en consideración ni tomar seriamente sus quejas, como por las sanciones que le son impuestas cuando se defiende de forma violenta. He aquí algunos apartados de las entrevistas sobre estos mecanismos y formas de expresión del racismo en la escuela que expresan ese carácter prosaico:

« Donc voilà, j'ai commencé à avoir des petits problèmes arrivée en CE1... Au début les gens ils acceptaient pas trop le fait que... pas le fait que... je sais pas si c'est le fait que j'ai sauté une classe ou que j'étais noire, mais le fait que j'étais les deux, j'ai commencé à avoir des petites remarques, des réflexions, on m'a beaucoup isolée. Mes premières années dans le cycle primaire, c'était horrible. Y'a même une époque où je me faisais tabasser. Oui, dans la cour, traitée, insultée, et tout... par d'autres élèves. Des élèves plus vieux souvent, des gens qui étaient au CM2, par les grands. J'ai souvent été la cible quoi. Pendant 2 ou 3 ans, j'ai souvent été la cible, de plein d'attaques... c'était des trucs de maternelle, bien sûr, c'était des trucs de petits mais y'avait toujours cette idée de « ouais, t'es noire ». Fin, c'est quelque chose qu'on m'a souvent dite. Je me rappelle le premier jour où j'ai sauté une classe, où je suis rentrée dans la classe où je ne connaissais pas les élèves, en fait. C'est des élèves, ils ont toujours été ensemble, ils se connaissent tous depuis longtemps... Moi j'arrive, il y a un garçon qui me dit « je ne prête pas ma colle aux noirs », parce que j'avais laissé mes affaires dans une autre classe, « je ne prête pas ma colle au noirs ». Quelque chose qui m'a longtemps... enfin... là j'y repense... ça me fait plus rien mais pendant des années c'est quelque chose... ça a été un coup au cœur... (léger rire) ça m'a fait très, très mal.

– Et les profs, ils faisaient quelque chose ?

– Non... bon dieu, non ! Quand je me suis fait taper, tous les profs étaient au courant, ils le savaient mais ils ont rien dit. C'est parce qu'une amie de ma mère m'avait vue un jour, elle l'a dit à ma mère, c'est ma mère qui m'a poussée à lui dire parce que pendant quelques temps j'ai rien dit et... après elle a été voir la directrice qui est charmante, très gentille et tout. Mais moi, j'étais incapable de me défendre. J'étais vraiment toute seule à l'époque.

– Et la directrice a fait quelque chose?...

– Ouais, elle a sanctionné... j'ai plus eu de problèmes après, j'ai plus eu de problèmes... j'ai plus eu de problèmes ». Sandrine.

En el anterior relato de Sandrine vemos cómo la agresión física se complementa entonces con otro tipo de formas de expresión, de tipo más verbal, como los insultos y los comentarios, estos últimos desde luego igualmente hirientes como los golpes. En el ejemplo del niño que “no le presta el pegante a los negros” es clara la intimidación que esta frase encarna, así como un mensaje mucho más profundo de no solidaridad con determinados estudiantes, solidaridad que para otros sí será garantizada. Desde un punto de vista más sociológico esto tiene consecuencias que se relacionan con otros mecanismos complementarios, como por ejemplo el *Aislamiento*, en la medida en que los estudiantes racializados sienten que son rechazados por los otros, además que se les *limita o niega el acceso a facilidades o recursos secundarios*. Muchas veces, como ocurrió en el caso anterior, los estudiantes se guardan para sí mismos los maltratos que sufren, tal vez por miedo a represalias o simplemente porque no saben qué hacer en esas ocasiones, recordemos que se trata de niños que comienzan a identificar que son identificados como “negros” por los otros, quienes los maltratan en nombre de tal identificación. Así, si el relato anterior tiene un relativo “final feliz”, en la medida en que la directora de la escuela tomó papeles en el asunto y la estudiante dejó de recibir golpes; una historia algo más dramática es la contada por Valeria, en un colegio del área metropolitana de Bogotá:

“Yo había escogido mecánica industrial, entonces hubo una fusión porque en ambos grupos, en ambas jornadas había poquitas personas entonces los de la jornada de la tarde eran unos tipos súper guaches, yo me acuerdo que me trataban súper mal, me ofendían, hacían comentarios súper discriminadores... discriminantes, y entonces yo fui y hablé con el... primero con el coordinador del taller, la situación no mejoró para nada, el coordinador: “no yo voy a hablar con ellos, con los muchachos a hablar, que no se qué”, y nada, entonces decidí hablar con el coordinador de disciplina del colegio y le dije “mire, pasa esto, esto, yo ya no me soporto más la situación, ya le dije al coordinador del taller, mis demás compañeros ellos saben y a veces intentan decir... pedir respeto también oiga todos somos iguales en la manera en que no hay discriminación racial porque era ese punto y no sucede nada”. Y los mismos compañeros fueron y me acompañaron y dijeron vea esta situación... que son como testigo, pues porque no le creen a uno sin el testigo. Y los llamó a la coordinación, pero en lugar de mejorar las cosas como que se empeoraron, entonces los muchachos tenían un problema en disciplina, llamaron a los papás... ese fue como el hecho detonante para que llamaran a los papás entonces después de que llamaron... “¡ah por su culpa!” y me cogieron a agredirme

– ¿los papás?

– No, los muchachos, después, después estábamos yo me acuerdo en... y comenzaron a agredirme ahí como a la hora de descanso y... ah fue la primera vez y yo me acuerdo que fui así súper radical cogí un ladrillo y “yo no me voy a dejar porque si ustedes me están agrediendo físicamente yo no me voy a dejar”, como a los cinco minutos llegaron como mis compañeros y como que ... calmaron las cosas, se pararon, porque yo me acuerdo que eran tres tipos y estaba yo, entonces un momento en que yo estaba sola en el colegio... un momento a la hora del descanso, como que yo estaba sola, no me acuerdo porqué no estaba como con las personas que uno siempre se parcha, con los compañeros y fue la agresión. “Si me van a pegar, yo sí no me voy a dejar, yo también tengo que, que tirar a defenderme”. Yo me acuerdo que a ellos los expulsaron como una semana, después de eso, y a mí me expulsaron, no me expulsaron no, me retiraron del colegio como tres días, como días de tolerancia... algo así, por decirlo de alguna forma o sea no...no o sea como tres días sin ir al colegio porque también había sido agresión por parte mía, sí, agresión de parte y parte, pero lo mío fue como en defensa personal.

– Y cuando tú empezaste a quejarte, ¿por qué era... qué era lo que te decían, qué era lo que?...

– Que no tenía las capacidades suficientes y groserías que aquí no voy a repetir ¿no? Y comentarios, chistes de mal gusto entonces que... vulgares, que eran muy vulgares, más de que le dijeran a uno “ah, es que usted no puede”, o sea qué hacen aquí si no pueden, si el coeficiente intelectual no les alcanza o si son como animales y vulgaridades; entonces yo le decía a mi mamá, bueno mi mamá después de esa situación fue al colegio habló con el coordinador porque mi mamá decía que era injusto que a mí me hubieran expulsado si yo actuaba en defensa propia y además que eran tres tipos con palo, o sea ¡es que eso fue tremendo!...”. Valeria.

En este relato se aprecian igualmente otros mecanismos del racismo complementarios al de la *intimidación*. Por un lado se aprecia cómo la palabra de los estudiantes racializados se pone en duda muchas veces, como si no tuviera la misma legitimidad o veracidad que la palabra de los otros, es lo que hemos denominado como el *Definir al otro como mentiroso*. Como una estrategia de prevención de este mecanismo, la estudiante decide denunciar la situación ante el coordinador de disciplina en compañía de otros estudiantes que sirven como “testigos”, pues de otra forma no le creería. Así mismo, esta situación es ejemplar de la negligencia en el manejo de una situación discriminante que evocábamos más arriba.

Esto es característico de la banalización social que se puede hacer del racismo en la sociedad colombiana, en donde los chistes y las bromas son algo “no muy grave” y en donde muchas veces quien se queje del racismo en estas formas de expresión es, a su vez, *Acusado de racista* y de intolerante, otro mecanismo frecuente del racismo cotidiano identificado en este estudio y el cual también está relacionado con la *Censura*, como un mecanismo de acallar o reprimir una mirada o una voz crítica frente al estado de las cosas.

Pero la situación de Valeria no termina allí; la institución educativa, al ver la gravedad de la situación y al recibir la queja por parte de su madre, quien consideró la sanción como injusta, generó otras acciones que, aunque bien intencionadas, también encarnan otros mecanismos del racismo, como el *Paternalismo y la condescendencia*:

“Mi mamá fue y habló con el coordinador, con la rectora porque mi mamá decía “yo no entiendo porqué la tienen que expulsar si ella actuó en defensa propia, el irrespeto no fue por parte de ella, porque si a ustedes los están agrediendo tres personas, pues ella no se va a dejar que la maltraten, no”; entonces pues...

– Y qué decían los... la rectora y...

– Eh... es que yo me acuerdo que en esa época estaba la transición entre el rector y una nueva rectora, entonces como el rector sí como que: “no, sí yo la comprendo también, perdón por el descuido de no atender lo que su hija ya nos había dicho”, porque ya había pasado ante tales profesores, o sea como que había quemado el conducto regular y no había podido hacer nada como más específico. Entonces me acuerdo que después eso fue una charla de psicología, que lo llevan a uno al psicólogo: “¿cómo estás, cómo te sientes?”... o sea lo que nunca hicieron antes, como de manejo a los derechos humanos, porque no existían, entonces ya después era como la sobre atención, sí, entonces mi mamá decía después, como al final de año en la reunión de padres de familia, mi mamá decía pues después de los acontecimientos que todo el mundo ya sabe fue como una sobre atención pero no se ve como un manejo o como una política institucional hacia el manejo de los derechos humanos, hacia el respeto por el otro ¿sí?, sino que fue el problema entonces se centró [sólo en eso] y ya, sino que no existía una política institucional dónde se tuviese en cuenta eso”. Valeria.

La sobre-atención a la cual hace referencia la estudiante y su madre tienen que ver con una sobrecompensación por parte de la institución hacia la estudiante, la falta de programas y políticas educativas que prevengan y enfrenten el racismo es una realidad que no se puede tratar con paños de agua tibia, también puede obedecer a una reacción institucional para prevenir posibles demandas legales que, en efecto, había podido entablar la familia de la estudiante. El *paternalismo y la condescendencia* se convierten en un mecanismo del racismo cotidiano en la medida en que refuerzan la posición subordinada de los estudiantes “negros”; poco interesa si las acciones de alguien, o de una institución en su conjunto, están motivadas por “buenas intenciones” pues estas se fundamentan igualmente en la idea de una inferioridad latente de dichos estudiantes, cuyo corolario es la superioridad, también implícita, de quien ejerce esas buenas acciones.

En estrecha relación con este mecanismo está el de la *Inferiorización*, el cual se expresa, de forma muy frecuente en el contexto escolar, mediante comentarios verbales, chistes y bromas e insultos. Este consiste, como su nombre lo indica, en imponer una visión del mundo en la cual los estudiantes “negros” son inferiores a todos los demás en una serie de elementos que son considerados como importantes en el proceso de distinción entre personas y grupos sociales. Así pues, frases como “¿qué hace aquí?” y “el coeficiente intelectual no les alcanza” son indicativos del tipo de inferiorización que se ejerce en el campo educativo, de la escuela primaria a la universidad.

Allí parece que el prejuicio más importante es el relacionado con las capacidades intelectuales de los estudiantes racializados, pues es en este en donde se supone que estas capacidades se desarrollan, se (de) muestran y se plasman por medio de las “buenas notas” y del “buen comportamiento”. Esto último remite a que este mecanismo también se relaciona con unos supuestos estándares de comportamiento, léase valores morales, que “por su naturaleza”, los estudiantes “negros” se supone no pueden tener. Como se aprecia en los siguientes relatos de estudiantes en ambos países, en donde reciben comentarios inferiorizantes de profesores y compañeros de estudios en el colegio:

“– ¿Y por qué dices que esta profesora era racista?

– Porque varias veces en el salón era... “¡ay negrita, venga y ayúdeme aquí, ay negrita venga y usted...” por ejemplo cuando me regañaba no me decía “Yadira, usted porque hace tanta bulla o porque habla tanto...” sino “ay es que usted es más bullosa... ¡es que negra tenía que ser!”, una vez me dijo”. Yadira.

.....

« Donc... chez les élèves y'avait pas les considérations « ouais, t'es noire, t'es nulle », quoiqu'un jour on m'avait dit, je sais plus ce que j'avais dit, « oh, mais toi, tu pourras jamais, t'es une femme et en plus t'es noire ». Tu sais, des trucs comme ça [...]

[...] ou bien... tu sais, les théoriciens du racisme du XIX^e ? Quand ils disaient les trucs de Darwin et tout... voilà Gobineau... ... il y a une fille qui me soutient en face que si ces gens-là ont réfléchi, c'est que quelque part y'a quelque chose de vrai. Tu vois ce que je veux dire ? Et... tu vois... la fille, c'est peut-être un cas isolé mais pour qu'elle puisse dire ça en toute impunité et qu'on puisse rien lui dire, c'est qu'il y a un degré de complicité, de... complaisance avec ce genre d'idéologie... Je..., enfin je suis désolée d'... enfin... ça m'énerve d'accuser les gens comme ça et tout, mais quand tu les vois qu'ils parlent de la banlieue et qu'en plus... mais on disait des trucs pourris !, je me rappelle y'en a qui se demandait si en Afrique on pouvait comprendre la Critique de la Raison Pure...

– Que tu ne pouvais pas comprendre... ?

– Pas moi, pas moi. Mais je l'ai toujours pris pour moi bien sûr. C'était tout ensemble. Rien que pour ma couleur je suis associée à l'Afrique. Forcément, quand tu parles de l'Afrique, tout le monde va se retourner contre toi, de te demander si tu es spécialiste ou je ne sais pas. Non, mais si les Africains pouvaient comprendre... ». Sandrine.

De igual forma, la inferiorización se puede combinar y reforzar con otros mecanismos; es decir, para “hacerle ver al estudiante negro que se le considera inferior”, se puede recurrir (como en el relato anterior) a una *Denigración cultural* o también se puede *Deshumanizar-comparar con animales*. Este último mecanismo puede manifestarse a través de un gran repertorio de formas de expresión en el contexto escolar. Puede ir de chistes y bromas, pasando por apodos, comentarios e insultos, hasta llegar a comportamientos de señalar o comentar las características físicas de los estudiantes “negros” (color de piel, pelo, nariz, etc.), mostrar una actitud de desprecio, displicencia o agresividad, o evitar el contacto físico o visual. En ese sentido, cuando se expresa por medio de apodos puede consistir en llamar cotidianamente al estudiante como “negro”, en vez de llamarlo por su nombre de pila, o también en ponerle apodos que hagan referencia explícita a sus características físicas. Esta práctica tiene la consecuencia de *deshumanizar* al estudiante racializado en la medida en que lo cosifica de forma estereotípica. Este mecanismo tiene unos efectos bastante dolorosos en los niños que lo experimentan:

“Uy no, pues al principio fue difícil porque desde pequeña me generaron un trauma tenaz porque en mi cuadra me decían dizque **chorro de humo**... una mano de apodos así. Chorro de humo por el cabello. ¡Uy, fue tenaz! o sea todo eso fue tenaz, desde pequeña aún viviendo acá, criándome con personas blancas, fue tenaz, fue algo horrible, horrible porque los papás... y si no los papás eran los chinitos a uno de la misma edad de uno diciéndole cosas a uno por el color, uy no, pero entonces hubo un momento en el que sí fui muy agresiva y que yo dije “no me la voy a dejar montar, ¡que tal!” y mi papá era agresivo, entonces mi papá decía, “la persona que le diga negra, me avisa y yo le doy en la mula”. Negrilla nuestra. Valeria.

.....

« J'étais déjà à l'école primaire, mais même là, ce n'était pas évident, il y a un petit peu de racisme mais par les enfants, donc c'est peut-être pas comme ça, mais en plus quand tu es noir, ce n'est pas forcément évident d'arriver quelque part, mais après au bout de l'année, on se fait des amis et tout rentre dans l'ordre.

– Et comment tu repérais le racisme ?

– Ah !, quand je suis arrivé, le premier mot qu'on m'a dit c'est « Ah, le noiraud ! ».

– Le noiraud ?

– **Le noiraud**, parce qu'en fait à la télé, y'avait un dessin animé à l'époque où y'avait une vache qui parlait à son psychiatre, et la vache, elle était toute noire, elle s'appelait « la Noiraude ». Et donc quand les élèves, ils me voyaient « Ah ! il est noir !... ». Mais je ne sais pas s'ils savaient... ils devaient écouter ce que les autres disaient... ils étaient méfiants sur le moment ». Negrilla nuestra. Marc.

Como se aprecia en este último relato, el hecho de deshumanizar mediante la atribución de apodos está muy relacionado con la comparación de los estudiantes con la naturaleza de algunos animales. Es por esta razón que se ha decidido interpretarlo como un solo mecanismo, el cual se refleja en el nombre del mismo. Este también es quizás el más ejemplarizante de este tipo de *racismo prosaico* pues son las características físicas las que primero llaman la atención en la racialización ejercida por los niños, al no tener más referentes que los de su entorno infantil, facilitado en gran parte por los medios de comunicación, recurren a ellos para denominar esa realidad que les parece distinta, pero también inferior, y, porque no, intimidante. En ese sentido, el racismo se convierte en una forma básica de relacionarse con ese otro, la cual sirve para poner en claro cuáles deben ser las relaciones de jerarquía entre los infantes. Así pues, los apodos se refuerzan mutuamente con los chistes y las bromas y con el señalamiento o comentario sobre sus características físicas, en donde también se deshumaniza e inferioriza a los estudiantes “negros” mediante símiles con animales, con objetos o personajes de la televisión. Todo esto también con efectos traumáticos en los niños que reciben las burlas, como se puede apreciar en los siguientes relatos:

« – Donc, tu n'avais pas d'amies ?

– Si, à la... si après je m'en suis fait..., l'année d'après. Enfin, je les ai gardées. Pour moi, ce n'était pas mes amies, je ne voulais pas leur parler. Elles ne connaissaient rien de ma vie. J'avais voulu n'avoir rien avoir avec eux. Pour te dire... donc oui... je me suis retrouvée comme en maternelle où on te fait des remarques sur ton physique. Un jour, y'a une fille qui me dit « mais, toi, tu ressembles à un hibou ». Sandrine.

.....

« Moi je me rappelle, j'ai ma petite sœur, ma cadette, celle qui... elle est née en 95. Elle est revenue de l'école un jour, elle était choquée, elle était en pleurs. Ce qui arrive rarement. C'est des larmes de crocodile mais là c'était de vrais pleurs. « Je suis noire ? Pourquoi vous ne m'avez pas dit que j'étais noire ? ! ». Ça m'a toujours marquée, ça me marquera toujours... Enfin, tu vois ?, c'est une expérience douloureuse : tu apprends à être toi dans le regard des autres. Tu vois ce que je veux dire ? Ton expérience, elle est médiée par l'expérience des autres. Donc en fait... c'est comme si ton propre récit était raconté par quelqu'un d'autre et toi tu devrais l'accepter comme ça. Tu vois ce que je veux dire ? Et puis le récit des autres... les gens ne prennent pas de pincettes : « Ah toi, t'es noire parce que t'as mangé du chocolat ou parce que t'as mangé du caca ? » ».

[...]

Moi je l'ai appris par des moqueries sur mes cheveux. La coupe afro c'est sujet de moquerie. Tu vois, les cheveux crépus. Moi ils étaient extrêmement courts parce que ma mère me coupait les cheveux. Elle avait horreur de me coiffer (rires). Et elle m'a rasé la tête, donc j'avais les cheveux extrêmement courts. Je ressemblais un peu à... à l'époque, c'était la période des Dragon Ball Z, tu vois ils ont les cheveux en pic comme ça. Moi j'ai eu plein de moqueries comme ça, Sangohan, Sangoku. Quand Kan Liu est sorti et que j'avais déjà mes petites nattes, on m'a appelée Kan Liu...un jour, on m'a appelée Halloween.

– Ça veut dire ?

– Halloween?... pour dire que t'es effrayante avec ta coiffure... que tu ressembles à Halloween. Ou quand tu as des mèches, tu sais, les longues mèches, « oh, mais c'est des spaghettis ! Oh mais c'est dégoûtant, mais tu les laves tes cheveux ? ». Toutes ces insinuations, mais qui correspondent aux stéréotypes : le noir, il pue ; le noir, il est comme ça ; le noir, il fait du bruit. C'est ça. Non, c'est vraiment ça ! ». Sandrine.

.....

“Mi mamá es una persona muy dedicada... muy dedicada con nosotros, digamos que en algún sentido de sobre protección de pequeños, porque digamos que el contexto de la ciudad es un contexto totalmente diferente, a ella le afectaba mucho el racismo que se aplicaba, que se aplicaba con nosotros en ese tiempo de niños, en ese sentido nosotros no salíamos mucho, a mi mamá no le gustaba que estuviéramos como en parques, eh porque vivía preocupada por eso, trataba de todo darnos... de siempre estar como dentro del núcleo familiar, un ejemplo un 31 de octubre ella prefería comprar los dulces, comprar cajas, paquetes de dulces y dejarnos en la casa... casi no... no le gustaba que... una vez yo no me acuerdo si... yo creo que a mí o a mi hermano lo disfrazaron de Superman o de Batman, es que no... yo no recuerdo cual de los dos era, porque no... entonces hubo ahí risas, burlas por la cuestión étnica entonces desde ahí mi mamá...

– ¿Y quién se burlaba?...

– La gente, los niños del colegio... pues como “**¡un Superman negro!**”, un Batman, ¿sí me entiendes?, entonces desde ahí no le gustaba mucho el contexto de la, de la sociedad bogotana...”. Negrilla nuestra. Humberto.

En estos últimos relatos también está presente un mecanismo que merece especial atención pues cumple una función importante en la reproducción del racismo en las sociedades contemporáneas. Se trata de la *Reactualización del racismo con base en referentes sociales o culturales*. Este consiste en la persistente actualización del racismo, entendido como ideología y como práctica cotidiana, con base en referentes sociales, históricos y culturales tomados de situaciones o temas de actualidad en cada uno de los contextos nacionales o incluso internacionales. Por ejemplo, la producción constante de chistes y bromas con referentes culturales contemporáneos que reproducen las ideas racistas sobre una supuesta inferioridad moral o intelectual de las personas “negras”.

Lo vimos con los relatos del “noiraud” o las referencias a personajes de programas infantiles de televisión o de cómics, como Dragon Ball Z y Superman. Este último se constituyó en el fundamento de la burla y las risas pues el arquetipo dicta que este personaje, como símbolo del poderío masculino y occidental, es “blanco” y no puede ser “negro”; lo cual también está relacionado con el mecanismo de *Blancocentrismo-etnocentrismo*.

Hasta aquí hemos visto entonces cómo este racismo prosaico en la escuela ha significado una temprana racialización para algunos de los estudiantes “negros” entrevistados. De igual forma, el carácter abierto y muchas veces descarnado de estas expresiones racistas no deja de estar exento de consecuencias emocionales en los estudiantes. No en vano salieron a relucir en las entrevistas a pesar de que fueron situaciones vividas hace muchos años atrás. De acuerdo con esto, al entrar a la universidad ya se ha tenido una importante experiencia vivida del racismo; este se presenta allí como algo más disimulado pero no por eso “menos injusto”. Terminaremos entonces este capítulo con un análisis más detallado del carácter eufemizado del racismo en la universidad y su papel en el mantenimiento o reproducción de una posición subordinada de los estudiantes “negros”, tanto en el sistema de educación superior como en el conjunto de la sociedad.

6.5 El racismo eufemizado en la universidad y la subordinación de los estudiantes “negros” en Francia y en Colombia

Para seguir el hilo conductor establecido en el acápite anterior, es importante decir que la *Reactualización del racismo con base en referentes sociales o culturales* también se presenta en el contexto universitario, tal vez con formas menos explícitas y crueles, pero que reflejan igualmente ese proceso de tomar referentes contemporáneos en los cuales se reencarnan viejas ideas y prejuicios racistas. El siguiente ejemplo nos servirá entonces para

hacer la transición del análisis al contexto específico de la universidad, como una forma de profundizar en el análisis del *proceso de eufemización* del racismo cotidiano.

Mientras nos encontrábamos haciendo el trabajo de campo en algunas universidades en Bogotá tuvimos la oportunidad de hacer algunas observaciones participantes tanto en los campus como en algunos salones de clase. En una ocasión nos pudimos “colar” a una clase de derecho civil en una universidad privada en la jornada nocturna, por intermedio de una amiga afrocolombiana que estudiaba allí. Se trataba de un grupo de más o menos treinta estudiantes, muchos de ellos trabajadores de tiempo completo, la mayoría de ellos de “saco y corbata”. En ese grupo había, además de nuestra amiga, dos estudiantes “afrocolombianos”, una mujer, a quien después entrevistaríamos y un hombre de aproximadamente unos 21 años de edad. La metodología de la clase ese día consistía en un examen parcial, en donde los estudiantes se reunían en parejas y contestaban de forma escrita a unas preguntas que la profesora había preparado con anticipación.

En el proceso de conformación de los grupos, que es algo informal según los intereses y empatías de los estudiantes, el estudiante “negro” se quedó solo, mientras que la mayoría de estudiantes ya había encontrado su pareja. Uno de sus compañeros se percató de la situación y en voz alta, dirigiéndose al estudiante pero cerciorándose que todos lo escucharan, dijo: “Oiga hermano, ¿por qué está solo?... desde que ganó Obama... ¡quién sabe este tipo que se está creyendo!”, para lo cual hubo una reacción de risas esporádicas por parte de algunos, no todos, los compañeros del grupo. El estudiante no tuvo ninguna reacción en particular, su actitud fue casi de ignorar el comentario de su compañero mientras lograba hacer pareja con otro compañero que había acabado de ingresar al salón de clases. Inmediatamente después de que el compañero hubiera mentado el chascarrillo sobre Obama, la profesora se percató de lo incómodo que había podido ser ese comentario para el estudiante afrocolombiano, entonces se acercó a él y le dijo, en un tono algo compasivo y en búsqueda de empatía: “sí, es que el negro está de moda, ¿cierto?”. El estudiante sólo dirigió su mirada hacia ella con una expresión de seriedad, y la profesora balbuceó una que otra palabra, como tratando de explicarse a sí misma pero sin mucho éxito. Finalmente, con una sonrisa que denotaba algo de vergüenza siguió caminando y se dirigió al fondo del salón, a la espera que todos los estudiantes tuvieran su pareja conformada para poder iniciar el examen.

En este ejemplo se pueden apreciar por los menos cinco mecanismos del racismo cotidiano identificados en el contexto universitario. El primero tiene que ver con el *Aislamiento-grupismo* el cual ha sido relatado por los estudiantes entrevistados como uno de los más experimentados en la universidad. Como su nombre lo indica, este consiste en que los estudiantes se ven aislados constantemente, muy pocas personas les hablan e incluso les niegan ayudas básicas de una solidaridad estudiantil. Muchas veces este aislamiento genera un mecanismo ligado que tiene que ver con la búsqueda de refugio en otras personas “iguales”, como otros estudiantes “negros” u otros estudiantes racializados como “árabes” o “costeños”, lo que hace que se generen grupos en el seno del salón de clases o del campus universitario. Un segundo mecanismo que se puede apreciar en el anterior ejemplo es el de la *Reactualización del racismo con base en referentes sociales o culturales*, el cual acabábamos de desarrollar y que se hace evidente con la referencia a Obama. Desde luego, es una referencia coyuntural pues esta situación ocurrió unos meses después de la elección del presidente norteamericano pero demuestra cómo puede ser de flexible la reproducción del racismo en una sociedad como la colombiana.

Más allá de esa reactualización también está implícito, por un lado, un mensaje según el cual es el estudiante afrocolombiano quien tiene un problema por el hecho de no haber encontrado pareja para responder el parcial. Esto obedece a la *Problematización*, otro de los mecanismos más frecuentes en el contexto universitario. Consiste en endilgar el problema o la culpabilidad de la situación a las personas racializadas. Es una forma de estigmatización que se reduce al esquema mental: “los negros sí que son problemáticos”; esto también ocurre en ocasiones cuando las personas racializadas ejercen activamente sus derechos y manifiestan su inconformidad con determinado tipo de situaciones. Además, cuando el estudiante dice “este tipo que se está creyendo” está *intimidando* pues hay un referente claro a las relaciones de poder entre “los negros” y “nosotros”. El mensaje, es bastante ramplón pero demuestra la lógica de un pensamiento prejuiciado: “si ganó Obama, quien es ‘negro’, entonces este ‘tipo’ puede tomarse atribuciones que no le competen, por eso es necesario hacerle una advertencia”. A pesar de que estas advertencias no necesariamente tengan consecuencias objetivas, sí tienen un poder simbólico importante pues su propósito es tratar de mantener el status quo, en fin la dominación y las distinciones sociales, frente a una posible amenaza, ya sea esta real o imaginada.

Por último, entraría un quinto mecanismo en esta situación que tiene que ver con la reacción de la profesora al comentario del estudiante. Cabe anotar que la consideramos una reacción pues en la actitud de ella estaba claro que el comentario había sido inapropiado para la situación; sin embargo, y a pesar de las buenas intenciones su comentario no hizo sino reforzar el hecho de que el estudiante en particular había sido puesto en el centro de la atención sin que hubiera hecho nada para merecérselo, simplemente por el hecho de ser “negro”. Así pues, su actitud es un ejemplo del mecanismo del *Paternalismo* y la *condescendencia*. Con base en este paternalismo se acercó al estudiante racializado para expresar su empatía, la cual era artificial de acuerdo con las circunstancias. Tampoco sopesó sus palabras y, de forma indirecta, encasilló al estudiante como “negro”, así hubiera querido darle una connotación positiva al decir que “estaba de moda”. La reacción posterior del estudiante y la vergüenza que ella expresó confirmaron lo también inapropiado de su comentario pues en cierta forma reforzó, mas no contuvo, el racismo expresado en el primer comentario del otro estudiante.

Puede verse cómo en una simple situación de interacción social, cara a cara en este caso, el equilibrio en el ritual de la interacción se perdió en la medida en que hubo acciones y palabras de varios de los actores sociales que no eran acordes con lo que se esperaba de la situación. Pero estas acciones y palabras estaban mediadas por prejuicios en torno a la “raza negra”, de los cuales se convirtió en objetivo el estudiante así racializado. Por otro lado, es menester recordar aquí que no se trata de un análisis de la problemática social del racismo desde una perspectiva de la *lógica del juicio*. De hecho, como lo acabamos de ver puede que las acciones de la profesora hubieran sido motivadas por las más buenas intenciones, aún así estas coadyuvaban a reforzar el carácter racista de la situación.

De igual forma puede ocurrir con el estudiante o los estudiantes que ejercen constantemente acciones y actitudes racistas que afectan a personas racializadas. Puede que para ellos sean situaciones completamente “normales”, pues hacen parte de la configuración de las relaciones de poder y de las jerarquías sociales de las cuales, de manera directa o indirecta, se han beneficiado. En ese sentido, puede que el estudiante en cuestión no entienda las consecuencias racistas de sus actos; incluso cuando se le informa de tales consecuencias una y otra vez. Sin embargo, esta falta de consciencia o, más bien, de *negación* de la problemática no excusa para nada sus acciones, sino que constituye otro

mecanismo de manifestación del racismo cotidiano; como se ha identificado en algunos estudios bajo la expresión típica de “*yo no soy racista pero...*” (Bonilla Silva, 2006). En ese sentido, como veremos a continuación, la anterior situación está lejos de ser un “caso aislado”, otro recurso de auto-justificación del racismo, sino que hace parte de todo un cúmulo de situaciones similares, ejercidas por el mismo estudiante, o por otros racialmente dominantes, contra los estudiantes “negros” del salón. De esa forma nos lo comenta Sofía, la otra estudiante afrocolombiana presente en la situación anterior, a quien entrevistamos unos días después:

– [...] ¿y qué otro tipo de situaciones ha habido en la universidad?

– En reuniones también, de pronto con gente diferente a amigos, y compañeros también, la gente hace como muchos chistes, aquí en Colombia la gente todavía no supera eso, el hecho de que hayan negros... sí, esos chistes todos...

– Y tú cómo reaccionas en esa situación de reuniones o...

– No, yo muchas veces me quedo callada, no digo nada, trato de no ponerme de mal genio porque... pero a mis compañeros cuando de pronto... Hubo un compañero una vez que dijo algo y yo le pedí el favor, “mira Carlos, te pido el favor, no hagas esos comentarios, por lo menos del color y eso delante de mí porque me disgusta”. – “No pero nena, yo no lo digo por tí, porque tú no eres negra”... Le dije “no interesa, no me gusta... ¡mi familia es negra!”, le dije yo así. Entonces ya respeta mucho eso, ya por ejemplo Carlos no

– Carlos es uno que estaba de...

– Eh uno alto, uno alto grandísimo que estaba ahí... y también había uno moreno, Jorge, sí, sobre todo sí hay... lo que pasa es que este año, nosotros en primer año estuvimos con Jorge, era un niño de 17 años cuando él entró a la universidad y ahora en quinto volvimos a estar con él porque él el año pasado no estaba con nosotros, estaba con otro grupo. Entonces ahora hacen chistes y se refieren a él, entonces eso también me molesta muchísimo, en audiencias... unas audiencias que hemos tenido con lo compañeros, entonces estaban diciendo “que Obama, como ganó Obama ahora la quiere montar”, que no sé qué y yo me volteé y le dije “oye deja de molestar, más respeto, ustedes son muy cansones”. Entonces ya como que lo miran a él porque él es más negro que yo o que Pedro, que somos los más morenos del salón, pero...uf, pero me molesta muchísimo eso cuando hacen comentarios de..., sí, hacen comentarios así que uno verdad no..., no le gusta.

– Sí, y este pelado, porque yo pues estaba observando, no dijo nada ¿no?

– No, no dijo nada porque es que yo no sé ellos... ellos son así como tranquilos en ese sentido o sea como que ya “ah, los comentarios que hagan pues me resbalan”. Eso se da mucho es como dentro de los grupos o de las aulas de clase.

– Claro, y por ejemplo ¿tú hablas con ese muchacho de tu curso?

– ¿Con Jorge?, no, no, nunca no, para nada no, no además que de pronto o no se presta o yo no me presto, más bien, como te digo es que yo soy muy cerrada al grupo de trabajo y salgo de una para acá, para la casa y ya otro cuento acá a ver qué falta de tareas de mi hijo y ya. Jorge sí como que anda metido en su cuento y la verdad que nunca, nunca nos hemos sentado, verdad que es un muchacho muy serio...”.

La situación relatada por la estudiante nos da más luces del carácter repetitivo de este tipo de situaciones racistas en la universidad. Si bien ella comienza hablando sobre los chistes y las bromas como algo que se ejerce constantemente sobre los estudiantes “negros”, termina por recordar y mencionar una situación parecida en la cual el mismo estudiante siguió siendo el objetivo de la misma broma sobre Obama. Sin embargo, hay unas configuraciones del micro poder en el salón de clase que es necesario retomar. Sofía también fue objeto de los chistes y las bromas, pero su actitud, luego de sobrellevarlo por varios semestres, fue de reaccionar de forma asertiva para que sus compañeros no la siguieran molestando. La reacción por parte del agente del racismo fue la de “excusar” su chiste diciendo que este no estaba dirigido a ella porque él no la consideraba como “negra”. Esto obedece al mecanismo de *Considerar una persona ‘negra’ como la buena excepción*; es decir, como la excepción al estigma negativo que ha sido generalizado socialmente y recae en todas las personas que son socialmente consideradas como

“negras”. En ese sentido, a pesar de que la racialización quede implícita, hay un esfuerzo bastante forzado por parte del agente del racismo de tratar de “negar” una identificación racializada para evitarle a la persona racializada que caiga en el estigma de “los negros”, pero por medio del cual lo único que se logra es justamente reforzar la estigmatización racial.

Por otro lado, la reacción de Sofía generó eficazmente que sus compañeros cesaran los chistes y las bromas contra ella, pero no contra otros estudiantes “negros” del salón; en este caso el joven que ha sido objeto de la broma sobre Obama. Puede observarse además que él tiene la condición de ser uno de los más jóvenes del grupo, además de ser proveniente de otro grupo, es decir, el nuevo, el más joven y el “más negro”. Los reclamos de Sofía no son entonces eficaces a la hora de controlar el racismo cotidiano ejercido por sus compañeros pues estos encontraron un objetivo mucho más vulnerable según las configuraciones sociales del micro poder en el salón de clases. Además que el estudiante afectado no tiene la misma reacción que ella sino más bien opta por dejar pasar las situaciones sin expresar su desacuerdo a sus compañeros. Ni siquiera cuando Sofía sale en su defensa sirve para que la práctica racista cese. Aquí también podemos considerar la situación como una forma de “mantener a raya” al estudiante racializado. Por un lado es nuevo y joven, lo cual puede ser visto por sus compañeros como algo amenazante en el propósito de mantener las jerarquías intragrupalas. Por otro lado, es hombre y esto significa además una posible amenaza para el dominio masculino en el salón de clases, máxime si se tienen en cuenta todos los mitos relacionados con las “dotes sexuales extraordinarias” de los hombres “negros” (que obedece al mecanismo de *Exotización sexual*). No en vano, recordémoslo, el trasfondo de la broma sobre Obama es “este tipo la quiere montar”, o “¿qué se está creyendo?”; expresiones muy colombianas para referirse a las relaciones de poder y las jerarquías entre las personas.

Así pues, el racismo cotidiano en Colombia tiene la particularidad de manifestarse mediante un mecanismo de *Deshumanización* que se expresa de manera muy frecuente con el hecho de poner apodos a los estudiantes racializados, en donde el más común es llamarlos simple y llanamente como “el negro” o “la negra”. Esto tiene que ver con la construcción histórica de las categorías raciales en este país y de la racialización que atraviesa las relaciones sociales en todos los campos sociales. Llamar a alguien como “negro” se puede presentar incluso a niveles íntimos tales como las relaciones de pareja o a nivel familiar, incluso en aquellos círculos sociales que no se consideran como “negros” sino como “blancos o mestizos”. Así pues, en casi todas las familias colombianas hay un “negro”, a quien se le llama así de forma cariñosa por ser la persona con el tono de piel más oscuro dentro de la familia pero que socialmente no es considerado como tal.

No obstante este “corolismo” (Ndiaye, 2008), si bien es reflejo de las distinciones raciales surgidas desde la colonia, se diferencia en sus consecuencias sociales cuando se le es aplicado a una persona que socialmente es racializada como “negra”, máxime cuando quien lo dice es considerado socialmente como “blanco” o “mestizo”, pues la despoja de su identidad inicial como persona, de su humanidad si se quiere, al reducirla a una categoría genérica e inferiorizante de tipo racial. A pesar de que se haga “sin intención de ofender” o de forma “cariñosa”, los estudiantes “afrocolombianos” que reflejan experiencias importantes de militancia étnica y de conocimiento sobre el racismo y las discriminaciones como una problemática social, tienen más tendencia a definir este tipo de situaciones como racistas. De hecho, en un inicio esta práctica no era necesariamente considerada como racista, sólo a medida de su repetitividad en la vida cotidiana fue que comenzaron a

identificarlo como racista y a oponerse abiertamente a dicha práctica, a exigir a sus compañeros que dejen de llamarlos “negro” o “negra” y que los llamen por su nombre, como una forma de enfrentar esa deshumanización y pérdida de identidad.

Por otro lado, dentro de los mecanismos que son más frecuentes en ambos países se encuentra *Desestimar - subestimar los logros o estatus de alguien*, por medio del cual se expresa de manera repetitiva que los estudiantes “negros” no pueden ocupar una posición relativamente privilegiada en la sociedad o, más aún, que siempre “deben” estar ubicados en una posición baja en la jerarquía social. En la educación superior este mecanismo se revela en la idea de que los estudiantes “negros” no pueden tener buenos desempeños académicos, y cuando ocurre lo contrario se expresa mediante comentarios y comportamientos de sorpresa o extrañeza, cuando no de incredulidad o escepticismo pues va en contra de una supuesta “incapacidad natural” que caracterizaría a tales estudiantes. Así lo relata Marc, estudiante francés, frente al comportamiento de sus compañeros de estudio en el ámbito del salón de clases:

« Ah ! Des gens par exemple, quand je réussissais dans les TP, les Travaux Pratiques, de chimie, moi j'ai toujours aimé la chimie et la science en général. Et je réussissais à faire de bonnes expériences au niveau de la chimie organique, et des gens viennent et me disent « ah mais vraiment, c'est très bien, c'est génial, ce que tu as fait là, c'est super » et je disais « oui, mais bon, ce n'est pas forcément extraordinaire, il y a d'autres personnes qui le font aussi... » Pourquoi est-ce que c'est à moi qui le disent ? Parce qu'à la base, dans leur tête, moi je ne devrais pas réussir. Normalement, pour moi, ce n'est pas normal que la chose se passe bien. Ils s'attendent plutôt à la base à ce que j'échoue. Et donc comme je réussis, c'est « oh la la, c'est génial... comment est-ce que tu as fait pour faire ça ? » alors qu'à quelqu'un d'autre, ils ne lui diraient pas la même chose, ça serait « oui, bon, voilà... ». Donc c'est une manière pas méchante, mais toujours de penser que t'as des capacités moins importantes que quelqu'un d'autre, que tu peux moins comprendre facilement... c'est ça surtout. Ce n'est jamais ouvertement. Il y a une personne qui est venu pour me dire « toi, t'es noir, t'es nul ». Ce n'est pas ça, c'est toujours dans le contraire, toujours l'impression que tu n'as peut-être pas la même capacité, on ne pas te donner autant de responsabilités qu'on va donner à l'autre sur un projet... c'est plus ça, on va dire... ».

Un caso bastante ejemplarizante de este mecanismo, de la forma sutil como se puede expresar en la vida cotidiana y de lo difícil de definir una situación como racista, se encuentra en el siguiente relato de Morgane, estudiante en una universidad parisina de prestigio:

« Alors, je n'ai pas le sentiment mais on se pose parfois la question, comme je te disais tout à l'heure, bon ce n'était pas vraiment dans le cas de mes études mais c'était... c'est ce cas-là où là je suis quasiment sûre que c'était à cause de ma couleur. Bon, tu en parleras à d'autres personnes, ces personnes te diront «bon, es-tu sûre que c'est à cause de ça?». Il y a toujours ce côté-là. Moi je ne dirais pas, je n'ai rien d'objectif pour le dire, après, dans deux ou trois situations je me pose la question, par exemple avec mon directeur de mémoire, je me suis quand même posée la question un petit peu. Non, j'ai pas l'impression d'avoir... je n'ai pas l'impression d'avoir subi un traitement particulier, j'essaie quand même de réfléchir mais... alors il y a quand même une chose qui m'a questionnée une fois, j'étais en maîtrise en AES et j'avais un enseignant, M. X, qui est un économiste... un économiste de cette fac-là, et on l'avait à un TD de Politique Economique ou quelque chose comme ça, et on a ... on avait un contrôle, une interrogation écrite et... en fait, c'était une interrogation écrite où y'avait eu beaucoup de mauvaises notes et après y'avait eu une très bonne, quelqu'un avait eu un 17, on savait pas qui c'était. Et donc là, Benoît me dit «ah, ça va être encore toi Morgane». Et effectivement il s'est avéré que c'était moi, mais quand le monsieur a dit «Laurent », il ne me connaissait pas, je l'avais déjà eu en amphithéâtre mais jamais en TD, donc il ne se rappelait pas de moi et quand il a dit «Laurent » et que j'ai levé la main pour dire que c'était moi, **le regard...** c'était pas un regard vexant, c'était un regard d'étonnement, c'était un petit côté...

comme s'il ne s'attendait pas à ce que ce soit moi... comme s'il n'avait pas pensé que c'était moi, et donc... c'est la dernière fois que j'ai eu une très bonne note, les deux fois après, j'ai eu que des 12 (rires).

– Avec lui ?

– Voilà, avec lui. Alors est-ce que c'était un état de grâce, peut-être que ce jour-là j'ai été touchée par la lumière, comme l'économie n'a jamais été ma matière de prédilection, peut-être qu'effectivement il s'était dit Je sais pas si après il s'est avéré que ça se passe comme ça ou s'il s'est pas dit «non, ce n'est pas possible que ce soit elle qui ait eu... à qui j'ai donné cette note-là...». Là, j'ai un petit doute, c'est peut-être une des seules personnes qui me laissent un doute, est-ce que ça a joué ou pas ? Est-ce que c'était parce que j'étais une fille, une femme noire, je ne sais pas, mais en tous cas il a été étonné de voir que c'était moi, la 1^{ère} fois ».

Negrillas nuestras.

Esta mirada del profesor, que pareciera insignificante, llena de sentido la duda que identifica la estudiante sobre la situación. En efecto, refleja lo que “generalmente” se espera de los estudiantes que son considerados inferiores, a saber, que no se destaquen en los estudios por encima de sus compañeros. Si bien no se puede inferir porqué después no volvió a sacar buenas notas con ese mismo enseñante, queda en el aire la incertidumbre de que también obedezca a un trato diferenciado en la medida en que el profesor ya había “identificado” (racionalmente) a la estudiante. De hecho, no cabe duda que ese “malentendido” en la interacción, es decir el desfase entre lo que se espera de la situación y lo que sucede en realidad, tuvo connotaciones raciales en la medida en que el profesor no se esperaba que una persona con ese nombre fuera una persona “negra”. Este asunto de los nombres también hace parte del estereotipo que se tiene de los estudiantes “negros” en uno y otro país, en donde se espera que, por lo general, tengan una consonancia africana, haciendo parte no sólo de un “marcador” identitario sino que este, al igual que el fenotipo se convierte en parte del estigma. Este último aspecto está relacionado con otro mecanismo del racismo cotidiano bastante frecuente en ambos contextos nacionales. Se trata del *Blancocentrismo- etnocentrismo* mediante el cual se supone que los grupos dominantes comparten un determinado *ethos* “blanco” que sirve como norma para esos “otros” social y racialmente dominados. Obedece entonces a la justificación, infortunadamente propagada, de un supuesto orden de las cosas por el cual se explica la posición subordinada de las personas racializadas en cada una de las dos sociedades y, más aún, de la posición privilegiada y dominante de “los blancos” en las mismas. Así pues, “los negros” se llaman de formas específicas y algo “exóticas”, por lo cual causa cierta sorpresa el hecho de que puedan tener nombres y apellidos que no cumplen con esas características.

Además, la centralidad de “lo blanco” se expresa en otros aspectos más profundos de la construcción societal, como los valores culturales, las normas morales y las prácticas sociales, aspectos movilizados con fuerza en el campo de la educación superior. En ese sentido, las “mejores” o las “buenas” normas, valores y prácticas serían aquellas del grupo dominante, las otras son consideradas como simples epifenómenos que tienden hacia la anomia social, por tal motivo son susceptibles de ser censuradas y denigradas. Por ejemplo, mediante la burla constante sobre el acento de algunos de los estudiantes racializados, pues no se “tolera” que hablen de otra forma. En ocasiones, este mecanismo es claramente explícito, en términos de una reivindicación abierta de la supuesta superioridad de “lo blanco” o de las “personas blancas” en la sociedad. Así nos lo relata Lydia, estudiante francesa de origen antillano, en el marco de su trabajo estudiantil como *surveillante* en un colegio:

« J'ai une copine qui est américaine, afro-américaine, elle fait des études de socio, et avec elle je peux discuter parce qu'elle, elle m'écoute quand je parle. Et dans ses yeux tu ne vois pas le « ah... elle a un accent, elle parle... », je ne sais pas, « ce qu'elle dit c'est pas intéressant et

qu'elle est conne », c'est surtout ça, on me prend pour une conne là-bas parce que je suis Antillaise. Et pratiquement tous les Antillais qui sont là, on les prend pour des cons. Parce que pour eux, comme m'a dit ma collègue, être blanc c'est être parfait.

– Ah oui ? Et c'était une conversation comme ça ou...

– Non, c'est parce que je leur disais justement, on parlait de spécialités culinaires, donc je leur disais on a un gâteau au coco et ça s'appelle tel nom, « non, ce n'est pas comme ça que ça s'appelle, ça s'appelle comme ci », « non, ça s'appelle comme ça », etc. on se serait cru à la période de colonisation. Et après on a enchaîné sur... les noirs en verlan, on les appelle les blacks, les arabes, on les appelle les rebeus, et les blancs c'est des gougères. Non, elles ont trouvé que ça va pas, c'est péjoratif alors qu'appeler un africain « cainf' » ou les Pakistanais des « Pakpaks » pour eux c'est tout à fait normal. Mais dès qu'on touche aux blancs, c'est... on dit « gougères » ce n'est pas bien. Et c'est là qu'elle disait « ah non, on ne dit pas gougères parce que le blanc c'est quelqu'un de parfait ». Au moins, c'est clair !

– Et quand tu me dis qu'ils se moquaient de toi, avec ton accent, ils le faisaient comment ?

– Tu connais, tu as regardé *Les Inconnus*, Pascal Légitimus avec la scène de Marie-Thérèse l'infirmière?... voilà »⁸⁵.

En el anterior relato se aprecian algunos de los mecanismos vistos hasta ahora, por ejemplo la *inferiorización*, el *blancocentrismo-etnocentrismo* y la *reactualización del racismo con base en referentes culturales y sociales*. Así mismo, encontramos la *Denigración cultural* que consiste en humillar determinadas características culturales o sociales que se consideran específicas de determinados grupos humanos, como lo pueden ser “los antillanos” o “los africanos” en Francia, los “costeños” o “los chocoanos” en Colombia. Este mecanismo se expresa de forma más frecuente mediante la burla hecha sobre el acento de un grupo de personas. Así como ocurre en Francia, en Colombia también hay este tipo de programas cómicos de televisión que recurren a esta práctica mediante la creación de personajes estereotípicos: “Marie-Thérèse” en Francia y “la negra María-José” en Colombia⁸⁶. La importancia de este tipo de programas en sus consecuencias sobre la reproducción y el reforzamiento del racismo está justamente en la reproducción de los chistes y de los estereotipos en el ámbito de las interacciones cotidianas, como lo relataba Lydia cuando debía soportar que sus compañeros de trabajo se burlaban de su acento teniendo como referente el rol estereotípico creado por *Les Inconnus*. De igual manera, algunas estudiantes “afrocolombianas” han tenido que soportar bromas relacionadas con “la negra María José”, ¡cuando no son llamadas directamente de esa forma!⁸⁷

Al profundizar en el mecanismo del *Blancocentrismo-etnocentrismo*, podemos apreciar que en la educación superior este también se expresa mediante el comportamiento de prestar mayor atención o tratar privilegiadamente a otras personas, por lo general del grupo socialmente dominante. Este trato privilegiado refuerza a su vez ventajas sociales y coadyuva a aumentar las desigualdades educativas. Se puede apreciar principalmente en el

⁸⁵ En internet se pueden encontrar un gran número de escenas de este grupo de comediantes franceses. Aunque no tenemos certeza de si se trata del mismo sketch citado por la estudiante, en el siguiente link se apreciará además la burla que se hace de las mujeres antillanas en el contexto de un hospital y bajo el rol estereotípico de la *aide soignante*, véase:

http://www.dailymotion.com/video/x8cp7_les-inconnus-reportage-sur-l-hopita_news. Revisado el 31-08-2011.

⁸⁶ En el momento de redacción de estas líneas nos pusimos a la tarea de buscar por internet alguna escena de uno de estos programas de televisión colombianos para que el lector tuviera la oportunidad de conocer un ejemplo audiovisual que se equiparara al anteriormente citado en el caso francés. Si bien no tuvimos éxito con el programa *Sábados Felices*, el programa cómico más antiguo del país; sí nos topamos con una “perla” publicada en la página web del principal periódico del país. Se trata de una nota, publicada en 1993 en la que se censan una serie de chistes en donde los roles principales reproducen los estereotipos en torno a los hombres y mujeres en negros en este país. Véase:

<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-247358> Revisado el 31-08-2011.

⁸⁷ Sobre la reproducción de esta práctica en el contexto escolar colombiano, véase Arocha et Al. 2007.

acceso a recursos que son escasos, como becas, oportunidades de pasantías o trabajos estudiantiles, mejores condiciones de seguimiento en los trabajos de grado o de acompañamiento estudiantil, entre otros. Así nos lo relata la misma Lydia en una situación que no vivió directamente pero que afectó a una de sus compañeras de clase:

« Quand j'étais à Paris I, il y avait... on était deux noires, et on habitait toutes les deux à Cergy, et on se connaissait pas, on s'est connues là, et il y avait deux blanches qui avaient suivi exactement ce que le prof avait dit, parce que nous on venait avec notre thème, nous on veut travailler sur ça... le prof leur a dit si vous travaillez sur ça, c'est bien. Mais c'est des filles qui travaillent dans Paris, qui habitent dans Paris, elles habitent dans les quartiers assez riches et vu qu'elles ont fait tout ce que le prof a demandé, le prof a trouvé le moyen de leur octroyer une bourse. Alors que nous, surtout ma copine parce que elle travaille sur le Mali, elle est obligée de cumuler je crois trois emplois, faire l'aller-retour à Cergy, je ne sais pas comment elle a fait pour payer son billet pour partir au Mali, et elle... surtout que le prof lui met des bâtons dans les roues parce que le prof l'a envoyé au Mali alors que toutes les sources sont à Dakar, et il le savait. Après, quand elle est revenue en France, elle a rien trouvé, elle a dépensé je ne sais pas combien d'argent pour aller au Mali. Elle est redescendue à Aix, le 1er jour, on lui a dit « mais madame, toutes les sources sont à Dakar », et quand elle dit au prof oui elle a été au Mali, elle a été à Aix et tout est à Dakar, le prof lui dit « mais c'est évident, je vous l'avais dit », et elle me dit ouais mais attends, il me l'aurait dit... limite elle pouvait faire Bamako-Dakar, ça lui prendra (sic) du temps mais elle pouvait le faire. Elle est revenue en France et voilà ; et elle me dit qu'elle est obligée de bosser toute seule, parce que le prof a ses chouchous, non, mais quand même... la fille, c'est une fille à papa, elle est déjà riche, il lui donne une bourse ! Et elle qui galère... ».

El trato privilegiado por otras personas se percibe entonces como algo injusto, máxime cuando se tienen en cuenta las características socioeconómicas de los actores implicados. En el anterior relato se aprecia que hay una alterización radical entre un “ellas”, “blancas”, consentidas por el profesor, burguesas y parisinas; y un “nosotras”, “negras”, complicadas por el profesor, de origen popular y de banlieue. En cierta forma se aprecia una complementariedad entre las discriminaciones sistémicas vistas en el capítulo anterior y el racismo cotidiano. Es decir, por medio de los mecanismos de este se refuerzan las discriminaciones sistémicas y viceversa, haciendo parte de un continuum social que sólo tiene distinción como herramienta analítica. Una situación similar es la relatada por Lætitia, quien tiene conocimientos amplios de las configuraciones socio raciales en Francia y menciona este mecanismo del *blancocentrismo*, sin nombrarlo de esta manera. Se puede ver que en esta situación también están en juego recursos materiales y acceso a beneficios que son escasos en la educación superior y en donde queda la sensación de una injusta repartición de los mismos, un trato desigual, por lo tanto discriminante:

« Dans notre groupe, je faisais la réflexion l'autre fois, j'ai le sentiment d'un traitement inégalitaire. Y'a une fille qui a commencé des études en même temps que nous, en Master tout ça, qui maintenant est devenue le bras droit de la professeure, qui est dans le labo et tout, elle a bénéficié de choses que personne d'autres n'a eu. Or, à l'Université, c'est drôle, parce que dans le cours, dans notre groupe, il y a deux Français vraiment blancs Français, et puis sinon il y a deux Colombiens, une de la Martinique, une de la Guadeloupe, moi de la Guyane, un franco-chilien, une franco-je ne sais pas quoi, enfin bon... il y a que des gens comme ça, que des métèques quoi ! Et comme par hasard, la seule française-française c'est elle qui a eu un poste !
– Et par exemple, ce traitement préférentiel que tu dis, tu dis que tu le vois par rapport à un poste que la fille...
– ... je peux comprendre, il y a très peu de postes à l'Université. Donc les places sont chères, dès lors qu'il y a concurrence, il va y avoir favoritisme ou pas. Donc il faut des critères : soit ça se fait sur la compétence, sur les champs étudiés, là c'est normal, c'est la même règle pour tous ; ou soit ça se fait par une sorte de copinage. Et le copinage... de fait, on copine avec des gens qui nous ressemblent. Une forme de tribu, je ne sais pas comment appeler ça mais voilà, c'est à ce niveau-là. C'est-à-dire que ce n'est pas institué, c'est Bon, un exemple. La professeure a travaillé sur ce thème-là, elle a fait un travail là-dessus. Elle sait que je suis

documentaliste et que je sais faire les bibliographies, elle a demandé à cette fille qui travaille sur les mouvements sociaux et pas à moi. Pourquoi ?, ce n'est pas un problème de compétence, c'est un problème de « j'ai plus d'affinités », et des affinités, on en a forcément avec des gens de son clan. Donc à un moment donné on est poussé comme ça, personne ne dit qu'on ne peut pas faire, on peut faire, mais la porte se ferme. C'est pour ça que je dis qu'il y a un racisme à la française, c'est très subtil ».

En este relato, además de una ilustración bastante clara de cómo puede redundar el *blancocentrismo* en prácticas discriminantes, se encuentra implícito un aspecto de suma importancia en la manifestación del racismo cotidiano en la universidad, el cual tiene que ver con el estatus del conocimiento y su papel en la reproducción de la dominación social. Se trata del mecanismo de la *Discriminación epistémica*, muy emparentado con el anterior, pero está más relacionado con el conocimiento mismo que se ofrece en la educación universitaria. Tiene que ver con la legitimidad atribuida (o no) a otro tipo de conocimientos y saberes distintos al occidental, considerado supuestamente como “universal” y como el fundamento constitutivo de un determinado *ethos universitario* idealizado. Este mecanismo se puede expresar de forma verbal mediante comentarios, o mediante actitudes que muestran incredulidad o escepticismo, o también inflexibilidad en la calificación por parte de los profesores. Los contenidos y estructuras curriculares de los programas de estudio pueden generar un sentimiento de no pertenencia o de no identificación con los temas enseñados, como lo relatan algunos estudiantes “afrocolombianos”:

“Ya estando dentro el problema de los contenidos académicos, los contenidos académicos en el sistema educativo superior está igual que en la secundaria, que son occidentalizadas al 100%, entonces uno no se ve reflejado en esos contenidos, te quieren exigir que tu rindas igual que un estudiante que sí se ve reflejado ahí”. Dayro.

.....

“En la única forma que me siento discriminada es cuando, cuando voy a clase de constitucional y por eso creo que voy a ser una gran constitucionalista.

– ¿Por qué?, ¿cómo así?

– Porque la clase de constitucional es sobre derechos, constitución, cómo se ha creado todo el sistema colombiano, la constitución, los derechos, las leyes y no, no me siento identificada; o sea creo que no hay normatividad realmente afro y pues como te decía, como en los derechos humanos soy muy fuerte, entonces tengo que ser una gran constitucionalista para ver en qué están fallando”. Yadira.

.....

“Yo tuve problemas con la profesora de lingüística (risas) porque la profesora de lingüística, yo siempre con este temita de lo lingüístico y... la profesora de lingüística me acuerdo tanto que el primer problema que yo tuve con ella fue porque ella decía que habían unas... habían unas especie como de parámetros... habían unos parámetros que posibilitaban que uno se diera cuenta el nivel de conocimiento de alguien a través del lenguaje, de su lenguaje, de su código lingüístico ¿ves?; claro, porque dependiendo de tu nivel de educación tú manejas un tipo de lenguaje, hay un lenguaje muy básico, hay uno muy estructurado, bueno eso lo podemos decir cualquiera, uno se da cuenta quién ha estudiado demasiado por la manera como expresa sus ideas, como organiza las ideas y las va expresando ¿sí?; eh... aparte de las palabras que utiliza no son tanto las palabras que utiliza, los tecnicismos sino la manera como organiza sus ideas para poder explicarlas y hacerse entender, hablando y escribiendo, entonces ella decía que existían unos parámetros para darse cuenta del conocimiento y..., ella hablaba del conocimiento, entonces yo le decía que no necesariamente era así, que habían personas que nunca habían pasado por una academia y que tenían un grado de conocimiento mayor que muchos que una estructura muy fina por... por su nivel académico. ¡Ah, empezó el tropel!, “que no, que eso no era así”, yo le dije, “usted como viene a... o sea ¿usted cree que el conocimiento está limitado únicamente a... o es posible tener conocimiento únicamente quien tiene la oportunidad de entrar a la academia y estar dentro de la academia?”... y después le puse el ejemplo de los afrocolombianos ¿sí?; los afrocolombianos tenemos otras maneras de...

de utilizar la lengua española y somos muy onomatopéyicos, digámoslo así, o sea utilizamos otros, otras herramientas del lenguaje para hacernos comunicar, para hacernos entender". Mary.

Algunas de las situaciones encontradas para este mecanismo tienen que ver, como en el caso anterior, con los debates en torno a los contenidos propuestos en algunas materias en donde prima un pensamiento académico eurocéntrico, acorde con los desarrollos históricos de la enseñanza y de la educación superior en Colombia, a partir de los cuales se ha invisibilizado, excluido o tergiversado el papel de las minorías étnicas en la construcción del Estado-nación. En Francia, este mecanismo es frecuente en relación con el ámbito de los trabajos de grado (*mémoire et thèse*), principalmente en ciencias sociales, en donde los temas propuestos por los estudiantes son descalificados *a priori*, cerrándose las puertas a un mayor diálogo entre docentes y alumnos e impidiendo una co-construcción de conocimiento. El siguiente relato de Samba, a pesar de su extensión, merece ser reproducido aquí pues es un ejemplo bastante claro de la forma como se manifiesta este mecanismo y de cómo puede afectar las trayectorias educativas de los estudiantes:

« Je me dis : «bon c'est à Jussieu...enfin le département d'Anglais est à Sully-Morland; il y a le métro, donc il y a pas de problèmes. Donc voilà, je suis partie et ça ne changeait rien puisque j'étais aux Etats-Unis de toute façon. Mais en fait le problème ça a été qu'on ne s'est pas mis d'accord avec ma prof sur le sujet d'étude. Et elle était pas du tout d'accord avec ce que je faisais et moi j'ai cru que comme j'allais là-bas j'avais pris des cours... j'avais quand même fait des recherches...que j'allais quand même écrire mon mémoire et qu'elle ne pourrait pas refuser... que j'allais la forcer un peu. Et en fait, quand je suis rentrée, elle n'a pas du tout accepté mon mémoire...et en fait c'est là que les ennuis ont commencé. Parce que... elle m'a dit de le recommencer. Je l'ai recommencé pendant l'été. Au mois de septembre je lui ai rapporté. Elle m'a dit que non, ça n'allait toujours pas donc il fallait que je fasse un 2e DEA...et moi je ne voulais pas faire un 2e DEA avec elle.

– Et pourquoi ça n'a pas...

– Le sujet. Moi je voulais travailler sur le nationalisme noir... aux Etats-Unis. Le 1er DEA c'était le nationalisme noir et la représentation de l'Afrique...dans la pensée nationaliste noire américaine. Et en fait depuis le ...quand je te disais que pour moi l'école c'était...j'apprenais des trucs et puis...comment dire...j'étais en train d'acquérir des outils, c'était que je me disais: «Ok je suis en train d'apprendre le latin, je fais du grec, de l'allemand, de l'anglais, un peu de russe, j'étais bien enfin...mais il y a un jour où je ferai ce que je veux». C'était ça. Je m'étais dit: «j'ai tout fait dans les règles», donc j'attendais que la maîtrise pour pouvoir faire ce que je voulais. Et à la maîtrise j'ai travaillé sur la création du Libéria. J'ai toujours été intéressée par les populations qui sont déplacées pour une raison ou pour une autre et qui effectuent un retour ou qui s'imaginent un retour. Et comme aussi sûrement parce que je suis d'origine africaine, le rapport à l'Afrique. Et dans les études américaines je me suis spécialisée dans les études afro-américaines. J'avais travaillé sur le Libéria en maîtrise, c'était bien passé. Et quand j'ai voulu travailler sur le nationalisme noir en DEA et ben elle, elle n'était pas d'accord au niveau de la terminologie. Elle disait que le nationalisme noir n'existe pas qu'il y a plein de littérature...qu'il y a plein de chose écrite sur le nationalisme et que si j'étais au courant je saurais qu'on peut pas l'appliquer au nationalisme noir et patati patata. Et moi je m'intéressais à tous les mouvements radicaux, séparatistes et immigrationnistes... enfin voilà. «Non, non ça n'existe pas, non, non...». Donc moi ce que je veux bien accepter c'est le fait que mon DEA n'était pas très bien écrit, pas bien structuré, que la méthodologie n'était pas bien. Mais aussi je me suis rendu compte qu'elle, elle ne voulait pas m'aider du tout. Elle, elle se cachait derrière... c'était facile pour elle de dire que mon DEA il était mal écrit, mais elle, elle n'était pas d'accord avec le sujet. Mais en fait comme il y avait tellement de problème avec la structure de mon DEA, et bien pour... n'importe qui aurait pu dire : «je rejette ce DEA», alors que pour moi en fait c'est parce qu'elle n'était pas d'accord avec le sujet. Parce que si elle avait été d'accord avec le sujet elle m'aurait dit : «faites plutôt comme ci, comme ça, on aurait pu l'améliorer. Et j'avais quand même écrit 80 pages, je ne sais pas combien de pages. Elle m'a dit non. En plus elle m'a dit « je ne sais pas ce qui vous est arrivé aux Etats-Unis, vous avez changé », puisqu'elle me connaissait depuis la 1er année, «vous avez changé, vous ne vous rendez pas compte...ce que vous écrivez c'est du racisme...». Parce que je travaillais aussi sur

l'afrocentrisme... « C'est du racisme », comme si moi... ce n'était pas mes idées, c'était le sujet du truc !... Donc... « Vous avez changé, vous être transformé, ici nous sommes en France, on n'est pas dans le communautarisme américain..., en tout cas je ne peux pas vous laisser gâcher ça, vous êtes trop brillante. Ne vous inquiétez pas, je vous autorise à vous réinscrire en DEA». Parce que le DEA si tu ne le valides pas, la 2e année tu dois avoir une autorisation pour en faire un 2^e. Elle m'a dit : « ne vous inquiétez pas, vous vous réinscrivez et puis voilà; vous travaillez sur autre chose ». Et c'est là que je lui ai dit : « mais je ne veux pas travailler sur autre chose». Et elle me dit : « non, on va trouver un autre sujet ». J'ai dit ok, pour moi même si vous n'êtes pas d'accord avec ce mémoire... pour moi j'ai fait mes recherches, j'ai tout lu, j'ai tout fait, donc vous ne l'acceptez pas. Ok, il faut que je fasse un 2e DEA mais moi je travaille sur la *Nation of Islam* et le Rastafarisme. Elle m'a dit : « mais c'est pire que le 1er sujet, vous ne pouvez pas travailler sur les Etats-Unis et la Jamaïque en même temps, ça ne se fait pas, attention !, ici nous sommes en France, il n'y a pas de département *Black Studies* comme aux Etats-Unis, vous ne trouverez jamais un emploi ! et puis de toute façon vous voulez faire ça, mais est-ce que vous avez passé un concours pour l'enseignement, le Capes ou l'agrégation ? »

[...]

Après ça j'étais contente d'avoir vécu ça puisque je suis devenu moins naïve. Je me disais que les profs ne veulent pas toujours ton bien. C'est des personnes aussi mais j'étais plus la petite fille, c'est la maîtresse ou le professeur qui a raison et après je me suis posée la question : «pourquoi mon sujet, pourquoi je ne peux pas faire ça, pourquoi ça, ça n'existe pas ? Pourquoi on me dit que je suis raciste, qu'il faudrait que je fasse de l'ethnologie ou de l'anthropologie si je veux faire le rastafarisme ? Donc après je me suis dit **il y a des sujets qui sont pas valides, il y a des sujets qui sont folkloriques** et après je me disais aussi si tu es noir et si tu fais des choses sur les noirs on ne te vois plus en tant qu'étudiante, plus en tant que chercheur, on te vois en noir et tu te poses en tant qu'étudiant, en tant que chercheur et en plus ils te disent comme je voulais chercher sur la diaspora ...et là ils te voient en tant que noir. Donc là tu fais un truc de noir. Tu es noir et tu fais un truc sur les noirs et la façon dont les gens le perçoivent c'est bien qui te montre bien qu'il y a une identité noire qui est globalisante parce que moi personnellement je ne fais pas partie de la *Nation of islam*, ni partie des rastas ». Negrillas nuestras.

Nótese que en esta situación se aprecian de nuevo los mecanismos, ya desarrollados anteriormente, de la condescendencia-paternalismo y de la problematización. Además, se manifiesta otro, bastante cercano a este último, que consiste en *Acusar a las personas 'negras' de racistas*, se fundamenta en el recurso de “culpabilizar a la víctima” mediante el cual son las personas racializadas quienes terminan siendo culpabilizadas de ser racistas. Esto ocurre en muchas situaciones en las que las personas “negras” quieren denunciar o hacer evidente su definición de una situación social como discriminante o como racista. Lo mismo ocurre en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales y humanas, en donde un tema sensible para la sociedad en cuestión, como por ejemplo “la identidad negra” o el racismo, pueden perder legitimidad por el hecho de que sea una persona “negra” quien desee desarrollarlos. O cuando el tema de investigación signifique el cuestionar determinadas estructuras de la dominación social que pongan sobre la mesa, o devalen, la posición privilegiada de determinados grupos sociales e incluso el carácter hegemónico del Estado y sus instituciones.

Otro de los mecanismos con mayor frecuencia en ambos contextos nacionales, consiste en tener manifestar una *Mayor severidad en la aplicación de las reglas*. Se basa en un trato diferenciado que puede influir negativamente en el desempeño académico de los estudiantes en la medida en que la mayor dureza con que los estudiantes son tratados, principalmente por sus profesores. La forma más frecuente por medio de la cual se expresa este es expresado en la vida cotidiana universitaria obedece a actitudes de inflexibilidad en la calificación; por tal motivo puede generar en los estudiantes así tratados sentimientos de inseguridad y de persecución, a tal punto que algunos de ellos sienten estar al límite de la “paranoia”. Como veíamos en algunos relatos anteriores, la dedicación en los estudios no

parece ser garantía para obtener mejores resultados académicos; frases como “él siempre me rajaba” o “il me saque tout le temps” ilustran esta experiencia, la cual es percibida como injusta y es el reflejo de la condición subordinada de los estudiantes racializados en el seno del sistema educativo:

« C'est-à-dire que, admettons, tu fais une phrase, t'oublies un «s», ta collègue elle a fait la même phrase, elle a oublié un «s» ou une virgule, ça passera bien, mais toi, comme t'es noir, ça passera pas... ». Coumba.

.....

« Je passais beaucoup de temps avec des gens dits de « la racaille ». Et il se trouve qu'un jour... moi, je n'avais pas de très, très bonnes notes en physique. Je ne sais pas... mais je n'étais pas mauvaise... je n'étais pas... mais déjà, il m'enlevait des points comme ça. Il me notait un peu plus durement. Sandrine.

.....

« Si, je me rappelle quand même il y avait un prof qui notait à la tête et du coup j'avais l'impression, enfin, quoique je fasse il me mettait toujours la même note, mais vraiment un peu...

– Il notait à la tête tu veux dire...

– Selon... il t'aime bien, il ne t'aime pas voilà, mais j'avais l'impression qu'il ne m'aimait pas trop parce qu'il me mettait toujours sur la même note et, de toute façon, je me suis dit peut être que c'est moi qui ne fait pas le travail demandé et puis je me rappelle en avoir parlé avec d'autres filles de la même classe que moi et il y a eu une fille qui m'a dit, ben de toute façon il note trop à la tête ce prof, des trucs pourris, tout le temps seize..., elles mêmes l'avaient reconnu et moi j'ai dit bon le problème vient pas de moi quoi... ça c'est un truc qui m'avait un petit peu choqué quand même... ». Djeneba.

.....

“Yo una vez tuve un problema con el profesor, porque el profesor me discriminó así directamente en términos de que no me quiso aceptar un trabajo que yo había hecho, eh que lo escribí a mano y que eso era normal en esa época porque la gente todavía no estaba muy familiarizada con los computadores y esto... era mi profesor de radio, me acuerdo tanto, hice las entrevistas ta, ta, ta y dijo mejor organicemos una cola, como una fila con todos los compañeros y cada uno iba entregando su trabajo, entonces yo le entregué el mío, eh la persona que iba antes de mí no le entregó nada, que no, le salió con cincuenta mil excusas y el profesor realmente no sé qué fue lo que le dijo, bueno se fue; seguí yo y yo que sí le llevé mi material, mi casete de la entrevista, mi trabajo, tenía que hacer una crónica, la historia de vida pero desarrollado en formato de crónica, había hecho la historia de vida y la transcripción de la entrevista, lo único que me faltaba era hacer el... eh escribir, escribir la crónica ¿sí?, para grabarla, eh... porque uno hace como el recuento de... de, de la historia de vida y luego hace el formato literario, la crónica es como muy literaria ¿no?, entonces el tipo me dijo que no, que “cómo yo le llevaba un trabajo así, en esa condición, mire esa hoja, es que eso escrito a lapicero”, que no sé qué, no sé cuando, yo le dije “vea, y el tipo que pasó antes de mí usted porqué no le dijo nada”, – “no, es que al menos... al menos él no me trajo una cosa de estas”.

– Pero digamos... por ejemplo en esa situación, tú cómo... ¿cómo llegas a la conclusión que es un acto racista?

– Porque esa fue la... el tipo me tenía, mira... uno se da cuenta de la manera en que le califican a uno, yo hacía mis trabajos o presentaba mis parciales y el tipo me calificaba menos de lo que debía haber sacado, a mí no me gustaba alegar con el profesor porque yo siempre decía, “no listo, me calificó mal ahora, vamos a ver por el mismo trabajo cuánto me califica, en términos de lo que yo decía; esto, esto es una riña personalizada”, entonces yo siempre me decía “no, yo voy a tratar a que sea mejor el próximo”... uno siempre tratando de esforzarse y no, me ponía a hacer el próximo trabajo y entonces tenga que calificarme alto, pero con él no podía, o sea a mí me iba mal con ese *man*, pero yo no era mala en radio, de hecho a él lo cambiaron y el profesor que siguió, el otro que lo reemplazó, eh... con ese me fue re bien”. Mary.

La calificación se convierte así en el principal recurso de intercambio en la interacción profesores–estudiantes, por tal motivo es una fuente de conflicto entre ellos. Aunque tiene

la apariencia de ser objetiva, pues se fundamenta en el espejismo de la cifra, la calificación es el punto de encuentro entre las expectativas subjetivas de uno y otro actor social en la relación educativa. Como se dijo más atrás, esta relación no es sin embargo horizontal sino que está mediada por una relación de poder que le da la ventaja al profesor sobre el alumno; por tal motivo, los estudiantes racializados pueden desarrollar estrategias basadas en un seguimiento cercano de la forma como califica el profesor, y en donde el menor índice de tratamiento desigual es identificado casi de manera inmediata. Este es también un aspecto que puede generar celos y hasta competencia desleal entre los estudiantes pues, recordémoslo, un buen desempeño académico por parte de los estudiantes racializados es percibido más bien como la excepción a la regla.

La *mayor severidad en la aplicación de las reglas* puede significar la reproducción de determinadas desigualdades sociales y educativas, como se apreció en el último relato de Mary en donde su profesor no le aceptó el trabajo pues este estaba escrito a mano y no en computador, como es costumbre en esos casos. El sentimiento de injusticia por el trato desigual se vio confirmado por el hecho de que uno de sus compañeros ni siquiera entregó el trabajo, para lo cual el profesor no se mostró tan severo. En este caso específico se combinarían entonces este mecanismo junto con el *trato privilegiado a otras personas* que desarrollábamos más arriba. Los anteriores relatos nos recuerdan una vez más el carácter sutil del racismo cotidiano en el contexto universitario, en donde se puede argumentar que no se trata de una tal situación sino que “la responsabilidad recae en el estudiante”. En esta sutileza del racismo se fundamenta entonces su función inercial en el mantenimiento de las relaciones de dominación social.

Para terminar, quisiéramos definir otros mecanismos de racismo cotidiano manifestados en el contexto universitario, si bien no podremos detallarlos mediante extractos de entrevistas (por cuestiones de extensión del presente escrito). Tenemos pues la *Criminalización*, un mecanismo frecuente en los dos países. Aunque se acerca a la *problematización*, radica en considerar a los estudiantes “negros” (principalmente los hombres) como potenciales delincuentes. Este mecanismo se aprecia en situaciones relacionadas con la policía o con determinados actores sociales relacionados con actividades de seguridad en las universidades como vigilantes y celadores; en ocasiones esta criminalización redundaba en situaciones de violencia física y psicológica contra los estudiantes así estigmatizados.

La *Generalización fenotípica* consiste en la atribución de determinados rasgos físicos como algo generalizable e inmutable en las personas que en cada contexto nacional son consideradas como “negras”. Se puede resumir este mecanismo en la expresión “todos los negros son iguales, o todos los negros se parecen” y se puede manifestar de forma sutil en situaciones en donde un estudiante “negro” es sistemáticamente confundido con otro, incluso cuando hay un cierto grado de familiaridad con la persona o personas que lo confunden.

La *Subrepresentación en ámbitos universitarios* obedece más a la constatación que hacen los estudiantes de las desigualdades en términos de representación de personas “negras” en el contexto universitario, ya sea a nivel estudiantil con expresiones tales como “yo era el(la) único(a) negro(a) en el salón”, o a nivel profesoral o de los altos cargos administrativos universitarios, mediante expresiones “es cierto que no tuve profesores negros”. También tiene que ver con cierta sobrerrepresentación de personas “negras” en cargos poco cualificados como celadores o aseadoras, por ejemplo.

Un mecanismo que también comparten ambos países con una frecuencia de manifestación similar el de la *Evitación del estigma*, el cual es un ejemplo del racismo que puede ser ejercido incluso por las mismas personas racializadas. Por lo general se trata de situaciones en donde alguien racializado evita el contacto, visual, físico o simbólico, con otro estudiante “negro”, como una forma de desmarcarse de ese estigma que potencialmente se le puede atribuir. Puede entenderse igualmente como una estrategia inconsciente de autoprotección que, sin embargo, también participa en el refuerzo y reproducción de la dominación racial.

En el punto 6.2.1 del presente capítulo veíamos que había mecanismos que los dos países compartían en lo que denominamos el grupo de manifestación baja (Cf. Gráfica 9.10, supra, columnas grises en ambos países). No obstante la menor frecuencia cuantitativa, son mecanismos que, desde un punto de vista cualitativo, son relevantes en la configuración eufemizada del racismo cotidiano en el contexto universitario. Así pues, está el mecanismo de *Exigir requisitos adicionales*. Consiste en cambiar de manera unilateral y contingente las reglas o los requisitos vigentes en situaciones en donde está en juego, principalmente, el acceso a determinados recursos. Su principal forma de expresión consiste en hacer exigencias adicionales a las normalmente solicitadas; por ejemplo, el solicitar un codeudor adicional para una solicitud de alojamiento estudiantil en una inmobiliaria privada, o solicitar una prueba adicional en un proceso de selección para una pasantía, una beca o un trabajo estudiantil.

Por otro lado, está el mecanismo de la *Censura*, que fue desarrollado con mayor profundidad en el capítulo anterior (Cf. Capítulo 5) y está relacionado con procesos sistémicos de discriminación en la orientación de los estudios en el caso francés. Consiste en deslegitimar los deseos, necesidades o proyectos de los estudiantes racializados, principalmente a través de comentarios que tienen tales efectos. Este mecanismo puede estar relacionado con el *paternalismo y la condescendencia*, pues muchas veces la censura puede basarse en una “buena intención” que, como ya lo vimos, no necesariamente tiene esos efectos positivos deseados.

De igual forma está el mecanismo del *Tokenism*, noción desarrollada principalmente en contextos de habla inglesa. Consiste en la práctica de hacer sólo un esfuerzo simbólico para mostrar una cosa en particular, especialmente reclutando un pequeño número de personas de grupos minoritarios para dar la apariencia de una igualdad sexual o racial en una institución o campo social particular⁸⁸. Aunque esta definición lingüística tiene una connotación más relacionada con la política pública, por ejemplo el caso Rama Yade en Francia o la Ministra Moreno en Colombia (Cf. Capítulo 2), en el nivel de la vida cotidiana este mecanismo se expresa mediante comentarios o chistes-bromas. Es más estos casos que acabamos de evocar se convierten en recursos para la creación de nuevos chistes, como una forma de *reactualización del racismo*. Pero también tiene que ver con el interés de determinados actores de “mostrar” una cierta apertura mediante la utilización de los estudiantes “negros” como “token”. Por ejemplo la aceptación de un estudiante “negro” en una determinada carrera para dar la impresión de tener una “diversidad racial”, o el reclutamiento de estudiantes en partidos políticos tradicionales para dar esta misma imagen (Feagin y Feagin, 2003).

⁸⁸ *Oxford Dictionary of English*. Oxford University Press. 2009. 2nd edition. Traducción nuestra.

La *Segregación y dejadez institucional*, está relacionada con algunos aspectos infraestructurales de los sistemas educativos que son experimentados como resultado del racismo sistémico en los dos países y que se refleja en las condiciones más precarias a las cuales se tienen que enfrentar los estudiantes, ya sea en relación con servicios tales como el alojamiento estudiantil y las “ciudades universitarias” segregadas, con condiciones físicas y de higiene deplorables, o las deficiencias en los procesos administrativos que afectan de forma específica a los estudiantes “negros” y “afrocolombianos”.

El mecanismo de *Reprochar una falta de identidad étnica o racial*, tiene que ver con una generalización de tipo cultural y moral. Por ejemplo que “todo negro baila o juega fútbol”, el hecho de que alguna persona no lo haga de esa forma es visto por los otros como una falta e incluso una ofensa a la supuesta identidad cultural que deben tener “todos los negros”. Ocurre de igual forma para otro tipo de características morales que se supone todas las personas “negras” deben poseer, como por ejemplo “la alegría”. En caso dado de que algún estudiante esté triste se le puede reprochar como una afrenta a esta supuesta esencia moral de “la alegría de los negros”.

Por último, en los dos países se comparte el *Definir al otro como mentiroso*. Está bastante relacionado con los ya mencionados de *problematización y criminalización*, de hecho consiste en una operación similar: acusar al otro de una característica reprochable que es considerada como una esencia moral. Sin embargo, el énfasis de este mecanismo está puesto en el supuesto carácter falsario de las personas “negras”, como una forma no sólo de buscar o garantizar su inferiorización sino como un medio para controlar situaciones abiertamente conflictivas en donde la persona racializada está en desventaja al ser cuestionada la confiabilidad y legitimidad de su palabra.

A través de estos mecanismos y formas de expresión hemos podido apreciar el carácter multidimensional y multiforme del racismo cotidiano en la universidad. Estos mecanismos y formas redundan en tratos desiguales e injustos con consecuencias objetivas y subjetivas, generalmente negativas o problemáticas, tanto en la vida estudiantil como en las futuras trayectorias educativas e incluso laborales y personales. Hemos visto además que no se trata de situaciones aisladas, sino que estas son repetitivas y sistemáticas, lo cual permite su cotidianidad. Así mismo, hay un proceso de sutilización del racismo en el campo de la educación superior, esto puede obedecer a que en este se desarrolla en efecto un determinado *ethos* universitario que, idealmente, pregona una apertura a la diversidad y tolerancia entre los individuos pero también de un trato igualitario entre los mismos. La universidad es en ese sentido un contexto social en el que son importantes esas normas y reglas sociales para limitar la exacerbación de un racismo extremadamente explícito.

Sin embargo, este ideal está lejos de ser realizado en la práctica, el racismo ya no es tan explícito como ocurría en el colegio pero se mantiene a través de formas más sutiles que terminan por reforzar y mantener las jerarquías socio-raciales presentes en la sociedad mayor. Así mismo, no es extraño que estos mecanismos se reproduzcan cuando se haga el trámite al mundo del empleo y del trabajo, es más algunos de ellos puede que se intensifiquen y se expresen de formas más explícitas, pues entra en consideración la competencia por recursos escasos y por posiciones y privilegios limitados en el conjunto de la sociedad. Se espera entonces que, así como el paso del bachillerato al superior se constituyó en un gran filtro socio racial, así mismo lo será el paso de la universidad al trabajo, constituyéndose para algunos en un techo de cristal y para otros, lo más

sobreseleccionados (o los sobreseleccionados de los sobreseleccionados), en un mundo desconocido y lleno de sorpresas, pero en donde el racismo seguirá siendo cotidiano.

Conclusión

Hemos visto en sexto y último capítulo de la tesis algunas tendencias generales del racismo cotidiano desde una perspectiva situacional y con una aproximación comparativa entre los dos países, teniendo en cuenta aspectos diferenciales en el relato de los estudiantes según el sexo, el tipo de universidad y el origen social de los estudiantes entrevistados. Hemos visto la forma de tratamiento de la información a partir de la categoría operativa de “situaciones racializadas”, las cuales constituían situaciones sociales en los relatos de los estudiantes que eran susceptibles de ser categorizadas como discriminantes o racistas. Con base en esa metodología particular de análisis pudimos identificar que hay una mayor presencia de situaciones de racismo cotidiano en los estudiantes franceses, razón por la cual concluimos que el racismo puede estar más presente en las universidades parisinas en razón de varios factores, entre los más importantes la estructuración del sistema de educación superior francés, en donde la “democratización segregativa” (Duru-Bellat y Van Zanten, 2006) puede que genere mayor conflictividad en relación con los bienes educativos.

Por otro lado, hemos encontrado que para ambos países son las mujeres quienes relatan una mayor experiencia de racismo cotidiano en la universidad. Estos hallazgos son acordes con las posturas e interpretaciones del *black feminism* y de la teoría de interseccionalidad (Wallace et Al., 2008) a partir de los cuales se ha demostrado que la experiencia vivida de la dominación social está constituida en la intersección de los distintos sistemas de dominación social a partir de categorías de jerarquización como el género, la “raza”, la clase social, entre los más importantes. Así mismo, y casi como una entrada del componente de “clase social” en la interpretación, hemos visto que el racismo cotidiano también se experimenta de manera diferente según la universidad. Para el caso francés la diferencia se presenta en el “prestigio” de la institución y en el caso colombiano el punto de inflexión lo constituye el carácter público o privado de la universidad. En la primera parte del capítulo se apreció por último que el origen geográfico no parece influir mucho en la experiencia del racismo en el caso de los estudiantes franceses, mientras que en el caso colombiano fue más clara la diferencia sobre todo para los estudiantes originarios del Pacífico quienes reportaron mayores situaciones experimentadas de racismo.

En la segunda parte del capítulo se analizaron en profundidad las principales dimensiones del racismo cotidiano desde una perspectiva situacional. Se identificaron así 43 mecanismos del racismo que están presentes en uno u otro país con distintas configuraciones que también permiten identificar sus particularidades y similitudes. Se profundizó igualmente en las formas comportamentales y verbales del racismo, allí encontramos una importante riqueza en el análisis del detalle a partir del cual se manifiesta el racismo en el contexto universitario, el cual puede ir desde un insulto explícito a una actitud de ignorar a la otra persona. Este nivel microsociológico del racismo está en estrecha relación con el hecho que el racismo se exprese de manera más disimulada que abierta en la universidad, aspecto que fue desarrollado con mayor detalle en lo que restaba del capítulo.

De acuerdo con esto, la tercera parte del capítulo nos permitió profundizar en la demostración del proceso de eufemización del racismo a partir de un riguroso análisis comparativo sobre la naturaleza, los mecanismos y las formas comportamentales y verbales de expresión del racismo tanto en el contexto escolar como en el universitario.

En ese sentido, la cuarta parte del capítulo presentó en detalle cuáles serían las características más específicas de ese “racismo prosaico” escolar. Al momento de entrar a la universidad, los estudiantes ya tenían un acumulado de experiencias y de aprendizaje vivencial sobre el racismo. En ese sentido, en la quinta parte se profundizó en ese “racismo eufemizado” de la universidad, cuya principal consecuencia es el mantenimiento y reproducción de la posición subordinada de los estudiantes “negros” en los contextos universitarios francés y colombiano. A continuación presentamos la conclusión general de la tesis.

CONCLUSIONES

Las particularidades del racismo y las discriminaciones en la educación superior y en la universidad

Estudiar el racismo y las discriminaciones en la universidad, tal fue el propósito de la presente tesis doctoral. A pesar de las constantes voces en contra de esta idea, expresadas principalmente por ciertos sectores políticos, en los discursos de instituciones públicas en educación o de lucha contra las discriminaciones, así como por algunos formadores de la opinión pública francesa y colombiana e incluso de investigadores en ciencias sociales, el presente trabajo ha demostrado no sólo la realidad social de tal situación sino su legitimidad científica y la necesidad de ser explorada con mayor profundidad con el fin de tener mayor conocimiento sobre la misma.

En primera medida, aunque no es la pregunta central de la investigación, hay que decir que el racismo y las discriminaciones fundamentadas en la idea de “raza” son una realidad social en los respectivos sistemas de educación y en la universidad, entendida como su principal *locus* social y simbólico. Decimos que no es la pregunta central pues nuestro propósito no era el de “demostrar” la existencia del racismo en este campo social. Reducir nuestra investigación a la misma habría significado caer en la *lógica del juicio* (Wacquant, 1997), con el propósito de emitir conceptos valorativos de las sociedades analizadas.

Además, una tal pregunta es bastante limitada desde el punto de vista heurístico pues en sociedades como la francesa y la colombiana, en donde históricamente se han construido categorías jerárquicas de diferenciación social, dicha construcción hace parte de procesos de dominación fundamentados en tales categorías. Preguntar si hay o no racismo en una sociedad en donde históricamente y de manera cotidiana se movilizan categorías raciales, sería entonces como preguntarse si hay *clasismo* en una sociedad en donde históricamente se han construido diferencias entre grupos humanos con base en la idea de “clase social”, a partir de sus diferencias socioeconómicas, y estas sirven en la actualidad para reproducir los privilegios de unos sobre los otros.

La respuesta se ubicaría así en el reino de lo ideológico y de lo político (“sí existe” vs. “no existe”) sin darnos mayores herramientas para saber lo que ese racismo (o clasismo) significa hoy en día. No obstante lo anterior, nos vemos en la necesidad de hacer una primera constatación en términos de enunciar la realidad social del racismo y las discriminaciones en la educación superior, en vista de los recurrentes discursos públicos que intentan formatear este campo social como “inmune” a tales fenómenos, a partir de un fuerte proceso de negación ideológica.

Una vez hecha esta primera anotación, la pregunta se ubicaría entonces en el nivel del *cómo* se manifiestan estos fenómenos sociales en ese campo social específico. Dos respuestas complementarias entre sí fueron las que propusimos a partir de los resultados de la investigación cualitativa que llevamos a cabo con base en el conocimiento situado de los estudiantes universitarios, hombres y mujeres, (auto)-identificados socialmente como “negros” en Francia y en Colombia, quienes ofrecieron su colaboración a la misma. Por un lado, identificamos procesos de discriminación sistémica en ambos países, estos tienen que ver con las configuraciones de los dos sistemas de educación superior, en los cuales hay prácticas y momentos particulares de selección/exclusión de los estudiantes. Por otro lado,

las manifestaciones del racismo en la cotidianidad de la vida universitaria, en el cual encontramos bastantes semejanzas entre los dos países así como ciertas particularidades.

Estos hallazgos demuestran la pertinencia de tales conceptos de *discriminación sistémica* y de *racismo cotidiano* en el estudio de la educación superior, entendidos como *procesos sociales* y desde una perspectiva *situacional*. A pesar de que los resultados se hubieren presentado separadamente en sendos capítulos, no hay que olvidar que estos dos elementos son complementarios entre sí, en donde un proceso de discriminación sistémica, por ejemplo el de la censura de las intenciones de orientación de un/a estudiante francés hacia una *filière* prestigiosa, puede tener su manifestación cotidiana en una situación explícita o implícita de *paternalización* o de *condescendencia* expresada de manera *verbal* o *comportamental*.

Por otro lado, algunas de las veces no hay necesariamente una complementariedad unívoca ni mecánica entre los procesos de discriminación sistémica y las manifestaciones cotidianas del racismo, lo cual hace que en efecto su definición por parte de los actores sociales sea más compleja y diversa. Una teorización tan mecánica sobre el racismo y las discriminaciones desconocería desde luego el carácter flexible, si se quiere maleable, de estas problemáticas sociales. En ese sentido, algunas veces una situación cotidiana de racismo no necesariamente se circunscribe en procesos de discriminación sistémica; o incluso algunos de estos procesos no necesariamente están investidos de situaciones fácilmente definibles como racistas. Es lo que en algunos estudios recientes sobre la discriminación en la escuela se ha interpretado en términos de una realidad que es relativa al estado de las relaciones de fuerza en torno a los procesos de minorización (Dhume, 2011: 540-541).

Al respecto no sobra recordar que uno de los propósitos de la tesis al plantear la investigación con estudiantes universitarios era precisamente abarcar esos distintos puntos de vista de aquellos que de una forma u otra había superado las barreras y se habían ubicado en posiciones relativamente privilegiadas, no sólo en relación con las personas de su misma edad y posición social, sino en relación con aquellos (racializados o no) que no habían podido ingresar a la universidad.

La primera constatación es que se trata de estudiantes que, en efecto, han pasado por procesos de relativa movilidad social a pesar del racismo y las discriminaciones experimentados en sus trayectorias educativas y en su vida estudiantil. Es decir, han tenido la oportunidad de esquivar algunos de esos procesos discriminatorios o los han vivido por varias ocasiones hasta que sus proyectos y deseos se ven realizados. Incluso después de haber sobrepasado esas barreras, o de haber quebrado esos “techos de cristal”, la cotidianidad les sigue presentando situaciones que pueden ser vividas como un tratamiento desigual e injusto, algunas de esas situaciones tienen consecuencias en sus futuras trayectorias educativas e incluso laborales, así como también dejan secuelas del orden psicológico, aspecto que está por fuera de los límites de la presente investigación pero que deja inquietudes abiertas para otros estudios.

La segunda constatación es que la realidad social del racismo y de las discriminaciones en la universidad se puede matizar en ese sentido cuando se compara con los mecanismos del racismo cotidiano identificados en la educación primaria y secundaria. Si bien estos dos niveles de educación no eran una prioridad en el estudio, constituyeron uno de los hallazgos más importantes del mismo. Lo identificado en relación con el racismo y las

discriminaciones en la escuela nos demuestra cómo los procesos de racialización de algunas personas como “negras” se originan muy temprano en la primera infancia, acorde con algunos estudios que han mostrado específicamente que las categorías raciales hacen parte de los marcos cotidianos de interacción de los niños y niñas, coadyuvando a la temprana creación de una identidad entre un “yo/nosotros” y un “él/ellos” racializados (Van Ausdale y Feagin, 2001).

Esto es cierto no sólo para el temprano proceso de hetero-asignación categorial como “negros”, sino también para el carácter repetitivo de las situaciones cotidianas, así como el carácter acumulativo de los procesos de discriminación sistémica, a lo largo de sus trayectorias vitales y en su experiencia como estudiantes universitarios. El contraste con el mundo de la escuela nos permitió entonces identificar el hecho que la universidad, si no exenta de racismo, sí parece ejercer un “efecto de contexto” para que este no sea expresado de forma tan descarnada, explícita o agresiva, en lo que hemos denominado como el proceso de eufemización del racismo. Sin embargo, con esta afirmación tampoco queremos minimizar aquellas manifestaciones explícitas del racismo que logramos identificar en el seno mismo de los *campus* universitarios pero también en otros contextos relacionados con la vida universitaria: trabajo estudiantil, vivienda, vida en la ciudad, etc.

En tercer lugar, el hecho de que en la universidad el racismo cotidiano tenga la tendencia de manifestarse de una manera más eufemizada que en la escuela no significa necesariamente que la posición minorizada que socialmente se les ha atribuido a las personas “negras” en las sociedades colombiana y francesa sea menos relevante. Al respecto, una de las preguntas presentes a lo largo de la investigación estuvo relacionada con la particularidad, si es que la había, del racismo y las discriminaciones en la educación superior y más específicamente en la universidad. Los resultados nos han indicado una serie de prejuicios y mecanismos cotidianos que se podrían hallar igualmente en otros campos sociales como el del empleo y el trabajo, así como el de la vivienda, para citar algunos ejemplos. Sin embargo, creemos que la clave de esta particularidad se encuentra en el principio mismo de legitimación del sistema educativo; esto es en el supuesto “mérito” de los estudiantes universitarios.

Recordemos que con base en la ideología de la meritocracia el sistema educativo se legitima a sí mismo, legitima los procesos de selección de los estudiantes y los tratamientos diferenciales aplicados a algunos de ellos a partir de prácticas institucionalizadas como los exámenes, las evaluaciones, las entrevistas, los concursos, etc. La meritocracia es el fundamento para escoger no sólo quiénes ingresan sino también quiénes salen (se gradúan) y a qué sectores de la economía y el trabajo van a parar, con niveles salariales disímiles de acuerdo con la “calidad” del egresado. Se trata entonces de una elección de “los mejores entre los mejores” que se repite a medida que aumenta el nivel educativo en una suerte de profecía autocumplida.

La dominación socio-racial en la educación superior se fundamenta en ese sentido en la arbitrariedad del valor meritocrático que, en teoría, no daría lugar a lo arbitrario. Esta es doble y siempre tiene por consecuencia la minorización de los estudiantes “negros” en el sistema educativo. El mérito en la educación superior obedece entonces al orden de lo intelectual y del manejo de los conocimientos establecidos como válidos y legítimos. Estas “cualidades” constituyen así el telón de fondo del proceso de minorización de los estudiantes “negros” en las universidades francesas y colombianas en donde la idea de la

“raza negra” viene acompañada entonces de una supuesta inferioridad intelectual de los estudiantes “negros”.

Por un lado, cuando se trata de discriminaciones sistémicas con base en las cuales se excluyen o eliminan estudiantes debido a su posición de desventaja escolar y social, la meritocracia se legitima automáticamente: “quedaste por fuera porque tu *dossier* no era tan bueno, hubo otros mejores que tú”; tal sería la lógica común detrás de la selección meritocrática. Sin embargo, el proceso de consolidación de las competencias escolares no se cuestiona; en este hay una serie de aspectos de reproducción y acumulación de desigualdades y desventajas escolares, en competencias altamente valoradas por el sistema educativo y sus principales agentes (docentes, definidores de políticas públicas, administrativos y gobernantes) como el manejo del idioma, las capacidades matemáticas, la fluidez en la expresión oral y escrita, etc. Todo lo que en la teoría de la reproducción social se entiende en términos de “capitales” de diversa índole (Bourdieu, 1989).

Otro discurso recurrente en ese sentido es el de la supuesta autocensura de los estudiantes para no intentar estudiar en determinadas carreras o instituciones, en el caso francés, o incluso de ni siquiera intentar acceder al sistema de educación superior, en el caso colombiano. Sin embargo, pudimos identificar procesos de discriminación que denotan más que una simple autocensura a partir de barreras infranqueables para determinados estudiantes, barreras que van desde el no acceso a la información para tomar decisiones acertadas y estratégicas en términos de la trayectoria educativa, a barreras de orden material y económico que impiden incluso el poder inscribirse a alguna universidad, esto último es una característica que afecta más a los estudiantes colombianos.

Por otro lado, estas discriminaciones se hacen más evidentes para los estudiantes racializados en la medida en que su desempeño escolar se acerca más, o incluso es superior al estándar esperado para el conjunto de los estudiantes. Allí es cuando determinadas situaciones de interacción social son más fáciles de ser entendidas como discriminatorias, así tengan una connotación implícitamente racista. En ese sentido, la discriminación y la perpetuación del carácter subordinado de los estudiantes “negros” se basan en la supuesta carencia de méritos incluso en aquellos que logran “*faire preuve*” de los mismos. La arbitrariedad en la valoración del mérito se basa en este caso en poner en tela de juicio las capacidades o los méritos de los estudiantes racializados.

En resumen, se culpabiliza a la víctima por no tener las suficientes capacidades intelectuales, pero además se busca un chivo expiatorio en la medida en que siempre hay algo dudoso en el éxito escolar de aquellos y aquellas que no se acoplan con el estereotipo de la inferioridad intelectual. La particularidad principal, desde el punto de vista simbólico y material, de la dominación socio-racial en la educación superior tiene que ver entonces con el grado y tipo de legitimidad concedido a los méritos de los estudiantes racializados.

Una de las características de esta discriminación sistémica en la educación superior es entonces su carácter acumulativo en las personas y los grupos racializados en donde los criterios discretos y rutinarios, así como los hábitos comunes que forman el juicio y la evaluación pueden tener un efecto más desfavorable en los grupos minoritarios, en la medida en que estos últimos no poseen una forma legítima de cuestionarlos en su principio (De Rudder, Poiret y Vourc’h, 2000). En relación con las manifestaciones del racismo cotidiano, se pudo observar que este es en efecto un proceso en el cual las nociones raciales son socializadas e incorporadas a “significados” por medio de los cuales las

prácticas sociales se vuelven “definibles y manejables”. Estas prácticas con implicaciones racistas se vuelven en sí mismas “familiares y repetitivas”, por lo cual las relaciones raciales se “materializan y refuerzan” en las situaciones de la vida cotidiana justamente a través de estas prácticas rutinarias o familiares (Essed, 1991).

Según lo anterior, podemos concluir desde una perspectiva más teórica que la particularidad de las discriminaciones en un campo social específico depende de los principios y valores de legitimación de la dominación social imperantes en el mismo. En ese sentido, los procesos de discriminación sistémica están estrechamente relacionados con las fases, etapas o filtros de selección social establecidos en el campo social. De igual forma, las manifestaciones del racismo cotidiano tienen el propósito de mantener la dominación social y el privilegio de los dominantes a partir de la deslegitimación de aquellos elementos, simbólicos o materiales, que garantizarían cierta movilidad o mejoría de la posición social y del estatus de las personas y grupos minorizados.

En cuarto lugar, a pesar del carácter sistémico de algunas discriminaciones en la educación superior y de la manifestación cotidiana del racismo en las universidades, esto no quiere decir que la dominación socio-racial así entendida se ubique en el orden del determinismo estructural; esto es que los actores sociales no tienen margen de maniobra para escapar o resistir a tales procesos de dominación. Por el contrario, hemos podido identificar que en efecto los estudiantes minorizados encontraban y desarrollaban estrategias para hacer frente a las discriminaciones en la educación superior.

Algunas de ellas son de resistencia abierta, desafío u oposición, otras son más de adaptación o búsqueda de “grietas” en el sistema que permitan escapar de manera indirecta a ciertos “destinos sociales”; otras estrategias son más de evitación del conflicto o simplemente de aceptación de los límites o de las barreras establecidas por el sistema educativo. Otras estrategias son de tipo organizativo a partir de las cuales se colectivizan las reivindicaciones de los estudiantes y de sus familias; otras son más del orden individual, de tipo económico o laboral, relacionadas con la adaptación a las necesidades imperantes generadas por una precariedad de la vida estudiantil.

En relación con estas estrategias pudimos identificar una constante en ambos países. Al parecer los mayores márgenes de maniobra que encuentran los estudiantes racializados para superar tanto los filtros o las barreras de discriminación sistémica, como para hacer frente al racismo cotidiano en las universidades, tiene que ver con el acceso a determinados tipos de “capital social”. Este último obedece a los recursos que están ligados a la posesión de un conjunto de relaciones sociales que se posee por los orígenes sociales y que se puede utilizar como mecanismo de reconocimiento; este capital de reconocimiento, sea institucionalizado o no, puede ser acumulado en el curso de luchas anteriores al precio de un trabajo y de estrategias específicas (Bourdieu, 1988: 144).

En ese sentido, se pudo identificar que aquellos estudiantes que lograron superar ciertas barreras, por ejemplo el hecho de ser orientado en la “*bonne filière*” o poder ingresar a cualquier universidad colombiana, dependía de cierto acumulado de redes sociales con que contaban dichos estudiantes, ya sea para reducir de una u otra forma sus desventajas sociales o escolares, ya sea para modificar su percepción de la estructura de los posibles en un proceso de empoderamiento y de posicionamiento de la educación superior como una forma de “salir adelante”, ya sea para aprender a cómo hacer frente a situaciones cotidianas e incómodas de racismo o simplemente para tener con quién compartir el sentimiento de

injusticia vivido a través de ellas. Estas redes sociales se desarrollaron en momentos específicos del trayecto de vida de cada uno de estos estudiantes, constituidos por un panorama variopinto de “otros representativos”, sean estos miembros de la familia o de personas completamente extrañas que con el tiempo se convirtieron en personas significativas en sus trayectorias educativas y sociales.

En quinto lugar, si bien nuestra categoría analítica de entrada estaba en el racismo y las discriminaciones, estos procesos se mostraron entrecruzados con otros elementos complementarios de la dominación social: el género y la clase social estaban en ese sentido presentes en los procesos de racilización vividos por los y las estudiantes desde temprana edad, no sólo en la escuela sino también en la familia y el barrio o la *banlieue*. Las configuraciones de género y de clase de la racialización también estarían presentes en los procesos de discriminación sistémica evocados más arriba, así como en la experiencia del racismo cotidiano vivido en las universidades. De allí el carácter diferenciado con que hombres y mujeres relataron situaciones de racismo y discriminación en las entrevistas, siendo éstas últimas quienes expresaron más situaciones y experimentaron una mayor capacidad para enunciar ese racismo, muchas veces doloroso y difícil de sacar a la luz.

Vuelta a la perspectiva comparativa

Nos hemos propuesto en esta tesis responder a dos desafíos complementarios. El primero, concerniente con la pertinencia científica de un estudio sobre el racismo y las discriminaciones en la educación superior. El segundo, relacionado sobre la pertinencia de una aproximación comparativa para explorar dicha problemática. Creemos en ese sentido que tal perspectiva metodológica ha cumplido a satisfacción su cometido. Si bien no se trataba de una comparación “caso a caso” pues en efecto nos enfrentamos a “incomparables” mutuos entre los dos países; ese incomparable demostró sus facultades heurísticas.

Desde un punto de vista metodológico, el uso de herramientas informáticas de análisis cualitativo y el tratamiento sistemático e inductivo de la transcripción de las entrevistas nos permitió llevar a buen término la comparación, estableciendo un *corpus* común de categorías de análisis que nos permitiera sin embargo mantener las particularidades de uno y otro país.

En efecto, se trata de dos contextos históricos, sociales y políticos disímiles que se podrían presentar como “totalmente opuestos”, desde una perspectiva sociológica como “tipos ideales” weberianos. Por un lado, un país con una fuerte y vigente construcción sociopolítica a partir de las ideas del universalismo republicano en donde la “igualdad” entre ciudadanos es el principio básico. Por otro lado, un país en donde ese ideal republicano fue modificado por una idea de la nación a partir de las diferencias étnicas y culturales de sus habitantes desde una perspectiva multiculturalista, y por ende de reconocimiento de derechos diferenciales para esas minorías étnicas.

Pero a pesar de esas diferencias casi irreductibles se encuentran matices, puntos de encuentro entre uno y otro contexto nacional. El primero tiene que ver con la construcción ideológica misma de los sistemas de educación superior. La universidad colombiana es heredera de las ideas republicanas francesas y del papel centralista de las universidades en la formación de las élites que construirían la unidad/identidad nacional a finales del siglo XIX (Soto, 2005). Así mismo, la ideología meritocrática se consolidó como principal

elemento legitimador en los desarrollos posteriores de ambos sistemas educativos a partir de la segunda mitad del siglo XX, y se mantiene hoy en día con el recurso a otros elementos discursivos como el de la “igualdad de oportunidades”, el de la “disminución de las desigualdades” o incluso aún el de la “promoción de la diversidad”.

Este último aspecto tiene que ver con el segundo punto de encuentro entre estos dos contextos nacionales, el cual está relacionado con la creciente visibilización de las discriminaciones raciales que afectan a las poblaciones “negras”, pero en donde todavía se mantiene una fuerte negación pública de las mismas en el campo de la educación superior, así como una preeminencia, tanto científica como política, de las categorías socio-profesionales (Francia) o de las diferencias socioeconómicas (Colombia), en todo caso desde la categoría de “clase social”.

Al respecto, si bien hay historias disímiles en la construcción social de la categoría “negro”, así como diferencias en la posición social y simbólica asignada a las poblaciones “negras” en los dos países, hemos logrado encontrar un punto común a partir de los procesos de discriminación fundamentados en una idea, difusa pero poderosa, de lo “negro” como algo inferior susceptible de ser minorizado, ya sea en el conjunto de la sociedad o en el campo específico de la educación superior.

En relación con los procesos de discriminación sistémica, los principales contrastes entre los dos países se encuentran en las diferencias inherentes a los dos sistemas de educación superior y la configuración de las desigualdades sociales. En ese sentido, en el caso colombiano estos procesos se enmarcan en un sistema altamente inequitativo, en donde el acceso a los primeros niveles de educación es todavía bastante restrictivo para el conjunto de la población y mucho más para las minorías “étnicas”, incluidas las poblaciones “negras”.

Aquí los grandes “filtros de exclusión” se dan en el acceso a la educación primaria, luego en el acceso a la secundaria y finalmente en el último año de bachillerato en el acceso a la educación superior. El asunto en Colombia está entonces más relacionado con el acceso mismo al sistema, mientras que en Francia está más relacionado con el tipo de formación al cual se accede en la educación superior y que se define temprano en los procesos de orientación de bachillerato. En ese sentido, las tendencias indican que se trata más de procesos de discriminación vertical en el caso colombiano y de procesos de segregación horizontal en el caso francés. Sin embargo uno y otro también están presentes en ambos países, lo que aquí indicamos es la tendencia más marcada en relación con estos procesos de discriminación sistémica.

En términos de situaciones experimentadas de racismo cotidiano, una vez superadas estas barreras y haber ingresado a las universidades, se aprecia que los momentos cruciales de paso de un nivel educativo a otro son bastante críticos, en estos se presenta una mayor vulnerabilidad para experimentar situaciones discriminantes o racistas por parte de los y las estudiantes entrevistados/as. Los exámenes, parciales y evaluaciones en general hacen parte de estos momentos críticos, pero hay una mayor intensidad en los trabajos de grado, las tesis y las pasantías; sobre todo porque estos son las puertas que se pueden abrir o cerrar para continuar ascendiendo en el nivel educativo o para comenzar a tener una trayectoria laboral.

En ese sentido, encontramos una diferencia clara en términos de la representación que los y las estudiantes tienen sobre el papel de la educación superior adquirida en sus respectivos procesos de movilidad social y trayectoria laboral futura. Los estudiantes franceses registraron un mayor desencanto frente a las promesas de la educación y de la meritocracia, una gran mayoría no cree que podrá desarrollarse profesionalmente en Francia y ve su futuro profesional y personal en un país extranjero en donde sienten que sus capacidades y méritos serán valorados efectivamente. En contraste, en Colombia hay en la mayoría de estudiantes entrevistados un sentimiento más entusiasta y optimista en relación con su futura trayectoria profesional; algunos/as de ellos/as relatan incluso escenarios ideales en términos de poder llegar a ocupar importantes cargos en los sectores público o privado.

Esta diferencia se comprende en ese sentido como otro “efecto de contexto” en donde el acceso más restringido a la educación superior en Colombia puede redundar en un sentimiento y en una condición mayor de privilegio social para aquellas personas que logran un título universitario. En efecto, los/as estudiantes “afrocolombianos/as” de hoy en día hacen parte de las primeras generaciones de jóvenes que han realizado sus estudios en el nuevo contexto multicultural y que están contribuyendo a la consolidación de una clase media “negra” por ahora inédita en Colombia.

En el caso francés la percepción menos optimista sobre la educación superior y sus efectos sobre los procesos de movilidad social están asociados con el hecho de que el asunto de la nacionalidad está implícito en los procesos de racialización en este país. Así pues, aunque se trate de ciudadanos franceses, uno de los mecanismos más fuertes y que distinguen al racismo cotidiano en este país es el de remitir a los estudiantes a una supuesta condición de extranjeros, cuando no de “inmigrantes ilegales”. En el imaginario nacional la población “negra” es esencialmente extranjera, no se considera como para de la nación. En ese sentido, el sentimiento de ser “extranjero en su propia tierra” ha hecho entonces que una percepción favorable y optimista en relación con una futura inserción profesional y laboral sea vista como algo improbable, cuando no imposible.

Estos sentimientos extremadamente optimistas, para unos, y extremadamente pesimistas, para otros, se pondrán a prueba sin embargo cuando terminen sus estudios y se enfrenten al mundo laboral. La diferencia entre las expectativas y las oportunidades efectivas darán en ese sentido una mejor percepción de la valoración otorgada por la sociedad a sus respectivos títulos universitarios. De igual forma, nos podrá dar indicios sobre la continuidad, la intensificación o la mitigación de las discriminaciones y del racismo cotidiano en el campo laboral, un aspecto que se presenta como la continuidad lógica de la presente investigación con el propósito de consolidar un campo de estudios sobre el racismo y las discriminaciones desde una perspectiva comparativa. En este caso, no necesariamente a partir de una lectura cruzada entre contextos nacionales, sino entre campos sociales estratégicos en la coproducción de las desigualdades sociales y de los sistemas de privilegios y de dominación social.

Develar algunos de esos procesos de producción de las desigualdades sociales a partir del estudio de las discriminaciones y del racismo ha sido el propósito de la presente tesis. Esperamos que el mismo se haya cumplido a satisfacción y que los lectores y las lectoras, ya sean del mundo de la investigación social, de las organizaciones sociales, o del sector público y político, así como cualquier ciudadano, puedan encontrar suficientes elementos para continuar con una reflexión colectiva, dialógica y constructiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, Theodor et Al., 1965. *La personalidad autoritaria. Estudios sobre el prejuicio*. Buenos Aires: Proyección.
- Agier Michel. 2000. *Anthropologie du carnaval. La ville, la fête et l'Afrique à Bahia*. Marsella: Editions Parenthèse – IRD.
- Agier, Michel y Hoffmann, Odile. 1999. «Les terres des communautés noires dans le Pacifique colombien. Interprétations de la loi et stratégies d'acteurs». *Problèmes d'Amérique Latine*, janvier – mars, No. 32, pp. 17-42.
- Agudelo, Carlos Efrén. 2004a. «No todos vienen del río. Construcción de identidades negras urbanas y movilización política en Colombia ». Ponencia presentada en el segundo coloquio nacional de estudios afrocolombianos *Visualizando nuevos territorios, identidades y conocimientos*. Popayán: Universidad del Cauca. Marzo 18, 19 y 20 del 2004.
- _____. 2004. « La constitución política de 1991 y la inclusión ambigua de las poblaciones negras ». Arocha, Jaime (Comp.). *Utopía para los excluidos. El multiculturalismo en África y América Latina*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Facultad de Ciencias Humanas-Centro de Estudios Sociales –CES, pp. 179-203.
- _____. 2002. *Poblaciones negras y política en el pacífico colombiano: las paradojas de una inclusión ambigua*. Tesis de doctorado en Sociología (versión en Español). Instituto de Altos Estudios de América Latina – Universidad La Sorbonne Nouvelle – Paris III.
- _____. 1999. « Colombie : changement constitutionnel et organisation des mouvements noirs ». *Problèmes d'Amérique Latine*, No. 32, janvier - mars, pp. 43-51.
- Arango, Luz Gabriela y Quintero, Oscar. (En prensa). “Culturas académicas, acciones afirmativas y democratización restringida de la universidad colombiana”. (Capítulo de libro). Berlín: Universidad Libre de Berlín.
- Arango, Luz Gabriela; Quintero, Oscar y Mendoza, Ivonne. “Género y origen social en el acceso a la Universidad Nacional: trayectorias de estudiantes de sociología y de ingeniería de sistemas”. *Revista Colombiana de Sociología*, Bogotá, No. 22, 2004, pp. 87-110.
- Arango, Luz Gabriela. 2006. *Jóvenes en la Universidad: Género, clase e identidad profesional*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Siglo del Hombre.
- _____. 2002. “Sobre dominaciones y luchas: clase y género en el programa de Bourdieu”. *Revista colombiana de sociología*. Departamento de sociología-Unal, Volumen VII-1, pp. 101-107.

- Arboleda, José. 1952. "Nuevas investigaciones afrocolombianas". *Revista Javeriana*. 37 (183), pp. 197-206.
- _____. 1950. *The ethnohistory of Colombian negroes*. Tesis de maestría, Evanston, Illinois: Northwestern University.
- Arocha, Jaime et Al., 2007. "Elegguá y respeto por los afrocolombianos: una experiencia con docentes de Bogotá en torno a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos". *Revista de Estudios Sociales. Dossier Raza y Nación (II)*, No. 27, agosto, pp. 94-105.
- Arocha, Jaime et Al., 2002. *Mi gente en Bogotá. Estudio Socioeconómico y Cultural de la Población Afrodescendiente que Reside en Bogotá*. Informe de investigación. Bogotá: Centro de Estudios Sociales-Universidad Nacional de Colombia, 205 págs.
- Badinter, Elisabeth et Al. 2009. *Le retour de la race. Contre les "statistiques ethniques"*. Paris : Éditions de l'Aube. 234 p.
- Balibar, Etienne. 2005. "La construction du racisme". *Actuel Marx*. No. 38, pp. 11-28.
- Bhabha, Homi. 1986. "Remembering Fanon: Self, Psyche and the Colonial Condition". Prefacio a la primera edición en inglés de Franz Fanon. *Black Skin, White Masks*. Pluto Press.
- Banco Mundial. 2000. *Higher Education in Developing Countries. Peril and Promise*. Washington: World Bank.
- Barbary, Olivier y Urrea, Fernando (eds.). 2004. *Gente Negra en Colombia: Dinámicas Sociopolíticas en Cali y el Pacífico*. Cidse/Univalle-IRD-Colciencias. Medellín: Editorial Lealón.
- Barth, Frederick (comp.). 1976. *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Barth, Frederick. 1969. "Les groupes ethniques et leurs frontières", en Poutignat, Streiff-Fenart, *Théories de l'ethnicité*. Paris : PUF, 1995, pp. 203-270
- Barthes, Roland. 1957. *Mythologies*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bastide, Roger. 1967. *Les Amériques Noires*. Paris : Payot.
- Bataille, Philippe. 1997. *Le racisme au travail*. Paris : La Découverte.
- Baubérot, Jean. 2004. *Laïcité 1905-2005, entre passion et raison*. Paris : Le Seuil.
- Baudelot, Christian y Establet, Roger. 2006a. *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris : Éditions du Seuil et La République des Idées, 117 p.

- _____. 1990. *El nivel educativo sube: refutación de una antigua idea sobre la pretendida decadencia de nuestras escuelas*. Madrid: Ediciones Morata.
- _____. 1975. *La escuela capitalista*. México: Siglo Veintiuno.
- Beaud, Stéphane y Pialoux, Michel. 2006. « Racisme ouvrier ou mépris de classe ? Retour sur une enquête de terrain ». Didier Fassin y Eric Fassin. *De la question sociale à la question raciale ?* Paris : La Découverte, pp. 72-90.
- Beaud, Stéphane. 2002. *80 % au bac... et après ?* Paris : La Découverte, 337 p.
- _____. 1996. “L’usage de l’entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l’« entretien ethnographique »”. *Politix*, 35, pp. 226-257.
- Becker, Gary Stanley. 1983 [1975]. *El capital humano: Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas. 1995. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 233 p.
- Bertaux, Daniel. 1999. “El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades”. *Proposiciones*, Vol. 29. Santiago de Chile: Ediciones SUR, pp. 1-23.
- Bonilla-Silva, Eduardo. 2011. “¿Qué es el racismo? Hacia una interpretación estructural”. Claudia Mosquera Rosero-Labbé, Agustín Laó-Montes, César Rodríguez Garavito (Eds.). *Debates sobre ciudadanía y políticas raciales en las Américas Negras*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales-CES/ Universidad del Valle, pp. 649-698.
- _____. 2006. *Racism without racists*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishing, 277 p.
- _____. 1999. “The Essential Social Fact of Race”. *American Sociological Review*, Vol.64, n. 6, December, pp. 899-906.
- _____. 1997. “Rethinking Racism: Toward a structural interpretation”. *American Sociological Review*, Vol. 62, n. 3, June, pp. 465-480.
- Bonnewitz, Patrice. 2004. *Classes sociales et inégalités. Stratification et mobilité*. Rosny : Bréal.
- Bouffartigue, Paul (dir.). 2004. *Le retour des classes sociales. Inégalités, dominations, conflits*. Paris : La Dispute.
- Bourdieu, Pierre. 1994a. “Introducción al socioanálisis”. *Versión*, No. 4, pp. 65-68.
- _____. 1994. *Raisons Pratiques*. Paris: Éditions du Seuil.

- _____. 1989. *La noblesse d'état. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris : Les Editions de Minuit, 568 p.
- _____. 1988. *Cosas Dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, Pierre; Chamboredon, Jean-Claude y Passeron, Jean-Claude. 2002 [1973]. *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. 1996 [1970]. *La Reproduction*. México: Editorial Laia (2a edición).
- _____. 1970. *La Reproduction*. Paris : Les Editions de Minuit.
- _____. 2003 [1964]. *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Editorial Labor, 169 p.
- Brinbaum, Yaël; Moguérou, Laure y Primon, Jean-Luc. 2010. « Parcours et expériences scolaires des jeunes descendants d'immigrés en France ». Cris Beauchemin, Christelle Hamel et Patrick Simon (Coord.) *Trajectoires et Origines. Enquête sur la diversité des populations en France*. INED-INSEE, Documents de Travail 168, pp. 47-54.
- Bula, Jorge Iván. 2009. "Equidad social en la educación superior en Colombia". A. Zerda Sarmiento; P. J. Bejarano Jiménez; F. Orjuela Lozano (eds.). *La educación superior: tendencias, debates y retos para el siglo XXI. Sostenibilidad y financiación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Dirección Académica, pp. 281-310.
- Bula Jorge Iván et Al., 2006. *Medición del impacto del crédito educativo Acces en la cobertura, la permanencia y el desempeño académico en la educación superior en Colombia*. Bogotá: Icetex.
- Buquet, Ana et Al. 2006. *Presencia de Mujeres y Hombres en la UNAM. Una Radiografía*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, Comisión de Seguimiento a las Reformas de la Equidad de género en la UNAM.
- Bush, Melanie. 2004. *Breaking the code of good intentions. Everyday forms of Whiteness*. New York: Rowman & Littlefield Publishers, 302 p.
- Cárdenas, Jorge Hernán y Gutiérrez, María Lorena. 2005. *La Educación Superior Privada en Colombia*. Digital observatory for higher education in Latin America and Caribbean. Iesalc-Unesco. Disponible en línea: www.iesalc.unesco.org 14-12-2012.
- Carmichael, Stokely y Hamilton, Charles V. 1967. *Black Power: The Politics of Liberation in America*. New York: Vintage Books.
- Castel, Robert. 1995. *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris : Gallimard.

- Chivallon, Christine. 2004. *La Diaspora noire des Amériques. Expériences et théories à partir de la Caraïbe*. Paris : CNRS Editions.
- Córdoba, Juan Tulio. 1983. *Etnicidad y estructura social en el Chocó*. Medellín: Lealón.
- Correa, Carlos. 2010. *Estudio discursivo del racismo narrado por niños: "Erase una vez un niño llamado Jorge, él era muy negro y por eso nadie en su colegio quería jugar con él"*. Trabajo de grado de lingüística. Cartagena: Universidad de Cartagena.
- Coulon, Alain. 1995. *Etnometodología y educación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Cunin, Elisabeth. 2006. « L'ethnicité revisitée par la globalisation ». *Autrepart*, No.38 (2), pp. 3-13.
- _____. 2003. *Identidades a flor de piel. Lo «negro» entre apariencias y pertenencias: categorías raciales y mestizaje en Cartagena*. Bogotá: ICANH-Universidad de los Andes-IFEA-Observatorio del Caribe Colombiano.
- DANE. 2006. *Colombia: una nación multicultural. Su diversidad étnica*. Bogotá: Departamento Administrativo Nacional de Estadística- Dirección de Censos y Demografía.
- Decharne, Marie-Noëlle y Liedts, Eric. 2008. « Méthodes et résultats de l'étude 'Porter un prénom arabe ou musulman est-il discriminant dans l'enseignement supérieur ?' ». Éric Cédiey (dir.). *La mesure des discriminations liées à "l'origine". Statistiques et testing présentés lors du colloque du 22 octobre 2007 à Lyon*. Lyon : ISM-CORUM, pp. 57-70.
- De la Hoz, Danilo José. 2012. "Estudio de la apreciación en relatos sobre discriminación percibida por afrodescendientes en Cartagena". Clara Inés Fonseca (Comp.) *Racismo: miradas cruzadas*. Cartagena de Indias: Editorial Universitaria, pp. 87-121.
- De la Torre, Carlos. 1996. *El Racismo en Ecuador. Experiencias de los indios de clase media*. Buenos Aires: Biblioteca Virtual-Sala de Lectura, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso), 86 p.
- Delannoï, Gil y Taguieff, Pierre-André (Comp.). 1993. *Teorías del Nacionalismo*, Barcelona: Paidós.
- De Rudder, Véronique; Poiret, Christian y Vourc'h, François. 2000. *L'inégalité raciste. L'universalité républicaine à l'épreuve*. Paris : Presses Universitaires de France.
- De Rudder, Véronique y Vourc'h François. 2006. « Les discriminations dans le monde du travail ». Didier Fassin y Eric Fassin. *De la question sociale à la question raciale ?* Paris : La Découverte, pp. 175-194.
- Descoings, Richard. 2007. *Sciences Po. De la Courneuve à Shanghai*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 502 p.

- Detienne, Marcel. 2000. *Comparer l'incomparable*. Paris : Éditions du Seuil, 188 p.
- Dhume, Fabrice. 2011. *Entre l'école et l'entreprise, la discrimination ethno-raciale dans les stages. Une sociologie publique de l'ethnicisation des frontières et de l'ordre scolaires*. Thèse de Doctorat en Sociologie. Université de Provence, Aix-Marseille I.
- _____. 2007. « De la discrimination du marché au marché de la discrimination. Les fausses évidences de la « lutte contre les discriminations » », *Mouvements*, No. 49, janvier-février, pp. 128-136.
- Dhume, Fabrice et Al., 2011. *Orientation scolaires et discrimination. De l'(in)égalité de traitement selon l' « origine »*. Paris : La Documentation Française.
- Dovidio, John et Al., 2001. "Racial, Ethnic, and Cultural Differences in Responding to Distinctiveness and Discrimination on Campus: Stigma and Common Group Identity". *Journal of Social Issues*. Vol. 57, No.1, pp. 167-188.
- Dubet, François et Duru-Bellat, Marie. 2000. *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*. Paris : Éditions du Seuil, 231 p.
- Duru-Bellat, Marie y Van Zanten, Agnès. 2006. *Sociologie de l'école*, Paris : Armand Colin, 266 p.
- Erlich, Valérie. 1998. *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*. Paris : Armand Colin.
- Ertul, Servet. 2007. « Justice sociale et ressentis de formes de discrimination dans l'enseignement supérieur ». Journée d'étude (Vendredi 11 mai 2007), GPECS et GREGUM, *La Justice sociale en question*, p. 12.
- Escalante, Aquiles. 1964. *El negro en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Escobar, Arturo et Al., 2001. "Introducción : lo cultural y lo político en los movimientos sociales latinoamericanos". Arturo Escobar, Sonia E Álvarez y Evelina Dagnino, (eds.). *Política cultural y Cultura política. Una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos*. Bogotá: Taurus, ICANH, pp. 17-48.
- Essed, Philomena. 2010. "Hacia una conceptualización del racismo como proceso". Odile Hoffmann y Oscar Quintero (coord.). *Estudiar el racismo. Textos y herramientas*. Documento de Trabajo No. 8 / Document de Travail No. 8, México: Proyecto AFRODESC / EURESCL, pp. 129-169.
- _____. 2005. "Towards a Methodology to Identify Converging Forms of Everyday Discrimination". *White Ribbon Campaign in Europe*: http://www.euowrc.org/06.contributions/1.contrib_en/46.contrib.en.htm (18-05-2005).

- _____. 1991. *Understanding Everyday Racism. An Interdisciplinary Theory*, Newbury Park, California: Sage Publications, 322 p.
- _____. 1990. *Everyday Racism. Reports from Women of two Cultures*. Claremont: Hunter House, 288 p.
- Faes, Géraldine y Smith, Stephen. 2006. *Noir et Français !* Paris : Hachette Littératures, Éditions du Panama, 445 p.
- Fanon, Frantz. 2002 [1961]. *Les damnés de la terre*. Paris : Éditions La Découverte y Syros, 311 p.
- _____. 1952. *Peau noire, masques blancs*. Paris : Éditions du Seuil, 188 p.
- Farkas, George. 2003. "Racial Disparities and Discrimination in Education: What Do We know, How Do We Know It, and What Do We Need to Know?". *Teachers College Record*, Volume 105, Number 6, August, pp. 1119–1146.
- Fassin, Didier y Fassin, Éric, 2006. *De la question sociale à la question raciale ?* Paris : La Découverte, 263 p.
- Fassin, Didier. 2004. *Des maux indecibles. Sociologie des lieux d'écoute*. Paris : La Découverte.
- Fassin, Didier, 2002. « L'invention française de la discrimination ». *Revue Française de Science Politique*, Vol. 52, Num. 4, pp. 403-423.
- Feagin, Joe. 1992. "The Continuing Significance of Racism: Discrimination Against Black Students in White Colleges". *Journal of Black Studies*, Vol. 22, n. 4, Jun., p. 546-578.
- Feagin, Joe y Feagin, Clairece Booher. 2003. *Racial and Ethnic Relations*. Prentice Hall, Seventh Edition, 443 p.
- Feagin, Joe y Sikes Melvin. 1995. "How Black Students Cope with Racism on White Campuses". *The Journal of Blacks in Higher Education*, No. 8, Summer, pp. 91-97.
- Felouzis, Georges. 2001. *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université*. Paris : PUF
- Felouzis, Georges et Al., 2005. *L'apartheid scolaire*, Paris : Éditions du Seuil, 240 p.
- Fonseca, Clara Inés. 2009. *Aproximaciones teóricas y metodológicas a los estudios del racismo*. Documento de Trabajo No. 6 / Document de Travail No. 6, Colombia: Proyecto AFRODESC.
- Fraser, Nancy y Honneth, Axel. 2006. *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Ediciones Morata.

- Fraser, Nancy. 2006. "La justicia social en la era política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación", en Nancy Fraser y Axel Honneth, *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Ediciones Morata, pp. 17-88.
- _____. 1997. *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Uniandes.
- _____. 1995. "From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a 'Post-Socialist' Age". *New Left Review*, I/212, July-August, pp. 68-93.
- Freud, Sigmund, 1988 [1930]. *El Malestar en la Cultura*. Bogotá: Alianza Editorial, 240 p.
- Friedemann, Nina S. de y Morales, Jorge. 1969. "Informe preliminar: Estudios de negros en el litoral Pacífico colombiano". *Revista Colombiana de Antropología*, (14), pp. 53-78.
- Friedemann, Nina S. de y Arocha, Jaime. 1986. *De sol a sol. Génesis, transformaciones y presencia de los negros en Colombia*. Bogotá: Planeta.
- García, Andrés, 2006. *Construcciones de la diferencia cultural en la Universidad de Antioquia. Identidades de lo/as estudiantes Afrocolombiano/as. Aportes para una educación multicultural en la universidad*. Trabajo de Grado de Antropología. Medellín: Universidad de Antioquia, 82 p.
- García, Clara Inés (comp.). 2003. *Fronteras, territorios y metáforas*. Medellín: Hombre Nuevo Editores-Instituto de Estudios regionales de Antioquia, 417 p.
- Gaviria, Alejandro. 2002. *Los que suben y los que bajan. Educación y movilidad social en Colombia*. Bogotá: Fedesarrollo-Alfaomega.
- Giddens, Anthony. 2000. "Etnicidad y Raza". *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial, 3ª éd.
- _____. 1984. *La constitución de la sociedad*. Bases para la teoría de la estructuración. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu.
- Gil, Franklin. 2010. *Vivir en un mundo de 'blancos'. Experiencias, reflexiones y representaciones de 'raza' y clase de personas negras de sectores medios en Bogotá D.C.* Tesis de Grado de Magíster en Antropología. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Girard, Alain. 1967. *La réussite sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Glaser, Barney. 1992. *Theoretical sensitivity. Advances in the methodology of Grounded Theory*. Mill Valley, California: Sociology Press.
- Glaser, Barney y Strauss Anselm. 1967. *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine.
- Goffman, Erving. 2006 [1975]. *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

- _____. 2002. *L'arrangement des Sexes*. Paris : La Dispute/Snédit et Cahiers du Cedref/ADREF, 115 p.
- _____. 1981. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu, 271 p.
- _____. 1970. *Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.
- _____. 1970a. *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu, 172 p.
- Goldberg, David y Solomos, John (Eds.). 2001. *The Blackwell Companion to Racial and Ethnic Studies*. Oxford: Blackwell.
- Gómez, Víctor Manuel. 2000. *Cuatro temas críticos de la educación superior en Colombia*. Bogotá: Alfaomega-ASCUN-Universidad Nacional de Colombia.
- Grafmeyer, Yves et Joseph, Isaac (2004). *L'École de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*. Paris : Champs- Flammarion.
- Grueso, Libia; Rosero, Carlos et Escobar, Arturo (2001). «El proceso de organización de comunidades negras en la región sureña de la costa pacífica de Colombia» in Escobar, Arturo; Álvarez, Sonia E; Dagnino, Evelina (Ed.). *Política cultural y Cultura política. Una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos*. Bogotá: Taurus, ICANH, pp. 235-260.
- Guillaumin, Colette. 2010 [1992]. “Una sociedad en orden. Sobre algunas de las formas de la ideología racista”. Odile Hoffmann y Oscar Quintero (coord.). *Estudiar el racismo. Textos y herramientas*. Documento de Trabajo No. 8 / Document de Travail No. 8, México: Proyecto AFRODESC / EURESCL, pp. 36-52.
- _____. 2008. “Raza y naturaleza. Sistema de las marcas. Idea de Grupo natural y relaciones sociales”. Elisabeth Cunin (Ed.). *Textos en Diáspora. Una Antología sobre afrodescendientes en América*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia-Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, pp. 61-92.
- _____. 2005. “Práctica del poder e idea de Naturaleza”. Ochy Curiel y Jules Falquet (Comp.). *El Patriarcado al desnudo. Tres feministas materialistas: Colette Guillaumin, Paola Tabet, Nicole Claude Mathieu*. Buenos Aires: Brecha Lésbica, pp. 19-55.
- _____. 1992. *Sexe, race et pratique du pouvoir*. Paris : Côte-femmes.
- Gutiérrez de Pineda, Virginia. 1968. “Complejo cultural negroide o litoral fluvio-minero”. Virginia Gutiérrez de Pineda. *Familia y cultura en Colombia*. Bogotá: Tercer Mundo y Universidad Nacional de Colombia, pp. 71-95.
- Harding, Sandra. 2004. *The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual and Political Controversies*. New York & London: Routledge.

- Hérin, Robert. 2003. « Inégalités sociales ». *Travaux et Documents de l'Unité Mixte de Recherche Espaces Géographiques et Sociétés*, No. 20, octobre, pp. 7-12.
- Hill Collins, Patricia. 2000. "Mammies, Matriarchs and other Controlling Images". *Black Feminist Thought. Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*. New York: Routledge, pp. 69-96.
- Hill Collins, Patricia y Solomos, John. 2010. "Introduction: Situating Race and Ethnic Studies". Patricia Hill Collins y John Solomos (Eds.). *The Sage Handbook of Race and Ethnic Studies*. Sage Publications, pp.1-16.
- Hoffmann, Odile; Barbary, Olivier y Cunin, Elisabeth. 2004. « Cité, ethnicité : Les configurations de l'ethnicité noire en ville ». Françoise Dureau et Al., *Villes et sociétés en mutation. Lectures croisées sur la Colombie*. Paris : Antropos, pp.183-228.
- Hoffmann, Odile. 2004. *Communautés noires dans le Pacifique colombien. Innovations et dynamiques ethniques*. Paris : Karthala- IRD.
- _____. 2002. "Conflictos territoriales y territorialidad negra. El caso de las comunidades afrocolombianas". Claudia Mosquera, Mauricio Pardo y Odile Hoffmann (Eds.). *Afrodescendientes en las Américas. Trayectorias sociales e identitarias, 150 años de la abolición de la esclavitud en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Institut de Recherche pour le Développement, Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos, pp. 351-368.
- Holzer, Harry y Ludwig, Jens. 2003. "Measuring Discrimination in Education: Are Methodologies from Labor and Markets Useful?". *Teachers College Record*, Volume 105, Number 6, August, pp. 1147–1178.
- Hook, Derek. 2004. "Frantz Fanon, Steve Biko, 'psychopolitics' and critical psychology". London: LSE Research Online, pp.84-114. Disponible en : <http://eprints.lse.ac.uk/961> 13-12-2012.
- Hooks, Bell. 1992. *Black Looks. Race and Representation*. Boston: South End Press.
- Juhem, Philippe. 2001. « Entreprendre en politique de l'extrême gauche au PS: la professionnalisation politique des fondateurs de SOS-Racisme ». *Revue française de science politique*, vol. 51, n.1-2, février-avril, pp. 131-153.
- Kane, Nazneen. 2007. "Frantz Fanon's Theory of Racialization Implications for Globalization". *Human Architecture: Journal Of The Sociology Of Self-Knowledge*, V, Special Double-Issue, Summer 2007, pp. 353-362.
- Knowles, Louis y Prewitt Kenneth. 1969. *Institutional Racism in America*. Patterson, NJ: Prentice Hall.

- Lang, Marvel. 1992. "Barriers to Blacks' Educational Achievement in Higher Education: A Statistical and Conceptual Review". *Journal of Black Studies*, Vol. 22, No. 4, Jun., pp. 510-522.
- Langebaek, Carl y Leal, Claudia. 2007. "Presentación". *Revista de Estudios Sociales. Dossier Raza y Nación (II)*, No. 27, agosto, pp. 11-13.
- Lewis, Amanda et Al., 2000. "The Impact of 'Colorblind' Ideologies on Students of Color: Intergroup Relations at a Predominantly White University". *The Journal of Negro Education*, Vol. 69, No. 1/2, Winter - Spring, pp. 74-91.
- Link, Bruce y Phelan, Jo. 2001. "Conceptualizing Stigma". *Annual Review of Sociology*. Vol. 27 (1), pp.363-385
- Losonczy, Anne Marie. 1996. *Les saints et la forêt. Rituel, société et figures de l'échange entre noirs et indiens Emberá (Chocó-Colombie)*. Paris : L'Harmattan.
- Lozès, Patrick et Lecherbonnier, Bernard. 2009. *Les Noirs sont-ils des Français à part entière?* Paris : Larousse, 155 p.
- Lozès Patrick, 2007. *Nous les noirs de France*, Editions Danger Public, Paris, 206 p.
- Machado, Elielma Ayres y Barcelos, Luiz Cláudio. 2001. "Relações Raciais entre Universitários no Rio de Janeiro". *Revista Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 23, n. 2, pp. 1-36.
- Maurin, Louis y Savidan, Patrick (dir.). 2006. *L'état des inégalités en France 2007*. Paris Éditions Belin, 253 p.
- Meertens, Donny. 2008. "Discriminación racial, desplazamiento y género en las sentencias de la Corte Constitucional. El racismo cotidiano en el banquillo". *Universitas Humanística*, No.66, julio-diciembre, pp. 83-106.
- Meertens, Donny; Viveros, Mara y Arango, Luz Gabriela. 2006. *Discriminación étnico-racial, desplazamiento y género en los procesos identitarios de la población negra en sectores populares de Bogotá*. Clacso-Crop, Cidse.
- Mellor, David. 2003. "Contemporary Racism in Australia: The Experiences of Aborigines". *Society for Personality and Social Psychology*. Deakin University, Australia, Vol. 29, No. 4, pp. 474- 486.
- Memmi, Albert. 2010. "El racismo. Definiciones". Odile Hoffmann y Oscar Quintero (coord.). *Estudiar el racismo. Textos y herramientas*. Documento de Trabajo No. 8 / Document de Travail No. 8, México: Proyecto AFRODESC / EURESCL, pp. 53-72.
- _____. 1994. *Le racisme*. Paris : Éditions Gallimard, 248 p.

- Merino, María-Eugenia et Al., 2009. "Perceived discrimination amongst the indigenous Mapuche people in Chile: some comparisons with Australia". *Ethnic and Racial Studies*, Vol.32, No.5, June, pp.802-822.
- Merton, Robert. 1965. *Eléments de théorie et de méthode sociologique*. Paris : Plon.
- Meza, Luis Guillermo. 2008. *Reproducción de las desigualdades sociales y raciales en la UN: Los Afrocolombianos*. Trabajo de Grado de Sociología. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 74 p.
- Mickelson, Roslyn Arlin. 2003. "When Are Racial Disparities in Education the Result of Racial Discrimination? A Social Science Perspective". *Teachers College Record*, Volume 105, Number 6, August, pp. 1052–1086.
- Miles, Robert. 1989. *Racism*. London & New York: Routledge.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN-. 2008. *Revolución Educativa: Plan Sectorial 2006-2010*. Documento No. 8. Bogotá,
- Miñana, Carlos et Al., 2003. *Estado del arte en convivencia, conflictos y democracia*. Informe final presentado al proyecto "Vigías de paz" de la Facultad de Artes-Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Programa RED.
- Miñana, Carlos. 2009. "Fuentes doctrinales de las recientes reformas". A. Zerda, P. Bejarano, F. Orjuela (eds.). *La educación superior. Tendencias, debates y retos para el siglo XXI. Sostenibilidad y financiación*. Cátedra Manuel Ancízar. Bogotá: Facultad de Ciencias Económicas, Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Colombia, pp. 65-92.
- Moncada, Olga. 1979. *Chocó: explotación de minas y mineros*. Bogotá: Ediciones América.
- Mosquera, Claudia. 2007. "Lecturas críticas de los talleres de salud sexual y reproductiva y de fortalecimiento cultural desarrollados con mujeres negras desterradas por el conflicto armado en Colombia". *Revista de Estudios Sociales. Dossier Raza y Nación (II)*, No. 27, agosto, pp. 106-121.
- _____. 1998. *Estrategias de inserción de la población negra en Santafé de Bogotá*. 'Acá en Bogotá no se veían negros'. Bogotá: Observatorio de Cultura Urbana-Instituto Distrital de Cultura y Turismo.
- Mosquera Rosero-Labbé, Claudia y León Díaz, Ruby Esther (Eds.). 2009. *Acciones Afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal. Entre Bicentenarios de las Independencias y Constitución de 1991*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales-CES, Bogotá, 918 p.

- Mosquera Rosero-Labbé, Claudia y Barcelos, Luiz Claudio (Eds.). 2007. *Afro-reparaciones: Memorias de la Esclavitud y Justicia Reparativa para negros, afrocolombianos y raizales*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 794 p.
- Mosquera, Claudia; Pardo, Mauricio y Hoffmann, Odile. 2002. “Las trayectorias sociales e identitarias de los afrodescendientes”. Claudia Mosquera, Mauricio Pardo y Odile Hoffmann, (Eds.). *Afrodescendientes en las Américas. Trayectorias sociales e identitarias, 150 años de la abolición de la esclavitud en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Institut de Recherche pour le Développement, Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos, pp. 13-42.
- Mosquera, Juan de Dios. 1985. *Las comunidades negras en Colombia*. Medellín: Editorial Lealón.
- Motta, Roberto. 2000. “Paradigmas de interpretação das relações raciais no Brasil”. *Estudos Afro-Asiáticos*, No.38, Dec., Rio de Janeiro, p.113-133.
- Múnera, Leopoldo. 1998. *Rupturas y Continuidades: poder y movimiento popular en Colombia 1968-1988*. Bogotá: IEPRI, UN-Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, CEREC.
- Ndiaye, Pap. 2008. *La condition Noire. Essai sur une minorité française*. Paris : Calmann-Lévy, 435 p.
- Noiriel, Gérard. 2006. « ‘Color blindness’ et construction des identités dans l’espace public français. Didier Fassin y Éric Fassin (Dir.). *De la sociale à la question raciale?* Paris : Éditions la Découverte, 263 p.
- _____. 1988. *Le creuset français. Histoire de l’immigration XIXe-XXe siècle*. Paris : Éditions du Seuil, 447 p.
- Oslender, Ulrich. 2001. “Black Communities on the Colombian Pacific Coast and the ‘Aquatic Space’: A Spatial Approach to Social Movement Theory”. Doctoral Thesis Geography. University of Glasgow.
- Oxford Dictionary of English*. 2009. Oxford University Press.. 2nd edition
- Palacios, Lewinson. 2005. *Caracterización Fenotípica, Diferenciales y Desigualdades en la Universidad del Valle*. Trabajo de grado de Sociología. Cali: Universidad del Valle, 74 p.
- Park, Robert Ezra. 1950. *Race and Culture*. Glencoe ILL: The Free Press
- Parra, Rodrigo. 1999. *Escuela y modernidad en Colombia, Tomo 4: La Universidad*. Bogotá: Fundación FES, Fundación Restrepo Barco, Colciencias, IDEP, TM Editores.

- Perrot, Philippe, 2006, « La discrimination systémique dans le système éducatif français ». *Cahiers de l'URMIS*, Nice, URMIS, n°10-11. [En ligne] URL: <http://urmis.revues.org/index259.html>.
- Perry, Guillermo et Al., 2006. *Poverty reduction and growth: virtuous and vicious circles*. Washington: Banco Mundial.
- Pinto et Al. 2007. *Cuestión de supervivencia. Graduación, deserción y rezago en la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Dirección Nacional de Bienestar Universitario.
- PLANEDH, 2009. Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos Bogotá: Vicepresidencia de la República, Ministerio de Educación, Defensoría del Pueblo.
- Poiret, Christian et Vourc'h, François. 1998. *Reperer les discriminations Ethniques et raciales dans le domaine du travail et de l'emploi*. Paris : Unité de Recherche Migrations et Societé (URMIS) CNRS/Université Paris 7-Denis Diderot.
- _____. 1997. *Université Paris 8. Insecurité et rapport à l'environnement* (Rapport final), Saint-Denis : Profession Banlieue, 83 p.
- Poiret, Christian. 2011. « Les processus d'ethnisation et de racialisation dans la France Contemporaine : Africains, Ultramarins et 'Noirs' ». *Revue européenne des migrations internationales*, Vol. 27 - n°1, pp. 107-127.
- _____. 2005. « Articuler les rapports de sexe, de classe et interethniques. Quelques enseignements du débat nord-américain ». *Revue européenne des migrations internationales*, Vol. 21 - n°1, pp. 195-226.
- _____. 1996. *Familles africaines en France. Ethnisation, ségrégation, communalisation*. Paris : CIEMI-L'Harmattan, 428 p.
- Poutignat, Philippe y Rinaudo, Christian. 2000. « Pratiques syndicales, racisme et antiracisme. À propos d'une recherche en cours dans une entreprise de transports publics ». *Cahiers de la Méditerranée*, No. 61, décembre, pp. 273-287.
- Poutignat, Philippe y Streiff-Fenart, Jocelyne. 1995. *Théories de l'ethnicité*. Paris : Presses Universitaires de France, 270 p.
- Poutignat, Philippe, Streiff-Fénart, Jocelyne y Vollenweider, Lise. 1993. *Être un étudiant Africain dans l'université française. Le cas de Nice*. Rapport de recherche Programme interministériel "Université et Ville". IDERIC, Université de Nice-Sophia Antipolis, 110 p.
- Price, Thomas. 1954. "Estado y necesidad de las actuales investigaciones afrocolombianas". *Revista Colombiana de Antropología*, (2), pp. 11-36.
- Primon Jean-Luc. 2005. « Les jeunes issus de l'immigration : insertion et discriminations. Etat des recherches ». Alain Frickey et Al., 2005. *Jeunes diplômés issus de*

l'immigration: insertion professionnelle ou discriminations? Paris : La documentation française, pp. 9-28.

Provansal, Marion. 1998. *Introduction à l'étude du mouvement ethnopolitique afro-colombien*. Paris : EHESS-Département Anthropologie Sociale et Ethnologie.

Queiroz, Delcele Mascarenhas. 2004. "O negro e a Universidade brasileira". *Historia Actual Online* (HAOL), No. 3, Invierno, p. 73-82.

_____. 2003. "Desigualdade no Ensino Superior: cor, status e desempenho", 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: Novo Governo. *Novas Políticas?*, 5 a 8 de outubro, Poços de Caldas, 21 p.

Quintero, Oscar. 2012. "Comprendiendo las discriminaciones en la Universidad. Los avatares de ser un estudiante 'Negro' como forma de construcción de masculinidades". Clara Inés Fonseca (Comp.) *Racismo: miradas cruzadas*. Cartagena de Indias: Editorial Universitaria, pp. 123-149.

_____. 2011. "Más allá de la cifra. Juego de actores, estrategias e identidades en las discusiones sobre la pregunta étnico-racial del Censo de 2005". Margarita Chaves (Comp.). *La multiculturalidad estatalizada. Indígenas, afrodescendientes y configuraciones regionales de Estado*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, pp. 18-35.

_____. 2010. "Multiculturalismo y Educación Superior en Colombia (Bogotá): entre políticas diferenciales y discriminaciones institucionales". Séverine Durin (Coord.). *Etnicidades urbanas en las Américas. Procesos de inserción, discriminación y políticas multiculturalistas*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Escuela de Graduados en Administración Pública y Política Pública del Tecnológico de Monterrey, pp. 287-305.

_____. 2005. *Caractéristiques et développements du mouvement ethnico-racial dans un contexte urbain en Colombie: le panorama des organisations afrocolombiennes à Bogota*. Mémoire de Master 2 Recherche. Département de Géographie et Aménagement de l'Espace. UFR Sciences Sociales. Université Rennes 2 Haute Bretagne.

_____. 2002. "Sociología e Historia del movimiento estudiantil por la Asamblea Constituyente de 1991". *Revista Colombiana de Sociología*, Bogotá: Nueva Serie, Vol. VII, No. 2, 2002, Pág. 125-151.

Rebzani, Mohammed. 2002. *Des jeunes dans la discrimination*. Paris : Presses Universitaires de France, 191 p.

Redon, Marie. 2008. « Parcours de doctorants, parcours de combattants ? ». *EchoGéo* [En ligne], Numéro 6, 12-10-2012.; DOI : 10.4000/echogeo.7523

- Restrepo, Eduardo. 2004. "Biopolítica y alteridad: Dilemas de la etnización de las Colombias negras". Eduardo Restrepo y Axel Rojas (Eds.), *Conflicto e (in)visibilidad: retos de los estudios de la gente negra en Colombia*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, pp. 269-298.
- _____. 2004a. «Hacia los estudios de las colombias negras». Axel Alejandro Rojas (Comp.). *Estudios afrocolombianos. Aportes para un Estado del Arte*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, pp. 19-57.
- _____. 1999. "Compilación bibliográfica sobre poblaciones negras en Colombia". Documentos de Trabajo No. 43. Cali: Cidse-Univalle.
- Restrepo, Eduardo y Rojas, Axel. 2008. *Afrodescendientes en Colombia: Compilación bibliográfica*. Popayán: Universidad del Cauca, 254 p.
- Revista de la Oficina Nacional de Planeación, Universidad Nacional de Colombia, No. 13. Junio de 2008.
- Ribbe, Claude. 2007. *Les Nègres de la République*. Mónaco : Éditions Alphée, 172 p.
- Rochex, Jean-Yves. 1994. *Normes et normativité en sociologie de l'éducation*. <http://multitudes.samizdat.net/> (mise en ligne le 17 octobre 2003).
- Rodríguez Garavito, César et Al., 2008. *El derecho a no ser discriminado*. Primer informe sobre discriminación racial y derechos de la población afrocolombiana. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Derecho, 72 p.
- _____. 2009. *Raza y derechos humanos en Colombia. Informe sobre discriminación Racial y derechos de la población Afrocolombiana*. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Derecho, 336 p.
- Rojas, Axel y Castillo, Elizabeth. 2005. *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 158 p.
- Rojas, Axel. 2008. "Diáspora africana y educación. Dilemas teóricos y políticos", Seminario AFRODESC, octubre 27-28, Cartagena, 23 p.
- Rokkan, Stein. 1981. "Investigación trans-cultural, trans-societal y trans-nacional". Raymond Boudon et Al. *Corrientes de la investigación en las ciencias sociales. Parte I Aspectos interdisciplinarios*. Unesco, pp. 175-238.
- Rowe, Mary. 1977. "The Saturn's rings phenomenon: Micro-inequities and unequal opportunity in the American economy". Patricia Bourne and Velma Parness (Eds.). *Proceedings of the National Science Foundation's Conference on Women's Leadership and Authority*. Santa Cruz: University of California.
- Schweitzer, Louis. 2009. *Les discriminations en France*. Paris : Éditions Robert Laffont, 187 p.

- Scott, Joan. 1990. "El género: una categoría útil para el análisis histórico". James Amelang y Mary Nash. *Historia y género. Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. Valencia: Edicions Alfons Magnanim.
- Seidman, Steven. 1991. "Sociological theory/social theory: a difference that matters". *Sociological Theory*, Vol. 9, No. 2 Fall, pp. 131-145.
- Sen, Amartya. 2002. *Economía de Bienestar y dos aproximaciones a los derechos*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Severiche, Daisy. 2010. *Racismo en Cartagena: reelaboración de la experiencia racializada*. Trabajo de grado en lingüística. Cartagena: Universidad de Cartagena.
- Simmel, Georg. 2002. *Cuestiones Fundamentales de Sociología* (2 Tomos). Barcelona: Gedisa.
- Simon, Patrick y Clément, Martin. 2006. *Rapport de l'Enquête "Mesure de la Diversité". Une enquête expérimentale pour caractériser l'origine*. Documents de Travail, No. 139, Paris : INED, 91 p.
- Solorzano, Daniel; Ceja, Miguel y Yosso, Tara. 2000. "Critical Race Theory, Racial Micro aggressions, and Campus Racial Climate: The Experiences of African American College Students". *The Journal of Negro Education*, Vol. 69, No. 1/2, Winter - Spring, pp. 60-73.
- Soto, Diana. 2005. "Aproximación histórica a la universidad Colombiana". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. No. 7, pp. 99-136.
- Streiff-Fénart Jocelyne y Poutignat, Philippe. 1997. « Etre un étudiant africain. Production et mise en saillance de l'identité ethnique dans un contexte universitaire ». France Aubert, Maryse Tripier, François Vourc'h (éds). *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*. Paris : L'Harmattan, pp. 219-231.
- Taguieff, Pierre-André. 2003. *La Nueva Judeofobia*. Barcelona: Gedisa.
- _____. 2002 [1998]. *La Couleur et le sang : doctrines racistes à la française*, Paris : Mille et une Nuits.
- _____. 1987. *La force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*. Paris : Gallimard.
- Tenret, Élise. 2008. *L'école et la croyance de la méritocratie*. Thèse de Doctorat en Sociologie. Université de Bourgogne.
- Treviño, Ernesto. 2005. "Estado del Arte. Desigualdad y discriminación en educación: una mirada para América Latina". Ricardo Hevia (Coord.) *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe REALC/UNESCO Santiago.

- Trinidad, Antonio et Al., 2006. *Teoría fundamentada “Grounded Theory”*. *La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Universidad de Texas. 2007. *Unfulfilled promises and persistent obstacles to the realization of the rights of afro-colombians*. A report on the Development of Ley 70 of 1993. Austin: Rapoport Center for Human Rights and Justice.
- Urrea, Fernando. 2011. “La conformación paulatina de clases medias negras en Cali y Bogotá a lo largo del siglo XX y la primera década del XXI”. *Revista de Estudios Sociales*, No. 39. Abril, pp. 24-41.
- Van Ausdale, Debra y Feagin, Joe. 2001. *The first R. How children Learn Race and Racism*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, 231 p.
- Van Dijk, Teun A. 2010. “Discurso y racismo”. Odile Hoffmann y Oscar Quintero (coord.). *Estudiar el racismo. Textos y herramientas*. Documento de Trabajo No. 8 / Document de Travail No. 8, México: Proyecto AFRODESC / EURESCL, pp. 102-128.
- _____. (Coord.). 2007. *Racismo y discurso en América Latina*. Barcelona: Editorial Gedisa, 423 p.
- Van Zanten, Agnès. 2009. « Les choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires ». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, No. 180, pp. 24-35.
- _____. 2006. « Une discrimination banalisée? L'évitement de la mixité sociale et raciale dans les établissements scolaires ». Didier Fassin y Éric fassin. *De la question sociale à la question raciale ?* Paris : Éditions la Découverte, pp. 195-210.
- Valles, Miguel. 2000. “La grounded theory y el análisis cualitativo asistido por ordenador” en M. García, J. Ibáñez y F. Alvira: *El análisis de la realidad social*. Madrid: Alianza (3ª edición)
- Velásquez, Rogerio. 2000. *Fragmentos de historia, etnografía y narraciones del Pacífico colombiano*. Bogotá: Icanh.
- Viáfara, Carlos Augusto y Urrea, Fernando. 2006. “Efectos de la raza y el género en el logro educativo y estatus socio-ocupacional para tres ciudades colombianas”. *Desarrollo y Sociedad*, p. 115-163.
- Villa, William. 1994. “Territorio y territorialidad en el Pacífico colombiano”. En: *Comunidades negras: territorio, identidad y desarrollo*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología, pp. 29-40
- Viveros, Mara. 2007. “Discriminación racial, intervención social y subjetividad. Reflexiones a partir de un estudio de caso en Bogotá”. *Revista de Estudios Sociales. Dossier Raza y Nación (II)*, No. 27, agosto, pp. 106-121.

- _____. 2004. « Nuevas formas de representación y viejos estereotipos raciales en los comerciales publicitarios colombianos ». Lavou-Zoungbo, Victorien y Viveros, Mara (eds.). *Mots pour nègres, maux des noir(e)s. Enjeux socio-symboliques de la nomination en Amérique Latine*. Crilaup/Presses Universitaires de Perpignan, pp. 79-101.
- _____. 1998. *Quebradores y cumplidores. Biografías diversas de la masculinidad en Colombia*. Ponencia presentada en la conferencia internacional “La equidad de género en América Latina y el Caribe: desafíos desde las identidades masculina”, Santiago de Chile.
- Viveros, Mara y Fassin, Didier. 2004. *Las nuevas configuraciones de las desigualdades sociales. Discriminaciones raciales y recomposiciones identitarias en Colombia y en Francia*. Proyecto presentado a la 5ª Convocatoria para Intercambios científicos y tecnológicos del Programa Ecos-Nord.
- Viveros, Mara y Urrea, Fernando. 2007. “Raza”, género y ascenso social: *La experiencia de las clases medias negras en Colombia (Un estudio de caso en Bogotá y Cali)*, Proyecto de Investigación. Bogotá: Ces-Cidse- Colciencias, 42 p.
- Wacquant, Loïc. 2006. *Parias urbains. Ghetto, banlieues, État*. Paris : Éditions La Découverte, 327 p.
- _____. 1997. “For an analytic of racial domination”. *Political Power and Social Theory*, Volume 11, pp. 221-234.
- Wade, Peter. 2002. “Construcciones de lo negro y de África en Colombia. Política y cultura en la música costeña y el rap”. Claudia Mosquera, Mauricio Pardo, Odile Hoffmann (eds.). *Afrodescendientes en las Américas. Trayectorias sociales e identitarias, 150 años de la abolición de la esclavitud en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Institut de Recherche pour le Développement, Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos, pp. 245-278
- _____. 1999. « La population noire en Amérique Latine : multiculturalisme, législation et situation territoriale ». *Problèmes d'Amérique Latine*, No. 32, janvier-mars, pp. 3-16.
- _____. 1997. *Gente negra, nación mestiza. Dinámicas de las identidades raciales en Colombia*. Bogotá : Ediciones Uniandes.
- Wallace, Michele et Al., 2008. *Black feminist. Anthologie du féminisme africain-américain, 1975-2000*. Textes choisis et présentés par Elsa Dorlin. Paris : L'Harmattan, , 260 p.
- Weber, Max. 1922 [1997]. *Economía y Sociedad*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica (Primera reimpresión de la 2ª edición en Español de la 4ª en Alemán).
- Wenger, Etienne. 2001. *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

- West, Candace y Sarah Fenstermaker. 1995. "Doing Difference". *Gender & Society*, Vol. 9, No. 1, pp. 8-37.
- Whitten, Norman. 1972. *Black frontiersmen: Afro-hispanic culture of Ecuador and Colombia*. Illinois: Heighits.
- Wieviorka, Michel. 1992. *El espacio del racismo*. Barcelona : Paidós.
- Wieviorka, Michel. 1998. *Le racisme, une introduction*. Paris : La Découverte.
- Yade, Rama. 2007. *Noirs de France*. Paris : Calmann-Lévy, 235 p.
- Yarce, Jorge y Lopera, Carlos Mario. 2002. "Para soñar el futuro. Evolución, realidades y perspectivas de la educación superior en Colombia". *La educación superior en Colombia*. Bogotá: Santillana, pp. 35-63.
- Zéneidi, Djémila. 2003. « Inégalités ». *Travaux et Documents de l'Unité Mixte de Recherche Espaces Géographiques et Sociétés*. ESO-CNRS, No. 20, octobre, pp. 13-16.
- Zirotti, Jean-Pierre. 1997. « Pour une sociologie phénoménologique de l'altérité: la constitution des expériences scolaires des élèves issus de l'immigration ». France Aubert, Maryse Tripier, François Vourc'h. *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*. Paris: Ciemi/L'Harmattan, pp. 233-244.

Sitios citados en internet:

Conferencia Mundial Contra el Racismo, la Xenofobia, la Discriminación Racial y las Formas Conexas de Intolerancia de 2001:

Versión en español disponible en:
http://www.un.org/spanish/CMCR/durban_sp.pdf
 Revisado el 03/11/2012.

Debates públicos sobre racismo en Colombia:

- *Debate sobre acciones afirmativas:*

Héctor Abad Faciolince. "Certificado de negro", *El Espectador*, 13 de marzo de 2011.
<http://www.elespectador.com/impreso/columna-256419-certificado-de-negro>

Claudia Mosquera Rosero-Labbé. "Acciones afirmativas", *El Espectador*, 14 de marzo de 2011.
<http://www.elespectador.com/impreso/columna-256901-acciones-afirmativas>

Jaime Arocha. "Racismo trivializado", *El Espectador*, 21 de marzo de 2011.
<http://www.elespectador.com/impreso/columna-258264-racismo-trivializado>

Última revisión 18/03/2012

- *Debate sobre revista española y representación racializada de la sociedad caleña*

Margarita Londoño. “¡Qué metida de pata!”, *Revista Kien & Ke*, sf.
<http://www.kienyke.com/2011/03/15/%C2%A1que-metida-de-pata/>

“La foto de la discordia”, *Semana*, 10 de diciembre 2011.
<http://www.semana.com/nacion/foto-discordia/168918-3.aspx>

“Polémica por fotografía del ‘Beverly Hills Caleño’”, *El Espectador*, 5 de diciembre de 2011.
<http://www.elespectador.com/noticias/actualidad/articulo-315073-polemica-fotografia-del-beverly-hills-caleno>

César Rodríguez Garavito. “La foto del año (afro)”, *El Espectador*, 12 de diciembre de 2011.
<http://www.elespectador.com/impreso/opinion/columna-316273-foto-del-ano-afro>

- *Debate sobre fotografías de modelos negras desnudas como respuesta a la revista española*

<http://www.soho.com.co/web/articulo/elogia-mujer-negra/26041>

<http://www.soho.com.co/mujeres/articulo/elogia-mujer-negra/26096>

<http://www.elespectador.com/entretenimiento/arteygente/medios/articulo-332532-senorita-choco-se-vio-forzada-renunciar-desnudo->

<http://www.elespectador.com/entretenimiento/arteygente/medios/articulo-332146-soho-responde-hola-foto-del-beverly-hills-caleno>

<http://www.elespectador.com/impreso/opinion/columna-332897-version-soho-de-lucha-contra-el-racismo>

Artículo grupo de investigadores de la Universidad Autónoma de Occidente:
<http://www.semana.com/nacion/respuesta-desatinada-soho-hola/173743-3.aspx> Revisado el 21-03-2012.

Última revisión 21/03/2012

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), Colombia:

www.dane.gov.co

Última revisión 05/12/2012.

Humor en la televisión francesa

Programa de televisión *Les Inconnus*

http://www.dailymotion.com/video/x8cp7_les-inconnus-reportage-sur-l-hopita_news.

Última revisión 31/08/2011.

Lucha contra el racismo en Colombia:

“Comercial contra el racismo - Caracol TV”

<http://www.youtube.com/watch?v=qLxBYXLdDI>.

Última revisión 15/03/2012.

“Proyecto antirracismo. Entre uno y tres años de cárcel recibirán de castigo los racistas en Colombia”, *El Espectador*, 30 de agosto de 2011.

<http://www.elespectador.com/noticias/politica/articulo-295638-entre-uno-y-tres-anos-de-carcel-recibiran-de-castigo-los-racista> Revisado el 16-03-2012.

Última revisión 16/03/2012.

“A sanción presidencial ley que castiga actos de discriminación”, *Semana*, 20 de septiembre de 2011.

<http://www.semana.com/politica/sancion-presidencial-ley-castiga-actos-discriminacion/164474-3.aspx>

Última revisión 16/03/2012.

Ministerio de Educación en Colombia

Informaciones varias

<http://menweb.mineducacion.gov.co>

Última revisión 10/12/2012

Exámenes de Estado del Bachillerato (pruebas Icfes)

<http://www.icfes.gov.co/resultados/saber-11-resultados>

Última revisión 12/12/2012.

Ministerio de Educación en Francia:

Enseignement supérieur et recherche. Note d'Information. No.11-15, Novembre 2011.

http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2011/93/4/NI_sup_11_15_199934.pdf

Última revisión 04/11/2012

Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. Octobre 2006.

<http://www.education.gouv.fr/cid5646/1-education-nationale-en-chiffres-2005-2006.html> ,

Última revisión 06/12/2012.

Sobre vida estudiantil en Francia, becas, alojamiento...

http://www.cnous.fr/vie_264.htm

Última revisión 11/02/2011

Observatorio de Discriminación Racial en Colombia:

<http://odracial.org>

Última revisión 13/12/2012

Recurso académico sobre estudios de racismo y discurso:

<http://www.discourses.org/>

Última revisión 13/12/2012

ANEXOS

Anexo 1. Carta “protocolo” de solicitud de entrevista

Las cartas que se presentan a continuación obedecen a la comunicación más formal que se hizo con distintas personas con el fin de solicitar colaboración con el estudio. Esta colaboración podía ser mediante la posibilidad de concederme una entrevista, en caso de que la persona contactada fuera “estudiante universitario negro de nacionalidad colombiana o francesa” según el caso; o también mediante la facilitación de otros contactos de personas que hubieran podido estar interesadas en mi estudio y concederme una entrevista.

Las dos cartas se redactaron de forma similar una en francés y otra en español, teniendo en cuenta algunos elementos particulares del contexto, por lo general se transmitieron por correo electrónico. Al no recibir respuesta inmediata se esperó un tiempo prudencial y se volvió a enviar la carta máximo una segunda vez.

A continuación se reproducen los textos de las dos cartas:

a. *Carta en francés, terreno parisino:*

Paris, juin 2007

Monsieur, Madame

Objet : Thèse sur les discriminations à l'université

Cher Monsieur, Chère Madame

Je suis Oscar QUINTERO, de nationalité colombienne, doctorant à l'Université Rennes 2 et boursier de l'Institut de Recherche pour le Développement (IRD).

Je fais actuellement une thèse en sociologie sur le sujet des « Discriminations ethnoraciales et de genre dans l'enseignement supérieur », sous la direction du professeur Vincent GOUËSET (Rennes 2) et la Chercheuse Elisabeth CUNIN (IRD).

Il s'agit d'une étude comparée de cette problématique entre la France et la Colombie afin de replacer la question des discriminations dans deux contextes nationaux extrêmement contrastés afin de repérer des mécanismes sociaux similaires ou, au contraire, divergents.

Je viens d'achever mon terrain en Colombie et j'effectue actuellement mon terrain français ; je serai en région parisienne jusqu'à la fin-juillet et je souhaite réaliser une série d'entretiens avec des **étudiants universitaires dits « noirs » (hommes et femmes) de nationalité française** qui accepteraient de partager leurs expériences en tant qu'étudiants et leurs perceptions quant aux discriminations vécues, soit à l'université soit ailleurs.

Je m'adresse à vous afin de solliciter un rendez-vous pour discuter de mon projet et pour savoir si vous pourriez m'aider à contacter des étudiants susceptibles d'accepter de réaliser un entretien.

Dans l'attente de votre réponse, je vous remercie de votre intérêt.

Veillez accepter, Monsieur, Madame, mes salutations les plus cordiales.

Oscar Quintero
Doctorant en Sociologie Université Rennes 2-Boursier IRD
Email : oscar.quintero@bondy.ird.fr
Tél. : 06 68 84 22 83 / 01 48 02 79 18

Ps : Veuillez trouver ci-joint un résumé du projet de thèse

b. *Carta en español, terreno bogotano:*

Bogotá, Julio de 2008

Asunto:
Tesis sobre discriminaciones en la universidad

Estimado Señor / Estimada Señora

Le escribe Oscar Quintero, ciudadano colombiano, estudiante de Doctorado en Sociología en la *Universidad de Haute Bretagne* (Rennes, Francia), becario del *Instituto de investigación para el Desarrollo* (IRD, París) e investigador del *Grupo Interdisciplinario de Estudios de Género* de la Universidad Nacional de Colombia en Bogotá.

Mi tesis de doctorado se titula “Discriminaciones étnico-raciales y de género en la educación superior” y es co-dirigida por el profesor Vincent Gouëset (Rennes) y la investigadora Elisabeth Cunin (IRD). Se trata de un estudio comparativo de esta problemática entre Colombia y Francia, con el propósito de estudiar la cuestión de las discriminaciones en dos contextos nacionales extremadamente contrastados, se propone identificar sus mecanismos sociales similares o, por el contrario, divergentes.

Estaré en Bogotá por algunos meses para desarrollar la última fase de mi investigación. Deseo realizar una serie de entrevistas con estudiantes universitarios “negros” o “afrocolombianos” (hombres y mujeres) que deseen compartir sus experiencias como estudiantes y las principales dificultades que han encontrado, ya sea en la universidad o en otros ambientes.

Me dirijo a usted con el propósito de solicitar una cita para hablar de mi investigación, realizar una entrevista y saber si podría ayudarme a contactar otros estudiantes interesados en colaborar con mi trabajo.

Agradezco de antemano la atención prestada. En espera de su pronta respuesta,

Cordialmente,

Oscar Quintero

*Doctorant en Sociologie Université Rennes 2-Boursier IRD
Grupo Interdisciplinario de Estudios de Género (GIEG)- Centro de Estudios Sociales
(CES)- Universidad Nacional de Colombia
Email : oscar.quintero@bondy.ird.fr*

Pd: Anexo a la presente podrá encontrar un resumen del proyecto de tesis doctoral.

Anexo 2. Guía de entrevistas en profundidad con estudiantes universitarios “negros” en París y Bogotá

La presente guía de entrevista fue ampliamente discutida en las diferentes sesiones de trabajo con el comité de tesis, compuesto por el director de la tesis, profesor Vincent Gouëset, la codirectora de la tesis, la investigadora Elisabeth Cunin y el profesor Christian Poiret de la Universidad París 7, quien ha tenido una trayectoria importante de trabajo investigativo sobre las poblaciones “negras” en Francia y quien nos permitió igualmente observar la guía de entrevista que había utilizado en su estudio sobre el racismo vivido por mujeres “negras” en Francia (Poiret, 2011). De igual forma fue clave la lectura del trabajo de Philomena Essed (1991), principalmente desde sus aspectos metodológicos.

La entrevista se configuró desde una perspectiva biográfica, para tal fin la primera pregunta que se hacía tenía que ver con información básica del estudiante en relación con su origen social. De esta forma se garantizaba un comienzo de entrevista que permitía romper el hielo y a partir del mismo relato se iban haciendo las demás preguntas.

En términos generales la guía de entrevista es bastante abierta y flexible y sólo se identificaron grandes temas a tratar con unas pocas preguntas guía para cada uno de ellos, siguiendo un orden cronológico para encausar el relato biográfico de los estudiantes. En ese sentido, un primer tema abordado fue el de la historia o trayectoria familiar; muchos de esos elementos se ven plasmados en el Capítulo 4 de la tesis. El segundo tema tratado fue el de la trayectoria educativa de los estudiantes que también se ve reflejado en el Capítulo 5 de la tesis. Finalmente, se trató específicamente el tema de la experiencia vivida de racismo y de las percepciones sobre el futuro que igualmente se plasman en el Capítulo 6 y en las conclusiones de la tesis.

La guía que se utilizó fue en conjunto la misma para ambos países, solamente que se utilizaba en español o francés según el caso.

A continuación reproduciremos los textos de las dos guías de entrevista:

a. *Guía de entrevista en francés, terreno parisino:*

Guide d'entretien

Ma thèse porte sur les trajectoires des étudiants « noirs » de nationalité française à l'université.

Avant d'en venir à votre expérience en tant qu'étudiant(e), pourriez-vous me parler un peu de votre histoire pour que je puisse vous situer ?

- Trajectoire familiale :

- * Nationalité, origine géographique et aspects socioprofessionnels des parents.
- * Origine géographique de l'interviewé : Si né(e) en France, les Antilles ou ailleurs
- * Période, circonstances et modalités d'installation en France métropolitaine. Si venu(e) seul(e) ou avec des parents.
- * Frères Sœurs, si venus aussi en France métropolitaine, etc.

- Trajectoire éducative :

- * Types d'école, collège, lycée (où).
- * Façon dont lui (elle) même se classe/définit par rapport aux autres élèves.
- * Dispositifs de soutien : suivi, aide familiale, école, associations.
- * Orientation (type, modalité de choix, motivation, réaction parents).
- * Premières expériences en France métropolitaine (adaptation, ressources, amis, obstacles rencontrés, performance académique).
- * Expériences actuelles (petits boulots, bourses, choix de formation).
- * Vie sociale (associations culturels, politiques, étudiants, débats, esclavage).
- * Amitiés, Petit(e)s Ami(e)s

- Expériences de racisme :

- * Type d'événement, auteur, contexte, réaction, évaluation de la part de l'interviewé.

¿Avez-vous expérimenté des expériences ou situations que vous avez ressenties comme le résultat d'un type de discrimination ?

- * Evaluation de la situation des étudiants à l'université

¿D'après vous quelle est la situation des étudiants noirs à l'université, problèmes principaux, solutions ?

¿Qu'est-ce que ça veut dire d'être un étudiant noir à l'université ?

- Perception de l'avenir

- * Ambitions et stratégies professionnelles
- * Projets familiales
- * Autoévaluation par rapport à la situation des parents

O.Q

b. *Guía de entrevista en español, terreno bogotano:*

Guía de Entrevista

El objetivo de mi tesis tiene como propósito estudiar las trayectorias de los estudiantes “afrocolombianos, negros, raizales y palenqueros” en la Universidad.

Antes de retomar su experiencia como estudiante, ¿me podría hablar un poco de su historia para que yo lo pueda contextualizar?

- Historia familiar:

* Origen geográfico de los padres y aspectos socioprofesionales de los mismos.

¿Sus padres de dónde son y qué ocupación tienen?

* Origen geográfico del entrevistado

¿Dónde nació y vivió la mayor parte de su infancia y juventud? (Si ha vivido en Bogotá preguntar en qué barrio)

* Período, circunstancias y modalidades de instalación en Bogotá. Si ha venido solo o con parientes o amigos.

¿Cuándo vino a instalarse a Bogotá y por qué circunstancias?

¿Vino solo o con parientes o amigos?

* Hermanos y hermanas, si están igualmente en Bogotá, etc.

- Trayectoria educativa:

* Tipos de colegio primaria y bachillerato y dónde.

* Manera en que él/ella mismo(a) se clasifica en relación con los demás estudiantes.

¿Cómo le iba en la primaria y en el colegio? ¿Cómo se clasifica frente a los demás estudiantes?

* Dispositivos de apoyo: seguimiento, ayuda familiar, escuela, organizaciones.

* Orientación profesional (escogencia de carrera y de universidad, lugar de estudios, motivación, reacción de los padres).

* Primeras experiencias en Bogotá como estudiante universitario: Adaptación, recursos, amigos, obstáculos encontrados, desempeño académico.

* Experiencias actuales en la universidad: trabajitos, becas, escogencia de tema de tesis, etc.

* Vida social (asociaciones culturales, políticas, estudiantiles, debates: generales, sobre el racismo, sobre la historia de los africanos, etc.)

- Experiencias vividas o contadas de racismo:

* Relato de la experiencia: tipo de evento, actores, contexto, reacción, evaluación por parte del entrevistado.

¿Ha experimentado o le han contado alguna experiencia que puede ser considerada por usted como resultado de algún tipo de discriminación?

* Evaluación de la situación de los estudiantes afrocolombianos en la universidad

¿Cuál es la situación de los estudiantes afrocolombianos en la universidad, sus principales problemáticas y algunas soluciones que se le ocurran?

¿Qué significa ser un estudiante afrocolombiano en la universidad/hombre-mujer?

- Percepción sobre el porvenir

- * Ambiciones y estrategias profesionales
- * Proyectos familiares
- * Auto evaluación en relación con la situación de los padres

O.Q

Anexo 3. Parrilla de Codificación General, Fase 3.

Luego de las dos anteriores fases y de haber establecido un esquema conceptual lógico y coherente, la totalidad de las 39 entrevistas faltantes por analizar se sometieron a una codificación dirigida, si se quiere más deductiva, a partir de una elección de categorías claves de análisis. Estas categorías son las que se relacionan a continuación en la parrilla de Codificación General. ,

Categorías	Francia	Colombia
	Actores Sociales	Actores Sociales
	Arabe	Afrocolombiano
	Blanc	Blanco
	Educación Primaria	Educación Primaria
	Educación Secundaria	Educación Secundaria
	Educación Superior	Educación Superior
	Francés	Hombres
	Hombres	Indígena
	Métis	Mestizo
	Mujeres	Mujeres
	Noir	Negro
	Origen social	Origen social
	Otros	Otros
	Proyectos Futuro	Proyectos Futuro
	Situaciones Racializadas	Situaciones Racializadas
Temas Transversales	Temas Transversales	

Anexo 4. Codificación específica de la categoría “situaciones racializadas”, Fase 4.

El propósito de este ejercicio fue el de caracterizar de la manera más detallada posible el racismo cotidiano en las universidades. Para tal fin toda la información que previamente había sido categorizada como “situación racializada” fue objeto de un análisis suplementario a partir de siete (7) grandes conceptos surgidos del análisis del discurso y de algunos estudios sobre el racismo. Estos conceptos eran sin embargo muy amplios, razón por la cual se fueron complejizando de manera inductiva.

El resultado de esta categorización se presenta a continuación en el siguiente árbol o esquema de codificación. En la primera columna se encuentra el gran concepto. En la segunda columna a la derecha las principales categorías para cada uno de los conceptos. En la tercera columna finalmente las subcategorías. Luego se encuentran dos columnas que permiten dar una referencia cuantitativa del comportamiento de las categorías en la codificación. En la primera aparece el número de entrevistas que están codificadas en cada subcategoría. En la segunda columna se registra el número de referencias que tiene cada subcategoría. Una referencia es un fragmento de entrevista que está codificado bajo una o más categorías de análisis. En ese sentido se puede apreciar qué categorías son más frecuentes que otras en los relatos de los estudiantes.

Un ejemplo de lectura de esta información es el siguiente:

Para la gran categoría central que es la de “situaciones racializadas” se codificaron 45 entrevistas y resultó un total de 775 referencias. No sobra recordar que esta codificación específica se realizó solamente en 32 de ellas. Para una mayor explicación de este procedimiento de análisis, remítase al Capítulo 6.

La primera categoría de análisis es la de “Contexto”. Esta está subdividida a su vez de las categorías “Actores sociales” y “Ámbito”, entre otras. La categoría actores sociales está compuesta a su vez por las categorías “Amigos”, “Pareja”, “Profesores” y así sucesivamente. La categoría amigos se codificó en 5 entrevistas con un total de 22 referencias, la de profesores en 30 entrevistas para un total de 220 referencias...

**SITUACIONES
RACIALIZADAS**

1. CONTEXTO

Entrevistas **Referencias**
45 775

**Actores
sociales**

	Entrevistas	Referencias
Amigos	5	22
Pareja	5	14
Profesores	27	182
Estudiantes	30	220
Institución universitaria	11	30
Familia de la pareja	2	3
Abuelo	2	2
Papá	1	2
Hermana	3	4
Mamá	5	16
Compañeros	9	25
Superiores	8	25
Gente del común	14	56
Empresas inmobiliarias o Arrendadores	3	6
Vigilantes	2	2
Coordinador de disciplina o superior escolar	2	13

Ámbito

Policía	3	5
Políticos	1	2
Servidores públicos	1	1
Empleados administrativos y de servicios	5	12
Abuela	1	2
Padres de familia	1	1
Recrutadores	6	13

Entrevistas Referencias

Organización estudiantil de izquierda	1	1
Servicio comunitario en colegios-etnoeducación	1	2
Contenidos académicos	8	16
Salón de clases	26	114
Servicios administrativos	7	14
Interacciones en el campus y su área de influencia	30	134
Interacciones en la calle	14	45
Relaciones sentimentales	6	18
Aprendizaje lengua materna	1	1
Identidad racial	1	1

Pareja mixta	3	4
Servicio militar	1	7
Orientación escolar	1	1
Primer empleo	5	13
Oficina	1	5
Vivienda estudiantil	3	7
Encontrar trabajo	2	4
Cambio de carrera	1	1
Grupo de danzas	2	3
Casa de amigos(as)	1	1
Interacciones en el colegio	6	24
Proyección profesional	1	1
Trabajo estudiantil	9	30
Intercambio estudiantil	1	6
Aeropuerto	1	1
Desempeño como ATER o Monitor o Profesor de Cátedra	4	21
Estación-comisaría de policía	1	2
Tesis, mémoire, trabajo de grado, sustentación	6	22
Inscripción a la institución	3	6
Interacciones de ventanilla o guichet	1	1
Partido de fútbol	2	4

**Categorías
Raciales**

Deporte	1	1
Discusiones acciones afirmativas	1	2
Pasantía	4	14

	Entrevistas	Referencias
Francés	6	17
Arabe	6	17
Afrocolombiano	14	81
Blanco-Blanc	21	84
Indígena	7	14
Negro-Noir	32	364
Africain	10	18
Antillais	6	28
Mestizo-Metis	8	29
Otros	0	0

	Entrevistas	Referencias
No afro - No negro	2	2
Palenqueros	1	1
Costeños	4	7
Morenos	3	4
Niche	1	1
Turcos	1	1
Enfants issus de l'immigration	1	1
Pastusos	1	2
Bledard	1	1

Kabiles	1	2
Afroaméricain	1	1
Paisas	2	2
Skin-head Neo-nazi	3	7
Chinois	1	1
Juifs	1	1
Musulmanes	3	8

**Categorías
sociales
(Género,
Clase)**

	Entrevistas	Referencias
Hombres	5	6
Mujeres	11	29
Clase alta	5	7
Clase baja	7	12
Joven	6	14
LGBT	2	4
Viejos	1	1

Contexto

	Entrevistas	Referencias
Universidad	32	369
Colegio	14	76
Ciudad	8	35
Barrio	4	7
Familia	5	10
Ejército	1	7
Trabajo	3	13

	Vacaciones en el extranjero	1	7
	Instituciones públicas	2	2
	Medios de comunicación	2	10
Experiencia			
		Entrevistas	Referencias
	Propia	32	454
	Reportada	12	32
	¿Quién?		
		Entrevistas	Referencias
	Estudiante	9	17
	Primo	3	7
	Pareja	1	1
	Mamá	2	3
	Hermana	2	5
	Como espectador	7	15
	¿Quién?		
		Entrevistas	Referencias
	Estudiante	4	9
	Jóvenes del barrio	1	1
	Mamá	1	3

2. COMPLICACIÓN

Formas de expresión racismo

Verbal

	Entrevistas	Referencias
Comentarios	22	103
Apodos	8	14
Insultos	10	13
Chistes-bromas	15	25
Amenazas	1	1
Regañios	7	12
Acusaciones infundadas	7	7

Comportamental

	Entrevistas	Referencias
Sentir vergüenza	1	1
Enviar a una persona de una oficina a otra sin solucionar el problema	3	3
No saludar- no hablar	4	8
Limitar el contacto a propósitos sexuales	3	4
Mostrar incredulidad o escepticismo	10	20
Hablar o hacer averiguaciones a	12	14

espaldas de alguien		
Confundir con otra persona negra o no reconocerla	3	4
Agredir físicamente	5	5
Sabotear el trabajo o los deberes de alguien	1	1
Prestar mayor atención o tratar privilegiadamente a otras personas	5	7
Mostrar negligencia institucional	3	3
Hacer exigencias adicionales a las normalmente solicitadas	5	7
Inflexibilidad en la calificación	9	13
Limitar el interés por alguien por sus supuestas cualidades culturales o folclóricas	4	9
Mostrar superioridad de forma benévola, paternalista o condescendiente	9	12
Controlar au faciès	2	4

Evitar relacionarse con estudiantes negros	7	10
Presionar grupalmente	3	3
Ignorar	6	14
Mostar sorpresa o extrañeza	12	22
Limitar el contacto o la amistad a intereses individuales cf. notas, trabajos, exámenes	1	2
Actitudes de hipocresía	4	5
Evitar el contacto físico o visual	4	8
Señalar o comentar las características físicas de los estudiantes negros- color de piel, cabello, nariz, etc	4	6
Mostrar una actitud de desprecio, displicencia o agresividad	8	12
Burlarse del acento de alguien imitándolo	1	5

Mecanismos racismo

	Entrevistas	Referencias
Criminalización	11	23
Despersonalización	7	11
Inferiorización	20	55
Avergonzar públicamente	9	14
Discriminación epistémica	13	30
Problematización	11	31
Naturalizar desigualdades educativas	4	6
Desmotivar	5	8
Limitar o negar acceso a facilidades o Entrevistas secundarios	14	29
Tomadura de pelo - negligencia administrativa	4	8
Evitación del estigma	7	13
Exotización sexual	6	8
Desestimar - subestimar los logros o estatus de alguien	17	62
Denigración cultural	10	26
Generalización fenotípica	7	9

Censurar	4	4
Definir al otro como mentiroso	2	2
Sabotaje	1	1
Reenviar a una supuesta condición de inmigrante, de extranjero	11	27
Tratar privilegiadamente o con mayor atención a los otros	8	11
Segregación - dejadez infraestructural	3	3
Exigir requisitos adicionales	4	5
Esforzarse el doble	13	23
Mayor severidad en la aplicación de las reglas	12	21
Exotización cultural	9	20
Paternalismo-condescendencia	11	24
Acusar a las personas negras de racistas	7	12
Intimidación	11	18
Reactualización del racismo con base en referentes sociales o culturales	8	9
Aislamiento-grupismo	17	40

Subrepresentación en ámbitos universitarios	7	9
Blancocentrismo-Etnocentrismo	16	32
Aculturación	9	15
Definir una persona negra como la buena excepción	8	18
Atribuir capacidades físicas extraordinarias	4	6
Deshumanizar-comparar con animales	12	19
Generar competencia entre miembros de un grupo o grupos minoritarios	6	18
Reprochar una falta de identidad étnica o racial	3	3
Tokenism	4	4
Racismo sexista	5	5
Instrumentalizar los estudiantes negros	3	6
Negligencia en el manejo o aceptación de una situación discriminatoria	1	1
Acoso sexual	1	1

Naturaleza de expresión racismo

		Entrevistas	Referencias
3. EVALUACIÓN ⁸⁹	Abierta (explícita)	22	68
	Sutil (implícita)	28	224
		30	313
4. ARGUMENTACIÓN			
		Entrevistas	Referencias
	Consenso	14	26
	Consistencia	23	99
	Inconsistencia	18	41
	Inferencia (general statements)	19	69
5. DECISIÓN			
	Formas y mecanismos de lidiar con el racismo		
		Entrevistas	Referencias
	No prestar atención- Dejar las cosas así	19	33
	Tratar de aclarar situación, demostrar inocencia	5	7
	Exigir que lo dejen de llamar negro y lo llamen por su	5	8

⁸⁹ Este concepto fue el único de ese nivel que no tuvo una subcategorización. Es en sí mismo el “contenedor de la información”.

Mostrarse como alguien muy serio	3	3
Sentar precedente para evitar posibles situaciones similares por parte de otros actores	6	8
Comentar la situación con otra persona	7	10
Contactar o denunciar la situación a alguien con poder o autoridad en el contexto	9	15
Poner límites a las relaciones con otras personas	8	10
Aceptar la opinión u órdenes de los demás	7	10
Buscar oportunidades en otro lado	10	14
Esforzarse más que los demás	4	6
Rehusar hacer o decir lo que se pide	7	12
Expresar desacuerdo con la situación al actor implicado	12	21
Devolver el estigma con ironía o sarcasmo	7	8
Reaccionar violentamente	8	12

**6. EFECTOS O
DESCENLACE
VÍCTIMA**

Buscar refugio en grupo de pares racializados o discriminados	5	5
Negación	1	1
Poner foto en CV para que -el color sea anunciado-	1	1

	Entrevistas	Referencias
Aceptar la mala orientación	1	1
Buscar trabajo en otro lugar	1	1
Comprobó inocencia	1	1
Impacto emocional	1	1
Obtuvo recibo de pago	1	1
Recibir castigo o amonestación	2	2
Recordará la situación toda su vida	2	2
Tomó conciencia racismo	2	2

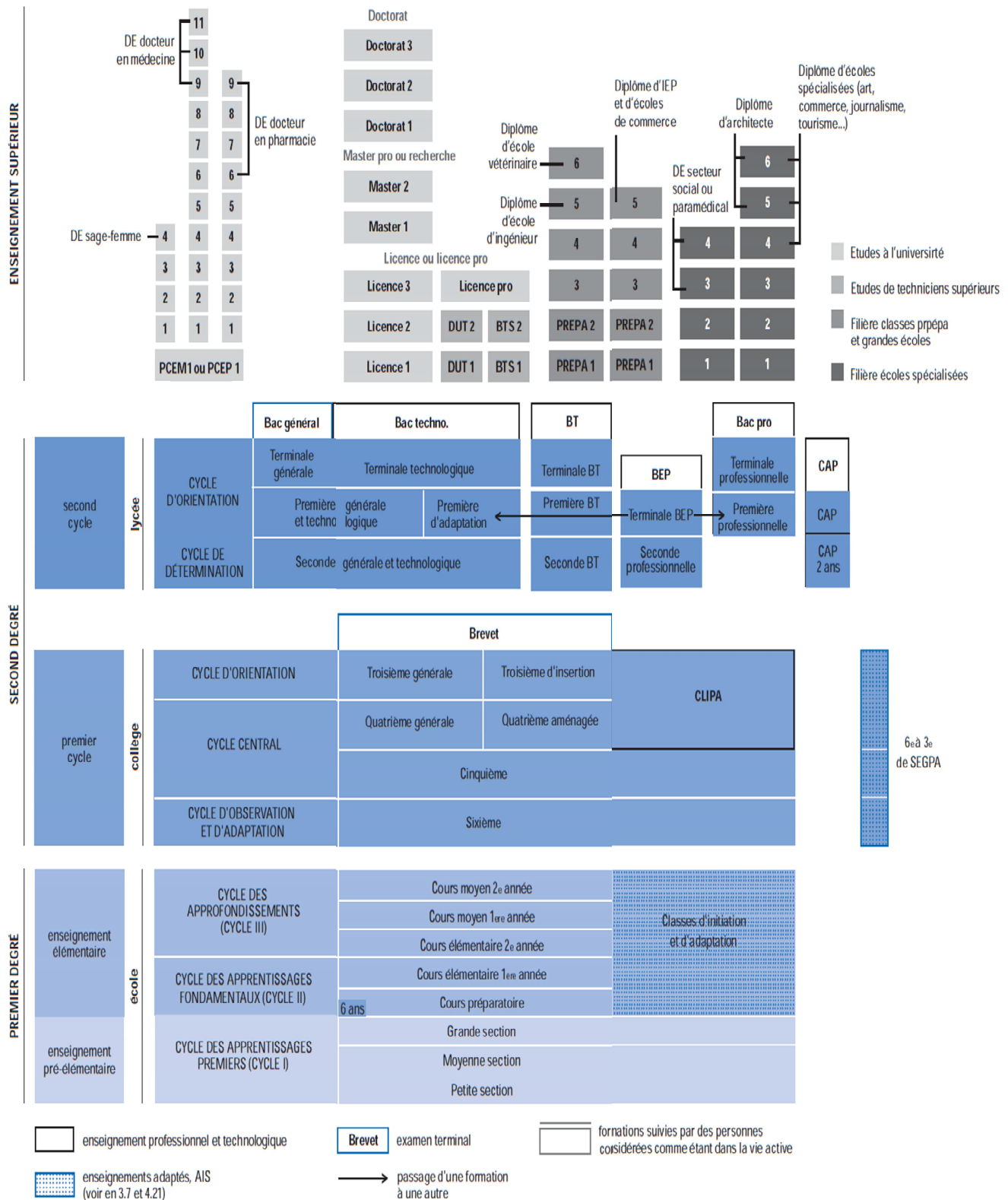
**7. EFECTOS O
DESCENLACE**

ACTOR IMPLICADO

	Entrevistas	Referencias
Cesar la práctica discriminatoria	3	4
Ofrecer disculpas	4	4
Recibir una amonestación	3	4
Seguir con la práctica discriminatoria	1	1
Ser desvinculado de la institución	1	1

Anexo 5. Esquemas de los niveles de formación en los sistemas de educación francés y colombiano

a. Estructura de los niveles de formación del Sistema Educativo Francés



Fuente: *Repères et références statistiques « Le système éducatif »* - édition 2006, pp. 16-17

b. Estructura de los niveles de formación del Sistema Educativo Colombiano

Educación superior			Doctorado
			Tercer año (puede variar de 2 a 5 años)
			Segundo año
			Primer año
			Maestría
			Segundo año
			Primer año
			Especialización
			Primer año (puede variar de 1 a 2 años)
			Profesional *
		Quinto año	
		Tecnológica	Cuarto año (algunas carreras de 4 años)
		Técnica Profesional	Tercer año
		Segundo año	Segundo año
		Primer año	Primer año
Educación media	Undécimo de bachillerato		
	Décimo de bachillerato		
Educación básica secundaria	Noveno de bachillerato (Paso a técnica profesional y tecnológica)		
	Octavo de bachillerato		
	Séptimo de bachillerato		
	Sexto de bachillerato		
Educación básica primaria	Quinto de primaria		
	Cuarto de primaria		
	Tercero de primaria		
	Segundo de primaria		
	Primero de primaria		
Educación Preescolar	Preescolar (5 o 6 años de edad)		

* La formación profesional por lo general es semestralizada. Una carrera de diez semestres= 5 años.

Fuente: Elaboración propia con base en Rojas Cristancho, José Miguel. *Estructura y titulaciones de Educación Superior en Colombia*. OEI, sf. 136 págs.

Disponible en: <http://www.oei.es/homologaciones/colombia.pdf> Última revisión: 12-12-2012.

Anexo. 6. LISTADO DE SIGLAS

Francia

BAC:	Abreviación de Baccalauréat (Bachillerato)
Bac techno :	Baccalauréat technologique
BT :	Brevet de technicien
BTA :	Brevet de technicien agricole
Bac L :	Bac général littéraire
Bac ES :	Bac général économique et social
Bac S :	Bac général scientifique
Bac ST2S :	Bac technologique sciences et technologies de la santé et du social
Bac STI :	Bac technologique sciences et technologies industrielles
Bac STG :	Bac technologique sciences et technologies de la gestion
Bac STL :	Bac technologique sciences et technologies de laboratoire
Bac STAV :	Bac technologique sciences et technologies de l'agronomie et du vivant
DMA :	Diplôme des métiers d'art
BTMS :	Brevet technique des métiers supérieur
BTS :	Brevet de technicien supérieur
DUT :	Diplôme universitaire technologique
DEUST :	Diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques
CPGE :	Classes préparatoires aux grandes écoles
IEP :	Institut d'études politiques
ENS :	Ecole normale supérieure
CROUS:	Centre régional des œuvres universitaires et scolaires
DOM-TOM :	Départements d'Outre-mer - Territoires d'Outre-Mer
FAC :	Université (sinónimo, familiar)
HLM:	Habitation à Loyer Modéré
IRD:	Institut de Recherche pour le Développement
IUT:	Institut Universitaire de Technologie
MRAP:	Mouvement contre le racisme et pour l'amitié entre les peuples
ZEP :	Zone d'Education Prioritaire

Colombia

AUC:	Autodefensas Unidas de Colombia
CIDSE:	Centro de Investigaciones y Documentación Socioeconómica
CONPES:	Consejo Nacional de Política Económica y Social
DNP:	Departamento Nacional de Planeación
FARC:	Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia
ICANH:	Instituto Colombiano de Antropología e Historia
ICETEX:	Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior
ICFES:	Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Dícese también del examen de estado a la salida del bachillerato (“El icfes”)
MEN:	Ministerio de Educación Nacional
Mininterior:	Ministerio del Interior
ONG:	Organizaciones No Gubernamentales
PAES:	Programa de Admisión Especial (para la UN)
PIB:	Producto Interno Bruto
SENA:	Servicio Nacional de Aprendizaje
Smlm:	Salario mínimo legal mensual
SNIES:	Sistema Nacional de Información en Educación Superior
UN:	Universidad Nacional de Colombia (También por Unal)

LISTADO DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Esquema Conceptual Fase 1	149
Gráfica 2. Mapa Conceptual Fase 2.....	151
Gráfica 3. Esquema Conceptual Fase 2	152
Gráfica 4. Proceso de codificación de “situaciones racializadas”: referencias identificadas, total de referencias codificadas y referencias codificadas en contexto universitario.	272
Gráfica 5. Codificación de situaciones racializadas, total general referencias codificadas en universidad y situaciones en universidad.	273
Gráfica 6. Promedio de referencias de situaciones racializadas según sexo y país	275
Gráfica 7. Distribución porcentual de situaciones de racismo cotidiano y discriminaciones en el contexto universitario según tipo de universidad (Francia)	277
Gráfica 8. Distribución porcentual de situaciones de racismo cotidiano y discriminaciones en el contexto universitario según tipo de universidad (Colombia).....	278
Gráfica 9. Distribución porcentual de entrevistas y de situaciones de racismo cotidiano y discriminaciones en el contexto universitario según origen geográfico (Francia).....	280
Gráfica 10. Distribución porcentual de entrevistas y de situaciones de racismo cotidiano y discriminaciones en el contexto universitario según origen geográfico (Colombia).....	280
Gráfica 11. Mecanismos de racismo cotidiano con manifestación alta en Francia y en Colombia. Proporción de referencias según país.....	286
Gráfica 12. Mecanismos de racismo cotidiano con manifestación media en Francia y en Colombia. Proporción de referencias según país.....	287
Gráfica 13. Mecanismos de racismo cotidiano con manifestación baja en Francia y en Colombia. Proporción de referencias según país.....	288
Gráfica 14. Ámbitos de expresión del racismo cotidiano en el contexto de la universidad. Proporción de referencias según país.....	290
Gráfica 15. Actores sociales que participan en las situaciones de racismo cotidiano en el contexto de la universidad. Proporción de referencias según país	295
Gráfica 16. Naturaleza de expresión del racismo cotidiano en la universidad. Proporción de referencias según país y total	296
Gráfica 17. Formas de expresión del racismo cotidiano en la universidad. Proporción de referencias según país y total	299
Gráfica 18. Formas de expresión comportamental del racismo cotidiano en la universidad. Proporción de referencias según país.....	301
Gráfica 19. Formas de expresión verbal del racismo cotidiano en la universidad. Proporción de referencias según país y total	304
Gráfica 20. Naturaleza de expresión del racismo cotidiano en el contexto escolar (primaria y secundaria). Proporción de referencias según país y total	307

Gráfica 21. Formas de expresión de tipo comportamental en el contexto escolar (primaria y secundaria). Proporciones según total de referencias 310

Gráfica 22. Formas de expresión de tipo verbal en el contexto escolar (primaria y secundaria). Proporciones según total de referencias 311

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1. Niveles de análisis según las etapas de la investigación, métodos de análisis y técnicas de investigación..... 130

Tabla 2. Recapitulativo de entrevistas en Colombia 141

Tabla 3. Recapitulativo de entrevistas en Francia..... 144

Tabla 4. Comparativo de resultados de examen del Icfes de los colegios de algunos estudiantes entrevistados versus mejor colegio y último colegio del país y promedios nacionales 240

Tabla 5. Ejemplo de relación entre situaciones racializadas y referencias codificadas. 271

Tabla 6. Mecanismos de racismo cotidiano y discriminación experimentados por una estudiante en una situación de pérdida de materia en la universidad..... 282

Tabla 7. Mecanismos de racismo cotidiano. Número de referencias, porcentajes por fila y columna según país y total de entrevistas analizadas 284

Tabla 8. Diez primeros mecanismos con mayor proporción de referencias en el contexto escolar (primaria y secundaria), en comparación con el contexto universitario, según país 308

Résumé- Racisme et discrimination à l'université. Lectures croisées des sociétés française et colombienne à partir de l'expérience vécue des étudiants noirs à Paris et Bogota

L'étude sociologique des inégalités sociales dans l'enseignement supérieur a été principalement développée à partir de catégories classiques comme celle de « classe sociale ». L'étude de l'enseignement supérieur à partir d'une approche « ethno- raciale » est toujours inédite, en France comme en Colombie. Le propos de cette thèse est d'étudier les discriminations raciales et le racisme dans l'enseignement supérieur, ainsi que leur influence sur la (re)production des inégalités sociales et éducatives qui affectent les minorités racialisées dans les deux pays. Il s'agit d'une enquête sociologique qualitative, avec une approche comparative entre deux sociétés différentes, en France et en Colombie, à partir de l'étude du vécu d'étudiant.e.s noirs, hommes et femmes, à Paris et à Bogota. La thèse cherche à identifier les processus de discrimination systémique auxquels doivent faire face les étudiant.e.s noir.e.s, comment le racisme quotidien se manifeste dans les universités françaises et colombiennes, comment les expériences de discrimination raciale sont vécues et appropriées par les étudiant.e.s interviewé.e.s, et comment elles influent sur leurs trajectoires éducatives et sociales. Enfin, les différences ou similitudes identifiables entre la France et la Colombie constituent un autre enjeu majeur de la thèse.

Mots clefs : racisme, discrimination raciale, enseignement supérieur, Colombie, France, étudiants noirs, expérience vécue.

Abstract - Racism and Discrimination in University. Cross Readings of French and Colombian Societies From the Experience of Black Students in Paris and Bogota

The sociological study of inequalities in higher education has been mainly developed from traditional categories such as "social class." The analysis of higher education from an "ethno-racial" standpoint has been emerging as much in France as in Colombia. For that reason, the purpose of this thesis is to research racial discrimination and racism in higher education in order to identify how they influence the re-production of educational and social inequalities that affect racialized minorities in both countries.

This is a qualitative sociological research, with a comparative approach between two contrasting societies like France and Colombia, from the analysis of the experience of black college students, men and women, in Paris and Bogota. It aims to identify the processes of systemic discrimination students must face, how everyday racism manifests in French and Colombian universities, how interviewed students live and cope with the experiences of racial discrimination, how these experiences impact their educational and social trajectories, and what similarities or differences can be identified between France and Colombia.

Key words: racism, racial discrimination, higher education, Colombia, France, black students, lived experience.

Resumen - Racismo y discriminación en la universidad. Lecturas cruzadas de las sociedades francesa y colombiana a partir de la experiencia vivida por estudiantes negros en París y Bogotá

El estudio sociológico de las desigualdades en la educación superior se ha desarrollado principalmente a partir de categorías clásicas como "clase social". Tanto en Francia como en Colombia, el desarrollo de análisis sobre la educación superior desde una perspectiva "étnico-racial" ha sido hasta ahora bastante incipiente. De acuerdo con esto, el propósito de la presente tesis es investigar sobre las discriminaciones raciales y el racismo en la educación superior y cómo influyen en la re-producción de las desigualdades educativas y sociales que afectan a las distintas minorías racializadas de los dos países.

Se trata de un estudio sociológico de tipo cualitativo, con un enfoque comparativo entre dos sociedades contrastantes como Francia y Colombia, a partir del estudio de la experiencia vivida por estudiantes universitarios negros, hombres y mujeres, en París y Bogotá. Se propone identificar cuáles son los procesos de discriminación sistémica a los cuales se deben enfrentar los estudiantes, cómo se manifiesta el racismo cotidiano en las universidades francesas y colombianas, cómo son vividas y asimiladas las experiencias de discriminación racial por los estudiantes entrevistados, y cómo influyen estas en sus trayectorias educativas y sociales. En últimas, qué similitudes o diferencias se logran identificar entre Francia y Colombia.

Palabras clave: racismo, discriminación racial, educación superior, Colombia, Francia, estudiantes negros, experiencia vivida.