

# Investigación sobre la Discriminación Escolar en Francia

## Research on School Discrimination in France

Choukri Ben-Ayed

*Université de Limoges, Francia*

---

**DESCRIPTORES:**

Discriminación  
Étnia  
Desigualdades  
Vulnerabilidad  
Educación

**RESUMEN:**

La discriminación escolar no encuentra consenso en el ámbito científico, donde se evidencian grandes distorsiones entre enfoques cuantitativos y cualitativos. Estas diferencias surgen, en parte, de una conceptualización débil de la noción de discriminación escolar, que a menudo se separa de la idea de desigualdad. Este artículo busca reforzar dicha conceptualización mediante una integración estrecha entre las bases de la sociología de la educación y los aportes del derecho educativo, un aspecto que frecuentemente se descuida. En este sentido, la discriminación escolar se define a través de cinco dimensiones: las vulneraciones a la integridad moral y dignidad del estudiante; las restricciones de acceso a ciertos recursos educativos; la existencia de organizaciones escolares discriminatorias; los regímenes de sanciones; y las trayectorias escolares obstaculizadas por prácticas discriminatorias. Esta conceptualización encuentra respaldo empírico en el marco de la investigación cualitativa sobre los descendientes de inmigrantes norteafricanos en Francia, quienes constituyen la población objeto de estudio en este artículo.

---

**KEYWORDS:**

Discrimination  
Ethnicity  
Inequalities  
Vulnerability  
Education

**ABSTRACT:**

School discrimination lacks consensus in the scientific field, where significant distortions between quantitative and qualitative approaches are evident. These differences arise, in part, from a weak conceptualization of the notion of school discrimination, which is often separated from the idea of inequality. This article seeks to strengthen this conceptualization by closely integrating the foundations of the sociology of education with the contributions of educational law, an aspect that is frequently neglected. In this sense, school discrimination is defined through five dimensions: violations of the moral integrity and dignity of students; restrictions on access to certain educational resources; the existence of discriminatory school organizations; disciplinary regimes; and school careers hindered by discriminatory practices. This conceptualization finds empirical support within the framework of qualitative research on the descendants of North African immigrants in France, who constitute the population studied in this article.

**CÓMO CITAR:**

Ben-Ayed, C. (2025). Investigación sobre la discriminación escolar en Francia. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 23(2).  
<https://doi.org/10.15366/reice2025.23.2.007>

## 1. Categorizaciones, métodos y construcción del objeto

Las evidencias estadísticas contrastan con los hallazgos de las investigaciones cualitativas, que revelan la experiencia de discriminación masiva entre las poblaciones más vulnerables y los descendientes de inmigrantes, especialmente en el contexto escolar (Talpin et al., 2021). Esta disyunción plantea la pregunta: ¿cómo podemos comprender este fenómeno? ¿Son los métodos cuantitativos inadecuados para analizar la discriminación escolar? Existen argumentos que sugieren que, efectivamente, los métodos cuantitativos pueden no ser los más apropiados. En Francia, las referencias étnico-raciales están prohibidas por la Constitución, lo que limita la capacidad de los datos estadísticos oficiales para ofrecer una comprensión precisa de los procesos escolares en relación con las características migratorias de los estudiantes. A pesar de contar con una base de datos estadísticos<sup>1</sup> que es particularmente rica e inédita en lo que respecta a la recopilación de información sobre propiedades culturales y migratorias, así como de los procesos escolares, esta información tampoco ha logrado cerrar el debate (Caille, 2007).

La hipótesis sobre la existencia de prácticas de calificación u orientaciones sesgadas en función del origen migratorio de los estudiantes no ha sido validada. Por el contrario, los descendientes de inmigrantes, quienes presentan historiales académicos comparables o incluso inferiores en términos de calificaciones, suelen recibir propuestas de orientación más favorables, como han señalado otros autores (Broccolichi y Sinthon, 2011).

Desde el 2008, una derogación del Consejo Constitucional<sup>2</sup> ha permitido la elaboración de estadísticas «étnicas» que incorporan una perspectiva escolar, en la investigación titulada «Trayectorias y Orígenes - TeO». Estas estadísticas se generan a partir del cruce de datos de filiación, incluyendo factores como el lugar de nacimiento a través de varias generaciones, así como prácticas culturales, religiosas, entre otros. Es importante destacar que no se trata de datos “raciales”. Aunque el muestreo abarca entre 25,000 y 30,000 personas y representa a la población francesa en general, no está diseñado específicamente para estudiar a los estudiantes, y la investigación no es longitudinal, sino basada en cuestionarios. A pesar de estas limitaciones, el análisis de los datos revela claras desventajas para las poblaciones descendientes de inmigrantes, especialmente aquellas de origen subsahariano y turco. Estas desventajas se manifiestan en tasas de repetencia, escolaridades acortadas y una orientación masiva hacia sectores de estudio considerados marginales. Además, este grupo reporta sentimientos de injusticia en el contexto escolar (Ichou, 2018). A pesar de estos hallazgos, persisten dudas sobre el papel del origen social, que parece seguir siendo el factor más determinante y contribuye más a la problemática de las desigualdades que a la de las discriminaciones. Por otra parte, las declaraciones de la población estudiada permiten diversas interpretaciones. Una investigación basada en entrevistas con

---

<sup>1</sup> El artículo reúne dos fuentes de datos. La primera es el panel 1995 de la «dirección de la evaluación, de la prospectiva y del rendimiento» (DEPP) del Ministerio de Educación Nacional, de la Enseñanza Superior y de la Investigación: un seguimiento longitudinal de 17 830 estudiantes que entraron a la educación secundaria en septiembre de 1995, pública o privada de Francia metropolitana. La segunda fuente es la investigación «Jeunes 2002», dirigida a 16 701, siempre en el panel. Se trata de una investigación por cuestionarios en relación con los estudios, al futuro, sus proyectos, etc.

<sup>2</sup> El Consejo Constitucional es la instancia jurídica más elevada del Estado francés, que se asegura a que toda práctica constitucional, leyes y reglamentos respeten la Constitución de 1958.

personas extraídas de esta muestra que aquellos que expresan haber experimentado un “sentimiento de injusticia” en la escuela también reconocen no haber trabajado lo suficiente o haber adoptado comportamientos disidentes o rebeldes (Brinbaum y Kieffer, 2009).

## 2. Desde la dispersión metodológica hasta el cambio de perspectiva científica

Las incertidumbres científicas en torno a la discriminación escolar no solo son atribuibles a cuestiones metodológicas, sino que, sobre todo, derivan de una falta de conceptualización adecuada de esta noción. En el marco de una investigación reciente que hemos llevado a cabo (Ben Ayed, 2023), nos proponemos diferenciar con mayor precisión las desigualdades de las discriminaciones y considerar la dimensión jurídica de la discriminación, un aspecto que los sociólogos suelen pasar por alto. Para ello, hemos conformado nuestro corpus a partir de un conjunto de textos jurídicos, que incluye jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos relacionada con la educación, así como tratados y acuerdos europeos e internacionales sobre los derechos del niño y el derecho a la educación. También hemos realizado un análisis de contenido de los arbitrajes y dictámenes publicados por la Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité (HALDE), actualmente conocida como “Defensor de los Derechos” en Francia, en lo relativo a asuntos escolares desde 2013 hasta 2021. A este primer corpus se suman 63 entrevistas realizadas a padres de estudiantes, así como grupos focales con los propios estudiantes, entrevistas con educadores y directores de escuela, y también se incluye la perspectiva de un procurador de la República subrogante. La población central de nuestro estudio se compone de descendientes de inmigrantes norteafricanos de Marruecos, Túnez y Argelia.

### 2.1. ¿Cómo distinguir las segregaciones y las discriminaciones?

La distinción entre segregaciones y discriminaciones es un tema complejo que requeriría un desarrollo extenso, más allá del alcance de este artículo. Por ello, haremos referencia a las propuestas del Observatorio de las Desigualdades <sup>3</sup>(*Observatoire des Inégalités*), que aborda esta problemática de manera sintética. Según este observatorio, la clave para distinguir entre discriminaciones y desigualdades radica en el derecho. En toda sociedad se establecen mecanismos de selección y jerarquización en áreas como el empleo y la vivienda, y el derecho define los criterios que son aceptables o prohibidos para su aplicación. Por ejemplo, en el acceso a una vivienda, mientras que el criterio económico puede ser considerado admisible, la discriminación por color de piel queda prohibida, incluso si las personas en cuestión tienen ingresos idénticos. Aunque este análisis puede parecer simplista, incluye argumentos más complejos que abordan el carácter masivo de las desigualdades en relación con la discriminación y las interacciones entre ambas: «No todas las desigualdades son ilegales, por ende, no todas son discriminaciones. En cambio, toda discriminación constituye una forma de desigualdad»<sup>4</sup>. En este sentido, nuestra exploración del marco jurídico de la

---

<sup>3</sup> El Observatorio de las Desigualdades es una institución independiente que evalúa constantemente las diferentes formas de desigualdad en Francia en lo que concierne a los ingresos, la educación, el empleo, las desigualdades salariales entre hombres y mujeres, etc.

<sup>4</sup> Observatorio de las Desigualdades: «*Quelle différence entre inégalités et discriminations?*» publicado el 15 de febrero de 2021. (<https://www.inegalites.fr/Quelle-est-la-difference-entre-inegalite-et-discrimination>).

discriminación escolar revela nuevos elementos importantes. Desde la perspectiva del derecho, la discriminación se considera un delito penal porque atenta contra la dignidad humana. Implica una distinción o trato ilegítimo basado en criterios prohibidos por la ley, como el origen, el sexo, la situación familiar, la vulnerabilidad económica, el apellido, el lugar de residencia y la supuesta pertenencia a una raza, etnia o nación, entre otros (Tharaud, 2021). El derecho a la no discriminación ha evolucionado, especialmente con la introducción del concepto de discriminación indirecta, que prescinde del análisis de la intencionalidad. Sin embargo, algunos juristas consideran que el derecho a la no discriminación es poco efectivo debido a su complejidad y a las reticencias de las potenciales víctimas a hacer valer sus derechos, ya que a menudo creen que sus posibilidades de éxito son limitadas. Por esta razón, ciertos juristas prefieren el principio de igualdad, que se refiere a derechos estructurales fundamentales (Hernu, 2020). La noción de igualdad presenta un enfoque procesal más simple, ya que no requiere demostrar intencionalidad ni evocar criterios éticos o morales; basta con identificar irregularidades formales que vulneren los derechos de las personas.

## ***2.2. Las particularidades del espacio escolar en materia de discriminación***

La institución escolar presenta características específicas en relación con la discriminación. Existe una contradicción fundamental entre la representación de igualdad formal entre todos los estudiantes y los procesos de selección y jerarquización que se llevan a cabo (Bourdieu y Passeron, 1970). Los principios de justicia que se supone deberían abordar esta contradicción son la meritocracia y la igualdad de oportunidades. Sin embargo, la sociología de la educación ha planteado serias dudas sobre la efectividad de la aplicación de estos principios. En este contexto, es necesario realizar un análisis crítico desde la perspectiva de la discriminación. Un aspecto preocupante es que el Código de la Educación, que regula el funcionamiento de las escuelas en Francia, no incluye ninguna sección relativa a las discriminaciones escolares, como si esta problemática no existiera. Esta omisión tiene consecuencias concretas.

En un análisis exhaustivo de los arbitrajes de la Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité (HALDE) y del Defensor de los Derechos realizado entre 2005 y 2021 –un periodo de dieciséis años– se registraron únicamente 122 casos de denuncias de discriminación escolar. Esta cifra tan baja se limita a situaciones de discriminación muy formales, como la negativa de inscripción de estudiantes debido a direcciones consideradas no conformes o la exclusión de estudiantes con discapacidad, menores no acompañados o aquellos que residen en hogares de acogida. Los casos que involucran a descendientes de inmigrantes norteafricanos son aún más marginales, y suelen relacionarse con situaciones como la denegación de la posibilidad de presentar un examen a mujeres que portan un velo o la falta de menús alternativos en comedores escolares. Esta escasez de denuncias evidencia la falta de codificación de las discriminaciones escolares en Francia. Además, algunas hipótesis sugieren que este fenómeno puede deberse a la “fatiga del usuario”, según lo ha señalado el Defensor de los Derechos, así como a la insuficiencia de recursos destinados a asegurar los derechos sociales (Warrin, 2016).

Por otro lado, en el ámbito escolar, la discriminación presenta ciertas particularidades. Rara vez constituye una infracción penal; más bien, se manifiesta como faltas que evidencian vicios de procedimiento, abusos de poder o autoridad, y violaciones del principio de igualdad. En cuanto a las personas, especialmente educadores, los casos

de discriminación individual confirmados son poco frecuentes y raramente llegan a ser presentados ante los tribunales. La Educación Nacional francesa cuenta con sus propios procesos jurisdiccionales e instancias de regulación que, generalmente, concluyen en mediaciones.

### ***2.3. Fundamentos jurídicos de la discriminación escolar: el derecho de la educación***

¿Está limitado el derecho en materia de discriminación escolar? La respuesta es negativa cuando se trata del derecho de la educación, que constituye una manifestación de los derechos fundamentales en el ámbito escolar. El derecho de la educación está consagrado en diversas convenciones internacionales, pactos, leyes y circulares. Para profundizar en este tema, recurriremos al artículo de la jurista Julie Ringelheim (2016), así como a los documentos citados por la Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité (HALDE) y el Defensor de los Derechos.

Además de los textos fundamentales que abordan la educación, existen regulaciones específicas que respaldan el derecho a la educación, tales como la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño de 1989 de las Naciones Unidas y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966. Entre estos documentos, destaca la “Convención Relativa a la Lucha Contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza” de 1960, adoptada por la UNESCO, que establece una base jurídica sólida para la noción de discriminación escolar. Esta convención define las discriminaciones escolares como:

*(...) toda distinción, exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza (...).* (extracto del artículo 1 Convención de la UNESCO 1960)

Los diferentes artículos de la convención detallan las circunstancias en las cuales un estudiante puede ser objeto de discriminación escolar. Estas incluyen la exclusión de diversos niveles educativos mediante políticas de repitencia excesiva, la restricción a un nivel educativo “inferior” y la implementación de una enseñanza segregada. Además, se prohíben las prácticas administrativas discriminatorias, particularmente en lo que respecta a las condiciones de admisión de los estudiantes en los centros educativos y el acceso a becas para aquellos en situaciones económicas vulnerables<sup>5</sup>. La convención también establece la prohibición de someter a un estudiante a situaciones indignas que atenten contra su integridad física y moral. Además, instiga a los Estados a fomentar métodos pedagógicos inclusivos que favorezcan el éxito académico de todos los estudiantes. También promueve la generalización y gratuidad de la educación en todos los niveles, incluyendo primaria, secundaria e incluso universitaria. Los casos mencionados por Julie Ringelheim se centran en estudiantes de la comunidad gitana, donde se han documentado negaciones de inscripción y reagrupamientos en clases o establecimientos específicos. Estas formas de “enseñanza separada” son consideradas discriminatorias, ya que conducen a una sobrerrepresentación “desproporcionada” de estudiantes con características comunes. Más allá de la comunidad gitana, el enfoque casuístico del derecho sugiere que la

<sup>5</sup> Las becas constituyen una ayuda financiera para los estudiantes más vulnerables. Las convenciones internacionales promueven la generalización de estas prácticas para reducir las desigualdades de acceso a la educación.

discriminación escolar podría reconocerse también en situaciones similares que afecten a otros grupos de estudiantes. En varios países, las condiciones de escolarización están en deterioro, la segregación se acentúa y las disparidades entre centros educativos aumentan, lo que pone de manifiesto la presencia de discriminaciones escolares. La Convención de la UNESCO de 1960 no se limita únicamente a las características etéreas o “raciales” de los estudiantes; considera también el origen social y económico. Este enfoque ha relativizado el debate en Francia sobre las estadísticas “étnicas” o “raciales”, subrayando la universalidad del derecho a la educación.

El *Dictionnaire critique du droit de l'éducation* identifica varios casos de discriminación escolar en Francia (Bertoni y Matta-Duvignau, 2021). Entre estos se incluyen situaciones tales como:

- La prohibición a las mujeres que llevan velo de acompañar a los estudiantes en salidas escolares.
- La negativa de algunas municipalidades a ofrecer menús alternativos en las escuelas.
- La denegación de inscripción en ciertas instituciones educativas.
- La falta de atención a estudiantes con discapacidad o a menores no acompañados.
- La falta de transparencia en los algoritmos utilizados para la asignación de estudiantes a *lycées*, universidades y grandes escuelas.

El diccionario señala que estos conflictos han ido en aumento y que es necesario que el derecho de la educación se desarrolle como una disciplina académica en su propio derecho.

Estas diferentes fuentes ayudan a delinear con mayor precisión los contornos de la discriminación escolar, que abarca cinco dimensiones principales:

- Atentados contra la integridad moral y dignidad del estudiante.
- Restricciones de acceso a recursos escolares.
- Organizaciones escolares discriminatorias, que incluyen jerarquización y segregación.
- Régimen de sanciones que puede ser discriminatorio.
- Trayectorias escolares obstaculizadas por medios discriminatorios.

Estas dimensiones son fundamentales para comprender la complejidad de la discriminación en el ámbito educativo y resaltan la necesidad de un enfoque integral para abordar estas cuestiones.

### **3. Desde la tipología de forma de discriminación escolar a casos prácticos**

La investigación cualitativa llevada a cabo entre 2021 y 2022 proporciona una comprensión empírica de los elementos conceptuales y tipológicos relacionados con la discriminación. Su valor radica en la diversidad de las personas entrevistadas y en la amplitud geográfica de la investigación, que abarcó diferentes localidades en Francia: París, la región parisina, una gran ciudad del sur de Francia, una pequeña ciudad del centro y áreas rurales. Esta variedad geográfica se eligió deliberadamente con el fin de

identificar factores locales que puedan influir en la existencia y la intensidad de los procesos discriminatorios. La dimensión generacional también se reveló como un factor determinante en esta investigación. Los entrevistados de cuarenta años o más manifestaron haber experimentado un mayor grado de aceptación de sus particularidades en la sociedad francesa. Esta generación vivió simultáneamente los movimientos sociales en las *banlieues*, así como las manifestaciones contra el racismo y el surgimiento de movimientos antirracistas. Sin embargo, estos eventos también fueron percibidos por ellos como una fuente de esperanza para la movilidad y el ascenso social. En contraste, los entrevistados más jóvenes describen una realidad más sombría, caracterizada por exigencias identitarias y religiosas, un mayor aislamiento en sus barrios y una escasez de oportunidades futuras. Expresan lo que Françoise Lorcerie denomina la “crispación del sentimiento nacional” (Lorcerie, 2008). Estos estudiantes de segunda e incluso tercera generación, nacidos en Francia, luchan por lograr un reconocimiento completo y legítimo de su ciudadanía, en línea con la noción de “legitimidad de presencia” propuesta por Abdeljalil Akkari (2001). En conjunto, esta investigación resalta las complejas dinámicas de la discriminación en Francia, evidenciando cómo las experiencias de los individuos están moldeadas por factores geográficos y generacionales.

### ***3.1. La discriminación escolar no es una categoría espontánea entre los entrevistados: ¿Dificultades para abordar el problema o autocensura?***

Los primeros datos recogidos en la investigación revelaron que los entrevistados tenían dificultades para definir lo que entendían por discriminación escolar. Los términos que utilizaron fueron diversos, incluyendo expresiones como “sentirse menospreciado”, “tener profesores desagradables” o “severos”, y, en algunos casos, “racistas”. Estos testimonios emergieron principalmente en los grupos focales con estudiantes. Esta constatación nos llevó a adoptar una estrategia flexible en las entrevistas, planteando preguntas como: “¿Cómo te sientes en la escuela?”, “¿Qué cambios te gustaría ver en tu escuela?” y “¿Recuerdas alguna experiencia anómala en la escuela?”. A pesar de estas aproximaciones, la discriminación parecía estar oculta, al menos en un primer momento. Este distanciamiento podría explicarse por el profundo respeto que las familias de ascendencia inmigrante tienen hacia la escuela (Zeroulou, 1988).

La institución escolar es percibida como un espacio sagrado, lo que dificulta la aceptación de que puedan ocurrir prácticas rechazables dentro de ella, ya que podría comprometer las posibilidades de promoción que brinda. Además, puede resultar complicado para los estudiantes identificar sus propias experiencias de discriminación en la escuela. Una explicación más compleja para esta percepción distanciada de la discriminación escolar se relaciona con un efecto contextual que denominamos “visión nihilista de la escuela”. En entornos escolares muy segregados, parece que las particularidades de los estudiantes no son percibidas; esto se conoce como el efecto límite de la segregación urbana y escolar. Por esta razón, los tratos diferenciales a estudiantes considerados diferentes no son pensables. Lina, una de las entrevistadas, lo expresa de manera contundente: “No hay discriminación en la escuela, porque la escuela es el reflejo del barrio”. En lo que se refiere a los docentes, aunque son elocuentes al hablar del racismo y la discriminación en la sociedad francesa, no consideran que estas situaciones puedan ocurrir en la escuela, salvo en excepciones o casos aislados. Esta postura refleja una desconexión entre las experiencias cotidianas de los estudiantes y la percepción que tienen los educadores sobre el ambiente escolar.

## 4. Los atentados a la integridad moral y a la dignidad de los estudiantes

Todas las formas de discriminación escolar comparten un punto en común: atentan contra la integridad moral y la dignidad de los estudiantes. A partir de esta premisa, el corpus empírico identifica cinco modalidades de discriminación: la banalización de las categorizaciones étnicas; las vejaciones y humillaciones, junto con las constantes menciones de alteridad; las experiencias de racismo dentro del entorno escolar; y la segregación escolar, que se erige como la piedra angular de la discriminación en este contexto.

### ***4.1. La banalización de las categorizaciones étnicas: los estudiantes descendientes de la inmigración norteafricana como categoría de rechazo***

Las poblaciones descendientes de inmigrantes norteafricanos han sido históricamente objeto de denominaciones ambiguas, incluso en la literatura científica, lo que refleja una cierta vergüenza o despreocupación, tratándolos como “subobjeto” u “objetos sociológicamente inferiores” (Laacher, 1990). Términos como “estudiantes extranjeros”, “estudiantes de origen extranjero” y “niños de recién llegados” son comunes (Payet y Van Zanten, 1996). Sin embargo, como señala Didier Fassin (2002), los “efectos del lenguaje” no son neutros en lo que respecta a la discriminación y el racismo. Esta forma de etiquetar revela que estas poblaciones aún se encuentran en un estado de exterioridad (Sayad, 2001), enfrentándose a dudas sobre su “legitimidad de presencia” en la sociedad francesa (Akkari, 2001). Se podría haber pensado que con la evolución de las leyes que prohíben el racismo, estas expresiones habrían disminuido. No obstante, en el ámbito escolar y en la sociedad francesa en general, es cada vez más común referirse a las personas en función de su color de piel, su supuesta pertenencia a una “etnia”, o incluso su “raza” o religión. Investigaciones han documentado un aumento en la censura y potentes mecanismos de etnización de los alumnos por parte del personal escolar (Perroton, 2000; Perroton y Schiff, 2018).

Este fenómeno contribuye a convertir a los estudiantes descendientes de la inmigración en “exóticos”, enfatizando sus supuestas características culturales (como machismo, indisciplina, o comportamiento perturbador). En algunos casos, estas categorizaciones étnicas se asocian a la presunción de una “limitante socio-étnica”, que a veces se transforma en un “racismo exacerbado” (Perroton, 2000). Durante una investigación previa (Ben Ayed, 1998), realizada hace más de veinte años, se observó que los estudiantes etiquetados como “extranjeros” eran considerados una categoría no deseada dentro de la escuela, tanto por otras familias como, en ocasiones, por el personal escolar. A continuación, se presenta un extracto de una entrevista con el padre de un estudiante que ilustra esta perspectiva:

*Quando quisimos inscribir al niño en la escuela, bah, había más extranjeros que franceses, así que abí empezé todo. Voy a ser franco, yo digo que soy racista y no tengo miedo a decirlo, de hecho, mi hijo siempre está en mi contra por eso.*

Esta investigación contrasta con la estigmatización habitual al mostrar cómo el personal escolar, especialmente los directores, trivializaban el término “estudiante magrebi”:

*(...) con un 70 % de alumnos extranjeros en una escuela, no hay manera de transmitir los valores republicanos... (...). Este año, les hubiera gustado que dejara fuera a un alumno... a los padres les gustaría que hiciera una buena clase en la que no hubiera magrebies... nos dicen.*

## **4.2. Las paradojas de la etnización benevolente**

La banalización de las categorizaciones étnicas no siempre está motivada por el deseo de perjudicar o desvalorizar a los estudiantes. En nuestra investigación, realizamos entrevistas a cuatro profesores de un liceo en una región parisina altamente segregada, todos comprometidos en la lucha contra el racismo y la discriminación. Este compromiso se traduce en un esfuerzo por romper con el “daltonismo” (*color-blindness* o ceguera al color), es decir, en la asunción y el trabajo con la identidad de los estudiantes, donde se evoca su color de piel y su origen geográfico. Para ello, aplican un método pedagógico que aprendieron en Estados Unidos, centrado en la construcción de un “diagrama de identidad” (¿Qué es lo que mejor te representa?).

Estas prácticas pedagógicas permiten a los educadores criticar la noción de “identidad única” y desafiar prejuicios y estereotipos, incluidos aquellos que los propios estudiantes pueden tener. Sin embargo, este enfoque también plantea interrogantes sobre la particularización de los estudiantes y sobre cómo exponer su vida personal dentro del entorno escolar. En algunos casos, esta estrategia podría fortalecer su sentimiento de distancia o separación respecto a la norma de ciudadanía francesa. Por esta razón, estos educadores optan por lo que denominan una “etnización benevolente”. A pesar de este enfoque inclusivo, al abordar las enseñanzas relativas a la discriminación, los educadores tienden a priorizar temas como la discapacidad, la orientación sexual y la igualdad entre hombres y mujeres, dejando en un segundo plano la discriminación por motivos de “orígenes”. Camille, profesora de historia, geografía y educación moral y cívica, observa: “Las discriminaciones raciales son evidentes y tienen un consenso”.

Esta situación permitió el surgimiento de un discurso menos censurado entre los educadores. Danielle, una docente en la misma disciplina, destaca: “El niño negro claramente tiene menos oportunidades que el otro, a pesar de contar con las mismas competencias”. Cuando le preguntamos a Guillaume, un consejero principal de educación, sobre su percepción de que es “natural” hablar de color de piel, él atribuye esta visión al contexto de segregación, mencionando: “Si les muestro el directorio de fotos, será relativamente simple: habrá un 80 % de personas de piel negra”. Camille también enfatiza que son esos mismos estudiantes quienes se auto-etnizan al definirse como “*rebeus*”, “negros” o “argelinos”. Ella misma se describe como “blanca”, sosteniendo que no es negativo desdramatizar el tema del color de piel.

## **4.3. La violencia simbólica en las relaciones cara a cara**

A pesar de que no pudimos realizar entrevistas a los estudiantes directamente involucrados en el dispositivo, las entrevistas realizadas en otras áreas revelaron diversas situaciones de exposición a potenciales discriminaciones en las relaciones cara a cara, de acuerdo con las nociones de Erving Goffman (1975) y Howard Becker (1985). Un ejemplo significativo es el caso de Sofiane, un estudiante de un *collège* privado ubicado lejos de su barrio. Sofiane describe lo que podríamos denominar un “efecto de hermandad”, que se refiere a la recepción de varios niños de la misma familia en el establecimiento. Cuando los mayores o más viejos destacan por rendimientos desfavorables, los más jóvenes, al ingresar al colegio, se enfrentan a prejuicios negativos desde el inicio, como si estas disposiciones fueran inherentes y hereditarias. Sofiane percibió esta “mala cara” y desconfianza como una forma de violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1970).

Sarah, otra entrevistada, vivió una experiencia particularmente difícil. Junto a su esposo, de ascendencia argelina, decidieron dejar la *banlieue* parisina para escolarizar a

sus hijos en París con la esperanza de que se beneficiaran de una “buena escuela”, aunque esto implicara sacrificar su calidad de vida, viviendo en una pequeña vivienda con sus cinco hijos. A pesar de que sus hijos eran buenos estudiantes, Sarah sentía que eran considerados intrusos en aquel establecimiento. Cada vez que ocurría un robo, sus hijos eran convocados sistemáticamente. La situación culminó cuando uno de sus hijos fue agredido por otro estudiante que no era descendiente de inmigrantes. El director del colegio convocó a ambos alumnos involucrados, así como a Sarah y al padre del agresor. Durante este encuentro, Sarah notó una complicidad entre el padre y el director, lo que resultó en un giro de la situación en contra de su hijo. Durante esta confrontación, el padre del otro estudiante pronunció una frase que dejó una fuerte impresión en Sarah: “En general, son los magrebíes los que tienden a hacer eso”. Lo que sorprendió aún más a Sarah fue la falta de apoyo del director, quien parecía haber asumido la dominación social ejercida por el padre del agresor como algo incuestionable. Sarah se sintió incapaz de defenderse y de preservar su dignidad (Goffman, 1975). Finalmente, su única opción fue retirar a sus dos hijos del establecimiento y matricularlos en una escuela privada, donde nunca más experimentaron situaciones similares.

Amira, otra entrevistada, también compartió una experiencia que atentó contra su integridad moral. A los 40 años, nacida en Francia de padres marroquíes, Amira había sido una buena estudiante en su escuela primaria del barrio. Sin embargo, por razones desconocidas, sintió un fuerte deterioro en su relación con sus profesores. En su tercer año de secundaria, un educador la citó junto a sus padres para discutir su orientación escolar<sup>6</sup> y pronunció la siguiente frase: “De todas formas, se llama Amira. ¡Amira será encargada del aseo, sin duda! Mis padres se acuerdan de esto hasta el día de hoy”. Amira enfatiza cómo el educador articuló su nombre, sugiriendo que su identidad le cerraba las puertas para un ascenso social en Francia debido a la discriminación racial. Esto suscita un interrogante sobre el papel del educador: ¿es un protector y consejero paternalista, o es parte de este racismo? Los padres de Amira optaron por no confrontar al educador y se retiraron resignados. En contraste, la reacción de Amira, internamente, fue de ira e indignación.

#### ***4.4. Vejaciones, humillaciones y constantes pequeños recordatorios de alteridad***

Los descendientes de la inmigración norteafricana enfrentan numerosas vejaciones y humillaciones en su vida cotidiana. Rachid, un estudiante marroquí, se siente acomplejado debido a los constantes insultos que recibe por su acento. Su empleador le repite que, con ese acento, nunca logrará nada en Francia, ni en el ámbito laboral ni en su formación académica. En la universidad, también experimenta burlas por parte de otros estudiantes y ha tenido dificultades para establecer amistades durante su licenciatura. A pesar de estas adversidades, Rachid opta por mantener la compostura y enfocar su energía en su futuro académico. Por su parte, Assia, de 47 años y nacida en Francia de padres argelinos, ha enfrentado situaciones similares de vejación. Su hijo, Adam, había forjado una amistad con un compañero que no es descendiente de inmigrantes. Sin embargo, cuando Adam fue invitado a la casa de su amigo, la madre del niño se negó a permitir la convivencia, lo que Assia atribuye a sus “orígenes”. Aunque nunca mencionó este incidente a su hijo para no perturbarlo, le pesa esta

---

<sup>6</sup> Al finalizar la educación secundaria, los estudiantes pueden ingresar al *lycée* general o tecnológico, o pasar a la formación profesional.

experiencia. Yasmina, quien vive en un barrio popular y asiste al mismo *collège* privado que Sofiane, también ha sido objeto de burlas.

Otros estudiantes intentan desanimarla, recordándole constantemente que no tiene cabida en ese establecimiento. A pesar de que es una excelente alumna, sus resultados ofenden a algunos de sus compañeros, a quienes considera “arrogantes”, y por ello se niegan a entablar conversación con ella. Las vejaciones y burlas también provienen del personal educativo. Sarah ha notado la falta de sensibilidad de algunos educadores, quienes, por ejemplo, preguntan sobre las profesiones de los padres en presencia de toda la clase. Este tipo de situaciones puede resultar humillante, especialmente considerando que Sarah trabaja como empleada doméstica en un entorno de clase alta. Amar, de 52 años e hijo de padres argelinos, también vivió una situación denigrante tras una reunión de padres y profesores a la que asistió junto a su hija y su esposa. Al día siguiente, una educadora se acercó a su hija para felicitarla, señalando que había visto a sus padres en la reunión. Este es el diálogo que Amar mantuvo con su hija después de ese evento:

*Ella se sorprendió de verlos, ¿de vernos por qué? ¿En la reunión de padres y profesores? Los padres de los compañeros magrebíes no vienen nunca, por lo que, básicamente, creo que ellos esperan ver a personas inmigrantes, pero caricaturizadas, como si no supieran hablar francés. Incluso, creo que esperan ver a tu madre con velo y sin saber francés, lo que ella se lo tomó muy, muy mal.*

#### **4.5. Las expresiones del racismo en la escuela**

Las violaciones a la dignidad de los estudiantes y sus padres nos llevan a cuestionar la problemática del racismo en la escuela. Sin embargo, es importante considerar ciertos aspectos. El racismo no solo se define como un delito, sino que también representa una categoría moral que la sociología puede atribuir a un tercero. La investigación indica que las posturas abiertamente racistas, que a menudo se manifiestan como una forma de militancia política, son relativamente escasas y son objeto de crítica por parte de la comunidad docente. Sin embargo, a lo largo de las últimas décadas se ha observado una evolución: los educadores se declaran abiertamente racistas y muchos votan por la extrema derecha. No obstante, resulta difícil distinguir entre comentarios sinceros y provocadores dentro de lo que se podría denominar “racismo exasperado”, que surge en una institución en crisis como una forma de desahogo y expresión de malestar profesional (Perroton y Schiff, 2018). Un aspecto relevante se destaca en los análisis de Jean Paul Payet (Payet y Van Zanten, 1996), quienes sostienen que el racismo es dependiente de los contextos de escolarización, concentrados en las “malas clases”.

Esta situación a menudo posee un significado polisémico, que puede reflejar, por ejemplo, un sentimiento de ruptura con la escuela o un rechazo hacia la institución, el cual podría interpretarse como una forma de defensa personal. Hasta el momento, no existe una investigación sistemática sobre este fenómeno, pero nuestro estudio proporciona documentación preliminar al respecto. Adicionalmente, aunque las posturas abiertamente racistas son raras, se han identificado en nuestra encuesta expresiones más explícitas de racismo. La primera es lo que el equipo liderado por Julien Talpin describe como “racismos laterales” (Talpin et al., 2021). Este tipo de racismo ocurre entre grupos de pares que presentan fuertes similitudes o, por el contrario, marcadas diferencias. Un segundo tipo de racismo se refiere al “racismo de subordinación”, que se manifiesta en las interacciones del personal escolar hacia los estudiantes o padres, quienes se encuentran en una posición de subordinación y están atrapados en relaciones de poder y autoridad. Estas dinámicas pueden involucrar a

profesores, directores, otros miembros del personal escolar e incluso a representantes políticos locales.

### *Racismos «laterales»*

Malika, una mujer de 48 años es hija de padres marroquíes y reside en un barrio popular donde sus hijos asisten a la escuela. Ella ha vivido una clara manifestación de lo que se denomina «racismo lateral». En una ocasión, su hijo fue objeto de comentarios hirientes en la escuela, donde le dijeron: «¡tú descendes de los monos!». En respuesta, él defendió su dignidad afirmando que, por el contrario, “descendemos de los estudiantes”. Malika complementó su respuesta recordándole que, en el ámbito escolar, es fundamental reconocer y abordar lo que se escucha. Adicionalmente, encontramos otros ejemplos relevantes, como la experiencia de los estudiantes descendientes de inmigrantes que están matriculados en un *collège* privado, elitista y católico. Anis, una de estas estudiantes, se enfrenta constantemente a preguntas estigmatizantes sobre su vecindario. Preguntas como: «¿Es cierto que se oyen disparos a las 3:00 de la mañana? ¿Es cierto que todos andan con cuchillos u objetos similares?» resuenan con frecuencia en su entorno. Anissa también ha tenido que lidiar con interrogantes insultantes que la colocan en una situación similar.

*En sexto grado, nadie sabía que yo era musulmana ni en qué barrio vivía. Una vez, en geografía, cuando preguntaron dónde vivía y les mencioné el barrio, todos me dirigieron una mala mirada, como si hubiera hecho algo malo. En el barrio solo habitan árabes.*

Anis y Anissa han sido objeto de comentarios racistas relacionados con su lugar de residencia. En el caso de Anis, las observaciones se centraron, por ejemplo, en su situación económica y en su forma de vestir. Además, la religión se presenta como un factor significativo de discriminación, tal como lo señala Anita:

*Ellos tienen una mala imagen del islam. A mí, muchas veces me hicieron preguntas que me sorprendieron, ellos piensan que las personas como yo no podemos hacer nada. Ellos piensan que nuestra vida se limita a hacer nada, a cocinar. Tengo una compañera que es geopolítica y sé que en los debates que conciernen a la religión, o en cualquier otro debate de la sociedad, hay discursos que a veces son muy racistas. Los profesores ponen estos en el contexto de la opinión y de la visión de cada uno, pero yo he recibido rumores de que se han dicho cosas bastante graves.*

Los estudiantes matriculados en este *collège* coinciden al expresar sus experiencias sobre el racismo. Sin embargo, muestran signos de resignación y sumisión, e incluso justifican el comportamiento de sus compañeros, argumentando que nunca han enfrentado la alteridad. A pesar de esta adversidad, algunas relaciones de compañerismo con ciertos estudiantes les permiten mantener la esperanza. Ante esta hostilidad, surge la pregunta: ¿por qué eligieron los padres este establecimiento educativo? La respuesta radica en su deseo de abandonar el barrio, incluso reconociendo que esto implicaba exponer a sus hijos a la hostilidad que ya conocían. Durante el desarrollo de este grupo focal, los comentarios de los estudiantes de la enseñanza privada dejaron atónitos a sus compañeros. No obstante, Sofiane intenta motivar y movilizar a sus compañeros, instándolos a mejorar su desempeño académico y a evitar comportamientos inapropiados. En particular, enfatiza que:

*Ser árabe no es un defecto. Solamente eres un árabe, pero no porque seas árabe significa que vienes de un barrio que involucre cosas como esas, que necesariamente eres un desastre, que no sabes calcular, que no sabes leer (...). Ellos no son mejores que tú ni tú mejor que ellos, sino que somos todos iguales.*

El caso de Nasma presenta particularidades significativas. A sus 22 años, recientemente finalizó sus estudios y obtuvo un título de técnico superior. Durante toda su educación,

asistió a instituciones en su barrio, y, a primera vista, su trayectoria académica transcurrió sin problemas. Sin embargo, su testimonio revela una experiencia de racismo lateral violento durante su etapa en la secundaria, motivada tanto por su éxito académico como por el hecho de llevar un velo. En relación con sus logros escolares, sus compañeros la acusaban de “jugar a la francesa”, una expresión que remite a la descripción de John J. Ogbu (1992) sobre los jóvenes afroamericanos que aspiraban al éxito escolar y eran tildados de “jugar a ser blancos”. Además, Nasma fue objeto de críticas por llevar el velo, ya que sus compañeros consideraban que esta elección era hipócrita, argumentando que lo hacía para evitar conflictos, pero la etiquetaban como una “falsa musulmana”. No fue sino hasta su ingreso al *lycée* que logró liberarse de esta presión, experimentando lo que describió como “una corriente de aire fresco” en un entorno más diverso.

### *Racismos de subordinación*

Determinar si los racismos de subordinación son menos frecuentes que los racismos laterales, o si estos últimos son más difíciles de detectar, resulta complicado. Al menos, los educadores entrevistados tienden a negar la existencia de racismos de subordinación, especialmente en el contexto de su propio establecimiento. Guillaume, consejero principal de educación en un *lycée* de los suburbios parisinos, sostiene que la forma en que la institución aborda la situación del “niño negro” es contraria al racismo escolar. Por su parte, Danielle, profesora de historia, geografía y educación cívica y moral, argumenta que no es posible ser un educador racista en un REP (Red de Educación Prioritaria), dado que se opta por trabajar en un contexto escolar específico con una población determinada. Lo que estos educadores reconocen son casos muy marginales de colegas que son calificados como “gente amargada que arruina el ambiente”.

Durante las entrevistas, se documentó un caso particularmente grave que llevó a un educador a abandonar la Educación Nacional debido a un racismo manifiesto. Sin embargo, en otras situaciones, prefieren solidarizarse con sus colegas, argumentando que carecen de evidencias que respalden las afirmaciones de los estudiantes. El racismo se manifiesta de manera más evidente en las relaciones entre la escuela y su entorno, especialmente en el contexto de la búsqueda de empleo (Dhume, 2011), situación que Guillaume califica de “catastrófica”. Los comentarios de los estudiantes sobre el racismo son diversos. Algunos afirman que nunca han experimentado discriminación por parte de los profesores, mientras que otros presentan varios ejemplos concretos. Rania, una estudiante de una escuela pública, señala que uno de sus profesores presta más atención a “los franceses” que a sus otros alumnos. Por su parte, Sofiane, quien asiste a una escuela privada, explica cómo su profesor de historia, al abordar hechos religiosos, deja el islam para el final y solo lo menciona si queda tiempo: “El profesor de historia es racista; no le gustan los árabes. Parece que los profesores son racistas”. Hakim, un estudiante de una escuela pública relata una experiencia que le sorprendió, cuando un profesor se acercó a él y le dijo: “Si haces tonterías, voy a llamar a tu padre y le hablaré con acento de *bledard*”<sup>7</sup>.

En otros casos, los comentarios racistas son dirigidos a toda la clase: “Los profesores nos dicen: ‘ustedes no están bien educados, banda de maleducados!’ En una ocasión, una profesora insultó a un estudiante llamándolo árabe; ella es racista. Después, dijo que ‘árabe’ no es un insulto”. En cuanto al racismo de subordinación, Houria comparte

---

<sup>7</sup> Expresión peyorativa que evoca el acento de los inmigrantes del norte de África.

numerosos testimonios indirectos. Houria, de 48 años, nació en Francia de padres marroquíes en una pequeña ciudad del este del país. Con gran esfuerzo, obtuvo un doctorado en psicología y se especializó en salud mental en los barrios populares de una gran ciudad del sur de Francia. Al principio, trabajó como supervisora en un *lycée* profesional, donde observó la hostilidad del personal hacia los estudiantes descendientes de inmigrantes norafricanos:

*El equipo de dirección tenía una cierta tolerancia respecto a los comentarios racistas, como aquel del jefe de sección: escuché comentarios sobre un jefe de taller dirigidos a un joven que llegó vestido con un traje deportivo con la bandera de Argelia. El jefe de taller le dijo al estudiante que, si no estaba contento, que se devolviera a Argelia y lo expulsó del curso.*

El comportamiento del jefe de taller no fue un caso aislado. La encargada del casino escolar también emitía comentarios racistas hacia los estudiantes, quienes decidieron presentar una denuncia ante la policía. Como resultado, el asunto fue abordado por el mediador de la República,<sup>8</sup> y la encargada del casino se vio obligada a disculparse con los estudiantes.

## 5. Organizaciones escolares discriminatorias

Como se señaló en la Convención de la UNESCO de 1960, las organizaciones escolares pueden clasificarse como discriminatorias, especialmente en relación con la implementación de “enseñanzas separadas”, o, en otras palabras, segregadas. La segregación puede entenderse como una estructura de la experiencia escolar en el sentido propuesto por Erving Goffman (1991). Esta estructura de la experiencia se define como un espacio construido, que opera bajo un conjunto de reglas y que tiene consecuencias prácticas y perceptivas, particularmente debido a su naturaleza discriminatoria.

### 5.1. La segregación como construcción institucional y la estructura de la experiencia escolar

Una de las formas de evidenciar la dimensión construida de la segregación es a través de los elementos de temporalidad. Amar, de 52 años, quien ha vivido toda su vida en un barrio popular, señala que la fuerte segregación actual es un fenómeno reciente. Él fue testigo del surgimiento de la guetización en los años 1990, un periodo marcado por la salida de las clases medias, la construcción de viviendas populares, la desintegración del tejido social y la llegada del tráfico de drogas. Por su parte, Houria destaca aspectos geográficos. Durante su juventud, residió en un barrio popular en el este de Francia, y se sintió profundamente sorprendida al asumir su primer cargo como responsable de salud en un gran barrio popular de una ciudad del sur de Francia en los años 2000. Lo que más le impresionó fue el estado de la infraestructura escolar: “Llegué a las escuelas y me pregunté, ¿qué está pasando con estas instalaciones?”. Su experiencia ilustra la idea de una construcción institucional que ella califica como “tolerancia” de los servicios públicos hacia esta situación. A pesar de sus intentos por informar y buscar soluciones, tocando a todas las puertas, no recibió respuestas, lo que generó la impresión de que la voluntad de concentrar a todos los marroquíes en el mismo barrio

---

<sup>8</sup> El mediador de la República es nombrado por el Estado para resolver conflictos entre los usuarios y las administraciones del Estado, mediante intercambios y mediación, y así evitar el recurso ante la justicia y encontrar arreglos pacíficos y una resolución de los conflictos.

y en las mismas escuelas era deliberada. Dina, quien también vive en un barrio popular de la gran periferia de París, describe la rápida transformación que han experimentado tanto el barrio como las escuelas: “No lo comprendo. En nuestra época, nunca se hacía una distinción entre un árabe y un francés. Nuestra generación no conoció esa realidad”. Ella caracteriza la situación actual como una especie de “castas” marcadas por intensas tensiones, presión religiosa y discriminación entre “comunidades”. En su opinión, la acción de los servicios públicos para combatir esta segregación urbana es meramente superficial: “¡blablá!”. En lo que respecta a la educación, un ejemplo particularmente alarmante se relaciona con la situación de un *collège* muy segregado en una gran ciudad del sur de Francia. En 2016, el gobierno francés implementó una medida para reducir la segregación en el *collège* público del barrio, introduciendo secciones “atractivas” como rugby, atletismo e inglés<sup>9</sup>. Sin embargo, esta política resultó en una segregación interna. Aunque el área de reclutamiento se amplió considerablemente a nivel nacional, los nuevos estudiantes no se integraban con aquellos del barrio que no tenían acceso a estas opciones.

Los estudiantes del barrio utilizan términos nacionalistas para referirse a estos nuevos compañeros, denominándolos “los franceses” o “los ingleses”. Esta categorización se acompaña de un sentimiento de inferioridad entre los estudiantes del barrio, quienes expresan: “Los ingleses de verdad se creen los más inteligentes y, por eso, nos miran mal”. Mientras que la construcción institucional de la segregación es evidente para los estudiantes y sus padres, las observaciones de los profesores suelen ser menos claras o más sutiles. Para Danielle, la segregación se atribuye, en primer lugar, a las familias que eligen las escuelas, lo que oculta la realidad de que esta situación es, en gran medida, una construcción institucional. Sin embargo, su discurso presenta una cierta ambivalencia, ya que, al mismo tiempo, critica la enseñanza privada segregativa y las marcadas diferencias en las condiciones de escolarización entre los establecimientos públicos de París y aquellos ubicados en territorios más desfavorecidos.

## 5.2. Consciencia de la estructura

La segregación escolar se manifiesta en dos formas: intrainstitucional e interinstitucional. Dina, de 42 años y descendiente de padres argelinos, relata cómo tomó conciencia de la segregación en las escuelas de su barrio cuando fue a recoger a uno de sus sobrinos, que estaba matriculado en una escuela ubicada a las afueras. “Me sorprendió ver solo a un niño negro en el patio jugando con los otros estudiantes. Al regresar, me pregunté: '¿No hay ningún estudiante blanco aquí?'. Esta experiencia la inquietó especialmente, ya que otro de sus sobrinos iba a ser matriculado en un *lycée* público lejos del barrio. “Le dije: 'Tú ya eres de piel oscura, va a ser un poco complicado', pero sin querer le transmití mi propia angustia y estrés”.

En ese momento, consideraron cambiar el nombre de Adam a Adán, pero finalmente, una cita con la institución les proporcionó tranquilidad. El regreso al barrio fue percibido como un desafío. “Él sentía pánico; a pesar de venir de la *banlieue*, decía: 'Oh no, me voy a encontrar con los *racailles*<sup>10</sup>’. Existen también otras formas de conciencia respecto a la estructura escolar, en particular del aula, como lo observa Sofiane: “Este año es un poco extraño; a todos los musulmanes y árabes los agruparon en la misma clase, mientras que los demás están en clases separadas”. Oualid realiza un análisis aún

<sup>9</sup> Se trata de programas escolares específicos instaurados en el *collège*.

<sup>10</sup> El término *racailles* se podría traducir como «gentuza» y se refiere a niños «mal educados», que generan destrozos, delincuentes.

más detallado: señala que la diversidad es más notable en la enseñanza primaria que en la secundaria, una situación que atribuye a la política de composición de aulas del *collège*:

*Juntaban a los árabes en las clases a propósito. Todos somos franceses, pero a aquellos de origen francés los dejan aparte, porque cuando vemos ciertas clases, a veces hay uno o dos franceses y el resto solo son árabes, y en otras clases son solo franceses debe haber dos o tres árabes.*

Tanto los estudiantes como los profesores son conscientes de esta estructura. Por ejemplo, Danielle comparte los comentarios de un padre sobre la situación en la escuela: “Les cuento el testimonio de una madre que me dijo que, en la escuela primaria, los niños eran mezclados. Sin embargo, su hijo llegó al sexto grado y ya no había estudiantes blancos, y nadie le explicó del todo esta situación”.

### 5.3. Efectos de la estructura

La segregación genera comportamientos que pueden variar desde la homofilia (Chabot, 2022) hasta el rechazo y la desconfianza. Hasta ahora, hemos examinado dos situaciones extremas: la de los estudiantes descendientes de inmigrantes que son minoría en un establecimiento privado elitista, donde se produce un fuerte rechazo y racismo, y la de la mayoría social, espacial e incluso religiosa, que impone de manera contundente las normas del grupo dominante a todos los estudiantes, especialmente a las mujeres. Sin embargo, hasta este punto hemos esbozado principalmente las actitudes generales de los estudiantes en contextos de segregación. Maissa, una estudiante de un *collège* público con una notable segregación interna, ilustra cómo esta situación ha impactado sus relaciones de amistad y enemistad (Lignier y Pagis, 2017).

*En el recreo, en una esquina solo están los franceses de inglés, la clase internacional, y nos miran mal también. Los ingleses en particular se quedan siempre juntos. Los alumnos de las clases internacionales de inglés permanecen juntos todo el tiempo en el patio (...). Por ejemplo, una vez estábamos con mi amiga en el casino y como somos bastante sociables, queríamos ir a verlos para estar con ellos; ellos nos dijeron: «No, no, váyanse. No los queremos acá». A los estudiantes de la sección internacional de rugby no les importa nadie más.*

Los plenamente conscientes de que la segregación entre establecimientos les ha sido impuesta y presentan actitudes ambivalentes al respecto, que oscilan entre la rabia y la denuncia, al tiempo que buscan identificar ventajas o “estrategias de supervivencia”, en el sentido propuesto por Howard Becker (1952). Ali, quien asiste a un *collège* público altamente segregado, menciona la dimensión “protectora” de la segregación frente a las experiencias descalificadoras que ha vivido: “Si hay franceses que nos insultan diciendo “sucios árabes”, es mejor quedarse entre árabes, porque allí no hay insultos, nos entendemos”. Oualid, en su primer año de *lycée*, aclara que los estudiantes “de la comunidad magrebí” desean integrarse en la sociedad francesa, pero sienten que esta no los acepta. Para ilustrar la noción de segregación, utiliza la expresión “nido acogedor”, comparándolo con un capullo que resalta la dimensión protectora del barrio y la institución. En contraste, Anissa, quien fue admitida en un liceo público del centro urbano considerado “mixto”, no comparte esta perspectiva, afirmando: “Está bien mezclarse; es un cambio en nuestro entorno”.

Estos dos casos yuxtapuestos ilustran cómo “los contextos hacen la diferencia” (Duru-Bellat y Mingat, 1988). Sin embargo, Oualid amplía su explicación al señalar que esta lógica de protección no solo involucra a los “árabes”, sino también a aquellos a quienes él se refiere como “franceses”, quienes también pueden ser víctimas de racismo: “Los franceses se agrupan para evitar el racismo, pero este fenómeno ocurre en ambas direcciones; he escuchado a árabes decir “sucios franceses”.

El efecto protector de la segregación escolar para los estudiantes de los barrios populares es, en última instancia, temporal, y conlleva un alto costo a futuro, manifestándose en dificultades de orientación escolar y en discriminaciones en el mercado laboral. Las consecuencias estructurales también generan una notable estigmatización, especialmente cuando los profesores llegan a “revelar el secreto” sobre la composición de las aulas (Bourdieu y Passeron, 1964). Hakim, un estudiante de un *collège* público, comenta: “Se nos dijo que somos la peor clase del *collège*”. No obstante, los efectos de dicha estructura se traducen en otro aspecto anteriormente mencionado: los alumnos tienden a asumir los estigmas a los que están sometidos; en muchos casos, incluso experimentan un retorno al estigma como una forma de autoidentificación.

De este modo, podemos entender la autodenominación como “árabes” o “musulmanes” como una estrategia en la que no hay nada que perder ante un universalismo republicano que no les brinda protección (Goffman, 1975). En este contexto, la religión surge como un modo de identificación que también actúa como una forma de protección. Los debates sobre la hetero- o auto designación ocupan un lugar significativo en los grupos focales, donde los participantes se definen como franceses, musulmanes, marroquíes, argelinos, entre otros.

Si bien la hetero designación se vive como un estigma, este punto de vista no es universalmente compartido. Por ejemplo, Mehdi, un estudiante de un *collège* público, comenta sobre sus orígenes y su religión: “Eso es realmente lo que nos particulariza. Cuando se dan cuenta de que no hay muchas diferencias entre nosotros, ven que la religión es lo principal que nos distingue. Por ejemplo, yo tengo orígenes marroquíes, pero a ellos no les importa; lo que realmente cuenta es que yo sea musulmán, y eso es lo que les molesta un poco”.

## 6. ¿Es la orientación escolar una construcción social discriminante?

La orientación escolar puede considerarse una forma de organización escolar discriminatoria, según los términos establecidos por la Convención de la UNESCO de 1960. Esta orientación contribuye a la enseñanza separada y puede generar arbitrariedades al basarse en características ajenas al rendimiento escolar de los estudiantes, como el origen migratorio o el sexo. Francia presenta características distintivas en materia de orientación escolar: cuenta con un sistema educativo altamente fragmentado y jerarquizado, una fuerte diferenciación entre las diversas “formaciones” y una selectividad significativa en los procesos de orientación. Además, el país tiene una historia particular que vincula la orientación con la inmigración. Abdelmalek Sayad evidencia esto en su obra póstuma, publicada en 2014, donde relata cómo el sistema educativo francés implementó una política de orientación diferencial desde los años 1950 hasta principios de los años 1980, y no duda en calificarla de discriminatoria. Las clases específicas en las que se orientaba a los estudiantes descendientes de la inmigración eran consideradas de baja valoración. Sayad describe estas formaciones como “formaciones de vertedero” (*dépotoirs*) (CHEVALIER, 1986), mientras que Philippe Chevalier (1986) las define como “trayectorias de fracaso escolar”. Françoise Henry-Lorcerie (1989), al analizar la composición de estas clases, se refiere a la “gestión étnica” de las poblaciones escolares. Estas clases de relegación eran numerosas e incluían “clases de adaptación” (CLAD), “clases de inserción” y ELCO (Enseñanza de la Lengua y de la Cultura de Origen), cuyo objetivo era

enseñanza de la “lengua de origen” con profesores procedentes del país de emigración, con una perspectiva de retorno.

Podríamos considerar estas formas de organización escolar como reliquias de una historia que refleja el contexto post-migratorio y postcolonial. La situación actual revela una notable inercia. Si bien la escuela francesa ha experimentado transformaciones institucionales en el marco de la “escuela única”, continúa manteniendo formaciones de relegación, a menudo en el ámbito de la enseñanza técnico-profesional, donde los estudiantes descendientes de inmigrantes están sobrerrepresentados (Ichou, 2018). Por ejemplo, las ELCO (Enseñanza de la Lengua y de la Cultura de Origen) fueron eliminadas en 2020 por iniciativa del presidente de la República, Emmanuel Macron, bajo el argumento de combatir el “separatismo social”, lo que resultó en la estigmatización de las poblaciones descendientes de la inmigración al ser acusadas de actuar con fines “comunitaristas”. Además, la noción de “clases de vertedero” sigue presente en el vocabulario de ciertos miembros del personal de Educación Nacional. A continuación, se presentan extractos de entrevistas con dos directores que dan testimonio de esta realidad:

*«Evitamos las clases vertedero. Los educadores insistieron para que no fuéramos un vertedero de los establecimientos de alrededor» (...). No nos quejamos entre colegas e intentamos trabajar de buena manera. Nos pusimos de acuerdo para repartirnos a los estudiantes. Por ejemplo, yo tomo a los estudiantes magrebíes que llegaron voluntariamente.*

En la investigación, se evidenció una notable desconfianza entre las poblaciones descendientes de la inmigración norteafricana hacia la orientación escolar, la cual perciben como una amenaza y una forma de “deshacerse de ellos”. Esta percepción refleja la dimensión histórica que Abdelmalek Sayad (2014) describe como un sentimiento de *exterioridad* respecto a la sociedad francesa, que ha perdurado como una memoria de la inmigración. Como resultado, la orientación escolar se consideraba una trampa discriminatoria. Sarah, consciente de las tensiones que sus hijos enfrentaron en un *lycée* público elitista en el centro de París, sentía que se les ofrecía una orientación descalificadora con el objetivo de que abandonaran el establecimiento. Assia también testifica sobre el carácter denigrante de las propuestas de orientación que recibió durante sus años de *collège*. A las mujeres se les sugería sistemáticamente dedicarse a la costura, mientras que a los hombres se les orientaba hacia la mecánica. No obstante, Assia se resistió a estas imposiciones y completó un bachillerato científico, ingresando posteriormente a la facultad de medicina en la Sorbona. Un caso similar es el de la hija mayor de Amar, quien, durante su tiempo en el *collège*, recibió una orientación hacia un CAP (*Certificado de Aptitud Profesional*) en peluquería. Cabe destacar que, en el momento de la entrevista, ella cursaba el segundo año de la facultad de derecho. Houria, quien fue supervisora en un *lycée*, también da testimonio de una situación que observó: durante un consejo de clase, Abdel y Jérôme, a pesar de tener historiales académicos prácticamente idénticos, no recibieron las mismas propuestas de orientación.

*Tomé el caso de Abdel y Jérôme que, con resultados idénticos, no tenían la misma orientación al final del primer año del lycée. Defendí su caso ante el consejo de clase. El director me dijo que yo no era su abogado, pero lo que me motivaba era más una cuestión de justicia que de discriminación. Sabía que Abdel recibiría golpes si repetía curso.*

La trayectoria escolar de Oualid se alinea con el análisis realizado por Serge Boulot y Danielle Boyzon-Fradet (1987) sobre las trayectorias educativas de los descendientes de inmigrantes, a quienes definen como enfrentándose a una «carrera de obstáculos». Durante su etapa en el *collège*, Oualid fue dirigido a una de las denominadas «formaciones del fracaso» (Chevalier, 1986): la SEGPA (Sección de Enseñanza

General y Profesional Adaptada). Este tipo de programa, que se aparta de la formación general (científico-humanista), está diseñado para estudiantes que enfrentan importantes dificultades académicas, incluidos posibles trastornos psicológicos. La mayoría de estos estudiantes rara vez logran reintegrarse a la enseñanza general. Oualid aceptó esta orientación debido a su desempleo y problemas de conducta.

A pesar de ser consciente de la dificultad de su situación, que se trataba de una “misión imposible”, se esforzó enormemente por regresar a la formación general. Sin embargo, no tuvo la oportunidad de intentar nuevamente este camino. La institución educativa le ofreció la opción de orientar su trayectoria hacia un CAP (*Certificado de Aptitud Profesional*) en cocina, una alternativa que él nunca buscó. Durante este periodo, Oualid enfrentó serias dificultades, tanto físicas como psicológicas, lo que lo llevó a experimentar un quiebre emocional. En este proceso, tomó plena conciencia de la injusticia de su situación, la cual interpretó como una forma de discriminación.

Asistir a una SEGPA representa, en efecto, un estigma casi insuperable, especialmente para un estudiante descendiente de la inmigración. Oualid, reconociendo su situación, regresó a su *collège* para dialogar con sus antiguos profesores acerca de sus dificultades, quienes finalmente admitieron que habían cometido un error: “Mis profesores se dieron cuenta de su error”. Este reconocimiento le brindó a Oualid un alivio significativo y le llevó a solicitar nuevamente una orientación hacia la formación general ante una comisión de inspección académica. Sin embargo, su solicitud fue rechazada de nuevo debido a las dificultades que podría enfrentar para seguir dicho programa. Ante esta situación, se le ofreció una orientación hacia un *lycée* profesional, enfocada en «profesiones de comercio, recepción y venta». Oualid aceptó esta alternativa, pero insistió en ser asignado al primer curso de estudios generales, lo cual fue aprobado. Tras completar su bachillerato, se le presentó la opción de continuar en la enseñanza superior, específicamente en un programa de Técnico Superior, que se caracteriza por su enfoque en la excelencia académica. Oualid, sin embargo, rehusó esta propuesta, ya que nunca había renunciado a su deseo de recibir una educación general, en parte debido a la discriminación que había experimentado previamente.

Tras recibir una orientación académica a los 18 años, en lugar de a los 15, Oualid enfrentó la dificultad de encontrar un *lycée* adecuado. Sin muchas expectativas, se dirigió al prestigioso *lycée* público de su ciudad, conocido, a su juicio, por su elevada “concentración de familias adineradas y su considerable poder social”. Sin embargo, fue rechazado, lo que él interpreta como una nueva forma de discriminación escolar.

Finalmente, Oualid eligió inscribirse en un *lycée* menos renombrado en las cercanías de su barrio. Al reflexionar sobre su trayectoria, reconoce la notable disparidad entre su experiencia y el principio de igualdad de oportunidades, que ahora considera un «mito». Tuvo la oportunidad de discutir este tema con uno de sus profesores, quien apoyó firmemente su visión. Oualid no se rinde ante estas adversidades y se ha involucrado en la política con el objetivo de cambiar la percepción de los barrios desfavorecidos. La postura crítica de Oualid hacia la institución contrasta con la de los educadores que hemos entrevistado en el *lycée*. Sus perspectivas permanecen ambiguas. Por ejemplo, Camille, profesora de historia, geografía y educación moral y cívica, constata que en su establecimiento el 98 % de los estudiantes de segundo año de *lycée* en STMG (*Ciencias y Tecnologías de Dirección y Gestión*) son descendientes de inmigrantes.

Ella parece adoptar una perspectiva que sugiere discriminación al afirmar: «Es más complicado cuando se llama Fatoumata que cuando se llama Arthur; ellos son conscientes de ello, lo saben bien». Por su parte, Danielle, educadora en la misma disciplina, critica de manera contundente las orientaciones *post-bac*. Tras la

implementación del sistema computacional PARCOURSUP<sup>11</sup> ha observado una falta de transparencia en el proceso. Sin embargo, Danielle se muestra reticente a abordar el tema en términos de discriminación. Considera que acusar a la institución de discriminación es «una conclusión apresurada». En su opinión, los medios de orientación deberían centrarse en las «condiciones» de los estudiantes descendientes de inmigrantes, quienes, a menudo, se ven inclinados a optar por secciones tecnológicas y profesionales en lugar de generales, debido a lo que ella define como «auto-censura». Según ella, estos estudiantes tienden a seguir los consejos de sus compañeros o de sus padres. De este modo, parece desvincular a la institución escolar de cualquier responsabilidad en la situación.

## 7. Los medios de discriminación ¿impactan en el régimen de sanciones?

Al igual que hemos explorado cómo la orientación académica puede verse afectada por prácticas discriminatorias, es igualmente válido considerar que las sanciones también podrían estar influenciadas por tales factores. Sin embargo, el razonamiento en este caso resulta más complejo por diversas razones. En primer lugar, muchos estudiantes o ex-estudiantes descendientes de inmigrantes reconocen haber mostrado comportamientos rebeldes que podían llevar a sanciones, aunque los efectos del contexto no son, en absoluto, neutros. Esto se evidenció en el caso de Oualid, quien admitió haber sido un estudiante indisciplinado, así como en el de Amar, que afirmó: «Yo no hacía nada en clase, solo causaba desorden». Hakim, por su parte, no se refirió directamente a las sanciones, sino a los insultos colectivos que se dirigían a toda su clase. Un ejemplo mencionado previamente en el texto es cuando una educadora calificó a los estudiantes de «incapacitados mentales» y otro fue etiquetado como «árabe».

Además, se evidencian tratos diferenciales hacia los estudiantes. Malika, una estudiante de cuarto grado en un *collège* público, relató un incidente en su clase en el que solo había una estudiante cristiana que, tras ser sorprendida haciendo trampa, no recibió sanción. Los demás estudiantes le hicieron notar al educador: «Si hubiera sido alguno de nosotros, usted nos habría puesto un cero y una hora de castigo». Esta situación pone de manifiesto percepciones de injusticia y disparidad en el trato hacia los estudiantes en función de su origen. A este incidente le siguió un agudo altercado, dado que la profesora interpretó que los estudiantes estaban insinuando que ella era racista. El conflicto escaló hasta llegar al director, quien se pronunció a favor de la profesora. Sin embargo, para los estudiantes, sigue siendo evidente que los docentes no pueden ser sancionados. Ellos sienten que carecen de mecanismos de defensa ante estas situaciones.

*Entonces, esta profe tornó a la situación contra nos nosotros. El director vino a vernos diciendo que tendríamos que pagar una multa, porque nosotros no teníamos el derecho de decir eso, de decir que una profesora es racista.*

---

<sup>11</sup> Se trata de un dispositivo computacional que afecta a los estudiantes en los *lycées* y las universidades por medio de algoritmos.

## 8. El impacto de las discriminaciones en las trayectorias escolares

Los elementos anteriormente discutidos nos llevan a interrogar sobre el impacto de las discriminaciones en las trayectorias escolares de los estudiantes, considerando aspectos como los procesos de segregación, los mecanismos de orientación, la sobrerrepresentación de los descendientes de inmigrantes en las enseñanzas técnicas y profesionales, y los regímenes de sanciones que pueden estar sesgados por el origen migratorio. Sin embargo, esta problemática es compleja y desafiante de abordar. Como se analizó teóricamente con Didier Fassin, los «efectos del lenguaje» que equivalen a discriminaciones pueden no traducirse, en la práctica, en prejuicios palpables. La pregunta que se plantea es si existe un vínculo de causalidad entre las discriminaciones y las trayectorias escolares, una relación que resulta difícil de establecer estadísticamente. Sin contradecir los enfoques cuantitativos o cualitativos, consideramos importante basar nuestro razonamiento en un conjunto de indicios. En este sentido, nuestra investigación cualitativa proporciona diversos elementos relevantes.

Por ejemplo, los cuatro estudiantes de un *college* privado, que experimentaron fuertes humillaciones y discriminaciones por parte de sus compañeros, no parecían, al menos en el momento de la entrevista, haber detectado impactos significativos en sus resultados escolares. Esta observación sugiere la necesidad de profundizar en el análisis de la relación entre discriminación y rendimiento escolar.

Los hijos de Sarah, quienes sufrieron fuertes discriminaciones, lograron continuar sus estudios en medicina sin inconvenientes luego de cambiar de institución educativa. Nasma, a pesar de haber enfrentado actos discriminatorios durante muchos años, nunca repitió ni interrumpió su formación académica. Por su parte, Assia y la hija de Amar se mantuvieron firmes ante las imposiciones institucionales, optando por estudiar derecho en la universidad. El caso de Oualid presenta una realidad diferente. Se espera que los mecanismos discriminatorios hayan influido en su trayectoria escolar; sin embargo, esta influencia no es el único factor por considerar. También es relevante un conjunto de elementos frecuentemente asociados al concepto de desigualdad, tales como su comportamiento en la escuela, la falta de empleo, la carencia de recursos familiares y un entorno deteriorado (Broccolichi y Sinthon, 2011).

Este caso ilustra la complejidad de abordar la discriminación escolar. Negar su existencia, en ciertas circunstancias, resulta poco razonable, así como tampoco es válido formular una teoría totalizadora que la anteponga a otros factores. La complejidad radica en que la discriminación escolar se entrelaza con diversos aspectos relacionados con las desigualdades. Identificar la discriminación de manera independiente a estos factores resulta complicado, y cuantificar su impacto real es aún más desafiante, especialmente cuando existen variables “ocultas”. Estas incluyen los recursos personales disponibles para los individuos en su entorno familiar, que les permiten hacer frente a la discriminación escolar y que, en ocasiones, contribuyen a su invisibilización, particularmente a través de enfoques externos. Un ejemplo ilustrativo de esta situación es el caso de Amira.

Hemos observado la intensidad de la violencia simbólica a la que fue sometida durante su interacción con el educador. Sin embargo, como ella misma señala, «no se dejó desanimar». Logró un destacado desempeño en el *lycée* y continuó su trayectoria académica en la universidad, donde obtuvo un DEUG en Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales. Debido a razones económicas, tuvo que trabajar como vendedora, cajera, entre otros empleos, donde también enfrentó situaciones discriminatorias. A

raíz de esta experiencia, decidió retomar sus estudios y obtuvo un Máster 2 en «Gestión de Proyectos en Ingeniería de la Formación». Actualmente, se desempeña como consejera pedagógica y de inserción en GRETA<sup>12</sup>, lo cual considera como un gran logro personal. Otros casos, sin embargo, no son tan claros.

Por ejemplo, Dina, quien aspiraba a convertirse en abogada, es actualmente animadora social tras haber interrumpido sus estudios en segundo año de *lycée*. Esta interrupción no muestra evidencias de procesos discriminatorios. En el caso de Assia, a quien se le sugirió una formación en un programa marcado por la relegación en el *collège*, logró finalmente inscribirse en la Sorbona después de obtener su bachillerato científico. Sin embargo, durante su experiencia universitaria, sintió una gran hostilidad debido a su decisión de usar un velo, lo que ella interpretó como una forma de discriminación.

Finalmente, decidió abandonar la Sorbona y trasladarse a una universidad en Seine-Saint Denis, donde ironiza sobre la realidad de que ni siquiera los buenos estudiantes pueden escapar de su lugar de residencia, sintiéndose condenados a un cautiverio tanto residencial como académico. Posteriormente, dejó la universidad para dedicarse a la obtención de un título de técnico superior en marketing y comunicación, el cual logró sin inconvenientes. Actualmente, está inscrita en una reconocida escuela para cursar una licenciatura en marketing y comunicación. Sin embargo, enfrenta la dificultad de encontrar un lugar para realizar pasantías o prácticas profesionales debido a su decisión de usar un velo.

## 9. El impacto de las prácticas pedagógicas en las trayectorias escolares de los estudiantes

Las prácticas pedagógicas pueden ser objeto de cuestionamiento en relación con su impacto en las trayectorias escolares de los estudiantes. En este contexto, nos basamos en una encuesta de corto alcance realizada a profesores activistas que ejercen su profesión en un entorno segregado, donde se representan dieciocho nacionalidades diferentes. Por lo tanto, no existen razones evidentes para considerarlos como educadores discriminadores. Sin embargo, es importante destacar que la llamada “etnización benevolente”, que consiste en la referencia constante al color de piel, plantea interrogantes sobre su pertinencia. Además, otros elementos cuestionan cómo la concepción de los programas escolares coloca la identidad de los estudiantes en el centro de su enfoque.

Las prácticas profesionales de estos educadores pueden considerarse como “adaptaciones contextuales”, un término utilizado por Agnès van Zanten y Marie-France Grosperon. En su análisis sobre los espacios escolares considerados “difíciles”, las autoras describen cómo los educadores adoptan diversas posturas que oscilan entre la evasión y el desarrollo personal, refiriéndose a esta última como “adaptación contextual” (Van Zanten y Grosperon, 2001). Esta adaptación implica una transformación de las prácticas pedagógicas a las características del alumnado que reciben. A veces, estas adecuaciones pueden manifestarse como una disminución de las expectativas escolares, o incluso en la “sobrecalificación” de los estudiantes, con el propósito de motivarlos y fomentar su confianza. Sin embargo, es crucial reconocer que estas prácticas pueden tener un impacto significativo en la naturaleza y el volumen

---

<sup>12</sup> Se trata de un organismo que asegura las formaciones para adultos destinadas a una inserción profesional.

de las adquisiciones escolares, lo que a su vez puede influir en la continuidad de las trayectorias educativas de los estudiantes.

Guillaume reconoce acertadamente que las prácticas pedagógicas “obviamente tendrán repercusión a la hora de acceder a la enseñanza superior”. La idea de “bajar las exigencias” no es del todo adecuada cuando se entiende en el marco de las “adaptaciones contextuales”. En realidad, estas adaptaciones implican ajustes más sutiles, como no cubrir por completo el programa curricular, adaptar el lenguaje a las necesidades de los estudiantes y fomentar una “ética relacional contextualizada”. Este enfoque enfatiza la dimensión relacional, incentivando las fortalezas de los estudiantes y trabajando en el proceso de “construcción del estudiante” como ser social y ciudadano. La referencia al color de piel, en este contexto, se convierte en un reflejo de la realidad social actual para los educadores entrevistados. No obstante, es importante señalar que estas adaptaciones pedagógicas pueden, a largo plazo, perpetuar la discriminación. Esto nos ayuda a comprender las fuertes disconformidades que surgen en los procesos de orientación post-bac, particularmente cuando el algoritmo de asignación considera el establecimiento escolar (el *lycée*) en sus cálculos. Si bien esta condición no se expresa de manera explícita, se asume que afecta negativamente a los estudiantes provenientes de *lycées* populares, donde se implementaron programas pedagógicos específicos. Este fenómeno constituye, por lo tanto, una forma de discriminación vinculada al lugar de residencia, que a su vez está relacionado con la escolarización. Más allá de las posibles autocensuras que pueden experimentar los estudiantes, estos elementos también arrojan luz sobre los mecanismos discriminatorios que hemos mencionado en el contexto de la orientación escolar.

## 10. Las restricciones de acceso a la enseñanza y a los recursos públicos

Otra forma de discriminación escolar está relacionada con las desigualdades en la calidad de la infraestructura educativa y la escasez de recursos destinados a las escuelas de los barrios populares. Este problema se pone de manifiesto en la indignación de Houria, quien se sintió consternada al descubrir las deficientes condiciones de las infraestructuras escolares en una gran ciudad del sur de Francia. De su experiencia, además de la indignación, se desprenden conclusiones: considera que, en un contexto como ese, nunca habría podido lograr la trayectoria escolar y universitaria que posee actualmente. Otro aspecto discriminatorio en el barrio está vinculado a la atención a estudiantes con discapacidad. Muchos de estos estudiantes se vieron excluidos de las escuelas debido a la falta de personal especializado y establecimientos inadecuados, lo que representa una violación flagrantemente del derecho a la educación.

A raíz de estas situaciones, los padres se movilaron activamente, aunque sin obtener resultados satisfactorios. Además, se presenta otro caso de violación del derecho a la educación en este barrio relacionado con la resectorización escolar implementada en 2014 por el Consejo departamental<sup>13</sup>. Esta medida privó a los estudiantes de la posibilidad de matricularse en uno de los *collèges* vinculados más mixtos cercanos al barrio. Como resultado, los alumnos se agruparon en un único establecimiento, lo que

---

<sup>13</sup> El Consejo departamental corresponde a una división política del territorio. Se trata de una asamblea elegida por los ciudadanos mediante sufragio directo. En Francia existen 101 departamentos. Los consejos departamentales están a cargo principalmente de la política social, pero también de la gestión de las infraestructuras de los *collèges*.

generó una situación de segregación desproporcionada que se puede considerar como una forma de discriminación, según lo establecido por la Convención de la UNESCO de 1960. A lo largo de varios años, los padres se movilizaron intensamente, organizando manifestaciones en las calles, reuniones públicas y enviando cartas al Ministerio de Educación e incluso al presidente de la República. La prensa nacional también se hizo eco de esta movilización, ampliando la difusión de la problemática enfrentada. A pesar de sus esfuerzos, los padres de los estudiantes nunca lograron la anulación de la decisión tomada (Ben Ayed y Bentiri, 2020). Otro caso relevante se relaciona con un barrio en la *banlieue* cercana a París, donde reside Assia. Ella fundó una asociación de padres con el objetivo de dialogar con los diferentes consejos de clase y de administración de las escuelas. Assia describe que las relaciones con la institución escolar eran generalmente tranquilas, hasta que en una reunión del Consejo de la Escuela se anunció la prohibición de que las madres con velo acompañaran las salidas escolares. Este anuncio fue la gota que colmó el vaso. Assia interpretó esta decisión como discriminatoria y decidió recurrir a la ley. Un dictamen reciente del Consejo de Estado<sup>14</sup> le dio la razón, lo que provocó la ira del representante municipal hacia los profesores y alteró considerablemente la relación entre los padres y la escuela. Otras formas de discriminación son más sutiles. Durante las movilizaciones y en momentos festivos en los barrios, la ausencia de candidatos y representantes del estado resulta ofensiva para los residentes.

Esto refuerza un sentimiento de abandono por parte del Estado, de no sentirse bienvenidos en Francia (Akkari, 2001) y de no recibir el mismo trato que otros padres de estudiantes. En situaciones más complejas, las interacciones con las instituciones pueden llegar a convertirse en lo que se denomina “represiones silenciosas” (Talpin, 2016). Houria, activista en los barrios desde hace años, recuerda que al inicio de su experiencia consideraba que se enfrentaba a un “trato injusto”. Sin embargo, en la actualidad, siente que el término más apropiado para describir su situación sería “discriminaciones”:

*Podríamos razonar en términos de discriminación si el sistema judicial desempeñara sus funciones, es decir, que, en un momento dado, cuando se confirma una discriminación hay una sanción. Hoy, la dificultad es demostrar que hubo una discriminación, pero incluso cuando esta está confirmada, no hay ninguna sanción, ni ningún mecanismo para frenar la discriminación.*

## 11. Conclusión

Este artículo, aunque aún preliminar, se orienta a la elaboración de un marco conceptual y empírico en torno a la noción de discriminación escolar, diferenciándolas de las desigualdades. Esta investigación surge de una articulación inédita entre la sociología de la educación y el derecho a la educación, lo que nos permite abordar el tema desde una perspectiva multifacética. La tipología resultante, compuesta por cinco dimensiones –que incluyen 1) atentados contra la integridad moral del estudiante, 2) menoscabo a la dignidad del estudiante, 3) restricciones de acceso a recursos escolares, 4) regímenes de sanciones y 5) trayectorias escolares obstaculizadas por medios discriminatorios– se complementa con una dimensión adicional relacionada con las prácticas pedagógicas y se fundamenta en una realidad empírica observada. A través

---

<sup>14</sup> El Consejo de Estado es una alta jurisdicción jurídica que tiene la facultad de tratar principalmente asuntos relativos al funcionamiento de las administraciones y además de aconsejar al gobierno sobre la admisibilidad de las leyes en un plan constitucional.

de un análisis exhaustivo de las declaraciones de los entrevistados sobre hechos específicos y contextuales, la investigación revela que los descendientes de la inmigración norteafricana enfrentan tratos desiguales en el ámbito escolar, generando rupturas en la igualdad, que se interpretan como procesos discriminatorios conforme al derecho de la educación.

Sin embargo, esta observación no agota la problemática; más bien, la amplía e invita a matices y precisiones. El primer matiz, subraya que es crucial entender que los actos discriminatorios no pueden ser considerados de manera aislada, sino que deben contextualizarse dentro de un marco que incluya otros factores que evidencian desigualdades en la escolarización, como las diferencias en las condiciones de enseñanza entre diversos establecimientos. El segundo matiz hace referencia a las contradicciones observadas en la primera parte del artículo, derivadas de investigaciones cuantitativas. Estas discrepancias sugieren que la discriminación escolar puede atribuirse, en parte, al carácter arraigado, enmascarado y, en ocasiones, invisible de la discriminación, exceptuando casos específicos. Un aspecto importante que solo la investigación cualitativa permite identificar es que la discriminación no tiene efectos mecánicos sobre las trayectorias escolares. Este fenómeno plantea un desafío a las capacidades de resistencia de los actores que están en condiciones de afrontarla, lo que dificulta que los enfoques cuantitativos la objetiven a través de un estudio externo de las trayectorias escolares. Por último, esta investigación allana el camino para futuras indagaciones en contextos más variados y con muestras más amplias, enfocándose también en otras poblaciones, como los descendientes de inmigrantes subsaharianos y turcos, entre otras. Por último, surge una interrogante crucial: ¿Las cinco dimensiones de la discriminación escolar identificadas en este estudio podrían poseer un carácter universal y ser transferible a otros países?

## Agradecimientos

Se agradece autorización del autor y de Revista Educação On line de la PUC-Rio de Janeiro, Brasil que ha publicado este artículo en francés, su idioma original:

Ben-Ayed, C. (2023). Enquête sur la discrimination scolaire en France: Pesquisa sobre discriminação escolar na França. *Educação Online*, 18(44), e18234409.  
<https://doi.org/10.36556/eol.v18i44.1561>

Traducido al castellano por Paola Valdés Soto y Sergio Martinic.

## Referencias

- Akkari, A. (2001). Les jeunes d'origine maghrébine en France : Les limites de l'intégration par l'école. *Revue Électronique de Sociologie Esprit Critique*, 3(8).
- Beaud, S. y Noiriel, G. (2021). *Race et sciences sociales. Essai sur les usages publics d'une catégorie*. Agone.
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders. Étude sociologique de la déviance*. Métailié.
- Ben-Ayed, C. (1998). *Approche comparative de la réussite scolaire en milieu populaire dans l'enseignement public et privé. Type de mobilisation familiale et structures d'encadrement* [Tesis doctoral]. Université Paris V-Sorbonne.
- Ben-Ayed, C. y Bentiri, N. (2020, 11 de diciembre). *Tous des enfants de la République ! Des parents d'élèves se mobilisent contre les discriminations*. La Vie des Idées.  
<https://laviedesidees.fr/Tous-des-enfants-de-la-Republique>

- Ben-Ayed, C. (2023). *L'école discrimine-t-elle ? Le cas des descendants de l'immigration nord-africaine*. Éditions du Croquant.
- Bereni, L. y Vincent-Arnaud, C. (2011). La discrimination, de la qualification juridique à l'outil sociologique. *Politix*, 2(94), 7-34. <https://doi.org/10.3917/pox.094.0007>
- Bertoni, P. y Matta-Duvignau, R. (2021). *Dictionnaire critique du droit de l'éducation*. Éditions Mare & Martin.
- Boulot, S. y Boyzon-Fradet, D. (1988). *Les immigrés et l'école, une course d'obstacles. Lectures de chiffres (1973-1987)*. L'Harmattan.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970). *La Reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.
- Brinbaum, Y. y Kieffer, A. (2009). Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours. *Population*, 64(3), 561-610. <https://doi.org/10.3917/popu.903.0561>
- Broccolichi, S. y Sinthon, R. (2011). Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives. *Revue Française de Pédagogie*, 175, 15-38. <https://doi.org/10.4000/rfp.3017>
- Caille, J. P. (2007). Perception du système éducatif et projets d'avenir des enfants d'immigrés. *Éducation & Formations*, 74, 117-142.
- Caille, J. P. y Vallet, L. A. (1996). Niveau en français et en mathématiques des élèves étrangers ou issus de l'immigration. *Économie et statistique*, 293, 137-153. <https://doi.org/10.3406/estat.1996.6053>
- Chabot, T. (2022). L'homophilie sociale au collège. Amitiés et inimitiés entre élèves socialement distants dans quatre établissements mixtes. *Revue Française de Sociologie*, 63, 65-111. <https://doi.org/10.3917/rfs.631.0065>
- Chevalier, P. (1986). Les filières scolaires de l'échec. *Revue Française de Pédagogie*, 77, 39-46. <https://doi.org/10.3406/rfp.1986.1491>
- Dhume, F. (2011). *Entre l'école et l'entreprise, la discrimination ethno-raciale dans les stages* [Tesis Doctoral]. Université de Provence, Aix-Marseille I.
- Dhume, F. (2019). En finir avec la concurrence des rapports sociaux. *Travail, Genre et Sociétés*, 41, 167-173. <https://doi.org/10.3917/tgs.041.0167>
- Duru-Bellat, M. y Mingat, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège : Le contexte fait des différences. *Revue Française de Pédagogie*, 29(4), 649-666. <https://doi.org/10.2307/3321516>
- Ecker, H. S. (1952). The career of the Chicago public school teacher. *American Journal of Sociology*, 57, 470-477.
- Fassin, D. (2002). L'invention française de la discrimination. *Revue Française de Science Politique*, 52(4), 403-423. <https://doi.org/10.3406/rfsp.2002.403726>
- Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1991). *Les Cadres de l'expérience*. Éditions de Minuit.
- Henry-Lorcerie, F. (1989). L'universalisme en cause ? Les équivoques d'une circulaire sur la scolarisation des enfants d'immigré. *Mots*, 18, 38-56. <https://doi.org/10.3406/mots.1989.1447>
- Hernu, R. (2020). *Le principe d'égalité et le principe de non-discrimination dans la jurisprudence de la CJUE*. Titre VII, 4. <https://www.conseil-constitutionnel.fr/publications/titre-vii/le-principe-d-egalite-et-le-principe-de-non-discrimination-dans-la-jurisprudence-de-la-cjue>

- Ichou, M. (2018). *Les enfants d'immigrés à l'école. Inégalités scolaires, du primaire à l'enseignement supérieur*. PUF.
- Laacher, S. (1990). L'école et ses miracles. Note sur les déterminants sociaux des trajectoires scolaires des enfants d'immigré. *Politix*, 3(12), 25-37.  
<https://doi.org/10.3406/polix.1990.1421>
- Lignier, W. y Pagis, J. (2017). *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*. Éditions du Seuil.
- Lorcerie, F. (2008). La 'loi sur le voile' : Une entreprise politique. *Droit et Société*, 68, 53-74.  
<https://doi.org/10.3917/drs.068.0053>
- Ogbu, J. U. (1992). Les frontières culturelles et les enfants de minorités. *Revue Française de Pédagogie*, 101. <https://doi.org/10.3406/rfp.1992.1307>
- Payet, J. P. y Van Zanten, A. (1996). L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques. *Revue Française de Pédagogie*, 117, 87-149.  
<https://doi.org/10.3406/rfp.1996.1186>
- Perroton, J. y Schiff, C. (2018). Les enseignants face à l'ethnicité hier et aujourd'hui. *Recherche et Formation*, 89, 17-30. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4291>
- Ringelheim, J. (2016). La discrimination dans l'accès à l'éducation. *Revue Trimestrielle des Droits de L'homme*, 27(105), 77-96.

## Breve CV del autor

### Choukri Ben Ayed

Profesor de Sociología en la Universidad de Limoges, Francia, y codirector del GRESCO (Groupe de Recherches Sociologiques sur les Sociétés Contemporaines - laboratorio conjunto de las universidades de Poitiers y Limoges). Sus investigaciones se centran en las desigualdades territoriales en la educación, políticas educativas, diversidad y segregación escolar. Email: [choukri.benayed@orange.fr](mailto:choukri.benayed@orange.fr)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5725-5715>