

## DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL AL ENFOQUE INTERCULTURAL EN EDUCACIÓN: ESTADO ACTUAL Y PROSPECTIVA DE FUTURO; EL CASO FRANCÉS

Marie-Gabrielle Philipp\*

La idea de educación intercultural, así como la filosofía que la inspira, son conceptos importados en el sistema educativo francés. Forjada alrededor de los años 70 por asesores europeos y formadores de docentes ligados a centros de difusión del francés en el extranjero<sup>1</sup> y, por ello, sensibilizados profesionalmente tanto a las cuestiones relativas a la diversidad de lenguas y culturas, como a los fenómenos de relaciones interculturales, ha sido percibida como un «asunto» de especialistas que trabajan en el campo internacional e interesados indirectamente por la inmigración. Destinada a un público específico, los niños de trabajadores inmigrantes, considerado, salvo raras excepciones, como marginal y apartado por mucho tiempo del seno de la institución, la educación intercultural se desarrolla

---

\* *Oficina de las Lenguas y las Culturas. Centro Internacional de Estudios Pedagógicos.*  
Traducción: Concepción Ramos Cuenca.

<sup>1</sup> Reflexión francesa elaborada por expertos que trabajan en el campo del francés como lengua extranjera en dos instancias: el CREDIFF (Centro de Investigación y estudios para la Difusión del Francés) y el BELC (Oficina para la Enseñanza de las Lenguas y Civilización Francesa en el Extranjero), convertida después en departamento del CIEP de Sévres (Oficina para la Enseñanza de las Lenguas y las Culturas). A estos dos organismos les habían sido atribuidas misiones oficiales por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Al primero, la misión de formación de los maestros encargados de impartir enseñanza a los hijos de inmigrantes (1973). Al segundo, la misión de documentación sobre los trabajadores inmigrados y sus familias (1973) (el BELC-Emigrantes se ha convertido en el CNDP-migrantes). Remitirse a los trabajos llevados a cabo en el marco del programa del Consejo de la Cooperación Cultural del Consejo de Europa (CCC) especialmente a los de L. PORCHER.

desde hace 20 años al margen de un sistema caracterizado por un fuerte etnocentrismo. Ello hasta el momento en que, en 1989<sup>2</sup>, se planteó la cuestión de la integración de esta población en la nación, definiéndose una política escolar de integración.

La educación intercultural, desarrollada históricamente a pesar de la negación de la existencia de poblaciones inmigrantes y de sus hijos, no ha gozado de una legitimidad incontestable en el interior de la escuela (LORCERIE, 1983). Objeto de movilización de una fracción de la sociedad civil que ha introducido en la escuela prácticas innovadoras y ha contribuido a la reflexión sobre las necesarias transformaciones del sistema educativo, «lo intercultural», ha sido entendido en ocasiones como una opción que fomenta y favorece lo diferente, poniendo así en peligro la cohesión nacional. «Lo intercultural» ha vuelto recientemente a escena, no tanto para ser interrogado como instrumento de política de integración cuanto para alimentar controversias y polémicas. La educación intercultural ha dado lugar a puntos de vista viscerales, tanto por parte de sus defensores como de sus detractores<sup>3</sup>, sin que se hayan disipado los malentendidos que les oponen ni las confusiones mantenidas sobre sus finalidades.

---

<sup>2</sup> Constitución de un Comité Interministerial para la Integración el 6 de diciembre de 1989 (Primer Ministro: M. Rocard): Serie de medidas relativas a la integración de los inmigrantes instalados legalmente en territorio francés. Se refieren a empleo, formación, vivienda, lucha contra el empleo clandestino y la reconducción a la frontera de los extranjeros en situación irregular. Creación de una instancia consultiva, el Consejo Superior para la Integración (HCI), el 19 de diciembre de 1989 encargada de procurar un mejor conocimiento de la inmigración, afinar la definición de los objetivos perseguidos por la política de integración, evaluar las consecuencias de los flujos migratorios estudiar las formas ilegales de empleo y los lazos con la inmigración clandestina. Mejorar la organización administrativa; tratar prioritariamente los problemas de los hogares en el marco de una reflexión global sobre la vivienda de los inmigrantes. El primer Ministro dió a conocer al Consejo Superior desde su puesta en marcha, su preocupación por «disipar los fantasmas que rodean la presencia de extranjeros en Francia sustituyendo las lagunas de información y las informaciones dispersas, a veces incoherentes, o simplemente inexistentes por un conocimiento lo más exacto posible de las circunstancias relacionadas con los flujos migratorios, la presencia evolutiva y la situación jurídica de los extrajeros en suelo francés.

<sup>3</sup> Como ejemplo, entre otros, la tribuna libre firmada por los cinco intelectuales franceses citados bajo el título *Souvenez-vous des profs.* (acordaros de los profesores) aparecida un año después del caso del «foulard» islámico en *Le Monde* del 25-26 de noviembre de 1990, p. 6. Se trata de Elisabeth Badinter, de Régis Debray, d'Alain Finkelkraut, d'Elisabeth de Fontenay y Catherine Kintzler. Su toma de posición respecto al «combate» por el laicismo fue tan radical que les ha valido los calificativos de «integristas del laicismo y partidarios del fundamentalismo republicano». En la misma vía, pero esta vez sobre la cuestión del papel de La Escuela de La República remitirse a Education et Valeurs, *Education et pedagogies*, 132 (diciembre de 1988).

En la medida en que la educación intercultural está ligada a la consideración de la diversidad y del pluralismo —en el seno de una entidad nacional se manifiestan, en efecto, fenómenos de diferenciación que marcan las relaciones sociales y culturales a diferentes grados de interacción cuyos efectos no escapan a la escuela—, la educación intercultural se mantiene evidentemente objeto de debate y de contestación cuando no es reducida al ostracismo o, simplemente, negada.

La educación intercultural, problemática difícil, es en efecto «una teoría de la complejidad» que asume cierto número de paradojas que le son inherentes y que reclaman una posición ética y una reflexión política. Por ello no puede afirmarse más que por lo que es, a saber, una «teoría», una «aproximación» en vías de construcción y en continua reelaboración. Y ello porque reivindica el tener en cuenta las dinámicas sociales y sus contextos. Al tener que inscribirse dentro de un modelo educativo, él mismo en mutación, y en una tradición cultural llamada también a evolucionar, la educación intercultural, no puede evolucionar sin llevar a cabo una mejor articulación entre las prácticas y la investigación-acción de campo de las que ha emanado y el campo de las investigaciones universitarias e interdisciplinarias de las que surge<sup>4</sup>, con vistas a una fecundación recíproca.

Tras abordar las características esenciales del modelo educativo francés que prevalecen hasta nuestros días y con el fin de mostrar la problemática esencial de la educación intercultural, haremos una historia de políticas desarrolladas y de este concepto. Por último, mencionaremos a la vista de los hechos y de los límites de este estudio, las perspectivas que conviene explorar más a fondo y los dispositivos de trabajo que, a nuestro modo de ver, se imponen para someter a discusión.

## **I. EL MODELO FRANCÉS**

La escuela, como instrumento de integración entre otros (trabajo, ejército, sindicato, asociaciones, etc.), siempre ha sido objeto de una atención especial. En el proyecto educativo republicano, de carácter racionalista, igualitario y universalista, la escuela desempeña un papel esencial.

---

<sup>4</sup> Antropología cultural y social, sociología de las relaciones interétnicas, psicología social, psicología de los contactos interculturales.

La escuela francesa es heredera de la «*tradition des Lumières*» y de los ideales y valores de la Revolución de 1789. Fue instrumento privilegiado del «modelo republicano», es decir, del modelo de integración nacional desde la Revolución. La integración posee en Francia un carácter esencialmente político: «se integra a los miembros de la sociedad nacional por la ciudadanía individual según una concepción universalista del ciudadano, nacida de los valores encarnados y simbolizados por la revolución» (SCHANAPPER, 1995). El ciudadano es definido como un individuo abstracto, sin identificación y sin cualificaciones concretas. La República sólo reconoce al Hombre, abstracto, y al Ciudadano. El «modelo republicano francés» es un modelo de integración individual sobre la base de la incorporación nacional «contractual». Sólo toma en consideración las ligaduras nacionales y las circunstancias sociales. Se contrapone al «modelo anglo-sajón», de integración comunitaria, que tiene en cuenta las afinidades étnicas, de origen nacional, «ancestrales» o raciales (PLURIEL, 1993 y 1994; GIRAUD, M. et DE RUDDER, V., 1994; GALISSOT, R., 1993; SIMON, P.J., 1993 y 1994). La República se constituye contra la monarquía de derecho divino, y como consecuencia contra el poder de la iglesia católica. El laicismo, principio de separación de la política y la religión, de lo público y lo privado, constituye la herencia: lo privado es la esfera de la libertad del individuo, donde puede afirmar sus creencias, sus opiniones y sus prácticas, a condición de que estas prácticas no amenacen el orden público; lo público es la esfera, religiosamente neutra, común a todos los ciudadanos sea cual sea su creencia. El laicismo es un valor fuerte, conquista de la secularización del poder civil. Es el fundamento de la democracia. Es siempre reafirmada como una de las características esenciales del estado republicano: recogida en la Constitución de la IV República, aparece igualmente en la de la V (1958) que añade que Francia «respeta todas las creencias» (art.2, título 1). Si bien el laicismo es un principio político-jurídico, ante todo es un valor moral: valora la «aptitud para respetar» y las demás cualidades que son fundamento de los lazos sociales, a los que los franceses son especialmente sensibles.

El sistema de enseñanza se basa en cuatro principios fundamentales: la libertad, que permite la escolarización provista en la escuela pública como en los establecimientos privados bajo ciertas condiciones (contrato); la gratuidad y la obligatoriedad escolar para todos los niños de dos a dieciseis años (Orden de 1959); el laicismo, que garantiza la neutralidad de la enseñanza pública en materia de libertad religiosa. Las grandes leyes —obligación escolar y gratuidad— han sido obra de la III República (de los años 1881, 1882, 1886) y configuran la enseñan-

za como servicio público, garantía de la unidad de la nación, confirmando el monopolio del Estado y de la sociedad civil en materia de educación: la instrucción es gratuita, obligatoria y laica. La igualdad ante la educación tiene una importancia particular; la obligatoriedad y la gratuidad aseguran la democratización.

En el proyecto filosófico republicano la escuela tiene por misión instruir, es decir, formar un hombre libre, un ser racional. Debe también ayudar a liberarse de toda servidumbre intelectual, a distanciarse de sus lazos, a librarse de las ideas recibidas y de los prejuicios, en primer lugar, de las que vienen de su medio social y cultural, de los particularismos de toda clase. Bajo la Tercera República, momento donde se consolida el nuevo orden republicano en lucha con la influencia del catolicismo, partidario del Antiguo Régimen y donde se consolida la colonización por políticas de asimilación, el valor fundamental es el civismo; se trata de «moralizar» a las masas impartiendo una instrucción moral y cívica; la enseñanza de la historia, debe suscitar el sentimiento de comunidad histórica y contribuir así a garantizar mejor la unidad nacional. Así, el aprendizaje exclusivo de la lengua común, el francés, impartido por la escuela, debe servir de proyecto de liberación y contribuir a lograr la homogeneidad de la nación. La educación tiene por finalidad la integración de todos en el cuerpo social por la uniformidad de los valores morales, de los conocimientos, de las categorías intelectuales; es el motor de la cohesión nacional. La escuela tenía, pues, la misión de garantizar la promoción de los mejores, de la élite de la nación.

En consecuencia, la organización de la escuela pública no tenía en cuenta ni las especificidades regionales ni los orígenes nacionales ni las creencias religiosas de los alumnos. Les trataba de forma uniforme como futuros ciudadanos, consagrados a lo universal. Pero la complejidad creciente de una sociedad cada vez más diferenciada, uno de cuyos factores responsables es la instalación permanente de poblaciones de origen extranjero descendientes de las migraciones en su mayor parte postcoloniales, va a cuestionar el orden y la eficacia del sistema escolar. La heterogeneidad de las normas y de los valores plantea la necesidad de tomar en consideración la variación, que obstaculiza los mecanismos del modelo de integración. Este fenómeno que caracteriza la sociedad civil determina de igual manera los procesos escolares. Se puede argumentar hoy en día que las relaciones interculturales empiezan a ser mejor comprendidas por los actores de la sociedad civil, especialmente en los contextos sociales de pluralidad hasta hoy

apartados (ghettos de barrios periféricos y otros barrios difíciles donde se encuentran implantadas las Zonas de Educación Prioritaria). Existe, en consecuencia, un desnivel que provoca una tensión potencialmente peligrosa entre la sociedad francesa y su escuela.

En efecto, la escuela era ese lugar, ese corredor de seguridad que permitía la transición, mediante la transmisión de conocimientos y la inculcación implícita y explícita de los valores políticos y civiles, la integración social y política. Esta capacidad de integración está hoy en crisis por el hecho de las profundas transformaciones de la sociedad, del desarrollo no controlado en sus repercusiones sociales y humanas de la economía liberal, de la competitividad a escala mundial, de un desempleo que no parece controlable. La escuela no garantiza hoy día, ni por la asistencia de sus alumnos, por los abandonos escolares que se producen (14 ó 15% salen aún del sistema escolar sin cualificación), y tampoco por los diplomas que concede, la inserción social mediante el trabajo y la movilidad social. No responde, por tanto, a las metas sociales. El fracaso escolar atañe principalmente a los niños de los medios socialmente desfavorecidos, y entre ellos a los niños de origen inmigrante, que están particularmente expuestos a las dificultades de integración social. Hoy en día el fracaso, la marginación, la relegación a las zonas de la periferia de las ciudades y la exclusión social y cultural, tienden a presentarse unidas, a estar asociadas. Al número de este conjunto de factores de efecto acumulativo, se debe sumar el rol que juega el sistema de enseñanza:

«este sistema de enseñanza abierto a todos y, sin embargo, estrictamente reservado para algunos» y que «logró la habilidad de reunir las apariencias de la *democratización* y la realidad de la reproducción, que se realiza a un grado superior de disimulo y con un efecto incrementado de legitimación social» (BOURDIEU, 1992).

## II. EVOCACIÓN HISTÓRICA

Hemos optado por realizar una evocación histórica que aclare las evoluciones de la idea, de su campo de aplicación y de los objetivos que están en juego. La relación de estas evoluciones con los sucesivos contextos políticos nos permitirá destacar mejor los elementos para su balance y extraer las posiciones y las perspectivas a examinar, con el fin de operar una reconsideración de la problemática. En la historia de esta opción, elaborada y actualizada principalmente en el marco de la escolarización de los niños de inmigrantes más que como dimensión de la acción

educativa, y en tanto que educación para la apertura a la diversidad, y referida, por ello, por tanto, a toda persona escolarizada, distinguiremos tres momentos:

## **II.1 De la pluralidad étnica a la intercultural**

Ciertas categorías —tanto jurídicas (niños extranjeros o de origen extranjero), lingüísticas (niños no francófonos), socioprofesionales (niños de trabajadores inmigrantes), entre las que se encuentran vinculadas las correspondencias cultural, nacional y de clase («*niños de inmigrantes*» en la denominación educativa oficial tanto europea como francesa), y que no son exclusivas entre sí, han servido respectivamente, si bien también de forma conjunta, a abordar la cuestión del éxito escolar de una población concreta y a orientar las respuestas aportadas a sus dificultades. La diversidad de estas denominaciones con su carga simbólica, es y continúa siendo reveladora de la dificultad y complejidad propias del trato reservado a la pluralidad en la sociedad y en la escuela francesa.

En efecto, *en los años setenta*, cuando se concibe el dispositivo de las medidas relativas a la escolarización de los niños de trabajadores inmigrantes, es la categoría de halófonos, de no francófonos, la que prevalece. La preocupación de la enseñanza de la lengua francesa, elemento esencial de la integración escolar y social, conduce a la creación de estructuras específicas —clases de iniciación en primaria (CLIN), clases de adaptación en secundaria (CLAD)— con vistas a llevar a cabo un aprendizaje intensivo según los métodos utilizados para *la enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE)*.

Si los avances pedagógicos y la reflexión, llevados a cabo de forma conjunta con los organismos especializados en la investigación del FLE como el Centro de Investigación y Estudios para la Difusión del Francés (CREDIF) ó la Oficina para la Enseñanza de la Lengua y de la Civilización en el Extranjero (BELC), pronto integrada a los Centros de Formación, de Información y de Escolarización de los Niños Emigrantes (CEFISEM), desembocan con el tiempo al perfeccionamiento notable de esta enseñanza, pocas modificaciones se aportaran en la institución a la marginación de las clases referidas (posición en la estructura escolar y generalmente ausencia de formación específica de los docentes).

Las nuevas medidas llevadas a cabo *en 1975* destinadas a *fomentar la enseñanza de las lenguas y culturas de origen* suponen una ruptura y se sitúan apa-

rentemente en total contradicción, al menos en la esfera jurídica, con el ideal de igualdad de trato establecido en la escuela. Con el reconocimiento de la pertenencia lingüística y cultural, la dimensión étnica y su pluralidad son reconocidas en la escuela. Los acuerdos bilaterales, firmados a partir del año 1973 con Portugal, Italia, Túnez, España, Marruecos, Yugoslavia, Turquía y Argelia, permiten una enseñanza de las lenguas extranjeras y de sus culturas, siendo impartida por docentes extranjeros, denominados (ELCO<sup>5</sup>), contratados y remunerados por sus gobiernos.

Esta consideración de las diferencias, debe remediar el alto índice de fracaso escolar, atribuido a las dificultades lingüísticas de los alumnos y ayudar a una mejor adaptación de los cursos. Se apunta igualmente a facilitar la comunicación con las familias. No obstante, la finalidad de tal enseñanza difiere según el objeto de la misma: preparación para el retorno a su país de origen y para una eventual reinserción en el país «de acogida», mantenimiento y conservación de las lenguas y las culturas de los países «de origen». Esto no es una preocupación exclusivamente francesa, sino común a los principales países de inmigración de Europa y en sus relaciones con los países de emigración, preocupación que una directiva de la Comunidad Económica Europea precisó en 1977. Los intereses económicos de los países de inmigración, así como la gestión de los flujos en función del aumento de la crisis económica, ligada al alza de los precios de energía y los primeros conatos de incitación al retorno a sus países a los inmigrantes justifican la puesta en marcha de esta política en Francia. Si el objetivo declarado es de «valorar» y respetar el universo cultural de referencia de los alumnos, la idea de cultura da lugar a numerosas ambigüedades, lo cual influirá en el desarrollo de una práctica en este marco de referencia.

La lengua nacional y la cultura estándar que se enseñan están en contradicción respecto a las lenguas habladas en el medio familiar (por ejemplo el árabe

---

<sup>5</sup> Esta regulación, introducida oficialmente en 1975 y de carácter provisional en 1983 ha sido perpetuada después de 10 años de indecisiones políticas. Continuamente fustigada y sistemáticamente denunciada sobrevive paradójicamente. Objeto de acuerdos diplomáticos y, por tanto, de posturas nacionales, pareció preferible dejarla «podrirse». Estos acontecimientos han constituido un informe de la Inspección General de la Educación en 1992 y una circular del 27 de julio de 1993, sin publicar en el Boletín Oficial, como resultado de esta evaluación. Su situación institucional es de lo más precaria. Se puede ver en su no supresión una falta en la voluntad de control social de las poblaciones de inmigrantes, especialmente de los inmigrantes de origen magrebí. La causa es, por tanto, política.

frente al beréber). Esta enseñanza está reservada a los niños extranjeros deseosos de aprender su lengua nacional. Se integra de forma flexible en el horario escolar a razón de tres horas por semana. Aparecerá a los ojos de los delegados como un dispositivo segregativo y marginador. Pero sobre todo como derogatorio como principio de la unidad/universalidad del sistema de enseñanza, ya que se trata de una enseñanza particular que se dirige a unos alumnos particulares de un curso normal, en la escuela y durante las horas lectivas. A partir del año 1986, con el aumento del integrismo, las enseñanzas de tipo arabo-islámico fueron consideradas por la opinión pública como sospechosas de proselitismo y percibidas como atentadoras a los principios de neutralidad y laicismo. Principios a los que no se puede contradecir y a los que esta enseñanza de lenguas y de culturas debe ajustarse, como lo indica la circular que regula el contenido y las modalidades de aplicación de la misma. Ahora bien, las dificultades reales de integración de esta enseñanza en las escuelas, incluso en la de los ELCO, en el seno de los equipos pedagógicos, van emergiendo poco a poco. Por otro lado, se verifica que la enseñanza en cuestión no responde a los objetivos de adaptación presupuestos tras su introducción, ni tampoco da una solución —en las prácticas pedagógicas cotidianas del aula y los procesos de aprendizaje u otras situaciones— la difícil cuestión de la consideración de los referentes sociales que los hijos de inmigrantes comparten con los niños de las clases populares, ni los referentes culturales establecidos por el proceso de aculturación. No tardarán en emerger otros interrogantes en términos de identidad cultural y/o sociocultural que, relativas al niño, su estructuración psicológica, afectiva y la variable familiar (el famoso «handicap sociocultural»), cuestionarán los efectos de una posición.

Es con *la circular del 25 de Julio de 1978*, cuando la orientación intercultural se introduce en la escuela a través de las «actividades interculturales» destinadas a la globalidad de los alumnos, sin atender a la nacionalidad y para todos los niveles de enseñanza. Estas actividades pueden estar organizadas con la participación de los ELCO. El fomento de la pedagogía intercultural, realizado en primer lugar por las experiencias llevadas a cabo por los organismos de investigación en el marco de un proyecto piloto de la CEE y del proyecto nº 7 del Consejo de la Cooperación Cultural del Consejo de Europa titulado «La Educación y el Desarrollo Cultural de los Inmigrantes», promete generalizarse y concretarse con el apoyo, además, de las instancias europeas y de sus expertos y de los CEFISEM. La pedagogía intercultural interviene en un momento en el que la inmigración se estabiliza y cuando los niños fruto de la inmigración comienzan a ser visi-

bles —son los denominados «la segunda generación»—, pero en un contexto de crisis económica y de reestructuración del aparato productivo, y sobre un fondo también de incitación política.

«Valoración de las culturas», «dialogo», conocimiento y enriquecimiento mutuos, se constituyen en los ejes escogidos a partir de los cuales se idearán prácticas concretas. Estos temas son ambiguos. Reducen la cultura a un contenido, garantizan una categorización diferencialista de los niños de inmigrantes acentuando por la misma sus limitaciones en la escuela. Folklorización, culturalismo, temor del niño a participar de una cultura que no corresponde con lo que siente y vive, constituyen otras consecuencias que caracterizan otras prácticas. A menudo, se ponen de manifiesto elementos culturales descontextualizados y socialmente valorados, ó elementos «reliquias» creencias de una cultura, —de forma paternalista—, sin que las categorías sociales que sirven para comprender a los niños, sus familias y su cultura pudiesen ser consultadas.

No obstante, a partir de 1981-1982, con la instauración de las Zonas de Educación Prioritarias<sup>6</sup> así como las de la noción del espacio educativo, y como consecuencia la apertura de la escuela al espacio familiar y social del niño, en un contexto de lucha generalizada contra las desigualdades sociales, el fracaso escolar de los niños inmigrantes vuelve a colocarse con relación a todos los niños del medio desfavorecido, lo que permite una desmarginación de lo intercultural. En efecto, las diferencias sociales y culturales de las que los niños son portadores, son realidades que la escuela debe tener en cuenta en la globalidad de sus enseñanzas. Sobre todo en los barrios donde esta pluralidad es una dimensión de la vida social. Por otro lado, el derecho reconocido y el apoyo prestado a la experimentación favorecen los avances y las rupturas conceptuales. La limitación a «actividades» que sitúan lo intercultural entre contenidos temáticos y «vividos»; técnica pedagógica y disciplina suplementaria —en un enfoque categórico y sistematizador— da lugar a la investigación de una dinámica educativa en la que el niño se constituye el centro, vinculado a un socio local (asociaciones, profesionales externos a la educación nacional, padres en ocasiones) y destinado a apoyar

---

<sup>6</sup> Esta disposición reagrupa a los centros escolares de sectores tanto urbanos como rurales caracterizados por dificultades económicas, sociales y culturales y tiene como objetivo corregir las desigualdades mediante el refuerzo selectivo y concertado de la acción educativa, y mediante el desarrollo de la interrelación escuela-barrio con el fin de reducir la distancia entre la escuela y el medio.

un proyecto educativo portador de éxito. El respeto a la pluralidad de las referencias étnicas, culturales, religiosas, sociales, ligadas a las instancias de socialización, teniendo en cuenta la necesaria construcción y articulación de éstas para el niño, pero la insuficiente investigación de modalidades prácticas que permiten el aprendizaje de la distancia crítica con respecto a los modelos y a los códigos normativos en presencia y/o en oposición, caracterizan esta pedagogía. Estos temas tienen más peso cuando el contexto sociopolítico (regulación, derecho de asociación, ley de descentralización que tiene como efecto arraigar mejor las cuestiones de inmigración en los contextos locales) es favorable. La atención prestada a las diferencias culturales y al respeto de las particularidades, se cristaliza entonces, en la idea política de inserción.

Durante los años 1981 a 1985 se aprecia el establecimiento de dos tendencias contradictorias: por una parte un fomento de las «actividades interculturales» pluralistas en el marco de Proyectos de Acción Educativa (PAE)<sup>7</sup>, que se traduce a menudo por una mediatización de esas empresas a nivel local o nacional, y por otra parte, la puesta en guardia contra una propensión a la revalorización de las diferencias en detrimento de las semejanzas. En 1986, el Consejo de Europa muestra la necesidad de una redefinición conceptual de lo intercultural e insiste sobre la relación identidad-alteridad<sup>8</sup>.

En este período se aprecia un matiz. La puesta en escena de la valoración de las realizaciones de los alumnos en lugares de acciones reservados a la cultura legítima puede confundirse con la consecución de objetivos de integración esco-

<sup>7</sup> Los Proyectos de Acción Educativa han sido establecidos en 1980. Se han llevado a cabo de forma voluntaria por equipos pedagógicos y educativos de los centros, pero inspirándose en las prioridades definidas por el ministerio anualmente. Los proyectos permiten a los alumnos participar. En el collège esta acción constituye la única oportunidad de llevar a cabo un trabajo interdisciplinar en el centro y en relación a otros actores sociales (arquitectos, escritores, artistas, empresas) y en relación con el barrio en el que el centro se inserta.

<sup>8</sup> El informe final del grupo de proyecto n° 7, *L'éducation et le développement culturel des migrants*: Conferencia final, Informe general (Cfr.: 2ª parte redactada por A. PEROTTI) preconiza aplicar la teoría antropológica de la cultura al análisis del contexto social de los Estados Miembros (Consejo de Europa, (DECS/EGT (86) 6 def y DECS/EGT (86) 33 def. Estrasburgo, 1986). Señala una nueva representación pública de la inmigración a la vez realista y pragmática que se trata, no obstante de construir. Informe: Evaluación Pedagógica Final de Programas de Experiencias de Educación Intercultural de 1986 a 1991 (Consejo de Europa DECS/ECT (90) 37 s.dir.ma.PEROTTI). Para Francia, la experiencia de FONTAINE (Grenoble-Isère) n° MG/CC-EI (88) 6 — MG/CC-EI (89) 9.

lar y social, así como con el sentimiento muchas veces confuso de las familias respecto a la apreciación de esta empresa. Puntualmente, se puede constatar una relativa mejoría de rendimientos, una menor tensión entre niños y profesores, a veces entre profesores y padres. En algunos casos, la visibilidad de las prácticas de la escuela, establecen los primeros peldaños de un encuentro y un debut de diálogo entre actores de la educación. Mientras tanto, en las recientes circulares ZEP, los padres inmigrados, que desean representación en los consejos escolares, no se perciben con igualdad de competencias respecto a los «nacionales». Sin embargo, es conveniente afirmar que allí donde se han sido aplicadas, las prácticas alternativas inspiradas por métodos activos y la pedagogía diferenciada han tenido efectos positivos<sup>9</sup>. De igual modo, la implicación de todos los actores —alumnos incluidos— en un proyecto cooperativo, ha favorecido la apropiación de conocimientos, el conocimiento recíproco, y también la escucha, la atención al otro, la autonomía, la responsabilidad y la solidaridad. Pero, desgraciadamente, un cierto triunfalismo mediático<sup>10</sup> ha contribuido también a hacer que prevalezca que lo intercultural es sinónimo de expresión y de animación, o incluso efervescencia creativa y nada más que eso. En efecto, la institución muy raramente se preocupa de la evaluación, de la reflexión crítica y jamás de su difusión<sup>11</sup>. Se encuentran pocos elementos sobre la articulación entre estas actividades y los

---

<sup>9</sup> Ya sean las prácticas de la escuela moderna, ya sean aquellas que las toman prestadas y están clasificadas en la categoría de «métodos centrados en el alumno».

<sup>10</sup> Por ejemplo, la acción de la asociación SESAME —una reagrupación de profesores—. De la misma se trata en la obra titulada «Para Prácticas Interculturales en la Escuela» editada en 1974 y difundida con la ayuda de la Misión de Acción Cultural del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y del CEFISEM de París. El precursor de esta operación de animación que ha sido llevada a cabo en el distrito 20 de París y que ha recurrido a animadores de culturas de origen (artistas, músicos, comediantes, calígrafos, narradores, etc.) debía más tarde ocupar las funciones de encargado de misión ante la delegación del FAS encargado de la inserción social y familiar y de la acción educativa. Esta acción había recibido entonces el apoyo institucional y, por lo tanto, también un importante apoyo financiero de la Dirección de Centros (Subdirección de la Enseñanza Primaria del MEN), de la Misión de Acción Cultural y de Lenguas Regionales del MEN, de la Subdirección de Intervenciones Culturales del Ministerio de Cultura, del Ministerio de la Solidaridad nacional, del Secretariado de Estado Encargado de los Inmigrantes, de la Dirección de Asuntos Escolares de la ciudad de París, de asociaciones semiestatales: Inter-Servicios-Migrantes y ICEI (hoy Agencia para el desarrollo de las Relaciones Interculturales —ADRI—).

<sup>11</sup> Confrontar *Communication*, correo de la CAAC-CRDP (Centro Regional de Documentación Pedagógica de París), *Conocimientos de las Culturas* 1989. Constataremos cuán tardía fue la difusión de ciertas iniciativas, teniendo, sin embargo, la etiqueta «Educación Nacional» o «Fondo de Acción Social», así como la ausencia de toda reflexión crítica.

contenidos de enseñanza, las situaciones pedagógicas y los dispositivos de expresión. Son escasos los trabajos que atestiguan una relación entre actividades temáticas, tareas, contenidos disciplinarios, modalidades de gestión de grupo y desarrollo de aptitudes específicas a la descentralización cultural, o sobre las dudas conceptuales interdisciplinarias<sup>12</sup>. En fin, la escasez de evaluación sobre la pertinencia o no de las prácticas y de su teoría, el hecho de que la innovación haya tocado innegablemente las escuelas y los ciclos de enseñanza, todo ello, constituye sin duda freno a un conocimiento razonado de los problemas ligados al desarrollo de la educación intercultural. La situación así creada, y que caracteriza una ausencia total de dirección y seguimiento, se encuentra en el origen del *impass* actual y de la suma de malentendidos de toda índole que se atribuyen a esta problemática.

En los barrios con fuerte población de inmigrantes, los jóvenes nacidos en Francia pero descendientes de la inmigración, reagrupados en asociaciones, con el apoyo de trabajadores sociales y de ciertos políticos municipales, se afirman como actores. Comprometidos en acciones de rehabilitación, de apoyo escolar, de animación sociocultural, de promoción de las culturas vividas o cotidianas, aportan a la noción intercultural un matiz de práctica social, ya sea en contradicción, o en congruencia con las prácticas desarrolladas en el interior de los establecimientos escolares. Tensión en todo caso con el papel tradicional asignado a la escuela. ¿Hasta dónde llegar en la apertura y aceptación de las diferencias que se van integrando en la cultura nacional? Este es el dilema frente al aumento del Frente Nacional en las elecciones de Dreux<sup>13</sup>. Dilema hoy aún no resuelto y del que sólo se pueden constatar los efectos: aquí, el empuje de una fiebre de identidad con caracteres nacionalistas; allá, a manera de reacción, la construcción de una representación denominada «nacionalista-republicana» de la sociedad y una concepción estatal de la «identidad nacional» que alcanza a todos los sectores, incluido el de la investigación en Ciencias Sociales (LORCERIE, 1994).

<sup>12</sup> A excepción de los análisis y reflexiones interdisciplinarios tratados en el coloquio organizado en Toulouse sobre el tema: «La interculturalidad en Educación y en Ciencias Humanas», Actas del coloquio, ERESI, Universidad de Toulouse le Mirail, Julio de 1985 y un número de *Formación de Migrantes*, Revista del Centro Nacional de Documentación Pedagógica-Migrantes: «Las culturas en la escuela: los nuevos retos» n° 77 (1989).

<sup>13</sup> Elecciones municipales parciales de Marzo de 1983 revelan una alianza entre el RPR y el Frente Nacional (FN), partido de extrema derecha. Es esta derecha radical la que ha definido el terreno y los términos del debate social y político e impone —a pesar de las denuncias de las que es objeto— la legitimidad de su temática como bien ha mostrado S. BOUNNAFOUS (1991).

**II.2 «Lo intercultural» en la integración: años 1984-1992:**  
**«establecer la igualdad, abrir la cultura»**

Durante este período, con independencia del equipo ministerial gobernante, la política en materia de inmigración, esta regida por los principios de represión de los flujos migratorios como en otros países de inmigración en Europa, y de integración de los inmigrantes residentes.

La reafirmación de la idea de integración escolar como medio de integración social, y a través de ello, el reconocimiento de su imperfección, en verdad problemática, estos hechos, aparecen por primera vez muy claramente en un informe preparado en 1984 por Jaques Berque, como respuesta a la solicitud del ministro Jean Pierre Chevènement: Los niños de la inmigración en la escuela de la República. El pluralismo cultural que la inmigración ha aportado, y más particularmente las culturas con las cuales «se relacionan» los niños de inmigrantes que son los «vectores», no se hubiera originado sin su presencia. Constituye un factor de diversidad que no debe ser laminado, por el contrario debe contribuir al «*enriquecimiento de la cultura nacional* (que permanece) *la referencia común*». Las culturas de origen, se consideran como «culturas de aportación». En ese sentido, y en nombre de las medidas sugeridas, las lenguas y culturas serán objeto de una enseñanza disciplinar, de actividades interculturales o pluri-disciplinarias y de Proyectos de Acción Educativos (PAE) para todos los alumnos de primer ciclo. Esta apertura «al pluralismo de las civilizaciones», será seguida en el segundo ciclo de una política de diversificación de las lenguas. Por otro lado, hay propuestas concretas orientadas a mejorar la disposición de acogida de los recién-llegados, tanto en su organización como en sus preferencias didácticas. Se busca el refuerzo de las competencias en francés, el apoyo escolar tanto en el interior como en el exterior de la escuela así como una orientación no discriminatoria son solicitados. La óptica integradora, lejos de ser asimiladora, reducida a un presente inmutable más allá de la cultura y de la identidad nacional, se inscribe en una visión deliberadamente prospectiva de la sociedad francesa para la cual la educación prepara. No obstante, ni la génesis del fracaso escolar ni la manera de promover un nuevo tratamiento de la diferencia lingüística y cultural (a saber, tener en cuenta prácticas reales) no son abordadas realmente. Se trata de realizar la articulación entre «lo unitario y lo plural», el «mundo de hoy no debe aferrarse más que a la pluralidad e identidad nacional, para mantenerse ella misma, debe situarse en esta pluralidad».

En este contexto de crisis económica y de agravamiento de la crisis económica favorable al desarrollo de la xenofobia y a la expresión de una ideología de rechazo y de exclusión de los inmigrantes, sobre todo de origen magrebí, que considera la inmigración —y con mayor razón la inmigración de origen colonial, cuando ésta reivindica una igualdad de trato—, como un atentado a la integridad del cuerpo social y de la identidad nacional. En efecto, desde 1981 los jóvenes descendientes de la inmigración, son objeto de crímenes racistas. En 1983, *la Marcha contra el racismo y por la igualdad de los derechos* que ellos organizan, lleva a debate público la cuestión de la discriminación política, económica, cultural y de injusticia social. *Convergencia*, una segunda marcha organizada en 1984, expone la cuestión de la legalidad de los derechos y deberes, y se afirma como movimiento reivindicativo y social.

Paralelamente y en relación con este movimiento de reivindicación, como reacción a la escalada de racismo y xenofobia, se realiza a partir de 1983, un cambio de orientación en las circulares ministeriales donde la denominación intercultural raramente aparece. Es entonces cuando los programas oficiales de 1985, tanto para la escuela elemental como para los colegios, remarcan la necesidad de tener en cuenta, «sin consagrarlas y para adelantarlas, las diferencias que existen entre los alumnos con pluralidad de orígenes étnicos, sociales y culturales».

Las propuestas del informe Berque, no serán verdaderamente tenidas en cuenta<sup>14</sup>: hará falta poner en marcha la política de integración escolar de 1991 (Comités Interministeriales de la Integración del 31 de Enero de 1990). Jean Pierre Chevènement, entonces Ministro de Educación Nacional, se muestra más partidario de promover el sentido de la ciudadanía por una enseñanza renovada de educación cívica. La misión de la escuela es de instruir antes de educar. Desde entonces, el término de intercultural desaparece. Se eclipsa en beneficio de la educación para el desarrollo, de educación a los Derechos del Hombre, particularmente a partir de 1986. El cambio de mayoría gubernamental dejará las cosas en ese estado.

En Septiembre de 1989, con la misma inquietud por restaurar a la escuela su función integradora dentro de la comunidad nacional, el Ministro de Educación

<sup>14</sup> Este informe se abrió entonces sobre la constatación de una dispersión de soluciones en ausencia de proyecto político.

Nacional, en colaboración con el Ministerio de Cultura, el Ministro de la Solidaridad y el Fondo de Acción Social (FAS<sup>15</sup>), proponen como tema transversal a las actividades periescolares y a los contenidos de enseñanza, para todos los grados, el descubrimiento de la diversidad. El proyecto se titula: «*Les apports étrangers dans le patrimoine français*» (las aportaciones extranjeras al patrimonio francés). El objetivo perseguido es «ir más allá de las iniciativas centradas únicamente en el descubrimiento de las diferencias (esforzándose por) valorar la inmigración, sus aportaciones a la vida cotidiana, a la experiencia cultural, a los acontecimientos importantes como las dos guerras mundiales, etc».

Legitimación, por consiguiente de las comunidades de inmigrados como parte ya integrante y constitutiva de la identidad francesa. El proyecto está situado bajo el signo de la integración nacional, la orientación de referencia es la de «crisol francés», de «el arte de la síntesis» cultural desarrollada en las aproximaciones históricas de F. Braudel y de G. Noiriel. Las memorias plurales de estas comunidades son llamadas a inscribirse en la memoria colectiva francesa. ¿Se busca, como finalidad, pensar a partir de aquí, de ahora, del país de residencia y no en función de las pertenencias colectivas y simbólicas unidas al ayer, y en el olvido de la violencia o de la dominación infligida? La memoria de las relaciones presentes y pasadas con «el extranjero» se integra dentro de la herencia el capital que constituye un «patrimonio» eminentemente visible<sup>16</sup>. ¿Tiene en cuenta la

---

<sup>15</sup> El Fondo de Acción Social (FAS) para los trabajadores inmigrantes y sus familias es un organismo público nacional de carácter administrativo, creado en 1958 y bajo la tutela del Ministerio de Inmigrantes y del Ministerio de Presupuesto. Encargado inicialmente de promover la acción social respecto a los nacionales argelinos residentes en la metrópoli, ha visto ampliadas sus competencias progresivamente al conjunto de comunidades de origen extranjero. Desde hace varios años el FAS organiza su intervención «al lado de la escuela», de los docentes y de los servicios del Ministerio de Educación Nacional. Es uno de los instrumentos del *aspecto escolar* de la *política de integración* tal y como ha sido definido por el Comité Interministerial para la Integración el 31 de enero de 1990.

<sup>16</sup> Ver el montaje audiovisual dónde Max Gallo presenta «Mi Francia» y la serie de películas realizadas por la emisión *Relais*, disponibles en cassettes así como las actas de un coloquio realizado sobre el tema «Composición Francesa, las aportaciones extranjeras al patrimonio francés» en la Universidad de Niza en 1991. *Migrants-Formation*, número especial de Marzo de 1992. Esta operación de gran envergadura, la más importante de todas, ha afectado a 41 instituciones de las cuales 28 son colegios, 11 liceos y 2 escuelas; las producciones —espectáculos, exposiciones, escritos, esculturas, películas— a las cuáles ha dado lugar y que han sido muy valoradas por los medios de comunicación puestos a su disposición, emergen bajo la rúbrica: «herramientas para pensar la integración» p. 147-160, op. cit.

reciprocidad de las perspectivas nacionales? Los valores de tolerancia, de respeto al prójimo que dicho «trabajo educativo tiene por misión transmitir, los mensajes dirigidos por la escuela a una sociedad donde el miedo al otro, la incomprensión, a veces el odio, están siempre presentes como las brasas en el brasero» (precisa Lionel Jospin tras el lanzamiento del proyecto). Mensaje conjuratorio y político contra los defensores de la exclusión que han argumentado las diferencias de su desviación con relación a la cultura francesa y de la famosa «distancia cultural» para justificar la diferencia en los derechos y desigualdad. La dimensión intercultural toma así coloración de la lucha contra el etnocentrismo y el racismo: tiene por misión mejorar, desde su implicación con un tema de trabajo tratado en perspectiva interdisciplinar, las relaciones y la comunicación interétnicas entre los alumnos.

Sin embargo, los responsables institucionales del proyecto lo evaluarán siguiendo la visión:

«Se habrá comprendido: esta acción ha sido construida a partir de un punto de vista crítico sobre todo lo que se ha hecho anteriormente en nombre de la pedagogía llamada “intercultural” y que ha producido efectos discriminantes reduciendo la vitalidad de las diferentes culturas en sus representaciones folklóricas y cercando frecuentemente a los niños de inmigrantes en la reproducción obligada de la cultura de origen de sus padres ... “la educación intercultural” se sitúa a contra corriente de la deriva culturalista o diferencialista...» (SEKSIG, 1993).

En Octubre de 1989, el hecho de llevar foulard tres jóvenes adolescentes de origen magrebí en un colegio de Creil desata la polémica en la opinión pública y en la clase política. El debate se cristaliza sobre la laicidad y el derecho a la diferencia. Da la medida de la tensión entre el relativismo cultural y el modelo de integración universalista e igualitario. Los temores de una sociedad diferencialista resaltan ante el modelo multicultural anglosajón. En este contexto, y antes de hacer llegar este tema al Consejo Constitucional, el Ministro de Educación, en el curso de un seminario de CEFISEM sobre el tema «Escuela e Inmigración»<sup>17</sup>, reafirma el principio de acuerdo, de obligación y de servicio público de la escuela contra los partidarios de la exclusión. Se trata de «hacer de nuestra escuela, la escuela de todos, sean cuales sean sus orígenes geográficos, lingüísticos, culturales y sociales de los niños y jóvenes», tal como debía declarar ante el Consejo Nacional de las poblaciones inmigrantes «la escuela tiene una doble misión (...)

<sup>17</sup> Discurso del 18 de Octubre de 1989, BO N° 49, 30 de Noviembre de 1989.

favorecer el éxito de todos los alumnos y contribuir al reconocimiento de la pertenencia de los inmigrantes a nuestra sociedad»<sup>18</sup>. Se fijan dos objetivos:

— «Dar igualdad de oportunidades a todos», persiguiendo el objetivo del dominio del francés y del éxito escolar (promoviendo la apertura de las estructuras de las clases acogidas e incitando al ajuste de las formas didácticas);

— (Trabajar para) «La apertura cultural a fin de que el niño se sienta reconocido como una persona por su diferencia de contenidos y como apoyo de enseñanza de las realidades de nuestra sociedad».

Son funciones asignadas a la escuela el respeto, reconocimiento de las diferencias, apertura, pero también formación elegida libremente y gestión de los conflictos que se pueden eventualmente generar de las referencias plurales. La cuestión de los límites del relativismo cultural está a la orden del día y se mantiene en debate por las partes implicadas.

El 31 de Enero de 1990 aparecen las disposiciones anunciadas bajo el título una política de integración escolar. Estas se apoyan en el texto de la Ley de Orientación<sup>19</sup> y recuerdan la necesidad de poner fin a ciertas desviaciones ya denunciadas por el informe Berque. Sólo puede haber «*especificidades*» temporales: el tiempo de acogida y de adaptación al contexto escolar francés (clases de acogida CLIN y CLAD). El rol de la escuela es de integrar, dando a todos la oportunidad de «forjarse una cultura, de ser autónomo (pensar por sí mismo)» pero también de «elegir o no la ciudadanía francesa». Con tratamiento de apertura cultural y de enriquecimiento de la cultura general, los contenidos deben integrar el conocimiento de la inmigración, el estudio objetivo de las creencias y ritos de las grandes religiones y el conocimiento de otras civilizaciones. La definición de integración:

---

<sup>18</sup> Discurso del 10 de Mayo de 1990.

<sup>19</sup> Ley de Orientación de 1º de Julio de 1989 e Informe Anexo (Ministro Lionel Jospin). Consagra, garantizado por el Estado el «derecho a la educación en el respeto a los principios fundamentales de igualdad, libertad, laicismo, sea cual sea el origen social, cultural, geográfico...»; el derecho «a una cultura general y a una cualificación reconocida». Reafirma el papel de transmisión de conocimientos de la escuela articulado en relación con el de formación para la autonomía: conducir su vida personal cívica y profesional con plena responsabilidad. Se constata que la escuela no puede abolir las desigualdades sociales pero su deber es «contribuir a la igualdad de oportunidades» —asegurar la igualdad de oportunidades aparece así como un papel fundamental de la escuela. Su espíritu se reencuentra en la LOGSE.

«diferenciada de la asimilación, [es la de] el establecimiento de una interdependencia más estrecha entre los miembros de una sociedad, lo que implica que la escuela de la República trasmite a todos sus alumnos un saber común, de valores de humanismo, de igualdad y libertad, de solidaridad, que permita el acceso al pensamiento racional».

Citamos también la definición dada por el Alto Consejo en términos de proceso específico:

«este proceso trata de suscitar la participación activa en la sociedad nacional de elementos variados y diferentes, aceptando la subsistencia de especificidades culturales, sociales y morales y considerando que el conjunto se enriquece de esta variedad, de esta complejidad».

### **II.3 ¿Lo intercultural y/o la integración vs. la dimensión intercultural en educación en el marco de una política de integración? Debate de los años 1992-1995**

A estas alturas de nuestra exposición, y para entender mejor los términos y las posturas del debate que han azotado la educación y las pedagogías interculturales y que ponen en evidencia la cuestión del modelo de pluralismo de referencia, que no transige con el respeto a los valores democráticos, puede ser puesta en marcha la definición deducida del orden político y de la totalidad de la sociedad civil, y nos aproximaremos al nuevo marco de referencia definido por la política educativa del Estado.

La problemática de la zonificación de las políticas educativas nacida con la puesta en práctica de los ZEP en 1981, relanzada en 1990 en conformidad con las indicaciones definidas por la Ley de Orientación sobre Educación (1989), se extiende, tras nuevas medidas (1994), progresivamente al conjunto del sistema educativo. Es en este marco, donde las acciones, las pedagogías en términos de igualdad (pedagogías diferenciadas) y de apertura a la diversidad, son puestas en marcha. Ligadas a la modernización del sistema y a una atención nueva a la eficacia y a la calidad de la educación, en un contexto de crisis económica y de competitividad de los sistemas productivos, estas políticas hacen de la diversificación de las estructuras, de las vías y «criterios de excelencia», teniendo además en cuenta la diversidad en los colegios públicos, la condición y el medio para el éxito en la democratización escolar. Establecen el nivel local (residencia, zona, barrio) como unidad de tratamiento de dificultades sociales y escolares y de ela-

boración de proyectos educativos específicos, en relación contractual con las colectividades territoriales y otros participantes sociales. Se deja una gran autonomía a los protagonistas.

Los ZEP tienen una regulación general —los criterios de definición de los ZEP nunca han incluido la categoría «extranjero/inmigrante»—<sup>20</sup>, por lo que son «uno de los medios más fuertes de integración escolar, con participación social de los alumnos extranjeros y de origen extranjero como de todos aquellos que pertenecen a las mismas categorías sociales», como precisa el último informe sobre la escolarización de los niños de trabajadores migrantes (PRUNET, 1992: 75). Situada en su mayoría en el medio urbano, allí donde se encuentran las poblaciones procedentes de la inmigración, debido a las políticas de vivienda y de trabajo, su apuesta es por la integración social y la lucha contra la exclusión. La integración, como se ha visto, devuelve la dinámica a las relaciones interétnicas y a las afiliaciones colectivas en el espacio nacional. La lucha contra la exclusión, idea consensual pero aún no teorizada, se traduce en el plano educativo con medidas de complemento escolar (animaciones educativas preescolares, apoyo escolar, red de ayuda a los niños con dificultades). Estas medidas insisten en la problemática del vínculo social y de la ciudadanía entendida, en el sentido cívico de la palabra.

En un contexto social de sociedad dual, fragmentada, afectada por desigualdades de toda clase, el paro, la exclusión, son aspectos que afectan a la dignidad y a las identificaciones y que imponen la necesidad de replantear el modo de trabajo y las formas de participación en la vida de la ciudad. Como reacción a esta situación, en la ciudad, el barrio, pero también en el recinto de la escuela, se asienta la violencia, como una de las estrategias de diferenciación y como reac-

---

<sup>20</sup> La categoría de *extranjero*: «en el lenguaje común... suele significar “que no es de aquí”, y más frecuentemente todavía “que no es de los nuestros”. Se refiere regularmente de manera más o menos correcta a la nacionalidad jurídica pero, con frecuencia en un uso limitado sea a los extranjeros no residentes (turista); sea a los extranjeros “no inmigrantes” (cuadros, profesiones liberales, clases medias no artesanales); sea a extranjeros inmigrados de países que no fueron colonia francesa». La categoría de *inmigrante*: «de hecho, el término inmigrante remite a una “figura social” más o menos equivalente a aquella que fueron los *métèques* en la Grecia antigua... Globalmente la noción de inmigrante remite a una posición al margen de la nación y de la sociedad, a una precariedad continuada que alcanza al menos a dos generaciones. Existe, según ponderaciones fluctuantes un proceso de ilegitimidad de su presencia en Francia, una protesta por la plenitud de la participación social y un rechazo de la plena ciudadanía (derechos civiles, etc.)». De RUDDER VÉRONIQUE, *Algunos problemas epistemológicos sobre las definiciones de las poblaciones inmigrantes y su descendencia* (CNRS —Unidad de Inmigraciones y Sociedad, Universidad de París 7 y París 8—).

ción a la categorización etnocultural, la etnicidad. La exclusión se inscribe en una relación de dominante/dominado; sus antónimos son inserción, integración, ciudadanía. En la escuela, la educación aparece como un arma contra la violencia, pero quedan asuntos pendientes como la relación pedagógica, el alumno como sujeto de derecho, la ausencia de cultura democrática o el aprendizaje de los conflictos y de las negociaciones a partir de los casos concretos que se presentan cotidianamente y en la vida escolar. A partir de aquí se plantea la cuestión del conocimiento de las leyes, de su sentido, de su historia, todas las cosas que la antigua enseñanza cívica no tenía más que raramente en cuenta. En una problemática de multiculturalidad o de interculturalidad, es fundamental una reflexión sobre esta idea, articulada con una reflexión sobre los derechos del hombre en la que descansa. Y es sobre este terreno donde se reúnen «*el proyecto intercultural*» y la tradición de la escuela y de la sociedad francesa; el cual, y hasta nueva orden, tiene el deber de desarrollar en el niño conocimientos y aptitudes que permitan transformar la realidad social en un sentido más humano y más justo.

### II.3.1 El debate

Por razones de espacio, no presentamos aquí los términos del debate. Sólo presentaremos lo esencial al recordar los objetivos y nos remitiremos, en consecuencia, para una descripción y un análisis detallado al artículo de M. Giraud en *Education et Pédagogies*, 19 de septiembre 1993 (también GIRAUD, 1994).

Parece, en efecto —compartiendo el punto de vista de Giraud y, particularmente, los puntos de vista expresados por cinco intelectuales que se han comprometido en lo que ellos han creído ser un combate por la laicidad— que las reacciones suscitadas por el asunto del «foulard», y que han sido objeto de una fuerte mediatización, se fundamentan sobre un cierto número de presupuestos. Estos presupuestos se refieren a las relaciones entre particularismo étnico —universalismo, etnicidad— democracia, que están en el núcleo del debate sobre «la integración» de poblaciones procedentes de la inmigración, en parte magrebí. Estas relaciones pueden ser reconducidas a tres afirmaciones principales: 1) «Transcendiendo absolutamente la diversidad de los sistemas culturales concretos, existiría ya un *prêt à porter*, un conjunto de normas y de valores de alcance universal, que sería el garante de la democracia»; 2) «Las instituciones democráticas, y, por tanto, la escuela, tienen la imperiosa necesidad de asegurar la difusión de estas

normas y de estos valores. Se satisfacen convenientemente cuando no son desviadas por «espíritus irresponsables» (los defensores del pluralismo cultural)». 3) «Nada de esto puede lograrse si no es mediante la formación de individuos capaces de *relegar a un lado sus particularismos fuera del recinto de lo universal*. Esta exigencia de cerrar la escuela a las influencias exteriores no valdría sólo para las relaciones comunitarias sino también para las otras diferencias sociales. «*La escuela debe ser sustraída a la sociedad civil*». Estos intelectuales desconocen así la realidad sociológica e histórica de la escuela laica, prosigue Giraud. Ésta, según Jules Ferry, se había convertido en un pujante instrumento de socialización y de interiorización de valores dominantes republicanos, burgueses y coloniales. Función de integración que el análisis durkeimniano de la educación ha sabido teorizar y que no ha dejado nunca de estar presente en el programa de la escuela pública (hoy se habla de reproducción social). A pesar de la apariencia de universalidad de la que queremos vestirla, la cultura escolar está histórica y socialmente ya ubicada, expresión de las relaciones de fuerza de la sociedad de las que la escuela es receptora. Y lo está tanto más cuanto su misión es, a través de las evoluciones necesarias, asegurar la perpetuación. Por tanto, reconocer al sistema de valores que transmite la institución escolar un alcance universal es travestir un sistema particular, que no es más que el dominante, y demuestra un etnocentrismo ingenuo. «En consecuencia, no sabríamos negar que las representaciones que la ideología dominante ofrece de las diferencias sociales y culturales condicionan las relaciones sociales entre actores de la vida escolar y afectan las prácticas pedagógicas. Esto vale tanto para profesores como para alumnos. Los unos llevan consigo, a la escuela, su posición social, pero también sus posiciones ideológicas y sus convicciones religiosas. Los otros no tienen otra posibilidad de descifrarlos más que a través de los códigos construidos por *«las desigualdades sociales y los lazos comunitarios»*. ¿Cómo distanciarse en relación a estos valores, a estas normas, a estos códigos si ellos no son previamente reconocidos y conocidos, acogidos y libremente examinados?»

¿Dónde estamos hoy respecto a la consecución de estos objetivos de igualdad de oportunidades y de apertura cultural asignados a la política de integración? Y esto en un contexto político donde las prioridades son, junto a la construcción europea, la lucha contra el desempleo y, en materia de inmigración, la persecución de los objetivos de contención de los flujos y la integración de las poblaciones ya instaladas, mediante la puesta en marcha de un conjunto de leyes sobre la nacionalidad (ley del 22 de Julio de 1993), que hacen más restrictiva su adquisi-

ción, y cuyas disposiciones reglamentan la entrada y la estancia de los extranjeros (ley de 24 de Agosto de 1993<sup>21</sup>).

En el marco de la ley de Orientación y de la Política de Integración, el Nuevo Contrato para la escuela, definido en Mayo de 1994, se fija como objetivo la realización de una «verdadera democratización», así como la oferta a todos esos jóvenes franceses, desde ahora escolarizados, de una escuela de la mejor calidad posible».

En relación a la igualdad de oportunidades, se constata una clara mejora en la acogida de los no francófonos, recién-llegados. Esto conlleva una revisión de las estructuras (CLIN, CLAD), en un continuo sobre el afinamiento en materias didácticas, con vistas al dominio del francés gracias a la acción de los CEFISEM y a los Rectores de las Academias. Sin embargo la consideración, en estos aprendizajes, de la dimensión intercultural, no constituye una prioridad en la ausencia —o en razón, según los casos—, de normativas emanadas por los Rectores e Inspectores de Academia. La prioridad se ha desplazado: descansa ahora en el apoyo a los actores en ZEP. Pero estas estructuras evolucionan: así, por el momento, en coherencia con la puesta en marcha de las políticas de zonificación en Lyon, en el corazón de los Minguettes, el CEFISEM toma parte de un dispositivo original de

---

<sup>21</sup> La llamada «Ley Pasqua» (Ministro del Interior): Un conjunto de leyes sobre nacionalidad y sobre materia de inmigración y de condiciones de entrada y estancia de extranjeros es aprobada y entra en vigor, la Ley de 22 de julio de 1993 (Ley 93-933) publicada en el boletín Oficial nº 168 de 23 de julio sobre las nuevas formas de acceso a la nacionalidad, tiene por objeto hacer más difícil este acceso. Esta ley se inscribe en el contexto de la Ley de 24 de agosto de 1993 sobre materia de inmigración y de condiciones de entrada, acogida y estancia de extranjeros. Es completada por la Ley de 30 de diciembre de 1993 relativa a diversas disposiciones en materia de inmigración y modifica además el Código Civil. La reforma de 22 de julio de 1993 se refiere fundamentalmente a la atribución del «ius soli» y a la adquisición de la nacionalidad por matrimonio. Este derecho del suelo, si bien no se cuestiona en su formulación es, sin embargo, objeto de una aplicación restrictiva. En efecto, el niño nacido en Francia de padres extranjeros, que se convertía en francés sin ninguna formalidad a los 18 años si había residido en Francia durante los 5 últimos años precedentes (antiguo art. 44 del Código de la Nacionalidad de 1973, siguiendo la ordenanza de 1945) deberá, desde ahora, manifestar su voluntad de convertirse en francés entre los 16 y los 21 años mientras sus padres no podrán reclamar por él la nacionalidad francesa por simple declaración a lo largo de su minoría. Es el automatismo lo que se cuestiona: antes, un niño nacido en Francia de padres extranjeros obtenía a su mayoría de edad automáticamente la nacionalidad francesa, a menos que manifestara explícitamente el deseo de mantener la de sus padres mediante una declaración efectuada el año que precede a sus 18 años. Para la adquisición por matrimonio, el plazo de la declaración después de la fecha de la boda es de 2 años (antes 6 meses).

formación, de información y de desarrollo, sobre la temática *Educación y Sociedad*, para responder

«a las nuevas situaciones ligadas a las diferentes características de la población escolar... con vistas a una adaptación de la escuela a las nuevas circunstancias y en el respeto a la función de la Escuela Republicana, que es de integrar a todos los componentes en un conjunto coherente».

El CEFISEM es, sin embargo, el único que se ha comprometido en tal camino de forma explícita y oficial. Sin duda se debe a la voluntad del Rector de la Academia y de un equipo convencido.

En cuanto a la realización del objetivo de apertura, el nuevo planteamiento de los programas con vistas a incluir las realidades de inmigración a los programas de secundaria, es obstaculizado por el recorte didáctico de los saberes académicos, si bien se ha comenzado una transformación de los contenidos: en francés, a través de la presencia de literatura francófona y en historia por una enseñanza del desarrollo y los conflictos más importantes, si bien la historia de las religiones permanece objeto de debate (propuestas respecto al tratamiento de cuestiones como «laicismo y pluralidad espiritual» (JOUTARD, 1989) y los trabajos CRDP de Besançon, 1990). Francia es el único país de Europa en el que no hay establecidas enseñanzas de las religiones o una enseñanza religiosa según el principio de laicismo (excepto en Alsace Lorraine). Las experiencias que se llevan a cabo en las clases, no están todavía casi catalogadas, si bien existen como la llevada a cabo por un maestro de historia de secundaria, que, a partir de testimonios recogidos por los alumnos de boca de sus padres, ha efectuado una reflexión sobre diferentes aspectos de recuerdos plurales, historia del genocidio armenio, de la guerra de Argelia, etc. Esta experiencia es conocida, porque ha sido difundida por *France Culture* en el marco de la emisión de la *Voix du Silence*, pero no es, sin duda, la única.

En 1995, a iniciativa de FAS, se llevó a cabo una campaña con el fin de sensibilizar a alumnos de trescientos colegios y liceos para «manifestar la voluntad de ser francés»<sup>22</sup>. Dicha campaña fue introducida a partir las modificaciones reali-

---

<sup>22</sup> Esta «manifestación de voluntad» es consecuencia del debate instaurado en la sociedad francesa en torno a la estabilización de la inmigración. En 1986 el gobierno de derecha anuncia una reforma del Código de la nacionalidad, pero el texto del Proyecto de Ley suscita fuertes reacciones. El Proyecto es retirado. Una Comisión de «Expertos» es constituida, presidida por Marceau Long, Vicepresidente del Consejo de Estado y compuesta de personalidades de sensibilidades muy distintas. Las proposiciones son emitidas (Cf. «Ser francés hoy y mañana», bolsillo, Coll. 10 / 18 y Documentación Francesa 1988) y un consenso se establece en torno a una concepción electiva de

zadas en el código de la nacionalidad en el proceso de naturalización. Una circular (número 94-229, del 14 de Septiembre de 1994) sobre esta cuestión y sobre el vínculo nacional, propone un léxico de definición, cuadros estadísticos y cuadros comparativos sobre los derechos de la nacionalidad en Francia, en Alemania y en los Estados Unidos, pero sin proponer metodología para su empleo ni entrar en detalles sobre el enfoque ante los nuevos misterios de la ley. En el *collège* es en la clase de tercero donde está previsto abordar la idea de «ciudadano de la república» a partir de 1995. Para la escuela elemental el B.O. de Marzo del 95 establece las directrices relativas a la enseñanza de la historia y de la educación cívica «que debe ser aprendida a partir del análisis de los hechos de la vida cotidiana» para cada uno de los ciclos (fundamentales y de profundización).

La innovación más importante se sitúa en la enseñanza de las lenguas desde la primaria<sup>23</sup>. Supone una transformación en profundidad y temporización del sistema educativo, no exenta de paradojas. Desde el reto de integración europea, se trata de «hacer progresar a todos los niveles la competencia en lengua extranjera y preparar a los jóvenes para su vida como ciudadano europeo, equipándoles con las herramientas necesarias para la comunicación». Esta circular (nº 95-103, de mayo del 95) es muy completa e intenta paliar la inexperiencia de los educadores en este nuevo ámbito: las modalidades de aplicación son, aquí, más precisas y la descripción de las funciones del lenguaje a abordar se presentan en alemán, en inglés, en árabe, en español, en italiano y en portugués. Esta innovación está dirigida por un grupo de expertos. Su evaluación ha sido encargada a un equipo de investigación del Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (INRP).

Se constata que nadie ha hecho mención de la enseñanza de las lenguas y culturas nacionales de los países de origen para los niños extranjeros. El Alto-Consejo

---

la nación implicando «una adhesión clara a los valores esenciales de la sociedad francesa y a las reglas de derecho que ella se ha otorgado».

Entre 1988 y 1993, a pesar de este consenso, los gobiernos, ni de derecha ni de izquierda, no tomarán medidas para poner en práctica las propuestas de la comisión. Esta «manifestación de voluntad» ha sido introducida en 1993 en el procedimiento de naturalización de los jóvenes procedentes de la inmigración.

<sup>23</sup> La enseñanza precoz de las lenguas vivas extranjeras (EILV) al término de 3 años de experimentación (1989-1992), ha sido redefinida por lo que respecta a sus objetivos e introducida en las clases de CE 1 mediante secuencias cotidianas densas, cortas y frecuentes. Se continúan en el ciclo de profundización (CM 1 y CM 2) y son objeto de evaluación en 6º (inicio del 2º ciclo). A los profesores voluntarios se les proporciona el material pedagógico.

en su último informe (de fecha 26 de Junio del 95) propone una novedad, una normalización de estas enseñanzas para aproximarlas a los cursos de lenguas vivas, lo que será propuesto a todos los alumnos en lo sucesivo. El significado de tal enseñanza es hoy compleja de hacer desde la posición de las poblaciones descendientes de inmigrantes en cuanto a su residencia e integración en Francia, pero también de la presencia de los europeos del sur que gozan de la libre circulación, y de las opiniones hacia las áreas arabomusulmas o turcas. Sobre este punto neurálgico, las autoridades escolares están calladas, y las soluciones se harán aún esperar.

De la misma forma se puede lamentar que no haya proyecto educativo, pedagógico y formativo, que haga referencia a la tolerancia y la comprensión racional de los signos de pertenencia religiosa ligadas a la diversidad de creencias y a sus límites, en virtud del principio de laicismo. Sobre todo se sabe que las poblaciones magrebíes o musulmanas se sienten como las más excluidas socialmente. Nuestro sentimiento es que un reglamento interior institucional<sup>24</sup>, no está encaminado a hacer ver a los alumnos el placer de librarse del difícil ejercicio de la «problemática generalizada» y a no incitarles a ella.

Hoy la escuela está expuesta a funcionar como una caja de resonancia de los problemas de la sociedad y parece paralizada por las órdenes contradictorias que emanan de una sociedad en crisis que inicia con dificultad su transformación. Dicha sociedad no puede garantizar la función integradora. La escuela se transformará en la medida que lo haga la sociedad. De momento, ambas sufren muchas indefiniciones en el tema que tratamos: la sociedad tiene dificultad para definir su modelo y un proyecto integrador para todos sus componentes; la escuela acusa esta situación y se refugia en la falta de voluntad política. La crisis de responsabilidad remite a la política. Y para retomar la imagen de Bourdieu (1992) digamos que la mano derecha del Estado ignora o hace que ignora, al menos parcial y selectivamente lo que hace su mano izquierda. ¿Debe limitarse la escuela a la formación de productores para el aparato económico? ¿Cuáles son los valores que debe transmitir siendo fieles a su tradición humanista? Los docentes se preguntan, de igual manera que los restantes ciudadanos, por el sentido de

---

<sup>24</sup> En 1989 la Circular del 12 de diciembre de 1989 por L. Jospin (Ministro de Educación) de acuerdo con el criterio del Consejo de Estado preconizaba una negociación pedagógica y formativa con las adolescentes portadoras de velo; la Circular adoptada el 20 de septiembre de 1994 por su sucesor F. Bayrou pide a los Directores de los centros su intervención a fin de proscribir que se lleven signos ostentatorios en los centros escolares.

la especificidad francesa, por el sentido de la nación en la era de la economía liberal y a la espera del gran movimiento de migraciones internacionales y de aumento de la diferencia étnica, no pueden decidir ellos solos los valores comunes. ¿Qué hacer respecto al tema de la diversidad? La educación intercultural trata de emitir una respuesta tras los más de 20 años que esta cuestión es objeto de los debates ideológicos y víctima de las trampas que le tiende la política. Muchos docentes ante tantas incertidumbres y paradojas, vacilan ante el hecho de referir o enunciar sus prácticas en relación a la «gestión» de las diferencias, en tanto el término es fuente de malentendidos que dan paso a los tabúes.

### **III. PERSPECTIVA**

En este contexto un pequeño grupo de docentes, formadores e investigadores se han reunido con el objeto de debatir el tema de «¿Qué educación intercultural para qué integración?» (Estrasburgo, 1992). El grupo ha definido las bases de un método de trabajo orientado a diseñar los instrumentos conceptuales necesarios para la reorientación e investigación de prácticas más adaptadas a la complejidad de las situaciones de interculturalidad. Este método está basado en el intercambio y la confrontación de prácticas específicas llevadas a cabo por los docentes, formadores e investigadores de campo. Se trata de poner en práctica un dispositivo de investigación-acción en el marco de una red a escala nacional, europea e internacional. Esta iniciativa era urgente, realista y difícil.

La puesta en práctica de la Red tuvo lugar en enero de 1994 a través de un seminario en el Centro Internacional de Estudios Pedagógicos de Sèvres, que reunió una veintena de prácticos, investigadores y expertos y cuyo resultado fue la publicación de una propuesta concreta o manifiesto que denominaremos «Llamada».

#### **III.1 Sentido de una red intercultural y de educación**

##### **Descripción de la situación**

Las relaciones entre individuos y grupos cambian y se complejizan. Nuevos datos modifican diariamente los antiguos marcos de referencia y los sistemas de pensamiento y nos conducen a su cuestionamiento:

— el desarrollo de los medios y formas de comunicación instaurados por las tecnologías producen que lo lejano nos parezca cercano y viceversa. Paradojicamente, cada individuo puede comunicarse de manera más sencilla con los otros y abrirse a la presencia del «otro» sin por ello estar expuesto a los efectos de la comunicación —el diálogo puede revelarse supérfluo o imposible. La relación con el otro se convierte, de esta manera, en abstracta. El individuo es invitado a la participación más por su testimonio que como actor social. Su experiencia y el contexto sociopolítico en que se enmarca se encaminan hacia la contemplación y no al cuestionamiento. Además, la puesta en escena mediática de visiones seleccionadas y fragmentadas de la realidad se imponen como verdades universales.

— la primacía de la economía: la mundialización y el poder de la economía de mercado fundado en la creencia de un crecimiento indefinido, orientado a la investigación de la productividad y apoyada en la competición está en crisis en la actualidad. ¿Qué consecuencias conllevan las evoluciones económicas que disocian trabajo, empleo y actividad? El desempleo, la marginación y otros daños que atañen a la dignidad imponen el urgente replanteamiento del trabajo, el vínculo social y las formas de participación en la ciudadanía. Las desigualdades incrementan y afectan a los más desprotegidos. Como reacción, en la ciudad, el barrio, pero también en la escuela, la violencia se afirma como el único modo de protesta contra la indiferencia y la exclusión multiformes. Frente a estas desigualdades toda clase de integrismo ofrece una posibilidad de recurso.

— el derrumbamiento de ideologías y la formación de nuevos núcleos geopolíticos revelan la necesidad de hallar nuevas soluciones, de pensar desde nuevos marcos y de participar en nuevos grupos. De esta perspectiva la construcción de una Europa política y no sólo económica, cuyo fin sea la garantía de las diversidades culturales, plantea la cuestión de la redefinición del núcleo de pertenencia individual y colectivo, del ejercicio de la ciudadanía en marco local, regional, y no sólo nacional, y del futuro del ideal de la democracia.

— la integración social de las poblaciones inmigrantes se acompaña de nuevas limitaciones. Tan pronto como se inician nuevas migraciones de este a oeste y de sur a norte, se planifica el cierre de fronteras, lo que hace que individuos, grupos y Estados se definan en función de intereses particulares y nacionales. Nuestra sociedad está caracterizada por el rechazo del otro, de lo diferente, el resurgimiento e incremento de la intolerancia, xenofobia, racismo y afirmación de los valores étnicos. Estas realidades reclaman un compromiso más ético y crítico

sobre los valores sociopolíticos característicos de la democracia. Este hecho plantea el interrogante de si estamos preparados para la comprensión y desarrollo de un sentido que nos oriente en un medio local, nacional e internacional caracterizado por lo incierto, lo excesivamente móvil, lo conflictivo y si estamos dispuestos a encontrar con nuestras actitudes y comportamiento una significación con los otros en el diálogo y la deliberación.

Por otra parte, si las respuestas a esta cuestión son plurales y varían según los contextos sociopolíticos y los grupos de individuos, cabe preguntarse por el marco de los valores comunes que deberán aceptarse y a partir del cual desarrollarse dicho sentido abierto a la cooperación y la solidaridad. La pluralidad introducida por la circulación de hombres, cosas e ideas no es nueva, pero la gestión de sus efectos se revela urgente en función de los distintos marcos espacio-temporales en los que se manifiesta y del grado de tensiones e intensidad de reacciones que provoca.

### **Prácticas propuestas**

Estas nuevas realidades deben ser integradas por los sistemas educativos y deben ayudar a la comprensión del medio y cambios económicos, sociales y políticos que le afectan, garantizando a los individuos vías de desarrollo y expansión independientemente de sus orígenes y creencias. Si bien la socialización y educación en una cultura civil común es necesaria, también lo es su construcción sobre bases de apertura a la diversidad. Ello implica el desarrollo de relaciones de comunicación e interacciones entre individuos y grupos en un movimiento que parta de la diversidad vivida y se manifieste en lo cotidiano; diversidad en la que cada uno se descubra dispuesto al encuentro y descubrimiento del otro, sea éste próximo o lejano.

Se trata, pues, de afirmar el ideal de lo intercultural, cuyo desarrollo y prácticas están por desarrollar, lejos de la sacralización de las culturas y sus diferencias. Este enfoque sitúa al hombre en el núcleo de su proyecto; al hombre inserto en las dinámicas sociales. Realiza un énfasis especial en el vínculo social. Se dirige, por ello, a todos los alumnos, sean cuales sean sus orígenes y vínculos étnicos, sociales y culturales y no solamente a los de procedencia extranjera.

La pedagogía intercultural es una pedagogía centrada en la persona, la cual considera en todas sus dimensiones afectivas, sociales y culturales y de la que

espera desarrollar las capacidades cognitivas y de situación en relación a sus orígenes. Esta pedagogía no disocia al niño del alumno, considerándolo productor de sentido, y no opone instrucción a educación. Implica la necesaria comunicación y cooperación entre las diferentes instancias y actores sociales, miembros del proceso de educación, la escuela y la familia, así como las asociaciones del barrio. Promueve toda práctica dirigida a favorecer una evolución positiva de las imágenes de uno mismo y del otro, en el espacio compartido que funda el principio del laicismo francés, del cual hay que considerar la importancia tras las recomendaciones del Consejo de Estado en 1989. Una formación cívica y civil que inicia en la reflexión de los valores que fundan una sociedad en la que todos participan por igual en la igualdad de derechos y deberes, a la comprensión de la complejidad y las contradicciones y, en general, al ejercicio de la deliberación y negociación de conflictos a través del desarrollo de aptitudes de acción, autonomía y responsabilidad, con el fin de construir una sociedad más igual, libre, justa y más solidaria que se integre en un proyecto de educación intercultural.

### Una Red Intercultural

Una vez establecida la necesidad de una educación intercultural, se observa en nuestro país una dispersión de esfuerzos al respecto. Las personas comprometidas en el desarrollo de la comunicación intercultural en el espacio escolar se enfrentan a obstáculos de todo tipo que refuerzan su aislamiento y limitan su dinamismo y creatividad. Se impone el trabajo conjunto y coordinado de los pedagogos. En este marco se ha establecido una red de intercambio y cooperación de docentes, investigadores, formadores, animadores y trabajadores sociales bajo los auspicios del Centro Internacional de Estudios Pedagógicos de Sèvres. Dicha red fue fruto de un seminario celebrado en enero de 1994 en Sèvres. El CIEP desarrolla actividades en el campo de la educación internacional y edita la revista *Education et pédagogies* —recientemente renombrada con el nombre de *Revue Internationale de l'Éducation Comparée*— que trata diversos temas de educación intercultural. La iniciativa surgió de los participantes y responsables de la universidad de verano organizada por el departamento BELC en Estrasburgo en julio de 1992 bajo el tema «¿Qué educación intercultural para qué integración?»

Invitamos docentes de preescolar, primaria y secundaria que desarrollan un trabajo desde hace años o simplemente interesados por su puesta en práctica y

decididos a participar, así como a formadores e investigadores. La Red nos permitirá, en un primer momento, detectar la diversidad de ideas y prácticas existentes. Tras ello, se podrá reforzar y extender dichas prácticas, estimular su reflexión y estudiar en Francia informes y prácticas desarrolladas en otros lugares de Europa o Canadá. Por último, se podrá participar en la corriente de investigación a escala mundial sin conformarse con medidas inadaptadas o discursos de crisis.

Se llevará a cabo el establecimiento de un núcleo de personas y proyectos y también la organización de encuentros locales, reuniones nacionales y seminarios que permitirán mantener una dinámica de innovación.

Se piensa realizar un boletín de información sobre las prácticas y trabajos realizados por colectivos de trabajo.

La participación en esta Red supone la aportación de cuestiones y experiencias, encontrar un medio de intercambio con otros, individuos y grupos, prácticos e investigadores, docentes y profesionales, todos interesados y comprometidos con las relaciones interculturales.

Está en curso la construcción de esta Red diseñada para fomentar la investigación y la acción en materia de educación en sus relaciones con el medio social. Una de las realizaciones, modesta pero concreta, de este primer periodo de trabajo, es la *Lettre du Réseau Interculturel et Education*. Este boletín contribuye a la difusión de información en este área: noticias sobre instituciones diversas, coloquios, investigaciones, materiales pedagógicos, etc.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ABOU, S. (1992): *Cultures et droits de l'homme* (Lecciones pronunciadas en el colegio de Francia) (Paris, Hachette).

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1986): *Vers une pédagogie interculturelle* (Paris, INRP / Sorbona).

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1992): *Quelle école pour quelle intégration?* (Paris, Hachette).

BAUBEROT, J. (1995): Le débat sur la laïcité in *Regards sur l'actualité, La Documentation Française* (marzo-abril) (Paris).

- BAUBEROT, J.; GAUTHIER, G.; LEGRAND, L.; OGNIER, P. (1994): *Histoire de la laïcité* (CRDP —Centre Régional de Documentation Pédagogique— de Franche comté, Besançon).
- BERQUE, J. (1985): *L'immigration à l'école de la République* (Informe del Ministro de Educación Nacional) (Paris, Documentation Française, CNDP).
- BOCQUET, J. (1994): *La scolarisation des enfants d'immigrés* (Informe presentado en nombre de la sección de asuntos sociales) (Paris, Consejo Económico y Social).
- BOUNNAFOUS, S. (1991): *L'immigration prise aux mots. Les immigrés dans la presse au tournant des années 80* (Paris, Kimé).
- BOULOT, S.; BOYZON-FRADET, D.: L'école Française: égalité des chances et logiques d'une institution, *Revista Europea de Migraciones Internacionales*, vol. 4 - 1/2, 1er semestre, pp. 49-83.
- BOURDIEU, P. (1992): L'école et la cité: Les exclus de l'intérieur, *Actas de la Investigación en Ciencias Sociales*, nº 91-92, pp. 86-96.
- BOURDIEU, P. (1992): Entretien au journal, *Le Monde* (14 de enero).
- BOYZON-FRADET, D. (1992): Le système scolaire français: aide ou obstacle à l'intégration?, en *Frente al racismo* t 2 (Paris, La Découverte), pp. 237-260.
- CEE (Comisión de las Comunidades Europeas) (1994): Informe sobre *L'éducation des enfants de migrants dans l'Union européenne* (Bruselas, COM (94) 80 final, junio 1994, Task Force Ressources Humaines).
- CERI (Centro para la Investigación y la Innovación en la Enseñanza) (1987): *L'éducation multiculturelle* (Paris, OCDE).
- CERTEAU, M. DE (1985): L'école de la diversité. De quelques préalables. *Politiques de l'éducation et groupes sociaux minoritaires*. (Paris, OCDE).
- CHARLOT, B. (1992): De l'éducation nationale à l'insertion professionnelle: Les mutations du système scolaire, en G. FERREOL (Dir.), *Integración y exclusión en la sociedad contemporánea* (Prensa universitaria de Lille), pp. 346-376.
- CORDEIRO, A. (1984): *L'immigration* (Paris, La Découverte).
- GIRAUD, M. (1994): Etnicité et démocratie, en M. FOURIER, y G. VERMES, G. (Eds.), *Ethnicisation des rapports sociaux. Racismes, nationalismes, ethnicismes et culturalismes* (Paris, L'Harmattan), pp. 174-195.

- HAUT CONSEIL A L'INTEGRATION (1992): *Conditions juridiques et culturelles de l'intégration* (Troisième rapport annuel) (Paris, La Documentation Française).
- HUSSENET, A. (1990): *Une politique scolaire d'intégration* (Rapport remis au Ministère de l'Éducation Nationale (Propositions retenues par le Comité Interministériel pour l'Intégration du 31 de Janvier de 1990 consacré à la Politique Scolaire d'Intégration)).
- INSPECTION GENERALE DE L'EDUCATION NATIONALE (1992): *La enseñanza de las lenguas y culturas de origen durante el primer y segundo grado* (rapport) (Paris, CNDP).
- KRISTEVA, J. (1988): *Etrangers à nous-mêmes* (Paris, Fayard).
- LAACHER, S. (1991): Les écrits sur la scolarisation des enfants étrangers et d'origine étrangère, *Migrations Société*, vol. III. n° 16-17. pp. 64-79.
- LOI D'ORIENTATION SUR L'EDUCATION (1989): *Loi n° 89-486 de 18 juillet* (BOEN n° 4 de 31 août).
- LORCERIE, F. (1983): Enfants de travailleurs immigrés à l'école française. A propos du mot d'ordre de pédagogie interculturelle, en L. TALLA (Dir.), *Magrébines en France ¿émigrantes o immigrantes?* (Paris, Editions de CNRS), pp. 267-298.
- LORCERIE, F. (1988): Education interculturelle et changement institutionnel. L'expérience française, en F. OUELLET (Dir.), *Pluralismo y escuela* (Québec, Instituto de Québec de Investigación sobre la Cultura), pp. 223-271.
- LORCERIE, F. (1994): L'Islam dans les cours de langue et culture d'origine: le procès, *Revista de las Migraciones Internacionales*, v. 10. n° 2, pp. 5-41.
- LORCERIE, F. (1994): Les sciences sociales au service de l'identité nationale. Le débat sur l'intégration en France au début des années 1990, en D.C. MARTIN (Dir.), *Cartes d'identité. Comment dit-on « nous » en politique?* (Paris, Publications de la Fundación Nacional de Ciencias Políticas).
- LORREYTE, B. (Dir.) (1989): *Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration* (Paris, CIEMI, L'Harmattan), pp. 149-160.
- MUNIZ SODRE AROUJO CABRAL (1991): Existe-t-il un modèle européen d'intégration?, en *La integración de las minorías inmigradas en Europa* (tome I: Problématiques) (Paris, CNSPT), pp. 179-206.

- MUNOZ, M. et PHILIPP, M.G. (1990): Les relations interethniques à l'école, de l'évitement au dévoilement, *Les temps modernes*, 529-530 (agosto-septiembre).
- OLLIVER, E. (1986): Stratégies paradoxales des migrants et dimensions paradoxales de l'Education Interculturelle, *Comunicación al Coloquio de la Asociación Francesa de Antropólogos* (Paris).
- ORIOU, M. (1993): Les problèmes du pluralisme, *Educación y Pedagogía*, 19.
- ORIOU, M. (1984): *Les variations de l'identité: étude de l'identité culturelle des enfants d'immigrés portugais en France et au Portugal* (informe final del ATP CNRS 054) (Niza).
- ORIOU, M. (1989): *Identités culturelles et identités nationales. Théorie et étude de cas* (Niza).
- PEROTTI, A. (1985): *L'immigration en France depuis 1900* (Paris, CIEM).
- PEROTTI, A.: L'éducation dans les sociétés pluriculturelles en Europe. *Migrations Société* v. 2-8, marzo-abril, pp. 29-54.
- PEROTTI, A. (1993): *Plaidoyer pour l'interculturel*. (Estrasburgo, Ediciones del Consejo de Europa), 150 p.
- PHILIPP, M.G. (1989): *Guide d'exploitation pédagogique de Mille et une Voix*. (Paris, Magnard).
- PHILIPP, M.G. et al. (1992): *Répertoire d'outils pédagogiques utilisables dans les classes accueillant des élèves non francophones* (Paris, CNDP / Centre de Documentation Migrants).
- PHILIPP, M.G. (1993): Identités — Altérité: communication sociale et apprentissage de la citoyenneté, *Revue Européenne des Migrations Internationales*, vol. 9, 2, pp. 120-135.
- PHILIPP, M.G. (Dir.) (1993): De l'approche interculturelle en éducation, *Educación y pedagogía*, 19 (Sèvres, CIEP).
- PHILIPP, M.G. (Dir.) (1994): De l'approche interculturelle en éducation, *Compléments* (Sèvres, CIEP).
- PLENEL, E. (1985): *L'état et l'école en France* (Paris, Payot).
- PLURIEL RECHERCHES (1993-1994): *Vocabulaire historique et critique des relations interethniques* (Paris, L'Harmattan).

- PORCHER, L. (1981): *L'éducation des enfants de travailleurs migrants en Europe: L'interculturalisme et le formation des enseignants* (Estrasburgo, Consejo de Europa).
- PRUNET, J. (1992): *L'éducation interculturelle des enfants de migrants* (Informe Nacional de las Comunidades Europeas) (Paris, Ministerio de Educación Nacional y de la Cultura).
- SAYAD, A. (1994): Qu'est-ce que l'intégration, *Hommes et Migrations*, 1182 (diciembre).
- SEKSIG, A. (1993): *Educación y pedagogía*.
- SCHNAPPER, D. (1991): *La France de l'intégration. Sociologie de la nation en 1990* (Paris, Gallimard).
- SCHNAPPER, D. (1995): L'école du citoyen, *Formación de migrantes*, 102 (Paris, CNDP / Migrants).
- ZIROTTI, J.P. (1989): Constitution d'un domaine de recherche: la scolarisation des enfants de travailleurs immigrés, *Babylone*, 6-7, pp. 210-250.

**RESUMEN**

---

Desde la perspectiva de la Educación Intercultural como instrumento a utilizar en la política de integración de los colectivos de inmigrantes a la sociedad que los «acoge», este artículo trata de aproximarnos a la problemática que rodea la implantación de un sistema válido, mostrándonos los aspectos en los que conviene profundizar y poniendo sobre la mesa los planes de trabajo a debatir.

Para ello estudia la Educación Intercultural centrándose en el caso francés, y analiza las fases de su evolución histórica dentro de un modelo educativo llamado también a ser evaluado.

**ABSTRACT**

---

Intercultural Education can be used as an instrument of the politics of integration of immigrants in a host society. This paper tries to establish a valid system, deepening and encouraging discussion about the subject.

Intercultural Education is viewed from the French experience, and the problem is analyzed from the point of view of the historical shape and dimensions in the French society and within an educational model to be sized.