

# **LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN FRANCIA Y ESPAÑA: SIMILITUDES Y DIFERENCIAS**

*Antonio Martínez Muñoz\**

## **INTRODUCCIÓN**

Muchas de las razones por las que los pueblos engrandecen habría que buscarlas en los valores que han sabido concebir, poner en práctica, y transmitir a través de la educación.

La educación, entendida como proceso que persigue ayudar al hombre a desarrollar todas sus potencialidades y a vivir en armonía consigo mismo y con todo aquello que le rodea, es responsable, en gran medida, del progreso o de la decadencia de los pueblos.

En estos momentos, Europa, y más concretamente, aquellos países que conforman el núcleo avanzado de su actual desarrollo económico, al tiempo que exhiben y expanden una cultura basada en los pilares del humanismo y de la democracia, también acogen a una gran diversidad de gentes y culturas, que procedentes de los más recónditos rincones del planeta intentan vivir en la supuesta «sociedad del bienestar». Y aunque la diversidad cultural es una de las riquezas de nuestro mundo, en la mayoría de estos países, la convivencia de diversas culturas en un marco político común se ha convertido en un fenómeno hasta ahora no vivido.

A este insospechado, y a veces incontrolable trasiego de personas, las modernas sociedades europeas han respondido poniendo en juego una serie de medidas tendentes, en su mayoría, a organizar y controlar estos flujos migratorios, pero gran parte de estas medidas han sido fruto del nerviosismo y del desasosiego propio del «no saber que hacer», y muy especial-

---

\* Doctor en Pedagogía. GIEMIC. Universidad de Castilla La Mancha.

mente en aquellos países que hasta hace bien poco eran emisores en vez de receptores.

Como quiera que los «Eurobarómetros de la opinión ciudadana» de los países miembros de la Unión reflejan una preocupación creciente con relación al tema de la inmigración, y sobre todo, después de los graves acontecimientos acaecidos en diversos países europeos en estos últimos tiempos, las políticas migratorias se han colocado a la cabeza de los debates parlamentarios y se han aprobado leyes, a nivel nacional esencialmente, que han abierto o cerrado la mano, dependiendo de la situación política, económica, social, etc. imperante en cada uno de estos países.

Los órganos rectores de la Unión, y más concretamente la Comisión Europea, han tratado de coordinar una política común de inmigración desde 1985, objetivo este, que tras diversos avatares, parece haberse situado para el año 2010, existiendo el pleno convencimiento de que sin la puesta en marcha de esta política común, la situación se podría complicar de manera sustancial.

Ahora bien, si las migraciones internacionales contemporáneas constituyen, indiscutiblemente, un reto no sólo para nuestras sociedades, sino para sus estructuras políticas y económicas, no hay que olvidar que en los debates sobre la inmigración cobra cada vez más relevancia el tema de la educación, entre otros motivos, como factor de cohesión social. Pero al igual que sucede en otros campos, tampoco en este apartado existe una política educativa común, pues cada uno de los países de la Unión organiza sus propios programas atendiendo a los objetivos propuestos en sus políticas migratorias nacionales, si es que realmente existen en algunos de ellos, en donde las políticas educativas son una parte más de su entramado político.

Francia y España, afrontan en estos momentos este reto. Se trata de dos pueblos que han aportado innumerables legados a la Historia de la Humanidad enriqueciendo de manera permanente el patrimonio universal. Generación tras generación, sus hombres y mujeres han desarrollado sus vidas de acuerdo con los principios emanados por los respectivos sistemas educativos, sistemas a veces tan cerca, a veces tan distantes. Pero estos sistemas educativos, al igual que ocurre con las culturas, a las que ellos sirven, han ido evolucionando a través de los tiempos y esta evolución ha permitido sobrevivir, mejorar, y progresar a la diversidad de gentes que pueblan ambos países.

En estos momentos, sus respectivos sistemas educativos no pueden permanecer inermes ante la problemática de la inmigración y, aún sabiendo que cualquier solución tiene que ser planteada con un enfoque multidimensional, se tiene plena conciencia de que la educación es un factor clave, y que por tanto, la investigación pedagógica sostenida por principios y valores considerados como universales no debe cesar en la búsqueda de nuevas vías y cauces que hagan posible educar en el conocimiento, comprensión y respeto mutuo entre las personas provenientes de diferentes culturas. Es necesario pues, trabajar y profundizar en nuevos paradigmas educativos comprometidos con la paz y la equidad en las relaciones humanas.

Hasta ahora, la educación de corte tradicional no ha tenido el éxito deseado en la erradicación de prejuicios y estereotipos que tienen su origen en la diferencia, sobre todo teniendo en cuenta que algunos de ellos responden, en gran medida, a intereses sociopolíticos difíciles de modificar.

Por ello, la entrada de la educación intercultural en el núcleo de los sistemas educativos debe significar una entrada de aire fresco en unos sistemas que fueron diseñados en sus orígenes para dar respuesta a las necesidades de unas sociedades mucho más cerradas y homogéneas que las actuales, sociedades en donde la interacción entre personas de diferentes orígenes culturales, incluyendo a los europeos, se acrecienta vertiginosamente día a día.

## **I. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN FRANCIA**

### **I.1. Conceptos Previos**

Para una mejor comprensión de los altos y bajos, luces y sombras por los que ha pasado el concepto de «interculturalidad» en el campo educativo francés, a lo largo de estos últimos años, sería conveniente conocer brevemente el significado que para este pueblo tienen otros dos conceptos tales como «ciudadanía e integración», piezas claves en una sociedad en donde la educación tiene como finalidad esencial preparar a la persona para vivir de acuerdo con los valores e ideales de la República.

Según el «modelo republicano», la ciudadanía designa la pertenencia a una comunidad nacional y soberana y no puede reducirse a la simple igual-

dad jurídica de las personas sometidas a la misma ley. El ejercicio de la ciudadanía supone el derecho y la obligación de participar en todos los ámbitos sociales.

Por integración, según este mismo modelo, se designa la incorporación responsable del individuo a la vida colectiva, el respeto a las normas comunes, así como los intercambios con los otros, reflejados en los comportamientos y actitudes en diversos ámbitos: escolar, laboral, cultural, cívico, etc.

Ciudadanía e integración tienen un punto en común: ambas exigen la participación en la vida social. Un ciudadano es, ante todo, una persona plenamente integrada.

El modelo francés de integración está ligado a una concepción, de la República y de la nación, definida por el conjunto de personas que aceptan compartir un proyecto común; se trata de una adhesión voluntaria, un «plebiscito de todos los días», según la idea formulada por Ernest Renan, escritor francés del siglo XIX.

Según lo anterior, ser ciudadano, es ante todo un deseo de vivir en conjunto, es aceptar que las diferencias entre las personas están por debajo del deseo de vivir en armonía y cohesión social, en un plano de igualdad.

La sociedad francesa reconoce que su tejido social es muy heterogéneo, se estima que más de dieciocho millones de franceses tienen algún ascendiente nacido en el extranjero, pero también se tiene conciencia de que la integración se ha logrado alrededor de un proyecto político que ha sabido mantener y transmitir unos valores que la inmensa mayoría de los franceses hacen suyos. Uno de estos valores estriba en que la República considera a todos sus ciudadanos por igual. Romper este principio con consideraciones particulares crea un encendido sentimiento de rechazo, aún teniendo presente que la realidad está llena de diferencias.

Esas diferencias provienen de multitud de aspectos, pero aquí lo que nos interesa es la diferencia cultural y la realidad es multicultural. La respuesta educativa a esa realidad debería ser una educación basada en el conocimiento, comprensión y respeto entre los individuos provenientes de diferentes culturas, es decir, en la interacción positiva entre las personas que, aunque culturalmente diferentes, tienen en común la necesidad de convivir. Pero, en la vida real, ¿Se reconoce y se acepta de manera general lo expre-

sado anteriormente? ¿Puede la escuela de la República asumir el reto de una educación basada en los presupuestos de la interculturalidad?

Para responder a estas preguntas habría que delimitar cual es la finalidad de esta escuela, y en esencia, la escuela de la República es el instrumento privilegiado de integración nacional desde los tiempos de la Revolución.

Los fundamentos de este modelo republicano parten desde sus comienzos presuponiendo que la «instrucción liberadora» y la «laicidad» son dos condiciones indisociables de una educación en lo universal. Ellas dos son instrumentos de la libertad y de la razón, de la autonomía de juicio contra la tiranía de las tradiciones y de los particularismos, contra los fanatismos y los integrismos religiosos.

Para los republicanos, la escuela es una institución destinada a neutralizar las desigualdades reales de la vida social. Se trata de formar al niño para que pueda comprender y aprender a vivir en una sociedad eminentemente política. Según ellos, únicamente la escuela puede formar hombres libres.

La consecuencia directa de esta educación para la ciudadanía fue la imposición de una enseñanza idéntica para todas las escuelas de la República. Ofrecer la misma formación a todos era poner en marcha el principio de igualdad de oportunidades permitiendo la movilidad social en función de la capacidad personal, y sobre todo, erradicar la ignorancia, considerada como la causa principal de la miseria y las injusticias.

Tal y como ya se ha dicho, un pilar fundamental de esta escuela lo constituye la laicidad. Pero, si en las naciones democráticas el laicismo constituye una limitación de lo religioso en la esfera pública, como un símbolo más de una moderna secularización, en Francia, este posicionamiento se ha radicalizado hasta tal punto que constituye un principio regulador de la vida política.

Este sentimiento tan estricto de la laicidad, impregna profundamente la vida escolar, que no la vida social. Pero fundamentalmente, donde este sentimiento de laicidad prende con más fuerza es entre los enseñantes de la República, que se autoproclaman los garantes de la escuela de la igualdad. Ya en 1789, los revolucionarios reemplazaron la terminología tradicional referente a los maestros de escuela, regentes y rectores, por el vocablo *instituteur*, persona destinada a instituir los valores encarnados y simbolizados por la Revolución.

Es por ello, que la afirmación ostentatoria de identidades específicas en el seno de esta escuela levanta intensos y airados debates, en los que el nivel de participación ciudadana es muy significativo. El uso del *foulard* por las alumnas de confesión musulmana, o la solicitud de dispensa para cursar determinadas asignaturas que son contrarias a ciertas culturas activan viejos valores republicanos, agitándose insistentemente la bandera de la igualdad.

Se trata pues, de una política educativa basada en el «asimilacionismo», en donde la responsabilidad de la integración, en este caso asimilación, recae en el individuo. Y aunque se tiene plena conciencia de que la sociedad francesa es inequívocamente multicultural, paradójicamente, y de forma reiterada, se ha evitado reconocer esta realidad, reenviando las identidades culturales al campo de lo privado e ignorándolas en el espacio público.

Pero, el rechazo del interculturalismo no solo procede de los que rechazan la integración, entendida esta como la plena incorporación y participación de estas culturas, impulsando sus propias peculiaridades, sino de aquellos otros que, ignorando las diferencias culturales, aceptan a las personas de manera abstracta, sin ningún tipo de atributos.

Esta situación, de controversia y debate, presente en todos los ámbitos, también genera contradicciones en el campo educativo; la escuela es una muestra más de lo que pasa en la sociedad.

Las fases por las que ha pasado la terminología «intercultural» en los proyectos educativos de la escuela pública francesa son un buen reflejo de la situación, pero no el único.

## **I.2. Una breve existencia**

El término «intercultural» aparece en el Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (BOEN) en la Circular n.º 78-238 de 25 de julio de 1978, *Scolarisation des enfants d'immigrés*, preconizando la organización de actividades interculturales para llevarlas a cabo en todos los niveles de la enseñanza con el fin de reconocer y valorar las culturas de origen de estos alumnos, subrayando de manera muy nítida la parte que afecta a los alumnos franceses: «Allí donde se encuentran ya organizadas estas actividades, colectivas por

naturaleza, y de carácter interdisciplinar, no dejan de apasionar a los alumnos franceses llamados a participar».

Pero este término no ha tenido nunca en Francia una definición unánimemente reconocida por el conjunto de los investigadores y de los prácticos sobre el terreno. Es más, ante esta situación, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) retira el término *intercultural* del discurso administrativo en el año 1984.

Si en años anteriores se habían fijado un par de experiencias piloto, tomando como referencia los postulados de la educación intercultural, ni siquiera fue posible concretar las instrucciones oportunas para su puesta en práctica. Únicamente puede resaltarse, en la época en que Savary ocupaba la cartera de Educación, una simple *note de service* de fecha 26 de mayo de 1983 con el título de: *Sensibilisation des élèves aux problèmes du tiers monde et aux relations interculturelles*.

A partir de entonces este nombre es considerado como inoportuno políticamente, así como la vía de transformación que él propugna; el ministerio de exclusividad al principio republicano de igualdad.

En los textos oficiales, el término «intercultural» cede su puesto a otra terminología basada en la apertura cultural, en un contexto de diversidad cultural propio de una sociedad plural.

En este sentido, las nuevas disposiciones educativas de la época comienzan a utilizar estos términos:

«En la vida de la escuela y en la enseñanza dispensada serán cultivadas las virtudes que fundan una sociedad civilizada y democrática: la búsqueda de la verdad y la fe en la razón humana, en el rigor intelectual y el sentido de la responsabilidad, respecto de sí mismo y del otro, el espíritu de solidaridad y cooperación, el rechazo a los racismos, el reconocimiento de lo universal, presente en las diferencias culturales (diferentes culturas), el amor a Francia que se confunde con el apego a la libertad, la igualdad y la fraternidad» (MEN, Escuela Elemental, Programas e Instrucciones. CNDP, 1985: 17).

«La Pedagogía [...] tiene en cuenta las diferencias que existen entre los alumnos: [...] pluralidad de orígenes, sociales y culturales» (MEN, Colléges, Programas e Instrucciones. CNDP, 1985: 16).

«Pero la escuela, dado que ella es escuela, no podría encerrar al niño en una sola cultura. Los niños deben tomar muy pronto conciencia de su cultura y al mismo tiempo percibir la existencia de otras culturas, por los libros, por la presencia de niños extranjeros, por las manifestaciones de tradiciones regionales vivientes. Ellos comprenden las identidades y las diferencias, en particular a través de los cuentos y los relatos, las fiestas, las danzas y las músicas, las obras de arte y de la artesanía, los usos culinarios, etc.» (Circular n.º 86-046 de 30/01/1986. «Orientaciones para la escuela maternal»).

«Los nuevos programas de las escuelas y de los «collèges», y los que están en preparación para los «lycées», comportan un objetivo común de apertura sobre otras culturas, necesario en un mundo donde todo pasa cada vez más a escala internacional. La presencia de alumnos extranjeros constituye desde este punto de vista una oportunidad para la Francia moderna» (Circular n.º 86-120 de 13/03/1986. BOEN n.º 13 de 3/4/86).

«[...] Sobre la idea de intercambio, del paso de una cultura a otra, de convivencia, que construimos una sociedad plural para nuestros niños [...]» (Alocución del Ministro de Educación Nacional en el lanzamiento de la operación «Composición Francesa»<sup>1</sup>, el 27/09/1989).

«Circular n.º 90-270 del 09/10/1990 sobre los fines y la organización de los CEFISEM, entre las modalidades de acción de los formadores: “promoción de la apertura cultural”» (BOEN n.º 38 de 18/10/1990).

Igualmente, en la Ley de Orientación de 1989 se ignora por completo el término «cultura» (en sentido antropológico), así como toda referencia a nombres relacionados con inmigrantes, extranjeros, y otras palabras del mismo campo semántico. La integración no es evocada nada más que en referencia a las personas con algún tipo de desventaja. No se hace alusión alguna a la integración de los extranjeros o personas inmigradas. Estos nombres están totalmente ausentes del texto, y la diversidad cultural no es evocada nada más que en el artículo primero, cuando se escribe que:

«Les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d’enseignement supérieur dispensent une formation adaptée dans ses contenus et ses méthodes aux évolutions économiques, technologiques, sociales et culturelles du pays et à son environnement européen et international».

---

<sup>1</sup> La operación «Composición Francesa», lanzada en 1989 por tres ministerios y por el FAS, tenía la finalidad de hacer descubrir a los alumnos las aportaciones extranjeras en el patrimonio francés.



En el párrafo reservado a la lucha contra la exclusión social, en el que se consolidan las zonas de educación prioritaria, se ignora la composición pluricultural del tejido escolar y, únicamente la Circular que pone en marcha la política de las «Zonas de Educación Prioritaria» (ZEP) para el período 1990/93 evoca el término «inserción social» para las zonas donde las condiciones sociales son difíciles. A este respecto, es necesario hacer constar que en la primera etapa de creación de las ZEP, en 1981, la escolarización de los niños procedentes de la inmigración no era objeto de medidas específicas, sino que era considerada como una de las modalidades de la lucha contra las desigualdades sociales.

Para Martine Abdallah-Pretceille (ABDALLAH, 1995: 37-50): «después del entusiasmo de los años setenta, lo intercultural en el campo educativo es actualmente objeto de un tabú que se manifiesta por un silencio institucional y un parón en lo referente a la investigación».

En otro apartado de su artículo, Abdallah Pretceille explica que:

«existen dos razones esenciales en esta evolución: el borroso e impreciso marco de referencia en lo que afecta a la integración y la laicidad; y la excesiva implicación afectiva e ideológica de las actividades interculturales, asociadas casi exclusivamente desde su origen al fenómeno de la inmigración».

Pero, al mismo tiempo, se formula una pregunta muy significativa «¿el fin de la inmigración significaría el fin de lo intercultural?».

Para esta autora:

«lo intercultural corresponde a un paradigma teórico y epistemológico que permite aprehender la cuestión de la diversidad cultural, no a partir de la descripción de las culturas, sino a partir de un análisis en términos de problemas, de procesos, y no de estados —estados de las culturas, especialmente».

Pocas son las referencias que han hecho alusión a la interculturalidad en el mundo educativo francés durante estos últimos tiempos. La efímera existencia terminológica referida a la interculturalidad, y lo que ella representa, parece tener su fundamento, ya expresado anteriormente, en que «la ideología republicana tiende a tratar la pluralidad de las culturas como un obstáculo

a la igualdad, sobre todo cuando estas se manifiestan en el espacio público. De aquí la exclusión de lo intercultural de las instrucciones oficiales del MEN» (LORCERIE, 2002:170-189).

### I.3. Hacia un posicionamiento cívico

Una vez que los presupuestos de la educación intercultural han quedado bien definidos y estos interfieren en los postulados educativos republicanos, se hace necesario afrontar la situación desde una perspectiva paralela, y así es como se realiza un sutil giro hacia los amplios contenidos de la educación cívica.

El texto siguiente, extraído de las instrucciones para *l'Éducation civique, juridique et sociale (ECJS)*, ilustra la posición anterior:

«ECJS, capítulo “Ciudadanía e Integración”»

*Ficha destinada a los enseñantes: «Diversidad de tradiciones culturales y cultura común»*

«Toda sociedad nacional es diversa. Reúne por definición poblaciones cuyos orígenes históricos, convicciones religiosas y características sociales son diferentes. La ciudadanía, en su principio, no se opone a la elección de asumir identidades particulares ni a la voluntad de los individuos de afirmar su fidelidad a un pasado histórico particular o a unas creencias religiosas. Más al contrario, garantiza que estas manifestaciones puedan hacerse libremente. La ciudadanía, en una lógica democrática, puede ser también un instrumento de gestión de la diversidad.

Pero esta diversidad, inscrita en el principio mismo de la ciudadanía implica inevitablemente unos límites. Para asegurar la existencia de una nación soberana, es preciso que sean respetadas dos exigencias. Es necesario, de una parte, que todos acepten la separación del orden político y del orden religioso, fundamento de la democracia moderna. Es necesario, por otra parte, que la igualdad en la dignidad de cada uno, fundamento de la lógica de la nación democrática, no sea refutada por las prácticas de las culturas particulares, especialmente en el derecho personal. *¿Los valores del ámbito privado pueden a largo plazo ser contradictorios con aquellos que fundamentan las prácticas de la vida pública sin cuestionarse el proyecto colectivo en sí mismo?* (subrayado en el texto).

El procedimiento aconsejado comporta tres etapas: en principio mostrar el sentido de la abstención del Estado en los asuntos religiosos; seguidamente, introducir a los alumnos a reflexionar sobre los límites de la diversidad admitida y admisible; y por último, plantear el problema de los instrumentos (culturales) de la ciudadanía (por ejemplo: la lengua). La ficha se termina con la pregunta: «Hasta dónde podemos aceptar la diversidad en el espacio público, que es el espacio de la ciudadanía y de la cultura común?»

En este texto se advierte que si la pluralidad de identidades, pensamientos y creencias religiosas son hechos legítimos y relevantes de la libertad, existen dos requisitos que condicionan esta legitimidad: la aceptación de la laicidad y la exclusión de prácticas culturales incompatibles con los valores públicos. Es decir, la libertad individual está garantizada en tanto que no vulnere el espacio público. El principio de igualdad debe estar en consonancia con la pluralidad, o lo que es igual, con la diferencia, pero manteniendo firmemente el principio de que la igualdad es una norma superior necesaria para la organización de las sociedades democráticas, y en especial, la sociedad francesa.

Desde esta perspectiva, la educación intercultural en Francia gira hacia una educación para la ciudadanía (OUELLET, 2002: 146-167):

«Los desarrollos recientes de la reflexión teórica sobre la educación intercultural tienden, desde hace una decena de años, a vincularla estrechamente con la educación para la ciudadanía. La mayor parte de los autores atribuyen a la escuela una responsabilidad en la formación de los ciudadanos en el contexto de una sociedad democrática marcada por el pluralismo».

Esta responsabilidad atribuida a la escuela en la formación de los ciudadanos necesita estar fundamentada en unos ejes o pilares básicos, que autores como Michel Pagé (1996: 165-188), consideran como los principios constitutivos del código de vida de cualquier ciudadano integrado en una sociedad democrática y pluralista:

«la moderación en la afirmación de su identidad social, la aceptación de la tensión entre las fuerzas de unidad y de diversidad en la identidad nacional, el sentido político de la participación en la vida de las instituciones, la habilidad para juzgar a los dirigentes políticos en colaboración con otros, y la sensibilidad por los intereses generales de la sociedad».

Este giro hacia lo cívico, quizá sea consecuencia de una falta de clarificación respecto a la teoría intercultural, teoría que, según Marie-Gabriel Philipp, está en vías de construcción y en continua reelaboración. Para esta autora, «lo intercultural ha sido entendido en ocasiones como una opción que fomenta y favorece lo diferente, poniendo así en peligro la cohesión nacional» (PHILLIP, 1997: 19-214).

Es en este clima donde la idea de educación intercultural ha levantado opiniones muy encontradas en el seno de la sociedad francesa, ya que ha sido interpretada desde distintas perspectivas, que fluctúan desde quiénes la consideran como un instrumento de la política de integración nacional, o por el contrario, como un riesgo de fractura social en el seno de una sociedad donde, según la autora anteriormente citada:

«el ciudadano es definido como un individuo abstracto, sin identificación y sin cualificaciones concretas. La República sólo reconoce 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».

Igualmente, para Françoise Lorcerie la finalidad de la educación intercultural no es otra que cívica, en sentido amplio. Para esta autora, «la educación intercultural es una forma de orientar la educación hacia una toma de conciencia sobre la realidad social de la etnicidad reafirmando el ideal democrático» y para llevar adelante este proyecto es necesario que la educación orientada en este sentido ofrezca «nuevos contenidos relativos a la pluralidad, una afirmación nueva de valores tales como la igualdad y la justicia, y dispositivos de formación que permitan el desarrollo de nuevas capacidades y actitudes relativas a la vida en comunidad» (LORCERIE, 2002: 170-189).

Por tanto, en estos momentos, la respuesta educativa que ofrece Francia a la diversidad cultural y religiosa está basada en el utópico principio republicano de igualdad en el espacio público, sin que las normales diferencias que puedan distinguir a unos de otros puedan importar fuera de la vida privada, dando prioridad absoluta a la promoción del sentido de ciudadanía a través de una enseñanza renovada de la educación cívica.

Para ello, se han puesto en marcha numerosas medidas que tienen como finalidad, además de educar para la ciudadanía, paliar los déficits educativos

generados por los desequilibrios sociales, pero evitando hacer mención alguna sobre los orígenes nacionales o culturales de los alumnos, a los cuales van destinadas.

No obstante, ignorar la heterogeneidad cultural existente en las aulas de la escuela de la República es desentenderse de una situación real. Esta escuela pública, laica, autoritaria y centralizada, a la vez que históricamente paradigma educativo para muchos otros pueblos, no admite que en su seno puedan convivir de igual a igual las diversas culturas que están presentes en su realidad social. Admitir esta circunstancia implicaría replantear los fundamentos de la escuela del ciudadano.

#### **I.4. Problemática Actual**

La filosofía intercultural que se desarrolló como filosofía pedagógica en el sistema educativo francés al final de los años 70 dio paso a una corta, pero incesante, actividad creativa e investigadora en este campo que tuvo como plasmación práctica, entre otras, la creación de los Centros de Formación y de Información para la Escolarización de los Niños Migrantes (CE-FISEM) como centros destinados a promover la innovación y la formación intercultural entre un profesorado que tenía ante sí la difícil tarea de enseñar en contextos extraordinariamente heterogéneos, culturalmente hablando.

Como ya se ha dejado constancia en otro apartado, todas estas actuaciones sufrieron una progresiva paralización a nivel institucional, en donde el vocablo intercultural, y lo que ello representa, fue excluido de la literatura oficial.

En opinión de Lorcerie (2003), la educación intercultural en Francia tuvo en su contra el haber surgido antes de la primera fase de adaptación del sistema educativo a la pluralidad étnica, es decir, en los años setenta. Sus objetivos iniciales se situaban en favorecer la adaptación de los alumnos a la escuela francesa permitiendo, al mismo tiempo, preservar sus culturas y lenguas de origen.

En la segunda fase, año 1983, con la llegada de J. F. Chevènement al Ministerio de Educación Nacional, el tema de la interculturalidad se convierte en un tabú, y se afianza la idea de que los niños procedentes de la inmigra-

ción sean considerados tan alumnos franceses como los otros, sin hacer mención y distinción de sus peculiaridades culturales.

Con el relanzamiento de la política de la «educación prioritaria», y la puesta en marcha de las primeras Zonas de Educación Prioritaria (ZEP) y las Redes de Educación Prioritaria (REP) en los años 90, las prioridades educativas son formuladas en términos sociales, aunque los aspectos étnicos, claramente percibidos sobre el terreno, son negados.

Es en este contexto donde, según la autora anteriormente citada, se han conocido estas «formas salvajes de etnización» que han dado lugar a que, en los años 90, se hayan puesto en evidencia numerosas discriminaciones en el campo escolar.

En la tercera fase, que es en la que nos encontramos actualmente, se reconoce la existencia de discriminaciones en el conjunto de la sociedad francesa, y en consecuencia, también en el terreno escolar, generándose tensiones que obligan a una reflexión general sobre el camino recorrido y la mejor forma de actuar, en lo que a la educación respecta, de cara al futuro. Y es que, en palabras de la autora, «la pluralidad étnica es evidente, y por tanto, ella cuestiona el mandato cívico de la escuela».

Para François Lorcerie (1989: 39-56), el interculturalismo debe de asociarse a:

- Una posición de investigación pedagógica modernista.
- Centrar la actividad pedagógica sobre el aprendiz.
- Cambiar las actitudes didácticas.
- Relanzar la formación del profesorado.
- Actuar en la política educativa, inscrita en la política inmigratoria gubernamental.

Es evidente que, aunque no se quiera utilizar la terminología intercultural en un contexto tan plural como es el que existe actualmente en el seno de la sociedad francesa, la escuela debiera preparar para una auténtica convivencia entre las más de noventa nacionalidades presentes en esta realidad, pero en base a los presupuestos básicos que propugna la educación intercultural:

conocimiento, comprensión y respeto entre las diversas culturas en un plano de igualdad.

En vez de establecer «una educación en una cultura» ignorando que existen otras, se debería considerar el hecho de que en la escuela francesa se encuentran presentes «múltiples culturas», y que esa interacción entre culturas, debiera tener como resultado final la «cultura del respeto».

La escuela francesa, que tradicionalmente ha jugado un papel central en el desarrollo de una identidad nacional culturalmente homogénea a través de la enseñanza de una lengua, de una cultura, y de una historia nacional, no ha sabido reaccionar ante la irrupción del hecho intercultural en el contexto educativo. Una sensación de inquietud, por la posible ruptura de esta concepción tradicional, casi étnica, de la identidad nacional, ha creado una especie de recelo en determinados centros de decisión nacional que ha obligado a enfocar esta cuestión desde un planteamiento más político que cultural.

Pero los sucesos de octubre y noviembre del 2005 demostraron que algo había fallado en la integración de unas minorías que habían quedado aisladas del conjunto de una presumible ciudadanía homogénea. La ceguera oficial sobre la diversidad cultural hizo estallar una situación soterrada pero de la que todos eran conscientes desde hacía mucho tiempo. El modelo educativo asimilacionista también tenía su parte de responsabilidad.

Encontrar el equilibrio entre el particularismo cultural, presente en la realidad social, y por tanto, en las aulas, y el tradicional concepto de universalismo francés, es el reto al que tiene que enfrentarse la escuela de la República en estos momentos. El fondo ideológico de la cuestión estriba en que admitir las diferencias representaría negar la igualdad entre los ciudadanos, y este es uno de los principios en los que se sustenta la política de Estado.

Así, en la nueva *loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*, y siguiendo esta trayectoria ideológica, no tiene una sola referencia explícita a la educación intercultural, ni a la interculturalidad. Parece olvidarse que la escuela debiera preparar para una convivencia plural y democrática, abierta a un mundo sin colores predeterminados, y no operar únicamente a través de la transmisión de unos contenidos, debiendo abarcar esta preparación todos los tiempos de la vida escolar, incluyendo la enseñanza de todas las disciplinas, desde les *savoirs transversaux*, hasta les *savoirs spécifiques*.

### **I.5. La educación intercultural en la Ley de Orientación para el Futuro de la Escuela**

Con la entrada en vigor de la L: n.º 2005-380 de 23-4-2005, o loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, termina el periodo de vigencia de la loi d'orientation de 1989.

El texto de la citada ley fue adoptado por el Parlamento el 24 de marzo de 2005, y posteriormente fue promulgada el 23 de abril de 2005. Ha entrado en vigor en el curso 2005-2006, y se irá desarrollando progresivamente en los siguientes cursos escolares.

En el fondo lo que pretende es la mejora y modernización de la Educación Nacional de acuerdo con tres ejes fundamentales:

- El respeto por los valores de la República.
- La organización de los establecimientos educativos, así como de las enseñanzas.
- La gestión del sistema educativo francés.

Si analizamos el contenido de esta ley desde la perspectiva de la atención a la diversidad teniendo presentes los principios republicanos, el principio de igualdad es la piedra angular, puesto que su finalidad es procurar que todos y cada uno de los alumnos tengan las mismas posibilidades de lograr el éxito escolar.

Lejos queda el viejo aforismo de la *carrière ouverte aux talents*, frase que reflejaba el tradicional elitismo histórico implícito en la política educativa gala, y que progresivamente ha sido sustituido por el lema de *le réussité scolaire pour tous les élèves*. Así, en el Artículo 2, se proclama que:

«Además de la transmisión de conocimientos, la nación fija como misión esencial de la escuela hacer partícipes a los alumnos de los valores de la República, y, para garantizar este derecho en el respeto de la igualdad de oportunidades, las ayudas serán atribuidas a los alumnos y los estudiantes según sus recursos y sus méritos. El reparto de medios del servicio público de educación tendrá en cuenta las diferencias de situación, especialmente en materia económica y social».



La garantía de adquisición de un núcleo común de conocimientos para todos los alumnos queda establecida a través del artículo 9 de la citada ley, ampliando el art. L.122-1 del Código de la Educación en estos términos:

Art. L. 122-1-1: «La escolaridad obligatoria debe, al menos, garantizar a cada alumno los medios necesarios para la adquisición de un núcleo común constituido por un conjunto de conocimientos y de competencias que es necesario dominar para terminar con éxito su escolaridad, proseguir su formación, construir su proyecto de futuro personal y profesional, y triunfar socialmente».

Posteriormente, el art. 16 dice textualmente:

Art. L. 311-3-1. «En todo momento de la escolaridad obligatoria, cuando aparezca un alumno en riesgo de no dominar los conocimientos y las competencias indispensables al final de un ciclo, el director de la escuela o el jefe del establecimiento propondrá a los padres o al responsable legal del alumno, establecer, conjuntamente, un programa personalizado de éxito».

Igualmente, el art. 17 queda redactado de la siguiente manera:

«Al término de cada año escolar, se iniciará un diálogo, y después de haber recogido la opinión de los padres o del responsable legal del alumno, el consejo de maestros en el primer grado o el consejo de clase presidido por el director del establecimiento, en segundo grado, se pronunciará sobre las condiciones en las que proseguirá la escolaridad del alumno. Si se estima necesario, se propondrá la puesta en práctica de un dispositivo de apoyo, especialmente en el marco de un programa personalizado de éxito educativo».

La educación cívica queda reflejada en el art. 26, que modifica el art. L. 321-3 del Código de la Educación, y se introduce en su redacción el siguiente, e interesante párrafo: «ofrecer una enseñanza de educación cívica que comporta obligatoriamente el aprendizaje del himno nacional y de su historia».

Mención directa a los niños procedentes de la inmigración la encontramos en el art. 27, que modifica el art. L. 321-4 del Código de la Educación, y que en su tercer párrafo señala:

«Acciones especiales están previstas para la acogida y escolarización de los alumnos no francófonos recién llegados a Francia.

Para la aplicación de las disposiciones del presente Artículo, los establecimientos escolares pueden reagruparse para proponer estructuras de acogida adaptadas».

Y por último, es destacable el art. 34, en donde se dice:

«En cada escuela y establecimiento de enseñanza escolar pública, un proyecto de escuela o de establecimiento, será elaborado en colaboración con los representantes de la comunidad educativa. (...) Bajo la reserva de la autorización previa de las autoridades académicas, el proyecto de escuela o de establecimiento puede prever la realización de experimentaciones, por una duración máxima de cinco años, aportando a la enseñanza de las disciplinas, la interdisciplinariedad, la organización pedagógica de la clase, de la escuela o del establecimiento, la cooperación con colaboradores del sistema educativo, los intercambios, convenios o hermanamientos con establecimientos extranjeros de enseñanza escolar. Estas experimentaciones serán objeto de una evaluación anual».

## **II. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ESPAÑA**

### **II.1. Conceptos Previos**

España ha sido un país de tradición migratoria. Desde el descubrimiento de América, hasta la crisis económica internacional de los años setenta, miles y miles de españoles pusieron sus esperanzas de progreso fuera de nuestras fronteras, por tanto, es un pueblo que entiende las vicisitudes y los avatares de la emigración. Pero no así de la inmigración, pues la presencia masiva de ciudadanos extranjeros en España, hasta hace bien poco, estaba asociada al fenómeno del turismo, desconociéndose las características y los efectos de la inmigración con la fuerza e intensidad con la que se está produciendo en estos momentos.

Educar en un contexto multicultural se convirtió, desde el principio de la entrada masiva de inmigrantes, en un reto para unas estructuras educativas sin apenas experiencias en esta temática. Desde un punto de vista documental, habrá que esperar hasta el año 1990 para ver reflejados en las bases de datos los primeros trabajos de investigación sobre la educación intercultural en España.

A partir de ahí, el avance en este terreno es muy significativo, surgiendo numerosos trabajos e investigaciones, tanto en el ámbito de la iniciativa oficial, como desde numerosas entidades y colectivos sociales. La progresiva incorporación de minorías étnicas foráneas al sistema educativo, así como la necesidad de proporcionar una adecuada atención educativa a la minoría étnica más numerosa de España: los gitanos, generó una creciente voluntad para iniciar y proseguir el estudio y análisis del fenómeno intercultural a través de numerosos acontecimientos.

Desde el Seminario sobre Interculturalismo y Educación, que organizado por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), se celebró en Madrid en el año 1987, hasta nuestros días, no ha cesado la celebración de ininidad actos y eventos, que con diferentes perspectivas y desde aportaciones multidisciplinarias, han tratado de llevar soluciones a esta problemática, destacándose la actividad llevada a cabo por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), organismo dependiente del MEC, que ha situado a la educación intercultural como una de sus áreas de trabajo prioritarias dentro del marco de la Igualdad de Oportunidades, actuando en cuatro ámbitos bien diferenciados: la realización de trabajos propios; la financiación de la investigación; el seguimiento, apoyo y coordinación de los distintos equipos de investigación; y por último, la difusión de los trabajos realizados.

Otro de los organismos pioneros en desarrollar el concepto de educación intercultural fue el Laboratorio de Antropología Social y Cultural de la Universidad de Granada. Estos investigadores (GARCÍA, PULIDO, MONTES, 1993: 83-110), planteaban que la educación multicultural es aquella que «se desarrolla en la sociedad como un proceso de producción y crítica cultural» caracterizado por:

«Contemplar una diversidad en los contenidos culturales transmitidos (a veces conducentes a contradicciones entre ellos).

Asegurar una diversidad en los métodos de transmisión, siempre ajustados a los distintos tipos de alumno para facilitar el acceso de estos al conocimiento.

Fomentar los mayores niveles de conciencia posibles por parte de los alumnos acerca de la diversidad cultural.

Preparar a los estudiantes con los recursos cognitivos necesarios para: a) conocer la diversidad y las diferencias culturales existentes en sus entornos; b) analizar las desigualdades sociales en las que a veces se traducen las di-

versidades anteriores, desigualdades en la distribución del poder y los recursos en la sociedad; c) criticar dicha traducción y construir propuestas de transformación; y d) posicionarse crítica y activamente en la acción social».

Desde esta perspectiva se destacaba la necesidad de atender la creciente diversidad cultural del alumnado en los centros educativos españoles y a la vez considerar los planteamientos de la Antropología, como ciencia capaz de aportar a la educación una comprensión intercultural de la conducta humana.

Por tanto, para progresar en esta línea de investigación se hacía necesario apoyarse, necesariamente, en un sólido concepto de cultura, eje central en el análisis y diseño de cualquier proyecto de educación para la convivencia de diferentes grupos sociales.

Al mismo tiempo, otros conceptos afines a este modelo educativo eran precisados desde el campo pedagógico español. Así, el profesor García Garrido especificaba que «el interculturalismo (...) no intenta diluir las culturas diversificadas en un idéntico modo de vivir. Reducir las culturas a eso, un mero modo de vivir, es empobrecer definitivamente las culturas; es, en suma, el menos cultural de los enfoques» (GARRIDO, 1995: 6-12).

Estas breves muestras ponían de relieve la voluntariedad generalizada por aportar soluciones educativas al problema de la diversidad cultural, en el que el vertiginoso aumento de la población inmigrante suponía un reto para unas estructuras educativas sin apenas experiencia en este terreno.

Pero si analizamos el tratamiento que se le ha dado al problema de la inmigración en España, se aprecia con nitidez que la política migratoria española ha tenido un desarrollo irregular, condicionada por la confluencia de múltiples factores tales como el momento político, social, y económico, tanto a nivel nacional como internacional, así como las presiones migratorias, los convenios y acuerdos suscritos por España con otros países, la entrada en la Unión Europea, etc., y por tanto los programas educativos oficiales relacionados con la educación intercultural han sufrido directa o indirectamente esta falta de estabilidad.

Las diferentes etapas por las que ha pasado la actuación política española ante el fenómeno migratorio comprenden desde un primer estadio en donde se contemplaba a la inmigración como materia de orden público, sin tener en cuenta los aspectos humanos, sociales y laborales, hasta nuestros

días, en donde este problema se centra en el control de fronteras y en la planificación económico-laboral a medio y largo plazo, aplicándose leyes y reglamentos que, generalmente, no son del gusto de nadie, porque no logran centrar la solución inmediata del problema.

Pero, lo más llamativo es que en pleno conflicto, España todavía no haya perfilado una política migratoria definida a nivel estatal, y por tanto, no puede precisar cual es su modelo de integración. Esta situación se refleja en todos y cada uno de los espacios relacionados con el problema, y la educación, como uno de los ámbitos más directamente relacionado con la integración de estas minorías, no escapa a la imprecisión de medidas, a la ambigüedad de miras y a la duplicidad de múltiples actuaciones, que impregnadas de buena voluntad, no alcanzan los niveles de eficacia deseados debido a la dispersión y descoordinación reinante.

## **II.2. Situación Actual**

Actualmente existe un vacío considerable entre la teoría y la práctica con respecto a la educación intercultural. Si bien se ha progresado en el plano teórico, no puede decirse lo mismo con las medidas puestas en marcha, salvo excepciones. Quizás esto se deba a que la situación ha desbordado todas las previsiones, y a que también se ha desarrollado una creciente situación de confusión y ambigüedad respecto a una terminología al uso que no consigue aclarar posiciones, sino que se entremezcla y combina, sin que a veces se sepa bien donde reside la esencia de este ideal educativo.

Se hace por ello necesario, realizar un esfuerzo por incrementar la claridad conceptual, a todos los niveles. El sólo hecho de mencionar el calificativo intercultural en determinados contextos educativos, y no educativos, lleva a sugerir que nos estamos refiriendo a modelos de tipo compensatorio o de educación especial para alumnos con determinadas características: gitanos, inmigrantes, itinerantes, etc. Esta ambigüedad conceptual lleva a situaciones tales que aunque se proponga una determinada definición inicial de educación intercultural, en el transcurso de su aplicación se van incorporando acciones y reflexiones que están muy alejadas del fondo inicial de partida. Mientras que no se destierre la idea de que esta educación está destinada a unos colectivos calificados de desfavorecidos frente a otros, no lograremos

que prospere el verdadero significado como educación para todos, independientemente de las características inherentes a cada persona, y por tanto, independientemente del signo de los movimientos migratorios, sociales, estructurales, etc. Por tanto, se trata de una educación destinada a todas y a cada una de las personas presentes en una realidad, en este caso escolar, y que debería estar siempre integrada en los presupuestos de cualquier planteamiento educativo, sin que sea necesario que aparezca mención alguna a este modelo en un determinado documento, informe, etc., puesto que el espíritu educativo de este paradigma radica en un conjunto de prácticas educativas que tienen por objeto favorecer el respeto y la comprensión mutua entre todos los alumnos, con independencia de sus orígenes étnicos o religiosos.

No obstante, ante la propuesta del Ministerio de Educación para la inclusión en la educación obligatoria de un área o materia denominada «Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos», se abre una nueva era de debate en relación a la educación de las minorías étnicas, y es especial con las procedentes de la inmigración.

Estas minorías tienen unas bases culturales bien definidas y, nuestro reto está en lograr su plena integración en la sociedad española, sin que por ello pierdan sus señas de identidad cultural. Pero este proceso de integración va a plantear ciertos problemas, ya que en algunas de estas culturas son inherentes ciertas prácticas, hábitos y costumbres que pueden colisionar directamente con los Derechos Humanos, tal y como son concebidos en las sociedades occidentales, y por tanto, podría ser prioritario plantear una educación basada en los valores que sustentan la convivencia democrática antes que una educación sustentada por los principios emanados del relativismo cultural.

Así, el discurso de fundamentación del apartado «Los valores y la formación ciudadana», inscrito en el documento del MEC: «Una educación de calidad entre todos y para todos», habla del tema de la inmigración, en sus páginas 95 y 96, en estos términos:

«... el fenómeno de la creciente inmigración hacia Europa en general y a nuestro país en particular, tan positivo en aspectos demográficos, económicos y culturales, ha introducido en las distintas instancias sociales y en la escuela un abanico de creencias, costumbres y prácticas de socialización muy diversas, a veces contradictorias, cuando no ocasionalmente enfrentadas a principios democráticos comúnmente aceptados en nuestra sociedad».

De este párrafo se desprende que la diversidad también genera conflicto. Se trata de una cuestión muy seria y preocupante de cara a un futuro inmediato, y cuya única salida es planteada en el referido documento través de: «... reconocer que la multiplicidad de códigos morales es una característica propia de nuestro tiempo».

Y ante esta situación, surgen las preguntas, ¿Se está produciendo un giro hacia posicionamientos cívicos en el terreno de la educación, al igual que ocurre en Francia? ¿Queda la educación intercultural supeditada a la educación del ciudadano en abstracto? ¿Caminamos hacia un fundamentalismo laicista en el que la religión, como parte inherente de toda cultura, salga de la escuela para dar paso a una educación para una ciudadanía plural, culturalmente hablando?

Para una mejor comprensión de la realidad actual, y aparte de las diferentes iniciativas que se están llevando a cabo por distintos estamentos no oficiales, a nivel institucional habría que analizar las actuaciones que se están realizando, por un lado desde el propio Ministerio de Educación, por otro, desde las diferentes Comunidades Autónomas que conforman el Estado español.

### II.2.1. Ministerio de Educación

En lo que respecta al MEC, puede decirse que no es referente en cuanto a la clarificación conceptual de lo que realmente es la educación intercultural, ya que el enfoque que se ha proyectado, hasta ahora, gira en torno a un planteamiento compensatorio.

Así, en la página web del citado Ministerio, en el apartado destinado a la educación intercultural, encontramos como marco legislativo base a cuatro documentos:

- Directiva Comunitaria 77/486/CEE de 25 de julio de 1997 (BO de la CEE de 6 de agosto).
- Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación (B.O.E. de 12 de marzo).

- Instrumento de Ratificación del Convenio-marco para la protección de las Minorías Nacionales (n.º 157 del Consejo de Europa) hecho en Strasburgo, publicada en el B.O.E. n.º 20, de 23 de enero de 1998.
- Orden de 22 de julio de 1999, por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos (B.O.E. de 28 de julio de 1999).

El primero y el tercero de estos documentos se refieren a los hijos de los trabajadores migrantes, y a la protección de las Minorías Nacionales, pero el segundo y el cuarto están dirigidos a compensar las desigualdades en educación y a regular estas actuaciones en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, apreciándose una orientación decididamente compensatoria, induciendo a pensar que el hecho de pertenecer a otra cultura pudiera suponer un «handicap» a compensar.

Tal y como ya quedó anteriormente expuesto, esta, y otras situaciones similares propician cierto grado de confusión en el conjunto de la comunidad educativa con respecto a la educación intercultural, cuya naturaleza posee un horizonte propio, distinto, y mucho más amplio.

### II.2.2. Comunidades Autónomas

En lo que respecta al conjunto de las Comunidades Autónomas, es norma generalizada la preocupación en todas ellas por la escolarización y atención educativa al alumnado extranjero procedente de la inmigración, siendo la enseñanza de la lengua, o lenguas de acogida, una prioridad para lograr la integración de este alumnado en los programas educativos, combinándose la atención lingüística con programas o medidas de tipo compensatorio.

En un breve recorrido, y de forma esquemática, se exponen a continuación las realizaciones más significativas que en el campo de la educación intercultural se están llevando a cabo en algunas de estas Comunidades.

#### **Andalucía:**

«Ley de Solidaridad en la Educación».

«Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante».

«Plan de Fomento del Plurilingüismo».



### **Aragón:**

«Orden de 25 de junio de 2001. Programa de adquisición y desarrollo de la lengua de acogida para el alumnado inmigrante».

«Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural» (CAREI).

### **Canarias:**

«Orden de 19-05-1995. Acciones específicas de compensación educativa».

«Resolución de 30-04-1998. Proyectos de pluralidad cultural».

«Resolución de 28-02-2003. Programas de Atención a la Diversidad Idiomática y Cultural» (2 Ejes: Educación Intercultural y Educación Lingüística).

«Resolución de 18-05-2004. Proyectos de Educación Intercultural».

### **Cantabria:**

«Plan de Interculturalidad».

### **Castilla-La Mancha:**

«Resolución 25/07/2001. Actuaciones Programa Educación Compensatoria».

«Decreto 138/2002. Respuesta Educativa a la Diversidad».

«Plan de Mejora. Curso 2002/03. Medidas de mejora de la calidad educativa».

«Equipos de Apoyo Lingüístico al alumnado inmigrante o refugiado con desconocimiento del castellano» (EALI).

### **Cataluña:**

«Plan Interdepartamental sobre la Inmigración 2001-2004».

«Plan de Actuación para el alumnado de nacionalidad extranjera 2003-2006».

«Server de l'Ensenyament del Cátala» (SEDEC).

«Programes d'Immersion Lingüística» (PIL).

### **Comunidad de Madrid:**

- «Plan Regional de Compensación Educativa».
- «Escuelas de Bienvenida».
- «Servicio de Apoyo al Alumnado Inmigrante» (SAI).
- «Servicio de Traductores e Interpretes» (SETI).
- «Escuela de Mediadores Sociales para la Inmigración» (EMSI).
- «Oficina Regional para la Inmigración» (OFRIM).
- «Foro Regional para la Inmigración».

### **Comunidad Valenciana:**

- «Plan Inicial para la Atención Educativa a los hijos e hijas de las familias inmigrantes extranjeras 2000-2003».
- «Plan de Actuaciones para la Calidad del Sistema Educativo en la Comunidad Valenciana 2003-2007» (PACSE).
- «Centres de de Formació, Innovació y Recursos Educatius» (CEFIRE).

## **II.3. La educación para una ciudadanía multicultural en la LOE**

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que apareció publicada en el BOE n.º 106, del jueves 4 de mayo de 2006, ha estado acompañada de controversia política y división de opiniones en el ámbito educativo.

Los principios fundamentales en los que se ha sustentado su puesta en práctica han sido fundamentalmente tres:

- Proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos.
- Implicar a todos los componentes de la comunidad educativa en la consecución del anterior objetivo.
- Comprometerse con los objetivos educativos planteados por la UE para los próximos años.

Examinar el alcance de esta ley no es el cometido del presente trabajo, y por ello solamente se va a proceder a una extracción de aquellos puntos que tienen una especial incidencia en el tema de la educación de para una ciudadanía multicultural:

Preámbulo:

«... una de las novedades de la Ley consiste en situar la preocupación por la educación para la ciudadanía en un lugar muy destacado del conjunto de las actividades educativas y en la introducción de unos nuevos contenidos referidos a esta educación que, con diferentes denominaciones, de acuerdo con la naturaleza de los contenidos y las edades de los alumnos, se impartirá en algunos cursos de la educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato. Su finalidad consiste en ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como en los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática».

En este punto se deja claro que una de las prioridades de esta ley es educar de acuerdo con las bases que fundamentan un Estado democrático.

Más adelante, en el artículo 1. Principios, se dice textualmente:

«El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira en los siguientes principios:

a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.

b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de discapacidad.

c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación».

Estos tres primeros puntos del art. 1. se sitúan en la universalización de la educación para todos, sin exclusiones, aplicando el principio de igualdad aplicado en un contexto fundamentado por valores universales.

El art. 19., está dedicado a la Atención a la diversidad en Primaria, y dice textualmente:

«1. En esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades».

En el Título II, de la Equidad en la Educación, Capítulo I, sobre los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, se plantea la atención a aquellos alumnos que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo y establece los recursos precisos para acometer esta tarea con el objetivo de lograr la plena inclusión e integración. Se incluye el tratamiento educativo de los alumnos que requieran determinados apoyos y atenciones específicas por su integración tardía en el sistema educativo español.

En el Capítulo II, se trata la Compensación de las desigualdades en educación a través de programas específicos desarrollados en aquellos centros donde resulte necesaria una intervención educativa compensatoria. Más concretamente, en el artículo 80, punto 2, se dice: «Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas e factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole».

En el Capítulo III, destinado a la Escolarización en centros públicos y privados concertados, en el artículo 84, punto 3, se dice: «En ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social».

### **III. CONCLUSIONES COMPARATIVAS**

En principio hay que considerar el hecho de que para poder analizar el tratamiento que se da a la educación intercultural en ambos países es nece-

sario partir de dos concepciones distintas de Estado. Francia es un país de estructuras eminentemente centralizadas, y por su parte, España se encuentra inmersa en una fase de profunda descentralización. Pero también hay que tener presente que al ser dos Estados miembros de la Unión Europea, sus respectivas políticas generales, y por tanto, sus políticas educativas, en mayor o menor medida, están mediatizadas por las directrices emanadas desde esta estructura supranacional.

Una de las preocupaciones más urgentes que tiene planteadas la Unión Europea es el tema de la inmigración, y sobre todo la integración de estas minorías en el tejido social de manera que puedan convivir de acuerdo con los presupuestos democráticos sin que ello sea menoscabo de sus propias culturas y tradiciones. Lograr este equilibrio es un reto en el que la educación tiene una especial relevancia, pero hay que hacer constar que en estos momentos no existe como tal una política común en lo referente, tanto a la inmigración, como a la educación, sino que cada Estado miembro resuelve estos temas de manera particular, a la espera de la tan ansiada Constitución Europea.

En Francia, la escuela ha tenido tradicionalmente el papel de instrumento privilegiado para la integración, formando hombres libres, seres racionales con un claro carácter elitista de garantizar la promoción de los mejores, pero hoy día la profunda heterogeneidad de la sociedad francesa ha hecho derivar este objetivo hacia otra dirección, y es la de atender la creciente complejidad cultural como consecuencia de la instalación creciente de poblaciones de origen extranjero de una forma permanente. Pero algo ha fallado en el sistema, puesto que no se ha logrado un equilibrio en el seno de esta sociedad que sigue teniendo enormes problemas de fondo, y que los disturbios y revueltas del otoño del 2005 pusieron en evidencia. Las numerosas medidas puestas en marcha para paliar los déficits educativos generados por los desequilibrios sociales disienten de la realidad que se vive en los suburbios de las grandes ciudades, en donde se concentra una gran densidad de población de origen inmigrante que desearía hacer compatible el principio de igualdad con el del respeto a la diferencia.

En España, la situación no es mejor, puesto que si de alguna manera se puede hablar del fracaso de la política francesa de integración, con relación a sus minorías de origen inmigrante, es porque existe esa política, y por lo tanto

puede ser evaluada, pero es que España, todavía, carece de política migratoria definida. Actúa en función de las necesidades del momento pero sin una perspectiva de futuro, y eso condiciona los programas educativos de alcance.

De otro lado, asistimos a iniciativas encomiables puestas en práctica por determinadas Comunidades Autónomas, mientras que en otras todavía se mantiene un carácter meramente compensatorio, como si la diferencia cultural fuese un factor a compensar.

Como similitud, habría que destacar el hecho de que en estos momentos parece existir un punto de convergencia en las políticas educativas de ambos países. Se trata de un giro hacia los posicionamientos de la educación para la ciudadanía, como imperiosa necesidad de formar a este alumnado en los valores democráticos que sustentan la vida ciudadana, pero no hay que olvidar que la educación intercultural también persigue, entre otros fines, formar a la ciudadanía en valores tan sólidos como el conocimiento, comprensión y respeto para todas las culturas presentes en nuestras escuelas.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1995): L'éducation interculturelle en France: du devant de la scène aux coulisses, en *Migrants Formation*, 102, pp. 37-50.
- AGUILAR IDÁÑEZ, M.<sup>a</sup> J. (dir.) (2005): *Inmigración, interculturalidad y ciudadanía. Nuevas realidades y estrategias de acción en la España del siglo XXI* (Albacete, UCLM-MCYT) (edición en DVD-ROM).
- BANKS, J. A. y BANKS, C. A. (1989): *Multicultural Education: Issues and perspectives* (Boston, Allyn and Bacon).
- EGIDO, I. (1997): Tres reformas educativas europeas: Reino Unido, Francia y España, en *Revista Española de Educación Comparada*, 3, 215-245.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1995): Interculturalismo: el reto de la educación europea, en *Vela Mayor*, 5, pp. 6-12.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (2005): *Sistemas Educativos de hoy* (Madrid, Ediciones Académicas).
- GARCÍA, F. J., PULIDO, R. A., MONTES, A. (1993): Educación multicultural y el concepto de cultura, en *Revista de Educación*, 302.

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (2006).

LORCERIE, F. (1989): L'universalisme en cause? Les équivoques d'une circulaire sur la scolarisation des enfants d'immigrés, en *Mots*, 18, pp. 38-56.

LORCERIE, F. (2002): Éducation Interculturelle: état des lieux, en *VEI Enjeux*, 129, pp. 170-189.

LORCERIE, F. (2003): *L'école et le défi ethnique* (Paris, ESF-Actions Sociales).

LOI D'ORIENTATION ET DE PROGRAMME POUR L'AVENIR DE L'ECOLE (2005).

OUELLET, F. (2002): L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions, en *VEI Enjeux*, 129, pp.146-167.

PAGÉ, M. (1996): Citoyenneté et pluralisme des valeurs, en F. GAGNON, M. MCANDREW y M. PAGÉ (dir.), *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, pp.165-188 (Paris-Montreal, L'Harmattan).

PHILLIP, M. G. (1997): De la educación intercultural al enfoque intercultural en educación: estado actual y prospectiva de futuro: el caso francés, en *Revista Española de educación Comparada*, 3, pp. 179-214.

## **REFERENCIAS INFORMÁTICAS**

MEC (2006): *Educación Intercultural*.  
(<http://www.mec.es/educa/intercultural/index.html>)  
consultado el 21 de septiembre de 2006

LEGIFRANCE (2006): *Le service public de l'accès au droit*.  
(<http://www.legifrance.gouv.fr/>)  
consultado el 12 de septiembre de 2006

## **RESUMEN**

---

La Unión Europea, en estos momentos, es objetivo de los movimientos migratorios internacionales. Pero no existe política migratoria común a la espera de aprobar la Constitución. Las competencias en esta materia están en

manos de los Estados miembros, y únicamente una correcta coordinación entre ellos puede mejorar la situación.

Francia, con una política centralista basada en los presupuestos republicanos, y una política migratoria basada en el asimilacionismo, ha tenido que hacer frente a una complejidad creciente de su sociedad civil, donde la escuela, como eje de la cohesión social, navega entre el principio de igualdad y el de la realidad plural buscando un compromiso entre ambas premisas.

España, con una política basada en la descentralización, y a la vez, sin una política migratoria definida, tiene ante sí un grave problema con respecto a la inmigración. No existe una política educativa general que precise el modelo de intervención con estos escolares, cada Comunidad Autónoma pone en marcha sus propios programas educativos específicos.

Existe una cuestión de radical importancia: la integración de estas personas en el normal desarrollo de la vida democrática. La educación intercultural, en el contexto de una ciudadanía multicultural, es un paradigma educativo cuya finalidad esencial es establecer un clima de plena convivencia, paz y progreso entre todas las gentes, sea cual fuere su status, origen o procedencia.

**PALABRAS CLAVES:** Inmigración. Diversidad cultural. Integración. Ciudadanía. Laicidad. Asimilacionismo. Interculturalismo. Valores. Convivencia. Democracia. Educación compensatoria. Educación intercultural

## **RÉSUMÉ**

---

L'Union Européenne, en ce moment, est l'objectif des mouvements migratoires internationaux. Alors que nous attendons que la Constitution européenne soit votée, il n'existe pas de politique migratoire commune. Cela est du ressort des États membres, et seule une coordination correcte entre eux peut améliorer la situation.

La France et sa politique centralisée, basée sur les budgets républicains, et une politique migratoire, fondée sur l'assimilation, a dû faire face à une complexité croissante de sa société civile, où l'école, comme axe de cohésion, navigue entre le principe de l'égalité et la réalité plurielle pour trouver un compromis entre différentes notions.



L'Espagne et sa politique, basée sur la décentralisation, et en même temps, sans politique migratoire définie, doivent faire face à un grave problème en ce qui concerne l'immigration. Il n'y a pas de politique éducative générale qui détermine un modèle d'intervention chez ces scolaires; chaque région met en marche ses propres programmes éducatifs spécifiques.

Un très grand problème se pose : l'intégration de ces personnes dans un contexte démocratique. L'éducation interculturelle est un exemple éducatif dont l'objectif final est d'établir un climat de cohabitation, de paix et de progrès entre toutes les personnes, de status, d'ethnie ou d'origine différents.

**MOTS CLÉ:** Immigration. Diversité culturelle. Intégration. Citoyenneté. Laïcité. Assimilationisme. Interculturalisme. Valeurs. Cohabitation. Démocratie. Enseignement compensatoire. Education interculturel.