



Modelos de atención educativa a la población inmigrante en Francia

Mercè Pujol Berché

Université Paris Ouest Nanterre La Défense (Francia)

mpujolberche@u-paris10.fr

Francia es un país que tiene una amplia tradición de acogida. Los expertos calculan que la contribución de la emigración a la formación de la población es aproximadamente de una quinta parte. Se explicitan en el artículo los modelos de integración de la población adulta y de la infantil. Para poder entender el porqué de dichos modelos y su puesta en marcha hay que partir de lo que significa la República (que no reconoce las minorías) y los valores republicanos: “libertad, fraternidad, igualdad (igualdad de oportunidades)”. Francia se presenta como una comunidad de ciudadanos, libres e iguales en cuanto a derechos y el Estado tiene que garantizar esto. Cualquiera que sea el modelo de integración, se prioriza la integración individual de las personas y se considera que los valores de la república son universales. El Estado tiene que garantizar la igualdad de todos.

MODELS OF EDUCATIONAL SERVICES TO THE IMMIGRANT POPULATION IN FRANCE

France has a long tradition of acceptance. Experts calculate that the emigration contribution to population formation is approximately one fifth. This article deals with adult and child integration models. In order to understand why such models were put in practice, one must begin with the concept of Republic (which does not recognize minorities) and the republican values of "freedom, fraternity and equality" (equality of opportunities). France sees itself as a community of free and equal citizens in terms of rights, something the State must guarantee. Whatever may be the model, the integration of the individual is at the forefront and the values of the republic are accepted as universal. The State must guarantee equality for all.



1 Introducción

Los diferentes modelos franceses de atención educativa y de integración de inmigrantes se fundamentan en lo que significa República y en los valores republicanos, que no son otros que los que aparecen en el lema de la Revolución francesa de 1789 “libertad, fraternidad, igualdad”¹. A dichos valores, que son al mismo

¹ Esto aparece en el artículo 1 de las constituciones de 1946 y de 1958. El artículo 1º de la Constitución de la V República reza así: “Francia es una República indivisible, laica, democrática y social. Asegura la igualdad delante de la ley de todos los ciudadanos sin distinción de origen, raza o religión”. Originalmente la devise era “libertad, fraternidad, igualdad o la muerte”. Durante la ocupación alemana en la zona del Gobierno de Vichy durante la II Guerra mundial, el lema fue reemplazado por “Trabajo, familia y patria”. Este cambio de lema resulta interesante para poder observar que los valores de una sociedad pueden variar a lo largo del tiempo o según las circunstancias. También resulta

tiempo valores democráticos, hay que añadir los conceptos de unidad y de ciudadanía. Ciudadanía proviene de la noción griega de ciudadano. Los griegos diferenciaban los ciudadanos de los no ciudadanos y dentro de la primera categoría diferenciaban entre los "metoikos"² (extranjeros a la ciudad) y los "doulos" (esclavos). De ahí nacen las dos principales categorías de emigrantes que encontraremos a lo largo de la historia. Ciudadanía en su acepción actual proviene de la creación de los estados-nación en el siglo XIX y puede definirse como el hecho de poder participar en la vida pública y política de un país, lo que incluye deberes (como el respeto del derecho de los demás y de los valores predominantes) y derechos (como el derecho de voto). Francia se presenta como una comunidad de ciudadanos³, libres e iguales en cuanto a derechos. En el modelo republicano tan sólo los individuos tienen públicamente derecho de ciudadanía (*droit de cité*), cualquier pertenencia religiosa, cultural, política u otra forma parte de la esfera privada.

En cuanto a la unidad, Francia emprende bajo el reinado de Francisco I (1515-1547) su unificación territorial y política. Así, encontramos en la ordenanza de Villers-Cotterêts de 1539 la imposición de la lengua francesa en los actos administrativos y de justicia. Desde la III República (4 de septiembre de 1870) Francia es una e indivisible. Francia, al igual que Portugal, Suecia, Dinamarca y España, aunque cada país con sus propias diferencias e idiosincrasia, resulta de un proceso de conquista, de unificación territorial, de unidad política y de identidad lingüística iniciado en la Edad Media con la organización del primer estado durante los siglos XV y XVI. Durante el siglo XIX ante la fuerte inestabilidad política en Europa van a desplegarse algunos factores estabilizadores para calmarla, entre los que nos interesa resaltar para Francia puesto que son cruciales para su unidad, la centralización administrativa y la alfabetización de la población llevada a cabo en la "lengua nacional"⁴ considerada como un elemento unificador. Ambos factores están estrechamente relacionados en la construcción del propio estado-nación y en los modelos propuestos para la integración de los inmigrantes (cf. Pujol Berché, 2009). La nación –la República– no reconoce las minorías, ni las que en España llamamos históricas, ni las que llegan a través de los aluviones migratorios. Como veremos

interesante por el hecho de que los valores, que se incluyen dentro del concepto de ciudadanía, son diferentes según los países, las culturas y las tradiciones sociohistóricas. De ahí que cuando grupos culturales entran en contacto emerjan valores evidentemente distintos e incluso opuestos y contradictorios.

² Recordemos la célebre canción de Georges Moustaki, cuyo título es precisamente "Météque" (extranjero).

³ Para más detalles sobre la noción de ciudadanía, el lector podrá consultar Schnapper (1994).

⁴ La única lengua oficial de Francia es el francés –"el francés es la lengua de la República"– como así declara la Constitución de 1992 cuyo capítulo 2 impide que a cualquier otra lengua aparte del francés pueda otorgársele cierto estatuto jurídico. Francia ni siquiera ha ratificado la Carta europea de las lenguas minoritarias, aunque ante las presiones que se oponen a esta unicidad y unilingüismo, lo que fuera la *Direction Générale à la Langue Française* se convirtiera en la *Direction Générale à la langue française et aux Langues de France*. Véase Cerquiglino (2003).

más adelante, este modelo es el de la asimilación, llamado más tarde integración que prioriza la integración individual de las personas considerando implícitamente que los valores de la república son universales. La obtención de la nacionalidad se rige por el derecho del suelo (*jus solis*⁵).

El postulado de la igualdad significa que tiene que haber igualdad de oportunidades. Dicho en otras palabras, el Estado tiene que garantizar la igualdad de todos, el ejemplo más claro de ello lo encontramos en la escuela pública, laica, igualitaria y en lengua francesa, que debe intentar borrar las desigualdades observadas en la sociedad. Así pues, ante las desigualdades que son reales, patentes e incluso persistentes como resultado de una distribución desigual de los recursos de la misma, debido a las propias estructuras de dicha sociedad lo que provoca un sentimiento de injusticia entre sus miembros (cf. Bihr y Pfefferkorn, 1999), la República tiene que llevar a cabo una serie de acciones para equilibrar o incluso borrar dichas desigualdades.

Vamos a exponer en primer lugar lo relativo a la integración de la población adulta situando cronológicamente las diferentes actuaciones llevadas a cabo por los distintos gobiernos a lo largo de las últimas décadas. Veremos en segundo lugar lo relativo a las acciones realizadas en el ámbito de escolarización obligatoria y reglada. En las conclusiones expondremos los postulados que han sido firmados por los estados miembros de la Unión Europea, bajo presidencia francesa, relacionados con la emigración.

2 La acogida de inmigrantes a lo largo de las últimas décadas

Francia es un país que tiene una amplia tradición de acogida (emigrantes, refugiados, intelectuales y personas procedentes de sus antiguas colonias⁶) y así lo reconoce como país, pero, como hemos mencionado en la introducción, la República y sus valores son universales por lo que cualquier comunitarismo o el reconocimiento de las minorías es imposible. Los expertos calculan que la contribución de la emigración a la formación de la población es aproximadamente de una quinta parte (cf. Tribalat, 1996). Resulta siempre difícil calcular el número de emigrantes por-

⁵ Desde 1889 el código de la nacionalidad se inspira en el criterio de francisidad y de territorio, con lo cual la nación “absorbe” a los extranjeros que viven en su suelo y los “convierte” en franceses; los hijos de padres extranjeros nacidos en el territorio se convierten en franceses al llegar a la mayoría de edad, con algunas excepciones en periodos de debate sobre inmigración.

⁶ Los ideales de la revolución francesa entran a veces en contradicción con el sometimiento de las poblaciones durante las campañas napoleónicas o durante la colonización otorgando a estas poblaciones colonizadas estatutos de inferioridad como el de “sujeto del Imperio” para las primeras, o ciudadano de segunda categoría, para las segundas. A título ilustrativo, el Código legislativo puesto en vigor en Argelia a partir de 1874 e inscrito en la ley a partir de 1881 hacía de los pueblos colonizados “sujetos franceses” pero no “ciudadanos franceses” como los de Francia.

que se establecen estadísticas en función no de los orígenes⁷, sino del lugar de nacimiento y del lugar de nacimiento de los padres, de tal forma que uno puede ser considerado inmigrante –“persona nacida extranjera en un país extranjero que vive en Francia” (Haut Conseil à l’Intégration, 1992)-, inmigrante con nacionalidad francesa, francés nacido en el extranjero o expatriado. Según datos de 2005 proporcionados por la OCDE (Colectivo Ioé, 2008) de una población de casi 61 millones de habitantes, el 5,2% (6.471.029) es inmigrante, de los cuales casi el 40% son personas francesas por adquisición mientras que el resto son extranjeros nacidos fuera de Francia. Según el INSEE (2005). y la ANAEM (Régnard, 2000) de las 135.890 entradas permanentes que se produjeron en 2005 casi el 70% (95.000) de las mismas fue en el ámbito familiar de las cuales la tercera parte lo hizo gracias al reagrupamiento familiar. Las regiones con mayor número de inmigrantes son la Isla de Francia, Ródano-Alpes y PACA (Provenza-Alpes-Costa Azul), la primera acoge el 40% de migración a pesar de representar sólo el 19% de la población.

Después de las grandes pérdidas humanas producidas en la Primera Guerra Mundial (1914–1918) lo que ocasionó que las mujeres empezaran a trabajar masivamente en los sectores de la industria y de los servicios, Francia hizo llegar un número considerable de polacos⁸ hacia el Norte y la Lorena cuya integración consistió básicamente en la asimilación mediante la escuela y el servicio militar (cf. Thumelle, 1986). Francia contaba en esa época con el *Haut Comité à la Population* formado por personalidades de diversos ámbitos, siendo una de sus funciones la de “seleccionar” a los futuros inmigrantes con la finalidad de asimilarlos biológica y culturalmente a la población francesa. En 1946 se creó el *Office national d’immigration* con teorías semejantes sobre la compatibilidad e incompatibilidad entre los nacionales y los extranjeros y recomendando los países de origen de los emigrantes con la finalidad de lograr una mayor integración. A partir de finales de los años cuarenta⁹ empiezan a llegar los argelinos y con la independencia de Argelia en 1962 el flujo siguió aumentando. Entre los años cincuenta y sesenta, las personas procedentes del Norte de África y del Sur de Europa¹⁰ eran mayoritarias. La política de inmigración giratoria (sin las familias) fue un total fracaso. En 1974 se suspendieron las entradas de nuevos inmigrantes favoreciendo, como en la actualidad, el reagrupamiento familiar de las personas procedentes del Norte de África. Desde finales de los años setenta, llegaron a Francia personas procedentes del Sudeste asiático y desde los años noventa personas procedentes de África negra, en ambos casos por motivos de presión política en sus respectivos países de origen y por razones históricas entre dichos países y Francia. La cuestión de la

⁷ Actualmente N. Sarkozy ha pedido que estas cifras puedan saberse para conocer mejor las características de la inmigración.

⁸ A mediados del siglo XIX los emigrantes provenían de países limítrofes.

⁹ Recordemos que los refugiados españoles llegaron masivamente a Francia en el año 1939.

¹⁰ Entre las cuales se encontraba un número importante de emigrantes españoles.

emigración se politizó considerablemente en los años ochenta con el incremento de votos otorgados al partido de extrema derecha *Front national*¹¹.

En cuanto a los modelos de integración, podemos señalar que en los años sesenta el modelo era básicamente el de asimilación, se ofrecían clases de alfabetización¹² para proteger a los inmigrantes de la exclusión social y se desarrolló la formación profesional de los mismos. La asimilación se entendía como la acción de volverse igual o el acto de considerar parecido algo que es diferente (cf. Obin & Obin-Coulon, 1999), tomando otra definición más estricta, el proceso mediante el cual se pierden los caracteres culturales distintivos de una población emigrante a través de la sumisión, la invasión, la colonización (Tribalat, 1996) o incluso la dada por Costa-Lascoux “la adhesión completa del extranjero por una conversión de las mentalidades y de los comportamientos a las normas y modos de vida de la sociedad de acogida, el abandono del particularismo para fundirse en la sociedad de acogida”¹³ (2005: 49). En 1975 la inmigración se convierte explícitamente en una prioridad del Estado.

Durante la época socialista de Mitterrand como presidente y de Fabius como primer ministro (1984-1986), se intentó que el modelo fuera el de la inserción (como en la joyería) porque se priorizaba la inserción laboral. La inserción consiste en “reconocer al extranjero el lugar que ocupa en una economía, un marco social o cultural, preservar, al menos parcialmente, la identidad de origen, las especificidades culturales y los modos de vida, aceptar la idea de un desapego posible por el rechazo de asimilación, la reinserción en el país de origen o la expulsión de la sociedad de acogida”¹⁴ (cf. Costa-Lascoux, 2005: 49). Al utilizar el término de inserción, la izquierda quiere alejarse de las connotaciones imperialistas y etnocéntricas del término de asimilación dándole un carácter identitario para las poblaciones inmigrantes y la posibilidad de que el proceso sea reversible, es decir que los inmigrantes o sus descendientes pueden elegir vivir en el país de acogida adoptando la lengua, la religión y las costumbres de sus antepasados, es el derecho a la diferencia. Las presiones ideológicas ejercidas por los partidarios del derecho a la diferencia (en una sociedad republicana e igualitaria) han hecho que este término se re-

¹¹ La extrema derecha, que actualmente pierde muchos votos, ha encontrado en la perspectiva ecológica mantenida por el Grupo de Investigación y de Estudio para la civilización europea (GRECE: *Groupe de Recherche et d'Étude pour la civilisation européenne*) y el Instituto de Estudios indoeuropeos de la universidad Jean Moulin de Lyon III una vía para que sus posiciones sean científicas y de este modo sean aceptadas por la comunidad universitaria. Una de las propuestas es la del mantenimiento de la diversidad contenida en la respuesta a esta pregunta “¿Para qué luchar para preservar especies animales y aceptar al mismo tiempo la desaparición de razas humanas mediante mestizaje generalizado?” (cf. Obin & Obin-Coulon, 1999: 55). Diversidad entendida como la separación de castas (con las élites intocables) y sobre todo la de la “preferencia nacional”.

¹² En los años sesenta la mayoría de los inmigrantes no tenían estudios. Aparte de los procedentes de Europa del Sur, la mayor parte de los inmigrantes procedían de las antiguas colonias francesas.

¹³ Nuestra traducción.

¹⁴ Nuestra traducción.

duzca al ámbito de lo social y de lo laboral. El aprendizaje de la lengua francesa se considera desde 1987 un instrumento de integración en el mercado laboral.

A partir de los años noventa se adopta el término de integración que implica un proceso recíproco tanto para el emigrante como para el autóctono, es decir la persona integrada no es la misma pero el grupo mayoritario tampoco. La integración es "una interdependencia estrecha entre los miembros de una misma sociedad en una dinámica de intercambio, una participación activa al conjunto de actividades de la sociedad y no sólo a su economía o a ciertas ventajas, la adhesión a las reglas de funcionamiento y a los valores de la sociedad de acogida, el respeto de lo que hace la unidad y la integridad de la comunidad de la cual se vuelve parte integrante¹⁵" (cf. Costa-Lascoux, 2005: 49). La integración tendría dos vertientes, una objetiva referida a las instituciones, otra subjetiva referida al sentimiento de pertenencia a un grupo. A partir de 1995 se ofrecen 200 horas de francés que deben realizarse en los 2 años siguientes a la llegada del inmigrante. Unos años más tarde, en 1999, se extienden las clases optativas de francés a los familiares de los inmigrantes y se pone en marcha el Plan Departamental de Acogida (PDA) y un "Contrato de Acogida e Integración" (CAI) que desde entonces ha tenido diferentes modalidades, de las cuales expondremos las características más importantes unas líneas más abajo. El Ministerio de Empleo y Solidaridad¹⁶ mediante la Dirección Departamental de Asuntos Sanitarios y Sociales (DDASS), el Fondo de Acción Social (FAS) y la Oficina de Migraciones Internacionales (OMI) pone en marcha una serie de acciones no puntuales pero personalizadas cuya finalidad es dar todas las oportunidades de integración, mediante la ASSFAM (Asociación Servicio Social Familiar Emigrantes) y el SSAE (Servicio Social de Ayuda a los emigrantes) a diversos públicos (reagrupamiento familiar, miembros extranjeros de familias francesas y refugiados que no están en los Centros Provisionales de Alojamiento). Dicho plan que concierne como vemos a diferentes ministerios y a diversas direcciones generales o secretarías se da como objetivos acotar el papel de cada institución¹⁷, definir las modalidades de acciones para hacerse cargo de los inmigrantes, evaluar y censar las necesidades existentes, definir y programar las acciones complementarias necesarias y prever las modalidades de seguimiento. El CAI consistía, en esa época, en proponer 500 horas de francés¹⁸, 1 día de formación cívica obligatoria y un seguimiento social facultativo. Diez departamentos pusieron en marcha dicho plan de forma experimental (piloto).

¹⁵ Nuestra traducción.

¹⁶ Circular DPM-C1, nº 99/315 de 1 de junio de 1999.

¹⁷ Según los responsables políticos de todas las épocas y de todos los colores, uno de los problemas franceses ha sido la diversidad de instituciones implicadas lo que hace difícil saber quién hace qué y el seguimiento de las acciones realizadas.

¹⁸ Son las asociaciones quienes dispensan mayoritariamente dichas clases. El Gobierno impulsa también el voluntariado a lo que los profesionales de la enseñanza del francés como segunda lengua y como lengua extranjera se oponen rotundamente.

Durante la época de Jospin como Primer ministro (1997-2001) se produce, en 2001, un cambio de perspectiva, sobre todo de representación de la alteridad (cf. Bray, Costa-Lascoux y Lebon, 2006). En el año 2002 se crean la Agencia Nacional de Acogida de los extranjeros e inmigrantes (ANAEM) y el Fondo de acción y sostén para la integración y la lucha contra las discriminaciones (FASILD), todo ello para unificar acciones y planificar mejor. Se enfatiza a partir de ese mismo año con Chirac como Presidente todo lo anterior añadiendo la laicidad, uno de los pilares de la escuela republicana, como veremos más abajo. El emigrante, sobre todo el proveniente del Norte de África y del África negra, es decir de las antiguas colonias, es percibido en el imaginario social como el símbolo de la pérdida de unidad del espacio nacional y simboliza de este modo la pérdida de unidad de una Francia que pierde sus orígenes, en otras palabras que pierde sus orígenes judeocristianos y blancos, aunque el propio estado-nación al crear el estatus de indígena en su “política colonial institucionalizó los grupos minoritarios sobre una base étnica con fines de dominación¹⁹” (cf. Lorcerie, 2003: 55)

El CAI²⁰ implica que el Estado se responsabiliza por primera vez de la situación de los emigrantes organizando el acceso a los derechos individuales y el aprendizaje de la lengua, mientras que los inmigrantes se comprometen a respetar las leyes y los valores de la República y a seguir una formación cívica. El contrato, que se firma por un año renovable, tiene tres vertientes: la integración republicana, el conocimiento del francés y la cohesión social. En 2005 fue firmado por 37.613 personas de las cuales el 96% acababa de llegar, la gran mayoría era francófona o tenía conocimientos de francés²¹. Si es necesario se ofrece formación cívica complementaria, francés y un referente. El primer día se destina a una primera presentación de Francia y de sus instituciones, a la realización del test de nivel lingüístico y se da la posibilidad de consultar un asistente social.

Los cinco pilares de la integración son según los expertos (cf. Bray et alii, 2002-2003; Kimmel, 2005): las políticas compensatorias de las desigualdades, las políticas incitativas hacia personas o grupos de personas fragilizadas o en situación precaria (definida esta mediante criterios objetivos como la remuneración, el tamaño de la familia, las condiciones de alojamiento, la situación familiar y la calificación profesional), la lucha contra todas las discriminaciones -raciales, étnicas, religiosas, sexuales-, las políticas que favorecen la participación en la sociedad y la política de de la nacionalidad francesa.

Francia exige el conocimiento de la lengua a aquellos que desean naturalizarse. Según la encuesta realizada por el Consejo de Europa (cf. Commission Européenne (2005), Conseil de l’Europe (2006), Division des Politiques Linguistiques, Conseil de

¹⁹ Nuestra traducción.

²⁰ Véase Journal Officiel de la République Française (2008).

²¹ De las 120 nacionalidades, el 43,3% provenía de los países del Maghreb y el 16% de Costa de Marfil, Malí y Senegal. La edad media de los firmantes se sitúa en torno a los 31 años.

l'Europe (2008), www.coe.int/lang/fr, Béacco (2008), Extramiana & van Avermaet (2008) par exemple) sobre las políticas lingüísticas hacia los emigrantes adultos llevadas a cabo en los países de la Unión Europea en función de los tres criterios siguientes: residencia permanente o larga duración, reagrupamiento familiar y adquisición de la ciudadanía (nacionalidad), los siguientes países piden conocimientos de la(s) lengua(s) nacionales y/o oficiales, ofreciendo al mismo tiempo cursos específicos (gratuitos o no según los países): Alemania²² (se hace un test lingüístico si se pide la naturalización), Austria, Dinamarca²³, Bélgica²⁴ Francia, Grecia, Países Bajos (no se da el visado si se suspende el examen relativo a lo cívico), Reino Unido, Suiza (en 9 cantones). España no pide conocimiento lingüístico alguno (cf. Pujol Berché, en prensa).

Desde 2008 existe bajo la Presidencia de Sarkozy un Ministerio de Inmigración, Integración e Identidad Nacional creado al considerar que "la promoción de nuestra identidad es una respuesta a los comunitarismos y aspira a preservar el equilibrio de nuestra nación. La inmigración, la integración y la identidad nacional son complementarias, están incluso íntimamente relacionadas. Es porque Francia tiene una identidad propia de la cual puede estar orgullosa que tiene los medios para integrar a los inmigrantes que respetan nuestros valores y que puede organizar serenamente la inmigración²⁵" (www.immigration.gouv.fr). Observamos que en el imaginario colectivo que parte del máximo representante de la República francesa, emigración e identidad nacional, esta última comprendida a partir de la idea romántica de la nación del siglo XIX, van unidas. Como lo sugiere Schnapper (2007), se trata de la identidad nacional fundada en el ideal de la confusión entre la entidad cultural e histórica. Entre las cinco prioridades que el Presidente de la República pide al actual ministro de dicho ministerio figuran la de "poner en marcha una nueva política de integración puesto que las políticas llevadas a cabo durante los últimos treinta años no han alcanzado los objetivos" y la de promover "nuestra identidad [que] debe situarse en el centro de su acción"²⁶. Dicha política de integración debe reposar sobre tres pilares esenciales: compartir la lengua francesa y los valores de la república, el trabajo y la vivienda. En cuanto "al nivel de conocimiento del francés [...] el extranjero debe ser capaz de aprehenderla a medida que realiza su recorrido de integración"²⁷. El Presidente le pide también al Ministro que el número de diplomas iniciales de francés (DILF) expedidos llegue al 90% de las

²² Ofrece 600 horas de clase pudiendo llegar a 1200 horas. Se proporcionan cursos de integración y de conocimiento sobre las instituciones. El Estado puede subvencionar dichos cursos pero la persona debe tomar a su cargo una parte de los mismos.

²³ Ofrece 2000 horas de clase.

²⁴ Flandes ofrece 180 horas, son cursos gratuitos y obligatorios.

²⁵ http://www.immigration.gouv.fr/spip.php?page=dossiers_them_org&numrubrique=341. Nuestra traducción.

²⁶ *Op.cit.* Nuestra traducción.

²⁷ *Op.cit.* Nuestra traducción.

personas que se presenten al mismo. En cuanto al empleo, el Ministerio de trabajo mediante el Polo-Empleo²⁸ y la Oficina francesa de Inmigración y de Integración (OFII) deben trabajar de forma coordinada para conseguir los objetivos fijados y para que los inmigrantes puedan acceder a un trabajo. En cuanto al CAI, se proporciona la cifra de 60.000 personas las que deben firmar dicho contrato en 2009. En lo relativo a la vivienda hay que proporcionar una vivienda digna a los inmigrantes y llevar a cabo una política urbana para luchar contra las discriminaciones.

En cuanto a la promoción de la identidad, el Presidente se enorgullece de asumir el restaurado discurso sobre la identidad nacional y republicana, sin tabúes para reafirmar lo que significa ser francés hoy puesto que el éxito de la integración consiste en el “sentimiento de pertenencia a una comunidad de destino, la voluntad de vivir juntos, el compartir esta identidad que es la nuestra, con su cultura, su historia, su lengua y los valores que la fundamentan”²⁹. Todos son ciudadanos y deben adherir a los derechos y deberes del pacto republicano. Para Sakozy, la ciudadanía no es una utopía sino la participación y la adhesión a las reglas que permiten vivir juntos en la República. Hace un llamamiento a la coordinación entre los ministerios para luchar contra el repliegue identitario para reforzar los emblemas y símbolos de la República, de su lengua, de su bandera, de su himno, de los valores contenidos en la divisa “Libertad, Igualdad, Fraternidad” y de la Marianne que los encarna. “Nuestra Nación es mestiza”³⁰. Veremos en el próximo punto destinada a la integración mediante la escuela cómo los símbolos han tomado un lugar cada vez más importante en la vida pública. Durante la presidencia francesa de la Unión Europea (julio-diciembre de 2008) los estados miembros firmaron un pacto para la inmigración y el asilo del cual mencionaremos los artículos más importantes en forma conclusión del presente artículo.

3 La escolarización y el papel de la escuela en la sociedad de residencia

Fue durante la III República cuando se atribuyó a la escuela el rol que conocemos actualmente³¹. Tres principios fundamentales rigen la escuela republicana desde el siglo XIX, la escolaridad gratuita (desde 1881), obligatoria (desde 1882 a los 13 años, desde 1936 a los 14 años y desde 1959 a los 16 años) y laica (desde 1882 en lo concerniente a los locales escolares, desde 1886 en lo relativo al profesorado

²⁸ Equivalente al INEM.

²⁹ *Op.cit.* Nuestra traducción.

³⁰ Nuestra traducción. El término mestizaje proviene de la idea definida con anterioridad de integración. Es un término que la extrema derecha repudia.

³¹ Fue también en esa época cuando los bretones o los alsacianos descubrieron el francés.

y desde 1905 con la separación de la Iglesia y el Estado³²). La escuela es ante todo una cuestión política como ya dijo en su día Jules Ferry durante el Congreso Pedagógico de 1883 al dirigirse a los maestros: "Hemos prometido la neutralidad religiosa, no hemos prometido la neutralidad filosófica y tampoco la neutralidad política. [...] Ustedes tienen que enseñar la política porque la ley les encarga impartir enseñanza cívica³³" (cf. Obin & Obin-Coulon, 1999: 107). En esa época había dos órdenes de enseñanza casi impermeables: el primario (con las clases primarias superiores) donde iban las clases populares para aprender educación cívica, moralizadora y los conocimientos fundamentales, y el secundario (con las clases infantiles) donde iban las clases privilegiadas para aprender cultura y ámbitos más abstractos. En ambas había cierta homogeneidad puesto que los profesores pertenecían a la misma clase sociocultural. Los demócratas aceptaban en esa época la selección social debida al nacimiento. En la V República (4 de octubre de 1958) se lleva a cabo la unificación del sistema educativo con textos en los cuales se define la voluntad de unificar las diferentes opciones segregativas con la finalidad de llegar a una sociedad más justa y democrática. En la actualidad el 80% de la población escolar asiste a la escuela pública y laica, aunque existen centros privados (católicos en su mayoría) que tienen un contrato (subvención) con el Estado.

La escuela es en la tradición francesa el principio explicativo del éxito social (cf. Cuin, 1993) y el lugar determinante para la integración social, cultural y profesional, aunque como subraya Charlot (1997) "la famosa escuela republicana, igualitaria, liberal e integradora nunca ha existido porque nunca ha escolarizado a los niños de las clases privilegiadas"³⁴ (citado en Obin & Obin-Coulon, 1999: 107). Meuret (1999) sugiere que se juzga el efecto de la escuela a partir de la justicia de la sociedad para contribuir a la movilidad social. La desigualdad ante la educación y la formación transmite la reproducción de desigualdades. Igualdad de oportunidades no significa igualdad de condiciones en la vida adulta, sino el derecho igual para todos de formar parte de una sociedad desigual con el objetivo de que el reparto sea justo (cf. Duru-Bellat, 2002). La tarea de la escuela es asegurar el éxito escolar de todos los alumnos cualquiera que sea su origen social, cultural o geográfico" y como corolario, el desarrollo de la ciudadanía³⁵ que pasa por el sentimiento de pertenencia a una misma comunidad. También se le atribuyen funciones más específicas como la de enseñar a los alumnos a vivir en sociedad (civis-

³² Se acaba de firmar (mayo de 2009) un acuerdo entre la República y el Vaticano por el cual los títulos universitarios expedidos por las universidades y centros privados católicos tendrán el mismo valor que los expedidos por el Estado.

³³ Nuestra traducción.

³⁴ Nuestra traducción.

³⁵ Hemos mencionado en el apartado precedente que los símbolos de la República, su respeto y aprendizaje son aspectos esenciales en la política francesa de integración, así por ejemplo desde el 24 de marzo de 2005 el aprendizaje de "La Marsellesa" vuelve a ser obligatorio en las escuelas.

mo³⁶), la de posibilitar la inserción profesional y la de transmitir los valores de una sociedad determinada. Charlot (2000) sugiere que la escuela integradora es una cierta visión de la integración, la que sigue la tradición de Durkheim, que considera que se está integrado cuando sus miembros poseen una conciencia común, comparten las mismas creencias y prácticas y están en interacción.

Siguiendo el modelo francés de integración bajo el lema de “libertad, fraternidad e igualdad” hay que reflexionar sobre la escuela partiendo del presupuesto de que todos somos iguales³⁷. Hasta mediados de los años sesenta, se puede considerar siguiendo a Charlot (op.cit.) que la escuela tiene como tarea principal la unidad, existe un proyecto político-cultural, puesto que el Estado también es “unificador”. Durante la segunda parte de la década de los sesenta y de los setenta, el estado es “desarrollador” y se da a la escuela un objetivo de desarrollo económico y social que supone una complementariedad entre los individuos. La escuela también hace posible que pueda conseguirse un trabajo: “igualdad de oportunidades”, aunque no haya ni igualdad y que las oportunidades no sean las mismas para todos. A partir de los años ochenta, el Estado es “regulador” y la diferencia está siendo el fundamento mismo del funcionamiento colectivo. Se trata de ser mejor que los demás, la máquina “escuela” que producía unidad y luego igualdad de oportunidades, ahora tiene como objetivo la inserción profesional. El problema es que cada vez hay menos trabajo con lo cual la inserción es cada vez más difícil.

Pensemos a este respecto en los acontecimientos ocurridos en Francia en octubre y noviembre de 2005 con la agitación en los suburbios y meses más tarde (entre febrero y abril de 2006) el bloqueo de las Universidades a causa del CPE (*Contrat Premier Embauche*: Primer contrato), signos de que los jóvenes protestan contra ciertos aspectos de la sociedad como la exclusión, el desempleo y la falta de oportunidades de ascensión social. Como reconocen los políticos, el “ascensor social” ha dejado de funcionar sobre todo para los niños “issus de l’immigration”, eufemismo para designar a los hijos de los emigrantes provenientes de África de clase desfavorecida y que viven en los suburbios de las grandes ciudades. Cuando en 2005 se produce, como acabamos de mencionar, la agitación de los suburbios (*embrasement des banlieues*) que empezó en el departamento de la Seine-Saint-Denis, al norte de París, y se quemaron más de 1300 vehículos, algunas escuelas, locales consistoriales y banderas francesas, los jóvenes al proceder de ese modo atacaron los símbolos de la República. Se han barajado diferentes hipótesis y explicaciones para explicar tales comportamientos. La que me parece más pertinente es la propuesta por Xypas (2006), basada en la teoría del reconocimiento, al sugerir que los jóvenes consideran que la escuela republicana ha fracasado triplemente; a)

³⁶ Véanse las discusiones actuales en España sobre la sustitución de las clases de religión por las de civismo o por las de educación para la ciudadanía.

³⁷ Países como Estados Unidos de América o Gran Bretaña en los cuales el modelo es el del “melting pot” para el primero y el del comunitarismo para el segundo, la escuela reflexiona a partir de los orígenes culturales, lingüísticos, raciales y/o religiosos, algo totalmente impensable en Francia.

a causa de la ausencia de igualdad puesto que fracasan masivamente (presente), b) a causa de no considerarse preparados para afrontar el mercado laboral (futuro) y c) a causa de sus orígenes (pasado) se sienten discriminados por todos los franceses incluso por aquellos inmigrantes de origen europeo. Se sienten despreciados y relegados en comunidades como la araboislámica y la negroafricana³⁸.

En este mismo orden de ideas, en los años sesenta se publican los primeros trabajos sobre las desigualdades escolares según la clase social con las investigaciones realizadas por Bourdieu (cf. Bourdieu & Passeron, 1970). Años más tarde, este mismo autor designaba como subproletarios a esos jóvenes a quienes "la falta de capital cultural condena al fracaso escolar [ya que] al apartarlos provisionalmente de las actividades productivas y al cortarlos del mundo del trabajo, la Escuela rompe el ciclo "natural" de la reproducción obrera fundada en la adaptada anticipación a las posiciones dominadas y los inclina al rechazo del trabajo manual, sobre todo en la fábrica, y de la condición obrera; la escuela los inclina a rechazar el único porvenir que les está garantizado sin garantizarles para nada el porvenir que parece prometer y al cual les enseña a renunciar, definitivamente, por el *efecto de destino*³⁹ de sus veredictos. La eficacia de estos mecanismos se ejerce sin duda especialmente en los adolescentes de origen extranjero, sobre todo magrebí, cuyas dificultades particulares en el mercado escolar se duplican con las dificultades suplementarias que les vale, en el mercado de trabajo, su *capital simbólico negativo*⁴⁰, ligado a los signos exteriores de su cuerpo, que funciona como estigma, al mismo tiempo que su apellido, el acento y también a partir de ahora, el lugar de residencia⁴¹" (Bourdieu, 1993: 224).

Hay que esperar sin embargo a los años noventa para que ante movimientos surgidos en contra de la exclusión y a raíz de las reflexiones sociológicas de Touraine se empiece a sustituir el sintagma "clase social" por el de "fragmentación de la población", sintagma vigente en la actualidad. Como dice Wiervorka (1997) no puede separarse la cuestión social del proceso de fragmentación cultural. Nos hallamos ante la paradoja siguiente: la representación de la integración como formando parte del imaginario de la sociedad y la no integración existente en esa misma sociedad puesto que existe segregación por clase social. Lo que ocurre con la escuela y el fracaso de los niños inmigrantes, que no es otra cosa que el fracaso de las clases desfavorecidas, es la llamada etnicización de los problemas de fracaso escolar o de violencia en la escuela (cf. Debardeux, 1997 y Barrère & Martuccelli, 1997) y la creación de un estigma relacionado con la etnicidad (cf. Payet,

³⁸ Profundizar sobre las cuestiones históricas que han conducido a esta situación nos alejaría de nuestro objetivo, pero el lector interesado puede leer, entre otros, las obras de Ricouer (2004) o de Blanchard et alii. (2005).

³⁹ En cursiva en el texto.

⁴⁰ En cursiva en el texto.

⁴¹ Nuestra traducción.

1997), es decir que se señala a la emigración y a los niños emigrantes como causantes y a la vez como portadores del fracaso escolar.

De forma más detallada tenemos que mencionar que la enseñanza destinada a los emigrantes era una cuestión aislada en los años sesenta, pero a partir de los años setenta con el reagrupamiento familiar se pueden crear estructuras específicas para los niños emigrantes a pesar de que se plantea un problema republicano puesto que tiene que existir la misma escuela para todos. Los primeros textos oficiales se publican pues en 1970 para la educación primaria (de 6 a 11 años), las CLIN (Clases de iniciación para niños extranjeros) y en 1973 para la educación secundaria, las CLA, se trata de todas formas de legitimar lo que ya existía. Ninguno de los dos dispositivos es obligatorio, sólo el 82% (el 74% en primaria y el 87% en secundaria) (cf. INSEE, 2005) de los niños que acaban de llegar acude a dichas clases. Daremos algunos datos y cifras más adelante en donde veremos que en algunas academias, el porcentaje es muy bajo, mientras que en las academias de París y Créteil (al Norte de París) se ofrecen dichas clases a todos los niños recién llegados. En las zonas rurales, un profesor puede estar adscrito a diferentes centros. En las CLIN los niños recién llegados pueden quedarse como máximo un año, aunque existe la posibilidad de que puedan quedarse un año más si se encuentran en el 3er ciclo (9-11 años). Por su parte las CRI (Clases de recuperación integradas) consisten en la integración en las clases ordinarias y luego se agrupa a los niños emigrantes que lo necesitan varias veces por semana. Las clases de perfeccionamiento se ofrecen para aquellos que llegaron poco escolarizados. A mediados de los noventa, donde no hay CLIN se pone a los niños en clases regulares pero al mismo tiempo con grandes dificultades. Por otra parte, se introducen, gracias a una circular de 1975, las enseñanzas de la lengua y cultura de origen (ELCO) a pesar de que hay que esperar hasta 1990 para que el dispositivo goce de una visión positiva puesto que se debía estar atento a que la enseñanza de la lengua y cultura de origen no tuviera un efecto que radicalizara la diferencia y reforzara las particularidades frenando de ese modo la integración. Dichas clases están muy organizadas para la población china, como lo estuvieron en su día para la población española y portuguesa, lo están poco para la población magrebí.

Por otra parte, a partir de 1976 se empiezan a poner en funcionamiento los Centros de formación y de información para la escolarización de los niños emigrantes (CEFISEM) y con la llegada de los socialistas al poder en 1981 se muestra explícitamente la voluntad de reajustar la política destinada a la escolarización de los niños emigrantes, Chevènement, ministro de educación de esa época, encarga un informe a Berque (1985) que subraya la imprecisión del proyecto político y la necesidad de enriquecer con la cultura de dichos niños la cultura nacional. A pesar de estas indicaciones, los políticos no llevan a cabo ninguna acción, al contrario, puesto que en 1986 las circulares no canalizan el trabajo de los CEFISEM. En dichas

circulares figura que “la capacidad de comunicar en francés⁴² es una condición indispensable para la integración del niño extranjero en la escuela francesa, a su acceso a la formación que dicha escuela proporciona y por lo tanto a su éxito escolar”. Se subraya también la importancia del diálogo con la familia⁴³ y la información brindada a los padres sobre el sistema escolar.

La ley de orientación de julio de 1989 define las prioridades de la educación como el hecho de que se enseñe a los alumnos a ejercer la ciudadanía para contribuir de este modo a la igualdad de oportunidades, al mismo tiempo presenta un cambio fundamental en la tradición de la escuela francesa al pasar de los contenidos (*connaissances disciplinaires*) a dar cabida a los *savoir-faire* y a los *savoir-être* de los alumnos⁴⁴. Dicha ley también desea dar una visión pluralista de la ideología integracionista y de la riqueza que significa la presencia de niños emigrantes, pero no se lleva a cabo nada de forma concreta. A título de ejemplo, el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (INDP) no realizará ninguna investigación sobre esta cuestión entre los años 1970 y 2000.

Señalemos además, el nuevo contrato para la escuela en 1995 y el relanzamiento de las Z.E.P. (Zonas de Educación Prioritaria) orientadas básicamente para hacer frente a la cuestión de los niños emigrantes. En un discurso televisivo pronunciado por Chirac el 31 de diciembre de 1996 se fijan las dos prioridades de la escuela: la instrucción y la integración. En 1997 aparecen los contratos educativos locales y la Carta para construir la escuela del siglo XXI. En 1998 se pone nuevamente el énfasis en la educación prioritaria con la elaboración, el pilotaje y el acompañamiento de los contratos de éxito de las Redes de educación prioritaria (REP). A pesar de

⁴² Si comparamos a este respecto este país con España, no resulta nada curioso que, por ejemplo, lo que en España son lenguas co-oficiales en el país vecino sean lenguas regionales. Más aún, si en España, la Constitución designa a estas lenguas como “lenguas propias”, en instrucciones escolares francesas de 1938, se insiste en el hecho de que las lenguas de los alumnos (autóctonas en su mayoría pero también de los inmigrantes, sobre todo italianos y polacos), sean designadas como “lenguas impropias” (cf. Castellotti, 2008) y como lenguas maternas que no es la del “Bon usage” de la escuela, es decir el francés normativo. Véase sobre este tema y sobre las lenguas de los emigrantes en la escuela, la reciente obra colectiva dirigida por Chiss (2008).

⁴³ Las familias de los niños emigrantes valoran la escuela pero ésta se aparta de ellos a causa de problemas lingüísticos y por no tener un buen conocimiento sobre su funcionamiento. Los padres están preocupados por el éxito escolar, la socialización y la seguridad de sus hijos, como lo está el resto de las familias.

⁴⁴ Este cambio, pedido por Jospin, para luchar contra el fracaso escolar y el incivismo produjo una confrontación entre los instigadores del mismo, los investigadores en ciencias de la educación (los “pedagogos”) y los filósofos (los “republicanos”), un representante de los primeros es Meirieu (2000) mientras que uno de los representantes del segundo es Finkelkraut. El modelo republicano de la escuela es el de la transmisión de conocimientos para que el alumno-ciudadano pueda pensar por sí mismo y distinguir lo que es verdadero de lo que es falso, este se opone al modelo norteamericano y anglosajón centrado en el alumno, basado en el pragmatismo y en el “aprendizaje haciendo cosas: *learning by doing*”.

ello, en un informe de la DPM (Dirección de la Población y de las Migraciones) publicado en 2001 se constata que no se está respondiendo a las necesidades específicas de los niños emigrantes puesto que se llevan a cabo acciones de forma desordenada y derrochadora. Jospin como primer ministro y Lang como Ministro de Educación (2000-2002) proponen que se mantenga lo menos posibles a los niños en las clases CLIN y CLA.

Desde el año 2000 (Ley de Orientación sobre la educación de 10 de julio), la primera prioridad nacional es explícitamente la educación con retos como que el 80% de la población de una determinada franja de edad obtenga el bachillerato⁴⁵. Algunos datos, de 2002, sobre la obtención del bachillerato ilustrarán la situación de los bachilleres según su nacionalidad: el 27,2% de los niños de familias inmigradas se encuentran realizando el bachillerato general, en comparación con el 39,7% de los alumnos de familias no inmigradas, el 35% de los niños inmigrantes cursa el bachillerato profesional mientras que lo hace el 24,6% de niños de familias no inmigradas. El 19,7% de niños de nacionalidad extranjera obtiene el bachillerato general mientras que el porcentaje de niños de nacionalidad francesa es del 38%. Según el Ministerio de Educación, en la escuela los niños padecen las mismas desigualdades que los otros niños de clases populares (cf. VVAA, 2008).

También en 2002 se explicitan aún más los objetivos relacionados con la integración: “La escuela es un lugar determinante para la integración social, cultural y profesional. Su éxito escolar [el de los niños recién llegados] ligado al dominio de la lengua francesa es un factor esencial en dicha integración” (cf. www.education.gouv.fr/stateval). En el año 2008 desaparece la sectorización porque desde hacía mucho tiempo algunas familias hacían trampas para evitar los centros con un porcentaje de extranjeros y de emigrantes elevado, es lo que los sociólogos llaman segregación artificial añadida a la segregación natural y que sucede también en España. En algunos centros de los suburbios de París como en el departamento 93 de la Seine-Saint-Denis (Academia de Créteil) el porcentaje de alumnos de origen magrebí puede situarse alrededor del 70% en la escuela primaria y alrededor del 98% en la secundaria.

Tras haber expuesto las principales características de la escuela francesa republicana así como las acciones gubernamentales llevadas a cabo para los niños emigrantes, detengámonos, como sugeríamos unas líneas más arriba, en algunos datos y aspectos más detallados de las clases destinadas específicamente a los niños recién llegados. Como puede observarse en el cuadro nº 1, los niños acabados de llegar representaban en Francia metropolitana durante el curso escolar 2003-2004 el 4,3% de la población escolar en primaria y el 3,7% en secundaria. Otro dato interesante es el hecho de que tomando toda Francia, es decir la metropolitana y los DOM-TOM (Departamentos y Territorios de Ultra mar), la cuarta parte de dichos niños escolarizados en el año 2004-2005 tiene la nacionalidad francesa. Esto

⁴⁵ En el presente año (07.07.2009), el 78,4% acaba de obtenerlo.

se debe, como mencionábamos en el inicio de nuestra contribución, a que, según las estadísticas, uno puede ser considerado inmigrante aunque tenga la nacionalidad francesa.

CUADRO Nº 1 NÚMERO DE ALUMNOS "RECIÉN LLEGADOS", CURSOS 2003-2004 Y 2004-2005

Nivel escolar	2003-2004 Francia metropolitana	2004-2005 Francia con DOM-TOM
Primaria	16.000	19.400
Secundaria: "collège"	17.100	17.800
Secundaria: "lycée"	2.500	2.800
Secundaria: "lycée" profesional	61% de 2.500	
Mayores de 16 años	(4.000)	1.892
Total	35.600 ES 4.3% P - 3,7% S	40.000 0.4% del total de escolares 25% nacionalidad francesa

Elaboración propia a partir de INSEE (2005) y Note d'information, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2006).

Puesto que el dispositivo de las CLIN no es obligatorio, podemos observar en el cuadro nº 2, que en algunas academias, como por ejemplo en la de Córcega sólo el 66% de los niños recién llegados se beneficia de las CLIN a pesar de que representan más del 12% de la población escolar en primaria en el curso 2003-2004. En las tres academias que componen la Isla de Francia (París, Créteil y Versailles), la totalidad de dichos alumnos está escolarizada en dichas clases salvo en la de Versailles cuyo porcentaje de escolarización es del 93%. La media de escolarización para toda Francia se situaba en ese mismo curso académico en el 74%.

CUADRO Nº 2 PORCENTAJE DE ESCOLARES DE PRIMARIA SEGÚN LAS ACADEMIAS Y PORCENTAJE DE NIÑOS QUE SIGUEN UNA ESCOLARIZACIÓN ESPECÍFICA (CLIN), AÑO 2003-2004

	% de alumnos recién llegados	% escolarización específica
Córcega	12,4%	66%
Niza	7,7%	40%
Limoges	7,4%	40%
Lyón	7,4%	88%
Nantes	1,2%	66%
Lille	1,5%	66%
París	7,4%	100%
Versalles	5,5%	93%
Créteil	4,5%	100%

cf. INSEE, 2005

Proporcionemos ahora algunas precisiones del trabajo realizado en las CLIN. La acogida a las familias se hace en tres momentos diferentes: primero con el equipo de dirección del centro (director, Consejo Pedagógico de Educación, si es necesario la asistente social y el profesor de francés como segunda lengua y/o como lengua extranjera, FLES), luego se acoge al niño en la clase y posteriormente en el centro. El profesor FLE/FLES coordina todo el dispositivo, lleva a cabo todos los balances, las evaluaciones de las competencias y de los conocimientos; también decide el acceso a nuevas disciplinas y la gestión del tiempo y es quien imparte las clases. Dichos profesores pueden obtener información e incluso formación en los llamados CASNAV (Centro Académico para los neo-llegados y los niños itinerantes) que forman partes de las Academias, también pueden obtener informaciones en el CNDP (Centro nacional de documentación Pedagógica) a través del grupo de trabajo VEI (*Ville, École et intégration*: Ciudad, escuela e integración). Algunas de las recomendaciones ofrecidas por los grupos de trabajo de los CASNAV son las siguientes: valorizar lo que el alumno ya sabe en su lengua materna, integrarlo en el grupo clase, no deformar la lengua francesa motivo de aprendizaje y ser conscientes de que los aprendizajes toman tiempo. Antes de ir a la CLIN, se hace al alumno un test de competencias en francés, oral y escrito, en matemáticas y en lectura en la

lengua de origen (cf. Rafoni, Deruguine, 2003)⁴⁶. Durante el primer ciclo de las CLIN es importante acoger bien al niño y a su familia, presentar la escuela y su funcionamiento, evaluar los aprendizajes ya realizados por el alumno sobre todo en matemáticas y en lectura. Cuando los niños pasan a integrar la clase ordinaria, se pide al profesor, entre los aspectos más importantes, que esté atento a la organización de la clase, a la comunicación constante y en francés que mantendrá con él, a las situaciones de aprendizaje, (cf. Chauley et alii., 2002)⁴⁷.

En lo relativo a la labor educativa en la enseñanza secundaria, Collège de 11 a 15 años y Lycée de 15 a 16 años, hemos señalado anteriormente la existencia de las CLA, clases de acogida en las que el alumno puede permanecer como máximo un año, recibiendo entre 110 y 300 horas de francés. Las CLA-NSA tienen la particularidad de ser clases de acogida para alumnos no escolarizados con anterioridad, mientras que las CLIN-CLA son una mezcla (primaria-secundaria) para casos particulares, como las que pueden darse en las zonas rurales. Existen también los MAT que son módulos de acogida temporal con profesores itinerantes, así como apoyo en francés como segunda lengua, es decir que los alumnos asisten a un curso ordinario recibiendo además 6 horas semanales de francés durante 6 meses o excepcionalmente más. Por último, existe el dispositivo FLEI que consiste en clases de francés lengua extranjera de forma intensiva con la finalidad de que se adapten rápidamente al sistema educativo, la permanencia en dichas clases es de un máximo de seis meses (cf. Ministère de l'éducation nationale, 2000). Estos dispositivos acogen el 87% de la población escolar de secundaria y normalmente el trabajo se lleva a cabo mediante secuencias didácticas, dando gran importancia a las simulaciones con dos modos de aprendizaje -por impregnación y por instrucción- y se intenta además implicar a las otras disciplinas (cf. Auger, 2003, 2006).

Le FASILD (2004) ha puesto de manifiesto una serie de problemas que afectan de manera muy negativa la escolarización de los alumnos con edades comprendidas entre 15 y 16 años. Por ejemplo la saturación de los centros de inscripción, los largos plazos para la afectación de los jóvenes a un centro determinado y la falta de clases de acogida puesto que no es una prioridad del Rectorado. Además de problemas de previsión, de rigidez y de llevar a cabo acciones poco organizadas por parte de los diferentes servicios concernidos y de ausencia de evaluación de lo existente. Se observan también reticencias sino rechazo por parte de los funcionarios que deben ocuparse de los adolescentes recién llegados que van desde la solicitud de justificaciones sin ninguna base legal hasta las discriminaciones más

⁴⁶ El lector puede encontrar más información al respecto en la siguiente página web: <http://clin.itinerante.com> en la que se presentan contenidos según tres tipos de competencia: la comunicativa, la lingüística y la cultural. También puede leer el Boletín de información del IUFM (Instituto Universitario de Formación de Maestros) de Lyon.

⁴⁷ Para acceder a información más detallada, el lector podrá consultar el Casnav, Académie de Créteil. Para obtener un test de conocimiento del francés podrá consultar www.cnam.fr.

claras sobre todo hacia los africanos. Como subraya Schiff (Schiff et ali., 2003; Schiff, 2004), la mayoría de los recién llegados tiene una fuerte valorización de la escuela, pero si ven decepcionadas sus expectativas no se eternizan en una escuela en la que no ven un futuro y salen rápidamente del sistema para trabajar y casarse.

Para terminar mencionaremos algunas propuestas destinadas a la labor educativa con jóvenes mayores de 16 años. El Ministerio de Educación nacional tiene acciones específicas realizadas por las MGIEN, Misiones generales de inserción de la Educación nacional, y sobre todo por los GRETA, *Groupements d'établissements pour la formation continue*. Grupos de centros para la formación continua. Se acostumbra a trabajar por proyectos con una tarea final y subtareas para llegar a la realización del proyecto final (cf. Auger, 2006).

4 Conclusiones

Mis conclusiones no serán una síntesis de lo expuesto a lo largo del presente artículo. Concluiré en primer lugar recordando la importancia de la inmigración en nuestras sociedades. En segundo lugar, expondré las líneas directrices del Pacto europeo sobre inmigración y asilo que los países de la Unión europea han firmado recientemente.

La inmigración es un “simple” mecanismo de regulación demográfica, política y económica. La inmigración es una forma de mantener la mano de obra barata en los países receptores y de proporcionar cierto alivio a los países donantes. Para los liberales, la intervención del Estado debe ser mínima y limitarse a la justicia, la defensa, la moneda y la diplomacia. Los aluviones migratorios actuales se rigen por la globalización y por los intereses económicos obedeciendo a un modelo liberal de sociedad. Sabemos que el mundo laboral es una de las formas de socialización de ahí la importancia de los intercambios que los inmigrantes tienen con la población local, con las élites y con las fuerzas económicas. Además, la construcción de redes sociales mixtas favorece la integración. Se ha comprobado que en las sociedades industrializadas avanzadas la posición del estatus se correlaciona positivamente con la ocupación, al ocupar los estratos inferiores en la estructura ocupacional los trabajadores extranjeros se sitúan casi automáticamente en una escala de gradación según el tipo de actividad productiva que realicen y el país de donde proceden. En cuanto a los retos educativos en la Europa actual, pienso que hay que trabajar sobre la inclusión y evitar cualquier tipo de discriminación. Tiene que haber al mismo tiempo un proyecto conjunto de sociedad multiétnica y multicultural, así como un trabajo biunívoco y bidireccional sobre la representación del “otro” y del extranjero. Sin olvidar la importancia que tienen las representaciones sobre el uso de las lenguas, la distancia entre la lengua oral y la lengua escrita y entre la lengua de los iguales, de la familia y de la escuela.

En cuanto al pacto europeo sobre emigración y asilo que tuvo lugar bajo los auspicios del Consejo de Europa durante los días 15 y 16 de octubre de 2008 (cf. www.immigration.gouv.fr), los estados miembros se comprometieron a: a) organizar la inmigración legal teniendo en cuenta las prioridades, las necesidades y las capacidades de acogida determinadas por cada estado miembro y favorecer la integración; b) luchar contra la inmigración ilegal asegurando el retorno al país de origen o hacia un país de tránsito de los extranjeros en situación ilegal; c) reforzar la eficacia de los controles fronterizos; d) construir una Europa del asilo político; y e) crear un partenariado global con los países de origen y de tránsito favoreciendo las sinergias entre las migraciones y el desarrollo.

5 Referencias bibliográficas

- Auger, N. (2003). Les pratiques culturelles en classes CLIN/CLA/CRI pour entrer dans la langue-culture de l'Autre (en direction des Enfants Nouvellement Arrivés en France), projet pour le FASILD, novembre 2003.
- Auger, N. (2006). Les Arts du langage dans l'apprentissage de la langue. Conférence du Casnav de l'académie de Paris. Le 16 mai 2006 Au lycée Buffon.
- Barrère, A & Martucelli, D. (1997). "L'école à l'épreuve de l'ethnicité", Les annales de la recherche urbaine, 75.
- Béacco, J.-C. (2008). "Les langues dans les politiques d'intégration des adultes migrants", in Séminaire International sur l'Intégration linguistique des migrants adultes, Estrasburgo, 26-27 junio de 2008.
- Bihl, A. & Pfefferkorn, R. (1999). Déchiffrer les inégalités. Paris, Syros.
- Berque, J. (1985). L'immigration à l'école de la République. Rapport au Ministre de l'Éducation nationale. Paris, La Découverte.
- Blanchard, P., N. Bancel & S. Lemaire (2005). La fracture coloniale. Paris, La Découverte.
- Bourdieu, P. (1993). "La démission de l'Etat", in Bourdieu, P. (Dir.). La misère du monde. Paris, Seuil, 219-228.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-Cl. (1970). La reproduction. Paris, Minuit.
- Bray, C. (2006); Costa-Lascoux, J. & Lebon, A. (2006). Observatoire statistique de l'immigration et de l'intégration. Groupe permanent chargé des statistiques. Rapport 2002-2003.
- Bulletin d'échanges pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage. Lyon, Centre Académique Michel Delay, IUFM de Lyon. 2006.
- Castellotti, V. (2008). "L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels", in Chiss, J.-L. (Dir). Immigration, école et didactique du français. Paris, Didier, 231-279.
- Cerquiglini, B. (Dir.) (2003). Les langues de France. Paris, PUF.
- Charlot, B. (1997). Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie. Paris, Anthropos.
- Charlot, B. (2000). "L'intégration une mission pour l'école ?", L'intégration une mission pour l'école ?, Journée d'étude du 22 janvier 1997. Paris. Hachette, p. 17-48.
- Chauley, S.; Tassel, A.; Stagnol, J.-L.; Fargeas, C.; Feron, Ch.; Plantade, J. (2002). Accueillir et scolariser des élèves non francophones en "classe ordinaire". CASNAV de Essonne. <http://www.ac-versailles.fr/pedagogi/casnav>.
- Chiss, J.-L. (Dir). (2008). Immigration, école et didactique du français. Paris, Didier.
- Colectivo Ioé (2008). Inmigrantes, nuevos ciudadanos. ¿Hacia una España plural e intercultural? Madrid, Fundación de las Cajas de Ahorros (FUNCAS).
- Commission Européenne (2005). Programme commun pour l'intégration, Cadre relatif à l'intégration des ressortissants de pays tiers dans l'Union Européenne. COM (2005) 389.
- Conseil de l'Europe (2006). Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. J.-C. Béacco & M. Byram.
- Costa-Lascoux, J. (1997). Immigration et intégration. Paris, Pouvoirs locaux.
- Costa-Lascoux, J. (2005). "Querelle sémantiques et choix politiques", Problèmes politiques et sociaux, n° spécial. Les immigrés dans la société française, 916, 47-50.
- Quin, Ch.-H. (1993). Les sociologues et la mobilité sociale. Paris, PUF.

- Debardieux, E. (1997). "Insécurité et clivage sociale", *Les annales de la recherche urbaine*, 75.
- Division des Politiques Linguistiques, Conseil de l'Europe (2008). Document d'orientation élaboré pour le séminaire sur "L'intégration linguistique des migrants adultes", Estrasburgo, 26-27 junio de 2008 : Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes, www.coe.int/lang.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris, PUF.
- Extramiana, C. & van Avermaet, P. (2008). "Enquête sur l'intégration linguistique des migrants adultes dans les États membres du Conseil de l'Europe", *Comunicación presentada en el Colloque Politiques européennes de formation linguistique pour les migrants*, Fédération AEFTI, Paris, 27 de noviembre de 2008.
- FASILD (2004). *L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France*. Paris, La Documentation française.
- Haut Conseil à l'intégration (1992). *Conditions juridiques et culturelles à l'intégration*. Rapport au Premier Ministre. Paris, Documentation française.
- INSEE Références. (2005). *Éducation et maîtrise de la langue. Les immigrés en France*. Édition de 2005. Paris. Insee.
- Journal Officiel de la République Française (2008). "Décrets, arrêtés, circulaires. Textes généraux du Ministère de l'Immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du Développement solidaire", texte 14, 1^{er} novembre 2008.
- Kimmel, A. (2005). "Entretien avec Jacqueline Costa-Lascoux": *L'intégration, c'est l'unité dans la diversité*, *Le français dans le monde*, 339.
- Lorcerie, F. (2003). *L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration*. Paris, INDP.
- Meirieu, Ph. (Dir.). (2000). *L'école et les parents : la grande explication*. Paris, Plon.
- Meuret, D. (1999). *La justice du système éducatif*. Bruselas, De Boeck Université.
- Ministère de l'éducation nationale (2000). *Le français langue seconde. Collège - série Repères*. Paris, CNDP.
- Obelti, M. (2007). *L'école dans la ville. Ségrégation, mixité, carte scolaire*. Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques. Prêt, 37.0150BE
- Obin, J.-P. & Obin-Coulin, A. (1999). *Immigration et intégration*. Paris, Hachette.
- Payet, J.-P. (1997). "Le sale boulot". *Division morale du travail dans un collège de banlieue*, *Les annales de la recherche urbaine*, 75.
- Pujol Berché, M. (2009). "Políticas lingüísticas y de integración en materia de emigración en Europa como reflejo de la construcción de los estados-nación", *Lengua y migración*, 1:1, 75-120.
- Pujol Berché, M. (en prensa). "Politiques linguistiques à l'égard des populations migrantes en Espagne", *Actes du Colloque sur les Politiques européennes de formation linguistiques destinées aux migrants*, Paris, Fédération nationale des AEFTI, Savoirs et Formations.
- Rafoni, J.-Ch. & Deruguine, N. (2003). *Éléments pour agir : Passerelles en quinze langues – Evaluation-lecture en langue d'origine*, Scérén / CNDP, Paris.
- Régnard, C. (2006). *Immigration et présence étrangère en France en 2005. Rapport annuel de la Direction de la Population et des Migrations*. Paris. La documentation française.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris, Gallimard.
- Schiff, C. (2004). *Les obstacles institutionnels à la scolarisation des primo-arrivants*. Conférence proposée par le CASNAV de Paris le jeudi 8 juin 2004. Collège Charlemagne.

- Schiff, C. et al. (2003). Mon-scolarisation, déscolarisation et scolarisation partielle des migrants. Rapport de recherche financé par le Programme interministériel de recherche sur les processus de déscolarisation.
- Schnapper, D. (1994). La communauté des citoyens : sur l'idée moderne de nation. Paris, Gallimard.
- Schnapper, D. (2007). Qu'est-ce que l'intégration ? Paris, Gallimard.
- Thumerelle, P.J. (1986). La mobilité spatiale des populations. Paris, Société d'édition d'enseignement supérieur. Col.: DIEM (Dossiers des Images économiques du monde), 9, Peuples en mouvement.
- Tribalat, M. (1996). L'assimilation des immigrés. Paris, La Découverte.
- Xypas, C. (2006). "La fonction politique de l'École au défi des jeunes issus de l'immigration", in Lenoir, Y, C. Xypas & Ch. Jamet (Dir). École et citoyenneté. Un défi multiculturel. Paris, Armand Colin, 223-235.
- VVAA (2008). L'état des inégalités. Données et analyses, 2009. Paris, Éditions Belin.
- Wiervorka, M. (1997). Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat. Paris, La découverte.

www.Cefisem-ac-versailles-tice_archivos/TICE.htm

www.cnam.fr/kp/france/profs/doc

www.cndp.fr/veij/

www.education.gouv.fr

www.immigration.gouv.fr

www.scerem.crdp/Haute-Corse-migration.htm

www.social.gouv.fr/migrationsinternationales

<http://clin.intinerante.com>