

Los proyectos de trabajo: una alternativa educativa como modelo de atención a la diversidad

por Manuel OJEA RÚA

Equipo de Orientación Específico Provincial de Ourense

Una educación en y para la diversidad ha de basarse necesariamente en una concepción curricular amplia, que ofrezca oportunidades a todos los estudiantes para situarse dentro del currículum escolar regular. El currículum, como afirma Torres (1994), puede organizarse no sólo centrado en asignaturas como es lo habitual, sino que puede planificarse alrededor de núcleos superadores de los límites de las disciplinas, como son, entre otros, los proyectos de trabajo. Ahora bien situarse en una u otra línea educativa supone partir de diferentes concepciones del currículum.

1. Concepción curricular global

Toda la escuela y no una parte de ella, ni una parte de sus objetivos, debe implicarse, en su conjunto, en la atención de los estudiantes bajo la consideración de que todos, en uno u otro sentido, tienen necesidades educativas. Como muestra el «Code of Practice», promulgado por la ley de educación inglesa de 1993 (Garner, 1996; Rankim y Ress, 1996; Wood y Trickey, 1996), la educación se determina en base a aspectos procedimentales, equilibrando contenidos y procedimientos, dentro de un proceso educativo en el que se hace especial

atención en el ámbito social de la educación, aunque, como afirman Bowers y Wilkinson (1998), Bowers y otros (1998) y Millward y Skidmore (1998), el Code of Practice hace poco por evitar la marginación de los estudiantes en la práctica escolar.

Hernández (1996, 51) sostiene que los proyectos de trabajo pueden constituir una alternativa a esta globalidad en cuanto se caracterizan por: 1) la relevancia de la visión constructivista sobre el aprendizaje, 2) la importancia que se le otorga al contexto de aprendizaje y a la situación de los contenidos en relación a la cultura y 3) el papel de las estrategias metacognitivas como formas de pensar sobre el proceso de planificación, organizar e investigar la información y cómo reflexionar sobre las decisiones y las acciones consideradas importantes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

2. Los Proyectos de Trabajo: definición y características

Una de las señas más significativas de la escuela renovadora es el trabajo en equipo, la cooperación y el incremento de las

of the article to present the design of this investigation, putting the emphasis on the objectives, hypothesis, variables, procedures and techniques of control (triangulation and saturation). Finally, the author presents the synthesis of the most interesting.

KEY WORDS: Paradigms of investigation, qualitative methodology, quantitative methodology, interculturality, islamic-occidental values, procedures of control.

Interculturalismo en Europa: el referente de las segundas generaciones españolas en Francia

por María Esther OLVEIRA OLVEIRA y Miguel Anxo SANTOS REGO
Universidad de Santiago de Compostela

1. Introducción

En las sociedades europeas las migraciones son un tema de actualidad, pues los movimientos de la población son cada vez más numerosos, plurales y frecuentes como resultado de las facilidades de desplazamiento, así como por las necesidades formativas y laborales. La educación intercultural es una cuestión de interés público y uno de sus contenidos esenciales para la formación de la conciencia cívica es la construcción de una sociedad democrática, tolerante y justa. Se habla de minorías, de diversidad, de sociedades heterogéneas en contraposición a la homogeneidad anterior, que supone riqueza pero también problemas y, de ahí, la aparición de programas de intervención desde diferentes marcos: la Unión Europea, los Estados, las Regiones, las Comunidades Autónomas; intentando que las decisiones se adopten de la manera más próxima posible a los ciudadanos implicados favoreciendo el principio de subsidiariedad.

La idea de trasvase poblacional pierde su connotación clásica que la identificaba

con la emigración. Desde la Unión Europea se desarrollan programas tanto de educación y formación dirigidos a favorecer la igualdad de oportunidades del colectivo emigrante, como para garantizar el mantenimiento de los signos de identidad y la promoción social de este colectivo, evitando que los suyos se conviertan en sujetos de segunda categoría. Estos programas formativos (Oliveira y Peña, 1996) y culturales se difunden a través de los sistemas educativos de los distintos países, o mediante el concurso activo de la sociedad civil, esto es mediante asociaciones (Aounit, 1993) y comunidades que promueven la transmisión cultural y la mejor integración en el país de acogida.

Con el presente estudio queremos contribuir al conocimiento de la problemática educativa, social y cultural de los hijos de emigrantes españoles en un momento decisivo como el actual, en el que se está construyendo la Unión Europea. Nos interesa el modo en que esta dinámica de construcción puede afectar a las relaciones de este grupo generacional con su «tierra de origen» (Camilleri, 1985). A partir de estos

presupuestos, comentaremos los siguientes apartados. Primero, examinamos la evolución del interculturalismo y luego trazamos alguna de sus conexiones con la sociedad civil. A continuación, destacamos la presencia de nuestra emigración en la sociedad francesa y, finalmente, la importancia de las segundas generaciones.

2. Interculturalismo y educación

Con frecuencia un mismo vocablo usado por distintos científicos no hace referencia a la misma realidad, y esta indeterminación favorece la distorsión (política o social) que se apoya en la polisemia de los términos (Abdallah-Preteuille, 1990), particularmente cargados de connotaciones, para producir inquietud en la opinión pública. La multiplicidad de significados que convergen en los términos aconseja realizar un análisis pormenorizado de los mismos.

2.1 De la asimilación a la integración del emigrante

La temática de la asimilación está basada en la problemática de la nación y, consecuentemente, en el cruce entre culturas e ideologías como medio de justificación de la legitimación social. La perspectiva europea no siempre ha tenido en cuenta las demandas y necesidades migratorias (Bauchoud y Dreyfus-Armand, 1990), e incluso llegó a banalizarlas, aunque la permanencia de la emigración en Europa la halla convertido en un fenómeno permanente, favoreciendo el cambio de perspectiva en algunos autores, implícita o explícitamente, como consecuencia de estas premisas.

La *asimilación* surge en un primer momento como un concepto progresista. Poco a poco, desde la sociología, se busca una visión más equilibrada y más amplia. La asimilación conlleva «hacer al otro» semejante a nosotros, ignora las diferencias, reduce al otro; la visión que subyace es completamente etnocentrista (basada en la cultura como centro de todo). En los años 70 la asimilación deja de ser considerada como un hecho positivo y un objeto de consenso y el término se convierte en un tabú. Pasa a considerarse como una mutilación de la identidad del individuo. La dominación ideológica de las clases superiores sobre las dominadas favorece la aceptación por parte de estas últimas de la cultura de las primeras, sin que ninguno de los grupos sea verdaderamente consciente de las funciones o de las consecuencias políticas que esta sumisión-aceptación conlleva. Conviene recordar que bajo el paraguas de la asimilación el Estado Jacobino aplastó las diferencias culturales, regionales y étnicas en Francia a lo largo del siglo XVIII. Detrás de las palabras hay ideas, proyectos, concepciones de la sociedad, pero también está lo que no se dice y se sobreentiende. Así, el hecho de que junto al concepto de asimilación, fuesen utilizados el de «inserción» y el de «integración» (que veremos más adelante), en momentos distintos, aunque también de forma simultánea en la sociedad francesa, para describir el hecho de convertirse en francés (manteniendo el estatus jurídico de extranjero pero asemejándose a los ciudadanos del país de acogida) no es algo inocente (Noirel, 1992).

En la asimilación se sobreentiende una pérdida de las raíces, proceso que funciona desde el siglo pasado. Nosotros entenderemos

por *asimilación* el proceso mediante el cual una cultura asume un rol pasivo con respecto a otra, la cultura dominante, y lleva implícitamente un juicio de valor, por el que algunas culturas son consideradas superiores con respecto a otras.

Al hablar de emigración española en Francia, un término que también se baraja, y que se vincula al de asimilación, es el de *afrancesamiento*. La elección del *afrancesamiento* está motivada por las posibilidades de una mayor integración funcional que facilita el éxito del «proyecto migratorio exterior» sin que se dé una verdadera interiorización de las normas, de los valores y de los trazos culturales, ya que nos encontramos ante meros comportamientos.

La voluntad de *afrancesamiento* no tiene por que estar en contradicción con el deseo de preservar los vínculos de pertenencia a la realidad de origen. Ser capaz de esconderse, de «camuflarse», no implica necesariamente la interiorización de los trazos culturales de la nación de residencia, sino solamente el conocimiento de sus categorías. Por lo tanto, este conocimiento instrumental se inscribe en una estrategia de inserción y no se acompaña de la pérdida de rasgos característicos de la cultura de origen.

La *integración*, aunque comparte algunos procesos con la asimilación, es algo distinto. En los años 70 tuvo lugar un fuerte debate sobre el tema de la inserción sobre «el que viene de fuera», evidenciándose la escasa inserción desarrollada por nuestras colectividades en el país galo (Beaud y Noirel, 1990).

Desde el estudio de la emigración, el tema de la integración debe considerar los siguientes factores: a) El *tiempo*, que permite una integración en diferentes planos o ámbitos: social, económico, cultural. b) La *trayectoria* del emigrante; así, la escuela, por ejemplo, puede ser una instancia negativa o positiva, en función del estilo de vida de cada sujeto; el regreso es un elemento capital subjetivo que puede jugar un rol positivo o convertirse en un obstáculo para la integración de la persona o del grupo que la rodea.

La integración pasaría a ser la necesidad de un nuevo enraizamiento, ya que todo cambia, incluso, la imagen del emigrado en Francia. Lo que tenemos hoy en tierras galas es un desinterés manifiesto respecto a la integración de los españoles. La preocupación se ha desplazado hacia otros colectivos más problemáticos de procedencia norteafricana y asiática fundamentalmente, para los que se vislumbra, en este momento, un incierto futuro de integración. Parece como si, ante la gravedad de los problemas que ellos representan para las sociedades de los países ricos, se olvidaran las dificultades asociadas en su momento a los colectivos procedentes de algunos países de la actual Unión Europea.

Los indicadores utilizados para comprobar en qué medida se produce esta integración son tres: la comprensión del francés (indicador idioma), la frecuencia de reuniones sociales fuera de las horas de trabajo (indicador nacionalidad de los amigos) y la sensación de racismo experimentada por el emigrante (indicador trato recibido por los autóctonos).

La noción de extranjero, de emigrante, y su definición jurídica no hace más que catalogar negativamente a los ciudadanos no-nacionales, aunque esta connotación implica mucho más que «los naturales de una nacionalidad diferente» y adquiere un cierto sentido positivo al identificarse con la figura del «otro». La emigración convertida en duradera arruina el sueño de una emigración del trabajo puramente funcional o de una emigración de población que pasaría desapercibida. El asentamiento estable del colectivo emigrante, y su incremento producido por la reagrupación familiar, la integración más o menos lograda, conlleva por parte de la sociedad de acogida un desarrollo de servicios sociales dirigidos al bienestar social de este grupo humano.

2.2. Caracterización y objeto del interculturalismo

La condición multicultural de las sociedades es potencialmente una riqueza por que aporta visiones e interpretaciones de realidades diferentes e incluso complementarias a la propia. La concepción intercultural incorpora a la realidad multicultural una interpretación basada en el dinamismo de ésta, ya que, respetando las identidades, defiende su interrelación. El interculturalismo tiene como objetivos facilitar modos de comunicación, de intercambio, o de conexión entre múltiples grupos culturales, situando en igualdad maneras distintas de pensar y códigos de expresión diferentes (Perotti, 1993). Consiste en interrogarse acerca de los modos, de las costumbres, de los hábitos de las personas que, procedentes de horizontes culturales diferentes e instaladas en una

sociedad diferente, consiguen adaptarse guardando la libertad para no dejarse asimilar totalmente en la cultura de la sociedad de acogida (Clanet, 1993).

Hablar de interculturalidad es hablar de *comunicación intercultural*, y esta se compone de procesos de interacción, tanto verbales como no verbales, que existen entre los miembros que pertenecen a grupos culturales diferentes en situaciones de diversidad. En estos contextos, incluso el lenguaje no verbal, adquiere significado en relación a un sistema cultural, lo que supone un cambio del sistema de valores, y una apropiación de los hábitos de otras culturas con las que se está en contacto. En esta línea, Marín Ibáñez (1994) señala que el interculturalismo implica:

«El mutuo reconocimiento de las culturas y a su vez comprender que estas están en cambio, que no quedan estáticas, cosificadas e inmóviles, como se mantienen en el recuerdo de los que emigraron. Uno de los rasgos más sobresalientes del interculturalismo es la presencia activa en el aula de las lenguas de los emigrantes» (p. 155).

Para dar respuesta a los problemas que plantean los movimientos demográficos, el Estado promueve programas educativos adaptados a las situaciones y evolución de las sociedades. Así, la educación, como propuesta intercultural, va redefiniendo sus intervenciones en la sociedad en función de las diversas composiciones de la misma.

En 1973, la educación intercultural se

impartía en las clases de acogida o aulas pensadas para aquellos emigrantes a los que la integración directa en el sistema educativo del país receptor les resultaba muy dificultosa debido a la falta de dominio del idioma, o al desconocimiento de la cultura y de los hábitos... etc. Con el Congreso de Berlín de 1975 sobre educación preescolar, se facilita el acceso a los niños extranjeros y, por otra parte, se toman en consideración también las necesidades y los intereses de los niños emigrantes, produciéndose un cambio desde una concepción personalista, —donde la atención se centraba principalmente en el sujeto considerado individualmente, teniendo en cuenta sus éxitos y sus fracasos escolares—, hasta una perspectiva globalizadora, que considera los diversos factores que constituyen e integran el medio educativo.

En 1977, el Consejo de Europa forma un equipo de trabajo para estudiar el tema de la educación intercultural. La Conferencia de Ministros Europeos hace una recomendación restringida proponiendo incorporar la

«opción intercultural en la educación de los inmigrantes y promover la enseñanza de la lengua materna y de la cultura de origen de estos niños» (Juliano, 1993, p. 68),

permitiéndole a cada país que organice estas recomendaciones según sus intereses. La opción por lo intercultural y por la diferencia es interpretada desde las instituciones y los colectivos más concienciados de forma diferente, confundiendo en algunos casos la idea de interculturalidad

con la de educación compensatoria (Molina, 1994).

El Consejo de Cooperación Cultural Europea (Aquila, 1982) mantiene la convención de utilizar el término «intercultural» para designar la naturaleza del proceso educativo deseable, haciendo uso del carácter normativo de lo intercultural aplicado a la educación, y optando por una educación dirigida al conjunto de la comunidad, comprendiendo a las mayorías y a las minorías de procedencia extranjera. Se incluyen también así a los residentes autóctonos que normalmente constituyen la cultura mayoritaria y dominante.

Una educación intercultural implica la formación en la pluralidad de las culturas y un ideal igualitario que se orientará cara a la formación del sentido moral que remarque la idéntica dignidad de todos los seres humanos. En el primer caso se presentan los problemas de clarificar los objetivos de la acción educativa y de la metodología para llevarla a cabo. Como señala Juliano (1993), tomando esta idea de Voisard y Ducastelle, no es lo mismo educar para volver al país de origen, que para permanecer en el de acogida. En este último caso, que es el más frecuente, es importante que el respeto por la identidad étnica de los niños no se realice a costa de sus posibilidades de integración en la nueva sociedad.

La importancia que alcanza el tema de la integración y de la movilidad obliga a que desde la U.E. y otras instituciones se encarguen de su estudio y difusión a todos los sectores de la sociedad. En los 90 lo intercultural pasa a ser un tema de estu-

dio y análisis para la Universidad. Pronto aparecen distintas líneas de pensamiento y marcos teóricos para el desarrollo de la educación intercultural, señalando prioridades diferentes según los objetivos a alcanzar (ver Santos Rego, 1994). Por ello, las finalidades de la educación intercultural no son sólo los fenómenos vinculados a la cultura, pudiéndose estructurar las metas de la educación intercultural en torno a tres grandes momentos: a) Promover la idea de que la diversidad cultural es un elemento positivo para todos los ciudadanos, tanto para los miembros de los grupos mayoritarios como para los de los minoritarios, constituyéndose en fundamento de la evolución cultural y social. b) Promocionar y proporcionarles a los alumnos aspectos culturales de procedencia diversa y plural. c) Iniciar en actitudes y destrezas intelectuales, sociales y emocionales que permitan al estudiante situarse adecuadamente en una sociedad multicultural, —como será con certeza la del futuro—, e integrada, como lo desearíamos.

Desarticular el mito de la homogeneidad de clase exige un conocimiento de la situación concreta del alumno y no sólo una visión genérica de la cultura de su país de origen; una acomodación al ritmo de aprendizaje individualizado y, desde luego —pero no en último término—, una mayor flexibilidad de los planos de estudios.

La educación intercultural, en el marco de la educación formal, precisa de un consistente marco teórico que avale sus prácticas desde el establecimiento de metas concretas que permitan alcanzar fines, de-

finir objetivos, contenidos y metodologías que se puedan adaptar al curriculum.

Se trata de una opción que deben consensuar los responsables educativos y los diversos actores sociales, en especial, aquellos a los que les afecta directamente la emigración. Este compromiso supone un trabajo en equipo e interdisciplinar desde una pedagogía activa, abandonando los principios ligados al «nada se puede cambiar». Entendemos la educación intercultural como una dimensión más de la educación, siendo por lo tanto sujeto de ella todos los individuos y no sólo los caracterizados como minorías, sino también las mayorías culturales y sociales.

Puede decirse que la educación intercultural es una apuesta por el hombre como tal; no concebimos una educación intercultural al servicio de una ideología determinada, ni de un régimen político, ni de un modelo de sociedad, —aunque no ignoramos que se parte de lo concreto—. Está orientada a recuperar la «absoluta centralidad del hombre» (Galino y Escribano, 1990, p.19). Este hecho implica aceptar las diferencias como factor de maduración, así como desarrollar una conciencia histórica capaz de interpretar el presente desde el pasado, conservando y manteniendo el diálogo.

Los contenidos se distribuyen transversalmente en todas las disciplinas para que actúen sobre las actitudes que los ciudadanos adoptan ante la diferencia, presentando las diferencias culturales como legítimas en sí mismas. En el caso que nos ocupa, es preciso destacar la legitimidad de las culturas de los emigrantes y la con-

sideración de las mismas de forma distinta a los de los propios nacionales, apreciando que en la mayoría de los casos unas no son más importantes que otras y percatándonos de que no podemos negar la integración del emigrante porque necesitamos de su condición en la sociedad.

2.3. La pedagogía intercultural como opción de futuro

La existencia de una pedagogía intercultural supone que desde los valores y metas implícitos en el interculturalismo es necesario e imprescindible una formulación teórica específica, con peculiaridades que la diferencien de otra teoría educativa genérica. Porque la cuestión no es sólo adaptarla sino, lo más importante, pensar otras metodologías, instrumentos, técnicas, soportes didácticos, etc.

Desde este marco de referencia, definimos el objeto de la pedagogía intercultural como el de la educación en la diferencia, considerando la pluriculturalidad de la evolución social para reconocer la dimensión cultural —en el sentido antropológico del término— de toda educación, e introducir la relación con el otro en el proceso de aprendizaje. La pedagogía intercultural no tiene por objeto enseñar las culturas, ya sea la nuestra o la de los demás, sino devolverle a toda la enseñanza su dimensión cultural. Esa dimensión cultural tiene que permitirle al niño la lectura de su cultura y la de los demás desarrollando su espíritu crítico, abriéndole horizontes, capacitándole para la comprensión del otro, analizando su entorno cultural, sabiendo situarse con respecto a sí mismo

y a los demás. Esta pedagogía, que no puede reducirse a la adquisición de saberes, tiene que comprometerse, desde la interdisciplinariedad, con los contenidos y metodologías de la enseñanza, pero, especialmente, con los destinatarios.

La pedagogía intercultural se dirige a todos los grupos humanos al margen de la singularidad étnica de cada sociedad y no a un público reducido (minorías exclusivamente). Se concibe como un discurso, esto es, como una mirada crítica a la sociedad, siendo de interés todos aquellos aspectos en los que sea posible intervenir pedagógicamente, y uno de ellos es el que se refiere a la escolarización de los hijos de los emigrantes.

2.4. Educación intercultural y desarrollo de civilidad

Situados en el marco de una sociedad educadora, es evidente que quien educa es el conjunto de la sociedad y no exclusivamente algunas de las instituciones que la conforman (Vázquez Gómez, 1997, p. 110). Así, para comprender la identidad de los destinatarios de la educación intercultural es necesario insistir en que, por definición, son la sociedad en su conjunto, es decir, todos los ciudadanos. La educación intercultural es una cuestión de interés público y uno de los contenidos esenciales para la formación de la conciencia cívica es la construcción de una sociedad democrática, tolerante y justa.

Junto al enriquecimiento de la personalidad del individuo, la interculturalidad aporta valores de alcance social, político y económico porque corrige, o, por lo menos,

pretende corregir, desigualdades que se originan en la relación desigual entre culturas diferentes. Es preciso incorporar su discurso a lo que desde la pedagogía se denominan procesos no formales o informales (Tourñan López, 1996). La educación intercultural en los niveles básicos debe considerarse como parte del currículum (Xunta de Galicia, 1991, pp. 17-18). No es una asignatura o área de conocimiento, pues halla su lugar en la transversalidad. Por consiguiente, todos los alumnos deben ser receptores de la interculturalidad desde todas las disciplinas una vez incorporada como contenido transversal en relación a los colectivos emigrantes.

La realidad actual favorece la consideración del marco escolar como el mejor espacio de reciprocidad, ya que es en este donde el niño extranjero y el autóctono cohabitan, comparten experiencias, se conocen, aprenden a aceptarse. La escuela y el aula son los espacios donde se dan las relaciones más diversificadas, donde hay que «fomentar» las relaciones de igual a igual, donde las relaciones de amistad permiten el cambio de «rol» según el momento y las ocasiones, donde el conflicto se genera y se supera, donde emigrante y autóctono se aceptan tanto en sus diferencias como en sus similitudes. La diversidad es una referencia esencial para mantener la igualdad y la calidad educativa para todos asegurando una participación efectiva del ciudadano en la construcción de la comunidad (García y Sales, 1997).

2.5. Otras exigencias de la educación intercultural

En cualquier caso, la dimensión intercultural ofrece una perspectiva más integral de la educación y permite concretar sus aportes en la realidad de la emigración. En este sentido, tal y como enunciamos con anterioridad, la perspectiva pedagógica del interculturalismo suscita una doble problemática:

— Por un lado, la que surge en torno a las situaciones educativas de la población emigrante, en la que entendemos la educación como proceso de humanización que rebasa la acción escolar, sin menospreciar el papel que está jugando el sistema docente. La escuela es un primer filtro, más que una vía de promoción, para las llamadas «segundas generaciones». Se convierte en un instrumento que refuerza y confirma el bajo nivel sociocultural de la primera generación de emigrantes cuando el éxito escolar es decisivo para el porvenir profesional y la inserción social en el país de acogida.

— Desde otro ámbito, hemos de señalar los problemas ligados a la conciencia de una identidad cultural propia. Los teóricos de las políticas educativas y culturales consideraron la identidad al constatar la reivindicación de las peculiaridades culturales de los diferentes colectivos. La identidad cultural supone un elemento de pertenencia que vincula al individuo a un patrimonio sociocultural concreto: las raíces comunitarias que alimentan su «manera de estar en el mundo» (Galino y Escribano, 1990, p. 12). La legitimidad de las diversas culturas descansa en el reco-

nocimiento de que toda cultura se refiere a un grupo humano, el hombre en su dimensión social.

Hoy el colectivo emigrante realiza fuertes reivindicaciones de la identidad cultural, que responden a una dinámica interna y a un proceso de creación de la propia sociedad. Nos referimos a la sociedad civil entendida como relación social complementaria de la acción del Estado sobre los individuos, (Vázquez Gómez, 1997) posibilitando aprendizajes propios para los hombres tales como la identidad, la seguridad, la solidaridad y supervivencia, tanto individual como colectiva.

Para la institución escolar esto significa que la educación intercultural tendrá como campo de referencia privilegiado la vivencia concreta de todos los niños que residan en el país de acogida. Esta vivencia real será a su vez objeto y objetivo. En este sentido, la pedagogía centrada en el alumno y la educación intercultural sintonizan en cuanto a sus pretensiones básicas.

La educación intercultural no se resume sólo en una cuestión de contenidos. El «currículum oculto» de la escuela tiene un impacto más fuerte sobre los niños que el «currículum oficial». Lo que se precisa es un currículum receptivo que permita un enfoque flexible y diferenciado respecto a las diversas necesidades de los alumnos. Por esto tenemos que procurarla como una educación de la comunicación, que permita el desarrollo del respeto, del reconocimiento, de la integridad y de la diversidad de las culturas, sin perder de vista una edu-

cación en valores y derechos humanos universales.

3. Las segundas generaciones como referentes de interculturalidad. El caso español en Francia

Con el propósito de conocer de forma directa la situación del colectivo español de la segunda generación en Francia procedimos a la elaboración y aplicación de una encuesta (Tribalat, 1995), con la finalidad de detectar y evaluar las necesidades —fundamentalmente en los ámbitos educativo, social, cultural y económico—, de la segunda generación en Francia (Santos Rego, 1997; Dreyfus-Armand, 1995; Parra, 1978). Estructuramos el trabajo de campo en dos fases. En la primera se diseñaron los instrumentos para la recogida de la información y se aplicaron en la región francesa que cuenta con la tasa más elevada de emigración española que es Paris, Île de France. En una segunda fase se trabajó en el tratamiento analítico y estadístico, en la interpretación de los datos recabados y en la elaboración de los resultados del estudio.

La acción educativa de la administración española para los residentes en el exterior se concreta, hablando del caso francés, en la oferta de clases complementarias, distribuidas por agrupaciones a lo largo de la geografía gala (Peña y Olveira, 1995). Con este trabajo pretendemos no sólo conocer si las demandas educativas de este colectivo están cubiertas en su totalidad con la oferta descrita, sino también constatar la presencia de referentes de la cultura

española en el país de asentamiento de este grupo.

Como instrumento se utilizó un cuestionario (Olveira, 1998) de cincuenta ítems, algunos de ellos de respuesta múltiple, dirigidos a identificar las principales demandas del colectivo emigrante y a conocer su vinculación con el país de origen. Las asociaciones españolas, que dinamizan la participación social de este colectivo en el país galgo y la representación de la Administración española, fueron los lugares donde se recogieron las respuestas de 589 personas en la ciudad de París.

4. Análisis e interpretación de datos

Comencemos nuestro análisis de esta muestra de 589 sujetos señalando sexo y edad. El reparto por sexo fue bastante equilibrado, representando las mujeres un 56,46% frente al 43,54% de hombres. Las edades se presentan agrupadas en cinco intervalos de igual duración que abarcan de los seis a los treinta años, concentrándose los porcentajes más elevados en los intervalos de 11 a 15 años (47,3%) y de 16 a 20 años (42%); los otros tres intervalos alcanzan cifras de un 5,1%, de un 3,7% y de un 1,9%, respectivamente, que corresponden a los períodos de 21 a 25 años, de 26 a 30 años y de 6 a 10 años.

TABLA 1: Distribución de los grupos de edad por sexo

	HOMBRES	MUJERES
6 a 10 AÑOS	1'5	2'3
11 a 15 AÑOS	47'6	46'9
16 a 20 AÑOS	41'3	43
21 a 25 AÑOS	6'6	3'1
26 a 30 AÑOS	3	4'7

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta de jóvenes

De la población encuestada deseábamos saber cuál era el país de origen de las segundas generaciones de hijos de emigrantes. Constatamos que, prácticamente, un 79% nacieron en el país de acogida, frente a un 14,3% que nacieron en el país de origen de los padres. Fruto de matrimonios mixtos, el 2,7% nació en otros países, siendo el grupo más significativo el vinculado a Latinoamérica, casi con el 2%. Cerca del 4% no respondió.

A su vez, de los nacidos en España, 68 respondieron que habían nacido en las siguientes Comunidades Autónomas: uno en Castilla La Mancha; dos en Valencia, País Vasco, Murcia, Extremadura, Baleares, Asturias; siete en Cataluña; diez en Madrid; catorce en Castilla León y veinticuatro en Galicia.

Frente a la situación de la primera generación (Olveira, 1994), en la que el nivel

académico mayoritario era «sin estudios» o con «estudios primarios inacabados», en las segundas generaciones el nivel de estudios máximo es más alto, en una población que, en ciertos casos, se sigue formando. Los estudios secundarios representan el 52% de la muestra, seguidos de los primarios,

con un 39% y los superiores con un 6%; coincidiendo en el primero de los casos con el intervalo de edad más abundante (de los 16 a los 20 años). En la Tabla 3 se aprecian estos datos distribuidos en las columnas de bachillerato y formación profesional.

TABLA 2: Nivel de estudios de la primera generación

	ALTERNATIVAS
NINGUNO	30'2
PRIMARIOS	47'6
FORMACIÓN PROFESIONAL	18'2
NO CONTESTA	4

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta de jóvenes

TABLA 3: Nivel de estudios de la segunda generación

NIVEL DE ESTUDIOS	PORCENTAJES
PRIMARIOS	39
FORMACIÓN PROFESIONAL	5'7
B.U.P.	45'8
SUP./UNIV.	6'1
OTROS	0'2
NINGUNO	0'2
NO CONTESTA	3

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta de jóvenes

La elevada representación en la muestra del segmento 6-15 años se refleja en un porcentaje también elevado de alumnos que señalan los estudios primarios terminados o en vías de finalizar. Inapreciables son

las cifras que hablan de sujetos sin ningún estudio.

Del porcentaje de la muestra que afirma asistir a la enseñanza española, tene-

mos que el 12, 21% y el 9,01% acuden, respectivamente, al colegio español Federico García Lorca y al Liceo Español de París, representando el 21,22% los que desarrollan su enseñanza completamente en español. El 78,78% asiste a clases complementarias de español a partir de las cinco y media de la tarde, en algunos casos en el colegio Federico García Lorca, aunque la mayoría de las veces en colegios franceses que firmaron acuerdos con el Estado español. Esta formación, a la que acude un enorme número de emigrantes y que funcionó con éxito en los últimos 35 años, está siendo desmantelada actualmente por la Administración española, lo que es justificado con el argumento de que la emigración a este país ya finalizó.

Sin embargo, siendo parcialmente cierta la progresiva integración de nuestros emigrantes en la sociedad francesa, no lo es menos que los vínculos culturales e identitarios de la comunidad siguen teniendo a España como referente fundamental.

El grupo de edad comprendido entre los 11 y 15 años, asiste a clases complementarias de la lengua de Cervantes, en colegios españoles (25,5%), y en el Liceo Español (2,2%). El intervalo siguiente, como era de esperar, desarrolla su formación en Liceos (17,8% de los casos), haciéndolo en colegios sólo un 0,4%. En cuanto al intervalo de 21 a 25 años, un 10% realiza sus estudios de español en liceos, mientras el resto los lleva a cabo en el colegio español.

De las respuestas deducimos que la asistencia a clases complementarias se percibe de modo positivo en todos los niveles educativos, alcanzando porcentajes superiores

al 50% en todos los casos: en estudios primarios el 63%, en el bachillerato 79%, en la formación profesional el 77,8% y en la universidad el 50%. El acceso al ámbito universitario conlleva en muchos casos el abandono de las clases de español, explicable si tenemos en cuenta que están pensadas para la enseñanza primaria y secundaria, ofertando en ciertos casos la posibilidad de que alumnos que en el sistema francés ya alcanzaron el BAC (examen final de bachillerato) continúen un año más para tener acceso a finalizar COU. Este proceso pasó a ser anecdótico, ya que hoy la convalidación es automática.

Queríamos saber en qué medida la condición de emigrante es un factor que favorece las dificultades escolares. Los sujetos de nuestra muestra niegan en más de 411 casos esta relación, frente a los 63 que manifiestan tener dificultades escolares por su condición de hijos de emigrantes. El número de sujetos que no contesta superó el centenar.

A los que contestan afirmativamente les pedimos que concretaran el tipo de dificultades encontradas. Entre las respuestas destacan los problemas lingüísticos, lo que permite deducir el hecho de una integración tardía (por nacer fuera de Francia), que dificulta su comunicación en el país de acogida. No podemos, sin embargo, generalizar este comentario, pues nuestra muestra está compuesta por hijos de emigrantes nacidos en Francia en un 75%, reduciéndose a un 14,13% los que decían haber crecido en el país de origen, incorporándose a la realidad del sistema educativo francés ya en primaria.

Las relaciones con los compañeros se ven dificultadas sólo en un 2,80%, y la formación académica en un 9,60%. Se constata que la discriminación étnica y cultural no afecta a este colectivo de manera prioritaria, ya que entre la juventud los prejuicios de tipo cultural se relativizan mucho más, centrándose en mayor medida en grupos muy estereotipados por los medios de comunicación y por la sociedad.

Si la encuesta pone de manifiesto la aceptación por parte de los hijos de emigrantes de la cultura de sus padres y el papel primordial de ésta en ese proceso, consideramos de interés plantearles la posibilidad de que las clases de cultura y lengua española se incorporasen en su horario normal del colegio francés, favoreciendo la simplificación de la carga lectiva de estos jóvenes frente al desdoblamiento de la formación en un horario complementario a la docencia del país de origen. Los resultados cumplieron nuestras expectativas ya que un 43,03% contestó afirmativamente a esta posibilidad, un 36,56% manifestó su interés porque esta acción educativa en el exterior se siga desarrollando de la misma manera, y un 20,41% no respondieron.

Puede decirse que este grupo humano también es transmisor de la cultura de origen en su entorno más inmediato, desarrollando un papel fundamental de difusión entre su grupo generacional. Cuando se les pregunta por el grado de conocimiento de sus compañeros franceses o de otras nacionalidades por la cultura española, afirman en un 63,1% que sus conocimientos proceden de lo que ellos les cuentan. Llama la atención el 24% de sujetos para los que el colegio es el segundo medio de comunica-

ción cultural de su realidad social, política y educativa de origen. Sólo un 6% reconoce que las lecturas personales son la base fundamental del conocimiento de la cultura española. La alternativa «otros modos» y «en blanco» suman un 6,90% (3,20% y 3,7% respectivamente).

Por último cabe señalar que el lugar de origen de las segundas generaciones no es un factor disgregador en cuanto al interés cultural y lingüístico, no sólo del castellano, sino de otras lenguas existentes en el territorio español. Comprobamos que 358 personas nacidas en territorio francófono (Banlieu e Île de France) muestran preocupación por sus orígenes lingüísticos y étnicos diferentes. Sólo en esta alternativa y en la de «otras comunidades» un total de 84 sujetos afirman no tener mayor interés por la cultura propia de su comunidad autónoma de origen.

En lo tocante a las segundas generaciones (hijos de emigrantes) de las comunidades históricas se detecta inquietud por la cultura propia de sus zonas. Lo cual no sorprende en la medida en que muchos de los valores y tradiciones culturales existentes en sus hogares son los de la autonomía, puesto que el español queda más bien para las clases complementarias.

La integración del colectivo de hijos de emigrantes era uno de nuestros intereses, ya que nos permitiría conocer y comparar, por un lado, el grado de adaptabilidad e inmersión en la sociedad francesa y, por otra, la repercusión o consecuencias que esta tiene sobre la imagen y las relaciones que mantienen estos jóvenes con su país de acogida.

Tratamos de indagar su sentimiento principal como hijo de emigrante en Francia. En este caso, sus respuestas fueron mayoritariamente «un español residente en el extranjero» (35,54%). Otra categoría que cabe destacar, es la de europeo (31,46%); un fenómeno que estaba creciendo, principalmente como estructura administrativa y organizativa, pero que comienza a tomar forma entre los descendientes nacidos en territorio francés. Sólo un 17,35% se sienten ciudadanos franceses, cuando en realidad podemos asegurar que poseen esta nacionalidad el 54,75% de la muestra (sumando naturalizados, sujetos con doble nacionalidad y nacionalidad francesa), lo que permite afirmar que la identidad de este grupo humano no puede ser entendida exclusivamente por la posesión de una «carte d'identité française» (documento de identidad francés). Cuando les preguntamos por el sentimiento que tenían de su estatus jurídico en España, los descendientes de españoles nos dijeron que su sentimiento de emigrante es muy bajo (3,10%), si lo comparamos con la primera generación que se sentía emigrante y además reclamaba este concepto frente al de residente en el exterior, acuñado a partir de los años 90.

5. Conclusiones

Un eje esencial para la definición de la coyuntura histórico-social de los últimos cuarenta años es el movimiento de población europea intracontinental, debido a la instauración y desarrollo del Estado del bienestar social, con el incremento cuantitativo y cualitativo de la demanda de servicios y derechos sociales, educativos, políticos, económicos, etc. En los últimos

años, sin embargo, la concepción de Europa que subyace en la Unión Europea —y que no tiene plasmación territorial directa—, relativiza la nacionalidad como referencia, potenciando la condición de ciudadano europeo.

Tal evolución histórica es paralela al desarrollo conceptual, que incorpora nuevos vocablos para aportar otras ideas y enriquecerlas con diferentes matices. Desde propuestas de asimilación, que pretendían neutralizar e incluso aniquilar los valores y la identidad del otro, se evoluciona a la integración, que se basa en la necesidad de un nuevo enraizamiento en el que tienen cabida los diversos factores que conforman el sujeto. Se revitaliza la idea de identidad como una relación dinámica entre el hombre y la sociedad fruto de la interiorización del entorno, reivindicando las sociedades multiculturales donde la idea de «minoría» se expresa con el eufemismo de «diversidad» y la idea de «emigrante» con la de «residente». La unión de realidades sin partir de un estudio global e integrador configura sólo un mosaico cultural (Batelaan, 1993; Collot, Didier y Coueslati, 1993).

De lo expuesto, podemos concluir que la educación intercultural, —y en un marco más amplio la pedagogía intercultural— afirma una clara apuesta social, proyectando y comprometiendo sus resultados con la construcción de un determinado modelo de sociedad. La pedagogía intercultural, en contraposición a la multicultural, conlleva la coexistencia de diferentes grupos culturales pero tomados en su globalidad sistémica, dinámica e interactiva.

Por último, queremos recordar que la educación intercultural, como responsabilidad de toda la comunidad educativa, precisa de la articulación de canales adecuados (Sales y García, 1997) y abiertos de comunicación entre la escuela, la familia y el medio comunitario en el que cohabitan el conjunto de la comunidad emigrante y autóctona. Tampoco podemos olvidar el notorio espacio que ocupan las asociaciones de emigrantes. Estas organizaciones abarcan diversos ámbitos territoriales e implican a los españoles en el lugar de acogida (Beaurin, 1991), propulsando la vida cultural a base de boletines y publicaciones periódicas (Babiano y Fernández Asperilla, 1997).

Dirección de los autores: Esther Olveira Olveira y Miguel A. Santos Rego. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias de la Educación, Campus Sur, 15706 Santiago de Compostela.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 2.IX.1999

Bibliografía

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1990) *Vers une Pédagogie Interculturelle* (Paris, Institut National de Recherche Pédagogique Publications de la Sorbonne).
- AOUNIT, M. (1993) L'action associative en coopération avec le système scolaire, en COLLOT, A.; DIDIER, G.; y COUESLATI, B. *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens* (Lorraine, Centre Régional de Documentation Pédagogique).
- BABIANO J. y FERNÁNDEZ ASPERILLA, A. (1997) «El CDEEE y las posibilidades de investigación sobre la emigración económica en Europa» *Exilios y migraciones ibéricas en el siglo XX* (Paris, Université Paris 7), pp. 196-204.
- BATELAAN, P. (1993) L'Éducation interculturelle en Europe, en COLLOT, A.; DIDIER, G.; y COUESLATI, B. *La*
- pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens* (Lorraine, Centre Régional de Documentation Pédagogique).
- BAUCHOU, A y DREYFUS-ARMAND, G. (1990) Des espagnols aussi divers que nombreux. Paris 1945-1975, en MARÈS, A. y MILZA, P., *Le Paris des étrangers depuis 1945*, pp. 56-76 (Paris, La Sorbonne).
- BEURAIN, N. (1991) Du pluriculturel en général et des Espagnols en France en particulier, *L'Homme et la Société*, n.º 4, pp. 93-112.
- BEAUD, S. y NOIRIEL, G. (1990) Penser l'intégration des immigrés, *Hommes et Migrations*, n.º 1133, pp. 63-76.
- BLOT, D. (1991) Problème posé par la scolarisation des enfants de migrants. Ponencia presentada a la *Conférence Internationale sur les migrations*. Roma.
- CAMILLERI, C. (1985) *Anthropologie culturelle et éducation* (Paris, Unesco).
- CLANET, C. (1993) *L'interculturel introduction aux approches interculturelles en éducatives et en Sciences Humaines* (Toulouse, Presses Universitaires du Mirail).
- COHEN EMERIQUE, M. (1993) L'approche interculturelle dans la formation des professionnels du champ socio-éducatif, en COLLOT, A.; DIDIER, G.; y LOUESLATI, B. *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens* (Lorraine, Centre Régional de Documentation Pédagogique).
- COLLOT, A., DIDIER, G. y LOUESCATI, B. (1993) *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens* (Lorraine, Centre Régional de Documentation Pédagogique).
- COULBY, D. (1997) Intercultural education in the United States of America and Europe: some parallels and convergences in research and policy, *Harvard Educational Review*, vol 57, n.º 4, pp. 421-444.
- DREYFUS-ARMAND, G. (1995) La constitution de la colonie espagnole en France, *Hommes et Migrations*, n.º 1184, pp. 7-12.
- EGIDO GÁLVEZ, I. y HERNÁNDEZ BLASI, C. (1991) La educación en Francia, *Cuadernos de pedagogía*, n.º 190, pp. 69-81.
- ETXEBERRIA, F. (1994) *Educación intercultural* (Donostia, Ibaeta Pedagogía).

- GALINO, A. y ESCRIBANO, A. (1990) *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del curriculum*. (Madrid, Instituto de Estudios pedagógicos de Somosaguas, Narcea).
- GARCÍA, R. y SALES, M.A. (1997) *Programas de educación intercultural* (Bilbao, DDB).
- JORDAN, J. A. (1994) *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado* (Barcelona, Paidós).
- JORDÁN, J. A. (1996) *Propuestas de educación intercultural para profesores* (Barcelona, CEAC).
- JULIANO, D. (1993) *Educación intercultural. Escuelas y minorías étnicas* (Salamanca, Eudema Antropología).
- MARÍN IBAÑEZ, R. (1994) La cuestión europea como referente de una política educativa intercultural, en SANTOS REGO (Ed.) *Teoría y práctica de la educación intercultural*, pp. 143-156 (Barcelona, PPU-Universidad de Santiago de Compostela).
- MAUVIEL, M. (1994) Confrontation Théorie/pratique dans l'interculturel. Ponencia presentada al V Congrès International d' Association pour la recherche interculturelle. Alemania.
- MOLINA LUQUE, J.F. (1994) *Sociedad y educación: perspectiva intercultural* (Lleida, Universidad de Lleida).
- NOIRIEL, G. (1992) *Population, immigration et identité nationale en France XIX-XX siècle* (Paris, Hachette).
- OLVEIRA OLVEIRA, M.E. (1994) *A acción educativa intercultural na comunidade española en Francia. Unha análise das actuacións e das experiencias institucionais* (Santiago de Compostela, Memoria de Licenciatura).
- OLVEIRA OLVEIRA, M.E. y PEÑA SAAVEDRA, V. (1996) Políticas migratorias e accións institucionais a prol dos españois en Francia en materia educativa, social e cultural, *Estudios Migratorios*, n.º 2, pp. 123-138.
- OLVEIRA OLVEIRA, M.E. (1998) *O interculturalismo na nova Europa: cara a un programa de acción educativa nas colectividades españolas no exterior. O caso francés* (Santiago de Compostela, Tesis Doctoral).
- PARRA, F. (1978) *La emigración española en Francia 1962-1967* (Madrid, I.E.E).
- PEÑA SAAVEDRA, V. y OLVEIRA OLVEIRA, M.E. (1995) Publicacións periódicas internacionais de estudos migratorios ou destinadas ás colectividades emigrantes, *Estudios Migratorios*, n.º 1, pp. 308-330.
- PEROTTI, A. (1993) La pluralité des sociétés européennes, *Migration-Société*, n.º 30, pp. 225-232.
- REICH, H.H. (1993) L'enseignement de leur langue d'origine aux enfants des immigrés: étude comparative, en COLLOT, A.; DIDIER, G.; y LOUESLATI, B., *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*, pp. 74-77 (Lorraine, Centre Régional de Documentation Pédagogique).
- REY, M. (1992) La perspective interculturelle du point de vue de l'éducation comparée. Ponencia presentada al Congreso de la Sociedad Española de Pedagogía. Salamanca.
- SALES, A. y GARCÍA, R. (1997) *Programas de educación intercultural* (Bilbao, Desclee de Brouwer).
- SANTOS REGO, M.A. (Ed.), (1994) *Teoría y práctica de la educación intercultural* (Barcelona, PPU-Universidad de Santiago de Compostela).
- SANTOS REGO, M.A. (1997) *Análise pedagógica da emigración galega en Europa. Perspectivas no marco da Unión* (Santiago de Compostela, Xunta de Galicia).
- TOURIÑAN LÓPEZ, J. M. (1996) Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales, *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*. Vol VIII, pp. 55-79.
- TRIBALAT, M. (1995) *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants* (Paris, La Découverte).
- VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1997) Valores y escuela pública en la sociedad civil, en ORTEGA, P. (Ed.) *Educación moral*, pp. 109-125 (Murcia, Caja Murcia).
- XUNTA DE GALICIA (1991) *Deseño Curricular Base* (Santiago de Compostela, Gabinete para o Estudio da Reforma Educativa).

Summary: Interculturalism in Europe relating to second generation spaniards in France

With this article, our intention is to contribute towards a better knowledge and analysis of the educational, social and cultural problems of descendants of Spanish emigrants in France —at such a crucial time as the present— in which the European Union is growing fast.

In the article we examine the evolution of interculturalism and establish a number of connections with the civil society. We emphasize the presence of our (galician) emigration in the French society and derive possible means of socioeducational intervention, highlighting the value and use of the proposals, which particularly centre their attention on these second generation emigrants.

KEY WORDS: Education and emigration, interculturalism, cultural diversity, intercultural education and civility.

Claves antropológicas de la educación personalizada y el *Homo Gaudens* como modelo de hombre

por Estanislao MARTÍN RINCÓN

Colegio Público «San Ildefonso». Talavera de la Reina (Toledo)

Toda corriente pedagógica tiene como soporte una imagen de hombre sobre la cual se construye. De aquí arrancan los postulados iniciales y los planteamientos filosóficos en los que la corriente se gesta y de los cuales se amamanta; siendo ésta una constatación «asumida unánimemente en los manuales de pedagogía» [1]. En lo referente a la educación personalizada, ella dice de sí misma que

«no es un *método* de educación o enseñanza, sino que es un modo de ver la educación a través de la realidad más profunda del hombre, que es su condición de persona» [2].

Con esta afirmación se indica que al aproximarnos a la educación personalizada, lo estamos haciendo ante un constructo de clara orientación antropológica. En este acercamiento surgen dos cuestiones básicas: la primera es de índole netamente antropológica y consiste en descubrir la imagen de hombre con la cual se trabaja. La segunda es de orientación pedagógica y consiste en saber cuál es la imagen de hombre hacia la que se tiende. Ambos campos

cuentan con aportaciones tan notables como escasas realizadas desde la propia educación personalizada [3]; intentar ampliar las dimensiones de esos campos con nuestra contribución es el objetivo de este trabajo.

1. Imagen de hombre con la que trabaja la educación personalizada

En nuestro intento de descubrir esta imagen de hombre nos sale al paso un primer obstáculo que procede del término *personalizada*. La dificultad está en que siendo antropológico nuestro enfoque, el término *personalizada* distorsiona este mismo enfoque. Parece obvio que la imagen de hombre que usa la educación personalizada es la de entender al hombre como persona, pero ahora debemos fijar nuestra atención en el término de *hombre* (*homo*), resistiendo el tirón semántico de *persona*. El término *persona* desemboca necesariamente en un *quien*, en una «sustancia individual de naturaleza racional» según la célebre definición dada por Boecio en el siglo IV.

«El nombre de *persona* tiene, desde el aspecto lógico, un significado univer-