Educación inclusiva para los pueblos autóctonos: límites y logros del modelo francés

Maurizio Alì

▶ **To cite this version:**

Maurizio Alì. Educación inclusiva para los pueblos autóctonos: límites y logros del modelo francés. Tarea crítica de la Educación Inclusiva: contingencias epistémicas, emergencias metodológicas y discusiones para el presente, Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Sep 2018, Santiago du Chili, Chile. hal-01956989

HAL Id: hal-01956989
https://hal.science/hal-01956989

Submitted on 17 Dec 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Educación inclusiva para los pueblos autóctonos: límites y logros del modelo francés

Maurizio Alì[1]

ESPE de Martinique – Université des Antilles

Martinica - FRANCIA

Resumen

El sistema educativo francés ha sido tradicionalmente identificado como un modelo paradigmático de performance, eficacidad y justicia social. Sin embargo, se trata de una imagen estereotípica. Efectivamente, los datos disponibles demuestran que la escuela republicana ha fallado en su misión de otorgar una educación de calidad a todos los ciudadanos franceses. Esta dinámica es particularmente evidente entre los estudiantes autóctonos que viven en los territorios franceses de ultramar (como Guayana, Guadalupe, Martinica y Polinesia, entre otros). A pesar de que los medios de comunicación y los discursos políticos tienden a identificar las causas del fracaso escolar con el modelo multicultural y con las dinámicas internas a las familias (que son acusadas de no cumplir con sus responsabilidades parentales), las causas reales son diferentes: se trata de obstáculos estructurales e ideológicos que tienen su origen en el pasado colonial de estos territorios y en las dinámicas poscoloniales que se inscriben en el sistema económico global.

Palabras clave: Aculturación, autoctonía, educación inclusiva, ideología educativa, parentalidad.

---

[1] Maurizio Alì es *maître de conférences* (profesor titular) en la Escuela Superior para el Profesorado y la Enseñanza (ESPE) de la Universidad de las Antillas, en Martinica (Francia). Titular de un doctorado en etnología de la Universidad de la Polinesia Francesa (Tahití), de una maestría en antropología de la Universidad de Los Andes (Colombia) y de una especialización en mediación cultural de la Universidad de Roma "La Sapienza" (Italia), sus intereses de investigación se dirigen hacia el estudio de las comunidades étnicas en los contextos poscoloniales.

Abstract

The French educational system has traditionally been identified as a paradigmatic model of performance, efficiency and social justice. However, it is a stereotypical image. Indeed, the available data show that the republican school has failed in its mission to provide a quality education to all French citizens. This dynamic is particularly evident among native students living in the French overseas territories (Guiana, Guadalupe, Martinique or Polynesia, for indeed). Despite the fact that the media and political discourses tend to identify the causes of school failure with the multicultural model and the internal dynamics of families (who are accused of not fulfilling their parental responsibilities), the real causes are different: they are structural and ideological obstacles that have their origin in the colonial past of these territories and in the post-colonial dynamics that are part of the global economic system.

Keywords: Acculturation, autochthonous people, educational ideology, inclusive education, parenting.

Introducción

El sistema educativo francés ha sido tradicionalmente identificado como un modelo paradigmático de performance, eficacidad y justicia social, basado sobre los tres pilares revolucionarios: *liberté, égalité et fraternité* (libertad, igualdad y fraternidad). Sin embargo, como intentaré demostrarlo a lo largo de esta comunicación[2], se trata de una imagen estereotípica muy lejana de la realidad. Efectivamente, los datos disponibles (especialmente los resultados de las evaluaciones internacionales, como aquellas desarrolladas por la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico – OCDE en el marco del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes - PISA) demuestran que la escuela republicana ha fallado en su misión de otorgar una educación de calidad a todos los ciudadanos franceses (OCDE, 2015). Esta dinámica es particularmente evidente entre los estudiantes autóctonos que viven en los territorios franceses de ultramar (como Guayana, Guadalupe, Martinica y Polinesia, entre otros). Se trata de contextos con una fuerte identidad étnica, en los cuales se han desarrollado reivindicaciones explicitas que exigen al Gobierno francés reconocer sus culturas de origen e integrar los saberes "locales" a los aprendizajes escolares.

A pesar de que los medios de comunicación y los discursos políticos tienden a identificar las causas del fracaso escolar con el modelo multicultural y con las dinámicas internas a las familias (que son a menudo acusadas de no cumplir con sus responsabilidades parentales), las causas reales son diferentes: se trata de obstáculos estructurales e ideológicos que tienen su origen en el pasado colonial de estos territorios y en las dinámicas poscoloniales que se inscriben en el sistema económico global.

El objetivo de esta presentación es, entonces, de presentar esta problemática, a partir de un rápido "paseo" conceptual para reflexionar alrededor de la *laison dangereuse* que relaciona las nociones de cultura y de educación, para presentar (de manera sintética y accesible) los resultados de mis investigaciones etnográficas con las comunidades nativas del ultramar francés y, finalmente, para identificar los obstáculos estructurales e

[2] Los lectores interesados podrán explorar la cuestión en mis otros trabajos sobre la cuestión (especialmente Alì, 2016a y 2016b; Alì y Ailincai, 2013, 2015, 2016 y 2017).

ideológicos que impiden el desarrollo de un modelo educativo realmente inclusivo en Francia (a sabiendas de que, *grosso modo* y *mutatis mutandis*, estos mismos obstáculos se encuentran en otros contextos poscoloniales)[3].

1. Culturas locales, culturas nacionales y educación

La noción de cultura ha sido, tradicionalmente, muy evasiva. Efectivamente, hasta toda la primera mitad del siglo XX, los académicos y las elites políticas nacionalistas (que fueran colonialistas o independentistas) han tenido la costumbre de justificar sus reflexiones y defender sus posiciones apoyándose en la noción de "genio -u espíritu, según las versiones- nacional"[4]. Sin embargo, desde el final de la Segunda Guerra Mundial, la simple referencia a las supuestas "culturas nacionales" ha desaparecido del debate antropológico y sociológico. Los estudios de carácter etnográfico realizados en los países industrializados y en las antiguas potencias coloniales han demostrado que no tiene sentido hablar de cultura francesa, italiana o estadounidense; por el contrario, cada país podría representarse metafóricamente como un gran rompecabezas en el que cada pieza representa una de las culturas que lo constituyen. Además, en todos los países del mundo y desde varios centenares de millares de años (por efecto de la tendencia migratoria que es característica de la especie humana), la integración gradual de personas del exterior multiplica y legitima el número de "culturas" con derecho de residencia en otros territorios.

Las elites gobernantes ya no pueden reclamar de estar representando los intereses de una supuesta "cultura nacional" (una idea que difícilmente resistiría el más simple de los exámenes históricos), pero aún pueden confiar en la noción más flexible de “patrimonio cultural nacional”. Se trata de una noción políticamente correcta, utilizada para identificar

[3] Como espero haberlo demostrado en mis precedentes trabajos sobre la sociedad y las comunidades indígenas de Colombia (Alì, 2007, 2010, 2011, 2012, 2014, 2015 et 2017).

[4] Lamentablemente, la actualidad política internacional nos confirma que esta aproximación radical y peligrosa (porque xenófoba y racista), todavía sobrevive en ciertos ambientes intelectuales y hasta en las posiciones apicales de ciertos gobiernos.

de manera univoca aquellos elementos icónicos -cargados de un valor simbólico, fetichizados y funcionales para el *storytelling* nacional- capaces de federar a los miembros de una nación entera[5].

La noción de "cultura nacional" apareció en la segunda mitad del siglo XVII, al mismo tiempo que el advenimiento de los Estados-nación: entidades políticas que justificaban su soberanía sobre la base de que podría haber una yuxtaposición legal de un territorio gobernado por el Estado y de un pueblo - la Nación - formado por ciudadanos que comparten el mismo estilo de vida, los mismos valores y las mismas costumbres: esto es, una misma cultura. Sin embargo, la historia se ha encargado de demostrar la inconsistencia de esta idealización (o, mejor, de esta utopía jurídica): efectivamente, los Estados-nación que se desarrollaron después de la firma del Tratado de Westfalia -en 1648- eran en realidad entidades multinacionales, en el interior de las cuales coexistían varias comunidades sociales y culturales, a menudo en conflicto entre ellas. Las cancillerías europeas no tardaron en entenderlo y, para mantener su poder sobre los territorios que se encontraban bajo su soberanía, implementaron medidas para identificar y diseminar elementos culturales que pudieran ser compartidos por todos los súbditos. Conocemos la famosa expresión del estadista italiano Massimo d'Azeglio quién, a fines del siglo XIX, se quejó de la ausencia de un espíritu nacional entre sus conciudadanos: "Hicimos Italia: ahora nos falta hacer los italianos "(d'Azeglio, 1867: 5).

El nacimiento de la escuela "moderna" y la popularización del acceso al conocimiento escolar deben observarse teniendo en cuenta este contexto histórico: la cultura nacional

[5] Sobre el vínculo que relaciona los procesos postcoloniales, el patrimonio y la cultura, Gerar Collomb escribe: "Desde los años sesenta, el ocaso de la relación colonial -al menos en su forma institucionalizada- condujo a un doble cuestionamiento: en primer lugar, acerca del lugar de Occidente -y de los valores sobre los cuales se había construido su preeminencia- en la nueva configuración global; en segundo lugar, acerca de las relaciones que se habían establecido dentro de los imperios coloniales entre sus diferentes componentes y que han llevado a la formación de nuevos estados. (los cuales, ahora, deben relacionarse sea con los antiguos estados colonizadores sea con los grupos culturales y/o políticos que afirman unificar). En este mundo nuevo, la mirada de Occidente ya no puede pretender fundar, legitimar o incluso dar forma a un simulacro de "museo de etnología nacional" *[NdA: en el sentido de "ideario nacional"]*; hoy en día este tipo de dinámica contribuye especialmente -y a menudo exclusivamente- a la creación de un registro de la memoria y de la identidad y, por ende, a la creación *ex nihilo* de un supuesto patrimonio nacional" (Collomb, 1999: 333. Traducción del autor. Las traducciones de las citaciones presentadas en las páginas siguientes son también la obra del autor).

debía crearse sobre la base del reconocimiento de los rasgos comunes que constituían una nación y que debía transmitirse según un programa definido "desde arriba" y coherente con la construcción del Estado.

Francia abrió el camino en 1793, durante la Revolución, con la creación de "escuelas centrales departamentales", responsables de la formación de ciudadanos educados a los valores revolucionarios y dotados de los conocimientos necesarios para perseguir los intereses del Estado. Las otras potencias europeas siguieron de cerca y, antes de que finalizara el siglo XIX, todos los países del continente habían establecido sistemas nacionales de educación e instituciones responsables de educar a los ciudadanos (Gaulupeau, 1992).

Hoy en día ya no está de moda hablar de culturas nacionales: sin embargo, los sistemas escolares de la mayoría de los países del mundo (y, como lo veremos, también el sistema francés) siguen produciendo y difundiendo un modelo de conocimiento común presentado como un "patrimonio cultural" que hay que transmitir a las generaciones futuras.

2. Educación y rendimiento escolar: la ilusión francesa

En Francia, la cuestión educativa se ha asociado tradicionalmente con la educación escolar y, más específicamente, con el funcionamiento del sistema escolar universal y obligatorio. Desde la Revolución de 1789, el discurso político de los sucesivos gobiernos a la cabeza del Estado ha enfatizado constantemente el papel de la escuela como mecanismo de "ascensión social", con la función de garantizar la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos[6], marginalizando regularmente el papel educativo de la familia y su

[6] Hay que considerar que, bajo el Antiguo Régimen, los colegios y universidades estaban destinados a la formación de la aristocracia. En realidad, esta situación duró hasta finales del siglo XIX. Durante esta temporada, además de los representantes más jóvenes de la nobleza, estas organizaciones también acogieron a las nuevas élites sociales (los "notables") representadas por la nueva clase de comerciantes y profesionales liberales: médicos, notarios, ingenieros (Gaulupeau, 1992).

función en el desarrollo cognitivo y en la "socialización primaria" de sus miembros más jóvenes.

La constatación -bastante reciente- de los limites inherentes a este discurso (y, fundamentalmente, de su desconocimiento total de la realidad social) condujo a una dramática toma de conciencia, especialmente después de la publicación de los primeros reportes -muy decepcionantes- del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA)[7] de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Efectivamente, en 2009, el ranking PISA clasificó a Francia en el puesto 22 en el campo de las matemáticas y de la lectura, y en el puesto 27 en el área de las habilidades científicas (OCDE, 2010)[8]. En 2012, Francia ocupó el 25º lugar en matemáticas, el 26º en ciencias y el 21º en lectura (OCDE, 2014)[9].

Los investigadores comisionados por el Ministerio de la Educación Nacional (MEN) francés descubrieron que en 2003, alrededor de 60.000 estudiantes del país habían abandonado la escuela sin ninguna cualificación y que casi 100.000 habían interrumpido sus estudios para seguir formaciones certificantes sin obtener ningún diploma[10]; los mismos investigadores descubrieron también que, en 2004, el 15% de los estudiantes de

[7] Las encuestas PISA están diseñadas para medir las performances (el desempeño y los resultados) de los sistemas educativos en los países miembros de la OCDE y en varios países que están asociados con PISA sin ser miembros de la Organización. Estas evaluaciones tienen un propósito comparativo y miden las habilidades adquiridas por los estudiantes al final de su período de escolaridad obligatoria con el objetivo de identificar aquellos factores exógenos (el entorno social, económico y cultural de las familias, el entorno escolar y las medidas implementadas por el sistema educativo nacional) y endógenos (la motivación de los estudiantes, su autoestima, sus estrategias de aprendizaje) que promueven el éxito escolar.

[8] En el mismo año, el Municipio Autónomo de Shanghái, en China, ganó el primer lugar en los tres rankings.

[9] En 2012, la primera posición fue nuevamente obtenida por Shanghái. En matemáticas, el segundo y tercer puesto fueron asignados respectivamente a Singapur y Hong Kong; en ciencias y lectura, el segundo y el tercer puesto han sido asignados respectivamente a ... ¡Hong Kong y Singapur!

[10] Los diplomas -títulos reconocidos por el Estados- certifican el término de un ciclo de formación inicial (por ejemplo, el bachillerato, la licencia, la maestría o el doctorado). Son otorgados por entidades públicas y privadas acreditadas que siguen currículos y programas estandardizados y permiten a sus detentores de acceder a ciertas carreras profesionales o a los ciclos superiores de formación. Las certificaciones, contrariamente a los diplomas, pueden ser otorgadas por cualquier entidad a todas aquellas personas que hayan participado y hayan sido evaluado positivamente a un ciclo de formación continua.

nivel “curso intermedio” (CM2)[11] había sido calificado "en gran dificultad" mientras que el 25% de esta misma cohorte estaba incapaz de interpretar el significado de un texto simple (Thévenin y Compagnon, 2005). A estas constataciones hay que añadir otra: las condiciones económicas actuales y las altas tasas de desempleo juvenil están alimentando una verdadera “carrera para los diplomas” que tiene el doble efecto de favorecer una sobre-calificación que no siempre es necesaria para acceder al mercado laboral y de justificar la existencia de una plétora de entidades y organismos de dudosa calidad cuya actividad se resume a la formación masiva y superficial de estudiantes reducidos a jugar el papel de clientes (en América latina se hablaría de “universidades de garaje” y de “fábricas de títulos”).

Contrariamente a la tendencia observada en los otros países de la OCDE, el análisis de los datos obtenidos por los investigadores que participan a las evaluaciones PISA muestra que en Francia el entorno social y familiar de origen de los estudiantes influencia fuertemente sus resultados escolares y que existe una correlación estadística positiva entre los recursos familias (el capital económico y cultural) y las competencias adquiridas por los niños y los jóvenes (especialmente en las áreas de matemáticas y de comprensión de los textos escritos).

En 2013, después de la publicación de los resultados de la encuesta PISA 2012, el MEN ha decidido responder a esta señal de alarma mediante la participación a un proceso de reforma normativa para "reconstruir la escuela" y para reducir las desigualdades escolares. Los principales objetivos de este programa, que fueron consignados en la Ley N ° 2013-595 del 8 de julio de 2013 “de orientación y programación para la refundación de la Escuela de la República”, fueron los siguientes:

- priorizar la educación primaria;
- fortalecer la educación prioritaria[12];

[11] Se trata del último nivel de la escuela primaria en Francia (antes de ingresar a la secundaria).

[12] Es decir, aquellos distritos escolares (conocidos por sus siglas: REP y REP+) que corresponden a las zonas económicamente menos favorecidas.

- luchar contra el abandono escolar;
- definir nuevos ritmos escolares;
- renovar los programas y los currículos;
- desarrollar las tecnologías de la información y de la comunicación para la educación (TICE) a través de una verdadera "estrategia digital";
- capacitar a los docentes en instituciones especializadas: las Escuelas Superiores de Enseñanza y Educación (*Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education* - ESPE), Facultades universitarias que otorgan los diplomas de Master necesarios para el acceso a la profesión docente;
- revalorizar las profesiones relacionadas con la educación, la formación y la enseñanza.

Hay que admitir que, el marco de esta reforma, los organismos de gobierno del MEN han finalmente reconocido que, para explicar el fracaso escolar de los estudiantes franceses, había que tomar en cuenta otro factor crítico: la falta de coordinación entre las escuelas y las familias. Cabe recordar que, contemporáneamente a la promulgación de la Ley N ° 2013-595, el MEN ha enviado una circular a todos sus funcionarios –así como a los prefectos y delegados del gobierno en los territorios de ultramar- invitándoles a buscar las medidas para "fortalecer la cooperación entre los padres y la escuela en los territorios" (MEN, 2013).

Esta última circular no fue recibida favorablemente. De hecho, en algunos círculos más tradicionalistas, está todavía muy difundida la idea según la cual uno de los pilares de la escuela republicana es su papel de "santuario": esto es, un refugio protegido del ataque de "la sociedad externa" - que, según el filósofo Jacques Muglioni "intenta imponer sus intereses, sus pasiones y sus modos de producción" (Muglioni 1993: 72) - donde los maestros pueden dedicarse por entero a su tarea educativa sin tener que render cuentas a los familiares de los estudiantes (a menudo percibidos como "intrusos"[13]). Incluso Philippe Meirieu, el reconocido pedagogo francés que ha inspirado las reformas

[13] Como lo explicó Anne-Sophie Benoit, presidenta de la Asociación Nacional de los Responsables Municipales de Educación (ANDEV), en una audiencia el 6 de marzo de 2014 para el Comité parlamentario de Asuntos Culturales y Educación (CACE, 2014).

relacionadas con la introducción de los "módulos" en la escuela secundaria y la creación de los primeros institutos universitarios especialmente dedicados a la formación de los docentes (los *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres* - IUFM, los antepasados de las ESPE)[14], estaba convencido -hasta época reciente- de que "la educación obligatoria debe proporcionar refugio, incluso temporal, contra la tormenta social "(Meirieu & Guiraud, 1997: 83)[15].

Aunque inicialmente esta visión de la escuela se justificaba por el deseo de "separar" el ambiente escolar de la familia -es decir, para facilitar el contacto entre estudiantes de diferentes entornos socioeconómicos y para eliminar la influencia negativa que se supone transmitida por los contextos desfavorecidos sobre la conducta de los niños en la escuela- en los debates pedagógicos más recientes esta concepción ya se considera anacrónica. Varios estudios han demostrado no solo que existe una correlación directa entre el rendimiento académico de los estudiantes y su entorno educativo más cercano (la familia y la comunidad), sino también que la participación de la familia en el proceso de escolarización -basada en la comprensión de las expectativas y de los patrones de funcionamiento de la institución escolar- tiene un fuerte impacto en los resultados de las evaluaciones de los estudiantes (como ha sido demostrado gracias al trabajo de Dumoulin et al, 2014; Larivée y Larose, 2014; Larivée. & Poncelet, 2014, Poncelet et al., 2014).

Sin embargo, si por un lado los representantes del Estado han reclamado -cada vez que fuera posible- y exigido -a través de una lluvia de circulares, dispositivos, acciones, proyectos y, finalmente, reportes- una mejor coordinación entre los padres y las instituciones educativas, por otro lado, estos mismos representantes han tenido que admitir que la realidad en el terreno es mucho más compleja de lo que el legislador había imaginado. En un reciente informe del Comité de Asuntos Culturales y Educación de la Asamblea Nacional sobre las relaciones entre la escuela y los padres de familia, se puede

[14] En 1998, el periódico *Libération* publicó un retrato de Meirieu titulado "El pedagogo más escuchado de nuestros gobernantes" (Auffray, 1998).

[15] Sin embargo, durante los años siguientes, Meirieu, quien mientras tanto había abrazado la carrera política, matizará esta posición y abandonará su rigorismo original (Meirieu, 2000).

leer que "estas relaciones nunca han sido simples" y que "por razones históricas y culturales, [la reflexión acerca de] el lugar y el papel que pueden tener los padres de familia aún no ha sido explorada por los responsables de la escuela francesa" (CACE, 2014: 9).

En un artículo publicado en la prestigiosa *Revue internationale de l'éducation familiale*, Olivier Provost se acercará a estas posiciones teniendo en cuenta que, aunque la "refundación de la escuela" representa un paso importante en la construcción de una sociedad más inclusiva:

> "Sería necesario, con respecto a la formación de los docentes, que la coeducación sea tratada y abordada de manera más amplia, con modalidades que todavía deben construirse. Los docentes a menudo se ven privados de su relación con las familias. Desde la capacitación inicial, es fundamental apoyar a los futuros docentes con el objetivo de que tengan mejores competencias para construir una relación positiva con los padres, en el interés de los niños" (Prévôt, 2014: 30).

En otras palabras, más allá de las buenas intenciones mostradas por el legislador, una verdadera "refundación" de la escuela tendrá lugar si y solo si los maestros, que son la interfaz visible de la institución escolar, estarán capacitados para conocer y analizar la realidad social, cultural y económica de los contextos en los que trabajan. Esto es: los profesores deben tener una formación socio-antropológica básica, paralelamente a su formación en pedagogía y didáctica, para poder integrar esta zona de transición que separa y une a la escuela y las familias y que llamaré "ecotono educativo"[16].

3. Educación y autoctonía: la paradoja francesa

[16] En biología se habla de ecotono para definir la zona de contacto entre dos ecosistemas vecinos (por ejemplo, el desierto y la sabana o el bosque y el manglar). Esta noción, que surgió en la década de 1980 en el campo de las ciencias naturales, está comenzando a dominar el trabajo de muchos científicos sociales para definir los "espacios de transición" entre dos o más contextos socioculturales (Minor, 2007; Bekker, 2010; Innes, 2014)

Para los departamentos, las regiones y las comunidades de los territorios franceses de ultramar, este tema es de suma importancia, como lo demuestran las altas tasas de fracaso escolar -confirmadas por las estadísticas oficiales y por los resultados varias investigaciones -, problemática que afecta principalmente a las comunidades indígenas, autóctonas y nativas (Poirine, 1991 y 1996; Troadec, 1992 et 1996; Malogne, 2001; Alby, 2006 y 2008). También se debe considerar que en estos territorios las condiciones de escolarización son a menudo una de las causas principales de la fragmentación familiar y de la migración desde las zonas rurales hacia las áreas urbanas: un fenómeno que, evidentemente, dificulta la transmisión directa de los saberes locales "tradicionales" (o percibidos como tales).

Entender los sistemas educativos de las comunidades étnicas[17] en los territorios de ultramar es, por lo tanto, de gran importancia y, desde hace unas décadas, voces eminentes exigen que las instituciones estatales se comprometan con esta tarea (Cognat, 1977; Grenand y Renault-Lescure, 1990; Terrail, 1997 y 2005; Hurault y otros, 1998; Grenand, F. 2000; Lorcerie, 2003). Se trata, fundamentalmente, de comprender aquellos procesos y aquellas herramientas que son exclusivas de estas comunidades y que tienen el objetivo de transmitir conocimientos, habilidades y competencias que están estrechamente relacionadas con entornos geográficos complejos (una complejidad que es el efecto de su posición "periférica" en el sistema global de intercambios de informaciones, bienes y valores).

[17] Aprovecho de esta nota para poner de relieve que, en Francia, el concepto de etnicidad (que aún resiste en el campo de las ciencias humanas y sociales) no tiene base legal. Lo utilizaré para esta comunicación en el sentido que le atribuye la Convención Europea de las Lenguas Regionales y Minoritarias que fue adoptada con el Convenio Europeo de 1992 - ETS 148, bajo los auspicios del Consejo de Europa, para proteger y promover las lenguas regionales y minoritarias en Europa (CdE, 1992): un tratado que el gobierno francés, en consonancia con su visión de la unidad social de la nación, nunca ha ratificado.

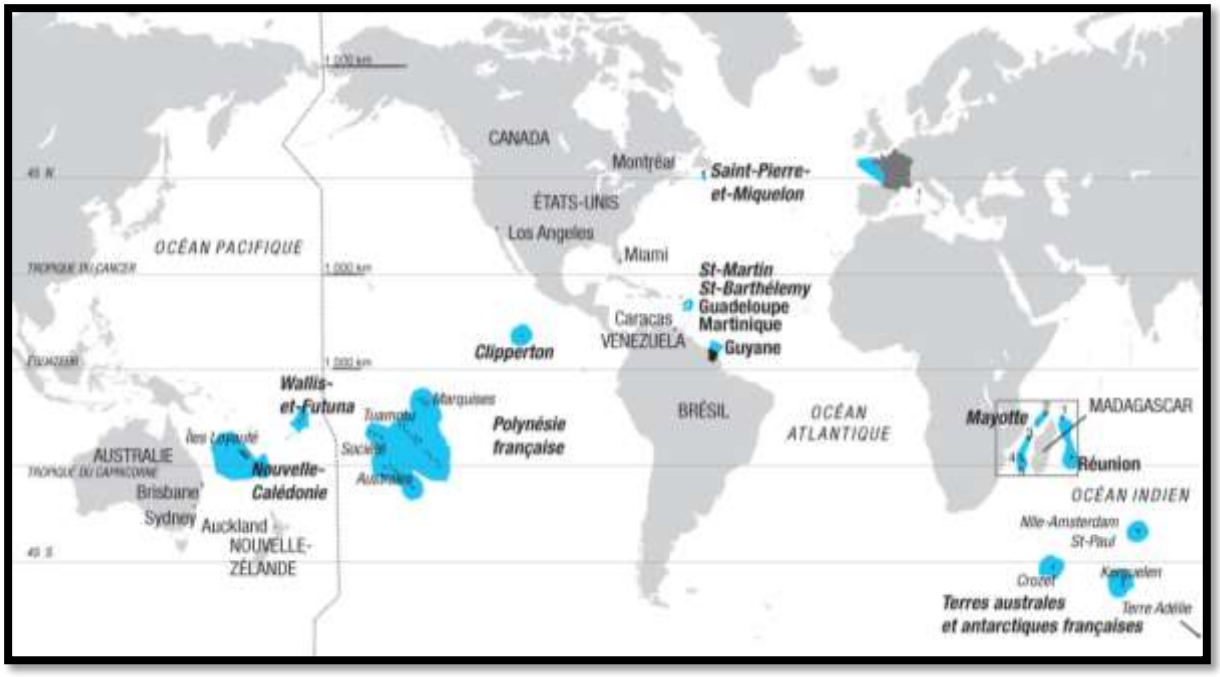

Figura 1. Los territorios franceses de ultramar (adaptado de Gay, 2003)

No hay que olvidar que, hoy en día, la noción de autoctonía corresponde a una categoría sociológica y legal que se utiliza para describir a las poblaciones nativas pero minoritarias dentro de los Estados y que es utilizada por sus representantes "para buscar justicia por las violaciones de derechos humanos de las que son víctimas por efecto de la colonización -o invasión- y para reclamar ciertos derechos en virtud de su ocupación previa de un territorio" (Gagné y Salaün, 2009: XV). Como señala Irène Bellier, se trata de una verdadera categoría política que ha ayudado a construir el movimiento social de los nativos en la época de la globalización y que atestigua de la "capacidad de movilización de los actores aborígenes y su voluntad de definirse a sí mismos como miembros de derecho de los espacios de diálogo internacional "(Bellier, 2009: 78). Un movimiento que, en la actualidad, no solo exige el reconocimiento de la diversidad de los pueblos originarios en los espacios políticos nacionales, sino también, y sobre todo, la reivindicación de una autonomía territorial, jurídica y cultural que les permita sobrevivir como sujetos activos del debate ciudadano.

Aunque, tras la adopción de ciertos instrumentos jurídicos vinculantes, como los Convenios 107 y 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)[18], varios gobiernos ya han reconocido, al menos formalmente, la naturaleza colectiva de los derechos de los indígenas[19], hay que poner de relieve que muchos otros, como aquellos de Francia, Estados Unidos, Canadá, China o Rusia, nunca quisieron hacerlo porque -según ellos- este reconocimiento legal podría poner en peligro la unidad política de la nación.

La cuestión de la cultura indígena y de su transmisión a través formas "locales" de educación y capacitación se ha convertido en un asunto político con resonancia internacional, un tema que cuestiona el análisis antropológico, especialmente en la actualidad. Efectivamente, la mayoría de los gobiernos de los países y territorios poscoloniales han venido desarrollando proyectos y programas de patrimonialización de las culturas locales: lamentablemente, se trata muy a menudo de planes que, al fin y al cabo, no contribuyen en reconocer o preservar la otredad cultural de los pueblos indígenas. Paradoxalmente, parecen pensados para desarmar las reivindicaciones autóctonas, puesto que se apoyan en la folklorización del discurso indígena y en la reiteración ce ciertos estereotipos raciales. En fin, hay que constatar que esta pseudo-valorizacion de "lo autóctono" ha facilitado las políticas de homogeneización necesarias para la integración a las redes globales y que, fundamentalmente, ha silenciado a las comunidades.

4. "Nuestros antepasados los Galos": el imaginario etnocéntrico de la cultura escolar

[18] El primero (OIT, 1957) está dedicado a la "protección e integración de los pueblos indígenas y otros pueblos tribales y semi-tribales en los países independientes" y el segundo (OIT, 1989), de carácter más general, trata de "los pueblos indígenas y tribales". A diferencia de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, que es una mera declaración de buena voluntad, los Convenios de la OIT tienen un efecto jurídico directo sobre las leyes de los países que los han ratificado (esto es, tienen autoridad legal y son jurídicamente vinculantes).

[19] A veces dándoles la forma legal de "comunidades sociales" (con personalidad jurídica) o, más a menudo, otorgándoles la administración de un territorio (una reserva, un resguardo, un parque natural o una aldea).

En nombre del principio de "indiferencia a las diferencias", que es la traducción legal del lema de la República Francesa (*Liberté, Egalité, Fraternité*: Libertad, Igualdad, Fraternidad), al menos hasta el ocaso de la tercera República (a finales de los años '40), todos los estudiantes del sistema educativo francés – tan en el territorio metropolitano, el Hexágono, como en las escuelas de ultramar - han aprendido la historia del país a partir de recuento hagiográfico de la vida y de los *faits d'armes* de los miembros más eminentes de la nación (una nación que, hay que recordarlo, se limitaba al territorio metropolitano y no incluía a los pueblos colonizados).

La frase "nuestros antepasados los Galos" -que se ha convertido en un cliché y ha inspirado innumerables reflexiones acerca de las ideas y los valores que ha se han transmitido por el trámite de esta "asimilación a la manera francesa" (Binet, 1967; Durpaire, 2003; Ha, 2003)[20] - probablemente ha sido el referente axiomático del discurso chovinista sobre la grandeza de la nación: un discurso que, por efecto de la gradual integración del modelo multicultural en las conciencias de los ciudadanos, se vio obligado a modificar su narrativa (sin modificar sus contenidos) para adaptarse a las tendencias emergentes y a los sistemas de valores posmodernos.

De hecho, desde los años 60, debido a la intensificación y diversificación de los flujos migratorios (a los cuales contribuyeron significativamente los habitantes de las antiguas colonias[21] así como aquellos de los países vecinos[22]), el sistema nacional de educación comenzó a desarrollar dispositivos *ad hoc* - como el plan de enseñanza de las lenguas y de las culturas de origen (ELCO), introducido en 1973 y dirigido a los migrantes- y ajustar los currículos de acuerdo con esta "nueva" realidad social. Sin embargo, la transformación de los contenidos educativos - que condujo, entre otras cosas, a la introducción de la

[20] La expresión también ha inspirado a poetas como Boris Vian. En 1958, cuando su amigo Henri Salvador le informó de que los maestros de las antiguas colonias francesas en el Caribe continuaban usándola en sus clases de historia, decidió escribirle el texto de la canción *Faut rigoler*, un "cha-cha galo" que canta su cáustica visión de las políticas de asimilación (Vian, 1960).

[21] Especialmente de África, del Sureste asiático y del Caribe.

[22] Como en el caso de los migrantes italianos, españoles y portugueses que se han instalado, sobre todo, en las grandes ciudades del "Hexágono".

enseñanza de las lenguas extranjeras modernas (LVE), de las lenguas regionales (LCR) y a la inclusión de realidades "otras" en los programas de historia y geografía - dio lugar a cambios limitados, dada la estructura muy rígida de los planes de estudio nacionales y de una organización de los aprendizajes caracterizada por un marco disciplinario altamente compartimentado (esto es, muy poco incline a la transdisciplinariedad). En este contexto, las pocas experiencias realmente inclusivas han podido existir solamente en el margen de las planeaciones oficiales establecidas "desde arriba" par el MEN y solamente gracias a las iniciativas de algunos maestros comprometidos o de ciertas organizaciones locales enraizadas en el territorio.

El surgir de una preocupación institucional para la educación inclusiva y multicultural ha generado un intenso debate acerca de la aplicabilidad a los espacios educativos del principio de laicidad del Estado, como lo muestra la disputa sobre el velo islámico que, desde 1989, inflama el discurso político, mediático e intelectual francés (Nordmann, 2004; Tevanian, 2005 y 2012). Esta controversia revela las dificultades que existen para conciliar, dentro de los establecimientos educativos públicos, de un lado el derecho a la expresión de una "diferencia" religiosa y de otro lado la intangibilidad de ciertos principios constitucionales. Se trata de un problema que, en realidad, es mucho más complejo y que va mucho más allá de la simple esfera religiosa[23].

En la comunidad académica francesa, el debate sobre la educación multicultural se ha polarizado entre los que defienden un pluralismo "radical" (es decir, una diferenciación de los planes de estudio y el establecimiento de sistemas de enseñanza diferenciada para responder a las demandas de diferentes audiencias, posiblemente siguiendo criterios

[23] Dos elementos parecen confirmarlo. En primer lugar, el uso del *hijab* (el velo, en árabe) es una tradición anterior al Islam y no necesariamente relacionada con la fe musulmana (hay que recordar que se trata de una norma invocada, entre otros textos sacros, en la Carta de San Pablo Apóstol a los Corintios y que, hasta en tiempos recientes, en las zonas rurales de Europa occidental, de las Américas, de Asia y de África, las mujeres católicas usaban "pañuelos de cabeza" para asistir a la misa); además, varios imanes cuestionan este dogma y consideran que no es la expresión de una fe religiosa sino la reliquia de una ideología patriarcal y radicalmente conservadora (Bencheikh, 1999). En segundo lugar, esta disputa condujo a la promulgación de la Ley No. 2010-1192, de 11 de octubre de 2010, que prohíbe la ocultación de la cara en el espacio público, una norma que se debatió y promulgó a partir del principio de defensa del orden público, sin que se incomodara el principio de laicidad del Estado, como lo demuestran las transcripciones de las audiencias y las actas de la *Misión de información sobre la práctica del uso del velo integral en el territorio nacional* que alimentó los trabajos preliminares a la presentación del proyecto de ley a la Asamblea Nacional (AN-MIPPVI, 2009).

étnicos o religiosos) y los que abogan por una opción "inclusiva" que, dialógicamente, podría tener en cuenta las diferencias culturales en el marco de una escuela común y de un sistema de planeación nacional de los currículos y de las políticas educativas.

Sin embargo, ciertas posiciones "pluralistas" ya se han abandonado por efecto de la difusión de los resultados de algunas encuestas (como aquellas realizadas por John Ogbu inmediatamente después de la publicación de las sentencias Yoder y Bakke[24]) en las cuales se demostraba que la aplicación de dispositivos de diferenciación o discriminación positiva no tenía un efecto estadísticamente significativo en los resultados escolares de los estudiantes miembros de grupos minoritarios (Ogbu, 1978). Según Ogbu (1990 y 1992), estas medidas tienen un impacto limitado sobre los principales obstáculos para una integración eficaz en ámbito educativo: a saber, el hecho de que los niños de minorías tienden a desarrollar un sistema cultural propio y ambivalente (en que la cultura hegemónica es percibida, a la vez, como fuente de frustración y fuerza de atracción), de que generalmente tienen una baja opinión del éxito escolar (que consideran incompatible con el éxito social) y de que, en última instancia, no confían en el grupo dominante (ni en su cultura, ni en sus instituciones).

Las posiciones más “inclusivas”, por su parte, han sido acusadas de idealizar las oportunidades que ofrecería una eventual "paz curricular", sin tener en cuenta el hecho de que las negociaciones entre las partes -para llegar a un consenso alrededor de los planes de estudio- requerirían "neutralizar" ciertos contenidos, lo cual implicaría aceptar el riesgo de empobrecer o desmenuzar los saberes escolares en nombre y por cuenta del multiculturalismo (Forquin, 2005).

Para evitar esta peligrosa flexibilidad semántica del concepto de multiculturalismo, algunos autores prefieren utilizar el término “interculturalidad”, que hace hincapié en la dimensión de la reciprocidad entre las culturas y que excluye los "diferencialismos" propios de las visiones pluralistas e integracionistas mencionadas anteriormente (Ouellet

[24] Se trata de dos sentencias de la Corte Suprema de los Estados Unidos que han abierto el camino para el reconocimiento de los derechos a la inclusión en ámbito educativo. Ver *Wisconsin v. Yoder*, 1972; *Regents of the University of California v. Bakke*, 1978.

1991, Abdallah-Pretceille, 1999). Por lo tanto, el enfoque intercultural puede interpretarse como una variante abierta e interactiva del multiculturalismo (Forquin, 1989).

5. De la "indiferencia a las diferencias" a la valorización de las particularidades locales

Desde hace al menos treinta años, cada vez más observadores de la sociedad francesa evocan la hipótesis según la cual el modelo multicultural francés - y su "indiferencia a las diferencias" – se encuentra hoy en día en un estado crítico (aunque algunos precursores, como Pierre Bourdieu y su colega Jean-Claude Passeron, ya habían detectado la emergencia de esta problemática hace más de medio siglo[25]).

Como lo vimos en las páginas precedentes, este modelo es el descendiente directo de la ideología propia a la Revolución francesa y de su visión de la igualdad de los ciudadanos. Sin embargo, no hay que olvidar que surgió en un contexto de "multiculturalismo limitado", puesto que a finales del siglo XVIII las realidades sociales "otras" integradas en el territorio de la nación habían adaptado, por efecto de las políticas de asimilación, sus normas, costumbres, usos y tradiciones a la realidad social construida por las élites gobernantes. Esto no significa que la sociedad francesa de aquel entonces fuera menos multicultural de la sociedad actual. Sin embargo, en aquel momento, la construcción académica de las categorías étnicas y su apropiación política por parte de la élite había creado barreras que excluyeron del panorama social francés a ciertos grupos de personas a pesar de que residieran en el territorio nacional. La primera barrera era aquella de la ciudadanía, de la cual se excluían los pueblos indígenas de los territorios coloniales, y la segunda era aquella de los derechos civiles, de los cuales estaban excluidos aquellos individuos que supuestamente tenían ciertos orígenes étnicos, como era el caso de los

[25] Especialmente en sus trabajos sobre el impacto del capital cultural y de la violencia simbólica en la reproducción de las élites (Bourdieu et Passeron, 1964 y 1971).

judíos o los romaníes (Lémann , 1886, Feuerwerker 1976, Fraser 1995, Hovanessian y Marienstras 1998).

Desde el final de la Segunda Guerra Mundial, el proceso de descolonización e integración de las antiguas colonias en el Estado francés (con el estatuto de departamentos, territorios o comunidades de ultramar) y los flujos de las migraciones internacionales han contribuido a amplificar la dimensión multicultural de Francia. Es difícil cuantificar esta dimensión ya que los datos disponibles a través de los censos del Instituto Nacional de Estadísticas francés (INSEE) se limitan a diferenciar entre personas nacidas en el extranjero y residentes en Francia (los "inmigrantes") y personas que residen en Francia y que no tienen la nacionalidad francesa (los "extranjeros")[26], sin ofrecer datos sobre la "presencia étnica" en los diferentes departamentos, territorios y comunidades.

Aunque la política igualitarista de los gobiernos que se han sucedido a la cabeza de la República desde el final de la Segunda Guerra Mundial nunca ha permitido tener en cuenta la existencia de pueblos indígenas dentro de la nación -lo cual dificulta la medición de su "peso" en la población nacional y el análisis demográfico - gracias a los estudios realizados *in situ* sabemos que, en algunos contextos, como en los resguardos indígenas de Guyana o en algunas islas de la Polinesia francesa, las comunidades autóctonas representan la mayoría absoluta de la población residente. En mis trabajos anteriores, he intentado demostrar que, en estos contextos, para alcanzar los objetivos de desarrollo humano de aquellas políticas escolares que reclaman el "éxito para todos", se necesitan esfuerzos y compromisos mayores (Alì, 2016).

En realidad, la ideología nacionalista de la "indiferencia hacia las diferencias", que se ha impuesto gracias a una serie de políticas sociales y educativas homogéneas para todos los ciudadanos de la nación, no necesariamente ha facilitado la integración de los pueblos indígenas. La utopía multicultural que, en las últimas décadas, ha justificado la acción y

[26] Los datos más recientes (para el año 2008) nos informan que el 8,4% de las personas que viven en Francia son inmigrantes y que el 5,8% de la población total (es decir, casi 4 millones de personas) son extranjeros. (Breuil-Genier et al., 2011, Croguennec, 2011).

las decisiones de los órganos del Estado, especialmente con respecto a las políticas educativas, ha demostrado -podemos admitirlo- todos sus límites.

Gracias a las reflexiones y debates llevados a cabo en el marco de mis investigaciones con miembros de comunidades nativas y profesores de escuelas locales (particularmente en Guayana y Polinesia Francesa), he podido identificar algunos factores problemáticos que merecen ser analizados para para comprender mejor las causas formales y sustanciales del fracaso escolar entre los jóvenes autóctonos del ultramar francés. Para facilitar su análisis, las he clasificado en dos categorías: por un lado, los obstáculos estructurales (generados por una gestión centralista de la *res publica* – y de los recursos económicos- que ha históricamente favorecido el área metropolitana de la "patria") y por otro lado los obstáculos ideológicos (generados por la lógica "colonial" que ha impulsado -y que aún sigue impulsando- la acción educativa del Estado).

En la primera categoría, he incluido dos obstáculos principales: el escaso número de escuelas en los territorios poblados mayoritariamente por comunidades indígenas (especialmente en las zonas rurales más aisladas del ultramar) y la falta de inversiones públicas para apoyar los costos directos (relacionados con la escolarización, el transporte, los materiales escolares, la comida y las uniformes para los estudiantes) y los costos indirectos (relacionados con la pérdida de ingresos causada por la imposibilidad de integrar en las actividades domésticas aquellos miembros de la familias que siguen una actividad educativa o formativa) de la escolarización: costos que los hogares pobres -y la mayoría de los hogares indígenas, en Francia, son pobres- enfrentan con dificultad.

En la segunda categoría he incluido tres factores: la falta de adaptación de los ritmos escolares (los horarios y los calendarios) y de los contenidos educativos (los programas y los objetivos didácticos) a las realidades locales y a las necesidades específicas de las comunidades; la falta de capacitación de los docentes enviados a trabajar con estas poblaciones; y, finalmente, el sentimiento de rechazo de la escuela -percibida como una institución "civilizadora" y emblema de la colonización- que contamina las relaciones entre los padres de familia y las instituciones educativas. En las páginas siguientes, intentaré describir estos aspectos problemáticos y mostrar que pueden traducirse en ejes

de trabajo para imaginar políticas públicas capaces de tomar en cuenta la realidad social "multidimensional" de la Francia de ultramar. Además, se trata de pistas de reflexión que, de una manera más general, son aplicable y replicable a otros contextos poscoloniales, como es el caso para muchos países de América Latina.

6. Barreras estructurales a la educación inclusiva de los pueblos indígenas

Aunque muchos sean los estudios que se han realizado para comprender las "barreras culturales" a los aprendizajes escolares (Ogbu 1987; Verbunt 1994; Coïaniz et al, 2001;. Barthoux, 2008; Chapellon y Leveque, 2011; Buckingam et al., 2013), pocos son los trabajos de carácter científico que abordan las barreras "estructurales" que dificultan el acceso de las comunidades étnicas "desfavorecidas" a la educación escolar[27]. En cuanto a Francia, las pocas investigaciones publicadas acerca de las dificultades "materiales" que imposibilitan la inclusión en el ámbito educativo están muy centradas en la problemática de los niños inmigrantes que viven en el Hexágono (Klein y Salle, 2009; Kleinholt, 2012; Tavernier, 2012). Sin embargo, los padres de familia, los docentes y los especialistas en ciencias de la educación que tuve la oportunidad de conocer a lo largo de mis misiones etnográficas en el ultramar francés (y en otros territorios poscoloniales, como Martinica, Colombia, Panamá y hasta en Vietnam) me han constantemente confirmado que, según ellos, la principal barrera que los estudiantes autóctonos tienen que enfrentar para acceder a una educación de calidad es precisamente la falta de recursos materiales.

De hecho, en la mayoría de los territorios con una fuerte presencia étnica, los sitios aislados no disponen de entidades educativas. Las características geográficas y la organización espacial de estos territorios no han permitido la creación de escuelas a una distancia razonable de los hogares de los estudiantes. Aunque a veces se hayan organizado los servicios de transporte escolar, mis observaciones etnográficas me han confirmado que estos dispositivos no siempre funcionan y que muchas variables pueden afectar su

[27] Una excepción notable es el informe que Candy Lugaz (2008) redactó para el Instituto Internacional de Planificación Educativa de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

continuidad[28]. A menudo, los padres de los alumnos se ven obligados a elegir entre tres posibilidades: invertir en largos viajes cotidianos para traer a sus hijos a la escuela (lo que les impediría realizar ciertas tareas domésticas); pedir a un internado u a otras familias que viven cerca de la escuela para que acojan a sus hijos (en cambio de dinero); o mudarse y establecer su nuevo hogar cerca de la escuela. No se trata de casos excepcionales: lamentablemente, muchos son los padres que se ven obligados a elegir entre estas tres opciones para garantizar el "éxito" de sus hijos.

Cuando los niños logran terminar la escuela primaria, aparece otro obstáculo. Si los jóvenes deciden seguir con sus estudios, su elección se encuentra limitada por la oferta educativa propuesta por las entidades educativas presentes en estos territorios "periféricos". Aquellos que decidan seguir las formaciones ofrecidas por las instituciones más cercanas no tendrán la posibilidad de elegir la carrera más coherente con sus intereses, debido a la escasez de propuestas de formación, sin mencionar que la oferta formativa, a menudo, no está directamente relacionada con las necesidades económicas del territorio[29].

La imposibilidad de seguir las carreras "deseadas" tiene un efecto perverso: muchos estudiantes pierden la motivación y no invierten en su aprendizaje, lo cual, a su vez, facilita el abandono escolar. Efectivamente, varios estudios han demostrado que existe una correlación estadística positiva entre el abandono escolar y la elección de una carrera coherente con los intereses de los estudiantes (Fortin et al., 2004; Blaya 2010, Bernard 2011a y 2011b): lastimosamente, los resultados de mis trabajos etnográficos en el ultramar francés parecen confirmar este fenómeno.

[28] En Antecume pata, un pueblo amerindio en el sector amazónico de la Guayana Francesa, por ejemplo, los hombres que han sido encargados por el MEN o por las alcaldías de asegurar el servicio de transporte escolar se niegan a trabajar cuando se transmiten eventos deportivos en la televisión. En Hiva Oa, una isla del archipiélago de las Marquesas, en la Polinesia Francesa, poblada por los Enata, algunas aldeas que no cuentan con el servicio de transporte escolar comunitario dependen de la "buena voluntad" de algunos padres de familia los cuales, pero, a veces se niegan a proporcionar el servicio cuando tienen que pescar, cazar o realizar ciertos trabajos agrícolas.

[29] El lector interesado en explorar estas incoherencias encontrará muchos ejemplos en mis trabajos más recientes (Alì, 2016; Alì y Ailincai, 2017).

Además de las dificultades relacionadas con la distribución geográfica de las escuelas y con la falta de una oferta formativa adaptada a las necesidades de las comunidades indígenas de ultramar, hay que poner de relieve el papel jugado por aquellos obstáculos relacionados con los costos directos e indirectos de la educación. De hecho, las familias autóctonas de ultramar viven, en la mayoría de los casos, en el margen de la economía de mercado y dependen de ingresos limitados. Sus hogares gestionan con dificultad los costos relacionados con la escolarización, el transporte y los materiales escolares, sin contar la alimentación y la vestimenta -el uniforme- y los otros elementos "varios y eventuales".

A pesar de que las administraciones estatales y territoriales dispongan de dispositivos que brindan apoyo financiero para apoyar a las familias necesitadas[30], hay que tener en cuenta que se trata de créditos que se limitan a cubrir los costos directos, dejando a las familias la responsabilidad de cubrir los costos indirectos. Además, la falta de medidas para facilitar una mejor coordinación entre la escuela y las familias, y el hecho de que, muy a menudo, las familias no participan en la toma de decisiones con respecto a este tipo de obligaciones, los padres tienden a desarrollar un sentimiento de incomprensión hacia ciertos gastos que ellos consideran "irrazonables"[31] y, finalmente, impuestos "desde arriba" (lo cual, inevitablemente, desencadena conflictos y reivindicaciones debido a la evidente similitud con las prácticas colonialistas a las cuales estas mismas familias fueron obligadas durante el pasado).

[30] El Estado francés, directamente o a través de ciertos organismos especializados (como la *Caisse des Allocations Familiales* – CAF) proporciona a los hogares desfavorecidos varios tipos de ayudas financieras: ayudas para la adquisición del material escolar, becas para cubrir los gastos de transporte (para la escuela primaria y secundaria), becas de mérito (en la escuela secundaria y en la universidad), ayudas para el acceso a la formación profesional, ayudas para cubrir los gastos de alimentación (en los comedores escolares), becas para cubrir los costos de la escolarización de los estudiantes con hándicap y ayudas para los estudiantes en internado. Ciertas administraciones territoriales pueden otorgar ayudas específicas, especialmente para cubrir los gastos de transporte, el alojamiento y la adquisición de recursos educativos (libros u ordenadores, por ejemplo).

[31] Recuerdo haber asistido a una reunión en la escuela de la aldea de Antecume Pata en septiembre de 2011, durante la cual los padres de familia se opusieron a la compra de ciertos útiles escolares (como brújulas o marcadores) que consideraban inútiles, partiendo de la idea de que "la escuela debe enseñar a hablar francés y a contar: no enviamos a nuestros hijos a la escuela para que les enseñen a dibujar".

Por lo que concierne a los costos indirectos, hay que recordar que en contextos rurales y geográficamente aislados -como es el caso para muchas comunidades autóctonas- la participación de los niños en la economía doméstica tiene un rol muy importante para la producción de bienes y alimentos consumidos por las familias. En algunos hogares, la escolarización de los niños implica necesariamente una "baja" en la producción causada por la pérdida de mano de obra, ya que el niño que va a la escuela no puede realizar ciertas tareas. Para evitar todo malentendido, hay que anotar que la participación de los niños en la economía de subsistencia específica a estos contextos no puede considerarse como un "trabajo" (en el sentido occidental del término) y no debe interpretarse desde una perspectiva etnocéntrica (para evitar toda confusión con el trabajo infantil, que constituye una violación de un derecho humano fundamental). Efectivamente, en estos contextos, los niños colaboran con los adultos en ciertas tareas que están adaptadas a la edad y que, la mayoría de las veces, se desenvuelven de manera lúdica: el niño indígena que ayuda a sus padres a pescar lo hace sin esfuerzo físico y, una vez adolescente, se encargará de la tarea aprovechando para pasar tiempo con sus compañeros; la joven que acompaña a su abuela a recoger fruta en la selva o a cuidar los cultivos, lo hace mientras disfruta del aire libre, juega con las flores o se ríe con sus hermanas[32].

Por lo tanto, es de fundamental importancia que el Estado se comprometa a entender estas dinámicas y a eliminar los obstáculos que mencioné en las páginas precedentes: en primer lugar, revisando la lógica de distribución geográfica de las instituciones educativas en los territorios de ultramar; en segundo lugar, ampliando la oferta formativa dirigida a las comunidades étnicas; y, finalmente, mejorando los dispositivos de ayuda financiera y de gestión de los costos directos e indirectos de la escolarización.

7. Los obstáculos ideológicos

[32] Estas observaciones, lejos de ser una imagen idealizada de la realidad, han sido confirmadas por un gran número de estudios etnográficos, entre las cuales hay que citar los trabajos de Hurault (1968) et LeVine (2007). Una excelente panorámica de la cuestión es presentada en la antología coordenada por LeVine y New (2008). Nada que ver, entonces, con la imagen dickensiana del niño trabajador obligado a realizar tareas inhumanas en un contexto insalubre.

Además de los obstáculos de tipo estructural que acabo de mencionar, hay otros que han sido generados por la lógica etnocéntrica que guía la acción del sistema educativo francés: un sistema que se basa en una fe ciega en los criterios occidentales de transmisión del conocimiento (como, para limitarnos a un único ejemplo, la clase magistral) y que, al fin y al cabo, ha aceptado inclinarse a las necesidades de la economía nacional.

Las transcripciones de las entrevistas realizadas en el marco de mis misiones etnográficas convergen para identificar un primer obstáculo fundamental: la incoherencia de los ritmos escolares (es decir, los horarios y el calendario de funcionamiento de las escuelas). Efectivamente, puesto que son decretados "desde arriba"[33], en la mayoría de los casos no concuerdan con los ritmos de vida locales. De hecho, la organización del horario escolar crea dificultades para las familias autóctonas que viven en contextos rurales, puesto que ha sido pensado para responden a las necesidades y los ritmos de trabajo de los adultos en entornos urbanos.

He identificado dos factores que contribuyen a complejizar la situación. En primer lugar, la imposición de la “jornada larga” (que incluye actividades didácticas por la mañana y por la tarde), la cual obliga a los estudiantes a almorzar en el comedor escolar, es considerada por los padres de familia como una aberración, sobre todo en los entornos rurales donde se suele dar una gran importancia a las comidas familiares, vividas como momentos de socialización y educación (puesto que es exactamente en estos momentos convivales que los hijos pueden establecer relaciones con otros miembros de la comunidad familiar y que los padres pueden interactuar con sus hijos en un contexto que es, a la vez, formal e informal). En segundo lugar, no debemos olvidar que en los trópicos (y la mayoría de los territorios franceses de ultramar se sitúan en aquellas latitudes) los ritmos circadianos son diferentes de aquellos europeos: la noche llega alrededor de las 18:30, lo que significa que, al salir de la escuela (alrededor de las 16:30), los estudiantes solo tienen dos horas de luz natural para sus actividades al aire libre o para jugar con sus

[33] El marco general está definido por el Decreto Nº 2013-77 de 24 de enero de 2013, aplicable a la Francia “metropolitana” y a los departamentos franceses de ultramar.

compañeros y sus familiares. Además, los niños que viven lejos de la escuela tienen incluso menos tiempo, ya que también tienen que devolverse a sus hogares.

Se trata, indudablemente, de obstáculos que pueden dificultar el desarrollo de los niños y muchos investigadores han intentado transmitir sus preocupaciones a los políticos involucrados en este tipo de decisiones. En un informe realizado en nombre de la Comisión maternidad-infancia-adolescencia de la Academia Nacional de Medicina francés, Yvan Touitou y Pierre Bégué (2010) hicieron hincapié en la importancia de tener en cuenta los ritmos biológicos y psicofisiológicos del niño antes de tomar decisiones inherentes a los ritmos escolares, invitando los decisores políticos a reflexionar acerca de los riesgos relacionados con la alteración del funcionamiento del reloj biológico cuando ya no está en fase con los ritmos del entorno natural. Según los autores del informe, esta "desincronización" puede provocar cansancio crónico y dificultades de aprendizaje. En otras palabras, una organización del tiempo escolar que se obstine en no tener en cuenta estos factores puede afectar negativamente el desempeño de los estudiantes, conducir a una pérdida de atención e interés en el aprendizaje y, en última instancia, conducir a malos resultados escolares. Lamentablemente, según estos mismos autores, el horario escolar francés no parece tener en cuenta la psicofisiología del niño, lo que podría contribuir a explicar el bajo rendimiento de los estudiantes franceses en los estudios comparativos internacionales (como el PISA).

Otro obstáculo es planteado por el calendario escolar. Su organización responde a una lógica que es sobre todo "política" -y no tiene nada de “pedagógico”- y a un objetivo explícito: unificar y estandarizar las fechas del año escolar y, sobre todo, de las vacaciones escolares. Sin embargo, este calendario no toma en cuenta los ciclos estacionales que organizan la vida local en contextos rurales y que rigen la agricultura, la caza y la pesca. En Francia, la organización del año escolar se planea con el objetivo de permitir "una mejor distribución de los flujos entre los territorios durante todo el año y, en particular, el mejor equilibrio de flujos hacia el macizo alpino en la temporada invernal", de acuerdo con las recomendaciones del Departamento de transporte y teniendo en cuenta los intereses económicos de los actores del sector turístico, como nos lo ha recientemente recordado el entonces ministro de Educación, Najat Belkacem-Vallaud (2015). Este

modelo de planeación tiene una influencia directa no solo en el territorio francés, sino también en los territorios de ultramar. Efectivamente, a pesar de que el artículo D.521-6 del Código de Educación asigne a los administradores territoriales ciertos poderes para adaptar los ritmos escolares a las realidades locales, estos mismos administradores se rehúsan a modificarlos, por temor de perder los ingresos relacionados con la actividad turística (es el caso de los tres Departamentos Franceses de las Américas: Martinica, Guadalupe y Guyana). En Polinesia -territorio que goza de ciertas autonomías debido a su posición ultraperiférica-, el calendario escolar es sustancialmente el mismo que en Paris[34], que se encuentra a más de 14.000 kilómetros de Tahití (a pesar de estar planeado por un organismo territorial, el Consejo de Ministros del país, encargado de gestionar los asuntos internos a la Polinesia)!

Con respecto a los obstáculos que plantean los contenidos de la educación escolar (es decir, los currículos), el caso de Francia sigue siendo significativo debido a la complejidad de su sistema burocrático. En Polinesia, por ejemplo, los currículos que se enseñan en las escuelas primarias y secundarias se han ajustado a ciertas demandas formuladas por los representantes locales (especialmente en las áreas de historia y geografía y en la enseñanza de los idiomas y de las culturas locales. Saura, 2012). Sin embargo, ciertos elementos supuestamente "básicos" (porque considerados como elementos constitutivos del patrimonio cultural de la nación) no pudieron adaptarse, ya que han sido definidos por ley con el objetivo de establecer un núcleo común de competencias escolares y un marco de referencia nacional aplicable a todo el territorio nacional (Gauthier y le Gouvello, 2009). Paradójicamente, varios estudios -como aquellos de Viviane Isambert-Jamati (1990) - evocan el papel desempeñado por el conocimiento escolar para alcanzar el éxito académico y social de los estudiantes: cuanto más sus contenidos estén relacionados con el entorno natural y socio-cultural de referencia, más probabilidades habrá para que el estudiante pueda reinvertirlos y mejorar sus resultados escolares. En

[34] Ver, por ejemplo, los *arrêtés* (órdenes ministeriales) n° 398, n° 399, n° 400 y n° 401 promulgadas en 2014 por el consejo de los ministros de la Polinesia francesa, en los cuales se define el calendario escolar para las islas del Pacifico.

otras palabras, los programas escolares que no tienen relación directa con la realidad cotidiana de los estudiantes pueden contribuir a su fracaso académico.

Finalmente, el último obstáculo mencionado por las personas que tuve la oportunidad de entrevistar fue la falta de capacitación de los maestros que trabajan en los sitios más aislados del ultramar. El desconocimiento del idioma, de las costumbres y de los hábitos locales, así como de las normas que rigen la vida comunitaria, son causas de malentendidos y pueden degenerar en conflictos con las comunidades y las familias de los estudiantes[35]. Además, impiden la correcta integración de los docentes con la comunidad educativa y facilitan el surgir de frustraciones entre los educadores, lo que explica el importante *turnover* de docentes en estas regiones (en ciertas áreas, como en el sector amazónico de la Guyana, el porcentaje de docentes que piden ser asignados a otras escuelas a finales de cada año escolar es muy alto y puede alcanzar el 80% del total).

Es obvio que estos obstáculos pueden agudizar entre los padres de los alumnos, pero también entre los otros miembros de las comunidades, el rechazo de la institución escolar, percibida como emblema de la misión "civilizadora" del Estado, que vehicula un estilo de vida incoherente con las costumbres y las normas locales y que, además, puede provocar la pérdida de ingresos, alimentar conflictos entre los padres de familia y los docentes y, finalmente, generar frustración y problemas de adaptación entre los jóvenes.

[35] Se trata de un problema que también ha sido observado por otros investigadores que han estudiado la realidad de los territorios franceses de ultramar. La bibliografía disponible es inmensa y sería difícil citar todos los estudios sobre el tema realizados hasta el momento. Me limitaré a señalar, para el caso de Guyana, los trabajos de Françoise Grenand y Odile Renault-Lescure (1990) y Sophie Alby y Michel Launay (2007), quienes fueron los primeros en abordar la cuestión de la formación del profesorado en los contextos multiculturales y multilingüe (las primeras desde una perspectiva antropológica, los segundos a partir de un análisis de las dinámicas andragógicas de "formación de formadores"). Por otra parte, Rodica Ailincai y Marie-Françoise Crouzier (2011) coordinaron recientemente un libro de referencia sobre el tema. Otros análisis han sido publicados por Farraudière (1989), Léna (2000) Couchili (2010), Maurel (2010), Ailincai y Mehinto (2011), Garnier (2011), Perrin (2012) y Ailincai y sus colegas (2015). Para el caso de Polinesia, cabe menciona dos antologías: la primera fue coordenada por Jacques Vernaudon y Véronique Fillol (2009) y la segunds por Isabelle Nocus, Jacques Vernaudon y Mirose Paia (2014). Otros estudios sobre aspectos específicos de la formación del profesorado en el contexto polinesio (especialmente en didáctica de las lenguas y culturas regionales) fueron publicadas por Véronique Fillol y Jacques Vernaudon (2004a y 2004b), Dominique Jouve (2004), Isabelle Nocus y sus colegas (2014) y Marie Salaün (2012 y 2014).

Conclusiones y cursos de acción para el futuro

La marginalización de los estudiantes autóctonos en los territorios franceses de ultramar es un fenómeno visible y alarmante. Las performances del sistema educativo en estas regiones son preocupantes y difícilmente podrán mejorar hasta que no se eliminen los obstáculos que impiden realizar dignamente los objetivos de inclusión en las instituciones educativas. Al fin y al cabo, todos esos obstáculos son generados por una sola causa fundamental: la falta de participación de las comunidades en el proceso de toma de decisiones relacionadas con la educación.

Asociar las comunidades en el proceso de gestión e implementación de las políticas educativas es, en mi humilde opinión, el primer paso -y el más necesario, quizás- para restablecer un diálogo horizontal en que las comunidades puedan manifestar su punto de vista y en que el Estado pueda negociar soluciones adaptadas a las realidades locales. Sin duda, el desafío es de talla: otorgar a las comunidades indígenas el poder de elegir su destino significaría reubicar (y descentralizar) ciertos procesos de toma de decisiones para garantizar que las formas y los contenidos educativos sean coherentes con sus necesidades y sus expectativas. Queda por ver si los organismos públicos interesados están dispuestos a relevar este desafío.

Agradecimientos

Este texto resume algunas de las conclusiones del proyecto de investigación doctoral *De l'apprentissage en famille à la scolarisation républicaine* (Alì, 2016). Aprovecho de este espacio para agradecer los organismos que han otorgado una ayuda financiera y logística para su desarrollo (especialmente el Ministerio de la Cultura y el Ministerio del Ultramar francés, la Escuela Doctoral del Pacifico, la Universidad de la Polinesia francesa y el Laboratorio de investigaciones EASTCO) así como los amigos, mentores y colegas, que me han apoyado en mis tareas, "poniendo orden allá donde reinaba el desorden" (especialmente a David Amórtegui, Erik Fattorelli, Rodica Ailincai, Bruno Saura, Margarita Serje, Emilie-Anne Palomares, Maria Popa-Roch, Pierre-Olivier Weiss, Sarah de Oliveira,

Jacques Vernaudon, Tamara Maric, Aymeric Hermann, Marina Vons, Serge Lecordier y André Cognat).

Bibliografía

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ailincai, R. ; Bernard, F.-X. ; Alby, S. ; Alì, M. y Hidair I. (2015). « Pratiques éducatives parentales en contexte multiculturel et plurilingue guyanais. Quelle prise en compte dans la formation des maîtres ? ». Les Printemps de la recherche en ESPE. Premier colloque du Réseau national des ÉSPÉ (R- ÉSPÉ). Paris, Francia, 23 de marzo.
- Ailincai, R. et Crouzier, M.F. (2011) (dir.). *Pratiques éducatives dans un contexte multiculturel. L'exemple plurilingue de la Guyane*. Volume 1. Le primaire. Cayenne : CRDP Guyane.
- Ailincai, R. et Mehinto, T. (2011) (dir.). *Pratiques éducatives dans un contexte multiculturel. L'exemple plurilingue de la Guyane*. Volume 2. Le secondaire. Cayenne : CRDP Guyane.
- Alby, S. (2006). « Gestion des situations plurilingues en milieu scolaire. Formation des enseignants en contexte guyanais ». Colloque ''Bilinguisme et interculturalité à Mayotte. Pour un aménagement du système éducatif''. Mayotte, Dembéni, 8-12 de marzo.
- Alby, S. (2008). « Politiques linguistiques en matière d'enseignement des langues en Guyane française ». Séminaire Didactique des langues et des cultures étrangères. Cayenne, Coopération Guyane-Brésil, 25 de febrero.
- Alby, S. et Launey, M. (2007). « Former les enseignants dans un contexte plurilingue et pluriculturel ». En I. Leglise y B. Migge (dir.). *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane*. Paris : IRD, pp.317-347.

- Alì, M. (2007). « El desafió ecosófico : Saberes ancestrales y conflictos con la modernidad en el área andina ». XII Congreso de Antropología en Colombia. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 10-13 de octubre.
- Alì, M. (2010). *En estado de sitio : los kuna en Urabá. Vida cotidiana de una comunidad indígena en una zona de conflicto*. Bogotá : Ediciones Uniandes.
- Alì, M. (2011). « Territorios de frontera en estado de sitio. Para una aproximación ecológica al conflicto colombiano ». *Kavilando*, 3 (1/2) : 66-71.
- Alì, M. (2012). « Megaproyectos y efectos perversos de la modernidad : el bizarro caso de Urabá ». *Revista Perfiles Libertadores*, 8 : 72-80.
- Alì, M. (2014). *Memorias de la selva : El Instituto Misionero de la Consolata y la pastoral humanitaria en Colombia (1947-2007)*. Humanitarian Policy Group. Londres-Bogota : Overseas Development Institute – Instituto de Estudios Humanitarios.
- Alì, M. (2015). « How to Disappear Completely. Community Dynamics and Deindividuation in Neo-Shamanic Urban Practices ». *Shaman - Journal of the International Society for Shamanistic Research*, 23 (1/2) : 17-52.
- Alì, M. (2016a). *De l'apprentissage en famille à la scolarisation républicaine : deux cas d'étude en Guyane et Polynésie française*. Thèse de doctorat en ethnologie, anthropologie biologique et préhistoire de l'Université de la Polynésie française. Ecole doctorale du Pacifique – Laboratoire EASTCO.
- Alì, M. (2016b). « L'idéologie éducative Wayana-Apalaï : l'identité culturelle autochtone à l'épreuve de l'écosystème ». *Nuevo Mundo - Mundos Nuevos* [En línea]. URL : http://nuevomundo.revues.org/69552.
- Alì, M. (2017). « The Darién Gap. Political discourse and economic development in Colombia ». En Fanta Castro A., Herrero-Olaizola A. y Rutter-Jensen, Ch. (eds.). *Territories of Conflict : Traversing Colombia through Cultural Studies*. Rochester, NY : University of Rochester Press, pp. 112-120.
- Alì, M. y Ailincai, R. (2013). « Learning and Growing in indigenous Amazonia. The Education System of French Guiana Wayana-Apalaï communities ». *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 106 (10),* 1742-1752.

- Alì, M. y Ailincai, R. (2015). « Child Development in Post-Colonial Contexts : Educational Change and Ethnic Transfiguration in a French Guiana Wayana-Apalaï Indigenous Community ». *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174 : 3625-3632.
- Alì, M. y Ailincai, R. (2016). « Parenthood and the Wayana People ». *Sociology Mind*, 6 (3) : 149-161.
- Alì, M. y Ailincai, R. (2017). « La ideología educativa de los Wayana-Apalaï de la Guyana francesa: una identidad cultural autóctona en vía de transfiguración ». *Revista Kavilando*, 9 (1): 145-169.
- AN-MIPPVI – Assemblée Nationale - Mission d'information sur la pratique du port du voile intégral sur le territoire national. (2009). *Compte rendu n° 14. Auditions de M. Bertrand Mathieu et M. Guy Carcassonne*. Miércoles 25 de noviembre.
- Arrêté 2014-398 adopté par le Conseil des ministres de la Polynésie française. Fixant le calendrier de l'année scolaire 2014-2015 des écoles publiques et privées du premier degré et des CJA de la Polynésie française. *Journal officiel de la Polynésie française*, 22 (18 de marzo 2014) : 3722.
- Arrêté 2014-399 adopté par le Conseil des ministres de la Polynésie française. Fixant le calendrier de l'année scolaire 2014-2015 des collèges et lycées publiques et privées de la Polynésie française. *Journal officiel de la Polynésie française*, 22 (18 de marzo 2014) : 3725.
- Arrêté 2014-400 adopté par le Conseil des ministres de la Polynésie française. Fixant le calendrier de l'année scolaire 2015-2016 des écoles publiques et privées du premier degré et des CJA de la Polynésie française. *Journal officiel de la Polynésie française*, 22 (18 de marzo 2014) : 3727.
- Arrêté 2014-401 adopté par le Conseil des ministres de la Polynésie française. Fixant le calendrier de l'année scolaire 2015-2016 des collèges et lycées publiques et privées de la Polynésie française. *Journal officiel de la Polynésie française*, 22 (18 de marzo 2014) : 3729.
- Auffray, A. (1998, 3 de septiembre). « Philippe Meirieu, 49 ans. Ennemi des orthodoxies, il est devenu le pédagogue le plus écouté de nos gouvernants. L'ennemi des classes ». *Libération*, 476 : 18.

- Barthoux, G. (2008). *L'école à l'épreuve des cultures*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bekker, M. (2010). « Ecotone ». En B. Warf (dir.). *Encyclopedia of geography*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 866-870.
- Bellier, I. (2009). « Usages et déclinaisons internationales de ''l'autochtonie'' dans le contexte des Nations Unies ». En N. Gagné, T. Martin y M. Salaün (dir.) *Autochtonies. Vues de France et du Québec*. Québec-Montréal : Presses de l'Université Laval-DIALOG, pp. 75-92.
- Bencheikh, S. (1999). *L'Islam face à la Laïcité Française*. Paris : L'Harmattan.
- Bernard, P.Y. (2011a). *Le décrochage scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bernard, P.Y. (2011). « Le décrochage des élèves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 44 (4) : 67-87.
- Binet, J. (1967). « L'Histoire africaine et nos ancêtres les Gaulois ». *Revue française d'histoire d'outre-mer*, 54, (194-197 – Numéro Spécial : Hommage à Robert Delavignette) : 209-218.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1971). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.
- Breuil-Genier, P. ; Borrel, C. y Lhommeau, B. (2011). « Les immigrés, les descendants d'immigrés et leurs enfants ». En INSEE. *France, portrait social. Insee Références, édition 2011*. Paris : INSEE, pp. 33-39.
- Buckingam, J. ; Wheldall, K. y Beaman-Wheldall, R. (2013). « Why poor children are more likely to become poor readers : the school years ». *Australian Journal of Education*, 57 (3) : 190-213.
- CACE - Commission des affaires culturelles et de l'éducation de l'Assemblée nationale. (2014). *Rapport sur les relations entre l'école et les parents*. Présenté par

Valerie Corre. Enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 9 juillet 2014, XIV législature.

- CdE – Conseil de l'Europe. (1992). *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*. STCE n°148.
- Chapellon, S. y Lévêque, V. (2011) (dir.). *Problématiques scolaires et dimension culturelle : la Guyane. Psychologie et éducation, 2011-2013*. Quimper : AFPEN.
- Cognat, A. (1977). *Antecume ou Une autre vie*. Paris : Robert Laffont.
- Coïaniz, A. ; Marsetti, J. y Francequin, G. (2001) (dir.). *Enseigner en Guyane. L'école au risque de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.
- Collomb, G. (1999). « Ethnicité, musée, nation, en situation post-coloniale ». *Ethnologie française*, XXIX, (3) : 333-336.
- Couchili, L. T. (2010). « Un demi-siècle d'école dans le sud Guayanais : quel bilan? ». En D. Maurel (dir.), *Vannerie et mathématiques en Guyane*. Cayenne : Association Malipahpan, pp. 56-58.
- Croguennec, Y. (2011). « Les acquisitions de la nationalité française en 2010 ». *Infos migrations*, 25 (septembre) : 1-8.
- D'Azeglio, M. (1867 [1971]). *I miei ricordi*. Torino : Einaudi.
- Dumoulin, C. ; Thériault, P. et Duval, J. (2014). « Opinion parentale sur des pratiques efficaces de collaboration école-famille au primaire ». *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2 (36) : 117-140.
- Durpaire, F. (2003). *Enseignement de l'histoire et diversité culturelle. Nos ancêtres ne sont pas les Gaulois*. Paris : Hachette.
- Farraudière, Y. (1989). *Ecole et société en Guyane française*. Paris : L'Harmattan.
- Feuerwerker, D. (1976). *L'Émancipation des Juifs en France. De l'Ancien Régime à la fin du Second Empire*. Paris : Albin Michel.
- Fillol, V. y Vernaudon, J. (2004a). « Les langues kanakes et le français, langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie : d'un compromis à un bilinguisme équilibré ». *ELA - Études de linguistique appliquée*, 133 (1) : 47-59.
- Fillol, V. y Vernaudon, J. (2004b). « L'enfant et les langues ». En D. Jouve (dir.). *L'enfant en Océanie. Regards sur les enfants, regards d'enfants*. Actes du

seizième colloque CORAIL. Nouméa : Coordination pour l'Océanie des Recherches sur les Arts, les Idées et les Littératures, pp. 49-68.

- Forquin, J.-C. (1989). *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck.
- Forquin, J.-C. (2005). « Multiculturalisme ». En P. Champy y C. Etévé (dir.) *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz, pp. 661-665.
- Fortin, L. ; Royer, É. ; Potvin, P. ; Marcotte, D. y Yergeau, É. (2004). « La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires ». *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36 (3) : 219-231.
- Fraser, A. (1995). *The gypsies*. Hoboken, NJ : Wiley-Blackwell.
- Gagné, N. et Salaün, M. (2009). « Présentation ». En N. Gagné, T. Martin y M. Salaün (dir.) *Autochtonies. Vues de France et du Québec*. Québec-Montréal : Presses de l'Université Laval-DIALOG, pp. XIII-XX.
- Garnier, C. (2011). *Le dispositif aide aux devoirs de l'internat d'excellence de Maripasoula : une voie vers l'intégration scolaire. L'exemple des élèves wayana du bâtiment des 6ème*. Mémoire de Master 2 en Sciences de l'éducation. Université des Antilles et de la Guyane.
- Gaulupeau, Y. (1992). *La France à l'école*. Paris : Gallimard.
- Gauthier, R. F. et le Gouvello, M. (2009). *L'instauration d'un 'socle commun de connaissances et de compétences' en fin de scolarité obligatoire en France en 2005-2006 : politisation du champ curriculaire et renouvellement des savoirs mobilisés*. Reporte del Knowledge and Policy in education and health sectors. Orientation 1. Projet 0288848-2.
- Gay, J.-C. (2003). « La France d'outre-mer en 2009 ». En *L'Outre-mer français en mouvement*. Paris : La Documentation française.
- Grenand, F. (2000). « Quelle scolarité pour quels élèves ? » En S. Bahuchet (dir.). *Les peuples des forêts tropicales aujourd'hui*. Bruxelles : APFT-ULB, pp. 34-40.
- Grenand, F. y Renault-Lescure, O. (1990). *Pour un nouvel enseignement en pays amérindien. Approche culturel et linguistique*. SH 107. Cayenne : ORSTOM.

- Ha, M. P. (2003). « From "Nos ancêtres, les Gaulois" to "Leur culture ancestrale" : Symbolic violence and the politics of colonial schooling in Indochina ». *French Colonial History*, 3 (1) : 101-117.
- Hovanessian, M. y Marienstras, R. (1998). « La modification des Juifs de France ». *Journal des anthropologues*, 72-73 : 93-106.
- Hurault, J.-M. (1968). *Les Indiens Wayana de la Guyane française : structure sociale et coutume familiale*. Paris : ORSTOM.
- Hurault, J.-M. ; Grenand, F. ; Grenand, P. y Lévi-Strauss, C. (1998). *Indiens de Guyane. Wayana et Wayampi de la forêt*. Paris : Autrement – IRD.
- Innes, J. (2014). « Ecotone ». En J. Matthews (dir.) *Encyclopedia of environmental change*. Thousand Oaks, CA : Sage, p. 328.
- Isambert-Jamati, V. (1990). *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : Editions Universitaires.
- Jouve, D. (2004) (dir.). *L'enfant en Océanie. Regards sur les enfants, regards d'enfants*. Actes du seizième colloque CORAIL. Nouméa : Coordination pour l'Oceanie des Recherches sur les Arts, les Idées et les Littératures.
- Klein, C. y Salle, J. (2009). *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*. Paris : Inspection générale de l'éducation nationale.
- Kleinholt, S. (2012). « Les élèves nouveaux arrivants non francophones au cours de l'année scolaire 2010-2011 ». *Note d'information de la DEPP*, 12 (1) : 1-6.
- Larivée, S. J. y Larose, F. (2014). « Les programmes d'implication parentale efficaces en milieux défavorisés : une recension des écrits ». *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2 (36) : 35-60.
- Larivée, S. J. y Poncelet, D. (2014). « Présentation du dossier. Des pratiques de collaboration école-famille-communauté et d'implication parentale efficaces ». *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2 (36) : 9-14.
- Lémann, J. (1886). *L'entrée des Israélites dans la société française et les États chrétiens*. Paris : Lecoffre.
- Léna, S. (2000) « Education amérindienne et éducation nationale ». En Association Guyanaise des Psychologues. *Actes des deuxièmes journées d'études sur la famille en Guyane*. Cayenne : AGP, pp. 78-91

- LeVine, R.A. (2007). « Ethnographic studies of childhood. A historical overview ». *American Anthropologist*, 109 (2) : 247-260.
- LeVine, R.A. y New, R.S. (2008) (dir.). *Anthropology and Child Development. A Cross-Cultural Reader*. Oxford : Blackwell Publishing.
- *Loi n° 2010-1192 du 11 octobre 2010 interdisant la dissimulation du visage dans l'espace public*. Journal Officiel de la République Française (12 de octubre de 2010).
- *Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République*. Journal Officiel de la République Française (9 de julio de 2013).
- Lorcerie, F. (2003) (dir.). *L'école et le défi ethnique. Education et intégration*. Paris : ESF – INRP.
- Lugaz, C. (2008). *Participation des communautés et accès à l'éducation des groupes défavorisés*. Reporte para el Institut international pour la planification de l'éducation. Paris : UNESCO.
- Malogne, G. (2001). « L'éducation en Polynésie française : une socialisation à la dépendance ou à l'indépendance ? ». *Revue juridique polynésienne*, 7 : 803-816.
- Maurel, D. (2010). « Indiens et Ecole en Guyane. Réflexion sur l'histoire de la scolarisation des Indigènes de Guyane française ». En D. Maurel (dir.) *Vannerie et mathématiques en Guyane*. Cayenne : Association Malipahpan, pp. 53-55.
- Meirieu, P. (2000). « Pour un nouveau "pacte éducatif" ». En P. Meirieu (dir.) *L'École et les parents : la grande explication*. Paris : Plon, pp. 11-82.
- Meirieu, P. y Guiraud, M. (1997). *L'Ecole ou la guerre civile*. Paris : Plon.
- MEN – Ministère de l'Education Nationale. (2013). *Circulaire n° 2013-142 du 15-10-2013. Relations École – Parents : Renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires*. NOR : REDE1324999C - RED - DGESCO B3-3 et B3-1.
- Minor, J. (2007). « Ecotone ». En P. Robbins (dir.) *Encyclopedia of environment and society*. Thousand Oaks, CA : Sage, pp. 535-536.
- Muglioni J. (1993). *L'école ou le loisir de penser*. Paris : Centre National de Documentation Pédagogique.
- Nocus, I. ; Renault-Lescure, O. ; Guimard, P. ; Migge, B. y Florin, A. (2014). « Impact du dispositif 'intervenants en langues maternelles' sur le développement des

compétences des élèves de CP suivis au CE1. Résultats provisoires d'une évaluation psycholinguistique realisée en Guyane ». En I. Nocus ; Vernaudon, J. y Paia, M. (dir.). *L'école plurilingue en outre-mer : Apprendre plusieurs languages, plusieurs langues pour apprendre*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

- Nocus, I. ; Vernaudon, J. y Paia, M. (dir.). (2014). *L'école plurilingue en outre-mer : Apprendre plusieurs langages, plusieurs langues pour apprendre*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Nordmann, C. (2004) (dir.). *Le Foulard islamique en question*. Paris : Éditions Amsterdam.
- OCDE - Organisation de Coopération et de Développement Economique. (2014). *Résultats du PISA 2012 : Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences* (Volumen I). Paris : PISA - OCDE.
- OCDE - Organisation de Coopération et de Développement Economique. (2015). *Résultats du PISA 2012. Note par pays : France*. Paris : PISA - OCDE.
- OCDE - Organisation de Coopération et de Développement Economique. (2010). *PISA 2009 Results : What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. (Volumen I). Paris : OCDE.
- Ogbu J.U. (1990). « Cultural model, identity, and literacy ». En J.W. Stigler, R.A. Shweder, y G. Herdt (dir.). *Cultural Psychology : Essays on Comparative Human Development*. New York, NY : Cambridge University Press, pp. 520-541.
- Ogbu, J.U. (1978). *Minority Education and Caste : The American System Cross-Cultural Perspective*. New York, NY : Academic Press.
- Ogbu, J.U. (1987). « Variability in minority school performance : A problem in search of an explanation. Explaining the school performance of minority children ». *Anthropology and Education Quaterly, Special Issue*, 18 (3) : 312-334.
- Ogbu, J.U. (1992). « Les frontières culturelles et les enfants de minorités ». *Revue Française de Pédagogie*, 101 : 9-26.
- OIT - Organisation internationale du travail. (1957). *Convention 107 relative à la protection et l'intégration des populations aborigènes et autres populations tribales*

et semi-tribales dans les pays indépendants. Adoptée dans le cadre de la 40ème de la Commission Internationale du Travail, le 26 juin 1957, à Genève.

- OIT - Organisation internationale du travail. (1989). *Convention 169 relative aux peuples indigènes et tribaux*. Adoptée dans le cadre de la 76ème de la Commission Internationale du Travail, le 27 juin 1989, à Genève.
- Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle : essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris : L'Harmattan.
- Perrin, J.-P. (2012). *Les enseignants du fleuve. Journal d'un formateur dans les écoles du Maroni*. Paris : L'Harmattan.
- Poirine, B. (1991). « L'échec scolaire des polynésiens ». *Bulletin de la Société des études océaniennes*, 253 (XXI – 4, mars) : 307-310.
- Poirine, B. (1996). « Réponse à Bertrand Troadec ». *Journal de la Société des Océanistes*, 103 (2) : 307-310.
- Poncelet, D. ; Dierendonck, C. ; Kerger, S. y Mancuso, G. (2014). « Rôle parental, sentiment de compétence et engagement des parents dans le cursus scolaire de leur enfant ». *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2 (36) : 61-96.
- Prévôt, O. (2014). « La loi pour la refondation de l'école en France, Vers de nouveaux rapports entre famille, école et temps libre ? ». *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2 (36) : 15-33.
- *Regents of the University of California v. Bakke*. (1978). Regents of the University of California v. Allan Bakke. Supreme Court of the United States, 438 U.S. 265.
- Salaün, M. (2012). « Quand la langue d'origine rencontre la forme scolaire : le cas du tahitien en Polynésie française ». *Revue française d'éducation comparée - Raisons, Comparaisons, Educations*, 8 (juillet) : 185-206.
- Salaün, M. (2014). « S'approprier l'Ecole. De quelques stratégies autochtones dans le Pacifique insulaire ». En L. Dousset ; B. Glowczewski y M. Salaün (dir.) *Les sciences humaines et sociales dans le Pacifique Sud. Terrains, questions et méthodes*. Marseille : Pacific-CREDO, pp. 359-376.
- Saura, B. (2012). « L'enseignement de l'histoire-géographie dans le secondaire en Polynésie française. Leçons d'une expérience et perspectives pour la Nouvelle-Calédonie ». Atelier ''Enseigner la colonisation : enjeux contemporains'', Université

de la Nouvelle-Calédonie - Equipe Centre des Nouvelles Etudes sur le Pacifique, Nouméa, 17 de noviembre.

- Tavernier, J.-L. (2012) (dir.). *Immigrés et descendants d'immigrés en France*. Paris : INSEE.
- Terrail, J.P. (1997) (dir.). *La scolarisation de la France*. Paris : La Dispute.
- Terrail, J.P. (2005) (dir.). *L'école en France. Crise, pratiques, perspectives*. Paris : La Dispute.
- Tevanian, P. (2005). « *Le voile médiatique. Un faux débat : l'affaire du foulard islamique* ». Paris : Raisons d'agir.
- Tevanian, P. (2012). *Dévoilements. Du hijab à la burqa : les dessous d'une obsession française*. Paris : Libertalia.
- Thévenin, A. y Compagnon, B. (2005). *L'école en France. Au carrefour des valeurs républicaines*. Toulouse : Milan.
- Touitou, Y. y Bégué, P. (2010). « Aménagement du temps scolaire et santé de l'enfant ». *Bulletin de l'Académie nationale de médecine*, 194 (1) : 107-122.
- Troadec, B. (1992). « Demi-Tahitien : Tahitien et Demi à la fois ? Une approche psycologique de l'identité polynésienne d'aujourd'hui ». *Journal de la Société des Océanistes*, 95 (2) : 227-236.
- Troadec, B. (1996). « L'enfant de Tahiti : Prémices d'une psychologie contemporaine ». *Journal de la Société des Océanistes*, 102 (1) : 47-62.
- Vallaud-Belkacem, N. (2015). *Calendrier scolaire 2015-2016, 2016-2017, 2017-2018*. Communiqué de presse de Madame la Ministre de l'éducation nationale (10 de abril). Paris : Ministère de l'éducation nationale.
- Verbunt, G. (1994). *Les obstacles culturels aux apprentissages. Guide des intervenants*. Montrouge : CNDP Migrants.
- Vernaudon, J. y Fillol, V. (2009) (dir.). *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*. Paris : L'Harmattan.
- Vian, B. (1960 [grabada en 1958]). « Faut rigoler » [Musica de Henri Salvador]. En el single *Faut rigoler* [Disco en vinilo]. Paris : Disques Barclay.
- *Wisconsin v. Yoder*. (1972). State of Wisconsin v. Jonas Yoder, Wallace Miller, and Adin Yutzy. United States Supreme Court, 406 U.S. 205.