

propi



**RELACIONS ÈTNIQUES I EDUCACIÓ EN
UNA SOCIETAT DIVIDIDA: QUEBEC.**

JORDI GARRETA, LLUÍS SAMPER I NÚRIA LLEVOT (compiladors).

Índex.

Introducció.

Jordi Garreta, L. Samper i N. Llevot

Del dualismo canadiense al pluralismo quebequés

Danielle Juteau

Educación y etnicidad en quebec: una visión general

Marie Mc Andrew i Jean-Pierre Proulx

Enseñar en medio pluriétnico en una sociedad dividida

Janine Hohl i Michèle Normand

La educación y las relaciones entre anglófonos y francófonos : pensando en una agenda de investigación.

Patricia Lamarre

Conclusión: comparabilidad de las experiencias descritas y perspectivas de colaboración.

Marie Mc Andrew

de la Facultat de Ciències de l'Educació, una desena d'estudiants i varis representants del Ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration du Québec, ministeri que va col·laborar en el finançament de la trobada com també ho van fer Patrimoine Canadien i Citoyenneté et Immigration Canada). Aquest Seminari es va cloure amb la promesa de continuïtat de l'anàlisi comparativa, ja fos multilateralment o bilateral, i amb el compromís de publicació d'un llibre a partir de les aportacions fetes i on es realitzés l'anàlisi comparativa objectiu de la trobada. Aquest llibre és una realitat en aquest moment: McANDREW, M. et GAGNON, F. (dir.) (2000) *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées: Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique*. Montreal/Paris, Harmattan. A més, properament es realitzarà una versió anglesa per Irlanda del Nord. Però vam creure que calia difondre, si més no una part, el dit en aquella trobada i que pot interessar a professionals de diferents nivells de l'educació de Catalunya. Motiu pel qual vàrem demanar-les-hi als autors Quebequesos la traducció del seu text —l'únic inconvenient és que no ho varen poder fer en català— per a fer-ne difusió a Catalunya com a exemple dels primers fruits d'un intercanvi que ha anat continuant i que sembla interessar cada vegada a més persones. Aquesta primera trobada es va anar alimentant amb posteriors contactes que l'any 1999, aprofitant l'organització del congrés de l'Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC) a Paris (juliol de 1999), es van concretar en una segona reunió. En aquesta, donada la complexitat i la major efectivitat que podien tenir les comparacions bilaterals, es va realitzar una sessió Irlanda del Nord i Quebec amb representants de Catalunya com a "répondants" i una sessió més centrada en Quebec-Catalunya. D'aquesta segona trobada des del Departament de Geografia i Sociologia de la Universitat de Lleida en va sortir la proposta de que l'any 2001 es realitzés unencontre de treball a Catalunya que permetés la consolidació de la xarxa, especialment en el referent a Quebec i Catalunya. En aquest moment podem dir que la trobada ja s'ha realitzat (24, 25 i 26 d'abril de 2001 a les instal·lacions de l'Associació de Mestres Rosa Sensat) i ha resultat profitosa i enriquidora. De fet se n'estan fent les actes que poden sortir publicades en el 2002.

Aquesta darrera trobada de treball realitzada sota el títol «Diversitat cultural, identitat i llengua: el paper de l'educació» ha implicat a institucions de Catalunya (Fundació Jaume Bofill, Departament de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona, Associació d'Estudis Canadencs, Departament de Política Lingüística i Departament d'Ensenyament) i de Québec (GREAPE de la Université de Montréal, Bureau du Quebec a Barcelone, Ministère des Relations avec les Citoyens et de

l'Immigration, Conseil de la Langue Française, Ministère de l'Éducation du Québec), així com investigadors de les diverses universitats de Catalunya i professionals interessats. En aquest sentit (Samper¹) hi ha pocs dubtes que la utilització de Québec com a referent positiu en la dinàmica catalana, prescindint de les motivacions ideològiques de la comparació, respon a les òbvies analogies entre: societats no estatals, amb fortes identitats nacionalistes, en les que predominaria un nacionalisme cívic més que pròpiament ètnic i amb un nucli d'afirmació identitària en la defensa i desenvolupament de la llengua autòctona. De fet, alguns aspectes concrets de la política lingüística catalana es tradueixen, explícitament, del model québécois. Però no és menys cert que més enllà de les analogies, des del punt de vista dels antecedents històrics i respecte l'estructura social existeixen importants diferències —per exemple la importància internacional del francès no comparable al pes del català, el volum i la diversitat dels fluxos migratoris, les polítiques actives d'immigració i integració dels immigrants del Quebec no comparables a les espanyoles, la doble xarxa escolar (francòfona versus anglòfona) a Quebec, etc.

α Per l'anterior, l'esmentat document de valoració de la primera trobada i perspectives de futur del qual els texts que a continuació es recullen són una parcial traducció afirmava que Quebec i Catalunya són dues societats que s'han comparat sobretot en un sentit únic, Catalunya es considerava i era considerada com a sol·licitadora de models en el plànol lingüístic i educatiu, en aquest darrer principalment pel que fa als d'integració/escolarització dels immigrants. En aquell seminari es va observar com, a més a més de l'anterior, altres especificitats catalanes poden ser comparades i resulten d'interès des del Quebec. Així, per exemple, la coeducació de catalanoparlants i castellanoparlants (que va dur a preguntar-se sobre la pertinença de que existeixin escoles bilingües o escoles per francòfons i anglòfons al Quebec), les fronteres ètniques difuminades, la doble xarxa escolar, pública i privada subvencionada, i el paper subsidiari de l'ensenyament confesional, etc. Per l'anterior, es va creure oportú que en el futur unes línies fructíferes i interessants per tots els implicats podrien ser l'aprofundiment en: les estratègies identitàries i cognitives dels alumnes bi, tri i multilingües; l'impacte de la coeducació dels grups lingüístics sobre les pràctiques i els usos lingüístics; l'estatut de les llengües minoritàries a l'escola; i l'anàlisi dels lligams que existeixen en el domini pedagògic de les llengües maternes i segones i les noves experiències en aquesta qüestió.

¹ Pròleg del llibre "*Diversidad cultural y educación en Québec*" (Garreta 2000. Lleida, Milenio),

Tot i que no totalment comparable i/o importable, sembla evident que profundir en el que s'ha fet al Quebec respecte a la diversitat cultural i lingüística en els centres educatius ha resultat i resulta interessant des de Catalunya. Llavors i com a pràmbul de la lectura de la futura publicació de la trobada bilateral realitzada a Barcelona no fa pas massa temps, pot ser d'interès aproximar-se a la realitat quebequesa a través de diferents texts de pedagogs, psicòlegs i sociòlegs de reconegut prestigi.

J. Garreta, L. Samper i N. Llevot
Lleida, setembre de 2001

DEL DUALISMO CANADIENSE AL PLURALISMO QUEBEQUÉS*

Danielle JUTEAU

¿En qué medida puede realizarse, en el contexto tan particular que representa en Canadá la existencia de dos proyectos nacionales, la orientación pluralista considerada por los gobiernos quebequés y canadiense? Para responder a esta pregunta, estudiaremos las mayores transformaciones que desde los años cuarenta se ha dado en la dinámica étnica en Canadá, deteniéndonos de forma específica en aquellas referentes al dualismo canadiense. Después de haber trazado brevemente las principales etapas de la construcción de la nación canadiense, examinaremos la evolución reciente de las relaciones sociales étnicas en Quebec provocada —en gran parte por el paso de nación canadiense francesa a nación quebequesa. Entonces estaremos en situación de poder examinar más a fondo las múltiples y cambiantes formas del pluralismo, así como los lazos, a menudo conflictivos, que se establecen entre ellas.

Dualismo canadiense y pluralismo estructural²

La historia de Canadá está marcada por sucesivas etapas de establecimiento que tomaron, inicialmente, la forma de una doble colonización: primero francesa y luego británica. Entre estas dos potencias coloniales, la una mayoritaria y la otra minoritaria³, se establecerán relaciones políticas y económicas que sufrirán varias modificaciones. La incesante sucesión de regímenes políticos, del Acta de Quebec en 1774 hasta el Acta de América Británica del Norte en 1867, pasando por la creación del Alto y del Bajo Canadá en 1789 y luego su reunificación en 1841, atestiguan elocuentemente sobre la situación. La presencia de dos grupos procedentes de potencias coloniales, que son cultural e históricamente distintas, sirve de base a la organización política de la nueva colonia británica. Del reconocimiento de los derechos lingüísticos y religiosos

* Agradezco a Marie McAndrew sus valiosas sugerencias y a Sébastien Arcand su ayuda en la elaboración de la versión final de este texto.

² Para un análisis en profundidad de este fenómeno, se puede consultar Juteau (1986) y GRES (1993).

de los vencidos en 1774, pasamos, a través de la creación del Alto y del Bajo Canadá en 1789, a la puesta en marcha de instituciones políticas diferenciadas, luego a su reunificación en 1841 —la que fue a menudo considerada como una tentativa de asimilación de los canadienses (como se llamaban entonces los que se convertirán después en canadienses franceses). El acuerdo de 1867, la Confederación canadiense, es indisociable del dualismo canadiense que ella representa en el ámbito de la organización social.

En efecto, el pluralismo cultural en Canadá, entendido en el sentido de la diversidad cultural y étnica, se acompaña del pluralismo estructural, es decir de un desdoblamiento de la estructura social en instituciones análogas y paralelas (Schermerhorn, 1970). Asistimos a la puesta en marcha de un sistema federal que agrupa las provincias, cada una de ellas disponiendo de un gobierno cuyas competencias son, a veces, compartidas con el gobierno federal, como la inmigración hasta en 1876, o que le corresponden de manera exclusiva, como los servicios sociales y la educación. En el interior de cada provincia, por ejemplo, encontraremos escuelas confesionales católicas y protestantes, de ahí la presencia, en el campo de la educación, de dos sistemas institucionales paralelos.

Interpretaciones divergentes en cuanto al sentido verdadero de este partenariado se confrontarán desde el inicio. Para los canadienses ingleses, la Confederación sería un acuerdo entre provincias iguales entre ellas, mientras que para los canadienses franceses, se trataría de un pacto entre dos colectividades nacionales. Sea lo que fuere, estas últimas tienen en común tener a los autóctonos apartados del poder económico y político. Reinterpretando la historia de sus relaciones anteriores⁴, los encierran en categorías legales específicas⁵, los instalan en reservas y esperan su

³ Mayoritarias y minoritarias conllevan estatutos diferentes, las minoritarias encontrándose en una situación de menor poder en relación a las dominantes que son las mayoritarias (Juteau, 1994).

⁴ Ver el análisis de Delage (1991).

⁵ La primera ley global concerniente a los Indios tiene origen en 1876. Ésta contiene todas las leyes anteriores al respecto. *«Révisée en 1951, la loi fédérale constitue un véritable régime de tutelle des Indiens (tant individuellement que collectivement) ... (qui) détermine aussi bien le statut d'Indien que l'appartenance à la bande, la structure politique et administrative que la gestion des réserves, les exemptions de taxes et l'administration financière tout en faisant des Indiens des pupilles de l'État»* (Dupuis, 1991: 42) ("Revisada en 1951, la ley federal constituye un verdadero régimen de tutela de los Indios (tanto individualmente como colectivamente)... (que) determina tanto el estatuto de Indio como la pertenencia a la banda, la estructura política y la administrativa tanto como la gestión de las reservas, las exenciones de impuestos y la administración financiera haciendo de los Indios pupilos del Estado") (Dupuis, 1991: 42).

eventual asimilación. Desde entonces se establece otra forma de pluralismo, la que caracteriza a las sociedades llamadas plurales y que equivale a la segregación. El pluralismo estructural se vuelve entonces una herramienta por medio de la cual las mayorías construyen, entre ellos y las minorías, fronteras angostas que reproducen su dominación.

Los canadienses franceses y los canadienses ingleses se entienden sobre otro punto: que los descendientes de los inmigrantes poseerán un estatuto distinto del de los descendientes de las potencias coloniales. Independientemente de su fecha de llegada, se destinarán a formar grupos étnicos y a asimilarse a corto o a largo plazo. Esto, en realidad, no tiene nada de sorprendente. El análisis sociológico muestra claramente que la relación inicial, colonización, inmigración o anexión, desempeña un papel determinante en las relaciones étnicas y en los proyectos formulados por las colectividades que los originan (Schermerhorn, 1970). Los inmigrantes vienen a un país para establecerse y no para tomar posesión de él, también sus reivindicaciones son de otro orden que las de los colonizadores, no llegando a proyectos de tipo nacionalista o independentista.

Sobre los otros puntos, las dos colectividades, por lo menos sus elites intelectuales y políticas, discreparán, cada una defendiendo su propia concepción de lo que debería ser el Canadá⁶. En los canadienses ingleses, la ideología de la anglo-conformidad es la que se impondrá. La construcción de la nación canadiense se ha orientado, en su dimensión simbólica y cultural, hacia una concepción que implica, como lo ha demostrado Breton (1984), el aprendizaje del inglés en el seno de un sistema institucional de tipo británico. Varios factores han concurrido a su implantación en la mayor parte de Canadá. Mientras que se establecen, principalmente en el Oeste canadiense, los tres millones de inmigrantes llegados entre 1891 y 1914, 390,000 canadienses franceses habrían inmigrado de Quebec hacia los Estados Unidos, más precisamente entre 1890 y 1920 (Lavoie, 1973). Durante este periodo se asiste también a la abolición del francés en la legislación de Manitoba, luego en las escuelas francesas en Manitoba (1896) y en Ontario (1913).

⁶ Como lo hemos mostrado, estas dos colectividades son el producto de trayectorias históricas distintas y ellas ocupan un lugar diferente en el seno de las relaciones sociales étnicas canadienses. En virtud de la diversidad de

Entre los canadienses franceses, el hecho de compartir una historia y rasgos culturales, tales como la lengua y la religión católica, sirven para definir un "nosotros" colectivo del que se dice que reposa sobre los antepasados comunes y del que se tratará de excluir a los extranjeros. Se desarrollará una concepción más cerrada de la nación⁷ según la cual «*on naît Canadien français on ne le devient pas*» ("se nace canadiense francés no se convierte en tal"). Se construye así una colectividad canadiense francesa que se acerca al modelo organicista y esencialista que representa la *Kulturnation*⁸. Los inmigrantes son percibidos como estorbos porque ellos amenazan la homogeneidad del grupo. También serán orientados, y esto, inclusive en Quebec, hacia las instituciones canadienses inglesas. Este rechazo de integrar a los inmigrantes, incluso de asimilarlos, ha facilitado la realización de la anglo-conformidad en Canadá. El Estado federal, por su parte, trata de crear una nación canadiense que se acerque al modelo de *Staatsnation*. Entonces prevalecerá una concepción más voluntarista y política de la pertenencia, que no sabrá, de otro lado, disociar la integración política de la asimilación cultural. Finalmente, durante el mismo periodo, los inmigrantes formarán a menudo colectividades étnicas, en el interior de las cuales asociaciones dirigidas por los miembros del grupo ofrecerán diversas prestaciones en los campos del empleo, la educación, la salud y los servicios sociales. Su creación contribuye a reforzar el pluralismo estructural del que hemos hablado anteriormente, ya que comporta la existencia de instituciones análogas y paralelas.

las trayectorias vividas, éstas desarrollan visiones distintas de lo que son, de lo que han sido, de lo que serán y de lo que deberían ser (Juteau et McAndrew, 1992).

⁷ Se insinúa algunas veces (Anderson, 1983) que las naciones son comunidades políticas imaginadas porque en la cabeza de cada uno de los compatriotas existe la idea de una comunión y de una camaradería horizontal, un sentimiento de pertenencia, una conciencia nacional. Pero afirmar que las naciones son imaginadas, no significa decir que son imaginarias. Las naciones son a la vez producto histórico, conciencia nacional y proyecto específico. La conciencia nacional se elabora en efecto en el seno de una trayectoria histórica y en función de un proyecto específico. Esta se imagina como una comunidad que posee fronteras y soberanía, lo que conlleva constantemente la relación con la potencia política. La nación implica así la idea de una organización de poder político ya existente o ardientemente deseado. Esta conciencia nacional y este proyecto específico se apoyan en una trayectoria específica y en las representaciones que tenemos de estas.

⁸ Es costumbre oponer la nación fundada sobre los ancestros y los lazos de sangre, la *Kulturnation*; a la nación que se apoya en una historia política y en el voluntarismo, la *Staatsnation* (ver Schnapper, 1991). De un lado, una concepción organicista de la ciudadanía donde predomina el derecho de sangre y del otro lado una concepción más voluntarista que reconoce el derecho del suelo.

Si el término de mosaico vertical empleado en 1965 por John Porter para describir el Canadá no es inexacto, estamos obligados de constatar que el pluralismo canadiense resulta en menor medida de la adhesión al pluralismo normativo que del ejercicio de las fuerzas históricas ligadas al dualismo canadiense. Durante el siglo siguiente a la Confederación canadiense, los dos pueblos colonizadores no llegan a confundirse el uno con el otro, ni a asimilar los autóctonos ni a construir una identidad nacional canadiense unificada.

Del dualismo a las lenguas oficiales y al multiculturalismo

A partir de los años 1960, las tensiones entre canadienses franceses y canadienses ingleses presentaron un nuevo recrudecimiento. En ese momento dos factores se conjugan y se refuerzan mutuamente: el desarrollo del papel de los gobiernos provinciales, como respuesta a la importancia creciente de los sectores bajo su jurisdicción, como la educación, la salud y los servicios sociales y el surgimiento de la nación quebequesa.

En el contexto de lo que se ha quedado en llamar la Revolución tranquila, el Partido liberal elegido en 1960⁹ tomará medidas para hacer resurgir la situación económica, política y cultural de los canadienses franceses. Al contrario que la Iglesia, que podía hablar y actuar en nombre de todos los canadienses franceses, el Estado de Quebec, como este se designó, no podía representar más que las personas que vivan en su territorio. Por su acción, el Estado de Quebec contribuirá al nacimiento de una nueva colectividad, creando la nación quebequesa, la cual excluye los canadienses franceses que residen en otro lugar de Canadá, sin incluir por tanto, en esta época, todos los residentes de Quebec. En este contexto se formulan nuevas reivindicaciones políticas, yendo del federalismo renovado a la Soberanía-Asociación y al independentismo, pasando por el binacionalismo, el estatuto particular y los Estados asociados. El conflicto histórico que opone a los canadienses franceses a los canadienses ingleses tomará en adelante la forma de un *match* Quebec-Ottawa. El dualismo canadiense se verá profundamente transformado.

⁹ Se trata del Partido liberal de Quebec, el que, bajo la dirección de Jean Lesage, había hecho campaña bajo el slogan «*il faut que ça change*» ("Esto tiene que cambiar").

Se hablará desde entonces de una crisis sin precedentes, la que pone en tela de juicio la existencia misma del país. *La Commission royale d'enquête* (Comisión Real de Encuesta) sobre el bilingüismo y el biculturalismo, puesta en marcha en 1963, será la encargada de proponer un nuevo modelo y un nuevo acuerdo entre estas dos comunidades. Entonces se produce un fenómeno muy instructivo que parece sin embargo haber pasado por desapercibido. Canadienses franceses y canadienses ingleses se convierten en francófonos y en anglófonos. De la igualdad entre dos pueblos que han fundado la Confederación canadiense, se pasa, en el informe preliminar de la Comisión Real de Encuesta, a la igualdad entre el pueblo anglófono y el francófono, luego a la igualdad entre las dos lenguas y las dos culturas en el seno de un Estado bilingüe y bicultural. Un deslizamiento se produce y éste es considerable. A partir del momento en el que canadienses ingleses y canadienses franceses se convierten en anglófonos y en francófonos, su igualdad se concertaba con la realización de la igualdad entre dos lenguas y dos culturas. La interpretación de los problemas, así como de las soluciones propuestas, marcaron profundamente. Se evitaba el binacionalismo, evitando así el reconocimiento de dos naciones en el interior de las instituciones políticas centrales. El rechazo a considerar la creación de un Estado multinacional y a aportar importantes cambios estructurales en el seno del Estado canadiense constituye, de algún modo, el fracaso de la tentativa de reforzar el pluralismo estructural en Canadá.

Otros factores contribuirán al debilitamiento del pluralismo estructural. La *Loi sur les langues officielles* (Ley sobre las lenguas oficiales) de 1969 consagra la igualdad entre dos lenguas y no entre dos colectividades lingüísticas. Los líderes autóctonos, por su lado, contestan las recomendaciones del *Livre Blanc*¹⁰ (Libro Blanco), recusando su intención asimilacionista y su concepción demasiado individualista, de los derechos humanos. Luego, el Estado canadiense, respondiendo de alguna manera a las reivindicaciones de los canadienses que no son ni autóctonos, ni franceses, ni ingleses y que se sentían excluidos del proceso de reestructuración cultural y simbólica de Canadá, adopta en 1971 una política de multiculturalismo¹¹. Esta política

¹⁰ Se trata de un informe preparado por el Gobierno de Canadá (1969).

¹¹ Según Stasiulis (1988: 85), en 1971, «*Les quatre principes fondamentaux du multiculturalisme (support de l'état pour la rétention culturelle, partage culturel, acquisition des langues officielles et réduction des barrières culturelles pour l'accès à l'égalité des chances) ont donc largement structuré la manière dont l'idéologie multiculturelle a été mise en pratique*» (traducción personal) ("Los cuatro principios fundamentales del multiculturalismo (apoyo del estado para la retención cultural, el compartir cultural, adquisición de las lenguas

constituye una tentativa de redistribuir el estatuto social entre los grupos lingüísticos y culturales de la sociedad canadiense (Breton, 1984). Se pasa así del binacionalismo al bilingüismo, mientras que el multiculturalismo reemplaza al biculturalismo.

El pluralismo canadiense se transformó profundamente. La adhesión al pluralismo normativo, en otras palabras, el reconocimiento y la aceptación de la diversidad étnica, se acompaña de una política de multiculturalismo. El pluralismo cultural es, en adelante, considerado como norma y como "la esencia" de la sociedad e identidad canadienses. Esto representa nada menos que una nueva concepción de la nación, la que trasciende los modelos de la *Kulturnation* y de la *Staatsnation* evocados anteriormente, y que emerge principalmente en los países que se han construido a partir de la colonización e inmigración, tales como los Estados Unidos, Australia y Canadá. Este tercer modelo se distingue de los otros dos por que el hecho político y el hecho cultural están más disociados, y también porque la coexistencia de identidades múltiples es más «holgada»¹². Allí la naturalización es percibida como medio y no como resultado del proceso de integración. Sin embargo, el rechazo a la ideología asimilacionista se acompañará del debilitamiento del dualismo canadiense y del pluralismo estructural que tiene ligado.

La política oficial adoptada en 1971 fue incorporada a la Constitución de 1982 a través de su inscripción en la *Charte canadienne des droits et libertés* (Carta canadiense de derechos y libertades). Ésta ha sido objeto de una ley, la *Loi du multiculturalisme canadien* (Ley del multiculturalismo canadiense) adoptada por unanimidad por la *Chambre des communes* en 1988. En adelante, ni Canadá ni Quebec podrán escapar al modelo pluralista. Tanto en Quebec como en Canadá en su conjunto, los modelos nacionales fundados sobre la idea de la homogeneidad cultural y de la pureza étnica serán fuertemente discutidos. Examinemos de más cerca esta dinámica en contexto quebequés.

¿Hacia la franco-conformidad?¹³

oficiales y reducción de las barreras culturales para el acceso a la igualdad de oportunidades) han estructurado ampliamente la manera en la que la ideología multicultural ha sido puesta en práctica").

¹² Para un análisis mas profundo, ver Juteau y McAndrew (1992).

La transformación de las relaciones étnicas en Quebec atravesará dos etapas principales, la primera más centrada en las relaciones lingüísticas, la segunda en la diversidad étnica. En un movimiento similar al que hemos podido observar en Ottawa, el Quebec se ha interesado ante todo por los problemas lingüísticos (*Loi 101*), para pasar después a los problemas de la diversidad étnica¹⁴.

Recordemos primero los principales momentos de la evolución de los problemas lingüísticos. En menos de diez años, han tenido lugar un número considerable de actividades relacionadas con las cuestiones lingüísticas. Primeramente, se constituyó una comisión de estudio sobre la "Situación de la lengua francesa y sobre los derechos lingüísticos en Quebec" en 1968 —concretamente fue en periodo en el que las tensiones lingüísticas se multiplicaban y las antiguas formas de acomodación fueron dejada de lado. Dada la oposición francófona, la *Loi 85*, depositada en 1968, fue retirada aún antes de ser adoptada. La crisis de *Saint-Léonard* demuestra que las relaciones entre los grupos lingüísticos "[...] *could no longer be governed... by linguistic separation, elite accomodation, and Francophone docility*" (Levine, 1990: 78-79). En el otoño de 1969, el gobierno de Quebec deposita el proyecto de ley 63 que estipulaba que el francés era la lengua predominante y que debía ser enseñada en las escuelas inglesas reiterando la posibilidad, de los padres, de enviar sus hijos a una escuela inglesa o francesa. El proyecto de ley 63 fue adoptado en 1969 (Breton et Grant, 1981). Pero un punto de vista semejante, que hacía de Quebec y de Montreal (donde 90% de los inmigrantes son instalados) un territorio bilingüe, ya no estaba sólidamente establecido. La primacía de los derechos colectivos y la cuestión de la supervivencia cultural no tardaron nada en resurgir (Levine, 1990).

En 1972, la presentación del informe de la *Comission Gendron* reaviva los debates sobre las políticas lingüísticas. Las recomendaciones de políticas moderadas, tales como: la designación del francés como lengua oficial combinada con un estatuto especial para el inglés en calidad de lengua nacional; la elaboración de un periodo transitorio de tres a cinco años antes de considerar la abrogación de la ley 63, la incitación más que la obligación para los inmigrantes de frecuentar

¹³ Esta parte se apoya en el análisis presentado en Juteau (1993).

¹⁴ Para un examen de semejanzas ente los políticos étnicos de los gobiernos de Canada y Quebec, ver, D. Juteau, M. McAndrew et L. Pietrantonio (1998).

las escuelas de lengua francesa; fueron proposiciones aceptadas por los anglófonos pero denunciadas por los francófonos. La *Loi 22*, propuesta por el gobierno liberal en 1974, hizo del francés la única lengua oficial de Quebec. Aunque este proyecto de ley no obligaba a los inmigrantes a enviar sus hijos a las escuelas francesas, se reservaban tales escuelas para aquellos que aprobaban los tests de competencia. Finalmente, la *Loi 22* promovía la francisación de las empresas. Rechazada por los anglófonos, alófonos y francófonos, esta ley fue considerada como un desastre político (Levine, 1990: 96). La elección del *Parti Québécois* en 1976 comporta a nuevos debates, la publicación del *Livre blanc* en 1977 y la adopción de una nueva legislación — *Loi 101* i la *Charte de la langue française* (Carta de la lengua francesa).

Alegando que la lengua representa el corazón de la cultura colectiva, el *Livre blanc* recomienda la francisación del conxto de trabajo, el unilingüismo de los letreros públicos y comerciales y el acceso a las escuelas inglesas a la única minoría histórica inglesa. Colectivamente, las Leyes 22 y 101 hicieron del francés la lengua oficial a Quebec, impusieron restricciones sobre la utilización de otras lenguas en los servicios públicos, en la educación primaria y secundaria, en las empresas y letreros (tablón de anuncios, carteles, vitrinas de tiendas). Aunque cada una de ellas recurra a mecanismos diferentes, estas dos leyes tenían por objetivo reforzar el estatuto del francés como lengua de escolarización común y han tenido como efecto el limitar el acceso de francófonos y alófonos a las escuelas de lengua inglesa. Acordando el derecho de asistir a la escuela inglesa únicamente a los alumnos que ya asistían en 1977, cualesquiera que sea su origen y su lengua materna, así como a sus descendientes, la *Loi 101*, más particularmente, ha hecho de la asistencia a la escuela francesa la norma común de los francófonos y de todos los inmigrantes, cualquiera que sea su lengua (francófona, anglófona o alófona)¹⁵.

La parte de la *Charte de la langue française*, que llamamos generalmente la *Loi 101* (Gouvernement du Québec, 1977), que se refiere a quien debe a asistir a la escuela, hace que cursar estudios en la escuela francesa sea la norma para todos los estudiantes, con excepción de los que frecuentaban ya la escuela inglesa en la época en la que la ley fue adoptada, de sus hermanos y hermanas, así como aquellos cuyos padres han recibido su educación primaria en inglés en Quebec y, desde 1982, en Canadá después de la adopción de la *Charte canadienne des droits et libertés*. Esta exención se aplica igualmente a los niños minusválidos así como a aquellos cuyos padres residen temporalmente en Quebec. La *Loi 101*, aplicándose igualmente a los francófonos, no apunta específicamente a los hijos de los

Dirigiendo a los hijos de inmigrantes hacia las escuelas francesas, la *Loi 101* apuntaba que de los quebequeses francófonos fueran la sociedad de acogida. No solamente los inmigrantes aprenderían el francés, sino que serían socializados en el seno de instituciones de etnicidad canadiense francesa, las cuales defenderían, o por lo menos presentarían, una cierta concepción de la historia nacional. Además, este cambio ha tenido como efecto un cierto debilitamiento del pluralismo estructural de la comunidad canadiense inglesa, debilitamiento del que se puede afirmar, a mi parecer, que ha conocido su desenlace durante la reciente transformación de las comisiones escolares en una base lingüística¹⁶ en Montreal.

La parte de la *loi 101* correspondiente a la cuestión escolar ha sido juzgada como compatible con la *Charte canadienne des droits et libertés*, a excepción de la extensión del acceso a la escuela inglesa a todas las personas que han frecuentado este tipo de institución en Canadá antes que en Quebec, porque no está basada en la lengua o en el estatuto de inmigración. En este sentido, esta parte de la *Loi 101* nunca ha necesitado una cláusula de excepción (*non obstant*). Sin embargo, en 1988, en respuesta a considerables cuestionamientos sobre otros aspectos de la *loi 101*, la Corte Suprema de Canadá estipula que las prescripciones relativas a los anuncios comerciales estaban en contra de la *Charte canadienne des droits et libertés* (Carta canadiense de derechos y libertades). La decisión de la Corte Suprema se apoya en el hecho que es inconstitucional efectuar una distinción sobre la base de la lengua, particularmente en lo que concierne a los anuncios; distinción igualmente prohibida por la *Charte des droits et libertés du Québec* (Carta de de derechos y libertades de Quebec). Sin embargo, el gobierno quebequés invoca la cláusula de excepción (*non obstant*) para anular la decisión de la Corte Suprema. El gobierno quebequés adopta subsiguientemente la *Loi 178* que mantenía la obligación de los anuncios comerciales en francés, pero solamente para los anuncios exteriores, mientras que al interior de los comercios se permitía los anuncios en inglés, con tal que las letras en francés sean más grandes. Esta política lingüística, causa de controversia, provoca numerosas tensiones y ansiedades en los angloquebequesas que temían el incremento en vía de una mayor conformidad al hecho francófono. ¿Iban a ser condenados a la asimilación cultural y a la exclusión en el seno

inmigrantes, lo que explica al contrario que otros artículos de la *Loi 101* —especialmente aquellos que tratan de los anuncios, ha sido juzgada conforme al espíritu de las *Chartes* quebequesa y canadiense.

de la sociedad definiéndose cada vez más en términos de homogeneidad lingüística? Ahora bien, contrariamente a ciertas predicciones, la adopción de la *Loi 101* en 1977 no ha llegado hasta la apología del asimilacionismo.

El pluralismo en Quebec

Varios factores concurrían para hacer del pluralismo uno de los componentes de la nueva dinámica étnica en Quebec: el interés objetivo de Quebec de mantener e incluso de acentuar una política de abertura hacia la inmigración, la rivalidad entre dos Estados que se disputan el vasallaje de los mismos grupos étnicos, en el seno de los cuales el multiculturalismo canadiense disfrutaba de una gran popularidad y, por fin, el poder de los anglófonos en el seno de Canadá¹⁷.

Desde 1975, el artículo 43 de la *Charte des Droits et Libertés* reconoce que "Las personas pertenecientes a minorías étnicas tienen el derecho de mantener y de hacer progresar su propia vida cultural con los miembros de su grupo". En 1978, el *Livre blanc sur la politique québécoise sur le développement culturel* (Libro blanco de la política quebequesa sobre el desarrollo cultural) afirma que no hay cultura sin minorías y estipula que «*tous ont droit à ce que l'État mette à leur disposition les équipements collectifs et les instruments culturels qu'exige leur plein développement*» (Gouvernement du Québec, 1978: 64) ("todos tienen derecho a que el Estado ponga a su disposición los equipamientos colectivos y los instrumentos culturales que exige su pleno desarrollo"). En el texto se afirma que una sociedad viva debe considerar las aportaciones

¹⁶ Un interesante debate podría ser llevado a cabo al respecto frente a la interpretación un tanto diferente que presentan McAndrew y Proulx de esta reforma dentro de otro artículo de este libro.

¹⁷ A partir de los años 1970, el Quebec se ha implicado gradualmente en la gestión de la política de inmigración, una responsabilidad compartida según la constitución canadiense. Una serie de acuerdos (desde Couture-Cullen en 1978 a Gagnon-Tremblay-McDougall en 1990) ha permitido afianzar el control, casi exclusivo, de Quebec sobre la selección de la inmigración, sobre todo en lo que concierne a la categoría de "independientes", o sea las personas que inmigran por razones económicas a Canadá (el gobierno federal conserva esencialmente el control sobre el reconocimiento del estatuto de refugiado y la categoría familiar, siendo objeto de un marco conjunto). De manera general, podemos considerar que la política quebequesa se caracteriza por el objetivo de aumentar gradualmente los niveles de inmigración, que han variado según las conyunturas económicas. El flujo actual, 1997, se establece aproximadamente en 37 000 personas. Por otro lado, con objetivos diversos (demográfico, económico y humanitario), la política de selección de 1990 induce una inmigración muy diversificada en el terreno socioeconómico, lo que ocasiona ciertas consecuencias en las características de la población inmigrante a nivel escolar, como también en el conjunto de la sociedad.

que proceden de su propia diversidad, como un enriquecimiento indispensable, y la riqueza y el equilibrio que da ayudar a sus grupos minoritarios a conservar su patrimonio cultural. Se establece claramente que el bien común y el interés mismo de las minorías exigen que estos diversos grupos se integren en un conjunto quebequés esencialmente francófono. Rechazando la conservación de particularidades encerradas entre las murallas de segregación —es así como se representa el multiculturalismo— se propone otra vía, el interculturalismo, que se construye a partir de los intercambios en el seno de una cultura quebequesa.

Insistimos sobre la convergencia lingüística y cultural entre las comunidades culturales y el contexto francófono. Según Laperrière (1985), el multiculturalismo es percibido como atenuador de la importancia del grupo mayoritario acentuando la de las culturas minoritarias. La igualdad entre todos estos grupos culturales disfraza sus diferencias históricas y políticas, y favorece la movilidad de unos en detrimento de otros. El Quebec, por su lado, fomenta un enfoque que sobrepasaría el nivel de la simple tolerancia. En lugar de la aceptación y la protección de las minorías culturales, se trataría de promover unas interacciones dinámicas entre las minorías y la mayoría. El interculturalismo representaría la forma deseable del pluralismo. Pero ¿éste difiere realmente del multiculturalismo? Las oposiciones residen a menudo, más a nivel del discurso que al de la práctica. Estas dos ideologías comparten en efecto una misma preocupación, el deseo de definir una concepción pluralista de la comunidad nacional.

En 1981, el Gobierno de Quebec crea el *Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration* (Ministerio de las Comunidades culturales y de la inmigración) y le encarga la coordinación y la implantación del *Plan d'action du Gouvernement du Québec à l'intention des communautés culturelles*. (Plan de acción del Gobierno de Quebec para las comunidades culturales). La ley, constitutiva del ministerio de las Comunidades culturelles y de la inmigración, estipula que el Quebec debe tomar «*des mesures destinées à respecter, et même, dans certains cas, à renforcer les droits et les moyens d'épanouissement des communautés culturelles non francophones*» (MCCI, 1981: 27) ("medidas destinadas a respetar, incluso, en algunos casos, a reforzar los derechos y los medios para el completo desarrollo de las comunidades culturales no francófonas"). Este ministerio se encuentra con la tarea de coordinar e implantar el plan de acción del Gobierno de Quebec para las comunidades culturales. Este último pretende mantener y

desarrollar las culturas de origen, sensibilizar a los quebequeses francófonos sobre la contribución de las comunidades culturales y favorecer la integración de estas últimas.

El documento *Autant de façons d'être québécois* (MCCI, 1981) (diferentes maneras de ser quebequés) propone un modelo que no presupone ni una integración completa de los individuos (el *creuset* americano), ni una yuxtaposición supuestamente igualitaria de los grupos (el mosaico canadiense), sino una estructura construida a partir de dos categorías de individuos: la "nación quebequesa" y las "comunidades culturales". Habrá que esperar al «*Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*» (Enunciado de política en materia de inmigración e integración) lanzado en diciembre de 1990 y que constituye tanto una política de selección e integración de los inmigrantes como una política de relaciones interculturales, para que sea propuesta una definición amplia de las fronteras del colectivo nacional quebequesa. La expresión "Quebequeses de las comunidades culturales" establece formalmente que quebequeses y comunidades culturales no corresponden a categorías mutuamente exclusivas. Proponiendo el establecimiento de un contrato moral entre los inmigrantes y la sociedad de acogida, este enunciado (*Ennoncé*) definió tres principios que orientan el conjunto de la política de integración y las medidas que se desprenden de ella: una sociedad en la que el francés es la lengua común de la vida pública; una sociedad democrática donde se espera y favorece la participación y la contribución de todos; una sociedad pluralista abierta a las múltiples aportaciones dentro de los límites del respeto a los valores democráticos fundamentales y la necesidad del intercambio intercomunitario (MCCI, 1981).

Las transformaciones sobrevenidas en el seno de la política quebequesa de integración de los inmigrantes dependen, en gran parte, de la adopción del pluralismo normativo en Canadá. Después de la Segunda Guerra Mundial, varios factores concurren al rechazo del modelo asimilacionista en provecho del pluralismo normativo¹⁸. Formando parte de un movimiento internacional que cuestiona el conjunto de formas de dominación económica, política y cultural de la época, este movimiento antiasimilacionista está en el origen de la política de multiculturalismo canadiense y ha tenido una influencia determinante en el proceso de construcción nacional del Quebec. Los efectos más convincentes de la aplicación del modelo del pluralismo normativo son

los de haber cuestionado el ideal quebequés de homogeneidad cultural valorando la diversidad. Desde entonces, ya no se vuelve a hablar de definir el proyecto nacionalista de Quebec sin tomar la senda del compromiso pluralista. El *Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration* define a todos los residentes de Quebec como quebequeses, esto sea cual sea su origen étnico. El *Énoncé*, además del hecho de rechazar toda perspectiva esencialista que igualaría el origen étnico con la pertenencia étnica, reconoce también otro fenómeno sociológico. En efecto, se admitirá que algunos quebequeses, que no son de origen francocanadiense, puedan seguir estando vinculados a su propio grupo étnico y que ciertos obstáculos relacionados con el origen étnico persistan cuando se suponga la participación plena en la sociedad de acogida.

Si bien el pluralismo normativo es a veces contestado, tanto en el conjunto de Canadá como en el Quebec, si bien no es objeto de aprobación unánime, por otra parte en cada momento se enfrentan diversas concepciones de lo que debería ser una sociedad (Juteau, 1996), las prácticas multiculturales e interculturales se han multiplicado e impuesto. Tanto en Quebec como en el conjunto de Canadá, se ha asistido al surgimiento de modelos pluralistas en los que la homogeneidad cultural de la nación y la pureza étnica son rechazados como fundamentos de la sociedad política. No deduciré por tanto que el pluralismo se ha reforzado en Quebec y en Canadá, ya que hay que ver que desde hace treinta años asistimos a un desplazamiento del pluralismo, del que esbozaremos las principales características¹⁹.

El pluralismo estructural en cuestión

El dualismo canadiense, al menos en el dominio de la ideología, se ha debilitado, y sus posibilidades de resurgir me parecen casi inexistentes. La idea de dos pueblos fundadores es más contestada que nunca, tanto por los autóctonos y los nuevos inmigrantes como por los otros nueve gobiernos provinciales. Los autóctonos de Canadá se designan en adelante como Primeras Naciones, cuestionando la interpretación de los dos pueblos fundadores. Si el proyecto de un Estado multinacional encuentra algunos *supporters*, sobretodo entre los intelectuales canadienses,

¹⁸ Para profundizar en esta cuestión se puede consultar Juteau, D., M. McAndrew y L. Pietrantonio (1998).

¹⁹ Se trata aquí de identificar las grandes tendencias de este movimiento y de formular algunas hipótesis, más bien de preguntas, a las que responderemos en un estudio ulterior.

lo que se reconoce es la presencia de varias naciones. Por otra parte, cada vez más se habla del mito de las dos naciones²⁰, lo que no deja de sorprender. Pues si es cierto que las naciones se construyen y dependen en parte del discurso, estas construcciones se apoyan sobre experiencias históricas específicas que llegan a negar o ocultar los propósitos en el mito. Avanzaré aquí una hipótesis, la opinión pública ontariana se aleja progresivamente de la de los líderes del antiguo *Haut Canada* para acercarse a las posiciones históricamente asociadas al oeste canadiense. En otras palabras, los canadienses franceses son una minoría como las otras y el Quebec, una provincia como las otras. Los debates sobre las formas del multiculturalismo y el antiracismo han pasado allí a primer plano.

Recordemos que en Quebec, sólo el 4,9% de la población es de origen británico y el 8,3% es de lengua materna inglesa (Statistique Canada, Recensement de 1996). Los canadienses ingleses se han vuelto minoritarios, tanto del punto de vista subjetivo como del objetivo. Sus instituciones se debilitan y en consecuencia el pluralismo estructural parecería hallarse en camino de derrumbarse, tanto en el medio escolar como en el de los servicios sociales y hospitalarios.

Además existen otros factores que contribuyen al debilitamiento del pluralismo estructural. Mientras que los gobiernos federal y provinciales viran hacia el pluralismo, se inmiscuyen cada vez más en la vida de los colectivos de los que, paradójicamente, debilitan, bajo ciertos aspectos, su vitalidad. Sus preocupaciones reales frente a la integración de los inmigrantes los conduce a adaptar sus instituciones, así se habla mucho de adaptación a la diversidad cultural y gestión de la diversidad. Esto tiene como consecuencia el desplazamiento, hasta el reemplazamiento, de las asociaciones y organizaciones que ofrecían servicios a "sus" nuevas poblaciones. Las elites étnicas también se transforman, convirtiéndose en intermediarias entre los recién llegados y los funcionarios, en gran parte canadienses franceses, del Estado quebequés.

En resumen, todo parece indicar que el pluralismo estructural está disminuyendo. Éste es discutido a nivel nacional y se va debilitando en varias provincias. En cambio, lo que parece

²⁰ Ejemplo de esto, en el coloquio de estudios canadienses realizado en Grainau (Alemania) en febrero 1999, la profesora H. Bannerji, de la Universidad York, tenía estos propósitos.

consolidarse, es el rechazo del asimilacionismo de antaño y el reconocimiento de la heterogeneidad cultural canadiense y quebequesa. Así, se asiste a la aceptación de una diversidad que los Estados reconocen y fomentan en la medida en que ésta no termine en reivindicaciones que tiendan al incremento de la autonomía institucional de las colectividades.

Referencias bibliográficas

Anderson, B. (1983). *Imagined Communities*. London/ New York: Verso.

Breton, R. (1984). «The Production and Allocation of Symbolic Resources: an Analysis of the Linguistic and Ethnocultural Fields in Canada». *Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie*, vol. 21, no 2, pp. 123-244.

Breton, R. et G. Grant (1981). *La langue de travail au Québec*. Montréal: Institut de recherches politiques.

Commission Gendron (1972). *Les groupes ethniques. Rapport de la Commission d'enquête sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques au Québec*. Livre III. Québec: Gouvernement du Québec.

Commission Laurendeau-Dunton (1965). «Report of the Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism: A Preliminary Report». Ottawa: Queen's Printer.

Delage, D. (1991). «Les Amériendiens dans l'imaginaire québécois». *Le Devoir*, 12-13-14 septembre 1991.

Dupuis, R. (1991). *La Question indienne au Canada*. Montréal: Boréal.

Gouvernement du Canada (1969). *The White Paper. The Statement of the Government of Canada on Indian Policy*. Ottawa: Queen's Printer.

Gouvernement du Québec (1978). *La politique québécoise du développement culturel*. Québec: Éditeur officiel.

Gouvernement du Québec (1990). *L'énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration au Québec. Pour bâtir ensemble*. Ministère des Communautés culturelles et de l'immigration.

- GRES (1993). «Immigration et relations ethniques au Québec: un pluralisme en devenir». Dans G. Daigle (dir.), *Le Québec en jeu. Comprendre les grands défis*. Montréal: PUM, pp. 451-481.
- Juteau, D., M. McAndrew et L. Pietrantonio (1998). «Multiculturalism à la Canadian and Intégration à la Québécoise. Transcending their Limits». Dans R. Bauböck et J. Rundell (dir.), *Blurred Boundaries: Migration, Ethnicity, Citizenship*. European Centre Vienna, Ashgate, pp. 95-110
- Juteau, D. (1996). «Theorizing Ethnicity from the Margins. Ethnic Communalizations in the World-System». *Nations and Nationalism*, vol. 2, no 1, pp. 45-66.
- Juteau, D. (1994). «Multiples francophonies minoritaires: multiples citoyennetés». *Sociologie et Sociétés*, vol. 26, no 1, pp. 33-47.
- Juteau, D. (1993). «The Production of the Québécois Nation». *Humbolt Journal of Social Relations*, vol. 19, no 2, pp. 79-101.
- Juteau, D. et M. McAndrew (1992). «Projet national, immigration et intégration dans un Québec souverain». *Sociologie et sociétés*, vol. 24, no 2, pp. 161-180.
- Juteau, D. (1986). «L'Etat et les immigrés: de l'immigration aux communautés culturelles». Dans J. Zylberberg et al. (dir.), *Minorités et Etat*. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux et Presses de l'Université Laval, pp. 35-51.
- Laperrière, A. (1985). «Les idéologies et pratiques d'intervention britanniques concernant l'intégration sociale des immigrant-e-s et minorités ethniques». *Rapport de recherche présenté au Conseil scolaire de l'île de Montréal et au Conseil de la langue française*. Université du Québec à Montréal.
- Lavoie, Y. (1973). «Les mouvements migratoires des Canadiens entre leur pays et les États-Unis aux XIXième et XXième siècles: étude quantitative». Dans H. Charbonneau (dir.), *La population du Québec*. Montréal: Boréal Express.
- Levine, M. V. (1990). *The Reconquest of Montreal: Language Policy and Social Change in a Bilingual City*. Philadelphie: Temple University Press.
- MCCI (1981). *Autant de façons d'être québécois. Plan d'action à l'intention des communautés culturelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Multiculturalisme Canada (1989). *Rapport Annuel (1988-1989): L'application de la Loi sur le multiculturalisme canadien*. Ottawa: Ministère des Approvisionnement et Services Canada.

Porter, J. (1965). *The Vertical Mosaic: An Analysis of Social Class and Power in Canada*. Toronto: University of Toronto Press.

Schermerhorn, R.A. (1970). *Comparative Ethnic Relations: A Framework for Theory and Research*. New York: Random House.

Schnapper, D. (1991). *La France de l'intégration, Sociologie de la nation en 1990*. Paris: Gallimard.

Stasiulis, D. (1988). «The Symbolic Mosaic Reaffirmed: Multiculturalism Policy». Dans K. A. Graham (dir.), *How Ottawa Spends 1988/89: The Conservatives Heading into the Stretch*. Ottawa: Carleton University Press.

EDUCACIÓN Y ETNICIDAD EN QUEBEC: UNA VISIÓN GENERAL

Marie McANDREW y Jean-Pierre PROULX

Introducción

La escuela representa, en las sociedades con ambigüedad de predominio étnico, una institución central en el mantenimiento o modificación de las fronteras étnicas. Los debates en torno a la reforma de las estructuras o programas escolares plantean a menudo, más allá de la dimensión educativa como tal, diversas preocupaciones relativas a las relaciones étnicas en el seno de la sociedad en general.

El Quebec no es una excepción a la regla: desde hace más de treinta años el grupo francófono se ha comprometido, como lo muestra Danielle Juteau en el artículo precedente, en una tentativa de redefinición mayor, pero parcial, de sus fronteras étnicas tanto internas como externas. Uno de los focos principales ha sido, indiscutiblemente, la educación²¹. En este proceso, la escuela ha sido resueltamente considerada, retomando aquí los términos de Seamus Dunn, como un "agente de cambio" en una apuesta audaz de "reingeniería social" (*social reengineering*) que ha sido objeto de un amplio consenso en Quebec, aunque algunas personas hayan cuestionado la legitimidad o realismo de éste.

Unos treinta años después de la "Revolución tranquila" y veinte años después de la adopción de la *Loi 101*, es posible, gracias al tiempo transcurrido, efectuar un primer balance de las experiencias y límites de las reformas que se han llevado a cabo, aun cuando estamos lejos de conocer los pormenores. Este es el primer objetivo de este artículo que, como indica el título, presentará una

²¹ Varias personas consideran que de hecho se trata del foco principal de la acción gubernamental en cuestión de modificación de las relaciones étnicas desde finales de los años 1960. Sin embargo, esta es una posición sujeta a debate debido a la importancia de las transformaciones lingüísticas y sociales que han afectado conjuntamente la economía y el mundo del trabajo.

descripción global sobre la educación y la etnicidad en Quebec²². Debatiremos específicamente tres cuestiones: la evolución de los vínculos entre la etnicidad y las estructuras escolares en Quebec, antes y después de la *Loi 101*: el balance y la prospectiva concerniente a la educación de los alumnos de origen inmigrante en las escuelas de lengua francesa; así como las recientes transformaciones en materia de confesionalidad del sistema escolar y los debates actuales en torno al lugar que ocupa la religión en la escuela.

A modo de conclusión, proponemos algunos puntos de reflexión sobre el asunto, poco debatido y aún menos documentado, del papel que podría jugar la educación en la modificación de la dinámica de aislamiento y desconfianza que prevalece actualmente en Quebec entre francófonos y anglófonos. En efecto, es fascinante constatar, sobre todo después de haber tomado conciencia de los estudios de caso belga, catalán e irlandés, hasta que punto este asunto sigue siendo tabú en Quebec, aun cuando nuestra sociedad ha sabido manifestar un dinamismo apreciable respecto a otros bloqueos que hemos vivido en el terreno de las relaciones étnicas.

Etnicidad y estructuras sociales

Como lo muestra la literatura (Amir, 1976; Banks, 1988a, 1988b; Katz y Taylor, 1988; Irwin, 1992) no existe un consenso claro sobre la legitimidad y pertinencia de los modelos de relación entre la etnicidad y las estructuras escolares que se pueden encontrar en el seno de las sociedades donde coexisten varios grupos étnicos. La escolarización en el seno de las instituciones comunes no representa la panacea a las tensiones y conflictos: ésta puede incluso ser vivida negativamente, como una tentativa de asimilación de la minoría por la mayoría. Al contrario, la hipótesis, a veces racista, a veces ingenuamente multicultural, del desarrollo "separado pero igual" casi no ha demostrado su capacidad de engendrar el espacio compartido necesario para el establecimiento de una sociedad civil y cívica armoniosa. Todos están de acuerdo, por cierto, sobre el papel importante que puede jugar la socialización informal, con los compañeros de orígenes diversos, que solamente puede brindar una escolarización común a un edad precoz. Sin embargo, nada nos permite argüir que ésta sea una condición necesaria o suficiente para el establecimiento de

²² Es preciso recordar que éste ha sido escrito ante todo en honor de nuestros colegas belgas, catalanes e irlandeses y por ello podría parecer al lector quebequés que casi no nos apartamos de los 'camino trillados'.

relaciones armoniosas, sobre todo en los contextos con ambigüedad de predominio étnico donde cada quien "se instala en sus posiciones escolares".

Entonces nos parece entonces importante precisar que nuestra descripción de los lazos entre etnicidad y estructuras escolares en Quebec no proviene de un *a priori* normativo, de un ideal tipo a partir del cual se podría juzgar los "progresos" realizados. Ésta apunta, más modestamente, a atestiguar la redefinición de la situación escolar en Quebec desde hace treinta años, cuya complejidad refleja bien, a nuestro parecer, la multiplicación de las redes de contactos interétnicos así como diversos bloqueos en el seno de la sociedad en general.

La situación antes de 1977

El control de la educación ha constituido siempre una preocupación esencial de los diversos grupos en competición en Canadá, como lo demuestra la delicada estructura de compromiso sobre la que se basan las disposiciones del Acta de América del Norte Británica (AANB) de 1867 en materia de derechos escolares. En efecto, la educación se define ahí como una competencia exclusiva de las provincias —una condición *sine qua non* a la entrada de Quebec en el seno de la Confederación— mientras que el control de las comisiones escolares y escuelas separadas se garantiza a las minorías religiosas. Como lo ha recordado Danielle Juteau, en el pasado, el factor religioso constituía el marcador étnico principal entre canadienses franceses y canadienses ingleses y ni los protestantes anglófonos de Quebec ni los católicos de Ontario (un grupo más mixto, en el que los francófonos constituían, sin embargo, una parte importante) no habrían aceptado el ser dejados a merced de las imposiciones de la mayoría, en materia de educación.

Esta protección constitucional, conjugada con diversas características de la dinámica sociolingüística y étnica, sobre las que no es conveniente extenderse aquí²³ (entre otras, la dominación de los francófonos por los anglófonos en el terreno económico y lingüístico, el repliegue identitario y el tradicionalismo de los francófonos, la importancia del clérigo y la debilidad del Estado en el terreno institucional, la integración de los inmigrantes a la minoría anglófona) han tenido como efecto el hacer aparecer y mantener, hasta mediados de los años

1970, un sistema escolar donde el aislamiento interétnico era casi total²⁴ (Laperrière, 1983; Berthelot, 1991). Como lo muestra la figura 1, las escuelas públicas de Quebec han estado, durante cerca de cien años, mayormente estructuradas en subsistemas relativamente autónomos y homogéneos. Estos subsistemas correspondían, en un primer momento, a los dos grupos en competición por el estatuto de mayoría: los canadienses franceses dominaban el sector francocatólico y les *White Anglo-Saxon Protestants (WASP)*, el sector angloprotestante. A medida que otros grupos se han instalado en Quebec, la lógica segregativa se ha multiplicado. Desde mediados del siglo XIX, los irlandeses católicos han suscitado la creación de un sistema anglocatólico²⁵. Éste se convirtió gradualmente en el sector de acogida de todos los inmigrantes católicos no francófonos (especialmente los italianos y portugueses, sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial). En efecto, frecuentando la escuela inglesa, éstos comenzaban un proceso de movilidad social, además no estaban interesados en frecuentar una escuela francesa superpoblada («*revanche des berceaux*») donde ellos no eran particularmente bien recibidos y los francófonos estaban esencialmente preocupados por su supervivencia colectiva por medio del control de sus propias instituciones (Cappon, 1975; MCCI, 1990a).

²³ Nos referimos nuevamente al artículo de Danielle Juteau.

²⁴ No discutiremos aquí el problema de los autóctonos que representan un porcentaje muy pequeño de la población (menos de 1%) cuyas reservas están generalmente situadas en regiones alejadas, lo que limita los contactos con los otros grupos de Quebec. Además, hasta finales de los años 1970, la escolarización de los estudiantes autóctonos era casi exclusivamente una responsabilidad federal, mientras que ahora está cada vez más bajo su propio control.

²⁵ Éstos huían del hambre y la dominación británica, pero aparentemente no hasta el punto de querer convertirse en canadienses franceses!

FIGURA **1**
ETNICIDAD Y ESTRUCTURAS ESCOLARES EN QUEBEC
Antes de 1977

Un poco más tarde, a finales del último siglo, la llegada de los judíos askenazis ha presentado el problema de la inadecuación de un sistema basado en el reconocimiento de los derechos de las únicas religiones: católica y protestante. Éste se solucionó considerando a los judíos como protestantes en cuanto al pago de los impuestos escolares pero sin derechos particulares (Laferrière, 1983)²⁶. A partir de entonces, el sistema angloprotestante ha jugado el papel de un sistema escolar sino neutro, por lo menos más abierto, en lo que concierne la acogida de no-católicos (particularmente los griegos ortodoxos, armenios y musulmanes). Sin embargo, éstos seguían siendo generalmente segregados en ciertas escuelas, a causa de las diferencias de clase marcadas con los *WASP* y también por las prácticas de relegación procedentes de algunas comisiones escolares. Esta situación de integración sin igualdad de derechos fue el origen del crecimiento de las escuelas particulares con carácter religioso cuya popularidad es muy elevada en el seno de ciertos grupos²⁷. Estas escuelas (hoy en día judías, griegas, ortodoxas, armenias y musulmanas), financiadas durante largo tiempo por las propias comunidades, reciben subvenciones del Estado desde 1969.

Finalmente, a fines de los años 1960, la inmigración de los judíos sefardíes, rechazando el hecho de tener que escoger entre su lengua y su religión, conllevó al surgimiento de un quinto subsistema, el francoprotestante, que conocería un acelerado desarrollo a partir de 1977.

En este contexto, el debate sobre la integración escolar era poco susceptible de emerger o de dar lugar a la investigación. Pero si se tiene en cuenta el hecho que en 1969, el 89% de los estudiantes inmigrantes frecuentaban escuelas anglocatólicas —donde representaban la gran mayoría de la población (CSIM, 1991)—, es posible considerar que el porcentaje de estudiantes inmigrantes que no tenían ningún contacto con compañeros de la comunidad francófona o anglófona era también muy elevado. En lo referente a las relaciones entre francófonos y anglófonos en el seno del sistema escolar, se puede pensar que éstas también eran débiles.

²⁶ Después que un estudiante judío se quejara porque la *Comission des écoles protestants du Grand Montréal* le negó una beca de estudios, un juicio célebre decretó en 1911 que los judíos eran protestantes «*as a matter of grace*».

²⁷ Se considera que más de la mitad de los alumnos griegos y cerca de las tres cuartas partes de los alumnos judíos frecuentan las escuelas controladas por su propia comunidad (Mc Andrew, 1993).

El impacto de la Loi 101

Como lo ha demostrado Danielle Juteau, a partir de los años 1970, una situación que había sido definida generalmente como no problemática (la frecuentación de la escuela inglesa católica, protestante o particular por los alumnos inmigrantes) se convirtió en un problema social importante, sobre todo por su posible impacto en la situación demolingüística de Quebec y particularmente de Montreal. En efecto, a largo plazo, el decrecimiento demográfico de la población francófona, conjugado con la tendencia a la integración lingüística de los inmigrantes hacia la comunidad anglófona habría cuestionado el estatuto de mayoría del grupo francófono en Quebec y habría limitado significativamente el control del único campo que éste dominaba tradicionalmente, el de la política (Henripin, 1974; Dion, 1977). La «batalla» que hace furor durante los años 1970, entre los partidarios de la libre elección de la lengua de enseñanza y los de la integración de los inmigrantes a la mayoría francófona por medio de una escolarización común, ha conocido numerosas peripecias que no es conveniente desarrollar aquí (Berthelot, 1991). Sin embargo, por lo menos aparentemente, esta «batalla» ha sido solucionada con la adopción de la *Loi 101* en 1977, que hace del francés la lengua común de enseñanza en Quebec y a la que están sujetos todos los nuevos inmigrantes (Plourde, 1988)²⁸.

La *Loi 101* no teniendo como objetivo el cuestionamiento de la entereza institucional a nivel educativo de la comunidad anglófona o de los grupos inmigrantes, quienes habían comenzado ya su anglicización, es previsible que su impacto más perceptible sobre las relaciones étnicas y la estructura escolar en Quebec sea en los grupos de inmigración reciente y en los alumnos francófonos. La figura 2 ilustra hasta que punto los lazos entre la etnicidad y la frecuentación de los subsistemas escolares específicos han sido debilitados desde hace veinte años o, por lo menos, redefinidos. En efecto, lo que ilustra este cuadro no es el establecimiento de un único espacio escolar sino el surgimiento de una multiplicidad de espacios compartidos entre los alumnos de

²⁸ La parte de la *Charte de la langue française*, que llamamos generalmente la *Loi 101* (Gouvernement du Québec, 1977), hace de la asistencia a la escuela francesa la norma para todos los estudiantes, salvo algunas excepciones, que corresponden esencialmente a los derechos de la minoría lingüística anglófona y a aquellos de los grupos alófonos que se asimilaron al grupo anglófono en el pasado.

diferentes grupos. De manera previsible, la frontera que ha perdurado mejor y de manera más sistemática, en la escuela como en la sociedad en general, es la que divide los canadienses franceses y los *White Anglo Saxon Protestants*. Sin embargo, la popularidad de los programas de inmersión (Lamarre, 1997) atestigua claramente que si la comunidad anglófona había resistido a toda tentativa gubernamental de imponerle la frecuentación de las escuelas comunes con la población francófona, los padres de este grupo no han tenido necesidad de presiones jurídicas para comprender la necesidad de que sus hijos se vuelvan bilingües.

En cuanto a los antiguos "canadienses franceses", estos manifiestan comportamientos que competen tanto a una transformación pluralista como a un mantenimiento de la especificidad étnica. El pluralismo domina en Montreal donde la gran mayoría de los alumnos canadienses franceses son ahora educados en las escuelas multiétnicas aun cuando algunos padres utilizan la escuela particular para evitar los contactos, si no con todos los estudiantes inmigrantes, por lo menos con aquellos que provienen de grupos desfavorecidos (MEQ, 1988; Berthelot, 1991). Sin embargo, las escuelas del exterior de Montreal siguen siendo muy homogéneas desde el punto de vista étnico, aun cuando sus currículos tienen ahora más en cuenta que antaño la diversidad de la sociedad quebequesa (MEQ, 1997).

La situación de los inmigrantes y los descendientes de inmigrantes es igualmente interesante. Sin duda porque el carácter confesional de las escuelas y comisiones escolares se ha vuelto cada vez mas nominal, en adelante la religión es un factor menos importante en comparación con el periodo de llegada para predecir el grado de integración estructural de un alumno, con relación a otro, en el seno del sistema escolar. La popularidad de las escuelas particulares religiosas está disminuyendo, pero existen fuertes tendencias centrifugas como lo muestra la popularidad creciente del sector francoprottestante que ha reemplazado gradualmente al sector anglocatólico como comisión escolar "étnica" (Mc Andrew y Ledoux, 1995).

La ausencia de contactos con los francófonos, en algunas situaciones, no puede sin embargo ser atribuida únicamente a las tendencias voluntaristas en las poblaciones inmigrantes y nativas. En efecto, no se puede dejar pasar por alto la concentración residencial de las familias inmigrantes en algunos barrios que son el complejo resultado de las inigualdades

socioeconómicas y de la especificidad inmigrante. En general, el aislamiento entre francófonos e inmigrantes ha sido reducido significativamente hasta una situación que se puede caracterizar, según una perspectiva optimista o pesimista, como una botella medio llena o medio vacía. En efecto, las investigaciones recientes (Mc Andrew y Ledoux, 1995, 1996) muestran que una pequeña mayoría de alumnos de origen inmigrante o de segunda generación se escolarizan en escuelas donde representan la mayoría de los usuarios. Si el 50% no representa necesariamente un umbral que les impide tener contactos con sus compañeros francófonos, la situación del 26% de estudiantes que frecuentan las 40 escuelas donde representan más del 75% de la población exigiría ciertamente un examen más profundo.

El sistema escolar de Quebec de 1998, aunque relacionado con el pasado —particularmente con el pasado que divide todavía nuestra sociedad, el de las relaciones anglófonos-francófonos—, está seguramente mucho más integrado en el terreno estructural que existía antes de 1977. Sin embargo, como lo hemos mencionado, no es suficiente asegurar una escolarización común entre grupos antes aislados para que la armonía y la comprensión aparezcan automáticamente. Entonces conviene preguntarse hasta qué punto un sistema escolar así, tradicionalmente caracterizado por su hegemonía y considerado por el grupo que lo controlaba como un instrumento de su supervivencia cultural, ha podido transformarse en el terreno de los programas, de las prácticas y del currículo oculto. Es esto lo que trataremos de hacer ahora, limitando nuestros propósitos a las escuelas de lengua francesa que reciben más del 85% del alumnado —concretamente, el 70% de los alumnos alófonos y cerca del 95% de los recién llegados (MEQ, 1997).

FIGURA

2

ÉTNICIDAD

Y

ESTRUCTURAS

ESCOLARES

EN

QUEBEC

1996

La educación de los alumnos de origen inmigrado en el seno de la escuela de lengua francesa

Datos sociodemográficos y escolares

En Quebec, los alumnos inmigrantes o descendientes de padres inmigrantes, que designaremos de ahora en adelante como alumnos de origen inmigrado, no representan más que un 10% de la clientela escolar (MEQ, 1997). Si el peso demográfico de esta clientela es en su conjunto limitado, su peso político, no lo es. En efecto, la concentración de los alumnos de origen inmigrado en Montreal, donde representan más del 35% de la clientela total²⁹, así como la dinámica de competición sociolingüística entre anglófonos y francófonos, descrita anteriormente, contribuyen, como ya hemos visto, a hacer de su integración escolar una cuestión visible, ampliamente debatida y —incluso en el contexto de disminución presupuestal actual— relativamente bien sostenida por los poderes públicos.

Por otro lado, es importante recordar que la complejidad de la política quebequesa de selección de inmigrantes³⁰ tiene también como consecuencia la diversidad extrema del alumnado de origen inmigrado. Esto se observa, evidentemente, a nivel de competencias lingüísticas³¹ y del origen nacional³², lo que constituye por otro lado una tendencia general en América del Norte y en Europa (MCCI, 1990a). Pero es también observable en la clase social, una característica más específica en Quebec y Canadá. En efecto, la distribución del conjunto de la población de origen inmigrado según indicadores como la proyección del empleo, así como el nivel de educación, es

²⁹ La gran región metropolitana agrupa el 93% de este alumnado y la isla de Montreal, sola, el 76%.

³⁰ Ésta se define como el arbitraje de objetivos diferentes, que podrían ser contradictorios si los llevaríamos a su lógica extrema, ya sea el reclutamiento de una inmigración francófona de todos los orígenes, la contribución de la inmigración al desarrollo económico, el sostenimiento a la reunificación familiar y el compromiso hacia una creciente solidaridad internacional (MMCI, 1990b).

³¹ Solamente el 34,5% de las personas que han inmigrado a Quebec desde hace cinco años (1989-1993) tenían un conocimiento previo del francés, mientras que el 65,4% conocían, más bien, cerca de 40 lenguas diferentes, dentro de las cuales el número de lenguas no europeas ha aumentado sistemáticamente (MAIICC, 1994).

³² Las fuentes no tradicionales, es decir las que no provienen de América del Norte o de Europa (MCCI, 1990b) representan en 1991 el 80% del flujo total mientras que éstas no representaban más que el 20% en 1961.

ampliamente similar, con excepción de una ligera bipolarización en los dos extremos³³, a la de la población nativa de Quebec (MCCI, 1990a). En el ámbito de la educación, esta última característica ha implicado que las zonas y escuelas desfavorecidas, de un lado, y la presencia de alumnado de origen inmigrado, de otro, no están sistemáticamente correlacionadas en la gran región metropolitana de Montreal (CSIM, 1991; Mc Andrew y Ledoux, 1995).

Además, no esta exenta de efecto sobre la población de origen inmigrado, globalmente favorable, en el terreno del éxito escolar y la movilidad educacional. Ésta se caracteriza efectivamente, tanto en la escuela inglesa como en la francesa, por tasas de éxito en los exámenes ministeriales equivalentes o ligeramante superiores a las de los alumnos francófonos, excepto en francés donde los resultados son ligeramente inferiores, sin ser catastróficos (St-Germain, 1988; CCCI, 1990; MEQ, 1996). Por otro lado, el alumnado de origen inmigrante, en general, tiene una tasa de obtención del título de secundaria ligeramente superior a la mediana, continuando sus estudios en el *cegep* y en la universidad en mayor medida que la clientela nativa.

Estos resultados positivos, que deben ser interpretados a la luz del déficit educativo de los francófonos al comienzo de la "Revolución tranquila", que perdura todavía aun cuando la diferencia ha sido ampliamente satisfecha, se deben precisar en algunos grupos de llegada más reciente, particularmente aquellos subescolarizados en el país de origen y que llegaron a Quebec durante la adolescencia (Plante-Proulx, 1987). Sin embargo, estas tendencias de conjunto conlleve que la problemática de la educación de los alumnos de origen inmigrado en Quebec, opuestamente a las situaciones prevalecientes en Europa o en los Estados Unidos, plantee ante todo una doble cuestión, de un lado, la de la integración lingüística de las comunidades inmigrantes y, del otro, la de la adaptación al pluralismo en el seno de las instituciones tradicionalmente homogéneas.

³³ Hasta un cierto punto, esta disparidad social coincide con la aportación relativa de las categorías de inmigración (independientes, reunificación familiar y refugiados), que han representado respectivamente el 51,6%, el 27,8% y el 20,6% entre 1989 y 1993 (MAIICC, 1994). Sin embargo, toda adecuación demasiado estrecha en este dominio sería peligrosa, especialmente en lo que respecta a los refugiados que son susceptibles de transmitir a sus hijos un "capital cultural" mucho más elevado que su situación socioeconómica podría predecir.

La integración lingüística

Como es común en la mayor parte de sociedades o sistemas escolares que comienzan a afrontar el reto de la integración de los inmigrados (Abdallah-Preteceille, 1988; Banks, 1988b; Lynch, 1988; Moodley, 1988), las políticas y programas especiales que han sido puestos en marcha en Quebec, a partir de los años 1970, apuntaban esencialmente a la integración lingüística o, para retomar aquí la tipología de McLeod (1981), a intervenciones de naturaleza compensatoria. Así, en 1969, se creó en el ministerio de Educación una Oficina de servicios a las comunidades culturales (que debería convertirse en una Dirección), encargada de desarrollar y ejecutar servicios, programas y material que respondan a las necesidades de los alumnos inmigrados. Las primeras clases de acogida, desarrolladas inicialmente sobre una base experimental, se han generalizado en las comisiones escolares de la región metropolitana, a partir de la adopción de la *Loi 101*. Se trata de clases especiales a tiempo completo con una ratio maestro/alumnos reducida, donde los alumnos inmigrados que ya han llegado al país en los últimos cinco años³⁴ se inician a la vida cotidiana en Quebec y donde se les enseña lo básico de la lengua francesa y otras disciplinas escolares hasta que estén listos para integrarse en las clases «ordinarias» o «regulares»³⁵. Además, en 1988 se agregó al régimen pedagógico un artículo que asegura el acceso universal a las medidas compensatorias en la esfera lingüística. Estas medidas consisten, en las regiones donde el número de inmigrados no permite la organización de clases a tiempo completo, en periodos de dos horas y media por semana, tomados durante las horas de clase «regular». Como respuesta a la diversificación lingüística de las olas migratorias se ha puesto en marcha en las escuelas cuyo porcentaje de alumnos alófonos supera el 25%, un programa de apoyo lingüístico con el objetivo de ayudar a los alumnos durante los dos primeros años de integración en la clase «regular» (MEQ, 1988).

³⁴ Los alumnos alófonos nacidos en Canadá o que han llegado desde hace más de cinco años, pero que no tienen un dominio suficiente del francés, tienen también acceso a clases especiales en las que las modalidades de organización son no obstante un poco menos generosas. El argumento presentado para justificar esta distinción es que a pesar que estos estudiantes necesitarían apoyo lingüístico, ya están ampliamente socializados en la cultura quebequesa.

³⁵ Teóricamente, en cualquier momento del año, pero realmente, a consecuencia de la resistencia de los profesores, generalmente después de diez meses o incluso más tiempo (MEQ, 1988).

Aunque se han hecho varias críticas sobre la insuficiencia de estas medidas, particularmente por los educadores y su sindicato, las investigaciones, hasta ahora, tienden a mostrar hasta ahora que la integración lingüística de los alumnos de origen inmigrado —que definimos aquí como la competencia lingüística en francés así como el uso que ellos hacen de esta lengua fuera de la clase— no ha dejado de progresar desde hace veinte años.

Los estudios relativos a la competencia lingüística ilustran el hiato existente entre las percepciones de los profesionales y los resultados obtenidos por los investigadores y los responsables de tomar decisiones a nivel escolar. Por ejemplo, durante las consultas realizadas en el ámbito del *Rapport Latif* (MEQ, 1988), una gran mayoría de los profesionales consideraban que aproximadamente el 50% de los alumnos de las clases de acogida entraban en la clase «regular» con un nivel insuficiente de competencia lingüística cuyas proporciones variaban entre el 27% y el 64% según el origen del alumno. Estas dificultades afectaban principalmente a las escuelas secundarias con alta densidad étnica y al dominio de la lengua escrita. Estas apreciaciones en diversas ocasiones han sido y siguen siendo reiteradas (consultas públicas, emisiones de televisión, posicionamiento sindical) justificando la reivindicación popular ante los educadores de una prolongación del tiempo de permanencia en la clase de acogida.

Al contrario, Maisonneuve (1987) ha mostrado que la cohorte de alumnos de clases de acogida de 1981, después de haber tenido algunas dificultades durante los dos primeros años de integración en la clase «regular», tuvo un progreso escolar más favorable que su cohorte equivalente de alumnos francófonos. St-Germain (1988) ha establecido que la mediana de los resultados de las pruebas únicas de francés de los alumnos alófonos de secundaria inscritos en el sector francés eran del 60,2%, un resultado ligeramente inferior al de los francófonos (67,3%), pero de ninguna manera desastroso. Como otros ya lo han señalado, estos, datos a nuestro parecer, miden fenómenos diferentes (MEQ, 1988; Van Dromme y al., 1991).

De un lado, las percepciones más negativas de los profesionales revelan sin duda el entorpecimiento de las tareas que éstos viven año tras año cuando tienen que recibir sin cese los nuevos alumnos procedentes de las clases de acogida. Estas percepciones expresan igualmente su inquietud no sólo como profesionales sino también como ciudadanos frente a

un cambio mayor para el cual su formación anterior los preparó poco (Laperrière, 1991b; Van Dromme y al., 1991). Además, incluso los profesionales parecen sobreestimar la amplitud del fenómeno, es plausible pensar que los alumnos inmigrantes, particularmente en secundaria, presentan dificultades crecientes en el terreno lingüístico porque provienen, más que en el pasado, de grupos lingüísticamente alejados del francés (CSIM, 1991) y porque alrededor del 20% de entre ellos pueden ser considerados como subescolarizados o analfabetos en su lengua de origen (Plante-Proulx, 1987). Un estudio reciente del MEQ (1996), que trata sobre el progreso de los alumnos de las clases de acogida de las cohortes de 1989 y 1990, que confirma al mismo tiempo las tendencias globalmente positivas de otras escuelas, ha identificado como factor principal de diferenciación de las carreras escolares, la edad de llegada al sistema escolar quebequés.

De otro lado, como atestiguan los datos cuantitativos, estas dificultades no aparecen como insuperables por la mayoría de los alumnos que, gracias a su propia motivación y a la implicación de los educadores, terminan por alcanzar un dominio de la lengua que, sin ser equivalente a la de un locutor nativo, no constituye, como hemos presentado anteriormente, un obstáculo a su movilidad educacional.

Sin embargo, en Quebec continúa el debate sobre la pertinencia de mantener la fórmula de acogida tal como ha sido puesta en marcha, que pronto tendrá treinta años, y esto, más aún cuando el ministerio recientemente ha dado mayor poder a las comisiones escolares para que definan los modelos más apropiados (MEQ, 1997). Dos tendencias parecen ser objeto de un cierto consenso al respecto: de un lado, se cuestiona la necesidad de clases cerradas para los alumnos de preescolar y primer ciclo de primaria que no tengan problemas específicos y, de otro lado, se explora —no siempre con mucho éxito, hay que reconocerlo— diversas fórmulas que permitirían responder mejor a las necesidades de los alumnos subescolarizados que entraran al sistema escolar durante su adolescencia (Mc Andrew, 1998).

La inquietud de los profesionales y de la opinión pública es igualmente perceptible en lo que respecta al segundo aspecto: la integración lingüística exitosa, es decir la adopción del francés

como lengua común de los intercambios de carácter público, tanto en la escuela como en la sociedad³⁶, por los alumnos de origen inmigrado.

Las opciones sociolingüísticas de los alumnos sobre el libre mercado de las prácticas lingüísticas, mientras que el mercado escolar está ampliamente enmarcado, son, frecuentemente, interpretadas como el auténtico revelador del estado del éxito o del fracaso de la *Loi 101*, como son, por otro lado, los datos sobre la libre elección de *cegep* de lengua francesa o inglesa por los estudiantes de origen inmigrado —estos son generalmente favorables, pero el mínimo retroceso, aunque sea local, es analizado minuciosamente por los nacionalistas. Aquí, nuevamente, los datos de las investigaciones son más positivos que las percepciones.

El estudio, ya antiguo, de Hensler y Beauchesne (1987) había mostrado que el francés era principalmente la lengua común de las escuelas pluriétnicas de Montreal, inclusive si el inglés podía predominar en ciertas escuelas cuyo barrio circundante era anglófono o cuya clientela estaba compuesta por un porcentaje importante de grupos anglicizados en el pasado. Un estudio más reciente³⁷ que combina el análisis de las percepciones de los profesionales y de los alumnos, así como el análisis estructurado y sistemático de veinte escuelas de los intercambios informales entre los alumnos, confirma y acentúa estos resultados positivos. El francés se revela como la lengua dominante en todas las escuelas, mientras que las lenguas de origen están limitadas a la comunicación intergrupala, una situación en resumidas cuentas comprensible. En cuanto al inglés, éste sólo accede a un cierto estatuto de lengua común en el caso de una escuela del *West Island* cuya presencia inmigrante es limitada, pero donde un importante número de alumnado anglófono que tiene derecho a la escuela inglesa ha elegido libremente el asistir a la escuela francesa — escuela donde la mayor parte de los francófonos son bilingües.

³⁶ Es importante notar que la asimilación lingüística no es uno de los objetivos de la política quebequesa de integración. Ésta favorece, en efecto, el respeto a las decisiones individuales en lo referente a la lengua de los intercambios de carácter privado y apoya el mantenimiento y dinamismo de las lenguas de origen (recientemente denominadas *lenguas de contribución para resaltar el carácter patrimonial*), consideradas como posibilidades de éxito en el ámbito de la competitividad económica y enriquecimiento intercultural (MCCI, 1990b).

³⁷ *Concentration ethnique et usages linguistiques*, estudio dirigido por C. Veltman de la Université du Québec à Montréal y M. McAndrew, de l'Université de Montréal, financiado conjuntamente por el MRCI, el MEQ, el CLF e Immigration et métropoles.

Por supuesto, estos resultados positivos a nivel de la escuela no deben ser extrapolados al conjunto de la sociedad. Debido al todavía importante estatuto del inglés como lengua de los medios de comunicación y del trabajo, es plausible que el empleo del francés de "los niños de la loi 101" («*les enfants de la Loi 101*») en su vida extraescolar, sea menos dominante (Comité interministériel sur la situation de la langue française, 1996). Sin embargo, el conjunto de estos recientes datos se encuentra lejos de indicar una resistencia generalizada a los esfuerzos de francización de la sociedad de acogida, una situación que contrasta ampliamente con la polarización y las tensiones que han rodeado la adopción de la *Loi 101* desde hace más de veinte años.

La adaptación institucional al pluralismo

Aunque la integración lingüística represente la preocupación central, varias medidas puestas en marcha desde 1977 muestran que existe igualmente una cierta conciencia de la importancia del respeto al pluralismo en las escuelas públicas. Por ejemplo, se puede mencionar el principio de la promoción y de la enseñanza de otras lenguas, que ha dado un equilibrio a aquellos que ponían por delante la promoción de la lengua francesa en el *Livre Blanc sur la politique de la langue* (Gouvernement du Québec, 1977a), así como la creación y la puesta en marcha subsiguiente de un programa de enseñanza de lenguas de origen para los alumnos alófonos en las escuelas de lengua francesa e inglesa (Mc Andrew, 1992a)³⁸. La Escuela quebequesa: Enunciado de política y plan de acción (*L'École québécoise : Énoncé de politique et plan d'action*) (MEQ, 1979) afirmaba también que, para la promoción de la enseñanza de las lenguas de origen, el Gobierno de Quebec manifestaba "su compromiso a respetar los principios de la Carta quebequesa de los derechos y libertades, que afirmaba que las personas que pertenecen a las minorías étnicas tienen el derecho de mantener y desarrollar su propia vida cultural con los otros miembros de su grupo" (MEQ, 1979: 10). Pero esta visión del impacto del pluralismo sobre el sistema escolar era muy

³⁸ Este es un programa escolar regular completamente desarrollado y financiado por el Gobierno de Quebec que fue ofrecido en 1996-1997, a unos 70000 alumnos en 14 lenguas, la mayor parte del tiempo fuera del horario regular, durante dos horas y media por semana. Desde 1998, éste es igualmente accesible, con ciertas condiciones, a aquellos que no hablan la lengua cible, con el fin de favorecer una sensibilización al intercultural en el seno de la mayoría.

limitada. Podríamos caracterizarla, si adoptamos la tipología de McLeod (1981) como *ethnic specific*, o si tomamos la de Banks (1988a) como de "multiculturalismo aditivo". En una perspectiva tal, los programas de valorización del pluralismo tienen un impacto marginal, ya que están dirigidos solamente al alumnado de las minorías étnicas y dejan intacto el funcionamiento de las instituciones escolares, particularmente el curriculum oculto.

Sin embargo, con el transcurso de los años, hemos asistido a una creciente toma de consciencia de la multidimensionalidad de ajustes necesarios, tanto a nivel de las políticas oficiales como de las prácticas de una integración que sobrepasaría la simple integración lingüística o el mantenimiento de las lenguas de origen. Situándose generalmente en una perspectiva de acercamiento intercultural al interior de una sociedad francófona, diversas medidas *ad hoc* han sido puestas en funcionamiento por el ministerio de Educación o las comisiones escolares de la región metropolitana, más directamente implicadas en la integración de los alumnos de origen inmigrado (MEQ, 1988, 1997; CSE, 1993). Entre estas diversas intervenciones, hay que mencionar la publicación de varias guías destinadas a la eliminación de estereotipos en el material didáctico, la inclusión de objetivos de educación intercultural en diferentes programas, el desarrollo de material didáctico que cristaliza los mencionados objetivos, así como el ofrecimiento de programas de formación continua o de actividades interculturales para los profesores y las direcciones de las escuelas. Además, ha sido desarrollado por el ministerio de Educación de Quebec un programa de acceso a la igualdad que favorezca la contratación de profesores de origen inmigrado en las diferentes comisiones escolares de la isla de Montreal. Este programa también ha dedicado fondos especiales a las escuelas cuya clientela étnica representa más del 25% con el fin de permitir, entre otras cosas, la contratación de mediadores (*agents de liaison*) para mejorar las relaciones entre los padres en el nivel primario o entre los estudiantes en el secundario. Además, aun cuando hasta mediados de los años 1990 la formación intercultural de los futuros maestros estuvo en manos de la iniciativa de las universidades, el ministerio ha hecho de ésta, un criterio para la aprobación de los nuevos programas que se han iniciado en 1995.

Esta enumeración de medidas gubernamentales y locales podría dar la impresión que el sistema escolar quebequés ha tomado definitivamente su "viraje intercultural" o que practica

ahora el "multiculturalismo como parte integrante del curriculum" (Banks, 1988a). La situación real es más compleja.

Diversas investigaciones han ilustrado desde hace unos diez años, los importantes límites que impiden que el sistema escolar desempeñe plenamente su papel en cuanto a la integración de los alumnos de las comunidades culturales y al apoyo al desarrollo de un sentimiento de pertenencia de todos los alumnos a una sociedad pluralista. Entre otros, hemos subrayado el hiato, a veces importante, entre las políticas y programas oficiales y la interpretación y puesta en marcha que se hace a nivel local, particularmente en lo que se refiere a la perspectiva intercultural (Hohl, 1991; Cumming-Potvin y al., 1994), así como el carácter no sistemático de las actividades de perfeccionamiento de los maestros (Berthelot, 1991). La persistencia de un "nosotros" colectivo exclusivo y de un cierto "*racionalismo*" en el seno del ya revisado material didáctico, sin embargo, ha sido deplorado (Blondin, 1991; Mc Andrew, 1992b). Igualmente, diversos estudios identifican la débil participación de los padres de origen inmigrado en la toma de decisiones relativa a las orientaciones de la escuela (Mc Andrew, 1988), así como un clima de relaciones interétnicas entre alumnos que, aunque relativamente armonioso (Hensler et Beauchesne, e1987), se caracteriza por un aumento creciente del aislamiento interétnico a lo largo de la trayectoria escolar (Laperrière, 1991a).

Las escuelas de lengua francesa están también enfrentadas a nuevos retos ligados a la diversificación creciente del alumnado, particularmente los de la gestión de conflictos de valores y los del surgimiento de tensiones "raciales". Estos no tienen *a priori* nada de específicamente quebequés —lo que no es en sí tranquilizador, dado el aumento general de la intolerancia en casi todo el Occidente— pero que toman a veces un color "local" particular ya que surgen, generalmente, a través de situaciones ambiguas en las que la cuestión lingüística no está ausente del todo. En lo referente a la gestión de conflictos de valores, dos investigaciones (Hohl, 1991; Mc Andrew 1996) así como un asunto mediatizado reciente —el Quebec ha conocido también su "Asunto del hijab"— han ilustrado la perplejidad de las direcciones de las escuelas y de sus profesionales ante la dificultad de negociar los acomodamientos, respetando el pluralismo de su alumnado dentro de los límites del respeto de una cultura cívica común y de los puntos de fricción en la concepción del aprendizaje, autonomía del niño, disciplina, del papel respectivo e igualdad

del estatuto entre hombres y mujeres, así como del lugar de las prácticas religiosas en la vida cotidiana.

En cuanto a la cuestión del racismo y las tensiones "raciales", en el contexto quebequés no ha dado lugar a demasiadas investigaciones específicas, más bien diríamos que pocas. Sin embargo, el estudio de Hensler y Beauchesne de 1987 había revelado la existencia de conflictos e incidentes de carácter racista que eran atenuados por los profesionales pero que eran confirmados casi unánimemente por los alumnos de todos los orígenes y, particularmente, por los alumnos francófonos de *rancio abolengo*. Recientemente, los estudios de Laperrière (1991a, 1991b) sobre la construcción de las relaciones interétnicas e interraciales en dos escuelas pluriétnicas han confirmado la importancia del racismo percibido como factor de construcción de la identidad de los jóvenes haitianos y de definición de su estrategia de integración generalmente conflictiva.

El conjunto de estas tendencias debe ser analizado sin alarmismo, teniendo en cuenta el carácter reciente del "viraje intercultural" realizado en el seno del sistema escolar de lengua francesa en Quebec y a la luz de los progresos reales que se han efectuado en este campo desde hace quince años. El simple hecho que en materia de adaptación institucional el balance quebequés no sea más negativo que el existente en otras sociedades, donde la relación con la diversidad cultural es más antigua, rinde homenaje a la capacidad de adaptación del sistema a su nuevo mandato de integración, particularmente en un contexto de creciente diversidad de origen migratorio. Sin embargo, estos límites llevan a que nos regocijemos por el hecho de que el ministerio de Educación por fin, después de más de diez años de espera, haya decidido hacer público un documento (*Enoncé*) en materia de integración escolar y educación intercultural (MEQ, 1998). Este documento pone balizas a las elecciones que tienen que realizar cotidianamente las comisiones escolares locales y los profesionales al respecto, afirmando de manera coherente la transformación pluralista del sistema. En efecto, aun cuando el impacto de la política estará probablemente limitada a Montreal, donde ésta llega un poco tarde porque la mayor parte de comisiones escolares han desarrollado ya su propia política sobre la cuestión, esta debería facilitar la creciente toma de consciencia del pluralismo de la sociedad quebequesa, hasta en las regiones

más homogéneas, contribuyendo así a disminuir un hiato que podría revelarse problemático a mediano y largo plazo en el terreno de las relaciones étnicas.

La confesionalidad y el papel de la religión en la escuela

Entre los obstáculos, identificados —aunque debatidos— con más frecuencia para la elaboración de un proyecto de escuela común y pluralista figuran: la existencia y sobre todo el mantenimiento —más de treinta años después del movimiento de laicización de la sociedad quebequesa generado por la "Revolución tranquila"— de un sistema escolar estructurado en función de la religión. Varios factores, sobre todo políticos y culturales, pero también institucionales (sobretudo, las obligaciones suspendidas a partir de la *Loi constitutionnelle de 1867*³⁹) pueden explicar este bloqueo caracterizado, entre otras, por cuatro reformas, parciales o globales, que se han abortado desde 1969⁴⁰ (Proulx, 1993, 1995; Proulx y Woehrling, 1997).

³⁹ Evidentemente, estos factores se intercalan. En el dominio institucional, hay que destacar en primer lugar, el importante obstáculo que representaba el artículo 93 de la *Loi constitutionnelle de 1867* —derogado en diciembre de 1997— que garantizaba a los católicos de las ciudades de Montreal y Quebec la existencia y control por los mismos católicos de las escuelas católicas. Éste garantizaba a la comunidad protestante escuelas protestantes y su control en todo Quebec. Para la comunidad protestante, mayormente anglófona, la protección religiosa era en realidad una protección lingüística. Si la protección constitucional de los católicos era menos considerable, el peso político, fundado en el número —el Quebec es masivamente católico y el prestigio histórico de la jerarquía católica ha bastado ampliamente para mantener una relación de fuerza con el Estado, la que le ha permitido asegurar los privilegios de los católicos. Después de 1875 no se ha hecho jamás sin el acuerdo negociado con el episcopado ningún cambio importante en lo concerniente al lugar de la religión en el sistema educativo. A pesar de la modificación constitucional de diciembre 1997, los derechos y privilegios confesionales de los católicos y protestantes subsisten en virtud de leyes ordinarias de Quebec, pero son sustraídos de la preponderancia de las cartas canadiense y quebequesa de los derechos y libertades por medio de disposiciones derogatorias a estas cartas (Assemblée Nationale du Quebec, 1987).

⁴⁰ En 1969, el proyecto de *Loi 62* trata, por primera vez, de reemplazar las comisiones escolares confesionales de la isla de Montreal por comisiones escolares unificadas que hubieran tenido competencia sobre la triple red de escuelas —católicas, protestantes y laicas— tanto de lengua francesa como inglesa pero este nunca fue adoptado. En 1971, un segundo proyecto de ley de la misma naturaleza tiene la misma suerte. En 1985, una ley debidamente adoptada seis meses antes, buscando reemplazar, esta vez en todo Quebec, las comisiones escolares lingüísticas, se declara inconstitucional. En 1993, la Corte suprema de Canadá juzga válida la *Loi 107* de 1988. Esta ley propone una nueva versión de las comisiones escolares lingüísticas, pero son las contorsiones administrativas las que la vuelven inaplicable. Solamente después de la modificación constitucional de diciembre 1997 será posible abandonar las comisiones escolares confesionales, en beneficio de las comisiones lingüísticas, sin que afecte, es importante precisar, a la confesionalidad de las escuelas. A estas tentativas abortadas en el

Sin embargo, el Quebec ha vivido en julio 1998, el viraje más decisivo e importante en materia de redefinición de las relaciones de "etnicidad y educación" desde la adopción de la *Loi 101*, es decir el paso, discutido y debatido desde hace más de treinta años, de comisiones escolares confesionales a comisiones escolares lingüísticas.

Hasta esta fecha, las escuelas francocatólicas y anglocatólicas estaban regidas por las comisiones escolares llamadas "para católicos", mientras que las escuelas angloprotestantes, francesas y francoprotestantes, lo estaban por las comisiones escolares llamadas "para protestantes". Como hemos visto anteriormente, en el terreno demográfico, los francófonos dominaban las comisiones escolares católicas y los anglófonos, las comisiones escolares protestantes. Pero después de julio de 1998, los francófonos manejan las escuelas francocatólicas y francoprotestantes y los anglófonos, las escuelas anglocatólicas y angloprotestantes. En el terreno demográfico, los católicos dominarán masivamente las comisiones escolares francófonas, pero los protestantes seguirán siendo generalmente minoritarios en el seno de las comisiones escolares anglófonas, puesto que por lo demás ningún grupo religioso, es ahí realmente mayoritario. Estos cambios estructurales tendrán ciertos impactos sobre las relaciones mayoría-minoría, sobre todo en el terreno religioso, porque las minorías lingüísticas de las comisiones escolares confesionales se convirtieron súbitamente en minorías religiosas en las comisiones escolares lingüísticas. Esto es cierto, particularmente, en el caso de la centena de escuelas francoprotestantes, extremadamente heterogéneas en el aspecto étnicoreligioso, que serán «ahogadas» en la masa de las 2.500 escuelas francocatólicas. El sentimiento de minorización será percibido sobre todo en el seno de algunas escuelas protestantes de origen católico y canadiense francés, las cuales, más que las de las iglesias protestantes provenientes de la Reforma, se ven afectadas la homogeneidad de su propio proyecto educativo y temen particularmente la hegemonía de los católicos. Por su lado, los alumnos de las escuelas anglocatólicas (sobre todo los de origen irlandés e italiano) representan, a *grosso modo*, en las comisiones escolares anglófonas, un tercio del alumnado, otro tercio es de protestantes y los restantes pertenecen a las llamadas minorías religiosas que, en conjunto, históricamente han dado forma a la cultura dominante de las escuelas inglesas (MEQ, 1998).

campo legislativo, habría que agregar algunas comisiones, comités o grupos de trabajo ministerial cuyos informes no han llegado tampoco a dar resultados (Assemblée nationale du Quebec, 1987, 1998).

Tanto del lado francófono como del anglófono, podemos esperar mayor movilidad del alumnado entre las escuelas católicas y las escuelas protestantes, por lo que representaría un aumento del pluralismo étnicoreligioso de las escuelas, tanto francesas como inglesas. Esta movilidad podría, paradójicamente, acelerar la obligación legislativa de que toda escuela, ya sea católica, protestante o laica debe ofrecer, a petición, a sus usuarios la enseñanza de la religión católica o protestante o la enseñanza de la moral laica. En pocas palabras, el padre católico que reside cerca de una escuela protestante podría escoger inscribir ahí a su hijo ya que podrá en esa recibir la enseñanza de la religión católica en lugar de hacerlo en una escuela católica que se encuentra más alejada, lo mismo se aplicaría en el caso de un padre protestante.

De otro lado, la unificación de la población minoritaria de lengua inglesa puede comportar el aumento de la función identitaria de la escuela inglesa. Por lo demás, las primeras elecciones escolares de junio de 1998 han proporcionado el retrato de la situación: un 50% de los electores inscritos en la lista electoral anglófona se presentaron a las votaciones, mientras eran menos del 15% entre los francófonos (Directeur général des élections du Québec, 1998).

Además, la escuela confesional y la dualidad que esta crea en la institución escolar plantean, a nuestro parecer, un problema en la medida en que la escuela francoprottestante sigue siendo, por lo menos en Montreal, un lugar de socialización ambigua. En efecto, ésta se ha desarrollado históricamente desde hace veinte años, casi esencialmente a partir de las comunidades culturales provenientes de la inmigración, en un contexto ideológico determinado por la comunidad anglófona. Aquí, la relación mayoría-minoría se sitúa tanto, sino más, en una perspectiva cultural que en una religiosa. Como hemos señalado anteriormente, la escuela francoprottestante juega, desde la adopción de la *Loi 101* en 1977, el papel que desempeñaba la escuela anglocatólica como comisión escolar "étnica": socializar a una sociedad bilingüe. Esto se manifiesta tanto en el discurso como en sus efectos concretos: los alumnos alófonos de las escuelas francoprottestantes continúan mayormente sus estudios colegiales en inglés, después de haber terminado sus estudios secundarios, mientras que los alófonos inscritos en la escuela francocatólica se dirigen a los *cegeps* francófonos en un 70% (Ministère de la Culture et des Communications, 1996). Es por esta razón que el paso de las escuelas francoprottestantes de dominio francocatólico es susceptible

de crear ciertas tensiones, en la medida en que la socialización que los unos y los otros atribuyen a "su" escuela apunte hacia objetivos diferentes.

La reforma iniciada en julio de 1998 acentúa por fin un debate que se volvió más importante desde la adopción de la *Charte canadienne des droits et libertés* en 1982. La carta canadiense como la *Charte des droits et libertés du Québec*, garantiza a todo la libertad de conciencia y religión y el derecho de igualdad ante la ley. Así se presenta la cuestión de la relación entre la religión y el espacio público en el terreno escolar, habida cuenta de los derechos reconocidos a los padres en materia de enseñanza religiosa. Ahora bien, si se han desconfesionalizado las estructuras de gobierno de las escuelas que son las comisiones escolares, la ley mantiene los derechos y privilegios de los católicos y protestantes tanto en lo que concierne al estatuto confesional de las escuelas como en lo referente a la enseñanza de la religión y los servicios pastorales que ahí se ofrecen. Que además, como ya se ha dicho, están protegidos, a pesar de las disposiciones de las cartas canadiense y quebequesa, garantizando la libertad de religión y conciencia y la igualdad de todos ante la ley.

Esta cuestión está en el centro de un nuevo debate que agita ahora la sociedad quebequesa: el papel que se debe dar a la religión en el espacio público escolar. Dos principios se enfrentan: la confesionalidad y la laicidad. Se trata por consiguiente de una de las preocupaciones fundamentales que debería esclarecer nuestro *Grupo de trabajo sobre el lugar de la religión*⁴¹ que puso en marcha el ministerio de Educación en el otoño 1997 y que políticamente deberá resolver la Asamblea nacional.

Ahora bien, una de las preocupaciones de este debate, como lo confirma el resultado de la consulta que ha realizado este Grupo de trabajo, concierne precisamente a la función de socialización de la escuela y más precisamente al objetivo que esta debe perseguir⁴². La

⁴¹ Este grupo está presidido por Jean-Pierre Proulx, uno de los autores de este artículo y está formado por ocho personas procedentes tanto del medio universitario como de las escuelas primarias y secundarias.

⁴² Los *Estados generales sobre la educación (États généraux sur l'éducation)* realizados en Quebec en 1995-96 han sacado a la luz la importancia que adquiere de ahora en adelante, pero de manera explícita, la función de socialización de la escuela. Esto hasta el punto que la Ley sobre la instrucción pública (*Loi sur l'instruction*

confesionalidad escolar apunta en principio a la socialización de grupos religiosos, que en ciertos casos, son también grupos étnico-religiosos. Aunque esta función está perdiendo su dinamismo en Quebec, sigue siendo muy importante entre algunas partes significativas de la población. En el seno de la comunidad francocatólica, parece que la escuela católica desempeña una función identitaria que sobrepasa, evidentemente, la estricta función religiosa de la escuela (Milot y Proulx, 1998).

Estos objetivos manifiestos chocan con los defensores de la laicidad. Para éstos, la escuela debe, sobre la base de la igualdad de todos los ciudadanos, apuntar a una socialización de la sociedad en su conjunto, sociedad pluralista ciertamente, pero fundada en una ciudadanía común y compartida, esencial para la cohesión social. Es decir, que la desaparición de la escuela pública confesional, en beneficio de una escuela común y laica, tendría, si ésta debería materializarse, una cierta influencia sobre el papel de la escuela en el desarrollo de los particularismos o étnicos o religiosos o los dos a la vez. Esto, sin embargo, sin perder de vista que la escuela de lengua inglesa, legitimada tanto por la *Charte canadienne des droits et libertés* que por la *Charte de la langue française*, seguirá siendo una de las vías de socialización de mayor importancia.

Las consultas realizadas tanto dentro del ámbito de los *Estados generales sobre la educación* como en el *Grupo de trabajo sobre el lugar de la religión* muestran sin embargo, en particular en el seno de la mayoría francófona, una división de opinión bastante radical entre los padres y la Iglesia de una parte y los actores escolares de otra. Los primeros se convierten en defensores de la libre opción de la confesionalidad o de la laicidad en el nombre de un ideal democrático que, en la práctica, favorece la confesionalidad, mientras que los educadores, las direcciones y los administradores escolares se muestran generalmente favorables a la laicidad.

Sea lo que fuere, una cita legislativa hace ineludible el debate sobre esta cuestión y el Estado deberá decidir al respecto. En efecto, en virtud de la Constitución de Canadá, una disposición derogatoria de la *Charte canadienne des droits et libertés* (Carta canadiense de derechos y libertades) no es válida más que por cinco años y se vuelve caduca a menos que será renovada.

publique), modificada el otoño 1997, hace, en lo sucesivo, de la instrucción y la cualificación para el trabajo, una de las tres misiones oficiales de la escuela pública (Commission des États Généraux, 1996).

Ahora bien, la que protege los derechos y privilegios de los católicos vence el 30 junio de 1999. A partir de entonces, o bien el gobierno de Quebec juzga conveniente el mantener los derechos y privilegios de los católicos y los protestantes y renueva estas disposiciones derogatorias, o bien, los extiende a todas las religiones (en los límites de lo razonable), o bien opta por el principio de la laicidad⁴³.

Conclusiones prospectivas: la escuela y las relaciones entre francófonos y anglófonos en Quebec.

El sistema educativo quebequés, como hemos presentado, casi no puede ser acusado de inmovilismo ante la aparición de nuevas problemáticas sociales: ha constituido y, sin duda, todavía constituye un elemento importante de la transformación de las relaciones étnicas que se dan en Quebec. Sin embargo, se debe notar que los importantes desarrollos que han tenido lugar, en materia de escolarización común de las poblaciones de origen canadiense francés e inmigrado y la puesta en marcha de programas e intervenciones a favor del surgimiento de nuevas identidades y culturas, casi no tienen su equivalente cuando nos giramos hacia el conflicto central que divide nuestra sociedad, o sea la cuestión de las relaciones entre francófonos y anglófonos.

Desde ya hace varios años, numerosos expertos e interventores deploran el hecho que los diversos programas, intervenciones y materiales desarrollados en el dominio de la educación intercultural, ya sea en medio anglófono o francófono, no hagan nunca mención de los estereotipos y las tensiones intergrupos que concernirían a las dos comunidades en competición en Quebec⁴⁴. Aún

⁴³ El informe Proulx menciona que el sistema educativo de Quebec debe ser "fundado sin equívoco sobre el respeto de estos derechos fundamentales que son la igualdad de todos y la libertad de conciencia y la religión". La división del sistema escolar sobre la base religiosa no refleja más la realidad quebequesa caracterizada por la pluralidad religiosa. El informe propone un reajuste completo del lugar de la religión en la escuela. Sin embargo, el gobierno quebequés ha decidido reconducir esta cláusula por un año con el fin de permitir que tenga lugar un amplio debate de sociedad.

⁴⁴ Los programas de inmersión comportan diversos elementos de iniciación cultural a la realidad francófona de Quebec y de Canadá. Sin embargo, las cuestiones contenciosas son ampliamente excluidas. Además, la investigación ha mostrado que estos programas tienen poco impacto sobre las actitudes de los anglófonos hacia la comunidad francófona, así como sobre su retención en Quebec (Lamarre, 1997).

cuando o quizás precisamente porque esta cuestión es, probablemente, la más delicada que tengamos que resolver en el terreno de las relaciones étnicas, ésta todavía sigue siendo un tabú. En su reciente *Enunciado de política en materia de integración escolar y de educación intercultural*, el ministerio de Educación, ha, ciertamente, tenido cuidado de mencionar, en una segunda versión y después de diversas críticas durante las consultas sobre este documento, que la educación intercultural debía incluir la cuestión de los autóctonos y de los anglófonos (MEQ, 1998). Sin embargo, el camino por recorrer al respecto es todavía muy importante. En efecto, aun cuando nos hacen falta investigaciones, es plausible pensar que la pertinencia misma de una tal sensibilización y de un tal acercamiento está lejos de ser ampliamente compartido de un lado y de otro, sin abordar aquí la cuestión delicada de los prejuicios recíprocos⁴⁵.

En este contexto, donde incluso los enfoques curriculares no son necesariamente objeto de consenso, podemos comprender que las acciones de acercamiento tampoco son muchas. Según nuestros conocimientos, no existen programas estructurados sino en lo concerniente a los canadienses ingleses del exterior de Quebec y a los francófonos de Quebec. Sin embargo, entre algunos padre anglófonos se nota una tendencia a enviar sus hijos a la escuela francesa, en su preocupación de responder a los límites atribuidos a las escuelas de inmersión donde la socialización al medio francófono sería insuficiente. Según diversas investigaciones, los padres estarían particularmente preocupados por la partida de los jóvenes hacia otras provincias canadienses, ya sean éstos bilingües o no. Además, se ha asistido recientemente, en el seno de ciertos sectores muy marginales de la comunidad anglófona, como lo hemos visto en el semanario de izquierda alternativa *Hour*, a un debate sobre la pertinencia de una escolarización común entre anglófonos y francófonos en Quebec. Sin ir muy lejos, ya que se puede dudar fuertemente de que una tal propuesta suscite el consenso intra e intercomunitario en Quebec, es evidente que la necesidad de actuar en este campo se impondrá en un futuro cercano, ya sea por medio de programas escolares regulares o de iniciativas puntuales, cuyos parámetros deberán aún ser definidos.

⁴⁵ Así por ejemplo, de manera puramente intuitiva, los diversos contactos que desarrollamos en el ámbito de nuestras actividades profesionales con los educadores en función y los futuros maestros nos llevan a pensar que la percepción dominante, actualmente en los francófonos, es más bien que los anglófonos no constituyen propiamente hablando una minoría, más bien se trata de un grupo privilegiado que se ve mal por qué habría que realizarse esfuerzos de adaptación frente a sus necesidades y sus preocupaciones.

Al respecto, el subdesarrollo de la investigación constituirá un obstáculo mayor. Como lo resalta Patricia Lamarre, en el artículo que sigue, el conjunto de los elementos sobre los cuales poseemos poca o ninguna información —que se trate de la intensidad de contactos entre alumnos, profesores, organizaciones sindicales y educativas, de los contenidos efectivamente enseñados sobre el otro grupo o de la identidad en redefinición de los jóvenes anglófonos— son suficientemente importantes para litigar en favor de un esfuerzo concertado de desarrollo de una agenda innovadora sobre esta cuestión en los próximos años. Según nuestro parecer, las perspectivas comparativas solamente podrían ser fecundas y nos ayudarían a realizar esta tarea. En efecto, si Quebec es susceptible de mostrar la vía a varias otras sociedades con ambigüedad de predominio étnico en lo concerniente a la apertura al pluralismo procedente de la inmigración, hay mucho que aprender de otros contextos en los que, quizás a causa del aspecto violento de los conflictos que oponen los dos grupos en competición, los esfuerzos de acercamiento han sido mucho más importantes. Una tal colaboración quizás nos permitirá iniciar soluciones concretas a las tensiones antes que éstas degeneren. La experiencia internacional lo demuestra, nadie está al abrigo de derrapajes.

Referencias bibliográficas

Abdallah-Preteille, M. (1988). « Quelques points d'appui pour une formation des enseignants dans une perspective interculturelle ». Dans F. Ouellet (dir.), *Pluralisme et école*. Québec : IQRC, pp. 495-510.

Amir, Y. (1976). « The Role of Intergroup Contact in Change of Prejudice and Ethnic Relations ». Dans P. Katz (dir.), *Towards the Elimination of Racism*. New York : Pergamon Press, pp. 245-308.

Assemblée nationale du Québec (1987-1998). *Loi sur l'instruction publique*. L.R.Q., c. I-13.3.

Banks, J.A. (1988a). *Multiethnic Education, Theory and Practice*, 2nd edition. Boston : Allyn and Bacon.

- Banks, J.A. (1988b). « Race ethnicité et scolarisation aux États-Unis : bilan et perspective ». Dans F. Ouellet (dir.), *Pluralisme et école*. Québec : IQRC, pp. 157-186.
- Berthelot, J. (1991). *Apprendre à vivre ensemble*. Immigration, Société et Éducation. Montréal : CEQ/Éditions St-Martin.
- Blondin, D. (1991). « Les deux espèces humaines ou l'impossibilité de la communication interculturelle entre les races ». Dans F. Ouellet (dir.), *Pluralisme et école*. Québec : IQRC, pp. 485-510.
- Cappon, R. (1975). *Conflit entre les Néo-Canadiens et les francophones de Montréal*. Québec : Université Laval, CIRB.
- CCCI (1990). *Le rendement scolaire des élèves des communautés culturelles*. Bibliographie annotée.
- Comité interministériel sur la situation de la langue française (1996). *Le français langue commune. Enjeu de la société québécoise*. Québec : Ministère de la Culture et des Communications.
- Commission des États généraux sur l'éducation (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*. Rapport final. Gouvernement du Québec.
- CSE (1993). *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*. Avis au Ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et des Sciences.
- CSIM (1991). *Les enfants des milieux défavorisés et ceux des communautés culturelles*. Mémoire au Ministre de l'Éducation sur la situation des écoles des commissions scolaires de l'île de Montréal, février.
- Cumming-Potvin, W., C. Lessard et M. Mc Andrew (1994). « L'adaptation de l'institution scolaire québécoise à la pluriethnicité : continuité et rupture face au discours officiel ». *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), pp. 1-18.
- Dion, L. (1977). « French as an Adopted Language in Quebec ». Dans J. Mallea (dir.), *Quebec's Language Policie: Background and Responses*. Québec : CIRB.
- Directeur général des élections du Québec (1998). *Élections scolaires, 14 juin 1998. Résultats officiels*. [http://dgeq.qc.ca/information/elec_scolaires.fr.html]

- Gouvernement du Québec (1977). *Charte de la langue française*. Titre 1, chapitre VIII, sanctionnée le 26 août 1977. Québec : Éditeur officiel.
- Hensler, H. et A. Beaudesne (1987). *L'école française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal*. Dossier du Conseil de la langue française, 25. Québec : Les Publications du Québec.
- Henripin J. (1974). *L'immigration et le déséquilibre linguistique*. Main-d'œuvre et Immigration Canada.
- Hohl, J. (1991). *Singulier/Pluriel*. Montréal : CSIM.
- Irwin, C. (1992). « L'éducation intégrée : de la théorie à la pratique dans des sociétés divisées ». *Perspectives*, XXII, pp. 75-89.
- Katz, P. et D. Taylor (1988). *Eliminating Racism*. New York : Plenum Press.
- Laferrière, M. (1983). « L'éducation des enfants des groupes minoritaires au Québec. De la définition des problèmes par les groupes eux-mêmes à l'intervention de l'État ». *Sociologie et Société*, XV(2), pp. 117-132.
- Lamarre, P. (1997). *A Comparative Analysis of the Development of Immersion Programs in British Columbia and Quebec: Two Divergent Sociopolitical Context*. Ph.D. Thesis. Department of Educational Study, Faculty of Education, University of British Columbia.
- Laperrière, A. (1991a). « De l'indifférenciation à l'évitement ». Dans F. Ouellet et M. Pagé (dir.), *Pluriethnicité, éducation et société*. Montréal : IQRC.
- Laperrière, A. (1991b). *S'ouvrir ou se perdre*. Montréal : IQRC.
- Laperrière, A. (1983). *L'intégration socio-scolaire des enfants immigrants dans les écoles de milieux socio-économiquement faibles*. Montréal : CSIM.
- Lynch, J. (1988). « Le développement de l'enseignement multiculturel au Royaume-Uni ». Dans F. Ouellet (dir.), *Pluralisme et école*. Québec : IQRC, pp. 137-156.
- MAIICC (1994). *Le Québec en mouvement : statistiques sur l'immigration*. Québec.
- Maisonnette, D. (1987). *Le cheminement scolaire des élèves ayant séjourné en classe d'accueil*. Québec : MEQ.
- Mc Andrew, M. (1998). « La remise en question des classes d'accueil et des COFIS : faut-il jeter le bébé avec l'eau du bain ? » Conférence donnée à l'AQEFLS. Actes de colloque, à paraître.

Mc Andrew, M. (1996). « La prise de décisions relative aux accommodements en milieu scolaire : un module de formation pour les directions scolaires ». Dans F. Ouellet (dir.), *Les défis du pluralisme ethnoculturel : présentation d'expériences et de projets d'intervention*. Montréal : IQRC.

Mc Andrew, M. (1993). *L'intégration des élèves des minorités ethniques 15 ans après la Loi 101 : quelques enjeux confrontant les écoles publiques de langue française de la région montréalaise*. Québec : MCCI, Direction des études et de la recherche.

Mc Andrew, M. (1992a) *L'enseignement des langues d'origine à l'école publique au Québec et en Ontario : politiques et enjeux*. Université de Montréal.

Mc Andrew, M. (1992b). « La lutte au racisme et à l'ethnocentrisme dans le matériel didactique : problématique et interventions québécoises dans le domaine ». *Le racisme de l'éducation : perspectives et expériences diverses*. Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et enseignants.

Mc Andrew, M. (1988). *Les relations écoles/communautés en milieu pluriethnique montréalais*. Montréal : CSIM.

Mc Andrew, M. et M. Ledoux (1996). *Identification et analyse des facteurs socio-écologiques influençant la dynamique de la concentration ethnique dans les écoles de langue française de l'île de Montréal*. Rapport soumis à la Direction des études et de la recherche. MAIICC.

Mc Andrew, M. et M. Ledoux (1995). « La concentration ethnique dans les écoles de langue française de l'île de Montréal : un portrait statistique ». *Cahiers québécois de démographie*, 24(2), pp. 343-370.

McLeod, K. (1981). « Multiculturalism and multicultural policy and practice ». Dans CSSE (dir.), *Education and Canadian Multiculturalism: Some Problems and Some Solutions*.

MCCI (1990a). *Le mouvement d'immigration d'hier à aujourd'hui*. Québec : Direction des communications.

MCCI (1990b). *Au Québec pour bâtir ensemble*. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration. Québec : Direction des communications.

MEQ (1998). *Une école d'avenir*. Énoncé de politique en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle.

MEQ (1998). *Répartition des élèves inscrits en 1997-1998 (données provisoires du réseau catholique public selon la langue d'enseignement et la religion de l'élève)*. *Répartition des*

élèves inscrits en 1997-1998 (données provisoires du réseau protestant public selon la langue d'enseignement et la religion de l'élève). Réf. SM7 JS015. Québec : Compilation spéciale, 3 juillet.

MEQ (1997). *Une école d'avenir*. Projet de politique d'intégration et d'éducation interculturelle.

MEQ (1996). *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise : pratiques actuelles et résultats des élèves*.

MEQ (1988). *L'école québécoise et les communautés culturelles*. Rapport du Comité. Québec : MEQ.

MEQ (1979). *L'école québécoise*. Énoncé de politique et plan d'action. .

Milot, M. et J.-P. Proulx (1998). *Étude sur les attentes religieuses des parents québécois*. En préparation, titre provisoire.

Ministère de la Culture et des Communications (1996). *Le français langue commune : promouvoir l'usage et la qualité du français, langue officielle et langue commune, du Québec*. Document de consultation. Québec : Gouvernement du Québec.

Moodley, K.A. (1988). « L'éducation multiculturelle au Canada : des espoirs aux réalités ». Dans F. Ouellet (dir.), *Pluralisme et école*. Québec : IQRC, pp. 187-222.

Plante-Proulx, L. (1987). *Problématique des élèves non francophones analphabètes ou en retard scolaire dans les écoles françaises de Montréal et pistes d'intervention*. Montréal : Direction régionale du MEQ.

Plourde, M. (1988). *La politique linguistique du Québec 1977-1987*. Montréal : IQRC.

Proulx, J.-P. (1995). « Le pluralisme religieux à l'école : les voies de l'impasse ». Dans A. Charron (dir.), *La religion et l'école : le débat*. Montréal : Fides, pp. 151-188.

Proulx, J.-P. (1993). « Le pluralisme religieux dans l'école québécoise : bilan analytique et critique ». *Repères. Essais en éducation*, 15, pp. 157-215. Montréal : Faculté des sciences de l'éducation.

Proulx, J.-P. et J. Woehrling (1997). « La restructuration du système scolaire québécois et la modification de l'article 93 de la Loi constitutionnelle de 1867 ». *Revue juridique Thémis*, 31(2), pp. 399-510.

St-Germain, C. (1988). *La progression des élèves au secondaire et au collégial selon la langue maternelle. Évolution de 1976 à 1982*. Québec : MEQ.

Van Dromme, L. *et al.* (1991). « Compte rendu d'une expérience d'évaluation des élèves de l'accueil ». *Mc Gill Journal of Education*, 26(1), hiver.

Enseñar en medio pluriétnico en una sociedad dividida

Janine HOHL y Michèle NORMAND

Introducción

Los profesores quebequeses son ciudadanos como los otros. Por este motivo, están situados ellos mismos como actores en la división que estructura la sociedad a la que pertenecen. Además, como grupo profesional, como "cuerpo de profesores", constituyen un grupo numéricamente y políticamente importante en la Función pública quebequesa. Este cuerpo de funcionarios del Estado se ha desarrollado en efecto, tras las huellas de la evolución del "Estado-Providencia" del cual representa un componente influyente.

En Quebec, el desarrollo del Estado y de su formación pública ha sido parte, desde los años sesenta, de las herramientas de afirmación nacional. Podemos entonces entrever primeramente que los profesores, como grupo social, están asociados con el "trabajo" de construcción de una "nación quebequesa" que se efectúa a través de las instituciones públicas desde la "Revolución tranquila".

Si en Quebec, la definición misma de la nación ha sido el objeto de debates y una perspectiva «ciudadana» de la nacionalidad se ha impuesto a nivel de las políticas oficiales, no es menos cierto que la sociedad quebequesa, así como su función pública, están atravesadas por definiciones diferentes, incluso conflictivas de la identidad quebequesa y de los pueblos o comunidades que constituyen la nación.

El desarrollo de una inmigración cada vez más diversificada en los terrenos étnico, cultural, lingüístico y religioso ha acentuado en el transcurso de los últimos años el fenómeno de verificación de las vinculaciones identitarias ("¿Quién es quebequés?" es la pregunta frecuentemente hecha en las situaciones concretas, para distinguir de los enunciados de política) y la puesta en cuestión permanente de las condiciones de acceso a la ciudadanía política ("¿Quién está en el derecho de decidir el futuro de Quebec?", otra pregunta polémica que vuelve a surgir a

merced de las turbulencias políticas), mientras que, por el contrario, la ciudadanía jurídica es adquirida sin problema por los inmigrantes después de tres años.

La atracción que manifiestan los inmigrantes —y sobre todo que manifestaban en el pasado muchos de ellos— por el universo anglófono, el que domina en Canadá y en el conjunto norteamericano, provoca un sentimiento de fragilidad en cuanto al mantenimiento y al desarrollo de la capacidad de afirmación de un Quebec francófono. Con motivo de esta amenaza es difícil, en Quebec, para el grupo mayoritario de quebequeses de etnicidad canadiense-francesa asumir su estatuto doble y contradictorio de grupo dominante y dominado (Hohl, 1996) en las relaciones con otros grupos o con personas de otros orígenes. Esta amenaza puede manifestarse por medio de diversas posiciones que situamos en un *continuum*, yendo desde una reflexión impregnada de moderación sobre las condiciones de acogida necesarias a la integración de los inmigrantes en una nación inclusiva y diversa aunque francófona, a manifestaciones de repliego identitario ocasionando actitudes de exclusión hacia los inmigrantes que no den muestras de una aculturación lingüística y cultural neta y rápida.

Estando los profesores próximos, por razones históricas (Hohl, 1996), a la evolución de la afirmación nacional quebequesa, se puede plantear la hipótesis que éstos experimentan, ocasional o incluso de modo continuado, este sentimiento de amenaza en sus relaciones con las familias inmigrantes de los niños que frecuentan la escuela. ¿Las posiciones que expresan en este caso se corresponden con el conjunto de posibilidades de las posiciones políticas de los ciudadanos o se concentran, por el contrario, en un polo u otro del espectro (visión inclusiva y abierta a la diversidad o algunas de posición cerrada).

Este artículo tratará de responder a estas preguntas, a partir de una investigación empírica sobre la gestión de los conflictos de valores entre las familias y la escuela, refiriéndonos, pero sin desarrollarla aquí, a una teoría de las identidades (identidad personal - identidades sociales) y de las relaciones intergrupos, si bien concentrándonos sobre el grupo docente. Pondremos en evidencia cuatro tipos de relaciones con las familias inmigrantes, las que revelan, por parte de los profesores, diferentes afirmaciones identitarias y así como distintas posiciones en las relaciones interétnicas.

La gestión de los conflictos de valores entre la escuela y la familia

En el ámbito de una investigación sobre la adaptación de la escuela a la diversidad cultural y religiosa⁴⁶, hemos efectuado un inventario de tipos de conflictos de valores que surgen entre las familias, o los alumnos y los profesores⁴⁷. Hemos tratado simultáneamente de comprender cómo estos conflictos eran evaluados y vividos por los profesores implicados y como éstos se situaban relativamente frente a la cuestión de los *acomodamientos*⁴⁸, tema actualmente muy presente en los debates de política institucional sobre la adaptación de las instituciones públicas a la diversidad.

En seis escuelas primarias y secundarias, hemos encontrado unos sesenta profesores, ya sea en situaciones de grupo o individualmente, ya sea de las dos formas. Las situaciones grupales consistían en estudios de casos-tipos de conflictos de valores, a propósito de los cuales pedíamos a un equipo de profesores discutir de tomar una decisión. La situación considerada en cada escuela específica, se quería que fuera muy próxima a los casos mencionados por dicho centro y también se tenía en cuenta la población que la frecuentaba, tanto del punto de vista de su composición etnocultural como de su medio socioeconómico. Unas entrevistas individuales permitían completar los datos solicitando a los docentes, entre otros, informantes desarrollar su argumentación. En la elección de los profesores hemos apuntado hacia la mayor diversidad posible de puntos de vista más que a una mera representatividad, ya que nuestro objetivo era conocer la extensión de las posiciones del profesorado sobre la diversidad, y no, como en otro tipo de estudios cuantitativos, poner en evidencia una tendencia mayoritaria. Volveremos sobre este

⁴⁶ Investigación financiada por el Consejo de investigación en ciencias humanas de Canadá (CRSH/Stratégique-programme d'éthique appliquée, 1993-1996. Investigadores: M. McAndrew, G. Bourgeault, J. Hohl, M. Pagé, con la colaboración de M. Normand, F. Gagnon, M. Jacquet y C. Cicéri, asistentes de investigación)

⁴⁷ Sobre el inventario de los conflictos de valores frecuentemente encontrados, ver Hohl (1992, 1993) y McAndrew (1994).

⁴⁸ El *acomodamiento* razonable es una noción jurídica que ha sido puesta de manifiesta y rotulada con el fin de prevenir o corregir los efectos perjudiciales de la discriminación indirecta de las instituciones. Puede ser definido como "un esfuerzo de compromiso sustancial para adaptar las modalidades de una norma o de una regla a una persona con el fin de eliminar o de atenuar un efecto de discriminación indirecta, sin sufrir un apremio excesivo" (Conseil supérieur de l'éducation, 1998: 48)

punto posteriormente. Los conflictos de valores considerados con más frecuencia para fines de debate, por las escuelas, concernían en orden decreciente de importancia, al uso de los castigos corporales por los padres para disciplinar a los niños o motivarlos al trabajo, la utilización de la lengua inglesa por algunos padres para comunicar con la escuela así como la adopción o no de ajustes particulares con el fin de permitir a ciertos alumnos ejercer una práctica religiosa.

Sobre la totalidad de material recogido y del análisis subsecuente, que abarca diversas dimensiones, no retendremos aquí más que aquéllas que permitan poner en evidencia las posiciones del profesorado sobre la integración de los inmigrantes y de sus hijos, sobre el lugar que se les ha atribuido en la sociedad de acogida y sobre el papel de la escuela al respecto. Haremos particularmente hincapié en los comentarios de los profesores que parecen marcados por su incierta posición como grupo a la vez mayoritario en Quebec y minoritario en Canadá, o dicho de otra manera, sobre lo que les influencia, tanto como actores sociales perteneciendo a una sociedad dividida, en sus relaciones con las familias. ¿Cómo hablan del "otro"? ¿Cómo de ellos mismos? ¿Cómo, por otra parte, dicen de los contactos que tienen con las familias? ¿Cuáles son sus actitudes frente a los acomodamientos solicitados? ¿Esperan una política oficial al respecto⁴⁹?

El análisis de contenido de los datos recogidos permite poner en evidencia cuatro posicionamientos frente a la gestión de la diversidad en la escuela, dos de los cuales corresponden a actitudes de *acomodamiento* (*abierto, en un caso* o de tipo *educador de padres, en el otro*), mientras que los otros dos denotan *resistencia* (*resistencia amenazada* y *resistencia autoritaria*) a una adaptación a la diversidad. Estas cuatro tendencias no constituyen, hablando con propiedad, una tipología del profesorado, en la medida que según las zonas de conflicto afectadas, los profesores pueden, como ya lo veremos, pasar de una categoría a otra (aunque de hecho esto no sea frecuente). Se trata más bien de 'casos ideales' ("*ideal-types*") que según hemos podido verificar, permiten dar sentido a todas las posiciones encontradas.

⁴⁹ Otros artículos - Normand y Hohl (1999) y Hohl y Normand, (1999) - desarrollan otros aspectos de esta investigación, particularmente los que tocan las representaciones sociales y profesionales de los profesores.

El discurso de tipo "acomodamiento abierto"

Para los profesores cuyas posiciones se encuentran en esta categoría, el "Otro" es primero un niño o un padre más que ser un inmigrante, e incluso más que representar "los inmigrantes" (posición que encontraremos más adelante). Ellos manifiestan, como personas y como profesionales y ciudadanos, una gran seguridad identitaria: *"¡No hay que olvidar nuestro mandato profesional y hay que dejar de lado los asuntos políticos!... Durante una reunión, puedo muy bien hablar inglés con el padre y, cuando me vuelvo hacia el niño, hablarle en francés"*.

Cuando estos profesores emplean un "nosotros", éste es inclusivo: *"Nosotros somos (padres y profesores) gente que comunicamos... Nosotros formamos todos parte de nuestra sociedad"*. Igualmente, basan sus encuentros con las familias en una deseo de intercambio: *"La regla más importante, es el respeto... Es encontrar juntos las soluciones"*. Según ellos, los acomodamientos deben arreglarse caso por caso, buscando en común un terreno de entendimiento. Por esta razón, no reclaman al gobierno una política oficial⁵⁰ ya que piensan que ésta les dispensaría de emitir su propio juicio: *"Pienso que la política debería ser el respeto de los valores. No me interesa tanto que se instaure reglas preestablecidas para saber como se va a funcionar. Porque el intercambio siempre es necesario, la adaptación de un lado y del otro. Y entonces, yo no hablo solamente de los niños y de los padres, sino también de nosotros (insiste por su tono de voz) como miembros del profesorado de una escuela!"*. *"Esta adaptación mutua permite... comprender. Si se instaura reglas, no se tendrá ya necesidad de este intercambio... Es un fastidio tener una regla sistemática, pues se tendrá siempre casos de excepción"*.

Estos breves extractos permiten ver en el tipo *acomodamiento abierto* un punto de vista que reconoce la legitimidad de la diversidad, lo que favorece la adaptación mutua y no una asimilación a las normas en vigor en la institución escolar o sociedad. El "nosotros" es

⁵⁰Durante el tiempo de la investigación, no existía una política general del ministerio de Educación sobre la integración escolar y la educación intercultural de los inmigrantes, menos aún una política relativa a la gestión de los conflictos de valores. Sin embargo, el ministerio había publicado una guía sobre los acomodamientos, que al mismo tiempo que daba unas orientaciones generales, adoptaba un enfoque ampliamente orientado al caso por caso. Este enfoque ha sido confirmado en la política subsiguiente (Gouvernement du Québec, 1998).

profesional y no comporta una connotación defensiva. Se puede notar, sin que ello sea expresado explícitamente, un reconocimiento de la escuela como lugar de *debate* público, bajo la forma deseada del intercambio antes que de la regla burocrática, para resolver las tensiones. La dimensión de la *reflexividad* necesaria a todo profesional en las sociedades contemporáneas está asumida, pues los profesores están aquí listos a prescindir de la certeza que confiere la legislación para referirse a su evaluación en el caso por caso. Varios han señalado, por otra parte, que deseaban una política intercultural que presentara señales inequívocas, pero que ella no les dispensaría de ejercer su juicio profesional en cada situación particular.

El discurso del tipo "acomodador educador de padres"

Para los profesores cuyas posiciones se encuentran en este apartado, el otro es igualmente un padre antes de ser un inmigrante, pero él es un padre desfavorecido, alguien, a quien hay que ayudar, incluso educar "*Yo pienso en esta buena señora (petite madame) que viene de la India, de lo más recóndito de su pueblo, que nunca ha visto a un hombre blanco, que de repente llega a la plena civilización y quisiéramos que ella se implique implicara de una vez (en la escuela)!"*.

En los enunciados de esta categoría, recalamos a menudo la *distancia* que separa los inmigrantes de *nosotros*, lo que aparecerá también en la categoría siguiente, pero de manera generalizada. Aquí, este inmigrante "lejos de la modernidad" es ante todo un padre cuya situación puede momentáneamente causar problema a su hijo. Notemos que la distancia resaltada corresponde a menudo a una distancia social. De otro lado planteamos la hipótesis que el discurso del tipo "educador de padres" se presenta más seguido en los medios socioeconómicos muy desfavorecidos, aunque la variedad de las posiciones de los profesores pueda encontrarse también aquí. El número limitado de escuelas de nuestra muestra no nos permite dilucidar al respecto.

El profesor se define como un profesional, manifiesta una gran seguridad, como en el primer tipo. Su fuerza reside sobre todo en las "herramientas" que el dispone y que está dispuesto a dar a los padres para "guiarlos". El "nosotros" profesional, afirmado aquí, es a menudo portador de la institución escolar entera. Y para hacer conocer las expectativas de la escuela, se está incluso dispuesto a hablar otra lengua que el francés... si esto permite dejarse comprender.

En el terreno de la mayor parte de acomodamientos, la posición es similar al primer tipo, en el sentido de una gran apertura a los ajustes. Sin embargo, veremos a ciertos profesores pasar a la categoría de los *resistentes* cuando el acomodamiento pedido afecta a la cuestión del estatuto de las mujeres (Hohl, 1996) o al tema de la pertenencia nacional, directamente ligada al hecho de la doble mayoría política de la que se trata en esta obra. Se trata entonces de una cuestión altamente sensible que puede hacer oscilar a algunos profesores en sus relaciones con las familias inmigrantes.

En cuanto al papel que debería jugar el gobierno, notamos en esta categoría una posición matizada: se espera firmeza por parte de las autoridades políticas, pero dejando un lugar a juicio profesional en el caso por caso, como en la categoría precedente: "*Se necesita una flexibilidad en un ámbito bien definido...*". "*Yo no creo que esto pueda hacerse únicamente a partir de los casos individuales. Necesitamos imperiosamente un marco! pero hay que ser flexible*".

En esta reagrupación se puede notar posiciones abiertas hacia los padres, acompañadas de una voluntad de ayudarlos a ajustarse a su situación de inmigrantes, sirviéndoles de "modelos" según sea necesario. Los profesores están dispuestos a dedicar tiempo para ayudar las familias en su aculturación y buscan, en los casos de conflictos, ciertos puntos comunes fundamentales (por ejemplo la valoración del éxito escolar apreciado tanto por los profesores como por los padres) sobre los cuales éstos insisten, sugiriendo a los padres nuevos medios (recompensas por los buenos trabajos en lugar de castigos corporales por los malos resultados, por ejemplo). Los entrevistados indican que una cierta cantidad de padres desfavorecidos les manifiestan su reconocimiento por las informaciones que les han proporcionado, especialmente cuando se trata de recién llegados. En la medida en que sabemos la importancia de la adaptación escolar de los niños en el éxito del proyecto migratorio de una familia, no se debe subvalorar el papel integrador desempeñado por estos profesores, mucho más allá de las normas burocráticas que enmarcan su definición de tarea. La dimensión de reflexividad está menos presente en este posicionamiento. Sin embargo, se afirma, como en el primer tipo, una voluntad de igualdad de oportunidades de éxito para los niños, cualesquiera sea su origen social o etnocultural, lo que inscribe directamente -si no es explícitamente- estos niños en un proyecto de *ciudadanía* inclusiva.

El discurso de tipo "resistente amenazado"

En los discursos reagrupados en esta categoría (así como en la siguiente), el cambio de perspectiva es mayor. El "otro" es percibido como amenazador, cuando no agresivo. Es visto igualmente como una entidad colectiva, y no como un individuo distinto de sus pertenencias grupales. Se hará entonces referencia a los padres de los alumnos diciendo "los inmigrantes" o "los iraníes" (o cualquier otro grupo de donde los padres sean naturales) y se avanzará una explicación culturalista de las divergencias de valores: "*¡En estos padres, eso es cultural!*" (tomados como grupo).

Los profesores de esta categoría temen a los padres. Ellos, a su vez, se perciben a sí mismos individualmente (y no como grupo profesional) y se preguntan cómo afrontarán los padres de sus alumnos temas controvertidos particularmente el caso de los castigos corporales. También manifiestan mucha inquietud frente a la idea de un intercambio directo: "*¿Cómo voy a hacerlos hablar? ¡Me van a decir que me meta en mis cosas!*"

Su inseguridad es doble: personal y profesional. En ciertos casos señalarán su fragilidad personal: "*¡Yo tendría mucha dificultad en enfrentarme... pienso que le saltaría a la cara! Yo reaccionaría muy mal... No debería estar sola con este padre, yo me conozco...!*"

En otras situaciones, es su falta de habilidad profesional la que domina, lo que les lleva a derivar los casos de conflictos de valores hacia otros profesionales: "*No somos nosotros, los profesores, quienes debemos intervenir... Yo no llego a un encuentro (con un padre) sola. Si tuviera que tratar de este asunto (con un padre),... lo haría con las personas cualificadas, ... no sola. Yo no me siento suficientemente cualificada.*"

Cuanta mayor sea la agresividad que la tipología resistente amenazado expresa hacia las familias, mayor será la probabilidad de que describa a tales familias como agresivas. Se trata, por tanto, de una proyección de su propio estado mental, seguramente a su falta de autoconfianza en sus capacidades, concretamente en su incapacidad para comunicarse igualitariamente con las familias.

No es sorprendente constatar que los profesores de este tipo tengan esperanzas elevadas respecto de las autoridades, particularmente del gobierno. Podemos plantear la hipótesis que ellos se sentirían protegidos por una reglamentación precisa; por otra parte, ellos reivindican unas "reglas claras" que les permitan recordar a las familias lo que "se hace" o lo que "no se hace aquí".

Si tratamos de obtener en el material de transcripción de las entrevistas las fuentes de la amenaza presentada aquí frente a los padres, se puede considerar tres zonas de vulnerabilidad:

- las situaciones que conllevan a una confrontación directa con las familias sobre un tema controvertido: la habilidad de comunicación en una situación intercultural tensa es lo que realmente parece estar en juego;
- los conflictos de valores que remiten a la identidad de género de las docentes (como hemos mencionado anteriormente);
- finalmente, los conflictos que ponen en juego la identidad nacional de los profesores, en referencia directa a la situación particular de Quebec como sociedad dividida.

Estos profesores se caracterizan esencialmente por su representación de ellos mismos como personas amenazadas; de ahí que traten de desarrollar una reflexión pesimista, incluso catastrófica, acerca de los efectos de la inmigración sobre el futuro de la sociedad quebequesa.

El discurso del tipo resistente autoritario

En su referencia al "otro", los profesores cuyas posiciones se encuentran en esta categoría hablan "de los inmigrantes", "de los grupos étnicos" que "no se integran". Éstos últimos son a menudo evocados con la oposición "ellos-nosotros".

La posición de resistencia autoritaria no está exenta de agresividad. A propósito de un conflicto de valores: "*...la cuestión de los grupos étnicos, comienzo a tener hasta la coronilla!... cuando se acepta cambiar de país, se acepta vivir donde uno va! Ponerse a querer cambiar todas nuestras*

reglas de vida... con relación a otras etnias, enough is enough!. Como se dice en buen canadiense francés, demasiado es demasiado!.. hay que dejar de doblegarse frente a los caprichos de toda la sociedad y afirmar lo que somos!".

Esta posición se opone a los acomodamientos. Al contrario, se hace hincapié en la débil integración de los inmigrantes y todo lo que ellos tendrían que hacer para solucionar el problema: *"Ellos no conocen ni siquiera la isla de Montreal!". "Tampoco conocen nuestra historia. ¿Y quisieran darnos lecciones de moral?". "¿Los valores? ¡ Es la televisión americana! ¡Vayan a preguntar a los que conocen las emisiones francófonas, ustedes se sorprenderán!"*.

En estos reproches se señala una integración al universo anglófono, la que es percibida como una no-integración francófona. Mayor es aún la amargura frente a los usos lingüísticos: *"Si usted mira aquí, en el barrio, en la familia, no se habla francés, se habla el inglés"*.

A los alumnos de secundaria que dicen ser refractarios al francés: *"Yo casi tengo ganas de decirles: váyanse entonces a Ontario! Vayan a una provincia anglófona, si no quieren saber nada del francés! En Quebec, se vive en francés!"*.

Vemos aquí planteada la cuestión de la fidelidad de los inmigrantes y de sus hijos en una sociedad dividida. Para los profesores de este tipo, es legítimo exigir, en virtud de la existencia, en una parte de la población francófona, de un proyecto de acceso de Quebec a la independencia política, en la que para que ésta sea viable se necesita, además de los francófonos aún no independentistas, del apoyo de los inmigrantes convertidos en ciudadanos de pleno derecho. Toda situación de solicitud de acomodamiento es vista entonces como una no-aceptación absoluta de la perspectiva francófona se convierte en sinónimo de una negación de integración y, por tal razón, debe ser rechazada.

Se puede decir del profesorado que se encuentra en esta categoría que son ante todo ciudadanos afectados por sus preocupaciones políticas, más que profesionales ante una relación de trabajo con los niños y las familias. Cuando ellos se definen como profesionales, es para resaltar el papel socializador y normalizador de la escuela en un sentido unilateral: *"hay que hacer leyes y hay que*

imponerlas! Dicen: es así como funciona... por ejemplo, en nuestras escuelas, no se usa el chador, Si usted quiere que ellas usen el chador, usted las envía a la escuela musulmana!".

La posición mantenida es autoritaria. No es sorprendente ya que corresponde a una solicitud de intervención firme del gobierno. No obstante, es cierto también que las orientaciones gubernamentales ya conocidas no van en esta línea. Éstas no serán entonces reclamadas por los profesores de este tipo, quienes se referirán más bien a su propia interpretación, obviamente restrictiva, de la *Loi 101* por ejemplo, para reforzar así su propio punto de vista.

Conclusiones.

En síntesis, se encuentra en el tipo *acomodamiento abierto* una profesora o profesor que jerarquiza sus pertenencias. En el terreno de la escuela, en situación educativa, pone en evidencia su identidad docente. Es una persona que da una definición precisa de su misión profesional de formar los niños a su autonomía de sujetos, en colaboración con los padres que él considera también como sujetos y que trata como interlocutores de pleno derecho. Dicho sector del profesorado no ignora sus otras pertenencias; pero sirve de éstas según sea necesario —por ejemplo cuando pueden favorecer la comunicación. A este respecto, no dejará que la influencia de sus restantes dimensiones identitarias actúe en detrimento de su responsabilidad profesional, definida ante todo por el interés del niño. Este profesor o profesora es ante todo una persona, un individuo en relación con otro individuo, con quien establece una relación de negociación.

El tipo *acomodamiento educador de padres* corresponde a un profesora o profesor que, también, pone en evidencia su identidad profesional, de la cual tiene una gran conciencia y que comparte con un equipo o un cuerpo profesional de colegas. Afirma su competencia y no teme el intercambio con el padre de familia. Tiende a percibir a este último como «desfasado» o «lejos de la modernidad» por su papel, a menudo por una inmigración reciente o de una situación de pobreza, a causa de pero no únicamente. Dicho sector de la profesión docente ve incluso también al niño como un sujeto de derechos, que a veces se debe proteger de sus padres, pero no por la coerción, sino por un proceso de educación.

"Identidad por pertenencia profesional – Competencia - Función educativa centrada en el niño sujeto"

<p>"Identidad individual" (YO)</p>	<p><u>El profesor reflexivo</u></p> <p>Negociación</p> <p>Padres - Interlocutores completos</p> <p>Niño sujeto de derecho de ciudadano</p>	<p><u>El profesor pedagogo educador de padres</u></p> <p>Educación</p> <p>Padres desprovistos por educar</p> <p>Niño sujeto de derecho y eventualment amenazado, por proteger</p>	<p>"Identidad colectiva" (NOSOTROS)</p>
	<p><u>El profesor amenazado</u></p> <p>Desconfianza - Evitamiento</p> <p>Inmigrantes amenazadores</p> <p>Alumnos por socializar como todos los otros independientemente de sus padres</p>	<p><u>El profesor autoritario</u></p> <p>Asimilación - Enfrentamiento</p> <p>Inmigrantes invasores</p> <p>Alumnos por socializar a su nueva pertenencia cultural, a pesar de sus padres</p>	

"Identidad por pertenencia nacional - Centrada en el alumno por socializar a la cultura nacional - Mandato institucional de educación en un sistema de educación nacional"

Estos dos tipos tienen acomodamiento abierto y acomodamiento educador de padres, por consiguiente una identidad profesional fuerte y una centralidad prioritaria por el niño. Pero se distinguen por el hecho de que el primero se ve ante todo como individuo, mientras que el segundo se apoya en una colectividad profesional y aunque los dos consideran al padre de familia como un interlocutor necesario, el primero le reconoce más fácilmente una posición de igual que el segundo.

El tipo *resistente amenazado* corresponde a un profesor o profesora portador de identidades flotantes y frágiles donde se mezclan a veces los referentes profesionales y los referentes nacionales. Es éste el que pone más en evidencia el carácter dividido de la sociedad, ya que coloca casi sistemáticamente la cuestión de la articulación entre la función del profesor como representante de una institución de Estado, ligado a una nación y promotor de una lengua, y la de pedagogo centrado en el niño como individuo. Él o ella se percibe a sí mismo como un individuo que, frente a los otros adultos, se encuentra en posición de debilidad. Así hablará con más facilidad de "inmigrantes" que de padres de familia y los nombrará siempre en plural, en la medida en la que se ve solo o sola frente a uno de ellos o a uno de los grupos que percibe como amenazadores. Su pertenencia profesional no es mencionada más que negativamente, esto es para resaltar una incapacidad y apelar a otros recursos. Señalemos, no obstante, que los niños parecen no causarle problemas. Ellos son niños por socializar, como todos los alumnos, haciendo si es posible abstracción de estos "Irakíes" o de estos "Filipinos" que pueden siempre aparecer y poner trabas porque ellos "tienen un hijo en la escuela".

El tipo *resistente autoritario* se define en primer lugar por su identidad nacional. A primera vista, éste no parece tener la tensión o la inseguridad que engendra, para el tipo precedente, la división de la sociedad. Solamente su agresividad y su cierre a toda discusión sostienen la hipótesis de una reacción defensiva frente a una amenaza. Su identidad profesional no es mencionada como tal, en la medida que ésta es una prolongación de su identidad nacional y no pide ser explicitada. Él o ella se inscribe en un "nosotros" nacionalista listo para la confrontación con "ellos", estos inmigrantes, incluso estos "invasores" que no se asimilan rápidamente a la nación que quiere recibirlos bien. Menos agresivo o agresiva hacia los alumnos que hacia los padres, él los ve como individuos prestos a ser socializados en una nueva pertenencia (y,

ciertamente, no a identidades múltiples), a pesar de sus padres si es necesario. Su enfoque de la escuela es claramente asimilador. En los centros escolares, el docente de tipo *resistente autoritario* entra fácilmente en confrontación con los acomodamientos de los dos primeros tipos sobre la cuestión de los conflictos de valores y los ajustes.

Por último, para facilitar la comprensión de nuestra aportación, hemos resumido estas diferentes posiciones en un cuadro sintético. Por supuesto, el docente "real" no ocupa un lugar tan claramente definido en uno de los cuadrantes del esquema. Ciertas superposiciones son no solamente posibles sino también probables, ya sea horizontal o bien verticalmente, según las personas y las circunstancias. El interés de un cuadro de este tipo es el de poner en evidencia las opciones educativas que constituyen al mismo tiempo opciones políticas y que inscriben a los profesores como actores dotados de diversos papeles, estatutos y recursos que pueden escoger y aprovechar según las prioridades que les corresponden. Es así como ellos contribuyen a formar una sociedad inevitablemente compleja y, en el caso que nos ocupa, dividida.

Referencias bibliográficas

- Gouvernement du Québec (1998). *Une école d'avenir*. Énoncé de politique en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle.
- Hohl, J. (1992). *Singulier/Pluriel*. Document de réflexion et d'autoperfectionnement en éducation interculturelle. Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Hohl, J. (1993). «Les relations enseignantes-parents en milieu pluriethnique: de quelques malentendus et de leurs significations». *PRISME*, 3(3), pp. 396-409.
- Hohl, J. (1996). «Résistance à la diversité culturelle au sein des institutions scolaires». Dans F. Gagnon, M. Mc Andrew et M. Pagé (dir.), *Pluralisme, citoyenneté et éducation*. Montréal/Paris: L'Harmattan, pp. 338-343.
- Hohl, J. et M. Normand. (1999). «Les relations école-parents à l'épreuve: les conflits de valeurs entre enseignantes et familles immigrantes». Réseau de recherche en éducation et en formation (REF), en prensa.

McAndrew, M. (1994). *La prise en compte de la diversité religieuse et culturelle en milieu scolaire: un module de formation à l'intention des gestionnaires*. MEQ, Direction des services aux communautés culturelles.

Normand, M. et Hohl, J. (1999). «La gestion de la diversité et des conflits de valeurs entre l'école et les familles immigrantes». Dans Garnier et Rouquette (dir.), en prensa.

La educación y las relaciones entre anglófonos y francófonos : pensando en una agenda de investigación.

Patricia LAMARRE

Me gustaría precisar desde el principio donde me sitúo frente a la cuestión de las relaciones entre anglófonos y francófonos en Quebec y Canadá, y enseguida examinar brevemente el papel de la educación en la promoción de mejores relaciones entre estos dos grupos: en el Canadá inglés y Quebec.

Ustedes me perdonarán si comienzo esta presentación con algunas notas autobiográficas. Ahora es moda proceder así, pero eso podrá ser útil en este caso. Primeramente, quisiera precisar que no me estoy pronunciando en calidad de representante de la comunidad anglo-quebequés o del Canadá inglés, puesto que no creo ser una buena representante de éstos dos grupos. Efectivamente, soy la mitad de origen anglófono, aunque no de origen canadiense inglés. Mi abuelo materno nació en Irlanda. A fines del siglo pasado, fue a África del Sur como veterinario a cargo de las fuerzas armadas británicas durante la Guerra de los *bóers*. Después de la guerra, se quedó allí para fundar su familia. Mi madre nació y creció en África del Sur, después inmigró a la ciudad de Quebec durante los años 50 para casarse con mi padre, un canadiense francés.

Cuando llegó a Quebec, mi madre se sorprendió que le dijeran que era una inglesa. Para comprender mejor su sorpresa, hay que saber que mi abuela irlando-sud-africana era tan anti-británica durante la segunda guerra mundial que se le acusó de ser una espía irlandesa trabajando por cuenta de los alemanes. Dicho sea de paso, que los británicos terminaron por encontrar una espía que comunicaba con los submarinos alemanes, aunque no se trataba de mi abuela.

Como ya lo ha mencionado Danielle Juteau, los términos cambian, y no me han calificado a menudo de "inglesa". Sin embargo, me califican generalmente, como "anglófona" y, a veces, como "canadiense inglesa", y como a mi madre, eso me parece curioso. En primer lugar, por parte de mi padre, puedo retroceder hasta los colonos franceses que vinieron a establecerse aquí a

principios del siglo XVIII. Además, nací y crecí en la ciudad de Quebec y he tenido muy pocos contactos con el Canadá inglés antes de mudarme a Vancouver para realizar mis estudios superiores. Finalmente, y tal vez esto es lo más importante, yo no me considero como una anglófona. En realidad, como muchos niños procedentes de una unión mixta, he pasado una buena parte de mi adolescencia y el comienzo de mi vida adulta a tratar de parecerme a lo que era para mí una quebequesa «de cepa» (*pure laine*), una expresión que utilizamos en Quebec para designar a los «*vrai de vrais*» (auténticos). Aunque desde entonces, me he reconciliado con mi identidad mixta y con el hecho de que me sería imposible convertirme en una «de cepa» (*pure laine*). En lo sucesivo, si me lo preguntan, yo digo que soy una "franglófona": es decir que me siento tan bien en los medios francófonos como anglófonos y que conozco las culturas de las dos comunidades, así como las raíces y las dimensiones simbólicas de sus vasallajes políticos divergentes.

¿A dónde quiero llegar diciéndoles esto? Creo que Danielle Juteau lo ha presentado muy bien en su artículo, pero retomando sus comentarios, agregaré mi toque personal. Creo que Quebec y más precisamente los quebequeses "de cepa de rancio abolengo" («*pure laine de vieille souche*») viven actualmente una transición importante que todavía no ha terminado; transición que ha sido iniciada colectivamente y que está estrechamente relacionada con la sobrevivencia de esta comunidad en el siglo XXI. Pasando del estatuto de grupo minoritario muy encerrado sobre sí mismo y con una visión estrecha, por razones de sobrevivencia cultural, esta sociedad está convirtiéndose en una sociedad de acogida, necesariamente abierta a los miembros de diferentes comunidades. En el terreno intelectual y en el del discurso público, el lugar al que llamamos el Quebec y la comunidad quebequesa han integrado el pluralismo y se han comprometido a transformar una comunidad definida por su etnicidad y su historia en una comunidad compuesta de personas procedentes de culturas y orígenes diversos. Las fronteras de la identidad quebequesa son rechazadas y sin lugar a dudas destinadas a cambiar. Sin embargo, a nivel de las entrañas («*tripes*»), de la identidad personal y de las fronteras que definen la pertenencia al grupo, la noción de quebequés significa aún "de cepa", y está todavía asociada a la identidad definida por el origen étnico e histórico.

Yo creo ser libre de hacer estos comentarios porque me considero quebequesa. Y creo que es importante de agregar que, según mi opinión, se necesita más de una generación para que la transformación social se realice y que las percepciones sociales cambien.

Por todo lo anterior, ¿cómo veo las relaciones entre francófonos y anglófonos en el Quebec y el Canadá inglés? Hace algunos años, Pierre Trudeau, que era entonces Primer ministro de Canadá, describía estas relaciones como aquellas que existen entre dos escorpiones dentro de una botella - sobre entendiendo por ello que nuestras diferencias eran tan grandes que nos picaríamos de muy buena gana hasta la muerte —esta imagen se aplica, quizás, a las relaciones políticas que existen entre los militantes en favor de la separación de Quebec y los federalistas que preconizan la línea dura y el "plan b". Sin embargo yo no creo que ésta se aplique de manera general a las relaciones que existen entre las dos comunidades, ya sea aquí en Quebec o de manera más amplia en Canadá. Prefiero la expresión "dos soledades" propuesta hace más de cincuenta años por el novelista MacLennan (1945). Esta expresión, aunque utilizada a ultranza, es según mi opinión completamente apropiada, particularmente para describir las relaciones entre Quebec y el resto de Canadá.

Por todo lo anterior, ¿podemos calificar el Quebec como sociedad dividida? ¡Absolutamente! Como lo ha demostrado claramente el último referéndum, estamos divididos desde el punto de vista político y desde el punto de vista de los vasallajes personales. En efecto, la mitad de la población cree en un lugar llamado Canadá —ya sea tal cual o mediante cambios constitucionales importantes. Asimismo, se puede decir que Canadá es una sociedad dividida y que seguirá siendo así mientras la cuestión de Quebec no sea resuelta.

Espero que mis posiciones sean más claras ahora. Y ¿cuál es el papel de la educación en todo esto?

En esta etapa, yo creo que nos entendemos en el hecho que la escuela juega un papel importante en las sociedades divididas, ya sea para transformar o para mantener las relaciones interétnicas. Anteriormente se nos ha descrito, en diversos contextos, una escuela que participa en diferentes procesos políticos o que, al contrario, los inhibe, y que mantiene lazos con objetivos que tienen

poco que ver con la instrucción, sino más bien con la "construcción nacional" y la ingeniería social. Además, creemos que hemos demostrado claramente que en Quebec, las escuelas han estado y están todavía en el corazón de la transformación de la comunidad francófona, en el seno de la sociedad de acogida y que justamente ésa es la intención del apartado escolar de la *Loi 101*. Cuando examinamos hasta que punto este mandato social es reciente en el seno del sistema escolar francófono, no es extraño constatar que en el transcurso de los últimos veinte años, los investigadores y los educadores de Quebec se hayan inclinado por la adaptación de las escuelas de lengua francesa a la diversidad cultural, religiosa y lingüística en el seno de la población escolar. Asimismo, se comprende la falta de atención acordada al papel de las escuelas en la construcción, mantenimiento y transformación de las relaciones entre anglófonos y francófonos.

Pero antes de profundizar el problema de estas relaciones en el Quebec y del papel de la escuela al respecto, me gustaría examinar los esfuerzos realizados en el Canadá inglés para promover las relaciones entre francófonos y anglófonos en los programas escolares —tema que he estudiado a fondo (ver por ejemplo, Lamarre, 1997).

Durante los años 1960, el descontento creciente en el seno de la población francoquebequesa es el que empuja al gobierno provincial a intervenir con el fin de reglamentar la situación lingüística. Por otro lado, este mismo descontento incitó al gobierno federal a actuar y desde el final de los años 1960, no ha dejado de trabajar con el fin de cambiar las relaciones lingüísticas y construir la nación canadiense. Así pues, mientras que Quebec trataba que su territorio sea cada vez más francófono, Ottawa tomaba las medidas para que el Canadá inglés y las instituciones federales se vuelvan más bilingües, empezando con la adopción de la Ley sobre las lenguas oficiales (*Loi sur les langues officielles*). Al contrario de Quebec, donde el gobierno ha actuado bajo la presión de la población y con el apoyo de ésta, Ottawa tuvo que implantar una ley sobre las lenguas oficiales que el Canadá inglés no apoyaba completamente. Así como en Quebec, las escuelas han jugado un papel importante en los esfuerzos que Ottawa ha otorgado a la puesta en marcha de sus políticas lingüísticas, pero como la educación es de jurisdicción provincial, estas medidas fueron indirectas, a excepción de una: la adopción del artículo 23 en 1982, una cláusula de la constitución garantizando el derecho a la educación en la lengua materna para las minorías de lengua oficial.

En el transcurso de los últimos veinticinco años el gobierno federal ha financiado de manera considerable la puesta en marcha de programas de enseñanza de las lenguas segundas y así ha encontrado la forma de: 1) favorecer el bilingüismo individual; 2) promover una mejor comprensión entre las comunidades francófona y anglófona y 3) establecer el apoyo necesario con vistas a una política nacional de bilingüismo oficial. De alguna manera, el gobierno federal puede decir que ha logrado alcanzar ciertos objetivos. Citemos por ejemplo la enseñanza del francés lengua segunda (FLS) que no cesa de aumentar desde el comienzo de los años 1970 o los programas de inmersión francesa, programas intensivos de FLS que se han vuelto muy populares durante los veinticinco últimos años (Dietrich, 1991). Actualmente, uno de cada diez alumnos canadienses ingleses sigue dicho programa.

El número de Canadienses ingleses que habla el francés ha aumentado constantemente, aunque el bilingüismo sigue siendo más marcado en los francófonos (Joy, 1992). Lo que es, quizás, más importante para Ottawa, es que el apoyo a la política de bilingüismo oficial y a la dualidad lingüística ha aumentado considerablemente en el Canadá inglés y que el cambio de actitud es particularmente visible en el seno de las cohortes jóvenes de los Canadienses ingleses⁵¹. En cambio, en lo que se refiere a la promoción de una mejor comprensión entre las dos comunidades lingüísticas, no se puede decir que las medidas tomadas por el gobierno federal hayan sido coronadas con éxito. Esto se explica en parte por un examen de agendas políticas divergentes entre Ottawa y Quebec. Así, mientras que Ottawa ha hecho la promoción de un Canadá bilingüe de un océano al otro y ha suscitado el apoyo a una política opuesta, en el terreno ideológico, a soluciones territoriales; Quebec, por su lado, ha rechazado la idea de un bilingüismo pan-canadiense, aceptando así la realidad de las tendencias demográficas y la aumentación de la "territorialización" lingüística de las dos comunidades de lengua oficial (Joy, 1972; 1992). Es decir que, en Quebec, se considerará que la asimilación de los francófonos fuera de Quebec no puede ser detenida, pero que dentro de las fronteras, todo es aún posible.

⁵¹ Un cierto número de encuestas sobre la actitud del público hacia el bilingüismo oficial han sido realizados en el transcurso de los últimos decenios. Los resultados varían según el tipo de pregunta formulada. De manera general, el apoyo es muy elevado en el seno de la población francófona y mucho menos en los anglófonos. Cualquiera que sea la pregunta, el apoyo al bilingüismo oficial aumenta de manera constante a partir de los años 1970. Selon Bibby (1987), el 58% de todos los Canadienses eran favorables a una política con dos lenguas oficiales en 1989, comparativamente al 49% en 1975.

Se podría decir entonces que los Canadienses ingleses apoyan la dualidad lingüística nacional y el aprendizaje del FLS, pero que las personas más comprometidas en este sentido se sienten engañadas y rechazadas por un Quebec que trata de "desbilingüalizarse". Remarquemos que Quebec sigue siendo todavía la más bilingüe de todas las provincias canadienses. En el Canadá inglés, no se comprende las motivaciones de la *Loi 101*, sobre todo sus disposiciones relativas a los anuncios. De la misma manera, en Quebec, pocos conocen o reconocen el ajuste del Canadá inglés a la dualidad lingüística. En resumen, en Canadá, se asiste a dos voluntades políticas muy diferentes en materia de reforma lingüística y de "construcción nacional" y según mi opinión, la expresión "dos soledades" es aquella que describe mejor la manera en la cual se vive cada una de estas reformas.

Sin embargo, otros obstáculos que afectan la promoción de una mejor comprensión entre las dos comunidades lingüísticas nacen en la escuela y están ligadas al hecho que se espera que los profesores canadienses ingleses puedan enseñar la cultura francófona. En efecto, la mayoría de profesores del FLS en el Canadá inglés no son francófonos y se sienten frecuentemente incapaces de enseñar el aspecto cultural del programa. En ciertos casos, la reticencia y el descontento de algunos profesores hacia las políticas quebequesas han minado tranquilamente este objetivo en el marco de los programas de enseñanza del francés. Además, hasta mediados de los años 1980, el material didáctico presentaba una cultura canadiense francesa virada hacia su pasado, dando una imagen del Quebec como una comunidad rural guiada por la religión y amante de la "*tourtière*" (pastel de carne), con una población que luce orgullosamente el cinturón flechado y el tradicional gorro rojo. En otros documentos, la presentación de la cultura francesa se resume sobre todo a París, la torre Eiffel, el pan *baguette* y Jean-Paul Sartre. Todo esto ha cambiado a mediados de los años 1980, cuando se hizo un trabajo importante para redefinir el contenido cultural de los programas de FLS⁵².

⁵² Este esfuerzo tuvo lugar en el marco de una iniciativa más amplia destinada a mejorar la enseñanza del FLS gracias a la puesta en marcha de un estudio subvencionado por el gobierno federal (*National Core French Study*, 1989).

Se ha hecho hincapié entonces en la sensibilización de los estudiantes hacia la noción de identidad cultural, la propia y la de los otros, y en una reflexión crítica sobre la manera en que la historia y la herencia influyen sobre lo que ahora somos. Con este nuevo enfoque, se incita en la cultura francófona actual y en la presencia de los francófonos en las comunidades locales en Canadá y en Quebec, pasando puntualmente a la existencia de una francofonía mas amplia, incluyendo, entre otros, Francia, Bélgica y África francófona.

Para regresar a los esfuerzos de Ottawa, podemos decir, en resumen, que el gobierno federal ha logrado fomentar la implantación de los programas de FLS en el Canadá inglés, aunque estos programas no han logrado favorecer una mejor comprensión de lo que motiva las acciones políticas, ni de la dirección que toma el Quebec.

A pesar de ello, no podemos pasar por alto la existencia e importancia del número creciente de jóvenes canadienses ingleses que saben hablar francés y que reconocen la dualidad lingüística.

Esto nos lleva a la última parte de este artículo, un examen de las relaciones entre anglófonos y francófonos y de los programas escolares en Quebec. Primeramente, ¿qué es lo que hace diferentes estas relaciones en Quebec de lo que ellas son en el resto del Canadá? Este tema ha sido abordado a menudo, pero creemos que es necesario presentar una sinópsis de ciertos elementos generales que distinguen las relaciones entre anglófonos y anglófonos en Quebec de aquellas que existen en el Canadá inglés así como una breve descripción de los principales rasgos de la comunidad anglófona de Quebec.

El estatuto de los francófonos y anglófonos es el primer elemento importante. En el Canadá inglés, los anglófonos ocupan una posición mayoritaria importante y los francófonos tienen una posición minoritaria, es decir que éstos constituyen una minoría lingüística reconocida oficialmente y que se benefician de importantes derechos lingüísticos garantizados por la constitución. Sin embargo, estos derechos no parecen bastar para impedir la asimilación lingüística y cultural de los francófonos al exterior de Quebec en beneficio de la comunidad anglófona. En Quebec, la situación es menos clara y está todavía en transición. Durante el transcurso de los años 1960, los anglo-quebequeses no se creían muy diferentes de los

Canadienses ingleses que vivían en Toronto (Stein, 1982; Levine, 1990). Ellos se consideraban como miembros del grupo mayoritario y se preocupaban poco de las estrategias destinadas a proteger su comunidad. Sin embargo, desde el comienzo de los años 1970, todo esto ha cambiado. Se está de acuerdo generalmente para decir que la *Loi 101* ha sido el punto crucial y marcador simbólico de la transición del Quebec inglés (Cadwel y Waddell, 1982). Actualmente, los angloquebequeses se consideran como un grupo minoritario de lengua oficial, lo que los diferencia de los otros grupos minoritarios. Creemos, sin embargo, que un examen sociológico de la posición de los anglófonos y francófonos de esta provincia nos permite decir que las dos comunidades ocupan en el presente una zona gris entre el estatuto de grupo minoritario y el de grupo mayoritario y que esta situación corre el riesgo de durar mientras que Quebec pertenezca a la confederación canadiense. Es posible, de otro lado, que esta situación no cambie de manera significativa aunque Quebec se separara.

En segundo lugar, hay que examinar algunos de los cambios, numerosos e importantes que ha vivido la comunidad anglo-quebequesa :

- Esta comunidad se está reduciendo a nivel demográfico (Jedwab, 1996), en parte porque ha perdido la capacidad de integrar los recién llegados por medio de su sistema escolar, pero igualmente a causa de la emigración de sus miembros por razones económicas y políticas (Locher, 1988). Además, este colectivo constituye una población que envejece (Harrison, 1996) y esta situación no hace más que agravarse con la partida de los jóvenes anglófonos que van a buscar trabajo a otras provincias.
- Esta población ya no es tan rica como lo había sido (Levine, 1990). Los anglófonos, los más instruidos, son los que emigran (Alliance Québec, 1984; Locher, 1988; Levine, 1990), y esta tendencia parece continuar.
- Esta comunidad es cada vez más bilingüe y apta para utilizar el francés⁵³, aunque este factor no parece retener los anglo-quebequeses en la provincia. Parece efectivamente que

⁵³ En Quebec, el bilingüismo en los anglófonos aumenta constantemente. Las estimaciones lo situaban en el 24% en 1960, en el 36% en 1971 y en el 53% en 1981 (Levine, 1990).

los unilingües, que constituyen el grupo el menos móvil socialmente, se quedan más en Quebec que los bilingües más instruidos.

- La población escolar de esta comunidad ha disminuido considerablemente, de más de la mitad en realidad, desde la adopción de la *Loi 101*. Un cierto número de factores parecen explicar esto: la emigración, el envejecimiento de la población, la reorientación de los alumnos inmigrantes hacia las escuelas francesas y, por último pero no por ser lo menos importante, la decisión de los padres de familia cuyos hijos son admisibles a la escuela inglesa de inscribir a sus hijos en la escuela francesa (en 1997, según el ministerio de la Educación del Quebec, un alumno que tenía derecho de estudiar en inglés (*ayant droit*) de cada cinco estaba inscrito en la escuela francesa). El aumento de los programas de inmersión francesa y otros programas bilingües constituyen otra transformación mayor en el seno de la escuela inglesa. En efecto, esto ha producido cambios en el seno del personal docente, porque un buen número de jóvenes francófonos trabajan ahora en las escuelas inglesas para responder a la solicitud creciente de los cursos de francés.
- Finalmente, y aunque no hayamos encontrado ningún estudio sobre este sujeto, nosotros creemos intuitivamente que esta comunidad tiene mucho más lazos familiares y de amistad con la comunidad francófona que hace treinta años.

Cuando examinamos todos estos cambios, vemos claramente que el antiguo enclave anglófono, antaño muy confiado gracias a su riqueza y poder, está derrumbándose, o bien ya se ha derrumbado. Sobrevive, sin embargo, en el espíritu de la población francófona y continúa influenciando, de alguna manera, las reacciones de los francófonos con respecto al Quebec inglés.

Mientras que una porción más bulliciosa de la comunidad angloquebequesa se siente sitiada y manifiesta su rencor con respecto a los cambios que ha vivido, aunque pensamos que una proporción importante de esta comunidad se ha adaptado a la nueva realidad lingüística y se siente también a gusto con una u otra comunidad. Se trata entonces de un grupo desconocido, quizás a causa de su silencio —más adelante regresaremos sobre esto.

Esto nos lleva a nuestra próxima cuestión: ¿qué iniciativas escolares se han tomado en Quebec para promover mejores relaciones entre anglófonos y francófonos? Es interesante constatar que, a pesar de un cuerpo de investigación muy amplio sobre las tendencias lingüísticas en las escuelas francesas e inglesas de Quebec, pocas investigaciones han tratado sobre la manera cómo los programas educativos afectan las relaciones entre anglófonos y francófonos en otros aspectos. Tal como se ha mencionado antes, esto puede ser atribuido, en parte, al cuidado consagrado a la adaptación del sistema escolar francófono a la nueva población de alumnos de origen inmigrante.

En este punto, me gustaría proponer un plan o agenda de investigación sobre las relaciones entre anglófonos y francófonos en las escuelas de Quebec. Nosotros creemos que habría que comenzar lógicamente por el análisis de la documentación pertinente: los documentos más recientes producidos por el ministerio resaltando la reforma de la educación y las políticas, el contenido de los programas actuales, el material educativo actualmente utilizado y el nuevo material propuesto, cuando aparezca en las escuelas a medida que la reforma será implantada. Habrá que estudiar dos materias en particular : los programas de enseñanza de lenguas segundas y las ciencias sociales. Durante el análisis crítico de las políticas, programas y material escolar habrá que hacerse las siguientes preguntas: ¿Se abordan las relaciones entre anglófonos y francófonos? ¿Cómo se abordan? Llegado el caso, ¿cuáles son los objetivos de este ejercicio? ¿Cómo se representan las relaciones entre anglófonos y francófonos? A partir de esto, nos gustaría realizar entrevistas con profesores para ver si ellos abordan las relaciones entre anglófonos y francófonos en su enseñanza y, dado el caso, de qué manera lo hacen y cómo se sienten abordando este sujeto. Este estudio podría ser completado por un trabajo empírico, más concretamente, observando lo que sucede en el aula. Después, nos gustaría estudiar los alumnos de más cerca, saber como perciben el otro grupo y como los programas educativos influyen estas actitudes y percepciones. Creemos que esta investigación debería tener lugar tanto en las escuelas inglesas y francesas, si queremos tener una idea de lo que se hace en esta provincia y eventualmente sugerir orientaciones pedagógicas para mejorar el trabajo ya realizado. Finalmente, complementándolo, nos gustaría aprender más sobre los alumnos que tienen el derecho de ir a la escuela inglesa, pero que están inscritos en la escuela francesa. ¿Quiénes son estos niños? ¿Qué ha motivado a sus padres para inscribirlos en

la escuela francesa? ¿Cómo perciben los alumnos su futuro y su lugar en Quebec? Y ¿cómo se distinguen al respecto de los alumnos inscritos en el sistema escolar inglés?

Para terminar, me gustaría hacer un último comentario a forma de conclusión. Se comenta frecuentemente que a medida que la población francófona se vuelve una comunidad más diversificada desde el punto de vista cultural, se debe volver a definir lo que significa ser "quebequés". La inclusión de los angloquebequeses en esta nueva definición es probablemente el reto más importante que deberá aceptar la comunidad francófona.

Referencias bibliográficas

Alliance Québec (1984). *Brief on Demographic Tendencies Presented to the Standing Committee on Culture of the National Assembly*.

Bibby, R.W. (1987). « Bilingualism and Multiculturalism: A National Reading ». Dans L. Driedger (dir), *Ethnic Canada: Identities and Inequalities*. New York : Copp Clark Pitman, pp. 158-179.

Caldwell, G. et E. Waddell (1982). *Les anglophones du Québec, de majoritaires à minoritaires*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

Canada (Gouvernement du) (1969). *Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism*. Ottawa : Queen's Printer.

Dietrich, K. (1991). « French Immersion Programs ». *Canadian Social Trends*, 22, Autumn, pp. 8-11.

Harrison, B. (1996). *Youth in Official Language Minorities 1971-1991*. Statistics Canada, Demography Division.

Jedwab, J. (1996). *English in Montreal: A Layman's Look at the Current Situation*. Montréal : Les éditions Images.

Joy, R.J. (1992). *Canada's Official Languages: The Progress of Bilingualism*. Toronto : University of Toronto Press.

Joy, R.J. (1972). *Languages in Conflict: The Canadian Experience*. Toronto : McClelland and Stewart.

- Lamarre, P. (1997). « A Comparative Analysis of the Development of Immersion Programs in British Columbia and Quebec: Two Divergent Sociopolitical Contexts ». Ph.D. dissertation, University of British Columbia, Faculty of Education.
- Levine, M.V. (1990). *The Reconquest of Montreal: Language Policy and Social Change in a Bilingual City*. Philadelphia : Temple University Press.
- Locher, U. (1988). *Les Anglophones de Montréal; émigration et évolution des attitudes 1978-1983*. Québec : Les Publications du Québec.
- MacLennan, H. (1945). *The Two Solitudes*. New York : Duell, Sloan and Pearce.
- McRoberts, K. (1988). *Quebec: Social Change and Political Crisis*. (3^e édition) Toronto : Mc Clelland and Stewart.
- National Core French Study. (1989) Canadian Association of Second Language Teachers. Final Report.
- Québec (Gouvernement du). Ministère de l'Éducation. (1997). *Une école d'avenir. Intégration scolaire et éducation interculturelle*.
- Stein, M. (1982). « Changement dans la perception de soi des Anglo-Québécois ». Dans Caldwell, G. et E. Waddell, (dir.), *Les anglophones du Québec : de majoritaires à minoritaires*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, pp. 111-130.

Conclusión: comparabilidad de las experiencias descritas y perspectivas de colaboración.

Marie McAndrew

La iniciativa de organizar un primer seminario sobre la educación en las sociedades divididas reuniendo investigadores belgas, catalanes, irlandeses del Norte y quebequeses así como otros responsables de la elaboración de las políticas del país anfitrión nació, ante todo, de un sentimiento difuso de insatisfacción de los investigadores del *Grupo de investigación sobre la etnicidad y la adaptación al pluralismo en educación* en cuanto a la pertinencia de diversas comparaciones internacionales realizadas por el equipo con sociedades cuya dinámica de relaciones étnicas parecía poco comparable con la que vive el Quebec. Se agregaba también la intuición, apoyada por algunos contactos previos, de que el examen de situaciones de ambigüedad con predominio étnico que prevalecen en Bélgica, Cataluña e Irlanda del Norte y de su impacto sobre el sistema de formación podría revelarse fecundo, tanto en el terreno de la investigación como en el de los intercambios prácticos.

El objetivo primero consistía entonces en verificar esta hipótesis. El indicador central en este sentido que debía residir en el compromiso de los participantes a comprometerse en el establecimiento de una red de carácter más permanente y en la capacidad del grupo de identificar, de manera previa, diversas pistas de colaboración potencial. Se trataba de un objetivo ambicioso cuando se conoce la dificultad de establecer colaboraciones de investigación multilaterales y la tendencia tan general en los participantes a tales encuentros, por lo menos a corto plazo, a percibir sobre todo la especificidad de su situación local más que los elementos comunes con las otras sociedades en estudio.

Si nos fijamos al clima extremadamente positivo, inclusive entusiasta, así como al deseo sin equívoco que han manifestado todos los participantes de volver a verse y continuar los intercambios iniciados, se puede considerar que esta primera *puesta en común* ha sido un verdadero éxito. Sin embargo, antes de comprometerse de manera más precisa en los proyectos de colaboración, una cierta distancia se revelaba necesaria, con el fin de asimilar mejor la muy completa y compleja información compartida durante el encuentro y que se encuentra, en lo referente al Quebec, en esta obra.

Parecía útil, entre otras cosas, profundizar las diversas dimensiones del concepto de "sociedades divididas", que parecía encarnarse diferentemente y no exhaustivamente en cada una de las sociedades de estudio, así como las especificidades de las realidades educativas en uno o en los diferentes contextos. Estos dos elementos que constituían los dos primeros objetivos del proyecto original tendían, recordémoslo, a circunscribir mejor las similitudes y divergencias de la dinámica de las relaciones étnicas en cada una de las sociedades y a establecer una descripción global de la situación escolar que ahí prevalece. En otras palabras, la presente obra, habiendo permitido describir la situación del Quebec de manera exhaustiva, se trata ahora teniendo presente todo el material del texto original⁵⁴ de comprometerse en un verdadero trabajo de comparación y clasificación de las experiencias descritas según diversos indicadores. Este trabajo se impone, entre otras cosas, porque pareció que sería poco realista y poco pertinente en el ámbito científico, considerar investigaciones comparativas de carácter general cubriendo siempre los cuatro contextos de estudio. Se debe pensar más bien, tratando de mantener una red universal, de apuntar hacia las zonas de colaboración e intercambio correspondiendo a lazos particularmente fecundos entre dos, tres o, llegado el caso, el conjunto de sociedades consideradas.

⁵⁴ Recordemos: Mc Andrew, M. i Gagnon, F. (coord.) (2000). *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées*. Paris/Montreal, Harmattan.

En el marco de estas reflexiones que servirán de conclusión a esta obra —aunque para la versión completa deberían recurrir al texto original en lengua francesa— me he fijado tres objetivos:

- 1) proponer una primera tipología de las cuatro sociedades de estudio en función de la dinámica de las relaciones interétnicas que ahí prevalecen;
- 2) comparar las características generales de su sistema educativo y el papel que éste juega en el mantenimiento de las fronteras étnicas;
- 3) consolidar, a partir del análisis efectuado anteriormente y de los intercambios realizados durante el seminario, la identificación de las cuestiones de investigación comunes y de las posibilidades de colaboración bi, tri y multilaterales entre las cuatro sociedades en estudio.

Tipologías de las cuatro sociedades de estudio en función de la dinámica de las relaciones interétnicas que ahí prevalece

El concepto de "sociedades divididas" utilizado en la documentación y presentación del encuentro y retomado en esta obra, ha suscitado varias críticas de algunos participantes, especialmente los de Cataluña, al no reconocerse en esta denominación. Sin emprender aquí un debate teórico profundo, precisemos ante todo nuestra acepción de este concepto, que proviene de una tradición particular de la sociología comparativa de las relaciones étnicas, pero no refleja el conjunto de utilizaciones posibles del término. Quizás hubiera sido mejor limitarse al término "sociedades con ambigüedad de predominio étnico" que hemos querido evitar a causa de su extensión y su carácter extremadamente técnico y poco llamativo para un público incierto.

El concepto de "sociedades divididas" (Irwin, 1992) trata de caracterizar los contextos donde la identificación de un grupo mayoritario claramente dominante es difícil, si no imposible. Una

semejante situación puede resultar del hecho que dos o más grupos con intereses divergentes se encuentran en una relación de poder prácticamente equivalente, la que los hace igualmente capaces o incapaces de controlar el Estado y la definición de la "nación". Una segunda variante que presenta una situación menos conflictiva, por lo menos mientras uno de los grupos no trata de cuestionar el *statu quo*, sobreviene si estos grupos comparten las esferas de poder paralelas (por ejemplo, un grupo domina la economía, el otro la política o además lo cultural) y se reservan los espacios geográficos, institucionales y simbólicos relativamente herméticos que minimizan los contactos interétnicos (Schermerhorn, 1970). En los dos casos, aunque de manera menos categórica en el segundo, la posibilidad de emergencia de un proyecto cívico común corre peligro de comprometerse y la tendencia a la territorialización (incluso por la partición) o al irredentismo (incluso por la secesión) está siempre presente (estos dos ejemplos, que constituyen tentativas, la mayor parte del tiempo infructuosas, de solucionar la ambigüedad de predominio étnico en el seno de estas sociedades no pertenecen más, hablando con propiedad, a la categoría) (Smith, 1981).

Si se adopta esta definición, es claro que, a pesar de sus diferencias, las situaciones irlandesa del Norte, belga y quebequesa dependen ampliamente de una semejante dinámica, aunque desde hace algunos años en menor medida este último contexto por la acceso gradual del grupo francoquebequés al estatuto de mayoría sociológica ligada a su peso demográfico. En cuanto a Cataluña, aunque se impone un debate más profundo, parece que la situación de diglosia difundida en el seno de una fuerte mayoría de la población, vuelve las fronteras étnicas más confusas y menos permanentes que en los otros tres contextos. Se debería entonces, sin lugar a dudas, caracterizarla más bien como una sociedad con ambigüedad de predominio lingüístico porque ahí el conflicto no opone siempre grupos claramente definidos en término étnico.

Otro debate interesante, que no tenemos por que resolver aún, sería la cuestión de si el Canadá en su conjunto puede ser caracterizado como una sociedad con ambigüedad de predominio étnico. A

primera vista, existiría la tentación de responder negativamente, porque el grupo anglófono ejerce ahí un dominio mayormente congruente sobre el terreno demográfico, económico, lingüístico y político. Sin embargo, no cabe ninguna duda que los francófonos y los anglófonos constituyen mayormente, retomando la fórmula consagrada "*dos soledades*", lo que haría una sociedad dividida pero con predominio étnico claro. Este ejemplo ilustra bien la importancia de distinguir los dos conceptos que nosotros no hemos respetado en el proyecto original, Cataluña representa el ejemplo de una sociedad con ambigüedad de predominio lingüístico que no es una sociedad dividida.

"Ambigüedad de predominio étnico o lingüístico"

X Cataluña	X Irlanda del Norte/ Bélgica
	X Quebec
	X Canadá

"Divisiones políticas, institucionales y culturales de los grupos en conflicto"

Habiendo establecido la pertenencia de nuestras cuatro sociedades, aunque a diversos grados, en la categoría de sociedades con ambigüedad de predominio étnico o lingüístico y de tres de entre ellas a la categoría de las sociedades divididas, lo que constituye una base común por lo menos aceptable, trataremos ahora de identificar diversas dimensiones que hacen variar la relación de comparación que mantienen las unas con relación a las otras. Sin pretender la exhaustividad, podemos proponer cuatro modalidades de clasificación al respecto.

La primera trata del criterio alrededor del cual se estructura la identidad de los grupos en competición, ya sea la lengua en el caso de Quebec, Bélgica y Cataluña y la religión en el caso de

Irlanda del Norte. Hay que resaltar, sin embargo, que en el caso de Quebec e Irlanda del Norte, no se trata más que de una diferencia relativamente reciente, la religión habiendo jugado durante largo tiempo el papel de marcador étnico mayor en Quebec y el gaélico no habiendo perdido su papel de definidor central de la identidad "católica" en Irlanda del Norte que en el comienzo del siglo XX. Por más simbólicos que sean en el proceso de constitución de fronteras étnicas, estos criterios tienen probablemente consecuencias diferentes en el terreno escolar, porque la barrera de lenguas genera más obstáculos materiales a la comunicación y necesita más intervenciones pedagógicas.

Una segunda modalidad de clasificación, la del grado en la que los grupos en competencia están verdaderamente en una situación de poder equivalente en el terreno demográfico, político y económico hace aparecer un continuum que más bien tiene tendencia a acercar Irlanda del Norte, Bélgica y Cataluña en materia de relaciones demopolíticas, mientras que ninguna reagrupación es posible en lo que se refiere a las relaciones económicas. Cada contexto constituye en sí mismo un ejemplo al respecto. Los angloprotestantes en Irlanda del Norte han sido y siguen siendo, aún ahora, dominantes en todos los aspectos. Los Catalanes, actualmente minoritarios demográficamente, son dominantes en el terreno económico. Los flamencos dominan actualmente en el terreno lingüístico, demográfico y económico pero esto es un viraje reciente de la tendencia histórica y la diferencia económica entre los dos grupos no es considerable. En cuanto a los francófonos quebequeses, dominados en el terreno demopolítico, ellos colman gradualmente desde hace treinta años la distancia que los opone a los anglófonos en el terreno económico.

"Igualdad demográfica
y política de los grupos
en conflicto"

X Irlanda del Norte X Bélgica
Cataluña

X Quebec

"Igualdad económica de los grupos en conflicto"

Parece entonces que el predominio demográfico y político del grupo francófono en Quebec le da un margen de maniobra para imponer su definición de proyecto colectivo que no conocen los grupos en conflicto en el seno de las otras tres sociedades, aun cuando ésta está limitada por el importante poder económico y político del cual disfruta la minoría anglófona. Sin embargo, si nos referiríamos ya no a la identidad territorial regional si no a la entidad nacional más amplia de la que forman parte, es decir España y Canadá, las posiciones de los Catalanes y las de los francófonos de Quebec en la relación de poder con los de lengua castellana y los anglófonos disminuirían claramente, aun cuando este impacto es más limitado en lo que concierne a su control sobre el sistema escolar porque son las entidades locales quienes tienen jurisdicción exclusiva en este ámbito. El mismo comentario se aplica *mutatis mutandis* a los protestantes cuyo predominio en la sociedad nord-irlandesa está acentuado por su pertenencia al grupo mayoritario británico que no comparte con los católicos.

El conjunto de estos matices hace aparecer un tercer modo de clasificación, el de la autonomía política de las cuatro sociedades en estudio. Tres, son en efecto regiones de un conjunto nacional más amplio (aunque en el caso de Irlanda del Norte, casi no se entienda sobre cual, dos soberanías políticas y dos nacionalidades coexisten en la isla) el cuarto, Bélgica es un país (todavía, dirían

algunos). En esta dimensión, y en el mismo orden de ideas, se podría agregar igualmente el hecho de pertenecer o no a una entidad supranacional que, en el caso de los tres países europeos, tiene consecuencias importantes sobre el estatuto de los grupos minoritarios y las políticas educativas. Por el contrario, en el caso de Quebec, el impacto de la pertenencia a la ALENA en este ámbito es todavía poco perceptible.

En cuanto al último criterio de clasificación, el papel que juega la inmigración en el conflicto oponiendo los dos grupos en competición, ha sido objeto de importantes debates en nuestro encuentro de trabajo, tanto por su carácter central en ciertos contextos como por otros intereses marcados por el equipo del Quebec al principio de este proyecto. Con relación a este criterio se nota un cierto continuum, pues el Quebec constituye la única sociedad que tiene una política activa de reclutamiento y selección de la inmigración y es donde el problema de las opciones de integración a una u otra de las comunidades es más visible y discutida (especialmente en Montreal, donde es el estatuto de mayoría de los francófonos el que está en juego). La situación catalana se parece a la de Quebec a causa del carácter central y dinámico de las consecuencias de las migraciones (la minorización de los catalanoparlantes) pero difiere debido a que se trata de una inmigración interna de las regiones las más pobres de España (la migración externa juega un papel menor al respecto). En cuanto a Bélgica la que, como el conjunto de los países europeos, experimenta la inmigración más que la suscita, debido a la territorialización considerable de las dos comunidades en el terreno geográfico e institucional, no se conoce una situación de merodeo étnico entre comunidades más que en Bruselas, donde por lo demás la dinámica se puede relacionar con la situación montrealés. Finalmente, Irlanda del Norte, debido a los 25 últimos años de conflicto, casi no ha sido hasta ahora una tierra de inmigración, aun cuando la situación es susceptible de cambiar en un futuro próximo.

"Existencia de una política activa de selección y de reclutamiento de inmigrantes/ Importancia numérica de la inmigración"

X Quebec

X Bélgica X Cataluña
(migración interna)

X Irlanda d
Norte

"Papel de las opciones de integración de los inmigrantes en la dinámica de competición entre comunidades"

Los cuadros 1 y 2, que siguen, tratan de hacer una síntesis de la discusión que precede en cuanto a los criterios de diferenciación y a los elementos de convergencia que existen en el seno de las cuatro sociedades en el terreno de las relaciones étnicas.

Cuadro 1: Clasificación de las cuatro sociedades según diversos criterios de diferenciación en el terreno de las relaciones étnicas

Sociedad	Grado de división	Marcador étnico	Relación demopolítica de los grupos en competición
Quebec	Indiferencia, evitación, algunas tensiones, en crecimiento	Lengua	Francófonos claramente dominantes (83 %)
Bélgica	Evitación, tensiones, derrapajes, estable	Lengua	Más o menos igualdad valones/flamencos (censos prohibidos !)
Irlanda del Norte	Evitaciones, tensiones, conflicto armado, tensiones, evitaciones, en disminución	Religión	Protestantes (55 %) Católicos (45 %)
Cataluña	Integración, pocos conflictos, fronteras imprecisas entre los dos grupos, tensiones en aumento	Lengua	Catalanes (45 %) Castellanos (55 %)

Cuadro 1 (continuación): Clasificación de las cuatro sociedades según diversos criterios de diferenciación en el terreno de las relaciones étnicas

Sociedad	Entidad nacional más amplia	Entidad supranacional	Papel de la inmigración
Quebec	Canadá	No se aplica	Política activa de inmigración, cuestión central en el terreno demolingüístico
Bélgica	No se aplica	Europa (fuerte impacto en el terreno de las políticas educativas y estatuto de las minorías)	Sin política activa de inmigración Cuestión de mediana importancia Un poco más central en Bruselas
Irlanda del Norte	Gran Bretaña o República de Irlanda	Europa (idem)	Sin política activa de inmigración Cuestión menor, podría desarrollarse en el futuro
Cataluña	España	Europa (idem)	Sin política activa de inmigración Cuestión mayor (inmigración interna)/ Cuestión menor (inmigración externa)

Cuadro 2: Los elementos de convergencia en el terreno de las relaciones étnicas

Conocen, en diversos grados, una ambigüedad de predominio étnico o lingüístico	Quebec Bélgica Irlanda del Norte Cataluña
Son, en diversos grados, sociedades divididas	Quebec Bélgica Irlanda del Norte
Tienen la lengua como "marcador" étnico	Quebec Bélgica Cataluña
Ponen en presencia a los grupos cuyo peso demográfico y poder político son prácticamente equivalentes	Bélgica Cataluña Irlanda del Norte
Pertenece a uno o a varios conjuntos nacionales más amplios	Cataluña Quebec Irlanda del Norte
Pertenece a un conjunto supranacional más amplio	Cataluña Bélgica Irlanda del Norte
La inmigración juega un papel importante en la relación de poder entre los grupos en competición.	Quebec Bélgica (Bruselas) Cataluña (inmigración interna)

Las características generales de los cuatro sistemas educativos y sus lazos con el mantenimiento o transformación de las relaciones étnicas en cada uno de los contextos

Los lazos estrechos que unen los sistemas educativos y la dinámica de mantenimiento de la transformación de las relaciones étnicas en el seno de cada sociedad aparecen claramente en los textos presentados en la versión francesa. De todo ello podemos decir que resulta difícil establecer si estos lazos son de naturaleza diferente a aquellos encontrados en el seno de las sociedades con predominio étnico claro (Canadá Inglés, Estados Unidos, Francia) pero su

intensidad y visibilidad, así como los debates a los que éstos dan lugar, aparecen claramente más importantes.

Por otra parte, la especificidad del contexto de las relaciones étnicas y el papel que la educación está llamada a jugar es apoyada en cada una de las cuatro sociedades por protecciones constitucionales. En el caso de tres sociedades que forman parte de un conjunto nacional más amplio, se trata de provisiones que les permiten beneficiarse de un régimen especial de definición de la oferta educativa y del curriculum que va, en el caso catalán y quebequés, hasta una jurisdicción exclusiva en materia de educación. En el caso belga, esta jurisdicción exclusiva igualmente reconocida por la Constitución, se aplica más bien a las dos comunidades en competición, con mil y un matices y excepciones, sobre los cuales no conviene extenderse aquí, en correspondencia con la complejidad de compromisos que cimientan la federación belga.

Las cuatro sociedades en estudio se distinguen, sin embargo, según otros criterios de clasificación los que, como en el caso de la dinámica de las relaciones étnicas, hacen emerger *clusters* de distintas convergencias. En esta etapa preliminar del análisis, tres aparecen claramente.

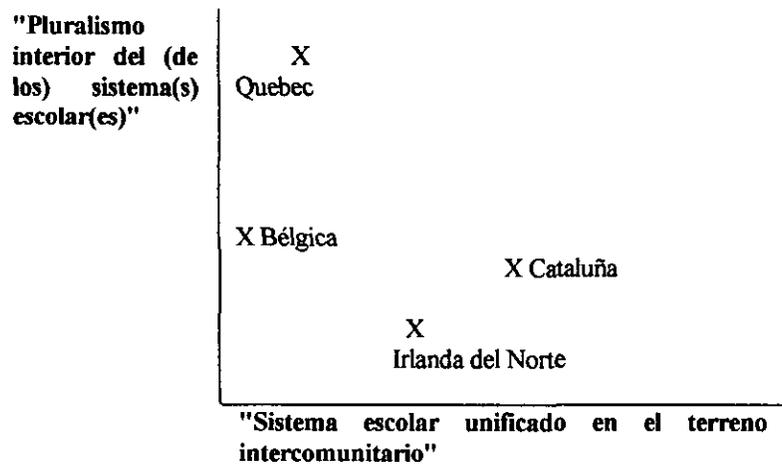
El primero, que reúne Bélgica, Irlanda del Norte y Quebec, concierne los lazos que sostienen las estructuras escolares con el mantenimiento de las comunidades en competición en el seno de cada sociedad. En efecto, sólo Cataluña, como aparte al respecto, tiene un sistema escolar relativamente unificado donde castellanos y catalanes conocen una socialización común, lo que refleja sin duda el hecho que la hemos clasificado antes como la menos "dividida" de los cuatro contextos de estudio e igualmente aquella donde el concepto de grupos distintos es más vago. El

caso belga sería probablemente el más extremo, ejemplo de clivaje y aislamiento intercomunitario en el terreno escolar, seguido de Quebec donde, por lo menos nominalmente y hasta recientemente, anglófonos y francófonos compartían comisiones escolares comunes y, finalmente, Irlanda del Norte, donde el movimiento de las escuelas integradas, aunque esto no representa sino aproximadamente el 10% de las escuelas, está en plena expansión.

Evidentemente, hay que manifestar una gran prudencia, cuando se discute esta problemática, al escoger los términos que son, en sí mismos, portadores de sesgos. En efecto, situaciones consideradas por algunos como de "socialización común" o, inversamente, como de "aislamiento" pueden ser presentadas por otros como estrategias de "asimilación oculta o explícita" o al contrario como "la mejor modalidad organizacional de oferta de un curriculum que respeta las culturas distintas". Por otro lado, es interesante notar que por lo menos en dos sociedades, Quebec y Bélgica, el clivaje intercomunitario principal (de carácter lingüístico) no es el único que estructura el sistema, pues la religión juega todavía (por lo menos hasta recientemente en Quebec) un complejo papel en este sentido.

El segundo criterio, el que lleva a echar una mirada diferente sobre la realidad educativa en cada uno de los contextos, concierne al grado en el que este sistema(s) escolar(es) ya sea(sean) unificado(s) o segregado(s), es(son) en sí-mismo(s) lugar(es) de educación al pluralismo, debido especialmente a la presencia de terceros grupos de inmigrantes. Esta dimensión es esencial, porque es susceptible de hacer surgir oportunidades de apertura a la diversidad, despolarización étnica y mestizaje identitario que los sistemas homogéneos no pueden proporcionar. Desde este punto de vista, las realidades belga y quebequesa pierden mucho de su congruencia

educación/etnicidad (aunque los fenómenos de auto y heterosegregación entre la población nativa y la población inmigrada juegan en estos contextos como en los otros). Cataluña acentúa todavía el carácter fluido y movedizo que parece caracterizar las relaciones etnicidad/educación que ahí se dan, mientras que en Irlanda del Norte aparece más cuajada en una dinámica identitaria dual, aunque se pueda prever que el siglo XXI no debería tardar en alcanzarla.



Finalmente, también es interesante contrastar las sociedades en estudio según la importancia que se les atribuye, en el terreno de las políticas, programas e intervenciones en el ámbito educativo, como una estrategia de "ingeniería social" (*social engineering*) que apunta hacia la transformación de las relaciones étnicas. En este sentido, el relativo inmovilismo belga se puede contrastar con el dinamismo de Cataluña, Irlanda del Norte y Quebec.

Cada uno de estos casos es sin embargo muy específico. Las diversas intervenciones realizadas en Irlanda del Norte (tanto estructurales como programáticas) apuntan esencialmente hacia la

disminución de conflictos y al acercamiento entre católicos y protestantes. Las provisiones escolares de la *Ley de Normalización Lingüística* catalana tratan de modificar la dinámica sociolingüística existente, con el aumento del estatuto del catalán como lengua de enseñanza y comunicación. En cuanto al conjunto de intervenciones quebequesas, el apartado escolar de la *Loi 101* se puede comparar con su semejante catalán, por lo menos en lo que concierne a los inmigrantes, no habiendo conocido nunca los francófonos una situación diglósica de igual magnitud. Sin embargo, éstas persiguen un objetivo mucho más ambicioso pues apuntan hacia la integración de los inmigrantes a una nueva comunidad francófona pluralista, lo que implica la ruptura de un lazo tradicional entre lengua y cultura de este grupo, así como una transformación radical de las relaciones étnicas en Quebec.

Todas estas tentativas de utilización de la escuela con fines de modificación de las relaciones étnicas tienen, sin embargo, un punto en común: la tendencia a dar lugar, en cuanto a su pertinencia o a sus resultados, a tomas de posición basadas sobre todo en las orientaciones normativas o ideológicas de sus partidarios o detractores, igual que a una evaluación rigurosa de sus consecuencias positivas y efectos perversos.

Quebec e Irlanda del Norte aparecen sin embargo como las dos sociedades donde las investigaciones evaluativas sobre el impacto de las reformas están más adelantadas o por lo menos comenzadas.

Los cuadros 3 y 4, presentados a continuación, tratan de sintetizar la discusión que precede en cuanto a los criterios de diferenciación y elementos de convergencia que existen en el terreno educativo en el seno de las cuatro sociedades.

Cuadro 3:

Clasificación de las cuatro sociedades según los diversos criterios de diferenciación en el terreno educativo

Sociedad	Estructuras escolares	Presencia inmigrante y adaptación a la diversidad en el medio escolar	Utilización de la educación en un objetivo de transformación de las relaciones étnicas
Quebec	Segregación francófonos/anglófonos (en aumento con la desconfesionalización)	Muy fuerte	Importante, pero limitada a las relaciones francófonos/inmigrantes
Bélgica	Segregación flamencos/valones más división religiosa	Mediana	Débil
Irlanda del Norte	Segregación católicos/protestantes pero escuelas integradas en emergencia	Débil	Importante (relaciones protestantes/católicos)
Cataluña	Integración Castellanos/Catalanes	Mediana	Importante (dinámica sociolingüística entre Catalanes y Castellanos)

Cuadro 4:

Los elementos de convergencia en el terreno educativo

Existen lazos estrechos importantes entre los sistemas educativos y la dinámica de mantenimiento y transformación de las relaciones étnicas	Bélgica Cataluña Irlanda del Norte Quebec
La especificidad de los contextos en estudio es apoyada por las protecciones constitucionales en el terreno educativo	Bélgica Cataluña Irlanda del Norte Quebec
El sistema escolar está estructurado en función de las comunidades en competición	Bélgica Irlanda del Norte Quebec
Un segundo criterio de estratificación del sistema escolar (religión) se agrega al marcador principal (lengua)	Bélgica Quebec (hasta recientemente)
El o los sistemas escolares conocen un pluralismo interno y una adaptación a la diversidad debido a la presencia inmigrante	Quebec Bélgica Cataluña
La educación ha sido y es utilizada en una estrategia de transformación de las relaciones étnicas	Quebec Cataluña Irlanda del Norte

Identificación de las cuestiones de investigación comunes y posibilidades de colaboración

Después de tres días de intercambios y elaborado el primer ensayo de comparación de las cuatro sociedades en el terreno de las relaciones étnicas y de la educación, concretamente ¿qué podemos considerar en el ámbito del compartimiento y desarrollo de investigaciones comunes?

Antes de responder de manera precisa a esta pregunta, dos advertencias se imponen. De un lado, efectivamente, es evidente que en esta etapa no estamos frente a un compromiso en cuanto a lo que podría realmente hacerse (esto será basado sobre todo en la disponibilidad de los investigadores, la voluntad política de los representantes de las instancias gubernamentales o institucionales o de manera general de las afinidades —*atomes crochus*— entre los individuos) pero más modestamente de la identificación de zonas donde los intereses mutuos existan y donde un esclarecimiento comparativo podría revelarse provechoso. De otro lado, no hay que sobreestimar, por lo menos en este punto de la gestión, la estrechez de lazos que unen nuestros primeros ensayos de clasificación de las cuatro sociedades y la identificación de los campos de colaboración posible en plano bi y multipartito.

En efecto, como todos saben, la similitud no es la comparabilidad y a la inversa la diferencia, si ésta limita las oportunidades de éxito de préstamo pedagógico de un contexto al otro no disminuye necesariamente la falta de interés científico o político de la comparación. En este sentido, la tradición metodológica en educación comparada nos enseña a distinguir el objetivo de la comparación (transferencia de una política o intervención vs aclaración de una problemática) y su objeto, antes de pretender estar en condiciones de identificar las diferencias de contexto que se revelan como obstáculos a la comparación de la que al contrario, justifica la pertinencia de la misma (Farrell, 1979; McAndrew, 1987). Es evidente, a la luz de los límites de nuestro documento, que no es a través del rigor de una semejante gestión que las sugerencias que siguen

han sido elaboradas. Éstas reflejan más bien las discusiones realizadas en el marco del seminario así como la distancia que este primer trabajo de reflexión comparativa ha permitido desarrollar.

Una primera zona de colaboración posible, tanto en el terreno del intercambio de informaciones sobre las prácticas como en el de la investigación, reside en el *estudio de las intervenciones destinadas al acercamiento de los dos grupos en competición*, tanto del punto de vista descriptivo como evaluativo. En este campo, Irlanda del Norte posee una ventaja en el terreno de peritaje pero el Quebec es claramente solicitador, dado el contexto de intensificación de las tensiones que éste conoce actualmente entre francófonos y anglófonos. Desde un punto de vista exterior, parece que Bélgica tendría igualmente mucho que ganar si se profundiza en la problemática del papel de la educación en las relaciones flamencos/valones. Sin embargo, hace falta saber, por un lado, si el tabú en este sentido sigue siendo infranqueable (como era el caso hasta recientemente en Quebec) y de otro lado, si los equipos de investigadores están interesados comprometerse en esta vía.

De manera más precisa, se puede pensar en diversos enfoques, que podemos agrupar bajo tres grandes categorías: las estructuras, los currículos y las intervenciones pedagógicas y el punto de vista de los actores (alumnos, maestros, padres de familia). Sin pretender aquí ser exhaustivos podemos mencionar entre otros:

- el examen crítico de las consecuencias y efectos perversos en el terreno de las relaciones étnicas y del grado de segregación de los grupos presentes de las dos reformas que actualmente están realizándose en Irlanda del Norte y Quebec (institucionalización de las escuelas integradas/deconfesionalización de las estructuras escolares);
- el examen de las estrategias utilizadas durante el tratamiento curricular o de la enseñanza de asuntos históricos o actuales "contestados" de uno y otro lado;

- el estudio de las funciones identitarias, simbólica y material de la religión y/o de la lengua en cada uno de los contextos y de los factores determinantes que motivan la opción de los padres de familia por un tipo de escuela u otro;
- la exploración de metodologías complejas que permiten evaluar el impacto de diversas intervenciones innovadoras en los cambios de actitudes y transformaciones identitarias de los jóvenes de los dos grupos.

Una segunda zona de colaboración, que interesaría particularmente a Quebec y Cataluña, se dirigiría a *la dimensión lingüística de las intervenciones educativas que apunta a la transformación de las relaciones étnicas*. Hasta ahora, los contactos Quebec-Cataluña han sido sobre todo en un sentido único, Cataluña considerándose como solicitadora de peritaje, tanto en este campo como en el de la educación de los inmigrantes que trataremos más adelante. Sin embargo, los textos presentados en el seminario y parcialmente reproducidos en esta obra hacen sobresalir diversas especificidades de la dinámica catalana (coeducación de los catalanes y castellanos, fronteras étnicas imprecisas) que justificarían que los investigadores y representantes de las instancias gubernamentales e institucionales quebequeses les brinden mayor atención, sobre todo si se tiene en cuenta el hecho que tarde o temprano el debate sobre la pertinencia de las escuelas bilingües o de las escuelas en las que los francófonos y anglófonos podrían ser coeducados surgirá en Quebec. Entre los temas posibles de colaboración, mencionemos otra vez aquí de manera no exhaustiva:

- las estrategias identitarias y cognitivas de los alumnos bi, tri y multilingües;

- el impacto de la coeducación de los dos grupos lingüísticos sobre las prácticas y los usos lingüísticos y el estatuto de las lenguas minoritarias de la escuela;
- la continuidad de los lazos ya existentes en el dominio de la pedagogía de las lenguas materna y segunda y de las experiencias innovadoras en este campo.

La tercera zona de colaboración es la del *estudio de la especificidad de la integración escolar de los inmigrantes en los contextos con ambigüedad de predominio étnico o lingüístico*, una temática en la que el eje de comparación Montreal/Bruselas parece central, aun cuando diversos subtemas interesan igualmente a los catalanes y no está excluido que los investigadores nord-irlandeses puedan comenzar a interesarse en este asunto, a medida que éste tome importancia en su contexto.

Entre las posibilidades de colaboración señalemos, entre otras:

- el estudio de los factores determinantes de las opciones escolares de los padres de origen inmigrante y nativo en los contextos donde diversas ofertas educativas están en competición y de las estrategias de atracción o rechazo que utilizan las autoridades o establecimientos escolares locales respecto a las diversas clientelas;
- el examen del impacto, en el terreno de las prácticas educativas y de las estrategias identitarias de los alumnos, de la coexistencia en el seno de una misma sociedad (incluso de una escuela a otra) de ideologías y políticas contradictorias relativas a la ciudadanía, gestión de la diversidad y modo de integración de los inmigrantes;
- el análisis comparativo del papel que juega la referencia al conflicto central que divide la sociedad en la estructura argumentaria de los oponentes a la inmigración y la adaptación a la diversidad en el seno del personal escolar o en el alumnado;

- la continuidad de una colaboración con carácter más general sobre las diversas prácticas educativas eficaces en cuestiones de integración escolar de los inmigrantes;
- el estudio de la articulación (o de la falta de la misma) de los elementos del curriculum que tienden, de un lado, a la educación intercultural (en el sentido del reconocimiento de la presencia inmigrante), la educación europea o la educación en una perspectiva planetaria y, de otro lado, el acercamiento de los dos grupos en conflicto.

Referencias bibliográficas.

- Farrell, J. P. (1979). «The necessity of comparisons in the study of education: the salience of science and the problem of comparability». *Comparative Educational Review*. 23(1), février.
- Irwin, C. (1992). «L'éducation intégrée: de la théorie à la pratique dans des sociétés divisées». *Perspectives*, XXII, pp. 75-89.
- McAndrew, M. (1987). «Réflexion sur le problème épistémologique de la comparabilité dans les études qualitatives en éducation comparée». *Revue canadienne de l'éducation*, 12(1), pp.105-114.
- Schermerhorn, R.A. (1970). *Comparative Ethnic Relations: A Framework for Theory and Research*. New York: Random House.
- Smith, A. (1981). *The Ethnic Revival*. Cambridge : Cambridge University Press.

LISTA DE AUTORES DEL DOCUMENTO ORIGINAL.

- Hassan Bousetta, Faculté des sciences politiques et sociales, Katholieke Universiteit Brussel.
- Marie-Hélène Chastenay, Département de psychologie et Groupe de recherche sur l'ethnicité et l'adaptation au pluralisme en éducation (GREAPE), Université de Montréal.
- Feargal Cochrane, Institut Richardson, Département des relations politiques et internationales, Université Lancaster.
- Seamus Dunn, Centre for the Study of Conflict, Université d'Ulster, Coleraine.
- France Gagnon, Département de philosophie et Groupe de recherche sur l'ethnicité et l'adaptation au pluralisme en éducation (GREAPE), Université de Montréal.
- Jordi Garreta Bochaca, Departament de geografia i sociologia, Universitat de Lleida.
- Janine Hohl, Département de psychopédagogie et d'andragogie et Groupe de recherche sur l'ethnicité et l'adaptation au pluralisme en éducation (GREAPE), Université de Montréal.
- Danielle Juteau, Département de sociologie et Chaire en relations ethniques, Université de Montréal.
- Patricia Lamarre, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation et Groupe de recherche sur l'ethnicité et l'adaptation au pluralisme en éducation (GREAPE), Université de Montréal.
- Marc Lavallée, Faculté des sciences sociales, politiques et économiques, Université Libre de Bruxelles et Chaire en relations ethniques, Université de Montréal.
- Núria Llevot Calvet, Departament de pedagogia i psicologia, Universitat de Lleida.
- Marie Mc Andrew, Directrice, Immigration et Métropoles; Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation et Groupe de recherche sur l'ethnicité et l'adaptation au pluralisme en éducation (GREAPE), Université de Montréal.
- Ahmed Medhoune, Groupe de Sociologie de l'éducation, Université Libre de Bruxelles.
- Valerie Morgan, Centre for the Study of Conflict, Université d'Ulster.
- Michèle Normand, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation et Groupe de recherche sur l'ethnicité et l'adaptation au pluralisme en éducation (GREAPE), Université de Montréal.
- Jean-Pierre Proulx, Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation et Groupe de recherche sur l'ethnicité et l'adaptation au pluralisme en éducation (GREAPE), Université de Montréal.
- Lluís Samper, Departament de geografia i sociologia, Universitat de Lleida.
- Carlota Solé, Departament de sociologia, Universitat Autònoma de Barcelona.

FIGURA 1
ETNICIDAD Y ESTRUCTURAS ESCOLARES EN QUEBEC
Antes de 1977

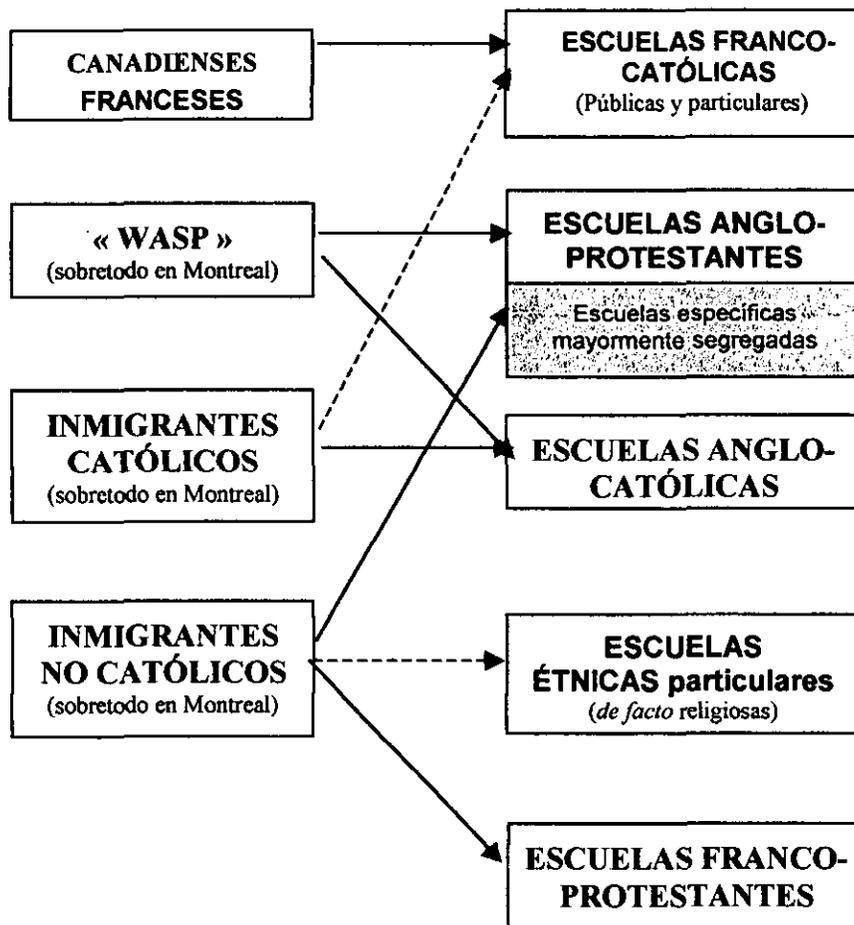


FIGURA 2
ETNICIDAD Y ESTRUCTURAS ESCOLARES EN QUEBEC
 1996

