

IMMIGRACIÓN Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN QUÉBEC: PROGRAMAS Y DEBATES

Marie Mc Andrew*

Josefina Rossell**

I. INTRODUCCIÓN

Actualmente existe en España, sobre todo en los estados autónomos donde la lengua propia no es el castellano, un cierto interés por la experiencia canadiense en cuanto a las políticas y los programas educativos que tienen en cuenta el pluralismo lingüístico y cultural. Atestan de ello, por ejemplo, la importante influencia que ha jugado el modelo de inmersión en francés desarrollado para los anglófonos en diferentes provincias canadienses en la definición de servicios de enseñanza del catalán a los castellanohablantes (SIGUAN, 1984; ARTIGAL, 1991). También podemos pensar en los diversos trabajos académicos recientes (GARRETA, 2000) o en los informes de algunos actores de terreno (PURTÍ, 1998) que se han interrogado sobre la transferibilidad al contexto catalán de diversos programas desarrollados en Québec sobre la integración escolar de los inmigrantes.

Sin embargo, la complejidad de la realidad canadiense (o más bien de las realidades canadienses) no es siempre aprendida, en toda su amplitud, en algunos de estos trabajos. Como es frecuente en Educación Comparada (LÊ THANH KHOI, 1981), ésta es abordada por los observadores españoles —sobre todo cuando tienen una preocupación inmediata a la toma de decisiones— a través del prisma de las situaciones diversas que confronta su propia sociedad. Aunque comprensible,

* Profesora agregada del *Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation. Faculté des sciences de l'éducation. Université de Montréal.*

** Colaboradora. Estudiante de doctorado. *Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation. Faculté des sciences de l'éducation. Université de Montréal.*

esta tendencia con perspectiva selectiva, tiene dos consecuencias más problemáticas sobre el plano del conocimiento. De un lado, las diferencias del contexto sociolingüístico y político de las dos sociedades —y por tanto del sentido mismo de los términos aparentemente comunes como por ejemplo «inmersión»— son a veces subestimadas (SERRA, 1997 y VILA, 1995). De otro lado, los debates y tensiones vividas en la otra sociedad son de vez en cuando ignoradas porque su estudio sirve de «hacer-valer» a una tesis educativa propuesta por los poderes públicos o los autores (SAMPER y RASERO, 2000).

El objeto de este artículo¹ es el de presentar una información lo más descriptiva posible del estado de los programas y debates que conciernen las medidas educativas adoptadas en favor de la integración de los inmigrantes y de la educación intercultural en Québec. Aunque elaborado esencialmente como un estudio de caso de una sociedad única, este artículo está marcado por una perspectiva de comparación implícita, perceptible sobre todo en nuestra selección de las características del contexto general, de los programas y debates que hemos decidido resaltar². Además, en conclusión, trataremos de explicitar ciertos aspectos concernientes a la comparabilidad de situaciones catalanas y quebequenses, de un lado, y a la transferabilidad de las prácticas educativas de un contexto al otro.

Este papel se divide en tres partes:

- Una breve presentación del contexto general dentro del cual se insertan las cuestiones de educación y de inmigración en Québec.
- Una descripción un poco más elaborada de los programas creados para favorecer la integración escolar de los alumnos de origen inmigrante que desarrollaremos más tarde.
- Una discusión de algunos debates que conocemos (y que aún no están resueltos) sobre diversas opciones de políticas y programas en este área.

¹ El artículo fue preparado para un público de estudiantes catalanes de ciencias de la educación, durante una estadia de la autora en el ámbito de un proyecto de desarrollo de una red Québec-Cataluña, sobre estas preocupaciones.

² Estos han sido, efectivamente, escogidos frente a las incomprensiones que encontramos con frecuencia durante nuestras discusiones con los estudiantes y los colegas catalanes.

II. EL CONTEXTO GENERAL DE LAS CUESTIONES DE INMIGRACIÓN Y DE EDUCACIÓN EN QUÉBEC

Debido a la imposibilidad de describir en toda su amplitud el contexto donde se desarrollan las cuestiones de inmigración y de educación en Québec, insistiremos aquí sobre tres elementos. Los dos primeros que Québec y Canadá comparten el ser sociedades de inmigración y la importancia normativa del reconocimiento del estatuto legal y político de la diversidad cultural (BURNET, 1978; JUTEAU, 1996) constituyen diferencias con el contexto español. Por el contrario, el tercero es una similitud, si no con España, por lo menos con algunos de sus estados autónomos (especialmente con Cataluña) y que también contrasta con la situación general canadiense (la complejidad sociolingüística de la sociedad de acogida en ambos casos).

En primer lugar, es muy importante comprender que tanto Québec como Canadá son sociedades de inmigración (por no usar la palabra países) en el sentido estricto de este concepto (MC ANDREW y CICERI, 2000). Es decir, que no consideramos aquí todos los países que reciben inmigrantes y que podrían caracterizarse como de inmigración, sino que reservamos esta apelación a países que buscan activamente a los inmigrantes para desarrollarse, con un objetivo de instalación permanente (*Citoyenneté et Immigration Canada*, 1994). Por ejemplo, Canadá recibe más o menos el 1% de su población total en inmigración, resultando así un flujo migratorio de 250.000 a 300.000 inmigrantes en relación a una población total de 30 millones de habitantes dentro de los cuales hay muy poca inmigración temporal (*Citoyenneté et Immigration Canada*, 1994). También en Québec, aunque la proporción es menor (45.000 inmigrantes por un total de seis millones de habitantes), los flujos migratorios representan una realidad incómoda (MCCI, 1990a). Además de esta desigualdad marcada concerniente al número de inmigrantes, la diferencia con España reside también en tres dimensiones. En primer lugar, existe una política de selección de entrada que se aplica por lo menos a los inmigrantes que no tienen familia y que no piden el estatuto de refugiado, lo que representa más o menos el 50% del movimiento (MRCI, 1997). En segundo lugar, este tipo de política de selección genera una inmigración que se distribuye entre las diversas clases sociales (igual que cuando examinamos su perfil de carrera escolar) de una manera muy similar a la de la población nativa, existiendo sin embargo una ligera bipolarización: tanto las personas de baja educación o nivel

social como aquellas de muy alta están un poco sobrerrepresentadas (MCCI, 1990b). En el mundo escolar eso significa que la población de origen inmigrante se distribuye en todos los tipos de escuelas y que en general no presenta un perfil de fracaso escolar más alto que el promedio de la población nativa (MC ANDREW, 1997).

En tercer lugar, ese tipo de política de selección contribuye también en general, a pesar de la existencia de prejuicios y actitudes negativas hacia los inmigrantes y los alumnos de origen inmigrante, a atribuir a esa población un status más elevado que aquel que pareciera tener en el seno de la sociedad española. Por lo menos, por ejemplo, los seleccionados tienen una más alta legitimidad, debido al hecho que su presencia resulta de una voluntad colectiva de la población nativa que los buscan para desarrollar el país. También conocen un acceso muy rápido a la ciudadanía (tres años) (*Citoyenneté et immigration Canada*, 1994) que les permite ejercer su influencia política en caso de insatisfacción frente a los servicios y al tratamiento que reciben en la sociedad o en las escuelas (BRETON, 1991). Una tercera consecuencia de ese estatuto de mayor legitimidad, que se aplica especialmente en el medio escolar, es que en el contexto de decrecimiento importante de la natalidad, la presencia de los alumnos inmigrantes y de origen inmigrante contribuye a mantener muchos empleos de maestros (MC ANDREW, 1997). Así, si algunos serían tentados de quejarse de esta presencia, ellos se dan cuenta igualmente que quizá no trabajarían sin esta misma.

Como lo he mencionado antes, la segunda diferencia del contexto general de Québec que comparte también con Canadá es el papel y el estatuto más elevado que juega la diversidad cultural tanto en su memoria histórica, como un fenómeno central de su identidad, como en su reconocimiento legal y político (MC ANDREW, 1995; JUTEAU, 1996). Asimismo, Canadá es el producto de olas sucesivas de inmigrantes, es un país que no existiría si éstos no se hubieran instalado (ELLIOTT, 1979; BURNET y PALMER, 1989). En este sentido es importante, por ejemplo, resaltar que aunque tenemos el hábito de llamar a los grupos de lengua inglesa y de lengua francesa «los grupos fundadores», ellos mismos fueron inmigrantes aunque más con un perfil de conquistadores del nuevo mundo hacia la población indígena que de inmigrantes individuales como los que han venido después a un país ya existente (JUTEAU, 2000). Ahora, por ejemplo, el papel histórico de la inmigración en Canadá se demuestra por el porcentaje de la población que tiene otro origen distinto al inglés o francés (40%)

que hace de este grupo (si fuera un grupo homogéneo) la mayoría auténtica del país.

El reconocimiento de su contribución a menudo no fue suficiente, por ejemplo, en el pasado los ingleses impusieron una política de conformidad inglesa (PALMER, 1984; LAFERRIÈRE, 1983) pero, después de la adopción de la política del multiculturalismo en 1970 (GOUVERNEMENT DU CANADA, 1970) y de la adopción de una Carta de derechos y libertades que hace del respeto de la diversidad un elemento central, las minorías étnicas juegan cada día un papel más importante en el país, en su institución y en sus debates (BRETON, 1991; JUTEAU, 2000). En el área de la adaptación de las instituciones, ese poder se apoya en parte, sobre el hecho que las Cartas quebequense y canadiense reconocen no solamente la discriminación directa (tratar dos personas que deberían ser iguales de una manera diferente no justificada) sino también la discriminación indirecta (tratar las personas diferentes de manera idéntica sin tener en cuenta sus necesidades y características particulares) (BOSSET, 1988). En educación, ese tipo de reivindicaciones por un tratamiento específico han sido muy importantes debido al hecho de que nuestras autoridades escolares son elegidas, como en toda América del Norte (GAYFER, 1991), por tanto, ampliamente imputables frente a sus electores.

En Québec, que es la única provincia³ de mayoría francesa, aunque el papel de la inmigración no ha sido tan central en el pasado, en cuanto al desarrollo general de la sociedad, la presencia de personas de origen distinto al francés e inglés es hoy importante (cerca de 10%). Estas diferencias se entienden, más aún, si consideramos que la provincia que ahora cuenta con el 83% de personas de origen francés, instaladas antes de la conquista por los británicos en 1763, estaba más poblada que otras partes de Canadá que se desarrollaron más tarde cuando vinieron las olas migratorias (JUTEAU, 2000).

La presencia inmigrante es central sobre todo en la dinámica sociolingüística porque, especialmente en Montreal, donde se instalan el 90% de los inmigrantes, ellos tienen un determinado valor de poder entre los dos grupos en competición, dependiendo de que adoptan el inglés o el francés (HENRIPIN, 1974; DION, 1977). Eso explica también que, aunque un poco más tarde que el Estado cana-

³ Una provincia en Canadá puede ser más o menos comparada con una Comunidad Autónoma en España, pero con más poder.

diense, Québec empezó a valorizar la diversidad cultural en sus instituciones, tratando de esa manera que la lengua francesa pareciera tan atractiva como el inglés. Así, por ejemplo, se ha desarrollado una política específica de Québec para la selección y la integración de los inmigrantes (MCCI, 1990a) (constitucionalmente, una jurisdicción compartida con el gobierno federal) y también una política de interculturalismo que trata de distinguirse de la del multiculturalismo canadiense (MC ANDREW, 1995). Esos diferentes documentos reconocen, especialmente, que aunque el francés debe ser la lengua común de uso público, la sociedad quebequense necesita inmigrantes y que su cultura ha sido pluralística en el pasado y que debería ser todavía más en el futuro.

El hecho de haber mencionado la dinámica sociolingüística me permite tratar, antes de presentar la descripción de los programas que existen para favorecer la integración de los alumnos de origen inmigrante, de la tercera característica de la sociedad quebequense que, como decía antes, constituye una similitud importante que comparte con las Comunidades Autónomas de España, donde la lengua propia no es el castellano y especialmente con Cataluña (MC ANDREW, 2000a). La complejidad de esta situación sociolingüística, que se desarrolla especialmente en Montreal, una ciudad que posee grandes similitudes con Barcelona, tiene como consecuencia que en ambos contextos se pide a los inmigrantes, por lo menos extranjeros⁴ que ellos aprendan una lengua que, aunque es la lengua oficial y mayoritaria de un estado o de una provincia en particular, también resulta ser la lengua minoritaria a nivel del país entero (KEATING, 1996).

En consecuencia, en los dos contextos, lo que realmente pedimos de esos inmigrantes, porque no pueden darse el lujo de no conocer la otra lengua, poco importa cual sea el discurso público de las autoridades sobre este punto, es que sean trilingües, una tarea a menudo difícil que no tienen que afrontar los inmigrantes en otros contextos (MCANDREW, próxima aparición, 2000b). También se examinan con mucha inquietud (por lo menos en Québec, la situación en Cataluña parece menos polarizada debido al pequeño número de inmigrantes exteriores), los usos lingüísticos como elementos que, en un contexto en el cual aprenden la lengua de acogida debido al poder de la legislación, revelan sus actitudes auténti-

⁴ El tratamiento escolar de la minoría de lengua oficial, respectivamente castellanohablantes e ingleses, es muy diferente (y no es precisamente el objetivo de este artículo) (MC ANDREW, próxima aparición, 2000b).

cas en materia lingüística (COMITÉ INTERMINISTÉRIEL SUR LA SITUATION DE LA LANGUE FRANÇAISE, 1996; MC ANDREW y PROULX, 2000). Para comprender mejor esas inquietudes es preciso mencionar, que en Québec, en el pasado, cuando podían escoger libremente entre el sistema educativo de lengua inglesa (que en el contexto canadiense está garantizado constitucionalmente a la minoría de lengua inglesa) y el de lengua francesa, el 80% iba a las escuelas inglesas debido al poder económico de ese grupo y al estatuto bajo de la lengua francesa (CSIM, 1991).

Durante los años setenta, el Gobierno de Québec inició un proceso de normalización lingüística, que tiene muchas similitudes con el de Cataluña, cuyo objetivo era hacer del francés la lengua usual de la vida pública, de las instituciones y del trabajo⁵ (PLOURDE, 1988). En ese proceso de normalización lingüística, especialmente con la adopción de la Carta de la lengua francesa, más conocida por su apelación breve de Ley 101, la integración de los inmigrantes (pero no la de la minoría de lengua oficial) en general, y en el plano escolar en particular, se presentó como un elemento central (LAFERRIÈRE, 1983). Por esta razón nos interesamos aquí en los programas educativos que han sido desarrollados treinta años después en ese área.

III. LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS QUE EXISTEN PARA FAVORECER LA INTEGRACIÓN ESCOLAR DE LOS ALUMNOS DE ORIGEN INMIGRANTE

Actualmente, debido al impacto de la Ley 101 adoptada en 1977 (GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 1977) que hizo de la frecuentación de las escuelas de lengua francesa una obligación para los inmigrantes⁶, el 95% de ellos frecuentan las escuelas de lengua francesa, y si consideramos la población de origen inmi-

⁵ La principal diferencia en este sentido reside en que la legislación quebequense se extiende al mercado de trabajo, aspecto casi inexistente en la legislación catalana, pero tampoco trataremos aquí sobre este punto pues no es objeto del artículo.

⁶ En realidad la legislación establece que la escuela de lengua francesa es la escuela regular en Québec (en ese sentido se aplica también a los franceses), enunciando sin embargo una serie de excepciones que corresponden esencialmente a los derechos adquiridos de la minoría histórica de lengua inglesa.

grante en su totalidad, el porcentaje se establece a 80% (MEQ, 1998). En consecuencia, la presencia de esa población que representa el 10% de la clientela escolar total ha transformado, por lo menos en Montreal donde ella se concentra, las instituciones tradicionalmente homogéneas de la comunidad francesa en instituciones multiculturales. Por ejemplo, el 40% del público escolar en las escuelas de lengua francesa en Montreal es de origen inmigrante, y en cerca del 50% de las escuelas, el porcentaje de alumnos de origen inmigrante es más de 50% (MC ANDREW y PROULX, 2000).

Para responder a esta nueva situación, el gobierno ha desarrollado servicios, programas y más recientemente un cuadro normativo que integra las acciones del pasado y varias proposiciones de cambio (que discutiremos en la tercera parte sobre los debates) en la Política de integración escolar y de educación intercultural (MEQ, 1998). En este proceso podemos identificar tres fases que corresponden a la dinámica identificada también en otros contextos (BANKS y LYNCH, 1986).

Al inicio, la presencia de la clientela inmigrante fue definida solamente como un problema lingüístico; *i.e.* en ese sentido existía la percepción que esa presencia necesitaba solamente de los servicios para aprender la lengua y que la integración se haría después más o menos automáticamente (MC ANDREW y PROULX, 2000). Por eso, después de los años 70, con mucha aceleración con la adopción de la Ley 101 en 1977, se creó el servicio de clases de acogida, que son clases con acceso universal (garantizado por la *Loi de l'Éducation*) para los alumnos llegados después de menos de 5 años a Québec y que no dominan suficientemente la lengua. Esas clases tienen un número de alumnos inferior asignado a cada maestro que el de las clases ordinarias (1/15 contra 1/25) y en teoría deberían durar solamente un año. Tienen asimismo un programa pedagógico (*curriculum*) que combina el aprendizaje activo de la lengua con un énfasis especial en la lengua escolar y en la iniciación a la vida y a la cultura de la sociedad quebequense (además se enseña las matemáticas) (MEQ, 1996).

A estas clases de acogida se agregan las «clases de franciación», con condiciones un poco menos favorables, para los alumnos de origen inmigrante que están en Québec después de más de cinco años y que aún no tienen un dominio de la lengua, y también se cuenta con un apoyo puntual a las clases ordinarias que reciben alumnos que acaban de terminar la clase de acogida. Este apoyo que dura

menos de dos años, a veces toma la forma de clases abiertas de donde se retiran los alumnos durante algunos periodos cada semana con el fin de brindarles un apoyo específico o se dispone de la presencia de un especialista de lengua algunas horas por semana dentro de la misma clase ordinaria (MEQ, 1996).

Después de esta fase lingüística que se ha creado a finales de los años 70 y que ha conocido pocos cambios después, la necesidad de reconocer y de valorizar la diversidad lingüística y cultural se impone durante los años 80. Efectivamente, fue pareciendo cada vez más evidente, tanto a los trabajadores que intervenían cerca de esta clientela como a los investigadores, que la primera perspectiva sola no permitía que los alumnos de origen inmigrante se consideraran como totalmente aceptados e iguales a los otros. Parecía también que limitar la intervención pública a los servicios de aprendizaje lingüístico presentaba una filosofía un tanto compensatoria y quizás hasta asimilacionista (MCANDREW y PROULX, 2000).

Pero este reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística se hizo en los años 80 en una perspectiva que podemos caracterizar, usando el modelo de BANKS (1988), de «multiculturalismo aditivo» y no de transformación del funcionamiento mismo de las instituciones escolares. Esa fue la época, por ejemplo, de la creación del *Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO)*, el programa de la enseñanza de la lengua de origen (MEQ, 1978) que en Québec (como en el resto de Canadá contrariamente a la perspectiva dominante en Europa) no tiene como objetivos el de facilitar el regreso al país de origen (debido a nuestra opción de privilegiar una inmigración permanente) (MC ANDREW y CICERI, 2000). Este programa apunta más bien hacia el éxito escolar de los alumnos de origen inmigrante a través del dominio de su lengua materna (basándose en los resultados recientes de las investigaciones sobre la transferencia de las habilidades de una lengua a otra) y hacia el enriquecimiento del patrimonio lingüístico de la sociedad entera (por estas razones, los cursos son abiertos a todos los alumnos aunque no sean locutores de la lengua en cuestión). Estos cursos se brindan durante dos horas y media cada semana dentro del horario escolar cuando la concentración de un grupo lo permite (10% de casos), pero a menudo antes o después del día escolar o a mediodía. Los programas fueron desarrollados por el Ministerio de Educación en una docena de lenguas, poniendo énfasis en un contenido que considera la realidad de los inmigrantes en Québec y no necesariamente en el país de origen. De esa manera, son consideradas las lenguas

no tanto como de origen sino como, usando la palabra popular en Canadá, «patrimoniales» o de «herencia» (concepto más popular en Québec). Los maestros son pagados por las autoridades escolares y tienen estatuto de maestros a tiempo parcial, aunque a menudo combinan la tarea de mediador con la de la enseñanza de las lenguas de origen, lo que les permite trabajar a tiempo más o menos completo (MC ANDREW, 1991).

A nivel del *curriculum* de las clases ordinarias, los años 80 también fueron la época del multiculturalismo, «de las canciones y de los bailes» (PAGÉ, PROVENCHER y RAMÍREZ, 1993), aunque muchas de esas actividades estaban llamadas por las autoridades escolares «educación intercultural», debido a la percepción que ya empezó a desarrollarse sobre las consecuencias un tanto negativas del multiculturalismo (MC ANDREW, 1995).

La tercera fase que empezó en la mitad de los años 80, aunque se desarrolló más durante los años 90 (y que todavía no ha sido completada), fue la de la adaptación institucional al pluralismo (FLERAS y ELIOTT, 1992). Después de haber añadido al sistema varios servicios compensatorios o pluralistas, se produce la toma de conciencia de la necesidad de examinar, de manera crítica, los modos de funcionar considerados como naturales (pero que en realidad son marcados por la cultura específica de la mayoría) para adaptarlos a la nueva realidad (CSE, 1987, 1993). Las acciones durante esa fase fueron también numerosas y son difíciles de describir, porque, a pesar de los servicios lingüísticos y del multiculturalismo aditivo que se dirigen casi exclusivamente a los alumnos de origen inmigrante, se trata aquí de cambiar todo lo que puede estar considerado como el *curriculum* oficial y oculto de las escuelas. Por ejemplo, no basta revisar la enseñanza de la historia o de las lenguas para que las culturas de las minorías sean bien representadas en cantidad y en calidad, pero es necesario eliminar los sesgos etnocéntricos de los manuales escolares, una tarea mucho más difícil que la eliminación de los estereotipos comunes (CCCI, 1988). También, aunque es importante presentar las cuestiones relativas a la inmigración concernientes a los futuros maestros, que ha sido realizado en Québec desde principios de los años 70, se trata ahora de bajar al fondo de sus prejuicios y sobre todo de asegurarse que el reclutamiento de los maestros asegure la presencia de un personal de origen variado a nivel de las escuelas (para favorecer, las posibilidades que ellos juegan, lo que llaman en inglés «*role models*» i.e. modelos de roles) (CSE, 1993). Además, no es suficiente denunciar el racismo de ayer y del extranjero como se hace muy fácil-

mente en el *currículum* oficial, pero hay que examinar muy críticamente cómo el propio funcionamiento del centro escolar puede crear efectos de exclusión y de discriminación, aunque sean involuntarios (CEPGM, 1988). En esa fase de adaptación institucional al pluralismo, aunque es imposible describir todas las pequeñas y grandes acciones que fueron iniciadas por el Ministerio de Educación, las autoridades locales o las escuelas mismas (MEQ, 1998) podemos mencionar por ejemplo:

1. La revisión del material didáctico y el desarrollo de una guía para los editores de manuales, que asegura la ausencia de estereotipos y que propone pistas de integración de la diversidad cultural, tratando así de evitar los efectos perversos, los más peligrosos en el dominio.

2. La creación de programas de acción positiva para asegurar que las autoridades escolares, donde el porcentaje de inmigrantes es importante, recluten una proporción equivalente de nuevos maestros, de origen inmigrante (eso está hecho en conjunción con ciertas acciones de las universidades para atraerlos a la facultad de ciencias de la educación).

3. Varias actividades de acercamiento con las familias (en las escuelas primarias, usando los mediadores descritos antes) y entre los alumnos (en las escuelas secundarias, donde existe más tensión o menos interrelación entre los grupos). En esa problemática se ha trabajado mucho, tanto a nivel de la formación de los directores de escuelas y maestros como a nivel de los alumnos, para habituarlos a la negociación y a la resolución de los conflictos interculturales dentro de balizas que no proponen el relativismo cultural, sino más bien una cultura escolar que respeta los derechos humanos y dentro de ellas el respeto de la diversidad.

El debate que la sociedad quebequense ha conocido durante un año entero en 1994, que tiene similitudes con el de Francia pero también muchas diferencias (CICERI, 1999), sobre la legitimidad de permitir el uso del velo islámico en las escuelas, ayudó mucho a clarificar el papel de la diversidad cultural frente a otros derechos humanos y también el tipo de equilibrio que se debe respetar entre ellos (CSE, 1993; BOURGÉAULT *et al.*, 1995). Más específicamente, el Ministerio ha editado, entre otros, un guía sobre el conjunto de estos aspectos que presentan una propuesta razonable de la toma en cuenta de la diversidad (MEQ, 1995).

IV. LOS DEBATES MÁS RECIENTES SOBRE DIVERSAS OPCIONES DE POLÍTICAS Y PROGRAMAS EN MATERIA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR Y DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Aunque parece muy evidente que la cuestión de la integración escolar de los alumnos y de la educación intercultural ha conocido un desarrollo interesante a nivel de las políticas, programas y acciones en Québec (MC ANDREW, 1997; MC ANDREW y PROULX, 2000), cuando hacemos la evaluación de los veinte años pasados nos parece (tanto a los investigadores universitarios como a los funcionarios responsables de elaborar las políticas y los servicios) que sobran muchos asuntos no resueltos, ya sea por falta de acción en varias dimensiones o porque las acciones definidas en el pasado ya no corresponden a la realidad actual.

Aunque los dilemas son múltiples, aquí priorizamos tres debates que resultan de varias proposiciones de cambio sometidas por el Ministerio de Educación en la nueva política de integración escolar y de educación intercultural (MEQ, 1998).

El primer debate concierne la pertinencia de mantener para todos los alumnos de origen inmigrante un sistema especial y segregado de enseñanza de la lengua. Se ha constatado que, en el caso de más o menos el 30% de ellos (especialmente en el nivel secundario), los maestros de clases ordinarias piden y obtienen que la clase de acogida sea prolongada un año más, por falta, según sus puntos de vista, de una preparación suficiente al ingresar a la clase regular (MC ANDREW, 1998). Parece que vivimos, en este caso, un fenómeno bien conocido por otras clientelas, por ejemplo la de los discapacitados, donde el nivel de apertura y de tolerancia de los maestros de clases ordinarias baja cuando existen servicios especializados para algunos tipos de alumnos. Que las evaluaciones del nivel de dominio de la lengua por los alumnos inmigrantes para ingresar a las clases regulares siempre sean realistas o no, no importa aquí. Lo que es central, es que para un porcentaje importante de los alumnos inmigrantes, especialmente los que llegan a la mitad de la adolescencia y que tienen retraso escolar en su propia lengua, la frecuentación de la clase de acogida se vuelve más o menos permanente (MEQ, 1996).

La proposición actualmente estudiada por el Ministerio de Educación sería de favorecer la inmersión directa con apoyo lingüístico a nivel de la educación infantil y del primer ciclo de la escuela primaria, de mantener las clases de recepción en el segundo ciclo de la escuela primaria y en el primer ciclo de la escuela secun-

daria y de tratar de desarrollar modelos innovadores para la escolarización de los alumnos inmigrantes que llegan más tarde (MESSIER, 1997). Esta proposición parece realista a la luz de los datos de las investigaciones que demuestran que los alumnos inmigrantes y aquellos de clases de acogida presentan un éxito o un perfil educativo equivalente al de la población que los recibe, con excepción justamente de la categoría que esta nueva medida trata de favorecer (CCCI, 1990 y MEQ, 1996, 1997). Sin embargo, dicha proposición encendió el sindicato de los maestros. Ellos consideran como un artículo de fe que los alumnos inmigrantes tienen el derecho a servicios especiales y no confían mucho en las afirmaciones, durante largo tiempo entendidas y a menudo no respetadas, del Ministerio de Educación que promete, cuando integra a diferentes alumnos en sus clases, que el dinero que se gasta en los servicios especiales no será perdido sino empleado en las ayudas directas a la integración (MC ANDREW, 1998). Ahora nada está resuelto, pero parece, por lo menos, que frente a la resistencia de los maestros, el Ministerio debe darse un margen de maniobra haciendo que se realicen otros estudios y creando otras formas de discusión sobre este asunto.

El segundo debate, que tiene relación con el precedente, concierne al papel de las lenguas de origen en la integración escolar de los alumnos de origen extranjero. El PELO suscita críticas, especialmente referentes al hecho de que la gran mayoría de los alumnos inscritos en ese programa son de segunda o tercera generación (sobre todo italianos y latinoamericanos, pues sólo ellos tienen la concentración de alumnos necesaria para la creación de grupos homogéneos de lengua) ya que la nueva inmigración está formada de grupos más variados (MC ANDREW y CICERI, 2000). Los detractores del PELO dicen que, en realidad, éste es un programa de enseñanza de una tercera lengua (por lo menos para el 75% de su clientela) con la que los alumnos tienen quizás relaciones afectivas, pero que en el fondo ya no la hablan.

Además, este programa existe casi únicamente en el nivel primario cuando, como ya lo hemos visto, los problemas más importantes de integración se viven en el nivel secundario (eso se debe a que en este nivel la comunidad prefiere enseñar la lengua ella misma porque existe un acuerdo que permite, cuando esos programas son reconocidos por el Ministerio, que los alumnos reciban créditos por los cursos dados por las organizaciones étnicas).

En su política reciente (MEQ, 1998) el Ministerio ha anunciado que estaba estudiando la posibilidad de dirigir el dinero gastado a nivel primario por el PELO, hasta

el desarrollo de programas bilingües para los alumnos que no llegan en tierna edad, en un modelo de educación bilingüe compensatoria muy conocido en los Estados Unidos (OVANDO y COLLIER, 1994; CRAWFORD, 1999). En ese tipo de programa el objetivo no es el mantenimiento mismo de la lengua minoritaria, sino más bien su uso pasajero para que el alumno continúe sus aprendizajes y conserve su estima propia durante el tiempo que él necesita para dominar la nueva lengua.

Esta proposición, que no carece de interés, ha suscitado una gran controversia. De un lado, es claro que las minorías más antiguas, que tienen más influencia política que las nuevas y que ya no viven problemas de fracaso escolar, quieren proteger la enseñanza de sus lenguas. También, esa evolución, si adoptada, pondría a Québec muy lejos de la perspectiva hoy dominante en el resto de Canadá, que considera la enseñanza de las lenguas de origen como programas que favorecen el plurilingüismo de la sociedad entera y, no en sí mismo, el éxito escolar de las minorías (MC ANDREW y CICERI, 2000). Esta situación puede, a veces, parecer difícil de comprender en Europa, donde generalmente existe menor apertura a la posibilidad de que las lenguas de las minorías de origen inmigrante puedan ser algo más que un fenómeno pasajero. Sin embargo, el hecho de que Québec parezca acentuar de manera importante los lazos entre el reconocimiento del pluralismo lingüístico y el dominio de la lengua de la sociedad receptora no es, quizás, ajeno a la fragilidad sociolingüística que comparte con diversas regiones de España. También podríamos preguntarnos si los maestros —en su mayoría de origen canadiense-francés y generalmente comprometidos en favor del estatuto del francés— que han terminado por aceptar la presencia de las lenguas de origen como lenguas enseñadas en el sistema escolar no se sentirían más amenazados por su presencia como lenguas de enseñanza.

Si los dos primeros debates se referían a los servicios ofrecidos a los alumnos de origen inmigrante, el próximo genera interrogantes sobre la acción educativa en su totalidad y en el tema de la educación intercultural en particular.

Efectivamente, una proposición del Ministerio de Educación (MEQ, 1998) suscitó la idea de desarrollar un curso mandatario de educación a la ciudadanía y al mismo tiempo de hacer de esta preocupación un tema trans-curricular que debería manifestarse en todas las disciplinas y también en la organización misma de la escuela (en esa perspectiva, ésta debe representar un lugar donde se favorezca el aprendizaje y sobre todo el ejercicio de la democracia por los alumnos).

Aunque algunas personas se cuestionen sobre el realismo de un tema extra-curricular en sí mismo, la proposición fue bien aceptada por varios sectores de la sociedad que consideran que los alumnos presentan una falta de compromiso frente a su papel de futuros ciudadanos (HÉNAIRE, 1998). Lo que suscita más controversia aún, es la impresión, de que en el nuevo discurso gubernamental, el papel de la educación intercultural podría ser gradualmente reemplazado por el de la educación a la ciudadanía.

Aunque el Ministerio manifiesta mucho cuidado al precisar «educación a la ciudadanía pluralista» o «educación a la ciudadanía en un contexto intercultural» (MEQ, 1998), varios académicos y también representantes de las comunidades mayoritaria y minoritarias han expresado su preocupación en cuanto a que ese cambio de discurso podría señalar un regreso a una perspectiva, si no asimilacionista, por lo menos jacobinista (LAVALLÉE *et al.*, próxima aparición, 2000). En este tipo de perspectiva, aunque se respeta el derecho de los individuos a escoger su estilo de vida y sus valores en el «espacio privado» se considera que el «espacio público» deber ser, poco importa lo que se entienda por este término, neutro (GAGNON y PAGÉ, 1999). Estas preocupaciones parecen especialmente justificadas cuando los principios teóricos del Ministerio de Educación son interpretados y traducidos a nivel de las acciones pedagógicas por los maestros. Varios han expresado ya su satisfacción diciendo por ejemplo, «por fin vamos a enseñar nuestra cultura a los inmigrantes». La decisión de asociar el curso obligatorio de educación a la ciudadanía a la enseñanza de la historia, una disciplina que tiene una relación muy estrecha con la promoción de una consciencia nacional mayoritaria, ha contribuido también a confirmar los opositores de la educación a la ciudadanía en sus posiciones.

Sin embargo, es importante precisar que la gran mayoría de los observadores y de los actores de terreno (incluso muchos representantes de grupos inmigrantes) han reaccionado muy positivamente a la necesidad de que el papel de la educación intercultural que les parecía a veces peligroso sobre el plan ético, en su potencial contradicción con los derechos humanos y los valores comunes que aseguran la coexistencia (THÉRIAULT, 1994 y BOURGEAULT *et al.*, 1995), ha sido delimitada de manera más precisa dentro de la problemática de la ciudadanía. Es sobre todo la manera en que la ciudadanía será definida, y que no podemos aún precisar frente a la ausencia de programas (MC ANDREW y TESSIER, 1997), más que la pertinencia misma de este concepto la que ocasiona este debate.

V. CONCLUSIÓN

Este breve examen de temas de inmigración y educación intercultural en Québec, como de los programas y debates que éstos han originado, parece susceptible de brindar un esclarecimiento interesante a algunas de las problemáticas vividas en España, y de manera más específica, en el seno de las comunidades autónomas donde la lengua propia no es el castellano.

Si embargo, paradójicamente y probablemente para gran pesar de los nacionalistas de un lado y de otro, el aporte más fecundo, en este sentido, parece residir en la dinámica educativa que resulta del contexto sociopolítico que Québec comparte con Canadá y con América del Norte, y no en su especificidad que hace, no obstante, más eco a la realidad vivida en ciertas regiones de España, especialmente en Cataluña.

Efectivamente, y en esto consistirá nuestra primera constatación, parece evidente que las prácticas innovadoras desarrolladas por Québec que conciernen la integración escolar y la educación intercultural —tal vez más dinámicas que aquellas que encontramos generalmente en Europa— se deben, de un lado, a las características de la población inmigrante, que no es sistemáticamente desfavorecida y que se beneficia además de un buen capital cultural y político y, de otro lado, al clima generalmente favorable de la adaptación institucional a la diversidad. Estas características resultan, ante todo, de la existencia de una política canadiense, ampliamente compartida por Québec, de selección de la inmigración con el objetivo del establecimiento permanente y del acceso rápido a la ciudadanía, una política ciertamente interesante, pero poco transferible al contexto europeo.

Más que permitir una influencia directa a nivel de las políticas y programas, la experiencia quebequense nos parece particularmente susceptible de recordar a una Europa que tiene, a menudo, tendencias a olvidar el papel esencial que juegan las relaciones de poder entre mayoría y minorías en el establecimiento de políticas y programas destinados a estas últimas o ya sea para formular esta realidad un poco diferentemente, la distinción esencial que es necesario establecer entre los inmigrantes objetos de la acción pública y los inmigrantes actores dinámicos capaces de definir su propia estrategia colectiva.

A pesar de la presencia de este aspecto esencialmente canadiense, tal vez no americano, de la experiencia quebequense, ciertas especificidades quedan sin

duda ligadas en parte a la dinámica de fragilidad sociolingüística e identitaria descrita antes. Por ejemplo, hemos percibido ciertas huellas en el desarrollo —sin precedentes en Canadá, donde se contentan de un simple apoyo al aprendizaje de la enseñanza del inglés como lengua segunda sin servicios específicos— de las medidas de enseñanza de la lengua de acogida a los alumnos recién llegados, así que en la tendencia a relacionar las lenguas de origen a la integración de los inmigrantes y a su adopción de la lengua de acogida, en lugar de la única valorización del pluralismo lingüístico. Es una realidad que podemos interpretar ya sea como una preocupación legítima en un contexto donde la adquisición del francés no es tan automática como la del inglés, o más aún como una tendencia a problematizar indebidamente un fenómeno que debería ser considerado más bien como una riqueza.

El aporte más interesante de la especificidad quebequense en el debate relativo al pluralismo en educación parece, sin embargo, residir en la fusión que se ha tratado de realizar, más que en otros lugares, entre el multiculturalismo, dominante en el mundo anglosajón y frecuentemente acusado por sus detractores de numerosos efectos perversos, y la perspectiva de una ciudadanía abstracta y de una igualdad esencialmente formal presentada en Francia y de una manera más general en el conjunto de países de influencia francesa (BOURGEAULT *et al.*, 1995; GAGNON y PAGÉ, 1999). Más allá del desarrollo de los enunciados gubernamentales de carácter teórico sobre la consideración de la diversidad y los valores comunes necesarios al mantenimiento de una sociedad democrática, la originalidad de Québec parece particularmente residir en la capacidad de introducir la complejidad y sobre todo, la dimensión ética, en un conjunto de instrumentos prácticos desarrollados tanto para asegurar la formación intercultural de los actores de terreno como la resolución de conflictos de valores por los mismos alumnos.

El hecho de que Québec se sitúe en los confines de esas dos influencias puede posiblemente explicar en parte este dinamismo. Pero hay que considerar también que el carácter ambiguo del estatuto del grupo mayoritario quebequense francófono —recientemente adquirido y todavía susceptible de contestaciones— ha contribuido probablemente a deslegitimar, más que en los contextos de dominancia étnica simple, las propuestas dicotómicas —y frecuentemente culpabilizadoras— de una cierta educación multicultural propensa a oponer un grupo mayoritario claramente «dominante» a un conjunto de minorías «oprimidas» (MC ANDREW,

2000). En este sentido, es posible que varias de estas propuestas sean mejor adaptadas al contexto de la formación de los actores de terreno o de los alumnos mayoritarios en las sociedades como Cataluña, donde éstos apenas han terminado de definirse como víctimas y podría parecerles difícil pasar rápidamente al papel de culpables (SAMPER y RASERO, 1996).

Finalmente, siguiendo estos últimos comentarios hay que señalar, y esto constituirá nuestra tercera constatación, que el caso quebequense demuestra claramente la capacidad de transformación pluralista de un grupo tradicionalmente homogéneo, marcado por una cultura de sobrevivencia, donde, para retomar aquí el término amable que nuestros conciudadanos anglófonos nos han atribuido en el pasado, dominaba una *besieged ethnic group mentality*. Sin embargo, la importancia que esta transformación sea endógena y autocontrolada aparece también evidente. En el seno de los pueblos sin transformación pluralista, se han estado viviendo situaciones reales de fragilidad sociolingüística. Efectivamente, la amenaza migratoria está en parte fundada y no es puramente fantásmica, como es el caso cuando ella es evocada por los miembros del *Front National* en Francia o del *English Only Movement* en los Estados Unidos. La abertura al pluralismo debe estar ligada a la existencia de un conjunto de medidas protectoras, especialmente en el plano de la lengua con el fin de que esta abertura no sea sinónimo de desaparición de los grupos en situación de fragilidad.

Paradójicamente, y sin duda para gran pesar de las fracciones más nacionalistas en el seno de tales sociedades, estas medidas, en sí mismas, tienen por efecto la transformación pluralista del grupo. Así por ejemplo, la Ley 101 que tendía ante todo hacia la integración de los inmigrantes a la escuela francesa, ha provocado como consecuencia la aparición de una nueva generación de quebequenses que comparten el francés como lengua común pero que se definen a través de identidades múltiples y a veces cambiantes (LAPERRIÈRE, 1993; PAGÉ *et al.*, 1998). Lengua y cultura han sido así disociados más que nunca antes en la historia del pueblo quebequense, como si la sobrevivencia de la primera se hubiera realizado renunciando a la homogeneidad de la segunda. Sin comenzar aquí un debate sobre una sociedad que no es la nuestra, es seguro que, tanto sus partidarios como sus detractores, podrían ser llevados a reconsiderar un poco el proceso de normalización lingüística actualmente en vigencia en Cataluña y específicamente en el plano escolar, si ellos lo consideran a través de esta nueva perspectiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARTIGAL, J. P. (1991): *The Catalan Immersion Program. A European Point of View* (Norwood, Ablex).
- BANKS, J. (1988): *Multiethnic Education, Theory and Practice* (Boston, Allyn and Bacon).
- BANKS, J. A. y LYNCH, J. (1986): *Multicultural Education in Western Society* (Toronto, Holt).
- BOSSET, P. (1988): *La discrimination indirecte dans le domaine de l'emploi. Aspects juridiques* (Montréal, Yvon Blais Inc).
- BOURGEAULT, G.; MC ANDREW, M.; GAGNON, F. y PAGÉ, M. (1995): L'espace de la diversité culturelle et religieuse à l'école dans une démocratie de tradition libérale, *Revue européenne des migrations internationales*, 11(3), pp. 79-103.
- BRETON, R. (1991): *The Governance of Ethnic Communities, Political Structures and Processes in Canada* (New York, Greenwood Press).
- BURNET, J. (1978): The Policy of Multiculturalism within a bilingual framework: A stock taking, *Canadian Ethnic Studies*, X (2).
- BURNET, J. R. y PALMER, H. (1989): *Becoming Canadians. An Introduction to a History of Canada's Peoples* (Toronto, Mc Clelland and Stewart Inc).
- CICERI, C. (1999): *Le foulard islamique à l'école publique: analyse comparée du débat dans la presse française et québécoise francophone, 1994-1995* (Immigration et métropoles).
- CITOYENNETÉ ET IMMIGRATION CANADA (1994): *Vers le 21^e siècle: une stratégie pour l'immigration et la citoyenneté* (Ottawa, Gouvernement du Canada).
- COMITÉ INTERMINISTÉRIEL SUR LA SITUATION DE LA LANGUE FRANÇAISE (1996): *Le français langue commune, enjeu de la société québécoise. Bilan de la situation de la langue française au Québec en 1995. Rapport du Comité.*
- COMMISSION DES ÉCOLES PROTESTANTES DU GRAND MONTRÉAL (CEPGM) (1988): *Multicultural/ Multiracial Approach to Educating in the Schools of the PSBGM* (Montréal, PSBGM).

- CONSEIL DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION (1988): *La valorisation du pluralisme culturel dans les manuels scolaires*. Avis présenté à la ministre des Communautés culturelles et de l'Immigration.
- CONSEIL DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION (1990): *Le rendement scolaire des élèves des communautés culturelles*. Bibliographie annotée.
- CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL (1991): *Les enfants des milieux défavorisés et ceux des communautés culturelles*. Mémoire au Minstre de l'Éducation sur la situation des écoles des commissions scolaires de l'île de Montréal, février.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1987): *Les défis éducatifs de la pluralité* (Québec, CSE).
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (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.
- CRAWFORD, J. (1999): *Bilingual Education: History, Politics, Theory and Practice* (Los Angeles, Bilingual Education Services).
- DION, L. (1977): French as an adopted language in Québec, en MALLEA, J. (Dir.), *Québec's Language Policy: Background and Responses* (Québec, CIRB).
- ELLIOTT, J. L. (1979): *Two Nations, Many Cultures. Ethnic Groups in Canada*. Scarborough (Ontario, Prencice-Hall).
- FLERAS, A. y ELLIOTT, J. L. (1992): *The Challenge of Diversity: Multiculturalism in Canada* (Toronto, Nelson Canada).
- GAGNON, F. y PAGÉ, M. (1999): *Cadre conceptuel d'analyse de la citoyenneté dans les démocraties libérales* (Gouvernement du Canada, Ministère du Patrimoine Canadien).
- GARRETA, J. (2000): *Diversidad cultural y educación en Québec* (Lleida, Milenio).
- GAYFER, M. (1991): *Un aperçu de l'éducation* (4.^a ed.) (Toronto, Association canadienne d'éducation).
- GOVERNEMENT DU CANADA (1970): *The Multiculturalism Act* (Ottawa).

- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1977): *Charte de la langue française*. Titre I, chap. VIII, sanctionnée le 26 août 1977 (Québec, Éditeur officiel).
- HÉNAIRE, J. (1998): Éducation à la citoyenneté et réforme scolaire: contexte, principes et voies d'application, *Vie Pédagogique*, 109, pp. 19-25.
- HENRIPIN, J. (1974): *L'immigration et le déséquilibre linguistique* (Ottawa, Main d'œuvre et Immigration Canada).
- JUTEAU, D. (1996): Citoyenneté, intégration et multiculturalisme canadien, en KULCSAR, K. y SZABO, D. (Dir.), *Dual Images. Multiculturalism on two sides of the Atlantic* (Budapest, Institute of the Political Science of the Hungarian Academy of Sciences), pp. 162-178.
- JUTEAU, D. (2000): Du Dualisme canadien au pluralisme québécois, en MC ANDREW, M. y GAGNON, F. (Dir.), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées: Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique* (Paris, L'Harmattan), pp. 17-38.
- KEATING, M. (1996): Nacions minoritàries en el nou ordre mundial: Québec, Catalunya i Escòcia, *Nacionalisme I Cicles Socials. Colloqui Internacional* (Barcelona, Fundació Jaume Bofill).
- 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.
- LAPERRIÈRE, A. (1993): La construction sociale de l'identité ethnique en contextes multiethniques contrastés, en TANON, F. y VERMES, G. (Dir.), *L'individu et ses cultures*. Actes du Colloque internationale de l'Arac, Qu'est-ce que la recherche interculturelle? Paris, octobre 1991 (Paris, L'Harmattan).
- LAVALLÉE, M.; HELLEY, D. y MC ANDREW, M. (2000): Citoyenneté et redéfinition des politiques publiques de la gestion de la diversité: la position des organismes non gouvernementaux québécois, *Recherches sociographiques*, accepté.
- LÊ THANH KHOI (1981): *L'éducation comparée* (Paris, Armand Colin).
- MC ANDREW, M. (1991): *L'enseignement des langues d'origine à l'école publique en Ontario et au Québec (1977-1989): politiques et enjeux* (Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal).

- MC ANDREW, M. (1995): Multiculturalisme canadien et interculturalisme québécois: mythes et réalités, en MC ANDREW, M.; TOUSSAINT, R. y GALATANU, G. (Dir.), *Actes du Colloque de l'AFEC. Pluralisme et éducation: Politiques et pratiques au Canada, en Europe et dans les pays du Sud*, Tome 1, pp. 33-51.
- MC ANDREW, M. (1997): Les défis du pluralisme scolaire: l'éducation des élèves d'origine immigrée au Québec, en RALLU, J. L.; COURBAGE, Y. y PICHÉ, V. (Dir.), *Old and New Minorities/Anciennes et nouvelles minorités* (Paris, John Libbey Eurotext), pp. 309-331.
- 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?, *Revue de l'AQEEFLS*, 20 (1-2), pp.13-24.
- MC ANDREW, M. (2000): Comparabilité des expériences décrites et perspectives de collaboration, en MC ANDREW, M. y GAGNON, G. (Dir.), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées: Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique* (Paris, L'Harmattan), pp. 323-345.
- MC ANDREW, M. y CICERI, C. (2000): L'enseignement des langues d'origine au Canada: réalités et débats, *Revue européenne des Migrations internationales*.
- MC ANDREW, M. y PROULX, J. P. (2000): Éducation et ethnicité au Québec: un portrait d'ensemble, en MC ANDREW, M. y GAGNON, F. (Dir.), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées: Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique* (Paris, L'Harmattan), pp. 85-110.
- MC ANDREW, M. y TESSIER, C. (1997): L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire québécois: situation actuelle et perspectives comparatives, *Études ethniques au Canada*, 29 (2).
- MESSIER, M. (1997): *Les modèles de services réservés aux élèves nouveaux arrivants: une étude comparée entre Montréal et Toronto* (Université de Montréal, Immigration et métropoles).
- MINISTÈRE DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION (1990a): *Au Québec, pour bâtir ensemble* (Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration, Direction des communications).
- MINISTÈRE DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION (1990b): *Le mouvement d'immigration d'hier à aujourd'hui* (Direction des communications).

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1978): *Projet d'enseignement des langues d'origine (PELO)* (Cadre général du projet, Gouvernement du Québec).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1995): *La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire* (Module de formation à l'intention des gestionnaires, Direction des services aux communautés culturelles).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1996): *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise: pratiques actuelles et résultats des élèves.*
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1997): *Réalités linguistiques et réussite scolaire* (Direction de la recherche).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1998): *Une école d'avenir. Politique en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (Gouvernement du Québec).
- MINISTÈRE DES RELATIONS AVEC LES CITOYENS ET DE L'IMMIGRATION (1997): *Le Québec en mouvement* (Statistiques sur l'immigration).
- OVANDO, C. y COLLIER, V. P. (1998): *Bilingual and ESL Classrooms: Teaching in Multicultural Contexts* (Boston, McGraw-Hill).
- PAGÉ, M.; PROVENCHER, J. y RAMÍREZ, D. (1993): *Catégorisation des courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques* (Conseil Supérieur de l'Éducation, avril).
- PAGÉ, M.; JODOIN, M. y MC ANDREW, M. (1998): Pluralisme et style d'acculturation d'adolescents néo-québécois, *Revue québécoise de psychologie*.
- PALMER, H. (1984): Reluctant host: Anglo Canadian views of multiculturalism in the twentieth century, en MALLEA, J. y YOUNG, J. C. (Dir.), *Cultural Diversity and Canadian Education* (Ottawa, Carleton University Press).
- PLOURDE, M. (1988): *La politique linguistique du Québec 1977-1987* (Québec, IQRC).
- PURTÍ, E. (1998): *La integració de les noves migracions: Polítiques i estratègies en el marc educatiu. L'experiència del Québec* (Univesitat de Barcelona).
- SAMPER y RASERO, L. (1996): Etnicidad y curriculum oculto: la construcción social del otro por los futuros educadores, en SOLÉ, C. (Ed.), *Racismo, etnicidad y educación intercultural* (Lleida, Universitat de Lleida), pp. 63-100.

- SAMPER Y RASERO, L.; LLEVOT CALVET, N.; GARRETA BOCHACA, J. y CHASTENAY, M. H. (2000): Éducation et ethnicité: le cas catalan, en MC ANDREW, M. y GAGNON, G. (Dir.), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées: Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique* (Paris, L'Harmattan), pp. 183-210.
- SERRA, J. M. (1997): *Immersió lingüística, rendement acadèmic i classe social* (Barcelona, Editorial Horsori).
- STATISTIQUES CANADA (1993): *Données du recensement 1991* (Gouvernement du Canada).
- SIGUAN, M. (1984): Language and Education in Catalonia, *Prospects: Quarterly Review of Education*, 14(1), pp.111-124.
- THÉRIAULT, J. Y. (1994): Citoyenneté, espace public et identité, *Options CEQ*, 11.
- VILA, I. (Dir.) (1995): *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya* (Barcelona, Horsori).

RESUMEN

Este artículo, marcado por una perspectiva de comparación implícita, presenta una información descriptiva del estado de los programas y debates que conciernen las medidas educativas adoptadas en favor de la integración de los inmigrantes y de la educación intercultural en Québec. Éste describe el contexto general dentro del cual se insertan las cuestiones de educación y de inmigración en Québec, los diferentes programas creados para favorecer la integración escolar de los alumnos de origen inmigrante y discute asimismo sobre algunos debates que conciernen diversas opciones de políticas y programas en este área. En conclusión, la autora propone una reflexión comparativa sobre el esclarecimiento que el caso quebequense es susceptible de aportar a la situación vivida en ciertos estados autónomos de España, sobre todo a aquellos donde la lengua propia no es el castellano.

RÉSUMÉ

Cet article, marqué par une perspective de comparaison implicite, présente une information descriptive de l'état des programmes et des débats concernant les mesures éducatives adoptées en faveur de l'intégration des immigrants et de l'éducation interculturelle au Québec. Celui-ci décrit d'abord le contexte général où s'insèrent les questions générales de l'éducation et de l'immigration au Québec, après il met en évidence les différents programmes qui ont été développés afin de favoriser l'intégration scolaire des élèves d'origine immigrante et finalement discute sur quelques débats se rapportant aux choix de politiques et de programmes dans ce domaine. En conclusion, on propose une réflexion comparative sur l'éclairage que le cas québécois est susceptible d'apporter à la situation vécue dans certains états autonomes de l'Espagne, notamment ceux dont la langue n'est pas l'espagnol.