

LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: CATALUÑA-QUEBEC

Nuria Llevot Calvet*
Jordi Garreta Bochaca*

I. INTRODUCCIÓN

Los conceptos de educación multicultural y educación intercultural son a veces definidos por oposición y otras veces utilizados como complementarios (BERTHELOT, 1991). La educación multicultural, nacida durante los años sesenta en los Estados Unidos, fue el resultado de la convergencia de los movimientos de defensa de los derechos cívicos, la crítica a las prácticas escolares discriminatorias y las líneas de trabajo compensatorias que pretendían eliminar las prácticas asimilacionistas dominantes en ese momento. Por otro lado en Inglaterra las tensiones producidas por un incremento de la diversidad fruto de las migraciones también ponen en el primer plano del debate la educación multicultural. En Canadá esta política fue declarada oficial durante los primeros años setenta¹. La educación intercultural, expresión poco utilizada en

* *Universidad de Lleida.*

¹ Dentro de lo que se ha llamado educación multicultural se han realizado diferentes aproximaciones en función de la clientela y de la ideología. De esta forma ésta puede dirigirse sólo al alumnado de los grupos étnicos proponiendo medidas compensatorias o puede buscar unir todo el alumnado privilegiando un tipo de aproximación pedagógica (por ejemplo, basada en las relaciones humanas o buscando la reconstrucción social). Hay que destacar en esta una evolución histórica, que la educación multicultural ha buscado sucesivamente: una mejor adquisición de la lengua común, la promoción de las lenguas y culturas de origen y promoción de la diversidad cultural entre todos los alumnos (VERNE, 1987). Recientemente en los Estados Unidos se aprecia un desplazamiento hacia la defensa del derecho a la diferencia y a la integración en la cultura dominante como forma de promoción social de los grupos minoritarios (GLAZER, 1987). Por último también mencionar que para algunos la diversidad cultural no se refiere sólo a la etnicidad, la educación multicultural también se dirigiría a otras diferencias sociales: edad, sexo, clase social, etc.

los países anglosajones, ha tomado forma en Francia y en Quebec, en éste último como respuesta a los peligros que se intuían en el multiculturalismo en su versión de «mosaico» y como reacción a lo que se definió como multiculturalismo en el Canadá². Pero como han afirmado McAndrew (1995) y el mismo Berthelot, entre otros, las dos expresiones a menudo definen la misma realidad.

En Canadá, y concretamente en Quebec el interculturalismo pone el acento sobre la necesidad de tener en cuenta la cultura de los otros, aprender a conocer y a comunicarse por parte de todos los miembros de la sociedad, mayorías y minorías. La sociedad de Quebec valora las relaciones entre los diferentes grupos sociales que la componen y preconiza su plena participación en la definición de ésta. En este contexto la ideología de la interculturalidad se define a partir de las nociones de convergencia cultural y de la cultura pública común (HARVEY, 1991; HELLY, 1996). Esta ideología, que es vista a menudo como la respuesta al multiculturalismo social y escolar de Canadá, enfatiza en la afirmación de su carácter francófono e insiste en la comunicación entre los miembros de las diferentes culturas³ y la necesidad de integrar los recién llegados a la sociedad de acogida (GÉRIN-LAJOIE, 1995).

² Este concepto tampoco está exento de diversas interpretaciones y enfoques, cuando no de críticas. Así por ejemplo, y siguiendo las reflexiones de Jocelyn Berthelot (1991), los debates en torno a la educación intercultural remiten a los que existen entorno a la definición de cultura común. Para algunos, ésta tiene como primer objetivo la transmisión de una pluralidad de culturas evitando la subordinación de una/s respecto a las otras (HANNOUN, 1986). Esta perspectiva relativista no es compartida por todo el mundo, por ejemplo, Fernand Ouellet de la Universidad de Sherbrooke (Quebec) muestra en sus textos una evolución hacia la noción de cultura común. En un primer momento enfatiza en la idea de comprensión y comunicación intercultural (OUELLET, 1985) para posteriormente incluir la comprensión de los mecanismos psicológicos, los factores políticos que se encuentran en la base del racismo y la necesidad de desarrollo de la capacidad de participar en la interacción social, que genera identidades y proximidades. Ouellet considera que la escuela pública no debe promocionar culturas particulares sino preparar a los ciudadanos del futuro para vivir en una sociedad plural (OUELLET, 1988 y 1997). Lo anterior conduce a Vachon (1988, cit. BERTHELOT, 1991) a diferenciar dos caras en lo que se ha llamado educación intercultural: una «vertical» (que da prioridad a la integración) y una «horizontal» (que da prioridad a la identidad). Vachon, que defiende esta segunda opción, considera que la primera es una ideología política de integración a la cultura mayoritaria y al sistema, mientras que la segunda es el arte de defender y promocionar identidades y culturas ante toda forma de hegemonía.

³ Brian Aboud y Anna Maria Fiore (1995) citan y analizan internamente ochenta y cinco comunidades culturales diferentes que residen en Quebec.

Partiendo de esta situación, y de un interés personal por conocer la evolución del concepto de educación intercultural y especialmente de las prácticas que de una política así definida han surgido, nos planteamos realizar un análisis de este desarrollo. En paralelo, por la proximidad e implicación, realizamos un estudio parecido en Cataluña. Estas dos realidades muy comparadas, especialmente a nivel lingüístico, no se caracterizan por tener un volumen parecido de inmigrantes, por ser parecida la presencia de autóctonos⁴, etc. Pero resulta muy interesante, desde nuestra óptica, la evolución que ha realizado esta provincia canadiense en los últimos veinte años y los retos que ha tenido y que se cree que deberá afrontar. Esto nos permite analizar las respuestas dadas a situaciones parecidas a las que vive en la actualidad Cataluña, y España, y al mismo tiempo anticipar algunos de los retos que pueden plantearse a corto plazo.

II. LA ESCUELA DE CATALUÑA ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL

II.1. Diferentes actuaciones en el camino hacia la educación intercultural

Si nos centramos en la enseñanza obligatoria, diferentes han sido las experiencias que pretendían integrar (léase «asimilar» en la mayoría de los casos) cuando no segregar. Garrido y Torres (1986) agrupan estas diferentes experiencias escolares (orientadas principalmente al colectivo gitano, ya que es la minoría que más tiempo lleva residiendo en España, algunos sitúan su llegada hace más de 500 años) en: escuelas segregadas para gitanos -por ejemplo, las escuelas puente- regidas por el convenio del Ministerio de Educación y Ciencia en 1978; aulas segregadas para gitanos; escuelas en barrios de población exclusivamente gitana; y, por último, se realiza su incorporación a la escuela pública. Pero este paso no quiere decir que su situación sea idéntica a la del resto de alumnos. Al hecho de que generalmente provengan de un contexto desfavorecido hay que sumarle la adscripción étnica con lo que ésta implica en el caso gitano.

Ya en la escuela pública, este alumnado con «características específicas» que le hacen diferente y es percibido como tal, ha recibido y recibe apoyo desde la

⁴ *El Secrétariat aux Affaires Autochtones* (1997) censa en 72.430 los autóctonos residentes en el Quebec, de los cuales 8625 son inuits (anteriormente llamados esquimales) y los restantes son amerindios.

administración a través de un programa pensado para ello: el Programa de Educación Compensatoria (PEC). La educación compensatoria tiene, por definición, la voluntad de compensar déficits, de intentar cubrir carencias y paliar desigualdades en una línea paternalista y asimilacionista. En España, la Educación Compensatoria se inicia hacia el año 1983 (Real Decreto de 27 de abril de 1983, BOE de 11 de Mayo) con el objetivo prioritario de beneficiar aquellas zonas geográficas o grupos de población que por sus especiales características requieran una atención educativa preferente. Las actuaciones que debía realizar el recién creado programa se circunscriben a: la creación de servicios de refuerzo escolar, la incentiva-ción del profesorado destinado a vacantes que son difíciles de ocupar, la organi-zación de cursos de formación ocupacional para jóvenes no escolarizados entre los catorce y quince años, la erradicación del analfabetismo y la creación de ayu-das para el estudio entre otros. En línea de la implantación y desarrollo del pro-grama, el diecinueve de diciembre de 1990, entre Javier Solana Ministro de Edu-cación y Ciencia y José Laporte Conseller del *Departament d'Ensenyament de la Generalitat*, se firma un convenio de colaboración por el cual el *Departament* se hacía cargo de este programa en Cataluña. Desde ese momento el objetivo princi-pal del programa se ha concretado en dar ayuda para la plena integración del alumnado con problemas de marginación social, tratándose en la práctica princi-palmente de los alumnos de etnia gitana y de árabes.

En la actualidad existen unos sesenta profesionales (profesorado de primaria) y cinco asistentes sociales que realizan, entre otras, las siguientes funciones: ase-sorar a las escuelas donde se escolariza este alumnado; elaborar materiales didác-ticos adaptados a las necesidades que presentan; ofertar elementos de informa-ción y formación al profesorado que los atiende; garantizar ayudas económicas (libros, comedor...) que favorezcan la asistencia asidua a clase y animar a los cen-tros escolares a plantearse una auténtica educación intercultural. Este último capítu-lo de actuaciones, uno de los considerados más importantes, se concreta en otros objetivos que se pretenden realizar (LLUCH y SALINAS, 1995): elaborar un Proyecto de Centro intercultural, desarrollar el curriculum desde una óptica intercultural y utilizar materiales curriculares que sigan este enfoque. Pero tam-bién hay que decir que este programa no actúa solo. Dentro del proceso de nor-malización lingüística que realiza la administración catalana existe el Programa de Inmersión Lingüística para escolarizar a los alumnos de primer ciclo (utilizan-do el catalán como lengua principal de comunicación, no como asignatura). Este programa también incluye a las minorías étnicas que entran en la escuela, pero

ante la posibilidad, y de hecho la constatación, que existen alumnos que son escolarizados en una edad más avanzada (generalmente se trata de inmigrantes) existe un Servicio de Enseñanza de Catalán (SEDEC), llamado incorporación tardía. Éste se dirige a los alumnos de ocho a catorce años que no han tenido contacto anterior con la lengua catalana: estudian catalán desde el primer año (este año sin calificación), el segundo se les realiza una evaluación especial y el tercero se integran en la normalidad, todo y que se mantienen criterios flexibles de evaluación (IOE, 1996). Este programa y el PEC al compartir una parte de la población usuaria coordinan habitualmente sus intervenciones.

Regresando al hilo general y tomando las reflexiones realizadas por Jordi Pascual (1992), las actuaciones realizadas en el plano educativo se pueden analizar desde tres ámbitos de actuación: macroinstitucional (es decir, el relativo al sistema escolar en su globalidad), mesoinstitucional (relativo a los centros) y el microinstitucional (relativo a la interacción educativa básica entre el profesorado y el alumnado). Respecto al primero de estos ámbitos, concluye el autor que el sistema escolar ha mantenido intacto el *currículum* oficial. La única respuesta realizada corresponde al refuerzo de los que llegan a media escolarización. Respecto a los centros, ámbito mesoinstitucional, la admisión del alumnado de minorías se percibe como un problema⁵. En último lugar, ámbito microinstitucional, la práctica pedagógica de los maestros está limitada a las líneas curriculares que impone la institución escolar, y en particular, al programa educativo de cada centro. En cada centro la oferta educativa es unicultural y uniforme, exista o no alumnado perteneciente a los grupos minoritarios. Pero también constata la existencia de centros donde la línea pedagógica se puede calificar de «activa» (una minoría), en éstos es aceptada la pluralidad de valores y hábitos culturales, eso sí entendidos como rasgos individuales de cada alumno. En general, al no existir una respuesta global concreta, al no dar al profesorado orientaciones y recursos adecuados, éste tampoco debe definirse delante de esta cuestión y por lo tanto actuar. Por este motivo, sin orientaciones más específicas, el día a día es ver quién se encarga de estos alumnos, el profesorado del aula o el especialista. En un contexto donde el maestro es situado como máximo y casi único responsable del tratamiento de las diferentes identidades culturales que se encuentran en el

⁵ Sobre todo cuando a media escolarización, tienen un nivel inferior a la mayoría del alumnado de su edad y cuando la escuela se convierte o se piensa que se convertirá en la escuela de los «moros» o de los gitanos.

aula, éste debe recurrir a elementos de su experiencia profesional y personal o a los profesionales del PEC (y del SEDEC), que difícilmente pueden asumir todo el trabajo que se les ofrece y que también deben ir construyendo las respuestas con lo disponible a nivel de recursos, formación y bagaje personal.

El año 1996 con la publicación del eje transversal sobre educación intercultural se realiza un paso adelante en esta dirección (*Departament d'Ensenyament*, 1996). El reconocimiento se hace previa consideración que Cataluña es una sociedad multicultural. Para sintetizar, se parte de la idea que desea avanzar progresivamente hacia un modelo de sociedad intercultural buscando armonizar la diversidad existente en la sociedad, que tiene su reflejo en los centros escolares (especialmente en algunos muy concretos donde se concentran o donde son concentrados). En el documento se afirma que la educación debe preparar a las nuevas generaciones para la vida en la sociedad catalana, finalidad que implica desarrollar en todos los alumnos un conjunto de actitudes y aptitudes: arraigamiento a la propia comunidad y apertura, respeto y diálogo, tolerancia y sentido crítico, convivencia y superación constructiva de los conflictos, empatía y afirmación de la propia identidad, etc. Se considera que es la ocasión de ofrecer a todos los alumnos una sólida competencia cultural, es decir, una formación personal que, partiendo de un referente cultural seguro les haga capaces de reconocer lo que hay de válido en la rica pluralidad de culturas existentes, para retornar nuevamente a la identidad cultural originaria con ánimo de enriquecerla en un proceso abierto y dinámico. Como podemos constatar se incide en el plano cultural en cambio, como presentaremos, en Quebec donde se enfatiza actualmente en lo cívico, concretamente en la educación para la ciudadanía. En el documento del *Departament*, la educación intercultural es contemplada así como dirigida a todo el alumnado (con el objetivo de alcanzar la llamada «competencia cultural») y que incumbe a todo el centro. Los objetivos propuestos en este documento se concretarían en: cultivar actitudes interculturales positivas (respetar, valorar, superar prejuicios), mejorar el autoconcepto personal, cultural y académico (tener cuidado de la identidad cultural propia y también introducir elementos culturales diferentes), potenciar la convivencia intercultural (descubrir parecidos, jugar y aprender cooperativamente, resolver constructivamente los conflictos) y mejorar la igualdad de oportunidades para todo el alumnado (maximizar el rendimiento, adecuar los currículums y manifestar expectativas positivas). Lo anterior se concreta en los centros escolares en la solicitud que lentamente vayan adoptando en el Proyecto Educativo de Centro objetivos en esta línea (pocos en un principio

para asegurar que se lleven realmente a la práctica e ir avanzando). En este marco se invita al profesorado a introducir en las escuelas estos planteamientos y a que no vean este nuevo reto como una sobrecarga añadida a la tarea docente⁶.

Para el profesorado, por considerar que era necesaria la sensibilización y formación, se creó y realizó un programa de formación en el campo de la educación intercultural. El Departamento a través de la Subdirección General de Formación Permanente inició el curso 1995/1996 este programa que finalizó en junio de 1997⁷. Como objetivos del programa priorizaríamos: formar formadores de maestros para crear un núcleo de profesionales especializados en educación pluricultural y adaptar las escuelas y las enseñanzas a la realidad de la convivencia intercultural; capacitar al profesorado para que promueva en las escuelas un diseño pluricultural basado en el respeto a la diferencia cultural, la defensa de la igualdad de derechos y el acuerdo como medio para resolver el conflicto; crear un núcleo de reflexión teórico-activa y elaborar unos materiales que ayuden en la aplicación del programa en las escuelas.

Por otro lado, recientemente (primeros meses de 1998) se ha elaborado un documento preliminar de propuestas y actuaciones para mejorar las actuaciones del programa de educación compensatoria, que recordemos que aunque irregular e inestablemente, aún sigue funcionando en Cataluña. Este esbozo introduce modificaciones en el procedimiento de trabajo de los profesionales del programa. En teoría pretende dar respuesta de una forma más equitativa a las diferentes escuelas e intervenir en un mayor número de centros⁸. La nueva propuesta se articula entorno a módulos de trabajo entre los cuales podemos citar: el de acogida, el de tratamiento de alumnos absentis-

⁶ Con respecto al profesorado, elemento muy importante para materializar estas ideas, se pretende que se dé cuenta y se interese por la educación intercultural, que sea sensible a esta diversidad y que se comprometa a cambiar la escuela y la sociedad con su tarea.

⁷ La Dra. Teresa San Román, catedrática de Antropología Social de la Universidad Autónoma de Barcelona, elaboró y dirigió el programa, que implicó a cuarenta y siete profesionales procedentes de diferentes niveles educativos, profesorado de compensatoria y personal con responsabilidades formativas en el campo de la educación intercultural escogido por los Institutos de Ciencias de la Educación (ver AAVV, 1997).

⁸ El procedimiento de trabajo se puede sintetizar en la revisión y el análisis de las necesidades de los alumnos y del centro, para posteriormente evaluar si es posible dar una respuesta desde el Programa, y si la respuesta es afirmativa (si es negativa se busca quién debe resolverlo) analizar la situación y buscar cuál de los módulos o talleres puede ser útil para esa situación concreta.

tas, el de atención a alumnos con un proceso irregular de escolarización, el de desarrollo de temas transversales, el de desarrollo de la educación intercultural en los centros, etc. Estos módulos (y también talleres) se consensuarían con el centro y se compartiría la responsabilidad y puesta en práctica. Por su parte el Programa asumiría todo lo que el centro no pudiera realizar, pero intentando que progresivamente sea éste el que pueda compensar estas diferencias y desigualdades⁹.

Parece pues que hay cierta voluntad de cambio, de mejora y avance hacia un modelo intercultural, pero la distancia es aún considerable, como también lo es la existente entre una gran parte de las minorías y el modelo educativo. A nivel de decisiones políticas debe apostarse por una verdadera educación intercultural, con todo lo que implica a todos los actores educativos, desde la administración hasta todo el personal y profesionales de los centros. Pero evidentemente esto requiere recursos económicos y humanos, no siempre existentes. Al mismo tiempo hay que tener presente que no se trata sólo de voluntad política; las decisiones deben hacer frente a diversidad de situaciones, unas que catalizaran el proceso pero también otras que lo ralentizaran. Estas resistencias pueden ser institucionales o proceder de los diferentes agentes que intervienen (cargos en los diferentes niveles, profesorado, padres y alumnado). Así, por ejemplo, es de gran importancia la actitud que tome el profesorado, que no responde homogéneamente a esta diversidad y a la demanda que le formula la administración o, por otro lado, las expectativas y la actitud que tomen las familias. Parece clara la necesidad de avanzar en la formación y sensibilización, pero también en dar soluciones «prácticas» a estos profesionales para resolver el día a día: los conflictos de valores, las diferentes percepciones del papel de la escuela y del papel de los padres, etc.

⁹ Aunque no lo trataremos en este artículo hay que mencionar que el sistema de módulos ha sido utilizado en Quebec por el *Ministère d'Éducation* desde principios de los años noventa en la formación del profesorado. Los cursos organizados se realizaban utilizando los cuadernos de educación intercultural que se estructuraban internamente en módulos que permiten su uso flexible según las necesidades. Estos cuadernos tratan diferentes temas, entre éstos la identidad, la inmigración, la integración, las relaciones con los padres, la resolución de conflictos, etc. (por no citar todos estos documentos pueden consultar el primero que se realizó y el más reciente: *Services aux Communautés Culturelles* (1991 y 1995b).

II.2. Las relaciones entre los agentes educativos.

Para M. Fernández Enguita (1996)¹⁰ el profesorado se encuentra con que se le pide un sobreesfuerzo al tener alumnado de estas minorías y que no siempre están dispuestos a realizar. En entrevistas formales niegan que esta presencia constituya un problema, pero posteriormente se observa que generan expectativas negativas en relación al rendimiento académico de estos alumnos, es decir, que la jerarquización, consciente o inconsciente, de los alumnos se realiza más por comparación con el «alumno ideal» por criterios de comportamiento o sociales que por criterios racionales o académicos. De esta forma se mantiene un doble discurso. Además, este profesorado es consciente de la pobreza de formación que tiene y que tienen los demás sobre educación intercultural, pero a menudo prioriza otros temas en su formación.

Pero también es cierto que no debemos «cargar» todos los problemas al profesorado sin darles nada a cambio (no necesariamente económico, nos estamos refiriendo a formación, recursos materiales y humanos), y tampoco contemplarlos como un colectivo homogéneo y que su actitud es como una opción personal (hay que tener en cuenta factores externos que la condicionan). En un análisis centrado en el colectivo de marroquíes el colectivo IOE (1996) diferencia entre tres actitudes del profesorado respecto a la presencia de este grupo de alumnos. Un primer grupo de profesores no veía en su presencia un problema especial: consideran que en sus centros se han integrado perfectamente, circunstancia que atribuyen al arraigamiento de las familias y a que los niños han iniciado la escolarización a una edad temprana (a menudo se evidencia que la incorporación en cursos superiores, sin una base, incrementa la dificultad de seguimiento y de éxito en el sistema educativo del país de acogida, por ejemplo, por el desconocimiento de la lengua). Un segundo grupo de profesores sería más crítico pues afirman que no existe una buena acogida generalizada por parte de las escuelas ya que hay centros que evitan la matriculación de estos niños y además la administración da escasas orientaciones para trabajar la diversidad cultural (consideran que se traslada el «problema» al profesorado que reconoce no tener una formación adecuada y que deben ir improvisando). Un tercer grupo de profesorado (siempre son los otros) son contrarios a la escolarización de este alumnado en las aulas ordinarias, sobre todo porque su presencia perjudica la educación del resto

¹⁰ El estudio que realiza se centra en el colectivo gitano.

de los alumnos. Se trataría de profesores que ven esta presencia como una carga suplementaria a su trabajo o que consideran que estos niños llevan unas actitudes y costumbres perniciosas e incompatibles con las pautas educativas de la escuela. Se trata de diferentes valoraciones y hasta opuestas que se basan, entre otros factores, en: la densidad del alumnado de minorías en la escuela, si se trata de familias recién llegadas o arraigadas, la ubicación del centro (en una ciudad o en un pueblo), la presencia de familias marginales en el centro que no pertenecen a ninguna minoría, la presencia o ausencia del refuerzo de programas específicos, etc. Cada uno de estos factores van marcando la forma como cada centro y cada profesional se enfrenta a la nueva realidad surgida de la presencia de minorías no nacionales. Esta presencia conduce al descubrimiento de la diversidad (o redescubrimiento, pues los gitanos en muchos casos ya formaban parte del alumnado de la escuela, pero ya se había asumido por parte de algunos la idea que: «había poco que hacer», si finalizan la obligatoria es un buen resultado, etc.) y a la necesidad de hacer frente a esto.

Para evitar esta concentración, que como hemos observado es un factor que condiciona la actitud (aunque los problemas que genera ésta no están aún consensuados), el *Departament d'Ensenyament* estableció el 15% como porcentaje de alumnos inmigrantes (no comunitarios) a partir del cual el centro empezaba a ser una escuela gueto. Este nivel de tolerancia fue criticado por las asociaciones de inmigrantes, las organizaciones no gubernamentales y los profesionales de la enseñanza pues se daba por supuesto que era un alumnado problemático sólo por su origen. Esta actitud se consideró como la respuesta desde un enfoque asimilacionista, y en realidad no debería tratarse de una cuestión de porcentajes sino de aceptación de la diversidad cultural como riqueza o como problema. Esta disposición se retiró y se traspasó a la administración local y a la inspección de zona la responsabilidad de buscar la solución. En general, las comisiones de matriculación (formadas por la inspección de zona, el profesorado del programa de educación compensatoria, el representante municipal encargado de educación y ocasionalmente los servicios sociales) intentan evitar la concentración distribuyendo, pero al mismo tiempo teniendo muy presentes la proximidad al domicilio, la presencia de hermanos en el centro, etc. La respuesta más habitual es intentar evitar que sólo algunas escuelas públicas reciban sólo alumnado de este colectivo (CRESPO, 1997), pero también es cierto que el miedo a la 'huida blanca', como ha sido llamado en otros países, dificulta que estos criterios puedan siempre regir las decisiones. Así el esfuerzo que pueda realizar la administración y el profesio-

rado se encuentra con un nuevo reto, el rechazo de las familias que no pertenecen a estas minorías a esta nueva presencia perturbadora. De aquí el miedo de algunos directores de centros que la llegada de un importante número de gitanos o extracomunitarios suponga la huida del centro de los alumnos que tienen en la actualidad.

En el mismo plano de las actitudes es interesante mencionar las diferencias observadas en cuanto al papel instructor y socializador de la escuela, así como las expectativas que depositan en ésta. De una forma muy esquemática, y que peca de esto mismo, los extracomunitarios ven la escuela de forma ambivalente como valor instrumental —mejora en el mercado de trabajo, obtención de certificados, cobertura de las necesidades educativas,...— y obligación e imposición de unos valores diferentes que obligan a la asimilación. Como respuesta, los padres realizan demandas diferentes (instrucción en la lengua materna, las formas de comportamiento y pensamiento propias y respecto a los valores propios —vestido, alimentación,...—), aunque entren en conflicto con la oferta de la escuela. Para sintetizar, se detecta en algunos estudios (GARRETA, 1994 y 1998) el traslado del proyecto migratorio de movilidad o ascenso social a los hijos (por el cambio de las expectativas que se tenían y la adaptación del proyecto), creyendo que la escolarización en el destino es la forma de superar sus hijos la barrera que ellos no han podido franquear (a pesar de que algunos de ellos tengan formación media o superior). Pero no se trata de una actitud generalizada, los hay que optan por enviar a origen a sus hijos o volver toda la familia (los casos menos numerosos pues siempre hay que tener presente si han alcanzado los objetivos pretendidos al emigrar) pues tienen miedo de que la escuela represente la pérdida de la cultura y sobre todo de la religión¹¹. Esto significa que el resto no lo tenga presente, algo común para la mayoría es el interés por la continuidad de su cultura y de su religión, que no se diferencian por el grado de renuncia o mimetización a la que están dispuestos. De esta forma no todos con-

¹¹ Según decisión del Consejo de Ministros de marzo de 1996, fruto del acuerdo entre el Gobierno Español y las Comunidades Islámicas en 1992 (Ley 26/ 1992 del 10 de noviembre), los alumnos de primaria y de secundaria pueden recibir enseñanza de la religión musulmana en las mismas condiciones que los alumnos de la confesión católica. Hasta ese momento podían seguir otras materias (ética, conocimiento del entorno,...) o bien recibir refuerzo de catalán o de otras materias. Pero esta ley aún es teoría, pues el desarrollo práctico del acuerdo se encuentra en fase de diseño y organización ya que hay diferentes aspectos no resueltos, por ejemplo la formación del profesorado o quién debe financiar estas clases (CRESCO, 1997; GARRETA, 1998).

fían en la educación española en su vertiente de socialización (menos problemas genera la instrucción a no ser que choque directamente con su cultura) pues creen que no educa porque no transmite los valores y las pautas de comportamiento que consideran básicas (por ejemplo, el respeto a la autoridad paterna, el mantenimiento de las costumbres propias, etc). Existe también otra posible limitación, algunos padres quieren poner a los hijos a trabajar a edad temprana, antes de los dieciséis años, por ejemplo, algunas niñas magrebíes o pakistaníes no finalizan el período de enseñanza obligatoria pues los padres piensan que deben trabajar en casa (CRESPO, 1997)¹².

En cuanto a los gitanos, la base del conocimiento es la edad, con la edad se aprende (ARDÉVOL, 1986). La escuela, elemento exterior, es perturbador, ya que trastorna la educación interna. Este hecho comporta que el nivel educativo sea bajo. Generalmente los discursos a favor de la educación con los que podemos encontrarnos, se desintegran cuando se observa la edad de finalización de los jóvenes gitanos y gitanas y la tolerancia al absentismo escolar, principalmente en las edades adolescentes. A pesar del requerimiento (a menudo a través de dar beneficios sociales a cambio de la escolarización) que hacen las instituciones públicas, los peligros de la adolescencia (este hecho condiciona cualquier modelo donde haya coeducación en estas edades), los conocimientos que se imparten (poco valorados como instrucción y menos como socialización) y su no presencia (por ejemplo, no aparece nunca su cultura o historia en los libros de texto o explicaciones, y cuando lo hacen hay implícito un rechazo por la referencia a imágenes estereotipadas) condicionan la continuidad de todos los gitanos al ver que no es una escuela para ellos. Pero no todos los gitanos piensan y actúan de la misma forma, se trata de un colectivo heterogéneo así como el de los extracomunitarios.

Antes de referirnos a Quebec, mencionar que la experiencia de los padres gitanos en la escuela no es mucho más satisfactoria que la de los hijos, ya que lo que suelen encontrar cuando superan la repugnancia que les produce el contacto con cualquier institución paya, es que ésta les rechaza o bien les dice que no han

¹² El estudio realizado por J. Garreta (1998) comparando gitanos, africanos y asiáticos apunta que entorno al 50% de éstos últimos limitan la edad de escolarización a los dieciséis años. Este porcentaje se incrementa hasta el 75% entre los gitanos (para los cuales los trece o catorce años serían el límite más habitual). También hay que concretar que este límite de edad es diferente según se trate del hijo o de la hija; las niñas están condenadas a un menor tiempo de escolarización.

escogido el momento oportuno y que vuelvan al día siguiente, o que sus pretensiones están fuera de lugar (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1996). En esta relación con la escuela, y especialmente con el profesorado una de las exigencias de estos padres es que sean buenos educadores y que sepan tratarles. El conocimiento de sus peculiaridades culturales y el trato en consecuencia evitaría situaciones discriminatorias o de tensión que se han generado o pueden generarse (GARRETA, 1998).

III. LA ESCUELA DE QUEBEC ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL

III.1. Discursos y prácticas en Canadá

La identidad nacional canadiense se funda en la especificidad del modelo multicultural, reacción al *melting-pot* existente en ese momento en los Estados Unidos (McANDREW, 1996b). La igualdad de todas las culturas en Canadá y el reconocimiento del papel que juegan las comunidades se presenta como un valor que lo convierten en un modelo de tolerancia y garantizador de la igualdad de oportunidades y desarrollo de un sentimiento de pertenencia. Esta visión no es compartida por las élites quebequenses, para las cuales el modelo de Canadá es un contramodelo respecto al cual hay que definirse. Esta oposición es observable en que, después de veinte y cinco años, en el discurso nacionalista las diferencias entre los dos modelos de integración de los inmigrantes y las relaciones interétnicas son un tema recurrente. Este discurso se define principalmente en contraste con la guetización, el relativismo cultural y los conflictos atribuidos a la aproximación federal¹³ y enfatizaría en el respeto a los valores democráticos, el com-

¹³ El modelo multiculturalista canadiense ha evolucionado en los últimos años. Por sólo citar un ejemplo (FLERAS y ELIOTT, 1992 cit. a McANDREW, 1995), en los años ochenta la política multiculturalista conoce una evolución gradual, de su acento tradicional a favor de la preservación de las culturas de origen hacia la participación, la lucha contra el racismo, la adaptación a las instituciones y la sensibilización de la mayoría canadiense. Se trata de un paso de lo cultural a lo social, así como un desplazamiento del centro de interés hacia la sociedad de acogida. Para Danielle Juteau (1993) un nuevo cambio es perceptible: la preocupación creciente por el concepto de ciudadano, no en su sentido jurídico sino más bien filosófico, es decir, respecto a lo que implica a nivel social. Se puede pensar (McANDREW, 1995) que a nivel federal se inicia el debate sobre la cultura cívica, los límites del pluralismo y las condiciones de incorporación de todos los ciudadanos a una sociedad democrática.

partir las mismas instituciones y la promoción de una cultura pública común (McANDREW, 1995 y 1996b).

Los orígenes del multiculturalismo canadiense se explican con diferentes hipótesis (McANDREW, 1995): la primera, generalmente utilizada en el contexto canadiense-inglés, los atribuye al peso cada vez más manifiesto a nivel político de las otras minorías no francófonas y británicas de Canadá —sobre todo en el Oeste—; y la segunda, popular en Quebec, enfatiza en el interés del gobierno federal por una estrategia de dividir para vencer en el contexto de finales de los años sesenta, momento en que se discutía sobre el bilingüismo y el biculturalismo. De esta forma, según McAndrew, el estado federal habría así gestionado las tensiones existentes entorno la definición de la identidad nacional, reduciendo las reivindicaciones de Quebec a la dimensión lingüística y satisfaciendo en parte a las minorías étnicas del Oeste de Canadá al dar respuesta a sus demandas en términos únicamente culturales.

Más allá de una visión que opone un Canadá inglés multiculturalista y relativista sobre el plano cultural a un Quebec interculturalista y preocupado por la integración, se puede encontrar en las provincias canadienses diferencias en lo referente a la gestión del pluralismo cultural. En concreto en educación, las políticas federales no tienen incidencia directa al no tener jurisdicción en esta materia, motivo por el cual se observan importantes variaciones regionales (McANDREW, 1995). Por ejemplo (McANDREW, 1996b) en Ontario¹⁴ y la Columbia Británica, ambas con elevado número de inmigrantes, priorizan una perspectiva antirracista heterocentrista que se basa en la búsqueda de la igualdad de oportunidades, el examen crítico del currículum escolar y la participación en la comunidad. Por otro lado Nueva Escocia, en la que reside una población negra marginalizada desde hace mucho tiempo, enfatiza la perspectiva antirracista con una línea compensatoria. En Alberta se ha adoptado un discurso multicultural más tradicional. Para sintetizar, en un eje que va desde una consideración máxima del pluralismo en las instituciones escolares a una posición de homogeneidad de normas y prácticas, las políticas seguidas en estas cinco provincias pueden situarse en la primera mitad del eje de la siguiente forma (McANDREW, JACQUET y CICE-RI, 1996): en el extremo se encontraría Ontario, con un ajuste máximo, posterior-

¹⁴ Para Marie McAndrew (1995) en las otras provincias inglesas canadienses se observa la influencia de Ontario, a pesar de que cada contexto otorga más importancia a una línea concreta.

mente Columbia Británica y Quebec, donde el ajuste es importante pero la acogida de la diversidad es más crítica y, por último, Alberta y Nueva Escocia, donde el ajuste es más restrictivo.

En Quebec, provincia en que centraremos nuestro análisis, el interculturalismo pone el acento sobre la necesidad de tener en cuenta la cultura de los otros, aprender a conocer y a comunicarse por parte de todos los miembros de la sociedad, mayorías y minorías. La sociedad de Quebec valora las relaciones entre los diferentes grupos sociales que la componen y preconizan su plena participación en la definición de ésta. En este contexto la ideología de la interculturalidad se define a partir de las nociones de convergencia cultural y de la cultura pública común (HARVEY, 1991; HELLY, 1996). Esta ideología se ve como la respuesta al multiculturalismo social y escolar existente y propone la afirmación del carácter francófono de la sociedad de Quebec.

III.2. Educación y diversidad cultural en Quebec.

El tratamiento dado en la escuela a la diversidad cultural en Quebec evoluciona desde finales de los años sesenta hasta la actualidad (HELLY, 1996). Durante los años 1960-1970, los debates y los conflictos se focalizan en la libertad de elección de la lengua de enseñanza de los progenitores anglófonos, y las intervenciones en la francesización de los nuevos inmigrantes y las medidas de adaptación a la escuela de sus descendientes (acogida, francesización y apoyo lingüístico). Estas medidas quieren asegurar la igualdad de oportunidades en lo referente a la posibilidad de acceder a una educación escolar. Hasta los primeros años de los setenta Quebec se puede considerar una sociedad donde la minoría domina la economía, la mayoría domina la política pero no siempre lo aprovecha y las restantes minorías se incorporan como pueden. Para que se articulara un debate entorno de la interculturalidad era necesario, según McAndrew (1995), que la comunidad de integración estuviera previamente estructurada. Esto se realizó en parte a partir de la ley 101, el año 1977, que obliga a asistir a la escuela francófona a los inmigrantes extranjeros y por la posibilidad posterior de seleccionar los inmigrantes que reciben, que favorece el filtraje de francófonos. Para Denise Helly (1996) la ley 101 antecede una referencia a lo colectivo, la lengua francesa, y sitúa en segundo lugar la pluralidad cultural y lingüística de la clientela. Esta ley obliga a los alumnos inmigrantes a frecuentar las escuelas francófonas y crea

un programa de valorización de las lenguas y de las culturas del alumnado perteneciente a minorías. Bajo el efecto de la citada ley, el número de alumnos inmigrantes se incrementa notablemente en los centros francófonos que hasta ese momento eran culturalmente homogéneos. De forma que el contexto de los años ochenta lleva al sistema escolar a reconocer esta pluralidad cultural.

En el año 1978 el comité católico del *Conseil Supérieur de l'Éducation*¹⁵ elabora un documento sobre la acogida de los alumnos de tradiciones religiosas y culturales diversas en la escuela católica. El año siguiente las orientaciones surgidas del trabajo con cuatro comunidades étnicas (antilleños, judíos, griegos e italianos) lleva al Conseil a plantear soluciones concretas a algunos problemas surgidos, de orden confesional y cultural, en el contexto escolar. La noción de educación intercultural empieza, según Helly (1996), a elaborarse a nivel gubernamental a partir de 1983, en ésta se observa el rechazo a toda jerarquización cultural, comportando: una revisión del material pedagógico para presentar la aportación de las minorías, una nueva formación del profesorado y una reflexión sobre el rol que debe tener la escuela en una sociedad plural.

Son numerosas las medidas que se han tomado para avanzar hacia la educación intercultural desde el *Informe Chancy* de 1985 y el *Informe Latif* de 1988. Seis de las ocho comisiones escolares de Montreal y de la *Commission d'Écoles Catholiques du Québec* (CECQ), entre 1986 y 1993, se dotan de una política en la línea de la educación intercultural: Sainte-Croix (1989), Saunt-Saint-Louis (1993), Jérôme-Le Royer (1990), *Commission des Écoles Catholiques de Montréal* (1984; 1986 y 1990), Baldwin-Cartier (1989), *Commission des Écoles Protestantes du Grand Montréal* (1988), CECQ (1991) (Conseil Supérieur de l'Éducation 1993). Denise Helly (1996) diferencia en su análisis del período de 1985 a 1994 las estrategias pedagógicas, los materiales pedagógicos y las relaciones entre los diferentes agentes que intervienen. Respecto el primer punto, las estrategias pedagógicas, destaca la selección que se realiza del personal docente, ésta

¹⁵ En el nivel intermedio de la administración educativa de Quebec encontramos las comisiones escolares que tienen funciones como: garantizar que los usuarios reciban la educación a la que tienen derecho, facilitar los servicios educativos necesarios, planificar la utilización de los inmuebles, consultar a otros órganos existentes, etc. (DESPRÉS-POIRIER, 1995). Estas comisiones hasta este mismo curso académico (1998-99) se estructuraban según criterios religiosos (católicos y protestantes) hecho que comportaba que no existiera igualdad de oportunidades ni respeto a las diferencias religiosas en los centros. En cambio, en la actualidad esta estructura se hace a partir de criterios lingüísticos (francófonos y anglófonos) y territoriales.

depende de la comisiones escolares. Así en 1989, la *Commission d'Écoles Catholiques de Montréal* es la primera comisión que adopta un programa de acceso a la igualdad en el empleo para los miembros de las minorías culturales. Además tradicionalmente la *Commission d'Écoles Protestantes du Grand Montréal* recluta, más frecuentemente que las otras comisiones, personal de todos los orígenes etnoculturales. El *Ministère d'Éducation* decide subvencionar, a partir del otoño de 1990, los proyectos de tres comisiones escolares para implantar programas de acceso a la igualdad de oportunidades. En cuanto al reclutamiento del profesorado, éste no parece ser un objetivo prioritario del *Ministère* en su relación con las diferentes comisiones (aún en la actualidad la presencia de este profesorado es poco importante).

Las comisiones escolares tienen también el papel del perfeccionamiento del profesorado. La *Commission d'Écoles Protestantes du Grand Montréal* crea, por ejemplo, el Servicio de educación multicultural, formado por todo el personal de la escuela. Pero sólo las escuelas de Montreal tienen un importante número de alumnos de diversas procedencias, y en consecuencia son las que disponen de consejeros pedagógicos a tiempo completo, y son los que organizan regularmente actividades de perfeccionamiento. A partir de 1986 el *Ministère* apoya los trabajos de las comisiones en cuando a sensibilización y perfeccionamiento, y la universidad realiza lo propio en la formación del futuro profesorado y en formación continua (ver, por ejemplo, JACOB y LABELLE, 1995; ANGLEAN, HOHL, McANDREW y PAINCHAUD, 1995; OUELLET, 1995 y 1997; ...).

Actuaciones posteriores de diferentes instituciones, administración y minorías llevan a que en el año 1991 definan la educación intercultural (las escuelas católicas) como: la puesta en práctica de medios que favorezcan una mejora personal y colectiva hacia la apertura de las diferentes culturas con la finalidad de vivir en armonía y enriquecer la realidad multicultural actual y futura de la sociedad de Quebec, persiguiendo un proyecto colectivo común (la idea de contrato, en línea del *Enoncé*¹⁶, para conseguir unos objetivos comunes está presente en muchas de las orientaciones que realizan).

¹⁶ Documento que sirve de referente para la política de los años noventa y en el que destaca la idea de establecer un «contrato moral» entre los inmigrantes y la sociedad de acogida. La base de éste es que ambos deben poner de su parte en el proceso de integración (*Ministère des Communautés Culturelles et de l'Immigration* (1990): *Enoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Quebec: Ministère des Communautés Culturelles et de l'Immigration).

El Conseil Scolaire Catholique de Montréal, a partir de esta definición propone cuatro dominios principales de aplicación: formación y perfeccionamiento del personal, incluyendo futuros profesores, en educación intercultural y en materia de derechos y responsabilidades; favorecer las relaciones entre el medio escolar y los representantes de minorías culturales y con los padres; integración de los alumnos jóvenes y adultos en una sociedad donde la lengua pública es el francés e igualdad para todos los miembros de las minorías culturales.

Por su lado, las escuelas protestantes y en consecuencia su comisión, también sensibilizados por esta temática, elaboran diferentes documentos y actuaciones para sus escuelas, pero a diferencia de los anteriores destacan el problema del racismo: adopción de estrategias y programas de enseñanza y aprendizaje que aseguren que cada alumno desarrolle todo su potencial, dando especial relevancia a la aproximación multicultural y multiracial de la educación. En esta dirección, uno de los grupos de trabajo estableció doce líneas respecto a la lucha contra el racismo en el contexto escolar: definir los principios generales; la discriminación y los incidentes raciales; los programas de educación multicultural y multiracial, los servicios sociales y las actividades paraescolares; la participación de las minorías culturales en el sistema educativo; la identidad cultural y la conservación de la lengua y la cultura; el contexto que permita la educación multicultural y multiracial en las escuelas; el programa de estudios y recursos para el aprendizaje; la preparación del personal; el empleo del personal; la recepción, orientación y asignación de los alumnos; las evaluaciones escolares y psicológicas, los tests de orientación y la educación de adultos. En general proponen una modificación de las prioridades para conseguir una participación de todos los agentes en el sistema escolar y una colaboración eficaz en la oferta de los servicios educativos.

Las intervenciones que se realizan durante los años ochenta y noventa van en la dirección anteriormente apuntada, considerando clave la formación del profesorado y de los futuros profesores hecho que lleva a dedicar esfuerzos y recursos desde las diferentes instancias implicadas. Diferentes experiencias realizadas (OUELLET, 1991; GAUDET y LAFORTUNE, 1997;...) y otras que se realizan, han comportado la concienciación del profesorado, la mejora de las relaciones interétnicas entre los alumnos y la mejora de la comunicación intercultural. Pero también es cierto que en entrevistas que hemos mantenido se nos ha comentado

reiteradamente, y lo hemos podido comprobar¹⁷, el descenso del interés existente por esta formación entre el profesorado (el «boom» de los años ochenta ha significado que a mediados de los noventa este interés se ha reducido considerablemente y crece por la educación para la ciudadanía que tendría también como uno de los aspectos de estudio la educación intercultural pero no el único)¹⁸.

Otro de los puntos interesantes son los materiales pedagógicos utilizados. Éstos son producidos por las unidades del *Ministère*, y prestan especial atención al perfeccionamiento del profesorado: guía de recursos en lengua francesa sobre la educación intercultural; cuadernos de formadores y cuaderno de consolidación; guías de actividades de educación intercultural, de educación en los derechos humanos y de valorización de la aportación de las minorías culturales a Quebec; colección de libros de información sobre los catorce grupos étnicos más importantes, colección de hojas de consulta sobre interculturalidad y un manual de historia de los negros en Quebec para las clases de primaria; serie de videos con guía pedagógica sobre las actitudes positivas respecto a la diferencia; repertorio de juegos étnicos; guías de actividades interculturales destinadas a primaria y secundaria; e introducción de contenido intercultural en programas de enseñanza *collégial*, técnicas de trabajo social y educación en servicios de guarda y educación especializada (HELLY, 1996). Diferentes estudios, a pesar de la producción anterior, consideran que existen aún lagunas importantes en lo que respecta a este campo en Quebec. Así, por ejemplo, lo que parece más difícil de eliminar es el etnocentrismo en los materiales (a pesar de las revisiones realizadas en éstos), ya que supone un enriquecimiento más que una corrección. Persiste una distancia entre las declaraciones oficiales sobre educación intercultural y la puesta en práctica en los programas locales (HOHL, 1991), se sigue percibiendo la existencia de un «nosotros» colectivo y exclusivo y un cierto racialismo en el material didáctico (BLONDIN, 1990).

¹⁷ Durante 1997 y 1998 nos hemos entrevistado con representantes del *Ministère de l'Éducation de Québec*, con profesorado universitario que investiga sobre migraciones, relaciones interculturales, educación intercultural, educación para la ciudadanía, etc., cargos de la administración en diferentes niveles (comisiones católica y protestante de Montreal), representantes de asociaciones de profesorado, directores de centros educativos y profesorado de diferentes niveles educativos.

¹⁸ En la Universidad de Montreal, por ejemplo, se ha observado que la matrícula de los cursos que versan sobre esta temática, ofrecidos en lo que es en España la formación del profesorado de enseñanza infantil y primaria, se caracteriza por tratarse de personas que han vivido la inmigración o extranjeros que realizan sus estudios en esta facultad de Ciencias de la Educación.

Marie McAndrew en dos de sus más recientes textos (1993b y 1996) analiza la situación de la educación intercultural en la actualidad en Quebec. Para ella, la educación intercultural, surgida de unos pocos convencidos y especialistas, se ha convertido en una preocupación general, si no del conjunto de los quebequenses sí entre los montrealenses. En su texto de 1993b comenta la facilidad de constatar esta afirmación, ya que existe una demanda de sensibilización, formación e intervención intercultural que proviene de todas las esferas de la sociedad (políticos, instituciones públicas, medios de comunicación, sector privado, organismos comunitarios, etc.), excediendo las posibilidades de darle respuesta; pero como nos ha comentado en una reciente entrevista, en correspondencia con lo afirmado, en la actualidad se observa entre el profesorado una reducción del interés. Por otro lado, los principales logros de los años ochenta no parecen haber sido desarrollados, por negarse el *Ministère d'Éducation* a adoptar una política generalizada de educación intercultural. Esta generalización de la preocupación por la educación intercultural y la influencia de diferentes reflexiones académicas también han tenido unos efectos en las orientaciones tomadas. A continuación sintetizamos tres campos en que considera que existen estos efectos: el incremento del análisis y actuaciones desde una perspectiva interdisciplinaria reconociendo la complejidad del fenómeno; el tratamiento que realizan los trabajos que unen el individuo a su grupo de origen y los que analizan la dinámica de la evolución de la identidad y la cultura es cada vez más matizado y complejo, bajo el efecto de la aportación de la psicología social y de la antropología urbana, la educación intercultural deja de anclarse en la relación entre culturas pasando a hacerlo en la relación entre portadores de culturas (a nivel de formación, este cambio implica el desarrollo de estrategias que permiten a los agentes implicados realizar una valoración profesional en las situaciones particulares donde tienen que considerar el impacto de la cultura ante otras dimensiones que también tienen su papel - sexo, edad, clase social, etc.-, en este punto la autora duda de que se encuentren muy avanzados y lo plantea como uno de los retos que deberán afrontar en el futuro); y la definición de educación intercultural, que ésta es dirigida generalmente por las instituciones, en una perspectiva de desarrollo de habilidades para vivir e intervenir en un contexto multiétnico, más que hacia la transmisión de conocimientos o la modificación de actitudes (culpabilizante y dominante a mediados de los ochenta).

En la situación actual se encuentran, por la demanda que existe, que lo que debe desarrollarse son los mecanismos de negociación. Negociación entre per-

sonas y grupos que de no tener que convivir realizarían elecciones incompatibles¹⁹. El incremento de la producción sobre la búsqueda del difícil equilibrio entre democracia, igualdad y pluralismo y este nuevo interés, especialmente en los países anglosajones, por la resolución de conflictos y la investigación sobre la forma de acomodarse todos los grupos en las instituciones públicas y privadas es un ejemplo del cuestionamiento ético que debe tomar la educación intercultural en el futuro. Este interés por la negociación y la gestión de los conflictos puede observarse ya en un documento del *Conseil des Communautés Culturelles et de l'Immigration* (1993) donde se realizan unas recomendaciones-guía para la resolución de conflictos de normas. En este documento se diferencia entre el dominio de lo negociable y de lo no negociable. El dominio de lo no negociable se situaría en dos extremos: las normas de la cultura pública común que se reflejan particularmente en las tradiciones políticas y en los códigos jurídicos, pero también en las costumbres y la organización, y la *Charte* de los derechos y libertades de la persona que comporta que los miembros de las culturas minoritarias puedan mantener y desarrollar su propia vida cultural. El dominio de lo negociable o de convergencia cultural abarca un abanico importante de situaciones de contacto intercultural o de familiarización y apreciación mutua²⁰. Este interés por la resolución de conflictos tiene, entre otros, su reflejo en el ámbito educativo en uno de los cuadernos de formación intercultural²¹ (*Direction des services aux communautés culturelles* 1995a y 1995b), que está pensado para ayudar en las decisiones ante conflictos de valores que puedan aparecer en los centros educativos.

¹⁹ El *agent de liaison* y el *agent de milieu* son «profesionales» que tienen como objetivo este papel de negociación, en definitiva de mediación, entre la familia y la escuela. A pesar de los beneficios constatados en la actualidad ha sido considerablemente reducida su presencia en los centros, limitándose a actuaciones puntuales.

²⁰ Dentro de lo no negociable los componentes esenciales de la cultura pública son: el francés como lengua común oficial del espacio público; las instituciones políticas democráticas; un conjunto común de valores y de normas jurídicas de carácter general (presentes, pero no únicamente, en la *Charte des droits et libertés*); un conocimiento razonable de la historia y del patrimonio de Quebec y la aceptación de las principales instituciones de servicios y de protección a los ciudadanos; las normas, reglas y prácticas propias de un régimen económico mixto de tipo liberal; y un conjunto de prácticas y comportamientos públicos en las relaciones interpersonales y con las instituciones y que no son, en muchos casos, explícitamente formuladas (urbanidad y puntualidad).

Hay que mencionar que en la evolución del tratamiento de la diversidad cultural la dirección que se toma en este momento (desde los primeros años noventa) enfatiza en un concepto más amplio: la ciudadanía. La educación para la ciudadanía parece ser uno de los intereses de muchos de los investigadores y de la administración y una de las principales preocupaciones del siglo XXI según Marie McAndrew (1993b). Así, considera esencial articular mejor las prácticas en educación intercultural²¹ con la educación para la ciudadanía. Para realizar esto será necesario explicar mejor el contenido de una cultura cívica²² que refleje los valores de un estado de derecho democrático, igualitario y pluralista. Estos valores deberían aparecer en los programas escolares y en la formación del profesorado, a la vez que deberían ser respetados en los contactos cotidianos entre el personal de la escuela y el alumnado, y en la negociación del seguimiento de las normas y prácticas escolares. La escuela, en este punto, se convierte en lugar privilegiado de construcción de una sociedad que desarrolle un sentimiento de pertenencia común.

²¹ Las prácticas en educación intercultural deben tener como una de las prioridades la lucha contra el fracaso escolar, corrigiendo las situaciones de marginación escolar y racismo que puedan existir y los sesgos culturales existentes en el curriculum (escolar y oculto).

²² Para G. Bourgeault, F. Gagnon, M. McAndrew y M. Pagé (1995), la escuela se encuentra en la frontera entre la esfera pública y la privada, lo que exige una atención especial a las demandas de padres de grupos minoritarios, en especial en lo referente al respeto a sus valores y a la consideración de las especificidades: «(...) l'école dans la formation civique et plus concrètement dans l'acquisition par les jeunes des valeurs et des évertusf, mais aussi des compétences et des habilités qui seront requises pour leur pleine participation, comme citoyens, aux débats et plus largement à la vie démocratique. (...) nous nous appasons au concept de culture publique commune, puis que nous considérons que des telles approches tentent, sous prétexte de défendre les idéaux propes d'une société démocratique, d'imposer aux individus des valeurs et des convictions aux aquelles n'adhère, dans beaucoup de cas, qu'une partie de la population (...) les partisans d'une formation civique, dont nous sommes, proposent que l'éducation dans une société démocratique encourage, non pas l'adhésion unanime à des contenus culturels prédéterminés, mais le développement des dispositions et des capacités que requiert la vie dans une société démocratique libérale, respectueuse de la diversité culturelle el religieuse» (BOURGEAULT, GAGNON, McANDREW y PAGÉ, 1995: 89-93). Según los autores, la escuela debería dar respuesta a esta diversidad encontrando un equilibrio entre el deseo, legítimo, de que se tenga en cuenta la diversidad (en este caso no sólo cultural) y el papel de la escuela en materia de formación cívica para mantener los principios de base y las habilidades necesarias para reproducir una sociedad democrática (este mantenimiento sería el límite del reconocimiento de la diversidad).

IV. CONCLUSIONES

Cataluña y Quebec son dos realidades diferentes, en cuanto a emigración, políticas de integración y educativas implementadas, etc., pero que nos resultan interesantes de comparar por el fruto que puede dar a nivel de definición de los elementos más importantes que hay que tener en cuenta para avanzar hacia lo que se ha llamado, no coincidiendo todos, educación intercultural y las situaciones y conflictos que con más frecuencia se presentan. A nuestro parecer las políticas y actuaciones realizadas en Cataluña se encuentran en el camino, pero en la actualidad, como en muchos otros lugares, adolecen de no adoptar esta orientación de forma global y dedicar importantes esfuerzos a avanzar en esta línea. En Quebec las intervenciones realizadas son notables (revisiones del material pedagógico, formación del profesorado, incentivación de la presencia de profesorado de las minorías, etc.) pero, como hemos presentado, diferentes personas aún consideran que deben realizarse importantes mejoras (presencia de etnocentrismo en los materiales, distancia entre las declaraciones oficiales y la puesta en práctica, etc.). En este contexto el discurso de la interculturalidad se ha generado en reacción, como algunos dicen pero no todos sostienen, al multiculturalismo canadiense a pesar de que, analizando las actuaciones de las diferentes provincias, no se observan grandes distancias ni una oposición total. Este discurso que enfatiza en la educación intercultural en Quebec, en los últimos años está dejando paso a lo que han llamado educación para la ciudadanía, concepto que incluye al anterior pero no de forma exclusiva. Para el desarrollo de esta nueva dirección en Quebec se considera necesario explicar mejor lo que significa cultura cívica de forma que refleje los valores de un estado de derecho democrático, igualitario y pluralista. Esta evolución se produce al advertir que la práctica que pone el acento sobre la diferencia cultural conduce a la división más que a la aproximación (un «nosotros», los *québécois de souche*, frente a los «otros», los inmigrantes posteriores), en cambio la educación para la ciudadanía se considera que debería representar unión, acercamiento, más que diferencia (por la pertenencia a una misma sociedad civil). Pero, como respecto a todos los discursos, existen detractores: por ejemplo, aquellos que creen que esto puede representar un cambio de identidad (algunos líderes étnicos), o subordinar su identidad a la de origen, que en algunos casos aún es la primera.

Para sintetizar, tras ver con claridad la necesidad de reflexionar sobre el papel que debe tener la escuela en la sociedad, nos parece que uno de los retos

más importantes que se deben afrontar en un futuro, algunos ya lo han sido en uno o en los dos contextos analizados, son la formación y sensibilización del profesorado, pero no sólo enfatizar en este último aspecto ya que como sucedió en Quebec han observado que esto no es suficiente. Debe también facilitarse instrumentos para dar respuesta a las problemáticas cotidianas del profesorado y de los cargos de los centros, por ejemplo, cuando existen valores diferentes entre escuela y padres, cuando las demandas de estos últimos no pueden atenderse,... en síntesis cuando aparecen conflictos que se deben resolver —la gestión o resolución de conflictos permite desarrollar habilidades para intervenir en un contexto multiétnico evitando lo culpabilizante que resulta poner el énfasis en la modificación de actitudes—. También se debe prestar especial atención a: clarificar el papel de la religión en la escuela a partir del principio de igualdad entre todos los alumnos (presentarla como historia y cultura de las religiones podría ser una solución adecuada en las escuelas públicas, y por su parte cada comunidad religiosa y los padres podrían dar esta formación), revisar los materiales pedagógicos (eliminando el etnocentrismo, los estereotipos, la infrarepresentación entre los personajes que aparecen en los textos de las minorías y buscando la aparición de estas minorías como un miembro más de la sociedad y con roles iguales,...), establecer relaciones más intensas con los progenitores y potenciar su participación en los centros educativos (por ejemplo, generalizando la figura del mediador, *agent de liaison* y *agent de milieu* en Quebec), etc. Es cierto que el conjunto de necesidades supone un esfuerzo muy importante, pero inicialmente al menos se debería adoptar la voluntad política y entre los profesionales de la educación de avanzar en esta dirección de reconocimiento, conocimiento y consideración al «otro».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (1997): Hacia una educación multicultural, *Cuadernos de Pedagogía*, 246, número completo.
- ABOUD, B. y FIORE, A.M. (1995): *Profils des communautés culturelles du Québec* (Quebec, Les publications du Québec).
- ANGLEJAN, A.; HOHL, J.; McANDREW, M.; y PAINCHAUD, G. (1995): L'adaptation à la nouvelle réalité pluriethnique: une priorité à la faculté des sciences de l'é-

- ducation de l'Université de Montréal, en F. OUELLET (Dir), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*, pp. 391-402 (Québec, Institut Québécois de Recherche sur la culture).
- ARDÈVOL, E. (1986): Vigencias y cambio en la cultura de los gitanos, en T. SAN ROMÁN, *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos*, pp. 61-108 (Madrid, Alianza Universidad).
- BERTHELOT, J. (1991): *Aprendre à vivre ensemble. Immigration, société et éducation* (Québec, Editions Saint-Martin).
- BLONDIN, D. (1990): *L'apprentissage du racisme dans les manuels scolaires* (Montréal, Les Éditions Agence d'Arc Inc.).
- BOURGEAULT, G.; GAGNON, F.; MCANDREW, M. y PAGÉ. (1995): L'espace de la diversité culturelle et religieuse à l'école dans une démocratie de tradition libérale, *Revue Européenne des Migrations Internationales*, Vol. 11, n° 3.
- CONSEIL DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION (1993): *La gestion des conflits de normes par les organisations dans le contexte pluraliste de la société québécoise* (Québec, Conseil des communautés culturelles et de l'immigration du Québec).
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1993): *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles* (Québec, Conseil Supérieur de l'éducation).
- CRESPO, R. (1997): Inmigración y escuela, en AA.VV., *II Informe sobre inmigración y trabajo social*, pp. 625-663 (Barcelona, Diputació de Barcelona).
- CUMMING-PORWIN, W.; LESSARD, C. y MCANDREW, M. (1994): L'adaptation de l'institution scolaire québécoise à la pluriethnicité: continuité et rupture face aux discours officiels, *Revue des Sciences de l'Éducation*, Vol. XX, n° 4, pp. 679-696.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1996): *Educación intercultural. Orientacions per al desplegament del currículum* (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament).
- DESPRES-POIRIER, M. (1995): *Le système d'éducation du Québec* (Québec, Gaëtan Morin).
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1996): *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano* (Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales).

- FLERAS, A. y ELLIOT, J.L. (1992): *The Challenge of Diversity: Multiculturalism in Canada* (Toronto, Nelson Canada).
- GARRETA, J. (1994): Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes, *Papers. Revista de Sociología*, 43, pp. 115-122.
- GARRETA, J. (1998): *La integració sociocultural de les minories ètniques. Estudi comparatiu entre immigrants extracomunitaris i gitanos residents a les províncies de Lleida i Osca* (Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona -formato microficha-).
- GARRETA, J.; SAMPER, L. y LLEVOT, N. (en prensa): École et relations inter-ethniques a Catalogne, en M. McANDREW et al, *Colloque international sur les sociétés divisées* (Montréal, Université de Montréal).
- GARRIDO, M.J. y TORRES, J. (1986): El problema de la educación de la población gitana, en T. SAN ROMÁN, *Entre la marginación y el racismo*, pp. 129-140 (Madrid, Alianza).
- GAUDET, E. y LAFORTUNE, L. (1997): *Pour une pédagogies interculturelle* (Québec, ERPI).
- GERIN-LAJOIE, D. (1995): *La politique d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle dans les écoles de langue française de l'Ontario* (Québec, Éducation et francophonie).
- GLAZER, N. (1987): Les différences culturelles et l'égalité des résultats scolaires, en CERI, *L'éducation multiculturelle*, pp. 204-228 (Paris, OCDE).
- HANNOUN, H. (1987): *Els ghettos de l'escola. Per una educació intercultural* (Vic, Eumo).
- HARVEY, J. (1991): Culture publique, intégration et pluralisme, *Relations*, octobre, pp. 239-241.
- HELLY, D. (1996): *Le Québec face à la pluralité culturelle, 1977-1994* (Québec, Presses de la Université du Laval).
- HOHL, J. (1991): *Singulier/pluriel* (Montréal, Conseil Scolaire de l'Ile de Montréal).
- IOE (1996): *La educación intercultural a prueba: Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela* (Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales).

- JACOB, A. y LABELLE, M. (1995): Pluriethnicité et stratégies institutionnelles: l'Université du Québec à Montréal, en F. OUELLET (Dir), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*, pp. 373-389 (Québec, Institut Québécois de Recherche sur la culture).
- JUTEAU, D. (1993): *L'intégration dans une société pluraliste et les relations intercommunautaires au Québec: un diagnostic quantitatif* (Québec, Ministère des Communautés Culturelles et de l'Immigration, Document de réflexion préparé pour la Direction des Études et de la Recherche).
- LUCH, X. y SALINAS, J. (1995): *Plan de educación intercultural. Programa de Educación en valores* (Valencia, Generalitat de Valencia).
- McANDREW, M. (1993): *L'intégration des élèves des minorités ethniques quinze ans après l'adoption de la loi 101: quelques enjeux confrontant les écoles publiques de langue française de la région montréalaise* (Montréal, Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration de l'Éducation, Document de réflexion soumis à la Direction des études et de la recherche).
- McANDREW, M. (1993b): L'éducation interculturelle au Québec. Dix ans après, *Revue Impressions*, marzo, pp. 5-7.
- McANDREW, M. (1995): Multiculturalisme canadien et interculturalisme québécois: Mythes et réalités, en AA.VV., *Pluralisme et éducation: politiques et pratiques au Canada, en Europe et dans les pays du sud. L'apport de l'éducation comparée*, pp. 33-41 (Actes du colloque de l'Association francophone d'éducation comparée, Montréal, Les publications de la Faculté des Sciences de l'Éducation).
- McANDREW, M. (1996): L'intégration des élèves des minorités ethniques dans les écoles de langue française au Québec, en Z. DE KONINCK, *L'éducation multiculturelle: état de la question*, pp. 1-23 (Manitoba, Association canadienne des professeurs de langues secondes).
- McANDREW, M. (1996b): Diversité culturelle et religieuse: divergences des rhétoriques, convergences des pratiques?, en F. GAGNON; M. McANDREW, y M. PAGÉ (Dir.), *Pluralisme, citoyenneté & Éducation*, pp. 287-317 (Montréal, Harmattan).
- McANDREW, M.; JACQUET, M. y CICERI, C. (1996): *La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse dans les normes et pratiques de gestion des*

- établissements scolaires: une étude exploratoire dans cinq provinces canadiennes*, (Montréal, Université de Montréal, Documento para la Reflexión —no publicado—).
- OUELLET, F. (1985): Vers un virage interculturel en éducation, *Revue internationale d'action communautaire*, 54, pp. 123-129.
- OUELLET, F. (1988): Éducation au développement, relations interculturelles et étude des religions dans les écoles, en F. OUELLET (Ed.), *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*, pp. 377-402 (Québec, Institut Québécois de Recherche sur la Culture).
- OUELLET, F. (1991): *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres* (L'Harmattan, Paris).
- OUELLET, F. (1995): Pour développer une compétence professionnelle face aux défis de la pluriethnicité. Le diplôme et la maîtrise en formation interculturelle a l'Université de Sherbrooke, en F. OUELLET (Dir.), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*, pp. 419-441 (Québec, Institut Québécois de Recherche sur la culture).
- OUELLET, F. (1997): Éducation interculturelle et formation interculturelle. Éléments de problématique, *Canadian Ethnic Studies*, Vol XXIX, 2, pp. 31-57.
- PASCUAL, J. (1992): La socialització dels fills de magrebins a Osona, en AA.VV., *Sobre interculturalitat*, pp. 139-146 (Girona, Sergi).
- SAMPER, L.; LLEVOT, N. y GARRETA, J. (en prensa): L'éducation des élèves immigrés: le cas catalan, en M. McANDREW *et al*, *Colloque international sur les sociétés divisées* (Montréal, Université de Montréal).
- SECRETARIAT AUT AFFAIRES AUTOCHTONES (1997): *Les amérindiens et les Inuits du Québec. Onze nations Contemporaines* (Québec, Gouvernement du Québec, Secrétariat aux Affaires Autochtones).
- SERVICES AUX COMMUNAUTES CULTURELLES (1991): *Les rapports d'altérité: nous et les autres... les autres... les autres*. Guide de l'animateur. Cahier n° 1. Éducation interculturelle (Québec, Ministère d'Éducation, Direction de la coordination des réseaux).

- SERVICES AUX COMMUNAUTÉS CULTURELLES (1995a): *La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire. Module de formation à l'intention des gestionnaires*. Cahier n.º 8. Éducation interculturelle (Québec, Ministère d'Éducation, Direction de la coordination des réseaux).
- SERVICES AUX COMMUNAUTÉS CULTURELLES (1995b): *La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire. Analyse des marges de manoeuvre. Complément au module de formation*. Cahier n.º 8.1. Éducation interculturelle (Québec, Ministère d'Éducation, Direction de la coordination des réseaux).
- VACHON, R. (1988): Pour être maître chez soi, faut-il être maître des autres?, en AA.VV., *L'école québécoise dit oui à l'éducation interculturelle*, pp. 95-110 (Actes du Colloque de l'APEIQ).
- VERNE, E. (1987): Les politiques d'éducation multiculturelle: analyse critique, en CERI, *L'éducation multiculturelle*, pp. 25-65 (Paris, OCDE).

RESUMEN

La educación multicultural y la intercultural, generalmente, suponen ideologías y prácticas diferentes, pero en otras ocasiones bajo estos conceptos se esconden realidades parecidas. Fijándonos en los discursos y las actuaciones llevadas a cabo en Cataluña y en Quebec, ambas políticas con la etiqueta de educación intercultural (Cataluña hacia donde creen que se debe avanzar y Quebec que lleva en este camino algunos años), pretendemos poner de manifiesto algunos de los retos que ambos contextos han tenido, tienen o tendrán que afrontar. De esta forma el texto se divide en tres partes: la primera describe la evolución catalana realizando, al final, un breve análisis de las relaciones entre los agentes educativos; la segunda presenta los pasos realizados desde los años sesenta en Quebec, con una explicación previa de su posición en comparación con Canadá multiculturalista; y, por último, las conclusiones apuntan a los citados retos de futuro que deberán tomarse en consideración.

RÉSUMÉ

L'éducation multiculturelle et l'interculturelle, généralement, supposent idéologies et pratiques différentes, mais en d'autres occasions sous ces concepts ont cachés réalités ressemblantes. Par l'analyse des discours et les réalisations à la Catalogne et au Québec, les deux politiques avec l'étiquette de l'éducation interculturelle (la Catalogne va où ils croient qu'elle doit avancer et le Québec va dans ce chemin déjà quelques années), nous prétendons présenter quelques défis que les deux contextes ont eu, ont ou auront affronter. De cette façon, le texte se sépare en trois parties: la première trace l'évolution catalane en précisant à la fin un bref commentaire des relations parmi les agents éducatifs; la deuxième, précédé d'une explication de leur position en comparaison au Canada multiculturaliste, présente les avancements réalisés après les années soixantes au Québec; et pour finir, les conclusions détachent les défis de futur, déjà mentionnées, qu'il faudra prendre en considération.