

PLURALISMO CULTURAL Y EDUCACIÓN: EL CASO CANADIENSE¹

María Isabel Pozzo*

RESUMEN: El presente artículo se centra en las estrategias educativas que promuevan “la inclusión y la participación de todos los ciudadanos garantizando la cohesión social, la vitalidad de la sociedad civil y la paz” (UNESCO, 2001) en una comunidad multicultural paradigmática como la canadiense. El abordaje consta de tres partes. En la primera se examina la naturaleza multicultural de Canadá: la composición socioétnica de su población, diacrónica y sincrónicamente. En la segunda parte se analiza el pluralismo cultural entendido como compromiso político ante el multiculturalismo descrito anteriormente. Para ello, se revisa la política del “mosaico” así como la legislación canadiense a este respecto. Finalmente, se describen las estrategias educativas a través de las cuales dicha política cobra existencia. Con este estudio se pretende promover una reflexión sobre la forma en que otros países dan respuesta a la realidad multicultural actual.

Palabras-clave: Pluralismo Cultural. Educación. Canadá.

CULTURAL PLURALISM AND EDUCATION: THE CASE OF CANADA

ABSTRACT: This paper refers to the educational strategies that promote "inclusion and participation of all citizens, ensuring social cohesion, the vitality of civil society, and peace" (UNESCO, 2001) in the Canadian society, considered as a paradigmatic multicultural community. The approach consists of three sections. The first one examines the multicultural nature of Canada: the socio-ethnic composition of its population, diachronically and synchronically. The second part discusses cultural pluralism conceived as a political commitment to multiculturalism as described above. In this sense, the policy of "mosaic" is reviewed, as well as the Canadian law pertaining to this matter. The last section describes educational strategies through which the policy is brought into existence. This study is intended to encourage one to reflect on how other countries respond to the multicultural reality of today.

Keywords: Cultural Pluralism. Education. Canada.

* Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Argentina. Profesora de grado y posgrado de la Universidad de Rosario, Argentina, donde se doctoró en Cs. de la Educación. Magister en enseñanza de español a extranjeros (Universidad de Barcelona). E-mail: pozzo@irice-conicet.gov.ar

1. Presentación

El presente artículo toma como objeto un país paradigmático por su multiculturalismo y fundamentalmente, por las medidas adoptadas en torno a dicha condición. A tal efecto, se examina en primer lugar la naturaleza multicultural de Canadá a partir de datos acerca de la composición socioétnica de su población. En particular, se focaliza en la población hispanohablante y la situación de la lengua española.

En la segunda parte se analiza el pluralismo cultural entendido como compromiso político ante el multiculturalismo descrito en la primera parte. Para ello, se revisa la legislación Canadiense a este respecto (cfr.: *Canadian Multiculturalism Act* y *Immigration and Refugee Protection Act*). Específicamente, la política de estado del *mosaico*.

Finalmente, se describen estrategias implementadas en la educación a través de las cuales dicha política cobra existencia real. Estas últimas, aunque resultan menos altisonantes que las legislaciones a gran escala, dan vida a las mismas, al tiempo que reclaman el compromiso de tomar medidas concretas en busca de una sociedad más democrática.

2. Canadá: un país multicultural

2.1. Acerca de la multiculturalidad

Troper (2011) alude a los diversos usos del término *multiculturalidad* entre los canadienses, referidos a fenómenos diferentes pero relacionados: la pluralidad de tradiciones etnoculturales y orígenes raciales de la población de Canadá, un ideal social que acepta el pluralismo cultural como una característica positiva y distintiva de la sociedad canadiense y las acciones gubernamentales diseñadas para sostener el pluralismo cultural y racial a nivel federal, provincial y municipal. En un país multicultural, la sociedad está caracterizada “by inter-ethnic and inter-racial harmony, respect for cultural differences, and a belief that ethnic group cohesion and individual fulfillment are not mutually exclusive” (Troper, 2011, s/p). Si bien la denominación surgió por primera vez en Canadá, ya no es exclusiva de este país.

Según Zinga (2006, p. XVIII), se puede hablar de multiculturalismo “where we accept social equality as the norm, where there is recog-

nized differences in the polis, and where democratically every human being is considered to be the source of her or his enlightenment, or even authenticity, if we may use such a word”. En un sentido más amplio, refiere al multiculturalismo como la forma en que convivimos y cómo tratamos de minimizar cualquier tipo de violencia que pueda interferir entre nosotros. Por ello, el multiculturalismo comprende la ciudadanía y la pertenencia, sin inferiores ni superiores (p. XXVII).

Aunque Canadá ha sido reconocido como el primer país de inmigrantes pluralista, capaz de marcar directrices filosóficas a partir de su población étnicamente diversa, Hutcheon (1998) se detiene en las dificultades. Según la autora, la esperanza de una sociedad intercultural con lugar para los recién llegados parece cristalizar en la visión de dos naciones fundantes (la francesa y la británica) que no se comunican, en el marco de un país que ha fracasado en su intento de biculturalismo inclusivo.

Ramírez Alvarado (2005) también señala críticas al multiculturalismo, concibiéndolo como la ideología propia del capitalismo global. En esta, las mayorías consideran a las minorías como objetos de estudio a los que miran desde una posición de privilegio, la de las culturas hegemónicas. Con respecto a Canadá, sostiene la autora que “aunque la Ley de Multiculturalismo canadiense hace referencia a ‘individuos y comunidades de todos los orígenes’, el caso es que en ningún momento menciona a los colectivos de inmigrantes de forma específica.” (p. 272). Señala asimismo una paradoja en relación con la inmigración en el contexto de la multiculturalidad. Por una parte, los países de acogida establecen políticas que aparentemente procuran el respeto a quienes vienen por lo general de países más pobres buscando un mundo mejor. Por otro lado, el desarrollo de estas políticas que asumen la multiculturalidad como bandera acaba por reforzar la idea del otro como tal, con posibilidades de moverse en un espacio limitado. Según la lógica del mercado más implacable, los inmigrantes suelen estar empleados en los niveles más bajos de la escala ocupacional, con horarios más extensos y trabajos poco cualificados.

El Informe *The current state of multiculturalism in Canada and research themes on Canadian multiculturalism 2008-2010*² del organismo oficial *Citizenship and Immigration in Canada Supporters* proporciona una síntesis clarificadora de los defensores y detractores del multiculturalismo. Los primeros sostienen que el multiculturalismo contribuye a la integración de los inmigrantes y las minorías, eliminando barreras para hacerlos sentir

mejor recibidos en la sociedad canadiense, con mayor sentido de pertenencia. Por su parte, los críticos argumentan que el multiculturalismo promueve la conformación de guetos al interior de los grupos étnicos, enfatizando las diferencias entre ellos en lugar de compartir sus derechos e identidades como ciudadanos canadienses.

En el presente artículo adherimos a la primera definición de Troper (2011) enunciada al inicio de esta sección: la multiculturalidad entendida como pluralidad de tradiciones etnoculturales y orígenes raciales de la población de Canadá, según se describirá en la sección siguiente (2.2). Con respecto a las disputas expuestas, consideramos que pueden ser resignificadas a la luz de una noción superadora como es la de pluralismo cultural, según se desarrollará en la sección 2.

2.2. Composición socioétnica de Canadá

Canadá es el segundo país más grande del mundo, luego de Rusia. Por sus condiciones climáticas, no obstante, la población y densidad demográfica no acompañan dicho record. A modo de ejemplo, cabe decir que, si bien Canadá es tres veces más grande que Argentina, tiene casi la misma población.

Su composición humana se ha ido forjando en sucesivas oleadas que repasaremos someramente en forma cronológica, siguiendo el desarrollo de Cameron e Tracey (2004):

Al sustrato *aborigen* originario cabe sumar la llegada de los *esquimales* hace unos cinco mil años.

Como consecuencia del expansionismo europeo de fines del siglo XV, que impulsó también la conquista de América Central y del Sur, la población nativa canadiense presencié la llegada de *ingleses* y *franceses* —en ese orden— con una diferencia tan solo de 37 años. Más notorio fue —en cambio— la diferencia de estrategia de uno y otro. Mientras que los ingleses manifestaron un interés por la pesca que no ameritaba la radicación, los franceses se asentaron para cultivar y así fundaron la primera ciudad canadiense: Québec.

Tras el fin de la guerra entre Francia e Inglaterra en 1763, Francia entregó sus territorios de Norteamérica a Inglaterra. A los pocos años —en 1774— el Acta de Québec garantizó la libertad civil, lingüística y religiosa de la región francófona. Conformado un modelo de convivencia inter-

na, se sumaron posteriormente nuevos componentes étnicos, según se describe a continuación.

Alrededor de 1870, se produjo un importante ingreso de *chinos* con el objetivo de construir una red ferroviaria transcontinental, desde el Atlántico hasta el Pacífico. Para esa misma época llegaron emigrantes *européos* para dedicarse al cultivo, fomentados por el gobierno federal. En época de las guerras mundiales, se produjeron dos nuevas oleadas inmigratorias. Entre ellos, no obstante, la presencia de españoles era pequeña (CAZORLA; SHUBERT, 2000, p. 9).

Fueron los movimientos expulsivos que se produjeron desde América latina en las últimas cinco décadas los que incorporaron una masa de hispanohablantes al mosaico multicultural de este país. Fernando Mata, en su trabajo *The four immigrant waves from Latin America to Canada* (1985, cit en FERNÁNDEZ, 2005: 5 y en SHER, 1999) ha caracterizado la llegada de los latinoamericanos en cuatro oleadas:

1. Profesionales y obreros calificados, que se insertan muy bien laboralmente en el momento de expansión industrial canadiense (años sesenta). En lo social, se integran a los grupos comunitarios europeos según su origen. En Canadá se los considera europeos nacidos en América Latina. Esta oleada entra a Canadá a través del Acta del año 1952, que permite el ingreso a inmigrantes de origen europeo con algún oficio o preparación.

2. Inmigrantes andinos- ecuatorianos y colombianos- trabajadores manuales.

3. Inmigrantes del cono sur. Refugiados políticos chilenos, argentinos y uruguayos que huyen de las dictaduras militares. Son un grupo caracterizado por su alto nivel intelectual, que se inserta positivamente en las actividades académicas, literarias, sociales y políticas de la sociedad canadiense. Serán aceptados en Canadá bajo el status de refugiados políticos.

4. Inmigrantes provenientes de América Central. Las guerras civiles de los años ochenta y los posteriores problemas económicos generan esta oleada de nicaragüenses, guatemaltecos, hondureños, etc. Estos grupos son de tradición campesina y han tenido problemas en la inserción urbano-canadiense. En la actualidad es el grupo con mayor índice de desocupación dentro de los latinos. Se ubican en los sectores peor pagos de la sociedad tales como industria, servicio doméstico y mantenimiento.

Esta cuarta oleada creció significativamente cuando en 1986 EEUU refuerza los controles para evitar la inmigración ilegal.

2.3. La población en prospectiva

Según las estadísticas nacionales (*Statistics Canada*, marzo de 2010³) y los escenarios de crecimiento considerados, la diversidad de la población canadiense continuará creciendo significativamente durante las dos próximas décadas, especialmente en áreas metropolitanas. Para el 2031, entre el 25% y el 28% de la población será nacida en el extranjero. Esto sobrepasará la proporción del 22% observado entre 1911 y 1931, la más alta del siglo XX. Aproximadamente un 55% de esta población será de origen asiático. Esta población encuadra dentro de las *minorías visibles*, definidas en el Acta de Equidad Laboral (*Employment Equity Act*) como aquellas “personas, no aborígenes, que no son de raza caucásica o de color blanco”.

Entre el 29% y el 32% de la población podría pertenecer a un grupo de minoría visible. Esto significaría casi el doble de la proporción del censo 2006. La población de minoría visible puede crecer rápidamente entre los nacidos en Canadá, muchos de los cuales son hijos y nietos de inmigrantes.

TABLA 1. Proporción de población nacida en el extranjero y minorías visibles según el censo del área metropolitana, 2006 y 2031

Origen Año	Nacidos en el extranjero		Minorías visibles	
	2006	2031	2006	2031
% de población de Canadá	20	26	16	31

Fuente: Statistics Canada

Disponible en: <<http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/100309/t100309a1-eng.htm>> .

2.4. Las lenguas en Canadá

Con más de un centenar de idiomas contabilizados como lengua materna, los idiomas más hablados en Canadá son los siguientes: inglés 58,6%, francés 22,6%, chino (incluyendo mandarín, cantonés y otros idiomas chinos) 2,9%, italiano 1,6%, alemán 1,5%, punja vi 0,9%, español 0,8%, y portugués, polaco y árabe, cada uno 0,7% (MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES Y COMERCIO INTERNACIONAL DEL GOBIERNO DE CANADÁ, 2010)⁴.

3. De la multiculturalidad al pluralismo cultural en Canadá

3.1. Acerca del pluralismo cultural

Según Muñoz Sedano (2001, p. 9)

el pluralismo cultural, como ideología y como política, aboga por la defensa de todas y cada una de las culturas, su preservación y desarrollo allá donde estén los grupos culturales que las sustentan. La afirmación de la igualdad de valor de toda cultura se traduce en la convicción de que la existencia de cada cultura sólo puede asegurarse ratificando sus diferencias y particularidades con respecto a las demás.

Fernández (2005, p. 8) sitúa históricamente el concepto ‘pluralidad cultural’ a partir de la segunda posguerra, pero reconoce su apogeo en el contexto internacional recién en los años ‘70. Siguiendo a esta autora, el pluralismo cultural implica que las minorías tienen el derecho a preservar su propia cultura e identidad grupal, derecho que es reconocido por diversos sectores sociales e institucionales como un valor positivo para la sociedad general. Señala la necesidad de que el Estado tome parte activa en la defensa de estos derechos de las minorías, así como en la formación de los ciudadanos para reconocer los efectos positivos de la diversidad étnica.

Por su parte, Ramírez Alvarado (2005) sostiene que “el pluralismo cultural constituye una manifestación de voluntad política y social por la homogenización de derechos más allá de diferencias étnicas, de género, nacionalidad, orientación sexual, etc.” (p. 265). Este compromiso político supera la neutralidad que se adjudica al multiculturalismo, y por ello supone un avance en la profundización de la democracia y de la legitimidad en la medida en que permite hacer juicios normativos sobre el valor de las diferencias tomando como referencia los conceptos de justicia e igualdad. En última instancia, concluye la autora, se trata de un concepto que encierra una fuerte crítica al eurocentrismo, al etnocentrismo y a la imposición o exclusión de modelos culturales. El reto es el de consolidar un “interés común” que amalgame los intereses particulares sin ser expresión de los requerimientos de los grupos dominantes (loc.cit.).

3.2. La postura de la Unesco

La Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural (2001) titula su Artículo 2 “De la diversidad cultural al pluralismo cultural”. El mismo sostiene lo siguiente:

En nuestras sociedades cada vez más diversificadas, resulta indispensable garantizar una interacción armoniosa y una voluntad de convivir de personas y grupos con identidades culturales a un tiempo plurales, variadas y dinámicas. Las políticas que favorecen la integración y la participación de todos los ciudadanos garantizan la cohesión social, la vitalidad de la sociedad civil y la paz. Definido de esta manera, el pluralismo cultural constituye la respuesta política al hecho de la diversidad cultural. Inseparable de un contexto democrático, el pluralismo cultural es propicio para los intercambios culturales y el desarrollo de las capacidades creadoras que alimentan la vida pública.

Esta expresión señala que el *pluralismo cultural* constituye una noción superadora de la de *diversidad cultural* o aun, del *multiculturalismo*. Destaca el compromiso político, la acción concreta y el contexto democrático en el que cobra existencia. Por su parte, varias son las críticas que se han formulado al *multiculturalismo*. Según Ramírez Alvarado (2005), esta noción peca de etnocéntrica. Sin embargo, esta misma autora elige como caso paradigmático de pluralismo cultural a Canadá –cuya política se expresa enteramente en términos de *multiculturalismo*– y destaca que mucho se ha ganado en ese país bajo tal concepto.

A continuación presentaremos la implementación del pluralismo cultural en Canadá. Este análisis –expresado en términos de *multiculturalismo canadiense* según la política de dicho país– será realizado en dos etapas: la primera versará sobre las medidas a nivel macro expresada en la legislación. La siguiente, sobre las medidas institucionales a nivel micro que contribuyen a dar cuerpo a esos anhelos desde la educación. En virtud del objetivo central del artículo, esta última será más detallada.

3.3. El pluralismo cultural en Canadá: el marco político-legal

Canadá es una democracia federal parlamentaria. Su política para con la inmigración es la de un mosaico (*mosaic*), en el que las distintas partes tienen un peso similar, distinta del crisol de razas (*melting pot*) de EEUU. La política del mosaico promueve el mantenimiento de los

valores culturales -incluida la lengua- del inmigrante y de sus descendientes.

De esta política se desprenden las estrategias de mantenimiento de las “lenguas de herencia” (*heritage languages*). En el caso del español, se imparten clases de lengua y cultura españolas gratuitas para descendientes de españoles dentro del Programa ALCE⁵ (Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas). Las mismas se dictan en el Instituto Español de Montreal⁶ y constituyen un Proyecto Experimental patrocinado por el Ministerio de Educación, el Ministerio de Trabajo e Inmigración y el Instituto Cervantes, todos ellos de España. Son relevantes también los cursos para profesores de español por parte del Ministerio de Educación y Ciencia de España y la Consejería de Educación en EE. UU y Canadá.

La política del mosaico se funda en el Acta del Multiculturalismo Canadiense (*Canadian Multiculturalism Act*) sancionada en 1988 con el objeto de preservar y promover la naturaleza multicultural del país. A los fines del presente trabajo, destacamos los siguientes puntos de dicha ley:

1. reconocer la libertad de todos los miembros de la sociedad canadiense para preservar, realzar y compartir sus patrimonios culturales”
2. preservar y realzar el uso de otras lenguas además del inglés y el francés, fortaleciendo al mismo tiempo el uso de los idiomas oficiales;
3. avanzar el multiculturalismo en todo Canadá en armonía con el compromiso a los idiomas oficiales del Canadá.

Por su parte, las regulaciones en materia migratoria constan en el Acta de Inmigración y de Protección al Refugiado (*Immigration and Refugee Protection Act*) del año 2002. Este reemplaza al Acta de Inmigración de 1976 y se encuadra en la tradición de Canadá de reivindicación de medidas humanitarias. Tanto los residentes permanentes como los temporales gozan de una importante protección legal y de acceso a servicios sociales, aunque estos últimos pueden estar sujetos a ciertas condiciones, tales como un determinado período de espera para acceder a los beneficios (FERNÁNDEZ, 2005, p. 7).

Uno de los desafíos de esta política es la generación de guetos conformados por grupos homogéneos en su interior e infranqueables recíprocamente. Así lo testimonian diversos grupos de inmigrantes (ELAYADATHUSSERIL, 2009), “perdiéndose de disfrutar los beneficios del multiculturalismo, viviendo aislados de sus vecinos de otros orígenes

étnicos y reticentes a ir más allá de sus comunidades a causa de sus prejuicios” (p. 16, la traducción es nuestra). En el año 1965, Porter (cit. en HUTCHEON, 1998, p. 4) advertía que otro riesgo posible de la sociedad canadiense era el del mosaico vertical. En este, existiría un orden jerárquico de agrupamientos culturales con los de origen británico monopolizando la mayoría de las posiciones superiores y los canadienses francófonos ganando poder rápidamente –al menos en Québec- con respecto a la sociedad total.

4. El pluralismo cultural en la educación de Canadá

4.1. Acerca de la educación y el pluralismo cultural

En Canadá, cada provincia y territorio gobierna su propio sistema de educación y establece sus requisitos y procesos de admisión. Más allá de esta autonomía, el sitio oficial *Citizenship and Immigration Canada* sostiene que “Canadá tiene uno de los mejores y más respetados sistemas de educación en el mundo.”⁷. A ello cabe sumarle –y quizás atribuirle– su creciente constitución multicultural, como se advierte en la tabla número 2.

TABLA 2. Ingreso de estudiantes internacionales a todos los niveles de estudio de Canadá, año 2011

País de origen	2001	2010
República Popular China	11,446	17,934
India	1,288	11,543
República de Corea	14,052	10,527
Arabia Saudita	296	6,941
Francia	4,617	5,656
Estados Unidos	6,543	4,584
Japón	7,278	3,253
México	5,077	2,933
Alemania	2,087	2,451
Brasil	1,864	1,807

Fuente: Citizenship and Immigration Canada (CIC) Facts and figures 2010 – Immigration overview: Permanent and temporary residents.
Disponible en: < <http://www.cic.gc.ca/english/resources/statistics/facts2010/temporary/13.asp> >

Para analizar qué estrategias educativas se implementan para dar respuesta al multiculturalismo presente en la sociedad y en el sistema educativo, resultan operativos los enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural propuestos por Antonio Muñoz Sedano (2001). Ellos

son las políticas: asimilacionista, integracionista, pluralista e intercultural, que serán descritas a continuación. A este trabajo referirán las próximas citas.

La política asimilacionista actúa en contra de “la diversidad étnica, racial y cultural” (p. 4) y a favor de la homogeneización de la sociedad. El autor divide este enfoque en tres modelos diferentes: el asimilacionista, el segregacionista y el compensatorio. Según el primero, los alumnos de minorías étnicas se tienen que ‘liberar’ [...] de su identidad étnica (p. 4) para tener éxito en su carrera académica. En el modelo segregacionista, las minorías étnicas son separadas del resto de la sociedad, tanto en su entorno social como en el de aprendizaje. El modelo compensatorio les ofrece programas supletorios a los hijos de padres de minorías étnicas, ya que supuestamente carecen “de posibilidades de adquisición de las habilidades cognitivas y culturales requeridas” para tener éxito en la escuela (p. 5).

El segundo enfoque, la política integracionista, implica el intercambio y la amalgama de “normas, valores y modelos de comportamientos” (p. 6) dentro de una sociedad formada por diferentes grupos culturales. Dentro del modelo de relaciones humanas y de educación no racista se llevan a cabo programas en contra de prejuicios y actitudes racistas, pero sin analizar las estructuras sociales, económicas y políticas que les dan origen.

Según el enfoque de la política pluralista, se tienen que valorar las distintas culturas existentes. En el modelo de curriculum multicultural se aplican diferentes programas dentro de la actividad escolar “para que estén presentes [...] las diversas culturas de los grupos a los que pertenecen los diversos alumnos” (p. 8), como programas de actividad étnica, programas biculturales y bilingües y el programa de mantenimiento de la lengua materna. En el modelo de orientación multicultural se tiene en cuenta la identidad personal para desarrollar la identidad cultural de cada alumno. El modelo de pluralismo cultural aboga por la igualdad de valor de todas las culturas teniendo en cuenta las diferencias que hay entre ellas; es decir, respetando también los distintos estilos de aprendizaje y los contenidos culturales específicos. El modelo de competencias multiculturales consiste en la adquisición por parte de los alumnos de diferentes competencias pertenecientes tanto a la cultura mayoritaria como a la minoritaria para “poder comprender, adaptarse y funcionar adecuadamente” (p. 10).

La política intercultural está a favor de una educación multicultural antirracista que identifica los grupos y los problemas sociales criticando “los programas que subrayan en exceso los particularismos etnoculturales y las diferencias” (p. 11). Según ellos, no hay que encasillar a los alumnos en una identidad cultural fija ni hacer diferencias entre los grupos existentes; tampoco habría que “acentuar las dificultades de acceso a la igualdad de oportunidades” (p. 11). Por otra parte, esta política sostiene la necesidad de no marginar ni estigmatizar, considerando que la cultura es una realidad viva, y recomienda no cosificar ni folclorizarla.

El primer modelo dentro de este enfoque, el de educación anti-racista -opuesto al de educación no-racista- defiende la idea de que el sistema educativo es uno de los elementos reproductores de la ideología racista dentro de la sociedad y que hay que tratar de evitar que se siga transmitiendo a través de la educación. Según el modelo holístico, todas las instituciones escolares tienen que estar implicadas en la educación intercultural; por ejemplo a través de las “normas y valores democráticas” (p. 13) de su personal y de los “procedimientos de valoración y evaluación [que] promueven la igualdad étnica y de clase social” (p. 13). En el modelo de educación intercultural, la diversidad cultural es reconocida como un aspecto normal y enriquecedor de la realidad social y no de división. La lengua materna de los alumnos es considerada “como una adquisición y un [...] apoyo” (p. 13) en el aprendizaje escolar como también en el del idioma oficial. Un punto importante dentro de este modelo es el de la comunicación y el contacto entre las diferentes culturas presentes, en lugar de la separación de estas.

Estos desarrollos (MUÑOZ SEDANO, 2001) se sintetizan en el siguiente esquema:

a. Enfoque: La política asimilacionista

- a.1. Modelo asimilacionista.
- a.2. Modelo segregacionista.
- a.3. Modelo compensatorio.

b. Enfoque: La política integracionista

- b.1. Modelo de relaciones humanas y de educación no racista.

c. Enfoque: La política pluralista

- c.1. Modelo de curriculum multicultural
- c.2. Modelo de orientación multicultural
- c.3. Modelo de pluralismo cultural

c.4. Modelo de competencias multiculturales

d. Enfoque: La política intercultural

d.1. Modelo de educación antirracista

d.2. Modelo holístico

d.3. Modelo de educación intercultural

4.2. Acerca de la metodología utilizada para recolectar la información

En esta sección se describen las acciones institucionales-educativas que constituyen estrategias tendientes a implementar de manera concreta el pluralismo cultural propulsado en la legislación, según se desarrolló en el apartado 2. En virtud del considerable tamaño del país nórdico, de la provincialización de la educación y de la temática elegida, se decidió la conveniencia de un abordaje etnográfico en profundidad. En vistas a focalizar el ámbito geográfico, el relevamiento se realizó en la ciudad de Vancouver. Esta ciudad se encuentra ubicada sobre la costa oeste del país, en la provincia de la Columbia Británica, y representa el área metropolitana más grande del oeste canadiense y la tercera en el país después de Toronto y Montreal. El trabajo de campo se realizó en una visita académica durante septiembre de 2009 gracias a una beca del Gobierno canadiense. En dicho contexto, se optó por un abordaje exploratorio cualitativo consistente en observaciones participantes, entrevistas a informantes clave y análisis documental. Concluida la estancia en el campo, se complementó la información recabada con la consulta a fuentes secundarias. Los resultados obtenidos se enumeran a continuación.

4.3. Intensificación en lenguas extranjeras en el sistema educativo

En Canadá, las lenguas extranjeras son un componente importante de la enseñanza escolar y el nivel superior. Por un parte, los Planes establecen la enseñanza obligatoria de las lenguas co-oficiales: francés en el área anglófona e inglés en la francófona. Junto a ellas, hay una fuerte presencia de lenguas extranjeras. En este marco general, cada una de las provincias establece sus pautas, dado que –como se dijo– la enseñanza se define jurisdiccionalmente y no a nivel nacional. En el caso de la Columbia Británica, las principales lenguas son el mandarín y al japonés,

aunque otras, como el español, se ofrece en algunas escuelas. Se desarrolla desde el 5° grado al último de la Secundaria, tramo que se denomina “Español 5-12”.

En el nivel superior, los cursos de lenguas extranjeras están presentes en Universidades y *Colleges* (instituciones de nivel superior con diversos alcances: educación pre-graduada, de grado y de posgrado). Mientras que en algunas de estas instituciones se ofrecen como una especialidad en sí misma, en la mayoría de ellas estos cursos se articulan como complemento de otras especialidades: Programas de negocios, Estudios regionales (como los Latinoamericanos para el español, por ejemplo), o de Enseñanza de Lenguas Modernas.

En el caso del español, el interés se funda en la presencia expandida de esta lengua en el mundo y el interés de Canadá por los negocios en España y Latinoamérica. La falta de inmersión de los estudiantes en un medio que hable la lengua meta condiciona las estrategias didácticas para brindar en clase aquello que el entorno no proporciona. En los apartados siguientes, detallaremos los componentes de esta situación de enseñanza y aprendizaje.

4.3.a. Los profesores de lenguas extranjeras

Los profesores que imparten los cursos de idioma son en su mayoría hablantes nativos titulados en carreras humanísticas, con experiencia en enseñanza de lenguas. La enseñanza en *Colleges* requiere contar con un diploma Master y en la Universidad, un doctorado. Se pueden encontrar, no obstante, profesores contratados que no cuenten con dicha titulación, pero que presentan cualificaciones supletorias para desenvolverse en el cargo.

4.3.b. Los materiales didácticos para la enseñanza de idiomas

Más allá de la presencia de los idiomas en la educación canadiense, la escasa población de este país condiciona el uso de libros de texto importados de EEUU por sobre la generación de bibliografía propia. En el mejor de los casos, se registran ediciones canadienses de libros estadounidenses, con cambios mínimos relativos al nombre de ciudades, por ejemplo. Vale decir: cambiar que una conversación, en lugar de desarrollarse en Los Ángeles, tiene lugar en Ottawa. Cabe mencionar, no obstante, la creación de propuestas autóctonas como el libro *Soleado*⁸, de Patricia Martín para cursos de educación no formal de español.

Una mención especial merece el caso de los libros de inglés como segunda lengua. Existe una importante variedad de libros para inmigrantes, con referencias específicas a la sociedad canadiense, tal como se describe en el ítem III.2.

4.3.c. Características de los estudiantes de idioma en Canadá

La naturaleza multicultural de las urbes canadienses enfrenta al docente ante una diversidad que hace “estallar” la relativa homogeneidad de los grupos propios de otros escenarios. Es así que en la ciudad de Vancouver, de un curso de español de 16 estudiantes, sólo 2 son oriundos de la ciudad en la que se desarrolla el curso y 7 provienen de diversas regiones de Canadá. El resto registra los siguientes países de origen: Serbia, Brasil, EEUU, Venezuela, México, Kenya, Chile, Taiwán y Guatemala.

La descripción corresponde a un curso de nivel 2 de la SFU, una institución que integra en cursos mixtos a estudiantes internacionales e inmigrantes, en septiembre de 2009.

4.4. Clases de inglés como segunda lengua

Los diversos flujos poblacionales de Canadá conforman dos grandes grupos de estudiantes: los inmigrantes y los alumnos internacionales. Mientras estos últimos presentan una situación acomodada económicamente, los primeros no gozan de tales beneficios, más allá de que los inmigrantes canadienses requieren de cierta solvencia material y formación previa. En función de tales diferencias, la mayoría de las instituciones generan cursos diferenciados para uno y otro grupo, fundamentalmente porque sus aranceles son diferentes.

Contrariamente a la importación de libros de lenguas extranjeras, existe una profusa bibliografía canadiense para la incorporación de inmigrantes al país. Los mismos se ocupan de la enseñanza de aspectos lingüísticos y culturales –algunos equilibradamente, otros con desigual énfasis– con el objetivo de facilitar la inserción a los recién llegados. Los títulos -o subtítulos- son muy elocuentes al respecto: *Famous Canadian authors: developing English skills* (HASHEMI, 2008), *All about Canadian symbols* (LEONARD, 2002); *Canadian Concepts* (BERISH, 1997), *Amazing! Canadian Newspaper stories* (BATES, 1997), *The world around us: Canadian*

Social issues for ESL students (HOPPENRATH, 1997); *Occupation-based language research* (Vancouver Community College, 2006), *Being Canadian* (CAMERON; TRACEY, 2004); *Canada: the culture* (KALMAN, 2002); *A beginning look at Canada* (KASKENS, 2003); *Life in the family: a newcomer's guide to parenting issues in Canada: a curriculum for ESL classes* (BRITISH COLUMBIA INSTITUTE AGAINST FAMILY VIOLENCE, 2002).

4.5. Programas de alfabetización

El Programa de alfabetización implementado por el *Douglas College* de la ciudad de Vancouver constituye un caso paradigmático. Su nombre '*ICARE*' Program® deviene de la sigla por *Individualized Community Adult Reading Education* –Comunidad Individualizada de Educación para la Lectura en Adultos- al tiempo que resuena como “*I care*”, “A mí me importa”. El programa ayuda a adultos anglófonos que quieran mejorar sus habilidades básicas de lectura, escritura y cálculo poniéndolo en contacto con un tutor alfabetizador voluntario entrenado. Las sesiones son gratuitas. El estudiante trabaja con el tutor una vez por semana en un horario y lugar conveniente para ambos.

El *Douglas College* ofrece sesiones gratuitas de entrenamiento a los adultos dispuestos a convertirse en tutores alfabetizadores por el plazo de un año. El entrenamiento consiste en un taller de unas veinte horas y doce de experiencia de clase.

Estos programas se replican a nivel local (por ejemplo: el Plan de Alfabetización del Distrito de Burnaby, Columbia Británica¹⁰) y a nivel regional con el Programa *Raise a reader* (“Promueva a un lector”), para concientizar y juntar fondos para programas de alfabetización infantil en la provincia de Regina y Sur de la provincial de Saskatchewan¹¹.

4.6. Jornadas de orientación para estudiantes universitarios internacionales

Las mismas se implementan al inicio del año académico con el objeto de proporcionar información sobre temas concernientes a la inserción en la universidad y en la ciudad en general. Aunque encabezados por las autoridades universitarias, las jornadas están enteramente conducidas por los asistentes estudiantiles. Estos miembros de la comunidad académica presentan la ventaja de conocer de cerca las necesidades de los estu-

diantes y contar con una dedicación horaria destinada a acompañarlos. La Semana de Bienvenida de la Universidad Simon Fraser (*WOW -Week of Welcome-*) contempla asimismo actividades recreativas y artísticas.

4.7. Talleres de apoyo en inglés para estudiantes universitarios no anglófonos

Desde hace 25 años, la Universidad Simon Fraser de Vancouver lleva adelante la Jornada para Profesores Asistentes (*Teacher Assistant Day*) en el inicio de su año académico. El Programa de la edición 2009 contemplaba el Taller “Estudiantes de inglés como lengua adicional: desafíos y oportunidades” (*Working with English as an Additional Language Students: challenges and opportunities*). En él, dos profesores asistentes –uno de ellos de origen chino- expusieron las principales dificultades para seguir el desarrollo de las clases y las formas de superarlas.

4.8. Los viajes de estudio

Entendiendo la importancia de los intercambios culturales, el cursado de carreras puede ser completado en instituciones de nivel superior de distintos países. Esta opción puede ser realizada por semestres en forma individual, así como en contingentes programados. En ambos casos, las Secretarías de Relaciones Internacionales cumplen un papel primordial en el establecimiento de oferta de cursos articulables con las carreras de origen. Asimismo, para desplegar mecanismos informativos y académicos para la plena realización de estas experiencias formativas

4.9. La promoción de estudios nacionales

La coexistencia en una sociedad multicultural supone afianzar los conocimientos sobre la cultura anfitriona. En este sentido, son numerosas las Asociaciones de Estudios Canadienses, tanto en el país como en todo el mundo. Las mismas se proponen la producción de conocimiento sobre este país y la difusión del mismo.

Estas instituciones cuentan con órganos estables para la difusión de sus resultados. Ellos son las revistas académicas y los congresos. Por el tema que nos ocupa, destacan las publicaciones: *Canadian Issues/Thèmes Canadiens* y *Canadian Diversity/Diversité Canadienne* abocadas específicamen-

te a la problemática referida a los inmigrantes y sus descendientes, los pueblos originarios, en el amplio espectro de los temas lingüísticos y culturales.

4.10. Los grupos de Estudios Internacionales

Como contracara de los estudios nacionales, se promueve el conocimiento de diversos países. Con esta intención, el Grupo de Estudios Internacionales de la Asociación Canadiense de Mujeres Universitarias (*Canadian Association of University Women*) realiza reuniones periódicas, acordando una agenda en torno al estudio de la situación de distintos países del mundo. La considerable dimensión de esta agrupación se manifiesta en la existencia de Regionales aún al interior de la ciudad examinada en este trabajo.

4.11. Investigaciones educativas sobre el multiculturalismo y temas asociados

Si bien no se estipulan directrices a nivel nacional ni provincial para la elección de temas de investigación, las temáticas sobre los problemas de inserción de la población multicultural constituyen una opción recurrente entre los investigadores. Es así que en las principales universidades de la ciudad de Vancouver, encontramos estudios tales como:

1. “Explorando la cultura en libros de texto para la enseñanza de inglés a adultos” (ILIEVA, 2000). La investigación examina la presentación de la cultura en textos diseñados para estudiantes adultos de inglés como segunda lengua en Canadá. El análisis está orientado por la visión de cultura como un proceso de significación del mundo que se desarrolla en un espacio de luchas entre personas con identidades diversas. Metodológicamente, se enrola en el análisis crítico del discurso, para responder las siguientes preguntas: ¿cómo es considerado el conocimiento cultural en los textos seleccionados?, ¿qué visión de cultura es presentada en los textos?, ¿estos textos permiten a los estudiantes negociar sus propias experiencias culturales con su nuevo entorno canadiense? El artículo concluye que en los textos seleccionados, la cultura es concebida como una entidad nacional conformada por valores y patrones de conducta estables. Esta concepción atenúa los conflictos y la fluidez de las formas culturales que caracterizan los encuentros sociales. Esta conclusión da cuentas de la revisión constante en torno a las formas de inserción de los

inmigrantes. Esta línea de trabajo genera en la actualidad una investigación en torno a la imagen de Canadá en libros de inglés para inmigrantes, en curso, a cargo de la Dra. Roumiana Ilieva – *Simon Fraser University* – y la autora de este artículo, en calidad de becaria 2009 del Gobierno Canadiense.

2. El abordaje de las segundas lenguas focaliza también la atención en el rol que le cabe a los distintos tipos de materiales didácticos como vehículo de transmisión de cultura. La reivindicación educativa de los libros de historietas (*comic books*) ha sido analizada en su utilización no planificada (NORTON; VANDERHEYDEN, 2004), así como un recurso pedagógico para el aula (JACQUET, 2009)¹².

3. Las posibilidades de preservación lingüística y cultural de antepasados inmigrantes es estudiada a través de las estrategias vinculadas a las lenguas de herencia. En relación al español, Zappa-Hollman e Guardado (2007) describen las iniciativas que se despliegan en las escuelas, a nivel comunal y al interior de los hogares. Como balance, señalan la insuficiencia de las acciones desplegadas y el área de vacancia que se observa en el ámbito de la investigación.

4. En un sentido más amplio, cabe destacar los abordajes ligados al tema de la diversidad: educación intercultural, políticas multiculturales, adaptación cultural y religiosa en las escuelas, ética frente a la diversidad y sensibilidad intercultural en la formación docente de lenguas extranjeras (cfr. JACQUET, 2007; DAGENAIS; JACQUET, 2008).

5. El Centro de Estudios Interculturales sobre las lenguas (Centre for Intercultural Language Studies – CILS) de la University of British Columbia es un Centro de Investigación y colaboración en el amplio espectro de la lengua, la cultura y la educación. Establecido en 1994, y bajo la Dirección actual de la Dra. Monique Bournot-Trites, el CILS cuenta con el apoyo de la Facultad de Educación, la Facultad de Artes, y la de Educación Continua de la universidad mencionada.

4.12. La enseñanza de la metodología de la investigación desde perspectivas teóricas alternativas

La producción de conocimiento supone asimismo la revisión de los marcos metodológicos. El apego a esquemas rígidos e inspirados en el método científico clásico restringe la elección temática y los modos de

abordarla. Por esta razón, se contempla la formación en investigación desde marcos teóricos alternativos, como el Seminario de Posgrado de la Facultad de Educación de la *Simon Fraser University* denominado “Metodología de la investigación desde la Psicología sociocultural de Vygotsky”. El mismo se encuentra a cargo de la Dra. Natalia Gajdamaschko, vicepresidenta de la Fundación Vygotsky de Moscú.

4.13. Los eventos comunitarios que contribuyen a la vitalidad etnolingüística de los inmigrantes

Fuera del ámbito de la educación formal, pero retomado en ella, la cultura latinoamericana es difundida en Canadá a través de su cine y promovida en el Festival de Cine Latinoamericano de Vancouver¹³. Dicho evento se celebra cada septiembre y en el 2009 celebraba su séptima edición anual.

5. A modo de cierre

El trabajo de campo realizado en esta investigación ha relevado numerosas estrategias tendientes a implementar el pluralismo cultural según es definido por la Unesco, y como fuera presentado en la sección 3.2. Desde el punto de vista estrictamente educativo, las acciones examinadas –en el ámbito de la ciudad de Vancouver– ubican a la educación canadiense en las antípodas de una política asimilacionista. Concretamente, y siguiendo el entramado conceptual propuesto por Muñoz Sedano (2001) desarrollado en la sección 4.1, la oferta variada de lenguas a enseñar (4.3), los viajes de estudio (4.8), los grupos de estudios internacionales (4.10) y los eventos comunitarios tendientes a mantener la vitalidad etnolingüística de los grupos de inmigrantes (3.13) son indicadores del modelo del curriculum multicultural, propio de una política pluralista. En tanto el objeto del presente artículo se orienta a la enseñanza y no al aprendizaje, no es posible inferir la implementación de un modelo de competencias multiculturales. No obstante, el carácter instrumental de las lenguas podría orientarlo en tal sentido. Futuros estudios deberían analizar el impacto de estas medidas, para relevar los logros de las estrategias educativas en el alumnado.

Las clases de inglés como segunda lengua (4.4), los programas de alfabetización (4.5), las jornadas de orientación para estudiantes internacionales (4.6) y los talleres de apoyo en inglés para estudiantes universitarios no anglófonos (4.7) podrían ser catalogados como estrategias compensatorias, tendientes a superar las carencias culturales que presentan. Sin embargo, en este punto es preciso establecer un matiz distintivo. Detectar un bajo dominio de la lengua y de la cultura anfitriona propio de 'los que provienen de afuera' es diferente a subestimar sus habilidades cognitivas. No se trata de suplir un déficit de origen, sino de acompañar el proceso de integración, y por ello sería factible aducir una política integracionista de la educación. Ahora bien, en tanto su modelo de relaciones humanas y de educación no racista adolece de falta de reflexión acerca de las estructuras sociales, económicas y políticas que dan lugar a los prejuicios y actitudes racistas, deberíamos remitirnos a otro enfoque. Efectivamente, la promoción de estudios nacionales (4.9), las investigaciones educativas sobre el multiculturalismo y temas asociados (4.11) y la enseñanza de la metodología de la investigación desde perspectivas teóricas alternativas (4.12) nos sitúan en una política intercultural; más precisamente, en el modelo de educación intercultural, superador del modelo de relaciones humanas y de educación no racista.

En definitiva, la revisión aquí realizada aporta evidencia para sostener que la naturaleza multicultural de la sociedad canadiense, devenida en pluralismo cultural como política concretizada a través de acciones de la educación, conforma un entramado interesante y destacable. Por ello, acordamos con Fernández (2005, p. 8-9) al resaltar que el gobierno canadiense asume la diversidad cultural como base de una política activa multicultural, al encarnar un Estado que defiende los derechos de las minorías, y trabaja por la formación de los ciudadanos para reconocer los efectos positivos de la diversidad étnica. Aun así, la implementación del pluralismo cultural requiere la vigilancia y sostenimiento constante, tanto a nivel práctico como teórico. Solo de esta forma será posible superar las posturas detractoras. En tal sentido, el ya citado Informe *The current state of multiculturalism in Canada and research themes on Canadian multiculturalism 2008-2010*⁴ del organismo oficial *Citizenship and Immigration in Canada Supporters* indica que

Critics of multiculturalism sometimes argue that Canada's record of integration is explained by other factors, such as the fact that Canada's immigrants tend to be more highly skilled than immigrants in other countries, and the fact that there is a relatively open labour market. In other words, immigrants bring with them high levels of human capital, and can more easily employ that human capital in the labour market compared to other countries. On this view, the presence of the multiculturalism policy contributes nothing to the successful integration of immigrants and minorities in Canada, and may in fact impede it...

La precedente descripción de la composición demográfica de Canadá (sección 1 y sus apartados), más la información relativa al origen del estudiantado extranjero (tabla 2) nos lleva a desestimar esta crítica, y a atribuir el mérito educativo al amplio y variado abanico de estrategias recabadas en la ciudad de Vancouver.

En el orden metodológico, la revisión del caso canadiense depara tanto un interés intrínseco como instrumental. El primero, por el valor *per se* del caso; el segundo, a los efectos de poder pensar y diseñar estrategias. La elección del caso se justifica en tanto sociedad que se enfrenta a una condición multicultural asumida positivamente pero que requiere de un seguimiento cuidado. Este seguimiento demanda:

1. un diagnóstico pormenorizado que detalle en qué consiste la multiculturalidad (de qué orígenes está compuesto, perfil laboral-académico, etc.)
2. un resguardo legal que establezca claramente los propósitos perseguidos
3. la decisión de implementar acciones que materialicen estos propósitos, y los continuos ajustes que una realidad compleja y cambiante demanda.

Cada una de estas etapas posee entidad propia, pero es al mismo tiempo interdependiente de las otras. El diagnóstico de la naturaleza de la sociedad se torna inútil si no se traduce en una política estatal a través de instrumentos legales. A su vez, estos dos planos macroestructurales cobran sentido en la medida en la que sus principios se plasman en medidas concretas, asumidas de manera explícita por la educación en sus diversas formas y niveles. Pero en tanto la realidad es incesantemente cambiante, estas estrategias deben ser evaluadas a la luz de diagnósticos permanen-

tes sobre la naturaleza y demanda de la población extranjera que arriba a determinado país.

La clarificación de estas etapas, como hemos realizado en este artículo, es indispensable para promover los dispositivos más apropiados a cada realidad sociocultural. De tal forma, se construyen formas más democráticas de vida, tanto sea que se las examine desde la política, la historia, la educación, las leyes, a modo de diagnóstico, balance, propuesta. Como hemos visto, la propia revisión de las acciones desarrolladas señalan aspectos a mejorar, pero el propio balance realizado es signo de un fructífero seguimiento tendiente a la constante mejora de las metas propuestas.

Con la precaución de no extrapolar experiencias mecánicamente, es posible afirmar que el caso canadiense constituye un caso paradigmático a partir del cual reflexionar sobre la situación en otros países. En la 1ª Jornada Nacional de Capacitación en Psicopedagogía, que tuvo lugar en Córdoba, Argentina, el 17 de Septiembre de 2010, la prestigiosa psicóloga de dicho país Marisa Punta Rodolfo titulaba su disertación: “La escuela: Políticas de exclusión. Prácticas de Inclusión”. La justificación de esta fórmula para Argentina excede los alcances de este artículo, pero deja ver el posible divorcio –exclusión/inclusión– que puede darse entre dos caras de la misma moneda – prácticas/políticas. El presente artículo ha puesto de manifiesto respuestas concretas de la sociedad canadiense, erigida como caso de este estudio, tanto en el plano de la política como el de la educación, orientadas hacia la inclusión sociocultural de extranjeros en dicho país. Un futuro análisis debería examinar más en detalle cada una de ellas. En este trabajo, resultó de interés relevar el abanico de estrategias educativas en el más amplio sentido, en vistas a mostrar su complejidad y complementariedad para tender al pluralismo cultural.

Referencias

- BATES, S. *Amazing! Canadian Newspaper stories*. Ontario: Prentice Hall Allyn and Bacon Canada, Scarborough, 1997.
- BERISH, L. *Canadian Concepts*. Ontario: Prentice Hall Allyn and Bacon Canada Scarborough, 1997.
- BRITISH COLUMBIA INSTITUTE AGAINST FAMILY VIOLENCE. *Life in the family: a newcomer's guide to parenting issues in Canada: a curriculum for ESL classes*. Vancouver: British Columbia Institute against Family Violence, 2002.
- VANCOUVER COMMUNITY COLLEGE *Occupation-based language research: a working guide / a collaborative effort of ESL researchers from Vancouver Community College and Camosun College*. British Columbia: Vancouver Community College, 2006.
- CAMERON, J.; DERWING T. *Being Canadian*. Canada: Longman, 2004.
- CAZORLA, A.; SHUBERT, A. A inmigración española en Canadá: unha visión de conxunto. *Estudios Migratorios*. n. 10, p. 9-26, 2000.
- DAGENAIS, D.; JACQUET, M. Theories of Representation in French and English Scholarship on Multilingualism. *International Journal of Multilingualism*, v. 5, n. 1, 2008.
- DEPARTMENT OF JUSTICE, CANADA. Canadian Multiculturalism Act. Disponible en <<http://www.canlii.org/en/ca/laws/stat/rsc-1985-c-24-4th-supp/latest/rsc-1985-c-24-4th-supp.html>>, 1985.
- DEPARTMENT OF JUSTICE, CANADA. Immigration and Refugee Protection Act. Disponible en <<http://laws.justice.gc.ca/PDF/Statute/I/I-2.5.pdf>>, 2001.
- DUFFY HUTCHEON, P. Multiculturalism in Canada. Ponencia presentada en el "World Congress of the International Sociological Association" en Montreal. Disponible en <<http://patduffyhutcheon.com/Papers%20and%20Presentations/Multiculturalism%20in%20Canada.htm#1>>, 1998.
- ELAYADATHUSSERIL, G. Building up walls? *Canadian immigrant*, British Columbia, 2009.
- FERNÁNDEZ, M. I. ¿Es posible la integración cultural de los inmigrantes? Visiones comparadas de Argentina y Canadá. Asociación Argentina de Estudios Canadienses, 2005, disponible en <http://www.asaec.com/uploads/915195552fernandez,_maria_ines_-_integracion_cultural.pdf>, consultado: diciembre de 2011.
- HASHEMI, M. *Famous Canadian authors: developing English skills*. Saint Laurent, Quebec: Éditions du Renouveau Pédagogique, 2008.
- HOPPENRATH, C. *The world around us: Canadian Social issues for ESL students*. Toronto: Harcourt Brace Canada, 1997.
- HUTCHEON, P. C. Multiculturalism in Canada. Montreal: World Congress of the International Sociological Association, 1998.
- ILIEVA, R. Exploring culture in texts designed for use in adult ESL classrooms. *TESL Canada Journal/Revue Tesl Du Canada*. v. 17, n. 2, , p. 50-63, Spring 2000.
- JACQUET, M. La formation des maîtres à la pluriethnicité: pédagogie critique, silence et désespoir, *Revue des Sciences de l'éducation*, v. 33, n. 1, p. 25-45, 2007.
- JEDWAB J.; ARMONY V. ¡Hola Canadá! Spanish Is Third Most Spoken Language. *Focal*

- Point*, v. 8, n. 4. Canadian Foundation for the Americas/Fondation Canadienne pour les Ameriques. Disponible en <<http://www.focal.ca/publications/focalpoint/fp0509/?lang=e&article=article8>>, 2009.
- KALMAN, B. *Canada: the culture*. Ontario: Crabtree Publisher, Saint Catharine's, 2002.
- KASKENS, A.-M. *A beginning look at Canada*. Saint Laurent, Quebec: Pearson Longman ESL, 2003.
- LEONARD, N. *All about Canadian symbols*. Toronto: Nelson Thomson Learning, 2002.
- MARTÍN, P. *Soleado*. Vancouver, Canadá: Picante Productions, 2008.
- MUÑOZ SEDANO, A. Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural, *Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y modelos*. Encounters on Education editores: Universidad Complutense de Madrid, España y Universidad de Manitoba, Canadá, 1, 81-106, 2001. Disponible en <http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/2/2017_sedano.pdf>, consultado: 05-12-11
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA COLUMBIA BRITÁNICA Spanish 5-12. *Integrated resource Package*. British Columbia, Canadá, 2005.
- NORTON B.; VANDERHEYDEN K. Comic Book culture and second language learners. En: NORTON B.; VANDERHEYDEN K (Eds.). *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge University Press, 2004.
- POZZO, M. I. (Ed.). *Migraciones y formación docente*. Aportes para una educación intercultural. Berlín, Alemania: Peter Lang, 2009.
- POZZO, M. I. Perspectiva sociocultural sobre el ELE en Canadá. III JORNADAS Y II CONGRESO INTERNACIONAL DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA. CELE, *Actas...* Universidad Nacional de Rosario, Argentina, 2010.
- RAMÍREZ ALVARADO, M. El desafío de la diversidad: el pluralismo cultural como compromiso político. Comunicación. *Revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Literatura*, n. 3, p. 265–278, 2005. Disponible en: <http://www.revistacomunicacion.org/pdf/n3/articulos/el_desafio_de_la_diversidad_el_pluralismo_cultural_como_compromiso_politico.pdf>.
- SHER, O. Migración de chilenos y argentinos a Canadá 1950-1990. *Revista mejicana de estudios canadienses*, v. 1, n. 1, 1999.
- UNESCO. *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. Disponible en: <http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>, 2001.
- STATISTICS CANADA. Projections of the diversity of the Canadian population. Disponible en <<http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/100309/dq100309a-eng.htm>>, modificado el 9 de marzo de 2010.
- STATISTICS CANADA. Proportion of foreign-born and visible minority populations by census metropolitan area, 2006 and 2031 (reference scenario). Disponible en <<http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/100309/t100309a1-eng.htm>>, 2010.
- TROPER, H. Multiculturalism as a Social Ideal and as Public Policy. *The Encyclopedia of Canada's Peoples*. Disponible en <<http://multiculturalcanada.ca/Encyclopedia/A-Z/m9/1>>, Diciembre de 2011.

ZAPPA-HOLLMAN, S.; GUARDADO, M. Spanish as a heritage language in Canada: an overview of school, community and home-based initiatives and research. *American Association for Applied Linguistics Annual Conference. Actas...* California, 2007.

ZINGA, D. *Navigating multiculturalism – Negotiating change*. Newcastle, United Kingdom: Cambridge Scholars Press, 2006.

Notas

- ¹ Este artículo fue posible gracias a la beca otorgada por el Gobierno Canadiense (Faculty Enrichment Program 2009). Un especial agradecimiento a la Profesora Margarita Sewerin (Douglas College, BC) y a Marian Ennis (Asociación Canadiense de Mujeres Universitarias) por sus gentiles invitaciones.
- ² Disponible en <<http://www.cic.gc.ca/english/resources/publications/multi-state/section1.asp>>. Fecha de última modificación: 1-12-2010.
- ³ Fuente: *Statistics Canada*. Disponible en <<http://www.statcan.gc.ca/daily-quoti-dien/100309/t100309a1-eng.htm>>. Última modificación: 9 de marzo de 2010.
- ⁴ *Invertir en Canadá*. Disponible en <<http://investincanada.gc.ca/spa/canada-golpe-de-vista/informacion-general-canada.aspx>>. Última modificación: 21/5/2010.
- ⁵ Información en <<http://www.educacion.es/exterio/usa/es/ny/alce/info.shtml>>.
- ⁶ Información en <www.iemtl.com>.
- ⁷ Citizenship and Immigration Canada, *Study in Canada: Visas, Work and Immigration for International Students*, Disponible en <<http://www.cic.gc.ca/english/resources/publications/study.asp>>.
- ⁸ Detalles en <<http://www.picanteproductions.com/spanish/soleado/intro.html>>.
- ⁹ *ICARE Literacy Tutoring*. Información en <<http://www.douglas.bc.ca/calendar/programs/picare.html>>. 2009 Douglas College, Vancouver. Fecha de consulta: abril de 2010.
- ¹⁰ Detalles en <<http://www.readnowbc.ca/pdfs/dlp/2009/sd41.pdf>>.
- ¹¹ Información en: <<http://www2.canada.com/national/features/raiseareader/regina.html>>.
- ¹² Curso de perfeccionamiento docente a cargo de la Prof. Dr. Marianne Jaquet, dictado en Septiembre de 2009 en la Facultad de Educación de la SFU.
- ¹³ Información en <<http://www.vlaff.org/>>.
- ¹⁴ Disponible en <<http://www.cic.gc.ca/english/resources/publications/multi-state/section1.asp>>. Fecha de última modificación: 1-12-2010.

Recibido: 22/03/2011
Aprovado: 14/06/2012

Contacto:
 Laprida, 1255
 2000
 Rosario
 Argentina