

---

# INTEGRACIÓN LINGÜÍSTICA Y EDUCACIÓN EN LA PROVINCIA DE QUEBEC

---

Trabajo de Fin de Grado

Universidad de La Laguna

Facultad de Educación

Grado de Maestro en Educación Primaria

Modalidad: Investigación

Alumna: Sofía Haydeé Pérez González

Email: [alu0100220773@ull.edu.es](mailto:alu0100220773@ull.edu.es)

Tutora: Irene Hernández Cabrera

Email: [ihernand@ull.edu.es](mailto:ihernand@ull.edu.es)

Curso 2021-2022

Convocatoria: Julio 2022

## Índice

Introducción.....	4
Marco teórico.....	5
Contextualización de la provincia de Quebec.....	5
Composición de su sociedad.....	7
Historia de su configuración lingüística .....	8
Sistema educativo y diversidad cultural .....	11
Objetivo .....	14
Metodología.....	14
Análisis interpretativo de los resultados.....	15
Conclusiones, limitaciones y perspectivas de futuro.....	27
Referencias .....	30
Anexos.....	36
Anexo 1.....	36
Anexo 2.....	66
Anexo 3.....	68

**Índice de tablas y figuras**

Figura 1.....	5
Figura 2.....	9
Tabla 1.....	16
Tabla 2.....	18

## **Resumen**

El presente Trabajo de Fin de Grado ofrece un acercamiento al multiculturalismo y a la importancia del aspecto lingüístico como elemento clave en la inclusión de las minorías lingüísticas en la provincia de Quebec (Canadá) a través del análisis de aspectos relacionados con la escuela, la sociedad y el trabajo con el fin de exponer ideas generales sobre su funcionamiento como vía de integración de la población migrante en la sociedad quebequesa mediante políticas educativas diseñadas a tal efecto por parte del gobierno. Para ello, se emplea una metodología cualitativa mediante historias de vida para abordar experiencias vivenciales relacionadas con la temática, por medio del análisis de los resultados de las entrevistas realizadas para ofrecer esa aproximación a esa diversidad cultural de Quebec.

**Palabras clave:** aulas de acogida, inclusión, multiculturalismo, minorías lingüísticas, Quebec, Canadá, historias de vida.

## **Abstract**

The aim of this research is to approach to the multiculturalism and to the linguistic aspect as a key element for the inclusion of the linguistic minorities in the Province of Quebec (Canada) through the analysis of aspects such as school, society and work, in order to expose the main ideas about its functioning as a way for the integration of the migrant population into the quebecois society by the educational policies designed for this purpose by the government. A qualitative methodology is used to address experiences through life stories related to the theme, analyzing the results of interviews to offer an approach to the cultural diversity in Quebec.

**Key words:** welcome classrooms, inclusion, multiculturalism, linguistic minorities, Quebec, Canada, life stories.

## Introducción

La diversidad cultural en Quebec (Canadá), abordada desde diferentes aspectos, es el eje central de este trabajo. Este acercamiento a esa realidad multicultural y las diversas actuaciones afrontadas a nivel político, educativo y social, nos permitirá ofrecer una aportación general al enfoque que se da al multiculturalismo en Quebec.

Para ello, se ha optado por emplear una metodología cualitativa, utilizando como instrumento de recogida de información la entrevista. Se trata, por tanto, de historias de vida como complemento a un acercamiento teórico inicial.

La sociedad e identidad canadiense, se ha ido conformando y enriqueciendo debido a la convivencia de las comunidades anglófonas, francófonas, indígenas y demás comunidades culturales que conviven en el país. Esto ha sido el origen de la seña de identidad multicultural que define a Canadá.

Esa singularidad multicultural y esa pluralidad lingüística resulta ser un valor intrínseco en la sociedad canadiense, en general, y en la sociedad quebequesa, en particular. Religión, lengua, sentimiento de pertenencia a un determinado colectivo, etc. son valores identitarios y definitorios no solamente de cada individuo, sino de la sociedad en la que, este se integra o con la que convive. De todos esos valores, aquí se resalta la lengua como vehículo fundamental para promover ese sentimiento de pertenencia al colectivo y sociedad a través del sistema educativo.

Por tanto y, como ya se señalaba al principio, este trabajo busca aproximarse, de manera general, a ese multiculturalismo en la provincia de Quebec, como modelo de inclusión para esa diversidad cultural que caracteriza a Canadá.

Marco teórico

Contextualización de la provincia de Quebec

Quebec es una de las provincias que componen Canadá, un país situado en América del Norte, que linda con Estados Unidos. Hablamos de una nación con una población de 38 360 195 de habitantes, según *Datos Macro* para el año 2022. Conviene comenzar señalando que se trata de un Estado federal. Ruiz Robledo (1990) menciona el federalismo como una manera de organización estatal que implica la existencia de dos niveles de gobierno, en el que uno es central y el otro, regional; teniendo cada uno su propio campo de actuación, en el que el otro no interviene. Son esferas diferentes y separadas que simbolizan la prevalencia de una unidad a nivel estatal, pero sin condicionar por ello las diferencias culturales y la diversidad existente dentro de ese país.

Como resultado de ese modelo federal, encontramos que Canadá está dividida en diferentes provincias y territorios, quedando conformada de la siguiente manera:

- Diez provincias: Alberta, British Columbia, New Brunswick, Newfoundland and Labrador (denominado así a partir de 2001, antes se denominaba solamente Newfoundland), Nova Scotia, Ontario, Prince Edward Island, Quebec y Saskatchewan.
- Tres territorios: Yukon, Northwest Territories y Nunavut. Este último goza, desde 1999, de un estatuto especial, similar al caso de Groenlandia con respecto a Dinamarca.

Figura 1.

Canadá (Canada Journal, s.f.)



Destacamos aquí que el término “provincia” en Canadá no se corresponde exactamente con el significado que tiene este concepto cuando se hace referencia al territorio español. Una provincia canadiense denomina así a una región que posee un poder y autoridad derivados de la *Constitution Act, 1867* del país canadiense, donde se le confiere esa autonomía (Juteau, 2003).

Además de ser un estado federal, en el caso de Canadá, se trata de un estado federal bilingüe, es decir, se emplean dos idiomas como lenguas oficiales dentro de ese país. Así, encontramos que sus lenguas oficiales son el inglés – anglófonos – y el francés – francófonos –, siendo la provincia de Quebec la provincia con predominancia francófona dentro del país.

Así, Canadá destaca por ese dualismo francófono/anglófono. Dicho dualismo respondía a cuestiones políticas, pues tal y como menciona Juteau (2003), “a partir del momento en el que canadienses ingleses y canadienses franceses se convierten en anglófonos y francófonos, su igualdad se concierta en la realización de la igualdad entre dos lenguas y dos culturas”. Hay que añadir, además, que ha habido constantes tensiones entre ingleses y franceses a lo largo de la historia del país y, en ese sentido, el estado canadiense se vio en la tesitura de tener que responder, de alguna manera, a las reivindicaciones de toda aquella población que no era ni inglesa ni francesa. Eran reivindicaciones de parte de las comunidades que se sentían excluidas de ese proceso de reestructuración cultural y simbólica canadiense. En 1971, se adopta el multiculturalismo como política de Estado, promoviendo con esto la llegada del pluralismo. Este pluralismo significaba el reconocimiento y aceptación de esa diversidad étnica y cultural, siendo considerado como esa seña de identidad y esencia de la sociedad canadiense (Juteau, 2003).

Esta política multicultural adoptada en 1971, se incorporó a la Constitución de 1982, mediante su inscripción en la *Charte canadienne des droits et libertés* que fue, a su vez, objeto de la *Loi sur le multiculturalisme canadien*. Ese multiculturalismo como forma política resultó ser trascendente como paradigma de esa diversidad cultural y Canadá se situó, así, como el país pionero en el mundo en adoptar esa política de Estado. De esta forma, Quebec no escaparía al modelo pluralista introducido en todo el país, aunque ciertos sectores político-jurídicos quebequeses mostrasen desconfianza en cuanto a esa política multiculturalista. Ese recelo, por otro lado, provenía del hecho mismo de que los francófonos se sentían minoría dentro del país – mayoritariamente anglófono – y

consideraban que esta política acentuaría más ese hecho de ser “minoría” (Atienza Macías, 2016; Mc Andrew & Rossel, 2000).

### Composición de su sociedad

Como ya se ha venido mencionando, la sociedad canadiense está compuesta principalmente por anglófonos y francófonos. A estos, además, hay que añadir las Primeras Naciones y la población migrante, como se detallará más adelante.

Sobre los dos primeros, cabe recordar que hacen referencia a aquella población cuya lengua materna es la inglesa o la francesa, respectivamente y que, en el caso de los primeros, suponen una mayoría en Canadá, frente a los segundos.

En relación a las Primeras Naciones, el censo de población realizado por *Statistics Canada – Statistique Canada* en el año 2016, estimó que la población indígena canadiense representaba un 4’9% del total de población del país. Para los pueblos aborígenes que conforman lo que se conoce como Primeras Naciones, sus lenguas representan un estandarte importante de su cultura, de su identidad y de su sentido de comunidad. La *Comisión Real de Pueblos Aborígenes* destacó en su informe la lengua como uno de los principales instrumentos o elementos para “transmitir la cultura de una generación a otra y para comunicar sentido y dar sentido a la experiencia colectiva. Las lenguas aborígenes sufrieron un duro golpe durante la época en que la política escolar obligaba a todos los niños a hablar inglés o francés” (Zarate, 2020).

En las últimas décadas, se ha llevado a cabo un proceso de reacomodo entre los tres principales componentes históricos del pueblo canadiense (anglocanadienses, francocanadienses e indígenas canadienses). Sin embargo, ese proceso ha sido a menudo conflictivo y discriminatorio hacia los indígenas por parte de las otras dos entidades de la sociedad canadiense hasta que, a partir de 1982, estas Primeras Naciones exigieron ser integradas y tener los mismos reconocimientos en la Constitución que los franco y anglocanadienses (Beaucage, 2005).

En cuanto a la población migrante, Canadá ha sido y es país de acogida de migrantes. Este hecho hace que posea una de las tasas de inmigración más altas del mundo, siendo esta un 21% del total de la población del país, según datos del último censo llevado a cabo en el país por *Statistics Canada – Statistique Canada*, en el año 2019. Las

ciudades con mayor población migrante son: Toronto, Montreal, Vancouver, Calgary, Edmonton, Winnipeg y Ottawa.

Según el censo de 2016 de *Statistics Canada – Statistique Canada*, la población migrante representaba el 27,2% del total de la población de todo Canadá. Si nos centramos en la provincia de Quebec, hablamos de un 17,2% de la población de esa provincia. Si concretamos más, en la ciudad de Montreal, el porcentaje fue de un 28,2% del total de su población para dicho año.

Basándonos en lo anterior, constatamos que toda esa diversidad de culturas, con sus respectivos idiomas, forman un mosaico<sup>1</sup> canadiense multilingüe, siendo este término –multilingüismo– un concepto que ha sido objeto de múltiples enfrentamientos entre diferentes posturas a la hora de establecer su definición. Así, desde un punto de vista social, hace referencia a la presencia de varias lenguas en la vida de una comunidad. Desde un punto de vista individual, sería el uso de varias lenguas en la vida diaria de un individuo. Desde un punto de vista educativo/escolar, a la coexistencia de varias lenguas como competencia de un individuo (Fernández, 1981; Tuts Stercks, 2007; Lasagabaster Herrarte, 2005). La lengua, como elemento de cohesión en una sociedad, se entiende como necesaria para la integración en una sociedad receptora de población lingüística y culturalmente diferente.

Dentro de la composición de una sociedad, la diversidad es un elemento clave en la construcción de una comunidad multicultural en la que la lengua vehicular de esa sociedad no siempre coincide con la de interacción de algunos miembros de esa comunidad a nivel personal, ya sea por las relaciones asimétricas que se puedan dar entre unas y otras o por un sentimiento de pertenencia a una cultura determinada.

### Historia de su configuración lingüística

Al igual que otros aspectos, la lengua ha supuesto siempre un elemento identitario de cada pueblo y, por tanto, lo es también de las minorías culturales, que son aquellos grupos o colectivos que se distinguen dentro de una sociedad por razones culturales, religiosas, lingüísticas, origen histórico, etc. y que, en este caso, conviven en la citada provincia de Quebec. Es decir, que es la lengua misma lo que permite distinguir pueblos

---

<sup>1</sup> La metáfora del mosaico es un concepto acuñado y utilizado por múltiples autores cuando se habla del multiculturalismo en Canadá (Esteban y López-Sala, 2010).

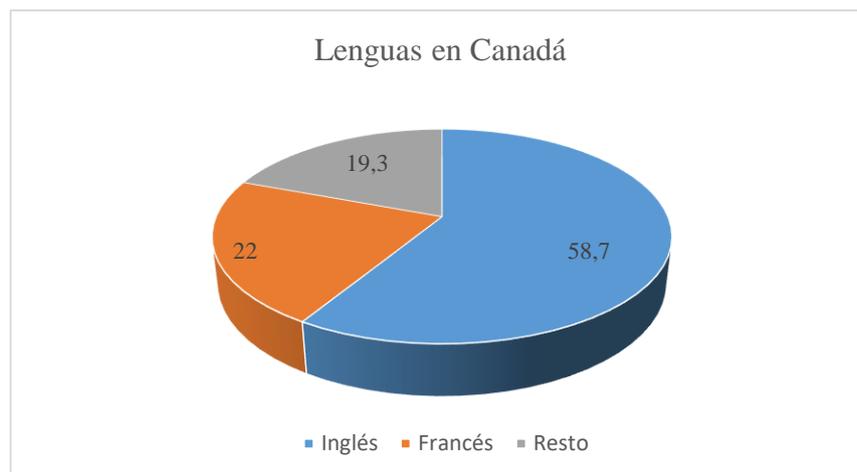
y, a su vez, ser también un nexo de unión de pueblos y colectivos (Atienza Macías, 2016; Mc Andrew & Rossel, 2000; Woehrling, 2005).

Sin embargo, aunque las lenguas inglesa y francesa son mayoritarias en relación al resto de lenguas en Canadá, lo cierto es que, tal y como ya se mencionaba previamente, los francófonos son minoría frente a los anglófonos dentro del Estado. Es por esto que los francocanadienses han luchado por mantener su identidad, especialmente, si hablamos en términos lingüísticos y, con la secularización de la sociedad, la lengua francesa se ha convertido en su estandarte, teniendo, además, protección a nivel legislativo.

En relación a las lenguas que se hablan en Canadá, en la figura 1, aparecen representados los porcentajes correspondientes a cada una, según datos del año 2019.

Figura 2.

*Lenguas en Canadá. Adaptado de Datos Macro Expansión (s.f.).*



Por tanto, la lengua es un elemento clave identitario de esas minorías lingüísticas, representando un 19,3% del conjunto de lenguas habladas a nivel nacional. Se puede resaltar aquí la importancia que tiene el aspecto lingüístico como instrumento o vehículo de comunicación dentro de una sociedad, siendo componente esencial de la identidad de los miembros de esa sociedad o, como Atienza Macías (2016) define: “la lengua llega a alzarse como un auténtico marcador de identidad, [...]”.

En este sentido, el descontento entre los francocanadienses en cuanto al idioma frente a los anglocanadienses alcanzó su máximo auge en la década de 1960 con el

nacionalismo de Quebec, al ser la región donde se encuentra la mayor parte de la población francófona de Canadá. Con la llegada al poder del *Parti Québécois*, en 1976, comenzó una nueva etapa, donde se aprobaría la *Ley 101* o *Charte de la Langue Française*, que venía a reafirmar el francés como la lengua oficial de Quebec, siendo así también la lengua de la legislación, de los tribunales, de la administración civil y de las empresas con 50 o más empleados (Atienza Macías, 2016; de Lourdes Gay, 2015; Mc Andrew & Rossel, 2000; Woehrling, 2005). Es decir, se estableció como la lengua de la sociedad quebequesa.

En este contexto, aparecen también lo que se ha denominado como “acomodos razonables” de los derechos humanos, que vienen a ser un ajuste lógico o adecuado y de naturaleza jurisprudencial, que tiene como objetivo facilitar la aplicación de normas o leyes que se dictan a favor de una persona o grupo de personas/colectivo que se encuentra en situación de desventaja o discriminación. En otras palabras, esos acomodos persiguen lograr una integración basada en la igualdad para favorecer a aquellos colectivos que, de otro modo, se verían discriminados en alguno de sus derechos elementales por la aplicación de determinadas normas jurídicas. Esto queda recogido en el artículo 15 de la *Charte canadienne des droits et libertés* (Atienza Macías, 2016).

La política lingüística de la provincia de Quebec es el resultado de un proceso de más de cuatro décadas de antigüedad, cuya intención ha sido y es proteger y promover la lengua francesa en dicha provincia como lengua común de la sociedad quebequesa, al margen del origen de los miembros que la conforman. Esto, implica también el desafío de mantener el carácter francófono de esta sociedad frente a la población anglófona, que es aquella población cuya lengua materna es la inglesa; y la alófona, que es aquella población que se expresa en una lengua diferente a las oficiales en Canadá (Auclair-Davreux, 2013).

Así, nos adentramos en la importancia de la lengua francesa para la población de Quebec y, también, en la importancia que adquieren las lenguas de origen de las minorías lingüísticas. En relación a esas lenguas heredadas o de origen, Carlino (2006) las define como:

[...] lenguas diferentes a la/s oficial/es, habladas por comunidades étnicas, en países con flujo migratorio. El reconocimiento de estas lenguas y el comienzo

de programas que las incluyen como medio o materia de instrucción datan de la década del '70 y pueden adoptar diferentes formatos pedagógicos.

En la actualidad, el conflicto en relación a esa protección y promoción de la lengua francesa continúa, como recientemente se ha podido observar en lo concerniente al Proyecto de *Ley 96*, que busca modificar algunas partes de la legislación vigente en Quebec y de la *Ley 101*, que afecta a la educación, la salud y los derechos de la población migrante a ser atendida en otros idiomas que no sea el francés. Este proyecto de ley está siendo criticado, pues permitiría a la provincia anular libertades básicas que están garantizadas en la *Charte canadienne des droits et libertés*, pues se entiende este proyecto de ley como una manera de consagrar la primacía de la lengua francesa en Quebec, imponiéndola como única y obligatoria en todos los órganos administrativos de la provincia. Además, para la población migrante y refugiada que, a partir de mayo de 2023, lleve más de seis meses viviendo en Quebec, solamente podrán resolver cuestiones administrativas y recibir servicios, informes, consultas en francés.

En definitiva, el aspecto lingüístico es significativo como elemento distintivo de cada comunidad y los diferentes miembros y/o colectivos que la conforman. Es, como se señalaba al principio de este apartado, el elemento que nos permite distinguir y, a la vez, unir, pueblos y colectivos. Es decir, que esas cuestiones lingüísticas navegan entre el plano personal/privado y social/público de las personas que forman parte de esa sociedad.

### Sistema educativo y diversidad cultural

En torno a toda esta cuestión lingüística, la multiculturalidad y la relevancia de este aspecto, Canadá viene desarrollando políticas de inclusión educativa desde mediados de la década de los años ochenta del siglo pasado. Al tratarse de un país con una gran diversidad y una organización administrativa descentralizada, esto ha favorecido el avance hacia esa inclusión. Detrás de esas políticas, hay un convencimiento social de que la inclusión en la educación parte del mismo derecho a la educación como uno de los derechos humanos básicos y también, como base de una sociedad más justa (Berruezo Adelantado, 2006; Auclair-Davreux, 2013; Moliner García, 2008).

En el año 2004, el Ministerio de Educación de la Provincia de Quebec instauró el *Programme de formation de l'école québécoise* o Reforma de la Educación, con la intención de favorecer el desarrollo del proyecto de vida personal, académico y

profesional de los jóvenes, cuyo eje central era el desarrollo competencial del alumnado para poder enfrentarse a las transformaciones que ocurren en la sociedad, dado que esto conlleva una participación activa en su propio proceso de aprendizaje y en su plena integración e inclusión en la sociedad (Auclair-Davreux, 2013).

Según Llevot Calvet (2002), el aumento de la diversidad cultural que viene de la mano de los flujos migratorios y, en especial, de la población migrante en Quebec, ha hecho posible que se elaboren diversas actuaciones para favorecer un acercamiento de posiciones y mejorar así la comunicación en la escuela, facilitando así también la adaptación del currículum a esa diversidad cultural. Sobre esto, McAndrew (2003) también menciona la importancia de esas medidas llevadas a cabo con el fin de integrar las diferentes comunidades culturales en la sociedad quebequesa a través de la incorporación de métodos y estrategias que favorezcan una enseñanza intercultural dentro del currículum escolar, especialmente en lo que concierne a la enseñanza de la lengua francesa como elemento favorecedor de una sociedad multicultural. Así, figuras como el mediador intercultural o las aulas de acogida, en las que profundizaremos más adelante, son ejemplos de esas medidas llevadas a cabo para favorecer esa inclusión educativa.

Esa idea de la escuela inclusiva, según Puigdemívol (2003), ha sido enfocada como vía para propiciar un cambio de enfoque a la hora de enseñar y de integrar que implique transformaciones reales en la sociedad y que abarque todas las realidades posibles. Es decir, que las escuelas estén y sean organizadas en función de todo el alumnado, no de una parte. Para desarrollar esa concepción de escuela inclusiva, encontramos el aula de acogida o de inclusión dentro de los centros escolares. Según Medina (2018), el precedente de estas aulas se sitúa en Montreal (Quebec), donde empezaron a ser utilizadas en la década de 1960, extendiéndose por todo el país a partir de 1977 y, según comenta este autor, “se concibieron como aulas específicas para la enseñanza del francés, la lengua vehicular de la escuela, de manera que el alumnado inmigrante, tras permanecer un año en ellas, pudiera incorporarse al aula regular”.

Retomando lo aportado por Puigdemívol (2003), entendemos que el aula de inclusión supone una manera de entender y de enfocar la educación y la función social que se le presupone a la escuela. En otras palabras, es una forma de percibir la participación. Es decir, hablamos de una transformación de la escuela y su contexto con el fin de dar una respuesta más acertada a las nuevas demandas educativas y sociales.

A lo anterior, Vila (2006) añade que, en el caso de Quebec, la escolarización de la infancia y adolescencia de origen migrante ha supuesto una serie de retos importantes para su sistema educativo y es por ello que se han ideado estas aulas de acogida para favorecer, especialmente, el desarrollo de uno de esos retos, que es el que hace mención a la adquisición y dominio de la lengua del país de acogida que, en este caso en concreto, es el francés. Hecho que permitirá una inclusión más rápida y efectiva para ese alumnado.

En relación a la figura del mediador, Usarralde (2008) menciona que este mediador cultural o sociolingüístico es una figura importante en países como Canadá, Italia, Portugal o Suecia, siendo considerado en todos ellos como un modelo institucional, pero en el caso de Canadá, tiene su sentido más puro, llevando funciones generales estrechamente relacionadas o vinculadas al ámbito educativo/escolar.

El mediador surge en Canadá como medida para resolver y prevenir problemas relacionados con la discriminación racista o xenófoba en los centros educativos. Este mediador es un profesional adscrito a los centros, encargado de gestionar la interacción con las minorías culturales que forman parte de esa comunidad educativa y que, en muchos casos y debido a cuestiones lingüísticas, se ven relegadas a un segundo plano en la educación de sus hijos por ser de origen migrante, especialmente en la etapa de la Educación Primaria (Usarralde, 2008).

En Quebec, a estos mediadores se les denomina *agents de liaison* o *agents de milieu*, siendo así interventores escolares o educativos que dan respuesta a esas necesidades urgentes del sistema educativo en relación a la interacción multicultural de las escuelas. Usarralde (2008) menciona que, tras el desarrollo de diversos estudios en relación con esta figura del mediador, se han enumerado una serie de funciones y competencias que ha de tener y llevar a cabo ese mediador, que son:

- Llevar a cabo la traducción de comunicaciones orales o escritas dentro de la comunidad educativa.
- Servir de puente comunicativo entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.
- Coordinar los diferentes proyectos y programas destinados a favorecer esa comunicación e interacción.
- Aconsejar acerca de cómo integrar esa realidad multicultural a partir y a través del currículo oficial.

- Favorecer la integración escolar del alumnado procedente de minorías culturales, así como solucionar los posibles conflictos.
- Favorecer el diálogo y la interacción con el fin de favorecer la multiculturalidad en los centros educativos.

Esa importancia que se le otorga a la multiculturalidad, hace que las aulas de acogida o la figura del mediador sean medidas educativas necesarias para mejorar las relaciones entre todos los miembros que conforman la comunidad educativa, pues son instrumentos encaminados a favorecer la integración de esa diversidad cultural en la sociedad quebequesa.

### Objetivo

El objetivo del presente Trabajo de Fin de Grado es ofrecer un acercamiento a la manera de integrar a los hijos e hijas de la población de origen migrante en el sistema educativo y en la sociedad quebequesa a través de experiencias vividas de población migrante en la zona.

### Metodología

Para abordar este trabajo, se ha optado por emplear una metodología cualitativa, utilizando como instrumentos de recogida de información las historias de vida y la entrevista. Bisquerra (2019) define las historias de vida como relatos con la intención de transmitir experiencias vitales que hacen referencia a una forma de vida de una comunidad en un momento concreto. Es decir, se busca captar una experiencia biográfica total, interpretar fenómenos sociales y la relación de las personas con su entorno. Se emplean para obtener un conocimiento partiendo de la experiencia, de la relación de las personas con su entorno.

Con respecto a la entrevista, Bisquerra (2019) define este tipo de instrumento como la técnica cuyo objetivo es “obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando”. Además, en el campo de la investigación cualitativa, la entrevista resulta ser un instrumento o técnica de recogida de información “con identidad propia y a la vez

complementaria de otras técnicas como la observación participante y los grupos de discusión” (Bisquerra, 2019).

En cuanto al proceso de elaboración del instrumento, conviene explicar que, inicialmente, se había optado por una entrevista semiestructurada, que es aquella en la que se parte de un guion que determina de antemano la información relevante que se necesita obtener. Es decir, hay una acotación del tema, pero las preguntas son abiertas, permitiendo esto el poder obtener una información más rica en matices. Permite ir entrelazando temas e ir comprendiendo una realidad concreta (Bisquerra, 2019). Dada la naturaleza de la temática a abordar y las características de los sujetos que conforman la muestra, la entrevista semiestructurada era la más adecuada.

Sin embargo, tras una primera ronda de entrevistas, se consideró que podían ser completadas teniendo en cuenta otras categorías, con el fin de obtener más convergencias temáticas entre las historias y, debido a ello, se planificó y se llevó a cabo una segunda ronda de entrevistas más concretas y breves.

La muestra está compuesta por tres sujetos que se han ofrecido a participar en esta investigación. Debido a las dificultades para poder acceder a una muestra mayor que reúna el requisito principal que, en este caso, es el haber vivido en la provincia de Quebec siendo de origen migrante.

Tras llevar a cabo las tres entrevistas, se ha procedido a su transcripción (anexo 1), empleando para ello *Google Transcription* y siguiendo una adaptación propuesta por Bassi Follari (2015) del código de transcripción del modelo de Jefferson (2004). Esta adaptación, hecha a partir del código de Jefferson (2004), al igual que otros códigos, está formada por una serie de símbolos que facilitan la información no verbal, paraverbal y contextual en situaciones de interacción en el registro de un texto escrito.

Para este caso en concreto, se han añadido a las transcripciones una serie de códigos, que son los que figuran en la tabla 1, que aparece en el apartado de análisis interpretativo de la información.

### [Análisis interpretativo de los resultados](#)

Para el análisis de los datos cualitativos obtenidos de las tres entrevistas del presente trabajo, se ha llevado a cabo en base a una codificación previamente establecida

en función de una serie de categorías identificadas y, dentro de esas categorías, un conjunto de códigos (Fernández Núñez, 2006), tal y como se detallan en el anexo 1, lo cual facilitó hacer manejable la información recogida y presentar así dicha información en función del objetivo establecido.

En lo que respecta a la presentación e interpretación de los resultados, se establece una definición para cada uno de los códigos, así como se puede observar en el anexo 2.

En la tabla 1, se presenta la nomenclatura que se ha empleado para referirnos a las personas entrevistadas, expresiones, etc.

Tabla 1

*Descripción y nomenclatura empleada en el trabajo.*

DESCRIPCIÓN		NOMENCLATURA
<b>Entrevistador</b>	yo	1
<b>Personas entrevistadas – primera ronda</b>	Sujeto 1	S1.E1
	Sujeto 2	S2.E1
	Sujeto 3	S3.E1
<b>Personas entrevistadas – segunda ronda</b>	Sujeto 1	S1.E2
	Sujeto 2	S2.E2
	Sujeto 3	S3.E2
<b>Expresiones</b>	Piensa	(mmm)
	Silencios/pausas muy breves	(sss)
	Risa/sonrisa	☺
	Palabras donde se hace énfasis	<u>subrayado</u>
	Pausas más prolongadas (introduciendo segundos entre paréntesis)	(3) (5)
	Alargamiento de un sonido	:::
	Cambios de tono	↑↓
	Volumen de voz elevado	MAYÚSCULA

Nota: adaptado de Bassi Follari (2015) y Jefferson (2004).

Una vez definidas las categorías, códigos, etc., podemos describir la muestra, que, para este trabajo, está compuesta por tres sujetos.

El sujeto 1 (**S1**) corresponde a una persona adulta nacida y criada en la ciudad de Montreal (Quebec, Canadá), cuyos padres eran de origen migrante y con escasa formación académica. La información aportada por **S1** corresponde desde finales de la década de 1970 hasta finales de la década de 1990. Actualmente, vive en Canarias, donde desarrolla su labor profesional como docente de Enseñanza Secundaria.

El sujeto 2 (**S2**) es una persona migrante adulta, con escasa formación académica recibida en el país de origen (Canarias, España) y cuya experiencia en cuanto a la inclusión en Canadá está marcada, sobre todo, por su escaso conocimiento de los idiomas que allí se hablan, así como su trayectoria laboral en el país de acogida. El contexto en el que nos situamos en el caso de **S2** abarca desde finales de la década de 1960 y mediados de la década de 1990.

El sujeto 3 (**S3**) es un caso de una persona adulta cuyos padres emigraron a la ciudad de Montreal cuando tenía nueve años y que acudió a un aula de acogida al incorporarse al sistema educativo en la provincia de Quebec. Actualmente, reside en Canarias, donde ejerce su labor profesional como personal de la Administración Pública. La época en la que nos sitúa su relato abarca desde mediados de la década de 1990 y el año 2010, aproximadamente.

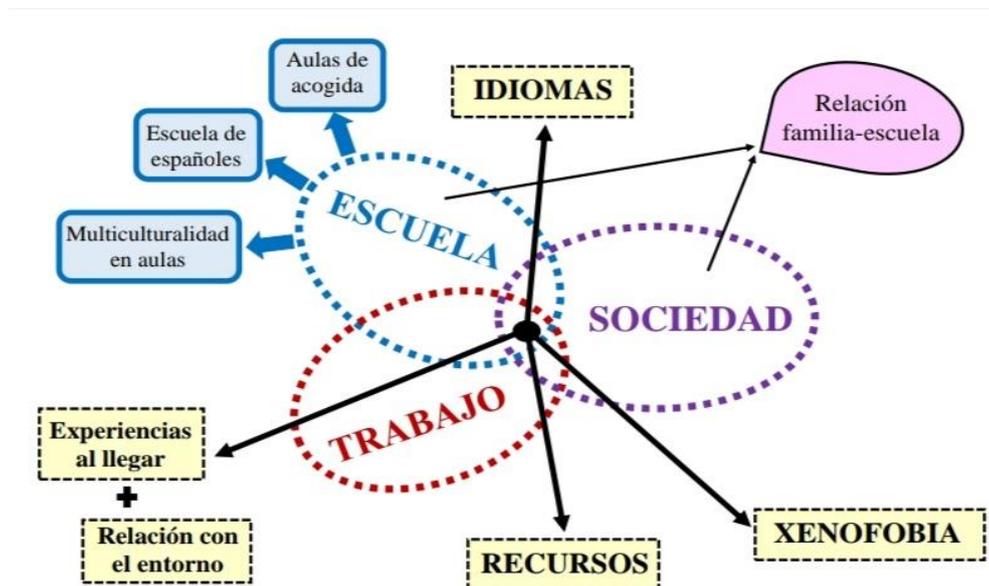
Una vez descrita la muestra, procedemos a analizar la información recogida, en la que observamos conexiones entre las diferentes categorías, de modo que resulta difícil establecer separaciones entre las mismas, pues percibimos puntos de convergencia entre la mayoría de ellas, tal y como también se puede ver en la tabla 2.

Tabla 2.

*Agrupamiento de las categorías en tres dimensiones.*

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	CATEGORÍAS EN COMÚN
<i>Escuela</i>	Aulas de acogida Escuela de españoles Multiculturalidad en aulas	Relación familia-escuela  Idiomas Recursos  Xenofobia  Experiencias al llegar + Relaciones con el entorno
<i>Sociedad</i>		
<i>Trabajo</i>		

Así, a través del siguiente mapa conceptual, se ha tratado de ilustrar esa relación entre las diferentes categorías en torno a tres dimensiones generales: escuela, sociedad y trabajo.



Las categorías analizadas giran en torno a esas tres grandes dimensiones (escuela, trabajo y sociedad). Dentro de la dimensión de escuela, encontramos tres categorías: las aulas de acogida, la escuela de españoles y la multiculturalidad en las aulas. Dentro de las dimensiones de escuela y sociedad, encontramos una categoría común: la relación

familia-escuela. En el punto de convergencia de las tres dimensiones, destacan algunas categorías por la importancia que se ha interpretado de la información extraída, como son: idiomas, xenofobia, recursos y la relación de dos categorías también en ese punto de conexión de las dimensiones: las experiencias al llegar y la relación con el entorno, entendiendo este último en un sentido laboral para uno de los sujetos; educativo para los otros sujetos por su experiencia en la escuela; y social para todos los sujetos.

A continuación, realizaremos un análisis interpretativo de las categorías temáticas interrelacionándolas entre sí que ilustraremos con fragmentos de las entrevistas. Estas pueden hallarse en su integralidad en el anexo 2.

Como ya se ha mencionado previamente, hay una relación entre las “experiencias al llegar” y las “relaciones con el entorno”, ya que, especialmente en el caso de **S2** y **S3**, su experiencia inicial en Montreal influyó bastante en sus relaciones con el entorno.

Conviene mencionar que los idiomas están muy conectados con estas dos categorías y que, en general, pueden ser vistos como el hilo conductor de todas ellas. Al analizar la información recogida, se puede observar que el conocimiento de los idiomas hablados en el país de acogida fue un punto clave al llegar allá o a la hora de relacionarse. Llama la atención el hecho de que **S2** manifiesta en varias ocasiones a lo largo de las dos entrevistas que, al llegar a Montreal, tuvo la sensación de no saber nada, además de resaltar sobre este aspecto que el idioma era importante y que, en la sociedad quebequesa, destacaban ese hecho. Es decir, **S2** menciona un sentido del uso de los idiomas en Quebec ligado a la importancia que allí le otorgan a la cuestión idiomática.

Sobre la importancia de conocer el idioma en el momento de llegar al país, **S1** precisa que sí condiciona cuestiones como la obtención de un empleo determinado, haciendo referencia a aquellos empleos que consigue la población migrante que, como en el caso de **S2**, llegan a un país sin apenas formación académica ni conocimientos de las lenguas habladas. Es más, en la información analizada al respecto, **S1** señala que sus progenitores trabajaron en lo que denomina “los trabajos de inmigrantes”, que describe como aquellos empleos que no quieren los demás.

Esa relevancia de los idiomas es también un dato destacado por **S2** en cuanto a sus relaciones con el entorno, pues comenta que estaban marcadas, sobre todo, por ese hecho de ser migrante sin conocimiento de idiomas. **S2** sentía que eso era un condicionante para entablar amistades con la gente local y nos indica que los migrantes

se relacionaban entre ellos por necesidad y por ese desconocimiento de la lengua francesa o de la lengua inglesa.

Retomando las experiencias al llegar, **S3** manifiesta que no percibió su llegada allá como “un gran trauma [...]” (**S3. E1**). Esto contrasta con sus recuerdos sobre su inclusión en el sistema educativo, dado que en varios momentos de las entrevistas menciona que sus comienzos en la escuela fueron difíciles, sobre todo, por su desconocimiento de los idiomas. En cuanto a sus relaciones sociales, en el marco educativo y en lo que respecta a su integración en su barrio, precisa que vivió en algunas ocasiones la sensación de sentirse desplazada y que, al vivir en una zona de la ciudad donde había más canadienses ingleses que canadienses franceses, tuvo que relacionarse con la gente de su entorno inmediato “[...] casi por fuerza o necesidad porque estaba sola, con la gente de allí.” (**S3. E2**).

Sobre esta cuestión de las relaciones con el entorno, encontramos que la información recogida al respecto en el caso de **S1** nos deja un dato llamativo. **S1** explica que, en sus relaciones personales/sociales, distinguía una parte íntima de otra pública. Es decir, con “parte íntima” hace referencia a esas relaciones personales con sus amigos, indicando, además, que la nacionalidad o el origen no fue nunca un condicionante para relacionarse. En cuanto a la “parte pública”, hace mención a esa realidad marcada por las amistades de sus padres, que eran de lengua española.

Volviendo a la información relacionada con la categoría de los idiomas, se recogen datos acerca del aprendizaje de las lenguas oficiales del país de acogida. **S1** describe que aprendió el francés<sup>2</sup> en el sistema educativo y que era el idioma con el que se comunicaba en su entorno privado o de amistades; el inglés, también en la escuela y, especialmente, en los medios de comunicación y resalta que mejoró ese aprendizaje en su etapa universitaria, pues realizó sus estudios en una universidad inglesa. Sobre el español, comenta que lo hablaba con sus padres y porque asistía a la escuela de españoles que existía en Montreal.

Sobre esta categoría, **S2** manifiesta que estaba marcado por el entorno laboral y que allá, ofrecían cursos de idiomas para la población migrante, aunque comenta en relación a ello que nunca accedió a esos cursos porque hablaba un poco de inglés y que allí le dijeron

---

<sup>2</sup> Los sujetos nombran como “francés” o “quebecois” a la variante de la lengua francesa hablada en la provincia de Quebec.

que “[...] eso era hablar bastante inglés↑.” (S2. E1). Su aprendizaje de esta lengua fue de forma bastante autodidacta, tal y como menciona en S2. E2: “yo aprendí el inglés con el libro de mil palabras que tenía y, también, en la tele porque había canales de Estados Unidos y esos eran en inglés (sss).” En cuanto a su aprendizaje de la lengua francesa, S2 indica que no lo aprendió porque en su trayectoria laboral no fue nunca necesario, pues según aclara en S2. E1: “[...] el francés aquí sirve para gastar dinero y el inglés, para ganarlo.”

En el caso de S3, en relación a esta cuestión, nos aclara que aprendió los dos idiomas con facilidad y que eso no solamente le permitió incorporarse a un aula ordinaria en poco tiempo, sino que, además, le facilitó su proceso de socialización, ya que pudo entablar amistades y desarrollar relaciones entre iguales.

En el plano social, en el que la política tiene una gran influencia, S3 hace especial mención a la ferviente defensa de la lengua francesa que se ha producido y se sigue produciendo en Quebec y menciona el proyecto de Ley 96 en S3. E2:

Es que en Quebec son muy proteccionistas con el idioma↑ y eso, al final, de una forma u otra, se traslada a casi todo↑ (mmm). Ahora mismo, [...] llevan un tiempo con bastante polémica allá por una ley que van a aprobar para fomentar más aún el uso del francés. Así que, si la cosa ya estaba candente desde siempre con ese tema, pues ahora lo estará aún más (S3. E2).

Consideramos oportuno resaltar que los tres sujetos indican que la lengua francesa era el idioma de los asuntos oficiales y que su contacto con la lengua inglesa se producía, sobre todo, a través de los medios de comunicación, dada la cercanía, además, de los canales televisivos estadounidenses.

Conectado con lo mencionado hasta ahora, encontramos otra categoría relevante y que aparece transversalmente en varios momentos de las entrevistas. Esa categoría es la “xenofobia”. Sin embargo, antes de adentrarnos en ella, conviene resaltar aquí un concepto que destacan los sujetos en varios momentos en las entrevistas: el concepto de “pura lana”. Este término se emplea para definir a aquellos canadienses franceses descendientes de colonos franceses llegados a América en el siglo XVII (Armony, 2013). Su mención conecta con esta categoría, pues los tres sujetos destacan algunos detalles que les han podido llegar a hacer sentir discriminados o desplazados. S1 precisa varios ejemplos, asociando ese hecho a que creció en la provincia de Quebec y que, por aquel

entonces, se reivindicaba mucho el “ser francés”, aunque eso sobre todo se sentía frente a lo de “ser inglés” que, como ya hemos indicado en apartados anteriores, si bien eran una mayoría en Canadá, en el caso de la provincia de Quebec, los canadienses ingleses representaban una minoría dentro de la sociedad, aunque en este sentido, **S1** no sentía que eso le afectase directamente, pues se relacionaba tanto con canadienses franceses como con canadienses ingleses. **S1** añade a este respecto que: “[...] al final, cuando hay enfrentamientos de este tipo, surge el racismo y había a veces, de parte de cierta parte de la población un sentimiento de rechazo:::, como de tú vienes desde fuera, vienes a quitarnos los puestos de trabajo↑.” (**S1. E1**).

Otro dato interesante señalado por **S1** hace referencia a algún episodio de discriminación que llegó a experimentar en el entorno escolar, manifestando la sensación de molestia que le provocaba ese trato por parte de algún docente: “Uno lo siente, que la actitud hacia ti no es igual que hacia la gente local, [...]” (**S1. E1**).

Además de eso, encontramos que **S2** relaciona el sentir un trato algo discriminatorio con el no hablar el idioma. Manifiesta que ese hecho le hacía no sentirse integrado del todo en la sociedad quebequesa y precisa que no es que la población local despreciase al que no hablaba estas lenguas, pero que condicionaba mucho a la hora de poder hacer, por ejemplo, gestiones burocráticas.

En el caso de **S3**, indica que percibió cierta sensación de rechazo en el entorno escolar por haber sido alumna del aula de acogida. Además, precisa que el resto del alumnado que acudía a las clases ordinarias en su centro no “miraban” de la misma forma a quienes acudían al aula de acogida. Además, destaca que eso motivó que quisiera aprender el idioma más deprisa, para evitar así cualquier marginación en la escuela.

Lo anterior conecta con una categoría que entronca las dimensiones “escuela” y “sociedad”, como es las “relaciones familia-escuela”. Dentro de esta categoría, constatamos que **S1** y **S2** coinciden en sus comentarios y señalan que la comunicación y la participación de las familias en la escuela era escasa. **S2** aclara que asistía poco a la escuela, ya que, su hijo era buen estudiante y que, por eso, apenas acudía. También, indica que, desde el centro educativo, no se hacían muchos esfuerzos por mantener contacto con las familias de origen migrante.

En lo concerniente a esta categoría, **S3** manifiesta que sí había comunicación e implicación por ambas partes, tanto familias como escuela porque ella acudía a un aula

de acogida y la escuela estaba en contacto con sus padres con el fin de informar de los progresos que hacía y sobre los contenidos o proyectos que se llevaban a cabo. Sobre eso último, destaca que se centraban en conocimientos generales de historia y cultura quebequesa, pero, sobre todo, en aprender la lengua francesa porque, como explica, en la escuela consideraban que con ese aprendizaje podía avanzar en el sistema educativo dentro de un aula ordinaria.

Adentrándonos ahora en la categoría de las “aulas de acogida”, observamos, a partir de la información recogida, que **S2** no tenía conocimiento sobre estas aulas y su función dentro de las escuelas; al igual que tampoco sabía de la existencia de la figura del mediador, resaltando que: “[...] con los que no éramos de allí, no se reunían mucho y quizás fuera por la cuestión del idioma, no lo sé (mmm).” (**S2. E2**), lo cual nos deja entrever, nuevamente, que la cuestión idiomática está presente en muchas de las cuestiones abordadas, cual nexo de unión entre todas las categorías.

Por otro lado, **S1** recuerda que en su escuela había un aula de acogida, pero aclara que no sabía cuánto alumnado había ahí, así como tampoco recuerda si había un mediador porque, resalta que en las clases ordinarias había compañeros/as de diversas nacionalidades y que no tenía constancia de que ninguno hubiera pasado por el aula de acogida previamente.

En el caso de esta categoría, el mayor peso de la información obtenida y analizada ha venido de **S3**, que relata que asistió a un colegio público donde había un aula de acogida a la que acudió con otros niños/as de la zona que no habían nacido allí. Nos detalla que el alumnado está dentro de esas aulas unos meses o el tiempo necesario hasta que aprenden las nociones suficientes de lengua francesa que puedan permitirles el seguimiento de las clases en un aula ordinaria del centro. Aclara, en cuanto a los contenidos, que lo que se hacía en el aula de acogida era, esencialmente, aprender el idioma y algunos conocimientos generales de cultura quebequesa, precisando que no se seguía un modelo de enseñanza adaptado a cada necesidad detectada, ya que había bastante alumnado que comprendía edades muy diversas.

Añadido a lo anterior, **S3** hace alusión al hecho de que estas aulas de acogida solamente prestaban servicio en la etapa de Educación Primaria y señala que sería conveniente que el sistema educativo de Quebec trasladase el aula de inclusión también

a la etapa de Secundaria como medida integradora para aquel alumnado recién llegado que no tiene conocimientos del idioma y de la cultura local.

Con respecto a la figura del mediador, **S3** también menciona que, en el caso de su escuela, sí que se reunían con las familias del alumnado que acudía al aula de acogida para informar de las actividades, proyectos, progresos, etc. de sus hijos/as. Señala que en su escuela había dos mediadores que hablaban diferentes idiomas, con el fin de facilitar la comunicación con las familias de origen migrante, de lo cual podemos deducir que, en este centro, se hacían esfuerzos por integrar y facilitar a ese alumnado procedente de familias de origen migrante.

Dentro de esa dimensión de la escuela, no solamente tenemos esa categoría de las aulas de acogida, sino que, muy relacionada con ella, encontramos la “escuela de españoles”. Sobre esta categoría, **S1** y **S2** señalan que tenían conocimiento de esas escuelas para migrantes, pero indican que no formaban parte de la educación reglada, sino que surgían de las propias comunidades de migrantes. **S1** manifiesta que asistía una vez a la semana a esa escuela, al igual que los hijos/as de otros migrantes, donde aprendía conocimientos acerca de diferentes áreas. Además, señala que, a medida que fue creciendo, los conocimientos que adquirían se centraban más en historia, geografía, literatura y cultura española. **S2** complementa esa información aportando que decidió que su hijo asistiese a esa escuela para que aprendiese cultura española. **S3**, sin embargo, comenta que desconocía la existencia de esas escuelas de migrantes y que, probablemente, de haberlo sabido, sus padres hubiesen decidido que acudiese también, como forma de mantener contacto con la cultura española.

Otra categoría de la que hemos obtenido información es “multiculturalidad en aulas”. Al analizar los datos, encontramos que los tres sujetos coinciden al comentar que, en general, no se aprovechaba del todo esa multiculturalidad en las escuelas o los barrios. **S3** menciona al respecto que, efectivamente, en la escuela no percibía que se aprovechara esa multiculturalidad, pero que en situaciones muy concretas como podía ser la celebración de un cumpleaños sí había convivencia multicultural. Sin embargo, más allá de esas celebraciones a nivel privado, no percibía más aprovechamiento de la diversidad cultural. **S1** y **S2** resaltan el hecho de vivir en el barrio de los portugueses y que en esa zona había una comunidad judía, pero que no consideraban que se pusiera en valor tampoco esa diversidad a nivel colectivo o en el barrio en general.

Otra cuestión que estimamos llamativa es la relacionada con los “recursos”. Nuevamente, tras analizar la información recogida, observamos que los tres sujetos coinciden en lo que concierne a las becas/ayudas para estudiar. Mencionan que no se conciben como becas en sí mismas o no con el mismo significado que se le da en España, sino que se trata de unos préstamos universitarios. **S1** lo define en **S1. E1**:

[...] allí la universidad hay que pagarla y cuesta bastante dinero. Lo que pasa es que es semi-estatal, es decir, que el Estado controla la mitad más uno de las acciones de la universidad. Entonces, hay una empresa privada que gestiona la universidad, pero realmente más de la mitad pertenece al gobierno para que no se convierta en una entidad totalmente privada↑. Es verdad que existen becas, pero no como aquí. Aunque más que becas, lo que existe es una bolsa de estudio, es como un préstamo↑. [...] lo que pasa es que cuando terminas la carrera universitaria, tú al Estado le tienes que devolver ese dinero. [...] **NO DEVUELVES EL DINERO HASTA QUE NO CONSIGUES TRABAJO**. O sea, el gobierno se hace, en parte, responsable de que tú consigas ese trabajo para el que te has formado. Es decir, si tú estudiaste para esto y no pudiste conseguir trabajo, el gobierno considera que tiene una parte de la culpa y no te pide responsabilidades. [...] Pero si una persona termina de estudiar y empieza a trabajar en algo para lo que no ha estudiado porque no encontró para lo que sí se formó y ve que puede ir devolviendo el dinero, pues lo irá haciendo (sss).

**S2** y **S3** complementan esa información aportada por **S1** sobre esos préstamos para estudiar. De lo cual, se deduce que la población tiene clara ese compromiso del Estado con que el alumnado universitario pueda cursar sus estudios superiores y obtener un empleo relacionado con su formación.

Por otra parte, los tres sujetos mencionan desconocer si había ayudas de otro tipo, pero sí nombran la biblioteca como recurso importante y que sí estaba bastante presente, tal y como matiza, por ejemplo, **S1** cuando habla sobre los diferentes recursos de que disponía la sociedad en general:

[...] había cosas para hacer. [...] Hombre, yo me leí la colección completa de Tintín y de Asterix y todo eso y nunca me los compré. Me los compré ya de mayor, pero cuando era pequeño, los leía de la biblioteca↑. Y la escuela

misma tenía biblioteca, tú cogías libros de la biblioteca y te los llevabas a casa. Yo me los llevaba y no pagaba ni un duro, PARA ESO ESTABA LA BIBLIOTECA, para aprovecharla↑ (**S1. E1**).

También **S1** menciona la existencia de recursos como gimnasios, precisando que eran accesibles a la población en general por una cantidad mínima de dinero. Asimismo, destaca que dependía muchas veces de la disposición de las personas para aprovechar todos esos recursos disponibles.

Además de la información obtenida en las diferentes categorías propuestas, cabe mencionar las reflexiones finales que cada uno de los tres sujetos ha hecho. **S1** concluye en **S1. E2** diciendo: “[...] siempre digo que convivir con diferentes culturas es enriquecedor porque nos da la posibilidad de aprender unos de otros y entender que cada cultura configura la realidad a su manera.”.

**S2** concluye comentando que: “[...] cosas buenas y cosas malas (mmm). Las malas es que echabas de menos a tu familia, Canarias y tu vida aquí. Pero claro, UNO EMIGRÓ COMO TODOS, para poder tener una vida↑. Me alegro de haber llegado a Canadá porque hoy estoy disfrutando de mi jubilación aquí y en buenas condiciones y eso es gracias a Canadá↑. Así que, me quedo con esa parte buena y la gente buena que conocí allá y que era la familia que uno tenía allí. TODOS ÉRAMOS FAMILIA ALLÍ.” (**S2. E2**).

**S3** concluye mencionando que: “[...] en general (mmm), valoro esos años como algo positivo en mi vida (sss), especialmente porque siempre he pensado que convivir con otras culturas es algo muy bueno↑, algo que nos sitúa y nos hace comprender que una misma realidad puede ser vista desde posturas diferentes y que eso no es algo necesariamente malo↑, SINO TODO LO CONTRARIO, nos sirve para ser más abiertos de mente↑ o yo, al menos, lo veo así.” (**S3. E2**).

Tras este análisis interpretativo de la información, se constata la interconexión entre diversos elementos y aspectos que se conjugan para dar forma a esa diversidad cultural que define la realidad quebequesa, no solamente en su aspecto educativo, sino también en lo social y en lo laboral. Se constata, con estos testimonios, cómo esa multiculturalidad está presente en la sociedad y cómo es valorada de tal manera que es considerada como un elemento enriquecedor dentro de cualquier comunidad.

## Conclusiones, limitaciones y perspectivas de futuro

A continuación, se muestran las conclusiones que se han extraído del análisis interpretativo de la información recogida a través de las entrevistas. Conviene recordar que el objetivo de este trabajo ha sido ofrecer un acercamiento a experiencias vivenciales relacionadas con el sistema educativo y la sociedad quebequesa, como modelo de inclusión de esa población de origen migrante y esa diversidad cultural que caracteriza al país.

El sistema educativo es uno de los principales instrumentos de los que dispone una sociedad para integrar la diversidad cultural. A través de los testimonios de los sujetos, hemos podido observar que, efectivamente, el aspecto que concierne a la educación ha sido clave para sentirse integrados. Especialmente, hacemos hincapié en el aprendizaje de los idiomas que se hablan en Quebec –con mayor importancia, la lengua francesa–, pues a medida que se iba analizando la información, esa categoría de los idiomas resaltaba como un hilo conductor que se interrelacionaba con otras categorías.

Desde diferentes posiciones –pues cada uno de los sujetos habla del aprendizaje de la lengua desde su vivencia personal–, nos vamos adentrando en la importancia que el aspecto lingüístico adquiere en cuanto a integración cultural se refiere. La cuestión idiomática ha sido una parte fundamental de los retos a los que se enfrenta el sistema educativo canadiense. Especialmente, como menciona Vila (2006), la escolarización de alumnado de origen migrante durante la infancia y la adolescencia desempeña un papel significativo en la adquisición de la lengua, que actúa como factor facilitador de una inclusión no solo a nivel educativo, sino también en la esfera social. Este hecho, queda reflejado perfectamente en uno de los testimonios recogidos, pues destaca que ese aprendizaje de la lengua local fue lo que le permitió poder sentirse parte de la comunidad en la que estaba y, además, favorecer su proceso de socialización. Bien es cierto que, además, en este caso en concreto, se trata de una persona que asistió a un aula de acogida al llegar allá, pues no tenía conocimientos de los idiomas que se hablaban en esa parte de Canadá.

Por consiguiente, reconocer y valorar la diversidad cultural que conforma la realidad dentro de las aulas escolares para poder lograr una inclusión más efectiva, permite abordar la cuestión desde una perspectiva que apuesta por la integración de las minorías como forma de enriquecimiento personal y social y prevenir actitudes de índole discriminatoria entre compañeros dentro del aula. De la información analizada y

asociándolo al caso del sujeto mencionado previamente, encontramos cierta concordancia con lo expresado por Puigdemívol (2003) y Medina (2018) acerca de las aulas de inclusión o de acogida como vía para facilitar esa integración en la realidad escolar. Además, también observamos que la figura del mediador cultural o sociolingüístico descrita por Usarralde (2008) está presente en la vida escolar como puente de comunicación entre familias de origen migrante y escuelas.

Sin embargo, cabe señalar que, pese a la versión oficial que conocimos a través de nuestro marco teórico y que uno de los entrevistados ratifica, para los otros sujetos de la muestra, esta figura apenas estuvo visible en su realidad educativa. Esto nos lleva a pensar que, tal vez, ese instrumento no llegaba a todas las realidades de la misma manera y nos hace reflexionar acerca de la importancia de prestar atención a todos los detalles necesarios dentro de toda comunidad para que esa diversidad se sienta de verdad integrada en una sociedad.

En líneas generales, las historias de vida nos han permitido constatar que esa multiculturalidad es un rasgo destacable de la sociedad quebequesa y define la realidad de las personas que pertenecen a minorías culturales. Ese multiculturalismo ha caracterizado, de igual manera, la realidad educativa e, incluso, la forma de interactuar de los miembros de una comunidad y su capacidad de adaptación a las constantes transformaciones dentro de esa misma sociedad reivindicativa y defensora de sus derechos lingüísticos y de su identidad cultural. Tanto es así que, a través de estos testimonios, observamos que esas reivindicaciones han obtenido sus frutos a nivel legislativo con diversas modificaciones y “reacomodos” para favorecer la integración de esa diversidad lingüístico-cultural. De la información analizada, se observa que esa diversidad cultural es valorada como algo positivo, pero que debería desarrollarse más no solo dentro de la escuela, sino fuera de ella. Además, los sujetos manifiestan que debería ser vista como una oportunidad de intercambio y enriquecimiento personal, social y educativo. En consonancia con lo mencionado por Auclair-Davreux (2013) sobre lo que la Reforma de la Educación del año 2004 ha pretendido fomentar: una sociedad capacitada para adaptarse a los cambios que sufre y activa, en su propio proceso de aprendizaje para alcanzar una plena integración e inclusión.

Esto, también, nos acerca a lo aportado por Llevot Calvet (2002) sobre el hecho de que el aumento de la diversidad cultural en Quebec ha posibilitado el desarrollo de diferentes actuaciones encaminadas a favorecer la comunicación entre la escuela y esa

diversidad cultural. Sin embargo, de la información analizada, se ha podido observar que, una parte de los sujetos de la muestra, comenta que no percibió esfuerzos por parte de la escuela para promover esa comunicación en los casos del alumnado proveniente de familias de origen migrante, achacándolo a la barrera idiomática. Es llamativo cómo ese factor lingüístico resalta a lo largo de todas las cuestiones analizadas y que, en relación a la relación familia-escuela, resulta ser clave.

Por otro lado, hay que matizar que otra parte de los sujetos de la muestra sí percibía esos esfuerzos por parte del sistema educativo para favorecer las relaciones entre la escuela y las familias. De lo cual, podemos concluir que, tal vez, a pesar de la existencia de diferentes políticas educativas enfocadas a cubrir esas necesidades ligadas a una sociedad multicultural, en la realidad de las escuelas esto no siempre se lleva a la práctica.

Basándonos en lo anterior, consideramos que este trabajo podría tener un carácter prospectivo y dar pie a desarrollar diversas investigaciones a partir del mismo. Partiendo de esta, se podría ahondar en aquellos aspectos sobre los que haya pocos estudios o poca literatura al respecto. Es importante señalar, de igual manera, que de estas historias de vida se pueden obtener otros análisis, puesto que nos hemos centrado en las categorías que hemos considerado más pertinentes para el objetivo de nuestro estudio.

En el caso de continuar profundizando en esta temática, sería conveniente introducir algunas mejoras, como, por ejemplo, el poder acceder a una muestra más amplia con el fin de aportar más validez y fiabilidad a la investigación.

Cabe precisar también que muchos de los datos que se consultan en este trabajo, corresponden a una época más actual, no del momento en el que se sitúa la muestra. Puede ser que, en el presente, la información relativa a esta temática sea diferente a la del contexto en el que nos situamos. Por lo tanto, sería conveniente acceder a datos más contextualizados, es decir, que sean cercanos en el tiempo al que se sitúa la información obtenida en las entrevistas.

En definitiva, en relación a las conclusiones extraídas, se podría decir que el componente lingüístico es un elemento vertebrador en cada sociedad y en cada comunidad y que son necesarias las acciones que, a nivel educativo, se pueden realizar para poder facilitar la integración de todas aquellas minorías culturales que conforman un país como Canadá.

## Referencias

- Armony, V. (2013). *Quebec y sus inmigrantes*. Carte Blanche. [https://www.researchgate.net/profile/Victor-Armony/publication/303988867\\_Quebec\\_y\\_sus\\_inmigrantes/links/5761b56b08ae244d0372cd3e/Quebec-y-sus-inmigrantes.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Victor-Armony/publication/303988867_Quebec_y_sus_inmigrantes/links/5761b56b08ae244d0372cd3e/Quebec-y-sus-inmigrantes.pdf)
- Atienza Macías, E. (2016). Inmigración y pluralidad lingüística: un reto para los derechos humanos. Canadá y el modelo de "acomodo razonable" de derechos. *Revista de derecho migratorio y extranjería* (42), 139-150. <https://core.ac.uk/download/pdf/335341358.pdf>
- Auclair-Davreux, M. (2013). El programa de español lengua tercera en Quebec: ¿ hacia una integración de las directrices del Consejo de Europa?. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, (19), 113-126. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4736582.pdf>
- Bassi Follari, J. E. (2015). El código de transcripción de Gail Jefferson: adaptación para las ciencias sociales. <https://www.raco.cat/index.php/QuadernsPsicologia/article/download/298324/387357>
- Beaucage, P. (2005). ¿Un conflicto identitario sin violencia? Dinámica reciente de las relaciones entre anglo-canadienses, quebequenses y primeras naciones indígenas. *Intercultural Communication Studies*, 14(3), 1. <http://web.uri.edu/iaics/files/01-Pierre-Beaucage.pdf>
- Berruezo Adelantado, P. P. (2006). Educación inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 179-207. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411341012.pdf>
- Bisquerra Alzina, R. (Coord.) (2019). *Metodología de la investigación educativa*. Ed. La Muralla.
- Canada Journal (s.f.). Study, work and immigrate to Canada. <https://canadajournal.com>
- Carlino, F. (2006). La enseñanza del español como lengua de origen en países no hispanos. La experiencia canadiense. *Revista Iberoamericana de*

*Educación*, 38(2),

1-16.

<https://rieoei.org/historico/deloslectores/1199Carlino.pdf>

Casamada, P. (1989). La planificación lingüística en Canadá. *Bells: Barcelona English language and literature studies*, 45-51.

<https://www.raco.cat/index.php/Bells/article/download/98172/148927>

Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A Reassessment. *Applied linguistics*, 2(2), 132-149.

[http://210.240.194.115/ntcudct\\_courses/multimediasdesign/resources/7\\_web/10415/NIT104109\\_%E6%B1%9F%E7%B4%AB%E7%91%9B%01\\_%E6%95%B8%E4%BD%8D%E8%AB%96%E6%96%87/%E8%8B%B1%E6%96%87/13%20Age%20on%20Arrival%20and%20Immigrant%20second%20language%20learning%20in%20Canda.pdf](http://210.240.194.115/ntcudct_courses/multimediasdesign/resources/7_web/10415/NIT104109_%E6%B1%9F%E7%B4%AB%E7%91%9B%01_%E6%95%B8%E4%BD%8D%E8%AB%96%E6%96%87/%E8%8B%B1%E6%96%87/13%20Age%20on%20Arrival%20and%20Immigrant%20second%20language%20learning%20in%20Canda.pdf)

Datos macro (2022). Canadá: Economía y demografía. *Economía y datos de los países*.

<https://www.bing.com/ck/a?!&&p=2abd3eb7547bb4604a044f8c1cb31e2f42f3034d4725d5675ceda12eb76ba53eJmltdHM9MTY1NjY3OTI4NiZpZ3VpZD0wMmFhZmQyOS00YzUzLTRjM2YtOGE0ZS05ZTNmZjk4OTBmYjMmaW5zaWQ9NTM3Mg&pntn=3&fclid=1f067500-f93b-11ec-be85-8fb7017743f7&u=a1aHR0cHM6Ly9kYXRvc21hY3JvLmV4cGFuc2lubi5jb20vcGFpc2VzL2NhbmFkYSM6fjp0ZXh0PUNhbmFkZUMzJUE4JTJDTJTIwY29uJTIwdW5hJTIwcG9ibGFjaSVDMYVCM24lMjBkZSUyMDM4LjI0Ni4xMDglMjBwZXJzb25hcyUyQyUyMHNILG0lQzMIQTFzJTIwaW1wb3J0YW50ZXMlMjBkZWw1MjBtdW5kb3UyMHBvc3UyMHZvbHVtZW4lMjBkZSUyMFBkZi4&ntb=1>

Datos mundial (2022). Geografía. *Canadá*.

<https://www.bing.com/ck/a?!&&p=57a997801f487430f543769fe015cdeeb0e15b2027f6a8eb2923efc8f0057c61JmltdHM9MTY1NjY3OTQ1MyZpZ3VpZD0wMzBmZDRmNC0xOTMxLTQ5YWYtYjMyYS1mZjkyNWVIMTE4MDYmaW5zaWQ9NTE2NA&pntn=3&fclid=82bc59d4-f93b-11ec-ac5b-fb0d8d6f7aec&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cuZGF0b3NtdW5kaWFsLmNvbS9hbWVyaWNhL2NhbmFkYS9pbmRleC5waHA&ntb=1>

de Lourdes Gay, M. (2015). La situación del español en Canadá y la enseñanza de ELE en Quebec. *Biblioteca virtual redELE*.



- Lasagabaster Herrarte, D. (2005). La presencia de tres lenguas en el currículo: multilingüismo en los contextos canadiense y español. *Revista de educación* (337), 405-426  
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/68048/00820053000221.pdf?sequence=1>
- LLevot Calvet, N. (2002). El mediador escolar en Québec: el último eslabón en la cadena de la comunicación intercultural. *Revista de educación*, (327), 305-320.  
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:17bed5b1-a9c7-4d44-b3eb-4d8f73a24867/re3271810520-pdf.pdf>
- Mc Andrew, M. & Rossel, J. (2000). Inmigración y educación intercultural en Québec: programas y debates. *Revista española de educación comparada* (6), 259-283.  
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/25237/7301-11120-1-PB.PDF?sequence=1>
- McAndrew, M. (2003). Immigration and Diversity: some policy issues confronting the Québec School System. *Policy*, 59. <https://policyoptions.irpp.org/wp-content/uploads/sites/2/assets/po/who-decides-the-courts-or-parliament/mcandrew.pdf>
- Martínez Usarralde, M. J. (2008). Una mirada comparada al contexto internacional: revisión de la realidad del mediador cultural en algunos países. el caso de Canadá, Italia, Suecia y Portugal. *Revista de Educación*, 2008, num. 345, p. 353-376.  
<https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/48078/055634.pdf?sequence=1>
- Medina, R. G. (2018). Análisis de las aulas de acogida lingüística: carácter inclusivo, flexibilidad e integración en la organización del centro. *Tendencias Pedagógicas*, (32), 91-105. [Análisis de las aulas de acogida lingüística: carácter inclusivo, flexibilidad e integración en la organización del centro - Dialnet \(unirioja.es\)](https://www.unirioja.es/dialnet/unirioja/11162/68048/00820053000221.pdf)
- Moliner García, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2).

[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661085/REICE\\_6\\_2\\_4.pdf?sequ](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661085/REICE_6_2_4.pdf?sequ)

Puigdemívol, I. (2003). Experiencias de inclusión: Presentación. *Aula de Innovación Educativa* (121), 35-36.

<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/44324/1/516991.pdf>

RCI (24 de mayo de 2022). En Quebec el proyecto de ley 96 será impugnado en los tribunales. Radio Canada.

<https://www.bing.com/ck/a?!&&p=7f4ae1a7eac9f7d88ad1d1524a2603628d98473002d3087b98db728bfb41562eJmldHM9MTY1NjY4MDUwNyZpZ3VpZD1iY2FmODE4OC11ODZmLTQzNGYtOTk5Yi0wNzUyMTQ5MjYxMDAmaW5zaWQ9NTE1Mg&ptn=3&fclid=f690dc3b-f93d-11ec-9cb7-2712f97f51c0&u=a1aHR0cHM6Ly9pY2kucmFkaW8tY2FuYWRhLmNhL3JjaS9lcY9ub3RpY2hlLzE4ODU2OTUvcXVIYmVjLXByb3llY3RvLWxleS05Ni1zZXJhLWlhcHVnbmFkby10cmliidW5hbGVz&ntb=1>

Ruiz Robledo, A. (1990). Canadá, un federalismo casi olvidado. *Revista de Estudios Políticos*, (69), 201-216. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/27078.pdf>

Statistics Canada (2016). *Census of population.*

<https://www.bing.com/ck/a?!&&p=d0dcc6742892283d67a52a9c4cebb3206480714f7cf4a7fbc4c63af438f7734JmldHM9MTY1NjY4NzAwNyZpZ3VpZD1iYTFkNzBiMy1INDNmLTQ5NWUtOTdjYi02MjJkNWMzMjA3OTMmaW5zaWQ9NTE1Nw&ptn=3&fclid=192e8d99-f94d-11ec-a228-a66415c11d47&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cxMi5zdGF0Y2FuLmdjLmNhL2NlbnN1cy1yZWNIbnNlbWVudC8yMDE2L2RwLXBkL2luZGV4LUVuZy5jZm0&ntb=1>

Seid, G. (2016). Procedimientos para el análisis cualitativo de entrevistas. En *V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (Mendoza, 16 al 18 de noviembre de 2016)*.

[https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.8585/ev.8585.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8585/ev.8585.pdf)

Tuts Sterckx, M. (2007). Las lenguas como elementos de cohesión social: del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural. *Revista de educación* (343), 35-54.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/68703/00820073007007.pdf?sequence=1>

- Vila, I. (2006). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y educación*, 18 (2), 127-142.  
[https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1174/113564006777973888?casa\\_token=HwILhMn7\\_RIAAAAAA:7XkdTEnpS5k8\\_PgXNhjdzr0ZkK3Tq5tuGITeQmls8Z5HTzAY8wERK8dC63nxbhKs7rVGpifTwn4](https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1174/113564006777973888?casa_token=HwILhMn7_RIAAAAAA:7XkdTEnpS5k8_PgXNhjdzr0ZkK3Tq5tuGITeQmls8Z5HTzAY8wERK8dC63nxbhKs7rVGpifTwn4)
- Vila, I. Práctica educativa, conocimiento lingüístico y escolarización de la infancia y la adolescencia extranjera. [https://www.researchgate.net/profile/Vila-Ignasi/publication/264540977\\_Practica\\_educativa\\_conocimiento\\_linguistico\\_y\\_escolarizacion\\_de\\_la\\_infancia\\_y\\_la\\_adolescencia\\_extranjera/links/53e369100cf2187dccb39223/Practica-educativa-conocimiento-lingueistico-y-escolarizacion-de-la-infancia-y-la-adolescencia-extranjera.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Vila-Ignasi/publication/264540977_Practica_educativa_conocimiento_linguistico_y_escolarizacion_de_la_infancia_y_la_adolescencia_extranjera/links/53e369100cf2187dccb39223/Practica-educativa-conocimiento-lingueistico-y-escolarizacion-de-la-infancia-y-la-adolescencia-extranjera.pdf)
- Woehrling, J. (2005). El régimen lingüístico en Canadá: conflictos y complementariedades entre las políticas lingüísticas de las autoridades federales de Québec y de las otras provincias. En *Jornada sobre el federalismo canadiense y su proyección sobre el modelo Español* (pp. 1-34). Fundación Manuel Giménez Abad de Estudios Parlamentarios y del Estado Autonomico.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5771308.pdf>
- Zarate, J. (2020). Iniciativas de revitalización de la lengua indígena en Canadá. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas (Cusco)*, (12), 271-274.  
<https://200.48.82.28/index.php/RFDPCP/article/download/657/788>

## Anexos

### Anexo 1

#### *Transcripción de las entrevistas*

#### **S1. E1**

**Muchas veces me has comentado que el barrio donde tú creciste en Montreal es un barrio de inmigrantes. ¿Cómo crees que influía esto en la educación de tu generación allí? ¿Te sentiste alguna vez “desplazado” por ese hecho de ser hijo de inmigrantes?**

Bueno::: (mmm) en algunos aspectos sí porque, además, crecí en la provincia de Quebec, que es separatista y, en ese momento, se reivindicaba mucho lo de ser francés. Pero era sobre todo frente a lo de ser inglés↑, y al final, cuando hay enfrentamientos de este tipo, surge el racismo y había a veces, de parte de cierta parte de la población un sentimiento de rechazo:::, como de “tú vienes desde fuera, vienes a quitarnos los puestos de trabajo↑”. Aunque yo nací allí, pero para ellos yo no era realmente de allí. Yo no era, lo que dicen ellos, un pura lana. Un pura lana es uno que ha nacido allí↑, que sus padres son de allí↑ y sus abuelos también↑. Yo no era un quebequés de varias generaciones, sino sí, era oficialmente quebequés porque había nacido ahí, pero el hecho de que mis padres fueran extranjeros hacía que yo no fuera completamente de esa zona:::. Pero bueno, tampoco es una cosa que yo sentía de la mayoría de la población, sino unos casos sueltos y uno tiende a veces a generalizar, pero te marca. Te marca cuando eres pequeño porque te encuentras con alguno por casualidad en la escuela o en algún sitio y te marca, como el que es víctima de racismo, que, porque un blanco le diga algo a un negro, pues no todos los blancos son así (sss) o lo mismo que una chica que ha sido víctima de machismo, pues obviamente no todos los hombres son así, pero si ha vivido un caso de ese tipo pues lo siente, lo mismo con los homosexuales o con cualquier tipo de colectivo que ha sufrido discriminación:::

Lo que sí puedo decir también es que donde más me molestó↑, fue quizás con algún que otro profesor↑. Uno lo siente, que la actitud hacia ti no es igual que hacia la gente local, hacia los pura lana.

Después (mmm), otra de las cosas que también influye es que las amistades de mis padres, al ser inmigrantes, no eran canadienses franceses, sino gente de habla española. Entonces:::, eran españoles también inmigrantes y en algunos casos, gente de América latina. Eso hace que también surja como una especie de gueto↑. No es que viviese en un gueto, sino que la realidad mía era distinta. A ver, una cosa era ir a la escuela donde yo

socializaba con un montón de personas: canadienses franceses o hijos de inmigrantes que no eran de habla española y yo tuve amigos de diferentes nacionalidades. Yo me acuerdo que, en el barrio, uno de mis amigos era chino, se llamaba Ping. Había uno que era portugués↑, Dani, que después seguimos siendo amigos varios años y así, con diferentes personas y también españoles, como el caso de Gregorio o de Karl↑, que era de Haití, de raza negra. Que incluso todas estas cuestiones raciales, etc. no había ningún problema. Pero a la hora de llegar a casa, era como otra realidad porque las amistades de mis padres eran de lengua española. Entonces, hay como una diferencia entre lo que era lo público, vamos a ponerlo de esa manera, y lo íntimo. A nivel personal, yo también tenía mi parte íntima, donde me relacionaba con todos, incluidos canadienses franceses. Lo que sí me molestaba era eso, que, de parte de algún profesor, no de muchos, sino de alguno sí lo notaba –porque también tuve profesores canadienses franceses y no noté absolutamente nada, pero bueno, que todo el mundo no es igual–. Y donde también lo notaba ocasionalmente era en algún caso de la vida diaria, pues no sé, imagínate que te pasó una cosa con un chófer de guagua (sss). Pero también me pasaba que uno al ser blanco y tener unas facciones muy parecidas a un francés –no es lo mismo que si fueras de otro color de piel o que fuese un latinoamericano que tiene la piel más morena– digamos que ellos te observan. Bueno, desde que dices tu nombre ya saben que eres extranjero↑, pero sin conocer tu nombre piensan hum, éste tiene unos rasgos que no parecen franceses. Puede ser mediterráneo. Me confundían muchas veces con un portugués, italiano, griego, armenio↑ (3). Sí, en alguna ocasión, pensaban que era armenio y en algunas ocasiones, español o incluso latinoamericano. Pero se ve que no tenía los rasgos canadienses franceses. Pero eso son casos puntuales, entonces yo no tengo tendencia a generalizar en ese sentido y más aún, que muchos de los hijos de inmigrantes españoles que todavía siguen allá, en Canadá, tienen parejas canadienses franceses y se han integrado en la sociedad canadiense francesa y han sido aceptados. Yo incluso he estado en fiestas o en casas o en contacto con ellos y no había ningún desprecio. Entonces, son cosas más bien puntuales, que te marcan cuando eres pequeño porque te hacían sentir de vez en cuando diferente. En cualquier caso, cuando uno es pequeño no lo ve, pero cuando uno va creciendo se da cuenta de que son cosas más bien puntuales.

Y hablo de los canadienses franceses porque los canadienses ingleses son otra cosa::: Los canadienses ingleses son una minoría en Montreal↑, en Quebec. Por lo tanto, los canadienses ingleses, entre comillas, estaban en la misma situación que los inmigrantes.

No eran inmigrantes, pero eran una minoría. En ese sentido, sí había cierta correspondencia. Pero tampoco con los canadienses ingleses noté eso, quizás por la idea de que no es que ellos no fuesen racistas, sino que al estar en minoría no estaban en condiciones de tratarte de esa manera. Pero tampoco tuve mucho contacto con canadienses ingleses. En aquella época eran menos de un quince por ciento, tal vez diez por ciento de la población y vivían también en otra parte de la ciudad y eso hace que no tengas contacto. Yo, donde sobre todo entré en contacto con canadienses ingleses fue cuando fui a la universidad, porque fui a una universidad de habla inglesa. En ese sentido, yo creo que los canadienses ingleses no digo que fuesen menos racistas, pero con respecto a un inmigrante no noté lo mismo que con los canadienses franceses (3).

Y en el instituto, también tuve el condicionante de que no fui a la escuela pública y en esa escuela, que pertenecía a una red de escuelas francesas, había muchos profesores de Francia, también de otras partes del Magreb y por ahí, pero nunca lo sentí↑. Yo creo que también por el hecho de que, a pesar de ser de lengua francesa y lo digo en el caso sobre todo de un profesor francés, de Francia, sigue siendo un extranjero. Es un poco como un español en México, que hablas la lengua, pero no eres de allí. Y obviamente la población local te acepta mejor porque eres mucho más parecido. Pero entre España y el mundo francés tampoco hay una gran diferencia. Como dije antes, sería mucho más notable siendo de otro color de piel o siendo de Oriente o siendo eslavo. Pero un mediterráneo, un latino (5), tenemos cosas muy similares o no veía yo esa gran diferencia.

**Dices que no fuiste a un colegio público... ¿cómo era tu colegio y qué llevó a tus padres a matricularte en un colegio que no fuese público?**

Bueno (mmm) dije escuela, pero sé que aquí se entiende escuela como colegio, pero yo me refería a instituto más bien (mmm). La escuela secundaria es la que no era pública. Yo fui a un colegio público, la educación primaria la realicé en una escuela pública. De hecho, antes de ir a la escuela pública estuve en una guardería. No en educación infantil, sino en una guardería, cuyo dueño era griego y había niños de diferentes nacionalidades. La escuela primaria donde yo estuve, estaba en un barrio de clase media-baja o clase trabajadora donde hay una importante parte de la población que es francesa, pero más de la mitad de la gente que vivía en ese barrio eran extranjeros, sobre todo portugueses↑. En esa escuela, que estaba a cinco minutos caminando de casa, los alumnos que estaban

conmigo, aparte de canadienses franceses que podían llegar a ser un treinta por ciento de la población de la clase, pues había griegos, portugueses, latinoamericanos (sss). Ahora me acuerdo, por ejemplo, de que había una chica de Brasil, una de Camboya, una de Haití (sss). Y curiosamente sólo había una de Haití porque en otras partes de la ciudad hay más haitianos en las clases. No había ningún italiano, pero en otras partes de la ciudad sí había bastantes alumnos italianos. Pero en el caso mío, había griegos, portugueses (3) más portugueses que griegos porque en la calle donde yo vivía no había, pero cerca sí. Estaba el chino que era amigo mío (sss). Había varias nacionalidades↑. Pero en mi caso, lo que pasaba era que yo tenía – y tengo – mucha miopía y entonces se metían mucho conmigo por mis gafas culo de botella y sí es verdad que tuve algunos problemas con algunos alumnos y sí es verdad que para hacerte bullying no había esa diferencia de nacionalidad. Porque tan igual en clase tenía amigos que eran canadienses franceses y algunos que molestaban eran canadienses franceses como también había alguno que no lo era y me molestaba.

Pero mis padres decidieron, en el momento de estudiar la secundaria, que la escuela que me iba a tocar no era buena. Es verdad que no tenía buena fama, pero claro, si te tocaba en un barrio de una clase media trabajadora pues no todos los chicos que iban a ese instituto eran conflictivos, pero había más casos desestructurados que en otros barrios. Y digamos que no tenía buena fama y entonces mis padres, como yo era hijo único, hicieron un sacrificio y me enviaron a esta escuela secundaria que conté que hay unas cuantas en el mundo que están unidas. Es curioso porque algunos hijos de inmigrantes, sus padres también les enviaron a esas escuelas y no teniendo los padres un poder adquisitivo importante. Pero sí es verdad que le daban bastante importancia a la educación de sus hijos↑. Ellos no pudieron o no tuvieron esa suerte↑. Mis padres eran de esa línea. De hecho, la mayoría eran de esa línea↑. Yo creo que todos los padres inmigrantes tenían la idea de que sus hijos pudieran estudiar. Y yo fui a ese instituto y ahí sí es verdad que quizás la mitad de la población de la clase era canadiense francesa y al ser un instituto de pago, pues se notaba que la población local, frente a la inmigrante, tenía más dinero y podían permitirse que sus hijos estudiaran ahí. Pero también había muchos hijos de inmigrantes y yo quizás era, en la clase, de las familias más pobres o la segunda o la tercera más pobre. Estaba en la parte baja y se notaba la diferencia. Eso sí me afectó un poco porque tú veías cómo vestían los demás, que los padres de esos chicos tenían coche (sss) y tú llegabas a clase y decías “mis padres no tienen coche” y no lo tenían porque era

UN GASTO, UN LUJO. A ver, no es que no se pudieran permitir un coche, sino que el dinero que iba para un coche mis padres decidieron utilizarlo en otra cosa y no me refiero sólo a la educación, sino en otras cosas. Entonces, era una cosa que sí, te lo puedes permitir, pero preferían invertirlo en otras cosas. Y había hijos de españoles cuyos padres estaban en la misma situación que los míos, pero tenían coche. Y mis padres fueron por otra línea↑. Y a veces, estabas en clase y había momentos en los que por algún motivo salía en la conversación ¿y tus padres? y tú decías pues mi madre limpia casas y mi padre trabaja en una fábrica y claro, tenías por otro lado, mi padre es periodista, mi madre es doctora, mi padre es abogado (sss) y se notaba mucho la diferencia de clases.

**Pero también tus padres, los trabajos que tenían eran porque emigraron en su momento. Estaban allí que no sólo no eran de la zona, sino que además no tenían formación** (sss).

Sí, no tenían formación:::. De hecho, un inmigrante, cuando llega a otro país, aunque tenga formación, tiene primero que ver si se le reconoce el título y a menos que sea un título de bastante reconocimiento o un médico o algo así, tú cuando llegas a otro país, es verdad que puedes decidir estudiar en ese lugar y si conoces el idioma, pues mejor; pero mis padres, no↑. Mis padres fueron los típicos inmigrantes que llegaron allí con prácticamente nada y bueno, a pillar el trabajo que conseguían, los trabajos de inmigrantes:::. LOS TRABAJOS QUE NO QUIEREN LOS DEMÁS. Entonces, en la fábrica donde trabajaba mi padre, que era una fábrica de plástico, algún canadiense francés trabajaba, pero ahí trabajaban inmigrantes de Europa, de América latina, de África, de Asia (sss) y mi madre, limpiaba casas. Limpiar casas era un trabajo de inmigrantes. Es verdad que había ciertos inmigrantes que hacían más esos trabajos, pero las españolas eran unas de las que más lo hacían, junto con portuguesas y filipinas↑. Entonces, a menos que llegaras y montaras tu negocio, normalmente, se daba lo otro. El factor idioma influye mucho y, obviamente, para limpiar el idioma no es tan importante. Evidentemente, no vas a poder trabajar en un trabajo donde tengas que atender al público porque ya el idioma es un condicionante. Y trabajar en una fábrica de plásticos, pues es lo mismo. Y el que no trabajaba en una fábrica de plástico, trabajaba de carpintero, de tornero, o trabajaba de otra cosa: (4) trabajos de inmigrantes. Limpiando hospitales (sss), lo que sea.

**Y una curiosidad, porque aquí es distinto::: Yo sé lo que es estudiar aquí, he tenido derecho a becas (sss), por ejemplo, tu situación familiar era ser de clase obrera o media-baja, con pocos recursos, en Canadá los niños que acceden a la educación y vienen con este “background” (sss). ¿Tú tenías derecho a becas? ¿Cómo funciona allí? O, ¿cómo era en la universidad, por ejemplo?**

A ver (mmm), allí la educación es bastante similar a la de aquí. Tienen bastantes puntos en común. Pero cuando yo estudié en la escuela pública, es verdad que teníamos muchos libros de préstamo. Yo recuerdo que lo que había era unos libros y se entregaban a final de año y se volvían a utilizar al año siguiente y así (sss). Creo que lo que no hay es ese comercio del libro que existe aquí en la educación↑. Entonces, un libro podía estar varios años y cuando se reponían los libros, pues se volvían a utilizar. Eso lo pagaba el Estado en la enseñanza pública. Pero claro, yo después fui a la escuela privada – que, por cierto, a la que yo fui era la más barata que había – y ahí había que comprar las cosas, pero mis padres, igual que pagaban la escuela privada, pues también me pagaban el material. Pero la realidad que yo conocí con los estudios secundarios y los pre-universitarios – que no se llama bachillerato, pero es lo mismo y dura dos años↑ – era distinta a la de una persona que estudió en una escuela pública, entonces no puedo saberlo muy bien, pero me imagino que era una cosa similar. **LO QUE SÉ ES QUE NO EXISTÍA ESO DE ESTAR CAMBIANDO LIBROS A CADA DOS POR TRES.**

Y después, en la universidad (sss) bueno (mmm), allí la universidad hay que pagarla y cuesta bastante dinero. Lo que pasa es que es semi-estatal, es decir, que el Estado controla la mitad más uno de las acciones de la universidad. Entonces, hay una empresa privada que gestiona la universidad, pero realmente más de la mitad pertenece al gobierno para que no se convierta en una entidad totalmente privada↑. Es verdad que existen becas, pero no como aquí. Aunque más que becas, lo que existe es una bolsa de estudio, es como un préstamo↑. Allí te dan un dinero – **UNA CANTIDAD BASTANTE GENEROSA** -, y, de hecho, si necesitas quedarte en un piso, las universidades tienen esos pisos – como las residencias aquí – y lo que pasa es que cuando terminas la carrera universitaria, tú al Estado le tienes que devolver ese dinero. No sé si con algún tipo de interés o no. Obviamente, **NO DEVUELVES EL DINERO HASTA QUE NO CONSIGUES TRABAJO.** O sea, el gobierno se hace, en parte, responsable de que tú consigas ese trabajo para el que te has formado. Es decir, si tú estudiaste para esto y no pudiste conseguir trabajo, el gobierno considera que tiene una parte de la culpa y no te pide

responsabilidades. Te dice nos debes ese dinero, pero entendemos que no te hemos proporcionado un trabajo para el cual te has formado::: ↑. Pero si una persona termina de estudiar y empieza a trabajar en algo para lo que no ha estudiado porque no encontró para lo que sí se formó y ve que puede ir devolviendo el dinero, pues lo irá haciendo (sss). Yo no lo pedí, pero sé que existía y que no estabas obligado a devolverlo hasta que trabajases o ganases más de una cantidad mínima de salario. En ese sentido, tampoco pedí ese dinero porque mis padres me ayudaron con los estudios universitarios. Después, cuando mis padres se vinieron para aquí, yo estuve dos años solo terminando la carrera allí y yo vivía un poco con el dinero de los alquileres de mis padres. Mis padres habían comprado una casa y tenían dos alquileres, que es muy típico lo de tener alquileres allí. Pero esa renta tenía que enviársela yo a mis padres, salvo una pequeña cantidad que me quedaba y que me daba para subsistir. De hecho, yo trabajaba para poder permitirme más cosas y no tener que pasar hambre o pasar miserias. Pasar no pasaba hambre↑, pero digamos que para no estar mirando cuánto dinero me quedaba hasta final de mes, sino que yo tenía mis trabajitos de diez, quince, veinte horas semanales, un part-time job como se dice allá y con eso vivía. Estudiaba y podía permitirme ciertas cosas y no estar pasándolo mal.

**Y con respecto a tu colegio, en la etapa de primaria, sobre todo, que es donde los niños empiezan a desarrollar su relación entre iguales (sss), tu colegio, en ese sentido, ¿cómo era? ¿Era mixto o dividido por clases de niños y clases de niñas? ¿Utilizaban libros (sss)? ¿Cómo era en general?**

A ver, de lo que yo conozco de la educación aquí (mmm), pues conozco poco la primaria porque trabajo en secundaria y puedo hablar de secundaria, de bachillerato, de ciclos formativos, hasta de la universidad aquí porque estudié en ella y de alguna cosa más. Pero justamente, la educación primaria no la conozco:::. Pero he oído hablar sobre cómo funciona. Igual que sé que hay diferencias en las otras etapas educativas, creo que también las había en primaria. Hay una cosa que tengo que decir, yo fui a la escuela primaria allá, pero fuera de esas horas – y eso se extendió a cuando estuve en secundaria – mis padres, al igual que prácticamente todos los hijos de inmigrantes no solamente españoles, sino incluso de otras comunidades, me enviaron a la escuela de inmigrantes. Pero esto no es propio de allá, sino que los propios inmigrantes tenían unas escuelas donde nosotros íbamos unas horas a la semana a aprender nuestra cultura. Al principio, cuando era muy pequeño, aprendíamos un montón de cosas, incluso matemáticas y todo eso↑. Pero cuando

fuimos creciendo, todo lo que son las asignaturas comunes ya no las teníamos y entonces, la educación estaba enfocada a historia, pero historia de España, geografía de España y, sobre todo, lengua española y literatura y cultura españolas. O sea, darte lo que no te podía dar la escuela local porque la escuela local te va a dar una información más general del mundo, pero cuando va a lo regional pues hablaban de Canadá y de Quebec. Pero yo fui a la escuela española también, que era una cosa que pagaban los inmigrantes para sus hijos. De hecho, estuvimos en varios locales, una vez incluso hasta en el sótano de la iglesia de los españoles (sss) o sea, que nos podemos imaginar que esto se trataba de encontrar un sitio por ahí, un local donde se pudiera dar unas horas de clase a la semana. Gracias a eso, aprendí bien el español. Obviamente, mis padres lo hablaban y si no, yo lo hablaría de otra manera y no sabría cosas de cultura española como sé. ESA PARTE FUE IMPORTANTE. Eso me expuso, también, a cómo era el sistema español, o por lo menos en aquella época, con los libritos de Santillana y ese tipo de cosas. Y claro, yo simplemente comparando lo que salía en los libros de la escuela española y lo que nosotros teníamos en la escuela francesa, pues veía diferencias. Veía que se daba mucho, mucho, mucho contenido y que ya te hacían memorizar y, sobre todo, trabajar de una manera que no se parecía nada a lo que era la escuela francesa. En la escuela francesa, NO TE HACÍAN MEMORIZAR. No significa que no había exámenes, pero no era tanto de memorizar, que no significa que no hubiera que estudiar, sino eso. Había algunas tareas de lengua francesa y matemáticas, pero estaba más enfocado hacia el descubrimiento, hacia descubrir cosas. Se potenciaba mucho cosas que después, en secundaria, prácticamente desaparecieron. Por ejemplo, las artes plásticas, la música (sss).

### **Es como un poco Montessori...**

Bueno, no lo sé (mmm). De lo que sé de Montessori, puedo decir que las aulas que nosotros teníamos eran distintas a las de aquí (al menos, por lo que sé). Nuestra clase tenía una moqueta, con pupitres en los que estábamos agrupados en cuatro pupitres y se formaba un grupo; otros cuatro, otro grupo y así. Teníamos un profesor que nos daba muchas cosas, que era el que estaba siempre con nosotros. Pero después, por ejemplo, en música teníamos una profesora de música, en plástica, uno de plástica, en educación física, lo mismo. La propia clase después tenía algunos sectores. A veces llegábamos y estábamos en la parte de los pupitres, no había tanta pizarra, sino era mucho juego (sss), por ejemplo, nos desplazábamos al rincón de la lectura. Muchas veces, terminábamos de

hacer una cosa y decíamos ya terminé y la profesora nos decía ya puedes ir al rincón de la lectura. También había un rincón de los juegos para aprender (sss). Entonces eso, yo me acuerdo de que en la clase había rincones. La mayor parte la ocupaba la zona de los pupitres, pero después estaban esos sectores. Y a veces, también teníamos cosas como, por ejemplo, que venía una profesora que nos machacaba con la letra e::: – que en francés tiene varias formas de pronunciarse – y cuando hacíamos eso íbamos a otra parte. Incluso salíamos del aula y nos dirigíamos a otra parte. Me acuerdo también cuando tocaba educación física y entonces íbamos todos en grupito a educación física. Llegábamos por la mañana e íbamos todos juntos a recoger la leche, porque nos daban unos pequeños tetrabricks de leche y sí, íbamos a diferentes sectores↑. Y cuando íbamos a otra parte a escuchar la charla que vino a dar alguien, estábamos siempre dentro del aula, pero en otro sector distinto, ya no estábamos sentados en los pupitres, sino que estábamos en otra parte. Y si hacíamos algo de plástica, no lo hacíamos allí, sino íbamos al aula de plástica a hacer equis cosa que igual necesitábamos para algo que estábamos trabajando con nuestra profesora, algo que nos estaba enseñando. Pero como era algo de plástica, nos dirigíamos al aula de plástica. En ese sentido, no era tanto de aprender de memoria. Pero la cosa cambió drásticamente cuando fui a la escuela secundaria porque, además, era el sistema francés. Y ahí, ya no sé si el sistema secundario público era igual porque nosotros estábamos en el sistema de educación francés. Nuestros libros venían de Francia y después al final, teníamos que presentarnos a los exámenes del ministerio que eran unos exámenes que valían prácticamente la mitad de la nota a partir de 3º de secundaria y, sobre todo, cuarto y quinto y lo que era pre-universitario. Esos exámenes y las notas de esos cursos influían a la hora de acceder a la universidad. No hay una PAU, una EBAU como se llama ahora, pero había unos exámenes todos los años de diferentes materias: de Francés, Matemáticas, Inglés, Geografía, Historia (sss). Y en esa escuela secundaria, la cosa era distinta, además de ser privada, sí es verdad que había que estudiar más, pero siempre he notado a lo largo de todas mis etapas educativas, más en primaria que en el resto, que la parte de memorizar no era tan importante, que era más importante la práctica que la teoría y esto de tomar apuntes y más apuntes es una cosa que asocio mucho al sistema educativo español. Allí, no es que no tomásemos apuntes, pero ¿POR QUÉ TOMAR APUNTES DE ALGO QUE YA ESTABA EN UN LIBRO? Sí apuntábamos alguna cosa, hacíamos ejercicios, pero ¿tomar apuntes? Es que ni en historia. El profesor llegaba y nos decía página treinta y cinco del libro y eso entraba en el examen↑. Y esto fue incluso en el colegio francés. Ahí sí veo diferencia. Pero en primaria, bastante más.

Lo que sí creo yo es que allí los primeros años de primaria eran un poco, para mi gusto, suaves. A ver, yo era hijo de inmigrantes. Por supuesto, cuando yo entré en primero de primaria, mi nivel de francés no podía ser como el de mis compañeros que eran canadienses franceses. De hecho, a mis padres les dijeron, al igual que a muchos hijos de inmigrantes, que era aconsejable que fuera a una escuela primaria distinta, donde había como una atención para hijos de inmigrantes. Pero mis padres se negaron completamente<sup>↑</sup>. Es más, muchos padres inmigrantes que tenían a sus hijos ahí también se negaron y creo que hicieron bastante bien porque al final, yo en el primer año tenía buenas notas. Durante mi etapa en primaria, era de los mejores en clase. Es más, los mejores en clase de francés éramos hijos de inmigrantes. O sea, que esa idea de que los hijos de inmigrantes tendrían más dificultad (3). Hombre, en algún caso sería, pero no era la regla general. Ahí yo lo que creo es que, al principio, era un poco suave. Yo podía hacer muchas cosas gracias a que mi padre me había enseñado las cuatro cosas que él sabía. Lo típico, aprender a leer y a sumar y dividir y todas esas cosas y eso me dio un impulso que me ayudó al principio, y es verdad que también yo fui un caso especial. De hecho, se barajó que yo podía tener un coeficiente intelectual más alto e incluso saltar un curso. Y estuve a punto, pero no lo hicieron. Yo creo que fue mejor así, pero me acuerdo de que una vez hicimos un test de coeficiente intelectual, creo que fue en quinto de primaria y recuerdo que habíamos tres alumnos en clase a los que nos tenían vigilados y salíamos a veces de clase para hacer otras cosas. A un amigo mío le pasó lo mismo y a él le hicieron pasar un curso y tenía un coeficiente intelectual más alto que la media. Nosotros teníamos un coeficiente intelectual más alto que la media. No sé ahora cuánto podía ser, pero al final decidieron que no pasásemos de curso y yo creo que acertaron. Ahora lo miro y pienso que, en algunas cosas mi inteligencia no era para tanto, igual incluso por debajo de la media, pero lo que quizás sí les confundía era que algunos tipos de inteligencia posiblemente los tenía más desarrollados. Pero estamos hablando de los años ochenta. Yo terminé la primaria en el año ochenta y seis<sup>↑</sup>. Estamos hablando de que por mucho que Canadá estuviera dentro de los países avanzados en este tipo de cosas, no estábamos como hoy en día donde se sabe mucho más<sup>↑</sup>. Pero yo sí creo que era un poquito suave en ese sentido al principio, sobre todo, viendo después lo que hacíamos en la escuela española, que creo que era exagerado. Un punto medio hubiera sido lo ideal. Lo que también recuerdo es que cuando yo entré en secundaria, es verdad que me costó un poco adaptarme a ese otro sistema que era más rígido y funcionaba de otra manera. Lo que yo sí veo es que el sistema secundario allá era mejor. Primero, porque allá el sistema secundario son

cinco años, en vez de cuatro como aquí. Allá tardas un año más en llegar a la universidad y eso es algo positivo, creo yo. Pero lo que se había perdido, es decir, lo suave que era el sistema en primaria se recuperaba. No sé, me daba la sensación de que era como que al principio te iban poniendo en ambiente y después, tú ya tiras para adelante. Aun así, en mi época, no sé cómo es hoy en día, había bastante gente con fracaso escolar. De hecho, Quebec, es la provincia de Canadá CON MÁS ALTO FRACASO ESCOLAR y era un treinta por ciento en aquel momento.

### **¿Y a qué crees que se debía eso en realidad? Porque es una tasa alta...**

¿ES UNA TASA ALTA? Sí↑. Pues no lo sé (mmm), no tengo ni idea de por qué, porque no veo el sistema malo↑. Porque luego resulta que, en muchos aspectos, es cierto que Canadá destaca en educación. Pero no sé si la tasa de fracaso escolar es superior, pero treinta por ciento es una tasa de fracaso escolar significativa↑. No estamos hablando de un diez por ciento (sss). Me da la sensación de que el sistema educativo tenía sus fallos, obviamente, pero que quizás cuando tú pasabas esa etapa de primaria y llegabas a la secundaria, implicaba un cambio de ritmo y había gente que se quedaba en ese cambio de ritmo. De hecho, yo me acuerdo que en tercero de secundaria – que no es el tercer de ESO de aquí, sino que estamos hablando que allá se llega a quinto de secundaria – era muy determinante. Era un año decisivo. Ahí, el que lo pasara llegaría a cuarto y quinto. Lo que yo sé también es que yo fui a una secundaria privada y las cosas eran diferentes. También había fracaso, repetidores y todo ese tipo de cosas. Pero no sé si esa suavidad que había en primaria, después era contraproducente. No lo sé. Pero si es verdad que los que no fracasaban, después seguían estudiando↑. Yo no veía tanta gente abandonar (mmm) no sé, yo observo cómo son los alumnos aquí y cómo es hoy en día (mmm), aunque también me han dicho que allá las cosas han cambiado↑. Entonces no sé (mmm). No podría decirte, tendría que ir ahora allá, ver y volver. Uno no piensa en esas cosas, te quedas con datos y después te creas un esquema mental que no es realista porque no tienes la información suficiente y tu experiencia personal no es la experiencia de todos los demás. La mayoría no iban a una escuela privada, no iban a la escuela española (sss), pero lo que sí puedo decir es una cosa: creo que venir de una clase pobre o media-pobre no es tan significativo para poder avanzar en los estudios como lo son otras cuestiones. Porque los hijos de inmigrantes, prácticamente todos, veníamos de clase media-baja, clase trabajadora, pocos ingresos, además, con el añadido de la barrera del idioma, padres que

no terminaron su educación, que no te pueden ayudar (mmm). Otra cosa que a mí me impacta es el tema de las clases particulares. Allá no veía yo a tantos alumnos yendo a clases particulares como aquí y eso que yo iba a una escuela privada donde mis padres podían apuntarme a clases particulares si quería. ALLÁ NO, allá tirábamos para adelante sin esas clases particulares↑. No digo que alguno no fuera, pero no como aquí que están apuntados a clases de cinco y seis asignaturas. Y, sin embargo, los hijos de inmigrantes, con esas condiciones socioeconómicas, llegamos a la universidad. Entonces, ¿quiénes no llegaban? Pues igual los de las mismas condiciones socioeconómicas, pero de la gente local. Entonces quizás el problema viene de algo de casa (sss), porque un canadiense francés que está en esa condición social, vete tú a saber por qué. Igual viene ya con unos problemas de atrás, igual su familia tiene problemas (sss). Nosotros éramos familias normales, sólo pobres, pero normales, donde no había problemas graves de desestructuración. Y si había algún problema, no era dramático↑. El único problema era ese, que éramos pobres, y lo que te decían tus padres era oye, yo no pude estudiar, pero ahora estamos en un país donde hay oportunidades y tú vas a aprovechar esas oportunidades. Yo ya no porque ya tengo una cierta edad, pero tú que eres mi hijo sí y entonces sí te machacaban para que estudiaras. Yo sé que los hijos de inmigrantes, salvo algún caso esporádico, llegamos todos a la universidad. Y en ese sentido, no tengo tan claro que las condiciones económicas de por sí sean el condicionante porque el sistema educativo era bastante gratuito, aunque hubiera que pagar libros. Pero es un sistema realmente gratuito, que con un poquito de esfuerzo se puede conseguir. Pero claro, lo que pasa es que, si ese sacrificio lo haces ahora para comprar un teléfono móvil caro o tener Netflix o tener la Nintendo, pues claro que no vas a estudiar. Pero si tienes la mentalidad de que tú no te puedes vestir de marca, pero tú puedes hacer esto otro y te educan y tienes unos padres que están ahí, se puede. Y, de hecho, lo hacíamos todos los hijos de inmigrantes↑. Ahora claro, si mis padres hubieran sido de otra manera – y ya no es una cuestión económica – y con otros problemas que muchas veces están asociados con la pobreza, pero que no es la pobreza en sí, sino otra cosa, tus padres no te hubieran ayudado. No sé, imagínate que tu padre es un drogadicto, ya las cosas son distintas. O incluso, maltrato familiar. En mi caso, no había maltrato familiar, pero en otros casos, lo habría. Hay otro tipo de desestructuración que afectará. Tener poco dinero afecta en que no tenía algunas cosas, pero a pesar de eso, en mi casa había poco dinero, pero había libros. Que igual no te podías comprar muchos, PERO HABÍA BIBLIOTECAS y nosotros íbamos a la biblioteca↑.

### **Sí, yo recuerdo la biblioteca a la que me llevaste, la de tu barrio...**

Sí↑, esa, por ejemplo (mmm). Y hay cosas que se pueden hacer, aunque no tengas mucho dinero. A ver (mmm), mis padres no me podían llevar a una obra de teatro, pero había otras cosas. La sociedad hace cosas en la calle↑, etc. Es un poco ir buscando. Yo no podía igual permitirme ir a un gimnasio caro, pero allí hay una cosa que se llama el YMCA, el de la famosa canción (sss) son siglas y significan Young Men's Christian Association. Eso fue cuando se fundó. Hoy en día, van hombres y mujeres, pero antes iban solamente hombres. Y lo de cristianos... ahí ahora van judíos, musulmanes, budistas y lo que sea ☺. Lo que sí hay es la Young Women's Christian Association, que sí es solamente para mujeres que van a un gimnasio y no quieren que estén hombres mirándoles el culo y demás porque se sienten obviamente incómodas y entonces van a donde sólo van mujeres porque ellas lo que quieren es poder hacer deporte tranquilas. Y yo iba al YMCA y era una cosa barata. Es como el equivalente de la escuela de idiomas aquí, que por poca cantidad de dinero puedes estudiar un idioma durante todo un año. Pues allá pagabas una cantidad de dinero, no recuerdo si eran unos cinco dólares al mes o así, una cosa muy simbólica. Eso sí, las máquinas no eran nuevas, pero se podían usar. Y había piscina↑. Y luego ordenadores↑, cuando empezaron a salir. Y libros en la biblioteca (sss). Entonces, había cosas para hacer. Era meter un poco de parte de cada uno y se podía. No quejarse en plan mis padres no ganan lo suficiente para poder comprarme libros. Hombre, yo me leí la colección completa de Tintín y de Asterix y todo eso y nunca me los compré. Me los compré ya de mayor, pero cuando era pequeño, los leía de la biblioteca↑. Y la escuela misma tenía biblioteca. Tú cogías libros de la biblioteca y te los llevabas a casa. Yo me los llevaba y no pagaba ni un duro. PARA ESO ESTABA LA BIBLIOTECA, para aprovecharla↑. Entonces, lo de económico es relativo. Eso sí, videojuegos no tenía. Ya ves, una cosa en la que mis padres ahorraron. Tenía algunos juegos (sss) y uno puede jugar también con prácticamente nada. Si no podías hacer esto, bueno, pues cogías una pelota y te ibas a jugar (sss). Creo que la parte económica a muy pocos les podía haber sido un condicionante en la educación. Pero lo demás (mmm), no.

### **S1. E2**

**Bueno, primero que nada, muchísimas gracias por acceder nuevamente a responder a algunas preguntas acerca de tu vida en Canadá. Intentaré ser breve para no**

**quitarte demasiado tiempo y comenzaré preguntándote si tienes algún recuerdo en particular de haberte relacionado con migrantes recién llegados al país o de cómo vivían ese periodo otras familias con las que quizás se relacionaban tus padres (sss).**

Bueno (mmm), en mi caso en particular, no recuerdo tener relación con mucha gente recién llegada. Creo que, en el caso de mis padres, seguramente sí porque nos relacionábamos con unos valencianos y otros canarios↑, que eran las amistades de mis padres allá. Pero no en mi caso, en concreto.

**Claro, y allá, ¿cómo se relacionaba la gente? ¿Era habitual relacionarse con canadienses o te solías relacionar solamente con personas de tu misma nacionalidad y por qué?**

Bueno (mmm), yo me relacionaba con gente de todos lados. La nacionalidad nunca fue un detalle excesivamente importante a la hora de relacionarme con las personas↑. Como ya te había comentado, en el colegio, tenía muchas amistades de muchas nacionalidades diferentes↑. Creo que era lo normal en general, el relacionarse con gente de distinto origen al tuyo. O yo, al menos, ASÍ LO PERCIBÍA.

**Y en tu vida diaria, ¿en qué idioma o idiomas te comunicabas?**

Generalmente, en quebecois. A ver (mmm), con mis padres y sus amigos españoles, pues en español↑. Pero en mi ámbito personal o privado, en francés. TAMBIÉN EN INGLÉS, porque, además, veíamos mucha televisión americana y, obviamente, esos canales eran en inglés. También es verdad que en la escuela aprendí francés y en la universidad, fue donde mejoré mi conocimiento de la lengua inglesa porque era una universidad inglesa.

**Ahora que mencionas la parte escolar, no sé si conoces las aulas de acogida y la figura del mediador que el sistema educativo canadiense viene ofreciendo como medida de inclusión escolar del alumnado de origen migrante. ¿Recuerdas si en tu escuela había algún aula de acogida o si existía esa figura del mediador?**

Pues sí recuerdo que en mi escuela había un aula de acogida, aunque no recuerdo si había algún mediador↑ (mmm). Mis padres no iban mucho a la escuela porque yo era buen alumno, así que no necesitaron de mediador. En cuanto al aula de acogida, había, sí↑, pero no recuerdo ahora mismo si había muchos o pocos alumnos ahí. Como ya te comenté la otra vez, en clase tenía compañeros de bastantes nacionalidades distintas, pero creo que ninguno pasó por el aula de acogida.

**Y con respecto a esa multiculturalidad en la escuela, ¿se celebraban festividades de esas otras culturas, por ejemplo, si había alumnado de La India, se celebraba alguna festividad india? ¿Sentías que se aprovechaba esa multiculturalidad en el entorno educativo? ¿Y en la sociedad? ¿En los barrios? ¿Se celebraba alguna festividad de algún tipo?**

A ver (mmm), la verdad es que ahora que lo pienso, sí es cierto que había muchas nacionalidades en la escuela↑ y fuera de ella, pero no es como que se aprovecharan demasiado de esa ventaja. Me refiero a que no se aprovechaban esas nacionalidades para conocer otras culturas. En cuanto a nivel de barrio, bueno, yo vivía en el barrio portugués y también ahí había muchos judíos↑, que son un lobby potente en toda Norteamérica. Ellos sí celebraban sus costumbres culturales y religiosas↑. Pero no recuerdo que se hiciera nada más en particular.

**Vale y ya para concluir y en relación a todo esto que hemos estado comentando, ¿qué valores crees que te ha aportado esa experiencia migratoria?**

Pues yo siempre digo que convivir con diferentes culturas es enriquecedor porque nos da la posibilidad de aprender unos de otros y entender que cada cultura configura la realidad a su manera. Yo llevo en Canarias casi los mismos años que viví en Montreal y estoy encantado de estar aquí↑, de su gente y de su cultura. Pero es verdad que echo de menos muchas cosas de allá. Es normal↑.

## **S2. E1**

**Tengo que hacer una serie de entrevistas para un trabajo que tiene que ver con experiencias sobre narrativas escolares. Pensaba hacerte una serie de preguntas, pero creo que más bien voy a ir a preguntarte directamente por un aspecto, ya que seguramente, tú irás hacia atrás y encadenaremos con otras cuestiones. Como tú fuiste emigrante en Canadá durante varias décadas de tu vida, ¿cómo fue tu experiencia al llegar allí, sin conocer el idioma ni la cultura? ¿Tuviste la posibilidad de acceder a algún curso de formación? ¿O cómo era ser inmigrante allí con bajos estudios?**

Allí, hay cursos para los inmigrantes, PERO SE DA LA CASUALIDAD DE QUE A MÍ NUNCA ME LOS DIERON. Los pedí varias veces, pero nunca accedí a ellos, porque yo chapurreaba un poco de inglés y allí me decían que eso era hablar bastante inglés↑. Aunque una vez fui con un tipo que conocí allí para que le explicara que yo no sabía inglés, que yo era como un loro, que yo hablaba, pero no comprendía mucho, porque lo había estudiado de un libro y no tenía esa pronunciación. Entonces, yo estaba en esa situación de que ese hombre le dijera eso y la chica que estaba allí se puso a hablar español con nosotros y me dijo que sí↑, que ella me iba a dar el acceso al curso, que empezaban en una fecha posterior y claro, cuando volví, la habían cambiado a otro sitio y el que estaba allí no quiso darme el acceso al curso. Así que nunca me dieron un curso↑. Y Cabrera, el amigo mío que tengo aún allá, me dijo que fuera allí y les dijera que no sabía hablar ni una palabra de francés (mmm). Lo malo mío fue que los españoles que estábamos allí éramos LOS MÁS BURROS DE TODOS LOS INMIGRANTES QUE HABÍA EN MONTREAL. Tenían que haberme dicho que solicitase primero el de francés y luego, me darían el otro↑. Pero su mentalidad era el francés aquí sirve para gastar dinero y el inglés, para ganarlo.

Yo trabajé una vez en una fábrica que la llamaban la fábrica de la muerte, que era de alemanes, aunque el encargado era húngaro. Y yo, trataba de hablarle a él en francés – porque como estaba en Quebec, pues (5) -, hasta que un día me dijo que no le hablase en francés, que le hablase en inglés y si no sabía, prefería que le hablase en español, porque él no entendía francés. Y POR ESO, PENSABA YO QUE LOS ESPAÑOLES TENÍAN RAZÓN, que allí el francés era para gastar dinero (mmm). Esa fue la razón por la que yo no estudié francés, porque para qué iba a estudiarlo si luego en las fábricas no lo hablaban↑. Claro↑, yo buscaba algún libro y lo miraba por la noche cuando llegaba del trabajo. Allí no fui a la escuela en ninguna parte, pero cogí un libro y lo miraba. Allí, en Montreal, no se podía aprender francés en la calle porque oías a gente hablando veinte lenguas (sss). Tú te encontrabas a un español y te hablaba en español, te encontrabas a un italiano y te hablaba en italiano (sss). Y para tú encontrar ingleses, tenías que ir al oeste y trabajar en la parte, pero en esta zona, nada (mmm).

**Pero y tu nivel de inglés (mmm) ¿por qué sabías tú ese inglés antes de llegar allí?**

Porque yo tenía el capricho de ir a Canadá y compré un libro, que tenía casi mil palabras y me ponía a estudiarlo de memoria (sss).

**O sea, de memoria y, además, de manera autodidacta...**

A mí, no me explicó nunca nadie (mmm). Además, tú sabes que eso son cosas que yo veía imaginarias porque en el libro te decía, por ejemplo, cómo se pronuncia shit, que es mierda y cuando hablas, tú no lo dices así, lo pronuncias [shet] (3). Que fue lo que me dijo un amigo cuando estuve en Nueva York, que es que la forma en que yo pronunciaba NEW YORK CITY parecía que estaba diciendo New York mierda, que es más bien [siri], no [siti]. Tú sabes que allá dicen [niu yor siri]. Eso fue lo que cambiaron las cosas, es decir, mi inglés que era de un libro y el hablado era totalmente distinto (sss).

**Claro, porque yo me imagino que cuando tú eras pequeño, aquí... inglés pues no hablaría nadie (sss).**

¿En la escuela a la que fui yo? ↑

**Sí, porque vamos, yo me imagino que no habría nadie (sss).**

Mira, yo te explico. Era allí en La Laja. Yo nací en el treinta y siete, pues me pertenecía ir en el cuarenta y cuatro, a los siete años. A la escuela entonces se iba a esa edad. Pero yo empecé a ir en el cuarenta y cinco, creo (mmm). Entonces, primero había una maestra allí que se llamaba doña Gloria, que era de aquí, de Tenerife, pero que la mandaron desterrada allí a La Gomera porque era republicana y la mandaron castigada allá:::. La escuela donde nosotros estábamos, tenía un tabique en medio de la casa donde vivían ellos↑. El tabique era de pino y nosotros mirábamos en su casa a través de ellos (sss). Entonces, nosotros entrábamos y nos sentábamos en bancos. Su marido era carpintero y había hecho unos bancos para que pudiéramos sentarnos y nos sentábamos todos apretados↑. La maestra tenía su pupitre y sacaba el libro y escribía en una pizarra y nos decía que lo copiáramos. Todos teníamos una pizarrita de tiza y copiábamos y leíamos, pero leíamos a partir de donde nos habíamos quedado el día anterior. Nos corregía lo que teníamos escrito y nos decía los errores que teníamos. Salíamos a la calle cuando se acababa la clase y algunos, los que eran más peleones formaban batallas campales allí:::. Y cuando veíamos a la profesora, corríamos a escondernos, AUNQUE A ELLA LE IMPORTABA TRES PITOS SINOS MATÁBAMOS. Ella tenía sus hijos y ellos estaban allí también con nosotros. Pero ella sí les enseñó a ellos, porque uno luego estudió para

abogado y la chica estudió para maestra, aunque se casó luego y eso. Aunque a esa maestra, cuando cumplió dos o tres años allá, la enviaron de nuevo a Tenerife y mandaron a uno, que se llamaba DON BENITO y era cojo, le faltaban unos 5cm de una pierna. Estaba estudiando para fraile, cura, monje... algo de eso. Y este hombre, nos hacía rezar al entrar a la escuela (sss). Nosotros teníamos libros, porque uno se los compraba, claro. Isabel, una tía nuestra, nos regaló un libro que todos querían ver porque tenía hasta dibujos en color (sss) y uno veía en ese libro lo que era un río. Imagínate tú, que no sabíamos lo que era un río y pensábamos, pues un barranco con agua. Veíamos lo que era una casa moderna, por ejemplo. Entonces, cuando entraba Don Benito, rezábamos y antes de sentarnos, nos hacía rezar el padrenuestro, el credo (sss). Pero nos preguntaba a algunos. Entonces, una vez le preguntó a mi hermano Pepe que le dijera el credo↑. Pero Pepe se ponía a mirar al techo y el maestro le decía que en el techo no estaba (sss) y me preguntaba a mí que si se lo había enseñado. Yo le decía que sí, pero que él no lo quería aprender. Claro, es que, si yo le decía que él no lo quería estudiar, Pepe me sacudía a mí:::. Y entonces, le castigaba poniéndole de rodillas en una esquina. Y ese hombre nos explicaba la guerra civil y que Franco había sido puesto por mandato de Dios, bla bla bla y que mataban a los curas, PERO NUNCA DECÍA QUE LOS CURAS TAMBIÉN MANDABAN A MATAR. Y los compañeros decíamos por fuera que eso no era así, que al CHINCHE ese lo habían mandado ahí porque no podían meterlo en otro sitio. Aunque ese sí trataba de enseñarnos algo, pero es que éramos más de cuarenta, de siete a doce años.

### **¿Todos juntos en la misma clase?**

Sí, todos juntos, varones y hembras. Se sentaba Pepe, luego yo, luego Carmita la que vive ahí (3) y después, nos dividía entre los más viejos y los más nuevos. Que yo siempre sacaba el número uno, pero un año que a mí me dolía mucho la cabeza, saqué el número dos y el número uno lo sacó Carmita. Porque en dibujo ella era muy buena, PERO YO HACÍA UNOS BORRONES (mmm) y la escritura mía, bueno (mmm) NI PICASSO HACÍA ESO (3). Y no había tiempo de aprender bien, ni de leer bien ni nada. Y como el profe no explicaba, pues no se enteraba uno de nada, ¿sabes? ↑ Cuando terminaba la escuela —que eso era en la época de la guerra de Corea, allá por los años cincuenta— nosotros rezábamos y también lo hacíamos por los soldados. A los que estábamos allí nos preguntaban dónde estaba Estados Unidos y para nosotros, eso era un país extraterrestre (sss). ¿QUÉ SABÍAMOS NOSOTROS DE COREA NI DE GUERRA NI DE HOSTIAS?

Aunque a mí me expulsaron de la escuela porque un día tenía ganas de orinar y el maestro no me dejaba, así que salté por la ventana y me fui. Imagínate, yo todo contento porque no iba a tener clase más (mmm) y yo tenía miedo, porque pensaba que mi abuela y mi madre me iban a pegar o algo, pero no↑.

### **Tu abuela lo emparejó, entonces ☺**

Sí. Luego a ese hombre lo mandaron como director del colegio de Taco (sss).

### **Qué raro, un gomero en Taco ☺**

Sí ☺ Yo un día le vi y quise hablar con él. Porque resulta que, como te dije, yo en la escuela sacaba siempre el número uno. Y él, le dijo a mi padre que por qué no me dejaba estudiar para cura aquí en el seminario↑, porque él veía que yo tenía habilidades para estudiar, porque yo a veces le hacía preguntas y me decía que no me las podía responder porque eso no correspondía a mi edad. Pero mi padre dijo que no↑ (mmm).

### **¿Y por qué dijo que no?**

Porque no quería que me educase con un jesuita. MI PADRE FUE TONTO, NO ENTENDÍA QUE ESA ERA UNA VÍA PARA PODER ESTUDIAR. Ahí estudiabas cuatro años y salías para ser profesor. Y si me hubiese hecho cura, no estaba tan mal tampoco (mmm). Pero mi padre era comunista y claro, pedirle a un comunista que pasaba de la Iglesia que metiera a su hijo en un seminario:::, IMAGÍNATE TÚ (sss).

### **☺ Es que me lo estoy imaginando...**

Sí, él no lo veía de la otra forma (sss). Nosotros –mi hermano y yo– aprendimos las cuatro reglas y ya está. Aprendimos a leer, a sumar y eso. Pero aprendimos porque el último verano que estuvimos en La Gomera, mi madre nos pagó un curso que daban allá y ahí aprendimos (sss). Ese maestro, Ventura, era de los que pensaba que LA LETRA CON SANGRE ENTRA:::. Nos pegaba mucho si nos equivocábamos↑. Pero ya te digo,

después uno mejoró porque, en la vida, te veías obligado a ver y usar las divisiones y eso, porque de resto nada (sss).

**Claro. Y de haber podido estudiar –sin ser la situación de esa posibilidad de haber estudiado en el seminario–, ¿qué te hubiera gustado hacer? O, por ejemplo, ¿si en Canadá hubieses podido estudiar algo, qué hubieras hecho?**

Mira, allí en La Laja de profesiones no se podía hablar porque de eso no tenía uno conocimientos de nada. Si acaso, albañil, carpintero, mecánico (3). Pero no había más porque tampoco la cultura que existía permitía saber más. Ahora, a mí aquí en Santa Cruz, me hubiera gustado aprender más de relojero, pero con el que trabajaba aquí no me enseñó, sino me dejaba lo más simple y se quedaba el dinero él (sss). Pero luego, me fui a Venezuela a trabajar en la agricultura.

Ahora, como profesión después de eso (mmm), pues me hubiera gustado trabajar de carpintero. Mecánica también. Pero profesiones de más estudios, no, porque como uno nunca tuvo aspiración de ser más, pues tampoco pensaba uno en eso:::. A mí, me hubiera gustado ser ingeniero (mmm). Pero tú sabes, uno se criaba con esa cultura y eso es lo que había. Pero uno pensaba en encontrar un trabajo y poder comer.

**Claro. Yo, por ejemplo, hablando de esto con tu hijo hace unos días, le pregunté cómo vivió eso allá. Pero es diferente, porque tú naciste aquí y emigraste a Canadá. Él nació allá. Además de que era otra época. Yo le pregunté a él sobre cómo era vivir en un barrio de inmigrantes y salió a colación que lo que haces allí, al ser inmigrante, son trabajos de inmigrantes y eso tiene que ver con lo que me acabas de decir ahora, que buscar otra cosa cuando estás en un país que no conoces, que no sabes el idioma (sss) que hubiera sido más complicado encontrar otra cosa que en lo que tú trabajaste (sss).**

Claro. Es que allá sucedía eso, que todos los que llegábamos no sabíamos nada. Cuando yo llegué, que fui por La Guardia, busqué dónde quedarme. Estuve en varios sitios hasta que di con un hostel de una española, que cobraba muy barato, que estaba por la calle Wellington, que además me daban el desayuno y todo. Los primeros días los pasé yendo a arreglar los papeles en inmigración y conocí más españoles y así fue mi llegada a

Canadá. Una vez que yo tuve el permiso de residencia, ya pude buscar trabajo. Trabajé en la fábrica que te dije, que era de alemanes. Luego, pasé a trabajar en la de plásticos hasta que me jubilé y volví aquí, como ya sabes. Mi vida allá fue así (mmm).

## S2. E2

**Bueno, primero que nada, quería agradecerte enormemente tu predisposición a volverá responder a preguntas relacionadas con tu vida en Canadá. Intentaré ser breve para no quitarte más tiempo del necesario y me gustaría comenzar preguntándote si, cuando vivías en Montreal, ¿tenías contacto o relación con otras personas que hubiesen llegado a Canadá como migrantes?**

Bueno (mmm), primero, no hace falta que des las gracias, que yo estoy encantado de poder compartir mi experiencia contigo. Yo, cuando llegué a Montreal, viví un tiempo en una pensión donde se quedaban personas que llegaban allá igual que yo, o sea, sin estudios y sin idiomas y con ganas de trabajar y mejorar las condiciones de vida. Éramos unos cuantos en esas mismas condiciones y nos entendíamos porque nos sentíamos perdidos en ese sentido↑.

**Claro, claro, ¿y cómo se relacionaba la gente? ¿Era habitual relacionarse con canadienses o te solías relacionar solamente con personas de tu misma nacionalidad? ¿Por qué?**

Pues nos relacionábamos un poco por necesidad y por el idioma (mmm). Había un español en ese sitio donde yo me quedaba que nos ayudaba a los demás españoles y gracias a eso:::. Pero yo reconozco que me costaba socializar con los canadienses↑. El quebeois, si no sabes su idioma, es difícil que se relacione contigo y YO APRENDÍA MÁS INGLÉS QUE FRANCÉS.

**Ahora que mencionas los idiomas, quería preguntarte en qué idioma te comunicabas más en tu vida diaria allá.**

Pues básicamente en inglés (mmm). Pero un inglés chapurreado:::, la verdad. ¿recuerdas la anécdota que te conté con el inglés? ↑

**Sí, me acuerdo.**

Pues eso, que yo me manejaba más en inglés. Mi mujer, por ejemplo, entendía más el francés y así, íbamos los dos escapando. Yo aprendí el inglés con el libro de mil palabras que tenía y también, en la tele porque había canales de Estados Unidos y esos eran en inglés (sss). Mi hijo, por ejemplo, sí hablaba inglés y francés perfecto y también español con nosotros↑.

**Y sobre las cuestiones de relacionarse con la gente allá, a lo largo de tus años en Canadá, ¿percibiste en tu entorno algún tipo de comportamiento xenófobo?**

Bueno (mmm), yo no me sentía integrado del todo, pero supongo que era por no saber los idiomas. Pero tampoco es que la gente allá te despreciase ni nada si no hablabas los idiomas, pero sí te condicionaba a la hora de algunas cosas porque para resolver papeles, necesitabas saber francés, sobre todo. Hoy en día, cuando presento la revenue y esos papeles de mi pensión, es mi hijo el que se encarga porque todo es en francés si hablamos de la pensión de Quebec y en inglés, si es la canadiense. Mi hijo aprendió muy bien el francés en la escuela, todo hay que decirlo:::. ↑

**Y ahora que mencionas la escuela, ¿qué tipo de relación tenían con la escuela donde estudiaba su hijo? ¿Alguna vez había alguna reunión con las familias (notas, celebración, etc)?**

Bueno (mmm), yo iba poco. Mi hijo era buen estudiante y buen niño, así que nunca me llamaron para nada en concreto, salvo las notas y alguna cosa muy puntual. Pero en realidad, diría que nada (mmm). Tampoco es que la escuela estuviera en mucho contacto con las familias o no con las que eran como nosotros, que no éramos canadienses.

**Sobre esa cuestión que comentas del origen de algunas familias, no sé si conoces lo que es la figura del mediador. El mediador es una persona que está en los centros escolares y que sabe diferentes idiomas. Así, el colegio puede comunicarse con aquellos padres que no son de origen canadiense o que no saben francés o inglés... ¿Recuerdas si en algún momento en el colegio hubo alguna reunión con los padres de origen migrante donde estuviera presente algún mediador?**

Pues no, no sabía que eso existiera, así que mi respuesta a eso es no, no hubo nunca ninguna reunión. Es más, es que pasaba justamente eso, que con los que no éramos de allí, no se reunían mucho y quizás fuera por la cuestión del idioma, no lo sé (mmm).

Donde sí había alguna reunión, pero más porque hablábamos en español era con algunos padres que sus hijos iban con Luis a la escuela española los sábados.

**Y sobre la escuela española, ¿cómo surgió y por qué, la idea de apuntar a tu hijo en la escuela española? ¿Sabías lo que se les enseñaba ahí?**

Bueno, apuntamos a Luis allí para que aprendiese algo de la cultura española y supongo que les daban contenidos generales de literatura, historia y geografía porque él hizo unos exámenes del gobierno español como el equivalente del graduado básico o algo así (mmm). No sé la terminología que tendría eso en ese momento.

**Sobre la cuestión educativa de tu hijo y los recursos a la hora de estudiar en Canadá, ¿el estado canadiense ponía facilidades para estudiar? ¿De qué forma? ¿Con becas para estudiar, ayudas para alimentación o libros, ayudas para el transporte, bibliotecas, etcétera?**

Bueno, allá no hay becas o no como aquí:::. Hay como unos préstamos, pero que tampoco son como se entienden aquí, que son más como de bancos. Son unos préstamos para la universidad y cuando estás trabajando, devuelves el dinero si ganas lo suficiente↑. Si no, no lo devuelves porque Canadá no te ha podido proporcionar el trabajo que tú querías, para el que estudiaste, no sé si me explico:::. Sobre otras ayudas no sé porque afortunadamente, Luis no lo necesitó nunca↑. Tampoco esos préstamos porque nosotros le apoyamos para que estudiara, ya que nosotros no tuvimos la oportunidad de eso↑.

**Claro y ya para concluir, en relación a todo esto que hemos estado comentando, ¿qué valores crees que te ha aportado esa experiencia migratoria?**

Pues cosas buenas y cosas malas (mmm). Las malas es que echabas de menos a tu familia, Canarias y tu vida aquí. Pero claro, UNO EMIGRÓ COMO TODOS, para poder tener una vida↑. Me alegro de haber llegado a Canadá porque hoy estoy disfrutando de mi jubilación aquí y en buenas condiciones y eso es gracias a Canadá↑. Así que, me quedo con esa parte buena y la gente buena que conocí allá y que era la familia que uno tenía allí. TODOS ÉRAMOS FAMILIA ALLÍ.

### S3. E1

**¡Buenos días! Antes de empezar con esta entrevista, quería darte las gracias por acceder a realizar la misma. Como ya me habías comentado cuando nos conocimos, tu familia emigró a Montreal cuando eras pequeñas (sss). ¿podrías contarme un poco cómo fue esa experiencia y cómo lo viviste?**

Primero, buenos días↑. Y gracias a ti por permitirme contar la experiencia de haber crecido en otro lugar y ver la diferencia entre España y Canadá en muchos aspectos. Efectivamente, yo fui a Montreal cuando era pequeña, llegué allí cuando tenía siete años. A mi padre le ofrecieron dirigir una empresa y nos fuimos con él. No recuerdo sentir nostalgia por dejar esto. Quizás porque aún era muy pequeña y apenas estaba empezando en el colegio, así que no me supuso un gran trauma la cuestión de dejar amigos detrás ☺. Creo que mis padres lo vivieron peor porque ya estaban más asentados en su vida. Al poco de llegar allá, nacieron mis dos hermanas y poco a poco, nos integramos totalmente en la forma de vida canadiense:::. Ellas siguen viviendo allá, en Montreal↑. Voy a verlas cada vez que puedo y que el sueldo me lo permite↑, claro (sss). Yo regresé definitivamente a España unos quince años después y ya me quedé aquí. Lo que sí recuerdo, y no especialmente bien, fueron los comienzos en la escuela:::. Sobre todo, porque no sabía ni inglés ni francés y fue muy duro al principio (sss).

**Ya me lo imagino, los comienzos en otros sitios suelen ser duros por la cuestión idiomática (sss). ¿Y cómo fue ese proceso de integración en el sistema educativo canadiense?**

Pues (mmm) bueno, a ver, fue duro:::. No podría definirlo de otra forma ☺. Esa es la palabra exacta: DURO. Vamos a ver, yo llegué con siete años, aquí estaba en primero de primaria y al llegar allá, no pude incorporarme a la clase normal con el resto de compañeros que tendría después durante toda la primaria. Mis padres vivían en la zona de Laval y sí, había población inmigrante allí↑, pero en nuestro barrio en concreto, pues no mucha. Fui a un colegio público y automáticamente me metieron en una clase donde estábamos los pocos niños de la zona que no habíamos nacido allí. Allá se llaman aulas de acogida o de inclusión. Estás allí unos meses o un curso, dependiendo un poco de tu nivel. Realmente, depende más de la rapidez con la que aprendas lo básico de quebecois para poder estar en una clase normal. Yo tuve suerte porque más o menos al medio año

de estar allí, ya me defendía lo suficiente como para estar en clase. Siempre he tenido facilidad para los idiomas. También, es que quería sentirme integrada y en aquella clase, no era del todo así (mmm). Al final, sí↑, era un aula pensada para la inclusión, pero no nos incluían en nada↑. No es como lo que veo aquí, en el colegio de mi hijo, que hacen integración total. Es decir, que están todos en clase con sus diferencias y se tira pa'lante. Es verdad que el colegio de mi hijo es pequeño, apenas un línea 1 y tal vez por eso, hacer ese nivel de integración es más fácil. Pero la verdad es que mi experiencia a ese nivel allá no fue del todo grata. Me sentí desplazada en muchas ocasiones.

**Y cuándo te incorporaste al aula con el resto de compañeros, ¿cómo fue esa experiencia? ¿Notaste en algún momento un trato diferente por parte de los docentes o de tus compañeros por el hecho de no ser de allí o, como ellos dicen, una “pura lana”?**

☺ Siempre me encantó esa expresión. Me sorprende encontrar a alguien aquí que la entienda o que sepa qué es (sss). Y sí, allá ellos distinguen mucho eso, el tema de ser auténticamente quebecois o ser de otro origen. Como te dije, yo tuve suerte:::. Se me dio bien el francés y eso me permitió integrarme en la vida escolar como una más en poco tiempo. Muchos de mis compañeros del aula de acogida estuvieron más de un año en ella hasta que entraron en el curso normal. Conmigo, no sé si estaban experimentando o qué ☺; pero al par de meses de empezar, me hacían estar alguna hora suelta en las clases normales. Creo que para ver cómo me integraba o si lo comprendía como para estar con los demás. La cosa es que, al principio, NO ENTENDÍA NADA, obviamente, porque ya sabes que el quebecois es peculiar y no es fácil de comprender (sss). Pero supongo que es como todo, uno se acostumbra. Si no recuerdo mal, faltaba apenas un mes para acabar ese curso escolar y yo ya estaba en la clase normal. Es verdad que no comprendía todo, como es lógico, pero sí que podía hablar con mis compañeros, aunque lo de hacer amigos costó algo más↑ (mmm).

Sobre lo de notar un trato diferente (mmm) bueno, sí↑. En algunos, o casi diría que, en bastantes momentos, sí que llegué a notar un distanciamiento por parte de los demás niños del cole, pero supongo que por los típicos prejuicios que se tienen con los que venimos de fuera. Aquí pasa también↑. De hecho, ahora mismo estamos viviendo un auge de (mmm) no quiero llamarlo racismo, pero en el fondo es así:::. Vamos a decirlo más suave,

de cierto rechazo a los de fuera – que vaya tela con la expresión, esto daría para otra entrevista entera – porque muchos piensan erróneamente que esas personas vienen a quitarnos lo nuestro.

Yo esto no lo noté tan exagerado allá, por suerte. También porque Canadá se caracteriza por ser muy multicultural. Pero claro, en la provincia de Quebec, ya sabes (sss), con el tema del independentismo quebecois, pues han sido algo más protectores con todo y, sobre todo, con el idioma↑.

**Ya, es verdad (sss). Al final, el idioma ha sido un poco como un instrumento político.**

**Y sobre eso del idioma (sss). ¿cómo era el aula de acogida? ¿Cómo funcionaba?**

Bueno (mmm), realmente lo que hacíamos era aprender francés de aquella manera, ya sabes ☺. Es que éramos muchos niños de diferentes edades allí, así que tampoco es que pudieran seguir un patrón distinto para cada edad o más adaptado, por decirlo así. Lo que hacían era enseñarnos nociones básicas de francés, conceptos (sss) y poco a poco, ir aumentando el nivel. También, se reunían con las familias con frecuencia y había una especie de mediador que estaba allí para explicarles lo que estábamos haciendo y nuestro progreso, básicamente.

**Ya, cierto, la figura del mediador escolar (sss).**

Sí, en mi colegio había varios, pero no siempre estaban o no siempre todos juntos. Ellos hablaban diferentes idiomas. Supongo que para facilitar el tema de comunicarse con las familias de origen inmigrante. Sé que no eran personal fijo del colegio, eran como una especie de funcionarios que el gobierno tenía para estos casos.

**Ah ya, ya entiendo (mmm). ¿Y los que estaban con ustedes en el aula de acogida eran profesores del mismo colegio o eran también externos al mismo?**

No, ellos sí eran profesores de ese colegio, pero se dedicaban a esa clase nada más↑. Había dos solamente en mi colegio. Por lo menos, que yo recuerde (mmm). Yo, después de dejar esa clase, siempre estuve en contacto con los niños que entraban ahí cada curso, intentaba ayudarles a no sentirse solos. Creo que porque, por un tiempo, me sentí también así, y por

eso no quería que nadie más estuviera en esa situación:::. Después, también es verdad que nacieron mis hermanas y aunque yo me llevaba con una, ocho años y con otra, diez, pues no me sentí tan sola en aquel lugar (mmm).

**Tus hermanas vivirían su educación de forma diferente a la tuya, supongo (sss).**

Síiii, muy diferente y para bien↑, la verdad. No necesitaron aula de acogida porque ellas ya habían nacido allá, en un contexto completamente quebecois y fue su lengua materna. Ellas siguen viviendo allá, como te dije al principio. Y tengo ya varios sobrinos allí que, aunque para ellos allá siguen sin ser del todo puritas lanas, sí que lo son ya más que mis hermanas↑ ☺. En ese sentido, tiene muchos menos problemas de integración que los que tuve yo. Tampoco voy a quejarme porque mi adolescencia fue muy buena (sss). Sí que creo que hay algo que se podría hacer para mejorar la integración y es que, a ver:::, inmigrantes llegan de todas las edades, ¿no? Entonces, creo que en los institutos sí debería haber también aulas de acogida para los adolescentes que llegan allá y no saben el idioma, no que solamente sea un servicio para los niños en infantil o en primaria.

**Sí, sería una propuesta interesante (sss).**

Sí, es que, en la época de secundaria, también tuve compañeros recién llegados y lo pasaron muy mal↑ (mmm).

**Y ya para concluir, ¿crees que esa idea de las aulas de acogida podría ser algo que se implantase aquí también?**

A ver (mmm), es que yo creo, honestamente, que debería ser algo que estuviera en todo sistema educativo:::. La migración no es exclusiva de ningún país y es algo muy beneficioso, sobre todo, para los niños.

### S3. E2

**Buenas tardes y gracias por poder quedar con esta prontitud. Primero que nada, quería agradecerte que hayas accedido nuevamente a responder a algunas**

**preguntas más acerca de tu experiencia en Canadá y comenzaré preguntándote por tu entorno cercano. ¿Cómo se relacionaba la gente? ¿Era habitual relacionarse con canadienses o te solías relacionar solamente con personas de tu misma nacionalidad? ¿Por qué?**

Nada, mujer, yo encantada:::. Bueno, yo vivía en un entorno inglés, como ya te dije. Era una zona donde se hablaba más inglés que francés y yo me relacioné, casi por fuerza o necesidad porque estaba sola, con la gente de allí. Aprendí los idiomas bastante rápido, es verdad, y eso me ayudó a poder relacionarme con más personas. El inglés sobre todo en la televisión porque había canales en francés, pero muchos eran en inglés. Con mis amigos, pues según, a veces en inglés y otras veces, en quebeois. Dependía del contexto y de la gente con la que estuviera. Con mis padres, en español, claro. Pero en el barrio, mucho en inglés porque si no, también te miraban raro o no socializaban mucho contigo:::.

**En cuanto a eso, ¿percibiste en tu entorno algún tipo de comportamiento xenófobo?**

Bueno, sí↑ (mmm). Es que en Quebec son muy proteccionistas con el idioma↑ y eso, al final, de una forma u otra, se traslada a casi todo↑ (mmm). Ahora mismo, mi hermana me ha contado que llevan un tiempo con bastante polémica allá por una ley que van a aprobar para fomentar más aún el uso del francés. Así que si la cosa ya estaba candente desde siempre con ese tema, pues ahora lo estará aún más. De todas formas, yo noté eso un poco más en la escuela porque al haber ido a un aula de acogida, no te miran igual y tú tratas de aprender deprisa para evitar cualquier marginación:::.

**Sobre la escuela, ahora que la mencionas, ¿estaban en contacto con las familias? ¿Las familias participaban o se implicaban en la escuela?**

En la mía sí:::, pero sé que en otras no↑. En la mía sí porque yo estuve en un aula de acogida y con mis padres hablaban mucho. Les contaban mis progresos y lo que hacíamos allí, que siempre era lo mismo: conocimientos generales de historia y cultura quebeoise, pero, sobre todo, aprender el idioma porque para ellos, con eso ya podía avanzar en lo demás en un aula normal↑.

**Continuando un poco con el tema de la escolarización, no sé si conocías estando allí la existencia de una escuela española, que no era en sí misma una escuela en el sentido más formal de la palabra, sino que era como una asociación que daba clases**

**de cultura española a las familias españolas que vivían en Montreal una vez a la semana. ¿La conocías?**

Ah, pues no:::, no tenía ni idea de que hubiera esa escuela (mmm). Supongo que estaría en otra zona de la ciudad, porque en mi barrio no había nada de eso↑. Hubiera estado bien saberlo porque seguramente mis padres me hubieran apuntado por mantener contacto con la cultura española.

**Y en cuanto a eso de mantener contacto, mientras estuviste viviendo allá, ¿cómo era tu relación con España?**

Pues vía telefónica. No había, obviamente, whatsapp como ahora↑. Manteníamos contacto con la familia por teléfono y alguna vez que veníamos a España.

**Volviendo un poco al tema de la escuela, de estudiar, ¿el estado canadiense ponía facilidades para estudiar? ¿Había becas para estudiar u otras ayudas? ¿Bibliotecas, etcétera?**

Becas no había. Ellos lo llaman préstamos, que es algo que aquí no existe porque son los de los bancos:::. Esos préstamos para estudiar tú tenías que devolverlos, pero con la condición de que tuvieras un trabajo con un sueldo que te permitiese devolverlo o de lo que tú estudiaste. Si no, no↑. Es la forma en que ellos entienden el estudiar y que te ayudan a formarte en algo para lo que se supone que el propio país tiene que tener la capacidad de proporcionar empleo. Es muy diferente de aquí, ya ves:::. Otras ayudas no sé, pero bibliotecas sí había y guarderías públicas↑.

**Retomando ahora un poco una cuestión que va aparejada al alumnado del aula de acogida por ser alumnado de diferentes nacionalidades, ¿se celebraban festividades de otras culturas en la escuela, como, por ejemplo, si había alguien de La India, se celebraba alguna festividad india? ¿O sentías que se aprovechaba esa multiculturalidad en la escuela o en tu barrio?**

Pues en la escuela poco y en realidad, diría que más bien era a nivel privado:::, cuando había algún cumpleaños o algo así y había comida de otros países y esas cosas:::. Pero más allá de eso (mmm), no↑. Me da pena↑, ahora que lo pienso, porque hubiera estado bien haber visto cosas de otras culturas. En mi barrio no recuerdo que se hiciera nada en especial de otras culturas.

**Claro. Y ya finalizando y dándote nuevamente las gracias por estos minutos y en relación a todo esto que hemos estado comentando tanto en esta entrevista como en la anterior, ¿qué valores consideras que te ha aportado haber vivido allá como migrante?**

Pues en general (mmm), valoro esos años como algo positivo en mi vida (sss), especialmente porque siempre he pensado que convivir con otras culturas es algo muy bueno↑, algo que nos sitúa y nos hace comprender que una misma realidad puede ser vista desde posturas diferentes y que eso no es algo necesariamente malo↑, SINO TODO LO CONTRARIO, nos sirve para ser más abiertos de mente↑ o yo, al menos, lo veo así.

Anexo 2

Tabla de codificación

Categoría <b>EXPERIENCIAS AL LLEGAR</b>	
Códigos	
LLE	Llegada al país de acogida
EDU	Educación/Idiomas
TRB	Trabajo
SOC	Socialización

Categoría <b>RELACIONES CON EL ENTORNO</b>	
Códigos	
AMI	Amistades
ENL	Entorno laboral
ENS	Entorno social

Categoría <b>IDIOMAS</b>	
Códigos	
APL	Aprendizaje de la lengua
USP	Uso personal de la lengua
LSO	Lengua de la sociedad

Categoría <b>XENOFOBIA</b>	
Códigos	
XES	Xenofobia en la escuela
XTR	Xenofobia en el trabajo
XSO	Xenofobia en la sociedad

Categoría <b>RELACIONES FAMILIA-ESCUELA</b>	
Códigos	
CNT	Contacto

PAR Participación

---

---

Categoría **AULAS DE ACOGIDA**

---

Códigos

---

FNC Funcionamiento  
CTD Contenidos impartidos  
FME Figura del mediador intercultural

---

---

Categoría **ESCUELA DE ESPAÑOLES**

---

Códigos

---

CNE Conocimiento de su existencia  
ASR Asistencia y razones para ello  
CTD Contenidos impartidos

---

---

Categoría **RECURSOS**

---

Códigos

---

BEP Becas/préstamos para estudiar  
BTK Biblioteca  
AYG Ayudas en general  
RGE Recursos en general

---

---

Categoría **MULTICULTURALIDAD**

---

Códigos

---

FES Festividades en escuela  
FBA Festividades en barrio  
NAC Nacionalidad en escuela

---

### Anexo 3

#### Definición de los códigos

Categoría <b>EXPERIENCIAS AL LLEGAR</b>	
Códigos	
LLE	Hace referencia a la situación del sujeto en el momento de su llegada al país de acogida.
EDU	Hace referencia a la cuestión idiomática en el caso particular del sujeto en el momento de su llegada al país de acogida y/o acceso a formación idiomática.
TRB	Hace referencia a los trabajos que desempeñó el sujeto al llegar al país de acogida.
SOC	Hace referencia al proceso de socialización del sujeto en el momento de su llegada al país de acogida.

Categoría <b>RELACIONES CON EL ENTORNO</b>	
Códigos	
AMI	Hace referencia a la facilidad/dificultad a la hora de entablar amistades en el país de acogida.
ENL	Hace referencia a cómo eran las relaciones en el entorno laboral en el país de acogida.
ENS	Hace referencia a cómo eran las relaciones sociales en el país de acogida.

Categoría <b>IDIOMAS</b>	
Códigos	
APL	Hace referencia a la manera en la que el sujeto aprendió la/s lengua/s del país de acogida.
USP	Hace referencia al uso personal que hace el sujeto de la/s lengua/s aprendidas en el país de acogida.
LSO	Hace referencia al uso de la/s lengua/s a nivel de sociedad en el país de acogida.

Categoría <b>XENOFOBIA</b>	
Códigos	
XSO	Hace referencia a las situaciones o comportamientos de índole xenófoba que haya podido sentir el sujeto en la sociedad del país de acogida.
XES	Hace referencia a las situaciones o comportamiento de índole xenófoba que haya podido sentir el sujeto en la escuela en el país de acogida.
XTR	Hace referencia a las situaciones o comportamientos de índole xenófoba que haya podido sentir el sujeto en el trabajo del país de acogida.

Categoría <b>RELACIONES FAMILIA-ESCUELA</b>	
Códigos	
CNT	Hace referencia a la interacción entre las familias de origen migrante y los centros educativos en el país de acogida.
PAR	Hace referencia a la participación de las familias de origen migrante en la vida escolar en el país de acogida.

Categoría <b>AULAS DE ACOGIDA</b>	
Códigos	
FNC	Hace referencia al funcionamiento de esas aulas de acogida dentro de los centros educativos del país de acogida.
CTD	Hace referencia a los diferentes contenidos o conocimientos impartidos en las aulas de acogida de los centros educativos del país de acogida.
FME	Hace referencia a la figura del mediador intercultural dentro de los centros educativos, así como sus tareas, cometidos, etc. en el país de acogida.

Categoría <b>ESCUELA DE ESPAÑÓLES</b>	
CNE	Hace referencia al conocimiento de su existencia por parte de los sujetos.
ASR	Hace referencia a la asistencia a dicha escuela y las razones para ello.

CTD Hace referencia a los diferentes contenidos o conocimientos impartidos en la escuela para españoles.

Categoría **RECURSOS**

Códigos

BEP	Hace referencia a la existencia de becas/préstamos para estudiar en el país de acogida.
BTK	Hace referencia a la existencia de bibliotecas en los barrios del país de acogida.
AYG	Hace referencia a la existencia de diferente tipo de ayudas para la población en el país de acogida.
RGE	Hace referencia a la existencia de diferentes recursos que están a disposición de la sociedad en el país de acogida.

Categoría **MULTICULTURALIDAD EN ESCUELA**

Códigos

FES	Hace referencia al aprovechamiento que se hacía de esa multiculturalidad mediante celebraciones o actividades donde se resaltasen diferentes culturas en la escuela en el país de acogida.
FBA	Hace referencia al aprovechamiento que se hacía de esa multiculturalidad mediante celebraciones o actividades donde se resaltasen diferentes culturas en los barrios en el país de acogida.
NAC	Hace referencia a las diferentes nacionalidades existentes dentro del aula y también en las relaciones interpersonales de los sujetos.