

La acogida del alumnado inmigrante en Canadá: el caso de la ciudad de Toronto

David LASAGABASTER

Correspondencia:

David Lasagabaster Herrarte
Universidad del País Vasco –
Euskal Herriko Unibertsitatea
Facultad de Filología, Geografía
e Historia
Paseo de la Universidad 5
01006 Vitoria-Gasteiz
Teléfono: 945 014314
Fax: 945 013201

E-mail:
david.lasagabaster@ehu.es

Recibido: 15-05-2006
Aceptado: 30-06-2006

RESUMEN

En este artículo se pretende destacar la importancia que la acogida tiene para que la integración del alumnado inmigrante en el país receptor sea lo más satisfactoria posible. Para ello, se parte del caso de la ciudad de Toronto, una ciudad que destaca por su elevado índice de población alóctona (más del 50% de la población no ha nacido en Canadá), pero también por el alto grado de éxito de sus políticas educativas.

PALABRAS CLAVE: Acogida, Alumnado inmigrante, Toronto.

The reception of immigrant students in Canada: the case of Toronto

ABSTRACT

This article aims at showing how important reception is when it comes to boosting the integration of immigrant students at school. Thus, Toronto is put forward as a noteworthy example, due to both its high proportion of immigrant population (more than 50% of its inhabitants were not born in Canada) and the acknowledged success of its educational policy.

KEYWORDS: Reception, Immigrant students, Toronto.

1. Introducción

Canadá, que cuenta con una población que supera ligeramente los 32 millones de habitantes, se ha venido caracterizando por ser un país de acogida para inmigrantes de diversas procedencias, hasta el punto de que éstos representan un alto porcentaje de su población. Desde que en 1971 el gobierno canadiense (por medio de una de sus más singulares figuras políticas, el ínclito Pierre Elliott Trudeau) adoptó un sistema multicultural con el claro objetivo de facilitar e impulsar la integración de la población inmigrante, la transformación del país ha sido constante.

La provincia de Ontario es la más poblada de Canadá y su capital, Toronto, es considerada una de las ciudades con mayor diversidad étnica del mundo. En el área metropolitana de esta ciudad conviven aproximadamente 4 millones de personas, de las que algo más del 55% ha nacido fuera de Canadá. Esta diversidad se aprecia en cualquier aspecto de su vida diaria, pero, por citar un ejemplo significativo, se podría señalar que la misa se celebra diariamente en 35 lenguas distintas. La política inmigratoria que se lleva a cabo en Ontario permite que cada año alrededor de 70.000 nuevos inmigrantes y refugiados arriben a la ciudad, por lo que en las últimas cuatro décadas se ha pasado de un 3% de ciudadanos que no correspondía con el modelo blanco anglosajón, a más del 50% de la población que no casa con dicho modelo. Naturalmente, esta política inmigratoria tiene un claro reflejo en la vida diaria en general y en el sistema escolar de la ciudad en particular.

Recientemente, la prensa se hacía eco del debate surgido en torno a la *sharía* o ley islámica, por la que se producen arbitrajes familiares en cuestiones relativas a la custodia de los hijos e hijas o las separaciones matrimoniales. Cuando esta polémica saltó a la palestra, surgieron voces que se planteaban los límites del sistema multicultural canadiense, creándose incluso cierta división entre los propios musulmanes. No obstante, y a pesar de estos problemas, el modo de afrontarlos de este país hace que para muchos se convierta en un espejo en el que mirarse cuando se tratan cuestiones relativas a la integración de la población alóctona. Puesto que en el estado español la presencia de alumnado inmigrante es una cuestión a la que cada vez se presta una mayor atención, debido al constante aumento de dicho alumnado en nuestras aulas (LASAGABASTER & SIERRA, 2005a), la prolija experiencia canadiense puede resultar sin duda de gran interés.

2. El sistema escolar en la ciudad de Toronto

En Canadá, cada provincia o territorio cuenta con su propio departamento o ministerio de educación, el cual es responsable de la aplicación de la política gubernamental y de la legislación vigente. Cada administración provincial o territorial delega responsabilidades y deberes en los distritos escolares, quienes recaban fondos de dos fuentes para financiar el sistema educativo: los gobiernos territoriales o provinciales y los impuestos locales (los cuales derivan a su vez de los impuestos por propiedad).

El flujo constante de inmigrantes conlleva que, entre el alumnado que comparte aula en esta provincia, muchos de ellos tengan un conocimiento mínimo de la lengua inglesa cuando se incorporan al centro escolar: algunos de los alumnos tienen un conocimiento nulo de la lengua inglesa, otros tienen un conocimiento mínimo pero han recibido algún tipo de instrucción formal en sus países de origen, y otros pueden haber nacido en Canadá pero viven en comunidades donde el inglés no es la lengua habitual de comunicación, por lo que su conocimiento es limitado. Estos alumnos carecen de las habilidades lingüísticas necesarias para hacer frente a las necesidades académicas, y precisan lograr una competencia en inglés que les posibilite ser evaluados siguiendo los mismos criterios que se implementan en el caso del resto de discentes, por lo que la acogida se convierte en un instrumento clave a la hora de facilitar una exitosa inclusión en el sistema educativo. Pero antes de centrarnos en algunas características de esta acogida, sería conveniente dar unas pinceladas generales del sistema escolar que nos permitan contemplar con mayor nitidez el cuadro educativo.

La situación multilingüe y multicultural característica de las aulas de la ciudad de Toronto conlleva que el currículum preste especial atención a las peculiaridades y casos particulares de su alumnado, por lo que el denominado *The Ontario Curriculum, Grades 1-8: English As a Second Language and English Literacy Development –A resource Guide–*, viene a describir los programas y procedimientos a seguir en educación primaria, en el caso de aquellas comunidades escolares en las que el inglés canadiense no es la lengua principal de comunicación, en un intento de hacer frente a las dificultades que pueden surgir entre algunos discentes. Se aconseja al profesorado que, además del resto de documentos oficiales que conforman la política curricular de la provincia de Ontario, utilicen este documento, puesto que debería facilitar las prácticas educativas para ayudar a que el alumnado alóctono se integre lo más rápidamente posible y pueda alcanzar los objetivos marcados por el currículum de la provincia (MINISTRY OF EDUCATION AND TRAINING, 2001a). Naturalmente, existe el mismo tipo de documento para el caso de la educación secundaria (MINISTRY OF EDUCATION AND TRAINING, 2001b).

En el contexto educativo de Ontario se divide al alumnado alóctono en dos grandes grupos. Por cuestiones de economía del lenguaje mantendremos los acrónimos anglosajones para referirnos a estos dos grupos. El primero de ellos estaría compuesto por los denominados ESL (acrónimo en inglés de *English as a Second Language*), es decir, aquellos alumnos que tienen el inglés como segunda lengua y cuya competencia lingüística es baja o nula. Sin embargo, este alumnado se caracteriza por haber recibido instrucción escolar en sus lugares de origen. En este grupo también se incluye a quienes proceden del país pero viven en comunidades donde el inglés no es la lengua habitual, por lo que su conocimiento de la lengua mayoritaria es bajo. El segundo grupo lo forman quienes, por diversos motivos, han tenido poco o ningún acceso a la educación con anterioridad, y se les denomina ELD (*English Literacy Development* o Desarrollo de la Alfabetización en Inglés). Por lo tanto, uno de los grandes retos del sistema educativo consiste en dotar al alumnado inmigrante de las estrategias lingüísticas que les permitan desarrollar las habilidades lingüísticas necesarias para poder llevar a cabo las actividades de la escuela, algo que naturalmente es un reto también para nuestro sistema educativo (NAVARRO & HUGUET, 2005).

Antes de finalizar con esta sección, se debería destacar una de las más conspicuas peculiaridades del sistema educativo canadiense y que lo distingue de la práctica totalidad de sistemas educativos del mundo. En este país, siempre que haya un grupo de al menos 25 progenitores que soliciten que se imparta una lengua determinada (sea cual sea esta lengua) distinta de las dos oficiales (inglés y francés), la autoridad educativa correspondiente debe tratar de lograr que este requerimiento sea cumplido. Así, en la actualidad, en la ciudad de Toronto se imparten clases de más de 25 lenguas diferentes (LASAGABASTER, 2004), lenguas que pueden bien estar incluidas en el horario escolar, o bien en el horario extraescolar. Esta última opción es la más habitual, ya que la primera de ellas supone en la mayoría de los casos que la estancia en el centro se alargue 40 minutos diarios para poder incluir las clases de las respectivas lenguas. Esta práctica es un claro ejemplo de la importancia que las autoridades educativas conceden a la presencia en los centros escolares de las *otras lenguas* de la población escolar, cuando la práctica más habitual en Europa es que éstas no cuenten con reconocimiento alguno y, simplemente, se obvian.

Es importante recordar que existe evidencia empírica que sustenta el éxito de esta política educativa. A modo de ejemplo, se podría citar el estudio pergeñado por Feuerverger (1994), en el que se observó que la inclusión de textos de lectura en las diferentes lenguas minoritarias conllevó un cambio actitudinal muy positivo, no sólo entre los propios hablantes de dichas lenguas (aunque el efecto positivo fue especialmente significativo entre ellos), sino también entre el alumnado que tenía

el inglés como lengua materna. Por lo tanto, la inclusión de las lenguas minoritarias no sólo resulta una evidente riqueza, sino que ayuda a desarrollar un ambiente más propicio al multilingüismo y multiculturalismo cada vez más predominante en gran parte de los sistemas educativos del planeta, al tiempo que ayuda a fortalecer los lazos entre el alumnado inmigrante y su bagaje cultural y familiar.

3. La acogida del alumnado inmigrante

La política educativa en Canadá con los niños emigrantes de primaria que acceden a su sistema educativo es la de mezclarlos en clases compuestas por niños angloparlantes. La única excepción a esta situación se encuentra en las denominadas clases o aulas de acogida (*reception classes*), que se pueden encontrar en las grandes urbes como Vancouver y la zona metropolitana de Toronto, donde los jóvenes son incluidos en clases adecuadas a su edad y, o bien se les saca de estas clases para recibir clases de inglés como segunda lengua, o especialistas les visitan en la misma clase con este objetivo (TOOHEY, 1996).

El punto de partida con el que se trabaja en las escuelas de Toronto parte de la premisa de que todo el alumnado inmigrante pasa por cuatro estadios en su desarrollo lingüístico en inglés, los cuales forman un *continuum* (MINISTRY OF EDUCATION AND TRAINING, 2001a, 9):

- Primer estadio: Uso del inglés para fines de supervivencia. En este estadio el alumnado inmigrante se está familiarizando con los sonidos, ritmos y características de la lengua inglesa. Intentan producir sus propios mensajes y son capaces de comprender algunas partes del lenguaje hablado. Su comprensión depende de ayudas visuales y habitualmente responden valiéndose del lenguaje no-verbal o de palabras sueltas.
- Segundo estadio: Uso del inglés en actividades y contextos familiares. Son capaces de entender más y utilizan expresiones habituales de modo independiente. Su confianza es cada vez mayor y usan un lenguaje relevante y apropiado.
- Tercer estadio: Uso del inglés de modo independiente en la mayoría de los contextos. Su capacidad de comprensión es cada vez mayor y producen frases más largas. Su participación en actividades de contenido académico va en aumento, al tiempo que usan el vocabulario recién aprendido para volver a contar, describir, explicar y comparar. Su capacidad lectora les permite afrontar sin problemas los textos y producen textos escritos de diferentes tipos.

- Cuarto estadio: Uso del inglés con un nivel de competencia similar al de los hablantes nativos. Éste es el estadio que más se extiende en el tiempo, por lo que se pueden dar diferencias significativas entre las habilidades del alumnado al comienzo del estadio y en su etapa final. Utilizan el vocabulario con mayor exactitud y corrección, y son capaces de servirse de sus habilidades lectoras y de producción de textos para explorar conceptos en mayor profundidad, aunque su competencia en el área del lenguaje académico todavía está desarrollándose.

En consecuencia, el objetivo de las escuelas es que su alumnado alóctono evolucione lo más rápidamente posible por estos cuatro estadios para llegar a cumplir los objetivos del currículum de Ontario, para lo que la labor de acogida resulta fundamental. A continuación vamos a presentar una serie de actuaciones que son las que habitualmente se siguen en las escuelas de Toronto para favorecer la integración del alumnado alóctono (COELHO, 2003 y 2005).

En primer lugar, es necesario que cada escuela establezca una clara política de bienvenida para estos alumnos, de manera que los nuevos alumnos y sus progenitores partan desde un principio con una imagen positiva del contexto educativo. Independientemente del número de alumnos que se reciben anualmente, este protocolo de actuación debe estar definido en todos los centros, y todos los miembros de la plantilla deben estar familiarizados con el mismo. Es importante que exista un equipo de personas responsable de la primera entrevista, ya que el primer contacto en muchas ocasiones es fundamental. En esta primera entrevista participan tanto el alumno o alumna como sus progenitores, por lo que, si no existe una lengua común que facilite la comunicación, es necesario poder contar con la ayuda de un intérprete.

Toda la información recogida es entonces archivada en un informe lo más extenso posible sobre las características de cada discente y su bagaje cultural y lingüístico. Los progenitores deben recibir información clara y detallada del funcionamiento, características y estructura del centro escolar, para lo que sería necesario contar con un modelo que recogiese toda esta información y que debería tratar de traducirse, en la medida de lo posible al menos, a las diferentes lenguas de los alumnos. Para esta labor se puede incluso contar, siempre que sea posible, con otros progenitores de la misma nacionalidad cuyos hijos se encuentran cursando estudios en el mismo centro, lo que cumple un doble objetivo: involucrar a los progenitores en las actividades de la escuela y reconocer la importancia de las diferentes lenguas que conviven en la escuela.

Otra figura característica en muchos centros de Toronto es la del alumno-embajador: se trata de un discente que ayuda al recién llegado en su integración al nuevo medio. Si el alumno-embajador comparte la lengua del recién llegado la ayuda será más fácil, pero ésta no es una condición *sine qua non*, ya que en ocasiones esto es simplemente inviable, porque se puede dar la situación de que no haya ningún otro alumno que provenga del mismo país en el centro y que, por tanto, ninguno de sus compañeros hable su misma lengua. No obstante, esta labor la puede desempeñar cualquier otro compañero, aunque si se comparte la misma lengua la tarea resultará mucho más sencilla. En cualquier caso, la labor del alumno-embajador consistirá en servir de cicerone a la persona recién llegada, para lo que le mostrará el centro, las pautas habituales de funcionamiento, los horarios de ejecución de las distintas actividades, etc.

Si el embajador cursa sus estudios en la misma clase, durante las primeras semanas puede incluso situarse junto al nuevo compañero y servirle de ayuda de manera continuada. Esta labor puede alternarse entre varios compañeros, de manera que se establezca una relación más estrecha con varios miembros de la comunidad escolar. Para que esta figura resulte exitosa, es importante conseguir su reconocimiento, para lo que se puede recurrir a diversos procedimientos: reconocimiento y agradecimiento a la labor desarrollada frente a la clase, concesión de alguna pequeña recompensa (naturalmente no económica), etc.

Otra característica compartida de los centros de la ciudad de Toronto es que disponen de un servicio de apoyo o refuerzo lingüístico para los recién llegados. Si el centro es grande y cuenta con muchos alumnos nuevos, es muy probable que cuente con su propio centro de apoyo, aunque lo habitual es que haya uno que amalgame los servicios para varias escuelas de una misma zona. En estos centros se procede a la evaluación del recién llegado y se le diseña un programa a medida. Se trata de que los alumnos vayan insertándose en sus respectivas escuelas con la mayor celeridad posible, por lo que se les invita a unirse a sus clases en aquellas asignaturas en las que las limitaciones lingüísticas no sean una barrera insalvable, como puede ser la clase de educación física o la de actividades artísticas. El objetivo principal consiste en que los alumnos se integren en sus respectivas clases a la mayor brevedad.

Este apoyo debe mantenerse en el tiempo, ya que los estudios demuestran que en ocasiones se ha incorporado plenamente a las clases a discentes que parecían dominar la lengua, pero que luego han encontrado problemas para adaptarse al lenguaje de la escuela. Los estudios realizados en Canadá demuestran que los estudiantes inmigrantes precisan entre cinco y siete años para poder desenvolverse en contextos académicos (CUMMINS, 2001 y 2002), mientras que lo habitual es

que reciban apoyo dos o a lo sumo tres años con el objetivo de subsanar esta laguna. Esto se debe a que, desde una perspectiva conversacional, estos alumnos están aparentemente capacitados para hacer frente a todas las situaciones que se les presentan en la lengua mayoritaria en el contexto escolar. Esta fluidez conversacional (que Cummins denomina por su acrónimo en inglés BICS) ya la tienen los hablantes nativos al entrar a la escuela y les permite mantener conversaciones en situaciones familiares. Los estudiantes inmigrantes adquieren esta capacidad en un breve espacio de tiempo, normalmente en uno o dos años de exposición a la lengua meta. Sin embargo, la adquisición del lenguaje académico (que Cummins denomina CALP), que requiere del conocimiento de vocabulario menos habitual, de la producción y comprensión de textos escritos cada vez más complejos y de la utilización del lenguaje de modo adecuado y coherente, precisa de un espacio que viene a oscilar entre los cinco y los siete años. Lo que ha venido ocurriendo es que, como resultado de que estos alumnos dominaban el BICS, ante su fracaso escolar se pensaba que no estaban capacitados para el aprendizaje escolar, cuando en realidad lo que ocurría es que todavía no habían adquirido el CALP suficiente para hacer frente a las demandas cognitivas de la escuela. En resumen, resulta fundamental que el profesorado sea consciente de que el fracaso escolar puede deberse a una falta de equilibrio entre su competencia conversacional (BICS) y la académica (CALP).

En consecuencia, y para evitar este problema, muchos centros escolares incluyen en su plantilla al denominado profesor de inglés como segunda lengua. Así, los alumnos inmigrantes salen de sus clases durante las asignaturas que son lingüísticamente más exigentes para recibir el apoyo de esta persona, quien trabajará en estrecho contacto con el tutor y se encargará de detectar las necesidades y debilidades lingüísticas de cada alumno. Dependiendo de las posibilidades de cada centro, los alumnos pertenecerán al mismo curso o a dos o tres cursos diferentes; sin embargo, y por diferencias en el desarrollo cognitivo de alumnos de diferentes edades, esta última opción es menos aconsejable, aunque la poca disponibilidad de personal puede obligar a que sea así.

Por razones de espacio no nos podemos extender más, pero no deseáramos finalizar esta sección sin hacer referencia al papel principal que se le asigna a los progenitores, ya que se considera que, para que la integración del alumnado sea exitosa, es preciso contar no sólo con su colaboración, sino también con su participación en las actividades de la escuela, hasta el punto de que es bastante común que se ponga a su disposición el centro para que puedan realizar actividades culturales o eventos organizados por las distintas asociaciones étnicas. De este modo se intenta crear una sensación de pertenencia, que redundará en

una mejor actitud y disposición por parte de los padres y madres del alumnado alóctono hacia la escuela.

Conclusiones

Por supuesto, en Canadá también existen voces discrepantes, e incluso abiertamente críticas, con la política multilingüe y multicultural del país, las cuales vendrían a coincidir con las que, en nuestro contexto, denuncian la presencia de *dobles discursos* (MARTÍN ROJO, 2002) que destacan por el desajuste existente entre las declaraciones de intenciones y su concreción. O, por el contrario, las críticas de aquellos que simplemente se muestran reacios a la idea del multilingüismo y defienden la uniformización cultural y lingüística en aras del mantenimiento de las señas de identidad del país.

En cualquier caso, no se debería olvidar que, recientemente, el prestigioso medio de prensa escrita *The Economist* llevó a cabo un estudio sobre las ciudades con una mejor calidad de vida y, entre las cinco primeras, había nada más y nada menos que tres canadienses, siendo una de ellas la de Toronto. Son muchos los que opinan que el proceso de integración de la población inmigrante ha sido un éxito, pero, como no podía ser menos, también se alzan voces preocupadas por los últimos datos arrojados por estudios realizados en la ciudad, según los cuales el paro está avanzando entre algunos jóvenes pertenecientes a determinados grupos étnicos, o que denuncian un ligero repunte de la violencia entre los jóvenes de color. Toda situación es manifiestamente mejorable, pero la experiencia canadiense sin duda merece ser tenida en cuenta.

Como señalan Cots y Díaz-Torrent (2005), las aulas de acogida españolas parecen carecer de un modelo sólido y coherente que dé respuesta a las necesidades del colectivo alóctono, al tiempo que se convierten en reflejo de la desorientación de nuestra sociedad ante el fenómeno migratorio. Coincidimos con Cummins (2005) cuando señala que es necesario llevar a cabo e impulsar planteamientos pedagógicos que ayuden a hacer frente al *problema* para convertirlo en un *reto* cuya superación suponga la mejora de la calidad de la enseñanza y, por consiguiente, de nuestra sociedad (LASAGABASTER & SIERRA, 2005). Algunas de las cuestiones aquí analizadas, tomando como referente el modelo de la ciudad de Toronto, pueden resultar de gran ayuda a la hora de lograr este objetivo.

Agradecimientos

Estudios canadienses por parte del Ministerio de Asuntos Exteriores de Canadá a su autor, a través del programa *Canadian Studies, Faculty Research Program*.

Referencias bibliográficas

- COELHO, E. (2003). *Adding English: A Guide to Teaching in Multilingual Classrooms*. Toronto: Pippin Publishing.
- COELHO, E. (2005). "El recién llegado: claves para comprender la experiencia inmigrante". En D. LASAGABASTER & J. M. SIERRA (eds.), *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona: Horsori/ICE de la Universidad de Barcelona, 29-50.
- COTS, J. M. & DÍAZ-TORRENT, J. M. (2005). "El aula de acogida de alumnos de origen inmigrante en Cataluña". En D. LASAGABASTER y J. M. SIERRA (eds.), *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona: Horsori/ICE de la Universidad de Barcelona, 71-96.
- CUMMINS, J. (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society* (2ª ed). Los Ángeles: California Association for Bilingual Education.
- CUMMINS, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.
- CUMMINS, J. (2005). "De la alfabetización a la multialfabetización: el diseño de entornos de aprendizaje para la generación de conocimiento en la sociedad de la información". En D. LASAGABASTER y J. M. SIERRA (eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona: Horsori/ICE de la Universidad de Barcelona, 129-148.
- FEUERVERGER, G. (1994). "A multicultural literacy intervention for minority language students". *Language and Education*, 8, 123-146.
- LASAGABASTER, D. (2004). "Inmigración y aprendizaje de lenguas en Canadá". *Cultura y Educación*, 16, 323-339.
- LASAGABASTER, D. & SIERRA, J. M. (eds.). (2005a). *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona: Horsori/ICE de la Universidad de Barcelona.
- LASAGABASTER, D. & SIERRA, J. M. (eds.). (2005b). *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona: Horsori/ICE de la Universidad de Barcelona.
- MARTÍN ROJO, L. (2002). Dilemas ideológicos. Ponencia presentada dentro del Coloquio: "Escuela e Inmigración; dilemas de las políticas lingüísticas", celebrado en el II

Simposio Internacional sobre Bilingüismo. 23-26 octubre de 2002. Vigo: Universidad de Vigo.

MINISTRY OF EDUCATION AND TRAINING (2001a). *English as a Second Language and English Literacy Development. The Ontario Curriculum. Grades 1 to 8*. Toronto, Ontario: Ministerio de Educación y Formación.

MINISTRY OF EDUCATION AND TRAINING (2001b). *English as a Second Language and English Literacy Development. The Ontario Curriculum. Grades 9 to 12*. Toronto, Ontario: Ministerio de Educación y Formación.

NAVARRO, J. L. & HUGUET, Á. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en 1º de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.

TOOHEY, K. (1996). "Learning English as a second language in kindergarten: A community of practice perspective". *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes* 52, 549-576.