

La negociación sobre las condiciones de la diversidad en la Educación Musical de Canadá¹

Kari Veblen y Carol Beynon

Universidad de Western Ontario, Canadá

La sociedad canadiense actual se ha transformado en una población con diversidad cultural y nos encontramos inmersos en un mundo que atraviesa un cambio social complejo y masivo, tanto en lo que respecta a la cultura local y global como a la economía. La decisión sobre qué se debe enseñar a los estudiantes del sistema de educación pública constituye un objeto de constante debate y preocupación. No hay duda de que el contenido que se seleccione será indicativo de lo que reviste importancia para una sociedad, se trate de una comunidad pequeña o de un país de vastas dimensiones, y generalmente es el análisis de la documentación sobre políticas curriculares el que arroja luz sobre las ideologías, valores y tradiciones de la cultura que predomina en dicha sociedad.

Los cambios demográficos plantean a los educadores a todo nivel muchos desafíos y oportunidades, y es necesario que el programa curricular sirva como modelo y no como una idea de último momento o un subproducto. ¿Dónde queda la educación en medio de tales cambios? ¿Quiénes son responsables por la toma de decisiones y la formulación de políticas? Y, ¿qué tipo de ajustes están dispuestos a introducir para reflejar el cambiante mundo en el que actualmente viven los jóvenes? La elaboración de los programas curriculares es un terreno en disputa, y todos los países democráticos han sido testigos de cómo sus programas curriculares escolares son elaborados por los distintos políticos de turno que deciden lo que debe enseñarse, decisión que no siempre se basa en lo que los estudiantes deben aprender sino que se encuentra influenciada por agentes externos que priorizan sus propios intereses y beneficios antes que las necesidades de la población en general. La educación musical y sobre artes conexas desempeña un importante papel en la reafirmación de la identidad, en la preservación de las tradiciones y en la promoción de la comunidad.

En esta presentación se examina la diversidad tal como la entendemos, así como las condiciones de la misma que se han negociado y que pueden encontrarse en las políticas y documentos sobre programas curriculares artísticos en Canadá.

¿Qué sucede cuando la misma versión oficial de una ley o política pública se traduce trece veces en el mismo país? Imaginemos trece comités individuales integrados por gente bien intencionada, a menudo sosteniendo opiniones contrarias y argumentando sus deseos con elocuencia, que negocian para interpretar la legislación pública con respecto a la equidad racial, la diversidad y el pluralismo. ¿Qué sucedería en cada una de estas trece situaciones únicas con el programa curricular musical, que obligatoriamente debe llegar a todos los niños?

Este es, en suma, el caso de Canadá...

En este documento se examina la diversidad tal como la entendemos, así como las condiciones de la misma que se han negociado y que pueden encontrarse en las políticas y documentos sobre programas curriculares artísticos en Canadá. Nuestro documento consta de tres partes. La primera sección esboza la experiencia canadiense mediante una breve reseña general histórica y geográfica, y analiza luego los cambios demográficos que se han producido. La segunda parte estudia la educación musical en las diez provincias y los tres territorios de Canadá. En la sección final intentamos que todas estas variaciones sobre el mismo tema tengan sentido y tratamos de interpretar las grietas existentes en la negociación sobre la diversidad.

I. ¡Oh, Canadá!

Canadá, el segundo país más grande del mundo después de Rusia, se extiende a través de todo el continente de América del Norte. Se requieren ocho horas para volar desde Newfoundland en la costa del Atlántico a la Columbia Británica en la costa del Pacífico. Este vuelo hipotético permitiría atravesar una amplia variedad de climas y ecosistemas que varían desde paisajes marítimos escarpados, praderas, bosques de vegetación caduca, tundra y pantanos, a montañas y selvas tropicales². Debido a sus dimensiones, el clima también experimenta grandes variaciones. Los territorios del norte se extienden hasta el Círculo Ártico, donde los grandes glaciares son anteriores a la aparición del ser humano sobre la tierra, mientras que en las regiones más meridionales se cultiva la uva puesto que se encuentran en la misma latitud que la zona norte de California. Sin embargo, gran parte de este país se encuentra deshabitado o escasamente habitado debido a la severidad de su clima y a lo accidentado del terreno.

Canadá logró su independencia en 1867 pero mantiene lazos residuales con la monarquía británica³. Los canadienses citan con orgullo la posición de su país en el Índice de Desarrollo Humano de las Naciones Unidas que clasifica la calidad de vida a nivel internacional⁴. Los canadienses también ostentan la mayor expectativa de vida en el mundo, 79 años (CBC, 2003).

Diversidad, no asimilación: publicidad de cerveza y políticas públicas

En un reciente aviso publicitario sobre cerveza, que en realidad nunca hace mención a la cerveza, Joe, el típico joven canadiense de nivel modesto, da inicio a una famosa “perorata” en la que declama todas aquellas cosas que hacen que los canadienses sean canadienses, incluyendo varias referencias que por lo general solamente serían comprendidas por canadienses y quizás no por sus vecinos del sur [como su forma de pronunciar la 'Z']⁵. Este comercial introduce jocosos

comentarios sobre lo que los canadienses perciben al comer grasa de ballena, viajar en trineos tirados por perros, etc. Sin embargo, todo este discurso también toca una fibra profunda cuando Joe afirma: “yo creo en el mantenimiento de la paz, no en el control del orden.” Diversidad, no asimilación. Por supuesto, esto podría interpretarse como implicando que nuestros vecinos estadounidenses controlan y asimilan, pero de hecho, y si bien un comercial de cerveza Molson no parece ser el foro más adecuado para ello, lo que Joe hace es solamente establecer los hechos básicos de la política pública canadiense.

En 1971, Canadá pasó a ser el primer país del mundo en adoptar una Política Multicultural oficial, diseñada para promover la plena participación de todas las personas en la sociedad canadiense. El texto de su preámbulo establece:

[La Ley Multicultural Canadiense] reconoce la diversidad de los canadienses en lo que respecta a raza, origen nacional o étnico, color y religión, como una característica fundamental de la sociedad canadiense y se compromete a poner en práctica una política de multiculturalismo diseñada para preservar y realzar el patrimonio multicultural de los canadienses, así como actuar para el logro de la igualdad entre todos ellos en la vida económica, social, cultural y política de Canadá (Departamento del Patrimonio Canadiense, 2003, p. 9).

Puede notarse entonces que es el multiculturalismo, más que la asimilación cultural, el elemento que configura la política pública, que existe la creencia de que es necesario alentar a los grupos culturales a preservar sus identidades étnicas y que los demás deberían tratar de aprender sobre ellas⁶. La experiencia canadiense no siempre se ha mostrado muy iluminada y la institucionalización de los mandatos multiculturales es el resultado de muchas y amargas confrontaciones, así como de pacíficos compromisos.

Precedidas por tribus prehistóricas de Asia que llegaron cruzando el Estrecho de Bering, las inmigraciones europeas comenzaron con los intentos vikingos de establecerse en Newfoundland en el año 1.000 A.C. Otros colonizadores europeos, franceses y británicos los siguieron unos 600 años más tarde. Cuando los franceses fueron derrotados en 1759, el conquistador ejército británico permitió a los colonizadores de Québec que mantuvieran su religión, idioma y cultura, así como el control sobre la educación de sus hijos (Adam, 2003, p. 106-107). Durante la época de la esclavitud en los Estados Unidos de América, los esclavos negros huían a través del “ferrocarril subterráneo”; su destino era Canadá, donde podían vivir como gente libre⁷.

Ambas situaciones, la de los franceses in 1759 y la de los refugiados de los Estados Unidos a comienzos de 1800, fueron objeto de ajustes relativamente armónicos. Sin embargo, estos incidentes contrastaban fuertemente con los agresivos intentos de reubicación y asimilación de la población indígena a la

sociedad dominante. Se apartaba a los niños de sus familias, se les golpeaba por hablar en su lengua nativa, etc., en un esfuerzo por borrar las culturas originales de la nación (Hughes, 2003, p.30). Esta historia discordante continúa hasta el momento actual, en que grupos de los pueblos originales negocian con el gobierno y con los intereses privados sobre el control de sus tierras y sus vidas.

No obstante ello, existen otros aspectos de la historia que resultan más prometedores. Los inmigrantes han continuado llegando a Canadá en oleadas. Las cifras de los censos actuales revelan que el 18% de los canadienses nacieron en el extranjero y llegaron prácticamente desde todas partes del planeta, proviniendo los mayores volúmenes de población del sur y este de Asia (Adams, 2003, 118).

Oficialmente, Canadá es bilingüe, y todos los servicios brindados por el gobierno federal se encuentran disponibles en inglés y francés. Estos idiomas se enseñan en las escuelas para garantizar la fluidez en ambos⁸. Adams comenta al respecto: "Con el establecimiento de la nueva jurisdicción septentrional de Nunavut (uno de cuyos idiomas oficiales es el *Inuktitut*), Canadá también está reconociendo formalmente la multi-lingüística" (p. 124)⁹.

A pesar de la vastedad geográfica de Canadá, solamente 30 millones de personas lo llaman "hogar"¹⁰. A este respecto, lo que parece oponerse al instinto normal es que esta gente tiende a agruparse en unos pocos centros urbanos, mayormente cerca de la frontera entre Canadá y los Estados Unidos. Más de un tercio de los canadienses reside en las zonas metropolitanas de Vancouver, Toronto o Montreal. Estas tres ciudades se caracterizan por su nivel de vida. Por ejemplo, Toronto puede considerarse la ciudad más multicultural del mundo; casi la mitad de la gente que vive en Toronto habla un idioma que no es el inglés¹¹. No existen barrios marginales y la tasa criminal es baja, lo que sugiere que los residentes gozan de la bendición de la armonía interracial¹².

Para los estudiantes escolares, las diferencias entre las comunidades rurales más pequeñas y estables y las áreas urbanas de mayor dimensión pueden resultar profundas. En los centros urbanos los estudiantes cuentan con oportunidades de conocer gente de orígenes diferentes, o sea "los otros" con "o" minúscula, dado que los contactos son múltiples y cara a cara. Sin embargo, en las comunidades más pequeñas los "otros" se conciben con "O" mayúscula, ya que las posibilidades de establecer una interacción directa puede ser limitada o inexistente. Al mismo tiempo, en las últimas décadas se ha producido un agudo incremento del acceso a otros lugares y gentes a través de la tecnología.

II. La diversidad en los programas curriculares musicales en Canadá

En esta sección se analizan las trece situaciones educativas tal como se reflejan en la documentación provincial y territorial. Antes de comenzar un lento recorrido de las provincias canadienses es importante mencionar la forma en que encuentra organizado el sistema escolar. El sistema educativo canadiense está descentralizado a nivel nacional, pero centralizado dentro de cada provincia y territorio¹³. El acceso a la educación pública es universal; la legislación federal exige que los estudiantes concurren a clase hasta mediados de su adolescencia, dependiendo de cada provincia.

Esta presentación se referirá brevemente a cada caso, haciéndolo en forma más extensa en el documento relativo al sitio Web del CIM.

III. Negociar condiciones, vivir realidades

Como se ha podido ver en este viaje relámpago por las provincias canadienses, cada lugar posee sus culturas y desafíos exclusivos. Obviamente no es posible crear un programa curricular que se adapte a todos. Más aún, cada lugar tiene su configuración propia de padres, miembros de consejos escolares, administradores, docentes y comunidades que se encuentran en constante proceso de negociación para garantizar lo que consideran necesario y apropiado para sus estudiantes. ¿Cómo puede entonces interpretarse la importante inclusión de la educación musical multicultural en lugares que varían desde la Columbia Británica y Nova Scotia donde se aprecian las definiciones conceptuales más estrechas de Manitoba o Québec, a las casi invisibles políticas de inclusión de Ontario, y al silencio que guarda New Brunswick sobre el tema, por lo menos en lo que respecta al programa curricular musical?

Una forma de considerar esta situación es analizar las correlaciones existentes entre las experiencias y los resultados educativos por características sociales, tales como clase, género y raza. Wotherspoon (1998) señala que las prácticas de selección del alumnado por sus aptitudes, la aplicación del conocimiento oficial, la hegemonía y el silencio constituyen fuerzas poderosas y evidentes en los sistemas educativos (pp. 87-98)¹⁴.

La selección del alumnado consiste en canalizar a los estudiantes hacia diferentes programas y grupos de aprendizaje. Este método, utilizado en sistemas educativos altamente estructurados o centralizados, tiene una presencia cada vez

menor en Canadá¹⁵. La gama de contextos y la conformación política/social de las provincias tienden a hacerlo desaparecer.

Sin embargo, la fuerza de las clases sociales, que se torna mayormente evidente en la presencia de academias y programas de enseñanza secundaria o liceos privados, muestra una tendencia a promover esta selección. Existen instituciones de enseñanza con fondos suficientes para disponer de instrumentos y material musical para coros y conjuntos. En numerosas escuelas públicas con financiación limitada, los programas musicales languidecen. En este caso, los programas musicales comunitarios pueden ser un elemento compensador. Un caso a señalar es el movimiento que se ha producido en Canadá orientado a la creación de excelentes coros infantiles comunitarios. Por lo general, estos programas corales están financiados por los participantes. En ellos se ofrecen muchas oportunidades de enriquecimiento que resultan maravillosas para determinados niños, pero que pueden tener un efecto indirecto de empobrecimiento sobre las escuelas (Beynon, 2002). Para mencionar otro ejemplo, cuando los programas musicales de las escuelas públicas son insuficientes, los grupos comunitarios que se dedican al patrimonio y la música cultural pueden ejercer una mayor influencia. Hay varios grupos culturales que brindan oportunidades inter-generacionales de participar en manifestaciones musicales y artísticas. Pero también, como sucede en el caso de los coros infantiles, si bien ello puede resultar valioso en casos individuales pues estas experiencias se encuentran solamente al alcance de algunos niños, no de todos, en última instancia no responden a la intención que orienta los mandatos sobre la diversidad.

El conocimiento oficial en las escuelas¹⁶, según se revela en la documentación curricular canadiense, asigna un mayor nivel a los parámetros occidentales que a otros tipos de música. Este nivel se reafirma a través de la legitimidad que le otorgan los organismos de educación mediante normas aplicables a la enseñanza y a los profesores. Todo el sistema de educación superior vigente en las facultades musicales y de educación general responde a la opinión mayoritaria. Woodrow Wilson dijo en una oportunidad que modificar un programa curricular universitario es como tratar de cambiar un cementerio de lugar, lo que parece ser cierto cuando se percibe en qué consiste el conocimiento oficial en las escuelas.

Los estudiantes de música llegan a las universidades canadienses contando ya con una preparación previa resultante de años de lecciones privadas reguladas por las normas del Conservatorio Real de Música, que son las mismas en todo el país y que se encuentran arraigadas en el arte musical occidental. Las universidades deciden la admisión de los estudiantes sobre la base de su escolaridad y de su familiaridad con las notas musicales y la interpretación occidentales. Los estudiantes de clase media angloparlante se encuentran en una

posición ventajosa. Al ser admitidos, estudian la música clásica a través de su historia, teoría e interpretación, tomando quizás uno o dos cursos opcionales sobre música global. Existen algunos pocos cursos de origen no occidental, si bien las universidades están percibiendo su necesidad. Luego de pasar por los cursos y prácticas prescritas, estos estudiantes se transforman en los nuevos portavoces del conocimiento oficial y se les autoriza a ocupar un lugar dentro del sistema educativo.

Pero la hegemonía del conocimiento oficial también podría ser vista como el medio por el cual se consolida y divulga la información, así como la forma de establecer un cronograma para su transmisión. Gran parte del programa curricular musical se organiza en unidades formales y diferenciadas en las que un estudiante puede aprender las cuartas en un nivel, progresando luego a las octavas en otro, y así subsecuentemente. Los educadores musicales reconocen que la comprensión musical es algo mucho más rico que una progresión lineal a través del aprendizaje de notas. Sin embargo, como se espera que un solo epígrafe contenga gran parte del conocimiento oficial, la mayoría de las instituciones de enseñanza no ofrecen el tipo de experiencia y el cronograma necesarios para la exploración de la música en su contexto cultural. Ese es el motivo por el cual son tan pocas las veces en que nos preguntamos por qué enseñamos de la forma en que lo hacemos.

Más aún, la hegemonía o el predominio de un grupo sobre otro en la vida diaria, se reproduce en el proceso educativo a través de la ética occidental del individualismo (Witherspoon, 1997, p.94).

Un último factor que influye en la forma en que se negocian los mandatos y las prácticas educativas es el silencio. El silencio indica la presencia de procesos que, al favorecer determinados tipos de experiencias o “voces” sociales, devalúan o rechazan otros. En este caso, se trata de voces reales que cantan ciertas canciones, pero no otras, en determinados idiomas, no en otros. Cuando la música se ve marginada o permanece invisible dentro de la práctica educativa, esa oportunidad de conectarse con los estudiantes se desvanece.

Ya sea que las prácticas de selección, aplicación del conocimiento oficial, hegemonía y silencio que acabamos de describir sean deliberadas o no intencionales, o constituyan el resultado de la planificación o de la herencia de hábitos irreflexivos, su resultado es que socavan las políticas canadienses de diversidad.

Estas son consideraciones moderadas, pero entendemos que las prácticas mencionadas realmente existen. Probablemente puedan verse también en otros lugares. Es importante reconocer su existencia para comprender cómo se desarrollan las negociaciones de poder en los programas curriculares canadienses. Sin embargo, en este fluido panorama también existe una contrapartida. Hemos

decidido terminar con una nota más optimista que incluye algunas observaciones personales.

Esta contribución forma parte de una serie de estudios que se llevan a cabo en forma permanente sobre la cultura y la educación en Canadá. Cuando comenzamos este trabajo, acabábamos de examinar los programas curriculares de Ontario y nos sentíamos desalentados por lo que habíamos encontrado. Naturalmente, ello influyó sobre nuestras previsiones con respecto a lo que podíamos encontrar en otros lugares.

En parte, nuestro pesimismo se ha visto confirmado. Pero al mismo tiempo nos ha reanimado ver el excelente trabajo realizado en algunos lugares y la promesa de nuevas iniciativas en otros.

La semana pasada el partido liberal obtuvo en Ontario una victoria abrumadora. ¡Se prometen grandes cosas a favor de la educación! Continuaremos observando la situación en medio de este complejo y cambiante escenario.

Traducido por Francisco Susena

Fuentes

Adams, M. (2003). *Fire and ice: The Unites States, Canada and the myth of converging values*. Toronto: Penguin Books, Ltd.

Barakett, J. & Cleghorn, A. (2000). *Sociology of education: An introductory view from Canada*. New York: Prentice Hall.

Beynon, C. A. & Veblen, K. K. (in review). "Culture as curriculum: Controversies in music education." *Research in Music Education*

Beynon, C. (2003). "The rise and fall of choral music education in Canada: Towards a postmodern perspective." In Espelund, M. (Ed.). *Sampsel: Proceedings of the 2002 ISME Conference*. Bergen, Norway. Published by Norwegian Society for Music Education on CD Rom

Davies, S. (2004). Stubborn disparities: Explaining class inequities in schooling. In Curtis, J.: Grabb, E. & Guppy, N. *Social inequality in Canada: Patterns, problems, and policies*. Toronto: Pearson Prentice Hall, pp. 173-186.

Davies, S. (1992). Music in our lives; An experiment in multicultural, community-based music education. In H. Lees (Ed.). *Music education: Sharing musics of the world*. Christchurch, NZ: International Society for Music Education, pp.226-235.

Hookey, M. (1994). Culturally responsive music education: Implications for curriculum development and implementation. In H. Lees (Ed.). *Musical connections: Tradition and change*, pp.84-90. Auckland, NZ, International Society for Music Education.

Hughes, L. (2003). *The no-nonsense guide to indigenous peoples*. Toronto: New Internationalist Publications and Between the Lines.

Morton, C. (2001). Boom diddy boom boom: Critical multiculturalism and music education. *Philosophy of Music Education Review* 9(1): 32-41.

Morton, C. (2000). In the meantime: Finding a vision for multicultural music education in Canada. In B. Hanley & B. A. Roberts (Eds.). *Looking forward: Challenges to Canadian music education*, pp. 251-272. Canada: CMEA

Rose, A. M. (1995). A place for indigenous music in formal music education. *International Journal of Music Education* 26: 39-53.

Shand, P. & Bartel, L.(1998). Canadian content in music curriculum: Policy and practice. In B. A. Roberts (Ed.) *Connect, combine, communicate: Revitalizing the arts in Canadian schools*. Cape Breton, NS: The University Collect of Cape Breton Press, pp. 89-108.

Sumara, D. J.; Davis, B.; & Laidlaw, L. (2001). Canadian identity and curriculum theory: An ecological, postmodern perspective. *Canadian Journal of Education* 26(2): 144-163.

Veblen, K. K. (1998). "Pluralistic classrooms and the challenges of multicultural music education" *Canadian Music Educator* 39(2):3-4.

Wotherspoon, T. (1997). *The sociology of education in Canada: Critical perspectives*. New York: Oxford University Press.

Website Sources

Canadian Multicultural Act 'What's New'

<http://www.canadianheritage.gc.ca>

Canadian Broadcast Corporation --CBC Radio One

UN rank and Canada, July 4, 2003-10-

http://www.cbc.ca/stories/2003/07/04/canada_un030704CBCRadioOne

Citizenship and Immigration Canada Facts and figures 2001

<http://www.cic.gc.ca/english/index.html>

Canadian geography

<http://www.ocanada.ca/geography/>

Lup Travel

<http://www.luptravel.com/international/northamerica/canada>

Multiculturalism in Canada retrieved 4/4/03 from

http://www.geocities.com/s_sonia415/multi2.html

Population

<http://www.diehardindian.com/demogrph/populatn.htm>

Vom Hove, T. (Ed.) (2003).

Some 640 million people live in the world's 300 largest cities

http://www.citymayors.com/features/largest_cities.html

Statistics Canada, Population by mother tongue, provinces and territories, 2001 Census Nation Tables.

<http://www.statcan.ca/english/Pgdb/demol8-01b.htm>

Province Curriculum Guides, Resources, Policies On-Line

Alberta Government†: Curriculum Kindergarten to Grade 12

canadaonline.about.com/gi/dynamic/offsite.htm?site=http%3A%2F%2Fednet.edc.gov.ab.ca%2Fk_12%2Fcurriculum%2Fdefault.asp

Alberta government Learning page

<http://www.learning.gov.ab.ca/>

Atlantic Provinces education Foundation for New Brunswick, Nova Scotia, Newfoundland and Prince Edward Island

canadaonline.about.com/gi/dynamic/offsite.htm?site=http%3A%2F%2Fapef-fepa.org%2

British Columbia Ministry of Education

http://www.gov.bc.ca/bvprd/bc/channel.do?action=ministry&channelID=-8382&navId=NAV_ID_province

British Columbia, Coalition for Music Education

<http://www.bcmusiccoalition.org/>

British Columbia Integrated Resource Packages

<http://www.bced.gov.bc.ca/irp/irp.htm>

International Review of Curriculum and Assessment Frameworks

Primary Education: an International Perspective, Country Description: Canada

INCA Archive (www.inca.org.uk).

Manitoba Aboriginal Education

<http://www.edu.gov.mb.ca/ks4/abedu/native.html>

Manitoba Curriculum

<http://www.edu.gov.mb.ca/ks4/cur/index.html>

Manitoba Education: The Arts

http://www.edu.gov.mb.ca/ks4/cur/arts/april98_1.html

Manitoba Multicultural Policy 1990

<http://www.edu.gov.mb.ca/ks4/docs/policy/multic/index.html>

New Brunswick Department of Education

<http://www.gnb.ca/0000/>

Government of Newfoundland and Labrador Education Page

<http://www.gov.nf.ca/edu/>

Northwest Territories

[/siksik.learnnet.nt.ca/archives/09_08%20oldMissionStatement/ARTS.HTM](http://siksik.learnnet.nt.ca/archives/09_08%20oldMissionStatement/ARTS.HTM)

Nova Scotia Education, links with curriculum documents

doc-depot.ednet.ns.ca/curriculum.html

Ontario Arts Curriculum, Grades 1-8

<http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/curricul/arts/arts.html>

Ontario's New Curriculum, Secondary

<http://www.kjsgroup.com/ddss/calendar/new-curric.html>

Prince Edward Island Department of Education
<http://www.edu.pe.ca/>

Quebec Schools On Course: Educational Policy Statement
http://www.meq.gouv.qc.ca/REFORME/pol_eco/anglais/ecole_a.htm

Éducation Québec
http://www.meq.gouv.qc.ca/GR-PUB/m_englis.htm

Saskatchewan Government Equity Policy
<http://www.sasked.gov.sk.ca/k/pecs.h/pp/publications.html>

Saskatchewan Government Multicultural Policy 1994
<http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/policy/multi/index.html>

Saskatchewan Multicultural Education links to social studies curriculum in schools
http://www.sasked.gov.sk.ca/curr_inst/social/multicultural.html

Saskatchewan Music Educator Association
<http://www.musiceducationonline.org/smea/smeaimpact.html>

Saskatchewan government planning guidelines for arts
<http://www.nlsd113.com/pdfs/Arts%20Ed%201-12.pdf>

Saskatchewan Learning, Multicultural Policy
http://www.sasked.gov.sk.ca/curr_inst/social/multicultural.html

¹ El título refleja nuestra preferencia hacia una percepción más proactiva que reactiva de las condiciones que sobre la diversidad promueve el gobierno.

² Canadá comprende un mayor número de lagos y cursos interiores de agua que cualquier otro país. Su disponibilidad de recursos naturales le asigna el segundo lugar del mundo después de Australia (*Canadian geography and Lup Travel websites, 2003*).

³ Canadá es una monarquía constitucional con un sistema federal, un gobierno parlamentario y sólidas tradiciones democráticas. Muchas de las prácticas legales del país se basan en la tradición no escrita, pero la estructura federal es similar a la del sistema estadounidense. La Carta de Derechos de 1982 garantiza los derechos básicos en numerosas áreas (*Canadian geography website, 2003*).

⁴ Canadá ocupó el primer lugar en el Índice de Desarrollo Humano de las Naciones Unidas entre 1992 y 2001. Descendió al tercer lugar en 2001 y luego al octavo en 2003. En este momento, países como Noruega, Islandia, Suecia, Australia, Holanda, Bélgica y los Estados Unidos ocupan

mejores posiciones que Canadá debido a la caída de su producto bruto interno per cápita y a una modificación en la forma en que la ONU evalúa los niveles de participación en la educación. Sin embargo, los expertos afirman que existen pocas diferencias en la calidad de vida entre los países que ocupan los diez primeros lugares (CBC, 2003).

⁵ Véanse otras referencias sobre este comercial y sobre la identidad canadiense en Sumara, Davis y Laidlaw, 2001.

⁶ Esta política fue diseñada con el fin de promover la unidad en la diversidad. Constituyó una reacción a los movimientos que se produjeron en la década de 1960 en favor de los derechos de las minorías. En Canadá, la Revolución Silenciosa vio como la comunidad francófona trataba de redistribuir el poder en Québec. El movimiento por los derechos civiles registrado en los Estados Unidos también influyó a la Política Multicultural Canadiense y su posterior legislación (Barakeett & Cleghorn, 2003, pp. 110-112).

⁷ Esto no constituye una sugerencia de que la gente de color no haya sido, y aún no sea objeto de discriminación en Canadá.

⁸ La capital nacional es Ottawa, ubicada en la frontera entre Ontario y Québec. La elección de esta ciudad como centro de la actividad gubernamental refleja la prolongada importancia política y cultural de los grupos fundadores franceses y británicos.

⁹ Según el censo de 1991, el 98% de los canadienses muestra por lo menos cierto grado de aptitud para el manejo de uno de los idiomas oficiales, en tanto que el 16% es fluidamente bilingüe. La mayoría habla inglés: en 1991 el 62% informó que su lengua madre era el inglés, mientras que el 25% hizo lo propio con el francés y el 13% informó que hablaba un idioma no oficial.

En orden de importancia, los idiomas no oficiales que mayormente predominan en Canadá son: italiano, alemán, chino y español. Los pueblos indígenas hablaban docenas de lenguas diferentes, muchas de las cuales se utilizan todavía hoy.

Casi todas ellas se incluyen en la categoría de los idiomas que se remontan a una lengua ancestral común. El mayor grupo es el Algonquino, Cree, y la lengua Algonquina es utilizada por 94.000 personas, constituyendo actualmente el idioma indígena de mayor importancia en Canadá. Otros grupos de importancia son el *Dene*, *Iroqués*, *Siouan*, *Salishan*, *Wakashan*, *Tsimshian* y el Esquimal de las islas Aleutianas. También existen tres idiomas indígenas en la Columbia Británica: *Kootenay*, *Haida* y *Tlingit*, que no guardan una clara vinculación con ninguna otra lengua conocida.

¹⁰ Comparemos los treinta millones de Canadá con la población estimada de China (1:273.111.290), India (1:029.991.145) y los Estados Unidos (278.058.881), o con las cuatro ciudades de mayor población del mundo: Tokio (26.444.000), Ciudad de México (18.066.000), San Pablo (17.962.000) y Nueva York (16.732.000). (Estadísticas de la ONU para 2001 citadas en el sitio Web sobre población y en Vom Hove, 2003).

¹¹ 46% según el censo de 2001.

¹² Comparemos la tasa de homicidios en Toronto (en 1999-2001, 2.2 por 100.000) con la de Washington, D.C., Nueva York, Chicago y Los Ángeles (46.4, 8.9, 22.7 y 11. 6 por 100.000 en 1999) (Adams, 2003, p. 118).

¹³ Hasta hace poco tiempo, los sistemas educativos en los territorios del Noroeste, Yukón y Nunavut se encontraban bajo el control del Departamento de Asuntos Indígenas. Si bien actualmente estos territorios cuentan con sus propias instituciones equivalentes a ministerios de educación, los sistemas escolares continúan siendo financiados por el gobierno federal (Barakett & Cleghorn, 2003, p. 9).

¹⁴ Los comentarios de Wotherspoon se refieren a la sociología de la educación en Canadá, pero en gran parte sus opiniones se inspiran en los escritos de Michael Apple.

¹⁵ Se ha observado que en países como Japón, el Reino Unido y Alemania este sistema de selección es más habitual. La situación en Canadá se parece más a la de los Estados Unidos, que varía en cada lugar del país.

¹⁶ Por conocimiento oficial nos referimos al énfasis que se da a determinados temas, informaciones y contenidos que se consideran legítimos o cuya inclusión en el contexto educativo se estima justificada.