

“¿SOY SUFICIENTEMENTE BUENO PARA ESTAR AQUÍ?”: ansiedad y discriminación lingüística en el contexto escolar de Quebec

Marie-Odile Magnan¹

Roberta de Oliveira Soares²

Fabiola Paz Melo Araneda³

Kelly Russo⁴

Catherine Levasseur⁵

Resumen

Los inmigrantes de América Latina constituyen el segundo grupo étnico-lingüístico de inmigración en Quebec. Este estudio cualitativo documenta las experiencias vividas a lo largo de las trayectorias educativas de estudiantes universitarios de Quebec. Los y las participantes fueron dieciocho (18) y son hijos o hijas de padres nacidos en América Latina. El análisis destaca la existencia de una frontera entre los llamados Quebequenses francófonos y los todos los demás que no pertenecen a ese grupo. Para los y las participantes de este estudio, esta frontera que se basa en la diferencia lingüística, la cual es atribuida normalmente a su acento. Esta diferencia los lleva a sentir ansiedad y discriminación lingüística. De igual manera, los y las participantes relatan que el sistema educativo no considera de manera suficiente las dificultades que deben superar. En la conclusión se identifican algunas pistas que aportan al ámbito de la intervención y que van en la línea de la valoración del plurilingüismo y el rol de las instituciones educativas para favorecer la inclusión de los estudiantes hijos o hijas de padres nacidos en América Latina.

¹ Ph.D. sociología, Universidad Laval. Facultad de Ciencias de la educación, Universidad de Montreal. Profesora adjunta. Montreal, Quebec, Canadá. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5276-7762>. E-mail: marie-odile.magnan@umontreal.ca.

² Master en sociología, Universidad de Sao Paulo. Facultad de Ciencias de la educación Universidad de Montreal. Estudiante de Doctorado en Ciencias de la educación. Montreal, Quebec, Canadá. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4995-7909>. E-mail: roberta.de.oliveira.soares@umontreal.ca.

³ Master en Ciencias Humanas y Sociales, École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHES). Universidad de Montreal. Estudiante de Doctorado en Ciencias de la educación. Montreal, Quebec, Canadá. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1032-1732>. E-mail: fabiola.melo@umontreal.ca.

⁴ Doctora en educación, Pontificia Universidad Católica de Rio de Janeiro. Facultad de Educación de Baixada Fluminense y del Programa de Posgrado en Educación, Comunicación y Cultura, Universidad Estadual de Río de Janeiro. Profesora Asociada. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1756-1173>. E-mail: kellyrusso@gmail.com.

⁵ PhD en Ciencias Humanas aplicadas, Universidad de Montreal. Instituto de lenguas oficiales y bilingüismo, Universidad de Ottawa, Profesora adjunta. Ottawa, Ontario, Canadá. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2867-1960>. E-mail: catherine.levasseur@uottawa.ca.

Palabras clave: Experiencias escolares; Discriminación lingüística; Inmigración; América Latina; Quebec.

“SOU BOM/BOA O SUFICIENTE PARA ESTAR AQUI?”: ansiedade e discriminação linguística em um contexto escolar do Quebec

Resumo

Os imigrantes da América Latina constituem o segundo grupo etnolinguístico de imigrantes recentes no Quebec. Este estudo qualitativo documenta as experiências de jovens do Quebec ao longo de sua trajetória educacional. Os participantes foram 18 jovens cujos pais nasceram na América Latina. A análise revela a existência de uma fronteira entre aqueles que eles chamam de quebequenses francófonos e outras pessoas que não pertencem a esse grupo. Para os participantes deste estudo, essa fronteira se baseia em uma diferença linguística que muitas vezes é atribuída ao sotaque. Essa diferença os leva a sentir ansiedade linguística, bem como discriminação linguística. Da mesma forma, os participantes relatam que o sistema educacional não leva suficientemente em conta as dificuldades que eles têm que superar. Na conclusão, identificamos caminhos de intervenção que sublinham o plurilinguismo e o papel das instituições de ensino na promoção da inclusão de alunos cujos pais nasceram na América Latina.

Palavras-chave: Experiências escolares; Discriminação linguística; Imigração; América latina; Quebec.

“AM I GOOD ENOUGH TO BE HERE?": language anxiety and linguistic discrimination in a Quebec school context

Abstract

Immigrants from Latin America constitute the second ethnolinguistic group of recent immigrants in Quebec. This qualitative study documents the experiences of young Quebecers throughout their educational journey. The participants were 18 young people whose parents were born in Latin America. The analysis reveals the existence of a boundary between those that they call French-speaking Quebecers and other people who do not belong to that group. For the participants of this study, this boundary is based on a linguistic difference which is often attributed to their accent. This difference leads them to experience language anxiety as well as linguistic discrimination. In the same way, the participants report that the education system does not take sufficient account

of the difficulties they have to overcome. In the conclusion, we identify avenues for intervention that underlines plurilingualism and the role of educational institutions in fostering the inclusion of students whose parents were born in Latin America.

Keywords: School experiences; Linguistic discrimination; Immigration; Latin America; Quebec.

INTRODUCCIÓN

Los inmigrantes provenientes de América Latina son recibidos cada año en Quebec y constituyen el segundo grupo étnico- lingüístico de inmigración reciente. Alrededor de un 65% de ellos declaran haber vivido una situación de discriminación lingüística ya sea directa o indirectamente⁶, principalmente en situaciones dentro del contexto laboral (ARMONY, 2017). El acento parece ser el aspecto mayormente reportado al momento de declarar una discriminación lingüística, es decir, pronunciar el francés como interlocutores hispanohablantes. La situación socio-profesional de estos inmigrantes es preocupante debido al desajuste que se produce entre su capital humano y social por una parte y el acceso a empleo y sus ingresos por otra. Los inmigrantes de América Latina que provienen de países hispanohablante, son en efecto, más susceptibles de vivir una situación de descalificación profesional al momento de su llegada, en comparación con los inmigrantes provenientes de países francófonos o anglófonos (WILSON-FORSBERG, 2014). Sus ingresos son inferiores a los de la población general y se encuentran en mayor cantidad bajo el umbral de la pobreza (LINDSAY, 2007).

En el contexto escolar, los jóvenes que tienen padres nacidos en América Latina, aun cuando forman un grupo muy heterogéneo⁷, comparten ciertos

⁶ Este artículo se enfoca en la discriminación lingüística, sin embargo, es importante destacar que este grupo de estudiantes enfrentan también otros tipos de discriminación (ej. discriminación racial, discriminación por posición social en la sociedad de llegada, discriminación por origen cultural, entre otras) tanto en Quebec como en otros lugares, existiendo muchos otros desafíos que deben enfrentar en la sociedad de acogida.

⁷ Nos referimos a la población de origen latino- americano (o población latino- quebequense) apuntando sobre todo, pero no exclusivamente, a las personas inmigrantes provenientes de países hispanohablantes de América Latina. Más adelante en el artículo, en la parte metodológica, se discute la opción de estudiar un grupo heterogéneo al igual que los debates que le subyacen.

desafíos. En comparación con otros grupos de inmigrantes, el francés es, con menor frecuencia su lengua materna; necesitan de más apoyo lingüístico a nivel de estudios secundarios; habitualmente se integran a sus estudios secundarios con retraso; provienen más a menudo de familias con un índice económico débil y asisten mayormente a escuelas en contextos desfavorecidos (BENOÎT, 2011). Estas condiciones contribuyen a reducir su acceso a una socialización que valore la continuación de estudios postsecundarios y también reduce el acceso a fuentes de información importantes sobre las opciones de orientación luego de la escuela. En Canadá, dentro del conjunto de inmigrantes, los jóvenes originarios de América Latina, son los únicos que tendrían aspiraciones escolares más débiles (FINNIE; MUELLER, 2010). Por lo tanto, estos jóvenes tendrán un perfil más debilitado, es decir: acumulación de dificultades, altas tasas de abandono o de interrupción de estudios, mayor proporción a nivel de educación de adultos (signo de que ellos no terminarían sus estudios secundarios en los establecimientos para jóvenes) y, una sobre representación en el grupo de estudiantes con dificultades de adaptación escolar. (MC ANDREW et al., 2011). Finalmente, entre aquellos que acceden a la universidad, un buen número no consigue su diploma (TURCOTTE, 2019).

En este artículo, se intenta ir más allá de estas constataciones cuantitativas destacando la voz de estos jóvenes con el objetivo de comprender mejor los obstáculos que marcan su vivencia escolar. Esta investigación exploratoria busca comprender la experiencia de estos jóvenes a través de un análisis de relatos de vida retrospectivos. Anclado en una perspectiva interpretativa- crítica, este estudio documenta sus experiencias respecto al uso del lenguaje y experiencias escolares vividas a lo largo de sus trayectorias, desde la escuela primaria hasta la universidad. Se proponen, en conclusión, algunas pistas para la intervención que puedan favorecer su inclusión y su perseverancia escolar.

CONTEXTO DE QUEBEC

Entre los años 1960 y 1970, Quebec transitó de un proceso de “minorización” a un proceso de “mayorización” en relación a las personas anglófonas viviendo en Quebec. Esto quiere decir que, los francófonos en Quebec, aunque son mayoría en cantidad, han sido históricamente tratados como una minoría desde la Conquista británica en el 1760 hasta los años 1960, momento en el cual se comenzaron a definir como grupo “mayoritario”. En este contexto, a partir de los años 1970, la mayoría francófona de Quebec se preocupó de integrar a los inmigrantes para asegurar su supervivencia lingüística en una Canadá mayoritariamente angloparlante. La Comisión Real de la investigación sobre la enseñanza confirmó que la mayoría de los recién llegados se orientaban a la cultura canadiense de expresión inglesa y sugiere definir la comunidad francófona como una comunidad de acogida. Este hecho generó presión en la región de Quebec, donde existía la preocupación por la sobrevivencia del francés al momento de definir su posición con relación a la integración de inmigrantes. La mayoría francófona predica una comunidad lingüística monolingüe y étnicamente pluralista (LAMARRE, 2002). A mitad de camino entre un modelo de integración asimilacionista y un modelo multicultural, la perspectiva intercultural adoptada en Quebec reconoce el aporte de grupos minoritarios deseando la preservación del francés como idioma común de la vida pública. Esta perspectiva refleja, en el plano del discurso oficial, el deseo de la mayoría francófona de mantenerse fiel a sus orígenes y a su proyecto cultural colectivo, al mismo tiempo que se integra la sociedad en su conjunto dentro de una óptica de acercamiento intercultural. Diversas políticas, planes de acción y documentos gubernamentales refieren a un modelo intercultural de gestión de la diversidad a partir de los años 1980, como la Política de integración escolar y de educación intercultural (MEQ, 1998). Esta política considera la educación intercultural como marco normativo de adaptación del sistema escolar de Quebec a la diversidad étnico- cultural a partir de tres principios generales: la igualdad de oportunidades; el dominio del francés como lengua común de la vida pública y la educación para una ciudadanía democrática en un contexto pluralista.

En el deseo de asegurar la sostenibilidad del francés y de acoger a los inmigrantes en el seno de la comunidad francoparlante mayoritaria, el gobierno de Quebec adopta en 1977 la Carta de la lengua francesa (RLRQ c C-11) o la ley 101. Ésta tiene por objetivo hacer del francés el idioma del Estado y de la Ley, además de ser la lengua normal y habitual de trabajo, de enseñanza, de comunicaciones, del comercio y de los negocios. Los estudiantes de Quebec, inscritos en establecimientos escolares públicos deben, de ahora en adelante, asistir a la escuela en lengua francesa. Se aplica una excepción a esta regla a quienes tienen derecho, según el artículo 23 de la Carta canadiense de derechos y libertades, quienes pueden continuar asistiendo a los colegios de lengua inglesa. La ley 101 otorga el acceso a establecimientos de la red de enseñanza pública en idioma inglés solamente a estudiantes que tengan al menos uno de sus padres que haya asistido a una escuela anglófona en Quebec o en Canadá. Así, esta ley lingüística obliga a los inmigrantes llegados después de 1977 a inscribir a sus hijos e hijas en escuelas primarias y secundarias públicas francófonas. En relación con el sector escolar post secundario, los estudiantes pueden asistir a un establecimiento francófono o anglófono, ya sea en formación de adultos, profesional en institutos o universidades, ya que estas instituciones no están sujetas a la ley 101. En suma, la ley 101 ha hecho de la escuela pública en francés el espacio común de escolarización para los estudiantes migrantes y aquéllos pertenecientes a la mayoría francófona.

A pesar de esta acogida de la diversidad étnico cultural y lingüística en las instituciones escolares y del proceso de ser mayoría vivida por los francófonos de Quebec desde los años 1970, aún queda una percepción de “mayoría frágil” de parte de los francófonos (MC ANDREW, 2010). Ellos todavía resienten una sensación de injusticia y de ansiedad en tanto minoría lingüística en Canadá y en América del Norte. Esta “mayoría frágil” teme ver reducidos sus privilegios lingüísticos, adquiridos desde los años 1960 en Quebec. En este contexto, existen relaciones tensas de poder entre la mayoría y los grupos minoritarios que encuadran las interacciones sociales en el espacio educativo.

DESIGUALDAD ESCOLAR E INMIGRACIÓN

Según las investigaciones internacionales, los jóvenes nacidos de padres inmigrantes tienen generalmente menos éxito en la escuela que sus pares nativos del país de acogida (DRONKERS; VAN DER VELDEN, 2010). Las poblaciones más “vulnerables” son aquellas que conjugan inmigración reciente y capital escolar débil de los padres. En la mayor parte de los países europeos, los estudiantes nacidos de padres inmigrantes provienen de familias con un estatus socioeconómico y un nivel de estudios menos elevados que sus pares nativos. En contraste, en Quebec y más ampliamente en Canadá, las características socioeconómicas de los estudiantes nacidos de padres inmigrantes son relativamente similares a las de los pares cuyos padres son nativos de Canadá (PICOT; HOU, 2012). Además, los rendimientos escolares de estos estudiantes son comparables, incluso superiores en ciertos casos, al de los pares cuyos padres son nativos de Canadá (HOCHSCHILD; CROPPER, 2010). Este hecho se explica principalmente por las políticas canadienses de inmigración selectivas con el objetivo de acoger inmigrantes calificados y altamente escolarizados. Sin embargo, los jóvenes nacidos de padres inmigrantes en Canadá no forman un grupo homogéneo y, ciertos grupos tienen resultados escolares relativamente más bajos que el promedio (KAMANZI et al., 2018; ABADA et al., 2009). A este respecto, varios estudios realizados en Quebec destacan que los jóvenes cuyos padres son inmigrantes provenientes de las siguientes regiones tienen trayectorias escolares frágiles y tasas de deserción más elevadas que los otros estudiantes: Caribe y África Subsahariana; América Central y del Sur y Asia del Sur (MC ANDREW et al., 2015). Estos estudios cuantitativos precisan que, incluso con un capital económico y escolar de los padres que es comparable, un “residuo” difícilmente explicable, parece actuar sobre estas tasas de deserción (MC ANDREW et al., 2015).

Algunas investigaciones cuantitativas se han enfocado más específicamente en el acceso y la perseverancia en estudios superiores de jóvenes nacidos de padres inmigrantes de manera global, en Canadá y Quebec. Estas investigaciones muestran que estos jóvenes (de primera y segunda generación de inmigración) acceden más a la universidad y tienen aspiraciones

universitarias más elevadas que los jóvenes de tercera generación o más (KAMANZI et al., 2016), incluyendo a aquéllos que provienen de entornos desfavorecidos o que han enfrentado dificultades escolares. Sin embargo, se han identificado también en estudios cuantitativos, algunas diferencias relacionadas al acceso a estudios universitarios según país de origen de los padres para los jóvenes de primera y segunda generación: el acceso a la universidad es elevado para los estudiantes que tienen origen europeo, anglosajón y asiático (Asia del Este y Sud- Este), mientras que es más bajo para quienes han nacido en el Caribe y América Latina. En forma de hipótesis, las investigaciones proponen que estos estudiantes con trayectorias más frágiles pueden interiorizar ciertas experiencias parentales como la descalificación, el no reconocimiento de diplomas y la alta tasa de desempleo, lo que podría llevarlos a cuestionar el valor de la inversión en los estudios y poner en duda la posibilidad de movilidad social ofrecida por la universidad (CARDU, 2008).

Las investigaciones han destacado igualmente que los jóvenes provenientes de distintos países de América Latina dispondrían de menor información sobre las opciones de orientación (BROWN et al., 2003; MAGNAN et al., 2017). Estos jóvenes han sido mayormente socializados en establecimientos escolares públicos en contextos desfavorecidos. Esto reduciría su acceso a una socialización donde se valore la continuación de estudios postsecundarios, como también a la totalidad de recursos informativos pertinentes acerca de sus alternativas de orientación a futuro. Ahora bien, sucede que la socialización a nivel de secundaria ejerce un impacto en la construcción de aspiraciones para estudios superiores (DRAELANTS, 2013) y en la facilidad o dificultad de navegar de manera estratégica en un sistema escolar meritocrático que favorece al grupo mayoritario. Así, los efectos sistemáticos podrían influir en el acceso de estos jóvenes a la educación postsecundaria, en particular, a la universidad.

En suma, en Quebec, la literatura científica parece, por el momento, dominada por las investigaciones sobre trayectorias escolares y el origen cultural de los jóvenes. Estos análisis cuantitativos identifican obstáculos como el capital escolar y económico de las familias, el origen étnico- cultural, etc. Este ángulo de aproximación, aun cuando es aclarador, se enfoca en las

trayectorias escolares de los individuos y su “origen”; lo que tiene el riesgo de esencializar las desigualdades según el país de procedencia. Esto permite, ciertamente, constatar algunas informaciones, pero también puede contribuir a mantener un pensamiento deficitario de ciertos grupos promoviendo procesos de infravaloración. Igualmente, se limita el avance del conocimiento científico sobre las políticas y la acción de las instituciones educativas y sus agentes en la producción o la reducción de desigualdades y discriminaciones. Este artículo adopta un ángulo complementario a estas investigaciones para aportar sobre los relatos de las experiencias escolares y lingüísticas de jóvenes cuyos padres son nacidos en América Latina, en un contexto educativo mono lingüístico.

ENCUADRE TEÓRICO

El marco teórico se inspira a partir de las teorías críticas de la sociología y la educación. Se comprende el sistema educativo como un lugar que puede contribuir a producir desigualdades entre los grupos mayoritarios y los minoritarios. El análisis apunta a reflexionar sobre el rol del sistema educativo en la reproducción de las fronteras entre grupos mayoritarios y minoritarios y en la reificación de las relaciones sociales desiguales en las interacciones cotidianas en el entorno educativo.

El marco de análisis sitúa las fronteras “ellos/ nosotros” en las relaciones de poder entre el grupo mayoritario y los grupos minoritarios (JUTEAU, 2015). En este artículo, el foco estará en la “cara externa” de las fronteras, creada al interior mismo de las relaciones sociales. Ésta se constituye en la relación con el Otro, en esta relación de alteridad entre el “Nosotros” y el “Ellos”. Es en el seno de las relaciones sociales desiguales que se eligen las marcas que sirven para delimitar las fronteras. Las relaciones sociales resultan indisociables de las relaciones de dominación en curso en la sociedad estudiada y, éstas últimas son fundamentales en la comprensión de las fronteras (JUTEAU, 2015). Los grupos minoritarios son a menudo asociados a las diferencias instituidas en su relación con el grupo mayoritario- una especificidad que se traduce por uno o varios marcadores que los esencializan o incluso los convierten en inferiores.

Esta marca sirve para operacionalizar el poder del grupo mayoritario sobre los otros grupos (GUILLAUMIN, 1972). En este artículo, la cara externa estudiada se articula en torno a las relaciones de poder que toman forma a través de un proceso de jerarquización de grupos a partir del marcador lingüístico.

Con el fin de analizar detalladamente los resultados emergentes de nuestros datos, hemos tenido que movilizar igualmente el concepto de ansiedad lingüística. De hecho, en el marco de este estudio, los jóvenes han señalado, de manera inductiva, un sentimiento de ansiedad lingüística que se expresaba por ejemplo en la convicción de no tener las competencias lingüísticas esperadas por ellos. La ansiedad habitualmente es comprendida como los sentimientos negativos, las inquietudes y el estrés resentido por los locutores dentro del marco del aprendizaje y del uso de un segundo idioma (DEWAELE; SEVINÇ, 2017; MACINTYRE, 1995; MACINTYRE; GARNER, 1991). El sentimiento de ansiedad lingüística varía enormemente de una persona a otra (DEWAELE; SEVINÇ, 2017), pero generalmente es exacerbado en el momento en que el locutor tiene miedo de ser víctima de discriminación o de juicios negativos (DEWAELE; SEVINÇ, 2017; O'ROURKE, 2011; WHITE, 2019). Este temor es vivido a menudo por los locutores de un segundo idioma que se encuentran en un contexto lingüístico minoritario o en un proceso migratorio, ya que ciertas prácticas y formas lingüísticas que ellos utilizan no son reconocidas como legítimas por los locutores "nativos" del grupo mayoritario (DESABRAIS, 2013; O'ROURKE, 2011; WHITE, 2019). Los locutores de un segundo idioma pueden entonces tener la impresión de que les es imposible alcanzar los estándares esperados de los "locutores nativos", imaginados como el ideal a alcanzar para una integración exitosa en el seno de la sociedad de acogida (WHITE, 2019). Esta comparación con una norma idealizada e impuesta puede hacer nacer un sentimiento de ansiedad en los locutores de un segundo idioma. Hay que destacar que los locutores de un segundo idioma no son los únicos susceptibles de experimentar ansiedad lingüística. De hecho, todo locutor puede vivir ansiedad lingüística en un idioma que el mismo considere como el primero, en la medida en que constate una distancia entre las normas lingüísticas esperadas y las formas lingüísticas que el utiliza (DEWAELE; SEVINÇ, 2017; VÉZINA, 2009).

Finalmente, se ha utilizado el concepto de discriminación lingüística con el objetivo de analizar los resultados inductivos recogidos a partir de los jóvenes. Este concepto puede ser definido como desigualdades de trato basadas en la competencia lingüística o sobre el acento (TAKASHI, 2012). La discriminación lingüística, a veces llamadas “glotofobia”, puede ser también el resultado de políticas o de prácticas sociales que impiden a los locutores utilizar uno o varios de sus idiomas (BLANCHET, 2018; SKUTNABB-KANGAS et al., 1994).

ENCUADRE METODOLÓGICO

Una precaución importante se debe tener antes de presentar el encuadre metodológico de este artículo: los conceptos de América Latina y de identidad latino- americana han sido objeto de largos debates y de interpretaciones divergentes durante varios decenios. Existe, por un lado, la literatura dominante- de origen colonial-, que ha interpretado negativamente a la región y, por otro lado, la teoría regionalista- compuesta principalmente por intelectuales de origen latino-, que ha criticado fuertemente la perspectiva colonial (FERES, 2003; BETHELL, 2009; MIGNOLO, 2005). Estas últimas han criticado principalmente la mirada colonial homogeneizadora sobre América Latina, o sobre los “latinos”, ampliamente basada en una perspectiva deficitaria donde el énfasis está puesto en la pobreza, la violencia, la inmigración clandestina, entre otras (FARRET; PINTO, 2011).

El concepto de “latinoamericano” resulta impreciso y es muy difícil de determinar cuáles países lo componen o qué criterios son utilizados para clasificar tal o cual país como parte de esta denominación. Desde un punto de vista histórico, el término América Latina es esencialmente de origen francés y ha sido usado principalmente por los intelectuales de este país a mitad del siglo XIX, para justificar el imperialismo francés en México bajo la dominación de Napoleón III (BETHELL, 2009). Sin embargo, aun cuando el término sea señalado como de origen francés, hay controversias sobre la persona que ha utilizado esta expresión inicialmente en la literatura, ya que no existe una sola interpretación, sino que varias (D’ARAUJO, 2006; BRUIT, 2000; FERES, 2003).

Resulta igualmente importante destacar que la región es extremadamente diversa desde un punto de vista étnico, cultural, lingüístico, político y económico (FARRET; PINTO, 2011). Al hablar de América Latina se debe tomar en cuenta a más de 700 millones de habitantes e implica un total de 12 países de América del Sur, 7 de América Central y 14 del Caribe, es decir, los países situados bajo el Río Grande- el río que separa México de los Estados Unidos. Los principales idiomas de la región son español, portugués, inglés y francés, como también cientos de lenguas autóctonas (para nombrar algunas: Aymará, Guaraní, Mapudungún, Maya, Náhuatl, Quechua, Wayana, etcétera). Destacamos finalmente la presencia histórica en América Latina de varias otras lenguas provenientes de la inmigración desde la época colonial (italiana, china, alemana, japonesa, holandesa, etc.). Los jóvenes que se han entrevistado en este estudio no deben, por lo tanto, ser considerados como un grupo homogéneo. Así, este estudio considera jóvenes originarios de varios países de América Latina desde una perspectiva plural. En este sentido, se propone un análisis de un corpus heterogéneo, particularmente en el plano del país de origen, de los estatus socioeconómicos, de las lenguas maternas, de las trayectorias migratorias, del género, etc⁸. Los análisis hechos buscan generar una reflexión inicial sobre sus experiencias escolares y lingüísticas en el contexto educativo de Quebec. Dado que se han realizado pocas investigaciones sobre este grupo en educación y que estos jóvenes comparten desafíos comunes a pesar de su diversidad de perfiles, se ha escogido incluirlos en esta investigación como conjunto, teniendo siempre en consideración sus realidades heterogéneas. Esta opción se inscribe en el enfoque exploratorio de esta investigación. En este sentido, se ha formulado la hipótesis de que la imagen deficitaria de los “Latinos” que se ha destacado anteriormente podría generar experiencias comunes, específicamente en términos de sentimientos de ansiedad y discriminación lingüística.

Más específicamente, los resultados presentados en este artículo provienen de un estudio cualitativo a partir de entrevistas de tipo relato de

⁸ En este estudio no se obtuvo acceso a datos relativos a la autodefinición racial de los entrevistados (i.e. el color de la piel). Se considera esto entonces una limitación metodológica.

vida retrospectivo, realizada a estudantes universitários. Los participantes fueron reclutados según los siguientes criterios de inclusión: tener dos padres inmigrantes nacidos en América Latina; haber asistido a una escuela secundaria en Quebec, estar inscrito en un programa de licenciatura en Montreal (Quebec) y tener entre 19 y 35 años. Se eligieron estudiantes inscritos en un programa de licenciatura, ya que las investigaciones han demostrado que el abandono o la interrupción de los estudios sucede principalmente durante los primeros años de bachillerato (KAMANZI; MURDOCH, 2011). Por lo tanto, se busca analizar los desafíos vividos por estos jóvenes⁹. Se utilizaron diversas técnicas de reclutamiento, en especial el uso de la plataforma Facebook a través de grupos de estudiantes, el envío de llamados de reclutamiento a los responsables de los programas de licenciatura y la técnica de bola de nieve.

Entre el 2017 y el 2020 se entrevistó en total a 18 participantes. Con relación a las regiones de procedencia 8 jóvenes tenían padres nacidos en Colombia, 3 en Argentina, 3 en México, 2 en El Salvador, 1 en Honduras y 1 joven tenía padres nacidos en países diferentes, El Salvador y Honduras. El corpus comprende a 3 hombres y 15 mujeres; 7 participantes llegaron a Quebec durante sus estudios primarios, 4 llegaron durante sus estudios secundarios y 7 nacieron en Quebec de padres inmigrantes. Además, 16 hablan español como primera lengua, 1 inglés y 1 francés y español como primeros idiomas. 12 de ellos tenían al menos uno de sus padres con título universitario, 3 tenían al menos un padre con título en Cégep¹⁰, 2 tenían al menos un padre con educación secundaria y 1 no quiso declarar la escolaridad de sus padres. Los programas de estudios universitarios escogidos por los estudiantes son diversos. Por razones de confidencialidad y conforme a las exigencias del Comité inter-facultad de ética de la investigación de la Universidad de Montreal, los participantes mencionados en este artículo son identificados con seudónimos.

⁹ En esta investigación, no se pudieron analizar las experiencias vividas por los estudiantes que han abandonado sus estudios; se han analizado solamente las trayectorias de perseverancia. Otras investigaciones futuras deberían documentar esta realidad.

¹⁰ El acrónimo Cégep designa la institución de enseñanza general y profesional. Se trata de la primera etapa de enseñanza superior en Quebec. El diploma de estudios de estas instituciones da acceso a los estudios universitarios.

Se realizaron entrevistas semi-estructuradas en profundidad de aproximadamente 1 hora y media (BERTAUX, 2005). Este modo de recolección de la información ha permitido documentar a posteriori el punto de vista de los jóvenes sobre sus experiencias escolares. Al momento de las entrevistas los participantes fueron invitados a contar su historia y más específicamente la trayectoria migratoria de su familia; su experiencia escolar en la primaria, secundaria y Cégep; su proceso en términos de elección de orientación y finalmente su experiencia durante sus primeros años universitarios. Los temas concernientes a su relación con la lengua materna, la lengua de enseñanza, la discriminación lingüística, la ansiedad lingüística y la relación entre los grupos lingüísticos en la escuela surgieron de manera inductiva en los participantes durante el relato de sus recorridos escolares.

Los estudiantes tuvieron la posibilidad de responder a las preguntas en francés o en inglés. Las entrevistas fueron grabadas y re- transcritas integralmente. El método de recolección de la información posee necesariamente fuerzas y limitaciones. Un primer límite reposa en el hecho de haber realizado una sola entrevista larga para cubrir un relato de vida yendo del nacimiento de los entrevistados hasta su experiencia en la universidad; así el límite de tiempo puede quizás impedir la recolección de ciertas informaciones relativas a nuestra pregunta de investigación. Igualmente, como se trata de relatos de vida retrospectivos, hay que considerar el hecho de que los entrevistados reconstruyeron a posteriori su vida, a través de la entrevista (BERTAUX, 2005). Sin embargo, las entrevistas resultaron ser muy ricas, en cuanto nos dieron acceso a la voz y a la subjetividad de actores, como también a sus representaciones sociales. Los relatos de vida se inscriben plenamente en los estudios críticos, nos permitieron analizar finamente aquello que han vivido los jóvenes en el plano de sus relaciones con el grupo mayoritario en las instituciones educativas y, de manera indirecta, los efectos estructurantes de las interacciones y prácticas en el contexto educativo sobre sus experiencias escolares y lingüísticas.

Luego de un primer análisis inductivo de las entrevistas, aparecieron dos resultados principales: la existencia de fronteras lingüísticas Nosotros /Ellos,

marcadas por las relaciones de alteridad relacionadas al idioma y al acento, luego la expresión de un sentimiento de ansiedad y de discriminación lingüística en la mayoría de los jóvenes que se entrevistaron. Se procedió a continuación a un segundo análisis formal de entrevistas acerca de esos dos temas, considerando el contexto educativo de Quebec donde el monolingüismo es ampliamente recomendado. De esta manera, se codificaron todos los extractos de las entrevistas relacionadas a estos elementos de nuestro marco teórico con la ayuda del programa QDA Miner. Las elecciones teóricas permitieron salir del ángulo “centrado en los efectos del origen” y de déficits de los jóvenes (déficit thinking) con el objetivo de analizar los procesos potencialmente sistémicos percibidos e identificados por ellos. El análisis transversal de casos busca entregar una mirada de conjunto de las fronteras vividas desde la primaria hasta la universidad y no quedarse en el recorrido escolar de cada entrevistado¹¹. En el artículo, se ha elegido, para ilustrar los resultados de análisis, los extractos de los entrevistados más explícitos y elocuentes.

EXPERIENCIAS EN PRIMARIA Y SECUNDARIA

Los jóvenes entrevistados destacaron sentirse oprimidos en primaria y en secundaria por un monolingüismo impuesto por los profesores y por otros interventores escolares. Se trata de una tendencia fuerte del corpus, ya que los propósitos de los 18 participantes van en el mismo sentido. Los jóvenes contaron experiencias asociadas a manifestaciones de discriminación lingüística.

Los participantes describieron tales situaciones de discriminación fundada en el idioma, por ejemplo, cuando se les pedía olvidar sus lenguas maternas para aprender la lengua de su país de acogida:

Verdaderamente eso es a nivel de primaria, sobre todo, dado que ellos querían que nos integraran decían: hay que hacer como poner en el

¹¹ En este artículo, se ha puesto el foco específicamente en los motivos detrás de la elección de orientación lingüística, es decir, en los motivos relacionados a la opción de continuar la enseñanza post secundaria en francés o en inglés. Sin embargo, este aspecto de los datos constituye una pista de análisis de investigación posterior.

olvido nuestra lengua, luego que uno hable francés, luego que uno olvide todo lo que uno es para integrarse. A mí no me gustaba eso porque yo estaba como: es mi idioma, yo tengo el derecho de hablarlo, no porque yo esté en un país donde se hable francés yo no tengo el derecho de hablar mi idioma. De hecho, eso me frustraba, que no nos dejaran hablar en español entre nosotros... yo tengo el derecho de hablar mi idioma si yo quiero. Eso me enojaba mucho, yo estaba como: yo voy a hablar español si yo quiero (Gabriela, padres nacidos en Colombia)

A veces, esta aproximación coercitiva, incluso punitiva, de la imposición del francés se veía repercutida por altercados más fuertes con las figuras de autoridad educativa, altercados vividos difícilmente por los jóvenes:

Luego, esto es por el segundo año de secundaria, el mismo año, el mismo director me sacó de los locales, no de los locales, pero estábamos abajo en los casilleros, porque él me escuchó hablar en español en los casilleros... él no me tocó físicamente en el sentido de la piel, pero me tiró del suéter como así, me llevó afuera de la escuela secundaria. Porque yo hablaba español en la escuela secundaria, y eso es una cosa que yo aún culpo a mi mamá porque ella no hizo nada, no me defendió, no envió carta, ella no dijo “pero ¿cuál es su problema?” Usted no debe tratar a un niño [así]’... (Camila, padres nacidos en México).

Este mandato de hablar en francés parece, según lo dicho por los jóvenes, expandirse en la esfera privada, hasta la socialización familiar. El personal escolar proponía enfáticamente a menudo a las familias hablar el francés en la casa para que el joven puedan progresar y no «perder sus avances» en francés, específicamente durante el período estival:

La profesora dijo a mi papá que nosotros deberíamos hablar en francés en nuestra casa, en la casa para que yo pueda perfeccionar mi francés. Pero mi padre dijo que no, que es para eso que está la escuela, para que uno pueda aprender francés y que en nuestra casa vamos a mantener la lengua española (Mariana, padres nacidos en Colombia)

Los jóvenes entrevistados reportaban también resentir una frontera frente a la «mayoría frágil» francófona de Quebec, una frontera que estaría principalmente basada sobre un marcador que los diferenciaría a los ojos del grupo mayoritario: el acento. Estas fronteras lingüísticas vividas parecen hacer emerger un sentimiento de ansiedad lingüística en los estudiantes, un

sentimiento que se expresa por una baja autoestima y un sentimiento de desconfianza en relación con sus competencias lingüísticas en francés:

Cuando hablo y estoy estresada, tengo tendencia a cometer errores en el francés oral, luego cuando yo estoy con mis amigos no cometo esos errores. Pero hay siempre una profesora por ejemplo... al menos una vez yo creo en secundaria, si, que me dijo: «ah usted tiene acento». Pero yo nací aquí, entonces no me hace muy bien escuchar eso (Alexandra, padres nacidos en El Salvador).

En el curso de los estudios primarios y secundarios, varios han encontrado difícil el aprendizaje del idioma francés. Se nota en sus testimonios que esas experiencias negativas al entrar a la vida escolar en Quebec hicieron nacer en ellos una representación de la lengua francesas como una «lengua difícil», más difícil que el español y el inglés, además de hacer emerger sentimientos de incompetencia y de ansiedad lingüística que perduran en el tiempo.

Porque yo estaba curtida del francés, porque hacía 7 años que era francés, francés, francés, yo continuaba haciendo mucha escritura en francés, lectura, hablar y siempre había errores y como no había jamás [nada] que estuviera perfecto. En un momento dado yo estaba como ok, yo termino acá. (Valentina, padres nacidos en Colombia).

Todas esas experiencias tienden a marcar la trayectoria de estos jóvenes anticipadamente a sus trayectorias subsecuentes en el Cégep y en la universidad, experiencias que se sitúan normalmente en el contexto de escuelas en contextos desfavorecidos de Montreal.

EXPERIENCIAS EN LA POST- SECUNDARIA

En la post- secundaria, los estudiantes indican que el sentimiento de no ser parte del grupo mayoritario francófono perdura. En efecto, en la sociedad de Quebec, y, desde la primaria, ellos resienten una frontera viva que les da la sensación de ser extranjeros en su país de acogida, aun cuando algunos de ellos nacieron en Quebec:

Pero es eso, y ahí mira, cuando uno tiene eso que está instaurado desde la primaria, luego llegas a la universidad y después tú dices cómo tú quieres hacer esto más inclusivo? Perdóname, pero eso viene desde la primaria y a uno le hacen como un lavado de cerebro... uno está entrenado para eso, para no ser inclusivos, la gente está preparada para no ser inclusivos en Quebec (Samuel, padres nacidos en Colombia).

Ellos notan igualmente grandes diferencias con las instituciones post-secundarias angloparlantes, que ellos perciben como más inclusivas, quizás debido a una ausencia de inseguridad lingüística en la minoría angloparlante:

Los francófonos tienen más ese sentimiento de nación como que protege su identidad, por lo tanto a ellos les cuesta un poco integrar otras personas, en cambio los angloparlantes son más «vamos a intentar integrarlos lo más posible»... los Quebequenses de origen angloparlante, ellos generalmente, con las personas con quienes he tenido que tratar, son más abiertos de mente que como yo diría el novio de mi tía que viene de Lac St- Jean (Samuel, padres nacidos en Colombia)

De esta manera, el marcador lingüístico parece siempre destacado en el Cégep y en la universidad. Puede conducir a un sentimiento de “minorización”, incluso de inferioridad en los jóvenes de nuestro estudio, que ponen de relieve, en particular, el sentimiento de alteridad y el efecto discriminatorio creado por la utilización de la categoría «alófono» en los formularios de admisión, por ejemplo:

Yo no sé cuál es el objetivo de saber en una universidad o en una escuela cuál es la lengua materna, si eres francófono o anglófono o alófono. Ahí ya uno hace una distinción. Si tu no dices que tú hablas francés en tu casa, te vamos a hacer un examen de idioma, y yo he estudiado todo, yo digo que hablo francés en mi casa sólo para no hacer el examen, es un examen súper fácil así que yo encuentro que no hay que hacer esas distinciones... Como cuando a veces uno debe rellenar papeles, no sé mucho, a veces yo veo minoría visible, es como que ya está ahí, estamos categorizándote, eres una cosa, tu eres una minoría, eso quiere decir que... Yo pienso que cuando uno hace distinciones como esa a la gente, quizás la gente, los inmigrantes, pueden creer que eres, quizás, inferior o que tienes menos suerte que los de Quebec (Mariana, padres nacidos en Colombia).

El uso del acento para trazar la frontera es siempre resentido en momentos de frases pronunciadas por el grupo mayoritario. Frases que pueden parecer banales a los ojos de la “mayoría frágil”, pero que producen sin

embargo desigualdades entre los grupos. Así mismo los jóvenes tienen la impresión de ser menos escuchados debido a su acento percibido por el grupo mayoritario.

Cuando estoy explicando algo, la atención es puesta en el acento, en cómo dices las palabras, etc., y no verdaderamente en el mensaje que tú quieres transmitir (Santiago, padres nacidos en Colombia)

La ansiedad lingüística y la percepción de dificultades en francés parecen aumentar en el Cégep o en la universidad. De hecho, ciertos participantes expresaron resentir un mayor desfase a nivel lingüístico, es decir, una separación entre las competencias lingüísticas y la norma esperada, desde que están en la universidad, además de recibir comentarios discriminatorios. Las dificultades vividas en francés, hablado o escrito, parecen frenarlos en su implicación escolar y contribuyen a una puesta en duda de sus competencias académicas:

Ya cuando hablaba, algunos profes no me entendían, algunos hacían incluso una pregunta: ¿Qué? ¿Perdón?... cuando llegué al Cégep, yo hablaba menos en los cursos. Yo hacía menos preguntas a los profes. Ahí yo me volví más tímido de participar en los cursos (Santiago, padres nacidos en Colombia).

Como dije, es eso, cuando llegué a la universidad fue ahí que yo veía verdaderamente mis debilidades a nivel escolar, como todo lo que es mi sintaxis, o las palabras también. Yo encuentro eso, tipo, verdaderamente lo vi en la universidad. Antes yo me desenvolvía bastante bien, pero en la universidad yo vi mis carencias un poco. Yo vi carencias a nivel de mi francés, dificultades, eh..., eso, tipo algunas psicológicas, como a veces puede ser más difícil, si quieres o no quieres si es más difícil para mí escribir un texto, por ejemplo, bien escrito con una bella sintaxis, bueno eso va a influir cómo me siento, mi psicología. ¿Soy suficientemente buena para estar aquí? Porque es tu segundo idioma, no es tu idioma materno, además. Y eso el sistema no lo ve (Juana, padres nacidos en México).

La profesora me decía como: «Ah! ¿Tu acabas de llegar de Colombia cierto? Porque no escribes bien» (Luciana, padres nacidos en Colombia).

Ellos tienen el sentimiento de que deben duplicar sus esfuerzos al contrario de lo que sucede con quienes son de Quebec y pertenecen al grupo mayoritario. Esta inequidad no se toma en cuenta en las universidades. Este

extracto permite ilustrar esta percepción de discriminación lingüística (SKUTNABB-KANGAS, 2000), para estos jóvenes:

Al nivel de universidad yo encuentro que quizás, o para mí personalmente, yo encuentro que hay... yo tengo que trabajar el doble o el triple versus lo que ellos deben trabajar, porque quizás, cuando es el primer idioma y es un poco más fácil, y si hubiera aprendido todas las cosas que yo sé en español yo habría tenía A en todo, pero ahí hace falta que yo trabaje 2- 3 horas extras en una cosa que ellos pueden hacer en 30 minutos, una hora, porque no tenemos el mismo nivel de idioma o de atención (Valeria, padres nacidos en Colombia)

Pero si, me acuerdo de una vez que yo no era la única, una de las profesoras se dio cuenta de que yo tenía un acento: Usted tiene un acento. Y, de nuevo, no me gustaba mucho que me dijeran eso que yo tengo un acento, pero yo puedo entender de dónde viene, pero me gustaría también que ellos comprendieran que soy una persona tímida que se estresa cuando habla y que puede cometer errores de vez en cuando al hablar, por lo tanto, si... (Alexandra, padres nacidos en El Salvador)

Para Samuel, para convertir a las universidades francófonas en universidades más inclusivas en Quebec, hay que, primero que todo, trabajar en las relaciones inter- grupos en la sociedad quebequense de manera general:

Pero yo, yo pienso que lo que podría hacer la universidad para ser un ambiente más inclusivo, yo pienso que, de hecho, es la sociedad de Quebec de hecho, una suerte que yo tuve fue negociar con la ley 101, de hecho, es la razón por la cual hablamos la mayoría francés aquí, pero también encuentro que es la razón por la cual existe esta barrera entre nosotros los inmigrantes y por ejemplo los francófonos aquí en Quebec. Por ejemplo, yo he recibido seguido este comentario: Aquí estamos en Quebec, hablamos todos en francés» cuando uno habla en español. Yo hablo en francés cómo tú, y yo fui al Lago St- Jean, y la gente me miraba como: «ah wow! Tú hablas francés» como si... yo encuentro que, de hecho, esta ley en el fondo, instauró una especie de barrera, como eso usted tiene que aprender el francés... por ejemplo uno ve: «pero tú sabes, dado que tú estás también en Quebec, por lo tanto, tú debes hablar con un acento de Quebec». Después a menudo es: «ah, pero por qué hablas otro idioma que no es el francés?» Hecho que no incita a la inclusión, uno se entiende. Uno no le gusta por ejemplo estar en la escuela y que te digan: «oye, para de hablar en español» (Samuel, padres nacidos en Colombia).

En este extracto, Samuel, destaca que la acogida de la diversidad lingüística en las interacciones cotidianas podrían ser una vía que permita a los jóvenes sentirse aceptados, de ver que su bagaje es reconocido y valorado.

Además de reducir situaciones de discriminación lingüística y disminuir el efecto de la frontera Nosotros/ Ellos, una valoración así podría contribuir a reducir el sentimiento de ansiedad lingüística vivida por estos jóvenes.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Los resultados presentados en este artículo relevan relaciones sociales lingüísticas desiguales en las prácticas cotidianas de las instituciones educativas. Los jóvenes, a través de sus discursos, destacan la existencia de una frontera externa relacionada a las relaciones de poder entre quienes ellos nombran como Quebequenses francófonos y los demás. Ellos relatan situaciones de interacciones que pueden parecer normales o banales para el grupo mayoritario, pero que los devuelven constantemente a su alteridad, incluso a su posicionamiento social que ellos califican como de inferioridad. Este sentimiento de inferioridad, de ansiedad y discriminación lingüística, podría también estar relacionado a las relaciones de poder norte- sur más amplias y a la imagen deficitaria y estereotipada de los «Latinos» provenientes de los países del Sur Global¹² (SANTOS; MENESES, 2010). De todas maneras, para estos jóvenes, la frontera basada en la diferencia lingüística o en la diferencia relacionada al acento, los lleva a sentirse menos competentes en francés y a veces a preguntarse, como lo dice Juana “¿soy suficientemente buena para estar aquí?”. Este sentimiento de ansiedad lingüística, es decir, de no estar a la altura de los estándares lingüísticos del grupo mayoritario, tiende a exacerbarse cuando ellos atraviesan las puertas de la universidad. Para ellos, el sistema no toma en cuenta su sentimiento o su dificultad vivida, lo que explica que resientan lo que los investigadores llaman en especial la discriminación lingüística (BLANCHET, 2013; TAKASHI, 2012; SKUTNABB-KANGAS et al., 1994).

¹² El término Sur Global es un término utilizado en los estudios postcoloniales y descolonial para discutir las relaciones desiguales existentes en las relaciones entre los países de los hemisferios norte y sur.

El análisis de las entrevistas hace surgir varios elementos importantes que se alejan de la perspectiva deficitaria y de la tendencia en la investigación cuantitativa a esencializar las desigualdades. Ella invita a reconsiderar las prácticas del personal escolar a partir de elementos puestos de relieve en otros estudios pluri-étnicos y plurilingües (POTVIN et al., 2016): conservar las expectativas elevadas para todos los jóvenes, incluyendo los jóvenes “minorizados” y, valorar el desarrollo de su pleno potencial (MAGNAN et al., 2017); movilizar a los profesores de todos los niveles educativos para que valoren la diversidad lingüística presente en su clase, en su enseñanza y en su evaluación. Además, que los profesores aborden los desafíos de la discriminación lingüística bajo la forma de debates y de discusiones, tomen conciencia de los filtros, de los bloqueos de comunicación, de las incomprensiones mutuas y de las relaciones de poder lingüísticas. Así poder experimentar un proceso de cambio de centro para comprender mejor a los jóvenes y sus padres, para evitar esencializar las situaciones y tender hacia la equidad y justicia escolar más fuertemente (GAGNON-PARÉ; PILOTE, 2016).

Además, esta investigación pone de manifiesto el carácter particular que toma la experiencia escolar y lingüística de los jóvenes entrevistados en el contexto local de Quebec y, más específicamente, de la ciudad de Montreal. En el contexto de Quebec, la valoración de las bases normativas de la identidad de Quebec (fundadas en especial en francés), pueden llevar al racismo nativista¹³ (PÉREZ HUBER, 2010), contribuyendo a la intensificación de las jerarquizaciones entre los grupos lingüísticos y, paradójicamente, a la negación de la existencia de discriminaciones fundadas en los idiomas. Asimismo, encontrarse en el seno de una «mayoría frágil» habiendo vivido un proceso relativamente reciente de “mayorización” viene a colorear las interacciones en las instituciones educativas. El personal escolar resulta poco consciente, no

¹³ Hay al menos tres componentes esenciales del racismo nativista que son asociados a este concepto: (a) una oposición a menudo intensa a los “extranjeros”, que (b) crea la defensa y protección de una identidad nacionalista, o (c) los extranjeros se convierten en una amenaza percibida para esta identidad nacionalista (PÉREZ HUBER, 2010). Así, el nativismo es a menudo definido en los estudios sobre la raza como la práctica consistente en atribuir valores a las diferencias reales o imaginarias con el fin de justificar la superioridad del nativo y defender su derecho a la dominación, en detrimento del no- nativo.

formado sobre las discriminaciones lingüísticas y a veces resistente a las perspectivas didácticas que valorizan la diversidad lingüística (THAMIN et al., 2013). Estos desafíos resultan ser abordados de manera esporádica en las instituciones educativas, como también en la formación inicial y continua de los interventores escolares y en la sociedad de Quebec en general.

Finalmente, el análisis de estas entrevistas no permite saber si las relaciones sociales lingüísticas reportadas por los jóvenes influyen en su perseverancia escolar. Para esto, habría que llevar a cabo análisis longitudinales junto a estos estudiantes de 1er ciclo con el objetivo de documentar su perseverancia o abandono, o bien realizar análisis comparativos junto a estudiantes que hayan abandonado sus estudios universitarios. De todas maneras, la interpretación de los resultados presentados invita a reflexionar sobre el rol de las instituciones educativas y sus prácticas, así como sobre el currículum oficial y oculto. Estos resultados permiten reflexionar más allá de las políticas educativas en Quebec y las retóricas institucionales, que valoran formalmente en la mayoría de los casos, la equidad, la diversidad y la inclusión. La palabra de los jóvenes reportada en este artículo permite interrogarse sobre el rol de las instituciones educativas en la deconstrucción de relaciones de poder sobre los cuestionamientos lingüísticos en Quebec. Sus palabras permiten también preguntarse sobre el rol de las instituciones educativas en la puesta en marcha de un saber- ser relacionado a la inclusión y a la justicia social a través de las prácticas didácticas, las modalidades de evaluación y el apoyo a los estudiantes, esto con el objetivo de evitar sentimiento de ansiedad lingüística. Una de las primeras pistas podría ser implementar formaciones obligatorias para el personal escolar para sensibilizar, concientizar y favorecer el actuar institucional frente a las discriminaciones lingüísticas en las instituciones educativas en Quebec.

REFERENCIAS

ABADA, Teresa; HOU, Feng; RAM, Bali. Ethnic Differences in Educational Attainment among the Children of Canadian Immigrants. *Canadian Journal of Sociology*, Edmonton, v. 34, n. 1, p. 1-30, 2009.

ARMONY, Victor. Les Québécoises et Québécois d'origine latino-américaine : une population bienvenue mais reléguée? *Informe de investigación*, coalición para la integración Latino-Québec, 2017.

BENOÎT, Rachel. La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au secondaire: portrait des jeunes Québécois originaires de l'Amérique centrale et du Sud, secteur français. En McAndrew, Marie y Balde, Alhassane (Ed.). *Informe de investigación*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2011.

BERTAUX, Daniel. *Le récit de vie : l'enquête et ses méthodes*. 2. ed. Paris: Armand Colin, 2005.

BETHELL, Leslie. O Brasil e a ideia de "América Latina" em perspectiva histórica. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 44, p. 289-321, 2009.

BLANCHET, Philippe. Entre droits linguistiques et glottophobie, analyse d'une discrimination instituée dans la société française. *Les cahiers de la LCD*, Paris, v. 2, n. 7, p. 27-44, 2018.

BLANCHET, Philippe. Repères terminologiques et conceptuels pour identifier les discriminations linguistiques. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, Paris, v. 4, n. 2, p. 29-39, 2013.

BROWN, Sarita; SANTIAGO, Deborah; LOPEZ, Estela. Latinos In Higher Education: Today and Tomorrow. *Change: The Magazine of Higher Learning*, Philadelphia, v. 35, p. 40-47, 2003.

BRUIT, Héctor. A invenção da América Latina. *Anais Eletrônicos dos V Encontro da ANPHLAC*, 1-12, 2000. Disponível em: http://antigo.anphlac.org/sites/default/files/hector_bruit.pdf Acessado em 19 de maio de 2022.

CARDU, Hélène. Construction identitaire professionnelle et interaction en contexte de transition culturelle : l'étude d'un cas. *Connexions*, Paris, v. 89, n. 1, p. 171-180, 2008.

D'ARAUJO, Maria Celina. *Prospectos da democracia na América Latina em 2006*. CPDOC/FGV, 2006.

DESABRAIS, Tina. *Les mots pour le dire... L'influence de l'(in)sécurité linguistique sur l'expérience d'étudiantes de milieux francophones minoritaires canadiens inscrites aux études supérieures à l'Université d'Ottawa*. 359. Tesis de doctorado, Doctorado en educación Sociedad, cultura y alfabetización, Facultad de Educación, Universidad de Ottawa, Ottawa, 2013.

DEWAELE, Jean-Marc; SEVINC, Yesim. La double anxiété langagière des immigrants. *Babylonia Journal of Language Education*, v. 1, 2017.

DRAELANTS, Hugues. L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, Paris, v. 42, n. 1, 2013.

DRONKERS, Jaap; VAN DER VELDEN, Rolf. Positive but also Negative Effects of Ethnic Diversity in Schools on Educational Performance? An Empirical Test Using PISA data. *MPRA Paper 25598*, University Library of Munich, Germany, 2010.

FARRET, Rafael Leporace; PINTO, Simone Rodrigues. América Latina: da construção do nome à consolidação da ideia. *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 12, p. 30-42, 2011.

FERES, João Junior. Latin America como conceito: A constituição de um outro americano. *Teoria e Sociedade*, Belo Horizonte, v. 11, p. 18-41, 2003.

FINNIE, Ross; MUELLER, Richard. They came, they saw, they enrolled: Access to post-secondary education by the children of Canadian immigrants. En FINNIE, Ross, FRENETTE, Marc, MULLER, Richard E., Sweetman, Arthur (Ed.). *Pursuing Higher Education in Canada: Economic, Social and Policy Dimension*. Montréal: McGill-Queen's University Press, p. 191-218, 2010.

GAGNON-PARÉ, Marie-Ève; PILOTE, Annie. L'intervention auprès de jeunes issus de l'immigration : prévenir ou dénouer les impasses par une approche culturellement sensible. En PICARD, France. (Ed.). *Pratiques d'orientation en milieu d'éducation. De l'impasse à l'enrichissement par le codéveloppement*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 83-104, 2016.

GUILLAUMIN, Collete. *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel*. Paris : Mouton, 1972.

Gouvernement du Québec (s.d.). Charte de la langue française, RLRQ c. C-11 [Loi 101]. Gouvernement du Québec. Disponible en: <http://canlii.ca/t/19lp>

HOCHSCHILD, Jennifer; CROPPER, Porsha. Immigration Regimes and Schooling Regimes: Which Countries Promote Successful Immigrant Incorporation? *Theory and Research in Education*, v. 8, n. 1, p. 21-61, 2010.

JUTEAU, Danielle. *L'ethnicité et ses frontières*. 2 ed. Montreal: Les Presses de l'Université de Montréal, 2015.

KAMANZI, Pierre Canisius; MURDOCH, Jake. L'accès à un diplôme universitaire chez les immigrants. En KANOUTÉ, Fasal & LAFORTUNE, Gina. (Ed.), *Familles québécoises d'origine immigrante. Les dynamiques de l'établissement*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 2011, p. 145-158.

KAMANZI, Pierre Canisius; BASTIEN, Nicolas; DORAY, Pierre; et al. Immigration et cheminements scolaires aux études supérieures au Canada : qui y va et quand? Une analyse longitudinale à partir du modèle de Cox. *Canadian Journal of Higher Education*, Toronto, v. 46, n. 2, p. 225-248, 2016.

KAMANZI, Pierre-Canisius; MAGNAN, Marie-Odile; PILOTE, Annie; et al. Immigration et morphologie des parcours scolaires dans l'enseignement supérieur au Canada : le cas de la province de Québec. *Revue européenne des migrations internationales*, Poitiers, v. 34, n. 2-3, p. 253-277, 2018.

LAMARRE, Patricia. Plurilingualism and Pluriculturalism: An Approach from the Canadian Perspective, *Kolor, Journal on moving communities*, Amberes, v. 1, n. 1, p. 33-45, 2002.

LINDSAY, Colin. The Latin American community. En Canada, Ottawa, Statistique Canada, 2007. Disponível em: <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-621-x/89-621-x2007008-eng.htm> Acessado em 19 de maio de 2022.

MACINTYRE, Peter D. How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *Modern Language Journal*, v. 79, n. 1, p. 90-99, 1995.

MACINTYRE, Peter D.; GARDNER, Robert C. Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning: A Review of the Literature. *Language Learning*, v. 41, n. 1, p. 85-117, 1991.

MAGNAN, Marie-Odile; PILOTE, Annie; GRENIER, Véronique; et al. Jeunes issus de l'immigration et choix d'orientation au postsecondaire à Montréal. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, Toronto, v. 47, n. 3, p. 34-53, 2017.

MC ANDREW, Marie. *Les majorités fragiles et l'éducation : Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 2010.

MC ANDREW, Marie; LEDENT, Jacques; MURDOCH, Jake. La réussite scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire. *Informe para el ministerio de la educación, del tiempo libre y el deporte*. Grupo de investigación inmigración, equidad y escolarización, 2011.

MC ANDREW, Marie et al. *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherches et d'intervention*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 2015.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). *Une école d'avenir : La politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Gouvernement du Québec, 1998.

MIGNOLO, Walter. *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2005.

O'ROURKE, Bernadette. Whose Language Is It? Struggles for Language Ownership in an Irish Language Classroom. *Journal of Language, Identity & Education*, v. 10, n. 5, p. 327-345, 2011.

PEREZ HUBER, Lindsay. Using Latina/o Critical Race Theory (LatCrit) and Racist Nativism to Explore Intersectionality in the Educational Experiences of Undocumented Chicana College Students. *Educational Foundations*, v. 24, p. 77-96, 2010.

PICOT, W. G.; HOU, F. Statut d'immigrant, développement des compétences à un jeune âge et participation aux études postsecondaires: comparaison entre le Canada et le Suisse. *Statistique Canada*, Division de l'analyse sociale, 2012.

POTVIN, Maryse; MAGNAN, Marie-Odile; LAROCHELLE-AUDET, Julie (Ed.). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et Pratique*. Montreal: Fidès Éducation, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Editora Cortez, 2010.

SKUTNABB-KANGAS, Tove; PHILLIPSON, Robert. et RANNUT, Mart. *Linguistic human rights: Overcoming linguistic discrimination*. Nueva York: De Gruyter Mouton, 1994.

SKUTNABB-KANGAS, Tove. *Linguistic Genocide in Education- or Worldwide Diversity and Human Rights?* Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

TAKAHASHI, Kimie. Multilingualism and gender. En MARTIN-JONES, Marilyn., BLACKLEDGE, Adrian; CREESE, Angela. (Ed.). *Handbook of multilingualism*. Londres: Routledge, p. 419-435, 2012.

THAMIN, Nathalie; COMBES, Élodie; ARMAND, Françoise. Tensions discursives autour de la prise en compte de la diversité linguistique dans les écoles montréalaises. En GALLIGANI, Stephanie; WACHS, Sandrine; WEBER, Corinne (Ed.). *École et langues: Des difficultés en contextes*. Paris: Riveneuve éditions, p. 17-40, 2013.

TURCOTTE, Martin. Résultats en éducation et sur le marché du travail des enfants issus de l'immigration selon leur région d'origine. *Informe de investigación*, estadística Canada, 2019.

VÉZINA, Robert. *La question de la norme linguistique*. Québec: Conseil supérieur de la langue française, 2009.

WHITE, Bob W. Franglais in a post-rap world: audible minorities and anxiety about mixing in Québec. *Ethnic and Racial Studies*, v. 42, n. 6, p. 957-974, 2019.

WILSON-FORSBERG, Stacey. “We Don’t Integrate; We Adapt:” Latin American Immigrants Interpret Their Canadian Employment Experiences in Southwestern Ontario. *Journal of International Migration and Integration*, v. 3, n. 16, p. 469-489, 2015.