

# Perspectivas postcoloniales sobre la acogida del alumnado inmigrante en Galiza (España)

Cathryn Teasley

Universidad de A Coruña. España.

[cathryn@udc.es](mailto:cathryn@udc.es)

EMIGRA Working Papers núm. 92  
ISSN 2013-380



Los contenidos de este texto están bajo [una licencia Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

## Resumen/ Abstract

Este estudio representa una exploración crítica de la política educativa de Galicia ante la creciente diversidad cultural de su población y ante su propia historia sociocultural. Al situar la “acogida” escolar del alumnado de origen inmigrante dentro de un amplio terreno transversal de análisis, que engloba perspectivas interdisciplinarias y contextos transnacionales y trans-generacionales, la intención principal es reflexionar sobre determinados aspectos de la política de acogida oficial para poder contribuir a sentar las bases de una institución educativa plenamente intercultural y transformadora.

Para alcanzar este objetivo, se potencia el estudio *relacional* (McCarthy, 1993) o integrador de las múltiples dimensiones implicadas en la evolución de la convivencia humana en Galicia -las migraciones, las interrelaciones e intercambios culturales, y la redistribución tanto de bienes como de seres humanos por el país y el mundo-, para dar respuesta a estas dinámicas desde una política educativa que promocioe la *justicia intercultural*. Esta perspectiva no sólo persigue la integración en un sentido educativo, cultural y lingüístico, sino también en un sentido socioeconómico y político, pues se contextualiza en las relaciones de poder que obran con cada vez mayor libertad de movimiento entre fronteras y pueblos.

Desde este terreno común entre unos procesos tan interdependientes como la inmigración y la emigración, se puede llegar a entender de una manera más completa el fenómeno migratorio en Galicia. Algunas preguntas clave son: ¿Dónde se sitúa Galicia en esta conceptualización del mundo? ¿Qué relevancia tendría, por ejemplo, la perspectiva *post-colonial* (Appadurai, 1996; Bhabha, 1994; Hall, 1996; McCarthy, 2006) para la acogida escolar del alumnado inmigrante en Galicia? ¿El mero hecho de desarrollar una conciencia post-colonial entre profesorado, alumnado y familias, así como una comprensión del punto de vista relacional del mundo, constituiría una intervención pedagógica y curricular potencialmente transformadora?

Y es a partir de ahí que se dirige una mirada crítica al sistema educativo del país. Se abordará la ideología curricular de fondo de la política de acogida actual y su imaginario de la convivencia, para ver hasta qué punto sienta las bases para integrar al alumnado de forma equitativa y multilateral. Cuatro observaciones etnográficas, en curso de realización, en comunidades educativas de las cuatro provincias de Galicia proporcionarán unas primeras pinceladas de las necesarias perspectivas desde la práctica de esta política. Finalmente, se argumentará que la *integración* real (multidireccional) en estas comunidades escolares representa un paso más allá de los abordajes, ahora preponderantes, de la *inclusión* y la *acogida*.

---

**Palabras clave / Keywords:** Galicia, acogida escolar, post-colonialismo

Cómo citar este artículo: **TEASLEY, C.** (2007) “Perspectivas postcoloniales sobre la acogida del alumnado inmigrante en Galiza (España)”. *EMIGRA Working Papers*, 92. Accesible en línea: [www.emigra.org.es](http://www.emigra.org.es). Descarga realizada el (dd-mm-aaaa)

How to quote this paper: **TEASLEY, C.** (2007) “Perspectivas postcoloniales sobre la acogida del alumnado inmigrante en Galiza (España)”. *EMIGRA Working Papers*, 92. Available on line: [www.emigra.org.es](http://www.emigra.org.es). Last retrieved on (dd-mm-yyyy)

Este texto se presentó como comunicación al II Congreso Internacional de Etnografía y Educación: Migraciones y Ciudadanía. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 5-8 Septiembre 2008



## Introducción

Este estudio representa una exploración crítica de la política educativa de Galiza (o Galicia) ante la creciente diversidad cultural de su población y ante su propia historia sociocultural. Al situar la “acogida” escolar del alumnado de origen inmigrante dentro de un amplio terreno transversal de análisis, que engloba perspectivas interdisciplinarias y contextos transnacionales y trans-generacionales, la intención principal es, por un lado, reflexionar sobre determinados aspectos de la política de acogida oficial, y por otro ofrecer algunas orientaciones curriculares que puedan servir de recursos didácticos y contribuir a sentar las bases de una institución educativa plenamente intercultural y transformadora.

Para alcanzar este objetivo se potencia el estudio *relacional* (McCarthy, 1993) o integrador de las múltiples dimensiones implicadas en la evolución de la convivencia humana en Galiza --las migraciones, las interrelaciones e intercambios culturales, y la redistribución histórica y actual tanto de bienes como de seres humanos por el país y el mundo en la presente ola de globalización neoliberal--, para dar respuesta a estas dinámicas desde una política educativa que promueva la *justicia intercultural*.

Para este empeño se considera, además, que el corpus de pensamiento postcolonial, desarrollado desde la segunda mitad del siglo XX por intelectuales cuyos orígenes nacionales o identidades culturales se encuentran fuertemente vinculados con las diversas antiguas colonias del mundo (la mayor parte de las cuales son constituyentes de los países en vías de desarrollo o Tercer Mundo) brinde una óptica alternativa y esclarecedora sobre las dinámicas interculturales en Occidente. No obstante, las implicaciones de esta particular visión del mundo para los contextos educativos en sí permanecen poco exploradas, aunque algunos estudiosos postcoloniales como Cameron McCarthy y colaboradores (2005) están abriendo importantes caminos en este sentido. Asimismo, como campo de investigación que surgió, en sus inicios, del análisis del legado de dinámicas centro-periferia procedentes del imperialismo británico, su relevancia para el mundo iberoamericano permanece en estado incipiente<sup>1</sup>.

Por lo tanto, uno de los objetivos con esta exploración es indagar en la potencialidad del análisis relacional y postcolonial para comprender e intervenir de manera integradora en la realidad socioeducativa actual de Galiza, dada su particular ubicación en este gran esquema de dinámicas interculturales, tanto históricas como recientes. Y es a partir de ahí que se dirige una mirada crítica al sistema educativo del país. Se abordará la ideología curricular de fondo de la política de acogida actual y su imaginario para la convivencia, para ver hasta qué punto sienta las bases para integrar al alumnado en su conjunto, de forma equitativa y multilateral. Una serie de observaciones

---

<sup>1</sup> Desde América Latina, la noción de la *colonialidad / decolonialidad* del conocimiento y del poder (Mignolo, 2002) tiene quizás más peso, aunque el enfoque postcolonial también está cada vez más presente (véase Escobar, 1998). Desde la Península Ibérica, Herrera Flores (2006) ofrece unas reflexiones postcoloniales reveladoras sobre los derechos humanos y la violencia en el mundo actual, basadas en parte en dinámicas iberoamericanas y mediterráneas.

e interacciones en comunidades educativas de las cuatro provincias de Galiza (A Coruña, Lugo, Pontevedra y Ourense) --intervenciones que constituyeron los primeros contactos necesarios para informar el diseño de un conjunto de futuros estudios etnográficos en las mismas comunidades-- proporcionarán unas primeras pinceladas de las necesarias perspectivas desde la práctica de esta política. Finalmente, se argumentará que la integración real, o *multidireccional*, en estas comunidades escolares representa un paso más allá de los abordajes, ahora preponderantes, de la *acogida*, la *inclusión* o la propia *integración* en su acepción dominante.

En última instancia, con esta orientación no sólo se persigue promover la integración social en un sentido educativo, cultural y lingüístico, sino también en un sentido socioeconómico y político, pues se contextualiza en las desequilibradas relaciones de poder que se dan con la cada vez mayor libertad de movimiento entre fronteras y pueblos.

## **I. Breve radiografía socioeducativa de la diversidad cultural de Galiza**

### ***Retrato migratorio de los últimos años***

En la primera parte de este apartado expondré una serie de informaciones cuantitativas que servirán para matizar y contextualizar las observaciones de tipo cualitativo expuestas más adelante.

Los datos demográficos más recientes del Instituto Nacional de Estadística sitúan a la población extranjera empadronada en Galiza en torno al 2,9% del total de habitantes de la comunidad autónoma (81.023 de un total de 2.771.341 [o casi 2,8 millones] de habitantes)<sup>2</sup>. Mientras el porcentaje medio de inmigrantes residentes en el Estado español se encuentra en el 10,2% (INE, 2007), el porcentaje correspondiente a Galiza es el segundo más bajo del Estado, después de Extremadura. En todo caso, el flujo a Galiza de inmigrantes procedentes de fuera del Estado se ha ido incrementando cada vez más acusadamente, ocupando Galiza ya el séptimo lugar entre las comunidades autónomas cuyas tasas de inmigración aumentaron más en 2007<sup>3</sup>.

Según un informe del Instituto Sondaxe (2006), la población extranjera de Galiza procede en su mayoría de Sudamérica: aproximadamente un 40% procede de Colombia, Brasil, Argentina, Uruguay y Venezuela. Tras este grupo, los siguientes países de origen incluyen Portugal (con el 18%) y Marruecos (con el 5%), entre muchos otros. En Burela (Lugo) se encuentra, además, una notable población establecida de habitantes procedentes de Cabo Verde. Los demás habitantes inmigrantes se concentran --en orden de mayor a menor-- en las provincias de Pontevedra, A Coruña, Ourense y Lugo, y han llegado más mujeres que hombres. Ellas tienden a cubrir la demanda de trabajo en sectores como el del servicio doméstico, que atiende a una población gallega

---

<sup>2</sup> Información procedente del artículo electrónico “Galicia é a segunda comunidade con menos inmigrantes, aínda que se incrementaron un 9,85% no último ano”, del 2 de junio de 2007, publicado por el servicio divulgativo GaliciaAberta de la Xunta de Galiza, y accedido el 2 de agosto de 2007 desde la página web:

[http://www.galiciaaberta.com/portal/site/galiciaAberta/menuitem.1683afc6494867c618e5e567f03900a0?i\\_d=872](http://www.galiciaaberta.com/portal/site/galiciaAberta/menuitem.1683afc6494867c618e5e567f03900a0?i_d=872)

<sup>3</sup> *Ibid.*

cada vez más envejecida --la proporción de personas mayores de Galiza supera con mucho la media del Estado español, y constan más defunciones que nacimientos (IGE, 2006)--. Por su parte, la población escolar de origen extranjero en Galiza se sitúa ahora en torno al 3% del total<sup>4</sup>.

Pero la inmigración es una sola faceta de las tendencias migratorias del país. Debemos recordar que, aunque ahora resulte popular decir que Galiza se ha convertido en un país destino de inmigrantes, la *emigración* sigue siendo una fuerza migratoria muy significativa. De hecho, en 2005, la salida de habitantes de Galiza (22.590) fue mayor que la entrada de nuevos habitantes extranjeros (no españoles) al país (19.833) (IGE, 2006). Asimismo, el censo electoral más reciente revela que la población *emigrante* gallega representa hasta un 25,7% del total --más de una cuarta parte de la población que reside actualmente en tierra gallega-- frente al casi 3% que le corresponde a la población inmigrante. Respecto al retorno de los emigrantes, se mantiene más o menos estable, con una media de 5.000 retornados al año, entre 1992 y 2005<sup>5</sup>. Tengamos en cuenta, asimismo, que un sector importante de ellos, una vez asentado en Galiza, se encontrará en situaciones parecidas a las de muchos inmigrantes.

Es decir, aunque pueda costar reconocerlo, Galiza sigue siendo hoy día un país de emigrantes, las razones y la realidad de lo cual tiene importantes implicaciones curriculares, como veremos, a la hora de buscar terrenos comunes en el plano migratorio para fomentar la convivencia y la justicia intercultural desde la práctica pedagógica.

### ***Políticas actuales de acogida e integración educativa***

En 2004, el Parlamento de Galiza, entonces con mayoría del Partido Popular (conservador), aprobó la Orden del 20 de febrero de 2004 por la que se establecieron las medidas de atención específica al alumnado procedente del extranjero, en el contexto jurídico de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)<sup>6</sup>. Dado que la más reciente Ley Orgánica de Educación (LOE)<sup>7</sup> no introdujo cambios significativos en lo que respecta a las necesidades educativas del alumnado procedente del extranjero, la Orden gallega no ha sido modificada desde 2004<sup>8</sup>, y es el único instrumento legislativo autonómico dedicado específica y enteramente a la atención educativa del alumnado inmigrante de Galiza.

<sup>4</sup> Esto según un comunicado del pasado 17 de julio (de 2007) de la Secretaría Xeral de Emigración de la Xunta de Galiza. Información extraída el 26 de julio de 2007 de la página web de GaliciaAberta: [http://www.galiciaaberta.com/portal/site/galiciaAberta/menuitem.1683afc6494867c618e5e567f03900a0?i\\_d=906](http://www.galiciaaberta.com/portal/site/galiciaAberta/menuitem.1683afc6494867c618e5e567f03900a0?i_d=906)

<sup>5</sup> Información procedente de la tabla “*Evolución do retorno e da inmigración nos últimos anos*”, basada en datos extraídos del Instituto Nacional de Estadística (INE): “Estadística de Variaciones Residenciales. Inmigraciones procedentes del extranjero”, y accedida el 3 de agosto de 2007 desde la página web de Estadísticas de GaliciaAberta:

<http://www.galiciaaberta.com/portal/site/galiciaAberta/menuitem.74b29ede3a9c6d413578f492f03900a0/>.

<sup>6</sup> Véase el BOE (*Boletín Oficial del Estado*) del martes 24 diciembre 2002.

<sup>7</sup> Véase el BOE del jueves 4 mayo 2006.

<sup>8</sup> Desde junio de 2005, Galiza está gobernada por el Partido Socialista de Galicia (PSdeG, el partido mayoritario) y el Bloque Nacionalista Galego (BNG).

El Artículo 1º establece que --una vez determinadas las necesidades de este alumnado, mediante una evaluación psicopedagógica inicial llevado a cabo por el departamento o servicio de Orientación-- recibirá atención específica a partir de los 3 años de edad, y si manifiesta una o más de las siguientes necesidades educativas:

- a) Desconocimiento de las dos lenguas oficiales de nuestra Comunidad Autónoma, gallega y castellana.
- b) Desfase curricular de dos cursos o más, con respecto a lo que le correspondería por su edad.
- c) Presentar graves dificultades de adaptación al medio escolar debidas a razones sociales o culturales<sup>9</sup>.

No obstante, más adelante parece añadirse un cuarto criterio a estos tres, al especificar en el Artículo 3º que las medidas que se recogen en la Orden serán desarrolladas por aquellos centros con alumnado que reúna alguna de las necesidades expuestas en el Artículo 1º, *o que además escolaricen “alumnado de origen extranjero, aunque no presente las necesidades anteriormente citadas”*<sup>10</sup>. Este cuarto criterio parece extender la atención específica a todo alumnado extranjero; sin embargo, como veremos, no se suele aplicar en la práctica.

Las medidas de atención educativa específica recogidas en esta Orden pueden ser resumidas en los siguientes términos:

- En el Proyecto Educativo de Centro (PEC):
  - o Criterios organizativos y pedagógicos específicos.
- En el Plan de Orientación Académica y Profesional (POAP) y en el Plan de Acción Tutorial (PAT):
  - o Un plan de acogida para este alumnado.
  - o Un plan de seguimiento del proceso de integración del mismo.
- De “tipo curricular”:
  - o Refuerzo educativo.
  - o Adaptaciones curriculares (ACIs).
  - o Flexibilizaciones de edad.
- De “tipo organizativo”:
  - o Grupos de adquisición de las lenguas:

---

<sup>9</sup> *Diario Oficial de Galicia (DOG)*, nº 40, Xoves, 26 de febreiro de 2004, p. 2628. Traducción del texto original en lengua gallega. (Todas las traducciones son mías).

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 2628. Énfasis añadido.

- Dirigidos al alumnado que “desconozca completamente ambas las lenguas oficiales de Galicia”, y que está matriculado en el último curso de Educación Infantil (EI) (sólo en casos excepcionales), en Educación Primaria (EP) o en Educación Secundaria Obligatoria (ESO).
  - Semi-segregados, con permanencia obligatoria en los grupos de referencia durante los períodos de Educación Física, Educación Artística, Educación Plástica, Música y tutorías.
  - Máximo horario semanal: 5 períodos lectivos en la EI, 10 en el primer ciclo y 20 en los ciclos segundo y tercero de la EP, y 24 períodos en la ESO.
  - Máximo período de permanencia: un trimestre, con la opción de una ampliación si la inspección la autoriza.
- Grupos de adaptación de la competencia curricular:
- Dirigidos al alumnado que presente un “desfase curricular” de 2 o más cursos, y que estén matriculados en los ciclos segundo y tercero de la Educación Primaria (EP) o en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).
  - Semi-segregados, coincidiendo principalmente con las materias de carácter “instrumental”.
  - Máximo horario semanal: 8 períodos en la EP, 10 en la ESO.
  - Máximo período de permanencia: un año.

Las delegaciones provinciales son las responsables de averiguar el nivel de necesidad en este ámbito en cada centro, y de designar al profesorado que atenderá a este alumnado. Dicho profesorado puede pertenecer a cualquiera de los cuerpos y especialidades de la enseñanza primaria y secundaria, y es seleccionado de acuerdo con las necesidades del alumnado, aunque el profesorado de los grupos de adquisición de las lenguas debe pertenecer, “preferentemente”, a las especialidades “de tipo lingüístico”<sup>11</sup>. No obstante, no se detallan otras competencias, experiencias profesionales, o criterios de formación específica para este profesorado. Según la Consejería de Educación, en la actualidad unos 41 enseñantes de toda Galiza son contratados para atender a este alumnado en particular, la mayoría de ellos provenientes del cuerpo de profesorado ordinario o del área de Orientación<sup>12</sup>. En todo caso, la Secretaría General de Emigración de la *Xunta* acaba de anunciar la inauguración del curso de verano de la Universidad de Santiago de Compostela titulado “*Ensino de Segundas Linguas a Inmigrantes*”, con el objetivo de formar al profesorado en cuestiones como “la inmigración en la escuela, la

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 2629.

<sup>12</sup> Información procedente del artículo electrónico “O 90% dos máis de 7.600 escolares inmigrantes do sistema obrigatorio non require unha atención especial”, del 22 de junio de 2007, publicado por el servicio divulgativo GaliciaAberta de la Xunta de Galiza, y accedido el 2 de agosto de 2007 desde la página web: <http://www.galiciaaberta.com/portal/site/galiciaAberta/menuitem.1683afc6494867c618e5e567f03900a0?id=880>

formación en lengua gallega y española para extranjeros o los problemas de aprendizaje en contextos multilingües”<sup>13</sup>.

A partir de la Orden de 2004, en 2005 la Xunta de Galiza (entonces todavía bajo el gobierno conservador del Partido Popular) lanzó su primer plan de acogida titulado *Plan de Acollida. Orientacións para a súa elaboración*<sup>14</sup>. En este documento se justifica la necesidad de desarrollar medidas de acogida e integración en los centros.

De que estas medidas sean adecuadas, comenzando por el Plan de Acogida, dependerá que este alumnado alcance rápidamente una buena integración escolar y que, no menos importante, los demás se enriquezcan con el conocimiento de nuevas culturas y costumbres, y aprendan en la convivencia los valores de la tolerancia y respeto mutuo (p. 9, traducción del gallego).

Se recomienda, además, que cada centro aborde su plan de acogida no sólo a través del Proyecto Educativo de Centro (PEC) o los planes de orientación y tutoría (como estipula la Orden), sino también en el Reglamento de Régimen Interior y el Proyecto Curricular de Centro (PCC). Se propone que los ocho temas siguientes guíen el desarrollo de las medidas de intervención en las necesidades del nuevo alumnado:

1. Toma de contacto con el centro.
2. Información a las familias<sup>15</sup>.
3. Recogida de datos y comunicación con las familias.
4. Itinerario de escolarización<sup>16</sup>.
5. Relaciones con otros servicios.
6. Primer día de clase.
7. Designación de un alumno tutor o alumna tutora.
8. Sugerencias de actividades en el aula.

Veremos más adelante algunos de los desarrollos de estos temas. Por ahora, sin embargo, cabe señalar que el aparente compromiso incipiente expresado en este *Plan de Acollida* con valores interculturales y democráticos, como la “convivencia” y el “respeto mutuo”, por muy prometedor que sea, corre el riesgo de quedar en mera retórica si tenemos en cuenta que coexisten una serie de contradicciones y

---

<sup>13</sup> Información procedente del artículo electrónico “O 3% dos alumnos de centros escolares galegos son foráneos, case seis puntos por baixo da media española (8,5%)”, del 17 de julio de 2007, publicado por el servicio divulgativo GaliciaAberta de la Xunta de Galiza, y accedido el 2 de agosto de 2007 desde la página web: [http://www.galiciaaberta.com/portal/site/galiciaAberta/menuitem.1683afc6494867c618e5e567f03900a0?id=906](http://www.galiciaaberta.com/portal/site/galiciaAberta/menuitem.1683afc6494867c618e5e567f03900a0?i d=906).

<sup>14</sup> Este documento, publicado el 31 de marzo de 2005, está disponible en el siguiente entorno electrónico de la *Consellería de Educación* (accedido el 30 de julio de 2007): <http://www.edu.xunta.es/portal/mostrarfile?tipoRecursoCampoID=72e4e373-c0a8fd03-006e7a5b-a9a0b568&recursoID=7e4151de-4532174a-0174813f-36330e8c&lleng=gl>.

<sup>15</sup> La Xunta de Galiza facilita un folleto informativo de este tipo en árabe: *Escolarización del alumnado procedente del extranjero* (2004, traducción del árabe). Disponible desde la página web del Portal Educativo de la *Consellería de Educación* (accedido el 2 de agosto de 2007): <http://www.edu.xunta.es/portal/contenido?comando=ContenidoDinamicoComando&accion=verRecurso&rID=a1bff31f-4532174a-01dae266-5d3a4c10&trID=7002fde2-c0a8fd03-006e7a5b-6fd92734&lID=gl&pwID=6628a914-0a0a2824-0001ff83-7b0c1d82>.

<sup>16</sup> Aquí se recogen las medidas clasificadas en la Orden de 2004 como “curriculares” (refuerzo educativo, adaptaciones curriculares y flexibilización de edad), y “organizativas” (grupos de adquisición de las lenguas, y grupos de adaptación de la competencia curricular).

contracorrientes no sólo en el propio discurso de este Plan, sino también en la ley orgánica en la que se fundamenta, así como en su puesta en práctica en Galiza. En el siguiente apartado examinaremos estas inconsistencias.

## II. Implicaciones pedagógicas de la política educativa de un país cada vez más intercultural

Mientras que es necesario y loable que se intente, mediante esta política de acogida, atender de la manera más inmediata y eficaz posible a la incorporación inicial en el sistema escolar del alumnado extranjero recién llegado a Galiza, no deja de ser una primera respuesta no sólo rudimentaria sino, como argumentaré, epistemológicamente mal encaminada hacia lo que podríamos denominar una integración intercultural real. Analicemos en más detalle el discurso del *Plan de Acollida*, por ejemplo. El Plan está organizado en torno a cuatro grandes objetivos, expresados en los siguientes términos (p. 13, traducción del gallego, énfasis añadidos):

- Asumir como centro, de una manera global, el diseño y puesta en práctica de las respuestas educativas que precisa *este alumnado*.
- Favorecer para ellos una *adaptación progresiva al centro*.
- Conseguir que los padres y el propio alumnado estén informados del funcionamiento y organización del centro educativo.
- Fomentar actitudes de respeto *hacia estos alumnos y alumnas* y facilitar el proceso de *su integración*.

Como demuestra el lenguaje destacado en cursiva, predomina una tendencia a dirigir la atención a “este alumnado” inmigrante y a “su integración” y adaptación al centro. Enfocado así, este discurso totaliza al alumnado extranjero como objeto único de la “adaptación” e “integración”. Los demás alumnos y alumnas no parecen tener ninguna necesidad de integrarse --ellos mismos-- con este nuevo alumnado. Aunque deben desarrollar actitudes de respeto “hacia” el alumnado inmigrante (según el último objetivo) y de “tolerancia”, como se afirmó en la justificación anteriormente citada, eso no requiere que haya un esfuerzo mutuo por integrarse. Por tanto, subyace a estos objetivos una concepción unilateral y unidireccional de una “integración” que --como afirman investigadoras de distintas zonas del Estado español, como Carrasco Pons (2005), Martín Rojo *et al.* (2003), y Fernández González (2006), a través de sus indagaciones sobre la integración intercultural en contextos escolares que incluyen a jóvenes procedentes de la inmigración-- obedece a una monológica cultural que reifica y minoriza a seres diversos concebidos como *otros*. En este sentido, la comprensión dominante de la integración reflejada en el *Plan de Acollida* tiene mucho más que ver con una ideología asimilacionista que integradora. Desde la investigación sociolingüística de la educación, Martín Rojo y colaboradoras (2003) han reelaborado las cuatro caracterizaciones de la aculturación originalmente desarrolladas por Berry y otros (1984): *marginación*, *separación*, *asimilación* e *integración*. Según ellas, la ideología asimilacionista se manifiesta a través de una postura institucional *laissez-faire*, que deja que los individuos o grupos culturalmente minorizados vayan perdiendo ciertas

señas de identidad para poder sustituirlas por otras preferidas por la institución y por los grupos culturalmente dominantes, cuyas propias señas de identidad se mantienen hegemónicas.

En la práctica, Fernández González (2006) revela cómo este imaginario asimilacionista operaba en 1998 en el pueblo de Burela (Lugo, Galiza), donde los habitantes de origen caboverdiano --muchos de ellos asentados ahí desde los años 70-- tendían a vivir en situaciones o bien de *separación* (en las que comparten lo mínimo, culturalmente, con la comunidad mayoritaria), o de *asimilación*. Ante esta situación, que según Fernández incluía una notable incidencia de fracaso escolar entre los jóvenes caboverdianos, Fernández y colaboradores iniciaron un proyecto de dinamización comunitaria llamado *Proxecto Bogavante* (1998-2002), que fue financiado con fondos públicos y basado en una visión integradora de la convivencia. Desde el proyecto se realizaban intervenciones multilaterales en las dinámicas interculturales que abarcaban los tres ámbitos de intervención propuestos por Laparra (2003): *derechos de ciudadanía*, *interrelación cultural*, y *mercado laboral*. Pero pocos años después de su implantación, las Administraciones local y autonómica comenzaron a recortar los recursos y a restringir la envergadura de esta iniciativa a un solo ámbito de intervención: el cultural-relacional, entendido --asegura Fernández (en una comunicación personal)-- en un sentido superficial y asimilacionista, en el mejor de los casos.

A finales de 2005 yo visité dos centros de Educación Secundaria de Burela (con la finalidad de establecer unos primeros contactos en estos centros), donde varios profesores me aseguraron que el rendimiento del alumnado caboverdiano había comenzado a retroceder a partir de esos recortes en el proyecto. A su juicio, esto se debía a que tanto los caboverdianos como los demás alumnos habían dejado de recibir atención educativa en el ámbito del desarrollo intercultural integrador: una atención proactiva que reconociera e interviniera en sus necesidades y deseos tanto dentro como fuera de la institución educativa. La atención específica pasó a comprender únicamente los grupos de adquisición de las dos lenguas oficiales (gallego y español) y la adaptación curricular (desarrolladas mediante grupos remediales normalmente separados de los grupos mayoritarios). Ya no había acciones en torno a temas como el reconocimiento cultural; la dinamización del contacto intercultural; las necesidades socioeconómicas específicas de los caboverdianos; y su participación democrática en la comunidad local y la sociedad en general.

Es más, este alumnado, así como la comunidad de Burela en general, son en su mayoría hablantes de lenguas pertenecientes a la lusofonía: el gallego-portugués, el criollo-portugués y el portugués de Portugal. Como explica una profesora de *Lingua e Literatura* de un Instituto de Educación Secundaria de Santiago de Compostela (Espino Amil, 2007), la Orden de 2004 limita significativamente el acceso que este alumnado y otros tienen al desarrollo lingüístico e intercultural en Galiza --donde en muchos pueblos rurales, como Burela, el gallego resulta predominante-- dado que el Artículo 1º(a) (anteriormente citado) está redactado de tal manera que el alumnado inmigrante que ya conozca el español no formará parte de un grupo de adquisición de lenguas en gallego. De hecho, en un centro de Educación Secundaria de Xinzo de Limia (Ourense), el profesorado de uno de los primeros programas de acogida de Galiza me informó en 2005 que la adquisición de lenguas se estaba desarrollando en castellano, aunque predominaba el gallego entre los hablantes tanto de la comunidad circundante como del

propio centro educativo. Desde más recientemente, sin embargo, me aseguran que están desarrollando un programa en gallego también.

El papel dominante del español en los programas de acogida tal vez no es de extrañar considerando que la Orden de 2004 se basa en la LOCE de 2002, que aborda al alumnado extranjero en su Artículo 42(1) en los siguientes términos monolingües y monoculturales: “Para los alumnos que desconozcan *la lengua y cultura españolas* [...]”<sup>17</sup>; es decir, no se contemplan aquí las otras lenguas cooficiales del sistema educativo español. Volviendo al Artículo 3º de la Orden de 2004, parece que ese cuarto criterio que extiende la atención específica a *todo alumnado extranjero* tampoco se aplica a la atención en gallego, como lengua propia del país. Finalmente, resulta significativa la postura de la actual Directora Xeral de Ordenación e Innovación Educativa, la socialista María José Pérez Mariño, quien comunicó recientemente que, dado que el 90% de la población de alumnado inmigrante de Galiza habla *español*, los problemas de la integración --según ella-- giran en torno a la escolarización tardía y la adaptación a un nuevo sistema educativo, pero “no a la integración”<sup>18</sup>.

Situando este imaginario hegemónico de la integración, con sus omisiones y sesgos lingüísticos en favor del castellano, en el contexto más amplio de la dominación lingüística tradicional y actual en Galiza (Álvarez Cáccamo, 2003), exacerbada durante la dictadura a través del nacional-catolicismo regulado jurídicamente en las escuelas franquistas (Costa Rico, 2004), percibimos hasta qué punto los valores interculturales de la convivencia, el respeto mutuo, y la propia integración como concepto y realidad constituyen temas pendientes a desarrollar en la sociedad gallega. Se trata de un país donde una mayoría decreciente de su población todavía habla el gallego (sobre todo en las zonas rurales), pero también donde los usos mínimos del gallego establecidos por la *Lei 3/1983 de Normalización Lingüística*<sup>19</sup> nunca se han cumplido en las escuelas (NEG, 2004), y en el que muy recientemente se ha formado una asociación (Galicia Bilingüe) que pretende defender la hegemonía del español frente al gallego, al oponerse a la aplicación de un nuevo decreto<sup>20</sup> que regula el uso del gallego en las escuelas y que entra en vigor durante el curso 2007-2008.

Mientras esta situación de dominación lingüística influye de manera decisiva en los programas de adquisición de lenguas o en la atención al desfase curricular del alumnado inmigrante, dos observaciones etnográficas adicionales demuestran (una vez más) que la integración del alumnado lingüísticamente diverso no se puede practicar a expensas del fomento --igualmente imprescindible-- de la comprensión, negociación y justicia interculturales. Las conversaciones y observaciones que mantuve en 2006 en Arteixo (A Coruña), entre padres (varones) del alumnado de origen marroquí del municipio, y en Cangas (Pontevedra), entre el profesorado de un centro de Educación Primaria con un porcentaje relativamente alto de alumnado marroquí, revelaron que

<sup>17</sup> Véase el BOE (*Boletín Oficial del Estado*), martes 24 diciembre 2002, p. 45201, énfasis añadidos.

<sup>18</sup> Información procedente del artículo electrónico “O 90% dos máis de 7.600 escolares inmigrantes do sistema obrigatorio non require unha atención especial” (*op. cit.*).

<sup>19</sup> Véase el *Diario Oficial de Galicia (DOG)*, Nº 84, del 14 de julio de 1983.

<sup>20</sup> Decreto 124/2007, do 28 de xuño, polo que se regula o uso e a promoción do galego no sistema educativo. Véase el *Diario Oficial de Galicia (DOG)*, Nº 125, del 29 de junio de 2007.

tanto los habitantes de origen marroquí (quienes llegaron a mediados de los años 90) como los habitantes de origen local tendían a describir situaciones de *separación* cultural y lingüística en su convivencia.

En resumen, la política educativa y las circunstancias de acogida reseñadas arriba reflejan, en general, una *unilateralidad y unidireccionalidad cultural asimilacionista*. De hecho, el *Plan de Acolida* no recoge ni la voz, ni las perspectivas de *los otros* procedentes de la inmigración. Encontramos este sesgo incluso cuando dirigimos nuestra mirada a la base jurídica de la reciente LOE de 2006. En su Artículo 79(1), donde se refiere a los programas específicos para el alumnado que desconoce las lenguas vehiculares de la enseñanza, describe a este alumnado en los siguientes términos altamente deficitarios: “[...] para los alumnos que presenten *graves carencias lingüísticas* [...]”<sup>21</sup>, “carencias” que se podrían confundir con discapacidades orgánicas. En realidad, esta ley hace referencia aquí a la *diversidad lingüística*, una diversidad que, abordada con el necesario rigor pedagógico, puede resultar muy enriquecedora (Martín-Rojo et al., 2003; Skutnabb-Kangas, 2000).

Para McCarthy y colaboradores (1993, 2005), este tipo de etnocentrismo asimilacionista pone de manifiesto un *resentimiento*<sup>22</sup> identitario generalizado que nace sobre todo de las dinámicas colonizadoras y que propicia que los actores sociales subalternos aspiren a desarrollar (a menudo en vano) nuevas señas de identidad miméticas de las dominantes, mediante el rechazo de otras propias desvalorizadas. Esta conceptualización tiene una cierta relevancia en Galiza, en cuanto a las relaciones de poder que informan la producción de discursos y políticas educativas que afectan al conjunto de habitantes tanto gallegos de origen, como inmigrantes y españoles en Galiza, como hemos visto con las ideologías lingüísticas y culturales implicadas en el desarrollo de las políticas de acogida. Además, esta política, que surge de un legado educativo en España considerado por pedagogas y pedagogos críticos como Varela (1991), Gimeno (2001) o Torres (1992, 1998) como históricamente homogeneizadora y selectiva, tiende a generar respuestas meramente pragmáticas (que atienden a lo más visible e imprescindible) ante lo que sus creadores y exponentes perciben como retos de carácter principalmente técnico y contingente, suscitados por la nueva heterogeneidad lingüística, académica y cultural del alumnado. Tal racionalidad *tecnicista* (Williams, 1979) da lugar a medidas compensatorias para lo que se interpreta como déficits en el nuevo alumnado, pero no en el propio sistema ni en los valores de los miembros mayoritarios de la comunidad escolar. Esta racionalidad no interroga ni la concepción dominante de fondo del currículo oficial ni la organización básica de un sistema de escolarización fuertemente condicionado por todo un legado ideológico en España, compuesto por determinados elementos culturales (lingüísticos, científico-académicos, religiosos, étnicos, raciales, etc.) y económicos (de las clases acomodadas), que han sido favorecidos frente a otros.

En vez de integrar, esta racionalidad tecnicista propicia la asimilación cultural, cuando no la segregación (*separación*) o la exclusión (*marginación*). Tiende a dar lugar también a lo que Banks (1993) ha caracterizado como un *multiculturalismo aditivo*, meramente añadido al currículo de uso, cuya “Cultura” oficial no cede: permanece

<sup>21</sup> Véase el *BOE*, jueves 4 mayo 2006, p. 17180, énfasis añadidos.

<sup>22</sup> La noción está elaborada a partir del concepto nietzchiano de *ressentiment*, desarrollado posteriormente por Derrida (1994).

estable, dominante y no cuestionada. Conduce, asimismo, a lo que Torres (1998) denomina un *currículum de turistas*: uno que evita los temas más críticos y relevantes que podrían brindar oportunidades para generar debate, desestabilizar los cimientos curriculares privilegiados, y promover una comprensión intercultural multilateral, o multidireccional, más profunda.

Claramente, las políticas curriculares que se limitan a acoger en este sentido unidireccional y tecnicista difícilmente consiguen integrar al conjunto de miembros diversos de las comunidades educativas. En contraste, la propuesta curricular que se expone a continuación se ha desarrollado para promover la justicia intercultural al trastornar una base epistemológica que resulta culturalmente familiar y cómoda para algunos grupos étnicos y clases sociales, pero no para otros.

### ***III. Comprender el tejido social de Galiza desde una perspectiva relacional y postcolonial***

La singular situación migratoria, económica y lingüística de Galiza proporciona un punto de partida y un terreno común potencialmente muy fértil para elaborar una orientación curricular, unas prácticas pedagógicas y una política educativa dirigidas a promover la justicia intercultural dentro de, y entre, las comunidades escolares del país. El análisis desarrollado a continuación constituye, en realidad, una aproximación a la intervención curricular cuya finalidad es reorientar la percepción que tiene el alumnado de lo que significa, exactamente, la integración y la convivencia intercultural en los centros escolares, vistas desde los flujos migratorios. Parte de una indagación en el colonialismo como proceso histórico y actual, y el papel hegemónico que juega la globalización neoliberal en la actual coyuntura histórica de convivencia en el mundo en general (Beck, 2004; Castells, 1994; Held, 1997), y en Galiza en particular (Jares, 2004, 2005; Ramonet, 2007; Taibo, 1998; Vence, 2005). Recordaremos la historia migratoria de esta comunidad, así como su propio legado como país periférico del Estado español y de Europa, para poder ver cómo este legado emerge de un proceso migratorio más amplio, y de los flujos de poder que caracterizan la explotación capitalista local y mundializada de tiempos tanto lejanos como cercanos. De esta manera estableceremos un terreno común de análisis, o un espacio analítico transversal, que permite contemplar con mayor claridad y alcance las causas y las repercusiones socioeducativas de las migraciones en Galiza, en sus manifestaciones tanto *emigrantes* como *inmigrantes*.

Elaborar, didácticamente, esta perspectiva panorámica sobre las dinámicas interculturales del país constituiría un ejercicio en lo que McCarthy y Dimitriadis (2000) han denominado como una práctica *relacional*. Implica la búsqueda de las interconexiones entre realidades culturales, cánones epistemológicos y condiciones sociales diferenciadas, cuyos respectivos papeles a través del tiempo varían como productos de, y contribuidores al momento en el que vivimos. Esta *relacionalidad* dará cuenta de la profunda interdependencia histórica y actual que existe entre los clásicos factores *push* y *pull* --o los factores *empuje* y los efectos *llamada* de las migraciones-- que hacen que determinados sectores de las poblaciones mundiales (los gallegos incluidos) abandonen sus tierras familiares y atraviesen las fronteras rumbo a otros países y continentes. La investigación de Ogbu (1978) ha resultado particularmente

reveladora respecto a las múltiples implicaciones de estos factores *push-pull* en ámbitos educativos (véase, también, Carrasco Pons, 2005).<sup>23</sup> Y como han señalado varios estudiosos de los procesos de globalización, los impulsos mundializadores siempre han existido; lo que cambia a través del tiempo son sus formas, sus medios, su intensidad y su alcance (respecto a esta visión véase sobre todo Robertson, 2005).

En su momento, por ejemplo, el colonialismo y el esclavismo desataron fuertes efectos globalizadores. Ahora esos procesos históricamente clave son entendidos y reconstruidos por una mayoría de investigadores casi exclusivamente como fenómenos del pasado... un pasado especialmente lejano en el caso español de “la conquista” o “el descubrimiento” de América. No obstante, estudiosos procedentes directa o indirectamente de las antiguas colonias (por ejemplo, Fanon, 1967; Bhabha, 1994; Appadurai, 1996; Hall, 1996; o Said, 1993; entre otros) han forjado una comprensión *postcolonial* del mundo contemporáneo para resaltar precisamente el legado sociocultural de esos proyectos globalizadores --tan brutales y explotadores-- y sus múltiples y continuadas formas de incidir en el presente, de manera *neocolonial*. De hecho, los vínculos siguen siendo tan fuertes que gran parte del privilegio del que se disfruta hoy en los países ricos, que funciona como un fuerte efecto llamada para la inmigración, no existiría sin ese pasado colonizador abiertamente imperialista y creador del llamado Tercer Mundo.

Dicho de manera contundente, mientras que en el siglo XIX Europa se nutrió de sus colonias, hoy el Primer Mundo se nutre del Tercer Mundo, como atestigua el hecho de que en los años 80 América Latina pagaba una media de 30.000 millones de dólares más cada año de lo que recibía en nuevos préstamos [Escobar, 1995, p. 83, traducción del inglés].

Estas formas neocoloniales de dominar el mundo obran con otro *modus operandi* más subterráneo, pero pueden ser igualmente destructivas. Como explica John Perkins (2007) en su nuevo libro *La historia secreta del Imperio Americano*<sup>24</sup>, el neoliberalismo globalizado es, en realidad, el arma más potente del neo-imperialismo porque ha permitido que las élites económicas y sus intereses ejerzan más control que ningún otro sector sobre los estados y sus actividades militares. Por su parte, Chomsky (2007) señala en su último libro *Failed States* (Estados fracasados) que la guerra de Irak está siendo una de las intervenciones más lucrativas para EE.UU. y ciertos países europeos. Además, todos hemos leído titulares de prensa sobre actividades legales, pero tremendamente injustas, como las eufemísticas “reestructuraciones” y “relocalizaciones” de las grandes fábricas de producción (recuerdo aquí los casos de Citroën en Vigo o Delphi en Cádiz)<sup>25</sup>, que desplazan a miles de trabajadores o se fugan a países más pobres, la mayoría de los cuales fueron en su momento colonias. Otro ejemplo es la incansable apropiación y extracción de recursos naturales de las ex colonias de Oriente Medio, África, América Latina y Asia por parte de empresas basadas en EE.UU. y otros países ricos (Shiva, 2001). Y todo esto por no mencionar las

<sup>23</sup> Véase, por ejemplo, el análisis de Ogbu del rol de los factores “empuje” y “llamada” (*push-pull*) en la formación de actitudes y en las diferencias entre los logros académicos de grupos que él denomina como minorías “voluntarias” (inmigrantes) e “involuntarias” (históricas) en EE.UU. (1978).

<sup>24</sup> Traducción del título original en lengua inglesa.

<sup>25</sup> Véanse artículos de prensa como los siguientes: Sobre la huelga de Vigo:

<http://www.20minutos.es/noticia/115908/0/huelga/metal/vigo/>. Sobre Delphi:

[http://www.elpais.com/articulo/andalucia/sindicatos/convocan/huelga/general/Cadiz/Delphi/elpepuespand/20070324elpand\\_6/Tes](http://www.elpais.com/articulo/andalucia/sindicatos/convocan/huelga/general/Cadiz/Delphi/elpepuespand/20070324elpand_6/Tes)

actividades ilegales que también aparecen con frecuencia en la prensa, como el tráfico de seres humanos, las condiciones laborales abusivas, o el también eufemístico “turismo sexual” (o explotación sexual neocolonial), todos los cuales constituyendo prácticas encubiertas del neo-esclavismo. Y mientras las inversiones financieras y los beneficios procedentes de la explotación capitalista mundializada circulan con cada vez mayor libertad transnacional, los seres humanos que intentan responder a las exigencias (*push-pull*) de este mercado neoliberal encuentran que su propia circulación por el mundo queda bastante más restringida, en comparación.

En todos estos sentidos, entonces, estamos ante unas nuevas formas de colonizar. Dicho esto, ¿dónde se sitúa Galiza en esta conceptualización del mundo? ¿Qué relevancia tiene la perspectiva relacional y postcolonial, realmente, para la acogida escolar del alumnado inmigrante en Galiza? Tiene que ver, en esencia, con los mismos factores *push-pull* de las migraciones a y desde Galiza. Los *push* se encuentran, en parte, en un trasfondo histórico de Galiza de pobreza, represión política, y explotación económica externa (e interna), que provocaron las consiguientes olas de emigraciones masivas del país, primero durante el cambio entre el s. XIX y el s. XX, y luego durante la segunda mitad del s. XX (Santos Solla, 2004). Pero como se reveló anteriormente, la emigración de Galiza sigue siendo significativa hoy en día, aunque ya no se trata tanto de la desesperación como de encontrar trabajos dignos, pues los sueldos siguen más altos fuera de Galicia que dentro.

Los factores *pull* surgen del actual contexto de flujos: por un lado, los medios de comunicación globalizados anuncian y desfilan la imagen de “la buena vida” de países industrializados como España y, por extensión, Galiza. Tomamos como ejemplo una emisora televisiva pública del Estado español que emite vía satélite internacional el programa semanal “Desde Galicia para el mundo”, que proyecta una imagen idílica de Galiza sobre todo hacia América Latina. Este tipo de programas, junto con sus anuncios comerciales, pueden desatar un fuerte efecto llamada a la inmigración a Galiza, sobre todo entre los familiares y conocidos de varias generaciones de la diáspora gallega emigrada. Por otro lado, existe una clara demanda en Galiza de una mano de obra barata en sectores como las ayudas domésticas, los servicios en general, la construcción, y la pesca. En este último caso, el gobierno autonómico de Galiza ha facilitado, mediante tratados y subvenciones, la “importación” temporal de marineros tailandeses y peruanos dispuestos a zarpar de Burela a faenar en alta mar durante meses.

En todo caso, las causas tanto históricas como actuales de las diferencias entre estas regiones mundiales y países, y de los consiguientes flujos migratorios, son herederas de siglos de imperialismos, colonialismos y esclavismos. De hecho, una práctica neo-esclavista que opera entre Galiza y América Latina nos lleva a la Provincia de A Coruña, donde se concentra el mayor número de “clubs de alterne” o “barras americanas” por provincia de España, después de Valencia (Oso, 2003). A través de las redes de captación engañosa de trabajadoras procedentes de distintos países latinoamericanos (entre otros), las jóvenes de pocos medios son llevadas a Galiza bajo la expectativa de conseguir en seguida un trabajo legítimo, normalmente en el sector de los servicios, para más tarde darse cuenta de que sus servicios con los clientes no terminan en el bar, por ejemplo, sino en la cama. Esta dinámica se repite en distintos

puntos de España con mujeres de África, del este de Europa y de Asia oriental. Lo que tienen en común todas estas víctimas es su procedencia de países pobres productos de la ocupación y explotación históricas, bien mediante el colonialismo imperialista desde el albor del capitalismo, bien a través del socialismo totalitario soviético y sus dominios en Europa del Este.

Pero si excavamos hasta llegar a las raíces del legado del colonialismo ibérico en América latina (como lugar de origen de la mayoría de los inmigrantes en Galiza), las encontramos reflejadas en narraciones históricas sobre el “descubrimiento” y los “pobladores” de América, como acostumbran transmitir los libros de texto. Estas reconstrucciones del pasado, sin embargo, tienden a privilegiar perspectivas occidentales sobre los hechos y, en la mayoría de los casos, ignoran la devastación humana y medioambiental que estos procesos de invasión, ocupación, usurpación, sublevación, genocidio y expoliación provocaron primero a manos de los conquistadores ibéricos, y más tarde de los distintos gobernantes, aventureros y comerciantes europeos y estadounidenses (Colectivo IOÉ, 1999; Escobar, 1995 y 1998; Galeano, 1982; Mignolo, 2002). Consideren el siguiente extracto del *Atlas histórico mundial* --un manual de referencia al que aún se accede en los fondos bibliotecarios actuales de muchos centros escolares-- que relata el “período de la conquista” en términos aparentemente neutros, pero que excluyen la perspectiva y los intereses de los propios sublevados (Kinder y Hilgemann, 1972, pp. 238-239, los énfasis proceden del texto original):

**El período de la conquista puede considerarse terminado h. 1560.** Comienza la

**Colonización de América:** empresa reservada al reino de Castilla, que se incorpora las nuevas tierras en las Cortes de Valladolid de 1518. [...] Los **conquistadores** (segundones de la nobleza, ex-soldados o aventureros, que buscan fundamentalmente poder y riqueza y contribuyen a la expansión del catolicismo), reclutan por su cuenta las tropas, adquieren las armas y avituallan los navíos (semillas, útiles, animales para la aclimatación). Los **pobladores**, a quienes se exige “limpieza de sangre”, fundan ciudades, abren minas y caminos, someten y colonizan extensas regiones. [...] La Corona, escasa de recursos económicos, concede **cartas de merced** o licencias por las que se autoriza a explorar, conquistar y colonizar. [...]

**Organización de América [...]**

**Repartición de tierras e indios [...]**

**1501 Isabel La Católica autoriza la introducción de esclavos negros en América [...]**

**Consecuencias del descubrimiento**

Se desplaza el centro de gravedad económico desde las mares internas europeas al océano Atlántico. Incremento del **comercio mundial** y desarrollo de la agricultura (importación de los nuevos productos coloniales: patatas, maíz, tabaco), que contribuirá al posterior crecimiento demográfico europeo. --La mayor demanda de dinero favorece el desarrollo capitalista y tiene repercusiones políticas. Fuerte alza de precios por la afluencia de oro; revaloración de los bienes inmuebles.-- **Políticamente**, creciente importancia de los estados ribereños de la Europa occidental frente a los de la Europa central: **España y Portugal se convierten en grandes potencias.**

Desplazamiento de pueblos, fusión de razas. Expansión del catolicismo.  
Comienza el proceso de europeización del mundo, que se acelerará en el s. XVII.

Ahora consideren estas contra-narraciones sobre el mismo período y su legado:

Eduardo Galeano (1982), historiador y escritor uruguayo:

1641  
Mbororé

Las misiones

Vienen los *mamelucos* de la región de San Pablo, cazadores de indios, devoradores de tierras: avanzan *a son de caja, bandera tendida y orden militar*, trueno de guerra, viento de guerra, a través del Paraguay. Traen largas cuerdas con collares para los indios que atraparán y venderán por esclavos en las plantaciones de Brasil. [...] [p. 258]

1668  
Isla Tortuga

Los perros

Ya no quedan indios en esta isleta al norte de Haití. Pero quedan los perros que los españoles habían traído para perseguirlos y castigarlos. Los mastines, que se han multiplicado y andan en mandas devorando jabalíes, disputan a los filibusteros franceses el dominio de esta tierra. [...]

La isla Tortuga pertenece a la empresa creada por el ministro Colbert para el tráfico de esclavos y la piratería. [...] [p. 280]

Rigoberta Menchú, activista indígena de Guatemala, narra su autobiografía en el libro *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia* (escrito por Burgos-Debray, 1998). Los siguientes comentarios resumen ciertos aspectos de su lucha:

Es la realidad social de un pueblo humillado, marginado, oprimido como tantos otros pueblos indígenas del continente americano, que por su condición y color diferente no se les toma en cuenta y su denuncia no es escuchada. Los ricos de raza blanca los miran menos que nada, los llaman haraganes, cochinos, ignorantes.

Lo único que piden es que se reconozca su cultura, que se respete como cualquier otra, da a conocer sus riquezas espirituales, sus creencias, costumbres y tradiciones y que no les despojen de la tierra, la naturaleza, la sencillez, su lengua, cosas que por herencia les han pertenecido<sup>26</sup>.

Los estudiosos no latinoamericanos sólo comenzaron a comprender Guatemala en los 80 cuando empezaron a dejar de lado los esencialismos imperialistas de sus ámbitos intelectuales

<sup>26</sup> Fragmentos de un reseño del libro, publicado en la página web de la Universidad de El Salvador (sin autoría especificada, accedido el 30 de junio de 2007): <http://www.uesocc.edu.sv/contenido.php?id=34&opcion=revistas>.

progresistas. [...] En el caso de Guatemala se veían obligados a hacer así gracias a Rigoberta Menchú y todo un colectivo de guatemaltecas que demandaban que la comunidad académica extranjera repensara todo, desde lo que constituía los “derechos humanos” hasta el lugar de las culturas indígenas en las sociedades latinoamericanas [Sheinin, sin fecha].

Cabe señalar aquí que la indagación pedagógica en este tipo de observaciones no constituye un esfuerzo revisionista de la historia colonial; la intención no es meramente sustituir un discurso oficial por otro. Hacer así significaría reproducir el mismo esquema epistemológico de la competencia por la legitimidad científica dentro de un imaginario occidental moderno que --como Foucault (1990) tan lúcidamente reveló-- ha estructurado nuestra forma de percibir, interpretar y recrear discursivamente las realidades socioculturales de nuestro mundo. Coincidiendo con esta crítica postestructuralista, el investigador postcolonial palestino Edward Said (1993) aboga por el *análisis en contrapunto*, que funciona como contracorriente discursiva sin negar, suplantar o censurar una realidad discursiva colonizadora. Como explica Walter Mignolo, investigador de la Universidad Andina Simón Bolívar en Quito, en una entrevista:

Los conocimientos humanos que no se produzcan en una región del globo (desde Grecia a Francia, al norte del Mediterráneo), sobre todo aquel que se produce en África, Asia o América Latina no es propiamente conocimiento sostenible. Esta relación de poder marcada por la diferencia colonial y estatuida en la colonialidad del poder (es decir, el discurso que justifica la diferencia colonial) es la que revela que el conocimiento, como la economía, está organizado mediante centros de poder y regiones subalternas [Mignolo, 2002, p. 2].

Esto tampoco significa rechazar el *corpus* de pensamiento occidental progresista (el marxismo, la Teoría Crítica, etc.) que ha contribuido de manera claramente decisiva a la lucha por la justicia social en todo ámbito social, incluyendo el educativo (Apple, 2000; Giroux y Flecha, 1994), sino que --al igual que viene reivindicando el movimiento feminista no occidental (Shiva, 2001)-- sepamos *situar* este canon en sus contextos de desarrollo, y en su justa medida de representatividad y aplicabilidad en contextos locales.

#### **IV. Conclusión: fomentar la justicia intercultural desde la institución educativa de una Galiza multicultural**

Los análisis relacional y postcolonial facilitan la labor esencialmente cultural de encontrar los terrenos comunes a la inevitable diversidad humana de nuestras sociedades. Como explica Rizvi (2007), uno de los logros más destacados de la perspectiva postcolonial ha sido su capacidad de revelar el papel de las dimensiones culturales del legado económico del colonialismo y de las realidades neocoloniales (por ejemplo, el papel del resentimiento en la visión asimilacionista de la integración, o las preferencias occidentales en la reconstrucción de la historia, reveladas por el análisis en contrapunto). Esta forma de indagación constituye una propuesta didáctica, una intervención curricular que aborda las áreas de integración que se eliminaron, por ejemplo, del proyecto de Burela, y que tendría cabida en el movimiento pedagógico por construir un currículo mucho más integrado (véase, p. ej. Torres, 1998) a través de una didáctica profundamente interdisciplinaria y crítica. Contribuiría, además, al movimiento en favor del fomento pedagógico de unas dinámicas sociales, económicas, políticas y culturales basadas en un pacifismo opuesto a la violencia generada por la explotación capitalista neoliberal, con sus continuadas violaciones (como vimos) de los

derechos humanos más fundamentales (véase, p. ej. Jares, 2004 y 2005, así como Herrera Flores, 2006). Tal orientación curricular encierra considerable potencial para fomentar entre todas y todos una comprensión colectiva y unas experiencias interculturales multidireccionales, enriquecedoras e integradoras.

Se trata de intervenir discursivamente en el currículo oficial, y en su *currículum oculto* (Torres, 1992) tecnicista y asimilacionista, para potenciar la convivencia en un país donde tanto la emigración como incluso los movimientos “nacionalistas” (en favor de la promoción de la lengua gallega en la esfera pública y la autodeterminación de Galiza) comparten unos importantes denominadores comunes con la inmigración: una historia y una actualidad de explotación económica y de dominación cultural-lingüística, procedentes de otros centros (ajenos) de poder. Las tácticas neoliberales, si siguen su curso globalizador, continuarán atentando contra el control democrático de los pueblos sobre sus propios destinos colectivos, y constituyendo una fuerza neocolonial a combatir desde la indagación y la intervención pedagógicas críticas e interdisciplinarias. Desde las prácticas didácticas reseñadas aquí, iremos retirando el foco de atención de *los otros*, como diferentes, para redirigirlo a *todos nosotros juntos*, a lo colectivo, al conjunto de la sociedad multicultural y su bien común, buscando así la unidad en la diversidad (Callinicos, 2002)<sup>27</sup>. Resulta prometedor, en este sentido, el comunicado emitido recientemente por la Secretaría Xeral de Emigración sobre el venidero *Plan Galego da Inmigración*:

El Plan persigue como objetivo principal alcanzar la plena integración de las personas inmigrantes en la sociedad gallega a través del diseño y planificación de políticas integrales y transversales en materia de inmigración, entendiendo la integración de una manera bidireccional que tenga efectos transformadores en la sociedad en su conjunto, evitando las concepciones unilaterales o asimilacionistas que consideren que son las personas inmigrantes son las únicas que tienen que aceptar modificaciones en sus comportamientos para incorporarse a la sociedad [traducción del texto original en lengua gallega]<sup>28</sup>.

Para evitar que discursos oficiales como éste queden en papel mojado, quizás convendría recordar la teoría activista de uno de los pensadores no occidentales más influyentes de la Pedagogía Crítica moderna: el brasileño Paulo Freire (1985). Freire argumentó que no se puede elaborar una pedagogía de la liberación *para* los grupos oprimidos sino *con* ellos y a partir de *sus* realidades como actores sociales subalternos. A partir de ahí cobra fuerza la noción de las voces alternativas ante las formas de opresión encubiertas en las grandes narrativas y en las prácticas pedagógicas hegemónicas.<sup>29</sup>

<sup>27</sup> Es un objetivo que Callinicos persigue en otro ámbito de investigación sobre las formas de fomentar la convergencia entre los nuevos movimientos contra el capitalismo neoliberal.

<sup>28</sup> Información procedente del artículo electrónico “*O Plan Galego da Inmigración supera o último trámite antes de ser aprobado polo Consello da Xunta*”, del 17 de julio de 2007. Accedido el 30 de julio desde la página web de Galicia Aberta: [http://www.galiciaaberta.com/portal/site/galiciaAberta/menuitem.1683afc6494867c618e5e567f03900a0?i\\_d=907](http://www.galiciaaberta.com/portal/site/galiciaAberta/menuitem.1683afc6494867c618e5e567f03900a0?i_d=907).

<sup>29</sup> Mis agradecimientos a Araceli Serantes Pazos por sus observaciones reveladoras y aportaciones al borrador de este artículo.

## Referencias

- Álvarez Cáccamo, C. (2003): *Contra a normalização: reconhecimento cultural e redistribuição económica sob a dominação linguística*. *Agália*, nos. 73 / 74, pp. 9-24.
- Appadurai, A. (1996): *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Apple, M. W. (2000): *Teoría crítica y educación*. Madrid, Miño y Dávila.
- Banks, J. A. (1993): Integrating the curriculum with ethnic content: approaches and guidelines. En Banks, J. A. y McGee-Banks, C. A. (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives*. Boston, Allyn & Bacon, pp. 189-207.
- Berry, J. W., Trimble, J. y Olmedo, E. (1986): Assessment of Acculturation. En Lonner, W. L. y Berry, J. W. (Eds.): *Field Methods in Cross-Cultural Research*. London, Sage, pp. 291-324.
- Beck, U. (2004): *Poder y contrapoder en la era global: la nueva economía política mundial*. Barcelona, Paidós.
- Bhabha, H. (1994): *The location of culture*. London, Routledge.
- Burgos-Debray, E. (1998): *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia* (16ª edición). Madrid, Siglo XXI Editores.
- Callinicos, A. (2002): Unity in diversity. *Socialist Review* (abril). Artículo accedido el 15 de julio de 2007 desde la página web de la revista: <http://www.socialistreview.org.uk/article.php?articlenumber=7935>.
- Carrasco Pons, S. (2005): La condición de minoría en la escuela multicultural: supuestos, retóricas y aportaciones de la literatura de investigación, con especial referencia al alumnado gitano. *Boletín de la Asociación de Enseñantes con Gitanos*, no. 25 (julio), pp. 12-21 (accedido el 4 de julio de 2005 desde la siguiente página web de la Asociación: <http://www.pangea.org/aecgit/boletines/boletin25.htm>).
- Castells, M. (1994): Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional. En M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Macedo y P. Willis (Coords.), *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 13-54). Barcelona, Paidós Educador.
- Colectivo IOÉ (1999): *Inmigrantes, trabajadores, ciudadanos: una visión de las migraciones desde España*. Valencia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Costa Rico, A. (2004): *Historia da educación e da cultura en Galicia*. Vigo, Xerais.

- Chomsky, N. (2007): *Failed states: the abuse of power and the assault on democracy*. New York, Owl Books / Henry Holt & Co.
- Derrida, J. (1994): *Specters of Marx*. New York, Routledge.
- Escobar, A. (1995): *Encountering development: the making and unmaking of the third world*. Princeton, Princeton University Press.
- Escobar, A. (1998): *La invención del tercer mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá, Norma.
- Espiño Amil, M. (2007): Proposta dunha aula de integración lingüística en galego para o alumnado procedente de fóra de Galiza. *Longa Lingua*, nº 5 (xuño), pp. 16-20.
- Fanon, F. (1967): *The wretched of the earth*. Harmondsworth, Penguin.
- Fernández González (Oca), L. (2006): La dialéctica de la inclusión versus exclusión de l@s inmigrantes: retórica y realidad. En M. A. Santos Rego (Comp.): *Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultura* (pp. 171-192). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Foucault, M. (1990): *La arqueología del saber* (14ª edición). México, Siglo XXI.
- Freire, P. (1985): *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.
- Galeano, E. (1982): *Memoria del fuego I: los nacimientos*. Madrid: Siglo XXI España Editores.
- Gimeno Sacristán, J. (2001): *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid, Morata.
- Giroux, H. A. y Flecha, R. (1994): *Igualdad educativa y diferencia cultural* (2ª edición). Barcelona, El Roure.
- Hall, S. (1996): Cultural studies and its legacies. En Morley, D. y Chen, K.-H. (Coords.), *Stuart Hall: critical dialogues in cultural studies*. New York, Routledge, pp. 262-275.
- Held, D. (1997): *La democracia y el orden global: del estado moderno al gobierno cosmopolita*. Barcelona, Paidós.
- Herrera Flores, J. (2006): Colonialismo y violencia: bases para una reflexión poscolonial desde los derechos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 75, pp. 21-40.
- IGE (Instituto Galego de Estatística) (2006): *Datos estadísticos básicos de Galicia 2007*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, IGE.



- INE (Instituto Nacional de Estadística) (2007): Estimaciones de la población actual de España calculadas a partir del censo de 2001. Resultados nacionales. Población por fecha de referencia, sexo y edad. Informe accedido el 2 de agosto de 2007 desde la página web del INE.
- Instituto Sondaxe (2006): *A inmigración en Galicia: situación xeral 2006*. Santiago de Compostela, Secretaría Xeral de Análise e Proxección, Xunta de Galicia / Instituto Sondaxe. Informe accedido el 3 de agosto de 2007 desde la página web: <http://belenfernandezsuarez.googlepages.com/EstudiosSXE.ppt>
- Jares, X. R. (2004): *Educación para la paz en tiempos difíciles*. Bilbao, Bakeaz.
- Jares, X. R. (2005): *Educación para la verdad y la esperanza en tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismo*. Madrid, Popular.
- Kinder, H. y Hilgemann, W. (1972): *Atlas histórico mundial: de los orígenes a la Revolución Francesa*. Madrid, Ediciones ISTMO.
- Laparra, M. (Ed.) (2003): *Extranjeros en el purgatorio: integración de los inmigrantes en el espacio local*. Barcelona, Bellaterra.
- Martín Rojo, L., Alcalá Recuerda, E., Garí Pérez, A., Mijares Molina, L., Sierra Rodrigo, I., y Rodríguez, M. Á. (2003): *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid, Centro de Investigación Documentación Educativa (CIDE), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- McCarthy, C. (1993): After the canon: knowledge and ideological representation in the multicultural discourse on curriculum reform. En C. McCarthy y W. Crichtlow (Coords.), *Race, identity and representation in education* (1ª edición). New York, Routledge, pp. 288-305.
- McCarthy, C. y Dimitriadis (2000): Globalizing pedagogies: power, resentment, and the renarration of difference. En Mahalingham, R. y McCarthy, C. (Comps.), *Multicultural curriculum: new directions for social theory, practice, and policy*. New York, Routledge, pp. 70-83.
- McCarthy, C., Giardina, M. D., Harewood, S. J. y Park, J.-K. (2005): Contesting culture: identity and curriculum dilemmas in the age of globalization, postcolonialism, and multiplicity. En C. McCarthy, W. Crichtlow, G. Dimitriadis y N. Dolby, *Race, identity, and representation in education* (2ª edición). New York, Routledge, pp. 153-165.
- Mignolo, W. (con Walsh, C.) (2002): Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: entrevista a Walter Mignolo. En Walsh, C., Schiwy, F. y Castro-Gómez, C. (Comps.), *Indisciplinar las ciencias sociales: geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala, pp. 17-44.

- NEG (Nova Escola Galega) (2004): Educar en galego: o compromiso renovado. *Nova Escola Galega Opina* (Boletín informativo interno, noviembre).
- Ogbu, J. (1978): *Minority education and caste: the American system in cross-cultural perspective*. New York, Academic Press.
- Oso, L. (2003): The new migratory space in southern Europe: the case of Colombian sex workers in Spain. En M. Morokvasic, U. Erel, y K. Shinozaki (Comps.), *Crossing borders and shifting boundaries: gender on the move*. Opladen, Leske + Budrich.
- Perkins, J. (2007): *The secret history of the American empire: economic hit men, jackals, and the truth about global corruption*. Boston, Dutton Adult / Penguin.
- Ramonet, I. (2007): La batalla de Vigo. *El País*, 27 de mayo. Artículo accedido el 30 de julio de 2007 desde la página web de la revista electrónica *Rebelión*: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=51400>.
- Rizvi, F. (2007): Postcolonialism and globalization in education. *Cultural Studies<-->Critical Methodologies*, vol. 7, nº 3, pp. 256-263.
- Robertson, R. (2005): *Tres olas de globalización: historia de una conciencia global*. Madrid, Alianza.
- Said, E. (1993): *Culture and Imperialism*. New York, Alfred Knopf.
- Santos Solla, X. M. (2004): A poboación galega: algo máis ca unha crise demográfica. *Grial*, 162 (abril-xuño), pp. 13-17.
- Sheinin, D. (sin fecha): Colonial and post-colonial Latin America. *African Studies Quarterly*, vol. 7, no. 2/3. Accedido el 30 de junio de 2007 desde la página web: <http://web.africa.ufl.edu/asq/v7/v7i2a15.htm>.
- Shiva, V. (2001): *Biopiratería: el saqueo de la naturaleza y del conocimiento*. Barcelona, Icaria.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education -- Or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Taibo, C. (1998): *A nova desorde internacional: construción europeia, intervencionismo humanitário e globalización*. Santiago de Compostela, Abrente Editora.
- Torres, J. (1992): *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (1998): *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado* (3ª edición). Madrid, Morata.
- Torres, J. (2001): *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.



Varela, J. y Álvarez-Uriá, F. (1991): *Arqueología de la escuela*. Madrid, La Piqueta.

Vence, X. (2005): *O fracaso neoliberal na Galiza*. Vigo: A Nosa Terra.

