

# Archivos Analíticos de Políticas Educativas

Revista académica evaluada por pares

Editor inglés: Sherman Dorn  
College of Education  
University of South Florida

Editor Español: Gustavo E. Fischman  
Mary Lou Fulton College of Education  
Arizona State University

Volumen 16

Número 19

Octubre 15, 2008

ISSN 1068-2341

---

## Perspectivas Postcoloniales sobre la Acogida del Alumnado Inmigrante en Galiza, España

Cathryn Teasley

Universidad de A Coruña, España

Citación: Teasley, C. (2008). Perspectivas Postcoloniales sobre la Acogida del Alumnado Inmigrante en Galiza, España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 16 (19). Recuperado [fecha] de <http://epaa.asu.edu/epaa/>

### Resumen

Este estudio representa una exploración crítica de la política educativa de Galiza (o Galicia), España, 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 postcolonial y *relacional* (McCarthy, 1993 y 2005)—uno que atraviesa perspectivas disciplinarias y contextos nacionales e históricos—la intención principal es reflexionar sobre determinados aspectos de la política oficial de acogida para poder contribuir a la transformación de la escolarización en una institución intercultural más justa e integradora. Una serie de observaciones etnográficas, en curso de realización en comunidades educativas de las cuatro provincias de Galiza, proporcionarán unas primeras pinceladas de las necesarias perspectivas desde la práctica de esta política. Algunas preguntas clave son: ¿Qué relevancia tiene la perspectiva postcolonial para la integración escolar del alumnado inmigrante en Galiza? ¿El mero hecho de desarrollar una conciencia postcolonial entre profesorado y alumnado, así como una comprensión relacional del mundo actual, constituiría una intervención pedagógica y curricular potencialmente transformadora, incluso emancipadora? Se argumentará que sí, en la medida en que



Los lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. AAPE/EPAA es publicada conjuntamente por el Mary Lou Fulton College of Education, Arizona State University y el College of Education, University of South Florida. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en el Directory of Open Access Journals <http://www.doaj.org>, ERIC < H.W. Wilson & Co. y SCOPUS. Contribuya con comentarios y sugerencias a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu).

revela la orientación asimilacionista de la integración y de los abordajes, ahora preponderantes, de la *inclusión* y la *acogida*.

**Palabras clave:** Acogida escolar, integración, interculturalidad, política educativa, justicia social, postcolonialismo.

## Postcolonial Perspectives on the Inclusion of Immigrant Students in Galiza, Spain

### Abstract

This study offers a critical exploration of educational policy in Galiza (or Galicia), Spain, in light of the growing cultural diversity of its population and its own socio-cultural history. By situating schools' "welcoming" (*acogida*), or reception and inclusion, of immigrant students within a broad, transversal terrain of postcolonial and *relational* (McCarthy, 1993 and 2005) analysis—one that traverses disciplinary perspectives and national and historical contexts—the main intent is to reflect on specific aspects of the official inclusion policy in order to help transform schooling into a more just and integrative cross-cultural institution. A series of ethnographic observations currently underway in educational communities of the four provinces of Galiza will provide some initial impressions of this policy as seen from the necessary perspectives of practice in schools. Some key questions include: What relevance does the postcolonial perspective have for the educational integration of immigrant students in Galiza? Does the mere development of a postcolonial awareness among teachers and students, as well as a relational understanding of today's world, constitute a potentially transformational, even emancipatory, pedagogical and curricular intervention? It is argued that it does, to the extent that it reveals the assimilationist orientation of integration, in the currently predominant approaches to *inclusion* or *welcoming*.

**Key words:** School inclusion, integration, cross-culturalism, educational policy, social justice, postcolonialism.

### Introducción

Este estudio representa una exploración crítica de la política educativa de Galiza (o Galicia)<sup>1</sup> 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 atraviesa perspectivas disciplinarias y contextos nacionales e históricos, 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 transformar la escolarización en una institución intercultural más justa e integradora.<sup>2</sup>

Para alcanzar este doble objetivo se potencia el estudio *relacional* (McCarthy, 1993 y 2005) o integrador de las múltiples dimensiones implicadas en la evolución de la convivencia en Galiza—las

---

<sup>1</sup> Aunque el nombre oficial del país más utilizado por las instituciones es "Galicia" (como en español), "Galiza" es también reconocido como forma válida. En los últimos años algunos sectores de la sociedad y gobierno gallegos vienen reivindicando el uso de "Galiza" como denominación más propiamente gallega.

<sup>2</sup> Una versión inicial de este estudio fue presentado en el II Congreso Internacional de Etnografía y Educación: Migraciones y Ciudadanía (Universidad Autónoma de Barcelona, 5-8 de septiembre de 2007).

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 época de globalización neoliberal—para dar respuesta a estas dinámicas desde una política educativa que fomente la *justicia intercultural*.

El análisis relacional procede del corpus de pensamiento postcolonial, desarrollado desde la segunda mitad del s. XX por intelectuales cuyos orígenes nacionales o identidades culturales se encuentran fuertemente vinculados a las diversas antiguas colonias del mundo (la mayor parte de las cuales son constituyentes de los países en vías de desarrollo o el llamado Tercer Mundo), lo cual brinda una óptica alternativa y esclarecedora sobre las dinámicas interculturales actuales en Occidente. No obstante, las implicaciones de esta particular visión del mundo para los contextos educativos en sí permanecen poco exploradas, aunque, como veremos, algunos estudiosos postcoloniales están abriendo importantes caminos en este sentido. Asimismo, como campo de investigación que en sus inicios surgió del análisis del legado de dinámicas centro-periferia procedentes del imperialismo británico, su relevancia para el mundo iberoamericano se encuentra en estado incipiente.<sup>3</sup>

Por lo tanto, una parte importante de este estudio consiste en la exploración de 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 y a su política de acogida actual para revelar la ideología curricular de fondo y su imaginario para la convivencia, y para ver hasta qué punto esta política sienta o no las bases para integrar al alumnado en su conjunto, de forma equitativa y mediante esfuerzos multilaterales—no en un sentido unilateral o unidireccional.

Comienza con una panorámica demográfica de Galiza que arroja luz sobre su actual grado de diversidad cultural así como algunos aspectos socioeconómicos clave. Más adelante se analiza su política educativa de acogida y las implicaciones que tiene para la convivencia intercultural. Una serie de primeros contactos en comunidades educativas de las cuatro provincias de Galiza (A Coruña, Lugo, Ourense y Pontevedra)—contactos realizados para orientar el diseño de futuros estudios etnográficos en las mismas comunidades—proporcionarán una visión de conjunto de las perspectivas desde la puesta en práctica de esta política. Finalmente, mediante una revisión bibliográfica, se explorará la epistemología de la perspectiva postcolonial y su potencialidad para la consecución de una escolarización intercultural más integradora, justa y emancipadora.

Con esta indagación no sólo se persigue promover la integración social en un sentido educativo, cultural y lingüístico, sino también socioeconómico y político, pues se contextualiza la acogida del alumnado inmigrante dentro de las desequilibradas relaciones de poder que se han dado desde tiempos coloniales hasta nuestros días, con la cada vez mayor libertad (neoliberal) de movimiento de capitales entre fronteras, pero también de bienes y seres humanos. En última instancia, se argumentará que alcanzar una integración cultural real, o *multidireccional*, en estas comunidades escolares dependerá de la capacidad colectiva de construir una convivencia escolar que vaya más allá de los abordajes—ahora preponderantes—de la acogida, la inclusión o la propia integración en su acepción dominante. Finalmente, se espera que la perspectiva postcolonial sobre el pasado y el presente de Galiza proporcione un apoyo esencial a este empeño.

---

<sup>3</sup> Desde América Latina, la noción de la *colonialidad/ decolonialidad* del conocimiento y del poder (Mignolo, 2002; Hall, 1996) 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.

## Breve Radiografía Demográfica de la Diversidad Cultural de Galiza

Para comenzar, se estima oportuno proporcionar una serie de informaciones cuantitativas para matizar y contextualizar las observaciones cualitativas expuestas más adelante. Según el estudio demográfico más reciente del Instituto Nacional de Estadística (INE) de España, la población extranjera empadronada en Galiza se sitúa en casi el tres por ciento del total de habitantes de esta comunidad autónoma, cuya población total se aproxima ahora a los tres millones.<sup>4</sup> A nivel estatal, mientras la población media de inmigrantes residentes de España se encuentra ahora en torno al diez por ciento del total (España tiene una población de casi 45 millones de personas), el porcentaje correspondiente a Galiza es el segundo más bajo del Estado (INE, 2007a). En todo caso, el flujo a Galiza de inmigrantes procedentes de fuera del Estado se ha ido incrementando cada vez más acusadamente.<sup>5</sup> La mayoría procede de países sudamericanos como Colombia, Brasil, Argentina, Uruguay y Venezuela (aproximadamente un 40 por ciento). Tras este grupo, los siguientes países de origen incluyen Portugal (con el 18 por ciento) y Marruecos (con un cinco por ciento), entre otros muchos países. El Apéndice A refleja en más detalle la composición de la población inmigrante de Galiza. Entre estos últimos países, destacan los crecientes núcleos de habitantes procedentes de Marruecos, que trabajan principalmente en la venta ambulante y que se concentran en las ciudades y en pueblos como Arteixo (A Coruña), Cangas (Pontevedra) y Xinzo de Limia (Ourense), los cuales forman parte del estudio etnográfico descrito entre estas páginas. Asimismo, en el pueblo de Burela (Lugo), se concentra una población originalmente de Cabo Verde, que comenzó a llegar en la década de 1970 para trabajar en la industria del aluminio y, más tarde, en la pesca. Los caboverdianos constituyen aproximadamente un dos por ciento de la población local de Burela. No obstante, la mayoría de los inmigrantes de Galiza proceden de América Latina, y han llegado de ahí más mujeres que hombres. Ellas tienden a cubrir la demanda de trabajo en sectores como el de los servicios domésticos y hosteleros, entre otros. Los hombres trabajan en el sector de servicios, la construcción, la agricultura y la pesca. El Apéndice B ofrece un desglose de los sectores laborales ocupados por la población inmigrante de Galiza. En cuanto a la población escolar de origen extranjero, se sitúa ahora en torno al tres por ciento del total.<sup>6</sup>

Pero la inmigración es sólo una faceta de las tendencias migratorias del país. Debemos recordar que, en el contexto del Estado Español, Galiza arrastra una larga historia de marginación y dependencia económica que ha conducido a unos procesos emigratorios muy significativos (Beiras, 2006; Santos Solla, 2004), y aunque ahora resulte popular decir que Galiza se ha convertido en los últimos años en un país destino de inmigrantes, la emigración sigue siendo una fuerza migratoria relativamente importante. De hecho, en 2005, la salida de habitantes de Galiza fue mayor que la entrada de nuevos habitantes extranjeros (no españoles) al país (IGE, 2006). Asimismo, el censo electoral más reciente revela que la población emigrante gallega conforma hasta un 25.7% del total—más de una cuarta parte de la población que reside actualmente en tierra gallega—frente a apenas el tres por ciento que le corresponde a la población inmigrante. Respecto a la tasa de retorno de los

---

<sup>4</sup> Esto es: 81,023 de un total de 2, 771,341 (o casi 2.8 millones) de habitantes en Galiza. Esta información procede del último macroestudio demográfico del Instituto Nacional de Estadística (INE), que se basa en datos vigentes en enero de 2006. (Véase INE, 2007b). Son datos que vienen reflejados, asimismo, en el artículo electrónico *Galicia é a segunda comunidade con menos inmigrantes, aínda que se incrementaron un 9,85% no último ano*. (Véase GaliciaAberta de la Xunta de Galiza, 2007a).

<sup>5</sup> Galiza ocupa el séptimo lugar entre las comunidades autónomas cuyas tasas de inmigración aumentaron más en 2007. (Véase INE, 2007a).

<sup>6</sup> Esto según un comunicado de la Secretaría Xeral de Emigración de la Xunta de Galiza. (Véase GaliciaAberta, 2007c).

emigrantes, se mantiene más o menos estable<sup>7</sup>. Tengamos en cuenta, asimismo, que un sector importante de éstos, una vez asentado en Galiza, se encuentra en situaciones parecidas a las de muchos inmigrantes. El Apéndice C proporciona una visión de conjunto de las tendencias migratorias de Galiza.

Esta situación demográfica, vista en su conjunto, significa que Galiza sigue siendo hoy día un país de emigrantes, aunque pueda costar reconocerlo. Las razones tras esta realidad tienen 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

Teniendo en cuenta, pues, que la *inmigración* es un proceso relativamente nuevo en Galiza, en 2004, el Parlamento de Galiza—entonces regido por el 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 (Diario Oficial de Galicia [DOG], 2004), en el contexto jurídico de la Ley de Calidad de la Educación, o LOCE (Boletín Oficial del Estado [BOE], 2002). Dado que la más reciente Ley de Educación, o LOE (BOE, 2006) 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 al alumnado inmigrante de Galiza.

El Artículo 1º de la Orden establece que este alumnado—una vez determinadas sus necesidades mediante una evaluación psicopedagógica inicial llevado a cabo por el departamento o servicio de Orientación—recibirá atención específica a partir de los tres años de edad 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;” y (c) “presentar graves dificultades de adaptación al medio escolar debidas a razones sociales o culturales”<sup>9</sup> (DOG, 2004, p. 2.628). 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 esta 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” (DOG, 2004, p. 2.628). Este cuarto criterio parece extender la atención específica a todo alumnado extranjero; sin embargo, como veremos, no se suele aplicar en la práctica.

La Orden plasma las medidas de atención educativa específica en distintos medios e instrumentos. En el Proyecto Educativo de Centro (PEC), por ejemplo, se ha de hacer mención de los criterios organizativos y pedagógicos específicos para la “integración” del alumnado procedente del extranjero. Se debe elaborar, además, un “Plan de Acogida” que recoja el seguimiento del proceso de integración del mismo, y que se verá reflejado además en el Plan de Orientación Académica y Profesional (POAP) y en el Plan de Acción Tutorial (PAT). Este Plan de Acogida tendrá dos enfoques: de “tipo curricular”—refuerzo educativo, adaptaciones curriculares, y

---

<sup>7</sup> De la diáspora gallega, entre 1992 y 2005, una media de 5,000 personas retornaron al año. Esta información procede de la tabla “*Evolución do retorno e da inmigración nos últimos anos*”, basada en datos extraídos del Instituto Nacional de Estadística (INE). (Véase INE, 2007b).

<sup>8</sup> Desde junio de 2005, Galiza está gobernada por una coalición entre el Partido Socialista de Galicia (PSdeG) y el Bloque Nacionalista Galego (BNG), ambas formaciones con tendencias políticas de izquierdas.

<sup>9</sup> Traducción del texto original en lengua gallega. Todas las traducciones son mías.

flexibilizaciones de edad—y de “tipo organizativo,” que permite establecer dos agrupaciones provisionales para el alumnado inmigrante: “Grupos de Adquisición de las Lenguas,” dirigidos al alumnado que “desconozca completamente ambas lenguas oficiales de Galicia,”<sup>10</sup> (DOG, 2004, p. 2.629) y “Grupos de Adaptación de la Competencia Curricular” para el alumnado que presente un “desfase curricular” de dos o más cursos<sup>11</sup> (DOG, 2004, p. 2.630).

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 cualquier cuerpo o especialidad 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” (DOG, 2004, p. 2.629). No obstante, no se detallan otras competencias, experiencias profesionales, o criterios de formación específica para este profesorado. Según la *Consellería 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 (GaliciaAbierta de la Xunta de Galiza, 2007b). En todo caso, la *Secretaría Xeral de Emigración* de la *Xunta de Galicia* 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 formación en lengua gallega y española para extranjeros o los problemas de aprendizaje en contextos multilingües” (GaliciaAbierta de la Xunta de Galiza, 2007c).

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* (Consellería de Educación, 2005). En este documento se justifica de la siguiente manera 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. Se proponen los ocho temas siguientes para guiar el desarrollo de las medidas de intervención en las necesidades

---

<sup>10</sup> Estas agrupaciones recogen al alumnado 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). Los grupos son semi-segregados y sus alumnos tienen que volver a sus grupos de referencia (los grupos-clase mayoritarios) durante los períodos de Educación Física, Educación Artística, Educación Plástica, Música y tutorías. El máximo horario semanal consta de cinco períodos lectivos en la EI; diez en el primer ciclo de EP; 20 en los ciclos segundo y tercero de la EP; y 24 períodos en la ESO. El máximo período de permanencia en el grupo es de un trimestre, con la opción de una ampliación si la inspección la autoriza.

<sup>11</sup> Estos grupos se pueden formar con el alumnado que esté matriculado en los ciclos segundo y tercero de la Educación Primaria (EP) o en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Son semi-segregados y coinciden principalmente con las materias de carácter “instrumental” (lecto-escritura y matemáticas). El máximo horario semanal es de ocho períodos en la EP y diez en la ESO. El máximo período de permanencia en el grupo es de un año.

del nuevo alumnado: toma de contacto con el centro; información a las familias;<sup>12</sup> recogida de datos y comunicación con las familias; itinerario de escolarización;<sup>13</sup> relaciones con otros servicios; primer día de clase; designación de un alumno tutor o alumna tutora; y sugerencias de actividades en el aula.

Veremos más adelante cómo se desarrollan algunos de estos temas. Por ahora, sin embargo, cabe señalar que el aparente compromiso 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 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.

## 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 una construcción determinada de la integración que no coincide con lo que podríamos denominar una integración intercultural real, o multidireccional.

Analicemos en más detalle el discurso del *Plan de Acollida*. El Plan está organizado en torno a cuatro grandes objetivos, expresados en los términos expuestos en la Figura 1.

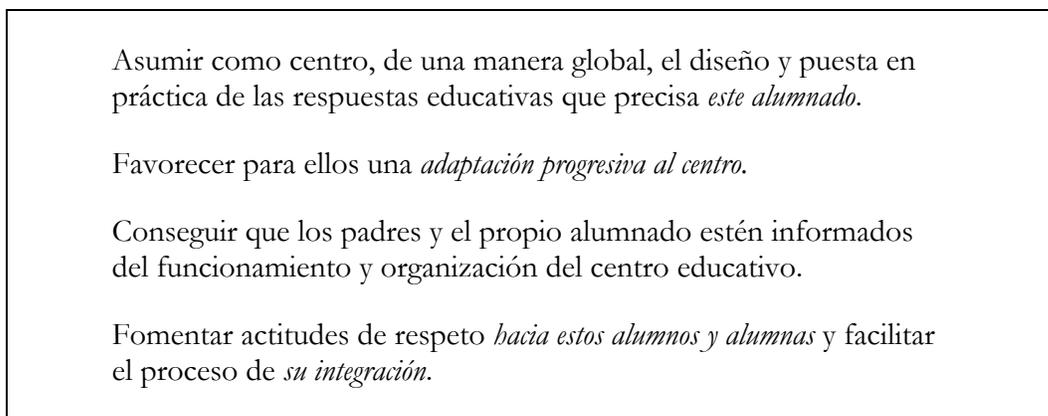


Figura 1. Los cuatro grandes objetivos del *Plan de Acollida* (p. 13, traducción del gallego, cursivas añadidas).

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.”

<sup>12</sup> La *Xunta de Galicia* facilita un folleto informativo de este tipo en árabe: *Escolarización del alumnado procedente del extranjero* (traducción del árabe). (Véase Consellería de Educación, 2004).

<sup>13</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).

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. El Apéndice D ofrece una representación gráfica de la unidireccionalidad de esta concepción de la integración, frente a una aproximación más multidireccional de la misma. Desde la investigación sociolingüística de la educación, Luisa Martín Rojo *et al.* (2003) han reelaborado las cuatro caracterizaciones de la aculturación originalmente desarrolladas por Berry, Trimble & Olmedo (1986): *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 que las sustituyan por otras preferidas por la institución y por los grupos culturalmente dominantes, cuyas propias señas de identidad se mantienen hegemónicas.

La antropóloga gallega Luzia (Oca) Fernández González (2006) revela cómo este imaginario asimilacionista operaba en 1998 en el pueblo de Burela (Lugo, Galiza), donde los aproximadamente 200 habitantes de origen caboverdiano—muchos de ellos asentados ahí desde 1970—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. Mediante este 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 L. Fernández González (comunicación personal, 15 de junio de 2005)—en un sentido superficial y asimilacionista, en el mejor de los casos.

## Perspectivas desde la Práctica en Cuatro Contextos Educativos

Intrigada por la situación que describía Fernández González en Burela, decidí embarcarme en 2005 en el diseño de un conjunto de etnografías a realizar a largo plazo en las cuatro provincias de Galiza, en zonas donde sabía que existían poblaciones de inmigrantes: en Burela (Provincia de Lugo), Xinzo de Limia (Provincia de Ourense), Cangas (Provincia de Pontevedra) y Arteixo (Provincia de A Coruña). Todos estos municipios se podrían calificar de pueblos o villas: Burela y Xinzo rondan por los 10,000 habitantes y se ubican en zonas rurales; Cangas y Arteixo tienen en torno a 25,000 habitantes y son pueblos satélites de zonas urbanas más amplias. Mi propósito último con este proyecto consistía en retratar el tipo de “integración” que se entendía, y se daba, desde la práctica de la política de acogida en las escuelas de estos pueblos. De este proyecto, lo que recojo

aquí refleja sólo los primeros contactos en las respectivas comunidades escolares de estos municipios.

Comencé en Burela, donde visité dos centros de Educación Secundaria en junio de 2005. Esta visita transcurrió durante dos días, y tenía la doble finalidad de entrar en contacto con el profesorado para abrir paso a futuras indagaciones etnográficas, y de tomar nota de sus impresiones de la situación general del alumnado caboverdiano ahí. Mi visita a estos centros (un instituto de Educación Secundaria básica, y un centro de Formación Profesional, FP) fue facilitada por dos profesores—un matrimonio—que trabajaba cada uno en su centro (ella en el instituto y él en el centro de FP), y que yo había contactado por medio de un conocido mutuo. A través de conversaciones no estructuradas con esta pareja y con otros tres docentes del instituto (un profesor de Historia, el Director del centro, y una profesora de Inglés), todos me aseguraron que el rendimiento del alumnado caboverdiano no llegaba a los mismos niveles que alcanzaba el alumnado mayoritario del centro.<sup>14</sup> La pareja de contacto me aseguró que su rendimiento había comenzado a estancarse e incluso a retroceder a partir de los recortes en el *Proxecto Bogavante*. A su juicio, el estancamiento se debía principalmente a que tanto los caboverdianos como los demás alumnos habían dejado de recibir atención educativa en el ámbito del desarrollo intercultural integrador: una atención pro-activa que intervenía en las necesidades y deseos del alumnado en este ámbito, tanto dentro como fuera del instituto. En el momento de mi visita ahí, la atención específica había pasado a comprender únicamente los grupos de adquisición de las dos lenguas oficiales (gallego y español) y la competencia curricular (todo desarrollado mediante grupos de refuerzo educativo normalmente separados del alumnado mayoritario durante parte de la jornada escolar). Ya no había acciones en torno a temas como el reconocimiento cultural, la dinamización del contacto intercultural, las necesidades socioeconómicas específicas de los caboverdianos, o su participación democrática en la comunidad local y la sociedad en general—todas ellas partes íntegras del *Proxecto Bogavante*.

Es más, este alumnado, así como la comunidad de Burela en general, era y sigue siendo en su mayoría hablantes de variedades 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 (descrita anteriormente) 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) de la misma Orden está redactado de tal manera que el alumnado inmigrante que ya conozca el español no formará parte de ningún grupo de adquisición de la lengua más hablada de la zona: el gallego.

De hecho, en un instituto de Educación Secundaria de Xinzo de Limia (Ourense), dos profesores que participaron en el diseño y puesta en práctica de uno de los primeros programas de acogida de Galiza, me informaron en noviembre de 2005 (mediante entrevistas personales y telefónicas semi-estructuradas) que los grupos de adquisición de lenguas—formados por unos 15 jóvenes de origen extranjero, 12 de los cuales procedían de Marruecos—se estaban desarrollando en castellano, aunque predominaba el gallego entre los hablantes mayoritarios tanto de la comunidad local como del propio centro educativo. Utilizaban el castellano, me explicaron, porque “lo prefieren los padres del alumnado marroquí.” A finales de 2005, el pueblo contaba con una población de aproximadamente 500 marroquíes, me informaron, que tendían a trabajar en la venta ambulante en mercados y ferias tanto en Galiza como en Portugal, a unos 50 kilómetros de Xinzo. Meses después, sin embargo, descubrí que estaban desarrollando un programa experimental en gallego también.

---

<sup>14</sup> Visité brevemente el centro de FP, pero no llegué a hablar con el profesorado ahí por falta de tiempo.

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 las directivas de la Ley de Calidad de la Educación (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...*” (BOE, 2002, p. 45201, cursivas añadidas), es decir, no se contemplan aquí las otras lenguas cooficiales del sistema educativo español (el gallego, el catalán y el vasco). Ante estos hechos, y volviendo a la propia Orden de 2004, parece que aquel cuarto criterio del Artículo 3º, 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—girán en torno a la escolarización tardía y la adaptación a un nuevo sistema educativo, pero “no a la integración” (GaliciaAberta de la Xunta de Galiza, 2007b).

Situando este imaginario hegemónico de la integración lingüística, con sus omisiones y sesgos en favor del castellano, en el contexto más amplio de la dominación lingüística tradicional y actual en Galiza (Álvarez Cáccamo, 2003)—una situación exacerbada durante la dictadura a través de casi 40 años del nacional-catolicismo regulado jurídicamente en las escuelas franquistas (Gabriel, 2006; 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* (DOG, 1983) 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 que regula el uso del gallego en las escuelas y que entra en vigor durante el curso 2007-2008.<sup>15</sup>

Mientras esta situación de dominación lingüística—que funciona como una práctica colonialista en Galiza (Beiras, 2007)—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 lingüística del alumnado inmigrante no sólo es problemática, sino que constituye sólo una faceta de su integración socio-cultural, globalmente contemplada, ya que no se puede practicar la adquisición de lenguas a expensas del fomento—igualmente imprescindible—de la comprensión, negociación y justicia interculturales. Las conversaciones y observaciones que mantuve en Arteixo (A Coruña) entre julio y septiembre de 2005, y en Cangas (Pontevedra) en enero de 2006, ponen de manifiesto las realidades locales que informan esta afirmación.

En Arteixo establecí cuatro primeros contactos en el curso de dos meses: el primero en julio, en la antesala de una mezquita, donde me reuní con unos ocho padres (varones) del alumnado de origen marroquí del municipio. Nos reunimos ahí porque un dirigente de una asociación cultural de marroquíes de Arteixo, al que yo había contactado telefónicamente el día anterior, me explicó que así yo tendría acceso a las perspectivas y opiniones de varios padres de alumnos a la vez (viven unas 250 personas de origen marroquí en este pueblo). En la mezquita entrevisté de manera colectiva y mediante preguntas abiertas al grupo de padres, que incluía a dos hijos varones suyos (alumnos de

---

<sup>15</sup> Este decreto pretende garantizar que el gallego se utilice como lengua vehicular en por lo menos el 50 por ciento de los contenidos curriculares impartidos. (Véase el *Decreto 124/2007, do 28 de xuño, polo que se regula o uso e a promoción do galego no sistema educativo*. DOG, 2007).

Educación Secundaria) y al *imam*, o líder espiritual del grupo. Mis preguntas versaban sobre lo que para ellos significaba la integración cultural a través de la escolarización, y si el tipo y grado de integración que experimentaban sus hijos en las escuelas de Arteixo coincidía, o no, con sus expectativas. Ellos percibieron que yo también era de origen extranjero,<sup>16</sup> por lo que algunos miembros del grupo me preguntaron sobre mis orígenes, mi propósito con este estudio, y mi propio concepto de la integración, para mejor entender cómo yo podría interpretar sus palabras y puntos de vista. Así llegamos a conversar e intercambiar perspectivas durante aproximadamente hora y media. En resumen, lo que yo destacaría de la visión dominante de este grupo sobre la integración es su opinión de que, si sus hijos pudieran defenderse en español y/o gallego, y si su rendimiento escolar fuera bueno, y si tuvieran, además, amigos de origen gallego o español entre sus amigos, en eso consistía lo que entendían en general por “estar integrados.” En cuanto a mi propia visión de la integración, les resumí las perspectivas expuestas en estas mismas páginas.

Unos días más tarde, me reuní con el dirigente de la asociación cultural en su casa, y hablamos de su hija (de siete años de edad). En el momento de la entrevista, que duró unas dos horas en total, ella estaba en Marruecos con su madre. Este padre, vendedor ambulante de ropa, se mostró satisfecho con el rendimiento escolar de su hija, aunque reconoció que, para que ella pudiera “mejorar,” le hacía falta asistir dos veces a la semana a un grupo extraescolar de refuerzo curricular y lingüístico para escolares de origen extranjero, que se impartía en un centro cívico de la ciudad, pues el propio centro escolar no tenía un programa específico de “acogida” o integración. Durante la entrevista yo observaba, además, que cuando el padre se refería a la integración en general en Arteixo, entre los miembros de la comunidad marroquí y los habitantes mayoritarios, lo explicaba por una parte en términos económicos, de acceso al mercado de trabajo, y por otra en términos de “respeto” por sus creencias y prácticas musulmanas. En ambos niveles se mostró satisfecho—en su propio caso—, pero no en el caso de la situación económica de muchos miembros de la comunidad marroquí. Es más, dentro de su entendimiento de la integración, no incluía la necesidad de establecer amistades con los habitantes mayoritarios. De hecho, reconoció que no tenía amigos no marroquíes.

Los últimos dos contactos consistieron en entrevistas telefónicas que realicé dos meses más tarde, en septiembre de 2005: una con el ex alcalde de Arteixo y profesor (de origen gallego), y otra con una coordinadora municipal (de origen gallego) del programa extraescolar para el alumnado inmigrante de Arteixo. Resumo las perspectivas que salieron de estas entrevistas. El primero se mostró “satisfecho” con el grado de “integración”—a su entender—porque, como decía, “no tenemos problemas con ellos [los marroquíes], pero sí tenemos problemas con los gitanos.” Para él, la integración consistía en la percibida ausencia de “problemas.” Respecto a la coordinadora municipal, ella señaló que las escuelas precisarían, en un futuro próximo, de sus propios programas de integración, y que el ayuntamiento estaba “en ello.” A mi juicio, y como impresión inicial de la convivencia en Arteixo, diría que existe una situación de *separación* entre los dos grupos retratados aquí, en la que el contacto intercultural es mínimo por ambas partes (la mayoritaria y la minorizada), aunque el ayuntamiento está haciendo esfuerzos en el terreno de la integración que parecen superar los de las otras tres localidades observadas.<sup>17</sup>

Finalmente, en enero de 2006 visité un centro de Educación Primaria de Cangas (Pontevedra), en el que se acababa de establecer un aula de acogida para la docena de alumnos marroquíes del colegio (de un total de aproximadamente 300 alumnos). Hablé con un grupo de ocho maestras del centro, en el contexto de un seminario de dos horas sobre métodos didácticos para impartir el currículo a este alumnado. El aula se organizaba según las directivas de la Orden de 2004,

---

<sup>16</sup> Soy natural de San Francisco, California (EE UU), y he residido en Galiza durante 17 años.

<sup>17</sup> Por ejemplo, una administradora de los servicios sociales de Arteixo es de origen magrebí, pero no logré contactar con ella para el presente estudio.

pero lo que quiero destacar de esta primera visita es que el profesorado se volcaba sobre el asunto práctico-técnico de la adquisición lingüística, mientras parecía tener poco interés en explorar estrategias para fomentar la integración en otros aspectos de la convivencia escolar. Es más, las descripciones que este profesorado me ofrecía de la comunidad escolar local retrataban, de nuevo, una situación de separación cultural entre los habitantes marroquíes y los mayoritarios del pueblo, pues todas las maestras coincidían en que “los marroquíes de la zona no se mezclan con los demás.”

En resumen, la política educativa y las circunstancias de acogida reseñadas arriba reflejan, en general, una visión unilateral en las concepciones de la integración, y una unidireccionalidad cultural asimilacionista presente tanto en los instrumentos como en las disposiciones de los actores institucionales y sociales. De hecho, el *Plan de Acollida* 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 Ley de Educación (LOE) (BOE, 2006), producto del gobierno socialista. 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...*” (BOE, 2006, cursivas añadidas), “carencias” que los agentes institucionales podrían tomar erróneamente por discapacidades cognitivas o funcionales. En realidad, esta ley intenta hacer 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 (1993) y McCarthy et al. (2005), este tipo de etnocentrismo asimilacionista pone de manifiesto un *resentimiento*<sup>18</sup> identitario generalizado que nace sobre todo de las dinámicas colonizadoras y que propicia que los actores sociales subalternos o minorizados aspiren a desarrollar (a menudo en vano) nuevas señas de identidad miméticas de las dominantes, mediante el rechazo de otras propias, desvalorizadas. Esta concepción 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 de origen tanto gallego como inmigrante y/o español, tal y 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 Sacristán (2001) o Torres Santomé (1992 y 1998) como históricamente homogeneizadora y selectiva, tiende a generar respuestas meramente pragmáticas (que atienden a lo más inmediato, 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 orientación 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 selectos (lingüísticos, científico-académicos, religiosos, étnicos, raciales, etc.) y económicos (de las clases acomodadas), que han gozado de un estatus preferencial, 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 estable, dominante y no cuestionada. Conduce, asimismo, a lo que Torres Santomé (1998) denomina un *currículum de turistas*: uno que evita los temas más críticos y

---

<sup>18</sup> Elaboran esta noción a partir del concepto nietzscheano de *ressentiment*, desarrollado posteriormente por Derrida (1994).

relevantes que podrían brindar oportunidades para generar debate, desestabilizar los cimientos curriculares privilegiados, y promover una comprensión intercultural multilateral y multidireccional más profunda.

Claramente, las políticas curriculares que se limitan a acoger en este sentido unidireccional y tecnicista difícilmente consiguen integrar, de manera más equilibrada y justa, al *conjunto* de miembros diversos de las comunidades educativas. En contraste, la práctica curricular que se expone a continuación se ha desarrollado para trastornar dicha base epistemológica, que resulta culturalmente familiar y cómoda para algunos grupos étnicos y clases sociales, pero no tanto para otros.

## **Comprender el Tejido Socio-educativo de Galiza desde una Perspectiva Relacional y Postcolonial**

La hegemonía de la ideología asimilacionista de la integración del alumnado inmigrante en Galiza coexiste con la singular situación migratoria (y por extensión, económica) y lingüística del país, y estos tres elementos—asimilación cultural de inmigrantes, emigración, y subordinación lingüística al castellano—constituyen síntomas de unos procesos mayores de dominación cultural y económica en Galiza. Según el catedrático gallego de estructura económica Xosé Manuel Beiras (2006), la base económica de la Comunidad Autónoma de Galiza, como economía subsidiaria y subalterna (o, popularmente, “regional”), padece una patología socioeconómica: la del subdesarrollo dentro del escenario occidental-europeo y estatal. Incluso desde el fin de la dictadura en 1975, no se ha permitido subsanar adecuadamente esta base económica debido a su “posición e imbricación periférica y dependiente en el conglomerado de formaciones sociales integrantes del sistema económico mundial” actual (Beiras, 2006, p. 2, traducción del gallego). Las correspondientes políticas macroeconómicas que se fijan tanto desde la Unión Europea como Madrid constituyen fuerzas de control ajenas que no permiten, según este investigador, que se practique desde Galiza el necesario poder decisorio para que se pueda tratar dicha patología y elaborar una política macroeconómica propia. Los efectos de estas fuerzas de dominación, que Beiras ha denominado “colonialismo ultraliberal”<sup>19</sup>—fuerzas que también tienen sus vertientes cultural-lingüísticas (retratados en el apartado anterior)—representan, argumentaré, un punto de partida para analizar críticamente una realidad neocolonial en tierra gallega, realidad que tiene mucha relación con la política de acogida escolar de jóvenes inmigrantes procedentes en su mayoría de países anteriormente colonizados y que actualmente padecen, a su manera, el neocolonialismo de la globalización neoliberal. En otras palabras, la indagación en la confluencia de estas formas de dominación en Galiza servirá como un *terreno común* analítico: un instrumento hermenéutico integrador y una práctica curricular cuyo objetivo es revelar las injusticias que inciden en la calidad de vida, la dignidad y los derechos humanos en las sociedades culturalmente heterogéneas: injusticias como el resentimiento, el asimilacionismo y la explotación cada vez más profunda del capitalismo globalizado.

Ante este trasfondo, el análisis postcolonial ofrece una aproximación relacional a la intervención curricular, cuyo propósito es emancipar al conjunto de actores del ámbito educativo de la visión asimilacionista, acrítica y ahistórica de la convivencia intercultural, para que cada colectivo

---

<sup>19</sup> Los prefijos “ultra” y “neo,” al ser asociados al liberalismo, hacen referencia a una nueva interpretación extrema del liberalismo en la que “libertad” se define exclusivamente en términos del libre mercado: libertad de elección individual y de producción/oferta privada, sin ninguna interferencia compensatoria de parte de entidades de control público, como los estados. Respecto al término empleado por Beiras, véase Xornal Galinet S.A.(2007).

pueda desafiar a su manera una ideología cuyo poder discursivo reproduce su propia legitimación e hegemonía. Por ejemplo, si hay algo que “superar” en una comunidad escolar lingüísticamente plural, no son las supuestas “graves carencias lingüísticas” que la legislación educativa asocia al alumnado inmigrante, sino las barreras institucionales, económicas y culturales que subordinan los derechos humanos lingüísticos (Skutnabb-Kangas, 2000) de los hablantes de lenguas que no gozan del poder dominante (como el castellano), comenzando por la propia lengua gallega-portuguesa. Dicho de otra manera, la asimilación constituye una forma de colonizar la identidad cultural, un proceso que debemos resistir si valoramos el respeto intercultural.

Mientras que se intuye en el término “postcolonial” una connotación temporal, Greg Dimitriadis y Cameron McCarthy (2001) señalan que lo *post* “no se debe entender en el registro temporal del ‘a partir de’ [cierta época de colonialismo], sino como indicador de un reto espacial ante los poderes occidentales de ocupación por las formas éticas, políticas y estéticas de los marginados” (p. 7, traducción del inglés). Basándose en los escritos de Stuart Hall (1996), Dimitriadis y McCarthy definen lo postcolonial como “un espacio de encuentro dialógico que nos insta a examinar las relaciones y condiciones centro/periferia con especificidad” (2001, p. 7), y que presta especial atención a la alterabilidad de la opresión discursiva y material entre contextos culturales.

En nuestro estudio aplicamos la perspectiva postcolonial para “re-informar” el conjunto de representaciones hegemónicas—y, por consiguiente, las percepciones que tienen el profesorado y el alumnado—de lo que significan, exactamente, la integración, la convivencia, y el papel de las migraciones en las comunidades locales, vistas desde el escrutinio (documental e audiovisual) de determinadas dinámicas colonialistas de poder y dominación a través del tiempo: desde las “conquistas” españolas, europeas y norteamericanas en América Latina, África y Asia, y en la propia Península Ibérica,<sup>20</sup> hasta las tendencias más recientes en los repartos y usos de territorios y bienes por el mundo, con los consiguientes movimientos de capitales, mercancías y personas. Este particular abordaje curricular parte de una doble indagación crítica: primero, sobre el papel que han jugado las prácticas colonialistas en la evolución histórica de las sociedades plurales del mundo y, segundo, sobre los efectos neocoloniales de la globalización en su actual forma de expansión por el mundo (Beck, 2004; Castells, 1994; Held, 1997), y por Galiza en particular (Beiras, 2006; Ramonet, 2007; Taibo, 1998; Vence, 2005). Resulta que la creciente inmigración a Galiza comparte un denominador común con la historia migratoria y legado económico de Galiza como país periférico del Estado Español y de Europa: el de los flujos de poder que caracterizan la explotación capitalista local y mundializada de tiempos tanto lejanos como cercanos. La óptica postcolonial, pues, facilita el descubrimiento de este denominador (terreno) común, que a su vez 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*. Es decir, dada la omnipresencia de la explotación capitalista neoliberal, así como los fuertes efectos que esta fuerza centrífuga y transnacional tiene sobre el movimiento y mestizaje de las personas, la “atalaya” postcolonial hace más visibles los caminos didácticos y pedagógicos a emprender para desestabilizar su hegemonía e interrumpir sus repercusiones negativas en el ámbito educativo y en la sociedad en general. Se trata, en efecto, de una manera crítica de buscar la “unidad en la diversidad” (Callinicos, 2002),<sup>21</sup> y de promover una justicia intercultural e integradora.

---

<sup>20</sup> Consideremos la violenta represión franquista de los movimientos nacionalistas en Galiza, Cataluña y el País Vasco durante la Guerra Civil Española (1936-1939) y hasta finales de la dictadura de Franco (1975-).

<sup>21</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.

## Indagaciones curriculares postcoloniales

Partiendo de las múltiples definiciones al uso, podríamos distinguir el colonialismo histórico del neocolonialismo de la siguiente manera:

El *colonialismo* es un sistema de dominación sociopolítica y simbólica-cultural; explotación económica desequilibrada; ocupación territorial; extracción de recursos materiales; y apropiación de recursos humanos. En este sistema, los representantes de un polis o territorio, o determinados integrantes de los mismos, claman soberanía (para ellos legítima) sobre otros pueblos y territorios fuera de su propia delimitación territorial. Los habitantes sublevados son considerados como súbditos de una casta menor o con menos derechos civiles.

El *neocolonialismo* también se caracteriza por procesos de dominación sociopolítica y simbólica-cultural; explotación económica desequilibrada; ocupación territorial; extracción de recursos materiales; y apropiación de recursos humanos que los integrantes de un polis o territorio ejercen sobre otros pueblos y territorios, pero los primeros emprenden este proceso sin la necesidad, ni la legitimidad, de exigir la soberanía sobre los otros pueblos. Esto ocurre bien porque, a estos últimos, no se les reconoce legalmente como estados soberanos o ajenos (caso de Galiza dentro del Estado Español), bien porque las fronteras territoriales entre estados ya no impiden que los nuevos procesos (encubiertos bajo otras formas de legitimidad) de sublevación, ocupación o extracción de recursos surtan efecto.

En lo que prosigue se plantea una serie de cuestiones en torno a las formas colonialistas de dominar y sus efectos sobre la convivencia intercultural al nivel tanto local como mundial. La intención tras estas indagaciones es hacer tambalear los marcos epistemológicos de uso para reflexionar sobre la convivencia, para que se abran al fomento de una integración multidireccional en las escuelas (y más allá) que trascienda la mera inclusión escolar, y que desmonte la acogida asimilacionista. Algunas de estas cuestiones podrían ser investigadas junto con el alumnado, dependiendo de sus edades (mediante proyectos de investigación-acción, por ejemplo); otras están destinadas a informar las políticas educativas y culturas curriculares en general.

Para comenzar, la mera exploración de los distintos significados que provoca la noción del postcolonialismo puede resultar productivo. Un aspecto aún sin tocar es su connotación temporal: de hecho, nos encontramos en la era *post*colonial porque el colonialismo, propiamente dicho, ya no se contempla (desde la ONU, por ejemplo) como una práctica legítima. A partir de la II Guerra Mundial, sobre todo, las invasiones y colonizaciones de otros pueblos y naciones ya no se podían justificar en los mismos términos imperiales de “la ley del más fuerte,” o simplemente porque un pueblo resultaba más poderoso que otros y, por lo tanto, se encontraba en su *justo derecho* de “conquistar” allá donde podía. Este cambio axiológico hacia la deslegitimación del proyecto colonialista (o imperialista, su “hermano mayor”) no quita, sin embargo, que se sigan desarrollando hoy en día nuevas formas encubiertas de colonizar en nombre de dinámicas globalizadoras más o menos legítimas, como veremos más adelante. Por eso, desarrollar una perspectiva postcolonial sobre la interculturalidad y los flujos de poder y de personas constituye 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, grado de diversidad y de justicia social que caracterizan las sociedades y comunidades locales en las que vivimos. Esta exploración relacional da cuenta, por ejemplo, de la

profunda interdependencia histórica y actual que existe entre el Primer Mundo y el Tercer Mundo, y entre los clásicos factores *push-pull*—o los efectos *empuje* y *llamada*—de las migraciones, que hacen que determinados sectores de las poblaciones mundiales (los gallegos incluidos) abandonen sus tierras familiares y atraviesen fronteras rumbo a otros países y continentes. La investigación de John Ogbu (1978) ha resultado particularmente reveladora en cuanto a las múltiples implicaciones que tienen estos factores *empuje* y *llamada* en ámbitos educativos,<sup>22</sup> unos ámbitos claramente impactados por procesos globalizantes que—como han señalado varios investigadores de estos impulsos transnacionales—siempre han existido (Rizvi, 2007). Lo que más cambia a través del tiempo son sus formas, sus medios, su intensidad y su alcance (respecto a esta visión véanse sobre todo Robertson, 2005 o Castells, 1994).

En su momento, por ejemplo, el colonialismo y el esclavismo desataron fuertes efectos globalizadores. Esos procesos históricamente clave de dominación, explotación y concentración del poder en tierras ajenas a las tierras y comunidades explotadas son entendidos hoy 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; Said, 1993; Bhabha, 1994; Appadurai, 1996; Hall, 1996; McCarthy, 1993; y otros/as) han forjado la comprensión postcolonial del mundo contemporáneo para resaltar precisamente el *legado* sociocultural del colonialismo como proyecto globalizador (a la vez brutal y altamente explotador) y sus múltiples y continuadas formas de incidir en el presente, de manera *neocolonial*. De hecho, los vínculos entre el pasado colonial de Occidente y su presente siguen siendo tan fuertes que gran parte del privilegio del que se disfruta hoy en los países ricos—que además funciona como un fuerte efecto llamada para la inmigración—no existiría sin ese pasado imperialista, colonizador y creador del llamado Tercer Mundo.

Dicho de manera contundente, mientras que en el s. 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).

Las 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>23</sup> el neoliberalismo globalizado es, en realidad, el arma más potente del neocolonialismo porque ha permitido que las élites económicas y sus intereses ejerzan más control que ningún otro sector sobre los estados aparentemente democráticos y sus actividades militares. Por su parte, Chomsky (2007) señala en su último libro *Failed States* (Estados fracasados) que la guerra de Irak fue una de las intervenciones más lucrativas para EE UU y otros países del Primer Mundo. 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 [“Huelga del Metal Bloquea,” 2006]) o de Delphi en Cádiz [Paloma, 2007]), que acaban por desplazar a miles de trabajadores locales para poder explotar a otras poblaciones obreras de países más pobres, la mayoría

<sup>22</sup> Véase, por ejemplo, el análisis que hace Ogbu del rol de estos efectos 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). Véase, también, Carrasco Pons (2005).

<sup>23</sup> Traducción del título original en lengua inglesa (véase Perkins, 2007).

de los cuales fueron en su momento colonias. Otro ejemplo es la incansable apropiación y extracción de recursos naturales de las antiguas colonias de Oriente Medio, África, América Latina y Asia por parte de empresas basadas en las metrópoli, sobre todo en EE UU y Europa (Shiva, 2001). Todo ello por no mencionar las actividades ilegales de carácter transnacional, como el tráfico de seres humanos, las condiciones laborales abusivas, la corrupción, o el también eufemístico “turismo sexual” (explotación sexual neocolonial), todos los cuales son constituyentes del neo-esclavismo. Y mientras las inversiones financieras y los beneficios procedentes de la explotación capitalista mundializada circulan cada vez con mayor libertad transnacional hacia los centros de poder mundial, los seres humanos que intentan responder a las exigencias *empuje-llamada* de este “libre mercado” encuentran que, en comparación, su propia circulación por el mundo queda bastante más restringida.

En todos estos sentidos, entonces, estamos ante unas nuevas formas de colonizar y de sublevar. 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 llegar a comprender, mediante la visión relacional de los factores *empuje-llamada*, el terreno común de las migraciones a, y desde, Galiza. Los efectos *empuje* se encuentran, en parte, en un trasfondo histórico de Galiza de pobreza, represión política, y explotación económica externa (e interna), que provocaron las consiguientes oleadas 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 realidad emigratoria de Galiza sigue siendo significativa hoy en día también, aunque ya no se trata tanto de la desesperación como de encontrar trabajos dignos, pues tanto los sueldos como la oferta de trabajo siguen siendo más altos fuera de Galiza que dentro.<sup>24</sup>

Los efectos *llamada* surgen del actual contexto de flujos: por un lado, los medios de comunicación globalizados anuncian y exhiben la imagen de “la buena vida” de países occidentales como España y, por extensión, Galiza. Tomemos como ejemplo una emisora televisiva pública del Estado Español que emite vía satélite internacional el programa semanal *Desde Galicia para el mundo*. Este programa proyecta una imagen idílica de Galiza sobre todo hacia América Latina, lo cual, junto con sus anuncios comerciales, puede desatar un fuerte efecto llamada a la inmigración a Galiza, en particular 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 desde sectores como las ayudas domésticas, los servicios en general, la construcción, y la pesca (Instituto Sondaxe, 2006). 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 conexiones entre estas regiones mundiales y países, con sus consiguientes flujos migratorios, se encuentran en los 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”<sup>25</sup> 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

---

<sup>24</sup> La realidad emigrante de Galiza es tan patente y continuada que, durante décadas, la *Xunta de Galicia* ha contado con ramas administrativas de alto rango dedicadas a este fenómeno. El gobierno actual comenzó a editar en mayo de 2006 una nueva revista: el *Xornal Electrónico da Emigración*. Asimismo, en 2007 actualizó y amplió su portal virtual relacionado con la emigración (véase <http://www.galiciaaberta.com>).

<sup>25</sup> Es decir, bares y establecimientos de bebidas donde se ejerce la prostitución.

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 y sus dominios en Europa del Este y Asia.

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 de Galiza—las encontramos reflejadas en narraciones históricas sobre el “Descubrimiento” y los “pobladores” de América, como acostumbra transmitir los libros de texto. Estas reconstrucciones del pasado, sin embargo, tienden a privilegiar perspectivas occidentales sobre los hechos que, 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 un extracto del *Atlas histórico mundial*—un manual de referencia de 1972 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 pueblos sublevados (véase el Apéndice E).

Según Boaventura de Sousa Santos, la orientación unilateral y excluyente de este tipo de grandes narraciones conduce a importantes y frecuentes omisiones en el canon occidental, por lo que el investigador ha desarrollado una *sociología de las ausencias* “para demostrar que lo que no existe es, en verdad, activamente producido como no existente” (Santos, 2005, p. 160). En este mismo sentido escribe el historiador y escritor uruguayo Eduardo Galeano (1982) sus contra-narraciones sobre el mismo período colonial y su legado. El Apéndice F recoge dos de sus impactantes escritos. Asimismo, 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 comentarios reflejados en el Apéndice G abordan el significado de su lucha personal por el reconocimiento internacional de la voz y los derechos históricos de los pueblos indígenas, frente a una historia de dominación y genocidio coloniales.

Cabe señalar aquí que la indagación curricular en este tipo de observaciones postcoloniales 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 discursiva dentro de un imaginario occidental moderno que—como bien reveló Foucault (1990) con tanta lucidez—ha estructurado nuestra forma de percibir, interpretar y recrear discursivamente las realidades socioculturales de nuestro mundo. En este sentido, el análisis postcolonial resulta potente precisamente porque sirve para matizar—de manera similar a lo que ha hecho el feminismo—los tradicionales enfoques tanto estructuralistas (marxistas) como multiculturalistas (que tienden a marginar la cuestión estructural y tratar a las diferencias culturales como entidades estáticas) sobre la desigualdad y otras injusticias en el ámbito educativo (Dimitriadis y McCarthy, 2001; Rizvi, 2007). Coincidiendo con la visión postcolonial, el investigador palestino Edward Said (1993) aboga por el *análisis en contrapunto*, que funciona como contracorriente discursiva, pero sin negar la realidad colonizadora. Esto permite, pues, que se contrasten voces y subjetividades diferenciadas y sus respectivas perspectivas sobre los “hechos” o “la verdad.” 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 estructuralista-materialista, progresista o radical (el marxismo, la Teoría Crítica, la Pedagogía 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 & 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 por el mundo.

### **Conclusión: Fomentar la Justicia Intercultural desde la Institución Educativa de una Galiza Multicultural**

Al retratar esta aproximación relacional y postcolonial a la indagación curricular, el propósito ha sido el de contribuir a la transformación de la educación en una empresa más plenamente intercultural, justa, e integradora. Una vez revelada la tendencia asimilacionista de la política de acogida de Galiza, en su puesta en práctica en las cuatro comunidades educativas observadas, se ha intentado facilitar la labor esencialmente cultural y pedagógica de problematizar esa orientación etnocéntrica, unilateral y unidireccional para la integración del alumnado inmigrante en las escuelas gallegas. Trastornar esa base ideológica hegemónica mediante el análisis postcolonial de las migraciones se ha propuesto como una manera de fomentar la justicia intercultural ya que, al hacer más visibles las realidades y procesos que subyacen a los flujos migratorios y a la inevitable diversidad humana de las sociedades cosmopolitas—como Galiza está llegando a ser—nutre una mayor comprensión y unidad entre diversos grupos étnicos, y esto, a su vez, puede conducir a una cierta emancipación. Uno de los denominadores comunes de esta unidad tiene que ver con el estudio de las causas de las migraciones, las cuales a menudo están estrechamente relacionadas con un pasado colonial y un presente neocolonial. Como explica Fazal Rizvi (2007), uno de los logros más destacados de la perspectiva postcolonial ha sido su capacidad para revelar el papel de las dimensiones propiamente culturales del legado económico del colonialismo y de las realidades neocoloniales—dimensiones como el papel del resentimiento (McCarthy & Dimitriadis, 2000) en la visión asimilacionista de la integración, o las preferencias occidentales en la reconstrucción de la historia, reveladas por el análisis en contrapunto (Said, 1993) y la sociología de las ausencias (Santos, 2005). Esta forma de indagación constituye en sí una propuesta didáctica que aborda las áreas de integración que se eliminaron, por ejemplo, del *Proxecto Bogavante* de Burela, o que podría abrir paso a una comprensión intercultural más completa en Arteixo de los terrenos comunes históricos entre el mundo magrebí-islámico y el ibérico-cristiano,<sup>26</sup> para que la concepción de la integración vaya más allá de “no causar problemas,” de meramente poder acceder al mercado de trabajo, o de asimilarse a expensas de las señas de identidad propias.

---

<sup>26</sup> Recordemos, por ejemplo, la “Reconquista” cristiana del al-Ándalus (el reino musulmán de Granada) del s. XV.

La naturaleza relacional de este tipo de intervención curricular tendría cabida en el movimiento pedagógico por construir un currículo mucho más integrado (véase, p.e., Torres Santomé, 1998) a través de una didáctica profundamente interdisciplinaria y crítica. Contribuiría, además, al movimiento en favor del fomento pedagógico de dinámicas sociales, económicas, políticas y, sobre todo, interculturales basadas en un pacifismo opuesto a la violencia generada por la explotación capitalista globalizada (Jares, 2005; Herrera Flores, 2006), que, si sigue su curso neoliberal actual, continuará 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 pedagógica crítica e interdisciplinaria. Tal orientación curricular, elaborada junto con el alumnado, encierra considerable potencial para fomentar entre todas y todos los participantes en la escolarización una comprensión colectiva y unas experiencias interculturales enriquecedoras e integradoras, particularmente si se concibe a la integración como un acercamiento multidireccional. Esto es, no sólo el alumnado minoritario tendría que hacer el esfuerzo de comprender las formas culturales predominantes (de Galiza, en este caso), sino que el alumnado mayoritario tendría que hacer el mismo esfuerzo de acercamiento y comprensión de los chicos y chicas procedentes de otros lugares del mundo. Para facilitar esta labor, se trata de intervenir discursivamente en el currículo oficial, y en su *currículum oculto* (Torres Santomé, 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 propia y la autodeterminación del país) 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. Los pueblos de las antiguas colonias ya están familiarizados con estas viejas reivindicaciones.

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,” o bien la “igualdad con diversidad” (MRP, 2000). 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 las únicas que tienen que aceptar modificaciones en sus comportamientos para incorporarse a la sociedad (Galicia Aberta, 2007d).

Para evitar que discursos oficiales como éste queden en papel mojado, quizás convendría recordar la teoría activista de uno de los pensadores más influyentes de la Pedagogía Crítica moderna: el brasileño Paulo Freire (1985). Procedente de un país que fue en su momento colonia portuguesa, 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>27</sup>

---

<sup>27</sup> Mis agradecimientos a Araceli Serantes Pazos por sus observaciones reveladoras y aportaciones al borrador de este artículo.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez Cáccamo, C. (2003). Contra a normalización: Reconhecimento cultural e redistribuição económica sob a dominação linguística. *Agália*, 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 J. A. Banks & C. A. McGee-Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp. 189-207). Boston: Allyn & Bacon.
- Berry, J. W., Trimble, J. & Olmedo, E. (1986). Assessment of acculturation. En W. L. Lonner & J. W. Berry (Eds.), *Field Methods in Cross-Cultural Research* (pp. 291-324). London: Sage.
- Beck, U. (2004). *Poder y contrapoder en la era global: La nueva economía política mundial*. Barcelona: Paidós.
- Beiras, X. M. (2006). *Economía galega e autonomía política* (Lección magistral del acto de apertura del curso académico 2006-2007 en la Universidad de Santiago de Compostela, 2 de octubre de 2006). Recuperado el 1 de febrero de 2008 de *Firgoa*, la página web divulgativa de la Universidad de Santiago de Compostela: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/31657/print>
- Beiras, X. M. (2007, 15 de julio). “Glotofaxia” á galega. *Galicia Hoxe* (sección “De catro a catro”) (sin número de edición). Recuperado el 28 de febrero de 2008 de <http://www.galicia-hoxe.com/popImprimir.php?idWeb=2&idNoticia=188219>
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.
- Boletín Oficial del Estado, BOE (2002, 24 de diciembre). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). *Boletín Oficial del Estado*, N° 307. Recuperado el 24 de noviembre de 2007, de <http://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>
- Boletín Oficial del Estado, BOE (2006, 4 de mayo). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, N° 106. Recuperado el 24 de noviembre de 2007, de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Burgos-Debray, E. (1998). *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia* (16ª edición). Madrid: Siglo XXI Editores.
- Callinicos, A. (2002, abril). Unity in diversity. *Socialist Review* (sin número de edición). Recuperado el 25 de noviembre de 2007, de <http://www.socialistreview.org.uk/article.php?articlenumber=7935>
- Carrasco Pons, S. (2005, julio). 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*, 25, pp. 12-21. Recuperado el 25 de noviembre de 2005 de <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.
- Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica, MRP. (2000). *Igualdad con diversidad: La apuesta de los Movimientos de Renovación Pedagógica*. Recuperado el 24 de noviembre de 2007, de [http://cmrp.pangea.org/ig\\_div.htm](http://cmrp.pangea.org/ig_div.htm)
- Consellería de Educación (2004). *Escolarización del alumnado procedente del extranjero* (traducción del árabe). Recuperado el 24 de noviembre de 2007, de

- <http://www.edu.xunta.es/portal/contenido?comando=ContenidoDinamicoComando&accion=verRecurso&rID=a1bff31f-4532174a-01dae266-5d3a4c10&trID=7002fde2-c0a8fd03-0006e7a5b-6fd92734&lID=gl&pwID=6628a914-0a0a2824-0001ff83-7b0c1d82>
- Consellería de Educación (2005, 31 de marzo). *Plan de Acollida. Orientacións para a súa elaboración*. Recuperado el 24 de noviembre de 2007, de <http://www.edu.xunta.es/portal/mostrarfile?tipoRecursoCampoID=72e4e373-c0a8fd03-0006e7a5b-a9a0b568&recursoID=7e4151de-4532174a-0174813f-36330e8c&lleng=gl>
- 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.
- Dimitriadis, G. y McCarthy, C. (2001). *Reading and teaching the postcolonial: From Baldwin to Basquiat and beyond*. New York: Teachers College Press.
- Diario Oficial de Galicia, DOG (1983, 14 de julio). Lei 3/1983 de Normalización Lingüística. *Diario Oficial de Galicia*, No. 84. Recuperado el 24 de noviembre de 2007, de [http://www.avogacia.org/w3/IMG/pdf/Lei3\\_1983.pdf](http://www.avogacia.org/w3/IMG/pdf/Lei3_1983.pdf)
- Diario Oficial de Galicia, DOG (2004, 26 de febrero). Orde do 20 de febreiro de 2004 pola que se establecen as medidas de atención específica ó alumnado procedente do estranxeiro. *Diario Oficial de Galicia*, No. 40. Recuperado el 20 de noviembre de 2007, de [http://www.xunta.es/dog/Dog2004.nsf/5168f626b2ff46e041256644003720d2/34476f6ea242df90c1256e450054af09/\\$FILE/04000D003P008.PDF](http://www.xunta.es/dog/Dog2004.nsf/5168f626b2ff46e041256644003720d2/34476f6ea242df90c1256e450054af09/$FILE/04000D003P008.PDF)
- Diario Oficial de Galicia, DOG (2007, 28 de junio). Decreto 124/2007, do 28 de xuño, polo que se regula o uso e a promoción do galego no sistema educativo. *Diario Oficial de Galicia*, N° 125. Recuperado el 24 de noviembre de 2007, de <http://www.xunta.es/Dog/Dog2007.nsf/FichaContenido/22B3A?OpenDocument>
- 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, xuño). Proposta dunha aula de integración lingüística en galego para o alumnado procedente de fóra de Galiza. *Longa Lingua*, 5, pp. 16-20.
- Fanon, F. (1967). *The wretched of the earth*. Harmondsworth: Penguin.
- Fernández González, L. O. (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.
- Gabriel, N. de (2006). *Ler e escribir en Galicia: A alfabetización dos galegos e das galegas nos séculos XIX e XX*. A Coruña: Servizo de Publicacións da Universidade da Coruña.
- Galeano, E. (1982). *Memoria del fuego I: Los nacimientos*. Madrid: Siglo XXI España Editores.
- GaliciaAberta de la Xunta de Galicia (2007a, 2 de junio). *Galicia é a segunda comunidade con menos inmigrantes, aínda que se incrementaron un 9,85% no último ano*. Recuperado el 16 de noviembre de 2007, de <http://www.galiciaaberta.com/portal/site/galiciaAberta/menuitem.1683afc6494867c618e5e567f03900a0?id=872>.
- GaliciaAberta de la Xunta de Galicia (2007b, 22 de junio). *O 90% dos máis de 7.600 escolares inmigrantes do sistema obrigatorio non require unha atención especial*. Recuperado el 24 de noviembre de 2007, de

- <http://www.galiciaaberta.com/portal/site/galiciaAberta/menuitem.1683afc6494867c618e5e567f03900a0?id=880>
- GaliciaAberta de la Xunta de Galicia (2007c, 17 de julio). *O 3% dos alumnos de centros escolares galegos son foráneos, case seis puntos por baixo da media española (8,5%)*. Recuperado el 24 de noviembre de 2007 de <http://www.galiciaaberta.com/portal/site/galiciaAberta/menuitem.1683afc6494867c618e5e567f03900a0?id=906>
- GaliciaAberta de la Xunta de Galicia (2007d, 17 de julio). *O Plan Galego da Inmigración supera o último trámite antes de ser aprobado polo Consello da Xunta*. Recuperado el 24 de noviembre de 2007, de <http://www.galiciaaberta.com/portal/site/galiciaAberta/menuitem.1683afc6494867c618e5e567f03900a0?id=907>
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. A. & Flecha, R. (1994). *Igualdad educativa y diferencia cultural* (2ª edición). Barcelona: El Roure.
- Hall, S. (1996). When was “the post-colonial”? Thinking at the limit. En I. Chambers y L. Curt (Coords.), *The post-colonial question: Common skies, divided horizons* (pp. 242-260). New York: Routledge.
- 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 pos-colonial desde los derechos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 75, pp. 21-40.
- Huelga del Metal Bloquea el Acceso a Citroen en medio de un Dispositivo Policial para Escolotar a los Trabajadores (2006, 5 de mayo). *20 minutos*. Recuperado el 24 de noviembre de 2007, de <http://www.20minutos.es/noticia/115908/0/huelga/metal/vigo/>
- Instituto Gallego de Estadística, IGE. (2006). *Datos estadísticos básicos de Galicia 2007*. Recuperado el 24 de noviembre de 2007, de [http://www.ige.eu/ga/estructura/documentos/folletos/datos\\_estadisticos\\_basicos\\_Galicia\\_2007.pdf](http://www.ige.eu/ga/estructura/documentos/folletos/datos_estadisticos_basicos_Galicia_2007.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística, INE. (2007a). *Estimaciones de la población actual de España calculadas a partir del censo de 2001. Resultados nacionales. Población por fecha de referencia, sexo y edad*. Recuperado el 24 de noviembre de 2007, de <http://www.ine.es>.
- Instituto Nacional de Estadística, INE (2007b). *Estadística de variaciones residenciales. Inmigraciones procedentes del extranjero*. Recuperado el 24 y 25 de noviembre de 2007 de <http://www.galiciaaberta.com/portal/site/galiciaAberta/menuitem.74b29ede3a9c6d413578f492f03900a0/>.
- Instituto Sondaxe (2006). *A inmigración en Galicia: Situación xeral 2006*. Recuperado el 24 de noviembre de 2007, de <http://belenfernandezsuarez.googlepages.com/EstudiosSXE.ppt>
- Jares, X. R. (2005). *Educación para la verdad y la esperanza en tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismo*. Madrid: Popular.
- Kinder, H. & 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., & 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 & W. Crichlow (Coords.), *Race, identity and representation in education* (1ª edición) (pp. 288-305). New York: Routledge.
- McCarthy, C. & Dimitriadis (2000). Globalizing pedagogies: Power, resentment, and the renarration of difference. En R. Mahalingham, R. & C. McCarthy (Coords.), *Multicultural curriculum: new directions for social theory, practice, and policy* (pp. 70-83). New York: Routledge.
- McCarthy, C., Giardina, M. D., Harewood, S. J. & Park, J. K. (2005). Contesting culture: Identity and curriculum dilemmas in the age of globalization, postcolonialism, and multiplicity. En C. McCarthy, W. Crichlow, G. Dimitriadis & N. Dolby (Coords.), *Race, identity, and representation in education* (2ª edición) (pp. 153-165). New York: Routledge.
- Mignolo, W. (con Walsh, C.). (2002). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: Entrevista a Walter Mignolo. En C. Walsh, F. Schiwy & C. Castro-Gómez (Coords.), *Indisciplinar las ciencias sociales: geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino* (pp. 17-44). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala.
- Nova Escola Galega, NEG. (2004, noviembre). Educar en galego: O compromiso renovado. *Nova Escola Galega Opina* (Boletín informativo interno).
- 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, & K. Shinozaki (Comps.), *Crossing borders and shifting boundaries: gender on the move*. Opladen: Leske+Budrich.
- Paloma, L. (2007, 24 de marzo). Los sindicatos convocan una huelga general en Cádiz por Delphi. *El País.com*. Recuperado el 24 de noviembre de 2007, de [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)
- 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, 27 de mayo). La batalla de Vigo. *El País*. Recuperado el 25 de noviembre de 2007 de la página web de la revista electrónica *Rebelión*: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=51400>
- Rizvi, F. (2007). Postcolonialism and globalization in education. *Cultural Studies* <—> *Critical Methodologies*, 7, (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, B. d. S. (2005). *El milenio huérfano: Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid/Bogotá: Trotta/ILSA.
- Santos Solla, X. M. (2004, abril-xuño). A poboación galega: Algo máis ca unha crise demográfica. *Grial*, 162, pp. 13-17.
- Sheinin, D. (s. f.). Colonial and post-colonial Latin America. *African Studies Quarterly*, 7, (2/3). Recuperado el 24 de noviembre de 2007 de <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 europea, intervencionismo humanitário e globalización*. Santiago de Compostela: Abrente Editora.
- Torres Santomé, J. (1992). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (1998). *Globalización e interdisciplinarietà: El curriculum integrado* (3ª edición). Madrid: Morata.

- Torres Santomé, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Varela, J. & Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Vence, X. (2005). *O fracaso neoliberal na Galiza*. Vigo: A Nosa Terra.
- Williams, J. (1979). Perspectives on the multicultural curriculum. *Social Science Teacher*, 8(4), pp. 126-133.
- Xornal Galinet S.A. (2007, 27 de enero). Beiras presenta ó nacionalismo como alternativa ó “colonialismo ultraliberal”. *Xornal.com* (sin número de edición). Recuperado el 7 de marzo de 2008 de <http://www.xornal.com/article.php3?sid=20070127210240&imp=1>

**Nota biográfica de la autora: Cathryn Teasley** es Profesora Asociada de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de A Coruña. Su línea de investigación se centra en la promoción pedagógica de la justicia social a través de las relaciones interculturales, y ha colaborado en volúmenes como *Volver a pensar la educación* (Morata, 1995), que aborda temas críticos de la educación por el mundo, o *Globalizing cultural studies: Ethnographic interventions in theory, method, and policy* (Peter Lang, 2007), que examina el papel de los Estudios Culturales y la etnografía en la política educativa y otros ámbitos. Actualmente está co-editando, junto con Cameron McCarthy, el volumen colectivo *Transnational perspectives on culture, policy, and education: Redirecting cultural studies in neoliberal times*, que cuenta con colaboradores/as procedentes de diversos países.

## Apéndice A

### Extranjeros en Galiza con Tarjeta o Autorización de Residencia en Vigor, Según País de Origen, a 30 de septiembre de 2007

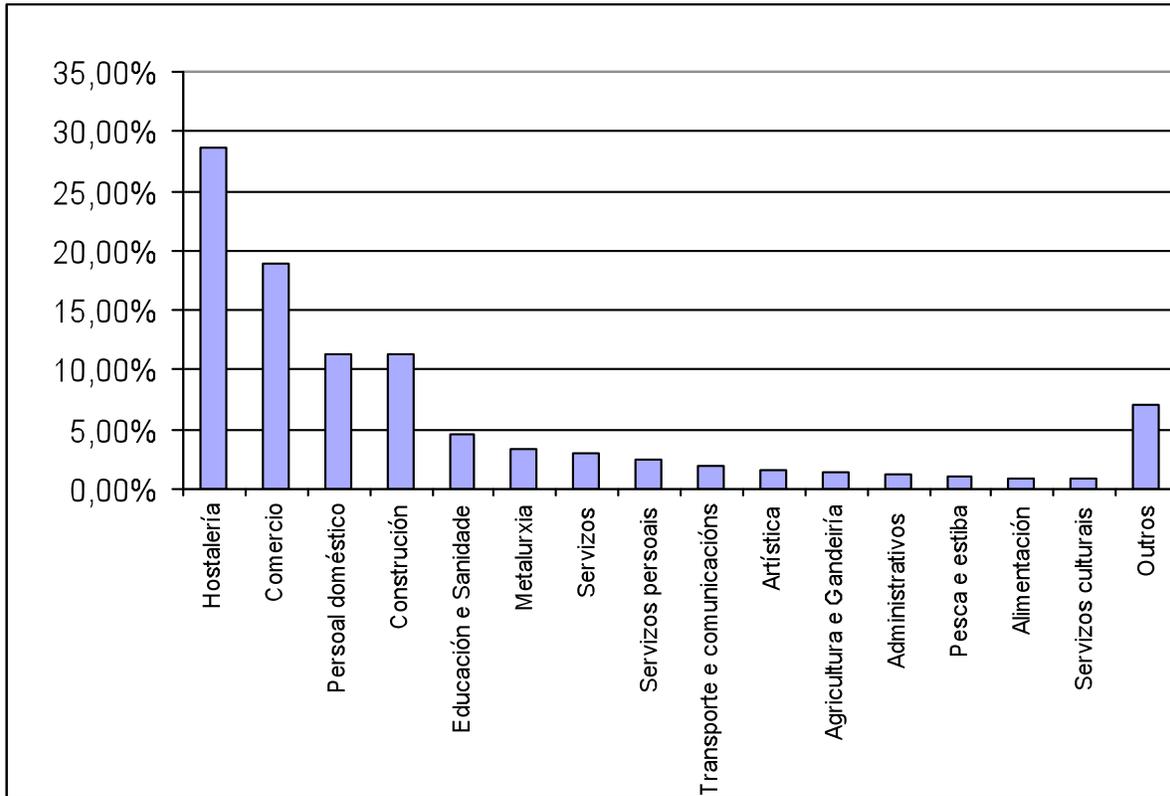
<b>País / Nacionalidad</b>	<b>Galiza</b>	<b>A Coruña</b>	<b>Lugo</b>	<b>Ourense</b>	<b>Pontevedra</b>
<b>Todos</b>	<b>71.918</b>	<b>26.109</b>	<b>9.026</b>	<b>11.164</b>	<b>25.619</b>
Portugal	13.608	3.164	1.401	4.838	4.205
Colômbia	8.612	3.179	1.273	1.115	3.045
Marruecos	4.908	1.375	884	438	2.211
Argentina	4.517	1.800	336	355	2.026
Brasil	3.944	1.422	458	572	1.492
Uruguay	3.253	1.369	188	94	1.602
Romanía	3.832	1.248	840	641	1.103
Venezuela	2.881	1.056	235	571	1.019
Italia	2.711	1.387	176	278	870
Perú	2.652	1.236	438	43	935
Rep. Dominicana	2.551	962	794	402	393
Cuba	1.980	814	291	197	678
China	1.552	691	140	151	570
Ecuador	1.452	542	146	241	523
Reino Unido	1.052	589	125	54	284
Francia	907	351	72	121	363
Senegal	863	375	9	58	421
Estados Unidos	850	512	68	66	204
Alemania	791	339	38	108	306
Bolivia	610	228	68	46	268
Bulgaria	657	165	152	97	243

Chile	529	305	38	46	140
Paraguay	535	199	33	24	279
México	429	186	17	70	156
Ucrania	418	156	27	49	186
Rusia	385	194	18	14	159
Argelia	390	146	19	45	180
Ghana	390	25	9	1	355
Polonia	450	310	9	38	93
Cabo Verde	329	53	253	8	15
Nigeria	301	88	53	13	147
Suíza	260	123	24	53	60
Países Bajos	243	104	23	33	83
Indonesia	216	24	158	0	34
Moldavia	158	94	3	15	46
Bélgica	142	74	7	12	49
Irlanda	106	62	8	6	30
Otros	2.443	1.154	211	245	833

Fuente: Sección de *Estadísticas* del entorno web de *GaliciaAberta*, perteneciente a la Secretaría Xeral de Emigración de la Xunta de Galicia. Última actualización de la información: 24 de noviembre de 2007. Fuente original: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España. Véase en <http://www.galiciaaberta.com>. Tabla traducida del gallego.

## Apéndice B

### Desglose de los Sectores Laborales Cubiertos por la Población Inmigrante de Galiza

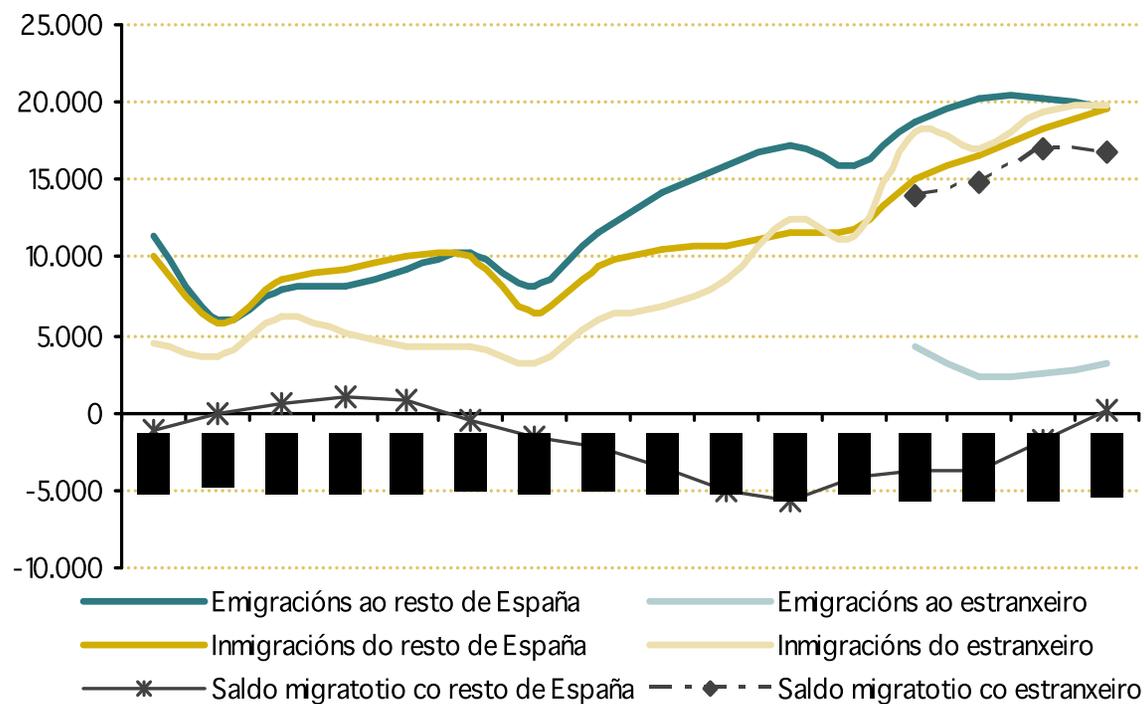


Variable filtrada. Se aplica sólo a quien, en el momento de la encuesta, está trabajando.

Fuente: *Secretaría Xeral de Análise e Proxección*, de la *Xunta de Galicia*, 2006. Gráfico reproducido con permiso de la *Secretaría Xeral de Análise e Proxección*.

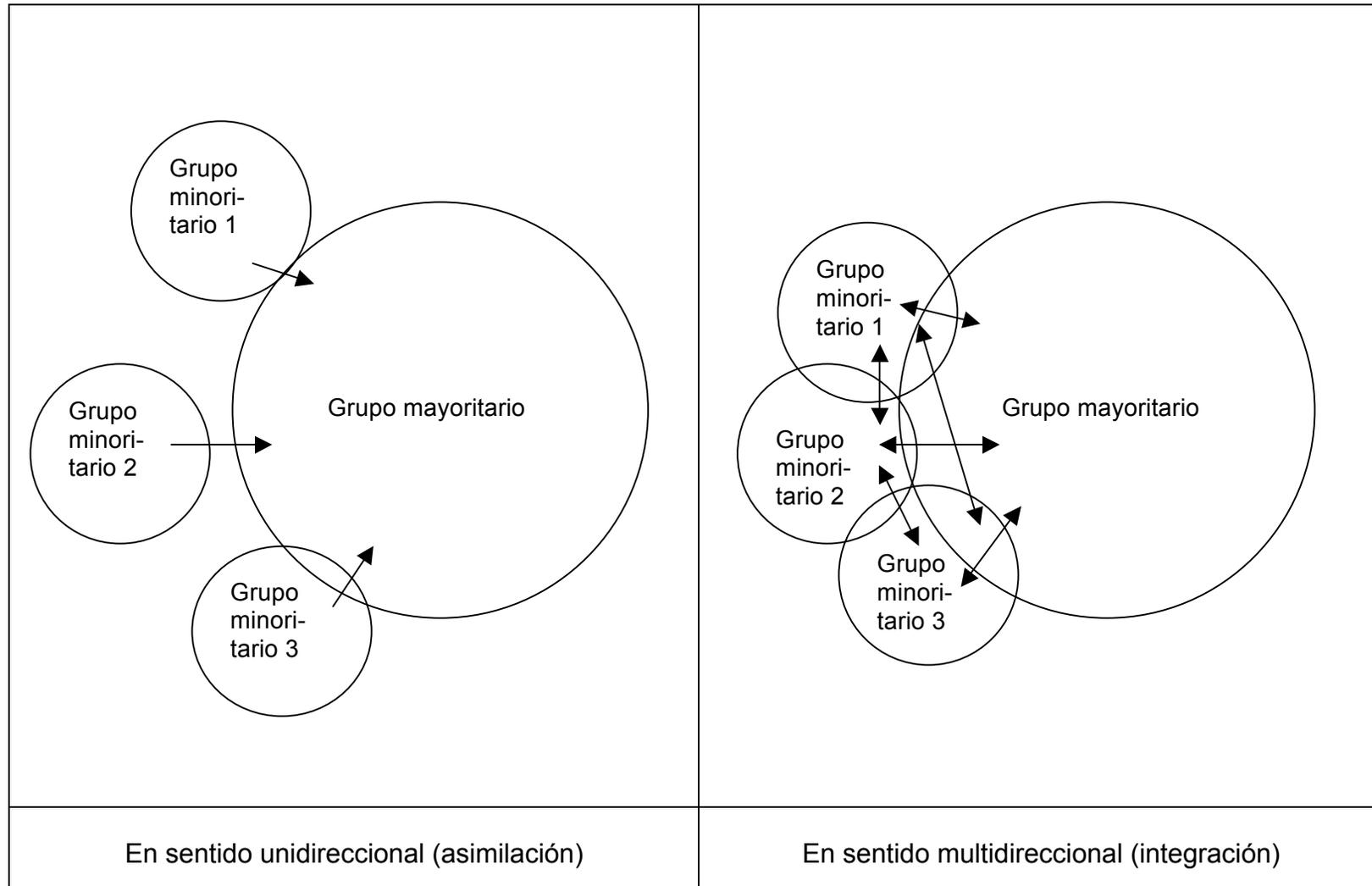
### Apéndice C

#### Movimientos Migratorios Externos. Galicia 1999-2005



Fuente: *Datos estadísticos básicos de Galicia 2007*. Santiago de Compostela, Instituto Galego de Estatística (IGE) (2006, p. 10). Reproducido con permiso del IGE. Elaborado por el IGE a partir de información procedente del Instituto Nacional de Estadística (INE). Título traducido del gallego.

### Apéndice D Direccionalidades de la Integración



(Elaboración propia)

## Apéndice E

### Extracto del *Atlas histórico mundial*

**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 los mares internos europeos 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.

—Kinder y Hilgemann (1972, pp. 238-239). Los énfasis en negrilla proceden del texto original.

## Apéndice F

### Extracto de *Memoria del fuego I*

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 islita 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)

—Galeano (1982)

## Apéndice G

### Sobre el significado de Rigoberta Menchú y 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.

—Fragmentos de una reseña del libro publicado en la página web de la Universidad de El Salvador (sin autoría especificada, ni fecha concreta, y accedido el 24 de noviembre de 2007):  
<http://www.uesocc.edu.sv/contenido.php?id=34&opcion=revistas>.

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 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)

## **Archivos Analíticos de Políticas Educativas** <http://epaa.asu.edu>

**Editor**

**Gustavo E. Fischman** Arizona State University

**Hugo Aboites**

UAM-Xochimilco, México

**Claudio Almonacid Avila**

UMCE, Chile

**Alejandra Birgin**

FLACSO-UBA, Argentina

**Mariano Fernández Enguita**

Universidad de Salamanca. España

**Roberto Leher**

UFRJ, Brasil

**Pia Lindquist Wong**

CSUS, USA

**Alma Maldonado**

University of Arizona, USA

**Imanol Ordorika**

IIE-UNAM, México

**Miguel A. Pereyra**

Universidad de Granada, España

**Romualdo Portella de Oliveira**

Universidade de São Paulo, Brasil

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**José Gimeno Sacristán**

Universidad de Valencia, España

**Susan Street**

CIESAS Occidente, México

**Daniel Suárez**

LPP-UBA, Argentina

**Jurjo Torres Santomé**

Universidad de la Coruña, España

**Armando Alcántara Santuario**

CESU, México

**Dalila Andrade de Oliveira**

UFMG, Brasil

**Sigfredo Chiroque**

IPP, Perú

**Gaudêncio Frigotto**

UERJ, Brasil

**Nilma Lino Gomes**

UFMG, Brasil

**María Loreto Egaña**

PIIE, Chile

**José Felipe Martínez Fernández**

UCLA, USA

**Vanilda Paiva**

UERJ, Brasil

**Mónica Pini**

UNSAM, Argentina

**Paula Razquin**

UNESCO, Francia

**Diana Rhoten**

SSRC, USA

**Daniel Schugurensky**

UT-OISE Canadá

**Nelly P. Stromquist**

USC, USA

**Antonio Teodoro**

Universidade Lusófona, Lisboa

**Lílian do Valle**

UERJ, Brasil

**EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES** <http://epaa.asu.edu>

**Editor: Sherman Dorn, University of South Florida**

Production Assistant: Chris Murrell, Arizona State University

General questions about appropriateness of topics or particular articles may be addressed to the Editor, Sherman Dorn, [epaa-editor@shermamdorn.com](mailto:epaa-editor@shermamdorn.com).

**Editorial Board**

<b>Noga Admon</b>	<b>Jessica Allen</b>
<b>Cheryl Aman</b>	<b>Michael W. Apple</b>
<b>David C. Berliner</b>	<b>Damian Betebenner</b>
<b>Robert Bickel</b>	<b>Robert Bifulco</b>
<b>Anne Black</b>	<b>Henry Braun</b>
<b>Nick Burbules</b>	<b>Marisa Cannata</b>
<b>Casey Cobb</b>	<b>Arnold Danzig</b>
<b>Linda Darling-Hammond</b>	<b>Chad d'Entremont</b>
<b>John Diamond</b>	<b>Amy Garrett Dikkers</b>
<b>Tara Donohue</b>	<b>Gunapala Edirisooriya</b>
<b>Camille Farrington</b>	<b>Gustavo Fischman</b>
<b>Chris Frey</b>	<b>Richard Garlikov</b>
<b>Misty Ginicola</b>	<b>Gene V Glass</b>
<b>Harvey Goldstein</b>	<b>Jake Gross</b>
<b>Hee Kyung Hong</b>	<b>Aimee Howley</b>
<b>Craig B. Howley</b>	<b>William Hunter</b>
<b>Jaekyung Lee</b>	<b>Benjamin Levin</b>
<b>Jennifer Lloyd</b>	<b>Sarah Lubienski</b>
<b>Les McLean</b>	<b>Roslyn Arlin Mickelson</b>
<b>Heinrich Mintrop</b>	<b>Shereeza Mohammed</b>
<b>Michele Moses</b>	<b>Sharon L. Nichols</b>
<b>Sean Reardon</b>	<b>A.G. Rud</b>
<b>Ben Superfine</b>	<b>Cally Waite</b>
<b>John Weathers</b>	<b>Kevin Welner</b>
<b>Ed Wiley</b>	<b>Terrence G. Wiley</b>
<b>Kyo Yamashiro</b>	<b>Stuart Yeh</b>

**EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES** <http://epaa.asu.edu>

**New Scholar Board  
English Language Articles  
2007–2009**

<b>Wendy Chi</b>	<b>Corinna Crane</b>
<b>Jenny DeMonte</b>	<b>Craig Esposito</b>
<b>Timothy Ford</b>	<b>Samara Foster</b>
<b>Melissa L. Freeman</b>	<b>Kimberly Howard</b>
<b>Nils Kauffman</b>	<b>Felicia Sanders</b>
<b>Kenzo Sung</b>	<b>Tina Trujillo</b>
<b>Larisa Warhol</b>	