



UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA  
FACULTADE DE CC. DA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE TEORÍA DA EDUCACIÓN, HISTORIA DA EDUCACIÓN E  
PEDAGOXÍA SOCIAL

**TESE DE DOUTORAMENTO**

**FLUXOS MIGRATORIOS E ESCOLA INTERCULTURAL:  
UN ESTUDO DIAGNÓSTICO EN GALIZA**

**Autora: SARA LÓPEZ GÓMEZ**

**Directores: Dr. D. Antonio Rodríguez Martínez  
Dr. D. Miguel Anxo Santos Rego**

**Santiago de Compostela**

**2007**





Departamento de Teoría da Educación,  
Historia da Educación e Pedagogía Social  
Facultade de Ciencias da Educación  
Campus universitario sur  
15782 Santiago de Compostela

## UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

D. ANTONIO RODRÍGUEZ MARTÍNEZ e D. MIGUEL ANXO SANTOS REGO,  
profesores no Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e  
Pedagogía Social, da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago  
de Compostela,

Como directores da Tese de Doutoramento de SARA LÓPEZ GÓMEZ titulada *Fluxos  
migratorios e escola intercultural: un estudo diagnóstico en Galiza*,

FACEMOS CONSTAR: que a tese presentada reúne todos os requisitos para ser  
aceptada a trámite e defendida publicamente ante o tribunal correspondente.

En Santiago de Compostela, a 12 de abril de 2007

Asdo. D. Antonio Rodríguez Martínez

Asdo. D. Miguel Anxo Santos Rego



*Todos os seres son un ser comigo,  
e eu, como todos eles, moi antigo.  
Nun oceano de cambiante luz,  
nadamos desde un tempo sen memoria  
os montes, eu, os xilgaros, a uz.  
Os nosos nomes son a nosa historia;  
a variedade, a gracia e a riqueza;  
sabernos ún, a perfección e a gloria.*

*Millán Picouto: O poema dos lustros*



*A Bieito, Aloia e Mariña*





## ÍNDICE XERAL

ÍNDICE DE CADROS, GRÁFICAS E TÁBOAS	15
INTRODUCCIÓN	21
PRIMEIRA PARTE: A CONSTRUCIÓN DA DIFERENZA NA SOCIEDADE DA INFORMACIÓN. MULTICULTURALISMO E EDUCACIÓN INTERCULTURAL: A DIMENSIÓN CONCEPTUAL	35
CAPÍTULO I. Sociedade da información e construción da diferenza. Retos da educación na nova sociedade	37
1.1. A construción da diferenza na sociedade da información	43
1.1.1. Ámbito epistemolóxico na construción da diferenza	45
1.1.2. A fundamentación natural das diferenzas	48
1.1.3. O papel da historiografía na construción da diferenza	56
1.1.3.1. Conceptos previos	57
1.1.3.2. As manifestacións perante a diferenza	60
1.1.4. O ámbito da práctica política a través do desenvolvemento lexislativo, e a construción da diferenza	67
1.1.5. As prácticas educativas na construción da diferenza	69
1.2. Sociedade da información e educación: retos e perspectivas	71
1.2.1. Da problemática derivada para a educación na sociedade da información	74
1.2.2. Do potencial educativo de Internet	79
1.2.3. Cara a unha política educativa no contexto mundial	82
CAPÍTULO II. Migracións e diversidade cultural: os dous piares da multiculturalidade	87
2.1. As respostas ao fenómeno multicultural: da negación ao respecto	89
2.2. A inmigración como factor de multiculturalidade	101
2.2.1. As migracións na era da globalización (comunidades transnacionais)	105
2.2.2. Impacto da inmigración nos países receptores	110
2.2.3. Necesidade dunha política integradora	115

CAPÍTULO III. A educación na sociedade multicultural	119
3.1. Os conceptos da educación multicultural	122
3.2. As dimensións da educación multicultural	133
3.3. Obxectivos da educación multicultural	135
3.4. Diferentes clasificacións dos modelos da educación multicultural	140
3.5. Educación multicultural e sociedade da información: principios de acción desde a pedagogía intercultural	149
SEGUNDA PARTE: O CONTEXTO CULTURAL GALEGO: DIVERSIDADE INTERNA E MIGRACIÓNS	155
CAPÍTULO IV. Elementos configuradores de multiculturalidade en Galiza. A diversidade cultural interna	157
4.1. Medio físico, demografía e distribución territorial da poboación: tres indicadores da diversidade sociocultural	160
4.1.1. Medio físico e evolución demográfica	161
4.1.2. A distribución territorial da poboación	167
4.1.3. O espazo como contorno da vida social e da socialización. Novos retos para a educación	170
4.2. Educación, cultura e conflito lingüístico en Galiza	181
4.2.1. Breve historia dun proceso inacabado de asimilación	185
4.3. Minorías culturais en Galiza: os xitanos	193
4.3.1. Do nomadismo á sedentarización	193
4.3.2. A comunidade xitana en Galiza: descrición e problemática social específica	199
4.3.3. A urxencia da acción educativa en perspectiva intercultural	208
CAPÍTULO V. Os fluxos migratorios en Galiza	215
5.1. Os fluxos de saída: a emigración galega	217
5.1.1. Os movementos migratorios interestatais: a emigración transoceánica (1853-1960)	219
5.1.2. Os movementos migratorios interestatais: a emigración a Europa	228
5.1.3. A emigración cara a Península	234
5.1.4. As migracións intragalegas	236
5.2. A migración de retorno	238
5.2.1. Trazos e cifras do retorno a Galiza	241
5.2.2. O penúltimo capítulo da emigración: a Galiza exterior	248
5.3. Os novos inmigrantes	252
5.3.1. A inmigración no contexto español	255
5.3.2. A inmigración no contexto galego	275

CAPÍTULO VI. A escolarización do alumnado estranxeiro	299
6.1. Achegamento á poboación escolar estranxeira nos contextos español e galego	303
6.2. A atención ao alumnado estranxeiro: políticas educativas e Educación Intercultural	323
TERCEIRA PARTE: UN ESTUDO CENTRADO NA ESCOLA SECUNDARIA EN GALIZA: O DESAFÍO DA INTERCULTURALIDADE	337
CAPÍTULO VII. Bases metodolóxicas da investigación	339
CAPÍTULO VIII. Descrición da mostra	347
8.1. Os centros de ensino: identificación e tipoloxía	347
8.2. O profesorado: perfil persoal, profesional e formación en educación intercultural	350
CAPÍTULO IX. O desafío da interculturalidade nos centros de ensino secundario: visión panorámica desde as direccións dos centros	359
9.1. A diversidade cultural nos centros de ensino secundario	359
9.2. A integración das minorías culturais nos centros de ensino secundario.	368
9.2.1. Integración e minorías culturais	368
9.2.2. Integración e centros escolares	372
9.3. Escola, familia e sociedade: as relacións institucionais no marco da integración	378
9.4. A modo de observacións	380
CAPÍTULO X. O desafío da interculturalidade nas aulas de Secundaria: percepción do profesorado e actitudes cara a diversidade cultural	383
10.1. A diversidade cultural nas aulas	383
10.2. A xestión da diversidade cultural: criterios de adscrición, asesoramento e medidas organizativas e pedagóxicas na aula	384
10.3. A diversidade cultural e a dialéctica do conflito	392
10.4. Impacto da diversidade cultural na aula	397
10.5. A participación: familia e servizos externos	400
10.6. As actitudes perante a diversidade cultural	405
10.6.1. A Educación Intercultural	405
10.6.2. A formación do profesorado en Educación Intercultural	408

10.6.3. Os programas de Educación Intercultural	410
10.6.4. As actitudes cara a diversidade cultural nas aulas	412
CAPÍTULO XI. Directores e profesores: coincidencias e diverxencias diante da diversidade cultural na Educación Secundaria	421
11.1. Conflitividade	422
11.2. Necesidades socioeducativas	422
11.3. Iniciativas para abordar a multiculturalidade	424
11.4. Relación coas familias	425
11.5. Servizos externos	425
CONCLUSIÓNS	427
BIBLIOGRAFÍA	439
ANEXOS	457

## ÍNDICE DE CADROS, GRÁFICAS E TÁBOAS

<b>Cadro I.1</b>	Cambios globais e retos educativos	72
<b>Cadro I.2</b>	Modelos teóricos de integración das minorías étnicas	99
<b>Táboa II.1</b>	Crecemento acumulativo intercensal (%). 1860-1991	162
<b>Gráfica II.1</b>	Evolución da poboación en Galiza. 1900-2001	164
<b>Táboa II.2</b>	Taxa anual media de natalidade por decenios. 1901-1990	165
<b>Gráfica II.2</b>	Evolución das poboacións urbana e rural en Galiza. 1900-1991	171
<b>Gráfica II.3</b>	Distribución dos concellos galegos por provincias e habitantes. Ano 1991	176
<b>Táboa II.3</b>	Concellos galegos clasificados por número de habitantes. Ano 2001	177
<b>Gráfica II.4</b>	Evolución dos CRA en Galiza	179
<b>Gráfica II.5</b>	Colexios Públicos Integrados, por provincias. Curso 2004-2005	180
<b>Táboa II.4</b>	Coñecemento e uso do galego	191
<b>Gráfica II.6</b>	Poboación xitana en Galiza por provincias	202
<b>Gráfica II.7</b>	Distribución intraprovincial da poboación xitana en Galiza (%)	203
<b>Gráfica II.8</b>	Estrutura laboral da comunidade xitana. 1983-2000 (%)	207
<b>Gráfica II.9</b>	SalDOS migratorios intercensais en Galiza. 1860-1980	219
<b>Táboa II.5</b>	Etapas da emigración americana. 1861-1970	220
<b>Gráfica II.10</b>	Emigración transoceánica galega e do total do Estado. 1911-1960	226
<b>Táboa II.6</b>	Etapas da emigración a Europa	228
<b>Gráfica II.11</b>	Destinos europeos dos galegos. 1962-1970	230
<b>Táboa II.7</b>	Emigración galega a Europa. 1992-2001	232
<b>Táboa II.8</b>	Emigración española. Distribución por CC.AA de procedencia. 1966-2001	233
<b>Táboa II.9</b>	Emigración galega ao resto do Estado. 1962-1991	235
<b>Táboa II.10</b>	Emigración galega a España segundo Comunidades de destino e provincia de procedencia. Ano 2003	236
<b>Táboa II.11</b>	Migracións intragalegas. 1962-1991	237
<b>Táboa II.12</b>	Migracións intragalegas por provincias de procedencia e destino. Ano 2005	238
<b>Gráfica II.12</b>	Emigrantes retornados a Galiza e ao Estado. 1991-2001	245
<b>Gráfica II.13</b>	Evolución de retornos a Galiza e ao conxunto do Estado. 1991-2001	246
<b>Gráfica II.14</b>	Evolución de emigrantes e retornados. 1995-2001	247

<b>Táboa II.13</b>	Censo electoral de residentes ausentes galegos: distribución por provincias. Anos 1966-2001	248
<b>Táboa II.14</b>	Electores galegos no estranxeiro: distribución segundo continentes e países de residencia. Ano 2001	249
<b>Gráfica II.15</b>	Emigración e retorno no Estado. Anos 1995-2001	257
<b>Gráfica II.16</b>	Evolución das cifras de inmigración no Estado. 1990-2005	258
<b>Táboa II.15</b>	Evolución do <i>stock</i> de permisos de residencia no Estado. Distribución por clases de réximes, 1990-2005	259
<b>Gráfica II.17</b>	Evolución da proporción de residentes estranxeiros no Estado segundo réxime. 1990-2005	261
<b>Gráfica II.18</b>	Estimación de estranxeiros en situación irregular, por CC.AA. Ano 2001	263
<b>Gráfica II.19</b>	Residentes estranxeiros no Estado por continentes de procedencia. Ano 2005	264
<b>Gráfica II.20</b>	Evolución da poboación estranxeira no Estado por continentes de procedencia. Anos 1991-2005	266
<b>Táboa II.16</b>	Residentes estranxeiros por CC.AA. Anos 1991-2005	268
<b>Gráfica II.21</b>	Colectivo nacional de cidadáns estranxeiros máis numeroso segundo provincia	271
<b>Gráfica II.22</b>	Estranxeiros residentes no Estado por idades. 1998-2003	272
<b>Táboa II.17</b>	Estranxeiros no Estado, por sexo e réxime. 1998-2004	273
<b>Gráfica II.23</b>	Evolución da poboación estranxeira en Galiza. Anos 1991-2005	277
<b>Gráfica II.24</b>	Residentes estranxeiros. Evolución en Galiza e no conxunto do Estado. 1991-2005	278
<b>Táboa II.18</b>	Variación porcentual do <i>stock</i> de estranxeiros por CC.AA. 1991-2005	279
<b>Táboa II.19</b>	Estranxeiros residentes en Galiza por clases de réxime. Anos 1998-2005	281
<b>Táboa II.20</b>	Estranxeiros residentes en Galiza por continente de procedencia. Anos 1998-2005	282
<b>Gráfica II.25</b>	Evolución dos residentes estranxeiros en Galiza, segundo continente de procedencia. 1998-2005	283
<b>Gráfica II.26</b>	Residentes estranxeiros en Galiza por principais países de procedencia. Ano 2001. Ano 2005	286
<b>Táboa II.21</b>	Concellos galegos con máis residentes estranxeiros. Ano 2001	287
<b>Táboa II.22</b>	Concellos galegos con maior porcentaxe de estranxeiros. Ano 2001	288
<b>Gráfica II.27</b>	Estranxeiros en Galiza por continente de procedencia e provincia de residencia. Ano 2005	289
<b>Táboa II.23</b>	Residentes estranxeiros en Galiza por provincias de destino e países de procedencia. Ano 2004	290
<b>Gráfica II.28</b>	Estranxeiros en Galiza por países de procedencia máis representados e provincia de residencia. Ano 2005	291
<b>Gráfica II.29</b>	Procedencia xeográfica dos residentes estranxeiros en cada provincia. Ano 2005	294
<b>Táboa II.24</b>	Evolución do <i>stock</i> de residentes estranxeiros en Galiza segundo réxime. 1998-2004	297

<b>Táboa II.25</b>	Evolución do <i>stock</i> de estranxeiros residentes en Galiza, segundo sexo. 1998-2004	297
<b>Gráfica II.30</b>	Estranxeiros en Galiza. Distribución por idades. 1998-2003	298
<b>Táboa II.26</b>	Evolución do alumnado estranxeiro non universitario no Estado, segundo ensinanza. Cursos 1998-99/2005-06	304
<b>Táboa II.27</b>	Incrementos interanuais do alumnado estranxeiro no Estado. Cursos 199-92/2005-06	305
<b>Táboa II.28</b>	Incrementos interanuais do alumnado estranxeiro en Galiza. Cursos 1991-92/ 2005-06	305
<b>Gráfica II.31</b>	Evolución dos incrementos interanuais do alumnado estranxeiro: comparación Galiza/conxunto do Estado	306
<b>Táboa II.29</b>	Evolución do alumnado estranxeiro non universitario en Galiza. Cursos 1998-99/2005-06	307
<b>Gráfica II.32</b>	Alumnado estranxeiro escolarizado no Estado e en Galiza, por clase de ensinanza. Curso 2005-06	309
<b>Táboa II.30</b>	Relación entre o alumnado estranxeiro non universitario e o alumnado autóctono. España. 1998-99/2003-04	310
<b>Táboa II.31</b>	Relación entre o alumnado estranxeiro non universitario e o alumnado autóctono. Galiza. 1998-99/2003-04	311
<b>Táboa II.32</b>	Distribución do alumnado estranxeiro non universitario no Estado, segundo tipo de centro.	312
<b>Táboa II.33</b>	Distribución do alumnado estranxeiro non universitario en Galiza, segundo tipo de centro.	313
<b>Táboa II.34</b>	Evolución do alumnado estranxeiro non universitario no Estado, segundo procedencia. 1991-92/2005-06.	314
<b>Gráfica II.33</b>	Evolución da representación porcentual do alumnado estranxeiro no Estado, segundo procedencia.	315
<b>Táboa II.35</b>	Total de residentes estranxeiros e alumnado estranxeiro no Estado, segundo procedencia. 1991-2005	317
<b>Táboa II.36</b>	Alumnado estranxeiro en Galiza por nacionalidades. 2000-01/2005-06	318
<b>Gráfica II.34</b>	Peso do alumnado estranxeiro no conxunto de residentes por nacionalidade. Galiza, 2005-06	319
<b>Gráfica II.35</b>	Total de residentes estranxeiros e alumnado estranxeiro, por Comunidade de residencia. 2005-06	321
<b>Táboa II.37</b>	Distribución do alumnado estranxeiro en Galiza por provincias e clase de ensinanza. Cursos 2002-03/2005-06	323
<b>Cadro II.1</b>	Algúns programas e estratexias de Educación Intercultural implementados no Estado	324
<b>Gráfica III.1</b>	Distribución dos centros por provincias	347
<b>Gráfica III.2</b>	Distribución por tipo de centro	348
<b>Gráfica III.3</b>	Distribución dos centros segundo titularidade	348
<b>Gráfica III.4</b>	Distribución dos centros por número de unidades	349
<b>Gráfica III.5</b>	Distribución dos centros por número de profesores	350
<b>Gráfica III.6</b>	Anos de experiencia docente	351
<b>Gráfica III.7</b>	Idade do profesorado	352
<b>Gráfica III.8</b>	Anos de experiencia en aulas con diversidade cultural	353
<b>Gráfica III.9a</b>	Formación do profesorado en Educación Intercultural	354

<b>Gráfica III.9b</b>	Formación do profesorado en Educación Intercultural. Distribución por xénero	354
<b>Gráfica III.9c</b>	Formación en Educación Intercultural. Distribución por idades	355
<b>Cadro III.1</b>	Relación entre anos de experiencia en aulas con diversidade cultural e formación en Educación Intercultural	356
<b>Gráfica III.10</b>	Coñecemento de experiencias en Educación Intercultural	357
<b>Gráfica III.11</b>	Distribución de alumnos por procedencia cultural	360
<b>Gráfica III.12</b>	Presenza doutras culturas nos centros	362
<b>Gráfica III.13</b>	Alumnado doutras culturas por provincias	363
<b>Gráfica III.14</b>	Escolarización de minorías culturais segundo titularidade dos centros	364
<b>Gráfica III.15</b>	Participación do alumnado minoritario nas actividades do centro	371
<b>Gráfica III.16</b>	Necesidades socioeducativas do alumnado minoritario	373
<b>Gráfica III.17</b>	Necesidade da intervención educativa	375
<b>Gráfica III.18</b>	Iniciativas contempladas no PEC para abordar a multiculturalidade	376
<b>Gráfica III.19</b>	Necesidades socioeducativas, conflitividade e asistencia ás aulas do alumnado minoritario nos centros que contemplan no PEC medidas perante a multiculturalidade	378
<b>Gráfica III.20</b>	Relación entre o centro e as familias	379
<b>Gráfica III.21</b>	Participación dos pais nos centros	379
<b>Gráfica III.22</b>	Criterios de adscrición do alumnado minoritario aos grupos	385
<b>Gráfica III.23</b>	Programación diferenciada para os alumnos culturalmente minoritarios	386
<b>Gráfica III.24</b>	Programación diferenciada con alumnado minoritario. Relación coa experiencia en aulas multiculturais	388
<b>Gráfica III.25</b>	Fontes de axuda á actividade docente	389
<b>Gráfica III.26</b>	Actividades destinadas a vivenciar diferentes realidades culturais	392
<b>Gráfica III.27a</b>	Existencia de conflito entre alumnos	393
<b>Gráfica III.27b</b>	Resposta aos conflitos na aula	393
<b>Gráfica III.28a</b>	Utilización de criterios específicos	394
<b>Gráfica III.28b</b>	Criterios de organización na aula	394
<b>Cadro III.2</b>	Relación entre dominio da lingua e proceso de aprendizaxe	395
<b>Cadro III.3</b>	Consecuencias da presenza de minorías culturais nas aulas	397
<b>Gráfica III.29</b>	Necesidade da inclusión de contidos interculturais nas programacións de aula	399
<b>Gráfica III.30</b>	Colaboración dos servizos externos na atención á diversidade cultural	401
<b>Gráfica III.31</b>	Relación coas familias do alumnado culturalmente minoritario	401
<b>Gráfica III.32</b>	Relación coas familias segundo experiencia docente con alumnado minoritario	402
<b>Gráfica III.33</b>	Vías de relación coas familias	403
<b>Gráfica III.34</b>	Dificultades na relación coas familias	404
<b>Táboa III.1</b>	Actitudes do profesorado cara a Educación Intercultural	406



<b>Táboa III.2</b>	Actitudes do profesorado cara a formación en Educación Intercultural	408
<b>Táboa III.3</b>	Actitudes dos profesores cara os programas de Educación Intercultural	411
<b>Táboa III.4</b>	Actitudes cara os alumnos de minorías étnico-culturais	413
<b>Táboa III.5</b>	Actitudes cara a acción educativa intercultural	416
<b>Táboa III.6</b>	Actitudes cara o currículo intercultural	418
<b>Táboa III.7</b>	Percepción social da inmigración.	420



# **INTRODUCCIÓN**



Desde o principio dos tempos, a historia das sociedades humanas está asociada á historia das migracións e aos contactos culturais, fontes, ámbolos dous fenómenos, de múltiples influencias. Ben é certo, sen embargo, que estes encontros non sempre tiveron o carácter de simple adaptación ao medio, ou de intercambios pacíficos e de aprendizaxe mutua; pola contra, en numerosas ocasións, deron lugar ao rexeitamento e ás confrontacións. As culturas téñense construído e modificado en contextos dinámicos polas colectividades e os individuos, participantes estes últimos de interaccións da súa propia historia, sometidos a influencias e a presións múltiples que condicionaron a construción das súas identidades.

Actualmente, co proceso globalizador da economía, reforzado pola revolución tecnolóxica das comunicacións que permiten e potencian a circulación da información, multiplícanse os contactos entre os pobos en diversos dominios. O Planeta, atrapado na contradición entre a proclama neoliberal do libre tránsito de mercadorías e as políticas discriminatorias e restritivas que impoñen os gobernos dos países desenvolvidos ao libre tránsito das persoas, fica convertido nunha inmensa “aldea global” significada pola mobilidade xeográfica e os contextos multiculturais. En definitiva, e coincidindo co profesor Delgado (1998), a situación actual defínese coma un compendio de moitas culturas, pero como unha única sociedade.

Estes contextos emerxentes, onde se artellan o local co mundial, reproducen, tamén, as insalvables contradicións e as distancias socioeconómicas caracterizadoras das vellas sociedades, provocando, por engadido, a perda dos puntos de referencia sobre os que sobrevivían unha gran parte das nosas sociedades (Marín, 2003).

Os espazos urbanos convértense progresivamente nun mosaico formado por multitude de microclimas culturais que os inmigrantes tenden a crear alí onde se establecen, nun intento por reorganizar elementos máis ou menos distorsionados da súa tradición de orixe. Á beira da diversidade cultural suscitada polas comunidades procedentes do exterior, outros procesos de heteroxeneización especificamente urbanos

comezan a xerar novas “etnicidades” estruturadas en torno á música, a sexualidade, a ideoloxía política, a idade, as modas ou os deportes (Delgado, 1998).

Entre o medio das polémicas mediáticas centradas na hipotética usurpación de postos de traballo aos autóctonos, na pertinencia de símbolos culturais propios na escola pública, no choque de hábitos e costumes, nas acusacións de actitudes xenófobas, no clima de inseguridade creado a partir da chegada dos estranxeiros, etc., agroma a cuestión central, a cuestión sen calificativos, o *quid* de ineludible resposta: como facer para vivirmos xuntos, como lograr o respecto e o aproveitamento mutuo da nosa diversidade cultural.

A institución escolar, nacida outrora con vontade homoxeneizadora, enfréntase agora ao reto de responder á multiculturalidade, toda vez que pasamos da asimilación á tolerancia e desta ao recoñecemento e o respecto.

O espazo multicultural fai necesaria unha reflexión de base en aras a imaxinar unha pedagogía apropiada. A perspectiva intercultural proporciona ese marco teórico valioso desde o que formular iniciativas educativas que favorezan a igualdade de oportunidades e resultados, e o desenvolvemento de actitudes de tolerancia e respecto mutuo en contextos culturalmente plurais (Aguado, 2000).

Galino (1990) apunta dous factores como causantes da reflexión e o debate intenso da problemática pedagóxica que se orixina en contextos multiculturais: as situacións educacionais da poboación inmigrante e a conciencia da propia identidade cultural. Hoxe por hoxe, a escola, máis ca unha vía de promoción para a segunda xeración de inmigrantes, consiste nun filtro que confirma e reforza o baixo nivel sociocultural da primeira xeración de emigrantes actuando como reprodutor do *statu quo* –a situación descrita é válida non só para a poboación inmigrante, máis tamén para as capas autóctonas desfavorecidas economicamente nos países industrializados e a poboación rural nos países en vías de desenvolvemento–. O descoñecemento da lingua, as características sociofamiliares e os criterios de avaliación socio-etnocéntricos aplicados nos diferentes ciclos escolares, son algúns dos mecanismos de selección de grande incidencia neste sector da poboación escolar.

Por outra parte, a conciencia da propia identidade preséntase coma un sentimento de pertenza que vincula o individuo a un patrimonio sociocultural concreto, son as raíces comunitarias que alimentan a súa maneira de estar no mundo. A propia sociedade debe crear mecanismos internos que permitan o exercicio do dereito á identidade cultural.

*La legitimidad de las diversas culturas descansa en el reconocimiento de que toda cultura se refiere a un grupo humano, al hombre en su dimensión social [...]. El derecho a la identidad cultural responde a una dinámica interna, a un proceso de creación continuo de la propia sociedad. Sus legítimas facetas engendran la movilización de los recursos para la acción, transforman los cambios necesarios en adaptaciones creativas.*

(Galino, 1990, 12)

## **XUSTIFICACIÓN**

Unha rápida ollada ao noso arredor permitiríanos afirmar, sen máis preámbulos, que a diferenza existe: as complexas combinacións xenéticas determinan a existencia de individuos de diferentes estaturas, cor de pelo e de pel, de xénero feminino ou masculino, etc. No marco da representación humana, a heteroxeneidade resulta tamén evidente: cóntanse por dúcias as relixións practicadas en todo o planeta; estímase que máis de 5.000 linguas son faladas no mundo; outros tantos grupos étnicos, caracterizados por evidentes diferenzas culturais e un mapa xenético practicamente idéntico, habitan os case 200 Estados independentes existentes; sendo así que non só somos diferentes, senón que, ademais, somos culturalmente diversos.

De máis está dicir que a evidencia da diferenza non implica, nin implicou ao longo da historia, a súa normal aceptación. No nome da diferenza xustifícase a miúdo a desigualdade, e a miúdo tamén, a desigualdade lexitima o sometemento, a marxinación e a exclusión. Prácticas esclavistas, racistas e sexistas, xenocidios, invasións ou procesos colonizadores, ilustran esta afirmación.

Máis de vinte anos de docencia con alumnado de todos os niveis de ensino non universitario, tññanos permitido constatar as diferenzas, e mesmo as desigualdades, no contexto escolar. Desde que iniciáramos a andaina nesta profesión alá no curso 1983-84 coa participación no Programa de Educación Compensatoria implementado na provincia de Ourense ao aveiro do R.D. 1174/1983, ata a práctica diaria nas aulas con alumnos de

calquer condición social, con distintos ritmos de aprendizaxe, de etnia xitana, de diversas crenzas relixiosas, de procedencia rural e urbana, monolingües, bilingües, etc., fóramos aprendendo a ollar o noso entorno cunha mirada plural, tolerante, aberta, ao tempo que íamos incorporando ao noso exercicio profesional as medidas curriculares de atención á diversidade que se reclamaban como necesarias.

Con todo, será na segunda metade da década dos noventa cando un novo fenómeno, non por previsible menos inesperado, vai irrumpir nas nosas aulas: a escolarización de alumnos procedentes doutros países. Tratábase, unhas veces, de fillos de emigrantes galegos retornados, outras, de estranxeiros que paseniñamente se foran asentando en Galiza; ás veces, coñecedores dalgunha ou das dúas linguas cooficiais na Comunidade, outras, absolutamente alleos a calquera delas; en ocasións, sen ningún problema aparente para compartir os valores vixentes na nosa sociedade, noutras, con certas actitudes e hábitos que chocaban aparatosamente co xeito que nós tiñamos de interpretar e de estar no mundo. Non eran moitos rapaces, certo, pero, ademais de ir medrando o seu número de curso en curso, resultaban os suficientes como para termos que cuestionarnos a maneira de facilitar a súa incorporación ás aulas e ir modificando algúns aspectos do Proxecto Educativo da nosa escola.

Foi precisamente a chegada destes alumnos estranxeiros o factor que nos obrigou a repensar a diversidade. Xa non se trataba unicamente da pluralidade intrínseca a nós mesmos, aquela que nos correspondía naturalmente por sermos, como todas as demais, unha sociedade heteroxénea. Agora, ás diferenzas existentes engadíanselle outras externas ás nosas. Comezamos a comprender o alcance da multiculturalidade, ao tempo que nos íamos percatando da necesidade da intervención educativa, non só con carácter compensatorio, máis tamén sociocultural. Xusto é dicir tamén que pouco sabíamos a este respecto, e estes alumnos de procedencias culturais minoritarias comezaron a converterse nun reto ao noso labor docente.

Xa no bienio 1999-2001 tivemos ocasión de achegarnos por primeira vez aos conceptos teóricos da educación intercultural, no marco dos cursos de doutoramento do Departamento de Teoría e Historia da Educación –hoxe, Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía social– da Universidade de Santiago de Compostela, materializándose o noso interese polo tema no traballo de investigación



intitulado “A educación en contextos multiculturais: deseño dunha proposta de investigación na Galiza”, que serviu de alicerce teórico para este traballo de Tese.

A participación na investigación “A inmigración nun país de inmigrantes: o desafío da escola intercultural en Galicia”, dirixida polo profesor Santos Rego da Universidade de Santiago de Compostela, brindounos a oportunidade de afondar na conceptualización da proposta intercultural e de achegarnos á realidade multicultural dos centros de ensino secundario na nosa Comunidade Autónoma. Ao carón deste estudo desenvolvemos o traballo de campo que abriu as portas para concretar a dimensión empírica da investigación realizada (ver Santos et al., 2003).

É certo que a presenza de fillos de estranxeiros nas escolas galegas dista de ser, polo momento, abrumadora. Non obstante, as situacións de exclusión social e marxinalidade nas que vive unha parte da poboación inmigrante, xunto con algunhas actitudes xenófobas que agroman entre determinados sectores autóctonos noutras latitudes con maior tradición inmigratoria, xustifican, cremos, este estudo. A incorporación das minorías culturais a todos os procesos sociais e os valores de tolerancia e respecto non poden gardar relación proporcional coa dimensión cuantitativa do feito, senón coa perspectiva humana, solidaria e democrática.

## **FORMULACIÓN DO PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

Como consecuencia do impacto mundial da globalización económica, dunha revolución tecnolóxica sen precedentes e da extensión das redes de comunicación, todo o planeta parece terse convertido nunha enorme autopista pola que diariamente transitan millóns de persoas. Certo é que os desprazamentos da poboación non son unha característica exclusiva destes tempos, pero as repercusións inmediatas e a medio prazo das actuais correntes migratorias en amplas zonas do mundo outórganlle a este vello fenómeno unha nova dimensión. O cambio de tendencia nas correntes migratorias é, precisamente, un dos resultados desta mundialización da economía. A Unión Europea, convértese agora en destino preferente de importantes efectivos humanos procedentes de non importa que latitudes.

Como parte que é deste contexto xeográfico, económico e político occidental, Galiza aparece como meta potencial para aquelas persoas que, procedentes doutras zonas máis desfavorecidas, abandonan a súa terra de orixe na procura dun presente con máis oportunidades. Os datos veñen evidenciar, de feito, que a Comunidade Autónoma está a mudar progresivamente o seu perfil de país de emigrantes polo de receptor de inmigrantes estranxeiros. Esta corrente de entrada vese en Galiza, ademais, intensificada pola inmigración de retorno, que supón un 20% do total español deste tipo de migracións, e que é consecuencia da masiva emigración de galegos noutros momentos da historia.

A chegada e posterior instalación de novas persoas en idade activa no territorio galego trae consigo, máis cedo que tarde, a incorporación dos seus fillos á escola, o que, sen dúbida, representa un importante desafío para as diferentes comunidades educativas e para o sistema en xeral. Sexa por cuestións meramente académicas, sexa por outras de carácter sociocultural, o certo é que os centros de ensino deberán, chegados a este punto, repensar os seus proxectos educativos e curriculares, da mesma maneira que as políticas educativas impulsadas polas distintas administracións haberán de enfocarse no marco dun contexto escolar multicultural.

E é aquí, precisamente, onde se sitúa a cerna deste estudo, en achegármonos á diversidade cultural na escola galega e determinar en que medida a xestión desta hipotética diversidade sobarda xa hoxe os límites dos enfoques tradicionais da educación. Ou, se se prefire, e formulando o problema en termos propios da intervención pedagóxica, estanse a dar neste intre as condicións necesarias para que no contexto escolar galego sexa, non só precisa, senón tamén viable a intervención socioeducativa de orientación intercultural?

## **OBXECTIVOS DA INVESTIGACIÓN**

A pregunta formulada no parágrafo anterior suxírenos abordar a cuestión a partir da consideración de tres grandes **obxectivos xerais**:

1. Establecer o marco conceptual básico sobre o que se asenta a investigación desenvolvida.

2. Recoñecer e interpretar o contexto cultural galego desde unha perspectiva que vencella multiculturalismo e interculturalismo.
3. Identificar os principais vectores do desafío intercultural na educación secundaria en Galiza.

Acotando máis polo miúdo estas tres grandes áreas de traballo, é posible concretar cada un dos obxectivos xerais noutros de carácter **específico**:

1. *Establecer o marco conceptual sobre o que se asenta a investigación* permite formular tres obxectivos específicos:
  - 1.1. Coñecer cales son os mecanismos polos que se constrúe a diferenza na sociedade da información.
  - 1.2. Analizar os procesos que dan lugar aos contextos multiculturais na sociedade global: o impacto das migracións e o recoñecemento da intradiversidade.
  - 1.3. Comprender o enfoque intercultural como un marco teórico valioso desde o que abordar a educación nos novos contextos sociais de carácter multicultural.
2. *Recoñecer e interpretar o contexto cultural galego desde a perspectiva que vencella multiculturalismo e interculturalismo* implica:
  - 2.1. Analizar os principais elementos configuradores da heteroxeneidade cultural interna: desequilibrio na distribución territorial da poboación, peculiaridades do medio rural fronte ao urbano, o conflito lingüístico e a presenza de certas minorías culturais asentadas no territorio.
  - 2.2. Estudar as correntes migratorias, de saída no pasado, de retorno e de entrada de estranxeiros na actualidade.
  - 2.3. Coñecer o impacto da inmigración no contexto escolar galego: evolución do alumnado estranxeiro non universitario e atención educativa.
3. *Identificar os principais vectores do desafío intercultural na educación secundaria en Galiza* require, cando menos, coñecer:
  - 3.1. O alcance da diversidade cultural nos centros de ensino secundario.
  - 3.2. Como se xestiona esa diversidade tanto a nivel de centro –directores- como de aula -profesorado-.

- 3.3. O perfil do profesorado –principal axente educador na escola– no tocante a dous aspectos fundamentais: actitudes perante a diversidade cultural nas aulas e formación en educación intercultural.

## **METODOLOXÍA XERAL**

A presente investigación pretende desenvolver unha análise lineal que, por dedución, nos permita proceder desde o universal ao particular. Desta maneira, partiremos da fundamentación conceptual da educación intercultural no contexto global da sociedade da información, para, posteriormente, analizar a morfoloxía da sociedade galega desde os principios da multi/interculturalidade e, introducirmos, finalmente, mediante un estudo de carácter descritivo, na realidade concreta da xestión da diversidade cultural na escola secundaria en Galiza. A consecución progresiva dos obxectivos propostos deberían permitir achegar as respostas ao problema da investigación.

Para acadar o primeiro obxectivo xeral procuramos establecer a caracterización desta sociedade actual denominada “da información” ou “global”, centrándonos naqueles aspectos e procesos –migracións e diversidade cultural interna– que demandan a progresiva asunción dun enfoque intercultural da educación. Trátase dunha exposición de carácter netamente teórico na que nos adentramos nunha boa parte da abondosa bibliografía existente ao respecto, procurando non só as fontes orixinais senón tamén, na medida do posible, artigos, comunicacións e demais traballos máis actuais nos ámbitos español e galego. Fixemos unha selección crítica de aquelas aportacións que consideramos máis axeitadas aos obxectivos do traballo, pero, honestamente, debemos recoñecer que ficaron fóra do noso alcance outros estudos de incuestionable valía. Salientaremos a considerable utilidade que para nós tivo Internet na procura de documentación e complementación bibliográfica.

A consecución do segundo obxectivo xeral encarrilouse a partir dalgúns conceptos fundamentais na Educación Intercultural. Procedimos á comprensión e posterior descrición da sociedade galega como un contexto multicultural de seu, ao que se lle ven sumar nos últimos anos a lenta, pero constante, chegada de traballadores estranxeiros. Resultaba obrigado para achegarnos progresivamente ao núcleo da

cuestión que ocupa este traballo, un achegamento ao universo escolar, polo que analizamos a evolución do alumnado estranxeiro non universitario en Galiza nos últimos anos a partir de distintas fontes estatísticas ofrecidas por diferentes organismos (INE, Ministerio de Traballo Asuntos Sociais, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de Xunta de Galicia). Indagamos tamén acerca da implicación das administracións educativas en relación á escolarización deste alumnado na Comunidade Autónoma, tanto no referido ás disposicións lexislativas como na formación do profesorado.

Para abordar o terceiro obxectivo xeral levamos a cabo un estudo de carácter empírico no que se utilizaron tres instrumentos descritivos. A recollida dos datos cos que traballamos foi realizada nunha primeira fase durante o curso 2001-02 no cadro da investigación “A inmigración nun país de emigrantes: o desafío da escola intercultural en Galicia” (ver Santos et al., 2003), e estendida a unha segunda fase no curso seguinte.

## **ESTRUTURA**

A estrutura xeral do traballo estableceuse en función dos tres obxectivos xerais e do avance progresivo da investigación, de maneira que ficou dividida en tres partes. Os diferentes capítulos que compoñen cada parte responden, á súa vez, aos diferentes obxectivos específicos propostos para cada un dos xerais.

A primeira parte, *A construción da diferenza na sociedade da información. Multiculturalismo e educación: a dimensión conceptual*, estruturada en tres capítulos, constitúe o marco teórico e a fundamentación conceptual que nos permite abordar, na segunda parte, a análise da sociedade galega como un contexto multicultural, e presentar na terceira parte a dimensión empírica do estudo.

Hai en primeiro lugar un capítulo adicado á caracterización da Sociedade da Información, aos procesos de construción da diferenza no seu seo e aos retos que hoxe ten por resolver a educación no contexto mundial. O segundo capítulo resume as principais respostas que, ao longo da historia, se teñen dado ao fenómeno multicultural para pasar, a continuación, a analizar as migracións como fonte de diversidade cultural no pasado e, de maneira particular, na sociedade global. Remata esta parte cun capítulo

adicado á educación en contextos multiculturais, no que se perfila a proposta intercultural como alternativa da educación nas sociedades culturalmente plurais.

A segunda parte, *O contexto cultural galego: diversidade cultural interna e migracións*, analiza a sociedade galega desde a perspectiva intercultural tomando como base deste construto dous vectores: a diversidade cultural interna (determinada en boa medida pola influencia do medio, ademais do conflito lingüístico e a cohabitación no mesmo territorio con algunha minoría cultural) e as correntes migratorias (de saída, de retorno e de inmigración estranxeira), vectores que dan lugar ao cuarto e quinto capítulos, respectivamente. O capítulo sexto céntrase na poboación estranxeira en idade escolar, achegando unha descrición do colectivo e repasando as liñas máis significativas das distintas políticas educativas relativas á atención destes alumnos. Se ben o obxectivo do noso traballo se dirixe cara o coñecemento, comprensión e descrición do fenómeno inmigratorio en Galiza e do seu impacto no noso contexto escolar, as alusións, referencias e comparacións coa dinámica da inmigración no conxunto do Estado son, por razóns obvias, non só inevitables, senón necesarias.

A terceira parte, *Un estudo centrado na escola secundaria en Galiza: o desafío da interculturalidade*, constitúe a aportación empírica a este traballo e preséntase estruturada en cinco capítulos. No primeiro deles (Cap. 7) expóñense as bases metodolóxicas seguidas na investigación. Nos seguintes, mediante a análise descritiva dos resultados arroxados polos dous cuestionarios e a escala de actitudes, fíxanse as características da mostra (Cap. 8), abórdase a realidade intercultural dos centros de ensino secundario desde a perspectiva dos directores (Cap. 9) e do profesorado (Cap. 10), respectivamente, e, finalmente, compáranse os puntos de vista de ámbolos dous profesionais da educación ante determinados temas (Cap. 11).

Por último, queremos aproveitar as liñas finais desta introdución para manifestar o noso sincero recoñecemento a todas aquelas persoas que, dun ou doutro xeito, contribuíron á culminación desta investigación. A risco de caer nos tópicos habituais e

nas involuntarias e indesexadas omisións que adoitan caracterizar estas fórmulas de gratitude, atévome a facer algunhas mencións.

Quero agradecer aos profesores D. Antonio Rodríguez Martínez e D. Miguel Anxo Santos Rego, ámbolos dous directores deste traballo, a súa xenerosidade ao regalarme ao longo destes anos o seu maxisterio, a súa dedicación e o seu tempo, a confianza no meu facer e a súa amizade. Teño que agradecer, ademais, ao profesor Rodríguez Martínez terme guiado e axudado na iniciación no campo da investigación, xa desde a dirección do Traballo de investigación dos cursos de doutoramento; a súa palabra amable, tranquila e optimista; a meticulosidade na corrección e o escrupuloso respecto ao lentísimo ritmo no avance deste estudo. Ao profesor Santos Rego debo agradecerlle, en particular, que me brindara a oportunidade de colaborar na investigación dirixida por el mesmo, da cal brotou unha parte moi importante deste traballo.

Teño que agradecer, así mesmo, ás profesoras Dna. Mar Lorenzo Moledo e Dna. Esther Olveira Olveira a súa colaboración amable e desinteresada; aos profesores de Secundaria, D. Luis Márquez, D. Manuel Codesido, D. Jesús Vázquez, Dna. M<sup>a</sup> Luz Marcos, D. José Cacheiro e D. Mariano Guizán, cuxas aportacións foron tan valiosas; tamén, como non, a todos os profesores e directores anónimos que buscaron un oco nos seus quefaceres para respostar os nosos cuestionarios. A Bieito, a quen sometín sen ningún tipo de reparo a reiteradas lecturas destas páxinas.





**PRIMEIRA PARTE**

**A CONSTRUCCIÓN DA DIFERENZA NA  
SOCIEDADE DA INFORMACIÓN.  
MULTICULTURALISMO E EDUCACIÓN  
INTERCULTURAL: A DIMENSIÓN CONCEPTUAL**



## **1. SOCIEDADE DA INFORMACIÓN E CONSTRUCCIÓN DA DIFERENZA. RETOS DA EDUCACIÓN NA NOVA SOCIEDADE**

Este final de século e principio de milenio ten sido testigo do asentamento dos puntos de continuidade e de futuro da sociedade actual, a *Sociedade da Información xeralizada*. Este novo fenómeno ven acompañado doutros dous acontecementos, sen os cales sería impensable a súa existencia. Estamos a falar da *economía global* e do *desenvolvemento tecnolóxico*. É tal a interdependencia existente destes tres elementos entre si, que se tece entre eles unha especie de tea de araña artellada por unha relación causa-efecto.

O pensamento global (*globalismo*) responde a unha concepción neoliberal do dominio do mercado mundial, segundo o cal este desaloxa ou substitúe do poder o quefacer político territorial dos Estados (Touriñán, 1999a). Da súa concreción práctica obtense un modelo económico, a *globalización da economía*, caracterizado pola importancia dos movementos especulativos de capitais fronte aos procesos particulares de produción e investimento industrial, supoñendo, a curto prazo, a necesaria modificación ou supresión das fronteiras nacionais nos negocios. Créase, entón, un sistema de *produción global* no que é posible separar territorialmente os lugares xeográficos de planificación e xestión, dos de investimento, de produción (habitualmente onde a man de obra resulte máis abundosa, barata, e menos conflitiva; ou ben onde o aforro no transporte de materias primas así o aconselle), de residencia ou de declaración fiscal. Estas relacións financeiras execútanse no marco dunha *sociedade mundial* que vai máis alá de gobernos, parlamentos ou opinións públicas.

Para que todo este entramado funcione é imprescindible que exista (ou se cree) unha boa rede de *comunicacións*, o que sen dúbida esixe un *desenvolvemento tecnolóxico* cada vez maior. Información e coñecemento son as variables decisivas na produtividade e na competitividade –características fundamentais de toda economía–; de maneira que con capital, pero sen tecnoloxía e coñecemento pérdese este capital,

mentres que con coñecemento e tecnoloxía e sen capital, pódese chegar a xerar bastante capital (Castells, 1998). A estas alturas, e mentres un bo anaco de mundo carece de infraestruturas básicas de comunicación (estradas, autovías...), o vertixinoso desenvolvemento das telecomunicacións ven de mudar a relación espazo/tempo ao recortar o "espazo real" e xestar, no seu lugar, un "espazo virtual" en constante transformación, o *ciberespazo*. As redes da información constitúen agora mesmo, o soporte polo que circulan os fluxos que modifican e condicionan os procesos do planeta. Podemos afirmar, xa que logo, que as *tecnoloxías da información* son o instrumento que permite, formaliza e estrutura as relacións económicas e sociais, sen esquecer a influencia sobre o mundo da cultura.

A apertura dun mundo multimedia (sons-texto-imaxe), o desenvolvemento das autopistas da información, o incremento no número de canles de televisión, a posibilidade de responder ás necesidades das sociedades europeas –redes de comunicación nas empresas, acceso xeralizado a bases de datos científicos e de ocio, difusión do teletraballo, desenvolvemento da atención preventiva e da medicina a domicilio, teleeducación, etc.– son algunhas das consecuencias que derivan desta *sociedade dixitalizada* (Soto, 1999, 30-31).

Sen embargo, esta nova sociedade, caracterizada segundo Touriñán (1999a, 132), pola súa representación virtual, a súa capacidade interactiva, a súa simultaneidade en tempo real, o seu enfoque global, a súa perspectiva relacionante e participativa e a súa filosofía sistémica, non está libre das contradicións que ela mesma xera.

O desenvolvemento tecnolóxico, favorecedor da internacionalización da economía, da comunicación e da información, alimenta a tendencia á homoxeneidade en todos os ámbitos, o que, sen dúbida, tropeza co desexo de afirmación da propia identidade, individual e colectiva, e do marco territorial de referencia. Conflitos bélicos territoriais; movementos nacionalistas, feministas ou homosexuais; reivindicacións indixenistas e un longo etcétera, evidencian, non só a heteroxeneidade da sociedade mundial, mais tamén o desexo, dos individuos e dos pobos, de sermos recoñecidos e aceptados nas nosas diferenzas.

A afirmación do feito diferencial, adquire unha nova dimensión nunha sociedade marcada polos desprazamentos e a superación das fronteiras políticas. En efecto, a

globalización mundial da economía está propiciando o aumento e consolidación das diferenzas entre áreas xeográficas desenvolvidas e subdesenvolvidas. A penuria económica e a ausencia de expectativas expulsan a miles de persoas dos seus lugares de orixe na procura dun mundo mellor.

Así, os fenómenos migratorios internacionais, favorecidos polo desenvolvemento das comunicacións a todos os niveis, maniféstanse a escala mundial. Países de tradición emigrante (España, Italia, Portugal,...) convírtense en receptores de inmigrantes; os que outrora foran importantes polos de atracción para estranxeiros (Arxentina, Venezuela, e tantos outros) son hoxe exportadores de man de obra; por fin, outros, máis recentes nestas lides (caso dos países subsaharianos) veñen completar o panorama migratorio. Ao intento, no pasado, de buscar fortuna noutro lugar e voltar á terra propia para comezar unha nova vida, contraponse, hoxe, a fascinación pola propaganda do consumo occidental e o desexo en moitos casos, de deixar atrás a miseria e atopar un lugar no que poder quedar a vivir. O resultado deste fenómeno é o carácter multicultural, que cada vez máis nitidamente, se perfila como inherente á Sociedade da Información.

Non é que a diversidade sexa un fenómeno propio da sociedade actual, pero a sociedade actual manifesta de xeito singular a súa diversidade. Aínda que a socialización tende á homoxeneización dos individuos que conviven nunha sociedade concreta, no seu seo xérase unha heteroxeneidade cultural. Nos Estados-Nación existe diversidade sobre a base da relixión, a lingua e a clase social, diversidade que se reflicte en minorías étnicas e grupos que se diferencian culturalmente (Garreta, 2001). A penetración pasada ou actual de grupos de individuos nun Estado-Nación con pautas diferentes de instalación, pertenza, reunificación familiar, etc, leva, á súa vez, a un aumento da diversidade xa existente (Gundara, 1993). As múltiples facianas da diversidade tórnanse, nas máis das veces, en desigualdades. A diversidade social, cultural, lingüística, de sexo, encubren con frecuencia, de maneira eufemística, desigualdades sociais, culturais, lingüísticas, de xénero.

A revolución tecnolóxica que, por unha parte, crea e, pola outra, se nutre da Sociedade da Información, nunha sorte de proceso simbiótico, é como unha especie de moeda de dobre cara. A diferenza existente entre o Norte e o Sur, entre a cuarta parte do Planeta e as tres cuartas partes restantes, estimula un enorme desenvolvemento das

redes de comunicación, o que, á súa vez, vai contribuír a xerar máis diferenza. Vaticínase que aqueles países que queden fóra das novas autopistas da información, quedarán decididamente fóra do desenvolvemento e do "tren do progreso". E quen vai querer quedar fóra? Ninguén, agás os que non poidan subirse a tal tren. Cabe, loxicamente, outra solución, endebedarse aínda máis para mercar ao Primeiro Mundo as tecnoloxías de última xeración, non as patentes, non, ¡os produtos a prezo de mercado!, e así... progresar.

Visto desde a óptica da educación, as conclusións veñen ser igual de demoledoras. Se damos por válido que os novos medios e as redes son elementos claves na calidade do ensino, e coincidimos con Peña e Rodríguez (1999) en sinalar a cultura e a educación como factores de desenvolvemento importantes, resulta que a falta de medios, "eses medios", frea ou imposibilita o desenvolvemento. A disparidade de coñecemento e capacidade científica concéntrase cada vez máis en termos relativos, por países, por clases, por institucións e por organizacións, mentres que os efectos da revolución tecnolóxica actual sobre a calidade de vida son apropiados polas grandes corporacións e os seus circuitos de distribución; desta maneira, o control sen restricións dos dereitos de propiedade convírtese no mecanismo fundamental do control da riqueza (Castells, 2005).

Este fenómeno de desigualdade que noutros momentos da historia provocou éxodos masivos do campo á cidade, está hoxe provocando, e as perspectivas son á alza, a progresiva despoboación de certas partes do planeta e superpoboando outras, o que, inevitablemente, contribuirá a empobrecer cada vez máis as primeiras.

Nunha especie de cadea que parece non ter fin, a desigualdade provoca máis desigualdade. Estas masas humanas que se desprazan cara a Occidente chegan a uns países nos que as desigualdades e a diversidade intranacional tamén existen. A distancia entre o medio rural e o urbano, as reivindicacións nacionalistas, as linguas recoñecidas oficialmente pero minorizadas, as minorías culturais existentes de tempo atrás (caso da poboación xitana no Estado español, os afroamericanos nos EEUU, e un longo etc), son problemas que aínda non toparon solución nos estados occidentais, cando deben afrontar unha nova problemática: de que maneira integrar social, económica e culturalmente os novos social, económica e culturalmente diferentes. "*Allí donde las*

*comunidades son diversas, las tensiones son mayores*", afirma, sen paliativos, Gundara (1993, 16). De ser certo, avecíñanse moitas tensións porque o crecemento multicultural semella non ter horizonte.

A progresiva multiculturalización das escolas europeas require un novo enfoque na educación. O Estado español non está fóra desta realidade. Ao descoñecemento da lingua, prácticas relixiosas diferentes, hábitos cotiáns insólitos nos países de acollida, súmase, en moitos casos, a propia precariedade do profesorado que foi entrenado para desenvolver a súa práctica profesional no marco do grupo-clase homoxéneo.

O concepto de homoxeneidade aplicado aos grupos escolares está, tal vez, máis arraigado do que nós mesmos cremos. No seu momento houbo que superar o prexuízo da separación de sexos: aceptar que nas mesmas aulas podían aprender xuntos os nenos e as nenas non foi doado nin para os profesionais nin para a sociedade. Tempo despois, alá pola década dos oitenta, a integración dos alumnos e alumnas discapacitados físicas e/ou psíquicas nas escolas ordinarias, supuxo outro desafío ao pensamento uniforme. Non é o momento agora de analizar todas as variables que formaron parte daquel proceso, pero o certo é que ao profesorado costáballe, e segue a costarlle, aceptar a existencia nas súas aulas de escolares que aprendían e actuaban de xeito diferente á maioría; alegábase, antes como agora, falta de recursos, de coñecementos específicos... e, seguramente, algo diso tamén sexa certo.

Máis recentemente, na década dos noventa, e a tenor da implantación da LOXSE, o malestar fíxose patente entre un sector do profesorado e do colectivo de pais e nais. O temor aos posibles conflitos derivados da coincidencia no mesmo espazo de alumnado previsiblemente tan diverso, ensombrecía o que, a todas luces, semellaba un avance, tal era a escolarización obrigatoria ata os dezaséis anos (mesmo ata os dezaioito se fose preciso) por primeira vez na historia do noso sistema educativo. A polémica nunca se resolveu e, a penas rematada a xeralización da Secundaria Obrigatoria, saltou á palestra a intención do Ministerio de Educación de diversificar o alumnado destes niveis.

Falouse, entón, dunha liña que recollese a aqueles que seguirían estudos de Bacharelato, outra para aqueles que se encamiñaran á Formación Profesional de grao medio, e, por fin, outra para aqueles que se fosen incorporar á vida activa. A idea

materializouse nos coñecidos e polémicos *itinerarios educativos* contemplados na “penúltima” lei de educación, a LOCE, hoxe sometidos a revisión antes da súa implantación, e mesmo parece que definitivamente descartados.

Non obstante, a agrupación do alumnado en función do seu rendemento e/ou dificultades para aprender, está xa a funcionar en moitos dos nosos centros de ensino público, con diferentes opcións e baixo distintas denominacións: programas de diversificación curricular, agrupamentos específicos, etc; haberá que agardar, en todo caso, un tempo para comprobar como se compatibiliza o dereito de toda a poboación menor de dezaséis anos á educación, coa heteroxeneidade desta mesma poboación.

Hanos permitir esta pequena digresión, a reflexión a propósito da urxente demanda de debates e experiencias, e do deseño de políticas educativas de signo plural. As distintas administracións –pola obriga inherente á súa figura–, as universidades –como elementos abandeirados na investigación–, o profesorado –peza fundamental no proceso educativo–, e, en xeral, a sociedade civil teñen moito camiño por diante. A porta dun enfoque intercultural na educación fica, definitivamente, aberta.

Pero, retomando o tema do desenvolvemento tecnolóxico e o consabido progreso, a desigualdade no acceso aos medios é tamén manifestación, ao tempo que causa, de diversidade dentro das sociedades occidentais. A competencia cultural das familias e o seu poder adquisitivo –signos evidentes de diversidade–, facilitan ou negan a incorporación dos seus fillos aos medios, consecuentemente á información e ao coñecemento, e, finalmente, ao progreso. De novo, a desigualdade no punto de partida xera outras desigualdades.

A relación desenvolvemento/ educación/ contexto, é posta de manifesto por Rodríguez e Soto (1999, 82) ao afirmaren que "el desarrollo humano a lo largo de la historia consiste en un proceso educativo gradual, fruto de enseñanzas, aprendizajes y experiencias, vivido en un contexto con unas circunstancias concretas y de valores asumidos propios de una época y de cada cultura. Es un desarrollo en función de un entorno familiar, social, cultural y medioambiental".

*Toda persoa ten dereito á educación*, proclama o artigo 26 da Declaración Universal de Dereitos Humanos. Este dereito individual tórnase en dereito social na



medida en que a educación é un factor fundamental para a socialización dos xoves e para a transmisión dos valores relacionados coa cidadanía, a democracia, a solidariedade e a tolerancia (Rodríguez e Soto, 1999). Cómpre asegurar, entón, que todos os homes e mulleres se realicen igualmente no exercicio do seu dereito á educación. É unha oportunidade que non pode perder a Sociedade da Información co seu alcance mundial.

## **1.1. A CONSTRUCCIÓN DA DIFERENZA NA SOCIEDADE DA INFORMACIÓN**

*Ne nous flattons pas d'assimiler les moeurs, les races, les nations, les autres; mais au contraire, réjouissons-nous de ne le pouvoir jamais; nous réservant ainsi la perdurabilité du plaisir de sentir le Divers.*

(Senegalen, 1978; cit. en Besse, 1993, 47)

De maneira xeral, pódese dicir que hai dous modos de abordar a diferenza: por un lado, a visión dunha comunidade satisfeita de si mesma, que se empeña en subliñar nos outros o distinto e consideralo inferior, que identifica diferenza con carencia. Nas escolas desta sociedade, os nenos “non iguais” son xente incompleta, que carecen de algo, xente cuxa experiencia e coñecementos non teñen valor, e ante os que se actúa no mellor dos casos para “axudalos” a seren “normais”. Hai outra visión que, confrontada cunha mirada antropolóxica, concibe a variedade humana como marca definitoria da especie e as relacións sociais como a busca de elementos de consenso e acordo entre os distintos modos de vivir e ser no seo das sociedades (Ruiz e Miret, 2000).

Como queira que sexa, a diferenza, calquer diferenza, mesmo a cultural, está presente na sociedade, é consustancial a ela. Sen embargo, esta heteroxeneidade en si mesma non resulta especialmente significativa. No seu lugar, é a valoración social que se atribúe á diferenza a que cobra maior relevancia que a diferenza propiamente dita. De feito, é facilmente constatable que a percepción, e especialmente o grao de aceptación, da distancia cultural resulta cualitativamente distinta se se trata de europeos brancos ou de subsaharianos, de xeques árabes ou de magrebís inmigrantes, de artistas “de raíces étnicas” ou simplemente de xitanos.

Esta concepción da pluralidade cultural é atribuída por diferentes autores –Delgado (1998), Palidda (2000a), etc.– a un novo tipo de racismo, considerado un pouco máis sutil ca o biolóxico tradicional e que pode impregnar ata os comportamentos

de mellor intención. García Castaño (1999, 15) afirma neste sentido, que "*la diferencia y los procesos por los que la construimos son de importancia fundamental en el reconocimiento de la diversidad*". De como construímos individual e colectivamente a *diferenza* dependerá, entón, a maneira de abordar a diversidade. De aí, que pague a pena revisar a concepción da *diferenza*, a súa construción e as implicacións derivadas.

É preciso retroceder ata o último cuarto de século cando os debates políticos sobre multiculturalismo, xunto coas reivindicacións das minorías autóctonas ou integradas por inmigrantes xa solidamente asentados na sociedade receptora, das minorías nacionais, das poboacións indíxenas, dos colectivos de homosexuais e dos movementos feministas –particularmente, a través da autocomprensión teórica do feminismo–, fixeron que, pouco a pouco, fora gañando terreo a idea normativa de que os individuos ou os grupos sociais debían lograr o **recoñecemento ou respecto na súa diferenza**.

Cada un destes movementos propuxo, e propón, formas específicas de recoñecemento: dereitos singulares para o propio grupo, autogoberno, dereito de autodeterminación, cuestionamento de determinados valores imperantes na sociedade que implican a falta de respecto a determinados grupos ou o non recoñecemento da súa identidade diferenciada, etc.

Recoñecemento e diferenza móstranse coma os dous polos dun binomio ao que convén achegarse, mesmo etimoloxicamente.

*Recoñecemento* é unha categoría polisémica –ata dezasete significados lle concede a Real Academia Española (2001) ao verbo *recoñecer*– á que se lle ten dado diversos usos en diferentes ámbitos. Aplicado ao campo do multiculturalismo, Álvarez Dorronsoro (2000) sinala as acepcións utilizadas por Habermas (1995) e Taylor (1992), respectivamente, que, en si mesmas, implican tamén un distinto contido moral do concepto de *recoñecemento*. O primeiro, no contexto da ética do discurso, entende por *recoñecemento* o tipo de *respecto recíproco*, ao mesmo tempo que a singularidade e a igualdade de todas as demais persoas, cuxo exemplo paradigmático o constituiría o comportamento dos participantes na discusión. Taylor, pola súa parte, utiliza a categoría de *recoñecemento* para caracterizar formas de valoración doutros modos de

vida, como os que de maneira típica se forman no horizonte da solidariedade comunitaria.

A mesma dicotomía se observa se analizamos a categoría *diferenza*. Neste caso, a Real Academia de la Lengua Española recolle os seguintes significados: "*Cualidad o accidente por el cual algo se distingue de otra cosa. || Variedad entre cosas de una misma especie. || Controversia, disensión u oposición de dos o más personas entre si. [...]*" (2001, 821). Na primeira e última acepcións enfatízase o carácter disgregador e distanciador da diferenza; no segundo caso, alúdese ao carácter integrador das diferenzas como elementos que constitúen un todo plural e variado. De novo, a dualidade conceptual coa que iniciabamos este capítulo, en torno á diferenza.

Voltemos, non obstante, á proposta de García Castaño (1999) no referido aos procesos de *construción da diferenza* e á súa importancia no recoñecemento da diversidade. O desenvolvemento conceptual destes procesos obriga, segundo o antropólogo, a unha nova produción de coñecemento sobre a base da interdisciplinabilidade, cuxos alicerces se asentarían nunha dispersión de disciplinas que producen coñecementos separados sobre unha mesma realidade, proponendo a reflexión sobre cinco campos considerados fundamentais: o **ámbito epistemolóxico**, o **campo da fundamentación natural das diferenzas**, o da **historia**, o da **práctica política** e o das **prácticas educativas**.

### **1.1.1. O ámbito epistemolóxico na construción da diferenza**

A reflexión sobre este ámbito leva a preguntarse acerca de cales son os mecanismos que se poñen en marcha para diferenciar unha cousa de outra; igualmente permítenos supoñer que ditos mecanismos non teñen por que ser idénticos en todas as culturas.

Toda percepción, sostén Delgado (1998) na mesma liña que Bateson (1981), é posible pola recepción dunha novidade relativa a unha diferenza, ou sexa, dun contraste, unha discontinuidade, unha mudanza. Os órganos sensoriais só poden percibir diferenzas, de maneira que non vemos unha cor, senón a disimilitude entre, polo menos, dúas cores. Así, se a gama de cores non existira, non veríamos unha cor única, non

veríamos ningunha. O mesmo sucede cos demais sentidos: o tacto, por exemplo, infórmanos das desigualdades que hai nas superficies que tocamos.

Na nosa cultura (entendamos en sentido xeral, a cultura occidental) un dos primeiros mecanismos que poñemos en marcha para establecer as diferenzas entre obxectos é a percepción das formas. Segundo este principio perceptivo compréndese facilmente que todos distingamos unha persoa dunha determinada cor de pel de outra doutra cor. O curioso, sen embargo, está en saber que mecanismos se poñen en marcha para que a diferenzación se estableza prioritariamente sobre a cor de pel convertindo unha diferenza evidente nunha desigualdade manifesta.

Pois ben, nas sociedades humanas, a diferenciación (étnica, relixiosa, xenérica ou de calquer outro tipo) cumpre a mesma función que en calquer expresión da vida no universo: garantir a organización e a comunicación. Sen diferenza, non hai información, afirma Delgado (1998, 5) sen concesións, para continuar insistindo en que as cousas indiferenciadas non poden ser obxecto de percepción sensorial e, por tanto, tampouco poden ser procesadas polo entendemento, é dicir, pensadas.

Agora ben, para diferenciar ou distinguir unha cousa de outra, supón que previamente temos establecido un proceso de comparación e clasificación daquelo que estamos a diferenciar ou distinguir.

Para comparar, en primeiro lugar, é necesario xerar algún sistema que permita aglutinar aquilo que xulgamos similar, e con elo separar o que é diferente. Neste proceso, é posible optar por un método descendente ou facelo por un de carácter ascendente, o que corresponderá, respectivamente, cos chamados métodos nomotéticos e ideográficos.

Mediante o **método nomotético** agrúpanse obxectos dunha diversidade dada a partir dun criterio de referencia, procedendo igualmente cos subgrupos resultantes. Un exemplo deste proceder sería a agrupación de seres humanos seguindo o criterio continental: africanos, europeos, ...

Seguindo o **método ideográfico** agrúpanse os obxectos desde o máis específico, para chegar ao máis xeral. Pártese dos obxectos en si e compáranse sen ningún criterio

previo; os obxectos que ofrezan algunha semellanza pasan a formar parte dun grupo ao que poden deixar de pertencer se se atopan outros obxectos aos que algún dos agrupados se asemelle máis. Isto supón deixar sempre abertas todas as clasificacións en espera de novos elementos que poidan aportar criterios diferenciadores.

En calquer caso, a elección dun método ou outro de clasificación non vai ser froito do azar, senón que será o resultado dalgún proceso lóxico previo. Sosteen García Castaño et al. (1999, 22), na mesma liña argumentativa que Alegret (1992), que, no caso concreto de aplicación destes métodos de clasificación á diversidade étnica, atopámonos con que a elección do método dependerá do contexto no que se produza a clasificación. Desta maneira, se se tratase dun contexto no que se estivese privilexiando máis a unicidade da especie ou do xénero humano fronte á diversidade das sociedades, as culturas ou os individuos, entón tenderíase a elixir un método descendente –nomotético–; mentres que de estarse a privilexiar a diversidade dos individuos fronte á unicidade da especie, entón elixirase, sen dúbida nengunha, un método ascendente –ideográfico–. Na nosa cultura, segundo as mesmas fontes, fronte á diversidade tendemos a realizar clasificacións unidimensionais, aplicar sistemas de clasificacións descendentes e establecer xerarquías entre os grupos resultantes desas clasificacións.

Sen embargo, cabe imaxinar que esa tendencia á clasificación descendente non se estea a facer, unicamente, por causa da natural tendencia ao mínimo esforzo como algúns parecen apuntar, ou dalgún principio común a toda a natureza como suxire Delgado<sup>1</sup>. Pola contra, é posible pensar que esta maneira de proceder está asociada á influencia das ciencias (as ciencias naturais tradicionais constituídas a partir do empirismo e o positivismo) sobre as cosmovisións occidentais (García Castaño et al., 1999).

Como consecuencia da aplicación do método nomotético, para agrupar, estaríamos utilizando criterios preestablecidos que, de entrada, xeran xa unha distancia

---

<sup>1</sup> “Ademais de subliñar a condición composta da sociedade urbana, as diversas retículas identitarias, que poden cubrir a poboación urbana e das que resultarían segmentacións sempre distintas, asumen outra tarefa: clasificar pola propia necesidade de clasificar, é dicir, pola esixencia inconsciente de impor a unha masa humana, que antes era informe e indiferenciada, un sistema de distincións, oposicións e complementariedades con calquer contido. Esta esixencia de segregacións diferenciadas non é máis ca o reflexo dun principio análogo que actúa na natureza en xeral e rexe todos os fenómenos da vida, dende as formas máis elementais da organización biolóxica ata os sistemas de comunicación máis complexos” (Delgado, 1998, 4).

entre os elementos clasificados. Ademais, a ordenación e comparación das categorías así obtidas, estaríanos obrigando a recurrir á escala numérica e, ao facelo, estaríamos aplicando sobre estes obxectos a propiedade característica dos números que é a súa ordenación. Ou sexa, estamos establecendo implícitamente unha xerarquía, que á súa vez supón xa un primeiro nivel de desigualdade (Alegret, en García Castaño et al., 1999, 23). O resultado é, como fica ben ás claras, un proceso de agrupación orientado á diferenciación.

Como queira que sexa, e na lóxica do que vimos dicindo, detrás da agrupación así realizada, hai un criterio de agrupamento. É razoable pensar que este criterio será algo máis ca unha arbitrariedade de quen realiza a distribución, pois detrás dun criterio establecido sempre haberá unha razón, ou, do contrario, que utilidade podería ter unha clasificación a partir da cor de pel, se resulta ser este un dos poucos elementos de diferenza intergrupar, e, en todo caso, insignificante na comparación coa diversidade intragrupal. Quizáis, como suxerimos máis arriba e como teremos ocasión de retomar máis adiante, se estea asociando a unha cor de pel outros rasgos (lingüísticos, relixiosos, culturais...) onde a xerarquización non resulte tan casual.

### **1.1.2. A fundamentación natural das diferenzas**

Con frecuencia, as diferenzas biolóxicas foron usadas co único fin de “naturalizar” unha situación de explotación, de inxustiza, persecución, etc., sendo así, entón, que o racismo non é a causa, senón a consecuencia de asimetrías sociais, e a súa tarefa é, precisamente, a de racionalizalas a posteriori. O racismo biolóxico non é, de todos os xeitos, a única maneira de xustificar a exclusión dun grupo humano ao que se considera inferior; existen hoxe novas fontes racionalizadoras para a desigualdade e a dominación que non se inspiran en razóns xenéticas, senón na presunción de que certos rasgos temperamentais son parte inseparable da idiosincrasia dun grupo humano e permiten unha xerarquización moral, é o racismo cultural (Delgado, 1998).

Aínda que máis adiante volvamos sobre o tema, parece razoable aceptar xa que os avances da xenética nos últimos corenta anos teñen contribuído a desbrozar notablemente o campo da fundamentación natural das diferenzas, aseverando que, en realidade, son máis diversos os grupos internamente que contrastados grupalmente. A

recente publicación do borrador do xenoma humano non deixa dúbidas: as diferenzas entre individuos son tan escasas que se estima unha diferenza máxima dun 2% no ADN; por riba de calquer rasgo diferencial físico, todos os humanos compartimos un mesmo e antigo código. A cor da pel, a estatura, os rasgos faciais,... a penas teñen relevancia na complicada e determinante secuencia do ADN. No colmo da inevitable cura de humildade, aínda nos vimos enteirar de que tampouco nos separan tantos xens dos outros animais. Só 12.000 xens nos diferencian dun verme, ¡tan pequeno el!, ou peor aínda, 3.000 son os xens que nos fan diferentes dun vulgar rato. Resulta evidente que, se xa o era agora, en diante aínda vai ser máis difícil sustentar as diferenzas en razón de supostas desigualdades xenéticas.

Diríamos máis, o factor intelixencia, polémico onde os haxa, atribuído tradicionalmente á condición hereditaria, parece ficar tamén en entredito. En síntese, agás os rasgos físicos, probablemente pouco máis haxa que herdar. Todo apunta a que sexa máis ben a experiencia vivida quen se relaciona coa capacidade para dar unha resposta positiva en cada nova situación.

Retomando o inicio deste epígrafe e a naturalización de determinadas discriminacións en función das diferenzas naturais, repasaremos as tres variables biolóxicas máis comunmente aceptadas como xeradoras de diversidade e coas que, ordinariamente, se topa a escola: a idade, o xénero e a raza (Francás, 1992).

#### **a) A idade**

É este o primeiro factor biolóxico que nos distingue e separa: o baremo máis importante e utilizado é o de contar a duración da vida en anos. Criterio categorizador onde os haxa, permítenos clasificar á poboación segundo *grupos de idade* ou obter unha *pirámide de idades* para visualizar graficamente o reparto por idades dun determinado grupo de individuos, moi útil en Demografía. No campo do Dereito, a idade convértese en elemento de relevancia excepcional para o exercicio de certos dereitos e deberes: *maioría de idade, minoría de idade, idade penal, idade mínima legal para testar, idade laboral*,... A Psicoloxía, mesmo é quen de fixar o cociente intelectual dunha persoa calculando a razón entre *idade mental* e *cronolóxica*. Piaget relaciona o desenvolvemento do pensamento coa idade cronolóxica e Freud relaciona ésta cos

diferentes estadios da evolución afectivo sexual do individuo. No ensino, *idade escolar* é aquela na que os nenos fican sometidos legalmente ás obrigas escolares.

Todo ser humano coa idade vai madurando, pero esta maduración non depende só do tempo que vai pasando, senón tamén da estimulación que cada estrutura sofríu. O home atópase sumerxido desde o seu nacemento nun medio social que actúa sobre el do mesmo modo que o medio físico. En certo sentido, máis que o medio físico, a sociedade transforma ao individuo na súa estrutura mesma, desde o momento no que non só lle obriga a recoñecer feitos, senón que lle dá un sistema xa construído de signos que modifican o seu pensamento, proponlle valores novos e imponlle unha sucesión indefinida de obrigas (Piaget, 1983).

Cada individuo madura, xa que logo, ao seu propio ritmo<sup>2</sup>, nun proceso multifactorial que conxuga elementos externos e internos ao propio individuo. Desta maneira, a clasificación ou agrupamento segundo a idade cronolóxica, ao ser este un criterio externo, resulta un criterio enganoso, debendo tomarse como factor de clasificación, no seu lugar, o grao de madurez.

A implicación que esta afirmación representa para a escola é directa: os agrupamentos en niveis de ensino por idades non son homoxéneos, polo tanto a resposta do alumno estará en función da súa madurez e será inevitablemente diferente á dada por calquer outro compañeiro.

Se isto é así para os autóctonos, no caso do alumnado inmigrante as implicacións negativas que derivan do criterio de agrupamento en función da idade, son moito maiores. Os problemas inmediatos que presentan os nenos inmigrantes na escola (adquisición da lingua, retraso escolar, exclusión social, precariedade económica, etc.) incidirán, previsiblemente, no seu nivel de maduración distanciando as súas respostas do que se agardará para un alumno da mesma idade-nivel escolar autóctono.

---

<sup>2</sup>Xa no ano 1970, García Hoz (1970, 16) escribía: "*Los tests de inteligencia revelan una variabilidad de 4 años aproximadamente en la edad mental de un grupo de niños de 6 años que entran en el primer grado. En otras palabras, algunos de estos niños de 6 años se pueden equiparar a niños de 4 en su capacidad semejante a los niños normales de 8 años. La diferencia entre los rápidos y lentos en aprender crece con el tiempo lo mismo que un automóvil rápido aumenta su distancia de uno lento a medida que ambos avanzan...*"



## **b) O xénero**

O xénero, é dicir, a diferenza entre home e muller, é tal vez o exemplo máis salientable do poliformismo da especie. É un elemento que, ademais de evidenciar diversidade en si mesmo, tamén a crea. Así, podemos falar de caracteres derivados do sexo (comúns para todos os individuos do mesmo sexo, ao ser unha pura consecuencia biolóxica) e caracteres relacionados co sexo (rasgos asociados a un determinado sexo, de marcado carácter cultural e absolutamente modificables pola conduta).

Das funcións biolóxicas propias de cada xénero, derivanse tradicionalmente funcións diferentes a nivel de organización social. Este é o punto de partida predominante ata os nosos días á hora de definir os roles femininos ou masculinos e constitúe o primeiro eslabón na construción desigual da diferenza dos xéneros.

A capacidade biolóxica das mulleres para seren nais confírelles, historicamente, o papel reprodutor de man de obra, e atribúelles, como condicións innatas, as do coidado e primeira educación dos fillos e fillas: a transmisión dos valores imperantes e o mantemento da estrutura familiar. Este rol de marcado carácter doméstico, pero esencial no mantemento do statu quo da sociedade nos seus parámetros máis conservadores, resulta paradoxalmente irrelevante a nivel social.

Pola contra, a esencia masculina aparece asociada a unha lóxica de carácter instrumental, ou sexa, á capacidade para intervir no mundo exterior, no ámbito extradoméstico. Consecuentemente, a súa relevancia social resulta incuestionable e imprescindible.

Esta división de funcións dentro da familia, é aprendida como natural polos vástagos que, en función do seu sexo, asumen a función que lles ha corresponder no futuro, reproducindo e perpetuando o sistema, posto que a aprendizaxe dos roles equivale a asimilación de conglomerados e de normas e valores que supoñen o sostén mesmo da sociedade (Radl, 2000).

Outro elemento importante na construción da identidade de xéneros desde o punto de vista das diferenzas naturais é o chamado modelo de "carencia"<sup>3</sup>, de gran predicamento no pasado, sobre todo a partir da difusión das teorías freudianas. Segundo este modelo, a identidade feminina defínese por "ausencia", fronte ao modelo masculino, que aparece, así, como un modelo biolóxico superior representado polo símbolo fálico, determinante na evolución da personalidade desde a primeira infancia.

A necesidade de man de obra na industria armamentista durante a Segunda Guerra Mundial, vai demandar a presenza das mulleres no mundo laboral, iniciándose unha progresiva incorporación destas ao mercado do traballo, de tradición masculina ata o momento. A nova realidade social non implicará, non obstante, unha mudanza inmediata na definición dos roles masculino e feminino. Foran necesarias moitas loitas colectivas e individuais, de mulleres afamadas e anónimas, para podermos chegar a unha igualdade normativa de xéneros –é claro que nos referimos ás sociedades occidentais–. Na práctica cotiá, a violencia por razón de xénero, as sentencias xudiciais de carácter discriminatorio, a negación da presenza feminina na historia, na ciencia, nos usos lingüísticos –utilización habitual do xenérico masculino–, demostran que, se ben o modelo tradicional do rol feminino non está de todo aceptado, tampouco podemos falar da súa superación.

A educación, a publicidade, o cine, seguen a mostrarnos con excesiva frecuencia de que maneira os hábitos asociados ao sexo masculino –forza, emprendemento, agresividade no mundo social, competencia– levan ao éxito seguro, o que lles outorga automaticamente unha valoración extremadamente positiva. Estes hábitos constitúen, ademais, un modelo para as nenas, pero co que elas non poden identificarse plenamente xa que a elas a sociedade lles pide un comportamento distinto. Esta dualidade convírtese, con frecuencia, en causa de frustración individual e xenérica.

A lóxica feminina e a lóxica masculina representan, na práctica, dúas racionalidades escindidas, e, sen embargo, constitúen, no seu conxunto, a base da

---

<sup>3</sup>*"El proceso de la constitución de la identidad de los géneros (tanto femenino como masculino) se entiende generalmente asumiendo modelos que explican el proceso referido para el género femenino claramente con un significado de carencia frente al varón, es decir, que el modelo biológico superior es el modelo masculino que es asumido a nivel psicológico para explicar la constitución de la identidad de los géneros y los procesos evolutivos correspondientes"* (Radl, 1994, 163).

identidade humana. A redefinición dos distintos roles é un obxectivo que, desde a perspectiva da educación intercultural, se traduce na esixencia de contidos e destrezas iguais para ambos sexos, onde as diferenzas se recoñezan e valoren positivamente, e a igualdade, sexa de oportunidades.

A educación de xéneros é unha asignatura pendente en todas as culturas coñecidas, se ben é certo que as variantes duns contextos culturais a outros chegan a ser abismais. Ao recoñecemento normativo da igualdade de xéneros no mundo occidental, contraponse outra realidade legal noutras zonas do Planeta.

A cuestión recorrente é que facer cando pretextando a relixión ou a tradición cultural, unha cultura conculca o principio de igualdade de xénero? Cando a mediados dos anos 80 estalou en Francia o coñecido *l'affaire foulard* –nenas magrebís que asistían a clase protexidas por un velo–, ou os casos de poligamia entre poboación inmigrante, a opinión do mundo occidental dividiuse publicamente en dúas: os que, en virtude da riqueza multicultural reclamaban o respecto pola diversidade como exemplo da democracia; e quen, clamando contra a discriminación por razón de xénero, esixía a intervención dos poderes públicos para poñer fin a esas situacións.

Compartimos neste caso a tese feminista, entendida como un empeño multiculturalista a favor do dereito de grupo das minorías culturais, pero desde o convencemento de que ninguén debe ser avantaxado por razón de xénero, sendo homes e mulleres idénticos na súa dignidade e respecto.

Autores de recoñecida reputación nas reivindicacións dos dereitos de grupo, como é o caso do canadiano Kymlicka (1996), distinguen entre os dereitos de grupo e os dereitos dentro do grupo. Posiciónase este autor en contra dos dereitos do grupo minoritario dentro dunha cultura maioritaria, cando estes dereitos representen unha discriminación sexual manifesta intragrupal.

En realidade, unha visión multicultural progresista non deberá diverxer dos principios democráticos máis elementais e dos dereitos das persoas recoñecidos na Declaración Universal dos Dereitos Humanos. Ás mulleres non lles abonda con que a súa microcultura sexa protexida, senón que é necesario que se cuestione o propio rol social herdado.

### c) A raza

Os seres humanos permanecen divididos en subgrupos aos que chamamos arbitrariamente razas; cada unha delas é portadora dun *pool* xenético o suficientemente universal como para que siga sendo *homo sapiens*. Bioloxicamente falando, calquer clasificación das persoas en razas fai referencia á constatación das diferenzas –que non ás deficiencias– anatómico-fisiolóxicas existentes entre elas e que se transmiten xeneticamente. A existencia desta diversidade, favorecida pola mestizaxe, é unha necesidade biolóxica que permite á especie afrontar o futuro sen risco de extinción.

A Nueva Enciclopedia Larousse (VV. AA, 1982e, 8312) define a raza como unha *agrupación natural de seres humanos que presentan un conjunto de rasgos comunes y hereditarios. [...] La clasificación más comúnmente aceptada señala 27 razas, subdivididas a su vez en numerosas subrazas. Los cuatro grandes grupos son: leucodermos, caucasoides, o razas blancas; xantodermos, mongoloides, o razas amarillas; melanodermos, o negros; y el grupo de las denominadas razas primitivas (sic)*<sup>4</sup>.

Agora ben, este concepto, "raza", que corresponde ao campo conceptual da antropoloxía, ten sido, con frecuencia, extendido a concepcións máis amplas. Non queda moi lonxe cando podiamos ler nos libros de texto e outras esferas propangandísticas a expresión "*la raza española*", nun afán unificador da variedade de pobos que conforman o Estado español, asimilándose o que sería unha entidade puramente biolóxica a unha de carácter histórico.

Son tamén habituais as identificacións raza/etnia (*raza xudea*), raza/cultura (*raza latina*), raza/tronco lingüístico común (*raza semita*). Este tipo de "confusións" son debidas á ambigüidade do propio termo *raza*<sup>5</sup>. Ao aplicar este concepto biolóxico aos

---

<sup>4</sup>A cursiva non é orixinal, quere representar, simplemente, a nosa perplexidade, sobre todo pola relación de sinonimia inevitable: primitivo=primeiro=menos evoluído=inferior.

<sup>5</sup>Especialmente interesante, a propósito da ambigüidade do termo, parécenos a explicación que ofrece Corominas (1994, 494) acerca da evolución do termo *raza* na lingua española: "*Casta, grupo racial, 1438, raro hasta fin del siglo XVI. Probablemente forma semiculta del latín "ratio" (Cálculo, cuenta) partiendo de su sentido clásico de "indole, modalidad, especie", de donde se pasó a "naturaleza y calidad de la gente" y "raza". En castellano debió tomarse de otras lenguas romances, donde es más antiguo (cat., hacia 1400; oc, hacia 1200; it, s.XIV) y al entrar vino a confundirse con el viejo y castizo raça "raleza o defecto en el paño", "defecto, culpa", 1335, de otra etimología (Radia, colectivo de*

grupos humanos todo se volve confuso. A razón está en que os grupos humanos non se interrelacionan como categorías zoolóxicas, senón que as nosas relacións son sempre sociais e culturais, globalizadoras. Polo tanto, os datos biolóxicos non son puros, senón que son categorizados, xerarquizados e comparados con outros nun contexto de colectivas valoracións sociais (Calvo, 1993). Así, a cualificación dunha raza como superior ou inferior non evidencia simplemente a suposta inferioridade ou superioridade dos seus rasgos físicos, senón a pretendida inferioridade ou superioridade da súa cultura, da súa economía,...

Na mesma dirección apuntan os resultados da investigación levada a cabo por García e Granados (1999) onde se demostra que o uso do termo *raza* segue vixente na sociedade non só como unha forma de expresión da diversidade xenética, senón como unha forma de caracterización dos humanos, e con elo, da distancia entre eles, das súas desigualdades<sup>6</sup>.

Nas **sociedades industriais modernas** o concepto de raza dilúese e confúndese na práctica co de clase, etnia ou mesmo nacionalidade. A razón estriba en que nestas sociedades, estratificadas en clases sociais, os estratos máis baixos están sendo ocupados por poboacións de cor, inmigrantes, grupos culturais marxinais e similares. A explicación máis común é, seguindo o mesmo tipo de asociación do que vimos falando, atribuír a súa condición de marxinalidade social á pertenza a unha etnia, raza ou grupo cultural determinado; ou tamén fundamentar a súa marxinalidade no racismo, xenofobia ou etnocentrismo do grupo dominante.

Sobre as relacións existentes entre clase social e etnia, Calvo Buezas (1993) agrupa en dous bloques as explicacións teóricas que os estudiosos da materia fan sobre o tema. Por un lado, estarían aquelas corrientes que pretenden unha *reducción do étnico á clase social*. Neste caso a explicación á marxinalización fundaméntase na explotación por razón de clase e non tanto na discriminación cultural-étnico-racial. O determinante na

---

**Radius “rayo, raya”): de ahí que en su sentido racial el vocablo tome en castellano en el s.XVI casi siempre un matiz desfavorable.**

<sup>6</sup> [...] *El problema más grave radica en que tales desigualdades, que son socioculturales, se agrupan bajo la terminología de raza, lo que le confiere el matiz de diversidad natural: las diferencias son naturales y por ello las desigualdades también lo son. Por eso el concepto de naturaleza tiene tanta importancia en la construcción de la diferencia*" (García Castaño et al., 1999, 35-36).

análise das minorías étnicas é a súa relación coa estrutura económica de clase e o grao de incorporación ao sistema produtivo<sup>7</sup>.

O outro bloque estaría constituído por aquelas correntes que pretenden unha *reducción da clase ao étnico*. Para estes autores a estrutura de clases é irrelevante na comprensión do fenómeno étnico. Tamén aquí existe certa diversidade de opinións, de maneira que uns estudian as minorías étnicas como un sistema autónomo pechado, prescindindo das relacións de discriminación coa sociedade dominante, do proceso produtivo e da estrutura en clases da sociedade global. Outros, xustifican ou explican a inferioridade étnica en razón dunha estratificación social baseada en castas sociais, non en razas, e sosteñen que as explicacións racistas seguen sendo enfoques clasistas. Finalmente, están quen, rexeitando todo o anterior, explican as relacións dalgunhas minorías étnicas en función do seu *status* de dependencia política dun Estado opresor e externo; desde esta perspectiva de colonialismo interno pasan, entón, a falar de minoría nacional, grupos etno-políticos, nación oprimida,....

Poderíamos concebir unha posición intermedia que, diferenciando os conceptos de raza (e/ou etnia) e clase, reconece a estreita relación existente entre eles, particularmente como consecuencia da economía global. Neste sentido, Gundara (1993) define os novos poboadores como elementos pertencentes á clase traballadora debido aos vínculos que manteñen cos medios de produción; non obstante as súas relacións coa clase traballadora europea verase enturbiada polo racismo, á súa vez nutrido polo estado. É dicir, en certo modo o inmigrante é proletario por razón de clase pero é discriminado pola orixe racial.

### **1.1.3. O papel da historiografía na construción da diferenza**

Na cultura occidental xustifícanse as cousas porque teñen historia: somos algo porque temos historia. Así se explica que a historia sexa un pilar básico que ten

---

<sup>7</sup>O sociólogo italiano Palidda (1993), sostén que a aparición dos neo-racismos nas sociedades europeas non é produto da inmigración, senón da desigualdade social, e ten a súa orixe, non tanto en razoamentos ideolóxicos ou en criterios biolóxicos, coma nunha precisa vontade de inferiorización de aqueles a quen non se lles queren outorgar os privilexios da cidadanía da cidadela europea.

facilitado aos occidentais a comprensión da diferenza-distancia con respecto aos outros, resultando ser unha das variables máis importantes na construción da diferenza.

O rexeitamento do outro, do diferente, do distinto, ten sido unha constante na historia das relacións entre os pobos. A ignorancia, o descoñecemento, a superstición, a relixión, teñen xogado un importante papel nas diferentes formas en que se pode clasificar a aversión cara ao descoñecido, cara ao diferente.

Antes de abordar estas formas de tratamento cara ao outro, convén precisar certos conceptos polo que teñen de importante na construción da diferenza desde o punto de vista da historiografía. Tales son: estereotipos, prexuízos, actitudes e discriminación.

### **1.1.3.1. Conceptos previos**

#### **a) Os estereotipos**

Pódese dicir que os estereotipos son conxuntos de caracteres, non necesariamente coherentes nin estruturados entre si, socialmente atribuídos a un grupo de persoas dun xeito non científico. As súas orixes estarían, posiblemente, en tradicións culturais xeralizadas e xurdirían dun proceso categorizador clasificador, e simplificador, de certas características.

Aínda que teñen unha connotación negativa, realmente non son nin positivos nin negativos, son simplemente o instrumento de coñecemento social da realidade por excelencia. Por propia definición son xeralizadores, mais, aínda que teñen un trasfondo certo, carecen de calquer soporte científico, polo que a xeralización que manifestan nega e elimina as diferenzas intragrupois concedendo ao grupo un carácter de homoxeneidade cultural, o que, xa de por si, resulta cuestionable.

Entre as funcións que cumpren os estereotipos podemos diferenciar as individuais e as sociais. Nas primeiras atópanse as funcións cognitivas –como a esaxeración subxectiva da significación dos acontecementos sociais pouco frecuentes–, e as referidas á protección do sistema de valores. Entre as segundas, as funcións sociais,

destacan a causalidade, a xustificación e a diferenciación social como factores de ideoloxización das accións colectivas (Rodríguez Cao, 2000).

En estreita relación coas funcións que cumpren, Russell (1999) clasifica os estereotipos en dous grandes grupos: os que el mesmo chama “autoestereotipos” –a visión tópica que os membros dunha determinada cultura teñen das súas propias características grupais–, e os heteroestereotipos –a visión que os demais, os de fóra, teñen dos rasgos dunha determinada cultura e dos seus membros–.

## **b) Os prexuizos**

*“Opinión previa y tenaz, por lo general desfavorable, acerca de algo que se conoce mal”*. Así define a Real Academia Española a voz “prejuicio” (2001, 1822).

Son actitudes, individuais ou colectivas, caracterizadas, basicamente, por seren adquiridas e que se manifestan antes de toda proba ou experiencia axeitada; polo tanto, carecen de calquer rigor para explicar o coñecemento das cousas. Sen embargo, son importantes na explicación da conduta dos individuos.

Como elementos que inciden na construción da diferenza, deben ser considerados como actitudes socialmente compartidas fronte a un grupo social. Engaden aos caracteres cognoscitivos do estereotipo o matiz dunha actitude afectiva. Teñen a súa orixe no conflito intergrupalo (ou intercultural) e, xeralmente, representan unha tensión latente, sen que teñan que manifestarse coma un conflito aberto (Xunta de Galicia, 1991).

## **c) As actitudes**

As actitudes son aquelas predisposicións aprendidas e relativamente fixas que orientan a conduta que previsiblemente se manifestará ante unha situación ou obxecto determinado. Teñen, polo tanto, unha direccionalidade positiva ou negativa en relación á situación ou obxecto que as polariza. Son, finalmente, de natureza complexa xa que na súa constitución interveñen elementos cognitivos, afectivos e naturalmente comportamentais (Puig, 1994). Como non se basean en ningún criterio científico, senón



en apreciacións normalmente compartidas por un grupo, poden ser consideradas parte da ideoloxía.

As actitudes están na base de toda conduta, ou o que é o mesmo, toda conduta está inducida por unha actitude que a precede (Calvo, 1993, Puig, 1994; Escámez, 1999). Isto non quere dicir, naturalmente, que toda actitude se traduza directamente nun comportamento idéntico, xa que sobre a conduta actúan, ademais, dous tipos de controles inhibidores: un tipo de *control persoal*, composto por ideas reguladoras coma os valores (igualdade, xustiza...), e outro tipo de *control social* formado pola presión grupal e a obrigatoriedade das leis (Puig, 1994).

#### **d) A discriminación**

Segundo definición das Nacións Unidas enténdese por discriminación "a conduta baseada en distincións que se fan en base a categorías naturais ou sociais, sen que elo teña relación con capacidades ou méritos individuais nin coa conduta concreta da persoa individual" (en Calvo, 1993, 41-42).

Para este mesmo organismo, e seguindo a mesma fonte, considéranse formas de discriminación as seguintes:

- A negación dos dereitos a grupos particulares.
- A desigualdade na liberdade de movementos e residencia (formación de guetos).
- A desigualdade na liberdade de emprego.
- A desigualdade na educación.
- A desigualdade na saúde.
- A desigualdade na vivenda.
- A desigualdade na prestación de servizos.
- A desigualdade no acceso a empregos públicos.
- A desigualdade en dereitos cidadáns.

A discriminación, sen adxectivos, ten unha orientación tradicionalmente negativa, asociada ao trato de inferioridade que se dá a unha persoa ou colectivo por motivos raciais, relixiosos, políticos, etc. Máis recentemente, no discurso e na práctica política, vense utilizando a expresión “discriminación positiva” para designar aquelas

iniciativas destinadas a protexer con carácter extraordinario un grupo historicamente discriminado, especialmente por razón de sexo, raza, lingua ou relixión, para lograr a súa plena integración.

### **1.1.3.2. As manifestacións perante a diferenza**

García Castaño et al. (1999) recoñecen tres manifestacións históricas perante a diferenza: racismo, nacionalismo e etnocentrismo, ás que nós engadiremos a xenofobia.

Na explicación destes fenómenos, os mesmos autores sinalan catro fitos na evolución histórica que contribuirán á xénese destes conceptos tal como hoxe os entendemos:

- *Época dos descubrimentos*: Nestes momentos xorde a idea de *progreso*. O coñecemento dos novos mundos favorece a comparación entre pobos, modos de vida, etc. Confróntase o "progreso" (= civilización occidental) co "salvaxismo" (= natureza). Non obstante, non se podería falar aínda de racismo.
- *Declaración dos Dereitos do home e do cidadán* (1789). A Revolución Francesa institucionaliza os principios de igualdade, liberdade, fraternidade. A proclama liberal non logra evitar, sen embargo, as enormes dificultades para o recoñecemento da condición de cidadáns a xudeos e escravos.
- *A teoría da evolución*. O século XIX viu nacer a teoría da evolución, na que Darwin explicaba como na loita pola supervivencia, imposta por selección natural, uns individuos acadan un grao de evolución diferente ao de outros, logrando posicións máis altas na evolución, podendo así mostrar a súa supremacía sobre o resto dos mortais. Desta explicación derivaría a coñecida clasificación do progreso humano: salvaxismo-barbarie-civilización. A primeira consecuencia da aceptación desta teoría sería o colonialismo e a súa xustificación.
- *A teoría da perfectibilidade*. A orixe evolutiva das especies deu lugar, máis adiante, á teoría da perfectibilidade das especies. Quedando claro que existen especies menos evoluídas (polo tanto inferiores) e especies máis evoluídas (polo tanto superiores), e sendo éstas últimas as occidentais, é dicir, europeas, é dicir as sociedades de individuos brancos, ás sociedades inferiores (= as non brancas)

sempre lles quedará a posibilidade de lograr os estados de felicidade das superiores, seguindo para elo o modelo que éstas representan. Velaí a formulación do principio da universalidade cultural<sup>8</sup>.

### **a) O racismo**

O racismo en sentido estrito é unha ideoloxía desenvolvida sobre a construción da diferenza racial en termos de desigualdade: as razas son por natureza desiguais entre si nunha relación de superioridade/inferioridade ("vellos racismos" ou "racismo biolóxico"). Como doutrina, defende explícitamente a inferioridade –e, complementariamente, a superioridade– dun grupo étnico como xustificación dunha desigualdade (historicamente, como lexitimación dunha situación de dominación ou explotación).

Realmente, a discriminación racial raramente se constrúe unicamente sobre un suposto biolóxico, sendo habitual, pola contra, que se edifique mediante unha combinación de rasgos diferenciadores de tipo relixioso, cultural, social, etc. Os grupos humanos socializan os seus membros dentro dunha escala xerarquizadora de preferencias, valores,... que inferiorizan e discriminan os membros de culturas diferentes cuxas características son obxecto de xerarquización, establecéndose as relacións interétnicas baseadas en dicotomías do tipo de superior/inferior, branco/negro, culto/inculto, civilizado/bárbaro ("Os novos racismos")<sup>9</sup>. É dicir, "a asociación da diferenza e da inferioridade produce o racismo" (García Castaño et al, 1999, 133). De

---

<sup>8</sup>Ben mirada, a teoría da perfectibilidade non resultaba tan novidosa. Sen necesidade das formulacións darwinianas xa os grandes imperios da antigüidade consideraban os seus logros como rasgos diferenciais e símbolos de poderío e da súa superioridade cultural fronte á barbarie dos seus viciños: o antigo Exipto, Atenas ou a Roma imperial foron exemplo do que dicimos (tese do racismo universal).

<sup>9</sup>Delgado (1998) engloba baixo o xenérico de "racismo cultural" a todas aquelas novas fontes racionalizadoras para a desigualdade e a dominación que, abandoando as razóns xenéticas, dan por sentado, sen embargo, que unha certa identidade colectiva implica unhas características innatas, das que os membros individuais son portadores hereditarios, e que forman parte dun programa similar ao xenético. O racismo cultural, segundo o autor, despreza os outros e atribúe uns rasgos negativos á súa "identidade étnica", á vez que gaba as virtudes do temperamento nacional ou étnico do seu propio grupo. Na defensa do dereito á conservación dunha pureza cultural inexistente, o grupo protéxese de calquer contaminación posible e para facelo marxina, exclúe ou impede o acceso dos presuntos axentes contaminadores. Nesta pugna por manter a integridade do que considera un patrimonio cultural específico do grupo, o racismo cultural denuncia o perigo que representan os que veñen de fóra, aos que se lles considera un verdadeiro exército de ocupación. Sen embargo, este rexeitamento do racismo cara os estraños encerra unha contradición: por unha parte é certo que os rechaza por seren percebidos como unha fonte contaminadora que altera a integridade cultural da nación; mais pola outra, necesítaos, xa que a súa presenza permítelle construír e reafirmar a súa singularidade cultural.

maneira que, finalmente, o racismo ven sendo unha construción ideolóxica que pretende lexitimar as desigualdades sociais en termos de raza.

Visto como unha ideoloxía que conxuga a racialización das diferenzas e a naturalización das desigualdades, o racismo actúa simultaneamente nunha dobre dirección: por un lado crea e reproduce unha estrutura de desigualdade, e por outra, ubica as persoas no interior desa estrutura (Miles, 1982, citado por Alegret, 1992, 101).

Determinadas actitudes moi recentes, reivindicadoras do mantemento das diferenzas, encubren novas formas de racismo, disfrazadas de respecto á diversidade<sup>10</sup>. É unha das maneiras en que toma forma un tipo de racismo que pretende ser respectuoso e tolerante coa diferenza, sea ésta cultural ou racial. Algúns autores denominan esta actualización do racismo co nome de "racialismo" ou racismo pensado. Viría a ser o corpo ideolóxico dunha conduta racista. Non se discute acerca da diferenza, ao contrario, admítase a súa existencia e poténciase en aras a un suposto multiculturalismo. Na práctica o que non se admite é o dereito á igualdade: as diferenzas existen por causas naturais que a historia confirma, polo tanto as distancias han de manterse facendo imposible a asimilación.

A consideración máis ou menos restritiva do concepto de "racismo" ten dado lugar a múltiples teorías acerca da súa orixe. Unha posible clasificación das mesmas, en atención ás teses que defenden, é a que propón Calvo (1993, 43-44):

- *Tese do racismo universal:* As relacións raciais que aparecen nas sociedades contemporáneas son unha dimensión de todas ou case todas as sociedades humanas, sendo o etnocentrismo un fenómeno constante nas relacións interculturais, e reforzándose a diversidade cultural coas diferenzas físicas.
- *Tese do etnocentrismo como variante moderna e refinada do racismo.* Afirmar que o rexeitamento a outros grupos non se apoia realmente en diferenzas biolóxicas (aínda que este poida ser utilizado como argumento), senón na

---

<sup>10</sup>“El neoracismo se presenta muchas veces como defensor de los derechos de los pueblos para mantener su identidad cultural. En nombre de esta identidad, puede propugnar el aislamiento de los grupos étnicos, para evitar que se estropee su supuesta autenticidad. En la medida que considera las culturas como entidades incommensurables, el diferencialismo absoluto viene a confirmar el axioma racista según el cual las diferencias humanas –biológicas o culturales- son irrevocables” (Delgado, 1998, 6).

defensa dos propios valores grupais, desprezando outros tipos de cultura e civilización.

- *Posición chamada "Escola do 1492"*. Rexeita as posicións anteriores. Diferencian radicalmente o etnocentrismo (común entre os grupos culturalmente diversos) e o racismo (xurdiría a partir de 1492). Segundo estas teorías a xénese do racismo é política-económica, ligada á explotación capitalista do traballo e á proletarización de obreiros de cor levados pola burguesía occidental ao novo mundo.
- *O racismo como fenómeno do s. XIX, ligado á expansión colonial europea e ao racismo pseudocientífico*. Sosteen os defensores desta posición, que no colonialismo iberoamericano non se desenvolveu o racismo como doutrina xa que a bipolarización establecíase entre cristianos e paganos, e proba delo é que houbo mestizaxe. En troques, pódese falar de intolerancia, etnocentrismo e discriminación en xeral. Será a abolición da escravitude no s. XIX a que faga que o racismo se convirta nunha poderosa arma ideolóxica, apoiada polas teses pseudocientíficas da superioridade dunhas razas sobre outras, para manter unha xerarquía bipolar rixida, anteriormente establecida, que permitía a dominación imperialista e a explotación capitalista.

Por último, e sen ánimo de abondar no exposto máis arriba a propósito das diferenzas naturais, cremos, non obstante, interesante traer a estas páxinas a visión que aporta Carlota Solé (1996) acerca da discriminación sexual, o sexismo, a quen ela considera coma outra das manifestacións dos chamados “novos racismos” .

Apoia a súa tese a autora, na definición de racismo proposta por Miles (1982), moi aceptada nos anos 80, que atende ao conxunto de crenzas negativas defendidas por un grupo que mantén apartado ou segregado a outro grupo, ao atribuír relevancia diferenciadora a algún ou algúns rasgos biolóxicos, ou outras características que son avaliadas negativamente e se asocian deterministicamente con algún tipo de actuacións. A atribución destas características pode servir para xustificar a obstaculización ao libre e igualitario acceso, por parte do grupo segregado, aos recursos económicos e sociais, e aos dereitos políticos.

Esta ampla definición de racismo é parella á de sexismo, por canto ambos conceptos e fenómenos refliten tipos de discriminación en virtude de atributos biolóxicos ou características físicas herdadas.

## **b) A xenofobia**

No seu sentido etimolóxico significa medo ao estranxeiro. Sole ser, por aprendizaxe, un fenómeno común a todos os individuos e grupos: “non fales con descoñecidos” é o recordatorio de todas as nais e pais aos seus fillos. Os tradicionais contos infantís están repletos destas ensinanzas destinadas a formar un construto ideolóxico que contempla o descoñecido e o diferente coma un perigo potencial: a nena que por desobedecer á súa nai e falar cun descoñecido arrisca a súa vida e máis a da súa avoa; un descoñecido personificado nun lobo –animal que o imaxinario popular identifica coa maldade sen límites–, que representa o diferente –animal *versus* persoa–, son estereotipos que xulgamos pouco inxenuos e nada casuais.

Como conduta aprendida que é, formaría parte do que, xa noutro momento, definimos como "actitudes". E mentres que para algúns só debe considerarse un problema social cando vai cargada de violencia e agresividade cara aos membros doutros grupos humanos (García Castaño, 1999), para outros é un concepto intimamente emparentado co racismo, tan perigoso e censurable como aquel.

Martínez Veiga (2001, 75) recorre ás palabras de Adrian Piper<sup>11</sup> para clarificar este concepto nos seguintes termos: “A xenofobia non é unicamente un medo indiscriminado aos estranxeiros en xeral. Non inclúe por exemplo o medo dos familiares e veciños que nunca atopamos. É máis específico ca isto. A xenofobia é o medo dos individuos que teñen unha aparencia diferente ou actúan dun xeito distinto ao que estamos afeitos. É un medo ao que non é familiar desde o punto de vista da experiencia,

---

<sup>11</sup> Nada no 1948 en Harlem, New York, EE.UU., Adrian Piper, de orixe afroamericana, é artista plástica, escritora e filósofa. Empezou a estudar filosofía nos anos setenta, exercendo desde entón como profesora en diversas universidades norteamericanas. A súa obra, tanto plástica como filosófica, ten como eixo os estereotipos racistas, a xenofobia, o denominado choque de civilizacións e a natureza humana. É autora de numerosas publicacións, comunicacións e conferencias, entre as que cabe salientar as seguintes: *Xenophobia and the Indexical Present*; en *Re-Imaging America: The arts of Social Change*. Philadelphia, Ed. Mark O'Brien, (1990). Ou *Xenophobia and Kantian Rationalism*. Ithaca, New York, Cornell University Philosophy Department, (1992).

de individuos que non se adecuan ás expectativas empíricas sobre como é a outra xente, como se comportan ou cales son as súas apariencias”.

### **c) O nacionalismo**

*"Apego de los naturales de una nación a ella y a cuanto le pertenece. || 2. Doctrina que exalta en todos los órdenes la personalidad nacional completa, o lo que reputan como tal sus partidarios. || 3. Aspiración o tendencia de un pueblo o raza a constituirse en estado autónomo"* (R.A.E., 1992, 1423).

Na edición de 2001, a R.A.E. actualiza e modifica de maneira substantiva a conceptualización do termo, mantendo a primeira das acepcións e tirando das outras dúas as connotacións máis fundamentalistas: “[...]|| 2. *Ideología que atribuye entidad propia y diferenciada a un territorio y a sus ciudadanos, y en la que se fundan aspiraciones políticas muy diversas. || 3. Aspiración o tendencia de un pueblo o raza a tener una cierta independencia en sus órganos rectores*” (R.A.E., 2001, 1562).

En todo caso, o que, en principio, se perfila como unha aspiración lexítima de calquer comunidade a ser recoñecida como tal, muda nun concepto polémico, utilizado desde as posicións aparentemente máis contraditorias e non exento de certas connotacións negativas<sup>12</sup>. O mesmo adquire un carácter unificador (unificación de Italia e Alemania no s. XIX, ou reunificación desta última no remate do s. XX) que disgregador (desintegración da URSS ou da antiga Yugoslavia). Esta mesma realidade dual tensiona as relacións entre as Comunidades Autónomas españolas con aspiracións nacionalistas e o Estado, nunha sorte de binomio nacionalismo periférico/ nacionalismo estatal.

---

<sup>12</sup> Delgado (1998) establece unha asociación entre o racismo cultural ou étnico e o que el mesmo denomina “nacionalismo primordialista”, é dicir, aquel que presupón a existencia dun talante particular e único dos que considera incluídos na nación. Así, o nacionalismo considérase autorizado para establecer quen e que debe ser homologado como “nacional” e quen e que debe ser considerado “alio”, incompatible e, polo tanto, debe ser excluído. De acordo co fundamentalismo cultural, quen aspire a ser identificado como “un dos nosos” deberá someterse ao molde unificador dos que se consideran depositarios dunha cultura nacional metafísica –a kulturen romántica–, que existía antes da chegada dos foráneos, e que se atopa agora ameazada pola presenza contaminante dos estranxeiros. Desta maneira, o grao de adhesión á suposta cultura esencial dun país permitirá distribuír en termos étnicos os graos de cidadanía política, dos que dependerán, á súa vez, os diversos niveis de integración ou exclusión socioeconómica.

En realidade, o que subxace neste desencontro é o mesmo proceso de construción da identidade nacional. En primeiro lugar, a identidade nacional presenta unha diferenza especialmente importante en relación á simple identidade étnica: o seu carácter moderno e explicitamente político, que aspira a definir o criterio de pertenza á comunidade política (Álvarez Dorronsoro, 2000). En segundo lugar, os materiais cos que se constrúe a identidade nacional son moi diversos: apelación a unha orixe común<sup>13</sup>, a existencia dunha lingua propia ou unha historia e tradicións compartidas<sup>14</sup>, apelación a valores e tradicións políticas compartidas pola cidadanía<sup>15</sup>; de aí que a propia construción do discurso nacionalista sexa tamén diversa.

En todo caso, compartimos con Álvarez Dorronsoro (2000) o convencemento de que o característico dunha sociedade multicultural é que a regulación do pluralismo non pode quedar limitada ao ámbito das relacións entre individuos, senón que debe extenderse, tamén, á regulación política das relacións entre comunidades que comparten un espazo político común.

Esta formulación deberá servir para avanzar no deseño de modelos políticos abertos ás demandas específicas de recoñecemento que non resulten incompatibles cos principios básicos da democracia, o pluralismo e a autonomía individual, tal como viñemos argumentando noutros apartados ao longo deste traballo.

#### **d) O etnocentrismo**

Situado para algúns entre o racismo e o nacionalismo, o etnocentrismo é definido pola Real Academia Española como a “*tendencia emocional que hace de la cultura propia el criterio exclusivo para interpretar los comportamientos de otros grupos, razas o sociedades*” (R.A.E., 2001, 1010). Caracterízase, entón, por establecer como valores universais os valores particulares da sociedade á que se pertence e que normalmente coinciden cos valores nacionais.

---

<sup>13</sup>A identidade da comunidade de orixe francesa de Canadá foi definida ata os anos sesenta en termos de orixe biolóxica común: franceses de *pura lá*.

<sup>14</sup>Os nacionalismos catalán, vasco ou galego, constrúen a súa identidade nacional en función, entre outros, destes criterios.

<sup>15</sup>A definición dos EEUU ou a definición da identidade francesa a partir dos valores republicanos, estarían nesta liña.



A xerarquía dun grupo sobre outro reside no plano sociocultural: a inferioridade "dos outros" depende da súa pertenza a un sistema cultural diverso, non a un conxunto definido por herencia biolóxica, polo tanto, á diferenza do racismo, non é irremediable, senón que pode superarse coa asimilación e a conversión cultural. A hostilidade etnocéntrica dominante e opresiva, está orientada á supresión da diversidade, ou, polo menos, á súa redución. O grupo culturalmente diverso debe asimilarse (Calvo, 1993).

O etnocentrismo rexeita, en fin, o dereito á singularidade, á diferenza, á especificidade sociocultural. A creación do estado-nación ou estado moderno occidental, no século XIX, representa a concreción política do etnocentrismo.

Na actualidade perduran os resultados desta construción da diferenza, por medio da actualización/reformulación do racismo/racialismo sobre novas bases que se asentan no etnocentrismo. As actitudes racistas (etnocéntricas) a través das linguas evidencian: a lingua X non soa ben (=a xente que a fala non me agrada); a lingua Y é pouco importante, só a falan dous millóns de persoas (= non paga a pena mantela, utilicemos a maioritaria, é máis útil); esta persoa fala mal (= utiliza unha lingua ou variante lingüística de pouco prestixio, polo tanto esa persoa tampouco ten prestixio). Estes son só algúns exemplos que corroboran o que dicimos e que, por coñecidos, non necesitan maior explicación. *"Las actitudes lingüísticas no se basan en criterios lingüísticos, sino en apreciaciones normalmente compartidas por un grupo (de ahí que se las pueda considerar parte de una ideología) y que, más allá de lo que expresan respecto a una lengua o a una variedad, manifiestan posiciones respecto a las gentes y suelen ir de la mano de posiciones políticas de uno u otro signo"* (Ruiz e Tusón, 2001, 6).

#### **1.1.4. O ámbito da práctica política a través do desenvolvemento lexislativo, e a construción da diferenza**

A construción da diferenza tamén ten lugar, e ademais de maneira central, no discurso político, organizándose na produción lexislativa.

A creación do Estado-moderno presenta unha característica común en todos os casos: a homoxeneización da poboación na súa lingua e cultura por medio dun mesmo sistema de educación, supervisado polo Estado, e o establecemento de fronteiras físicas para distinguir os "outros". A idea, vamos dicir democrática se se permite o adxectivo,

que sustiña isto, era a de promover a igualdade entre os cidadáns do Estado, aínda a costa da asimilación da diversidade de linguas e de culturas dos grupos que pasan a formar parte do estado en cuestión. Na práctica, o Estado crea un concepto monopolista da cultura: xeraliza como valores nacionais os da cultura maioritaria ou supostamente máis evoluída (ver etnocentrismo).

Sen embargo, en contra do tópico nacionalista romántico, o camiño non vai da cultura á nación senón máis ben ao revés: é o poder político o que valéndose de diversos medios, crea a cultura. Por unha parte, difundindo cara abaixo o que doutro xeito non pasaría de ser a cultura dunha elite, e, pola outra, eliminando a variedade para convertila nunha opción única e as mestizaxes fronteirizas en aras da diferenciación (Fernández Enguita, 2001b).

Nesta tarefa, o poder debe servirse de certos mecanismos, sexa a maquinaria política e administrativa, as igrexas nacionais, o sistema educativo e, hoxendía, os medios de comunicación. De todos estes mecanismos, afirma Fernández Enguita (2001b) ningún é tan poderoso como a institución escolar, que foi o gran medio de nacionalización, isto é, de asimilación cara adentro –das minorías territoriais e culturais–, e de segregación cara fóra –respecto doutros estados e dos cidadáns procedentes deles–.

O resultado ven ser o da cultura entendida como a expresión dunha unidade homoxénea (cuestionar eses valores culturais universais pasa a constituír un atentado á estrutura política que representan) en lugar de representar a organización da diversidade existente.

Precisamente é aquí onde arranca o debate desde unha perspectiva multiculturalista, cuestionando as formas de tratamento tradicional do pluralismo fundado na afirmación da neutralidade do Estado fronte á diversidade cultural dos individuos, ou a igualdade de trato a todos os individuos privando a súa pertenza relixiosa, étnica ou de sexo de calquer relevancia política (Álvarez Dorronsoro, 1998).

As demandas de recoñecemento concrétnanse, nalgúns casos, na denuncia da discriminación contra determinados colectivos agochada tras dunha pretendida neutralidade dos poderes públicos. Noutros casos, propónse o dereito a xestionar como

comunidade étnica un determinado patrimonio cultural, ou se esixe o dereito a autogobernarse en tanto que grupo nacional minoritario. A linguaxe na que se expresan as demandas de pluralismo e as respostas que se lle dan, reflicte a consecvente construción da diferenza e conforman o discurso político susceptible de se concretar en produción lexislativa.

Se, como vimos sostendo, a actuación do Estado no marco dunha sociedade multicultural non debe quedar limitada ao recoñecemento, senón que debe regular de forma normativa a aceptación da diversidade, a reflexión sobre as múltiples facetas multiculturais non pode quedarse nun canto a favor da tolerancia, do pluralismo, da diversidade. É imprescindible regular politicamente ese recoñecemento mediante leis que fagan efectiva a conxugación dos dereitos colectivos cos principios básicos da democracia, a autonomía individual e os dereitos universais das persoas. Non abonda recoñecer a igualdade xurídica de sexo ou das linguas minorizadas, por poñer dous exemplos, a desigualdade do punto de partida esixe corrixir a desigualdade inicial arbitrando, para elo, medidas lexislativas que o fagan posible.

### **1.1.5. As prácticas educativas na construción da diferenza**

Trátase, neste caso, dun ámbito subordinado, no sentido de que recolle e reproduce –ás veces con distorsión– as construcións dos ámbitos anteriores, pero non por iso menos importante. Althusser (1988) atribuíu á institución escolar un papel esencial na perpetuación da ideoloxía dominante e na reprodución das diferenzas. Segundo o teórico marxista, ao mesmo tempo que se aprenden técnicas, habilidades e certos elementos de cultura científica ou literaria, na escola apréndense tamén as “regras” do bo uso, ou sexa, das conveniencias que debe observar todo axente da división do traballo, segundo o posto que estea destinado a ocupar, en función das esixencias da división social-técnica do traballo. Todos os Aparatos Ideolóxicos do Estado –dos que o Escolar ocupa unha posición dominante nas formacións capitalistas maduras– funcionan cunha ideoloxía unificada, malia a súa diversidade e contradicións, baixo a ideoloxía dominante. A posición privilexiada da escola como encanadora desta ideoloxía e reprodutora das diferenzas preestablecidas, radica en que toma ao seu cargo toda a poboación infantil e durante moitos anos incúlcalle habilidades recubertas pola ideoloxía do grupo dominante.

Ao servizo desta empresa, como apunta Fernández Enguita (2001b) terían estado de xeito evidente numerosas actividades extracurriculares: festas e celebracións, cantos patrióticos, rituais colectivos, etc. Pero tamén as actividades curriculares ordinarias: o ensino da Lingua e da Historia, cos seus procesos de selección, ponderación e omisión; a Xeografía, insistindo nos límites; as materias manifestamente ideolóxicas: Relixión, Formación do Espírito Nacional, Educación para a Convivencia, Formación Cívica, etc.

Todos os poderes políticos se serven da escola para formar baixo os seus pés unha cultura homoxénea e leal. A escola, naceu como unha institución decididamente uniformizadora, unha máquina de fabricar súbditos ou cidadáns, pero, en todo caso, iguais, cunha única cultura común, comprendidos nesta a linguaxe, as crenzas, a identidade, os valores, as pautas de conduta, afirma Fernández Enguita (2001b, 3).

Non ha estrañar, logo, que a cultura escolar siga hoxe ancorada dalgunha maneira, na idea de que existe *unha* cultura, a boa, fronte á que todas as demais non son máis que aproximacións acompañadas de certas carencias ou deficiencias, que serán tamén trasladadas aos individuos en función da súa procedencia cultural (racismo cultural).

Como problema estrutural que é das sociedades modernas, incluída a española<sup>16</sup>, o racismo está presente de maneira máis ou menos explícita en todo o corpo social. Transmítese en forma de prexuízos –as chamadas "mitoloxías do racismo"– a través da linguaxe dos media, os xoguets ("*gender matters*"), os *comics*, os materiais escritos en xeral e os escolares en particular, as mensaxes das películas,... polo que resulta ser un mecanismo de construción da diferenza que o individuo xa leva interiorizado cando accede á escola. Unha vez alí, o profesorado, e os propios materiais escolares contribúen a perpetualo. Moitos mestres, laiábase Althusser (1998), non sospeitan siquera do traballo que o sistema lles pide, están lonxe de imaxinar que contribúen a manter e alimentar esa representación ideolóxica da escola que a fai tan natural, indispensable e ata benfeitora.

---

<sup>16</sup>Segundo un informe do Parlamento Europeo sobre o auxe do racismo, un dos grupos "máis antigos, numerosos e activos" está no Estado español, o CEDEDE. (ver Calvo, 1993, 19).

Nunha investigación de ámbito estatal realizada entre os anos 1989-1990 entre 1.110 profesores de Primaria, Secundaria e Formación Profesional, e 1.419 alumnos dos mesmos niveis (Calvo, 1993) detectábanse posicións próximas ao racismo. O 49,1% do profesorado declaraba que lle molestaríalle vivir, casar ou ser amigos de persoas xitanas, chegando a un 69,4% no caso de seren os seus fillos ou fillas quen tivesen que casar. Un 49% de profesores e un 32% de alumnos consideraban que, en xeral, non son convenientes os matrimonios entre distintas etnias. E, o que resultaba máis preocupante, un 33% do profesorado e o 46% do alumnado admitía estar de acordo en que a raza branca occidental foi na historia a máis desenvolvida, culta e superior a outras razas.

Na mesma dirección apuntan os resultados obtidos noutra investigación posterior levada a cabo por García Castaño et al. (1999) entre profesorado e estudantes de CC. da Educación, durante os anos 1993 e 1997. Neste caso, demóstrase que o alumnado de CC. da Educación e algúns profesionais da educación teñen unha deficiente base conceptual da diversidade cultural que induce ao prexuízo. Así, por exemplo, a maioría dos suxeitos manifestan admitir o concepto de raza, aludindo nas súas definicións, principalmente, aos factores físicos e fisiolóxicos como rasgos diferenciadores e como determinantes da pertenza a unha ou outra raza ("vellos racismos"). Na metade dos cuestionarios recollidos establécense claras relacións entre raza e cultura ("novos racismos").

A presenza destes e outros elementos racistas na construción da nosa ideoloxía – froito do coñecemento da realidade sobre unha base de elementos diferenciadores–, son aceptados implicitamente por educadores e futuros educadores, o que representa o risco da súa transmisión en forma de socialización.

## **1.2. SOCIEDADE DA INFORMACIÓN E EDUCACIÓN: RETOS E PERSPECTIVAS**

*Desde el punto de vista de la educación, el futuro se asienta en el conocimiento que, transformado en saber, convierte el capital humano en una mercancía de progreso.*  
(Tourrián, 1999a, 132)

Neste contexto global no que a investigación, o desenvolvemento tecnolóxico, a innovación e as redes de información e comunicación xogan un papel especialmente

significativo, novos retos se lle presentan á educación (ver Cadro I.1). Parece necesario pensar unha *política educativa na actual sociedade mundial*, atendendo non só ás potencialidades dos novos medios tecnolóxicos, senón tamén abordando os desafíos que derivan deste desenvolvemento (aumento das desigualdades, desenvolvemento rural, sociedades multiculturais, integración de inmigrantes,...).

### **Cadro I.1. Cambios globais e retos educativos**

<b>CAMBIOS GLOBAIS</b>	<b>ALGÚNS RETOS EDUCATIVOS</b>
1. <b>Cambios de poboación:</b> tendencia ao avellentamento da poboación; fluxos migratorios que orixinan sociedades multiculturais.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Educación para a terceira idade.</li><li>- Educación multicultural.</li><li>- Educación para unha cidadanía intercultural.</li></ul>
2. <b>Situación hexemónica de EE.UU.</b> que se sitúa como unha superpotencia mundial, tentando, despois do 11-S, reforzar este protagonismo mediante a intervención militar e/ou política en zonas de valor estratéxico. <b>Tendencia a expresar a civilización occidental como cultura universal.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- A interculturalidade como resposta: recoñecemento e valoración de cada cultura desde unha perspectiva crítica.</li><li>- Cultivo inicial da tolerancia, para dar paso, posteriormente ao recoñecemento da diversidade en todos os sentidos e á súa valoración efectiva.</li><li>- Educación para a paz e a cultura da non violencia.</li></ul>
3. <b>Afirmación dos nacionalismos</b> como reacción defensiva ante identidades fráxiles. Emerxencia de novas identidades reactivas.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Facilitar a construción de identidades múltiples e o desenvolvemento do sentido de pertenza a unha sociedade determinada, desde unha pedagogía da inclusión.</li></ul>
4. <b>Expansión de formacións políticas de carácter supranacional:</b> U.E., Merco Sur, Multinacionales, ONGs, e outras.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Articular as políticas educativas e os plans de estudos para permitir o intercambio de estudantes e a validez dos títulos.</li><li>- Formar para unha cidadanía de distintos niveis.</li><li>- Aprendizaxe de formas cooperativas de traballar.</li><li>- Desenvolvemento de competencias comunicativas interculturais.</li><li>- Reivindicar unha nova concepción de solidariedade.</li></ul>
5. <b>Cambios de protagonismo:</b> cesión do protagonismo dos Estados na toma de decisións, en favor de organismos financeiros, industriais e mediáticos de carácter intergubernamental.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Formar para unha cidadanía económica, activa e responsable.</li></ul>
6. <b>Mutación tecnolóxica:</b> desenvolvemento da sociedade da información na que as desigualdades entre persoas e pobos están asociadas á posibilidade	<ul style="list-style-type: none"><li>- A formación para acceder ao “terceiro entorno” como peza clave na cultura global.</li></ul>

de acceso ás TIC.

- Incorporación da dimensión virtual nas metodoloxías e formas de aprendizaxe.
- Consideración da educación a distancia como un espazo privilexiado para as TIC.

7. **Transformación da economía.** Preponderancia da economía financeira ou de intercambios virtuais.

- Avanzar nunha ética dos medios.

8. **Aumento progresivo das desigualdades dentro e entre países.** Inmigración; aumento da desigualdade de oportunidades en función do xénero.

- A educación como unha prioridade para rachar o círculo de pobreza.
- Formación para unha cidadanía social que loite pola xustiza e por unha mellor distribución dos bens.
- Políticas de escolarización básica a nivel mundial.
- Formación para unha educación non sexista e para unha cidadanía paritaria.

9. **Nova xeración de dereitos humanos** baseados no valor da solidariedade.

- Educación para os dereitos humanos incluíndo os da terceira xeración.
- Educación en valores, particularmente no valor da solidariedade.

---

FONTE: Bartolomé, M. (2004).

É certo que neste contexto os *procesos educativos non formais* cobran unha especial relevancia, e como tal deben ser considerados. Sen embargo, tamén é verdade que a escola ten unha función que cumprir na sociedade actual, por iso se fai necesario reformular e axustar o papel da *educación formal*.

A diversidade cultural que a Sociedade da Información evidencia de maneira tan notoria, esixe da escola alternativas axeitadas. Cómpre lembrar como ante a situación xerada pola coexistencia de distintas culturas dentro dunha mesma comunidade política, a escola foi dando diferentes respostas cambiantes no tempo. A primeira resposta estivo caracterizada pola asimilación, a aculturación: a cultura escolar<sup>17</sup>, é dicir, a cultura dos

---

<sup>17</sup>Para Fernández Enguita (2001), na mesma liña que argumentara Althusser, a cultura escolar é sinónimo de cultura dos grupos dominantes na sociedade, é dicir, da etnia maioritaria, da clase alta, dos varóns, dos estratos xa educados, aínda que pasada polo eficaz tamiz dese grupo social que ten na cultura a súa principal posesión: as novas clases medias funcionais en xeral e o profesorado en particular.

No mesmo sentido posiciónase Candau cando afirma no prólogo a Galino e Escribano (1990, 6) que a cultura escolar, manifestada sobre todo no chamado “currículo oculto”, vai en relación cun tipo de alumno considerado “modelo” que representa un tipo determinado de cultura urbana, de clase media, que é expresión da chamada cultura da modernidade. Todo suxeito que presenta unha cultura distinta, sofre un proceso de “aculturación” na escola, que moitas veces ignora ou rexeita os valores culturais propios da súa cultura de orixe.

grupos dominantes na sociedade, imponse por riba de calquer cultura popular, étnica, grupal ou estranxeira.

A segunda resposta dada pola escola ante a diversidade cultural nas aulas, foi a tolerancia. A cultura escolar segue a ser a cultura con maiúsculas, pero xa non se reprimen, ou polo menos se cre non reprimir, as manifestacións doutras culturas. Trátase de evitar o rexeitamento do outro e tratar de aceptalo como é, pero sen facer ningún esforzo por comprendelo. As crenzas, hábitos e costumes do individuo pertencen ao ámbito da súa privada, pero todos deben aterse a unhas mesmas regras, valores e significados na esfera pública.

A terceira resposta é o recoñecemento, o respecto. A cultura, sexa cal sexa a súa orixe e a súa forma, é un elemento constitutivo da identidade do individuo e, polo tanto, debe ser respectado. Esta opción implica aceptar, asimesmo, que todas as culturas, por distintas que estas sexan, conteñen elementos de valor e poden convivir unhas xunto a outras, sendo a diversidade cultural un ben en si mesmo.

Sen embargo, sendo o recoñecemento e o respecto a resposta que, ante a diversidade cultural, cabe agardar e á que é necesario tender, a escola intercultural debe resolver a contradición entre os dereitos de grupo e os dereitos dos individuos dentro do grupo, e discernir os trazos substantivos dunha cultura, daqueloutros prescindibles. Exemplifícao moi ben Fernández Enguita (2001) cando argumenta que non é o mesmo a oración orientada cara á Meca que a obriga de vestir o chador, que non é o mesmo a circuncisión que a ablación do clítoris, ou que non é o mesmo a valoración da virxitude prematrimonial que a lapidación por adulterio.

### **1.2.1. Da problemática derivada para a educación na Sociedade da Información**

As repercusións que teñen para a escola os novos contextos socioeconómicos mundiais fícan fóra de toda dúbida, ao tempo que atinxen a diversos e dispares aspectos do entramado educativo.

Así, por unha parte, o carácter participativo e aberto das redes, e a permeabilidade da Sociedade da Información, agudizan a defensa da autonomía escolar e da democratización. O dereito de cada individuo a recibir a formación e cualificación



necesarias a cada situación, mais tamén o xeito de organizarse cada sistema para ofertar esa formación, obrigan a establecer a **diferenza entre sistema educativo e sistema escolar**.

Nestes momentos o que se aprende nos anos de escolarización, e mesmo nos primeiros anos de vida profesional, fica obsoleto rapidamente, tanto pola propia evolución das tecnoloxías como pola propia demanda das empresas. Parece, pois, que o presente e o futuro no eido laboral será de aquelas persoas que sexan capaces de redefinir as súas tarefas, de seguir aprendendo e de volver empezar cando proceda. Non se trata, xa que logo, dunha simple cuestión de cualificación. O que importa, máis que unhas cualificacións, é unha capacidade xeral educativa de cultura xeral, de capacidade de asociación, de saber cales son as cualificacións necesarias para o desempeño da tarefa a realizar, onde buscalas, como aprendelas e como aplicarlas, en definitiva, o que se entende por un nivel intelectual xeral. En estas circunstancias faise necesaria toda unha redefinición do sistema da educación: a capacidade de facer pasarelas entre o traballo e a educación (Castells, 1998).

Como afirma Soto (1999), a escola non pode asegurar toda a formación necesaria para conseguir a cualificación en cada caso, e hai que asumir que existen competencias específicas de formación noutros ámbitos. A escola xa non é a única oportunidade educativa. Sociedade civil, familia e escola, en canto factores de desenvolvemento educativo que son, afrontan agora o reto da formación nunha sociedade con perspectivas distintas (Tourriñán, 2005).

A educación no ámbito familiar e os procesos educativos non formais, forman parte do sistema educativo aínda que non o fagan do sistema escolar. A educación para a saúde, para o ocio, para o consumo, para a paz, educación vial, terceira idade, animación sociocultural, a educación compensatoria, son hoxe dimensións incuestionables da educación, e como tales deben ser consideradas nas políticas educativas. Nalgúns casos superan o marco organizativo da escola, noutros casos deben ir máis alá. En todo caso, parece necesario regulalas dalgunha maneira. No mesmo traballo referido, Soto (1999) apunta, neste sentido, á necesidade dun incremento substantivo da descentralización en favor da Administración Local, quen, pola súa parte,

terá que implicarse máis nos procesos non formais e informais da educación en aras a lograr unha mellora na calidade de vida dos cidadáns.

Por outra parte, sen embargo, parece evidente que o aumento da diversidade cultural, derivada da entrada de determinados colectivos anteriormente segregados ou excluídos do sistema educativo, ou como consecuencia da inmigración, xera unha serie de situacións ás que o conxunto de axentes educativos presentes nos centros escolares deben facer fronte, o que nos obriga a referirnos tamén á propia institución.

Garreta (2001), tomando as conclusións de certo estudo realizado en Canadá con persoal das escolas e pais procedentes de diferentes comunidades culturais, cita catro grupos de dificultades na comunicación escola-familia que veñen incrementar ás que xa hai dentro da propia aula:

- As barreiras lingüísticas. O coñecemento insuficiente ou nulo da lingua de ensino por parte dalgúns pais e a dificultade por parte das escolas en ter servizos de interpretación fan, en ocasións, que a comunicación sexa imposible<sup>18</sup>.
- As barreiras socioeconómicas. As condicións de vida precarias, os horarios de traballo esgotadores, o nivel de escolaridade insuficiente para poder axudar nos estudos dos fillos ou a escasa motivación por participar na vida da escola ao non tratarse dunha prioridade, son algúns dos factores detectados que poden incluírse neste apartado.
- Barreiras culturais. Estamos a referirnos neste caso ás diferenzas que os pais poden atopar entre o sistema escolar do país de orixe e o do país de acollida (horarios, valores educativos, programas de estudos, formas de relación entre a escola e a familia, o rol da escola, o estatuto do persoal docente,...) e ás diferenzas entre valores familiares da sociedade de acollida e os da sociedade de orixe (estrutura familiar, roles no interior da familia, etc).
- Barreiras institucionais. Algúns pais acusan a dificultade na percepción do persoal de escola como axentes educativos competentes e non chegan a considerar a escola coma un lugar accesible no que teñen o dereito e o deber de participaren.

---

<sup>18</sup>O emprego de códigos lingüísticos diferentes é, precisamente, unha das causas dos problemas de comunicación coas familias que con máis frecuencia sinala o profesorado, tamén en Galiza (Santos, 2003, 93).

Xa no ámbito estritamente do **sistema escolar**, e como consecuencia da xeralización da Sociedade da Información e da comunicación, a educación enfréntase a unha serie de *problemas* específicos que poderían agruparse en tres categorías (Tourriñán, 1999a):

- *A accesibilidade* aos novos medios. Neste apartado contéplase a existencia de infraestrutura material axeitada, a cantidade pertinente, a xeralización das redes físicas, a posibilidade de conexión desde os centros, dispoñibilidade de correo electrónico para alumnado e profesorado. A dotación de medios esixe novas formas de xestión e organización derivadas dos novos medios.
- *A receptividade* no profesorado e no alumnado ante a implantación e xeralización dos medios. Formar o profesorado tanto na competencia usual como na modificación do seu rol profesional, pasando de ser o único vehículo de información na aula a ser un instrumento de acceso á Sociedade da Información para conseguir unha aprendizaxe significativa; mudar, tamén, o rol do alumnado, frecuentemente habituado a actuar como suxeito pasivo no proceso, para ser o auténtico axente na procura da información que precise, son aspectos que esixen unha actuación planificada da administración en favor do desenvolvemento profesional e a formación.
- *Resultados-Flexibilidade*. Responde á necesidade de potenciar e avaliar procesos de aprendizaxe asistida por ordenador nas aulas en aras á contribución da mellora na calidade do ensino.

Neste contexto mundial, onde todo vai tan rápido que o que hoxe é tecnoloxía punta de última xeración, mañá vai ser xa un produto xurásico devaluado, dous deben ser os **obxectivos** do sistema escolar:

- A preparación dos individuos para a innovación
- A adaptación da formación ás novas necesidades

A primeira consecuencia derivada da conxunción destes dous obxectivos é a *necesidade da formación permanente*. O profesorado ten que actualizar constantemente os seus coñecementos co fin de adaptar as súas ensinanzas ao momento. O alumnado, á súa vez, ha de interiorizar, durante o período de escolarización, aqueles mecanismos de

aprendizaxe que lle vaian permitir ao longo da súa vida actualizarse, é dicir, debe aprender a aprender co fin de facilitar a súa autoaprendizaxe.

No momento actual, segundo o que levamos visto, a innovación do profesorado pasa polo dominio do manexo dos medios tecnolóxicos pertinentes no seu quefacer. É evidente que este proceso formativo non debe quedar supeditado ao criterio ou á vontade do profesor ou profesora. Corresponde á Administración Educativa, quen en última instancia está obrigada a velar pola calidade do ensino, facilitar este contacto e esta formación nos novos medios. Con cursos de formación, onde a asistencia debería ser obrigada, asegurárase o manexo técnico básico; sen embargo, só isto non debería abondar. Se, como xa dixemos, consideramos que as novas tecnoloxías poden influír na calidade do ensino, resultaría que a propia Administración debería potenciar proxectos innovadores nos centros educativos –desde os niveis máis elementais de ensino–, e intercambios de experiencias entre centros, acerca da consecución de aprendizaxes significativas a través das novas tecnoloxías.

Na Sociedade da Información e da comunicación o saber xa non está unicamente nos libros. O volume de información que circula a través das redes é tal que é preciso desenvolver nos xoves as habilidades e coñecementos que lles permitan acceder á información, buscala, filtrala, comprendela e reutilizala en función das súas necesidades puntuais.

Do que levamos dito tíranse, alomenos, dúas conclusións máis: *a necesidade de reformar o currículo básico e a modificación das formas tradicionais de ensino-aprendizaxe.*

*Reformar o currículo básico* esixe que:

- Se reorganice o coñecemento disciplinar incorporando, a través dos novos medios, temas que se acheguen ao mundo actual.
- Se facilite que os procesos de ensino se dirixan a propiciar a reconstrución das experiencias e informacións que nenos e xoves obteñen extraescolarmente a través dos medios e tecnoloxías de comunicación de masas.
- Se desenvolva nas escolas unha educación para os medios e as tecnoloxías adaptando as programacións escolares aos novos espazos e tempos escolares.

- Se enfoque a aprendizaxe cara a metas que persigan que o alumnado aprenda a buscar, seleccionar e reelaborar a información e non a ser un mero receptor da mesma. (Soto, 1999).

En canto aos *modelos de ensino-aprendizaxe*, o proceso tradicional profesor/alumno vese substituído por un modelo necesariamente colaborativo, onde a información se comparte e se discrimina buscando resultados que satisfagan os grupos. O profesorado deixa de ser o único vehículo de transmisión cultural para converterse nun intermediario que facilita o acceso á información, e potencia destrezas que permitan a transformación da información en coñecemento.

Os espazos físicos dos centros de ensino tamén se deberán ver modificados para adaptarse ás novas formas de aprendizaxe, o que esixe fortes inversións da Administración, xa non só na dotación de recursos tecnolóxicos, senón tamén na reestruturación dos actuais centros. Unha política educativa que persiga optimizar os investimentos, favorecerá que toda a comunidade poida dispoñer dos recursos en horarios axeitados, fomentando, de paso, a integración dos centros educativos no seu entorno. Quizáis sexa, agora, por que non, o momento de recuperar aquela proposta, que un goberno español fixera no seu día de " abrir os centros de ensino as 24 horas do día".

Non queremos deixar de mencionar aquí o potencial pedagóxico que representa Internet tanto na calidade da educación como na formación permanente do profesorado. Adicamos un brevísimo apontamento a propósito deste medio.

### **1.2.2. Do potencial educativo de Internet**

O tratamento exhaustivo do potencial da Rede escapa ao obxecto deste traballo. Non obstante, é imposible obviar que Internet é o tecido das nosas vidas neste momento, que, sendo unha tecnoloxía é, sen embargo, máis que unha tecnoloxía, é un medio de comunicación, de interacción e de organización social (Castells, 2001).

No noso campo de traballo convén mencionar, cando menos, dous trazos que presentan a este medio como unha ferramenta de grande utilidade pedagóxica: a capacidade de **comunicación** que ofrece, e o gran volume de **información** diaria ou permanente que resulta accesible desde calquer punto do planeta, a calquer hora do día.

Ámbalas dúas características resultan especialmente interesantes na investigación intercultural, sexa como medio de comunicación con familiares ou outras persoas residentes nos países de orixe que permita manter os vínculos coa cultura propia, sexa como busca de información de actualidade ou histórica neses mesmos países.

Como **medio de comunicación** presenta algunhas novidades en relación a outros medios utilizados ata agora. Por unha parte, utiliza as formas tradicionais de comunicación (debates, diálogos públicos ou privados, fóruns), pero, por outra parte, esixe unha constante aprendizaxe no uso do instrumento comunicacional, limita a linguaxe xestual, propicia a creación dun argot internacional e favorece a economía no uso da lingua nun intento de aproximarse á axilidade da lingua oral.

O *correo electrónico* emerxe como unha adaptación aos novos tempos dun medio escrito tradicional. Ademais das mensaxes de tipo persoal, posibilita o intercambio de todo tipo de documentos, sexan textos, sons ou imaxes, e, todo elo, coa vantaxe da economía en tempo e diñeiro. Case exclusivamente co seu uso se podería proxectar unha tese de doutoramento, desde a consulta a expertos e páxinas web, ata o envío e recepción de cuestionarios para a realización do traballo de campo, e mesmo a difusión de resultados. Resulta un pouco simplista... , pero podería ser.

A ausencia de intermediarios nesta comunicación (fronte aos medios informativos tradicionais), así como a imprescindible vontade de acceso a ela, fan que xa haxa quen o defina como o paradigma da *democratización da información*.

En canto á **información**, Internet permite un acceso rápido e cómodo a calquer tipo de datos en formato estándar, universal. Desde a prensa mundial a fontes estatísticas, pasando por imaxes, bases de datos, fondos de bibliotecas de todo o planeta..., datos e máis datos nun senfín de múltiples e variados contidos.

Outra das características que ofrece a Rede na liña do que vimos dicindo, é a posibilidade de acceder simultaneamente á mesma información distintas persoas, desde distintos lugares do mundo. Unha especie de universalización da información e dos usuarios.

Finalmente, e quizáis como aspecto menos positivo, cabe destacar o carácter perentorio desta información. A permanente actualización dos contidos instalados obriga á constante renovación dos mesmos, de tal xeito que a contrastación da información non sempre resulta posible.

O rápido desenvolvemento da súa infraestrutura, así como a extensión do cable por todo o mundo e o número cada vez maior de usuarios, dá mostra das enormes vantaxes deste medio en todos os campos: o comercio, a investigación, as finanzas, a educación.

Sen embargo, como todo, Internet non está exenta de certos problemas. O carácter perentorio da información, xa mencionado, colócanos na paradoxal circunstancia da "virtualidade" da "realidade". Por outra parte, o volume da información fai que a busca na Rede se traduza ás veces nunha tarefa pesada e esgotadora. Como filtrar a información para chegar a aquilo que realmente buscamos sen perdernos polo camiño saltando de vínculo en vínculo, ou como conseguir transformar en obxecto de coñecemento toda esa información, son retos que, sen dúbida, deben ser afrontados desde a educación<sup>19</sup>. Non en vano se fala xa dunha nova figura, "o ex-usuario de Internet". Tampouco é para menospreciar o cambio que suscita nos hábitos de lectura, con formatos máis gráficos, máis visuais, o ritmo máis rápido..., realmente o factor tempo está sendo fundamental no uso de Internet.

O carácter universalista da Rede, posibilita a entrada nas nosas vidas doutras culturas, doutras linguas, doutras formas de vida, doutros pensamentos. Isto que para algúns é un claro exponente da diversidade mundial, representa para outros un atentado aos valores propios, co conseguinte risco de perda da identidade cultural ou nacional. Tampouco falta quen, alertado pola equiparación intencionada de progreso-desenvolvemento-occidentalización, advirta de que este achegamento de información pode promover o éxodo masivo de persoas do Terceiro Mundo na busca do soño occidental.

---

<sup>19</sup>Castells (2001) sitúa a gran liña divisoria social que está a suscitar a Rede, na capacidade educativa e cultural de utilizar Internet máis que na capacidade da conectividade técnica. A primeira, a capacidade de aprender a aprender, de saber que facer co que se aprende, defínea autor como socialmente desigual e ligada á orixe social, ao nivel cultural e ao nivel da educación.

### **1.2.3. Cara a unha política educativa no contexto mundial**

A pobreza global, o desenvolvemento sustentable, o deterioro ecolóxico, son problemas reais que, como tales, son asumidos pola sociedade mundial. A necesidade de dar respostas e solucións globais achéganos ao perigo do globalismo na formación. A occidentalización mundial pode levar ao establecemento duns tópicos culturais asociados ao benestar e ao conseguinte proceso homexeneizador da cultura. Algo similar ao ocorrido coa "cultura da Coca-Cola" exportada polos Estados Unidos, que se manifesta no aspecto externo por un xeito de vida, unha forma no vestir, un tipo de comida,... todo vehiculizado por unha lingua, o inglés, que asume o mesmo poderío internacional que a economía que representa, identificándose todo elo coa idea de modernización e progreso.

É certo que existen problemas que demandan solucións de conxunto; tamén é certo que as experiencias ensaiadas noutros países son un punto de referencia, e non é menos seguro que o trasvase mimético de solucións dun país a outro resulta, cando menos, inxenuo. Cada alternativa política nace nunha circunstancia socio-histórica específica, desde a que se debe construír unha *posición axeitada de equilibrio*, entre os que Touriñán (1999a, 137) identifica como *elementos antinómicos*:

- A alternativa rexionalización-internacionalización.
- A alternativa heteroxeneidade-homoxeneidade.
- A alternativa diversificación cultural-equivalencia internacional de sistemas educativos.
- A alternativa autoidentificación do sistema na Comunidade rexional-uniformidade inter e intra Comunidade.
- A alternativa determinación aillada do sistema na Comunidade rexional-desenvolvemento educativo solidario entre Comunidades.

Un resultado equilibrado entre as opcións devanditas deberá pasar por un decidido pacto a favor do desenvolvemento dos pobos, nunha perspectiva global de desenvolvemento sustentable e protección do medio ambiente, pero tamén polo dereito á construción das identidades nacionais, o respecto ás linguas minorizadas, o dereito a permanecer no territorio de orixe, ao desenvolvemento do medio rural e á igualdade de



oportunidades. En definitiva, os problemas globais requiren pensar solucións globais, pero demandan actuacións locais que contemplan a especificidade de cada caso (*glocalización*).

Neste contexto mundial xorde o concepto de **educación global** que, se ben dista moito de presentarse con absoluta precisión terminolóxica, susténtase en todas as súas variantes teóricas sobre tres premisas comúns: a) a *interdependencia de todos os pobos*, que van demandar da educación as interrelacións entre os estudantes de diversos países e o aprofundamento na responsabilidade moral que se contrae perante a pobreza no mundo. b) A *vinculación* existente entre todos os membros da especie humana, entre a vida do planeta e a nosa propia vida, e entre as diversas áreas de coñecemento que se deberán articular interdisciplinarmente para lograr a resolución de problemas mundiais. c) A *perspectiva*, concepto clave na educación global, que supón, entre outras actitudes, a apertura de mente, a resistencia aos estereotipos e a conciencia de perspectivas diversas producidas desde outros pobos (Bartolomé, 2004).

Diversos enfoques en torno a programa e acción da educación global veñen sendo presentados desde principios dos anos 70 por diferentes autores nos EE.UU., Gran Bretaña e Canadá, fundamentalmente. Desde a preocupación central polo estudo do papel do propio Estado na constatación de pobos do planeta, característico dalgún dos modelos, ata perspectivas que poñen o énfase na conexión entre persoas e sistemas globales ou aqueloutras que inciden na necesidade de reformas baseadas na equidade, avánzase na actualidade cara enfoques máis amplos e comprometidos. Bartolomé (2004) enuncia –a partir da conceptualización da educación global, proposta por Selby (2002), como educación transformadora, baseada na “interconectividade” das comunidades, rexións e pobos; a interrelación entre os ámbitos sociais, culturais e naturais; a vinculación entre o pasado, presente e futuro; e a natureza complementaria das dimensións cognitiva, afectiva, física e espiritual do ser humano– os aspectos claves que permitirían emprender este proceso transformador que se sostén, por outra parte, na afirmación de que adquirir conciencia global contribúe realmente ao desenvolvemento da persoa:

- Traballar a *perspectiva global* desenvolvendo actividades que favorezan esta visión.

- Facilitar *procesos globais* ante problemas e cuestións mundiais. Estes procesos deberían incluír:
  - a comprensión crítica
  - unha apropiación diferenciada
  - o seu cuestionamento desde os dereitos humanos
  - desenvolver un compromiso compartido
- Traballar no currículo os *compoñentes básicos da educación global*: coñecementos, habilidades, actitudes e valores.
- Promover *estratexias de participación* no proceso que inclúan e articulen as dimensións global-local, desenvolvan a solidariedade desde un enfoque inclusivo, faciliten a participación de grupos con menor poder, valoren a diferenza cultural, establezan canles para a relación inter/intra escolar e axuden a asumir responsabilidades e compromisos.
- Traballar a competencia intercultural e o acceso crítico ás novas tecnoloxías como ferramentas imprescindibles neste proceso.

Ao nivel do local, nesta **Europa** que se quere construír é urxente unha política educativa común que contemple, cando menos, os seguintes aspectos:

- A mobilidade dos estudantes e a dimensión internacional do ensino.
- A cooperación entre institucións docentes do ámbito europeo.
- A converxencia dos programas de estudos.
- Recoñecemento das cualificacións e dos períodos de estudos
- A validación automática dos títulos oficiais obtidos en calquer país da Unión.
- Coñecemento dos idiomas europeos.
- A formación do profesorado e súa mobilidade internacional

Algunhas destas áreas da educación xa foran sinaladas como obxecto de traballo necesario pola Comisión das Comunidades celebrada no 1990 (*Colloque sur l'enseignement supérieur et 1991: Preparons l'an 2000*) (ver Touriñán, 1999a, 133).

Por outra parte, o crecemento exponencial da poboación nos países en vías de desenvolvemento, xunto coa escaseza de recursos naturais, e a diminución da fertilidade e a necesidade de man de obra para traballos que non desexa a poboación autóctona nos países desenvolvidos, fai prever unha grande mobilidade humana nas próximas décadas.

Na actualidade, estímase que hai uns 120 millóns de migrantes no mundo; e só no Estado español calcúlase que farán falta uns 12 millóns de traballadores extranxeiros ata o ano 2020, segundo datos aportados por Horacio Capel (2001). Esta situación que se debuxa nun horizonte moi cercano, esixe a construción dun espazo social, e non só económico, europeo; algo que, sen dúbida, afecta a todos os países membros, o que lle confire a este tema unha dimensión internacional. Para Ibáñez e Marco (IEPS, 1996), a construción desta casa común pide varios pasos: o recoñecemento aos inmigrantes de *dereitos civís e políticos*; o crecemento en *valores* como liberdade, xustiza, tolerancia, acollida positiva a persoas de diversas relixións e culturas, actitudes de diálogo e non violencia, etc; e, sobre todo, a *formación dun novo corpo social* a través de **políticas interculturais** que respondan á realidade multicultural na que estamos inmersos.



## **2. MIGRACIONES E DIVERSIDADE CULTURAL: OS DOUS PIARES DA MULTICULTURALIDADE**

Aceptemos xa, segundo a exposición que vimos de facer, que as maneiras de afrontar a diversidade teñen moito que ver coa construción da diferenza. *Grosso modo*, identificaremos tres grandes opcións no tratamento da diversidade que se relacionan con outras tantas maneiras de entender a diferenza:

1. Ao construírmos a imaxe dos outros baixo os binomios superior/inferior, civilizado/bárbaro, dominador/dominado, a maneira de abordar a diversidade presentaría dúas modalidades:

- Negación da diversidade, historicamente baixo tres formas (Puig, 1994): a) combatíndoa co ánimo de esquivela, apartala do espazo propio, ou mesmo aniquilala (políticas segregacionistas e racistas, por exemplo); b) quitándolle relevancia fronte á transcendencia e superioridade da nova mensaxe que se quere transmitir; c) integrando os diferentes grupos mediante políticas asimilacionistas.

- A outra forma é moito máis sutil e preséntasenos en moitos casos baixo unha aparencia pseudoprogresista de respecto á diversidade (algunhas das formas do discurso multicultural). Na práctica, o mecanismo de construción da diferenza que subxace é idéntico ao caso anterior. Se temos en conta que a diferenza se ten construído historicamente sobre a base da desigualdade, a realidade, neste momento, é que as diferenzas representan desigualdades. De aí que o discurso do respecto escrupoloso á diferenza represente, en moitos casos, o desexo de seguir mantendo as distancias e, xa que logo, as desigualdades.

2. A construción da diferenza en termos que podiamos dicir máis equitativos, representa opcións máis respectuosas coa diversidade: inserción e mestura cultural (o coñecido *melting pot* americano); ou as opcións escolares destinadas a compensar ás minorías nas súas carencias, manter os rasgos lingüísticos e culturais de orixe,...

3. Unha terceira opción, aínda por construír, sería a que Puig (1994, 107) identifica como "novas opcións", onde, ao respecto pola diferenza se unirían os valores universalistas da democracia: *"se trata de construir una democracia de la diferencia; es decir, un sistema en que priven los valores universalistas de la democracia, pero que a la vez se reconozcan y respeten plenamente los valores de la diferencia"*.

A maioría dos países foron desde sempre multiculturalais, constiúidos por un conxunto heteroxéneo de grupos étnicos e lingüísticos<sup>20</sup>, e, sen embargo, a preocupación polo multiculturalismo irrumpe no debate político, pedagóxico e intelectual en liñas xerais, hai relativamente pouco tempo. A que se debe, entón, a intensa e recente preocupación por un fenómeno tan antigo? Convirá precisar brevemente, en primeiro lugar, que se entende por multiculturalismo para, a continuación, achegarnos ás causas que o levan ás primeiras das revistas internacionais especializadas.

En termos xenéricos, e malia a polisemia do concepto, entendemos por multiculturalismo o fenómeno consistente no encontro de dous ou máis complexos culturais e na súa coexistencia na mesma sociedade (Thomas, 1985, cit. Vázquez Gómez, 1994, 26). Recolle a idea de variedade e, en todo caso, reflite a ruptura das sociedades homoxéneas, ao recoñecer, explícitamente a composición plural das sociedades modernas.

A utilización de "multicultural" como expresión da heteroxeneidade cultural, débese a Jack Fobes quen, no ano 1969, a propuxera como opción ante a escola reprodutora e lexitimadora das diferenzas de clase social (ver Olveira, 1998,79).

A preocupación polo multiculturalismo acentúase no momento no que unha sociedade determinada comeza a percibir a súa realidade multicultural coma un problema para manter a cohesión social. O chamado problema do multiculturalismo derivaría, xa que logo, da difícil convivencia, nun mesmo espazo social, de persoas que se identifican con culturas diversas. Desta maneira, o problema non procedería tanto da existencia de diferenzas nas culturas como da convivencia de persoas, con distintas

---

<sup>20</sup>Na actualidade, a maioría dos países son culturalmente diversos. Segundo estimacións recentes, os 184 Estados independentes do mundo conteñen máis de 600 grupos de linguas vivas e 5000 grupos étnicos. Son moi escasos os países cuxos cidadáns comparten a mesma lingua ou pertencen ao mesmo grupo étnico-nacional (Escámez, 1999, 249).

bagaxes culturais, nunha comunidade política, ou outro tipo de comunidade humana, na que hai unha cultura dominante (Escámez, 1999).

Así, na actualidade, o gran reto para as democracias consiste en dar con respostas que resulten moralmente defendibles e politicamente practicables a cuestións do calibre dos dereitos lingüísticos, autonomía rexional ou nacional, a representación política, currículo educativo, recadación fiscal, política de inmigración e naturalización e unha morea de cuestións que afectan a minorías e maiorías (Kymlicka, 1996).

Sen embargo, esta cautela que preside hoxe a maioría dos discursos interculturais e políticos, ven precedida dunha historia non exenta de problemas e de prácticas ás veces discutibles, cando non directamente censurables.

En efecto, a constatación da pluralidade cultural dentro do mesmo espazo territorial ou político, non sempre tivo idéntica resposta. De feito, xunto ás políticas que pretendían a asimilación dos grupos minoritarios, atopamos outras claramente segregacionistas e mesmo os postulados máis recentes que propoñen un entendemento entre culturas. Deteñámonos, nun breve repaso, na andaina da resposta ao fenómeno multicultural.

## **2.1. AS RESPOSTAS AO FENÓMENO MULTICULTURAL: DA NEGACIÓN AO RESPECTO**

Como dicimos, ao longo do tempo a sociedade ten respondido ante o fenómeno multicultural de moi diversas maneiras, ás veces dando pasos cara ao respecto á diversidade cultural e ás veces todo o contrario. Rosales (1994) explica a casuística da resposta ao multiculturalismo ao redor dos conceptos de **segregacionismo**, **asimilacionismo** e **interaccionismo**, aos que nós engadiremos o **integracionismo**<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Algúns autores outorgan a estas políticas un carácter gradual, de maneira que, segundo isto, para chegar a enfoques interculturais, unha sociedade debe ter posto en práctica e superado antes outros de carácter asimilacionista, integracionista, pluralista... Deixando nun aparte aquelas sociedades que non dan pasos cara o respecto á diversidade, aquelas que si o fan, seguirían, polo xeral, as seguintes fases: a) asimilación (perspectiva monocultural); b) integración (a través de programas compensatorios); c) pluralismo cultural (ademais de transmitir a cultura dominante se teñen en conta as culturas e linguas minoritarias, pero mantendo as distancias); d) educación multicultural para todos (extensión do paradigma anterior aos alumnos minoritarios e maioritarios); e) interculturalidade (interacción, enriquecemento..., afectando, tamén, a todos). Todos estes enfoques, poderían condensarse en tres grandes fases: asimilación (a), acomodación (b, c, d) e interculturalidade (e) (Garreta, 2001).

### **a) Segregacionismo**

Tipo de axuste no encontro entre dúas ou máis culturas. Consiste nun proceso de desenvolvemento paralelo no que cada grupo étnico-cultural posuiría as súas propias institucións laborais, sanitarias, culturais, educativas, pero no que o contacto con outros grupos resulta practicamente nulo. Cada grupo mantén unha boa parte da súa identidade cultural. Thomas (1985) nomea este tipo de encontro como de "acomodación paralela" (cit. en Vázquez, 1994, 28).

Lonxe de ser unha panacea, este tipo de axuste representa a forma máis brutal de negar a convivencia na diversidade: as políticas institucionais racistas son un desgraciado exemplo. A conservación das peculiaridades étnicas ou culturais non significa igualdade de oportunidades das culturas encontradas, nin similar poder económico, nin idéntico acceso á educación, ou aos mecanismos políticos. A cultura dominante, non necesariamente maioritaria –os brancos na Sudáfrica do *apartdheid*–, ten o control económico e político. A/s cultura/s minorizadas carecen de dereitos normativos individuais e colectivos.

Algunhas das políticas segregacionistas infelizmente máis coñecidas serían: o antisemitismo, o *apartheid* ou o escravismo. De seguido, adicaremos un brevísimo apuntamento a cada unha delas.

Enténdese por **antisemitismo** (VV.AA., 1982a, 536-537) aquela doutrina ou actitude de quen son hostís aos xudeos e propoñen contra deles medidas discriminatorias. O termo, baseado en caracteres etnolóxicos e non en razóns relixiosas, presupón a existencia do concepto “semitismo” –acuñado polos filólogos na fin do s. XVIII–, e aplícase só aos xudeos. As principais características raciais atribuídas aos xudeos son: aptitude especial para facer diñeiro, avaricia, aversión aos traballos duros e falta de tacto social e patriotismo.

A orixe do antisemitismo debe buscarse na dispersión e a conseguinte dificultade de adaptación dos xudeos entre outros pobos. A relixión, as leis e os costumes propios (circuncisión, descanso sabático, comidas...) teñen representado un obstáculo na igualdade social e política.



As manifestacións do antisemitismo foran variando ao longo da historia, aínda que se poidan sinalar tres directrices principais: ataques físicos, lexislación discriminatoria e publicacións antixudeas.

Na Antigüidade, abondaron os ataques aillados como as matanzas de Alexandría e Cesarea en tempo de Nerón. A difusión do cristianismo atribuíu aos xudeos a crucifixión de Xesús o que, ademais de fomentar a aversión popular, determinou unha serie de medidas preventivas co fin de evitar o proselitismo xudeo e para protexer os cristiáns. A culminación deste proceso represéntao a lexislación antixudea de Teodosio II (414-439): exclusión de cargos oficiais, prohibición de posuír escravos cristiáns e de erixir novas sinagogas.

Na Idade Media, a lexislación de Teodosio, agora recollida e ampliada polo código de Xustiniano (565), constitúe a base da condición xurídica do xudeo nos territorios cristiáns. O equivalente para os territorios musulmáns serán as leis de Umar I (644). Nos países cristiáns, España incluída, ás restricións legais mencionadas sumóuselle a inadaptación dos xudeos ao feudalismo, o que, de feito, lles impediu exercer a profesión agrícola –víronse, pola contra, obrigados a se adicar fundamentalmente a artesanía, a medicina e ao comercio– e os obrigou a establecérense e a viviren nas cidades, concentrados en determinados barrios –xuderías–, e a levaren un sinal visible que os distinguise. Entrementres, as manifestacións populares contra os xudeos plasmábanse en ataques aillados ou en masa, anuais –durante a Semana Santa– ou sen regularidade cronolóxica. Simultaneamente, a lexislación foi regulando cada vez máis a vida dos xudeos –ordenanza castelá de 1412, bula de Benedicto XIII de 1415– ao tempo que se tentaba convertilos demostrando a falsidade da súa relixión –polémicas contra o Talmud París 1240, Barcelona 1263, Tortosa 1413-1414 ou libros apoloxéticos como é o *Pugio fidei* de Ramón Martí, s. XIII–. Cando todas estas medidas non daban o resultado apetecido recorríase a expulsión: Inglaterra 1290, Francia 1306 e 1394, España 1492, Portugal 1496-1497, etc.

Xa desde comezos da Idade Moderna, e como consecuencia destas expulsións, a masa da poboación xudea mundial viviu en territorios xermanos e eslavos. Continuaron os mesmos rasgos do antixudaísmo medieval, matanzas incluídas, a máis grave das cales foi a que tivo lugar en Ucraína, 1648-1658, realizada polos cosacos de Jmielnitski.

A revolución Francesa veu recoñer publicamente a emancipación xudea iniciada en Alemania mediado o século XVIII e, paulatinamente, en Europa iranse suprimindo as medidas restritivas contra este grupo cultural.

Cara ao 1875, sen embargo, este proceso detense como consecuencia da aparición do antisemitismo propiamente dito en Alemania, Polonia e Rusia. Suxeriuse a orixe xudea da masonería moderna, declarouse que os xudeos eran individuos inadaptados para viviren no estado nacional (alemán), acusóuselles de atentar contra a seguridade do estado (Francia 1894) ou de seren os organizadores dunha conspiración xudea para o control do mundo (Rusia). Todo isto foi a escusa para que se desencadenara unha serie de *pogroms* –ataques masivos– case ininterrumpidamente desde 1903 a 1919.

Con todo, a forma máis mortífera do antisemitismo foi o racismo nacionalsocialista, regulamentado polas leis de excepción de Nuremberg (1935) e practicado durante a segunda guerra mundial en Alemania e nos territorios ocupados polas tropas alemanas. O xenocidio practicado nos campos de concentración fixo perecer a uns 6 millóns de xudeos, a maioría de orixe polaca.

**Apartheid** (VV.AA., 1982c, 3440 e Ocaña, 2005) é unha voz *afrikaans* que refire a segregación racial practicada polo goberno da República de Sudáfrica en relación coa maioría negra. O obxectivo do *apartheid* era separar as razas no terreo xurídico (Branco, Asiáticos, Mestizos ou Coloured, Bantús ou Negros) establecendo unha xerarquía na que a raza branca dominaba ao resto (*Population Registration Act*) e a creación forzada de territorios reservados (*homelands* inicialmente e *Bantustanes* posteriormente).

Iníciase no 1913 coa *Native Land Act* que prohibía ás etnias africanas adquirir terras fóra do seu territorio. Implántase desde o 1948 coa segregación urbana á que seguiu o control específico das etnias nos seus *homelands* e a segregación educativa (1953 e 1969). Posteriormente, os *homelands* serán convertidos en *bantustanes*. Estes deberán organizar na periferia do dominio branco as operacións que servan para garantir o mantemento da man de obra necesaria para o desenvolvemento do capitalismo sudafricano.

Durante os anos cincuenta iníciase un movemento de resistencia pasiva (*Carta da liberdade de 1955*) que na década seguinte produciría choques sangrentos (Cato Manor, Sharpeville) e levaría á insurrección de Soweto (1976) xeralizada a toda Sudáfrica.

O fin da guerra fría precipitará o fin do *apartheid*. O presidente Fréderik de Klerk, logo de manter diversas negociacións cos representantes das comunidades étnicas do país, puxo fin ao réxime racista en xuño de 1991. A poboación negra recuperou os seus dereitos políticos e civís.

A culminación do proceso prodúcese coa chegada de Nelson Mandela –mítico militante negro anti-apartheid que tiña pasado vinteseite anos no cárcere– á presidencia da República de Sudáfrica.

A última expresión política do segregacionismo á que nos queremos referir é o **esclavismo**. Enténdese por tal, a organización social que se caracteriza pola existencia dunha clase dominante de propietarios, a título privado, de escravos (VV.AA., 1982c, 3440). As relacións que caracterizan o esclavismo subordínanse con gran facilidade a outras formas de produción dominante, sexan de predominio tributario ou capitalista. En troques, resulta difícil dar con sociedades estritamente esclavistas, pois aínda que se solen considerar como tales Grecia e Roma antigas, incluso nestas, a natureza escravista se interrelaciona con certas actividades mercantís (Grecia) ou cunha estrutura de dominación imperialista (Roma).

Unha das formas de esclavismo máis próximas a nós no tempo é a que afectou á poboación negroamericana. A partir do s. XV (VV.AA., 1982d, 6938-6939) os europeos, e en particular os portugueses inician unha serie de exploracións polas costas occidentais africanas na procura da ruta cara á India, mais tamén para a captura de escravos negros que vender a Europa. A sangradura humana que causou a trata de escravos tense estimado en máis de 40 millóns de persoas, das que a América non chegaron vivas nen tan siquera a metade.

España foi o primeiro estado que creou o tráfico triangular, logo de que o padre Las Casas pedira ao emperador Carlos V que substituíra os indios por negros nas

colonias. No 1777 España adquire a illa de Fernando Poo coa única finalidade de establecer alí unha factoría negreira.

A trata de negros adquire a súa maior intensidade coas transformacións agrarias do s. XVIII: o invento da máquina tecedora do algodón e a extensión do cultivo algodoneiro nos estados sureños dos EEUU, desenvolvemento do cultivo do café no Brasil e do azucre en Cuba.

Mentres permaneceron na escravitude, os negros agrupáronse en “nacións” cunha xerarquía propia. En xeral, o negro, posiblemente coa excepción do doméstico, non aceptou o sometemento que representaba a escravitude. As súas reaccións máis frecuentes foron: o suicidio, a desidia –que deu orixe á mítica figura do “negro nugallán”–, a fuxida –*cimarróns*– ou as revoltas, xeralmente espontáneas, aínda que algunhas –Haití– estiveran perfectamente organizadas.

O tráfico de escravos foi abolido por España no 1817, pero a medida non se fixo efectiva ata o 1865. En Puerto Rico a abolición chega no 1873 e en Cuba no 1886. Nos EEUU a guerra de secesión concedeu aos negros a liberdade no 1863 e o sufraxio no 1865. Sen embargo, a cuestión estaba aínda moi lonxe de se solucionar. Coa reconstrución da alianza das dúas oligarquías –industrial nortea e agrícola sureña–, o sufraxio negro foi suprimido de forma practicamente total. Na última década do s. XIX produciuse unha intensa lexislación segregacionista, apoiada na súa execución polo terrorismo branco do *Ku Klux Klan*.

O fin oficial da escravitude nos EEUU non rematou, de todas maneiras, coa discriminación da poboación negra. Intensos conflitos se prolongaron ao longo do s. XX, saldados en multitude de ocasións con mortos, detidos ou exiliados. A precariedade económica na que vive unha parte importante da poboación de cor e os guetos residenciais perpetúan a desigualdade económica e social entre os distintos grupos raciais nos EEUU.

## **b) Asimilacionismo**

Tradicionalmente, trátase dun proceso polo cal a maioría das veces os grupos minoritarios teñen perdido a súa identificación cultural, en aras a adquirir a da clase

social ou cultura dominante, para podérense integrar nas principais estruturas sociolaborais, políticas, etc. Aparece asociado en Calvo (1993) á hexemonía do paradigma do evolucionismo que xa comentamos con anterioridade. Traducida ao discurso educativo, a teoría asimilacionista impulsou o desenvolvemento da educación monocultural: o sistema escolar considerábase a institución máis importante pola que se intentaba conscentemente construír unha identidade conformista e reunir á poboación de diferentes nacionalidades baixo un referente común (Garreta, 2001).

Utilízase, con frecuencia, xunto co concepto de aculturación, para tratar sobre a forma en que os estranxeiros –habitualmente, os inmigrantes– se integran na cultura dominante. Aínda que non son poucas as ocasións nas que ambos termos se utilizan como sinónimos, Billigmeier (1991, 447) reconece unha diferenza entre eles ao considerar que a aculturación, aínda que implica unha progresiva adaptación á comunidade dominante e aos outros grupos minoritarios, non esixe o abandono da propia identidade, cuestión ésta que, pola contra, si se daría no asimilacionismo. Velaí as súas palabras:

*Normalmente se considera la **aculturación** como la adquisición de conocimientos sobre aquellos rasgos que son distintivos del grupo o etnia dominante en una sociedad [...]. La aculturación puede darse sin que comporte ningún cambio de identidad étnica. Los miembros de un grupo étnico pueden alterar de modo sustancial su cultura manteniendo a la vez su propia identidad diferenciada.*

*La **asimilación** se define a menudo como la etapa final de proceso de aculturación [...] La asimilación supone la adquisición de un nuevo sentido de pertenencia a un grupo étnico y de identidad personal, con la subordinación concomitante de los lazos étnicos antiguo.*

Aparece desta forma a asimilación, como un fenómeno que pode ou non chegar a producirse, unha vez que o individuo entrou en contacto coa cultura dominante, e que supón a perda da antiga identidade cultural para adquirir a do novo grupo.

Nesta mesma idea abonda Olveira (1998, 58) ao considerar que os individuos poden responder ante as prácticas de aculturación de tres xeitos: sendo impermeables á cultura estranxeira; sendo plenamente permeables á nova cultura, e chegando incluso á asimilación; ou sendo un "manipulador" dos diversos códigos culturais forxándose así unha identidade propia. Agás este último, que semella un proceso netamente individual, nos outros casos a evolución discorre no ámbito individual e no colectivo.

En todo caso, os graos de aculturación en ambos niveis, individual e colectivo, non son idénticos: dentro dos grupos minoritarios non todas as persoas se ven influenciadas polo proceso de aculturación coa mesma rapidez e forza, o cal adoita provocar tensións dentro do grupo. Os máis avanzados na aprehensión dos rasgos da cultura dominante serán tildados de traidores por algúns, mentres que estes últimos serán cualificados de tradicionalistas que impiden o progreso vantaxoso (identificado, claro está, co modelo dominante).

No proceso individual xoga un papel crucial o sistema educativo. A menor distancia social, maiores posibilidades de asimilación. A distancia social redúcese cando se rebaixa a reserva persoal e os individuos se recoñecen polas súas cualidades individuais (Billigmeier, 1991). A escola pode ser o lugar facilitador desa redución da distancia social (neste caso tenderá a unha uniformización cultural: asimilacionismo), ou pode manter e potenciar a distancia social, preservando o pluralismo, a costa de perpetuar tamén a desigualdade social, traducida ésta en desigualdade de oportunidades.

A nivel colectivo, as posibilidades de supervivencia das culturas minoritarias na confluencia étnico-cultural, particularmente nas grandes urbes, viría condicionada por unha serie de factores que Giles (1979), segundo recolle Rosales (1994, 45-46), reduce a catro:

- O *status* socioeconómico e histórico dos que posúen unha cultura, dos que falan un idioma, resulta un factor de poderosa influencia nas decisións que se adopten en política cultural e lingüística; podería ser o caso da comunidade xudea nos EEUU ou a dos cubanos da Florida no mesmo país.
- O apoio institucional, expresado en termos de intervención de organismos oficiais e privados en torno ao desenvolvemento dunha cultura. A acción oficial proxectaríase fundamentalmente no terreo educativo, mais tamén nos medios de comunicación ou nos servizos laborais, entre outros. A iniciativa privada, ou polo menos non oficial, pode ser de carácter relixioso, cultural, asistencial...
- O tempo de permanenza dun grupo cultural nun país asegura a consolidación dunha importante serie de posibilidades e recursos. De maneira que, se a comunidade permaneceu moito tempo, non se dubidará de certos dereitos da

mesma, mentres que, se, pola contra, acaba de acceder ao país de acollida, é probable que se atope con dificultades no recoñecemento dos mesmos dereitos.

- A demografía. O volume demográfico constitúe unha manifestación da relevancia social do grupo cultural. Agora ben, a súa concentración/dispersión facilitará/dificultará o establecemento de institucións e a organización de actividades sistemáticas e prolongadas.

Aos factores anteriores engade Billigmeier (1991, 448) outros non menos relevantes: a cohesión social interna do grupo minoritario<sup>22</sup>, as preferencias asociativas no interior da propia comunidade, a elección dos pais/nais ao inscribiren a seus fillos nos colexios (opción de escolas onde se prohíbe o acceso aos fillos doutras comunidades/escolas plurais). Neste sentido, cantas máis limitacións poña a cultura dominante ás minorías, sexan no acceso á educación, na formación laboral, na mobilidade do traballo ou no aloxamento, máis aumentará a distancia social entre eles e, polo tanto, menores serán as posibilidades de asimilación.

### **c) Integracionismo**

Nun sentido amplo, pódese dicir que o integracionismo é o axuste recíproco dos elementos constitutivos dun sistema, permitíndolle formar un todo equilibrado. No ámbito das ciencias sociais é un termo aplicado a distintos eidos: ao reaxuste de regras sociais, á solidariedade existente entre os membros dun grupo que comparte os mesmos intereses, á harmonía dos diferentes subsistemas económicos no marco dunha economía global... Responde, en todo caso, a unha intencionalidade antagónica á representada polo segregacionismo e introduce, con relación ás políticas asimilacionistas, a idea de diversidade cultural.

No que nos ocupa, por integración entendemos a incorporación dun grupo étnico a unha formación social cunha cultura dominante diferente superando a situación de

---

<sup>22</sup>A medida que certos membros do grupo minoritario progresan, prodúcense diferenzas de clase social dentro da minoría e os das clases máis avantaxadas empezan a compartir cada vez máis os seus intereses cos das persoas da mesma clase social dentro do grupo dominante e doutras minorías. Desta maneira, ao aumentaren os seus contactos fóra do grupo, aumentan as posibilidades de asimilación.

marxinación, de imposibilidade de acceso aos recursos e ás canles de participación (Xunta de Galiza, 1991).

É unha denominación o suficientemente ambigua como para que nos permita incluír nela todas as políticas educativas que, introducindo a idea da diversidade cultural, tentan ou tentaron dar con solucións á problemática derivada da necesidade de escolarizar alumnos de orixe racial, cultural e lingüístico distinto. EEUU –un dos países máis referenciados ao tratar este tema–, por exemplo, ensaiou varias solucións integradoras (Garreta, 2001, a partir de Glazer, 1992):

- Dessegregación: consistente en mesturar os nenos. Atacaba a segregación segundo a cor, coa intención de rachar a dinámica da educación inferior dos negros e, en consecuencia, a obtención de empregos peores, supoñendo que a mellora do emprego e dos ingresos levaría á mellora das condicións de vida. A segregación das minorías –afroamericanos no sur, chineses e xaponeses no oeste, etc.– compénsase mediante esta dessegregación ou integración. Coa creación de zonas escolares baseadas na proximidade, desapareceron os longos desprazamentos que os alumnos tiñan que facer para asistir á escola da súa “cor”. Sen embargo, esta zonificación non produciu unha proporcionalidade entre brancos e negros, xa que a concentración nos barrios dunha soa das cores reproducía a segregación nas escolas. O resultado foi o fracaso desta política debido á continuidade da proporción das cores nas escolas á que contribuiu a chamada “fuxida branca” –decisión dunha parte importante dos pais brancos de se desprazaren do sistema público ao privado–.
- Ensino compensatorio para a infancia pobre. Esta política resultou efectiva para os negros, portorriqueños e americanos de orixe mexicana, pero menos útil para outras categorías que non comprenden a tantos nenos e nenas pobres. O programa de educación preescolar Head Start dos anos 60 é un exemplo desta política.
- Programas que teñen en conta a lingua e a cultura das minorías ou programas bilingües. Na actualidade teñen perdido parte do apoio político do que gozaban, aínda que se manteñen para introducir os inmigrantes na fala inglesa.



Na década dos 70, os reformadores liberais conseguiran un consenso moral co Estado para a mellora das relacións “raciais” na educación e na sociedade, pero estas actuacións non tiveron o mesmo impacto sobre as distintas minorías<sup>23</sup>. Un empeoramento da situación laboral destes colectivos, particularmente nos centros urbanos, así como os efectos diferenciais desiguais provocaron a aparición dun novo movemento neoconservador en materia educativa e social: priorización do éxito académico no lugar da promoción da equidade, oposición á porosidade da cultura dominante, etc.<sup>24</sup> (ver no Cadro I.2 a evolución das políticas integradoras nos EEUU e os principais modelos de integración).

**Cadro I.2. Modelos teóricos de integración das minorías étnicas**

MODELO DE INTEGRACIÓN	DIMENSIONES		
	PAUTAS CULTURAIS	ESTRUTURA SOCIAL	IDENTIDADE COLECTIVA
ASIMILACIÓN	Perda de pautas culturais propias e adquisición das da nova comunidade	Inserción igualitaria	Perda da propia identidade e sentimento de pertenza á nova comunidade
MELTING POT	Creación dunha nova cultura por fusión das orixinarias	Inserción igualitaria na nova estrutura	Xorde unha nova identidade colectiva
PLURALISMO CULTURAL	Non mudan as pautas culturais propias	Inserción igualitaria na estrutura da sociedade de adopción	Dualidade entre a identidade orixinaria e a pertenza á nova comunidade

FONTE: GARRETA (2001, 167). Tomada de BLANCO, C (1990): **La integración de los inmigrantes en Bilbao**. Ayuntamiento de Bilbao. Bilbao.

Na práctica, a integración camiña entre dous extremos: a) a perda de componentes culturais *diferenciados*, o que provoca a desaparición da minoría como grupo étnico (a asimilación); e b) a incorporación á formación social cunha transformación selectiva das pautas culturais, o que representa un novo equilibrio entre

<sup>23</sup> Coas políticas liberais dos anos 70 a clase media afroamericana logrou importantes beneficios sociais e económicos, mentres que outros segmentos ou minorías non conseguiron o mesmo nivel (Garreta, 2001).

<sup>24</sup> Os novos plans de educación dos anos 90, na liña conservadora, salientan catro actuacións no que se refire ás relacións raciais: fin das preferencias das minorías, como a discriminación positiva; fin da suavización do currículo escolar introducindo por motivos políticos materiais como os estudos étnicos ou a Educación multicultural; reintrodución dun núcleo curricular que saliente valores estéticos, sociais, intelectuais e morais desexables; e introdución de programas esixindo o traballo das minorías e non o aproveitamento das condicións favorables (Garreta, 2001, 166).

o grupo maioritario e o minoritario, a resultas do cal é posible manter a identidade étnica ou cultural (a adaptación, máis próxima ao interaccionismo).

#### **d) Interaccionismo**

A constatación da resistencia das minorías á perda dos seus sinais de identidade e á fusión cultural, xera un novo modelo que pretende asumir como un ben a persistencia das minorías étnicas, ten como riqueza común da sociedade global a diversidade cultural e reclama unha política de protección ás minorías. Trátase dun pluralismo entendido como coexistencia de varias culturas en forma paralela á cultura occidental dominante. Supón, sen dúbida, un importante intento de superación dos dous conceptos anteriores, asimilacionismo e segregacionismo.

Con todo, esta fórmula non resolvería determinados problemas. A tendencia a guetos culturais; a escolarización en función da pertenza ao grupo étnico-cultural para garantir, precisamente, a pervivencia cultural; as políticas lingüísticas ou a configuración do currículo para toda a poboación escolar son só algúns dos escollos que quedarían por superar.

Desde o punto de vista social e educativo emerxe como opción máis rendible unha forma de multiculturalismo que permita e potencie a existencia de todas as culturas, pero non de forma independente, senón a través da interacción, dos intercambios mutuos.

Nunha situación de interaccionismo cultural, preténdese un desenvolvemento paralelo pero non diferenciado, senón comunicativo, integrador das distintas culturas. Poténciase con elo a conservación dos valores de cada grupo e o enriquecemento mutuo a través de adquisicións tomadas dos demais, cos que se mantén unha convivencia pacífica (Rosales, 1994).

A nivel xeral, os obxectivos dunha educación multicultural interaccionista coinciden cos dunha educación para a convivencia no sentido máis amplo, é dicir, lograr o desenvolvemento da capacidade para o respecto aos dereitos das persoas e o mantemento de relacións pacíficas, comprensivas e solidarias entre as persoas e os

pobos (Rosales, 1994). Esta fórmula recibe tamén o nome de interculturalidade e voltaremos sobre ela máis adiante.

Canadá, especialmente o Quebec, é tal vez o país que máis ten apostado polo interculturalismo (Garreta, 2001). A diversidade que teñen nas súas aulas desde tempo atrás, leva a que se esbocen unha serie de solucións para cohesionar unha sociedade culturalmente diversa, formada por sucesivas ondas migratorias e onde os que teñen un papel subordinado son os autóctonos (amerindios e *inuit*). A partir dos anos setenta iníciase unha serie de actuacións que virían confirmar a teoría da evolución que toda sociedade fai ata chegar a concibir un modelo de educación intercultural (Garreta, 2001). Será a partir do 1983 que a administración do Quebec comeza a falar de educación intercultural. Revísanse os materiais pedagóxicos, ponse en práctica unha nova formación –inicial e continua– para o profesorado, lévase a cabo unha reflexión sobre o papel que debe ter a escola na sociedade, créanse os *agents de liaison* e os *agents de milieu* –mediadores culturais–, introdúcense estratexias de negociación e de resolución de conflitos, potenciase a aprendizaxe cooperativa e iníciase a desconfesionalización do sistema educativo.

Na actualidade, e malia os avances, a administración do Quebec cre non ter chegado aínda á situación ideal. Os discursos máis recentes consideran que, para avanzar na dirección da educación intercultural, débese construír un espazo cívico común e un verdadeiro diálogo intercultural entre os membros da sociedade, buscando harmonizar as diferentes contribucións. Por esta razón, desde hai algúns anos, sen deixaren de referirse á educación intercultural, insístese no concepto máis amplo de educación da cidadanía, no que se inclúe tamén a educación intercultural (Garreta, 2001).

## **2.2. A INMIGRACIÓN COMO FACTOR DE MULTICULTURALIDADE**

A emigración é a versión popular do multiculturalismo; o cosmopolitismo é a versión elitista, pero ambos fenómenos son produto do mesmo sistema económico global.  
(Eagleton, 2001, 98)

As migracións, dereito básico recoñecido pola Declaración Universal de Dereitos Humanos e polos Acordos de Helsinki, son un fenómeno que a especie

humana ten practicado desde o comezo mesmo do proceso de hominización. Desde entón, ningún territorio ou grupo social ten quedado excluído do fenómeno migratorio. Ben é certo que a súa incidencia non ten sido idéntica en todo o Planeta, nin desde unha perspectiva diacrónica, nin desde o punto de vista cuantitativo, pero é seguro que a historia particular de cada pobo tense construído sobre a incorporación de xentes chegadas doutros lugares, en maior ou menor medida. Así ten sido e así seguirá a ser: só no Estado español, por exemplo, calcúlase que se necesitarán uns 12 millóns de inmigrantes ata o ano 2020, a un ritmo duns 250.000 anuais<sup>25</sup>.

Os imperios coloniais expulsaban os seus excedentes demográficos favorecendo o poboamento das súas colonias coas persoas nadas na metrópole, ou recurrían aos desprazamentos forzados e á escravitude cando necesitaban man de obra para explotar os seus recursos.

Desde a baixa Idade Media e durante toda a Idade Moderna as migracións foron, sen dúbida, o factor clave na regularización das poboacións urbanas. A cidade precisaba da inmigración para manter a súa poboación estable e, máis aínda, para aumentala. En ocasións a inmigración tornábase nun fenómeno verdadeiramente esencial, de tal maneira que cando se producían episodios de forte mortandade xerábanse elevados afluxos de poboación que rapidamente reempazaba á forza de traballo que morría e que podía chegar a supor do 20 ao 40 por cento da súa poboación. Os inmigrantes atopaban na cidade novas oportunidades de emprego e integrábanse tamén rapidamente desde o punto de vista demográfico, casando pronto cos nativos, dándose a circunstancia de que os matrimonios entre persoas de diferentes procedencias xeográficas eran un fenómeno xeralizado<sup>26</sup>.

A partir de fins do s. XVIII as cidades inglesas, primeiro, e outras, máis tarde, deixaron de experimentar taxas negativas de crecemento vexetativo grazas á redución da mortalidade; sen embargo, os movementos inmigratorios non desapareceron, antes ben, aumentaron. A revolución industrial poñía en escena un novo fenómeno de proporcións descoñecidas ata ese momento: as migracións internas que,

---

<sup>25</sup>*El País*, 30/6/00 e 14/8/00.

<sup>26</sup>Desde a Baixa Idade Media e durante toda a Idade Moderna as cidades europeas caracterizáronse por un índice baixo de masculinidade, é dicir un exceso de mulleres, o que se traduce, á súa vez, en cifras máis elevadas de celibato feminino e nunha menor fertilidade. Isto daba oportunidades aos inmigrantes varóns aos que lles resultaba doado atopar unha esposa rapidamente (Capel, 1997).

progresivamente, aumentaron o volume demográfico das cidades, provocando a despoboación paulatina do medio rural. En efecto, xigantescas ondas migratorias procedentes das áreas rurais desprazáronse ata os novos núcleos mineiros, as áreas portuarias e as fábricas de téxtil e metalúrxicas das cidades británicas, francesas, holandesas ou alemanas durante o s. XIX. No 1850 de 3,3 millóns de habitantes que residían en Londres e nas sesenta cidades máis importantes de Inglaterra, só 1,3 millóns naceran nas cidades nas que residían. No crecemento da poboación de París durante o s. XIX houbo varios decenios en que o 80 e mesmo o 90 por cento do crecemento da poboación debeuse ao saldo migratorio, e como os inmigrantes eran predominantemente mozos contribuíron, ademais, a incrementar as taxas de fertilidade global (Capel, 1997).

Aínda que, no caso europeo se trataba maioritariamente dun crecemento urbano relacionado directamente coa migración interior, tamén as migracións internacionais e intercontinentais adquiriron a partir deste momento unha dimensión masiva: entre 1800 e 1930 uns 40 millóns de europeos abandonaron Europa para asentarse noutros continentes. Entre o 1846 e o 1932 chegaron aos EEUU 34,2 millóns de inmigrantes; a Arxentina e Uruguai 7,1; a Canadá 5,2; a Brasil 4,4; a Australia e Nova Zelandia 3,4; a Cuba 0,9; unha parte deles retornaría ao cabo do tempo aos seus países de orixe, pero a inmensa maioría permaneceu no lugar de destino (Capel, 1997).

Moitos países recién independizados favoreceran unha política de inmigración ante a necesidade de aumentar a súa poboación. Estas políticas de atracción, frecuentemente racistas e selectivas –preferencia por centroeuropeos e septentrionais, considerados máis aptos para o traballo–, non sempre lograron impedir a chegada de continxentes humanos de moi diversas procedencias culturais e xeográficas. Nos EEUU a chegada de inmigrantes –ata 1861 uns 5 millóns e logo outros 4 millóns entre 1865 e 1880– supuxo a arribada de continxentes de orixe e culturas moi diversas. A partir do 1880 intensificouse a inmigración –máis de 17 millóns de persoas, das que 15 millóns quedaron no país– (Capel, 1997).

Australia, pola contra, logrou filtrar en boa medida os fluxos de entrada e controlar a orixe dos novos poboadores. A política repoboadora iniciada despois da mingua provocada da poboación aborixe, preferiu individuos de raza branca e europeos,

mesmo que fosen delincuentes e presidiarios, e foi taxante na prohibición da entrada de persoas procedentes das áreas xeográficas próximas.

Os países considerados subdesenvolvidos experimentaron unha evolución semellante, aínda que non acadarán os seus puntos de maior intensidade ata o s. XX. O medre por inmigración experimentou unha forte intensidade como resultado do éxodo rural a grande escala, especialmente en América Latina e África. Algúns cálculos estiman que nos países iberoamericanos entre o 1940 e o 1970 o éxodo rural supuxo o déficit duns 51 millóns de persoas e o incremento na mesma proporción dos habitantes das cidades (Capel 1997).

A medida que o desenvolvemento económico foi distanciando cada vez máis os países industrializados e os non desenvolvidos, a riqueza, o progreso e os valores democráticos fóronse convertindo en características inherentes a unha parte do Planeta, mentres que a pobreza, o subdesenvolvemento e os réximes totalitarios se instalaram noutras xeografías. O dereito dos individuos á xustiza e ao benestar persoal traducíuse nunha fuxida cara a Occidente dando paso ao fenómeno migratorio exterior.

As migracións internacionais xogaron un papel central na integración das economías de ambas as dúas beiras do Atlántico ata a primeira guerra mundial, e entre os países do Norte e do Sur a partir da segunda. Ao longo destes períodos, o desprazamento da man de obra foi da man dos movementos do capital. Actualmente, sen embargo, a migración parece presentar un paradoxo con respecto á globalización económica. Dunha parte, as políticas migratorias e económicas asociadas coa globalización apuntan explícita ou implicitamente a previr máis que a facilitar a mobilidade humana; e doutra, os mecanismos de mercado que estas políticas buscan reforzar solen ter efectos múltiples, algúns que incrementan e outros que atenuan os fluxos migratorios (Tapinos e Delaunay, 2001).

A globalización, a superpoboación norteafricana e subsahariana, a erosión da poboación agrícola e a falta de expectativas económicas no Cono Sur, constitúen un cóctel que alimenta unha incesante presión migratoria. Xa non é un fenómeno cíclico ou coxuntural, e precisamente por elo a capacidade de absorción de Europa non é infinita. Quizais sexa esta a razón pola que, hoxe, os fluxos migratorios son tema de numerosos estudos e centro de importantes debates, non sendo este asunto patrimonio exclusivo

dos nosos tempos, como acabamos de ver. Convén, por tanto, deterse por uns momentos nas peculiaridades do fenómeno migratorio nos nosos tempos, polo que de relevante ten para o noso estudo.

### **2.2.1. As migracións na era da globalización (comunidades transnacionais)**

A literatura tradicional sobre mobilidade da poboación reconece dúas grandes categorías por medio das que tenta diferenciar os distintos tipos de migración. Úsase *migración permanente*<sup>27</sup> para referirse a aqueles que mudan definitivamente o seu país ou comunidade de residencia habitual, mentres que se aplica o termo *migración temporal* ou *circular*<sup>28</sup> para nomear os desplazamentos continuos e recurrentes que definen un constante ir e voltar, pero nos que a residencia habitual se mantén na comunidade de orixe. Un terceiro tipo de migración é a *diáspora*<sup>29</sup>; neste caso, se ben o desprazamento pode implicar un cambio definitivo de residencia, non implica unha integración completa e total no lugar de asentamento; mantense, e mesmo se reforza, a pertenza a comunidades ou organizacións que operan a escala internacional (Canales e Zlozniski, 2000).

Sen embargo, este esquema tradicional parece non ser útil para entender as características e formas que asumiu o proceso migratorio internacional a partir das últimas décadas do s. XX. A migración xa non se refire necesariamente a un acto de mudanza da residencia habitual senón que se transforma nun estado e forma de vida e implica, ademais do continuo fluxo e intercambio de persoas, tamén os de bens, símbolos e información. Diversos autores teñen proposto o concepto de *transmigración* para referir estas novas modalidades que asume a mobilidade da poboación a nivel mundial, e o de *comunidades transnacionais* para identificar o proceso de asentamento ao que da lugar a transmigración (Canales e Zlozniski, 2000).

---

<sup>27</sup>A migración europea a América do Norte e a América do Sur durante o s.XIX e principios do s.XX, considérase como un típico desprazamento de tipo permanente ou definitivo. Aínda que estes migrantes mantiveron estreitos contactos e relacións coas súas comunidades de orixe, estas relacións foron mingando progresivamente ata que dúas ou tres xeracións máis tarde xa se tiñan integrado socialmente nos países de acollida

<sup>28</sup>Os continuos e permanentes desprazamentos de mexicanos cara os EEUU ata mediada a década dos setenta, asentándose en zonas rurais do sur do país, pero cuxo destino final solía ser o retorno definitivo ás comunidades de orixe en México, pode considerarse un exemplo de migración temporal (Canales e Zlozniski, 2000).

<sup>29</sup>Os misioneiros, o reparto de xudeos ou de galegos polo mundo, adoitan frecuentemente ser considerados como exemplos de diáspora.

Malia as coincidencias máis ou menos puntuais das comunidades transnacionais actuais con diferentes movementos migratorios noutros momentos da historia, aquelas posúen un carácter distinto que xustifica o novo concepto para referirse a elas. Canales e Zolniski (2000) sinalan dous factores determinantes na definición das comunidades transnacionais.

a) O primeiro dos factores referiríase ao **contexto macroestrutural** no cal se desenvolve este proceso. A relación entre as migracións e os mercados de traballo parece ficar fóra de toda dúbida. A crise de mediados dos anos setenta afectou os países desenvolvidos aumentando o desemprego e reducindo os movementos migratorios característicos dos decenios anteriores. En Europa, as fronteiras comezaron a pecharse á inmigración en 1973-74, mentres que as autoridades trataban de reemprazar a migración con políticas destinadas a promover a inversión nos países de orixe, estimulando ás empresas, especialmente aquelas que empregaban traballadores migrantes, a crear unidades de produción nos países de orixe e propiciar o retorno dos traballadores migrantes (Tapinos e Delaunay, 2001).

A nova fase de desenvolvemento económico dos anos oitenta, produciuse xa nun contexto diferente ao dos anos sesenta como consecuencia das profundas transformacións económicas e sociais que afectaron á poboación laboral e á demanda de man de obra das mesmas (Capel, 1997). A migración internacional dase agora nun contexto de globalización das economías e, polo tanto, debe analizarse desde unha perspectiva internacional, facendo fincapé na interdependencia entre países remitentes e receptores, en contraste co enfoque tradicional centrado unicamente no impacto recíproco que experimentaban estes países (Tapinos e Delaunay, 2001). Tanto é así que a comprensión do fenómeno migratorio e o seu impacto nas sociedades involucradas, pasa pola análise dun todo no que participan tanto os aspectos económicos coma os sociais ou políticos<sup>30</sup>.

A globalización corresponde á transición dunha sociedade industrial a unha Sociedade da Información, onde esta última reconfigura as bases da economía industrial mediante a incorporación do coñecemento e a información nos procesos materiais de

---

<sup>30</sup>Tapinos e Delaunay (2001) lembran como o debate sobre migracións tornouse hoxe inseparable da cuestión dos dereitos humanos, a organización política e o desenvolvemento económico do país de orixe, a cohesión nacional e o futuro do estado benefactor nas sociedades receptoras.



producción e distribución. Desta maneira, a economía implica un novo tipo de configuración espacial das relacións económicas no sistema que, agora, transcende as fronteiras do estado para abranguer o Planeta na súa totalidade. Neste contexto, onde a globalización e a flexibilización do sistema de produción conforman os eixos da reestruturación capitalista, a dislocación xeográfica da industria e os cambios na estrutura do emprego e das ocupacións emerxen como factores importantes na conceptualización das comunidades transnacionais.

A crise do 1973 puxera de manifesto a vulnerabilidade dos países industriais, e desde entón vense producindo unha reestruturación da industria a escala mundial, coa emerxencia de novos países industriais (SE asiático, Corea, México...) con rápida incorporación tecnolóxica e baixos salarios (Capel, 1997). Así as cousas, e segundo a teoría do comercio internacional, estaríamos perante un proceso de converxencia das economías das distintas rexións o que habería de representar de maneira natural a contención das migracións. Sen embargo, certos indicadores avisan de que esta teoría non resulta de todo convincente. Tapinos e Delaunay (2001) sinalan, por unha parte, que a duración do proceso de desenvolvemento é un factor clave nas alternativas que se lles presentan aos migrantes temporais, de maneira que a tendencia cara á igualación factor-prezo pode reducir o incentivo a emigrar a longo prazo, pero, entremetres –o que podería significar varias décadas–, é previsible que as mudanzas estruturais da economía, vinculadas coas fases iniciais do desenvolvemento, incrementarán a propensión a emigrar. Por outra parte, os mesmos autores apuntan que o propio proceso de desenvolvemento necesita, e tamén xera, a mobilidade social e espacial da poboación: a medida que a poboación se despraza cara ao sector secundario –á construción en particular–, aumenta o ingreso, o que facilita o custe da migración<sup>31</sup>; o emprego tórnase máis vulnerable ás flutuacións da actividade, alentando, á súa vez, á emigración; por último, a mellora nos niveis de educación –aparellados ao desenvolvemento– reducen a distancia cultural e invitan á saída.

---

<sup>31</sup>Segundo predice a teoría económica das migracións, os individuos con menor nivel de renda, os verdadeiramente pobres, non forman o groso das correntes migratorias. En termos individuais emigrar é caro debido aos custes da pasaxe, aos gastos de instalación e á manutención durante o período de busca de emprego. Por tanto, os emigrantes e, sobre todo, as súas familias teñen algunha capacidade de aforro e/ou propiedades que poden hipotecar ou entregar como aval aos prestamistas. Da mesma maneira que se financia hoxe a emigración se finaciou a dos españois, do que dan fe multitude de testemuñas sobre hipotecas e axudas familiares na financiación da emigración (Sánchez, 2001)

Pero a emerxencia dos novos países industriais está a provocar tamén unha crecente competencia aos industrializados de antigo. Para facer fronte a esta competencia crecente a escala internacional prodúcese unha forte tendencia á desregulación e flexibilización do mercado laboral, o que implica precarización do emprego, extensión do traballo informal, soterrado e a domicilio –principalmente das mulleres–; e incremento do traballo pouco cualificado –inmigrantes, xoves, contratados a tempo parcial– (Capel, 1997). Produciuse, desta maneira, un proceso de recualificación e descualificación da forza de traballo. A importancia crecente do coñecemento na Sociedade da Información demanda man de obra cualificada, mentres que, cada vez máis, os non cualificados conforman un pelotón destinado aos servizos de todo tipo, á reconversión e inclusive ao desemprego.

Diversos autores (Capel, 1997, Canales e Zolniski, 2000, etc.) coinciden en recoñecer os traballos de Sassen (1991 e 1992) como punto de arranque na consideración da crecente polarización do mercado de traballo que se manifesta na estrutura social das ocupacións. Trataríase dunha segmentación do mercado de traballo, onde á beira de empregos estables, de altos ingresos, se presentan outros mercados polo seu carácter informal e ocasional –*casualization*–.

Nestes mercados, nos que a economía informal deixa de ser en exclusiva unha estratexia de supervivencia para as familias empobrecidas pola reestruturación produtiva, convertíndose nunha consecuencia dos propios patróns de transformación das economías formais, tende a presentarse unha importante selectividade en canto á orixe da forza de traballo empregada. Canales e Zolniski (2000) ven na flexibilidade e a desregulación laboral que afecta directamente ás condicións de traballo e de contratación neste ámbito da economía, a base dunha nova oferta de postos de traballo para a poboación migrante. A industria informal, a construción, limpeza, servizo doméstico, agricultura ou hostalería son algunhas das ocupacións de baixa cualificación e precarias condicións de traballo que parecen constituír o groso das ocupacións dos inmigrantes.

A situación precaria dos inmigrantes desde o punto de vista legal fai supoñer que estarán dispostos a aceptar salarios baixos o que, á súa vez, implica un mecanismo que evita a presión obreira pola elevación dos salarios. Esta é unha das razóns que leva a

Capel (1997) a afirmar que, sen nengunha dúbida, a inmigración cara a Occidente continuará porque estes traballadores estranxeiros seguen a ser necesarios.

A segmentación do mercado de traballo é a base dunha segmentación da poboación en estratos económicos, sociais e culturais diferenciados. Os grupos poboacionais configurados en base a estes criterios diferenzais presentan diversos graos de vulnerabilidade e desvantaxes sociais que lles impiden establecer outros marcos de regulación das súas condicións de vida, de traballo e reprodución social (Canales e Zloliniski, 2000).

b) As *comunidades transnacionais* das que falabamos antes, adquiren no novo contexto unha significación especial. As **redes sociais** de reciprocidade sobre as que se articulan na maioría dos casos, actúan tamén como un xeito de abordar a problemática derivada de vulnerabilidade social e política asociada á súa condición étnica e/ou migratoria. É precisamente a existencia destas redes de solidariedade e reciprocidade o segundo factor que, seguindo a Canales e Zloliniski (2000), mellor define o carácter das comunidades transnacionais á diferenza doutros procesos migratorios.

As redes sociais dependen de vínculos e relacións de parentesco, amizade e sobre todo de identidade comunitaria. A maioría dos inmigrantes actuais, mesmo os que son interceptados nas fronteiras pola irregularidade da súa situación, declaran coñecer a alguén no país receptor e teñen familiares ou amigos vivindo alí (Sánchez, 2001). A diferenza deste fenómeno con relación ás “cadeas migratorias” propias doutros procesos é que, neste caso, o carácter transnacional deste tecido social deriva do feito de ter sido construído con base en prácticas, actividades e intercambios que traspasan continuamente as fronteiras políticas, xeográficas e culturais que tradicionalmente enmarcaran e separaran ás comunidades de orixe e as de asentamento (Canales e Zloliniski, 2000).

A comunidade transnacional permite ao migrante enfrontar os procesos de desestruturación do tecido social, a soedade individual e o fenómeno de exclusión económica e social. O mecanismo consiste en recrear a comunidade de orixe nos lugares de asentamento reproducindo, así, a primeira no contexto da súa transnacionalización. É, dalgunha maneira, o espazo, tomado o termo en sentido amplo, onde o migrante reconstrúe a súa identidade individual e colectiva.

Por último, cabe sinalar neste punto, o potencial que as redes sociais representan tamén no seo da sociedade de acollida, como interlocutores e mediadores no desenvolvemento de alianzas coa sociedade civil, sindicatos, organizacións non gobernamentais e os actores políticos interesados na defensa dos dereitos dos inmigrantes.

Á luz dos traballos e conclusións achegados por diversos investigadores (Cfr. Peña 1991, Alonso 1992, Santos et al. 1994, Peña et al 1994a, 1994b, Núñez 2001b), a emigración galega a América identifícase en gran medida co concepto aquí apuntado de comunidade transnacional. Desde a década dos setenta do século XIX e durante o primeiro terzo do século XX, a Galiza territorial e a Galiza extraterritorial manteñen unha constante retroalimentación de complementación e influencia mutua. A presenza da emigración na vida cotiá e na realidade social de Galiza faise evidente, nesa altura, coa contribución dos ausentes ao proceso de modernización a terra de orixe – financiación de obras públicas, investimentos na instrución dos compatriotas, etc.–, e da articulación da sociedade civil nas zonas agrarias –apoio á constitución das “sociedades agrarias”–. Por outra parte, a organización comunitaria dos galegos en América, ao tempo que permitía ao inmigrante afrontar a incorporación ao novo contexto social, trasladou as unidades de asentamento existentes na terra de orixe á sociedade receptora<sup>32</sup> e contribuíu a moldear a imaxe da colectividade galega fronte ao exterior, dotándoa dunha identidade compartida.

### **2.2.2. Impacto da inmigración nos países receptores**

A comprensión global da economía, xunto co decrecemento demográfico nos países industrializados, parecen estar propiciando o fenómeno migratorio en proporcións de incalculable alcance. O futuro é impredecible. A mobilidade de capital e

---

<sup>32</sup>Peña (1991) reconece tres tipos de sociedades reproducidas polos emigrantes galegos en América relacionadas coas distintas unidades ecolóxicas, sociais e administrativas na comunidade de orixe: **as sociedades de alcance macroterritorial** –xorden en Cuba a partir do 1870 coa finalidade expresa da beneficencia e o cultivo da música coral; finalizando a década emerxen as que han resultar ser as máis poderosas, representativas e influíntes, os Centros Galegos, rapidamente espallados polo continente, cuxas finalidades iniciais eran a instrución e o recreo–; **as sociedades de alcance microterritorial** –de índole instrutiva e recreativa, unhas, e de beneficencia, protección e auxilio mutuo, outras; de intervención preferente cara a Galiza metropolitana, as primeiras, e de incidencia no colectivo emigrado, as segundas–; e **as sociedades de alcance medioterritorial** –de intervención prioritaria sobre os emigrados, e en menor medida sobre o territorio de orixe, oriéntanse cara as áreas instrutiva, recreativa, cultural, benéfica, deportiva, mutualista e mesmo sanitaria–.

traballo propugnada polas políticas ultraliberais deberían conducir á aceptación da redistribución da poboación con migracións masivas e libres de man de obra cara a onde se precise (Capel, 1997). Pero a realidade das fronteiras estatais e as obrigas que os estados teñen cara aos seus propios cidadáns limitan na práctica estes dereitos. O desenvolvemento das comunicacións e da tendencia ao traballo a distancia poden dar lugar á deslocalización de directivos facilitando a múltiple residencia.

Enfín, o previsible parece apuntar á continuación e consolidación de fluxos multidireccionais duns países a outros, con diferentes sectores sociais afectados na liña do que anteriormente denominamos transmigración.

Por un elemental principio de xustiza distributiva, a aceptación do fenómeno migratorio é incuestionable: trátase do dereito e o deber de procurar a mellora de oportunidades para un mesmo e a propia descendencia. Desde unha perspectiva biolóxica, a mestizaxe, favorecedora da biodiversidade, é sempre positiva como garante da contiuuidade da especie. Mesmo desde unha perspectiva de transnacionalidade, como dixeramos anteriormente, se existe a libre circulación de capitais o lóxico é aceptar que ocorra o mesmo coa man de obra.

Sen embargo, non está de máis unha breve reflexión a propósito dos efectos das migracións.

Do punto de vista dos países de partida, a emigración representa un espolio que os priva da forza de traballo e os empobrece aínda máis. Con frecuencia, son os os máis emprendedores, os máis atrevidos os que se van; noutros casos, son aqueles máis cualificados quen, despois de se teren formado nos seus países, consideran que terán máis oportunidades para o desenvolvemento profesional noutros lugares (fuga de cerebros). En xeral, son os novos, en idade produtiva e fértil, os que primeiro afrontan a incerteza da emigración.

Por outra parte, as sociedades receptoras tampouco están exentas de problemas derivados da inmigración. Cando unha sociedade logrou acadar un certo benestar, ten que compartir os seus logros cos recién chegados, o que non sempre é ben aceptado pola poboación autóctona, que, sentindo ameazada a súa propia identidade ou o seu benestar, alimenta sentimentos de medo ou de rexeitamento. Incluso, desde a consideración da

modernización da economía, cabe pensar, como sinala Capel (2001), que ao seren os inmigrantes un colectivo de man de obra barata, o sector empresarial non se vexa na obriga de modernizar a súa estrutura produtiva, ao resultar máis beneficioso o mantemento con baixos salarios que a modernización.

Izquierdo (2002) achega catro aspectos que se sitúan no cerne do debate sobre a migración nos países da Unión Europea e, sobre todo, nos EEUU e Canadá: efectos sobre o emprego e as taxas de paro nacional, efectos sobre os salarios e rendas, efectos da protección social e efectos da discriminación.

*a) Efectos sobre o emprego e as taxas de paro nacional.* Cunha certa frecuencia argumentase en contra da admisión de inmigrantes no sentido de que desprazan do emprego os nativos e, en consecuencia, incrementase o desemprego. Sen embargo, a realidade parece demostrar o contrario. Como afirma Capel (1997), nos países desenvolvidos precísase man de obra para determinados empregos pouco solicitados polos nativos, pero que polos baixos salarios que se lles pagan e a flexibilidade e desregulación a que están sometidos, seguen a ser indispensables para o bo funcionamento da economía no campo da industria informal ou dos servizos de pouca cualificación.

A partir das conclusións dos traballos de Borjas (1994 e 1995), Simon (1994), Altonji e Card (1991), entre outros, Izquierdo (2002) afirma que a inmigración non só ten un efecto débil sobre o emprego dos nativos, mesmo que o país de destino reciba grandes fluxos de inmigración, senón que inclusive os nativos chegan a beneficiarse da inmigración a causa da complementariedade na produción entre os traballadores inmigrantes e outros factores de produción. Por outra parte, entre as contribucións positivas da inmigración tamén se salienta que, na práctica, os inmigrantes xeran novos empregos xa que gastan os seus ingresos no que producen outros traballadores e por tanto estimulan a demanda de traballo, ademais de que eles mesmos adoitan abrir os seus pequenos comercios, contribuíndo deste xeito a crear riqueza.

*b) Efectos sobre os salarios e rendas.* Segundo a teoría neoclásica das migracións, coa inmigración aumenta a oferta de man de obra e, como consecuencia, descenden os salarios. Sen embargo, a suba ou a rebaixa nos salarios non parece estar estritamente vinculada ás flutuacións migratorias.

Izquierdo (2002) pon de manifesto, a partir de diversos estudos realizados nos EEUU (Chiswick, 1978; Borjas, 1990; Altonji e Card, 1991), que neste país a clave das flutuacións salariais radica no nivel de cualificación dos inmigrantes, de maneira que, se a fracción dos traballadores sen cualificación no fluxo de inmigrantes iguala a fracción dos traballadores sen cualificación da poboación nativa, entón, nin os cualificados nin os non cualificados soportan cambios nos salarios como resultado da inmigración; mentres que, se a fracción dos non cualificados excede a dos nativos, a inmigración incrementa o salario dos cualificados e mingua o dos non cualificados. No caso europeo, parece, sen embargo, que os resultados americanos non son comparables. Aquí, os estranxeiros non forman grupos homoxéneos, dando lugar a importantes diferenzas nas ganancias en función da diferenza no país de orixe.

*c) Efectos da protección social.* A chamada crise do benestar provocada polos problemas financeiros dos gobernos nas últimas décadas, introduce motivos de frustración social, especialmente cando se paralizan os procesos de ascenso social e a poboación sente que diminúen as súas expectativas. O incremento dos gastos gobernamentais, a diminución da poboación activa e das cotizacións, o aumento das prestacións sociais, chega nun momento no que as clases máis desfavorecidas, ben informadas sobre os niveis de consumo da poboación rica, esixen acceder a eses niveis de consumo (Capel, 1997).

Os inmigrantes, e, de xeito particular, as minorías étnicas, son grupos especialmente sensibles a estes procesos, pero, ademais, son sinalados con frecuencia como os causantes dos recortes presupostarios sobre a poboación nativa. Simon (1994, citado por Izquierdo, 2002) afirma, neste sentido, que nos EEUU existen dúas crenzas falsas acerca dos inmigrantes: téñense incrementado os gastos de protección social dos inmigrantes e, por outra parte, os gastos na poboación inmigrante son maiores cá nos nacionais.

*d) Efectos da discriminación.* A causa de discriminación que con máis frecuencia se ten estudado é a diferenza salarial para idéntico capital humano, sendo no caso dos EEUU a comparación entre negros e brancos o principal obxecto de estudo. Diferentes estudos constatan a existencia destas diferenzas que, nalgúns casos, podían chegar ata o 55% a favor dos brancos. O intento de determinar que proporción destas diferenzas se

debían a diferenzas na produtividade e que proporción á discriminación propiamente dita, arroxa a conclusión de que un 50% se debe a diferenzas na produtividade, mentres que o outro 50% é debido á discriminación (Izquierdo, 2002).

No caso español, o Informe ENAR de maio de 2002 (ENAR, 2002) pon de manifesto como, a partir dos debates que concluíran coa aprobación da Lei de Estranxeiría de 1985, o fenómeno inmigratorio comeza a ser concebido como un problema. Como resultado deste proceso, percíbese certa distorsión que afecta a importantes sectores da poboación española no que atinxe á súa visión xeral da inmigración e dos inmigrantes en particular. O citado Informe salienta diversos factores de tipo social, relixioso, político, mediático ou cultural inciden nesa construción ideolóxica problematizadora da inmigración.

- Sobrevaloración da relación entre inseguridade e inmigración. A vinculación entre delincuencia e inseguridade co fenómeno inmigratorio non é nova no debate político europeo, pero é a partir dos acontecementos do 11 de Setembro que esta preocupación acada unha importante validez para os cidadáns de calquer país, incluído o Estado español.
- Visión distorsionada polo descoñecemento cultural e relixioso. O descoñecemento cultural crea unha barreira ao obxectivo da integración. Os conflitos derivados deste descoñecemento recíproco tenden a escenificarse na convivencia en proximidade entre culturas con rivalidades históricas na maioría dos casos de tipo relixioso. No caso español, evidéncianse neste sentido dúas tendencias: a) con respecto aos inmigrantes iberoamericanos, a tradición relixiosa compartida polo xeral cos españois da lugar a que o matiz relixioso non sexa un factor obstaculizador para a integración; b) non ocorre o mesmo coas persoas procedentes de África e do Medio Oriente, cuxa tradición relixiosa islámica e as prácticas cotiás derivadas deste culto, solen entrar en conflito coa tradición relixiosa católica arraigada en amplos sectores da sociedade española (enfrentamento dos inmigrantes musulmáns de Premia de Mar cos veciños pola construción dun oratorio, en maio de 2002; conflito entre a familia dunha nena marroquí e a dirección do colexio Católico de San Lorenzo en Madrid, pola negativa do pai a que a súa filla vestira a saia do uniforme regulamentario da institución escolar). O mesmo parece estar sucedendo coa presenza de



inmigrantes protestantes (incendio intencionado da igrexa evanxélica rumana de Arganda del Rey en maio de 2002).

- A intolerancia. As manifestacións cada vez máis visibles da intolerancia racial, étnica e relixiosa constitúen un fenómeno ligado na maioría dos casos a movementos de corte ideolóxico adoutrinado, que dinamiza unha boa parte das relacións discordantes entre inmigrantes e autóctonos. No Informe ENAR sinálanse dous vectores da intolerancia no Estado: odio e moda. A ideoloxía da superioridade racial, odio e intolerancia herdada polos grupos de ideoloxía neonazi extrapólase ao presente como resultado, en parte, da visión distorsionada que se ten da inmigración<sup>33</sup>. Por outra parte, parece haber unha tendencia de moda entre unha minoría de xente moza, basicamente urbana, de baixos recursos económicos e castigada pola dificultade de acceso ao mundo laboral a encanar a forza e o odio contra o colectivo de inmigrantes, débil e diferente, frecuentemente asociado nos *media* coa delincuencia, a escaseza de traballo e a alteración da identidade nacional.

### **2.2.3. Necesidade dunha política integradora**

Aínda que a socialización tende á homoxeneización dos individuos que conviven nunha sociedade concreta, é inevitable que no seu seo se vaia xerando unha certa heteroxeneidade cultural. Nos Estados-Nación existe diversidade sobre a base da relixión, da lingua e a clase social, pero a penetración de grupos de individuos nun Estado-nación con criterios diferentes de instalación, pertenza, etc. comportan, á súa vez, un incremento da diversidade xa existente (Garreta, 2001, 163) e agudizan as tensións existentes.

---

<sup>33</sup>A investigación dirixida por Calvo Buezas durante o curso 2002-03 e realizada entre alumnos españoles de 14 a 19 anos puxo de manifesto que, sen ser a actitude maioritaria entre os participantes no estudo, o racismo puro e militante está moi presente nun grupo de menores. Os motivos máis frecuentes de rexeitamento e enfrontamento que aducen estes mozos son: o simple feito de seren estranxeiros ou de pertencer a unha etnia distinta, identificar a propia pertenza á propia patria co sentido de propiedade excluínate sobre ela, o temor a ser invadidos, a diversidade de linguas e da relixión, a desconfianza e a indefensión ante os insultos pronunciados nunha lingua que se descoñece, a identificación de inmigrante con delincuente, a acusación de que non aceptan as nosas formas culturais, a chulería dos que chegan querendo facerse os “mandóns”, a suciedade e o mal olor. Mouros, xitanos e negros son os grupos especialmente odiados por esta minoría de adolescentes. Aos mouros atribúenselles os calificativos de insociables, desaxustados e fanáticos; os xitanos son especialmente rexeitados por consideralos “universal e necesariamente” conflictivos; por último, o odio ao negro é a actitude fundamental dos racistas máis belixerantes e son verdadeira diana de persecución e morte (Calvo, 2006).

Afrontar o reto da integración dos inmigrantes é, pois, unha das grandes cuestións por resolver nesta Sociedade da Información. As dificultades son moitas, pero cómpre achegar solucións, do contrario, compartimos con Capel (1997) que o escenario de actuación verase reducido a tres posibilidades:

- Deter a inmigración estranxeira, no caso español a procedente do sur (África) e a do oeste (Iberoamérica). Para a consecución deste obxectivo precisaríase, cando menos, dun exército poderoso con capacidade de contención. A consecuencia máis probable desta política sería a decadencia económica e demográfica.
- Aceptar a inmigración e *gheitizala*, como se fixo nas sociedades preindustriais cos parias, xudeos, moriscos, marxidados, etc. e na sociedade industrial cos proletarios segregados e excluídos. A previsible consecuencia sería, neste caso, o aumento da violencia como resultado da exclusión e a necesidade de incrementar a presenza policial e o exército. Os recentes sucesos do “outono francés” de 2005 veñen de confirmar este extremo.
- Por último, ficaría unha terceira possibilidade: evitar a causa da inmigración. Ou sexa, erradicar a pobreza das áreas de procedencia ou o que é o mesmo, contribuír ao desenvolvemento dos países pobres máis próximos (Marrocos,...) ou lonxanos (Asia, Latinoamérica). Isto suporía adicar recursos cuantiosos ao desenvolvemento doutros países o que, automaticamente, repercutiría no aumento da presión fiscal e na diminución dos niveis de vida nos países receptores.

En relación á integración dos inmigrantes, a que fora conselleira de Benestar Social da Generalitat de Catalunya, Irene Rigau (2001), apuntaba a necesidade de traballar arredor de tres grandes eixos: a cooperación internacional, a regulación de entrada e as políticas de integración.

Cooperación internacional e regulación das entradas son vectores políticos que han de ir parellos. Do contrario, irán medrando as bolsas de estranxeiros en situación de ilegalidade, particularmente naqueles países que, por diversas razóns, sofren unha forte presión nas súas fronteiras e que, por outra parte, non son quen de absorber laboralmente a totalidade de solicitudes de residencia. García España (2001) relaciona a situación de ilegalidade na que se poida atopar un inmigrante co risco delitivo. A

investigadora parte da aceptación da teoría do arraigo social, formulada no seu día polo norteamericano Hirschi (1969), segundo a cal un individuo adoita absterse de delinquir por medo a perder os logros sociais acadados ata ese momento. Desta maneira, o inmigrante ilegal, sen logros sociais que perder, estaría en situación máis propensa a delinquir que o inmigrante legal, temeroso de perder aqueles vínculos que con tanto esforzo logrou obter, pola mesma razón que un residente autóctono en situación de marxinalidade propende a delinquir en maior medida que un autóctono en situación de exclusión social. A falta de integración é, en calquer caso, un factor de risco no sentido máis amplo.

Agora ben, o éxito de calquer política integradora esixe unhas condicións previas, sen as cales, dificilmente se poderán facer efectivas outras medidas de maior calado: a) unha atención e unha prioridade maior ás políticas educativas preventivas, sen que iso supoña desatender as paliativas; b) a urxencia dunha maior coordinación entre as distintas administracións implicadas, dando moitos máis recursos e competencias ás administracións locais; c) a necesidade de crear un fondo económico específico (Carbonell, 2001).

En todo caso, o que parece evidente é que non podemos pedir aos inmigrantes que se integren se non llelo facilitamos. Neste sentido, Calvo (1993, 58-60) propón tres liñas de actuación básicas para unha verdadeira integración:

- *A integración polo traballo.* Nunha sociedade individual e de consumo como esta, o traballo é, probablemente, o principal factor de integración na nova sociedade, na medida en que serve para relacionarse con outras persoas e supón a percepción dun salario, a condición de que sexa un traballo digno cun salario xusto. Capel (2001) enfatiza este último aspecto afirmando que un factor esencial de integración é o traballo en condicións de igualdade cos nativos.
- *A participación interétnica democrática.* Malia á necesidade da existencia de regras que regulen a convivencia social de uso obrigado para todos, é necesario que exista liberdade e pluralismo cultural nas sociedades multiétnicas: respecto á vida política, pública, cívica e cultural. A opinión pública debe condenar rotundamente a xenofobia e o racismo. Os poderes públicos deben actuar con firmeza neste eido.

- *A formación dos fillos dos inmigrantes.* Trátase, con esta medida, de evitar que a segunda xeración dos actuais inmigrantes medre sen a formación axeitada e sen o coñecemento da lingua e cultura na que están inmersos. Pero, á vez, e esta revélase como unha importante clave na integración, hai que evitar que medren sen raíces e sen a identidade étnica do ancestro dos seus pais e nais<sup>34</sup>.

A propósito da escolarización dos rapaces inmigrantes, un informe promovido anos atrás pola Fundació Jaume Bofill no contexto socioeducativo catalán, presentaba unha serie de propostas de actuación que nos parecen aínda de absoluta actualidade e extrapolables a outros contextos. Carbonell (2001), un dos redactores daquel informe, sintetizaba as medidas que con carácter urxente cumpría acometer: a) creación de zonas de atención educativa preferente, que deberían agrupar a todos os centros públicos e privados concertados dun mesmo barrio ou localidade, posibilitando así a intervención educativa máis axeitada ao seu territorio, e garantindo ademais a distribución racional do alumnado nos diferentes centros. b) A elaboración dun plan de acollida en cada centro educativo que incluíría a coordinación de todos os recursos dispoñibles para acelerar a adquisición dos coñecementos básicos dos recién chegados, e particularmente a aprendizaxe das linguas do Estado, priorizando a integración social dos alumnos. c) A acción educativa cos “excluíntes” mediante a elaboración dun plan de educación cívica, intercultural e antirracista en cada escola. d) Un plan de formación permanente do profesorado.

---

<sup>34</sup>Esta circunstancia, por certo, está empezando a sentirse xa como un problema na sociedade española, como se infire do feito de que dos 33.000 alumnos con fracaso escolar na Comunidade de Madrid, un 10% sexan inmigrantes (EL PAIS.es, 2001b). Dentre os problemas de integración detectados a estes alumnos atopamos: a escasa escolarización anterior, incompetencia lingüística, desorientación cultural, conflitos relixiosos (comida, horarios, calendario...), condicións de vida e escaseza de material de uso propio.

### **3. A EDUCACIÓN NA SOCIEDADE MULTICULTURAL**

A confrontación entre a discriminación institucionalizada e as políticas democráticas, conduciron ao xurdimento dos movementos étnicos e pro dereitos civís en diversas democracias occidentais durante a década dos anos 60 e 70<sup>35</sup>.

Nunha serie de países do considerado ámbito anglosaxón prodúcense as primeiras respostas ás esixencias de reforma educativa: EEUU (Banks, 1981), Reino Unido (Lynch, 1981), Canadá (Wood, 1978), Australia (Bullivant, 1981). Estes autores non representan, en principio, unha corrente homoxénea, senón que solen partir de supostos e obxectivos diferentes e adoitan nomes diferentes para os seus programas: educación multiétnica<sup>36</sup>, educación transcultural, educación bicultural e bilingüe... Ás veces todos estes programas englóbanse no xenérico educación multicultural, nese "paraugas útil" (a *useful umbrella*) onde cabe case todo: a non discriminación racial, de xénero, por discapacidade, cultural,...

Os autores do denominado ámbito anglosaxón utilizan o termo **multicultural** en dous sentidos:

- Como referencia á realidade da coexistencia de varias culturas nun mesmo contexto.
- Para designar propostas educativas que supoñan vontade de encontro entre as mesmas ou que apelen a un sistema de valores superador das diferenzas.

---

<sup>35</sup>No ano 1964 promúlgase nos EEUU a Lei dos Dereitos Civís, o que vai promover a reforma curricular para que os programas de estudo reflitan as experiencias, culturas e historia dos diferentes grupos minoritarios dos EEUU. Como consecuencia, creáranse programas federais que apoian a dessegregación nas escolas e estableceranse os chamados programas bilingües de transición (o alumno aprende as asignaturas esenciais no seu idioma materno para incorporarse, ao cabo de tres anos, ao programa en inglés). Na actualidade, a efectividade destes programas está en entredito, de feito, nalgúns estados como California ou Arizona xa se experimentan programas bilingües de inmersión dobre.

<sup>36</sup>Nos EEUU utilízase "educación multiétnica" para referirse aos programas deseñados co fin de proporcionar aos grupos étnicos igualdade de oportunidades.

Banks (1991, 4162), pola súa parte, conceptualiza a educación multicultural da seguinte maneira:

*La denominación de **educación multicultural** se refiere a los programas y prácticas ideados para contribuir a mejorar el rendimiento académico de los grupos étnicos o de inmigrantes y/o para instruir a los grupos mayoritarios de estudiantes sobre las culturas y experiencias de los grupos étnicos.*

Italia, Francia e o Consello de Europa acuñaron, pola súa parte, o termo **intercultural** ao que dotan dunha base antropolóxica, para diferenciarlo de "multicultural", quen simplemente faría referencia á realidade social.

Vázquez Gómez (1994, 26) achega as seguintes definicións de educación intercultural propostas polos Thesaurus da American Psychological Association (A.P.A.) e do Educational Research Information Center (E.R.I.C.) respectivamente:

*Programa educativo que implica a dos o más grupos étnicos o culturales diseñado para ayudar a los participantes a definir su propia identidad cultural para apreciar la de otros. Sus propósitos principales son reducir prejuicios y estereotipos y promover el pluralismo cultural.*

(Thesaurus A.P.A.)

*Educación que implica a dos o más grupos étnicos y que se diseña para ayudar a los participantes a clarificar su propia identidad y para apreciar la de otros, reducir los prejuicios y promover el pluralismo cultural y la participación por igual.*

(Thesaurus E.R.I.C.)

Algúns autores europeos utilizan multicultural nun sentido amplo como sinónimo de intercultural. É o caso de Aguado (2000), para quen a educación multicultural é, sen máis:

*Un enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención, formal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades/resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencia interculturales.*

Outros, sen embargo, recoñecen diferenzas de matiz, pero non fan desa diferenza unha barreira insalvable. Jordán (1992) atribúe a polémica e ambigüidade no uso dos termos á novidade dun campo de estudo pedagóxico coma este. A súa estreita vinculación con outros campos afíns provoca unha multiplicidade nos termos e

enfoques: educación multicultural, educación intercultural, Educación multiétnica, Educación multirracial, Educación multilingüe, Educación pluralista... A inercia bibliográfica e o uso continuo da fórmula "educación multicultural", terían contribuído a popularizar esta forma en detrimento da "educación intercultural", a pesar de ser esta última a denominación máis comprensiva e coherente coa filosofía que empapa esta corrente pedagóxica, por canto implica enriquecemento mutuo, ademais de recoñecemento e valoración das culturas en presenza escolar (Jordán, 1992).

Sen embargo, son moitos os autores que delimitan os conceptos e matizan as diferenzas, aludindo ao multicultural como referente do recoñecemento da presenza de dúas ou máis culturas nun mesmo contexto social, e reservando o intercultural para a acción que apuntaría xa á solución educativa no marco multicultural.

É o caso de Camilleri (1993; cit. en IEPS, 1996, 13), quen establece as diferenzas entre os termos multicultural e intercultural, da seguinte maneira:

*Reservamos el término **multicultural**, según su etimología, para referirnos a la simple pluralidad de elementos en juego, a situaciones de coexistencia entre culturas o subculturas diversas, así como al estudio de los efectos espontáneos de esa coexistencia.*

*Empleamos la palabra **intercultural** a partir del momento en que nos preocupamos de los obstáculos de la comunicación entre los portadores de las culturas... El calificativo se aplica a todo esfuerzo de articulación entre los portadores de culturas diferentes; lo que le da pleno sentido al prefijo inter es el esfuerzo por prevenir los inconvenientes de la coexistencia, y el hacer beneficiosas sus ventajas.*

Tamén desde o paradigma da Educación Anti-Racista as diferenzas entre a educación multicultural e a intercultural parecen claras: Para Alegret (1992) a *perspectiva multicultural* entende a cultura como un todo homoxéneo dentro de cada grupo, que se transmite como tal, de xeración en xeración, sen que exista posibilidade de transformación; por esta razón, o obxectivo da educación multicultural mantense na defensa da diversidade. Por outra parte, esta mesma perspectiva, concibe o racismo como unha cuestión de actitudes e crenzas, produto de certos erros no proceso de socialización do individuo; ignora neste proceso as estruturas sociais e económicas, de aí que considere que, para erradicar o racismo, basta con potenciar positivamente no currículo a cultura e a historia dos grupos étnicos non dominantes.

A *perspectiva intercultural*, sen embargo, permitiría comprender o racismo como un fenómeno complexo e interdependente doutros factores: sociais, económicos... por iso pode ubicar a educación anti-racista nun contexto político, social, ético e moral amplo no que o obxectivo sexa a erradicación das prácticas segregadoras, racistas e discriminadoras; é dicir, a cuestión non se centraría na defensa da diversidade, senón na defensa da igualdade nun contexto de diversidade.

No achegamento teórico que abordaremos a continuación, a propósito da educación na sociedade multicultural, empregaremos “educación multicultural” de maneira xenérica en alusión a ese contexto conceptual onde deberán explicarse os novos proxectos educativos dos pobos (Montero e Massot, 1992). Xa no último apartado deste capítulo, abordaremos de maneira específica a delimitación conceptual da “educación intercultural” como proposta específica que apunta a unha nova dimensión da educación, na que, sobre a base do recoñecemento da diversidade, o respecto mutuo e a identidade propia, se constrúa unha identidade común baseada nos dereitos universais.

### **3.1. OS CONCEPTOS DA EDUCACIÓN MULTICULTURAL**

Educación, cultura, identidade, lingua, integración, minoría, e inmigrante son elementos inherentes á conceptualización da educación multicultural (tamén intercultural). Deterémonos brevemente na delimitación conceptual daqueles que non foran definidos con anterioridade neste traballo:

#### **□ Cultura**

O xurdimento da educación multicultural ten especial relación coa constatación da realidade multiétnica na sociedade e, particularmente, nas aulas. O concepto "cultura" configúrase como o elemento de entendemento desa diversidade na escola e no propio contorno. Considerar a atención á diversidade cultural desde o punto de vista educativo, remite a establecer que se entende por diferenzas culturais, o cal esixe, en definitiva, definir o propio concepto de cultura.

Non é doado. Os distintos modelos de educación multicultural que veremos máis adiante indican que non hai unanimidade na conceptualización do termo: detrás de cada



modelo de educación multicultural atópase unha concepción da cultura (García Castaño et al., 2000).

Derivada etimoloxicamente do latín *colere*, en sentido agrícola, foi utilizada frecuentemente para designar o traballo da "natureza", externa e interna ao home, no campo que nos ocupa, o esforzo por cultivarse. No sentido académico-promocional, e na mesma liña de "cultivar", ten sido, nas nosas sociedades, entendida e utilizada como función socializadora e transmisora de coñecementos, habilidades e valores portadores de prestixio e status social. A cultura é tamén a enumeración de saberes, coñecementos, linguas, crenzas... que dá conta do número de logros e saberes que acumula un individuo. Teñen en común estas visións da "cultura" o seu carácter individualizado, por un lado, e a súa perspectiva xerarquizadora: ten máis cultura quen sabe máis, que quen está máis cultivado (tamén civilizado?), quen ten maior titulación académica.

*La cultura de una sociedad está constituida por todo lo que se tiene que conocer o creer para portarse de manera aceptable a los ojos de los individuos que la integran*  
Goodenough (1969; cit. en Russell, 1999, 106).

Unha conceptualización de tipo formal, relacionada por Jordán (1992) coas apriorísticas formas mentais kantianas de aprehensión da realidade, ou coas "representacións colectivas" de Durkheim ou os "patterns" culturais da escola culturalista americana, apuntaría cara a un relativismo cultural: o máis relevante e característico dunha cultura sería o conxunto de categorías simbólicas que confiren sentido e filtran o significado da "realidade" física, social e metafísica. Conclusión inmediata: non hai unha cultura, hai culturas, e cada unha delas ten un carácter xenuino, singular e incomparable.

Nesta liña estarían as definicións propostas por Taylor (1971) e Thomas (1985) e que achegamos a continuación:

*La cultura es un todo complejo que incluye los conocimientos, las creencias, el arte, la moral, las leyes, las costumbres y todas las disposiciones y hábitos adquiridos por el hombre en cuanto que miembro de una sociedad.*  
(Taylor, 1971; cit en Russell, 1999, 106).

*La cultura puede entenderse como una totalidad compleja de experiencias y representaciones que presta coherencia y significación al vivir y, sobre todo, al convivir humano.*

(Thomas, 1985; cit. en Vázquez, 1994, 26)

A esta visión da cultura, desde logo máis avanzada que as que denominamos académico promocionais, ou as de carácter enumerativo, pódenselle facer, cando menos, dúas consideracións:

- A cultura aparece como un todo estático que se transmite de xeración en xeración sen posibilidade de cambio, nin transformación, sendo ese carácter conservador o que vai permitir diferenciar culturalmente uns grupos dos outros.
- A cultura é un todo homoxéneo que afecta a un grupo, internamente unificado.

Pero ocorre, que nin a cultura se hereda a través dos xens, senón que se adquire mediante a aprendizaxe a partir doutros seres humanos (Wilson, 1980; cit. en Francás, 1992), nin os grupos son homoxéneos. Cada individuo ten unha versión particular de todo aquilo que o rodea, unha versión particular da cultura á que dicimos que pertence (ver "autoestereotipos"). É máis, toda cultura está en proceso de cambio constante, de reequilibrio a partir de novas situacións no grupo social como resultado do contacto entre grupos sociais.

*Lo cultural no es una realidad fragmentada, múltiple, plural, que depende de numerosos factores como el lugar geográfico, la clase social, la edad, el sexo, la categoría profesional, etc. Hay que hablar, pues, de las características culturales de un grupo social dado, en una época dada, y ver las cosas bajo el punto de vista de la pluralidad.*

(Charaudeau, 1987, 36).

*[la cultura ]...es un sistema conceptual y de valores que incluye las creencias y expectativas, los patrones, rutinas, conductas y costumbres creadas y mantenidas por un grupo y que son utilizadas y modificadas por ese grupo. Ajustan y regulan las relaciones entre las personas, las cosas y la naturaleza.*

(Figuerola, 1993; cit. por Aguado, 2000).

Non obstante, a simple aceptación destas últimas conceptualizacións suxírenos un novo interrogante: se calquer proceso supón transformación, onde estaría logo, o límite no que desaparece a diferenza? Jordán Sierra (1992) analiza a cuestión partindo dunha visión funcional da cultura na que distingue dúas categorías:

- 1) *A cultura expresiva*: refírese á tradición, costumes peculiares, conservación da propia identidade colectiva.... en xeral aos aspectos que el denomina máis gratuitos dunha cultura (arte, literatura, folclore,...).
- 2) *A cultura instrumental*: é a cultura entendida como un instrumento de supervivencia, sempre en evolución, que permite aos grupos sociais enfrentarse aos problemas da vida nun contexto particular.

En todo caso, na medida en que a delimitación do concepto de “cultura” permite a fundamentación, máis ou menos coherente, da educación multicultural, esta verase condicionada pola inclinación cara a unha ou outra opción –cultura expresiva/ cultura instrumental–. A educación multicultural debería incidir nos aspectos culturais máis relevantes, evitando tratamentos pedagóxicos da diversidade cultural folclórica (Jordán, 1992).

San Román (1990), ante o mesmo interrogante, considera a necesidade de distinguir dous compoñentes dentro da cultura dun "grupo étnico" (sic)<sup>37</sup>:

- 1) *Contido étnico*: entendido como un repertorio cultural dese pobo, o entramado sistemático que constitúe a súa cultura. Coincide coa *cultura expresiva* de Jordán (1992). Pode ser reducido ata niveis simbólicos, de maneira que as transformacións culturais se dan, pero a identidade pode permanecer intacta (proceso de aculturación definido, máis arriba).
- 2) *Identidade étnica*. Concepción por parte dos membros do grupo e dos outros grupos, como categoría de persoas con identidade propia en oposición a outras categorías. Se esta categoría se puxese en cuestión, entraríamos nun proceso de asimilación, o que propiciaría a desaparición da cultura minoritaria.

Como queira que sexa, a consideración multicultural obriga a pensar en que aspectos da cultura de orixe deben ser tratados e respectados, o que nos leva a identificar outro dos conceptos da educación multicultural: a identidade.

---

<sup>37</sup> Achegamos como definición de *grupo étnico* o "conxunto de persoas de características peculiares, inserto nunha sociedade máis ampla cuxa cultura difire polo xeral da de esta última. Quen pertencen a tal grupo sentense, están ou considéranse que están unidos por lazos comúns de raza, nacionalidade ou cultura" (Morris, H.S., 1974; cit. en Xunta de Galiza, 1991, 154).

## □ A identidade

No seu carácter ontolóxico básico, a identidade é o que garante en cada persoa unha unidade de sentido. É o sentimento que nos permite interactuar, xa que se refire aos elementos máis esenciais (Olveira, 1998, 68). É dinámica e social. É o resultado dun proceso no que asignamos ao entorno outras persoas dese entorno, ao tempo que asumimos nós posicións nese entorno social; a asignación e o posicionamento dependerán da escala de valores imperante na sociedade e no individuo. A través da nosa identidade, mediante a participación, os outros crean a súa imaxe de nós mesmos, e á inversa, a nosa identidade permítenos construír a dos demais: "*On ne peut saisir l'autre qu'a partir de soi-même*" (Abou, 1992, 38).

A identidade comporta elementos subxectivos, pero tamén colectivos, e, en calqueira caso, remite ao compoñente cultural.

[La identidad] Se trata de un principio substantivo ordenador de la vida individual y colectiva, ya sea con el adjetivo (identidad) personal, bien con el de grupal o comunitaria. La identidad nos proporciona la unidad, incluso a través del tiempo, de la vivencia del yo. Ella es la que nos permite, a cada uno de nosotros, ser sujeto conocedor y consciente[...], ser sujeto, en fin, de una construcción libre que liga el pasado –tradición– al futuro –ideal–.

[...] La identidad colectiva no es algo dado de una vez por todas, sino un bien común que es objeto de reconstrucción continua.

(Vázquez Gómez, 1994, 34).

Gondar (1993, 11-21), ademais do elemento individual e o colectivo, identifica outras realidades relacionadas coa identidade: o espazo, o tempo, a lingua, e as fronteiras. Nas súas palabras "...os espazos que os humanos consideramos como propios varían en intención e en extensión segundo o tipo de relación que mantemos con eles, dando lugar a distintas identidades territorias". A relación identidade/territorio está presente en moitos autores que coinciden en afirmar que a vertebración dos pobos e o escudriñamento das súas perspectivas facilítase enormemente a través da autoconciencia nos suxeitos de pertenza a algún conxunto/territorio con señas propias (Santos, 1994).

No mesmo sentido configurador de identidade actuarían as fronteiras, que ademais, supoñen un elemento de cohesión interna do grupo fronte á construción da identidade dos outros e ante os outros (os heteroestereotipos).

Dous son, alomenos, os problemas que se albiscan neste punto: a) como se constrúe a identidade baseada nestes parámetros, naquelas sociedades caracterizadas e definidas pola diversidade social e étnica?<sup>38</sup>, e b) como construír unha identidade colectiva naqueles territorios con identidade cultural non recoñecida, ou non maioritaria, cando comezan a recibir outros grupos culturais?

O tempo como elemento na construción da identidade actúa, según Gondar (1993) en dous sentidos: para uns é o pasado, a historia, o elemento configurador; mentres que para outros, o pasado tende a esquecerse e é o futuro o que se converte en modelo por construír. Entre a múltiple causalidade deste feito sinala o autor, a economía, as perspectivas de crecemento económico indefinido, ou, pola contra, a percepción dunha situación terminal.

## □ A lingua

Toda lingua se asocia cunha cultura, cunha tradición, cunha comunidade cultural, política, relixiosa ou ideolóxica. Canto máis socializados esteamos nunha lingua, maior será a súa función instrumental na maneira de representarmos o mundo e na maneira de interactuar con el. Por iso, a lingua ademais de ser elemento configurador do individuo, o é, en primeiro lugar, do grupo. E isto é así polo carácter comunicativo das linguas: son medios de relación interpersonal e de cohesión dunha comunidade, antes que doutra cousa.

*La lengua es siempre el exponente máximo de una cultura, de manera que habrá más dificultad para reivindicar una diferenciación cultural hablando la misma lengua que si se posee una lengua diferenciada.*

(Sarramona, 1992, 175).

Da capacidade de cohesión das linguas e, consecuentemente, do rexeitamento que ten provocado a aceptación doutras linguas dentro dun espazo territorial, son bo exemplo estas dúas manifestacións recollidas por Lomas e Tusón (1998, 10):

---

<sup>38</sup>As solucións que no seu momento propuxeron a construción dunha identidade colectiva de xeito espontáneo neste tipo de sociedades (*melting-pot*) demostráronse fracasadas.

*No tenemos habitación aquí sino para una sola lengua, y esa lengua es el inglés, porque intentamos ver como del crisol surge el pueblo de Estados Unidos, la nación estadounidense, y no una políglota casa de huéspedes.*

(Roosevelt, 1918).

*Es completamente erróneo y antiamericano mantener un programa de educación bilingüe que persigue expresa y abiertamente, mantener su lengua nativa y privarles de un dominio adecuado del inglés que les permita acceder al mercado de trabajo.*

(Ronald Reagan, nun artigo sobre a presenza das linguas de inmigrantes no sistema escolar, publicado no New York Times o 3 de marzo de 1981).

Desde o punto de vista multicultural, o tratamento da lingua adquire unha dimensión importantísima (non en van de lugar a propostas educativas do tipo "educación multilingüe", "educación bilingüe,...), pois, como afirma Rosales (1994, 60), as situacións de carácter multicultural son ao mesmo tempo de carácter multilingüe, xa que cada cultura posúe por termo xeral a súa propia lingua.

As estatísticas demostran a existencia dunha estreita relación entre as linguas e o éxito e promoción académicas en contextos multiculturais. Segundo datos achegados por Santos et al. (1994), no curso 1980-81 só o 12% dos graos de licenciado concedidos nos EEUU foron para as minorías, dos cales, unicamente un 3,5% foi para persoas hispanas. No ano 1989, só o 16% dos hispanos comprendidos entre os 18 e os 24 anos estaban matriculados en ensinanzas de nivel universitario, fronte a un 23,5% de persoas de raza negra ou o 31,8% de raza branca, sempre para o mesmo tramo de idade.

No proceso do ensino, as escolas deben resolver cuestións de alternancia no uso das linguas, cando menos das correspondentes ás comunidades culturais ás que pertencen os alumnos. Rosales (1994) reconece tres posibles modelos de alternancia:

- *Macroalternancia*: Utilización durante os primeiros anos de escolaridade dunha lingua (preferiblemente a lingua materna porque facilita a transición sen traumas da familia á escola e porque permite aproveitar a riqueza expresiva e os conceptos previos do neno), e introdución progresiva doutra, a partir do dominio da primeira.

Esta situación, chegado un momento, pode evolucionar en dous sentidos diverxentes:

- a) Mantemento da primeira lingua tras a introdución da segunda, chegando a un uso equilibrado de ambas (programas de mantemento).

b) Progresivo abandono da primeira en favor do uso da segunda (programas de transición).

- *Microalternancia*. Pode adoptar tres formas diferentes: a) Alternancia temporal (en xornadas ou en medias xornadas. Esixe un gran esforzo do alumnado e do profesorado para dar continuidade ao currículo en dúas linguas). b) Alternancia funcional (en xeral predomina a segunda lingua, aínda que se recorre á primeira como apoio). c) Alternancia segundo áreas curriculares (frecuentemente resérvase a primeira lingua para aquelas áreas nas que se require un maior uso da palabra –sociais, lingua,...–, e a segunda para aquelas onde supostamente o uso da palabra é menor –matemáticas, física,...–).
- *Aprendizaxe por inmersión*. O ensino realízase exclusivamente nunha lingua, correspondente a un grupo cultural, debendo o alumnado do outro adaptarse e aprendela para poder progresar.

Este último modelo é dos que ten sido máis polémico nos últimos anos, particularmente no Estado español. As valoracións en canto á súa efectividade non son coincidentes: nuns casos apuntan o atraso xeral do individuo e os problemas de adaptación, mentres que, por outro lado, se publican os seus éxitos: alumnado anglófono do Quebec canadiano, alumnado non catalán en Cataluña,...

En todo caso, sen ánimo de polemizar, cómpre diferenciar entre os contextos multiculturais recoñecidos e os non recoñecidos. Se a cuestión, desde o punto de vista da educación, parece clara no caso da incorporación de minorías lingüísticas a un contexto social representado por unha soa cultura, *"los problemas surgen cuando convive mas de una cultura en un mismo medio social, o bien, como nos plantea el futuro europeo, cuando hay que preparar para vivir en un contexto multicultural aunque este aún no se muestre plenamente en el medio inmediato"* (Sarramona, 1992, 173).

## □ **Minoría**

É un concepto que xorde de xeito espontáneo nun mundo marcado polas dimensións globais planetarias. Nunha primeira aproximación (dicimos *nunha primeira*

*aproximación* porque, como veremos seguidamente, a conceptualización de maioría e minoría, na práctica, ten máis que ver coa relación de poder dominante/ dominado, que coa entidade numérica), pódese definir coma unha comunidade de persoas que forman un conxunto diferenciado menor, en contraposición a outro, numericamente superior, denominado maioría.

A conceptualización de minoría parte do seu carácter relacional, é dicir, contextualízase e explícase en contraposición a outros grupos; polo tanto, a súa significación só pode entenderse axeitadamente en referencia e contraste á sociedade maioritaria, á cultura dominante, ou en todo caso, a un grupo de privilexiados que disfrutan dunha situación superior. Por outra parte, a reivindicación do *status* de minoría maniféstase como vontade de autodefensa ante a uniformidade e a despersonalización.

Sen embargo, a existencia da diversidade non xustifica por si mesma a formación dunha minoría. O binomio maioría/minoría é unha construción dialéctica do "nós" fronte ao "eles", que implica a toma de conciencia de iguais dentro dun grupo, e a formación dunha xerarquización asimétrica entre os grupos dentro do conxunto da sociedade. Neste sentido cabe falar de distintas minorías: culturais, relixiosas, lingüísticas, sociais,...

Para Calvo (1993, 45-47) a etnicidade e a formación dunha minoría étnica é unha construción social-simbólica-histórica, e, polo tanto, variable e socialmente artificial; como proceso histórico que é debémolo situar dentro dunha cultura determinada e dun sistema produtivo específico. Como consecuencia, a discriminación contra os grupos minoritarios non é instintiva, senón que é unha actitude aprendida, unha crenza ideolóxica e un comportamento cultural histórico, en virtude do cal, cabe unha socialización de solidariedade, de respecto e de crenza igualitaria. *"La democracia, afirma Calvo (1993, 11), es el triunfo de las mayorías, pero la piedra de toque de una verdadera y auténtica democracia es el respeto a las minorías, sean éstas políticas, ideológicas, religiosas, lingüísticas o étnicas"*.



## □ Inmigrante

Aínda que non son exactamente o mesmo, inmigrante e minoría son categorías que, con frecuencia, se utilizan como sinónimos. Se ben é certo que as minorías, como viñemos dicindo, refírense a circunstancias colectivas e relacións de superioridade/inferioridade que non sempre teñen que ver coas migracións (na Sudáfrica do *apartheid*, xustamente a minoría inmigrante representaba a cultura dominante), o certo é que a inmigración ten sido, e seguirá sendo segundo o que se prevé, o factor por excelencia de constitución de minorías.

Como apuntamos noutro momento, tradicionalmente *inmigrante* aparece asociado a forza de traballo de importación, e non necesariamente a estranxeiro. De feito, a categoría de estranxeiro ten unha connotación ben diferente. Cando aínda o Estado español era un país exclusivamente de emigrantes, e no seu territorio non se coñecía o fenómeno da inmigración, as persoas residentes non españolas, eran coñecidas como "estranxeiros", basicamente alemáns, ingleses... que se asentaban en zonas de clima benigno, tiñan un poder adquisitivo superior á media española e representaban un *status* social elevado. Entón, "estranxeiro" tiña unha connotación positiva e asociábase a "rico", "xubilado", ou simplemente "alguén superior á poboación autóctona". Cando construímos o concepto de "estranxeiro" facémolo sobre a idea de "superior", cando construímos o de "inmigrante", facémolo sobre a de "inferior". Entendemos que o inmigrante parte sempre dunha situación política, social e económica *de orixe*, inferior á que nós temos *en orixe*, por iso se ven. Esta construción da súa identidade fronte á nosa, desigual xa en orixe, sérvenos para xustificar con naturalidade a continuación da desigualdade.

O inmigrante é un traballador ou traballadora –por veces, non cualificado–, que chega para acumular capital e voltar. Para elo vese na obriga de traballar moi duro, e manter unha existencia frugal. Progresivamente vai tomando conciencia de que aquela idea de aforrar e voltar non é posible, a situación agrávase pola soedade na que vive, vítima da discriminación social. A solución, entón, pasa por chamar á súa familia. A partir deste momento a situación empeora; o aforro resulta máis difícil: os novos membros que chegan (habitualmente mulleres, nenos e anciáns) son menos cualificados aínda, e non é nada fácil que atopen traballo; a isto haille que sumar a problemática da

escolarización dos fillos, que normalmente se enfrontan a unha lingua descoñecida. Prodúcese a marxinação social. A solidariedade do pobre e a falta de recursos obrígaos a ubicárense en zonas próximas, con poucos servizos e espazos reducidos. Créanse, así, as bolsas marxinais que rodean as grandes urbes. O inmigrante acaba sendo, entón, un traballador de clase social baixa, pero que, sen embargo, é discriminado pola súa orixe racial, cultural ou xeográfica<sup>39</sup>. Como afirma Gundara (1993, 25):

*Los nuevos pobladores pertenecen a la clase social trabajadora debido a los vínculos que mantienen con los medios de producción. No obstante, su relación con las clases trabajadoras europeas se ve enturbiada por el racismo, a su vez nutrido por el estado.*

O sistema escolar xoga un papel relevante na marxinação dos inmigrantes; Gundara (1993) identifica catro áreas fundamentais:

- 1) *Emprego*: Os nenos inmigrantes non teñen iguais oportunidades para atopar emprego ao remate da súa escolarización. Os problemas de integración dificultan e impiden en moitos casos o éxito académico e con isto a cualificación profesional.
- 2) *Status legal*: Os nenos inmigrantes medran, en moitos casos, na inseguridade dos seus dereitos, da nacionalidade,...
- 3) *Pobreza*: É frecuente que os nenos da segunda xeración vivan en perores condicións de vida que a maioría da poboación.
- 4) *Ideoloxía*: Os procesos de escolarización contribúen, sen pretendelo, á marxinação da segunda xeración, o que se agrava coa constitución das contra-culturas escolares.

Algúns países europeos, onde a recepción de inmigrantes se remonta a anos atrás, teñen introducido certos cambios nos seus sistemas educativos co fin de promover unha axeitada escolarización das segundas xeracións de inmigrantes. Nun estudo realizado, tomando como mostra os sistemas educativos de Francia, Alemania, Bélxica, Suecia, Holanda, Austria e Luxemburgo, Ferrer Juliá (1992) observou que estes cambios afectaban os seguintes niveis:

---

<sup>39</sup>É xustamente o caso contrario do que o ocorre co "estranxeiro": a súa orixe social elimina as discriminacións relativas á súa orixe racial (pensemos nos xeques árabes no Levante español).

- *As estruturas.* O máis común resulta organizar clases especiais para a aprendizaxe da lingua do país, normalmente de forma intensiva, en grupos reducidos, dentro ou fóra do horario escolar. Nos países máis avanzados tamén se lles proporcionan ademais, sesións sobre aspectos diversos do seu país de orixe.
- *Os contidos.* A pesar de que algúns países (Bélxica, Luxemburgo,...) procuraron introducir un certo enfoque intercultural nos seus currículos, este intento revelouse como insuficiente.
- *Os métodos de ensino e os materiais.* Malia á importancia do tema, detectada nos países obxecto de estudo, non se observa preocupación por adaptar os libros de texto a esta realidade, primando nos enfoques a perspectiva "nacional" ou a "europeísta".
- *A formación do profesorado.* Existe neste eido, un problema engadido: a situación de desigualdade que padece, en bastantes países, o profesorado estranxeiro encargado da docencia das fillas e fillos de inmigrantes, en comparación co profesorado autóctono.
- *Entorno da escola.* Nalgúns países obsérvase a tendencia a abordar o problema de integración desde unha perspectiva global. Adícanse importantes esforzos para dotar dunha rede de servizos asistenciais ás zonas máis marxinadas das grandes cidades, romper a estreita relación que existe entre migración, pobreza, baixo nivel cultural e educativo, e desarraigo social.

### **3.2. AS DIMENSIÓNS DA EDUCACIÓN MULTICULTURAL**

James Banks (1994, 1995, 1997, 2006)<sup>40</sup> na súa proposta de universalidade na pluralidade –ideal do *pluribus unum*–, outorga á educación multicultural un papel especialmente importante: debe de proporcionar igualdade de oportunidades educativas para todos, asegurando á súa vez un ambiente escolar que reflita a diversidade en toda a súa complexidade. Desde esta óptica, considera cinco dimensións que permiten conceptualizar a educación multicultural en sentido dinámico, abranguendo desde posicións que, sendo próximas á reforma, non cuestionan sen embargo a esencia do sistema educativo, ata actitudes de carácter abertamente transformador:

---

<sup>40</sup> Vid. IEPS (1996); tamén Bartolomé (2004).

- 1) A primeira dimensión sería a *integración de contidos*. Fai referencia á cantidade de aspectos esenciais da instrución e mesmo do currículo que quedan iluminados coa diversidade cultural. O profesor fai uso de exemplos e contidos de variedade de culturas para ilustrar conceptos e principios da súa disciplina. Un exemplo desta dimensión podería ser o chamado “currículo aditivo”.
- 2) A segunda dimensión é a *construción do coñecemento*. Relaciónase co xeito que ten o profesorado de ensinar ao seu alumnado a ver de que maneira as visións e perspectivas culturais condicionan os modos de entender as propias disciplinas. Acentúase a dimensión construtivista do coñecemento recoñecendo que o proceso polo que chegamos a construír ese coñecemento está atravesado por múltiples influencias culturais implícitas e explícitas.
- 3) *Diminución do prexuízo*. Esta dimensión aborda os posibles prexuízos, estereotipos ou discriminacións que se dan no alumnado e na vida das escolas, e as estratexias encamiñadas a superar as actitudes racistas por outras máis democráticas e positivas. A “Educación non racista” susténtase sobre esta dimensión da educación multicultural.
- 4) A *pedagogía da igualdade* ten que ver co xeito en como o profesorado favorece as mesmas condicións de aprendizaxe para todos os escolares, fomentando unhas estratexias e metodoloxías que axuden ás diversas expresións culturais. O docente, neste caso, orienta todo o seu esforzo a conseguir unha calidade maior da aprendizaxe en todo o seu alumnado, independentemente da súa orixe, procedencia ou adscrición cultural e social, tendo como obxectivo o principio de igualdade de oportunidades.
- 5) En último termo estaría a *atención ao conxunto da escola*, de xeito que, tanto a cultura interna da escola, como a súa estrutura, favorezan a igualdade de oportunidades e o máximo desenvolvemento das diferentes expresións culturais que a configuran<sup>41</sup>. Esta dimensión, a máis ambiciosa e transformadora, implica cambios organizativos e estruturais dentro da institución escolar que permitan realmente ás persoas en risco de exclusión, a autonomía, o desenvolvemento, a asunción do poder persoal e a comprensión das propias posibilidades e recursos para participaren activamente na sociedade.

---

<sup>41</sup>Como apunte, quixéramos facer notar que a proposta de Banks só cabe no marco do desenvolvemento da autonomía dos centros educativos –en sentido amplo e non só entendida como autoxestión dos recursos materiais–, e da integración destes no contexto comunitario.

### **3.3. OBXECTIVOS DA EDUCACIÓN MULTICULTURAL**

Os obxectivos da educación multicultural fóronse redefinindo segundo foi evoluíndo o termo que definiría este tipo de enfoque. Seguindo a Ibáñez e Marco (IEPS, 1996, 17-20) recoñecemos dous grupos de autores, correspondentes ao ámbito anglosaxón e ao europeo, respectivamente<sup>42</sup>.

#### **A) Autores anglosaxóns.**

Este grupo de autores, presentan as súas propostas de obxectivos sobre unha base de contrastación práctica moi ampla.

##### **▪ James Banks:**

Catro son os obxectivos que, segundo Banks (1989a), deben definir a Educación multicultural:

- Transformar a escola para que todo o alumnado de diferente sexo, raza, cultura ou grupo social, experimente a real igualdade de oportunidades para aprender.
- Axudar a que o alumnado desenvolva actitudes positivas cara aos diferentes grupos culturais, raciais, étnicos e relixiosos.
- Estimular o alumnado que sofre discriminación ensinándolle a tomar decisións e a desenvolver habilidades sociais
- Axudar o alumnado a entender a interdependencia transcultural e a verse a si mesmo desde a perspectiva dos outros.

##### **▪ James Lynch (1986a e 1986b)**

Foi redefinindo os límites da educación multicultural a medida que foi descubrindo novas dimensións da multiculturalidade (IESP, 1996). Para Lynch, *eliminar os prexuízos de todo tipo* está na base dos obxectivos da educación multicultural, pero para chegar a isto, cómpre recoñecer que hai dous elementos que nos

---

<sup>42</sup>A denominación "anglosaxóns" e "europeos" é convencional, pois algúns dos denominados "anglosaxóns" son tamén europeos (Lynch, por exemplo, é británico). A agrupación acéptase en función da proximidade dos estudos dos autores agrupados baixo unha ou outra denominación, e mesmo pola terminoloxía que empregan: os anglosaxóns refírense a "Educación multicultural", mentres que os "europeos" parecen inclinarse por "Educación intercultural".

condicionan: estamos interconectados e somos interdependentes. Este concepto global permitiulle establecer tres eixos –cultural, social e ambiental– en torno aos que redefinir os obxectivos da educación multicultural:

Baixo o *eixo cultural* englobaríanse os conceptos de:

- Tolerancia
- Diálogo cultural
- Diversidade cultural e interdependencia
- Valores e dereitos humanos, deberes e responsabilidades

Baixo o *eixo social* se incluírían:

- Xustiza e igualdade
- Cidadanía responsable e consumo
- Democracia constitucional
- Responsabilidade económica

O *eixo ambiental* abranguería:

- Interdependencia persoa a persoa
- Interdependencia seres humanos/ecosistema
- Polución
- Conservación das especies que forman a biosfera
- Interacción e interdependencia medio ambiente/economía

A partir destas liñas conceptuais, defínense os **obxectivos** propiamente ditos da educación multicultural desde unha visión global que poderían enunciarse do seguinte xeito:

- Desenvolver a empatía cara a outros seres humanos, o sentido da diversidade humana, a similitude, a diferenza e a interdependencia, así como subliñar a capacidade social, incluíndo a competencia intercultural que nos faga sentirnos "en casa" nun medio cultural diverso.
- Ser conscentes das razóns que orixinan os conflitos intergrupais a niveis internacionais, e, se fose posible, contribuír á súa solución.

- Desenvolver o compromiso de combatir os prexuízos e a discriminación, así como a solidariedade cos dereitos humanos, tanto no propio entorno coma fóra.
- Saber valorar os dignos logros de todos os individuos e grupos humanos e buscar o xeito de contribuír aos mesmos.
- Desenvolver a valoración pola interdependencia seres humanos/medio ambiente, así como a económica, o rol, os obxectivos e as limitacións dos diferentes sistemas económicos, tanto a nivel local como internacional, e promover responsablemente o axeitado benestar económico.
- Adquirir as habilidades prácticas, o coñecemento e as actitudes apropiadas para actuar coma cidadáns, traballadores ou consumidores (a nivel individual, familiar e comunitario) nunha sociedade marcada pola democracia e o pluralismo cultural.
- Desenvolver cualidades imaxinativas, inquisitivas e racionais, tanto a niveis de xuicio como de comunicación, para aplicarlas ás actividades derivadas dos eixos cultural, social e ambiental antes aludidos.

## **B) Autores europeos.**

Malia á constituír un ámbito de investigación relativamente máis recente que noutras latitudes, é salientable a aportación dos investigadores españois a prol dunha teoría da Educación multi/intercultural. En concreto, é de recoñecer a importancia, entre outros, de Galino e Escribano (ver IESP, 1996). Os obxectivos recollidos na súa proposta (Galino e Escribano, 1990) apuntan cara a unha educación intercultural e poderían sintetizarse así:

- Promover a idea de que a diversidade cultural e étnica é un elemento positivo para todos os cidadáns, tanto para os membros dos grupos minoritarios como os dos maioritarios.
- Familiarizar a cada grupo cultural coas características culturais doutros grupos. Desenvolver o principio de que todas as culturas resultan válidas e tan significativas como a propia.
- Proporcionar aspectos culturais distintos ao alumnado. Axudalo a interesarse por dimensións pertencentes a outras culturas como a música, literatura, estilos de vida doutros pobos... sempre alonxándose do folclorismo.

- Iniciar en actitudes e destrezas intelectuais, sociais e emocionais que permitan ao estudante situarse axeitadamente nunha sociedade multicultural e integrada, que, por outra parte, ha ser a do futuro desexable.

Pola nosa parte, incluíríamos tamén a proposta defendida por Rosales (1994), á que el mesmo denomina como educación multicultural interaccionista ou integrada e que, en realidade, entronca directamente coa educación intercultural. Acada esta proposta unha enorme concreción, resultando factible a súa inserción no proxecto curricular que emanara da Lei Orgánica Xeral do sistema Educativo (1990) e compartindo con esta lei a mesma linguaxe.

Rosales (1994) propón como finalidade última a educación para a convivencia en sentido amplo, o que esixe o desenvolvemento da capacidade para o respecto aos dereitos das persoas e o mantemento de relacións pacíficas, comprensivas e solidarias entre as persoas e os pobos. Dita capacidade debe ser entendida no ámbito dos coñecementos, actitudes e valores, e habilidades –como é sabido, os tres grandes bloques de contidos que fixara a LOXSE–.

Corresponden ao *ámbito do coñecemento* os seguintes obxectivos:

- Coñecemento das institucións locais, estrutura, funcións, servizos que prestan. Coñecemento de deberes e responsabilidades cara a estas institucións, e das posibles formas de colaboración con elas.
- Coñecemento das institucións, normas legais reguladoras de dereitos e deberes a nivel nacional ou estatal. Coñecemento da Constitución.
- Coñecemento das institucións, normas legais reguladoras de dereitos e deberes a nivel internacional.
- Coñecemento das características das relacións a nivel internacional entre pobos, razas, culturas. Identificación de conflitos, causas, e posibles solucións.

No ámbito dos *valores e actitudes* se sitúan os seguintes obxectivos:

- Desenvolver nos alumnos o interese por grupos humanos de diversas características (razas, relixións...) que conviven na comunidade.



- Desenvolver no alumnado o interese polo coñecemento e a comprensión das diversas comunidades ou nacionalidades que forman parte do seu país.
- Desenvolver en alumnas e alumnos unha actitude positiva cara ás aportacións feitas por diferentes pobos á civilización humana.

Finalmente, no ámbito das *habilidades* definiríanse os obxectivos:

- Conseguir unha crecente participación en tarefas a nivel de grupo de alumnos e de centro escolar.
- Colaboración efectiva do alumnado coas institucións que a nivel oficial e local coidan do respecto aos dereitos da persoa, do benestar social e da conservación do medio ambiente.
- Colaboración nas actividades de asociacións non oficiais que voluntariamente asisten a persoas pertencentes a grupos socialmente deprimidos.

De maneira máis específica, Rosales (1994) suxire obxectivos para unha educación na comunicación intercultural, como xa propuxeran W.B. Gudykunst, S. Ting-Foomey, R.L. Wiseman (1991):

- Incrementar o coñecemento nos alumnos de como a cultura inflúe na comunicación e como interactúa xuntamente con factores psicolóxicos, sociais, e contextuais, para incidir na comunicación.
- Incrementar a capacidade dos alumnos para explicar semellanzas e diferenzas culturais na comunicación.
- Incrementar nos alumnos a comprensión de problemas culturais que afectan á efectividade na comunicación.
- Incrementar a habilidade dos participantes para determinar cando os problemas culturais inflúen na comunicación en xeral e no desenvolvemento de relacións interpersoais en particular.
- Incrementar o coñecemento dos participantes sobre cuestións éticas en procesos de comunicación con alguén pertencente a outra cultura ou grupo étnico.
- Incrementar a comprensión nos participantes do papel da comunicación na adaptación intercultural.
- Incrementar a preocupación cultural dos participantes.
- Incrementar as habilidades de comunicación intercultural.

- Incrementar nos participantes o coñecemento de como superar as diferenzas culturais e étnicas para construír a "comunidade".

### **3.4. DIFERENTES CLASIFICACIÓNS DOS MODELOS DA EDUCACIÓN MULTICULTURAL**

Os diferentes estudosos da cuestión presentan diversos esquemas nun intento por sintetizar e sistematizar as diversas correntes e programas multiculturais. Nunha aproximación netamente descritiva achegamos algúns destes resúmenes:

**Mauviel** (1985, cit. Merino e Muñoz, 1998, 8<sup>43</sup>) presenta cinco posibles modelos:

- 1) Multiculturalismo paternalista que pretende igualdade de oportunidades mediante programas compensatorios que superen o déficit cultural.
- 2) Educación para a compensación intercultural, aprendendo a aceptar o dereito á diferenza.
- 3) Educación para o pluralismo cultural.
- 4) Educación bicultural e bilingüe.
- 5) Educación multicultural entendida como o proceso de aprendizaxe de competencias multiculturais.

**Banks, J. A.** (1986, cit Vid. Merino e Muñoz, 1998, 8-9), pola súa parte, agrupa os programas existentes nas seguintes categorías:

- 1) Actividade étnica. Incorporación de contidos étnicos ao currículo escolar.
- 2) Desenvolvemento do autoconceito dos alumnos de minorías étnicas.
- 3) Compensación de privacións culturais.
- 4) Ensino das linguas de orixe.
- 5) Loita contra o racismo.
- 6) Crítica radical que busca a reforma da estrutura social.
- 7) Remedios para as dificultades xenéticas.
- 8) Promoción do pluralismo cultural.

---

<sup>43</sup>Artigo publicado tamén no 1995, baixo o mesmo título, en *Revista de Educación*, 307.

- 9) Diferenza cultural: programas educativos que incorporan as diversas culturas e os seus estilos de aprendizaxe.
- 10) Asimilación dos estudantes á cultura maioritaria.

No 1989 nun traballo titulado "Integrating the curriculum with ethnic content: approaches and guidelines", o mesmo J. A. Banks (cit. en IEPS, 1996, 16-17) identifica catro niveis de integración de contidos étnicos e multiculturais que se veñen experimentando desde os anos 60, aos que chama "aproximacións" e que se presentan como aglutinadores dos programas anteriores:

- 1) Aproximación *contributiva*: Presupón limitar a inclusión de contidos étnicos e multiculturais a días especiais, a celebracións de acontecementos ou de personaxes históricos. É a aproximación máis doada de realizar porque o currículo básico non muda, nin nas súas estruturas nin nas súas metas.

Este nivel de integración de contidos multiculturais ten serias limitacións: os estudantes non adquiren unha visión global do rol dos grupos étnicos na sociedade, e a miúdo trivialízase sobre as diferentes culturas.

- 2) Aproximación *aditiva*. Consiste en engadir un libro, un vídeo, unha unidade ou curso de contido multiculturalista ao currículo sen cambialo substancialmente.

Esta aproximación pode supor un primeiro paso na modificación da estrutura do currículo, pero presenta algunhas desvantaxes: por un lado, os contidos multiculturais escollidos para o estudo na aula, son seleccionados, frecuentemente, desde a perspectiva da cultura dominante; por outro, estes contidos aparecen como un apéndice a un todo estruturado e poden presentar problemas didácticos.

- 3) Aproximación *transformadora*. Propón un cambio nas premisas básicas do currículo e permite aos estudantes achegarse a conceptos e problemas desde diferentes perspectivas culturais.

Desde esta perspectiva a cultura maioritaria é unha entre outras. Non se enfatiza a forma na que as diferentes culturas contribuíron á cultura maioritaria. O énfaseponse en como a cultura e a sociedade maioritaria emerxen dunha complexa

síntese e interacción de diversos elementos culturais que se orixinaron dentro de diversos grupos culturais, raciais, étnicos e relixiosos.

- 4) Aproximación chamada *de acción social*. Inclúe os elementos da aproximación transformadora, máis os compoñentes que requiren dos estudantes a capacidade de tomar decisións e actuar en relación con asuntos e problemas multiculturais. O obxectivo é educar os estudantes na crítica social e ensinarlles estratexias de toma de decisións. Este obxectivo enfróntase co tradicional, que trata de fomentar un alumnado pasivo e fácil para aceptar as institucións existentes sen críticas e sen unha verdadeira participación nos conflitos sociais.

**Verne** (1987, cit. Merino e Muñoz, 1998, 9), clasifica os programas multiculturais dos países da OCDE nas seguintes categorías:

- 1) Reagrupamento dos alumnos de cultura igual ou similar.
- 2) Eliminación dos elementos negativos do programa de ensino: revisión de manuais e material escolar.
- 3) Sensibilización do profesorado acerca das características e necesidades culturais das minorías.
- 4) Difusión das informacións de orde cultural entre os grupos maioritarios.
- 5) Contratación de profesores e paraprofesionais de culturas minoritarias.
- 6) Introducción de disciplinas culturais nos programas escolares ou modificación do contido destes.
- 7) Recoñecemento escolar da lingua da minoría.

**Davidman** (1988, cit. Merino e Muñoz, 1998, 9) establece tres enfoques na conceptualización da educación multicultural:

- 1) Igualdade de oportunidades educativas
- 2) Diminución do racismo.
- 3) Pluralismo cultural.

**Grant e Sleeter** (1989, cit. Merino e Muñoz, 1998) propoñen cinco concepcións diferentes:

- 1) De compensación.

- 2) De atención separada de grupos concretos.
- 3) De relacións humanas entre os diferentes grupos.
- 4) De educación multicultural.
- 5) De reconstrución social.

**Etxeberría** (1992, cit. Merino e Muñoz, 1998, 9) agrupa as interpretacións interculturais segundo o tipo de diferenzas ou problemas que se deban abordar en:

- 1) Culturas rexionais.
- 2) Culturas de orixe inmigrante.
- 3) Diferenzas de tipo social entre culturas dominantes e dominadas.
- 4) Educación contra o racismo.
- 5) Educación para a construción europea.

**Jordán Sierra** (1992, 21-22) agrupa os diferentes modelos da educación multicultural segundo se centren en:

- 1) Compensar auténticos ou presuntos déficits doutras culturas.
- 2) Atender as necesidades lingüísticas dos grupos sociais en contacto.
- 3) Combatir o racismo persoal e institucional.
- 4) Conservar as tradicións culturais das minorías.
- 5) Comprometer a estudantes e profesores nunha reforma social que evite que as discriminacións anexas ás delicadas situacións que implican este tipo de relacións.

**Torres Santomé** (1997, cit. García Castaño et al, 1999, 87) fai un percorrido pola historia da educación multicultural desde os seus comezos ata os programas que se realizan na actualidade, establecendo catro modelos ou estratexias diferentes. Cada un destes modelos correspóndese cunha concepción do que é a diversidade cultural:

- 1) Programas que marcan os inicios: xorden como reacción aos da educación monocultural que tratan de forma homoxénea a cultura.
- 2) Programas de educación compensatoria: Persiguen evitar o fracaso escolar dirixido a nenos e nenas de poboacións en situacións de desvantaxe social e económica.

- 3) Programas de educación antirracista. Persiguen a dotación ás persoas dos instrumentos necesarios para desmantelar os discursos, prácticas e estruturas que reproducen o racismo.
- 4) Programas para recoñecer a discriminación e enfrentarse a ela. Non se centran nas dimensións de raza e etnia, senón nos grupos humanos que son obxecto de discriminación por razón de xénero, clase social, idade, minusvalía...

**Arroyo** (1998, cit. García Castaño et al., 1999, 87-88) fai unha recompilación dos diferentes modelos que se teñen desenvolvido no Estado español en educación multicultural e intercultural, e sintetízalos en:

- 1) Esquema proposto por Zabalza (1992), para quen a escola pasou por unha serie de etapas en cada unha das cales se reflicte unha filosofía diferente respecto á diversidade cultural (asimilación-diferenzación-integración-educación igual para todos).
- 2) Os modelos de currículo multi e intercultural aos que se refire Marín Ibáñez (1991) para quen o tipo de ensino e utilidade que se dá á linguaxe dos grupos minoritarios será o criterio que defina os distintos modelos de educación (asimilación total, de mantemento, intercultural e o modelo de restauración).
- 3) Proposta de Villar (1991), seguindo a Grant e Sleeter (1989). Presenta diferentes concepcións da educación en contextos multiculturais: asimilación do diferente, fomento do pluralismo cultural, loita contra a desigualdade da estrutura social e propostas de diversidade cultural.
- 4) Proposta de García Castaño et al. (1993) a partir da análise antropolóxica do concepto de cultura. Verase máis adiante en detalle.
- 5) Esquema proposto por Bartolomé (1994) fundamentado en Banks (1989a) e Grant e Sleeter (1989), entre outros. Divídese en tres aspectos: enfoques, modelos e programas de educación multicultural no marco escolar. O criterio que diferencia a cada un deles responde aos diferentes obxectivos que con eles se persiguen: manter a cultura hexemónica; recoñecer a diversidade; fomentar a solidariedade entre culturas; denunciar a inxustiza, dada a asímetría cultural; ou avanzar nun proxecto educativo global encamiñado cara á interculturalidade e a loita contra a discriminación.

6) Proposta do propio Arroyo (1998), quen organiza a evolución da educación multicultural en seis niveis:

- 1º nivel. A finalidade da educación multicultural é a asimilación, adaptación e compensación.
- 2º nivel: Recoñece a diversidade.
- 3º nivel: Supón a integración a partir do recoñecemento da igualdade de dereitos.
- 4º nivel: Recoñecemento da diversidade como elemento enriquecedor para todos.
- 5º nivel: Busca preservar, restaurar e extender o pluralismo cultural con principios e estratexias que promovan a interacción inter-intra grupos, igualdade de posibilidades políticas, sociais e económicas.
- 6º nivel: Promove a adquisición de "competencias culturais" que permitan ao individuo utilízalas en contextos culturais diversos.

**Merino e Muñoz** (1998, 9-12) tomando como eixos de análise as políticas educativas, clasifican os programas multiculturais en tres grandes grupos:

1) Programas dirixidos por *políticas educativas conservadoras*<sup>44</sup>

- De **corte asimilacionista** (programas de 7º a 10º de Banks, 1986). O alumnado das minorías étnicas deben ser animados a abandonar a súa identidade cultural e a participar plenamente da cultura dominante co fin de evitar sufrir retrasos na súa carreira académica.
- Programa de **diferenzas xenéticas** (programa 3º de Verne, 1987). As diferenzas nos resultados académicos débense ás características biolóxicas do alumnado das culturas minoritarias. Os estudantes son reagrupados en función dos seus cocientes intelectuais co fin de ofertárselles programas distintos conducentes á obtención de titulacións máis ou menos prestixiadas<sup>45</sup>.

---

<sup>44</sup>Programa 1 de Torres Santomé (1997).

<sup>45</sup>Pertencería a este grupo, tamén, o modelo 1 na clasificación de Jordán Sierra (1992).

2) Programas dirixidos por *políticas educativas neoliberais*. Ubicárianse aquí:

- Os programas de **educación compensatoria** son necesarios para recuperar o déficit sociocultural dos xoves pertencentes a minorías étnicas (3º de Banks, 1986; 1º de Mauviel, 1985; 1º de Davidman, 1988; 1º de Grant e Sleeter, 1989)<sup>46</sup>.
- Os nenos das minorías étnicas obteñen peores resultados porque reciben o ensino nunha lingua que non é a materna, de aí que sexa necesario organizar **programas biculturais e bilingües** (4º de Mauviel, 1985; 4º de Banks, 1986; 7º de Verne, 1987; 1º e 2º de Etxeberría, 1992)<sup>47</sup>.
- Programas de **aditividade étnica**. Os contidos étnicos son engadidos ao currículo escolar, sen previa reestruturación ou revisión do mesmo. Corresponderíase co programa 1º de Banks (1986).
- Programas de **desenvolvemento do autoconcepto**: o contido étnico pode contribuír ao afortalamiento do autoconcepto dos alumnos das minorías. Ao currículo escolar engádenselle unidades didácticas que salientan a contribución dos grupos étnicos á riqueza histórico-cultural da nación (2º de Banks, 1986).
- Programas de **educación non racista**, destinados, na súa maioría, a reducir a presenza de elementos racistas no profesorado, no material didáctico e na convivencia escolar (5º de Banks, 1986; 2º de Davidman, 1988; 4º de Etxeberría, 1992)<sup>48</sup>.
- Promoción do **pluralismo cultural**: a escola debe promover as identificacións étnicas, atender aos estilos de aprendizaxe propios e os contidos culturais específicos; mesmo se deberan establecer escolas étnicas propias que manteñan as culturas e tradicións (8º de Banks, 1986; 3º de Mauviel, 1985; 3º de Davidman, 1988)<sup>49</sup>.
- Desenvolvemento de **competencias multiculturais**, entendido como o proceso polo que unha persoa desenvolve un certo número de competencias en múltiples sistemas de normas de percibir, avaliar, crer e

---

<sup>46</sup> Incluiríamos tamén o programa 2 de Torres Santomé (1997).

<sup>47</sup> Tamén o modelo 2 de Jordán Sierra (1992).

<sup>48</sup> Modelo 3 de Jordán Sierra (1992) e 4 de Torres Santomé (1997).

<sup>49</sup> Modelo 4º de Jordán Sierra (1992).



facen. Require unha intensa interacción de individuos de culturas varias na mesma escola (5º de Mauviel, 1985).

- **Educación para a construción europea.** Trataríase dunha "relación entre culturas iguais (non dominadas nin dominantes) que libremente pretenden atoparse, coñecerse e comprender mellor para cohesionar un proxecto político a longo prazo" (5º de Etxeberría, 1992).
- Modelo de **integración pluralista.** A escola prepara o alumnado para vivir nunha sociedade onde a diversidade cultural se recoñece como lexítima. Desenvólvese a capacidade de traballar conxuntamente na construción conxunta dunha sociedade onde as diferenzas culturais téñense como unha riqueza común e non coma un elemento de división. Sería "un dos modelos que mellor traducen o concepto e os fins da educación intercultural" (Merino e Muñoz, 1998, 11)<sup>50</sup>.

### 3) Programas promovidos desde o *paradigma socio-crítico*

A teoría crítica considera que a educación multicultural ou intercultural é unha nova forma que a ideoloxía burguesa adoita para presentar na escola os temas conflictivos, descontextualizándoos das súas repercusións sociais e políticas, da súa dimensión de poder, desdebuxando desta maneira os problemas sociais, raciais e de xénero (Etxebarría, 1992).

Fronte a esta concepción liberal, a teoría crítica aboga por un modelo de educación multicultural que se basee na identificación dos grupos e problemas sociais co fin de entrar nun proceso de liberación e de conquista dos dereitos que lles foran negados tradicionalmente. Para algúns autores (Alegret, 1992; Stone, 1981), un exemplo deste paradigma sería o modelo de educación antirracista, na medida en que entende o racismo coma un sistema de causalidade complexa –racial, cultural, económica, social e política–, que xustifica unha relación de dominador/dominado<sup>51</sup>.

Pola súa parte, **García et al.** (1993, 83 e ss.) presentan unha clasificación que se sustenta no convencemento de que detrás de cada modelo de educación multicultural encóntrase unha concepción da cultura. Seis son os modelos que se propoñen:

---

<sup>50</sup>Modelo 5º de Jordán Sierra (1992).

<sup>51</sup>Programa 4 de Torres Santomé (1997).

- 1) *Educación para igualar*: a asimilación cultural. Trátase de igualar as oportunidades educativas para alumnos culturalmente desfavorecidos. Os supostos claves sobre os que se asenta son: 1) os nenos culturalmente diferentes á maioría experimentarán desvantaxes de aprendizaxe nas escolas sometidas aos valores dominantes; 2) para remediar esta situación, creada polos programas de educación multicultural, débese aumentar a compatibilidade escola/fogar; 3) mediante os programas que promove este enfoque aumentarase o éxito académico dos alumnos. Encadraríanse aquí todos os modelos sustentados pola teoría do déficit cultural, coincidentes, basicamente, cos denominados programas dirixidos por políticas educativas conservadoras (Merino e Muñoz, 1998).
- 2) *Entendemento cultural*: o coñecemento das diferenzas. Neste enfoque apóstase por unha necesaria educación acerca das diferenzas culturais e non dunha educación dos chamados "culturalmente diferentes". Educación multicultural, significa agora, aprender acerca dos diversos grupos culturais, profundizando nas diferenzas culturais e, co mesmo énfase, no recoñecemento e identificación das similitudes culturais. Responderían a este modelo, por exemplo, os programas que Merino e Muñoz (1998) denominan de aditividade étnica e de desenvolvemento do autoconceito.
- 3) *Pluralismo cultural*: preservar e extender o pluralismo, ese é o obxectivo. Xorde da non aceptación por parte das minorías étnicas das prácticas de aculturación e asimilación ás que se atopan sometidas en contacto coas culturas maioritarias. Para que poida medrar o pluralismo cultural é necesario que exista diversidade cultural na sociedade, que se interaccionen os grupos internamente e entre si, que exista igualdade de oportunidades para todos os grupos e que a sociedade valore a diversidade cultural. Os programas de promoción do pluralismo cultural, de educación para a construción europea e os de integración pluralista ubicaríanse neste modelo.
- 4) *A educación bicultural*: a competencia en dúas culturas. A educación multicultural deberá producir suxeitos competentes en dúas culturas diferentes. A lingua, entendida como ponte entre culturas, pasa a ser un elemento decisivo no desenvolvemento de competencias culturais diferentes, ao igual que sucede cos chamados programas biculturais e bilingües doutros paradigmas.

- 5) *A educación como transformación*: Educación multicultural e reconstrución social. A educación multicultural enténdese como un proceso encamiñado a lograr un desenvolvemento dos niveis de conciencia dos estudantes das minorías, dos seus pais e nais e da comunidade en xeral. O obxectivo é capacitalos para a execución de accións sociais baseadas nunha comprensión crítica da realidade. Este modelo e o seguinte corresponderían ao grupo que Merino e Muñoz (1998) denominan programas promovidos desde o paradigma socio-crítico.
- 6) Educación antirracista. Propón a organización dunha intervención educativa axeitada para que o racismo –fenómeno ideolóxico– non se reproduza. Diferénciase abertamente dunha educación simplemente non racista, en que ésta considera o racismo unha cuestión de discriminación facilmente superable, polo que propón unha estratexia educativa na que se transmitan os valores e contidos necesarios para que o racismo non se produza.

### **3.5. EDUCACIÓN MULTICULTURAL E SOCIEDADE DA INFORMACIÓN: PRINCIPIOS DE ACCIÓN DESDE A PEDAGOXÍA INTERCULTURAL**

As sociedades occidentais van mudando progresivamente en espazos onde a mestizaxe cultural, lingüística, racial e relixiosa é un activo á alza. A acelerada globalización, o incremento cuantitativo das migracións cara ao cono norte, e a posibilidade de que a inmigración deveña nun “problema” permanente, enfronta ás nosas sociedades, fundamentadas na uniformidade, ao gran problema da diversidade. A profunda transformación que están a sufrir os alicerces tradicionais nos que fomos socializados obriga sen máis dilación á comprensión do “outro”, á comprensión do seu mundo. Entendemento e diálogo son dous instrumentos imprescindibles no difícil camiño de aprender a “vivir xuntos”. Estes son, en esencia, os obxectivos e a finalidade da acción educativa intercultural.

Pero, que é, que define ou que diferenza a educación intercultural dentro da diversidade dos modelos de educación multicultural que revisamos anteriormente? Merino e Muñoz (1998) presentan a educación intercultural como un movemento de renovación que non se debe concebir como un único modelo válido, aillado dos seus antecedentes ou claramente predominante na actualidade, senón coma unha alternativa

integradora e superadora que trata de recoller aspectos eficaces e positivos doutras correntes. É, por tanto, un proxecto educativo holístico, que supera o ámbito meramente escolar, aberto e dinámico, que require ser adaptado ao contexto ou á situación concreta.

En canto ao suxeito da educación, á diferenza doutros modelos da educación multicultural, a acción intercultural non ten por que ligarse necesariamente ás minorías, senón tamén ás maiorías culturais, conformándose desta maneira como unha das dimensións básicas da educación xeral dos individuos que persigue a redución de conflitos (diminución dos prexuízos e estereotipos), o desenvolvemento cultural (pluralismo cultural) e a participación de todos por igual (Vázquez Gómez 1994, García Castaño 1999).

Vázquez Gómez (1994) establece como presupostos pedagóxicos que constitúen a base para rexer a acción educativa intercultural, os seguintes principios:

➤ *Antropolóxicos: identidade, diálogo e diversidade*

A meta fundamental dos programas de educación intercultural é axudar os participantes a construír e definir a súa propia identidade e a valorar a dos outros (Merino e Muñoz, 1998). A identidade individual ou persoal proporciónalle ao individuo a unidade da súa personalidade no transcurso do tempo. A identidade cultural, unha das dimensións da identidade persoal, permite ao individuo recoñecerse como membro dun colectivo ou dunha cultura.

Desde a identidade, homes e pobos ábreanse ao diálogo, á comunicación, fundamento da relación intercultural. Dado que a identidade é un proceso dinámico, unha xestión de cambio e continuidade entre o individuo e o entorno social (Merino e Muñoz, 1998), as persoas e colectivos cun baixo autoconcepto (excluídos sociais, minorías culturais marxgadas, familias desestruturadas, etc.) ou cunha débil ou ambigua identidade cultural (inmigrantes de segunda xeración, etc.), ademais doutras consideracións (incidencia no rendemento escolar, na adaptación persoal e social, etc.), estarían, na práctica, excluídos da participación no diálogo intercultural. Os modelos interactivos de comunicación están, pola contra, moi ligados aos procesos que normalmente se describen na educación intercultural por canto favorecen as relacións de

amizade e de cooperación, contribúen a afortalar a autoestima e facilitan a construción de identidades capaces de incorporar novos elementos culturais descubertos na interacción (Bartolomé, 2004).

Desbotar a idea de que sempre é irremediable unha exclusión mutua entre, por un lado, a preservación de identidades e peculiaridades étnicas ou culturais de grupos minoritarios desfavorecidos e, por outro, promover a mobilidade social ascendente ou o acceso a instancias de maior poder socioeconómico destes grupos, son, pois, tarefas que competen á acción educativa intercultural (García Castaño, 1999) e que nos levan directamente ao terceiro principio antropolóxico: a educación para a diversidade.

A educación para a diversidade require, como afirman Merino e Muñoz (1998) restablecer a multidimensionalidade, a heteroxeneidade e a complexidade da educación. A pertenza a diversos grupos non é a única característica individual. O sexo, a idade, a relixión, as aficións son outras diferenzas que afectan no principio da diversidade e que van máis alá das diferenzas entre estranxeiros e autóctonos, forman parte da diversidade intracultural. Debemos entender entón que as sociedades deben prepararse, existan ou non inmigrantes estranxeiros nelas, para que os individuos poidan desenvolverse en tales diversidades (García Castaño, 1999). A formación en interculturalidade non aparece, xa que logo, necesariamente vinculada en exclusiva á presenza de inmigración estranxeira. Finalmente, o diálogo non se produce entre culturas en abstracto, senón entre individuos con diferentes identidades culturais.

➤ *Epistemolóxicos: existencia de valores universais comúns ás diferentes culturas*

Tanto a acción como a reflexión sobre o intercultural requiren que se parta de certos valores universais, comúns ás máis diversas culturas (Jordán 1992, Vázquez Gómez 1994). Chegar a ese valor ou valores incondicionados precisa da superación do etnocentrismo cultural o que, á súa vez, esixe un certo relativismo axiolóxico. Optar polo relativismo cultural supón obrigarse a aceptar os valores que fundamentan o dereito e as condicións da coexistencia de valores diferentes (Merino e Muñoz, 1998).

Sen embargo, non pode tratarse unicamente do fomento ou da educación na tolerancia pasiva, dunha especie de *laissez-faire*. O interculturalismo esixe a busca conxunta e solidaria, sobre a base do diálogo e a participación, dalgúns valores comúns,

o que non só non debe eludir, senón que debe incluír, a crítica e a autocrítica cara a todos aqueles aspectos ou prácticas, individuais ou grupais, que atentan contra da dignidade humana.

Para Olveira et al. (2005) o achegamento intercultural para o afortalamo da persoa e do grupo require seguir unha estratexia de tres pasos na comunicación intercultural:

- Descentralización. Referida á distancia que o profesional debe establecer con respecto a el mesmo como portador de determinados valores culturais.
- Penetración no sistema do outro, necesaria na comprensión do outro. Implica a tolerancia dos diferentes aspectos, o descubrimento dos marcos de referencia únicos e a capacidade de facer observacións desde o punto de vista da outra persoa, da outra cultura e da outra realidade.
- Negociación-mediación. A negociación supón asegurar unha serie de intercambios de puntos de vista para chegar a un acordo; a mediación permite conciliar ou reconciliar as partes no momento do intercambio.

A educación intercultural, en definitiva, designa a formación de todo cidadán (Muñoz e Merino, 1998):

- no coñecemento, a comprensión e o respecto das diversas culturas da sociedade actual;
- no aumento da capacidade de comunicación e de interacción con persoas das diversas culturas;
- na creación de actitudes favorables á diversidade de culturas.

➤ *Praxiolóxicos e tecnolóxicos*

Os procesos educativos en sociedades culturalmente complexas, dense no ámbito da educación formal ou non formal, son procesos conformes a modelos de acción-intervención (Vázquez Gómez, 1994). Neste sentido, tamén no marco da educación intercultural, como en calquer outra teoría da educación, deben deseñarse programas de intervención educativa que sexan viables e eficaces na consecución dos seus obxectivos.

A elaboración dos programas haberá de partir dunha combinación entre a análise das comunidades concretas nas que se porán en marcha e o compromiso cunha concepción global, universal, do feito cultural (García Castaño, 1999).

No referido a análise do contexto, Muñoz e Merino (1998) apuntan as seguintes consideracións, para o caso concreto dos centros que escolarizan alumnado inmigrante:

- Evitar o macroconceito de *inmigrante estranxeiro* por canto representa unha irrealidade que enmascara a súa heteroxeneidade.
- Indagar e coñecer as actitudes da poboación receptora.
- Abondar no coñecemento dentro do centro, do grao de aceptación mutua e de integración real.

En canto aos valores, obxectivos e principios pedagóxicos destes programas de intervención, os mesmos autores sinalan os seguintes:

- Formación e afortalamiento na escola e na sociedade dos valores humanos de igualdade, respecto, tolerancia, pluralismo, cooperación e corresponsabilidade social.
- Recoñecemento do dereito persoal de cada alumno a recibir a mellor educación diferenciada, con coidado especial da formación da súa identidade persoal.
- Recoñecemento positivo das diversas culturas e linguas e da súa necesaria presenza e cultivo na escola.
- Atención á diversidade e respecto ás diferenzas, sen etiquetar nin definir a ninguén en virtude destas.
- Non segregación en grupos à parte.
- Loita activa contra toda manifestación de racismo ou discriminación.
- Intento de superación dos prexuízos e estereotipos.
- Comunicación e interrelación entre todos os alumnos.
- Participación activa dos pais.





**SEGUNDA PARTE**

**O CONTEXTO CULTURAL GALEGO:  
DIVERSIDADE INTERNA E MIGRACIÓNS**



#### **4. ELEMENTOS CONFIGURADORES DE MULTICULTURALIDADE EN GALIZA. A DIVERSIDADE CULTURAL INTERNA**

De maneira xenérica o “multiculturalismo” alude á constatación do feito plural dentro dun mesmo espazo social, político ou territorial. Emerxe como problema no mesmo momento no que unha sociedade determinada percibe que a súa realidade multicultural representa unha ameaza para o mantemento da súa cohesión política ou social (Escámez, 1999). Esta afirmación suxire a existencia duns valores, prácticas, crenzas e hábitos, que son considerados por unha parte do grupo social de referencia como elementos ordenadores da vida individual e colectiva, necesariamente válidos e practicables en todo o ámbito territorial ou político.

As tensións aparecen, non tanto pola existencia das diferentes culturas, como pola convivencia nese mesmo espazo de persoas en cuxa construción identitaria, persoal ou colectiva, interveñen factores substantivos que entran en contradición cos axiomas postulados polo grupo maioritario para o mantemento do *statu quo*.

Nesta mesma liña incide Escámez (1999, 251) afirmando que os auténticos problemas multiculturais aparecen nos estados plurinacionais e poliétnicos posto que neles enfróntanse distintas cosmovisións, diferenciadas formas de concebir o sentido da vida e da morte e diversos modos de organización moral e social.

Este esbozo xenérico é tamén a radiografía rápida do conflito cultural, máis ou menos explícito, na realidade española, que ten as súas repercusións, como é natural, na actividade política estatal e local.

Sen embargo, máis alá do conflito nacional e étnico no ámbito estatal, a problemática do multicultural reproducese tamén en ambientes máis restrinxidos, nos territorios diferenciados que conforman a realidade política e territorial española. Cada cultura é en realidade multicultural e dinámica, igual que cada un de nós somos o produto de múltiples elementos multiculturais.

Que nunha mesma sociedade, nun mesmo territorio, convivan persoas con bagaxes culturais diferentes, pode tomarse como unha ocasión para medrar en humanidade persoal e social. A tensión entre os distintos colectivos culturais debe levar necesariamente nas sociedades democráticas, a solucións dialogadas e de consenso; finalmente, ao diálogo entre culturas e entre persoas.

Desde esta óptica, os galegos e as galegas deberíamos estar, polo menos a priori, en excelente disposición para abordar o proceso de comprensión doutras culturas que se abre co auxe do fenómeno migratorio actual<sup>52</sup>.

Nós somos unha sociedade culturalmente plural. O noso tecido produtivo tradicional, fundamentalmente primario; o arraigo do pensamento minifundista; o hábitat, disperso e numeroso; a precariedade económica e os desequilibrios entre a zona costeira e o interior, son algúns dos moitos factores que, sendo en si mesmos configuradores de diversidade, deron lugar en Galiza a un dos elementos con maior capacidade de fomentar a pluralidade cultural: as migracións. A reconstrución identitaria dos galegos fóra do país, a apertura a outras realidades e o retorno, fan que non sexa posible falar do fenómeno multicultural na Comunidade sen referirse a este episodio tan significativo na nosa historia, e intensificado no presente coa entrada dos novos inmigrantes.

Retomando a cerna da cuestión que nos ocupa neste capítulo, sinalaremos, ademais, outros elementos que configuran a nosa realidade multicultural. A existencia de máis dunha lingua nun mesmo territorio ou a presenza de minorías étnicas son

---

<sup>52</sup>Ao ser aínda entre nós moi inmaduro o feito inmigratorio, debemos interpretar con certa cautela os resultados que arrojan as, polo momento, escasas investigacións que se están a facer ao respecto. Así, por exemplo, na investigación dirixida por Santos (2003), os alumnos de Ensino Secundario Obrigatorio que integraban a mostra amosaban unhas actitudes basicamente positivas cara a diversidade cultural e unha boa disposición a interactuar no marco escolar con nenos e nenas doutra orixe étnico-cultural. Fronte a isto, os seus pais, sen se manifestaren radicalmente en contra da interacción cultural, expresaban, sen embargo, unha prevención selectiva ante determinadas culturas –o 58,5% levaríase un bo disgusto se o seu fillo ou filla casase cunha persoa xitana e o 46,3% se o fixese cunha árabe–.

O tempo irá indicando ata onde a preocupación manifestada polos pais é simplemente puntual ou encubre prexuízos “maiores”; teñamos en conta que, ata o de agora, a minoría cultural máis presente en Galiza era a xitana, e que de entre os novos inmigrantes, os de procedencia árabe son os que, *a priori*, presentan rasgos culturais máis dificilmente asimilables por Occidente. Por outra parte, haberá que estar ao tanto de se a boa disposición manifestada polos xoves responde a un discurso dentro do politicamente correcto ou se, pola contra, a conciencia da pluralidade é verdadeiramente xa un patrimonio das novas xeracións.

factores amplamente recoñecidos na bibliografía ao uso como indicadores de pluralidade cultural.

A vinculación política de Galiza a respecto da coroa de Castela, en condicións pouco vantaxosas para a primeira, trouxo ao país unha nova lingua destinada a desprazar á xa existente. Actualmente cooficiais, aínda que non sempre fora así, galego e castelán gozan, sen embargo, de desigual prestixio e recoñecemento, orixinando esa incómoda situación que adoita coñecerse como diglosia. Representan en esencia, cadansúa realidade cultural e, inevitablemente, política. Unha lingua remite ao culturalmente propio e á resistencia á desaparición do feito diferencial, a outra simboliza o alleo e o intento de asimilación cultural.

A presenza do pobo xitano, de longa tradición na nosa comunidade, é, seguramente, o exemplo máis significativo dunha minoría étnica que, malia á persecución secular da que foi obxecto, soubo manter a súa identidade como pobo diferenciado. Identificados absolutamente co territorio, non senten, porén, a súa pertenza ao feito cultural galego.

A necesidade da mensaxe intercultural xustifícase na nosa comunidade, polo tanto, non só pola recente presenza de estranxeiros. É a propia diversidade cultural interna a que demanda a intervención neste sentido. Parece impensable conseguir cidadáns tolerantes e respectuosos cos membros doutras culturas externas, cando nos seus ambientes máis próximos se respira indiferenza ou mesmo desprezo cara a lingua propia, as persoas xitanas, ou as formas de vida tradicionalmente rurais. A forza dunha axenda programática de educación intercultural reside no propósito de lograr de todo alumno, por medio de calquera área e ámbito curricular, unha sólida competencia cultural que o capacite para a vida responsable nunha sociedade aberta e plural.

Analizaremos agora, polo miúdo, cada un dos devanditos indicadores da diversidade cultural na Galiza. Abordaremos neste capítulo certos elementos constitutivos de diversidade interna: a interacción entre medio e poboación, o conflito lingüístico e a minoría cultural xitana. A especificidade do fenómeno migratorio na cuestión multicultural aconsella un capítulo á parte.

#### **4.1. MEDIO FÍSICO, DEMOGRAFÍA E DISTRIBUCIÓN TERRITORIAL DA POBOACIÓN: TRES INDICADORES DA DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL**

Directa ou indirectamente, a relación entre medio ou espazo físico, e construción identitaria individual e colectiva está presente en numerosos autores de diversos xéneros.

Pérez-Sanjulián (2003, 150-158) reconece como característica das literaturas emerxentes en todos os contextos espaciais e temporais, o acento que poñen na necesidade da descuberta e de reapropiación do espazo orixinario, dentro do proceso da afirmación da identidade<sup>53</sup>.

Desde a antropoloxía, reclámase, tamén, a inclusión da variable espazo como un dos elementos configuradores da identidade. Neste sentido, Gondar (1993, 13-14) sostén que, sendo a ocupación do espazo unha característica básica do ser humano, dada a súa condición material, sen embargo, non se vivencia de igual modo ese espazo por parte de cada individuo. As persoas establecemos co espazo que consideramos como propio, relacións que varían en “intensión” e extensión, o que, ao cabo, vai dar lugar a distintas identidades territoriais.

A referencia ao medio en sentido máis ou menos restritivo, aparece tamén nas definicións que interpretan a cultura como un instrumento de supervivencia física<sup>54</sup>.

En todo caso, parece evidente que o espazo físico condiciona o *modus vivendi* dos individuos, repercutindo na actividade económica dos seus membros, na evolución demográfica e, mesmo na distribución da poboación dentro dun territorio. En sentido

---

<sup>53</sup>O tratamento literario da paisaxe como referente identitario reproducése en todas as nacións exemerxentes. Iníciase co chamado “nacionalismo xeográfico” de finais do s. XVIII e amplíase posteriormente, no romantismo latinoamericano, a través das influencias de Chateaubriand e Saint-Pierre, transformando a súa exuberancia incontrolable en “paisaxe”. A fascinación pola natureza recién inventariada continúa tamén no inicio do século XX na denominada literatura indixenista ou nacionalista. Na actualidade, é un fenómeno recorrente nas literaturas producidas en África.

No caso galego, a importancia deste tema resulta vital para os momentos fundacionais da nosa literatura, sendo de especial transcendencia en toda a produción do Rexurdimento, nomeadamente na primeira obra de Rosalía de Castro, Cantares gallegos. Xa no século XX, Otero Pedrayo constrúe un rigoroso discurso que permite describir, explicar e, xa que logo, afirmar a nación. Cunha lóxica sustentada en que observar a paisaxe é observarnos a nós mesmos, e comprendela é, en certa maneira, entendernos a nós, a paisaxe configúrase no discurso oteriano como un dos elementos esenciais para a creación do sentimento de identidade e, en consecuencia, de conciencia nacional (cfr. Pérez-Sanjulián, 2003).

<sup>54</sup>Cfr. (1992) e Escámez (1999).

recíproco, a actividade do home modifica o medio, ocupa ambientes naturais e crea novos espazos artificiais que, á súa vez, incidirán na construción das diferentes identidades.

Galiza segue aparecendo aínda coma un país preferentemente rural<sup>55</sup>, onde a pervivencia das vellas aldeas case se confunde cos procesos de suburbanización e contraurbanización que se desenvolveron nas últimas décadas na periferia das cidades<sup>56</sup>. Á parte deste peso do elemento rural, Galiza soporta unha gran desigualdade na distribución territorial das súas xentes en dous sentidos: por un lado, existe unha gran dispersión en número moi elevado de núcleos, e pola outra, a poboación concéntrase maioritariamente na zona costeira.

#### **4.1.1. Medio físico e evolución demográfica**

Galiza é aínda na actualidade un territorio intensamente habitado, de feito a súa densidade de poboación é equiparable a moitas zonas europeas altamente desenvolvidas e supera a media española: a 1 de xaneiro de 1998, a densidade de poboación en Galiza era de 92,1 hab/km<sup>2</sup>, fronte á española de 78,8 hab/km<sup>2</sup><sup>57</sup>; a 31 de decembro de 2001 a cifra situábase en 91,2 hab/km<sup>2</sup> (Censo de Poboación e Vivendas 2001). Sen embargo, o baixo crecemento vexetativo, o avellentamento da poboación e o artellamento do territorio, desequilibrado e disperso, en estreita relación cunha determinada dinámica

---

<sup>55</sup>A Unión Europea define a rexión rural en función de tres criterios: porcentaxe elevado de emprego agrícola con respecto ao emprego total, baixo nivel de renda agrícola e baixa densidade de poboación ou tendencia a unha despoboación de importancia. Non obstante, a maioría das rexións rurais europeas fican definidas como rexións menos desenvolvidas, é dicir, aquelas que teñen un P.I.B. inferior ao 75% da media comunitaria. Galiza é unha das rexións consideradas menos desenvolvidas, ao tempo que resulta ser fundamentalmente rural (Peña e Rodríguez, 1999, 161).

<sup>56</sup>En relación ao proceso engulidor das zonas rurais debido á expansión das cidades en Galiza, e sobre o que volveremos máis adiante, Xerardo Estévez (2003, 30) sinala que: “A medida que vai mudando a face das cidades, empezan a urbanizarse as periferias e, máis tarde, respondendo a unha filosofía moi estendida de “vivir no campo”, proliferan as vivendas emparelladas en terreos rurais, ás veces relativamente afastadas das poboacións. Arredor dos principais núcleos urbanos vaise xerar un proceso de *metropolización* espontáneo, que escapa das imposicións reguladoras do planeamento na procura do máximo beneficio, eludindo as cargas urbanizadoras. Este fenómeno pseudo-metropolitano consolidouse co consentimento xeral, xa que a cidade capital non era quen de soportar a forte presión demográfica e a escalada do mercado inmobiliario, e certos municipios limítrofes acollían o crecemento sen poñeren trabas urbanísticas, sen preveren a dotación de servizos nin de infraestruturas de conexión. As entradas e saídas das cidades, onde se concentran as oportunidades de emprego e as actividades terciarias, convértese nun calvario”.

<sup>57</sup>Asociación Proyecto de Investigación Galicia 2010 (2000).

económica, perfilan unha configuración ambiental que coloca a Galiza nunha situación de grave risco de descohesión social.

É certo que a densidade de poboación na Comunidade, considerada no conxunto territorial, non arroxa datos especialmente alarmantes en relación ao que acontece en Europa. Sen embargo, a paulatina diminución da poboación que vive en Galiza na actualidade, xunto co notoriamente baixo crecemento vexetativo –un –3,4 por mil , fronte ao 1 por mil da media europea (Estévez, 2003, 31)–, invita a pescudar no comportamento e na causalidade do proceso demográfico galego.

**Táboa II.1. Crecemento acumulativo anual intercensal (%).  
1860-1991**

<b>Períodos</b>	<b>Galiza</b>	<b>Total do Estado</b>
1860-1877	0,21	0,47
1877-1887	0,25	0,55
1887-1900	0,34	0,45
1900-1910	0,41	0,71
1910-1920	0,29	0,68
1920-1930	0,49	1,02
1930-1940	1,13	0,95
1940-1950	0,43	0,78
1950-1960	-0,01	0,84
1960-1970	-0,07	1,05
1970-1981	0,58	0,97
1981-1991	-0,12	0,44

FONTE: Asociación Proyecto de Investigación Galicia 2010 (2000).

A taxa de crecemento acumulativo anual amósase como unha primeira aproximación á demografía dun país. No caso galego, este indicador revela que, desde 1860 –ano no que comezan a publicarse regularmente estatísticas de poboación no Estado–, a poboación medrou a un ritmo do 0,32%, fronte ao 0,71% no conxunto español. Crecemento que, por outra parte, non se produce de maneira constante, senón



que experimenta diversos ritmos de aceleración e desaceleración, ata chegar a actual etapa caracterizada pola diminución da poboación (ver Táboa II.1, p. 162).

Relacionando os datos que a Táboa II.1 proporciona acerca do crecemento acumulativo, e os reflectidos na Táboa II.5 (p. 220) sobre a emigración galega, observamos que, malia a enorme sangría que a emigración provocou nas décadas de 1900-1910 e 1920-1930, a poboación continuaba medrando nos seus valores absolutos.

O incremento do crecemento acumulativo intercensal ata o 1,13% no período 1930-1940, coincide coa gran crise económica mundial que, como veremos, frea a saída de galegos para a emigración e potencia o retorno, e mesmo as repatriacións, dos que estaban fóra. Sen embargo, na década 1950-1960 o crecemento da poboación galega estabilízase<sup>58</sup> iniciándose, a partir dese momento, o decrecemento da mesma en termos absolutos. Nesta época, abandonan Galiza perto de 300.000 persoas (ver Táboa II.5. Etapas da emigración americana, p. 220). No decenio 1960-1970, período de crecemento económico sen precedentes e de reorganización espacial da poboación española en función dos polos de desenvolvemento industrial, Galiza volve perder máis de 200.000 persoas, homes na súa maioría, que emigran cara Europa ou outras áreas españolas. O crecemento vexetativo non logra compensar o fluxo migratorio e como consecuencia no ano 1970 Galiza aparece con 20.000 habitantes menos que no 1960 (VV. AA., 1984a, 247)<sup>59</sup>, o que se traduce nun crecemento acumulativo intercensal, novamente, negativo: -0,07% fronte ao 1,05% do conxunto español (ver Táboa II.1, p. 162)

Desde a publicación do Censo de 1970 ata o de 1981 a poboación experimenta un crecemento de 135.509 habitantes (ver Gráfica II.1, p. 164), o que dará lugar a un crecemento acumulativo intercensal do 0,58. Os fluxos de retorno provocados pola crise económica dos setenta é, seguramente, o fenómeno de maior incidencia neste cómputo.

---

<sup>58</sup> No ano 1950, a poboación total en Galiza era de 2.604.200 habitantes; no 1960, era de 2.602.962, polo que a variación poboacional sitúase en -1.238 habitantes (VV. AA., 1984a, 246).

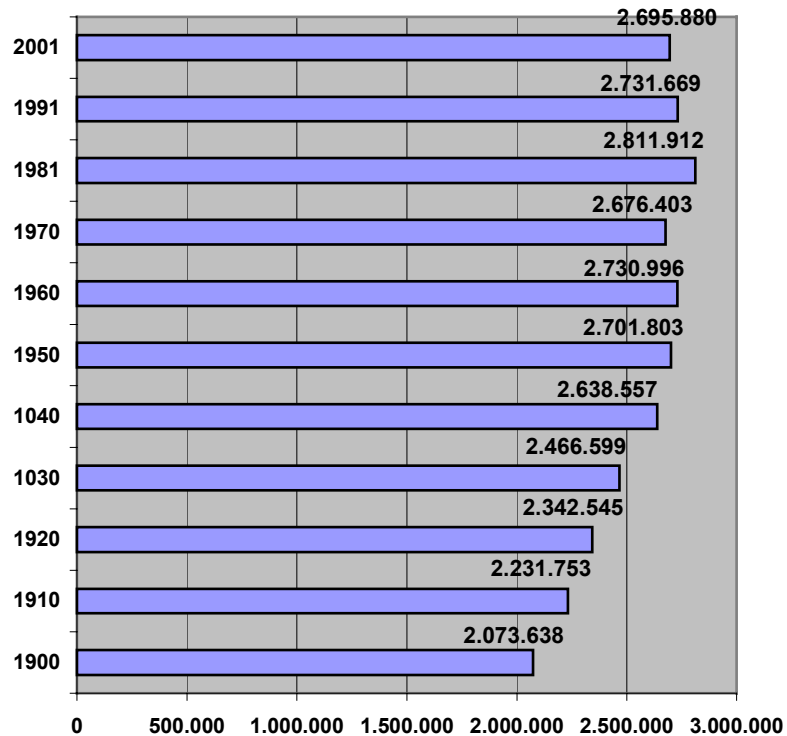
O Censo de Poboación e Vivendas (IGE, 2004) ofrece outros datos que discrepan sensiblemente cos anteriores. Segundo esta fonte, no 1950 a poboación censada en Galiza era de 2.701.803 persoas, mentres que no 1960 era de 2.730.996, polo que a variación poboacional sería de +29.193 persoas.

Convén, non obstante, considerar neste baile de cifras as categorías de poboación de feito e de dereito, de maneira que ás veces ofrécenos os datos sen especificación, dando lugar a certos equívocos.

<sup>59</sup> O Censo de Poboación e Vivendas 2001 establece unha perda de 54.593 habitantes na década 1960-1970.

Nos oitenta iníciase novamente o decrecemento demográfico prolongándose ata os nosos días: un total de -116.032 persoas de variación entre o censo de 1981 e o de 2001 (ver Gráfica II.1).

**Gráfica II.1. Evolución da poboación en Galiza. 1900-2001**



FONTE: Elaboración propia a partir de IGE (2004).

Con ser o rasgo dinámico que máis efectos negativos ten provocado no crecemento da poboación galega, non bastaría considerar só a emigración para explicar os actuais niveis de avellentamento na Comunidade. A causa máis directa da actual situación é a tradicional baixa fecundidade das mulleres galegas. Feito que non podería achacarse, ata tempos moi recentes, ao control voluntario da natalidade, senón á existencia de menores efectivos, en termos relativos, de mulleres casadas en idade fértil: como consecuencia dun réxime de nupcialidade restrinxida e dos efectos distorsionadores da emigración sobre o chamado “mercado matrimonial”, o número de mulleres que permanecían solteiras toda a súa vida era máis elevado que no resto do Estado (Asociación Proyecto de Investigación Galicia 2010, 2000).

**Táboa II.2. Taxa anual media de natalidade por decenios (1901-1990)**

UNIDADE: 1 NACEMENTO/1.000 HABITANTES-ANO

PERÍODO	A CORUÑA	LUGO	OURENSE	PONTEVEDRA	GALIZA	TOTAL DO ESTADO
1901-1910	33,64	32,79	31,43	32,83	32,80	34,06
1911-1920	29,29	26,12	28,17	28,26	28,10	29,71
1921-1930	29,18	25,36	26,23	27,51	27,37	29,05
1931-1940	25,97	22,88	23,62	24,91	24,62	24,11
1941-1950	22,88	20,03	21,89	23,27	22,23	21,45
1951-1960	19,03	16,88	16,74	21,13	18,76	20,72
1961-1970	17,60	14,26	13,98	20,58	17,24	20,52
1971-1980	16,93	11,97	11,32	19,39	16,05	18,10
1981-1990	10,55	9,12	7,97	11,80	10,38	11,81

Taxa anual media de natalidade dentro do decenio =  $\frac{\text{Media anual de nacemento no decenio}}{\text{Semisuma poboac. de feito en anos extremos do decenio}} \times 1.000$

FONTE: Beiras e López (1999, 132).

Segundo os resultados do último Censo de Poboación e Vivendas publicado polo Instituto Galego de Estatística (IGE, 2002), Galiza contaba con 2.695.880 habitantes no ano 2001, o que supón unha diminución de 35.789 habitantes no decenio transcorrido desde a elaboración do último censo. A emigración de retorno, que experimenta un forte ascenso neste período (74.153 persoas<sup>60</sup>), e o freo na emigración permanente non parecen ter contribuído a lograr un repunte na curva demográfica de Galiza.

Froito da evolución que vimos de sinalar é que a poboación en Galiza presenta unha estrutura demográfica avellentada. O seu ritmo de renovación xeracional é insuficiente para que esta estrutura poboacional mude a curto prazo e rache a dinámica demográfica de crecemento negativo.

As consecuencias que se prevén son, a todas luces, nefastas. En primeiro lugar, porque con esta dinámica demográfica a Comunidade Autónoma non cumpre o primeiro

<sup>60</sup> Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2002).

dos requisitos que se adoita sinalar como necesario para un desenvolvemento equilibrado: un potencial demográfico tamén equilibrado. En segundo lugar, porque o déficit de persoas en idade produtiva será, previsiblemente, moi importante nun prazo breve de tempo, o cal provocará unha baixa notable nas cotizacións á Seguridade Social ata chegar, quizais, a non poder soportar o mantemento do sistema de pensións nin o gasto sociosanitario.

O aumento da taxa de fecundidade e unha nova política migratoria, perfilanse como as únicas medidas correctoras desta curva demográfica negativa. Sen embargo, non parece que ningunha das dúas solucións vaian ser viables nun prazo razoable de tempo.

O avellentamento xeral da poboación galega e a correspondente repercusión nos ciclos da fertilidade non permiten agardar grandes cambios no ritmo da natalidade. A pirámide de idades que debuxa o Censo de Poboación e Vivendas 2001 non é nada alentadora: mentres que a poboación total diminúe nesta década arredor de 35.000 persoas, o segmento de 65 e máis anos tivo un incremento de 122.000, e pasa a representar o 21% da poboación total; pola contra, o número de persoas de menos de 20 anos redúcese en case 240.000 persoas no mesmo período. De feito, o censo de 2001 constitúe o primeiro no que a poboación que excede a idade de xubilación supera a poboación xuvenil, marcando un índice de envellecemento do 119,1 fronte ao do 62,2 do 1991 (IGE, 2004).

En canto aos fluxos migratorios, a precariedade da economía galega continúa expulsando os nosos mozos cara outras latitudes e non consegue atraer, como veremos máis adiante, grandes continxentes de homes e mulleres xoves. A inmigración estranxeira na Galiza acada un nivel aínda moi por debaixo da media española (1,6% fronte ao 4,6 do Estado)<sup>61</sup>, ben é certo, por outra parte, que malia ser un continxente pouco voluminoso está a contribuír ao mantemento do saldo migratorio positivo.

Por último, cabe mencionar a elevada esperanza de vida dos galegos e galegas (77,7 anos no 1997<sup>62</sup>), previsiblemente maior nos vindeiros anos por mor dos avances científicos e médicos, que incrementa notablemente o número de persoas da chamada

---

<sup>61</sup>Datos referidos a 2004 (INE 2005a e INE 2005b).

<sup>62</sup>Asociación Proyecto de Investigación Galicia 2010 (2000).

terceira idade. Un colectivo que xa no ano 1991 representaba o 16,3% da poboación total de Galiza e que no 2001 aumentara en 122.000 persoas situándose no 21,1% (IGE, 1992 e 2002, respectivamente), que presenta características e necesidades moi específicas derivadas do propio proceso de avellentamento, e que, ademais, fica en grave risco de exclusión dos procesos relevantes da sociedade pola obsolescencia dos seus coñecementos, convírtese nunha nova forma de diversidade cultural e, como tal, debe ser tamén considerada desde o ámbito da educación nas súas diversas manifestacións.

#### **4.1.2. A distribución territorial da poboación**

Xunto co avellentamento e a diminución da poboación, o artellamento territorial é unha das características máis relevantes na explicación da diversidade en Galiza. Aquí dánse as formas máis dispares de asentamento, indo desde o grupo familiar illado ata as áreas metropolitanas, pasando por lugares, aldeas e vilas.

A esta dispersión haberá que engadir o elevado número de núcleos de poboación que se espallan por toda a xeografía galega. Así, por exemplo, no 1970, situábanse en Galiza 31.883 entidades de poboación –31.695, segundo outras fontes<sup>63</sup>– das 63.613 do conxunto español, o que significa que o 50% dos núcleos de poboación rexistrados no nomenclátor do Estado español, estaban en Galiza. Do total destes núcleos poboacionais galegos, só 14 tiñan a categoría de cidades (Betanzos, A Coruña, Ferrol, Ribeira, Sada, Santiago, Lugo, Mondoñedo, Monforte, Viveiro, Ourense, Pontevedra, Tui e Vigo), distribuíndose o resto en 131 vilas, 7.215 lugares, 21.699 aldeas, 1.992 casais, e 832 asentamentos doutro tipo (VV.AA., 1984b, 138).

A tradicional diversidade e dispersión dos asentamentos en Galiza veu dada inicialmente pola combinación de factores étnicos, históricos, do medio físico e do sistema de produción e explotación da terra. Posteriormente, a rede de estradas, os camiños e as pistas comezaron a ser elementos fundamentais para decidir a localización das novas vivendas, dando lugar a formas variopintas de asentamento a carón das tradicionais: aldeas adosadas a estradas, enxames de habitacións cunha aldea núcleo, etc. Contrariamente a este fenómeno aparentemente disgregador, iníciase o

---

<sup>63</sup> Asociación Proyecto de Investigación Galicia 2010 (2000).

proceso de concentración da poboación caracterizado pola consolidación e o medre dos núcleos máis grandes de poboación a expensas dos pequenos, nun proceso que parece imparabile e que está a provocar a despoboación de amplas zonas do país.

Xa nos nosos días, as innovacións nas infraestruturas do transporte, a xeralización do automóbil privado e, en xeral, os avances nos sistemas de comunicación aparecen como instrumentos singulares na reconfiguración do sistema de asentamentos para adaptalo ás necesidades da nova orde económica que penetra en Galiza nos últimos anos do século XX (Martínez, 2003).

As consecuencias máis inmediatas recoñécense na desertización da Galiza interior co despoboamento de centos de aldeas, e a polarización da poboación galega cara o litoral Atlántico.

En efecto, todo parece indicar que a construción da autoestrada A Coruña-Vigo –ampliada posteriormente a Ferrol e Tui–, e as autovías transversais cara a meseta, lonxe de impulsar a cohesión territorial e social de Galiza, acentúan a escisión entre a costa e o interior<sup>64</sup>. Tal é así, que ben podemos falar de “dúas Galizas”: unha, a oriental ou interior, que mantén unha poboación maioritariamente rural e un menor desenvolvemento, así como densidades de poboación moi baixas que se sitúan en torno aos 5 hab/km<sup>2</sup> nalgúns municipios das montañas das provincias de Lugo e Ourense, como Negueira de Muñiz e Vilariño de Conso<sup>65</sup>; e outra, a Galiza costeira ou occidental, máis densamente habitada, urbanizada e economicamente desenvolvida. Ao contrario que a primeira, en clara regresión demográfica, a Galiza litoral aumenta constantemente o seu continxente humano, ata acoller na actualidade arredor do 70% do conxunto da poboación galega<sup>66</sup>.

Entre 1900 e 1991, as provincias de Ourense e Lugo sufriron unha perda de poboación estimada no 15,4%, fronte ao aumento do 72,9% experimentado polas

---

<sup>64</sup>A tendencia á polarización da poboación galega cara a costa, iniciada a fins do s. XIX, garda unha estreita relación cos modelos de crecemento agrario e de industrialización seguidos nas distintas zonas: as terras do Occidente e do Sudoeste desenvolveron historicamente formas máis intensivas de agricultura; ademais, os municipios do litoral víronse favorecidos polos recursos mariños e, desde os anos sesenta do pasado século, polo tirón económico dos polos industriais A Coruña e Vigo. Pola contra, as terras do interior, particularmente as terras altas, desenvolveron tradicionalmente unha agricultura máis extensiva e careceron dunha industria moderna.

<sup>65</sup>Asociación Proyecto de Investigación Galicia 2010 (2000).

<sup>66</sup>Asociación Proyecto de Investigación Galicia 2010 (2000). Tamén en Martínez (2003).

provincias de A Coruña e Pontevedra, no mesmo intervalo de tempo<sup>67</sup>. Durante o decenio 1991-2001 mantense a mesma tendencia, sendo a provincia de Lugo a que rexistra unha maior perda de poboación, un 6,9%, seguida da de Ourense, un 4,3%, mentres que A Coruña mantén uns valores similares similares a 1991 e a provincia de Pontevedra experimenta un incremento próximo aos 7.000 habitantes. Esta última é, por outra parte, a provincia con máis xente nova, con maior número de mozos que de maiores (cfr. IGE, 2002).

Outras áreas de concentración urbana son as capitais do interior, o eixo da costa da provincia de Lugo, e Santiago de Compostela.

Analizada a evolución demográfica e a distribución territorial da poboación en Galiza, a tendencia nos vindeiros anos semella estar marcada polos seguintes vectores: a concentración da poboación nas amplas rexións urbanas do Litoral e nas áreas urbanas xeradas no contorno das cidades interiores; o afundimento demográfico de importantes espazos da Galiza interior e a febleza do sistema de vilas medias e pequenas polo avellentamento e o descenso da poboación na maioría delas.

A crise demográfica continuará, previsiblemente, en paralelo ao proceso de concentración territorial, expresivo da xeralización doutro modelo de urbanización que se fai notorio tamén en novas formas urbanas diferentes da cidade tradicional.

Non sendo xa de esperar grandes movementos interiores de poboación, pola propia febleza demográfica, continuará o baleiramento dos espazos da Galiza interior, mentres que seguirán medrando os grandes espazos litorais do Eixo Atlántico artellados polas cinco grandes cidades e o contorno das súas áreas urbanas<sup>68</sup>.

Este gran espazo rexional vaise artellando progresivamente coa mellora das infraestruturas de comunicación e transportes, mentres se avanza na integración do sistema urbano das cidades, que intensifica a relación entre elas e con respecto á cidade central.

---

<sup>67</sup>Asociación Proyecto de Investigación Galicia 2010 (2000).

<sup>68</sup>Estímase que en 2010 as áreas urbanas do Eixo Atlántico agrupan en torno ao 52% da poboación (Asociación Proyecto de Investigación Galicia 2010, 2000).

#### **4.1.3. O espazo como contorno da vida social e da socialización. Novos retos para a educación**

Retomemos novamente a afirmación que formulamos no principio deste capítulo, referida á relación entre o espazo físico e a construción das distintas identidades territoriais.

Como vimos, a adversidade ou a bondade do medio en Galiza ten repercutido notablemente na evolución demográfica e na distribución territorial da poboación<sup>69</sup>, actuando nuns casos como factor de retroceso ou mesmo de expulsión e noutros como polo de atracción e facilitador de prosperidade. Esta polarización actual, concretada no medre dos espazos urbanos á costa da progresiva desaparición dos pequenos núcleos de poboación, parece ser tamén a tendencia que mandará nos vindeiros anos (ver Gráfica II.2, p. 171)<sup>70</sup>.

En todo caso, calquera espazo habitable, grande ou pequeno, rural ou urbano, é o marco referencial do individuo para a súa socialización. O coñecemento do outro, a adquisición das linguaxes necesarias para autodefinición individual, a acentuación das semellanzas cos que sentimos máis próximos ou a intensificación das diferenzas cos outros, en definitiva, todos aqueles procesos cognitivos que interactúan na forxa da identidade individual e colectiva, prodúcense nun contexto físico.

A planificación de todos os servizos, e en particular dos educativos, deberá partir inexcusablemente da análise profunda dos cambios que se produciron e seguen a producirse na sociedade e no medio, das necesidades e demandas da poboación en cada caso, das propostas de desenvolvemento económico, social e cultural de cada referente, contemplando a diversidade de espazos e a intradiversidade en cada espazo, facendo as propostas curriculares e organizativas máis acordes ao medio.

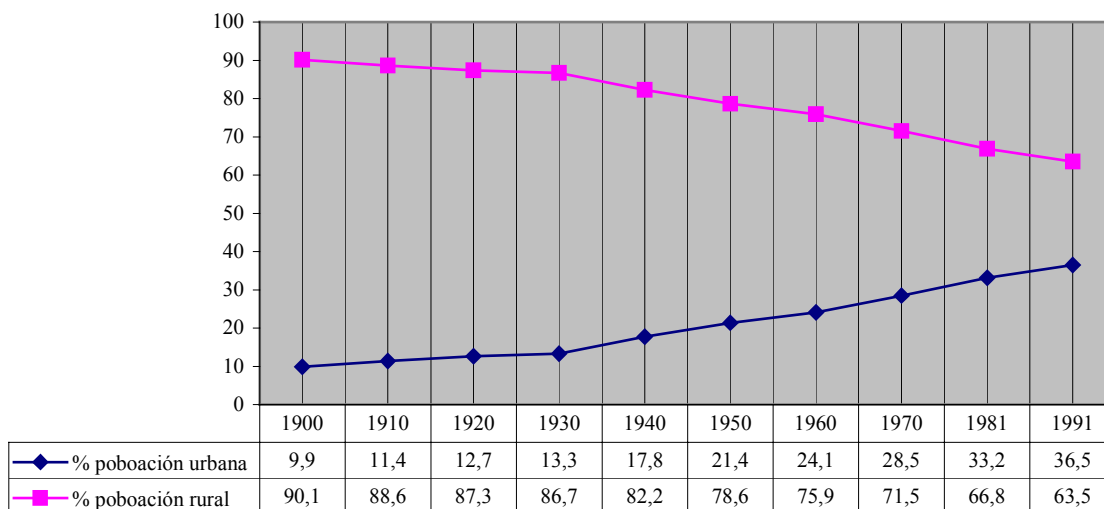
---

<sup>69</sup>Abonda dicir que nesta relación, inciden outros factores, tal é o caso da estrutura económica do país que, por razóns que sobardan o alcance deste traballo, non abordaremos, ou os movementos migratorios aos que nos referiremos máis adiante.

<sup>70</sup>Os datos reflectidos na Gráfica II.2 chegan ata 1991. O Censo de Poboación e Vivendas 2001, último publicado, non agrupa a poboación atendendo ao criterio zona rural/zona urbana, razón pola que non achegamos este dato. Creemos, non obstante, que a evolución evidenciada na Gráfica II.2 abonda para visualizar a tendencia na distribución territorial da poboación galega.



**Gráfica II.2. Evolución das poboacións urbana e rural en Galiza. 1900-1991**



FONTE: Elaboración propia a partir de IGE (1992).

### □ Os novos espazos urbanos

Pertence ao patrimonio cultural europeo o desenvolvemento da cidade como un hábitat estable nun espazo continuo, denso e multifuncional, caracterizado por determinados atributos que enriquecen a vida social e facilitan a socialización nos valores propios da convivencia democrática. Entre estes valores salientaremos: a diversidade social e cultural, a igualdade dos cidadáns, a densidade e variedade das relacións sociais, o cosmopolitismo e a apertura ás relacións exteriores, a complexidade e diversidade das actividades económicas, a condición de espazo de oportunidades para o desenvolvemento persoal, a capacidade para alentar a creatividade e a innovación, a naturalización da participación e integración na comunidade democrática a través das institucións políticas de autogoberno e a capacidade para acadar a xestión pacífica e democrática do conflito.

O proceso de urbanización acelerada que viviu Galiza nos últimos corenta anos, produto das migracións interiores e do desequilibrio económico intraterritorial, non parece contribuír á consolidación de novos espazos urbanos cos atributos propios da cidade europea.

Nas décadas dos sesenta e setenta, no contexto do chamado *desarrollismo*, as cuantiosas remesas da emigración europea inxectan un enorme impulso construtivo ás cidades. Contra toda planificación racional, coñeceremos a aparición dos primeiros “polígonos” de vivendas sociais, verdadeiras barriadas segregadas da cidade, destinados a acollerer con urxencia os primeiros contixentes migratorios, e o desenvolvemento dos novos ensanches, sobredensificados e repletos de construcións de escasa calidade, deficitarios de toda clase de equipamentos e servizos e sen a penas espazos públicos para o lecer ou para o encontro.

Posteriormente, a fragilización da cidade central co decaemento dos centros históricos, as crecentes dificultades para a accesibilidade ao centro por medio dun sistema de transporte baseado no automóbil privado, a imposibilidade da cidade para soportar a forte presión demográfica, a especulación inmobiliaria e urbanística e a estrutura da propiedade e da parcelación en Galiza, van dar lugar á proliferación de fenómenos de difusión xeneralizada da urbanización. A expresión territorial deste proceso resúmese en catro epígrafes: un crecemento incontrolado do contorno das cidades; un proceso de urbanización do campo, especialmente na área litoral; a desconexión entre o investimento en infraestruturas e o desenvolvemento urbanístico; e a falta de servizos e equipamento (Estévez, 2003, 32).

En ausencia de políticas urbanísticas supramunicipais, as actividades urbanas, subordinadas en boa medida aos intereses do mercado<sup>71</sup>, expáñdense polo territorio galego cunha extensión, intensidade e dispersión de grande impacto para o medio natural e para a cohesión social.

O espazo urbano aparece fragmentado en paquetes. Os núcleos son rodeados por grandes áreas periféricas desestruturadas e inacabables; urbanizacións residenciais, polígonos industriais, parques tecnolóxicos e cidades universitarias, emprázanse

---

<sup>71</sup>“As prácticas urbanísticas aceptan como irremediable a lei do mercado como reguladora e determinante á hora de fixar os usos e as intensidades do solo. Calquera iniciativa dos grupos inmobiliarios asúmese como natural. A reclasificación previamente pactada de terreos clasificados como agrícolas ou forestais, que pasan a considerarse como solo urbano ou urbanizable, lexitímase a través de plans de ámbito municipal nos que, pola súa natureza, está ausente unha visión global do fenómeno urbano na escala á que se está a producir, e no que priman exclusivamente intereses localistas a curto prazo, as máis das veces puramente especulativos. O nivel supramunicipal de goberno do territorio está ausente nos instrumentos de planeamento” (Martínez, 2003, 19).

separados varios quilómetros entre si e afastadas das áreas urbanas consolidadas. A primeira consecuencia negativa, certamente xeneradora de desigualdade, e que deriva desta situación é que os cidadáns fican supeditados ao transporte motorizado, o que, debido á precariedade do sistema de transporte público galego, marxina a aqueles grupos poboacionais que carecen de vehículo privado: poboación inactiva, nenos, anciáns, inmigrantes sen alfabetizar, etc.

Por outra parte, esta disposición fragmentada, como sostén Martínez (2003), conduce inexorablemente os novos espazos agregados urbanos de carácter monofuncional –uso exclusivamente residencial, industrial, ou terciario– a unha dependencia a todos os niveis que os fai facilmente vulnerables e incapaces de valerse por si mesmos tanto no cotián como nos casos de conflito ou tensión. Esta situación propicia a aparición de iniciativas tendentes a pechar aínda máis estes enclaves monofuncionais conducíndoos, co tempo, a convertérense en guetos, dubitativos sempre das iniciativas de integración, da mestura e da interferencia, características estas que, sen embargo, como vimos, conformarían o concepto patrimonial da cidade europea.

Os novos espazos urbanos aparecen segregados socialmente. Xunto ás “modélicas” urbanizacións residencias de adosados nas periferias de Santiago, Vigo, Ferrol... mestúranse os suburbios residenciais de vivenda económica de nova xeración; as vivendas unifamiliares illadas e alleas a calquera relación de veciñanza; e os vellos núcleos rurais, entre o abandono e a recolonización urbana. Cada un destes anacos de cidade é homoxéneo socialmente no seu interior, convertíndose o nivel de renda esixible para acceder á vivenda, no indicador da pertenza a un determinado fragmento urbano que fica xa transformado en fragmento económico-social.

En realidade, máis que dicir que a fragmentación conduce á segregación social, ben se pode dicir que a segregación económico-social é a pauta que se toma como referencia para trazar os novos modelos urbanísticos fragmentados.

Os escasos espazos públicos preséntanse, no mellor dos casos, como lugares de relación comunitaria, pero non de relación cívica. Constitúen un hábitat individualizado nos grandes espazos de difusión ou reunido en grupos segmentados e fragmentados nun espazo desestruturado. Neles habitan os novos cidadáns e a partir de aí teñen que

construír ou reconstruír a súa vida social, nunhas condicións pouco favorables para a socialización nos valores propios da convivencia na diversidade e da cooperación.

Necesitamos espazos públicos que se afortalen coa vontade común de cidadáns dispostos á comunicación e defensa de intereses universalizables. Velaí a importancia de compartir esforzos ao falar de vida común nunha sociedade multicultural (Santos, 1999, 120).

Desde este posicionamento, pódense identificar alomenos dous retos que se presentan nos vindeiros anos e que afectan á rede urbana galega:

- A recuperación da cidade existente e a conclusión do proceso de urbanización de calidade iniciado en determinados lugares, de maneira que o sistema urbano galego resulte ben implantado no territorio e se constitúa no soporte material da vida con todos os seus atributos sociais e culturais.
- A reintegración das periferias a un estatuto de urbanidade como parte da cidade, evitando a súa configuración como espazos marxinais ou albergadores de guetos de calquera índole. Este proceso pasará inevitablemente pola recondución da tendencia á difusión incontrolada e por impulsar a descentralización de actividades cara á periferia.

Os nenos, a xente nova, os anciáns e as mulleres non integradas na vida laboral, emerxen como os principais beneficiarios das oportunidades que ofrece a vida social urbana. Isto implica a implantación dun sistema de transporte axeitado ás súas necesidades e servizos metropolitanos capaces de aproximar estes suxeitos á cidade central.

## □ Medio rural.

A aproximación ao concepto de rural ou ruralidade resulta complexo pola cantidade de variables que poden chegar a confluír na súa definición, en función do enfoque que se adopte.

Para o noso caso, tomaremos os indicadores utilizados por Peña e Rodríguez (1999) –modo de produción, poboación e distribución territorial–, quen, logo de faceren unha achega á conceptualización do termo en diferentes autores, definen unha zona

rural como aquel tipo de sociedade que, estando englobada noutra de maior entidade, ten unha organización económica e social relativamente autárquica, caracterizada por un modo de produción baseado en explotacións agropecuarias e pesqueiras de carácter familiar, centradas na procura de alimentos e materias primas. Presentan estas zonas, ademais, unha poboación en idade activa avellentada, baixa densidade de poboación e unha forte dispersión nos asentamentos.

Excede os obxectivos deste traballo a análise do sistema produtivo galego. Baste un rápido apunte para afirmar que a nosa economía tradicionalmente se ven caracterizando pola precariedade ou mesmo pola ausencia de industria transformadora, a extracción ou produción de materias primas alimentarias (leite, carne, peixe, pataca...), o minifundismo, e a figura do pequeno propietario autónomo e a empresa familiar.

Ben é certo que a delicada situación do agro galego, agravada coa liberalización do tránsito de mercadorías e a falta de competitividade da produción galega, provoca a continua diminución da ocupación no sector primario que cae do 20% rexistrado no 1991 ao 7,5% en 2001, coa conseguinte destrución de máis de 100.000 empregos no sector (IGE, 2002); a pesca, sen embargo, mantén posicións similares ás de hai dez anos. De todas formas, a caída na ocupación deste sector non significa un aumento proporcional do emprego na industria ou na construción que, se ben experimentan certo aumento, este non deixa de ser máis que discreto. É o sector servizos, cunha suba de 13 puntos –o que significa un total de 187.000 ocupados máis ca no 1991 (IGE, 2002)– quen de verdade reflite o paulatino cambio na actividade laboral dos galegos o que, por outra parte, é consoante co imparable éxodo cara as cidades e vilas grandes e a desertización das zonas rurais.

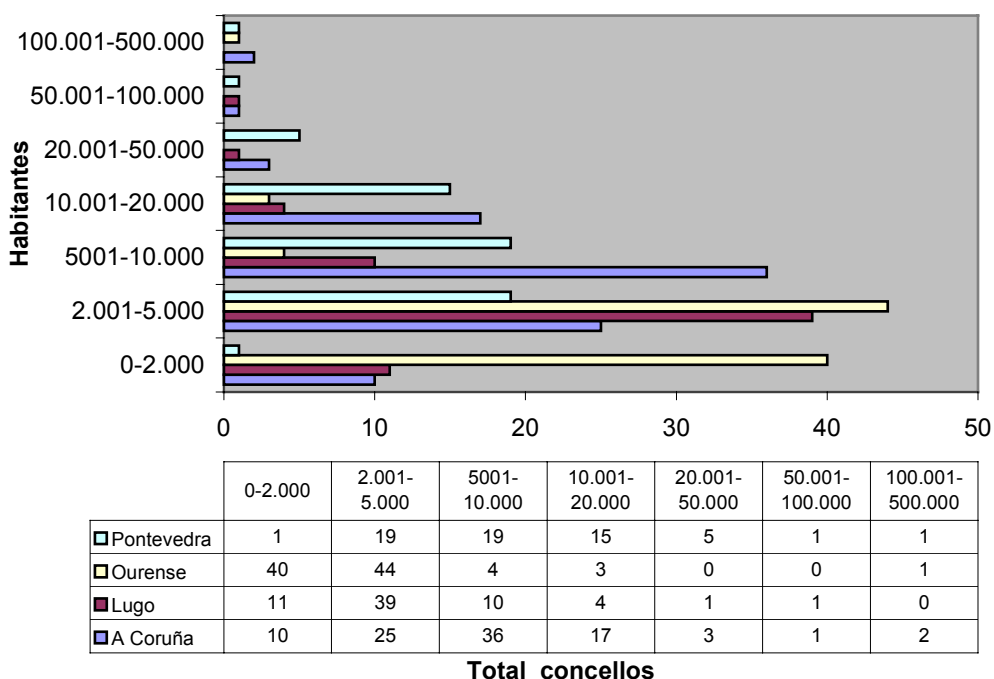
En canto á poboación, non redundaremos aquí no referido xa en capítulos anteriores. Unicamente faremos un achegamento aos niveis de ruralización/urbanización do país utilizando como indicador a porcentaxe de poboación que reside en núcleos maiores de 10.000 habitantes<sup>72</sup>.

---

<sup>72</sup>A cuantificación da poboación máxima para que un territorio poida ser entendido como rural establecida por algúns autores en 20.000 habitantes, parécenos de dubidosa representatividade no caso galego pola tradicional dispersión nos asentamentos. No seu lugar, optamos por utilizar o corte en 10.000 habitantes, posibilidade que ofrece o propio censo e que Peña e Rodríguez (1999, 160) tamén aceptan como conveniente.

En Galiza existían segundo o Censo de Poboación e Vivendas de 1991, 258 concellos que non superaban os dez mil habitantes, dos cales 189 non pasaban dos cinco mil e, destes, 62 non acadaban máis de dous mil (ver Gráfica II.3). En calquera caso, os municipios galegos que non superaban os dez mil habitantes representaban o 82,43% do total galego, o que quere dicir que, de utilizarmos o indicador do número de habitantes, algo máis das 4/5 partes dos concellos galegos serían rurais.

**Gráfica II.3. Distribución dos concellos galegos por provincias e habitantes. Ano 1991**



FONTE: Elaboración propia a partir de IGE (1992).

Pola súa distribución xeográfica, dos 55 municipios galegos que contaban cunha poboación superior aos dez mil habitantes, 45 situábanse nas provincias atlánticas, o que representaba o 81,8%. Desta maneira, as provincias de Pontevedra e A Coruña serían as menos rurais fronte ás de Lugo e Ourense que contarían co maior número de concellos pequenos: 134 dos 189 concellos galegos (70,89%) que non superaban os cinco mil habitantes pertencían a estas dúas provincias.

O censo de 2001 arroxa uns datos con poucas variacións a respecto do anterior. Con dous concellos máis no cómputo total (315 fronte aos 313 de 1991), temos 259 que

contan con menos de dez mil habitantes (82,22%) que dan cabida a un terzo (33,9%) da poboación galega (ver Táboa II.3).

**Táboa II.3. Concellos galegos clasificados por número de habitantes. Ano 2001**

INTERVALOS	CONCELLOS		POBOACIÓN	
	Nº	%	Habitantes	%
0-2.000	80	25,40	111.491	4,14
2.001-5.000	113	35,87	364.550	13,52
5.001-10.000	66	20,95	437.832	16,24
10.001-20.000	38	12,06	533.315	19,78
20.001-50.000	11	3,49	293.123	10,87
50.001-100.000	4	1,27	331.494	12,30
100.001 e máis	3	0,95	624.075	23,15
TOTAL	315	100	2.695.880	100

FONTE: INE (2004a)

En síntese, podemos afirmar, alomenos se nos atemos aos tres indicadores considerados máis arriba –modo de produción, poboación e distribución territorial–, que Galiza é unha comunidade basicamente rural, considerada, ademais, pola Unión Europea como unha das rexións menos desenvolvidas (Peña e Rodríguez, 1999, 161).

Como consecuencia, a nosa Comunidade presenta unha serie de carencias ou eivas de tipo socioeconómico e cultural respecto do medio urbano que adoitan ser comúns a todas as zonas rurais. As deficiencias en infraestruturas da comunicación, na comercialización dos seus produtos, na cualificación profesional dos individuos, nas condicións demográficas e no propio modelo de produción son a causa de que os servizos de tipo social, cultural e educacional sexan de inferior volume e menos especializados que os que se dan nas zonas urbanas. Neste contexto, á escola fáiselle moi difícil acceder a determinados bens de tipo cultural, porque non os ten no seu entorno máis próximo (Peña e Rodríguez, 1999).

O escenario previsible de futuro a partir do desenvolvemento da U.E., a liberalización do comercio agrario e alimentario mundial, a globalización, os desequilibrios rexionais dentro da propia U.E., as profundas mudanzas na agricultura e Política Agraria Común (PAC)... levan a unha crecente preocupación sobre o futuro do mundo rural europeo, no que Galiza non parece ter unhas expectativas demasiado claras ante a reconversión que se está a producir no sector agrario.

Asistimos a unha nova concepción do mundo rural no que as actividades agrarias seguirán a ser un pilar importante no sostén do tecido socioeconómico do medio rural, pero coa necesidade de diversificación das actividades económicas cara outras modalidades como o ocio, o turismo, a artesanía, industrialización e comercialización agraria, a conservación do medio ambiente, etc.

A educación, como factor de desenvolvemento importante que é, debe ter como obxectivo potenciar o desenvolvemento integral do medio rural, o nivel cultural de toda a poboación deste medio e a calidade de vida das persoas. O desprezo que a cultura escolar ten amosado polo agrario e o rural ten contribuído tamén ao desprestixio social da vida agraria e rural. A poboación rural posúe un baixo autoconceito e autoestima, que impede aos xoves identificarse coas formas de vida rural e un proxecto de transformación do seu entorno, por iso, moitos deles identifican progresar con abandonar a aldea e instalarse na cidade.

Para que a poboación rural poida exercer o seu dereito á educación e á igualdade, é necesaria unha distribución do territorio que posibilite a organización do servizo público educativo coa mesma calidade, partindo do dereito á educación do neno na súa propia comunidade, evitando grandes desprazamentos diarios. Isto resulta particularmente difícil nas zonas rurais debido aos défices estruturais que xa tiñamos sinalado máis arriba.

A posta en marcha dos Colexios Rurais Agrupados (CRA)<sup>73</sup> e dos Colexios Públicos Integrados (CPI) en Galiza, responde ao principio de deslocalización

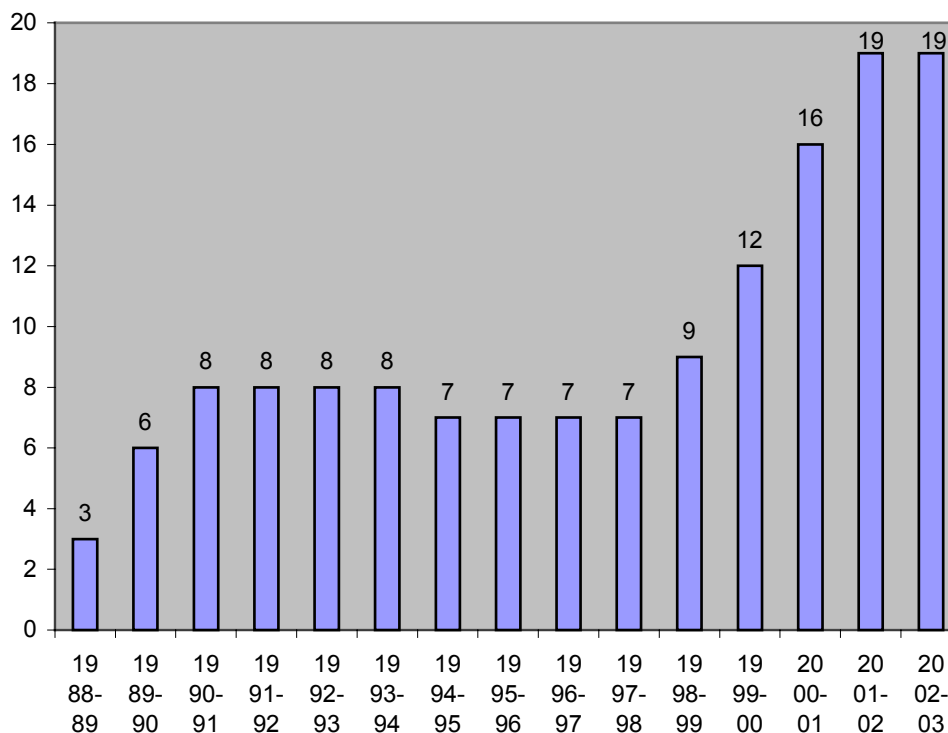
---

<sup>73</sup>No curso 1988-89 comeza en Galiza o funcionamento, en plan experimental, dos primeiros Colexios Rurais Agrupados, ao abeiro do Decreto 63/1988, de 17 de marzo, da Xunta de Galiza. Na actualidade, a creación dos CRA está regulada polo Decreto 374/1996, do 17 de outubro, polo que se aproba o Regulamento Orgánico das Escolas de Infantil e dos Colexios de Educación Primaria (DOG 21-10-1996, artigos 2 ao 6).



institucional o que, indubidablemente, representa un paso na reorganización do sistema educativo público achegando a escola ao medio.

**Gráfica II.4. Evolución dos CRA en Galiza**



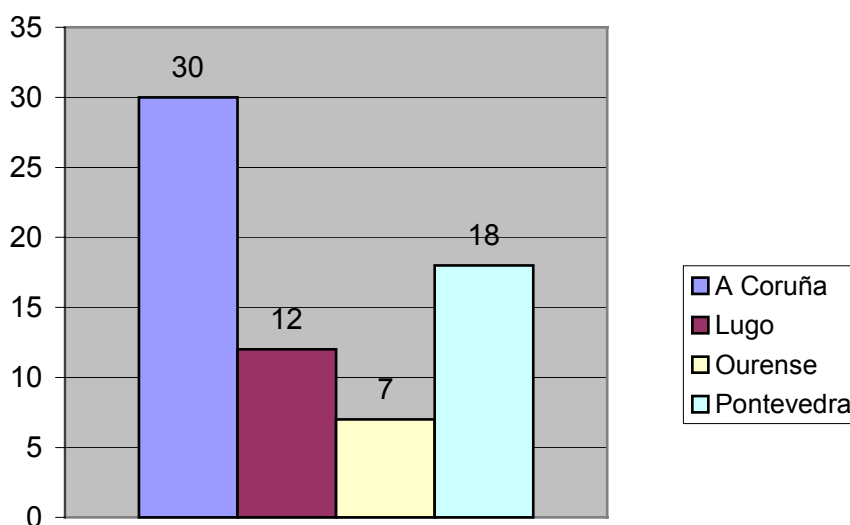
FONTE: Xunta de Galicia (2004).

Os CRA son un novo colexio público creado a partir do agrupamento de antigas escolas de E. Infantil, colexios de E. Primaria e colexios de E. Infantil e E. Primaria de menos de seis unidades, sitos en ámbitos rurais. Estas antigas escolas, denominadas Unitarias noutro tempo, deixan de ter entidade individual para pasar a formar parte do novo colexio público, quen gozará de plena capacidade académica, administrativa e de xestión. Desta maneira o CRA é unha única entidade administrativa, pero as antigas escolas que o forman non desaparecen fisicamente, senón que pasan a funcionar como aulas *in situ*

Como se indica no Decreto que regula a súa creación, O CRA terá como obxectivo fundamental elevar a calidade do ensino das comunidades rurais, así como contribuír á revitalización socioeconómica e cultural das mesmas [...] (DOG 21-10-1996/ Decreto 374/ 1996, artigo 2.4).

A figura do CPI, pola súa parte, adquire na nosa Comunidade unha significación especial, por canto quere ser unha solución á especificidade da distribución e dispersión da poboación galega, proponendo unha forma organizativa máis flexible cás habituais. Trátase dun centro onde se escolariza alumnado de E. Infantil, E. Primaria e E. Secundaria Obrigatoria, naquelas áreas xeográficas que contan con poboación escolar suficiente. A creación dos CPI responde, por unha parte, á intencionalidade de que o alumno poida cursar toda a súa escolarización básica nun mesmo centro, evitándolle longos desprazamentos e contribuindo, así, ao mellor aproveitamento do tempo. Por outra parte, preténdese igualmente incidir na optimización dos recursos e as instalacións educativas.

**Gráfica II.5. Colexios Públicos Integrados,  
por provincias.  
Curso 2004-05**



FONTE: Xunta de Galicia (2004).

Máis alá dos problemas que poidan afectar na cotidianidade os centros, ou da maior ou menor implicación orzamentaria das Administracións, si parece claro que os CRA e os CPI son fórmulas educativas que responden ao criterio de flexibilización e adaptación ao medio rural, e como tales están destinados a cumprir unha importante función na revitalización das zonas rurais.

## **4.2. EDUCACIÓN, CULTURA E CONFLITO LINGÜÍSTICO EN GALIZA.**

A necesidade que temos as persoas de relacionarnos con outros fai precisa a linguaxe. Pero, a lingua, a máis de ser un instrumento que permite a comunicación, é un elemento de identificación. Falar un mesmo idioma implica que os suxeitos que o falan teñen algo en común, constitúen unha colectividade (Gondar, 1993, 15).

No discurso multicultural, é un feito comunmente aceptado que toda lingua se asocia cunha cultura, cunha tradición, cunha comunidade cultural, política, relixiosa ou ideolóxica. Tanto é así que as situacións de carácter multicultural recoñécense, ao mesmo tempo, como situacións de carácter multilingüe, xa que cada cultura posúe por norma xeral a súa propia lingua (Rosales, 1994, 60).

A vinculación entre cultura e lingua ven determinada pola tripla relación que esta última garda con relación á primeira. Lévi-Strauss (1958) ponno de manifesto cando afirma que unha lingua debe ser considerada como produto, parte e condición dunha cultura:

- a) Como *produto* da cultura ordinaria na que se utiliza, na medida na que unha parte do seu léxico reflite a realidade propia da sociedade en cuestión.
- b) Como *parte* da cultura na que está inmersa, posto que constitúe unha das súas principais institucións sociais, a que a distingue máis evidentemente doutras culturas. Ao tempo que é por medio desta lingua que se codifican todos os outros compoñentes da cultura.
- c) Como *condición* da cultura que lle corresponde, porque é, sobre todo, por medio da lingua que se transmite unha cultura de xeración en xeración, que se efectúa a nosa socialización primeira e tamén porque é por medio dunha lingua que se estudia unha cultura e se aprende.

Gondar (1993), na mesma liña, atribúe á lingua unha primeira función instrumental na medida en que permite a relación entre as persoas que teñen algo en común. Canto máis socializados estamos nunha lingua, aquela función meramente instrumental máis se vai acompañando doutra función identificadora que modela tanto a forma de representarmos o mundo como o modo de interactuar con el. Pero o suxeito, ademais de resultar en certa maneira configurado pola lingua que utiliza, tamén xoga

con ela adaptándoa ás súas necesidades. Desta maneira, a lingua, sen deixar de ser factor de identidade, serve tamén para afirmar as diferenzas. Esta posibilidade de utilización diferencial da lingua permite que a identidade que ela configura non sexa algo esencialista e estático senón dinámico e procesual, o que fai posible utilizala como estratexia para acadar intereses polimorfos.

En Galiza hai dúas linguas cooficiais, así o recoñece o noso Estatuto de Autonomía: o castelán ou español, oficial en todo o Estado, e o galego, lingua propia da Comunidade. Na liña defendida por Lévi-Strauss (1958), Rosales (1994) ou Gondar (1993) habemos de establecer que no noso país cohabitan dúas culturas e, cando menos, dous factores de identidade.

Nada habería que obxectar, de non ser porque a relación entre ámbalas dúas linguas –por extensión, as dúas culturas e os dous factores de identidade– dista moito de ser harmónica.

Da consideración de lingua anormal, dialecto bárbaro e demais expresións coas que se ten acumado a nosa lingua, o galego ten acadado nos últimos anos a consideración de lingua normal para unha parte importante da cidadanía, normal no campo da política, na literatura, nun certo número de medios de comunicación, nalgúns niveis do ensino, etc. Mentres este proceso, digamos normalizador, se ía desenvolvendo, o galego foi profundando na súa anormalidade na vida cotiá, onde perdía vixencia como lingua de uso ordinario, sendo progresivamente desprazada polo castelán.

Nun achegamento inicial á situación lingüística actual en Galiza, agroma xa o primeiro paradoxo. Sendo o galego a lingua propia da Galiza e o idioma da maioría da poboación galega<sup>74</sup>, cada ano que pasa redúcese, sen embargo, o seu uso na Comunidade<sup>75</sup>, na mesma medida na que aumenta o emprego exclusivo do castelán.

---

<sup>74</sup>O Mapa Sociolingüístico Galego que desde 1991 ven elaborando o Seminario de Sociolingüística da Real Academia Galega, reflite que o galego segue a ser a lingua habitual predominante en Galiza: 68,6% da poboación fronte a só un 10,8% que utiliza exclusivamente o español. En canto á competencia lingüística, o mesmo estudo deixa ver que, sendo o galego unha das linguas minorizadas de Europa, posúe potencialmente unha situación privilexiada de cara a acadar éxitos no desenvolvemento dunha planificación lingüística a prol da recuperación da normalidade plena do idioma: o 97,1% da poboación entende o galego –un 99,9%, se se fala de “entendemento real”, correspondendo o dato anterior a un entendemento “efectivo”–, un 86,4% sabe falalo, un 45,9% sabe lélo e un 27,1% sábeo escribir. Se atendemos ao criterio de lingua inicial, e sempre segundo a mesma fonte, o galego é a lingua inicial do

Os datos son contundentes. As previsións máis realistas agoiran malas perspectivas para a supervivencia do galego, de producirse unha caída interxeracional. Un panorama similar ao do latín, recoñecida por todos e falada por ninguén.

O conflito lingüístico entra de cheo como cuestión inevitable e imprescindible no discurso multicultural na Galiza. Atopamos nestas palabras de Carballo Calero (1980, 127) a explicación precisa do que vimos de afirmar:

Se non temos o menor desexo de manter a identidade de Galiza, é excusada a nosa preocupación pola lingua. Mais se queremos manter aquela identidade, na lingua temos o mellor instrumento para conseguilo. A lingua é un sacramento, é dicir, un signo visíbel de comunión nunha determinada participación de ideais. Evidentemente, a lingua non confere a nacionalidade. [...]. Unha nación é unha vontade colectiva de destino común. Como dicía Renan, un plebiscito incesantemente renovado. Mais cando se dispón dunha lingua propia, non se comprende o seu abandono polos que desexan manter a identidade do pobo que a fala.

Cabe analizar a causalidade do que Carballo Calero identificara como “abandono da lingua propia” por parte de aqueles sectores máis progresistas e con opinión na nosa sociedade que, alomenos na teoría, defenden posicións alonxadas das tentacións uniformizadoras. Non podemos compartir en modo algún aqueles discursos multiculturalistas que, no nome dunha suposta cosmovisión cultural do mundo, se amosan intensamente preocupados polo respecto e promoción das linguas e culturas propias dos que veñen de fóra, mentres minimizan ou neutralizan directamente a cuestión lingüística –máis tamén cultural– interna.

Tentemos pescudar nos motivos ocultos, invisibles, agochados atrás desta actitude. Atrevémonos a reducir aquí todo o abano de posibilidades a dúas, as que

---

62,4% da poboación galega, fronte ao 25,6% que ten como lingua inicial o castelán e ao 11,4% que son bilingües iniciais.

O *Euromosaic*, estudo levado a cabo pola Comisión Europea, recoñecélle ao galego a condición de lingua maioritaria no seu territorio. Neste estudo, no que se comparan sete parámetros de 48 linguas “menos utilizadas” da Unión Europea, o galego sitúase no posto número cinco, por detrás do luxemburgués, do alemán en Nova Bélxica e en Italia (onde é lingua extraterritorial) e do catalán.

Os resultados provisionais do Censo de Poboación e Vivendas 2001, ofrecidos polo IGE (2002), amosan, novamente, que o galego segue a ser a lingua máis utilizada na Galiza: un 56,8% da poboación declara utilizalo sempre, fronte a un 12,9% que non o utiliza nunca.

<sup>75</sup>No 1991, segundo o Censo de Poboación e Vivendas 2001, a poboación de cinco e máis anos que declaraba usar sempre o galego era dun 57,7% e os que o usaban ás veces era do 35,8%; en 2001 a porcentaxe reducíase en ambos casos ao 56,8% e 30,3%, respectivamente. Pola contra, medra a poboación que declara non usar nunca a nosa lingua: no 1991 a porcentaxe era dun 6,7% aumentando ao 12,9% en 2001.

consideramos máis salientables, e que denominaremos, xenericamente, opción A e opción B.

A opción A coincidiría co perfil do individuo, purista en esencia, que reduce as linguas a meros instrumentos de comunicación fáctica. Como a lingua se presenta coma un canal neutral de transmisión de coñecementos, adoptar unha ou outra lingua é, en principio, indiferente. O único que se require é que o idioma en cuestión sexa o máis utilizado para, así, levar adiante do modo máis perfecto e eficaz ese proceso de transmisión de coñecementos e información. O educador que responde a este perfil sería aquel que imparte as súas aulas en galego ou español segundo se atope nunha zona rural ou urbana, xustificando con este criterio xeográfico unha hipotética maioría lingüística.

Este individuo ignora, evidentemente, que as linguas, ningunha lingua, non son elementos de comunicación totalmente neutrais. Toda lingua supón un compromiso ou outro tipo de relación cunha determinada comunidade, cunha cultura, cunha sociedade, cunhas crenzas, cuns valores que, se queira ou non, se asumen ao utilizala. Ignora tamén que, precisamente por ser un medio de comunicación, a lingua é un elemento de relación interpersonal e de cohesión dunha comunidade.

Esta idea reduccionista da lingua constitúe segundo Moreno (2001, 10) un dos prexuízos existentes máis difíciles de erradicar e que, sen embargo, máis urxe a súa eliminación, dado que este prexuízo está na base doutros moitos moi extendidos que son utilizados polos poderes imperialistas para impor determinadas linguas e acantoar e propiciar a desaparición doutras.

Na opción B incluíríamos aqueles individuos que consideran que, unha vez elevadas ao rango de oficiais as dúas linguas en contacto, é unha simple cuestión de elección democrática optar polo uso dunha ou outra lingua, o que, sen dúbida, o falante fará en total liberdade e sen rastro ningún de calquera prexuízo.

Pero na práctica, a realidade non é esa. Esta suposta situación de igualdade que se lle presupón ás dúas linguas, dista moito de se dar en Galiza, como probablemente

non se dea en sociedade algunha<sup>76</sup>. O simple feito de que unha lingua sexa legalmente oficial ou cooficial, non implica que estea totalmente normalizada; diríamos máis, por veces, a existencia deste tipo de leis serve para ocultar situacións de dominio ou mesmo de substitución<sup>77</sup>.

Acudindo ao símil empregado por Rodríguez Sánchez (1976, 43), non sería xusto nin democrático colocar no *ring* a un anano, esmorecido previamente, diante dun xigante, protexido xa secularmente, e pretender que somos e actuamos de xeito neutral. Deixar subir o galego ao *ring* non é asegurar a neutralidade e moito menos a elección democrática; é organizar un combate para lexitimar unha derrota coñecida de antemán. Porque, como advirte Sarramona (1992, 178), *"hablar de bilingüismo o de igualdad de trato para lenguas que parten de niveles de dominio diferente no deja de ser una falacia, por cuanto es evidente que beneficia a la lengua mayoritaria, que tiene mayor poder de arrastre"*.

#### **4.2.1. Breve historia dun proceso inacabado de asimilación**

O galego é a lingua natural e propia de Galiza. Nada da evolución do latín vulgar na Gallaecia romana, coñeceu o esplendor da lírica medieval sendo a lingua normal do país, mais tamén, viviu séculos de escuridade, ao ser afastada da vida social, da escola, do púlpito e da dimensión escrita.

O castelán ou español é a lingua oficial de todo o Estado e cooficial na Comunidade. De idéntica orixe ca o galego, foi introducida na Galiza na segunda metade do século XIV. Lingua da minoría foránea nun principio, invadiu progresivamente o territorio de dominio do galego, iniciando unha andaina de

---

<sup>76</sup>Na definición máis simple que atopamos de bilingüismo pódese ler: "Uso habitual de dúas linguas nunha mesma rexión ou por unha mesma persoa (RAE, 2001, 318)". Non obstante, o fenómeno resulta, na práctica, dunha maior complexidade. Se ben parece non haber dúbidas acerca do bilingüismo individual, non ocorre o mesmo no caso do colectivo. As distintas actitudes que rexen a práctica lingüística dos falantes e a desigual consideración que estes manifestan cara as linguas en contacto, leva a moitos expertos no tema a negaren a existencia do bilingüismo social, preferindo no seu lugar termos como diglosia, lingua A e lingua B, etc.

<sup>77</sup>Vázquez Cuesta (1980), logo de analizar diversos contextos caracterizados pola presenza de varias linguas en contacto –entre outros, a causalidade da actual cooficialidade do sueco e o finés en Finlandia; a relación entre o inglés, lingua A, e o español, lingua B, en Puerto Rico; a situación do francés como lingua B fronte ao dominio do inglés no Quebec canadiano–, ven concluír a existencia dunha relación causa-efecto entre o contexto socioeconómico que simboliza cada unha das linguas en contacto, e a categoría de lingua A ou B que obteñan.

substitución lingüística do galego que, con diferentes matices ao longo dos séculos, aínda hoxe non rematou.

Trátase dun proceso lento, longo e doloroso para a lingua galega, intimamente vencellado á sorte política do país. Precisamente este carácter político do asunto, parecería desaconsellar a súa presenza nestas páxinas. Nada máis lonxe da realidade. A estreita vinculación entre lingua e cultura<sup>78</sup> esixe repasar, aínda brevemente, a historia de Galiza –vale dicir, a historia do galego<sup>79</sup>– para nos decatarmos de como a progresiva substitución dun idioma polo outro, leva consigo a asimilación cultural e política.

A historia do galego, pois, é a historia dun organismo san até a Idade Moderna, a historia dun organismo enfermo a partir de entón. [...]. Existe entre nós un movemento favorábel á recuperación do galego aleixado. Mal poderemos medicar ou operar o organismo doente, se non coñecemos con suficiente precisión a historia clínica do paciente, pois a correcta diagnose é condición inexcusábel para a axeitada terapéutica.

Carballo Calero (1980, 109-110)

O latín vulgar empregado na parte occidental da Gallaecia romana foise transformando en romance ata desembocar no galego. Carballo Calero (1980) sitúa o nacemento desta lingua na Galiza Lucense e na Galiza Bracarense, onde agromaría, igualmente, a poesía trobadoresca. Parece que o século IX da nosa era podería ser o referente para datar o nacemento do galego, se ben este non chegaría a plasmarse na escrita ata o ano 1200 aprox.

Durante estes séculos de formación e diferenciación á respecto do latín, foise establecendo na Gallaecia unha autoridade real, na que Galiza era o centro de poder e mesmo os reis, desde o reinado de Ordoño II, ostentaban o título de emperadores (Freixeiro e Gómez, 1988, 9).

Co nomeamento de Afonso Henriques como rei do novo Estado portugués en 1139, Galiza ficará dividida politicamente en dous reinos. A partir deste momento, a sorte da lingua irá vencellada á sorte política de cada un dos dous territorios nos que se fala. Ao sur do Miño, o reino de Portugal consolida a súa soberanía e amplía os seus límites en dirección sur. Influenciado polas falas mozárabes, o galego, agora xa

---

<sup>78</sup>Cfr. Lévi-Strauss (1958).

<sup>79</sup>A historia de Galiza e a historia do galego son dous procesos indisolubles, pois como afirmaba Carballo Calero (1980, 115), “en realidade, Galiza existe desde que existe o galego, porque o galego é o espello en que Galiza se recoñece”.



nomeado portugués, protexido polos reis, convértese en lingua oficial do Estado e continúa a súa historia como lingua normalizada.

Ao norte do río Miño as cousas van ser diferentes. No século XII Compostela ten un gran esplendor, pero o galego só era utilizado na fala, pois a lingua empregada na escrita seguía a ser o latín. A partir do século XIII, e ata o XV, o galego convértese tamén en lingua escrita, acadando, ademais do seu *status* de lingua absolutamente normalizada nun país normalizado, unha brillantez espectacular na literatura, particularmente na época trobadoresca, onde, agás en Cataluña, se converte na lingua lírica de todos os reinos cristiáns da Península.

A este feito contribuíu o gran poder político que aínda tiña a Gallaecia, pois a pesar da independencia formal de Portugal, a separación entre os dous reinos non fora rixida (Freixeiro e Gómez, 1998, 16).

Sen embargo, acontecementos políticos de profunda repercusión social van ir mudando o curso da historia do país e a da lingua. Galiza comeza o seu declive político e económico ao se integrar na coroa de Castela, sendo substituído, ademais, Santiago como centro de cultura en favor de Toledo. Xa desde Fernando III os monarcas utilizarán o castelán para se dirixiren aos galegos, sendo Alfonso X quen consagre o uso do castelán como lingua oficial da súa corte, utilizándoa en exclusiva na relación con Santiago.

No século XIV, a loita sucesoria entre Pedro de Borgoña, fillo lexítimo de Alfonso XI, e o seu irmán bastardo, Enrique de Trastámara, pola coroa de Castela, que abrangía tamén a coroa de Galiza, vai traer nefastas consecuencias para Galiza. O apoio da nobreza galega á causa lexítima recibiu o seu castigo ao resolverse a guerra civil coa morte de Pedro de Borgoña e a entronización do seu irmán. Gran parte da nobreza autóctona houbo de exiliarse, mentres que outra parte ficaba empobrecida. Unha nova nobreza de orixe castelá veu substituír á galega. A penas asimilada, esta nova nobreza conservou a súa lingua, empregándoa nos documentos oficiais e privados. Malia todo, o galego será, polo momento, aínda a lingua exclusiva dos galegos.

Rematando o século XV volverá producirse unha situación semellante. Novamente a nobreza galega apostará pola causa perdedora no conflito sucesorio da

coroa de Castela que se resolve coa vitoria de Isabel a Católica. Durante o reinado dos Reis Católicos, Galiza será outravolta castigada: a clase dirixente da sociedade galega –nobreza, clero, altos cargos da Administración,...– será substituída por xente foránea; imponse o sistema castelán de pesas e medidas e prohibense toda clase de ligas, confederacións, confrarías, reunións numerosas en vodas, bautizos ou enterros. A partir de 1480 os escribáns públicos galegos haberán de ser examinados polo *Real Consejo* en Toledo, mudando os formularios galegos polos casteláns, feito que contribuirá decisivamente á perda do carácter oficial do que ata entón gozaba o galego (Freixeiro e Gómez, 1998). A dominación lingüística vai ser unha mostra máis da dominación política. O proceso de desgaleguización de Galiza xa está en marcha, porque agora os centros e as fontes de poder están xa definitivamente fóra de Galiza.

Mentres que a maioría da poboación continuaba a falar en galego, a aristocracia foránea usaba o castelán, producíndose unha situación diglósica coa que se inicia o lento proceso de substitución lingüística. Co tempo, os grupos sociais autóctonos emerxentes, desexosos de se relacionar cos novos poderes, van asimilándose á lingua foránea, comezan a falar en castelán e mesmo castelanizan os seus apelidos. A antiga puxanza lingüística do galego, reflexo da hexemonía política, muda agora en decadencia lingüística, manifestación esta vez da decadencia sociopolítica.

Os séculos XVI e XVII conforman unha etapa moi difícil na historia da lingua galega. Son os “Séculos Escuros” que se contraponen aos “Séculos de Ouro” para o castelán. Nesta época comeza a instalarse a idea de que o galego é unha forma corrupta do castelán, un castelán mal falado, produto dalgunha tara mental dos galegos (Freixeiro e Gomez, 1998, 26).

Comezan a xeralizarse as burlas contra os galegos, pasando a ser considerados rudos, vulgares e ignorantes. A literatura da época<sup>80</sup>, o refraneiro popular<sup>81</sup> ou os

---

<sup>80</sup>*Oh montañas de Galicia / cuya, por decir verdad, / espesura es suciedad, / cuya maleza es malicia, / tal, que ninguno codicia / besar estrellas pudiendo, / antes os quedais haciendo / desiguales horizontes; / al fin, gallegos y montes, / nadie dirá que os ofendo.* (Versos de Góngora, citados en Freixeiro e Gómez, 1998, 27).

<sup>81</sup>“*Antes puto que gallego*”, “*No fíes en perro que cojea, ni en amor de gallega*”, “*Ni perro negro, ni mozo gallego*”, son algúns dos refráns da época que visualizan a imaxe que se tiña dos galegos en terras castelás e que recollen Freixeiro e Gómez (1998, 27).

escritos “oficiais”<sup>82</sup> fanse eco desta conceptualización. A consideración que se ten dos galegos trasládase tamén á súa fala, e o complexo de inferioridade e autoodio que se xera nos galegos, tamén se traslada á lingua.

A modernización económica que se produce en Galiza durante a segunda metade do século XVIII, propicia que un sector dos ilustrados descubra que Galiza é unha realidade específica dentro do complexo estatal, e comprométese con solucións incuestionablemente galegas, mais o galego continúa sen aparecer, alomenos de maneira significativa, como lingua literaria.

Como sostén Carballo Calero (1980, 121), o que temos de literatura en galego desde fins do medievo ata mediados do XIX, é un material que se sustenta na anormalidade da súa existencia. Todo galego que sabe escribir, escribe en castelán. O galego que atopamos na literatura aparece inserido en obras escritas en castelán, buscando o efecto estilístico da sorpresa, sustentándose, precisamente no contraste que se produce entre dúas linguas de diferente *status* social.

O Rexurdimento marcará o inicio da restauración do galego como lingua da literatura. Este movemento vai resultar fundamental na recuperación da lingua, da literatura, da cultura e da dignidade galegas ao longo de todo o século XIX. Sen embargo, tamén hai que dicir que este proceso desenvólvese dentro dunhas reducidas elites intelectuais. De feito, a carón da actividade galeguista, o desprazamento do galego polo castelán continuaba en importantes sectores sociais, de maneira que xa só as xentes do campo –o 90% da poboación– a tiñan como lingua única. As medidas impulsadas pola Administración central –imposición do castelán como única lingua oficial, prohibición de representación teatrais de pezas que non estivesen en castelán, alfabetización en castelán, etc.– contribúen a que o proceso de substitución lingüística se acentúe.

No século XX o galego proxéctase, grazas á evolución do movemento galeguista, a outros ámbitos ademais da literatura –ensaio, xornalismo, política–. As Irmandades da Fala, a Xeración Nós ou o Seminario de Estudos Galegos traballaron a

---

<sup>82</sup>A análise da cultura galega durante o Antigo Réxime mostra a disimetría cos restantes centros da coroa castelá. Numerosos funcionarios, cregos e viaxeiros españois expresaron a súa estrañeza ante un reino tan diferente. Uns alcumando á Galicia de país de “xentes feroces que vivían nunha dispersión incompatíbel coa civilización”; outros reaccionando favorablemente, os menos (Carballo, F. 1997, 245-246).

prol da restauración do galego ao papel que lle correspondía como lingua propia de Galiza. O Estatuto de Autonomía de 1936 recoñecíalle ao galego o rango de cooficialidade, pero a Guerra do 36 trunca novamente calquera expectativa.

Os anos que durou a ditadura foron de especial represión contra todas as linguas periféricas, particularmente ata os anos cincuenta. A partir de aí, e coincidindo cunha certa apertura do réxime, xorden algúns indicios de recuperación, cando menos a nivel editorial. Progresivamente o labor editorial e cultural en galego aumenta, convertíndose, ademais, a reivindicación do uso do galego nun símbolo de resistencia contra da ditadura. Sen embargo, a lingua continuou a perder falantes na mesma medida na que aumentaba o seu desprestixio social. Nesa altura, a práctica totalidade das clases altas e medias acomodadas das cidades e vilas importantes tiñan desertado case totalmente do seu uso (Freixeiro e Gómez, 1998).

A chegada da democracia muda o marco xurídico-legal do Estado a través da Constitución do 1978. O Estatuto de Autonomía de 1980 define o galego como lingua propia de Galiza e decláralo oficial no territorio autonómico, xunto co castelán, oficial en todo o Estado. A Lei de Normalización Lingüística de 1983 engade ao proclamado no Estatuto, que todos os galegos teñen o deber e o dereito de coñecer a lingua galega, idéntico *status* ao do castelán na Comunidade. Non obstante, unha sentenza do Tribunal Constitucional en resposta a unha impugnación do Goberno Central, suprime o deber dos galegos de coñecermos a nosa lingua.

E agora que repasamos someramente a historia clínica dese paciente doente que dicía Carballo Calero, procede diagnosticar e tratar a enfermidade.

A depreciación progresiva do galego ao longo destes anos, non veu dada, como acabamos de ver, por razóns de utilidade da lingua ou factores similares, senón que resultou ser a consecuencia dun proceso político no que Galiza e os galegos viñeron a menos aos ollos alleos e aos propios. Políticas han ser, polo tanto, as solucións que corrixan a situación; e a educación, non se debe esquencer, responde a vontades, obxectivos e deseños políticos.

É certo que se ten avanzado nos últimos anos na recuperación da lingua e da cultura galegas, sen embargo esta lingua é hoxe "socialmente invisible" (Fernández Paz,

1998, 16). O 99,2% da poboación entende o galego e o 91,0% sabe falar, máis da metade dos galegos escribeno e un 68,7% pode lélo (I.G.E., 2002). Pero segue a ser unha lingua oculta. Emprégase na vida íntima, no seo da familia, nas relacións persoais, pero non na vida social. Constátase a penetración do galego en ámbitos ata agora vedados (Universidade, política, radio e televisión públicas), pero obsérvase, sobre todo nas áreas máis urbanizadas, unha tendencia á diminución do número de persoas galego-falantes<sup>83</sup>, podendo afirmarse que se está a producir unha regresión no uso desde o punto de vista cuantitativo (Fernández Paz, 1998, 20) (ver Táboa II.4).

#### **Táboa II.4. Coñecemento e uso do galego**

**Poboación de 5 e máis anos segundo o coñecemento do galego**

	1991	2001
<b>entende</b>	98,0	99,2
<b>fala</b>	93,6	91,0
<b>le</b>	54,0	68,7
<b>escribe</b>	39,5	57,6

**Coñecemento do galego segundo idade**

	Menos de 30 anos	De 30 a 50 anos	De 60 e máis
<b>entende</b>	99,0	99,2	99,3
<b>fala</b>	89,7	90,3	93,7
<b>le</b>	79,8	70,9	52,3
<b>escribe</b>	75,6	57,6	36,9

**Poboación de 5 e máis anos segundo o uso do galego**

	1991	2001
<b>sempre</b>	57,7	56,8
<b>ás veces</b>	35,6	30,3
<b>nunca</b>	6,7	12,9

**Uso do galego segundo idade**

	Menos de 30 anos	De 30 a 59 anos	De 60 e máis
<b>sempre</b>	43,6	55,4	74,5
<b>ás veces</b>	41,4	30,9	16,5
<b>nunca</b>	15,0	13,7	9,0

FONTE: Censo de Poboación e Vivendas 2001 (IGE, 2002).

Actualmente aínda son maioría as persoas que en Galiza teñen o galego como lingua de instalación, se ben, fan uso dunha lingua ou outra segundo as circunstancias. Agora ben, esta situación podería estar chegando ao seu fin. Unha ollada aos datos reflectidos na Táboa II.4 evidencia os seguintes resultados:

<sup>83</sup>A porcentaxe dos que nunca utilizan o galego vai aumentando canto máis urbano é o ámbito de residencia. Así, nas cidades de Coruña, Ferrol, Pontevedra e Vigo máis da cuarta parte da súa poboación non usa nunca o galego (IGE, 2002).

- A práctica totalidade da poboación maior de 5 anos entende o galego, observándose neste aspecto un incremento do 1,2 na porcentaxe con relación ao Censo de 1991.
- A inmensa maioría tamén declara saber falalo (91,0%), se ben, neste caso se observa unha diminución de 2,6 puntos a respecto de 1991. Por outra parte, se se atende á idade, son os menores de 30 anos os que acadan os resultados máis baixos, 1,3 puntos por debaixo da media.
- En canto ás porcentaxes de lectura e escritura, os valores obtidos resultan inferiores aos anteriores. Comparando os resultados cos obtidos en 1991, obsérvase un importante incremento no número de persoas que saben ler e escribir en galego, o que resulta particularmente evidente no tramo de menores de 30 anos. O incremento neste aspecto prodúcese como consecuencia da implantación no sistema educativo. Agora ben, resulta significativo que, xustamente no intervalo de idades no que se produce este avance, sexa, tamén, no que descende o número de persoas que declaran saber falar galego.
- Respecto do uso do galego, salientaremos, en primeiro lugar, que máis da metade da poboación (56,8%) di utilizar sempre o galego, unha terceira parte úsao ás veces e case un 13% da poboación non o utiliza nunca. En comparación cos resultados obtidos hai dez anos, obsérvase unha importante redución no uso desta lingua: pérdese o 1% dos que no 1991 o usaban sempre, pérdese, igualmente, algo máis do 5% de persoas que usaban ás veces o galego, para pasar todas elas a engrosar o grupo dos que non o utilizan nunca (un incremento do 6,2%).
- Da análise por idades obtemos que, conforme se avanza en idade, increméntase a utilización exclusiva do galego, pero tamén á inversa, conforme se descende en idade aumenta o número de persoas que non o utilizan nunca.

O diagnóstico, en fin, segue a ser de enfermidade grave. A diversidade é fonte de enriquecemento individual e colectivo. Ningunha cultura, nin ningunha lingua é superior, mellor ou peor ca outra, xa o sabemos. Resulta difícil imaxinar a aceptación e o recoñecemento das outras culturas, das externas a nós, no noso territorio, de seguirmos contribuíndo á desaparición da nosa propia.

O tratamento da doenza, por seguir coa metáfora que empregara Carballo Calero, esixe, cremos, das iniciativas urxentes para normalizar a lingua, ou sexa, para facer normal o seu uso. Pero, a lingua é unha manifestación cultural –moi singular, iso si– entre outras máis que fan visibles os elementos constiuíntes dunha cultura –valores, código social, mitos e tabús, etc.–. A educación intercultural emerxe como unha ferramenta de enorme valor na iniciativa normalizadora de todas as manifestacións que, xunto á lingua, conforman o armazón cultural galego.

### **4.3. MINORÍAS CULTURAIAS EN GALIZA: OS XITANOS**

A atención á diversidade cultural no Estado prodúcese no momento en que se empeza a visualizar nos distintos ámbitos sociais a presenza de inmigrantes, sobre todo dos chamados terceiros países, e, particularmente, cando os seus fillos comezan a incorporarse ás nosas escolas. As profundas contradicións que provocan os diferentes costumes, prácticas relixiosas, lingua, ou a mesma realidade sociolaboral, fixo que xurdise, inevitablemente, o debate en torno á multiculturalidade e o interculturalismo.

Resulta obrigado a estas alturas, a inclusión nese debate das minorías culturais, raciais, étnicas, nacionais ou lingüísticas xa existentes entre nós. O recoñecemento, imprescindible na elementaridade do multiculturalismo, esixe o previo coñecemento. O pobo xitano, perseguido, esquencido ou marxinado, é un dos pobos que hoxe conforman a realidade galega. Un breve repaso á súa historia desde que chegaran a terras peninsulares e unha achega á problemática específica deste colectivo, ocupan as páxinas seguintes.

#### **4.3.1. Do nomadismo á sedentarización**

De tradición nómade, os xitanos chegan á Península no século XV por dúas vías, os Pirineos –como peregrinos a Compostela– e o Mediterráneo. Parece que, nun principio, foran ben recibidos (1425-1499), tal vez pola boa consideración que na época se dispensaba aos peregrinos. A partir de 1499 serán vítimas dunha persecución implacable fora coa intención de expulsalos, fora coa de asimilalos á cultura dominante.

A política unificadora dos Reis Católicos concrétese, no caso dos xitanos, na *Pragmática de Medina del Campo*<sup>84</sup> que supón o inicio da represión contra deste pobo nómade. Os sucesores no trono de Castela, Carlos I e Felipe II, continúan coa política de expulsión iniciada polos seus predecesores. No reinado de Felipe III chégase, mesmo, a decretar o asentamento dos xitanos en cidades de máis de mil habitantes e procédese á tentativa de desposuílos dos seus sinais de identidade máis evidentes: traxe, lingua, ocupacións laborais habituais deben desaparecer e ata o propio nome de xitano debe ser definitivamente esquezido. No futuro só habían poder adicarse ao cultivo da terra (Vázquez Abeledo, 1999).

A partir da Pragmática de 1633, durante o reinado de Felipe IV, deixa de ser un obxectivo prioritario a expulsión dos xitanos para, no seu lugar, intentar a súa asimilación cultural e o seu asentamento con fins repoboadores daqueles territorios abandonados polos moriscos. A maior parte das fontes indican que a finais do século XVII a gran maioría das familias xitanas estaban asentadas nas cidades e vilas. Durante os respectivos reinados de Carlos II e Felipe V confínase os xitanos a viviren en determinadas cidades e vilas dispostas ao efecto, entre elas Betanzos e Ourense, e a adicarse exclusivamente ao traballo do campo.

Fernando VI dá unha volta máis de torca á política represora dos seus antecesores decretando, mediante Orde do 30 de xullo de 1749, a detención e posterior envío de todos os xitanos, homes, mulleres e nenos, a prisións, minas e arsenais (Vázquez Abeledo, 1999). Entre 9.000 e 12.000 persoas foron apresadas nos camiños ou nos seus domicilios e enviadas a prisión polo simple feito de seren poboación xitana, dando lugar a un dos momentos máis duros da represión coñecido como a “gran redada dos xitanos” (Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude, 2002).

A Pragmática que Carlos III dita no 1783 –menos represiva que as precedentes, pero igual de desafortunada en canto á ideoloxía que a sustenta– recomenda a excarcelación dos xitanos, dita ordes para que se lles admita en calquera oficio e

---

<sup>84</sup>A *Pragmática de Medina del Campo*, promulgada no 1499, encádrase no conxunto de disposicións que promoveron a unificación dos reinos peninsulares e a expulsión das minorías non cristianizadas. A loita contra a lingua e os sinais de identidade do pobo xitano, e a esixencia da súa cristianización foron unha constante de todas as pragmáticas (Consellería de familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude, 2002).



comunidade e permite que poidan asentarse nos lugares que estimen oportunos. En troques, segue sen ser recoñecida a identidade deste colectivo como pobo diferenciado e, de feito, prohíbese, máis unha vez, o uso do termo xitano. Os xitanos son obrigados, baixo pena de morte, a abandonaren vestimentas e adornos propios, a non usaren o seu idioma en público e a permaneceren asentados nun mesmo lugar, descartando o nomadismo: trátase dun intento forzoso de asimilación nos termos en que Billigmeier (1991, 147) definira este concepto.

A Constitución de 1812 vai permitir sentar as bases para a sedentarización da maioría das comunidades de xitanos, proceso que se dará por rematado na década dos sesenta do século XX, á diferenza de Francia ou Inglaterra onde aínda hoxe existen xitanos nómades.

Con todo, a sedentarización, como xa acontecera coas persecucións e a represión histórica da que foran obxecto, non logrou a asimilación dos xitanos á cultura maioritaria<sup>85</sup>. A sedentarización representou unicamente unha transformación de certas pautas de comportamento, unha alteración, substancial se se quere, do *modus vivendi* deste pobo no marco dunha adaptación progresiva á comunidade dominante, sen que isto conleva unha perda de identidade, aproximándose máis ao que Billigmeier (1991, 447) definira como aculturación.

A sedentarización dá paso, sen embargo, a unha nova etapa con novos retos. A vivenda, a escolarización ou a integración social dos xitanos serán algúns dos problemas que se deberán afrontar nestes anos e que non sempre terán unha fácil solución. A unha probadísima e case teimuda capacidade dos xitanos para manteren a súa identidade como pobo diferenciado, engadiremos o nulo interese amosado pola maioría cultural dominante en aceptar a presenza deste grupo minoritario como parte da sociedade por dereito propio. Antes ben, a cultura dominante utilizou distintos mecanismos para construír e perpetuar a diferenza en termos de desigualdade: a faciana oficial ignorounos

---

<sup>85</sup>Queremos referirnos á asimilación dos xitanos como pobo diferenciado no seu conxunto, pois, se reparamos na casuística individual ou de determinados grupos, a realidade é lixeiramente diferente. Como indicáramos noutro momento deste traballo, dentro dos grupos minoritarios non todos os individuos se ven influídos polo proceso de aculturación e posterior asimilación coa mesma rapidez e forza: a menor distancia social co grupo maioritario, maiores posibilidades de asimilación. No caso dos xitanos, as áreas de maior concentración de poboación desta etnia –Andalucía, Extremadura, Cataluña, Valencia e Madrid– presentan un elevado grao de diferenzas sociais e económicas internas: importantes bolsas de chabolismo fronte a comunidades xitanas cun alto nivel de vida (empresarios, artistas, universitarios...). A proximidade social destes últimos co grupo dominante facilita a súa asimilación á cultura maioritaria.

e silenciou a súa existencia na historia, na arte, nos libros de texto; a voz popular relegounos ao papel estereotipado de rateiros, nugalláns e amantes de cante e baile, protagonistas de chistes para consumo de paios. Desde o ámbito da práctica política, a discriminación oficial da que foron obxecto, repasada máis arriba, vai chegar mesmo ata fins dos anos setenta, cando aínda seguían en vigor leis do talante represivo como a de *Vagos y Maleantes*.

Os problemas que comezan a xurdir, froito da presenza visible deste pobo e outras minorías na sociedade formal, obriga a tomar as oportunas medidas co obxectivo de resolver ou, cando menos, paliar esta situación. A acción oficial proxectarase, entón, fundamentalmente no terreo educativo.

Coincidindo coa sedentarización masiva das comunidades xitanas nos extrarrádios das cidades, distintas iniciativas benéficas e relixiosas inician un labor de alfabetización, máis próxima en moitos casos á evanxelización que á escolarización (Vázquez Abeledo, 1999, 163). Polas mesmas datas promúlgase unha ampla normativa cuxo máximo valor radicou, probablemente, no recoñecemento explícito da discriminación da que son obxecto as minorías. Cabe salientar, neste sentido, a Convención outorgada polo Ministerio de Asuntos Exteriores o 15 de decembro de 1960 (BOE 262 de 1960), no que se dan algunhas pautas para loitar contra a discriminación no ensino. Máis adiante, o 1 de agosto de 1970 publícase a *Ley de peligrosidad y rehabilitación social* (BOE 187/R.1289 de 1970) que, suxerindo a erradicación da exclusión social dos xitanos, supón un novo intento por integralos forzosamente na cultura maioritaria.

No ano 1978, xa na democracia, ao amparo da por entón vixente *Ley General de Educación* de 1970 que, no seu artigo 51, contemplaba a posibilidade de crear centros especiais de transición en réxime de administración especial, asínase un convenio entre o MEC e a Comisión Episcopal de Migraciones (Apostolado Gitano). Este convenio é o punto de arranque dunha campaña de escolarización xeneralizada da comunidade gitana mediante a creación de escolas exclusivamente para nenas e nenos xitanos, as Escolas Ponte. O carácter segregacionista desta política educativa e a inhibición dos organismos públicos nas súas responsabilidades, será denunciado nas *III Jornadas de Enseñantes*

con *Gitanos* a nivel estatal, celebradas en Valencia no ano 1982 (Vázquez Abeledo, 1999).

Xa finalizando a década, no 1979, créase mediante Real Decreto de 11 de xaneiro, unha Comisión Interministerial encargada de estudar e analizar os problemas que afectan á comunidade xitana.

A década dos oitenta vaise caracterizar pola preocupación e produción lexislativa dos organismos gobernamentais europeos traducidas en diversas Recomendacións, Resolucións e Declaracións, nas que, ademais de instar ás institucións dos estados integrantes a asumir as súas responsabilidades na problemática social e cultural da poboación nómade, xitana e itinerante, e na escolarización da poboación infantil, se denuncia e establece a loita contra o racismo e a xenofobia en toda Europa<sup>86</sup>.

A nivel estatal, realizadas as transferencias en materia educativa ás tres comunidades históricas e ao País Valenciano, léxíslase a Educación Compensatoria (Real decreto 117/83) coa finalidade de beneficiar a aquelas zonas ou grupos poboacionais que requiran dunha actuación educativa preferente. No curso 83/84 comezan a funcionar as primeiras aulas integradas nos colexios públicos de EXB, destinadas a escolarizar a alumnos e alumnas en situación de marxinação ou exclusión social e que presenten risco de abandono escolar. Posteriormente, no curso 85/86 botarán a andar equipos de apoio e seguimento escolar, programas itinerantes e cursos de formación para o profesorado nalgunhas cidades españolas. No ano 1985 desenvólvese o *Reglamento de Conciertos Educativos* no marco da LODE que suporía que as Escolas Ponte pasarían de Centros Públicos de réxime especial a Centros Privados Concertados. Perante a situación xerada, o *Apostolado Gitano* demanda o cese de actividades e denuncia o convenio de 1978 en todo o territorio de competencia do MEC (Vázquez Abeledo, 1999). As Escolas Ponte existentes daquela en Galiza (23 aulas en total) pasan no curso 1987/88 a dependeren dos programas de Educación

---

<sup>86</sup>No 1981, o Consello de Europa a través dunha Resolución de 22 de maio do mesmo ano, trata da responsabilidade que teñen as institucións na resolución dos problemas de orixe cultural e social da poboación nómade. O 22 de febreiro de 1983, o mesmo organismo europeo dita unha Recomendación relativa aos nómades, apátridas e para aqueles que non teñen unha nacionalidade determinada. O 25 de xuño de 1986, o Parlamento Europeo asina unha Declaración contra o racismo e a xenofobia, que se ve ampliada o 29 de xuño de 1988 a través dunha Proposición de Resolución, na que se establece a loita contra o racismo e a xenofobia en toda Europa. Finalmente, o 22 de maio de 1989, a Comisión Europea asina unha Resolución na que trata a escolarización dos nenos e nenas xitanas e itinerantes.

Compensatoria da Consellería de Educación, o que dará lugar ao peche dalgunhas aulas, á transformación das restantes privadas en públicas e á creación de novos centros.

O Real Decreto 299/1996 de 28 de febreiro, de ordenación das accións dirixidas á compensación das desigualdades en educación, é, posiblemente, o documento normativo en materia de educación máis novidoso e interesante desde a perspectiva intercultural que nos ocupa. Ao nomear como destinatario da axuda compensatoria “o alumnado pertencente a minorías étnicas ou culturais, en situacións sociais de desvantaxe, con dificultades de acceso, permanencia e promoción no sistema educativo” (Cap. 1, art. 3), estase a recoñecer a existencia dunha sociedade pluricultural e a situación de desvantaxe económica e sociocultural das minorías con respecto ao grupo cultural dominante non só para o acceso e permanencia no sistema educativo, máis tamén para a promoción nel, o que, ao cabo, e a modo de pescada que morde o seu rabo, contribúe a perpetuar a desigualdade do punto de partida xerando, en moitos casos actitudes e condutas antisociais nestes grupos. Por outra parte, o Real Decreto, ao converter a todo o alumnado “independentemente da súa orixe cultural, lingüística e étnica”<sup>87</sup> en obxecto da intervención educativa, en aras do desenvolvemento de “actitudes de comunicación e respecto mutuo”, aproxímase ao senso de *intercultural* que aportara Camilleri<sup>88</sup>: “*El calificativo [intercultural] se aplica a todo esfuerzo de articulación entre los portadores de culturas diferentes*”, para sinalar máis adiante que “[...] *lo que da pleno sentido al prefijo inter es el esfuerzo por prevenir los inconvenientes de la coexistencia, y el hacer beneficiosas sus ventajas*”, aspecto, este último, que tamén recollería o Real Decreto 299/1996 ao fixar como un dos seus obxectivos “o potenciamento dos aspectos de enriquecemento que aportan as diferentes culturas”<sup>89</sup>.

As solucións aportadas polas distintas administracións e autoridades non parecen ter resolto a cuestión. As disposicións legislativas non sempre foron acompañadas de medidas que favoreceran a inserción real dos xitanos na sociedade. De

---

<sup>87</sup>Entre os obxectivos do Real Decreto 299/1996, atópase “*Facilitar la incorporación e integración social y educativa de todo el alumnado, contrarrestando los procesos de exclusión social y cultural, desarrollando actitudes de comunicación y de respeto mutuo entre todos los alumnos independientemente de su origen cultural, lingüístico y étnico*” (Cap. 2, Art. 4).

<sup>88</sup>Cfr. IEPS (1996, 13).

<sup>89</sup>O Real Decreto 299/1996 fixa como un dos seus obxectivos: “*Potenciar los aspectos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas, desarrollando aquellos relacionados con el mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propia de los grupos minoritarios*” (Cap II, Art. 4).

feito, a problemática social de determinados grupos de xitanos e as dificultades no proceso da súa inserción social hoxe, non difiren excesivamente do acaecido séculos atrás. A permanencia da discriminación e do rexeitamento cara os xitanos, construídos sobre a base de estereotipos e prexuízos acuñados durante cincocentos anos, non fan máis que aumentar a marxinação dos colectivos máis desfavorecidos e con isto o desenvolvemento de actividades antisociais por parte destes grupos. Pídeselles que abandonen as súas formas tradicionais de vida e se integren na sociedade, ao tempo que non se lles acepta nos traballos nin se admiten como veciños nos edificios ou nos barrios (Vázquez Abeledo, 1999; FSG, 2006; Valedor do Pobo, 2006).

#### **4.3.2. A comunidade xitana en Galiza: descrición e problemática social específica**

A situación das comunidades xitanas galegas non é diferente, no esencial, da descrita para todo o Estado. A penetración deste pobo nómade en Galiza foi máis lenta e tardía ca noutras zonas peninsulares, debido a factores como a climatoloxía, a situación xeográfica ou a estrutura económica da poboación, claramente incompatibles co seu carácter itinerante e pouco propicias para o desempeño das súas ocupacións tradicionais.

De acordo cos datos existentes, todo parece indicar que a gran maioría das familias xitanas que vivían en Galiza a principios do século XX eran nómades. Mentres que os xitanos zamoranos xa habitaban daquela nas vilas e aldeas, e posiblemente unha parte dos xitanos casteláns e asturianos estiveran tamén sedentarizados ou semisedentarizados, os que posteriormente serían recoñecidos como xitanos galegos, seguían a percorrer os camiños en carros ou en cabalerías. A época de viaxe é lembrada hoxe polos xitanos como un tempo de persecucións e fustrigamento, na que os movementos das caravanas eran controlados polas forzas da orde (Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude, 2002).

A partir dos anos 50, nun rápido proceso que rematou mediados os anos 60, as familias xitanas itinerantes deixaron de viaxar e sedentarizáronse. As transformacións producidas na estrutura social e económica da sociedade española –mecanización do campo, migracións ás cidades, forte desenvolvemento económico–, debilitaron a posibilidade de continuidade dunha economía baseada no intercambio coa sociedade

agraria, ofrecendo, pola contra, outras alternativas laborais que esixían a fixación dun lugar de residencia. A sedentarización supuxo o asentamento da poboación xitana nas zonas urbanas, traendo consigo, siquera parcialmente, a ruptura do seu aillamento e o inicio, por vez primeira, dun proceso de normalización das súas relacións coa sociedade maioritaria.

En realidade, a comunidade xitana de Galiza non é un colectivo homoxéneo, senón que está formada por cinco<sup>90</sup> grupos diferenciados en función da súa procedencia (Consellería de Traballo e Servicos Sociais, 1992, e Vázquez Abeledo, 1999). Os *xitanos galegos* son os últimos xitanos en sedentarizarse definitivamente; proceden daqueles grupos que viaxaban, hai polo menos 200 anos polos camiños galegos e que se asentan orixinariamente en Galiza, a partir da década dos setenta. Sendo o colectivo máis numeroso na Comunidade (65,4%, ou incluso 85% se lles sumamos as familias coñecidas como “xitanos casteláns”), é tamén o que presenta maiores contrastes que van desde o chabolismo e a marxinação ata a plena integración social e económica (Vázquez Abeledo, 1999, 159). Os *zamoranos* son xitanos casteláns que emigran a Galiza na década dos setenta na procura de mercados para a venda ambulante, toda vez que o proceso de mecanización da agricultura iniciado na época, e o éxodo rural cara a cidade pon en crise os seus medios de vida tradicionais –compravenda de animais de tiro, cría e engorde de gando bovino, tarefas agrícolas por conta allea, venda de antigüidades, etc.–. É o grupo (12,8% do total) que acada maiores cotas de nivel económico e integración social. Eles mesmos se distinguen doutros xitanos casteláns que chegan con posterioridade, aos que chaman os *outros casteláns* e aos que, en certa maneira, rexeitan. Os chamados *xitanos húngaros* son un grupo minoritario de xitanos rom<sup>91</sup> asentado principalmente en Ribeira que chega ao Estado español durante a

---

<sup>90</sup>Outros estudos falan de tres grupos humanos: *os xitanos galegos* –englobarían os casteláns e os asturianos, pois aínda que a súa procedencia é diferente e a súa chegada a Galiza é moi posterior, a existencia de lazos familiares na actualidade cos xitanos galegos fai que a diferenciación perdese practicamente o sentido orixinal–, *os xitanos zamoranos* e *os xitanos húngaros*. En canto aos *xitanos portugueses* existen dúbidas razoables acerca da súa pertenza á etnia xitana; máis ben parece que se trata dunha extensión do termo a unha poboación inmigrante de orixe portuguesa, de condicións de vida moi precaria, asentados en pequenos núcleos de chabolas ou infravivendas de autoconstrución, adicados á recollida de chatarra, venda ambulante, atraccións das feiras ou mesmo á mendicidade (Consellería de Familia, Promoción do Emprego, Muller e Xuventude, 2002).

<sup>91</sup>Conforme as clasificacións máis aceptadas, existen tres grandes grupos de poboación xitana: os *calés*, os *sinte* e os *rom*. Os *calés* son as poboacións maioritarias no Magreb, na Península Ibérica e no sur de Francia, así como en toda a América de influencia española e portuguesa. Os *sinte* residen fundamentalmente en Francia, Alemaña, Países Baixos e Italia. Os *rom*, o grupo máis importante en número, son maioritarios en Europa central e oriental, pero ao longo dos dous últimos séculos estenderon

Segunda Guerra Mundial fuxindo da política exterminadora dos nazis. Por último, atópanse os *xitanos portugueses*, un reducido grupo de persoas de orixe portuguesa e recente asentamento en Galiza.

Un estudo realizado no ano 1990 (Consellería de Traballo e Servicios Sociais, 1992) poñía de manifesto que entre os *xitanos galegos* existía conciencia de grupo e unha identificación co territorio galego, sentido como propio, se ben esa identificación era practicamente inexistente coa cultura galega, manifestándose completamente alleos ao uso da lingua galega e ao galego en xeral; a oposición cara os xitanos chegados posteriormente aparecía como unha contribución ao reforzamento desa identidade. Nestes últimos dez anos, esta identificación viuse afortalada pola progresiva asunción de elementos culturais galegos, especialmente da lingua. Este proceso, previsible en canto que se ten dado repetidamente na historia do pobo xitano –o pobo xitano adáptase ás pautas culturais predominantes nos territorios nos que se asenta–, viuse potenciado cando menos por dous factores: por unha parte, a venda ambulante e a presenza en feiras e mercados obrigaos a entenderse cos seus clientes en galego, e pola outra, a incorporación dos nenos e nenas xitanas á rede de escolas ordinarias xunto cos demais nenos e nenas (Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude, 2002, Valedor do Pobo, 2006).

A organización social dos xitanos baséase nos grupos parentais –linaxes, estirpes, castas–, que se estruturan arredor dos criterios de idade e xénero, de maneira que prevalece o home sobre a muller<sup>92</sup>, e dentro do mesmo xénero, o máis vello sobre o máis o novo. Estes grupos están formados por homes e mulleres cun antepasado común por vía paterna, de xeito que unha persoa xitana sempre vai ser recoñecida dentro da comunidade pola súa estirpe. Nun segundo nivel da organización atopárase a familia extensa, constituída polos familiares máis directos, habitualmente matrimonios onde os

---

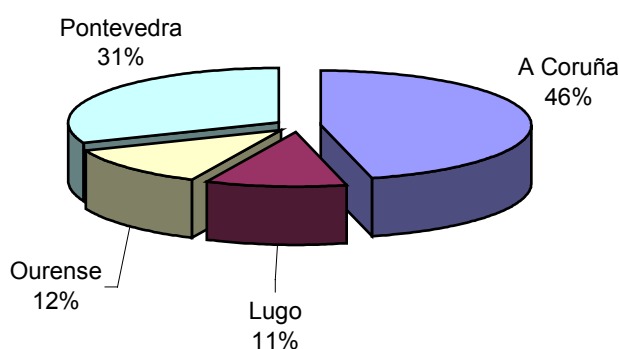
a súa presenza por toda Europa. Os xitanos *rom* presentes en Galiza conservan apelidos de orixe iugoslava como Ach, Provich, Petrovich ou Kostavich (Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude, 2002, 28).

<sup>92</sup>O papel tradicional da muller xitana é de subordinación. Na infancia dependen dos pais e irmáns maiores; cando casan, do home. Conforme pasan os anos, a figura feminina revítese de maior autoridade, ao que pode contribuír a súa traxectoria vital ou o número de fillos varóns; nesta etapa exerce a autoridade sobre fillas e noras. Nos últimos tempos parecen estarse a producir cambios neste rol tradicional da muller xitana, o que se percibe, por exemplo, no acceso cada vez máis xeralizado á planificación familiar ou no reclamo aos homes para a colaboración nas tarefas da casa e no coidado dos fillos. Non obstante, a maior eiva para este proceso de conquista atópase no acceso da muller xitana ao mundo laboral: fóra da venda ambulante, poucas son as que acceden a un salario (Valedor do Pobo, 2006).

homes son irmáns. No terceiro nivel estaría a familia nuclear, formada pola parella e os seus fillos e fillas (Vázquez Abeledo, 1999, 162). O principio de autoridade e unha certa xerarquía representada polos “tíos”<sup>93</sup>, os cales se encargan de ditar a Lei Xitana, rixen as relacións entre os membros da comunidade.

O colectivo xitano na nosa Comunidade estaba formado por preto de 7.000 persoas no ano 1989 (Consellería de Traballo e Servicios Sociais, 1992, 15; Vázquez Abeledo, 1999, 159), aumentando en dez anos a unhas 8.417, aproximadamente, o que supón un crecemento de aproximadamente o 20%. Con respecto ao conxunto do Estado, a comunidade residente en Galiza representa tan só o 1,68% do total dos xitanos españois<sup>94</sup>. Se consideramos o peso porcentual, a poboación xitana representa en relación ao total da poboación galega o 0,31%, bastante por debaixo da media no conxunto español onde se sitúa no 1,26% (Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude, 2002). Non obstante, os datos non refliten a presenza real dos xitanos na Comunidade galega debido á súa concentración en determinadas áreas. Así, en concellos como Tui (1,42%), Verín (1,78%), Porriño (2,63%) ou Maside (2,94%) a porcentaxe excede sobradamente o 1%, chegando incluso a acadar o 3% en Maceda.

**Gráfica II.6. Poboación xitana en Galiza por provincias**



FONTE: Elaboración propia a partir de Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude (2002).

<sup>93</sup>Varóns de maior idade dentro da comunidade e de recoñecido respecto por todos os integrantes da mesma.

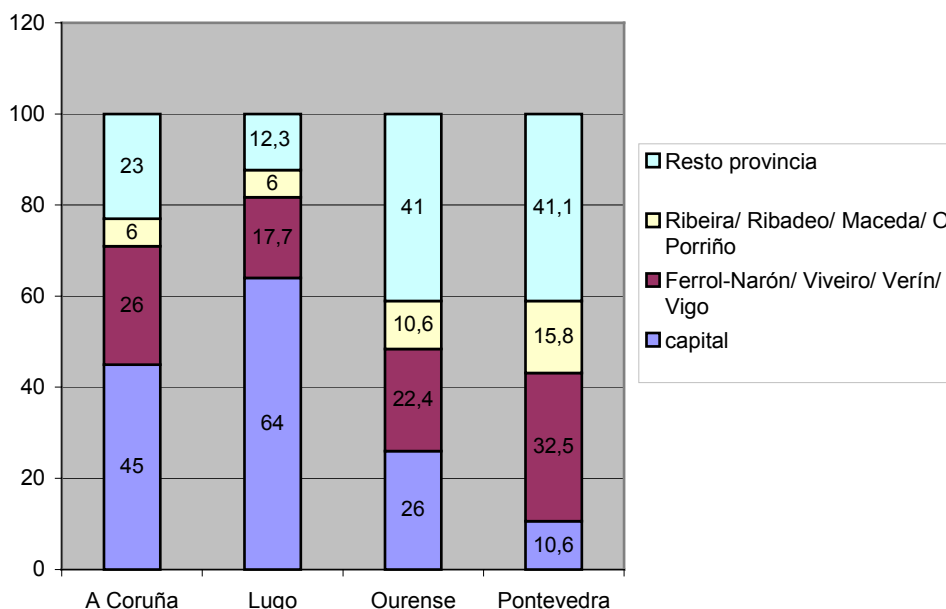
<sup>94</sup>Se atendemos aos datos aportadas pola Asociación Nacional Presencia Gitana (2002) onde se cifra o número de xitanos no Estado en preto dun millón (aproximadamente a terceira parte do total europeo), a proporción de xitanos galegos con respecto ao total español descendería ata o 0,84%.



En Galiza existen aproximadamente unhas 1.350 familias xitanas<sup>95</sup>. A radicación destas familias non é de ordinario unha decisión individual, senón que ten lugar dentro dalgún dos aproximadamente 150 asentamentos que existen en 50 concellos galegos, de acordo aos principios de organización social antes descritos. Os maiores asentamentos, en termos globais, atópanse nas sete grandes cidades galegas –algo máis do 60% do total–, sendo, por esta orde, A Coruña, Ferrol-Narón, Vigo e Pontevedra-Poio os núcleos urbanos que albergan os colectivos xitanos máis numerosos.

FONTE: Elaboración propia a partir de Consellería de Familia e Promoción do Emprego,

**Gráfica II.7. Distribución intraprovincial da poboación xitana en Galiza (%)**



Muller e Xuventude (2002).

Por provincias, A Coruña albergaría o 46% da poboación xitana en Galiza, unhas 3.902 persoas agrupadas en máis de 600 familias, sendo a capital e o eixo Ferrol-Narón os núcleos urbanos que contan co maior número de xitanos, 1.772 e 1.023, respectivamente. En segundo lugar, atópase a provincia de Pontevedra con 2.632 persoas organizadas en 427 familias, concentrándose en Vigo (855) e Pontevedra capital (279) os colectivos máis numerosos. A seguir, a provincia de Ourense conta cunhas 160 familias e un total de 978 xitanos, atopándose as comunidades máis

<sup>95</sup>Dato referido a 1989 (Consellería de Traballo e Servicos Sociais, 1992).

importantes numericamente na capital (254) e en Verín (219). Por último, Lugo sería a provincia con menor presenza de persoas desta etnia, unhas 130 familias e un total de 905 individuos, dos que máis da metade se asentan na capital (ver Gráficas II.6 e II.7, pp. 202 e 203).

Ademais da organización social, o pobo xitano presenta outras características identitarias grupais, unhas incorporadas recentemente e outras máis tradicionais. Entre as primeiras encóntrase a pertenza á Igrexa Evanxelista de Filadelfia, o “culto”, que, ademais de cumprir a consabida función espiritual, reforza a cohesión social ao actuar como motivo de encontro social diario entre os distintos grupos de xitanos da mesma localidade, fomenta a socialización das mulleres, xoga un papel clave na loita contra o tráfico e consumo de drogas, e contribúe a reafirmar os valores culturais que pasan, desta maneira, a adquirir unha dimensión relixiosa ademais da tradicional.

Entre os rasgos tradicionais podemos citar, por exemplo, a Lei Xitana, similar á Lei do Talión para os paios, que é ditada polos xitanos de respecto e aceptada por todos os membros da comunidade e actúa como un mecanismo de defensa grupal que se configura entre a comunidade como complemento da autonomía e independencia das linaxes. Outro rasgo propio que os xitanos souberon manter ao longo do tempo é a voda; malia que a recente influencia do “culto” estea deixándose sentir no seu ritual, o casamento xitano segue a ter moita vixencia, tal é así que, a práctica totalidade das parellas xitanas casan polo seu propio rito, aínda que, posteriormente, nun exemplo máis de aculturación, o 88% destes matrimonios se rexistren nos xulgados (Consellería de Traballo e Servicios Sociais, 1992, 108). Mesmo existe unha lingua propia dos xitanos, o romanó ou romaní, bastante esquivada na actualidade entre os xitanos de Galiza; non obstante, é posible recoñecerlles unha fala característica, formada por xiros e expresións propias xunto a unha entonación singular.

Para referir a problemática social específica que afecta á comunidade xitana recorreremos a tres indicadores básicos do benestar social: a vivenda, o traballo e a educación (esta última será abordada por separado, máis adiante).

A **vivenda** é a cuestión que máis preocupa aos xitanos (Vázquez Abeledo, 1999, 160). En Galiza, un 33% da poboación xitana vive aínda en chabolas situadas nos arrabaldes das cidades e vilas máis importantes, sendo o 16% destes asentamentos,

campamentos. Quizais sexan estes, precisamente, os asentamentos máis degradados socialmente, onde a conflitividade dentro da propia comunidade e co resto da sociedade é máis elevada. A incidencia da droga e outras condutas antisociais deterioran a convivencia interna, fan cada vez máis difícil o mantemento da autoridade dos maiores e aumentan o sentimento de autoexclusión social. Penamoa, Freixeiro, O Carqueixo e O Vao son os campamentos que presentan un grao de desestruturación social máis extremado.

Cómpre salientar, non obstante, como dato positivo, que a taxa de chabolismo descendeu en Galiza máis de quince puntos na década 1990-2000. Contribuiu a esta baixada, a publicación da Lei 5/1989 de medidas para a erradicación do chabolismo no ámbito da Comunidade Autónoma de Galiza, en cuxo preámbulo se marca como prioridade na actuación dos poderes públicos a erradicación do chabolismo, pola degradación que supón das condicións de vida dos cidadáns.

No caso dos xitanos que accederon a vivendas máis ou menos dignas, situadas, polo común, en barrios de vivendas protexidas, habitados por paios, a situación é lixeiramente diferente. Trátase, en moitos casos, de xitanos invisibles –caso dos *zamoranos*– que pasan o día fóra adicados á venda ambulante e retornan polas noites aos seus fogares, non se fan notar especialmente e non provocan conflito algún. En ocasións, habitan en casas da súa propiedade e gozan dunha boa situación económica. Noutros casos, residen en barrios populares, nas zonas vellas das vilas ou cidades, en vivendas de aluguer ou propias, que non sempre reúnen as axeitadas condicións hixénicas e de salubridade e que, en contadas ocasións gardan proporción no seu tamaño co da familia que acollen; as relacións cos seus veciños non xitanos solen ser correctas nas formas, aínda que no fondo se adiviñe o decorrer de dúas historias culturais paralelas destinadas a non confluír nunca.

Son amantes os xitanos de morar en casas de planta baixa<sup>96</sup> e sacar á rúa parte da súa vida familiar – reminiscencia, tal vez, ou vaga evocación do seu pasado recente de nomadismo e vida ao aire libre– o que, por veces, irrita os seus veciños paios que dificilmente aturan esa apropiación de espazos que, de sempre, consideraran propios.

---

<sup>96</sup>Nun enquérito promovido pola Administración autonómica, o 61,3% dos xitanos entrevistados manifestaba a súa preferencia por habitar unha casa baixa, fronte ao 38,7% que se inclinaba por un piso (Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude, 2002, 56).

Cando se dá o caso da chegada dunha familia xitana a un edificio de varias vivendas, sexa debido a un realoxamento inducido por algún organismo, fose público ou non governamental, sexa por iniciativa propia, o rexeitamento sole estar garantido. A seguridade de que uns atraerán a outros, xunto co bulicio que sole acompañar a estas familias, de cotío ben numerosas, e toda a gama de prexuízos existentes en relación aos xitanos –furtos, sucidade, rifas, axustizamentos, drogas...– desvalorizan, case de inmediato, o inmobile<sup>97</sup>.

En canto ao **traballo**, pódese dicir que, por tradición, dentro da familia xitana todos os membros, estean ou non en idade laboral, colaboran na economía familiar na medida das súas posibilidades. Neste sentido, a taxa de actividade da comunidade xitana galega é do 100% dos homes e mulleres en idade laboral. Agora ben, se nos atemos aos criterios comunmente aceptados neste eido, esta taxa situaríase no entorno do 84,9%, moi por enriba da correspondente ao total da Comunidade galega. Paradoxalmente, a taxa de desemprego da comunidade xitana é do 61,6%, case 6 veces superior á taxa de desemprego para o conxunto galego. Isto débese a que a maior parte dos xitanos desempregados son homes e mulleres que desenvolven a súa actividade laboral na economía somerxida ou colaborando na actividade económica familiar (Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude, 2002).

Contodo, o acceso ao mundo laboral para os xoves e adultos xitanos resulta cada día máis complicado. Algunhas das ocupacións tradicionais destas xentes, intimamente relacionadas coa economía rural do país, foron desaparecendo coa mesma rapidez que esta última ía mudando ou destruíndose: a trata de bestas nas feiras e mercados, por exemplo, carece de sentido nunha Galiza rural actual que se debate entre o abandono do campo e a mecanización agrícola.

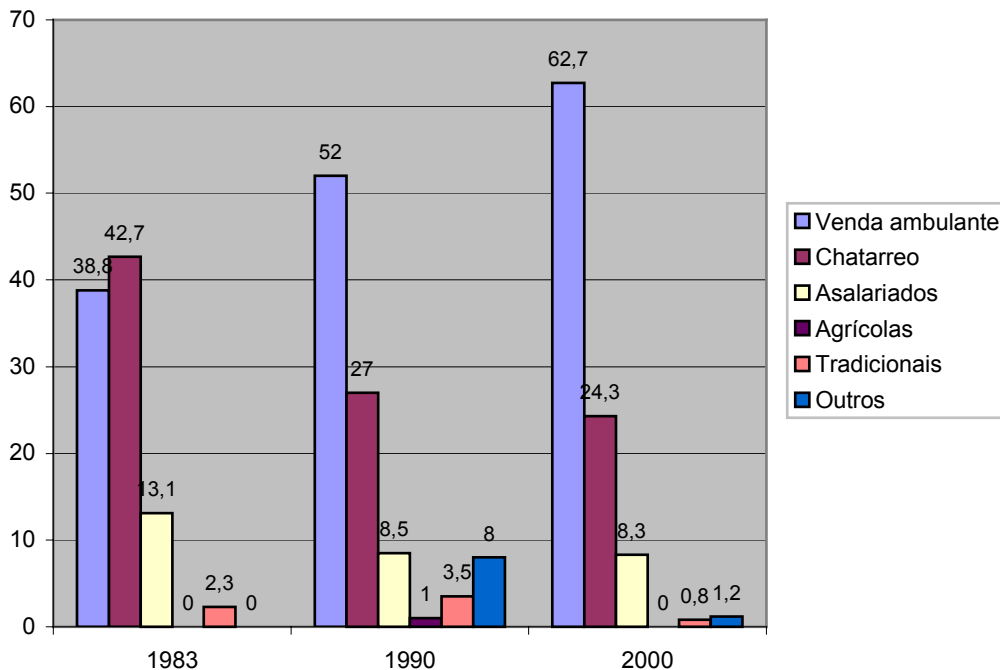
Por outra parte, a falta de cualificación profesional, a crise industrial nas cidades galegas e o rexeitamento social á hora de aceptar os xitanos nos traballos, son factores que reducen notablemente as expectativas laborais da poboación xitana. O emprego asalariado, de considerable importancia no conxunto do Estado –51,5%, segundo un estudo promovido pola FSG (2006)– é en Galiza case irrelevante nestes momentos (ver

---

<sup>97</sup>O Informe extraordinario do Valedor do Pobo (2006) sobre a situación da poboación xitana en Galiza, recolle nas súas conclusións o acceso á vivenda de aluguer como o tipo de discriminación que se produce no ámbito privado, máis aludido polos xitanos.

Gráfica II.8)<sup>98</sup>. Menos irrelevante resulta aínda o número de persoas xitanas en Galiza adicadas a profesións liberais e do mundo do espectáculo –menos do 1%–, ao contrario do que acontece en determinados colectivos radicados en Andalucía, Extremadura, Cataluña, Valencia ou Madrid –un 20% da poboación xitana ocupada– (Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude, 2002).

**Gráfica II.8. Estrutura laboral da comunidade xitana.1983-2000 (%)**



FONTE: Elaboración propia a partir de Consellería de Familia e promoción do Emprego, Muller e Xuventude (2002)

É, pola contra, a venda ambulante –roupas e calzados, basicamente– a ocupación maioritaria dos xitanos en Galiza, representando o 62,7% da poboación activa (ver Gráfica II.8), o que representa unha suba do 23,9% a respecto de 1983. Este incremento do número de familias e individuos dedicados á venda ambulante ten elementos positivos e negativos. Por unha parte é unha ocupación vinculada aos sectores de

<sup>98</sup>“O acceso ao emprego é outro dos ámbitos máis referidos cando se trata de denunciar a discriminación que padece o colectivo. A contratación normalizada de persoas xitanas segue a constituír un reto de futuro; confirmase, pois, o rexeitamento que sofren moitos xitanos e xitanas á hora de acceder a un traballo por conta allea. Podería argumentarse, non obstante, que as dificultades de acceso se deben á escasa formación ou cualificación profesional característica destes individuos, pero boa parte deste rexeitamento ten lugar na oferta de postos de traballo que requiren dunha baixa ou nula formación” (Valedor do Pobo, 2006, 132).

poboación máis acomodados, polo que o incremento do número de vendedores ambulantes é un sinal de prosperidade dentro da comunidade xitana. Pero, por outra parte, este mesmo incremento provoca maior presión sobre os comerciantes e, ademais, xera unha situación de risco pola elevada concentración da actividade económica familiar e comunitaria nunha única actividade (Consellería de Muller e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude, 2002). En menor medida, o marisqueo, o chatarreo, a recollida de cartón, a recollida de caracois ou a cestería son algunhas das ocupacións laborais que dan traballo aos xitanos.

A precariedade socioeconómica de moitas familias deste colectivo fanas acreedoras de diferentes prestacións sociais, encanadas pola Administración Local a través dos respectivos Departamentos de Servizos Sociais<sup>99</sup>. De tal forma é así que as Rendas de Integración Social de Galiza (RISGA) representaban en 2002 ingresos para o 62,1% das familias xitanas, cunha renda media mensual por unidade familiar de 157,5 €, o que supón un forte incremento a respecto de 1990, cando as familias perceptoras representaban o 40% cunha mensualidade media de 72,1 €. A dependencia dos salarios sociais non é, de todas formas, igual no seo da comunidade xitana, sendo a incidencia entre os denominados xitanos galegos moito máis significativa que entre a colectividade zamorana (Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude, 2002; Valedor do Pobo, 2006).

#### **4.3.3. A urxencia da acción educativa en perspectiva intercultural**

O rexeitamento social e cultural de que son obxecto os xitanos, a ausencia de políticas verdadeiramente integradoras e a marxinación social na que viven na maioría dos casos, orixinan unha dinámica circular viciosa que os exclúe aínda máis socialmente provocando, en consecuencia, maior repudio na sociedade formal.

Non podemos negar na era de internet a importancia dos procesos non formais. Sen embargo cómpre rescatar para estas páxinas o xusto valor da educación formal, da escola como punto de encontro de individuos e culturas, como elemento de

---

<sup>99</sup>Cfr. Lei 4/1993, do 14 de abril de Servizos Sociais (DOG N<sup>o</sup> 76, de venres, 23 de abril de 1993); Artigos 7, 17, 21 // Orde pola que se recollen as obrigas e se determina o procedemento que se debe seguir para a concesión de axudas institucionais para a creación, ampliación e mellora de Centros e Servizos de Educación especial (DOG de 9 de xullo de 1987).

socialización, como vehículo transmisor dos valores culturais dominantes e tamén en ocasións, para que negalo, como atranco que é preciso salvar para acadar a formación e titulación que a inserción no mundo laboral require.

A educación é o terceiro indicador de benestar do que falabamos anteriormente. No caso dos xitanos galegos, a traxectoria educativa é relativamente recente. A escolarización xeneralizada dos nenos e nenas xitanas iníciase ben entrados os anos 70, sendo ata esas datas as escasas experiencias educativas froito de esforzos particulares de educadores ou relixiosos, case sempre fóra da institución escolar.

Desde aquela ata hoxe, tense andado un longo camiño. Sería, cando menos, incerto afirmar que nada se conseguiu desde entón. O empeño de determinados colectivos de ensinantes<sup>100</sup> e asociacións de xitanos<sup>101</sup>, máis alá das escasas vontades políticas amosadas en máis ocasións das desexables por diversas administracións do Estado e autonómicas, déixase notar.

Mais, os números, teimudos eles, empéñanse en evidenciar unha realidade que dista moito de ser a desexable e que a situación non está, en absoluto, normalizada. Un estudo realizado en 1990 (Consellería de Traballo e Servicios Sociais, 1992) situaba nun

---

<sup>100</sup>A *Asociación de Ensinantes con Xitanos* ten a súa orixe no ano 1978, cando un grupo de mestres que traballaban en escolas educativas de xitanos en Cataluña, deciden xuntarse para tratar a problemática específica da súa comunidade escolar. A partir deste momento, esta Asociación comezou un labor pedagóxico dirixido, entre outras moitas actividades, a loitar contra o absentismo escolar. Finalmente, nas VI Xornadas promovidas pola Asociación e celebradas en Madrid, o grupo formado por mestres, educadores de rúa, monitores de barrio e todos aqueles que se foran sentindo unidos polo mesmo obxectivo, fundan o *Colectivo de Ensinantes con Xitanos*. As iniciativas e actuacións do Colectivo, concretadas en diversos programas de intervención sociocultural e laboral da comunidade xitana, abranguen, practicamente, todo o ámbito territorial estatal.

A orixe do Colectivo de Ensinantes con Xitanos en Galiza sitúase nas antigas Escolas Ponte creadas a fins dos setenta do pasado século e nos movementos de renovación pedagóxica do momento. No 1979, a Escola Ponte Chavorré Calé de Ferrol participa nas primeiras Xornadas de Ensinantes con Xitanos celebradas en Huesca, iniciándose, a partir de entón, a cooperación con outros colectivos de ensinantes. Como continuación desta actividade, no ano 1986 constitúese legalmente a Asociación Chavós.

A intervención da Asociación Chavós, que contaba cunha plantilla de 11 profesionais e cen socios, a finais dos anos noventa, abarca a totalidade da Comunidade Autónoma, tanto pola presenza perante as autoridades administrativas como pola realización de actividades de formación e sensibilización. Non obstante, os programas propiamente ditos, desenvolvidos pola Asociación, van dirixidos especificamente a unha poboación dunhas 1.400 persoas das comunidades de Ferrol e Santiago de Compostela. Un de cada catro membros destas comunidades, máis de 350 persoas, participa de forma directa nos cursos e actividades promovidos pola Asociación (Vázquez Abeledo, 1999).

<sup>101</sup> É significativa a actuación da Asociación Provincial Gitana “Puerta Maqueda” de Toledo. Entre as súas iniciativas, salientamos a instalación dun Obradoiro de Reforzo Escolar en Torrijos (Toledo) co obxectivo de estimular a creatividade dos nenos xitanos, inculcándolles hábitos de estudo desde novas fórmulas prácticas e didácticas, mediante o uso das Tecnoloxías da Información e das Comunicacions. Este proxecto conta coa colaboración do Goberno rexional, quen aportou o equipamento informático.

33% o índice de analfabetismo total na poboación xitana galega, porcentaxe que aumentaba escandalosamente chegando ata un 51% ao referírmonos ao analfabetismo funcional. Os maiores de 65 anos –iletrados na práctica totalidade–, as mulleres e os colectivos máis marxinais, eran os sectores nos que se acusaba unha maior incidencia. Entre a poboación en idade escolar, as estatísticas denunciaban que só un 69% –un 65% no 1983– estaba escolarizado, chegando no caso dos nenos ata un 80%, mentres que as nenas a penas supoñían un 60% do total dos xitanos escolarizados.

Dez anos despois, as taxas de analfabetismo, aínda lonxe das do conxunto da poboación galega, reducíronse á terceira parte, situándose nun nivel do 13,3%. O punto de inflexión a partir do cal as taxas de analfabetismo se disparan sitúase arredor dos 50/55 anos, e só os maiores desta idade manteñen as taxas de analfabetismo similares ás de hai dez anos. Con respecto á poboación en idade escolar estímase un índice de escolarización do 86%, o que supón un incremento de cerca de 20 puntos na última década. (Consellería de Familia e promoción do Emprego, Muller e Xuventude, 2002)

Se ben é certo que a escolarización da poboación xitana galega non é aínda total, máis grave, se cabe, resulta o elevado índice de absentismo<sup>102</sup> que presentan os escolares deste colectivo. Esta práctica, arraigada no contorno familiar e de difícil erradicación, incide, á súa vez, de maneira considerable no retraso escolar<sup>103</sup> e, finalmente, na deserción precoz.

Os niveis de escolarización e estudo aparecen estreitamente asociados ao xénero e aos niveis económico e de inserción social. De inicio, a familia envía por igual os nenos e as nenas á escola, pero elas abandonan a idades máis temperás<sup>104</sup>. O rol que

---

<sup>102</sup>Estudos anteriores sinalaban que o absentismo escolar entre a poboación xitana galega se situaba arredor do 23%, achegándose ao 50% a partir dos 12/13 anos e afectando maioritariamente ás nenas e ás zonas de chabolismo (Vázquez Abeledo, 1999, 168). Datos máis recentes analizan a situación en función do nivel educativo. En educación infantil, a taxa de asistencia é superior ao 40%, mentres que en primaria descendería ata o 25% e en secundaria se reduciría ata o 15% (Consellería de Familia e promoción do emprego, Muller e Xuventude, 2002).

<sup>103</sup>O retraso escolar nos nenos e nenas xitanas comeza xa nos primeiros anos da súa escolarización, de maneira que aos 7 anos o 50% destes alumnos presentan xa retraso. Conforme aumenta a idade, as cifras dispáranse. Así, aos 8 anos o 11% de entre o 60% que cursa con retraso, leva dous anos de retraso. Aos 9 anos o retraso é do 70% e o 30% acumula xa dous ou máis anos. Aos 10 anos só un 15% cursa no nivel que corresponde á súa idade, mentres que o 60% leva máis de dous anos de retraso (Vázquez Abeledo, 1999).

<sup>104</sup>No ensino secundario obrigatorio os niveis de matriculación e asistencia presentan unha diferenza negativa de máis de dez puntos para as rapazas xitanas (Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude, 2002).



tradicionalmente lle corresponde á muller xitana no seu mundo, non precisa da formación cultural nin profesional; esixe, sen embargo, que esta asuma responsabilidades de adulta á idades que malamente superan a infancia: o coidado da casa, a crianza dos irmáns pequenos, o compromiso matrimonial. Por outra parte, os índices de escolarización aumentan e o retraso escolar descende entre a poboación xitana dos asentamentos non illados e dos centros urbanos, particularmente entre as familias que habitan en edificios (Vázquez Abeledo, 1999).

As causas destas irregularidades no acceso e permanencia dos nenos xitanos no sistema educativo formal hai que buscalas, máis unha vez, no desencontro histórico entre as culturas xitana e maioritaria.

Determinados rasgos asociados á propia realidade sociocultural da comunidade xitana actúan como elementos perturbadores no proceso da normalización escolar. A política de resistencia física e cultural que ao longo da historia tivo que practicar este pobo para sobrevivir, fainos singularmente celosos da súa identidade como pobo diferenciado, polo que non resulta difícil intuír o medo e a prevención, agudizados pola baixa tradición escolar dos adultos, que estes maiores teñen perante o efecto aculturizador da escola sobre os seus fillos e, especialmente, sobre as súas fillas. Pero, o absentismo escolar e a deserción, sostéñense, ademais sobre outros piares. Unha alta porcentaxe de adultos xitanos, especialmente os de maior idade, seguen considerando que saber ler e escribir é suficiente para os xoves, en primeiro lugar polo que supón de avance en relación aos proxenitores, e, en segundo lugar, porque non semella especialmente útil adicar tantos anos a estudar se, finalmente, isto non se vai rentabilizar mediante a obtención dun posto de traballo<sup>105</sup>. De feito, segundo afirma Vázquez Abeledo (1999, 168), non existen en Galiza exemplos de xitanos que se teñan promocionado a través do estudo. Por outra parte, as precarias condicións hixiénicosanitarias das vivendas ocupadas por moitas familias propician unha hixiene dos rapaces que, por veces, resulta inaxeitada e que incide no rexeitamento por parte do grupo social maioritario.

---

<sup>105</sup>“As maiores queixas do profesorado con respecto ao seu alumnado teñen que ver coas asistencia e a súa repercusión no rendemento académico e no seguimento do ritmo do grupo, e co interese e a valoración da educación e da escola. Son maioría os mestres que pensan que os nenos e nenas (41,9%) e, sobre todo, as familias (53,1%) non teñen unha boa actitude cara á escola” (Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude, 2002).

A escola como institución vehiculizadora dos valores e normas da cultura maioritaria, como elemento tradicionalmente homoxeneizador, ten tamén a súa parte de influencia no abandono escolar. Trátase dunha escola de paios e para paios que, de ordinario, non contempla nin a realidade nin a cultura do neno xitano. Os libros de texto non refliten a existencia deste pobo. Os valores e as normas que se propugnan desde a escola entran frecuentemente en contradición cos que se transmiten nas familias. Mesmo as tarefas escolares que os alumnos deben realizar nos seus domicilios, para os nenos xitanos son moitas veces insalvables, sexa por falta de espazo físico para levalas a cabo, por non dispor de materiais de consulta ou por non ter a quen recurrir en caso de dúbidas. Esta realidade é particularmente evidente durante o ensino secundario, no que se incrementa o traballo extraescolar en relación ao que acontece durante o primario.

As políticas sociais e educativas desenvolvidas ata agora en relación ao que poderíamos denominar a “cuestión xitana”, evidéncianse, cando menos, infrutuosas, se atendemos ás conclusións presentadas no Informe extraordinario do Valedor do Pobo (2006, 135) onde se afirma que a situación actual da poboación xitana en Galicia e as perspectivas da súa evolución se definen na encrucillada dun expresivo desfavorecemento social e económico e dunha discriminación patente. Polo demais, certa sombra de pesimismo segue a proxectarse sobre o futuro. Nun momento no que o multicultural está en auge no discurso político-académico correcto, a problemática deste pobo volve quedar solapada, esta vez, pola actualidade do recente fenómeno inmigratorio.

Máis unha vez, a perspectiva intercultural xorde como un marco teórico valioso desde o que é posible esbozar iniciativas educativas que favorezan a igualdade de oportunidades/resultados e o desenvolvemento de actitudes de tolerancia e respecto mutuo en contextos escolares multiculturais. Urxe indagar na procura dun enfoque educativo que, baseándose no respecto e na valoración da diversidade cultural, vaia dirixido a todos e cada un dos membros da sociedade no seu conxunto.

A pedagogía intercultural demanda impulsar o coñecemento entre culturas, entre a xitana e a maioritaria hoxe, entre todas as que compartan o noso mesmo espazo, mañá: o descoñecemento e a ignorancia están na base de todas as fobias. Demanda tamén a

praxis *entreculturadas*, igualdade de oportunidades, o que dificilmente será posible de non impulsarse as oportunas intervencións no eido socioeconómico e laboral.

Por último, queremos pechar este capítulo facendo notar o gran reto que representa a incorporación do pobo xitano a todos os ámbitos da sociedade formal, sen que isto supoña a progresiva desaparición dos seus caracteres identitarios como pobo diferenciado. Queda por desbrozar a maraña tecida ao longo de máis de cinco séculos, onde se confunden os rasgos de identidade con hábitos, costumes e prácticas desenvoltas e asumidas durante anos.

Eliminar determinados contidos tradicionais da cultura xitana, pode que anacrónicos, cuestionables inclusive, que, ademais, xeran certas disfuncións nas sociedades urbanas modernas, non ten que significar a desaparición da identidade xitana. Podería dar lugar, simplemente, a un proceso de aculturación que, non necesariamente habería de acabar coa asimilación da identidade emblemática xitana. Os rasgos culturais que se utilizan para debuxar o límite étnico poden cambiar, do mesmo xeito que se poden transformar as características culturais dos integrantes do grupo, pero mentres perviva a dicotomía entre propios e estraños, entre xitanos e non xitanos, a pervivencia do grupo ficará garantida (Álvarez Dorronsoro, 1998).

Teresa San Román (1990), no seu estudo centrado nas comunidades xitanas de Madrid e Barcelona, conclúe que as disfuncións entre a tradición xitana e a cultura urbana actual dan lugar a solucións polarizadas, provocando nuns casos respostas de resistencia e noutros de integración. A partir da distinción que establece entre contido cultural e identidade étnica, a investigadora móstrase optimista e suxire que, ante un cambio cultural que eliminara eses desarranxos, a identidade xitana se podería manter, e mesmo afortalar.



## 5. OS FLUXOS MIGRATORIOS EN GALIZA

Os contextos multiculturais defínense pola constatación do feito plural dentro dun mesmo espazo social, político ou territorial. Galiza é unha comunidade na que, como acabamos de ver, a diversidade cultural está presente na súa propia configuración interna: factores xeográficos, lingüísticos e de índole social foron configurando ao longo do tempo esta realidade plural. En esencia, todos e cada un destes factores aparecen relacionados cos desprazamentos da poboación, sexan dentro do propio territorio ou teñan carácter externo, o que, por outra parte, non resulta sorprendente se temos en conta que as migracións son, tradicionalmente, o principal elemento na causalidade da multiculturalidade.

Ningún estudo do feito multicultural na Galiza ficaría ben contextualizado sen a referencia explícita a este feito social tan especialmente arraigado na sociedade galega, como é a súa condición histórica de pobo emigrante<sup>106</sup>. Un éxodo estimado<sup>107</sup> en máis

---

<sup>106</sup>Segundo afirma Rodríguez Galdo (1993, 45), a emigración xa se tiña constituído nos derradeiros anos do Antigo Réxime nun rasgo estrutural da economía e da sociedade galega.

<sup>107</sup>Cómpre deixar sentado desde agora que a cuantificación dos movementos migratorios galegos, e españois en xeral, presenta algúns inconvenientes, polo que, segundo sexan as fontes consultadas, os datos poden variar mesmo significativamente. Da emigración a América non existen datos oficiais ata o 1882, os datos manexados ata este momento son obtidos por diferentes investigadores mediante o método de balance, de escasa fiabilidade debido a que os censos e as estatísticas vitais da época eran fontes defectuosas. O rexistro sistemático destes movementos non se producirá ata o 1882, ano no que mediante o Real Decreto de 7 de maio encárgaselle esta función ao Instituto Geográfico y Estadístico, aínda que non se empezarán a publicar as estatísticas ata o 1891 baixo o título *Estadística de la Emigración e Inmigración de España*, *Estadística de pasajeros por mar* a partir de 1912, *Estadística del movimiento de buques y pasajeros por mar* (1923-1955) e, finalmente, desde o 1956 ata 1962, ano no que se estende o transporte aéreo nas viaxes transoceánicas, *Estadística de tráfico marítimo*.

Outra serie estatística é a que elaboran en conxunto o Consejo Superior de Emigración, a Dirección General, a Subdirección General e a Inspección General de Emigración durante o período 1909-1935.

Aínda contamos cunha terceira serie elaborada polo *Ministerio de Trabajo* a través da *Dirección General de Empleo* iniciada no 1946, ano no que se restablece a liberdade para emigrar, e que tamén irá experimentando cambios nos títulos cos que se van publicando as estatísticas ao longo dos anos: *Estadísticas de emigración* (1946-1951), *Estadística del movimiento migratorio transoceánico* (1952-1956), *Estadísticas de migración y repatriación bonificada (Movimiento transoceánico)* (1957-1958), *Estadísticas de emigración, retorno y repatriación bonificada* (1959) e *Estadísticas de migración exterior* para o período 1960-1967, realizadas xa polo *Instituto Nacional de Estadística*.

As discrepancias existentes entre as distintas series derivan entre outros factores da definición mesma de **emigrante**. Así, as publicacións do *Instituto Geográfico y Estadístico* limitanse aos pasaxeiros por mar; as do *Consejo Superior de Emigración* só contabilizan aos que son definidos como *emigrantes*

de millón e medio de galegos no período comprendido entre 1860 e 1960 (ver Táboa II.5, p. 220) e unha perda definitiva de poboación para o mesmo intervalo de tempo de case un millón de habitantes (ver Gráfica II.9, p. 219), houbo de causar un forte impacto cuxas secuelas perduran na actualidade.

A comprensión dos motivos, da repercusión e cuantificación dos movementos migratorios de saída en Galiza é, seguramente, un dos asuntos máis relevantes na nosa historia que permiten, ademais, explicar a dinámica demográfica deste país, o desequilibrio xeográfico, a estrutura socioeconómica actual, certos conflitos identitarios, a forte migración de retorno e, quizais tamén, podería apuntar algunhas das causas da menor incidencia da corrente inmigratoria actual en relación a outras comunidades españolas.

Mesmo na paisaxe urbanística galega é posible recoñecer a pegada da emigración. Desde as casonas de gusto francés e exuberancia caribeña dos indianos, aos polígonos de vivendas sociais dispostos para acolleren os primeiros continxentes migratorios interiores e de retorno que anunciaban a imparable desertización demográfica do medio rural, pasando polas casas alpinas que salpican a nosa xeografía, estes documentos inertes dan fe dos movementos migratorios dos galegos ao longo do tempo.

Profundar na cuestión da emigración galega é un labor complexo que excede os obxectivos deste traballo. Non obstante, é preciso traer a estas páxinas as conclusións dalgunhas das moitas investigacións existentes ao respecto e que, ao cabo, virán amosar as constantes dos movementos migratorios. As motivacións individuais e colectivas do éxodo galego, as cadeas migratorias, o espírito gregario dos nosos emigrantes e a teima por reproducir determinados hábitos culturais propios doutras latitudes, non son moi diferentes do que hoxe acontece con outras colectividades en parecida situación. A pugna entre a necesaria integración na sociedade de acollida e o mantemento da propia identidade que viviron os emigrantes galegos, o longo proceso de adaptación, cando o houbo, a exclusión social da que foron vítimas noutros casos, son páxinas da nosa

---

na *Ley de Emigración de 1907*, ou sexa, aqueles que posúan unha pasaxe de barco de terceira clase con destino a América, Asia ou Oceanía, quedando excluídos os que se dirixen a Europa e África (cfr. Álvarez Silvar, 1977, 60; e Sánchez Alonso, 1995, 101).

Por outra parte, ningunha estatística contabiliza os clandestinos nin aqueloutros que emigraban por portos estranxeiros.

historia remota e recente que, naturalmente, nos debería colocar en posición de privilexio na comprensión doutros fenómenos migratorios.

Por último, a incipiente inmigración e a emigración de retorno son elementos, dignos de ter en conta na análise do contexto multicultural. A unha das taxas de natalidade máis baixas da U.E., cun progresivo e alarmante envellecemento da poboación, o retorno incesante de emigrantes de primeira, segunda, ou mesma terceira xeración –empuxados unhas veces polas crises económicas e/ou políticas nos estados que os acolleran, outras veces polo remate dos seus ciclos laborais produtivos– e a lenta, mais progresiva chegada de persoas doutras nacionalidades<sup>108</sup>, perfílanse en Galiza como elementos esperanzadores para a recuperación demográfica.

## **5.1. OS FLUXOS DE SAÍDA: A EMIGRACIÓN GALEGA**

*El derecho de los individuos a la justicia y al bienestar personal supone también el de buscar esos valores en otros lugares distintos al de nacimiento.*

(Capel, 2000)

A emigración galega ten coñecido todo tipo de desprazamentos (rural/urbano, interurbanos, estatais e interestatais), direccións (ida/retorno) e duración (temporais, permanentes, pendurantes). Ten adoitado as formas de libre, asistida e mesmo clandestina. Ten sido individual con tendencia ao reagrupamento, ou mesmo ten adquirido o carácter de familiar.

En canto á súa causalidade, Peña et al. (1994 b, 229-230) apuntan unha serie de factores xerais agrupables no que adoita denominarse como *factores de expulsión e factores de atracción*.

Entre os primeiros, *os de expulsión*, encontraríanse: a) os de tipo demográfico (excedente poboacional en relación á existencia de recursos; a dispersión xeográfica

---

<sup>108</sup>O censo de 1981 sinala un total de 14.447 inmigrantes "legais" en Galiza, sobre un total de 2.753.836 habitantes de feito nas mesmas datas (AA.VV., 2001, 79 e 119), o que representa a penas un 0,52% da poboación. No ano 2001 rexistráronse 26.612 residentes estranxeiros en situación regularizada segundo o Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2002, 197) ou algo máis de 35.000 se atendemos ao último Censo de Poboación e Vivendas (IGE, 2002) sobre unha poboación de 2.695.880 habitantes nese ano, segundo a mesma fonte, o que en termos porcentuais supón preto do 1% (do 1,3% se se consideran os datos do IGE).

rural; o alto índice de natalidade); b) sociais (caciquismo; precarias condicións económico-sociais; carencia de traballo); c) políticas (servizo militar, desatención estatal cara á modernización das estruturas agrarias; redución/supresión dos límites legais para emigrar nos países emisores); d) económicos (elevados impostos; baixa rendibilidade agrícola; carencia de benestar social; atraso xeralizado do país) e e) educativo-culturais (baixo nivel educativo e técnico; carencia de ensinanzas aplicadas á agricultura).

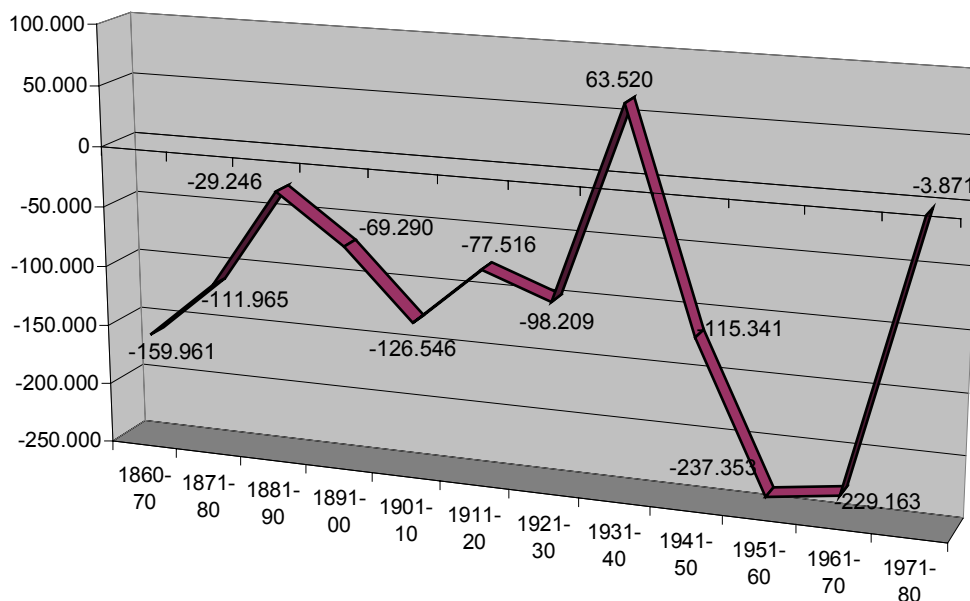
Como *factores de atracción* exercidos polos países receptores cabería indicar: a) causas demográficas (escaseza de recursos humanos nos países de destino); b) sociais (reclamo de parentes ou veciños; propaganda dos países receptores; hábito que vai xerando o costume de emigrar; afinidade en canto a costumes, lingua, etc.); c) políticos (programas de fomento repoboacionista); d) psicolóxicos (atractivo de retornar enriquecido; carácter peculiar dos pobos pesqueiros); e) económicos (procura dun nivel de vida digno; ambición de fortuna), e f) educativo-culturais (afinidade entre as comunidades de orixe e de acollida, entre outras).

Serán, en todo caso, os factores sociais e económicos, tanto de expulsión como de atracción, os que máis peso teñan na causalidade da emigración galega.

A intensidade e características dos movementos migratorios galegos non foi idéntica ao longo da historia, igual que tampouco o foi o destino dos nosos emigrantes. Dada a complexidade do fenómeno, é preciso acordar un criterio para o estudo das migracións galegas. Campillo et al. (VV. AA., 2001, 100) propoñen como un dos criterios válidos "as fronteiras atravesadas". Desta maneira faríamos tres grandes grupos: as migracións interestatais (intercontinentais e continentais); as migracións dentro do Estado español e da Península, en xeral; e as migracións no interior da Galiza (éxodo rural e movemento en zonas urbanas).



**Gráfica II.9. Saldos Migratorios Intercensais en Galiza. 1860-1980**



FONTE: Elaboración propia a partir de VV. AA. (2001, 102)<sup>109</sup>.

### 5.1.1. Os movementos migratorios interestatais: a emigración transoceánica (1853-1960)

Precisaremos, desde este momento, que ningunha aproximación ao fenómeno migratorio galego, particularmente o transoceánico, ficaría ben definido se non se aludira a el en termos cuantitativos, polo que as referencias ao volume de persoas expulsadas do país serán frecuentes. Da dimensión do feito dá boa conta a anécdota, ás veces triste anécdota, da extensión do termo “*gallego*” por “*español*”, amplamente documentado desde moi cedo nos países do Cono Sur, Cuba e, en practicamente toda Latinoamérica.

<sup>109</sup>Álvarez Silvar (1997, 71) ofrece datos moi similares baseándose nas investigacións e cálculos realizados por Miralbés Bederá mediante o método de balance, consistente en sumar ao crecemento vexetativo intercensal (nacementos menos defuncións) a poboación inicial do período considerado. O resultado sería a poboación final existente en ausencia de migracións; ao restar da poboación censada no último ano esta última cifra, obteríamos o saldo migratorio.

**Táboa II.5. Etapas da emigración americana (1861-1970)**

ANOS	CORUÑA	LUGO	OURENSE	PONTEV.	GALIZA
1861-1870	51.103	54.944	20.071	32.454	158.572
1871-1880	36.935	33.188	10.941	28.580	109.644
1881-1890	42.096	11.385	4.042	40.273	97.796
1891-1900	36.725	16.318	22.469	34.251	109.763
<b>1861-1900</b>	<b>166.859</b>	<b>115.835</b>	<b>57.523</b>	<b>135.558</b>	<b>475.775</b>
1901-1910	55.037	31.350	24.595	15.564	126.564
1911-1920	124.285	86.469	95.216	94.523	400.513
1921-1930	98.955	75.391	69.543	88.724	332.673
<b>1901-1930</b>	<b>278.277</b>	<b>193.230</b>	<b>189.354</b>	<b>198.871</b>	<b>859.732</b>
1931-1946	17.592	11.626	11.917	21.163	62.298
1947-1960	94.141	37.939	64.256	94.383	290.719
1961-1970	28.813	7.897	23.140	34.002	93.852
*****	*****	*****	*****	*****	*****
<b>1901-1970</b>	<b>418.823</b>	<b>250.692</b>	<b>288.667</b>	<b>348.419</b>	<b>1.306.601</b>
<b>1861-1970</b>	<b>585.682</b>	<b>366.527</b>	<b>346.190</b>	<b>483.977</b>	<b>1.782.376</b>

FONTE: Álvarez Silvar (1997, 67).

Sólese situar o comezo da emigración transcontinental no 1853, ano no que se elimina a prohibición de emigrar e se inverte a política oficial fomentándose a emigración (VV. AA., 2001), malia que as relacións de Galiza con América se remontaran á época do descubrimento de América (Peña, Rodríguez e Santos, 1994 b; Rosende, 1992) mediante a participación testemuñal dos galegos naquela epopeia.

Nun principio, cando a emigración aos países Latinoamericanos estaba aínda prohibida, as compañías navieiras –inicialmente galegas–, xunto con certos individuos de posición relevante nos concellos e parroquias, impulsaban redes de captadores de emigrantes, os chamados “ganchos”, encargados de informar por todas partes das marabillas das novas repúblicas americanas, prezos das pasaxes, etc. Co tempo, van ser as cadeas ou redes migratorias as verdadeiras sustentadoras deste movemento. O parente ou coñecido xa instalado no seu destino, ofrece información das oportunidades que alí se poden atopar, facendo apetecible o intento de probar fortuna. Máis tarde, cando as entradas fiquen restrinxidas, o asentado deberá de recurrir ao mecanismo de “reclamar” a outra persoa para un determinado traballo, quen unha vez instalada fará o mesmo con outra, repetíndose o proceso infinitamente. En todo caso, estas “redes” representan o primeiro elo para a integración do recén inmigrado na nova sociedade, na medida en que facilitan aloxamento ao recén chegado e iniciano nos usos e costumes máis elementais.

Nesta corrente migratoria transoceánica, podemos establecer **tres fases** de características claramente diferenciadas, delimitadas respectivamente pola crise de 1929, o Golpe Militar de 1936 e o estalido da Segunda Guerra Mundial.

**A primeira gran fase da emigración masiva a América** comezaría, como xa se dixo, no 1853 e estenderíase ata a crise de 1929-30. Correspóndese co período de desenvolvemento da economía latinoamericana baseada na exportación de produtos agrarios e outras materias primas, e responde a fins repoboadores promovidos polas antigas colonias. Caracterízase por ser unha emigración definitiva<sup>110</sup>, formada case exclusivamente por homes en idade activa<sup>111</sup>, o que vai ocasionar graves perxuizos para Galiza, tanto na potencialidade laboral canto na estrutura de sexos e idades. O emigrante galego oriéntase, en xeral, ás grandes urbes e pasa un tempo como asalariado para adicarse, posteriormente, ao traballo autónomo –pequenos negocios–. Os destinos preferentes neste período serán Arxentina, Brasil, Uruguai e Cuba.

Máis de un millón trescentos mil galegos son expulsados da terra neste período, sendo especialmente negro o intervalo comprendido entre os anos 1911 e 1930 (ver Táboa II.5, p.220). Estímase que nesta fase Galiza tería perdido definitivamente máis de 600.000 habitantes, acadándose os picos máis altos de perda de poboación polo éxodo transoceánico nas décadas 1860-70, 1871-1877 e 1901-10 (ver Gráfica II.9, p. 219).

Como factores de expulsión xenuínos destes anos, non únicos, mais sen os cales dificilmente se pode comprender este éxodo masivo, encóntranse a estrutura da propiedade en Galiza e o sistema tradicional da herdanza (Álvarez Silvar, 1997).

---

<sup>110</sup>Non debe interpretarse "definitiva" no sentido de "sen retorno", pois como afirma Alonso Fernández (1992, 28) "A emigración galega que se dirixiu cara Arxentina durante os primeiros trinta anos do século [...], non adoptou a fisonomía dun éxodo sen retorno, antes ben, mantivo moi viva a posibilidade do retorno, expresada no contacto que se ten coa terra", como o demostraría o feito das aportacións que se fixeron, nesta época, a escolas, bibliotecas, xornais e editoriais radicadas na Galiza, e raramente no territorio arxentino.

Esta mesma tese vese reforzada polas cifras. Así, Segundo Beiras Torrado (1970, 132), entre o 1917 e o 1935 saíron das catro provincias galegas 482.627 persoas, ao tempo que entraban unhas 346.379, o que supón que de cada cen emigrantes galegos neste período, houbo 72 que voltaron.

Debe entenderse, pois, "por emigración definitiva" aquela que ten carácter "permanente" e respondería á idea de emigrar unha soa vez, de ir "facér as Américas" e voltar para construír aquí a casa, saldar débedas, casar, etc., o que, por outra parte corresponde co perfil típico do indiano, como teremos ocasión de comentar máis adiante.

<sup>111</sup>Na primeira década do século XX prodúcese a entrada masiva de mulleres na corrente migratoria (VV. AA., 2001, 102), seguramente por reagrupamento familiar, o que irá conferindo progresivamente un carácter familiar á emigración.

A venda de rendas forais e non de terras á que dera lugar a desamortización de Mendizábal no 1836, lonxe de acabar cos foros, mantén intactas as estruturas medievais. Para poderen pagar a redención das rendas forais –proceso que rematará no 1926 coa abolición dos foros–, o que dará acceso á propiedade da terra, os galegos obtiveron o diñeiro da exportación de gando vacún e/ou da emigración <sup>112</sup>.

O peculiar sistema tradicional de herdanza no país vai ser tamén un importante factor na explicación do fenómeno migratorio galego. Naquelas zonas nas que domine o mecanismo coñecido como “mellora”<sup>113</sup>, a precariedade na que fican os irmáns do mellorado (sexa home ou muller), sen casa e sen bens para poderen casar, empúxaos a emigrar como única solución. No caso do reparto igualitario da herdanza (partixas), a propiedade resultante da división é habitualmente tan pequena que non permite vivir dela, é preferible vendela ou empeñala para afrontar os custes da viaxe.

Durante todos estes anos recibíronse en Galiza numerosas axudas económicas procedentes da emigración, que foron canalizadas polas entidades creadas no exterior e que se concretaron na fundación de escolas (v.g. as escolas *Aurora del Porvenir* en Tomiño), sociedades agrarias, contribucións a xornais, etc. Este intenso labor de contribución ao progreso da terra de orixe evidencia o forte sentimento rexeneracionista e a condición de galeguidade dos emigrantes.

En canto á actividade dos galegos nos países de acollida, é salientable a creación de sociedades –Cardín Toraño<sup>114</sup>, estima que, só en Buenos Aires no 1930, había arredor de 400 sociedades galegas– e centros asistenciais –o Centro Gallego de Buenos Aires fúndase no 1907–, o que, en certa maneira, responde á necesidade de adaptación a un medio estraño e ás veces hostil. O asociacionismo será, en adiante, o elemento que permita aos emigrantes manter os lazos de unión coa realidade de orixe ao tempo que son facilitadores da integración no país de acollida.<sup>115</sup> A Integración resólvese como un

---

<sup>112</sup>Cfr. Villares Paz (1982, 157 e ss.).

<sup>113</sup>“Mellora”: sistema polo cal un dos fillos é beneficiado con respecto ao resto dos herdeiros (Álvarez Silvar, 1979, 35).

<sup>114</sup>En VV. AA. (2001, 107).

<sup>115</sup>As investigacións realizadas por Peña e Rodríguez acerca dos galegos da terceira idade en América (1994 a, 1994 b) e por Olveira (1998) acerca da emigración a Francia, permiten ratificar a función dual das asociacións fundadas polos emigrantes no exterior: mantemento da propia identidade e facilitadores da integración nos países de acollida.

Na mesma idea abonda Álvarez Silvar (1997, 96): “*En el plano cultural, los centros regionales no sólo mantienen la identidad del grupo, sino que facilitan la integración en la sociedad receptora*”.

proceso colectivo realizándose a adaptación aos países de acollida dentro do grupo de inmigrantes dunha mesma zona.

A **segunda fase** deste ciclo iníciase nos anos 1929-30 e prolóngase ata os primeiros anos da década dos corenta. A gran crise económica mundial provoca que os países sudamericanos pechen as súas fronteiras e prioricen as contratacións laborais dos autóctonos no canto dos inmigrantes. Esta situación vai frear drasticamente a saída de galegos ao tempo que potencia o retorno e mesmo as repatriacións dos que estaban fóra. Velaí o resultado, a década dos trinta é o único período no que as entradas en Galiza superan as saídas, producíndose un saldo positivo estimado en +63.520 persoas (ver Gráfica II.9, p. 219). Esta tendencia vai seguir manténdose ata mediados dos anos corenta, debido á política autárquica da posguerra española, que restrinxe as saídas a aqueles que teñan unha carta de chamada, e á situación xerada pola Segunda Guerra Mundial.

Porén, outro novo fenómeno vai aparecer como consecuencia da guerra española do 36: o exilio, a emigración política, que non había ser rexistrada estatisticamente. Este grupo –formado por federalistas galeguistas, republicanos, agraristas,...–, pouco relevante en termos cuantitativos, vai ter unha enorme repercusión na vida da comunidade galega emigrante, particularmente na Arxentina. Son os "intelectuais do éxodo", como os nomea Peña Saavedra (Entrevista, Rosende 1992), que revolucionarán a comunidade emigrante, a través de círculos de opinión, tertulias, e o labor editorial.

Desde unha perspectiva interculturalista, interésanos salientar aquí o labor editorial dos galegos na emigración, particularmente nestes anos. Só en Arxentina, entre os anos 1940-1956, apareceron uns 154 títulos, dos que 43 foron editados integramente en galego. Neste período coexisten tres liñas editoriais, coincidentes, á súa vez, con outras tantas formas de comprensión e expresión cultural. Por unha parte, a liña mantida por personalidades como Dieste, Cuadrado ou Seoane, partidarios dunha actividade cultural e editorial non exclusivista, e fortemente interrelacionada coa elite intelectual porteña (*Emecé, Nova, Resol, Botella al mar*, son proxectos editoriais resultantes desta corrente, nelas, a penas se emprega o idioma galego). Unha segunda liña, de marcado carácter galeguista, vinculada á Irmandade Galega, pretende desenvolver un labor

editorial centrado na edición de obras de autores galegos no exilio; esta actividade vai dirixida ao interior da comunidade galega e realízase case exclusivamente en lingua galega (*Nós, Ánxel Casal, Alborada*). Por último, unha terceira liña, vinculada ás sociedades mutualistas, pretende divulgar obras sobre a realidade galega, pero prescindindo de calquera connotación ideolóxica, utilízanse indistintamente as dúas linguas (*Edicións Galiza*) (Alonso, 1992).

A **terceira fase** de emigración a América iníciase a partir do ano 1946 no que, a través da Orde de 20 de marzo de 1946 se restablece a Lei de Emigración de 1924 e con ela, a liberdade de emigrar. A presión demográfica no campo, no medio dunha precaria situación económica –“a fame de posguerra”–, empuxa a abandonar novamente o país. Nestes primeiros momentos emígrase máis por expulsión (*push*) que por atracción (*pull*) (Álvarez Silvar, 1997, 46-50). Igual que ocorrera antes da crise de 1929, trátase aínda dun éxodo libre, sen intervención estatal<sup>116</sup>.

A partir do 1947 e ata o 1960, as correntes migratorias cara a América reanúndanse con inusitada forza, asemellándose ao que ocorrera no primeiro terzo de século, particularmente entre os anos 1948 e 1958. É precisamente a década dos cincuenta, seguida da dos sesenta –inicio da emigración a Europa– a que arroxa os datos máis negros en termos de perda neta de poboación: -237.353 e -229.163 persoas respectivamente (ver Gráfica II.9, p. 219).

Progresivamente a intervención do Estado na cuestión migratoria vai ir mudando, dando lugar á emigración asistida no canto da emigración libre como viña sendo ata o momento: o Instituto Español de Emigración (IEE), fundado no 1956, encargárase no sucesivo de recoller e encanar as ofertas e demandas de traballo, organizar as emigracións colectivas, contratar os prezos e servizos de transporte, asistir o emigrante ata o seu asentamento no estranxeiro, procurar o reagrupamento familiar, fomentar o aforro dos emigrantes e lograr derivar este último cara o Estado español<sup>117</sup>. Este xiro vaise producir tanto por razóns de tipo interno<sup>118</sup> –cando seguido da apertura

---

<sup>116</sup>No 1941 créase o *Consejo Central de Emigración*, órgano interministerial de carácter consultivo e escasa capacidade operativa, destinado a ofrecer información sobre os prezos das pasaxes e os países de destino, atender as reclamacións dos emigrantes e as repatriacións.

<sup>117</sup>Cfr. Álvarez Silvar (1977).

<sup>118</sup>Nos primeiros anos da década dos cincuenta o discurso oficial caracterizábase aínda pola súa inhibición perante o fenómeno migratorio e un certo paternalismo do que era considerado un mal que, no caso

económica iniciada no 1951 o sistema se decata da necesidade de proporcionar man de obra barata ao incipiente sector industrial ao tempo que procura converter a emigración nun factor produtivo máis–, tanto como por razóns de tipo externo –a segunda expansión das economías sudamericanas vai demandar unha maior cualificación laboral dos inmigrantes, condición da que carecían os traballadores españois, nomeadamente os galegos–.

O destino preferente dos galegos nos anos cincuenta será Venezuela que vivía nese momento a súa particular idade de ouro gracias á explotación petroleira.

**No 1960 iníciase unha nova fase** migratoria causada, en boa medida, polo Plan de Estabilización de 1959. De novo, máis de 250.000 persoas abandonan o país. Europa será agora o destino preferido. Conforme avance a década dos sesenta máis trabas irán poñendo os estados americanos á inmigración e máis man de obra demandarán os europeos. O cambio político en Cuba, a restrición á libre entrada de inmigrantes en Venezuela, a crise económica de 1973, a inestabilidade política xerada nalgúns países coas ditaduras militares –Urugui e Chile no 1973, Arxentina no 1976–, xunto coas vantaxes ofrecidas polos países europeos provocan o cambio de destino.

Non obstante, o fluxo migratorio con América non deixa de producirse; así, entre 1964 e 1973 emigran a América unhas 65.684 persoas, se ben é certo que só no período 1960-68 retornan 50.684 (VV. AA., 2001, 105). Este saldo negativo da emigración transoceánica se se considera todo o decenio, debe ser interpretado de forma ponderada, posto que os que se van son novos, mentres que e os que voltan fano despois de ter deixado alá boa parte da súa vida laboral.

Despois da crise de 1973 iniciárase unha nova fase migratoria na que os destinos americanos perden progresivamente relevancia ata acadar valores nulos.

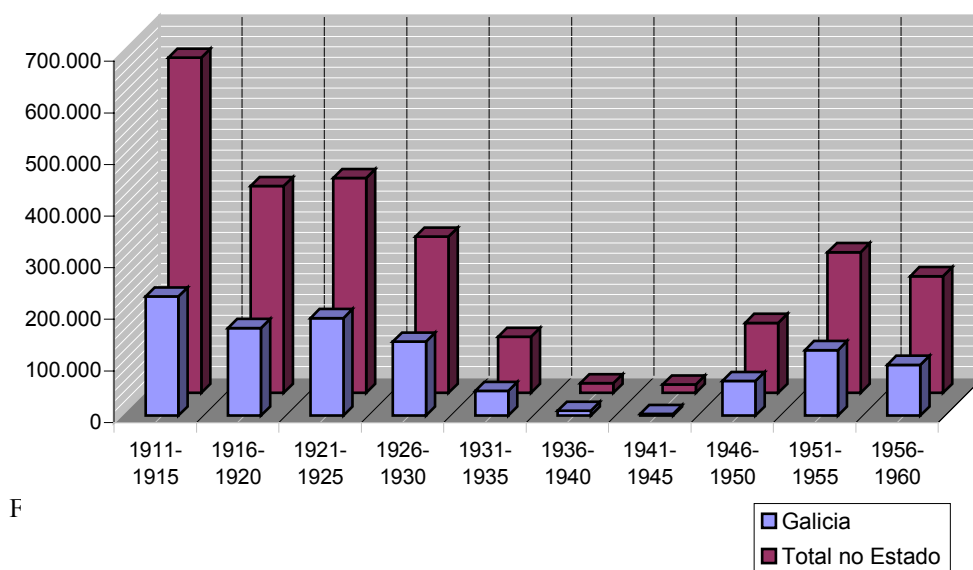
**A forte corrente migratoria cara a América tivo consecuencias nefastas** para o desenvolvemento do país. Hai que ter en conta que, só no período que vai do 1911 a 1960, das aproximadamente 2.547.732 persoas que emigran a América no conxunto

---

galego, era, sen dúbida, debido ao atavismo deste pobo (cfr. Álvarez Silvar, 1997, 46 e ss). Obviábase deliberadamente o alivio que a emigración representaba para unha política autárquica incapaz de facer as necesarias reformas estruturais que o agro precisaba, nin acadar o elemental desenvolvemento industrial que o novo contexto europeo demandaba.

español, 1.086.193 eran galegos, o que, en termos porcentuais, supón o 42,6% (ver Gráfica II.10), e que, á súa vez, representa unha taxa de emigración media en Galiza do 123,5 por mil<sup>119</sup>.

**Gráfica II.10. Emigración transoceánica galega e do total do Estado. 1911-1960**



F

F

FONTE: Elaboración propia a partir de Álvarez Silvar (1997, 61-64).

Á progresiva descompensación da estrutura de idades e a disimetría por sexos, hai que engadir a diminución da masculinidade –emigran preferentemente os varóns xoves–, o que provoca, de maneira inmediata, un menor número de nacementos e, xa que logo, unha estabilización demográfica que, co tempo, habería de tornarse en regresión favorecendo o progresivo avellentamento da poboación que hoxe padecemos. Esta fuga de mozos –verdadeiros motores dos cambios–, fixo posible o mantemento das vellas estruturas socioeconómicas na Galiza, impedindo a súa transformación.

Do punto de vista dos países receptores, a situación vóltase ao revés: os galegos e as galegas establécense á súa chegada nas cidades e zonas desenvolvidas,

<sup>119</sup>Dato obtido a partir das taxas de emigración entre 1901-1960 ofrecidas por Álvarez Silvar (1997, 70).



empregándose nos sectores industriais e de servizo<sup>120</sup>. A actividade dos galegos no exterior, contribuirá ao desenvolvemento e consolidación dos estados de acollida. Das achegas dos emigrantes noutros ámbitos da vida dos países de acollida son bos exemplos os traballos editoriais (comentado máis arriba); o labor dos Centros Galegos (pensados nun primeiro momento para aglutinar os galegos e, posteriormente abertos a todo aquel, galego ou non, que solicitara a entrada neles); ou a actividade sindical. A "*Unión de Chauffeurs*" (integrada na Federación Obrera Regional Argentina), "Nova Era" (Brasil), "Progreso" (Cuba), "Cultura Proletaria", "*Acción y Pluma*", "*Solidaridad*", "*Tierra*", "*Agrupación Libertaria de Yonkers*" (todas elas en Nova York), "*Germinal*" (California), son exemplos de grupos ou sociedades compostas total ou maioritariamente por emigrados galegos, que combinaron a actividade sindical nos países de acollida coa solidariedade á terra de orixe (Pereira, 1992, 15).

Malia que a emigración supuxo certamente unha sangría humana para o país, tamén é verdade que houbo algunhas consecuencias que deben ser consideradas como positivas. Desde o punto de vista socioeconómico, as remesas enviadas polos emigrantes permitiron como xa quedara dito, acceder á propiedade da terra<sup>121</sup>, sexa indemnizando os rentistas, sexa adquirindo outras terras, investindo en maquinarias e abonos ou efectuando préstamos de aparcería gandeira o que, ademais de contribuir a manter a sociedade rural, fomentaría a formación do sistema financeiro galego<sup>122</sup>. Por outra parte, a proliferación de hoteis, fondas e pensións que tivo lugar nos portos de embarque, estaría axudando a soste unha incipiente economía urbana en Galiza<sup>123</sup>.

Por fin, a emigración tería contribuído, igualmente, ao progreso cultural de Galiza –construción, por exemplo, de escolas co diñeiro enviado expresamente polos emigrantes a tal efecto– e mesmo á creación dunha nova mentalidade na sociedade

---

<sup>120</sup>Peña e Rodríguez (1996) poñen de manifesto nunha investigación realizada en Cuba, Arxentina e Uruguai, a ocupación laboral dos nosos emigrantes en América que, polo demais, parece apuntar tamén cara ese asentamento urbano do que falamos. Así, o 34,9% dos inmigrantes galegos da primeira metade do século XX declara ter sido traballador por conta allea antes da súa xubilación, o 26,9% foino por conta propia e o 19,4% empregouse no servizo doméstico (caso das mulleres).

<sup>121</sup>"*La comparación entre la serie de redenciones y la de remesas de dinero americano permite observar un claro paralelismo en su comportamiento, de suerte que habremos de concluir que existe una interrelación entre ambas variables*" (Villares Paz, 1982, 408).

<sup>122</sup>Cfr. Villares Paz (1982, 361-415).

<sup>123</sup>Cfr. Álvarez Silvar (1997).

galega: a prensa<sup>124</sup>, as cartas enviadas, as historias contadas polos retornados, terían actuado como revulsivo contra o atavismo tan arraigado neste pobo. Sobre este aspecto dinamizador da emigración na sociedade de orixe, Peña Saavedra mesmo afirma que "os emigrantes foron quen lle fixeron frente ao poder hexemónico que tiña a Igrexa, competindo con ela para facerse co pobo. E non só coa Igrexa, tamén con outros poderes económicos establecidos" (Rosende, 1992).

### 5.1.2. Os movementos migratorios interestatais: a emigración a Europa

De maneira rápida, diremos que a emigración galega a Europa caracterízase por estar formada por unha poboación basicamente masculina en pleno período de produción –o que de novo vai incidir no descenso de natalidade, na disimetría de sexos e na perda de poboación activa–, na que as capas máis vellas e as máis novas da poboación a penas van ter cabida, de escasa cualificación profesional, que se emprega fundamentalmente na construción, a siderurxia e en actividades agrícolas.

A diferenza do transoceánico, o ciclo europeo distínguese pola súa provisionalidade, a súa brevidade e a súa especialización xeográfica. A gran maioría dos emigrantes galegos planean a súa estadía no estranxeiro como provisional<sup>125</sup>, coa idea de aforrar uns cartos que lles permitan voltar ao cabo dun tempo para iniciar un negocio, mercar casa, etc., preferentemente nalgunha cidade galega. Por outra parte, este novo fluxo migratorio concéntrase nun período de tempo moi curto en relación ao americano: en só 14 anos, no que vai de 1960 a 1973, saen de Galiza as tres cuartas partes dos emigrantes contabilizados ata 1995 (ver Táboa II.6).

**Táboa II.6. Etapas da emigración a Europa**

ANO	CORUÑA	LUGO	OURENSE	PONTEV.	GALIZA	ESTADO
1960-73	68.038	18.202	101.259	41.408	228.907	1.066.427
1974-85	39.150	4.642	15.851	20.952	80.595	171.196
1986-95	253	206	251	509	1.219	3.164

FONTE: Álvarez Silvar (1997, 74).

<sup>124</sup>“Pola contra, os periódicos da colectividade [*colectividade de galegos inmigrantes na Arxentina no primeiro cuarto do pasado século*] enxalzaban a todos aqueles comerciantes, profesionais, intelectuais ou políticos nados en Galiza ou de liñaxe galaica que acadaran postos sobranceiros na vida pública arxentina, ou que experimentaran un éxito profesional no Río da Prata digno de mención” (Núñez Seixas, 2001, 14).

<sup>125</sup>Este carácter provisional da emigración europea favoreceu, en moita maior medida do acontecido coa americana, o envío de remesas á terra de orixe.

Por último, o terceiro trazo que diferencia a emigración europea da americana é a súa localización xeográfica, téñase en conta que preto dun 40% dos emigrantes galegos neste período son da provincia de Ourense (ver Táboa II.6). Non obstante, hai que precisar que, en numerosas ocasións, a saída de galegos cara Europa prodúcese desde unha cidade ou mesmo desde unha comunidade diferente á do seu nacemento, o que demostraría a importancia das migracións interiores na Galiza, e o feito de que estas migracións supoñen, moitas veces, o primeiro paso cara o traslado exterior (Oliveira, 1998, 174).

Entre os anos 1940-1960, fóronse sentando as bases que permitirían a substitución de América por Europa como destino preferente da emigración. A Segunda Guerra Mundial provocara no continente o esgotamento das reservas de man de obra, o que, xunto coa acumulación de capital orixinada polo crecemento económico, o control e descenso da natalidade, ou a mellora experimentada nos niveis de instrución, que permite aos autóctonos rexeitaren os traballos peor considerados, propiciará a entrada de inmigrantes nos países europeos desenvolvidos a fins da década dos cincuenta. A vantaxe co cambio de moeda e a posibilidade de facer unha viaxe máis curta, e polo tanto menos custosa, que favorece o retorno periódico e frecuente, contrarrestan os inconvenientes das linguas e hábitos culturais diferentes dos propios. Europa perfílase como o novo destino para os emigrantes galegos.

Cando na segunda metade dos anos cincuenta, os países europeos occidentais se ven na necesidade de recurrir á man de obra estranxeira para poderen desenvolver a súa industria, a economía española atópase nunha delicadísima situación, estrangulada e incapacitada para se desenvolver. A corrente de importacións, necesarias para proceder á substitución de maquinaria e bens de equipo, vese ameazada pola crise da balanza de pagos que indica a escaseza de reservas procedentes das exportacións para poder afrontar os pagos externos. Por outra parte, a reducida dimensión do mercado interno tampouco estimulaba o incremento da produción (Álvarez Silvar, 1997).

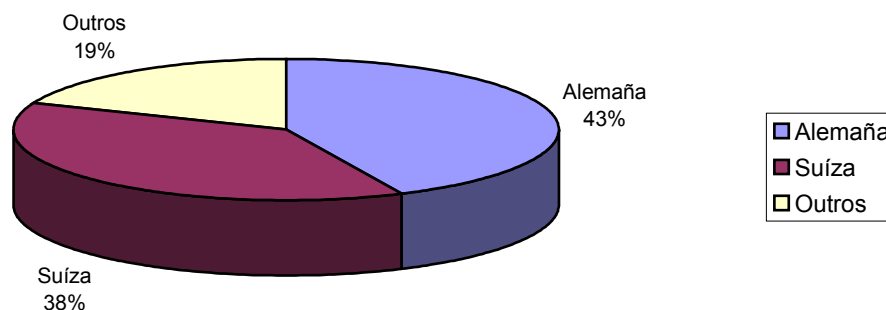
En Galiza, malia ter mellorado as condicións de vida da posguerra, as circunstancias económicas nas que vivía a poboación rural aínda se mantiñan. Circunstancias que, como indica Álvarez Silvar (1997, 55) “*a fines de los cincuenta, se harán insostenibles*”. Se consideramos que no 1960 a poboación rural de Galiza era do

75,9% fronte ao 24,1% que residía nas sete cidades, podemos afirmar que as tres cuartas partes da poboación galega atravesaban unha situación económica insostible.

A apertura do réxime e a inserción da economía española na economía mundial consolidanse co ingreso do Estado español (1958) en tres organismos internacionais: a Organización Europea para a Cooperación Económica (OECE), o Fondo Monetario Internacional (FMI) e o Banco Internacional de Reconstrución e Fomento. Mais, o recoñecemento como membro de pleno dereito na OECE ficaba condicionado á aplicación dun plan estabilizador da economía que asegurara as bases do desenvolvemento económico e permitira unha maior converxencia con outras economías. A mediados do 1959 presentárase o Plan de Estabilización<sup>126</sup>.

Logo da entrada en vigor do Plan de Estabilización, cuxos efectos inmediatos foron o paro e o empobrecemento dun sector da poboación, e coincidindo, en boa parte, coa sinatura de diferentes convenios (Bélxica, 1956; Alemaña, 1960; Francia, Suíza e Holanda, 1961; Austria, 1962), iníciase unha etapa (1960-1973) caracterizada polo predominio da emigración galega a Europa e o progresivo esmorecemento da americana. Só neste período saíron de Galiza cara diferentes países europeos, unhas 228.907 persoas<sup>127</sup> (ver Táboa II.6, p. 228), o que representaba a quinta parte do total de emigrantes españois.

**Gráfica II.11. Destinos europeos dos galegos  
1962-1970**



FONTE: Elaboración propia a partir de VV. AA. (2001, 111).

<sup>126</sup>Decreto-Lei 10/1959 de *Nueva Ordenación Económica*.

<sup>127</sup>Un total de 228.683 galegos, en Santos (1997, 24).

Por estas datas tómase conciencia da necesidade de encanar os fluxos de emigrantes co fin de aliviar a presión demográfica e, ao mesmo tempo, obter divisas que permitan financiar as importacións e equilibrar a balanza de pagos. No 1960 promúlgase a *Ley de Bases de la Emigración* que dará lugar á *Ley de Emigración de 1962* co obxectivo de dar cobertura legal a esta corrente migratoria. Á diferenza da lexislación anterior, o Estado prevé agora a asistencia ao emigrante en todo o proceso migratorio, mesmo nos países de destino a través dos Agregados Laborais<sup>128</sup>. En consonancia coas remesas que se agardan obter, os intereses da política emigratoria española non pasarán por favorecer o asentamento definitivo no estranxeiro o que, por outra parte coincidirá cos intereses dalgúns dos países receptores<sup>129</sup>.

A crise do capitalismo estrutural a comezos da década dos setenta detén momentaneamente a saída de galegos, e mesmo favorece o retorno de moitos. A partir do 1977 iníciase unha tímida recuperación dos valores migratorios ao continente, para ir decaendo progresivamente ata acadar valores pouco significativos (ver Táboa II.6, p. 228). Sen embargo, é preciso considerar que, a partir do ano 1983, as *Estadísticas de Emigración Exterior* da *Dirección General de Empleo del Ministerio de Asuntos Sociales* só contabilizan a emigración permanente asistida, é dicir, aquela cuxa duración é superior a un ano. De aí que a emigración galega pareza descender bruscamente mediada a década dos oitenta (ver Táboa II.6, p. 228) cando, en realidade, está sendo substituída pola emigración temporal, fundamentalmente cara Suíza, cuns valores medios estimados por aquelas datas en 8.000 saídas anuais (VV. AA., 2001, 109).

A Táboa II.7 (p. 232) permite ver a evolución das saídas a Europa no período 1992-2001 no que se confirma a tendencia marcada nos anos anteriores: o fin da emigración permanente e de tempada, e a progresiva redución da emigración

---

<sup>128</sup>A “asistida” a través dos programas do IEE será unha das tres formas que adquira a emigración no ciclo europeo. Unha segunda posibilidade sería a da contratación directa dunha empresa por medio dalgún familiar ou amigo. Por fin, sempre quedaría a emigración “ilegal” entrando no país de destino como turista.

<sup>129</sup>Álvarez Silvar (1997) seguindo a Tapinos establece dous tipos de políticas de inmigración contrapostas na Europa da posguerra, das que Alemaña e Francia serán os respectivos estados máis representativos. A política francesa, favorecedora da reagrupación familiar e o asentamento dos inmigrantes, busca desta maneira facilitar a súa propia reconstrución. A política alemana, pola contra, demanda unicamente a contratación de man de obra estranxeira como resposta a necesidades coxunturais, desbotando calquera posibilidade repoboadora con tal política.

temporal<sup>130</sup>. Durante estes anos, Galiza é a comunidade española con maior número de emigrantes temporais a Europa (74,6%), seguida de Andalucía (14,78%) e Extremadura (4,26%).

**Táboa II.7. Emigración galega a Europa  
1992-2001**

	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
<b>Emigración permanente</b>	24	3	19	-	1	2	2	1	-	-
<b>Emigración temporal</b>	2.652	1.382	1.430	1.362	948	614	505	524	493	485
<b>Emigración de tempada</b>	19	-	23	11	-	-	-	-	-	-

FONTE: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2002).

Ademais da xa indicada perda de poboación activa, o desequilibrio de sexos e o descenso de natalidade, convén salientar **outras repercusións** desta etapa migratoria.

En primeiro lugar, destacaremos que o gran beneficiario do envío de divisas dos emigrantes será o capital financeiro: a banca galega e a española, canalizadoras das remesas (VV. AA., 2001). Os investimentos vanse realizar en función da planificación económica de mercado, e non no lugar de orixe dos emigrantes. Isto é, o diñeiro aforrado e remitido polos galegos emigrados non vai repercutir necesariamente no desenvolvemento da economía galega, nin das súas infraestruturas, máis si noutras latitudes do Estado que interesa potenciar ou onde a rendibilidade dos investimentos resulta previsiblemente máis apetecible.

Por outro lado, a incorporación ao entramado produtivo europeo, a idea de retorno, o baixo poder adquisitivo como consecuencia da necesidade de aforro, e a discriminación nos países de destino, conforman un cadro presidido polas precarias condicións de vida dos emigrantes en Europa: pésimas situacións de habitabilidade,

<sup>130</sup>Desde hai uns anos, as estatísticas sobre a emigración española a Europa preséntanse de acordo á seguinte clasificación: emigración de carácter permanente –contratos dun ano ou máis de duración–, de carácter temporal –contratos superiores aos tres meses e inferiores a un ano–, e de carácter de tempada –contratos iguais ou inferiores a tres meses–.

condicións laborais de interinidade permanente (traballador estranxeiro identificase con traballador pouco cualificado)<sup>131</sup>, problemas de integración social e cultural, etc.

**Táboa II.8. Emigración española**  
DISTRIBUCIÓN POR CC.AA. DE PROCEDENCIA.  
1966-2001

	1966-70	1971-75	1976-80	1981-85	1986-90	1991-95	1996-00	2001 (*)	TOTAL
Andalucía	116.559	114.195	14.455	23.353	14.334	3.581	737	52	287.266
Aragón	3.406	3.137	353	722	349	74	4	-	8.045
Asturias	5.533	5.666	1.126	971	581	245	58	29	14.209
Baleares	640	761	492	149	94	83	1	-	2.220
Canarias	22.891	7.822	4.341	2.157	1.379	358	7	-	38.955
Cantabria	3.184	2.464	218	395	304	51	3	-	6.619
Castilla-La M.	14.203	17.007	1.214	2.896	2.348	249	27	-	37.944
Castilla-León	39.071	42.493	4.781	4.623	3.091	828	92	19	94.998
Cataluña	13.156	9.143	1.916	6.781	2.600	1.130	375	31	35.132
C. Valenciana	30.090	26.739	1.943	7.795	2.881	571	65	1	70.085
Extremadura	19.067	23.230	3.412	4.490	3.466	892	195	15	54.767
<b>Galiza</b>	<b>92.561</b>	<b>119.673</b>	<b>35.419</b>	<b>43.164</b>	<b>40.833</b>	<b>12.199</b>	<b>3.099</b>	<b>485</b>	<b>347.433</b>
Madrid	23.424	21.253	7.355	12.643	4.176	1.380	397	6	70.634
Murcia	17.817	11.860	1.710	3.883	2.212	317	2	-	37.801
Navarra	2.446	2.904	212	603	328	68	4	-	6.565
País Vasco	4.938	3.969	1.046	1.502	726	384	187	1	12.753
La Rioja	475	408	108	71	33	17	-	-	1.112
Ceuta/ Melilla	1.328	156	10	8	3	2	1	-	1.508
<b>TOTAL</b>	<b>410.789</b>	<b>412.880</b>	<b>80.111</b>	<b>116.206</b>	<b>79.738</b>	<b>22.429</b>	<b>5.254</b>	<b>639</b>	<b>1.128.046</b>

FONTE: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2002).

(\*)*Datos avance.*

Por último, a Táboa II.8 permítenos situar o volume da emigración exterior galega (todas as modalidades) entre os anos 1966-2001, por comparación coas demais comunidades autónomas e co conxunto do Estado. Agás no quinquenio 1966-1970 onde Andalucía é a comunidade que aporta máis emigrantes exteriores, Galiza sitúase por diante en todos os demais intervalos, a unha distancia considerable das restantes comunidades. Os 347.433 emigrantes galegos de todo este período representan o 30,8% do volume total da emigración española nestes anos.

<sup>131</sup>Resulta curioso comprobar como a percepción que os traballadores galegos migrantes teñen de si mesmos, difire da que a sociedade de acollida ten deles. Segundo se pon de manifesto nunha investigación realizada entre a poboación galega residente en Europa, os galegos consideran que a súa formación profesional é media (66,13%) ou baixa (21,78%); pero cando se comparan co resto de traballadores da U.E., estiman que a súa formación é igual á dos demais cidadáns (66,2%), e mesmo os residentes en Francia consideran que é superior (64,3%) (Santos, 1997, 175).

### **5.1.3. A emigración cara a Península**

Tal vez porque, como proclama a Declaración de Dereitos Humanos, o dereito á mobilidade no interior do Estado se acepta como un dereito consustancial á liberdade, é destes movementos poboacionais dos que menos estudos dispomos. Sen embargo, a evidencia demostra que os galegos nos temos desprazado en busca de traballo a outras comunidades españolas (aquelo de que Ermua, no País Vasco, era a quinta provincia galega, como noutro momento se dixera de Bós Aires, válenos de exemplo), ben sexa para quedarnos, ben, como primeiro paso para outro desprazamento de maior envergadura.

Segundo sosteñen Campillo et al. (VV. AA., 2001, 113-119) o destino dos emigrantes galegos no contexto español hai que consideralo en relación a dous grandes factores: a procura dun salario laboral e a integración nunha comunidade con semellanzas culturais. Algúns dos destinos dentro do Estado noutras épocas foran: Barcelona (demanda de man de obra na creación de infraestruturas, como a construción do metro, onde os galegos gañaron o alcume "*los del metro*"), Comunidade Valenciana (empregos relacionados co incremento do turismo estranxeiro e da terceira idade, hostalería e similares), País Vasco (asalariados na siderurxia e demais industria local), e, máis recentemente, a emigración a Canarias (substitutiva da demanda suíza de traballadores temporais na construción e na hostalería).

Entre os anos 1962<sup>132</sup> e 1974, logo da reapertura de fronteiras e coincidindo coa primeira gran etapa da emigración a Europa, catrocentas mil persoas abandonan Galiza: unha quinta parte diríxese a distintas comunidades do Estado –Madrid, País Vasco e Cataluña, fundamentalmente–, mentres que as catro quintas partes restantes pasan as fronteiras españolas (Beiras e López, 1999). Neste mesmo período, unhas 27.260 persoas chegan a Galiza procedentes de España, o que indica, malia non existir estatísticas que o confirmen, que a emigración ao resto do Estado é anterior aos anos sesenta (ver Táboa II.9, p. 235).

---

<sup>132</sup>1962 é o primeiro ano no que as fontes estatísticas ofrecen información sobre as migracións interiores no Estado e máis dentro de Galiza.



Logo da crise económica do 1973, ao se reiniciaren as saídas, continúan os fluxos de Galiza cara o resto do Estado, a onde se dirixen 61.248 galegos entre 1975 e 1985 (ver Táboa II.9).

A partir de 1986, cando se acusa o descenso da emigración exterior de carácter permanente, continúan saíndo galegos en dirección a outras comunidades españolas contabilizándose ata un total de 53.678 no intervalo 1986-1991 (ver Táboa II.9).

**Táboa II.9. Emigración galega ao resto do Estado.  
1962-1991**

	Emigración	Inmigración
1962-1965	39.790	7.340
1966-1969	25.648	7.414
1970-1974	29.710	12.506
1962-1974	95.148	27.260
1975-1978	25.005	16.203
1979-1982	19.447	18.539
1983-1985	16.796	17.826
1975-1985*	61.248	52.568
1986-1988	24.347	16.095
1989-1991	29.331	25.073
1986-1991	53.678	41.168

FONTE: Beiras e López (1999).

\* *A partir de 1985 as cifras de inmigración inclúen os inmigrantes estranxeiros.*

No século XXI, non deixaron aínda de producirse saídas de traballadores galegos en busca de emprego pola xeografía española. No ano 2003, o INE (2004b) computaba ata 20.297 persoas que saíran de Galiza cara outras comunidades autónomas. Os destinos preferentes dos galegos son, por esta orde: Canarias (22,43%), Madrid (14,95%), Cataluña (14,48%), Andalucía (7,7%), C. Valenciana (7,3%) e Baleares (5,95) (ver Táboa II.10, p. 236).

A provincia da que máis galegos saíron en 2003 foi A Coruña (40,3%), con destino fundamentalmente a Canarias (23,6%), Madrid (14,9%) e Cataluña (12,7%). Séguelle Pontevedra (33,1%), cuxas comunidades de destino preferente coinciden coa provincia anterior: Canarias (28,9%), Madrid (13,8%) e Cataluña (12,9%). Ourense, co 15,3% de emigrantes peninsulares, envía os seus traballadores ás mesmas comunidades que A Coruña e Pontevedra, pero en orde de importancia diferente: Cataluña (19,1%),

Madrid (16,4%) e Canarias (13,1%). Por último, Cataluña (18,9%), Madrid (16,1%) e Asturias (13,3%) constitúen os destinos preferentes dos emigrantes lugueses (11,2%).

**Táboa II.10. Emigración galega a España segundo comunidade de destino e provincia de procedencia. Ano 2003**

	A Coruña	Lugo	Ourense	Pontevedra	Galiza
Andalucía	745	127	167	523	1.562
Aragón	190	38	48	112	388
Asturias	358	304	86	168	916
Baleares	554	111	120	428	1.213
Canarias	1.937	263	408	1.944	4.552
Cantabria	135	40	23	83	281
Castela e León	508	221	377	427	1.533
Castela-A Mancha	145	38	80	141	404
Cataluña	1.043	431	596	869	2.939
Extremadura	48	24	28	60	160
Madrid	1.224	366	512	933	3.035
Murcia	149	24	34	120	327
Navarra	111	23	49	61	244
C. Valenciana	580	116	256	535	1.487
País Vasco	340	124	278	254	996
A Ríoxa	77	11	46	31	165
Ceuta	17	1	5	25	48
Melilla	20	12	4	11	47
<b>Total</b>	<b>8.181</b>	<b>2.274</b>	<b>3.117</b>	<b>6.725</b>	<b>20.297</b>

FONTE: INE (2004b).

No marco peninsular, é salientable o fluxo migratorio co norte de Portugal (Porto e Lisboa), sobre todo desde o sur das provincias de Ourense e Pontevedra. A tendencia, nos anos 70 invírtese, de maneira que van ser estas provincias as que reciban unha importante afluencia de inmigrantes portugueses, sendo na actualidade este colectivo de estranxeiros o de maior implantación en Galiza: 8.074 residentes, o que supón a quinta parte dos portugueses no total do Estado (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2002).

#### **5.1.4. As migracións intragalegas**

A forte expansión das principais cidades galegas nos anos 60 e 70 provoca o éxodo da poboación rural cara o medio urbano. Atraídos polo ritmo de urbanización territorial nas periferias das cidades, á procura dun salario, e desencantados do traballo no agro, os galegos queren instalarse nas cidades, que por esas datas experimentan un

importante crecemento demográfico, inducido tamén polo retorno dos emigrantes exteriores.

Como consecuencia do 1º Plan de Desenvolvemento, as cidades de Vigo e Ferrol convírtense en dous importantes polos industriais no país. O seu crecemento aliméntase das súas propias bisbarras e das provincias de Ourense e Lugo, respectivamente. No caso de A Coruña, o primeiro éxodo cara a cidade prodúcese nos anos corenta e cincuenta; a cativa superficie da cidade e os límites impostos polo mar frean o proceso e xeralizan, a partir de 1975, o proceso de urbanización das parroquias.

A cidade de Santiago, convertida durante anos no centro universitario galego, e hoxe na capital administrativa de Galiza, soporta unha importante taxa de migración interior de carácter pendular e temporal, debido a esta situación administrativa.

**Táboa II.11. Migracións intragalegas. 1962-1991**

	<b>migrantes</b>	<b>%</b>		<b>migrantes</b>	<b>%</b>
1962-1965	21.729	7,16	1976-1980	49.624	16,3
1966-1970	32.939	10,8	1981-1985	50.628	16,7
1971-1975	36.868	12,1	1986-1991	111.388	36,7

FONTE: Beiras e López (1999, 198-204).

A Táboa II.11 permite comprobar o volume da inmigración interior en Galiza durante case trinta anos: un total de 303.176 galegos mudaron a súa residencia por razóns laborais. Precisaremos, non obstante, que non se tratará en todos casos de emigración propiamente dita, é dicir, de persoas cuxo cambio de residencia se deba á substitución dos traballos do campo por outros de carácter industrial ou de servizos. Os datos inclúen tamén aqueles desprazamentos que, como ocorre cos funcionarios, por exemplo, só deben ser considerados como de carácter xeográfico.

En todo caso, chamamos a atención sobre o feito de que os desprazamentos interiores, lonxe de se reducir aos anos do *desarrollismo*, increméntanse co paso dos anos, sendo o sexenio 1986-1991 o que arroxa as cifras máis importantes.

Na actualidade, séguense a producir movementos de poboación importantes dentro do territorio galego (54.356 persoas en 2005), previsiblemente cara as cidades e

vilas importantes, como parece indicar o feito de que a maior parte da poboación se mova dentro da mesma provincia (ver Táboa II.12).

**Táboa II.12. Migracións intragalegas por provincias de procedencia e destino. Ano 2005**

	<b>A Coruña</b>	<b>Lugo</b>	<b>Ourense</b>	<b>Pontevedra</b>	<b>Galiza</b>
<b>A Coruña</b>	22.363	844	354	1.641	25.202
<b>Lugo</b>	1.044	3.892	230	402	5.568
<b>Ourense</b>	607	243	5.855	1.059	7.764
<b>Pontevedra</b>	1.784	300	798	12.940	15.822
<b>Total</b>	<b>25.798</b>	<b>5.279</b>	<b>7.237</b>	<b>16.042</b>	<b>54.356</b>

FONTE: INE (2006a).

A peculiaridade da emigración interior en Galiza é que non supón perda de poboación para o país, pois o que perde unha provincia ou un concello, gáñao outro. Non obstante, e non redundaremos aquí no exposto xa con anterioridade, ten unha enorme importancia por canto agudiza a desertización das zonas rurais do país, ao tempo que reflite os desequilibrios laborais e económicos no territorio galego, á vez que os potencian.

## **5.2. A MIGRACIÓN DE RETORNO**

Sendo a emigración un dos acontecementos humanos que suscita maiores dificultades na súa análise polas diferentes formas que adoita, a diversidade dos desprazamentos, a causalidade, o impacto, os diferentes enfoques no seu estudo, en fin, pola súa complexidade xeral, non o é menos o feito do retorno dos que un día se foran.

Moito se falou no pasado de saídas e pouco de regresos, agás no caso dos indianos, pero a taxa de retornos foi desde sempre elevada, amortiguando parcialmente a perda poboacional provocada pola intensidade dos fluxos de saída, dando lugar incluso, nalgúns anos, a un saldo migratorio positivo<sup>133</sup>.

Mediando os anos setenta iníciase a progresiva diminución da emigración no Estado e en Galiza. As crises políticas nalgúns países latinoamericanos e as novas políticas migratorias, máis restritivas, nos países industrializados de Europa, frean a

<sup>133</sup>Cfr. Beiras e López (1999, 184-206).

saída de emigrantes galegos e españois e mesmo ocasionan o regreso de moitos dos que estaban fóra.

Na segunda metade dos anos oitenta prodúcese unha inversión nas correntes migratorias en Galiza. Á curva descendente da emigración permanente ao exterior, superponse unha corrente de retorno que, de todas formas, non acada as proporcións que tivera o fluxo de saída<sup>134</sup>. A política migratoria en Galiza<sup>135</sup> muda de signo. Á canalización da saída de migrantes ao exterior, sucédelle agora a disposición de medidas que faciliten a reincorporación dos galegos retornados e dos seus descendentes, pero tamén que atendan as demandas daqueles importantes *stocks* de compatriotas que continúan fóra.

A *Ley 33/1971 de Emigración* será a primeira disposición lexislativa na que se faga referencia explícita ao retorno. Xunto á conceptualización do retorno (ver artigo 6), a lei establece tamén a implicación do Estado nos procesos de reinserción dos emigrantes retornados (ver artigo 8).

*[...] el regreso a la Patria de todo español emigrado, cuando lo realiza por sus propios medios y con propósito de establecerse en España con carácter definitivo.*

*(Ley 33/ 1971, artigo 6)*

*El Estado facilitará, entre otras ayudas posibles y en la forma que reglamentariamente se determine, la reincorporación a la vida laboral de los emigrantes a que se refieren los dos artículos anteriores<sup>136</sup>, la realización de cursos de readaptación y formación profesional, y reconocerá el derecho a prestaciones de Seguridad Social.*

*(Ley 33/ 1971, artigo 8)*

Máis tarde, a Constitución de 1978 confirmará a reorientación da política emigratoria española incluíndo como un dos principios rectores de política social e económica, a promoción do retorno (ver artigo 42).

---

<sup>134</sup>A partir do 1983 a cifra de retornos a Galiza supera ano tras ano á das saídas ao estranxeiro, producíndose desde ese momento un saldo migratorio positivo de maneira consecutiva (Cfr. Beiras e López, 1999, 173-206).

<sup>135</sup>Aínda que as migracións son competencia exclusiva do Estado, no desenvolvemento normativo do artigo 22 da Constitución española de 1978 –recoñecemento do dereito das asociacións no exterior a participar na vida social e cultural española–, a administración autonómica desempeña un importante papel.

<sup>136</sup>O artigo 6 fai referencia, como vimos, aos retornados, e o 7 aos repatriados.

[...] el Estado velará especialmente por la salvaguardia de los derechos económicos y sociales de los trabajadores españoles en el extranjero y orientará su política hacia su retorno.

(Constitución española de 1978, artigo 42)

Desde 1983 divúlganse programas de actuación en favor dos emigrantes españois, dentro dos que se atopan algunhas iniciativas destinadas aos retornados. Así, dos 23 programas destinados a emigrantes en 2001, cinco deles inclúen os retornados<sup>137</sup> e un máis vai destinado especificamente a eles<sup>138</sup>.

A Xunta de Galicia, pola súa parte, a través da Consellería de Emigración –en colaboración coas Consellerías de Economía e Facenda; Política Territorial; Obras Públicas e Vivenda; Educación e Ordenación Universitaria; Sanidade; Familia, Xuventude, Deporte e Voluntariado; e Asuntos Sociais, Emprego e Relacións Laborais– editou a Guía para Emigrantes Retornados (2003)<sup>139</sup>. A finalidade desta Guía, segundo figura na súa introdución, é a de facilitar o coñecemento dos trámites administrativos necesarios para o retorno, adquisición/recuperación da nacionalidade española, etc., proporcionando unha información sintética e áxil sobre os programas e axudas que, tanto o Estado como a Xunta, poñen a disposición do emigrante galego que desexa regresar á súa terra.

---

<sup>137</sup> A) **Programas asistenciais: Axudas asistenciais extraordinarias para emigrantes e retornados** (Orde de 14 de decembro de 2001). Son axudas de carácter económico co obxecto de cubrir as necesidades dos traballadores emigrantes e as súas familias, para sufragar gastos extraordinarios derivados do feito da emigración e do retorno.

B) **Integración socio-laboral, orientación profesional e promoción de emprego: Axudas para o desenvolvemento de accións de información sociolaboral e orientación en favor de emigrantes e retornados** (Orde de 14 de decembro de 2001). Pretenden promover o desenvolvemento de accións de información socio-laboral, orientación e asesoramento encamiñadas a facilitar a inserción no mercado de traballo ou a promoción profesional dos emigrantes e retornados españois.

**Axudas destinadas a promover a participación de emigrantes e retornados españois en programas de formación profesional de carácter ocupacional** (Orde de 14 de decembro de 2001). As actividades de preformación e formación profesional teñen por obxecto facilitar a inserción no mercado de traballo ou a promoción profesional, tanto no Estado coma no exterior.

**Axudas para a promoción e integración socio-laboral dos traballadores emigrantes e retornados mediante a suscripción dos oportunos convenios de colaboración** (O. de 14 de decembro de 2001). Pretenden favorecer a promoción e integración socio-laboral de traballadores emigrantes e retornados mediante a suscripción dos oportunos convenios de colaboración.

D) **Programas de carácter asistencial e cultural a favor de institucións e asociacións: Axudas para a integración social de emigrantes e retornados maiores** (O. de 14 de decembro de 2001). Presentan un duplo obxectivo: mellorar as condicións de vida dos emigrantes maiores no exterior e favorecer a acollida e integración de españois maiores retornados que non pertencen á poboación activa.

<sup>138</sup> B) **Integración socio-laboral, orientación profesional e promoción de emprego: Axudas para facilitar a integración laboral dos retornados** (O. de 14 de decembro de 2001). Son axudas de carácter económico destinadas a facilitaren o establecemento como traballadores autónomos ou como socios traballadores de cooperativas de traballo asociado ou sociedades laborais.

<sup>139</sup> Unha Guía do retorno, de similares características á presentada pola Xunta de Galicia, editase a nivel estatal por parte da *Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración*.

Ademais dos requisitos específicos establecidos en cada caso, para ter dereito ás axudas establecidas polas diferentes Administracións Públicas, solicitar a prestación por desemprego de nivel contributivo, o subsidio por desemprego para emigrantes retornados ou a renda activa de inserción, é imprescindible acreditar, mediante o Certificado de emigrante retornado<sup>140</sup>, tal condición.

### **5.2.1. Trazos e cifras do retorno a Galiza**

A migración de retorno é consustancial ao feito migratorio. A saída prodúcese, como xa se vira, ben porque existen causas que provocan a expulsión da poboación do seu país de orixe, ben porque nos países potencialmente receptores se dan as circunstancias necesarias capaces de atraer traballadores, ou ben por unha axeitada combinación de ámbalas dúas posibilidades. Cando desaparece ou se minimiza a causa que invitara a saír, é dicir, cando remiten as circunstancias adversas que provocaran a expulsión, ou cando o país de acollida xa non reúne aquelas características de reclamo de outrora, xorde a idea do regreso.

A casuística individual dos retornados é, sen embargo, moito máis complexa e variada ca esta máxima xeral. Non obstante, Álvarez Silvar (1997) no curso dunha investigación sobre o tema, consegue reducir a tres os tipos principais de retornados, considerando a planificación da emigración, a vida no estranxeiro e a situación sociopolítica nos países de partida. O retorno previsto, o retorno forzado e o retorno causado pola inadaptación son tres perfís básicos que definen a liña principal da decisión do regreso en cada caso, aínda que, naturalmente, o habitual é que conflúan varias razóns cando se concibe a idea de volver.

Baixo a denominación do “retorno previsto” estarían todos aqueles emigrantes que planificaron a súa estada nos países industrializados –emigración europea– por un período curto de anos, co único obxectivo de aforrar e regresar canto antes. O seu retorno prodúcese, fundamentalmente, a fins dos sesenta e nos setenta. Tamén se

---

<sup>140</sup>O certificado de emigrante retornado acredita o feito do retorno definitivo ao Estado español. Expídese na Delegación ou na Subdelegación do Goberno da provincia de residencia do interesado. Neste documento figuran a data da última saída do Estado español, a data do retorno, o tempo traballado no país estranxeiro, o período de ocupación cotizado, se é o caso, ou que o traballador non ten dereito a prestación por desemprego en aquel país.

incluirían neste grupo aqueles migrantes que toda a súa vida traballaron e viviron fóra, e regresan unha vez acadada a xubilación; son casos representativos da emigración en masa a América.

No “retorno forzado” inclúe o autor os que volven fuxindo das adversas condicións sociais, económicas ou políticas que azoutan os países americanos desde fins dos anos oitenta. Trátase en moitos casos da segunda xeración, de persoas que, tendo nacido en Galiza, medraron e se educaron en países sudamericanos. Para eles non se trata dun verdadeiro retorno, senón máis ben dunha emigración en toda regra, similar ao camiño que emprenderan os seus pais, pero en sentido inverso. En momentos de crise nos seus países, acordan voltar á terra dos pais onde, ben porque naceran aquí, ben porque sexan fillos de galegos, non van ter problemas de nacionalidade. Son traballadores cualificados, pequenos e medianos empresarios, ou desempeñan profesións liberais. Veñen acompañados dos seus fillos e dos seus cónxuxes –non necesariamente de ascendencia galega ou española–. A problemática que os envolve é practicamente a mesma que a de calquer inmigrante cando chega ao seu novo destino, se ben, neste caso, o reencontro coa familia facilita o acomodo nun primeiro momento.

En canto á primeira xeración, o proceso é diferente. Solen tardar un ou dos anos máis en retornar. Teñen toda a vida feita no país iberoamericano que os acollera e nunca consideraran a posibilidade de regresar. Unha vez que o núcleo familiar fica espacialmente roto, deciden entón emprender o regreso definitivo. Ao chegaren solen ter o problema da vivenda resolto grazas á axuda da familia que, previamente, se ocupou de buscala. As súas dificultades de integración adoitan ser superiores ás que presenta a segunda xeración, pois logo dunha vida no estranxeiro teñen a sensación de non ser de aquí nin de alá, de non ser de ningures, ou de ser un pouco de cada sitio. Se ademais se veñen antes da idade da xubilación, o problema do traballo convértese nunha cuestión acuciante.

O “retorno por inadaptación” produciríase cando a inadaptación ao país receptor é a causa do retorno. Álvarez Silvar (1997) propón establecer a diferenza dentro deste grupo de retornados, segundo que o lugar de procedencia sexa América ou Europa.

No caso dos retornados americanos, o motivo é o rexeitamento á integración de todo o grupo familiar; a forte endogamia que os caracteriza sería o reflexo desta



inadaptación. Inicialmente, non consideraran a posibilidade de voltar, pero o temor a que a segunda xeración consume a integración, fundamentalmente pola vía dos matrimonios mixtos, provoca o retorno.

O retorno por inadaptación é maioritario entre os que emigraron a Europa. Para estes galegos a integración no país de acollida nunca existiu. A consideración de man de obra de reserva para o país receptor, o descoñecemento do novo idioma, a necesidade de aforrar para investir en Galiza e voltar o máis rapidamente posible, e os matrimonios endogámicos contribuíron a que esta integración non fora posible. A data do regreso está en función da idade dos fillos, de maneira que cando estes chegan á adolescencia, a familia se volve. Preténdese conservar o modelo familiar de orixe, evitando que os fillos adquiren as pautas culturais do país no que viven.

Como dixéramos, a migración de retorno existe desde o mesmo momento no que existe a migración de saída. Sexa cal fose a causa, e malia non dispoñermos de datos estatísticos para algúns períodos, existe constancia dos emigrantes retornados desde moito tempo atrás. Sen mermar a importancia das migracións interiores e estatais, referirémonos, en adiante, ao retorno do estranxeiro.

Un dos perfís máis característico de retornado dos primeiros tempos é a figura do indiano. De Miguel (1997) debuxa o indiano como un tipo social característico, varón, mozo, procedente do noroeste peninsular, de orixe esencialmente rural, de familia modesta pero con certos posibles, que sabe ler e escribir, e cuxo destino son “as Américas”. Cronoloxicamente, habemos de situalo propiamente na época da Restauración (1875-1930). Para selo de verdade, o indiano debe retornar algunha vez á terra: o seu éxito materialízase coa volta. Despois de anos de aforro, agora fará un consumo ostentoso, mandará edificar unha casona, con planos, ao estilo das mansións francesas que coñecera en América, con xardín e palmeira, axudará a renovar ou construír a escola da aldea, ás veces incluso axudará a crear hospitais, por último, casará co mellor partido da bisbarra, normalmente unha moza bastantes anos menor.

Este tipo de emigrante retornado, frecuentemente admirado no seu tempo, un pouco mitificado no imaxinario colectivo despois, é realmente un fenómeno minoritario. O retorno masivo protagonízano os que marchan con enormes expectativas de ascenso social, pero as súas esperanzas vense frustradas e regresan logo. Tamén é

abondosa a emigración que vai e ven varias veces, circunstancia que se verá facilitada, entrado o século XX, co abaratamento das pasaxes.

As excesivas cargas tributarias derivadas da supervivencia do foro, a microparcelación da terra, o sistema de herdanza e as levas militares en Galiza, xunto coa política poboacionista dos países americanos como elemento de atracción, deran lugar á emigración en masa entre 1861 e 1930, período no que se estima que aproximadamente 1.335.507 persoas (ver Táboa II.5, p. 220) abandoaron o país. Pois ben, malia a constancia da existencia do retorno desde os primeiros tempos, non contamos con cifras estatísticas para todo o período, pois os datos de inmigración non comezan a contabilizarse ata o 1916. Beiras e López (1999, 185) achegan a cifra de 269.957 entradas de galegos na Comunidade autónoma entre os anos 1917-1930, sendo 1921 o ano que rexistra maior número de retornos (39.403) e o único do período, para os datos dos que dispomos, no que o saldo migratorio resulta positivo (+9.048).

A partir da crise do 1929, ábrese unha paréntese nas saídas que chega ata o 1946, cando se restablece a liberdade de emigrar. As saídas cífranse neste período nunhas 62.298 persoas (ver Táboa II.5, p. 220), mentres que os retornos sitúanse en torno ás 77.955 (Beiras e López, 1999, 185-191), se ben non se dispón dos datos para o intervalo 1936-1945.

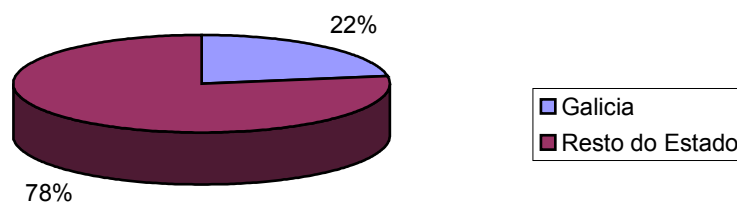
Co restablecemento da emigración, reanúdanse os fluxos de saída con enorme intensidade. A penuria da posguerra española deixa un saldo de expulsados de case trescentos mil galegos no período 1947-1960 (ver Táboa II.5, p. 220). Mais tamén nestes anos hai galegos que retornan á súa terra, un total estimado de 69.943 (Beiras e López, 1999, 191).

Nos anos sesenta comeza a pecharse o ciclo da emigración americana (93.852 saídas entre 1961 e 1970) para iniciarse o ciclo seguinte, o industrial, con destino aos países europeos (228.907 para o período 1960-1973). Seguen entrando galegos, aínda que sempre en moita menor cuantía que os que saen. Beiras e López (1999, 191-193) estiman o retorno en 70.492 galegos no período 1961-1970.

O peche de fronteiras nos países receptores, a raíz da crise desatada en 1973, non se traduciu, non obstante, no retorno masivo de emigrantes, senón nunha paulatina diminución desta corrente (Álvarez Silvar, 1997)<sup>141</sup>.

Entrada a década dos oitenta invírtense as correntes migratorias en Galiza. Ao paulatino descenso de saídas ao estranxeiro con carácter permanente, vaise superpoñer unha corrente de retorno. Por primeira vez na moderna historia do país atopámonos nesta década na que regresan máis emigrantes dos que saen: 50.664 retornos fronte a 24.161 saídas, no período 1981-1990 (Beiras e López, 1999, 201). O principal rasgo salientable desta corrente, segundo Álvarez Silvar (1997), é o seu carácter familiar; á diferenza da emigración, no retorno contabilízanse igual número de homes ca de mulleres, a maioría casados e con fillos. En xeral, cando regresan, o seu principal destino son os núcleos urbanos, particularmente no caso dos que aínda están en idade produtiva, dado que a preferencia laboral é a instalación de pequenos comercios ou empresas, sendo as cidades ou vilas grandes os lugares que presentan maior garante de éxito para o establecemento de pequenos negocios.

**Gráfica II. 12. Emigrantes retornados a Galiza e ao Estado. 1991-2001**



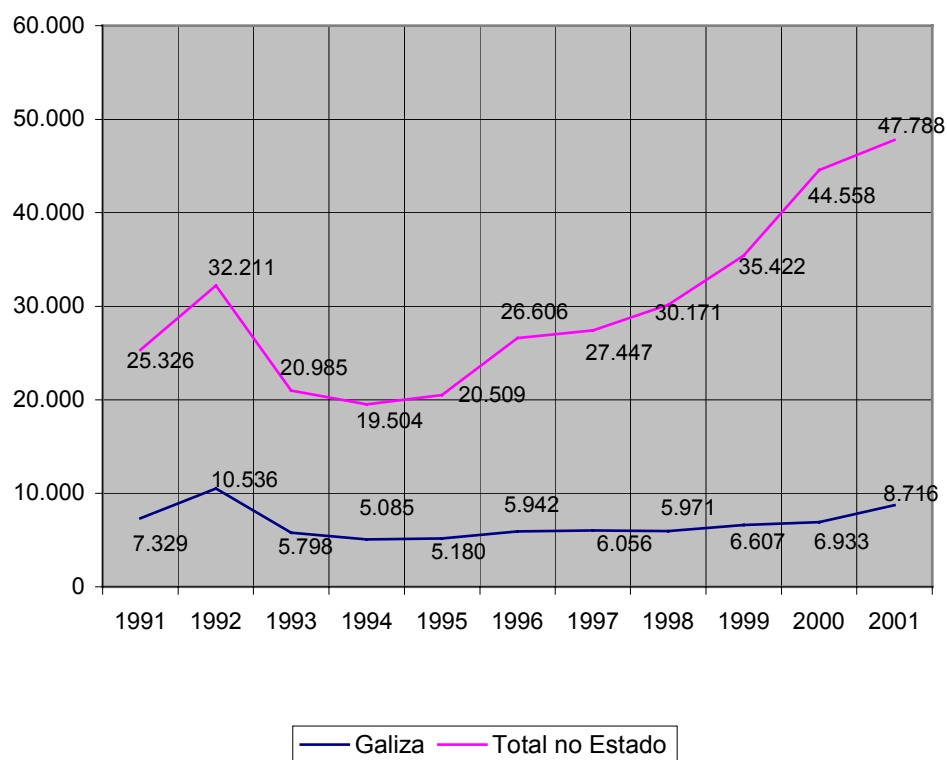
FONTE: Elaboración propia a partir de Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2002).

<sup>141</sup>Non existen datos oficiais de inmigración exterior para o período 1971-1984, polo que non se pode avaliar o impacto que tivo a crise de 1973 e como se sucederon os retornos. A inmigración comezará a contabilizarse novamente a partir do 1985, a cargo do *Instituto Nacional de Estadística*. A *Dirección General de Asuntos Consulares* é outra fonte que permite aproximarse á migración de retorno desde o ano 1981. Non obstante, as discrepancias entre ámbalas dúas fontes son abondosas. O feito de que non todos os emigrantes que se dan de baixa no rexistro consular, se dean de alta ao regresar; e a posibilidade de que non retornen ao seu lugar de orixe, son as dúas causas que Álvarez Silvar (1997) apunta para explicar o desaxuste entre as fontes.

Na década dos noventa continúa o fluxo migratorio de retorno a Galiza, contabilizándose entre os anos 1991 e 2001 un total de 74.153 entradas, o que representa o 22% do total do Estado (ver Gráficas II.12 e II. 13).

Os retornos prodúcense neste período a un ritmo medio anual de 6.741 persoas, sendo 1992 (10.536) e 2001 (8.716) os anos que rexistran maior número de entradas en termos absolutos. Galiza é a comunidade de todo o Estado que recibe máis inmigrantes retornados ata o 1998, sendo superada por Madrid a partir de 1999.

**Gráfica II.13. Evolución de retornos a Galiza e ao conxunto do Estado. 1991-2001**



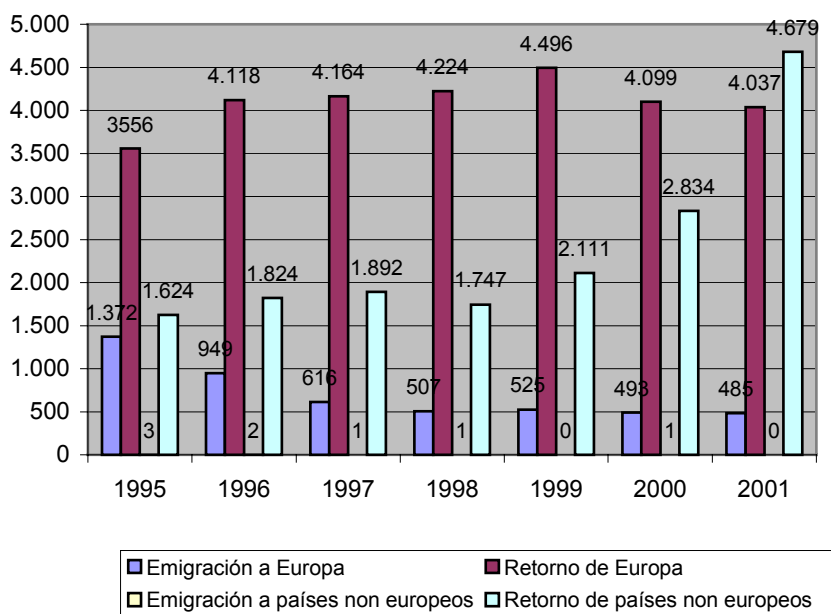
FONTE: Elaboración propia a partir de Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2002).

En canto aos lugares de procedencia neste período, a maioría dos galegos regresan de países europeos (U.E. e o resto), sen embargo a partir de 1999 experimentábase un sensible aumento no retorno de países non europeos, ata que en 2001

este último supera os valores do primeiro, sendo o continente americano o lugar maioritario de orixe (52,7% do total de retornados) (ver Gráfica II.14). É salientable a porcentaxe de retornados a Galiza procedentes da Europa non comunitaria (previsiblemente, Suíza), que representa en 2001 o 53,18% dos retornados totais europeos.

Por provincias, no ano 2001<sup>142</sup>, ocupa o primeiro lugar A Coruña co 40,45% dos retornados totais (americanos e europeos non comunitarios, maioritariamente), seguida de Pontevedra co 32,47% (americanos na súa maioría), Ourense co 21,83% (americanos con moita diferenza) e Lugo co 5,24%.

**Gráfica II.14. Evolución de emigrantes e retornados 1995-2001**



FONTE: Elaboración propia a partir de Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2002).

Aínda que os retornados volven á terra da que un día partiran, a súa integración non sempre resulta tan rápida e doada como desexarán. Álvarez Silvar (1997) apunta como problema específico do retornado, o conflito identitario, derivado da debilidade na que se atopa o seu sentido de pertenza, tanto ao país no que viviran coma no que

<sup>142</sup>Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2002).

agora volven. A autoorganización en asociacións de retornados revélase como unha interesante opción para solventar determinados problemas colectivos e individuais.

### 5.2.2. O penúltimo capítulo da emigración: a Galiza exterior

No capítulo da emigración galega, unha variable importante que debe ser considerada é o volume de galegos residentes no estranxeiro. É a consecuencia dunha historia aínda non rematada.

En ausencia de censos máis precisos, o mellor achegamento a este *stock* débese facer a través do censo Electoral de Residentes Ausentes (CERA), malia a eiva que supón a non consideración dos emigrantes menores de 18 anos e de aqueles que non se atopan censados.

Galiza é a Comunidade Autónoma española que conta cun maior continxente de electores no estranxeiro, un total de 316.620 no ano 2006 (ver Táboa II.13), o que representa o 27,2% do total do Estado, proporción que se ven mantendo con escasas variacións, ao longo dos seis últimos anos.

Por provincias, A Coruña é a que conta cun continxente maior de residentes ausentes (35,7%), seguida de Pontevedra (29,4%), Ourense (22,1%) e Lugo (12,8%) (ver Táboa II.13).

**Táboa II.13. Censo electoral de residentes ausentes galegos: distribución por provincias. Anos 1996-2006**

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2006
Galiza	213.544	244.025	243.754	254.866	267.846	273.520	316.620
A Coruña	84.036	95.111	92.037	95.862	98.155	100.242	112.886
Lugo	24.979	28.893	29.352	31.025	32.607	33.197	40.604
Ourense	40.900	48.679	50.698	53.681	59.323	61.003	70.093
Pontevedra	63.629	71.342	71.667	74.298	77.761	79.078	93.037
Tot. Estado	780.136	874.929	884.754	930.058	967.504	1.017.359	1.160.209
<b>Galiza/Estado</b>	<b>27,37%</b>	<b>27,9%</b>	<b>27,5%</b>	<b>27,4%</b>	<b>27,7%</b>	<b>26,9%</b>	<b>27,2%</b>

FONTE: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2002) e INE (2007).

Se tomamos os datos dos galegos censados que residen no estranxeiro achegados polo IGE (ver Táboa II.14), vemos que as cifras varían substancialmente. A 31 de

decembro de 2001, segundo esta fonte o censo estaba formado por 244.555 persoas. Deixando a un lado esta discrepancia, interésanos, sen embargo, analizar os lugares onde viven os residentes ausentes, á luz da información que a táboa nos proporciona.

**Táboa II.14. Electores galegos no estranxeiro: distribución segundo continentes e países de residencia. Ano 2001**

	Electores	Electores/ Total %
<b>Europa</b>	<b>85.960</b>	<b>100</b>
Austria	25	0,03
Bélxica	2.199	2,56
Dinamarca	90	0,10
Finlandia	9	0,01
Francia	14.170	16,48
Grecia	20	0,02
Irlanda	36	0,04
Italia	402	0,47
Luxemburgo	344	0,40
Noruega	83	0,10
Países Baixos	2.901	3,37
Portugal	3.121	3,63
Andorra	1.916	2,23
Reino Unido	10.214	11,88
Alemaña	14.291	16,63
Suecia	151	0,18
Suíza	35.598	41,41
Outros	390	0,45
<b>América</b>	<b>156.656</b>	<b>100</b>
Canadá	1.165	0,74
EE.UU.	6.521	4,16
México	3.678	2,35
Cuba	1.179	0,75
Panamá	931	0,59
Rep.Dominicana	600	0,38
Arxentina	69.698	44,49
Brasil	18.537	11,83
Colombia	254	0,16
Chile	874	0,56
Perú	363	0,23
Uruguai	29.122	18,59
Venezuela	23.676	15,11
Outros	58	0,04
<b>África-Asia-Oceanía</b>	<b>1.939</b>	<b>100</b>
<b>Total</b>	<b>244.555</b>	<b>100</b>

FONTE: IGE: Boletín de actualidade estatística; en Consello Económico e Social de Galicia (2002).

A comunidade máis numerosa de galegos no estranxeiro atópase no continente americano (64%). En Europa as cifras son sensiblemente inferiores (35,4%), mentres que no resto dos continentes é practicamente residual (0,8%).

Dentro do continente americano, destaca Arxentina (44,49% e 28,4%)<sup>143</sup>, Uruguai (18,59% e 11,9%), Venezuela (15,11% e 9,6%) e Brasil (11,8% e 7,5%).

O segundo continente en importancia en canto ao número de residentes galegos é Europa. Suíza é o país europeo que acolle a un maior número de galegos (41,4% e 15,5%), seguida de Alemaña (16,6% e 5,8%), Francia (16,4% e 5,7%) e Reino Unido (11,8% e 4,1%).

Certas investigacións realizadas no seo da colectividade de galegos en América (Peña et al., 1994b) puxeron de relevo a existencia de tres grupos poboacionais con problemáticas diferenciadas, en función da idade e dos lazos que manteñen coa comunidade de orixe. Un primeiro grupo estaría formado polo emigrante de primeira xeración, nado en Galiza, xubilado ou próximo a esta etapa e vencellado á terra de orixe mediante lazos familiares e culturais. Malia os anos transcurridos fóra do país, séntense maioritariamente emigrantes galegos. Só unha cuarta parte adoita frecuentar os centros ou sociedades galegas, inclinándose, fundamentalmente, polas actividades festivas e recreativas que alí se desenvolven.

Un segundo grupo de emigrantes estaría integrado polos fillos dos emigrantes. Constitúen a chamada segunda xeración. Coñecen Galiza polas referencias dos seus pais. Son adultos en pleno proceso produtivo ou próximos á xubilación. Case a metade deles considérase a si mesmo un cidadán máis do país no que viven. Máis do corenta por cento ten como actividade preferencial cotiá a asistencia aos centros ou sociedades galegas na procura, sobre todo, de actividades de carácter cultural.

O terceiro grupo está formado polas terceiras, cuartas, etc. xeracións daqueles primeiros emigrantes. Son xoves, integrados, no momento das investigacións, nos sistemas educativos dos países nos que viven. O que coñecen de Galiza é o que lles contan os seus avós ou outras persoas maiores da colectividade, pero unha boa parte

---

<sup>143</sup>A primeira porcentaxe é sobre os electores residentes no continente, e a segunda sobre o total de residentes no estranxeiro.



deles considéranse total ou parcialmente galegos. É o grupo que acude aos centros ou sociedades con máis frecuencia, preferindo as actividades festivas e deportivas dentre as que alí se desenvolven.

Se ben a emigración exterior é materia de competencia exclusiva do Estado, a Administración autonómica ten tamén as súas competencias en política migratoria, aínda que esta se vexa reducida a só dous ámbitos.

O dereito á participación de todos os cidadáns españois, independentemente de cal sexa o seu lugar de residencia, a participaren en asuntos públicos a través dos procesos electorais (artigos 23 e 68.5 da Constitución española), invita os distintos partidos políticos a levaren as súas mensaxes electorais á comunidade galega residente no exterior e obriga, alomenos desde a ética elemental, ao cumprimento do prometido unha vez que as urnas facultaron a alguén para facelo.

O segundo ámbito de actuación autonómico no exterior, deriva do artigo 22 da Constitución de 1978 que consagra o dereito de asociación, e incide en fomentar a participación das asociacións de emigrantes na vida da Comunidade Autónoma. No caso galego, o desenvolvemento deste dereito constitucional realízase a través da Lei 4/1983 do 15 de xuño de Recoñecemento da Galeguidade<sup>144</sup>.

Neste sentido, o eixo central da política da Xunta de Galicia en relación aos galegos residentes no estranxeiro, xira arredor do concepto de “galeguidade”. A citada Lei 4/1983 entende por galeguidade, “o dereito das Comunidades Galegas asentadas fóra de Galiza a colaborar e compartir a vida social e cultural do pobo galego “(artigo 1). Á súa vez, as Comunidades Galegas son entendidas pola lei como “as entidades asociativas sen ánimo de lucro [...] que teñan por obxecto principal nos seus estatutos o mantemento de lazos culturais ou sociais con Galiza, a súa historia, a súa lingua e cultura, e ás que lles fose recoñecida a súa galeguidade [...]” (artigo 2).

---

<sup>144</sup>O Decreto 3/1987, do 8 de xaneiro, polo que se adscribe o Rexistro de Comunidades Galegas asentadas fóra de Galiza á Dirección Xeral de Relacións coas Comunidades Galegas e se establece o procedemento para solicitar o recoñecemento da galeguidade e a posterior inscrición no Rexistro, desenvolve o disposto no artigo 15 da lei 4/1983. O Decreto 4/1987, do 8 de xaneiro, polo que se aproba o Regulamento de organización e funcionamento do Consello de Comunidades Galegas, regula este organismo creado pola Lei 4/83 do 15 de xuño (artigo 13). Posteriormente, o Decreto 443/1987 do 26 de novembro modifica o regulamento de organización e funcionamento do Consello de Comunidades Galegas que, novamente será modificado polo Decreto 195/91 do 30 de maio. No 1992, amplíase a composición da Comisión Delegada do Consello de Comunidades Galegas (Decreto 261/1992, do 17 de setembro).

A “galeguidade”, que ben se podería definir como aquel arraigado sentimento de pertenza ou identidade coa comunidade de nacemento ou de orixe dos devanceiros (Peña et al, 1994 b, 235), adquire un carácter absolutamente pragmático na Lei 4/1983, artigos 5 e 6<sup>145</sup>, desde o momento no que o seu recoñecemento outorga dereitos de orde social e cultural ás comunidades galegas.

A asistencia a estas comunidades no exterior, encanada a través da Secretaría Xeral para as Relacións coas Comunidades Galegas, é o principal eixo de actuación da Xunta de Galicia para fomentar a galeguidade, para manter e reforzar o sentimento de identidade.

### **5.3. OS NOVOS INMIGRANTES**

Achegarse á realidade multicultural e ao fenómeno migratorio no conxunto español, é de obrigada observancia tanto pola natural repercusión da dinámica estatal na Comunidade galega, como polo marco normativo básico vixente no Estado ao que se subordinan as disposicións aprobadas en Galiza.

As características e peculiaridades do territorio español convérteno nun espazo idóneo no que abordar a proposta multi e intercultural de maneira significativa, segundo sostén Santos Rego (1994), quen, por outra parte, apunta tres indicadores que corroborarían esta afirmación:

- a) A pluralidade xeográfica, lingüística –catro linguas recoñecidas oficialmente e varios dialectos–, cultural –o colectivo xitano, por exemplificar a ese nivel, integrado por unhas 500.000 persoas<sup>146</sup>–, nacional –tres nacionalidades

---

<sup>145</sup>Artigo 5º da Lei 4/1983 de Recoñecemento da Galeguidade: “O recoñecemento da galeguidade das comunidades ás que se refire o artigo 2 desta lei, alacanza na orde social: a) O dereito á información de cantas disposicións e resolucións se adopten polos poderes da Comunidade Autónoma galega. b) O dereito a compartiren a vida social galega e colaborar na súa difusión, dentro do territorio de Galiza e no ámbito da propia comunidade que obtivese o recoñecemento”.

Artigo 6º da Lei 4/1983: “O recoñecemento da galeguidade das comunidades galegas implica na orde cultural, na forma en que regularmente se determine: a) O dereito a disfrutaren das bibliotecas, recursos e arquivos dependentes da Comunidade Autónoma. b) O dereito no marco das competencias atribuídas á Comunidade Autónoma nos medios de comunicación social e emisións de televisión dirixidos aos galegos de dentro e fóra de Galiza. c) O dereito a colaboraren no impulso das actividades culturais e espectáculos orientados a preservar e fomentar o goce da lingua, cultura e tradicións galegas”.

<sup>146</sup>Non existen estimacións fiables de poboación xitana para o conxunto do Estado. As diferentes estimacións oscilan entre as 350.000 e 1.000.000 de persoas, pero a cifra máis utilizada é de 500.000 (Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude, 2002).

históricas recoñecidas nos seus respectivos Estatutos de Autonomía, e máis dunha comunidade autónoma con aspiracións de maiores cotas de autogoberno<sup>147</sup>, configuran unha realidade intrinsecamente heteroxénea.

- b) O feito migratorio. Tradicionalmente territorio de emigrantes<sup>148</sup>, e polo tanto potencialmente no epicentro da atención intercultural, as cifras anotan hoxe un crecente caudal de inmigrantes: A 31 de decembro de 1991, os permisos de residencia superaban os trescentos sesenta mil, o que representaba un incremento do 29,36% con respecto ao ano anterior; ao remate de 2001 o continxente de residentes estranxeiros era de 1.109.060, o que supoñía unha variación do 23,82% en relación a 2000<sup>149</sup>.
- c) O decidido camiño de integración europea, no que o Estado español apostou sen vacilación pola construción da nova identidade europea desde o comezo do proceso, participando desde ese momento das medidas unitarias. A construción da UE esixe o recoñecemento e a aceptación da diversidade cultural, lingüística, etc. intraeuropea; parece, entón, pertinente comezar por recoñecer e aceptar a propia pluralidade.

Dos tres factores aludidos, é con seguridade a progresiva mudanza de país de emigrantes en país de inmigrantes<sup>150</sup> –fenómeno que ven sendo común, por outra parte, ás democracias meridionais europeas (Italia, Portugal, Grecia...)– o elemento máis determinante no interese polo discurso inter / multicultural no escenario español.

Aínda que máis adiante analizaremos en detalle a caracterización dos fluxos migratorios de entrada e o seu impacto na realidade española, podemos desde agora trazar unha rápida panorámica do fenómeno.

---

<sup>147</sup>Estudiosos como Kymlycka (1996) propoñen a consideración do pluralismo nacional nos estados modernos como unha problemática de dimensión multicultural.

<sup>148</sup>Como exemplo relativamente recente apuntaremos que, só en Francia residían legalmente 607.181 persoas españolas no ano 1968, cifra que, malia irse reducindo paulatinamente, mantíñase nas 216.047 persoas no ano 1990 (Olveira, 1998, 162).

Nunha ponencia presentada en Santander, en xullo de 2002, –“*la política de integración de los inmigrantes en España*–, a Secretaria Xeral de Asuntos Sociais do momento, Concepción Dancausa, fai unha estimación de arredor de medio millón de cidadáns españoles que nesa altura aínda residían no exterior.

<sup>149</sup>Datos referidos ao total de residentes estranxeiros, tanto de Réxime Xeral como Comunitario (Comisión Interministerial de Extranjería, 1998; e Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2002).

<sup>150</sup>Cfr. García Castaño (2003); ver tamén Galino e Escribano (1990).

En primeiro lugar, é necesario precisar que, á diferenza do que ocorre en determinadas economías europeas –Alemania, Holanda, Suecia– nas que o traballo informal non presenta gran desenvolvemento, no Estado español –como en Italia– o gran peso da economía somerxida dá lugar a que moitos dos inmigrantes se incorporen neste sector ocupacional (Capel, 2000). Á parte doutras consideracións, esta situación imposibilita fixar con precisión o número de traballadores estranxeiros residentes en territorio español, promove a formación de bolsas de traballadores en situación de irregularidade legal e vai modelando no imaxinario colectivo a percepción da inmigración como un problema<sup>151</sup>, estreitamente relacionado, ademais, co precario e o marxinal, e por engadido coa delincuencia.

A constante actualización da lexislación en materia de estranxeiría, desde aquel Acordo entre o Reino de España e o Reino de Marrocos que fora asinado o 13 de febreiro de 1992, ata a Lei 36/2002 de 8 de outubro (BOE 9-10-02) sobre nacionalidade española, non son outra cousa que o reflexo mesmo da evolución cuantitativa do colectivo de inmigrantes no Estado e o intento por regularizar a súa situación.

Analizando a evolución da inmigración española entre os anos 1989 e 1997, Izquierdo (1999) chegaba ás seguintes conclusións:

- a) Unha parte importante da poboación inmigrante non está de paso, nin o seu horizonte temporal é de curto alcance, como evidencian dous importantes indicadores<sup>152</sup>:
  - O aumento, de ano en ano, dos permisos de longa duración e dos permisos permanentes.
  - A instalación en territorio español de mulleres e nenos, o que anuncia que o proceso de reagrupamento familiar xa está en curso.

---

<sup>151</sup>Nun enquérito publicado en La Vanguardia Digital (2000) despois dos sucesos de corte racista ocorridos en El Ejido, o 83,1% das respostas manifestaban non sentir ningún rexeitamento cara os inmigrantes, mentres que un 9,2% indicaba rexeitamento e un 37,6% dicía coñecer a alguén con comportamentos racistas.

Un ano despois, outro inquérito viña pór en evidencia que a sociedade española se percibe cada vez máis, a si mesma, como racista e intolerante: o 35,9% dos interrogados considera que os españois son pouco tolerantes respecto aos costumes dos estranxeiros, e un 10% cre que non se é nada tolerante.

<sup>152</sup>Nun enquérito publicado por ElPais.es en febreiro de 2001, o 50% dos informantes opinaba que a intención última dos inmigrantes que chegan ao Estado era a de traballar e quedar a vivir aquí.

- b) En canto á súa procedencia, apreciábase unha diminución en termos porcentuais de residentes europeos, fronte a un importante incremento de persoas procedentes do continente africano, particularmente dos países do Magreb.
- c) No que se refire aos lugares de asentamento, a poboación inmigrante tendía a concentrarse nas grandes urbes españolas e no litoral mediterráneo. Só en Madrid, residía o 19% do total de estranxeiros no Estado, seguida de Barcelona (14,9%), Alicante (7%) e Málaga (6,9%).
- d) Por sectores ocupacionais, o medre do emprego dos inmigrantes –un 5,7% durante o ano 1997, fronte ao 3% rexistrado polo emprego total– experimentaba un comportamento inverso entre os traballadores estranxeiros e os autóctonos. Así, mentres vai aumentando a presenza dos primeiros na agricultura e no servizo doméstico, obsérvase a progresiva diminución dos segundos nos mesmos sectores.
- e) Se se atende ao xénero, o estudo observaba unha clara tendencia no aumento da inmigración feminina de calquera procedencia xeográfica, e en particular de América –dun 58,1% de residentes mulleres en 1993 pasábase ao 63,2% no 1997– e de África –do 26,2% no 1993 ao 32% no 1997–.
- f) Por último, cabe sinalar que se trata dun colectivo que, en termos globais, é máis xove e activo que a media da poboación española, se se ten en conta que o 79,8%, nas datas do estudo, se situaba no intervalo dos 15-64 anos, fronte ao 66,8% da poboación española no mesmo tramo de idade.

A lenta, pero constante afluencia de inmigrantes xa é perceptible na nosa sociedade. A escolarización dos seus fillos e a incorporación de pais e fillos a todos os ámbitos da vida social, política e económica, a compatibilización das súas identidades individuais e colectivas co noso *modus vivendi* forman parte do reto que a sociedade multicultural española debe afrontar.

### **5.3.1. A inmigración no contexto español**

Nunha aproximación á cuestión inmigratoria española, parece oportuno comezar por intentar dimensionar o volume de poboación estranxeira, e particularmente da poboación estranxeira nas nosas escolas. Determinadas linguaxes ocultas e inconscientes no ámbito da interculturalidade gardan estreita relación coa mensaxe

difundida desde algúns discursos a propósito da presunta “invasión” da inmigración (García Castaño, 1999). As posicións desproporcionadas e, ás veces, relativamente fundadas, poden provocar nalgúns sectores poboacionais unha alarma innecesaria, e mesmo espertar sentimentos achegados á xenofobia se acaba por asentarse a idea de que coa inmigración, ademais de inmigrantes, temos un problema. De feito, a percepción do feito migratorio como un “problema” ten unha certa tradición na sociedade española:

*Desde fechas muy tempranas se tuvo en España una consideración negativa de la emigración y tomó cuerpo la idea de que “tenemos un problema” –El problema de la emigración fue el título de un libro muy difundido- por el supuestamente excesivo número de emigrantes: se habló de “sangría humana” y “despoblamiento alarmante”. Sin embargo, la tasa de emigración española durante el período 1880-1914 (la época de las grandes emigraciones masivas en Europa) resulta ser de las más bajas, especialmente si se la compara con países como Italia. La misma idea de un número excesivo de inmigrantes aparece hoy difundida frecuentemente por los medios de comunicación y desde instancias oficiales, sobre todo con relación a los inmigrantes que cruzan el Estrecho. La realidad es, de nuevo, que el número de inmigrantes no comunitarios en nuestro país es comparativamente mucho menor que en otros países europeos [...].*

*¿Por qué no se distingue con claridad entre el flujo de inmigrantes (probablemente muy numeroso) y el stock (pequeño por ahora)?*

Sánchez Alonso (2001, 1)

Desde a perspectiva da toma de decisións políticas, o interese por sobredimensionar o volume da inmigración e a súa problemática, baixo un discurso pretendidamente inter/multicultural, pode encubrir unha política de fronteiras restritiva.

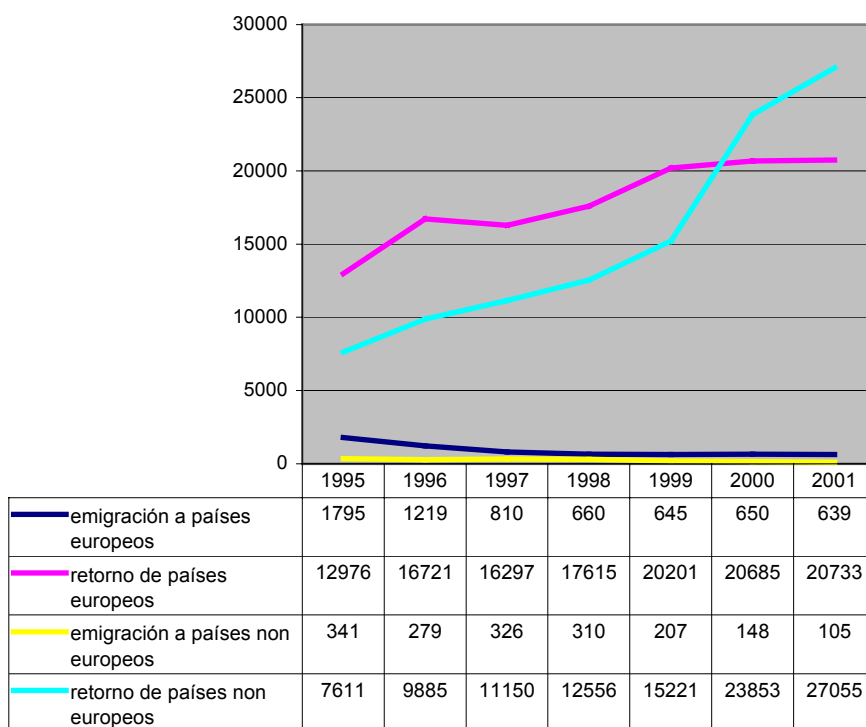
*[...] No se trata, en cualquier caso, de un reconocimiento de la diversidad cultural sino de un reconocimiento basado en la construcción y redefinición de los nuevos otros, los de la otra orilla, que no son incluidos ni en el nosotros universalista de la ciudadanía europea, ni en el nosotros particularista de las regiones europeas. Se trata, insistimos, de la construcción de la diferencia política entre Occidente y no-Occidente, una nueva versión de la distinción entre lo civilizado y lo no-civilizado. Se intenta "destruir" las fronteras que durante años han separado nuestras diferencias intraeuropeas, y fortalecer las fronteras externas.*

García Castaño et al. (1999, 42)

Por outra parte, a focalización do debate intercultural tomando como referencia exclusiva, ou case exclusiva, un continxente moi voluminoso de cidadáns estranxeiros para os que temos que buscar solucións urxentes xa que representan un “problema”, corre o risco de facer invisibles os nosos propios emigrantes e os retornados<sup>153</sup>, para a proposta intercultural (ver Gráfica II.15).

<sup>153</sup>O Anuario de Migraciones 2002 (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2002) contabiliza un total de 330.507 cidadáns españois retornados no decenio 1991-2001.

**Gráfica II.15. Emigración e retorno no Estado  
Anos 1995-2001**



FONTE: Elaboración propia a partir de Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2002).

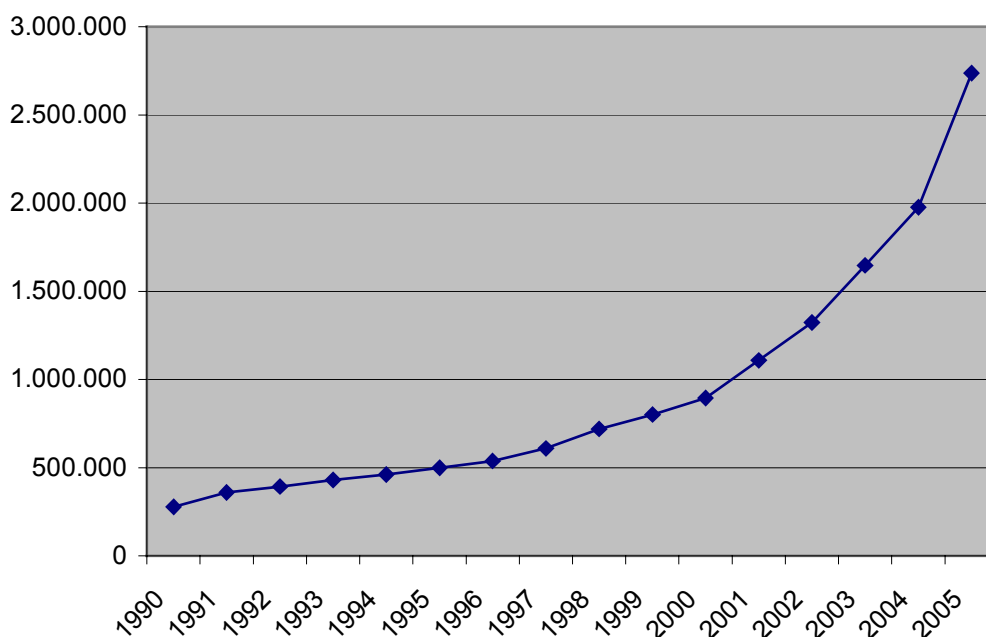
En calquera caso, a realidade é que os movementos migratorios na UE constitúen un fenómeno en aumento nas últimas décadas, particularmente no que atinxe á arribada de persoas procedentes do Magreb, África Subsahariana, Latinoamérica e dalgúns países asiáticos. O caso español non é diferente ao dos países do seu entorno. Aínda que o fenómeno non acade as dimensións coñecidas noutros estados, os 2.804.303 de estranxeiros con permiso de residencia en territorio español a 30 de xuño de 2006 (Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, 2006b), sitúano como un claro destino de fluxos migratorios.

## □ Evolución

Da análise dos datos estatísticos, despréndese que, desde o ano 1981 en que o número de residentes estranxeiros no territorio español era de 198.042 (Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, 2004b), ao 2005 en que a cifra se eleva a

2.738.932 (ver Táboa II.15, p. 259), prodúcese un crecemento ininterrompido da poboación estranxeira no Estado, que representa unha variación do 1.283%. Esta evolución favorable das cifras da emigración no Estado reflíctense no incremento do peso porcentual da poboación estranxeira no conxunto da poboación total española: un 4,48% en 2004, fronte ao 0,52% de 1981<sup>154</sup>.

**Gráfica II.16. Evolución das cifras de inmigración no Estado. 1990-2005**



FONTE: Elaboración propia a partir de Comisión Interministerial de Extranjería (1998) e Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración (varios anos).

No período comprendido entre 1990 e 2000 o crecemento medio anual de estranxeiros sitúase arredor das 51.410 persoas, sendo o 1990 o ano no que se rexistra o menor incremento a respecto do ano anterior (+29.237), e o 1998 o de maior incremento (+109.834), considerando en ámbolos dous casos as cifras en termos absolutos (ver Táboa II.15, p. 259). Se consideramos a variación porcentual anual que se produce no conxunto do colectivo de residentes estranxeiros durante o mesmo período, o primeiro que cómpre salientar é que en todos os casos resulta positiva, rexistrándose no 1994 a

<sup>154</sup>Consideramos para o cálculo a poboación de feito no Estado achegada polo INE (2005b) para os anos 1981 (37.742.561) e 2004 (44.108.530).



variación máis pequena (7,2%), fronte ao 1991 que arroxa o valor porcentual máis importante da década (29,36%).

**Táboa II.15. Evolución do stock de permisos de residencia no Estado. Distribución por clases de réximes, 1990-2005**

ANO	RÉXIME XERAL			RÉXIME COMUNITARIO E FAMILIAR			TOTAL	VARIACIÓN %
	ABS	%	VARIACIÓN %	ABS.	%	VARIACIÓN %		
1990	137.589	49,4	11	141.207	50,6	12,4	278.796	11,71
1991	216.770	60,1	57,5	143.885	39,9	1,9	360.655	29,36
1992	213.742	54,4	-1,4	179.358	45,6	24,6	393.100	9
1993	208.013	48,3	-2,7	222.409	51,7	24	430.422	9,5
1994	197.637	42,8	-5	263.727	57,2	18,6	461.364	7,2
1995	205.047	41	3,7	294.726	59,0	11,7	499.773	8,32
1996	219.657	40,8	7,1	319.327	59,2	8,3	538.984	7,84
1997	277.255	45,5	26,2	332.558	54,5	4,1	609.813	13,14
1998	338.720	47,1	22,2	380.927	52,9	14,5	719.647	18,01
1999	382.955	47,79	13	418.374	52,21	9,8	801.329	11,35
2000	475.846	53,12	24,2	419.874	46,88	0,3	895.720	11,78
2001	659.179	59,43	38,5	449.881	40,57	7,1	1.109.060	23,82
2002	826.956	62,4	25,4	497.045	37,6	10,5	1.324.001	19,4
2003	1.074.895	65,3	30	572.116	34,7	15,1	1.647.011	24,4
2004	1.305.041	66	21,4	672.250	34	17,5	1.977.291	20,05
2005	1.958.091	71,5	50	780.841	28,5	16,1	2.738.932	38,52

FONTE: Comisión Interministerial de Extranjería (1998), Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales (2002) e Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración (varios anos).

Pero, é a partir do ano 2000 cando o fenómeno inmigratorio español comeza a acadar as cifras máis importantes, medrando a un ritmo medio anual duns 368.642,4 permisos de residencia no quinquenio 2001-2005. En canto ás variacións porcentuais nesta etapa, o abano sitúase entre o 19,4% do ano 2002 e o 38,52% de 2005 (ver Gráfica II.16, p. 258, e Táboa II.15).

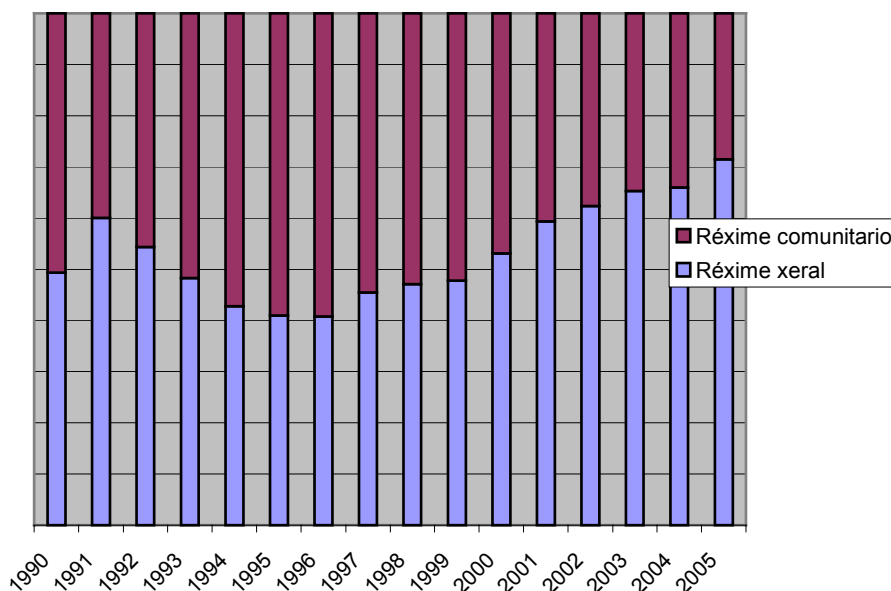
Analicemos agora a evolución da poboación estranxeira atendendo á súa distribución por réximes (ver Táboa II.15). Do total de residentes estranxeiros no Estado

en 1990, 137.589 (49,4%) pertencían ao réxime xeral (aplicable aos nacionais de terceiros países); ao remate do ano 2005, os permisos de residencia correspondentes a este grupo ascendían a un total de 1.958.091, é dicir, o 71,5% do continxente total de estranxeiros. Isto significa que a 31 de decembro de 2005 o *stock* de residentes estranxeiros adscritos ao réxime xeral aumentara nun 1.323,14% en relación ao de 1990. Durante toda a década dos 90, agás os anos 1991 e 1992, o peso dos estranxeiros adscritos ao réxime xeral foi inferior ao dos comunitarios, no conxunto total de estranxeiros. A partir do ano 2000 invírtese a tendencia, e desde entón, cada ano que pasa incrementase a proporción de cidadáns de terceiros países sobre a dos comunitarios (ver Gráfica II.17, p. 261).

O continxente de residentes estranxeiros en réxime comunitario (nacionais do Espazo Económico Europeo, os seus familiares e os de españois) manifesta na súa evolución o comportamento contrario. Ao remate de 1990, os residentes estranxeiros en réxime comunitario –141.207 en termos absolutos– representaban o 50,6% do total de estranxeiros no Estado. Quince anos despois, cun continxente cifrado en 780.841 persoas –máis de cinco veces o volume de 1990–, a representación porcentual en relación ao conxunto de residentes estranxeiros descendía ao 28,5% (ver Táboa II.15, p. 259).

Na análise comparativa da variación anual entre os dous réximes (ver Táboa II.15), merece especial atención o que acontece a partir do ano 1992. En primeiro lugar, lembraremos que, desde o 1º de xaneiro dese ano, os cidadáns procedentes da Unión Europea –incluídos no réxime comunitario– non precisan de ningún tipo de permiso de traballo para desempeñar actividades económicas no Estado español, mentres que os procedentes do resto do mundo si se ven condicionados por esta obriga. Pois ben, observemos na Táboa II.15 como a variación anual porcentual dos estranxeiros en réxime xeral descende vertixinosamente no ano 1992 e continúa na mesma tónica ata o 1994, producíndose durante cada un deses tres anos unha variación porcentual negativa; como consecuencia, pásase dun continxente de 216.770 persoas ao remate do ano 1991, a 197.637 a fins do 1994. Isto significa que arredor dunhas 19.000 persoas poderían ter pasado neses anos á condición de indocumentados.

**Gráfica II.17. Evolución da proporción de residentes estranxeiros no Estado, segundo réxime. 1990-2005**



FONTE: Elaboración propia a partir dos datos da Táboa II.15 (p. 259).

Pola súa parte, o contingente de estranxeiros comunitarios mantén durante todo o período un crecemento positivo, aínda que irregular. Os períodos de incremento coincidirán, en liñas xerais, cos de recesión no réxime xeral, de maneira que, a partir do ano 1993, o contingente comunitario volve superar en termos absolutos ao xeral. Isto seguirá sendo así ata o ano 2000 no que, por primeira vez desde 1991, o volume absoluto de estranxeiros de terceiros países no Estado supera con claridade ao de comunitarios, tendencia que se confirma a 31 de decembro de 2005. A Gráfica II.17 permítenos comprobar a evolución comparativa dos dous grupos de residentes estranxeiros, onde tamén pode verse esa propensión a un maior crecemento no réxime xeral con respecto ao comunitario.

Polo que se refire ao número de **estranxeiros en situación irregular**, resulta difícil, por razóns obvias, cuantificar o seu volume. Podemos, non obstante, tentar facer unha estimación, se ben é certo que as diferenzas poden ser notables dependendo da fonte consultada. Se cotexamos as cifras oficiais ofrecidas polo último Censo definitivo

de Poboación e Vivendas (INE, 2004a)<sup>155</sup>, en 2001 residían no Estado sobre 1.572.013 de estranxeiros, mentres que, segundo o Balance 2001 da Delegación do Goberno para a Estranxeiría e a Inmigración (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2002), só 1.109.060 contaban con permiso de residencia. A diferenza entre as dúas cifras arroxa un total de 462.953 estranxeiros indocumentados.

De querermos obter unha estimación máis actualizada, haberíamos de recurrir ao Padrón municipal, sabendo, non obstante, das peculiaridades desta fonte. En 2005, un total de 3.730.610 persoas estranxeiras estaban empadroadas nos distintos concellos españois (INE, 2006b); sen embargo, só 2.738.932 contaban con permiso de residencia (Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, 2006a), o que daría un total de 991.678 inmigrantes en situación irregular.

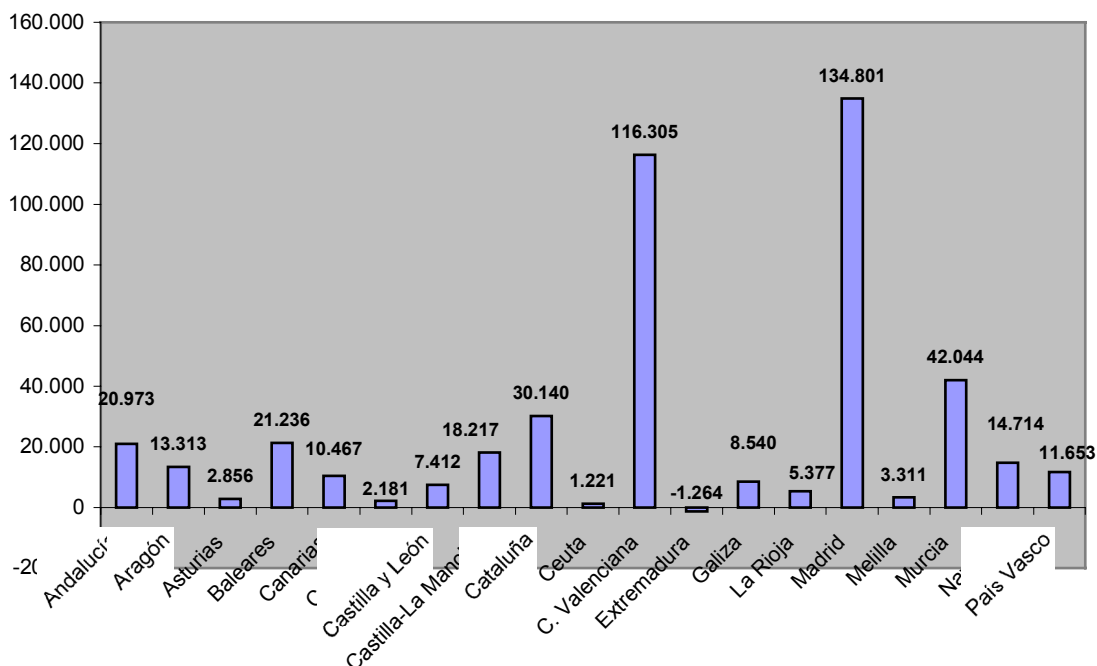
Tomando as referencias que apuntábamos anteriormente para o ano 2001<sup>156</sup>, as Comunidades Autónomas que contan con máis inmigrantes en situación irregular, seguindo o mesmo método, serían: Madrid (134.801), C.Valenciana (116.305) e Murcia (42.044), dándose a circunstancia de que nestas dúas últimas o continxente de irregulares supera ao dos residentes con permiso; pola contra, Extremadura (residen legalmente 1.264 estranxeiros máis dos que logo están censados), Ceuta (1.221) e Cantabria (2.181) son as tres comunidades autónomas nas que existen menos estranxeiros en situación irregular (ver Gráfica II.18).

---

<sup>155</sup>O Censo de Poboación e Vivendas publícase cada dez anos. Os datos máis recentes dos que dispomos nesta fonte son os referidos ao decenio 1991-2001. Para obter información oficial da poboación ata que non se publique o novo, Censo debemos recurrir ao Padrón municipal. Sen embargo, os datos non sempre son coincidentes, particularmente no caso da poboación estranxeira. Parece que unha grande maioría de inmigrantes en situación irregular se empadroa para poder acceder á tarxeta sanitaria; outros, cuxa mobilidade é moi acusada, fano en varios concellos; finalmente, nalgúns casos, os familiares xa afincados en territorio español empadroáanos mesmo antes de que cheguen para gañar tempo con vistas ao posterior proceso de regularización.

<sup>156</sup>Tomamos as referencias de 2001 por ser o último ano do que podemos tomar os datos no Censo de Poboación e Vivendas, fonte que parece máis precisa ca o Padrón municipal, polas razóns apuntadas máis arriba.

**Gráfica II.18. Estimación de estranxeiros en situación irregular, por CC. AA. Ano 2001**



FONTE: Elaboración propia a partir de INE (2004a) e Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2002).

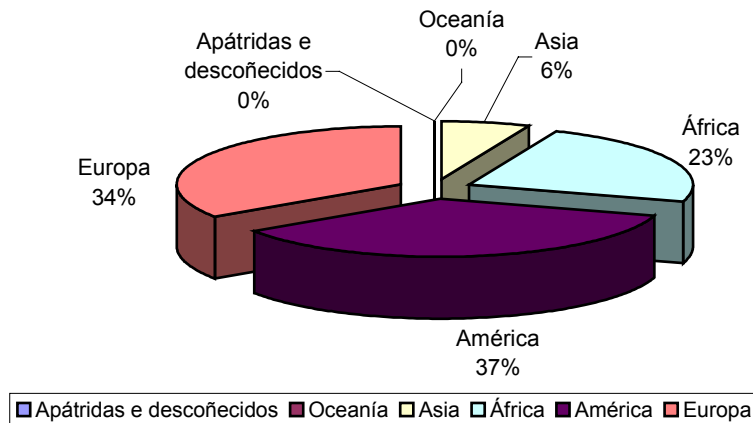
As zonas das que proceden maioritariamente estes estranxeiros en situación irregular, segundo o informe da Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración (2004b), *La inmigración en España*, son: países do Norte de África (Marrocos e Alxeria), seguidos de países iberoamericanos (Colombia e República Dominicana), de países do Leste de Europa (Romanía, Ucraína e Polonia) e, finalmente, de Asia (China).

### □ Procedencia

En canto ao lugar de procedencia, a 31 de decembro de 2005, o colectivo de inmigrantes máis numeroso procede do continente americano (1.003.230) (ver Gráfica II.19). Dentro dos residentes desta procedencia, as persoas dos países iberoamericanos supoñen a parte maioritaria, acadando o 98,3% fronte ao 1,7% dos outros americanos. As nacionalidades con maior representatividade son, por esta orde: Ecuador –357.065 residentes, o 36,2% do total de iberoamericanos, e unha variación a respecto do ano 1995, no que ocupaba o duodécimo lugar entre os iberoamericanos, do 18.089,7%–; Colombia –204.348 residentes, o 20,7%, e unha variación con respecto a 1995, cando ocupaba a cuarta posición, do 2.822,6%–; Perú –82.533, o 8,4%, e unha variación do

446,86% neste último decenio decenio–; e Arxentina –82.412 persoas, o 8,3%, e unha variación do 347,2% sobre o ano 1995, no que era a nacionalidade maioritaria entre os inmigrantes iberoamericanos no Estado– (Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, 2006a). Convén, así mesmo, salientar que o 16,2% de latinoamericanos residentes no Estado atópanse incluídos no réxime comunitario, o que quere dicir que se trata de familiares consanguíneos ou cónxuxes de cidadáns de países do Espazo Económico Europeo ou de familiares de españois.

**Gráfica II.19. Residentes estranxeiros no Estado por continentes de procedencia. Ano 2005**



FONTE: Elaboración propia a partir de Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración (2006a)

Os europeos –considerando o conxunto de comunitarios e extracomunitarios– conforman, en canto a volume, o segundo colectivo de estranxeiros no Estado. Durante o intervalo 1991-2004, foron sempre o grupo de estranxeiros máis numeroso. Neste período, o colectivo medra a un ritmo medio de máis de 37.000 persoas/ano, se ben o ritmo de crecemento non é regular, oscilando entre o 2,1% do ano 2000 e o 19,2% de 2004. Malia que o incremento é constante ao longo de todo o período, os europeos foron vendo, non obstante, minguada a súa posición relativa con respecto a outros colectivos. Así, a comezo do decenio, os europeos representaban o 50% do total de inmigrantes, mentres que a final de 2004 rondaban o 33,8% (ver Gráfica II.20, p. 266). No ano 2005, por primeira vez, os estranxeiros europeos, a pesar de teren experimentado unha variación porcentual do 35,7% a respecto do ano anterior, pasan a ocupar o segundo

lugar no conxunto de estranxeiros no Estado, por detrás das persoas orixinarias de América (ver Gráfica II.20, p. 266).

Dentro do continxente de persoas de orixe europea, o peso dos nacionais da Europa comunitaria foi e segue a ser moi importante. No decenio comprendido entre os anos 1991 e 2001 este grupo é con diferenza o máis numeroso. Ata o ano 2001, no que descende ao 78,9%, situárase sempre por riba do 85%, e mesmo do 90% no período 1995-1997, con relación ao resto de europeos. En 2005, os europeos comunitarios representan o 62,8% do total de estranxeiros europeos. Británicos (26,2%), italianos (14,9%) e alemáns (12,6%) son os cidadáns do Espazo Económico Europeo máis representados no Estado; mentres que romaneses (57%), búlgaros (16,7%) e ucraínos (14,7%) son os grupos máis numerosos entre os europeos non comunitarios (Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, 2006a).

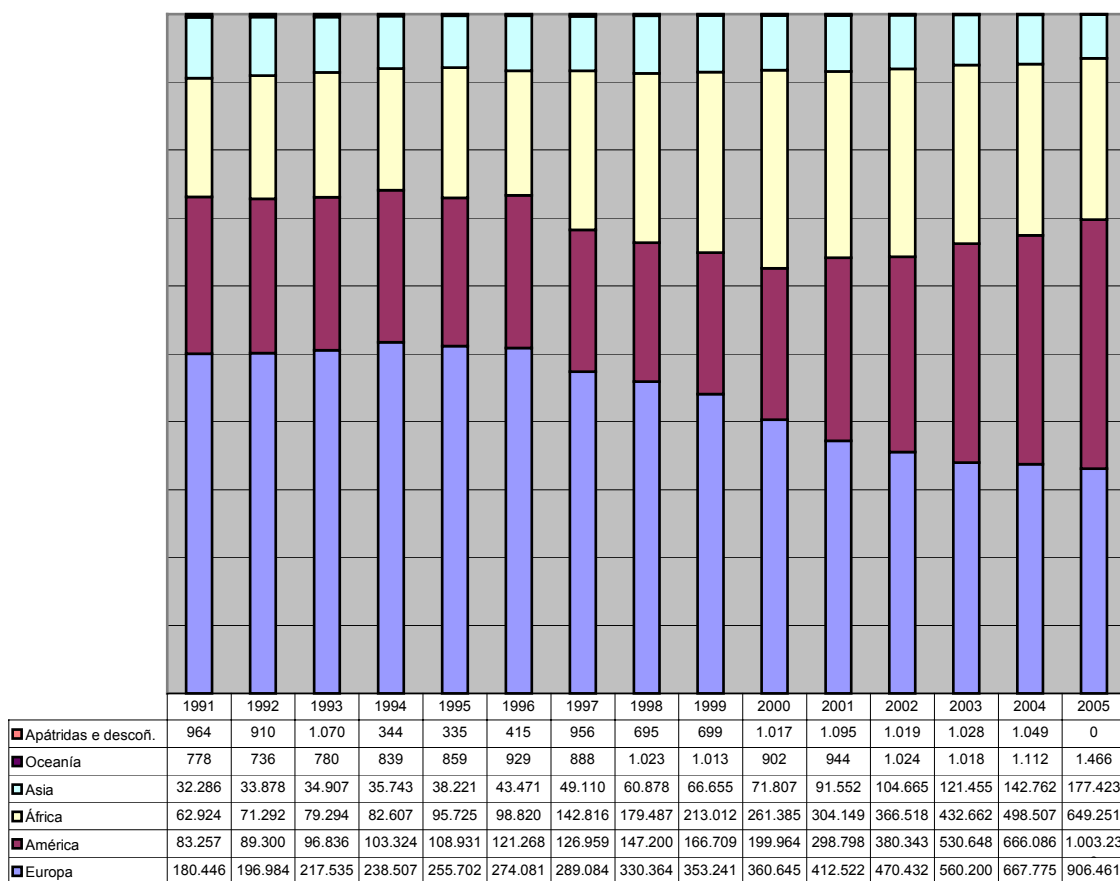
Comparado cos estranxeiros de procedencia extraeuropea, os orixinais da UE foron ata 2001 tamén o grupo maioritario, malia teren perdido peso porcentual ao longo destes anos: en 1991 os estranxeiros da UE representaban o 43,87% do conxunto de estranxeiros no Estado, fronte aos africanos cun 17,44% ou os americanos co 23,08%. Rematado 2005, a proporción de orixinarios da UE descendeu ata o 29,01%, mentres que a porcentaxe de africanos (33,15%) e americanos (51,23%) incrementouse sensiblemente, particularmente no caso dos segundos.

As persoas procedentes do continente africano ocupan o terceiro lugar en canto a permisos de residencia (ver Gráfica II.19, p. 264) cun total de 649.251 residentes. Trátase do colectivo que experimenta o maior crecemento entre 1991 e 2001, tanto en termos absolutos –241.225 persoas, fronte ás 232.076 europeas ou as 215.541 americanas– como porcentualmente con respecto aos demais grupos de estranxeiros –no 1991 representaban o 17,44% de estranxeiros no Estado, pasando ao 27,42% en 2001– (ver Gráfica II.20, p. 266). Sen embargo, a partir de 2002, o seu peso porcentual no total de inmigrantes retrocede en favor dos procedentes do continente americano. No conglomerado de persoas que conforman o continxente, as nacionalidades máis representadas en 2005 son: Marrocos (76%), Alxeria (5,5%) e Senegal (4,3%) (Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, 2006a).

Por último, atópanse en cifra significativa, aínda que sensiblemente inferior aos continentes anteriores, os estranxeiros procedentes de países asiáticos (177.423 en 2005), sendo os cidadáns da República Popular China (48,3%) e, en menor medida, de Pakistán (16,2%) e Filipinas (10,%) os máis numerosos no territorio español (Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, 2006a).

Os estranxeiros procedentes de Oceanía son a penas significativos no conxunto español (1.466), sendo case na súa totalidade de nacionalidade australiana (71,5%) (Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, 2006a).

**Gráfica II.20. Evolución da poboación estranxeira no Estado por continentes de procedencia Anos 1991-2005**



FONTE: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2002) e Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración (Anuario Estadístico de Extranjería, varios anos).

Se consideramos o total de residentes estranxeiros por países de procedencia, as dez nacionalidades que presentan un maior continxente ao remate de 2005, son por esta



orde: Marrocos (493.114 persoas, o 18% sobre o total de estranxeiros), Ecuador (357.065, o 13%), Colombia (204.348, o 7,5%), Romanía (192.134, o 7%), Reino Unido (149.071, o 5,4%), China (85.745, o 3,1%), Italia (84.853, o 3,1%), Perú (82.538, o 3%), Arxentina (82.412, o 3%) e Alemaña (71.513, o 2,6%) (Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, 2006a).

## ▣ Distribución territorial

A presenza de estranxeiros ao longo do territorio español evidencia a tendencia á súa concentración por zonas, con poucas variacións, no groso, durante os últimos anos.

En 1980, o 70% dos inmigrantes concentrábanse en Baleares, Canarias, Málaga e Alicante, debido á actividade turística, e nas grandes urbes, Madrid e Barcelona. Girona –provincia turística e fronteiriza–, Valencia, Oviedo e Pontevedra –as dúas últimas próximas á fronteira portuguesa e con actividades mineiras ou industriais– eran as seguintes provincias que rexistraban maior número de residentes estranxeiros (Izquierdo, 1992).

A finais de 1991 a situación non tiña variado excesivamente, de maneira que Madrid (81.164), Cataluña (60.800), Andalucía (48.722), C. Valenciana (47.458), Canarias (34.911) e Baleares (20.631) reunían o 81,43% do total de estranxeiros no Estado, seguidas de Galiza (12.598) e Castilla y León (10.547) (ver Táboa II.16, p.268).

A 31 de decembro de 2001, as mesmas seis comunidades seguían a concentrar á maioría da poboación inmigrante (81,6%), se ben a partir do ano 1995 se observa un cambio de orde e Cataluña pasa a superar á Comunidade de Madrid en número de residentes estranxeiros (ver Táboa II.16, p. 268).

A finais de 2005, a situación é, no groso, idéntica, se exceptuamos a irrupción de Murcia<sup>157</sup> no grupo das Comunidades autónomas con maior número de traballadores estranxeiros. Cataluña (22%), Madrid (20,3%), C. Valenciana (12,4%), Andalucía

---

<sup>157</sup>Entre 2001 e 2005, a poboación estranxeira en Murcia experimenta unha variación do 394,7%. Se comparamos os datos cos de Galiza durante o mesmo período, observamos que en 2001 o *stock* de inmigrantes en Murcia superaba en mil cen persoas ao de Galiza; a fins de 2005 a comunidade estranxeira murciana multiplicara por 2,5 á galega (Ver datos absolutos en Táboa II.16).

(12%), Canarias (5,9%), Murcia (4,9%) e Baleares (4,3%) reúnen o 81,9% dos inmigrantes de todo o Estado. Como hai un vintecinco anos, tamén hoxe as grandes cidades e a actividade turística son dous polos importantes de atracción para os traballadores estranxeiros. O desenvolvemento acadado nos últimos anos polo sector agrícola no Sur e no Levante españois explicarían o forte crecemento da inmigración nesa área.

**Táboa II.16. Residentes estranxeiros por CC.AA. Anos 1991-2005**

Anos	Total xeral	Andalucía	Aragón	Asturias	Baleares	Canarias	Cantabria	Castilla Manch	Castilla y León	Cataluña	C.Va-lencian
1991	360.655	48.722	4.702	5.774	20.631	34.911	1.749	2.980	10.547	60.800	47.458
1992	393.100	54.029	5.210	6.030	20.947	38.494	1.960	3.696	11.895	72.291	50.210
1993	430.422	56.298	6.160	6.080	24.025	44.286	2.395	4.732	13.030	76.244	53.489
1994	461.364	61.437	6.305	6.282	25.895	47.427	2.650	5.573	13.864	83.296	56.163
1995	499.773	67.127	6.887	6.562	28.111	53.188	2.864	6.516	14.628	106.809	57.790
1996	538.450	70.725	6.290	6.515	30.709	56.233	3.078	6.670	15.011	114.264	59.952
1997	609.813	83.943	9.747	7.483	32.051	58.890	3.469	9.347	17.422	124.550	64.821
1998	719.644	95.970	11.877	8.882	40.399	68.848	3.910	11.374	20.113	148.803	69.972
1999	801.329	109.129	15.449	9.522	38.959	68.347	4.546	12.739	22.908	183.736	80.594
2000	895.720	132.428	17.590	9.519	45.772	77.594	5.388	15.835	24.338	214.996	86.994
2001	1.109.060	157.157	25.001	10.398	47.589	87.483	6.480	22.451	30.262	280.167	101.368
2002	1.324.001	163.942	25.994	12.237	60.779	92.149	8.564	25.195	35.954	328.461	138.421
2003	1.647.011	208.523	39.015	12.730	75.867	113.339	11.778	36.540	45.233	383.938	180.011
2004	1.977.291	222.773	53.478	16.396	92.028	125.542	14.447	49.499	57.459	462.046	277.103
2005	2.738.932	326.831	81.028	21.725	117.605	161.470	17.678	83.759	79.194	603.636	340.528

Anos	Extrema dura	Galiza	Madrid	Murcia	Navarra	País vasco	La Rioja	Ceuta	Melilla	Outros
1991	3.071	12.598	81.164	6.286	2.565	9.412	984	472	313	5.516
1992	3.472	14.087	83.286	5.581	2.882	10.935	1.131	562	334	6.068
1993	3.951	15.392	89.031	7.550	3.564	12.304	1.266	577	502	9.546
1994	4.516	16.431	93.610	6.549	3.784	12.262	1.348	628	847	12.497
1995	5.060	16.833	93.031	7.390	4.202	13.569	1.659	776	1.083	5.698
1996	4.516	17.615	111.116	7.939	4.693	13.135	1.893	548	747	6.801
1997	7.266	19.241	115.983	9.643	4.850	15.647	2.530	903	594	21.433
1998	9.063	21.140	148.070	15.731	6.385	16.995	3.253	1.196	1054	16.812
1999	9.784	22.523	158.885	16.319	8.131	18.622	4.768	3.439	3.038	9.891
2000	10.508	24.141	162.985	22.823	11.002	18.822	5.915	2.150	3.424	3.496
2001	12.535	26.612	231.295	27.512	9.560	19.515	7.488	2.025	3.618	544
2002	13.739	30.400	272.692	52.975	18.956	24.201	10.287	2.114	3.229	3.712
2003	17.123	37.522	355.035	58.150	22.681	28.600	13.621	2.184	3.225	1.896
2004	18.935	43.134	412.367	92.863	27.298	37.150	16.048	2.424	3.909	2.392
2005	24.191	55.091	556.952	136.103	37.868	57.395	25.097	2.812	4.384	5.585

FONTE: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2002) e Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración (Anuario Estadístico de Extranjería, varios anos).

Vexamos a continuación algúns detalles das cifras da inmigración nas catro CC.AA. onde o volume de estranxeiros é maior. En **Cataluña**<sup>158</sup>, é Barcelona a provincia que concentra a maior parte de estranxeiros, acadando en 2005 a cifra de 410.739 persoas –case o dobre ca en 2001–, o que representa o 67,7% dos inmigrantes nesta comunidade autónoma e o 15% do Estado. O peso da poboación europea no conxunto da comunidade é inferior ao acadado noutras zonas do territorio español, sendo o colectivo procedente de África o máis numeroso na comunidade cun total de 209.049 persoas (35%), moi seguido dos 197.844 iberoamericanos (33%), e a maior distancia dos europeos (21%) e dos asiáticos (11%).

Por nacionalidades, os marroquís representan o maior colectivo cun total de 163.589 efectivos (27%), seguidos dos ecuatorianos, que cuadriplican o seu valor a respecto de 2001, con 61.814 (10,2%), colombianos con 30.593 (5%) e chineses con 26.183 (4,3%). Por outra parte, Cataluña é a comunidade autónoma que acolle o maior continxente de marroquís (ver Gráfica II.21, p. 271).

En canto ás persoas procedentes do Espazo Económico Europeo, Italia (20.687) e Francia (12.389) son os países con máis residentes en Cataluña, obtendo porcentualmente o 3,4% e 2%, respectivamente.

O maior colectivo de Iberoamericanos por comunidades autónomas aséntase en **Madrid** (276.175), onde, ademais, representan o 49,5% do total de inmigrantes desta comunidade.

Os nacionais de Ecuador (118.222) son o colectivo máis numeroso dos americanos do sur (42,8%) e do total de inmigrantes en Madrid por nacionalidade de orixe (21,2%), ao tempo que convirten a Madrid na comunidade autónoma que acolle máis ecuatorianos (o 33,1% do total do Estado) (ver Gráfica II.21b). Marroquís (59.157), romaneses (54.298), colombianos (48.276) e peruanos (37.624) son, despois dos ecuatorianos, as nacionalidades máis representadas acadando o 10,6%, 9,7%, 8,6% e 6,7%, respectivamente.

---

<sup>158</sup>A descrición da distribución da poboación inmigrante en 2005 por CC.AA., segundo continente de procedencia e nacionalidade, faise a partir dos datos obtidos en Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración (2006a).

Na **Comunidade Valenciana** o peso das persoas de procedencia europea (167.671) é notablemente superior ao doutras procedencias, supoñendo o 49,2% dos residentes estranxeiros; se ben os colectivos iberoamericano (98.211) e africano (56.111) acadan tamén valores importantes, representando o 28,8% e 16,5%, respectivamente. A respecto de 2001, a tendencia ven sendo similar ao que sucede no conxunto do Estado: medre do peso porcentual da inmigración procedente de Iberoamérica, en detrimento da africana e, particularmente, da europea. Por nacionalidades, os británicos (46.810) continúan a ser os nacionais estranxeiros máis representados (13,7%), aínda que perden peso porcentual a respecto de 2001, cando significaban o 16,7%. Ecuatorianos (38.166), marroquís (37.900) e romaneses (32.371), co 11,2% e 11,1%, e 9,5%, respectivamente, supoñen os continxentes máis numerosos, despois do británico. A provincia que máis estranxeiros acolle de toda a comunidade é Alacante (51,4%), malia observarmos unha perda de dez puntos e medio porcentuais, a respecto de 2001.

En **Andalucía** a distribución da poboación estranxeira pón de manifesto grandes contrastes entre o interior e as provincias costeiras, de maneira que estas últimas concentran o 84,4% dos residentes foráneos –dous puntos porcentuais menos ca en 2001–. Málaga (111.758) e Almería (88.798) son, con diferenza, as provincias que rexistran un maior continxente de estranxeiros, acadando o 34,2% e 27,2%, respectivamente. Os europeos (145.279) e, particularmente, os procedentes do Espazo Económico Europeo (107.768) conforman o maior continxente de estranxeiros a nivel de toda a comunidade, representando o 44,5%; seguido das persoas orixinarias de África (92.729 ou 28,4%). Por países, Marrocos (72.602) e Reino Unido (44.725) son as nacionalidades que acadan os maiores valores (22,2% e 13,7%, respectivamente).

Sen embargo, se reparamos nas dúas provincias con maior *stock* de inmigrantes, observamos que en Málaga, zona turística, son absolutamente maioritarios os europeos, que acadan un total de 68.066 persoas, o que representa o 61% de todos os seus residentes estranxeiros. Aínda dentro dos europeos, os extracomunitarios só significan un 13,4% fronte ao 86,6% de cidadáns do EEE<sup>159</sup>, sendo especialmente significativa a colonia británica (26.256) que representa o 38,6 do total de europeos e o 44,5% dos comunitarios na provincia.

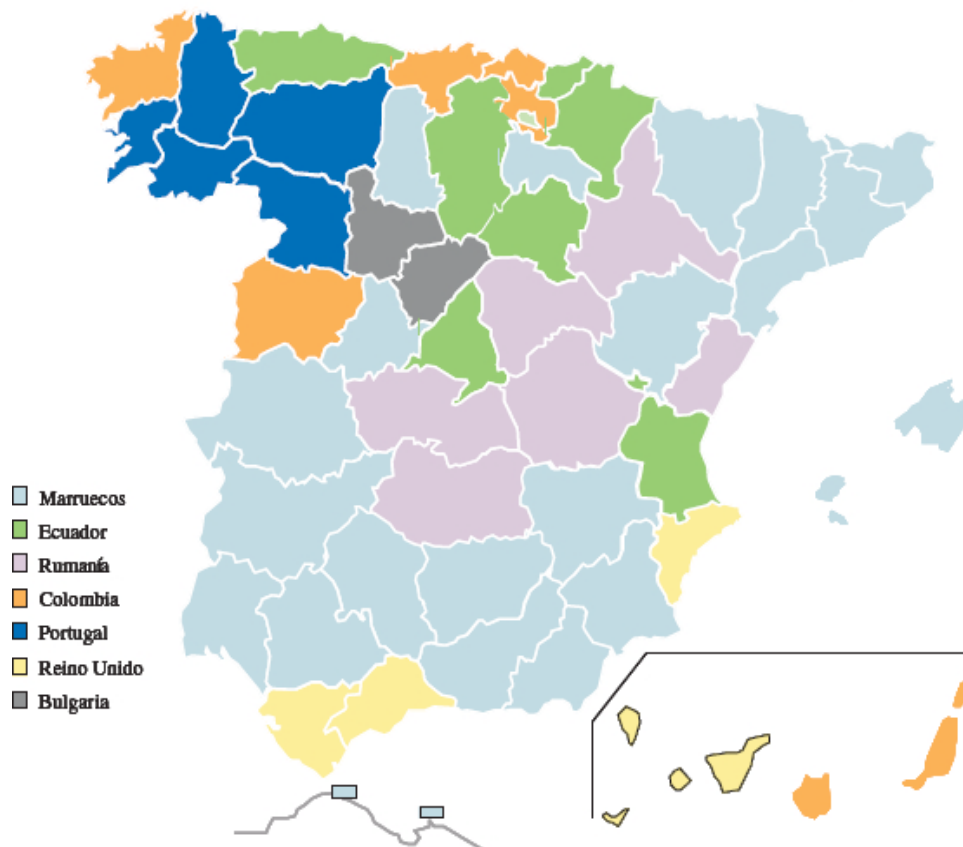
---

<sup>159</sup>Espazo Económico Europeo.

En Almería, importante polo de actividade agrícola, pola contra, o maior colectivo por continente de procedencia fórmano os africanos (42.141) que supoñen o 47,5% do total de inmigrantes, sendo Marrocos o país africano que máis individuos aporta (78%). Como detalle anecdótico apuntaremos que o 96,8% dos inmigrantes procedentes de Guinea Bissau en Andalucía (1.241) e o 37,4% do Estado (3.212), residen na provincia de Almería. Os cidadáns europeos representan nesta provincia o 33,5% de estranxeiros, pero á diferenza do que sucedía en Málaga, aquí os extracomunitarios elévanse ao 45,8%, dos que o 68,6% son romaneses.

Por último, vexamos na Gráfica II.21 como se distribúen os colectivos de estranxeiros segundo nacionalidade de procedencia, ao longo do territorio español.

**Gráfica II.21. Colectivo nacional de cidadáns estranxeiros máis numeroso segundo provincia**

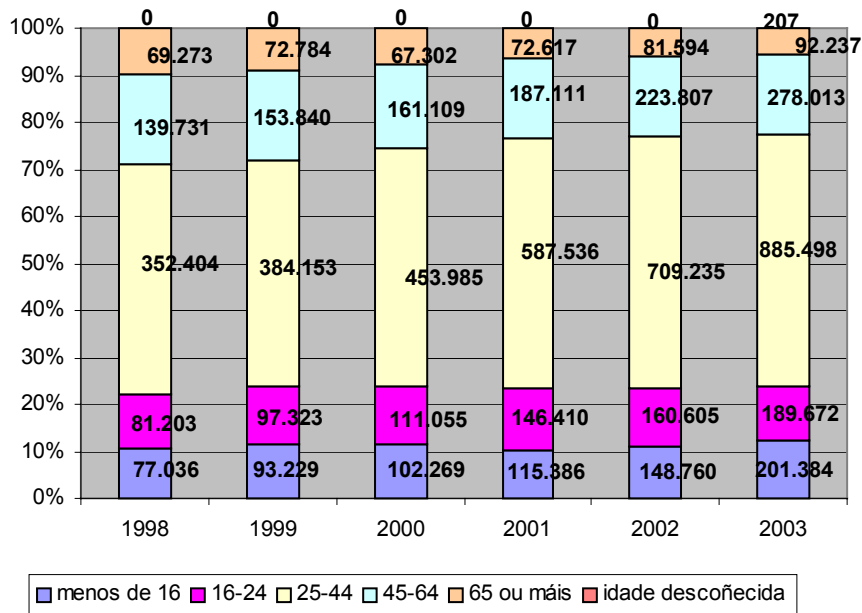


FONTE: Observatorio Permanente de la Inmigración (2006).

□ **Idades e xénero**

Que o 77,51% da poboación estranxeira residente no Estado fose en 2003 menor de 45 anos, indica que se trataba dun colectivo xove. Pero, se ademais consideramos que nas mesmas datas, o 53,76% do total (885.498) o formaban persoas cuxas idades estaban comprendidas no intervalo 25-44 anos, resulta ser un colectivo xove, en idade produtiva e fértil. Como se pode ver na Gráfica II.22 esta é a tónica xeral da inmigración española nos últimos anos, sen que se aprecie unha variación substantiva na relación proporcional entre os continxentes correspondentes a cada intervalo de idades, de non ser, en todo caso, polo lixeiro incremento do volume no intervalo 25-44 anos (de 48,97% en 1998 a 53,76% en 2003) e o retroceso no intervalo 65 ou máis anos (de 9,63% en 1998 a 5,6% en 2003). A tendencia parece confirmarse cos datos de 2004 que sitúan a media de idade da inmigración española en 34 anos, sendo de 32 a dos residentes adscritos ao réxime xeral, e de 42 a dos pertencentes ao réxime comunitario.

**Gráfica II.22. Estranxeiros residentes no Estado por idades. 1998-2003**



FONTE: Elaboración propia a partir de Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración (varios anos).

As consecuencias que se poden agardar desta pirámide de idades son, a curto prazo, o incremento de cotizacións no sistema público, a contribución á recuperación demográfica española e o medre da presenza de alumnos estranxeiros nas nosas escolas

En canto ao xénero, o primeiro que destaca é a alta porcentaxe de mulleres estranxeiras no Estado (ver Táboa II.17): un 45,8% en datos de 2004, de maneira que, como afirmaba a Secretaria de Estado de Inmigración y Emigración, Consuelo Rumí<sup>160</sup>, resulta obvio que a presenza de mulleres inmigrantes no Estado dista moito de ser residual. A importancia destas cifras non debe imputarse unicamente aos procesos de reagrupación familiar, malia a indubidable importancia destes; mais ben, haberá que pensar nas motivacións económicas e laborais, comúns aos homes e mulleres migrantes.

A 31 de decembro de 2004, o 61,77% das mulleres residentes legalmente no Estado estaban incluídas no Réxime Comunitario (561.233) e o 38,23% no Réxime Xeral (347.380). Durante este ano redúcese drásticamente o continxente de varóns adscritos ao Réxime Xeral (-48,12%), e, por primeira vez durante o período 1998-2004, as mulleres de terceiros países superan en número aos homes (6,5%). Entre 1998 e 2003, o continxente de mulleres pertencentes ao Réxime Comunitario fora sempre superior a dos homes do mesmo réxime; sen embargo, durante 2004 o incremento do 170,35% experimentado polos homes, fixo que estes se colocaran por diante en 32,78 puntos porcentuais (ver Táboa II.17).

**Táboa II.17. Estranxeiros no Estado, por sexo e réxime. 1998-2004**

Anos	Homes		Mulleres		Descoñ.		Réx. Xeral			Réx. Comun.		
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Homes	Mull.	Descoñ	Homes	Mull	Desc.
<b>1998</b>	359.899	50	334.612	46,5	25.136	3,5	182.238	143.339	12.143	176.661	191.273	12.993
<b>1999</b>	408.774	51	375.078	46,8	17.477	2,2	211.561	164.572	6.822	197.213	210.506	10.655
<b>2000</b>	477.155	53,3	407.423	45,5	11.142	1,2	277.919	194.363	3.564	199.236	213.060	7.578
<b>2001</b>	606.018	54,6	494.843	44,6	8.199	0,8	390.798	265.451	2.930	215.220	229.392	5.269
<b>2002</b>	728.019	55	590.629	44,6	5.353	0,4	488.809	336.347	1.800	239.210	254.282	3.553
<b>2003</b>	904.331	54,9	739.153	44,9	3.527	0,2	628.667	445.099	1.129	275.664	294.054	2.398
<b>2004</b>	1.071.403	54,1	908.613	45,8	1.917	0,1	326.149	347.380	37	745.254	561.233	1.880

FONTE: Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración (varios anos).

<sup>160</sup>Observatorio Permanente de la inmigración (2004).

Considerados de maneira global, o colectivo masculino é o que maior variación experimenta entre 1998 e 2004, un 197,7%, fronte ao 171,5% do feminino. Non obstante, se se analizan os datos por réxime, observamos que a variación do continxente de mulleres adscritas ao réxime xeral foi nese intervalo de tempo do 142%, fronte ao 78,9% dos homes. Pola contra, no réxime comunitario a variación masculina é moi superior á feminina (321,8% fronte ao 193,4%). O dato parece apoiar a tese de que as mulleres proceden de forma crecente das zonas menos desenvolvidas do Planeta (cfr. Solé, 2006). De feito, na distribución por continentes en 2004, o colectivo máis numeroso estaba formado polas mulleres iberoamericanas –no que, ademais, son maioritarias en relación aos varóns da mesma procedencia–, seguidas das europeas non comunitarias e das africanas. Por grupos nacionais, as máis numerosas son as mulleres marroquís, seguidas das ecuatorianas, colombianas, británicas, alemanas e peruanas. Convén de todas formas precisar, á espera de coñecer as cifras desagregadas para 2005 e 2006, que a tendencia é particularmente evidente entre 2000 e 2003, anos nos que o crecemento anual medio das mulleres de terceiros países (réxime xeral) sitúase no 31,8%, e o das comunitarias, no 11,3%; mentres que en 2004 prodúcese un punto de inflexión, no que a variación das mulleres do réxime xeral é do –21,9% fronte á das comunitarias que acada un 90%.

Solé (2006) distingue dous tipos de patróns de inmigración feminina: o da reunificación familiar –mulleres que emigran cara os países denominados avanzados e importadores de man de obra, logo de os seus maridos ou pais iniciaran a cadea migratoria para a familia–, e o dos países occidentais, que se transformaron de emisores de emigración a receptores.

En canto ás repercusións que cabe esperar da inmigración feminina, a mesma Solé (2006) advirte de que a participación das mulleres no desenvolvemento e a modernización debe ter en conta tanto a súa contribución na esfera reprodutiva como na produtiva. No primeiro caso, a aportación das mulleres ao desenvolvemento materialízase na non remuneración do traballo reprodutivo. A participación no ámbito produtivo vese tamén condicionada polo rol atribuído á muller na esfera reprodutiva, e varía segundo as distintas sociedades, sexa por razóns estruturais, por condicionantes sociopolíticos ou mesmo culturais. A maior presenza da muller nos fluxos migratorios cara os países desenvolvidos ten unha dobre repercusión. Por unha parte, as mulleres



que emigran soas tenden a aforrrar parte dos seus salarios para repercutilos nos familiares que deixaron no país de orixe, incidindo indirectamente no desenvolvemento do propio país. Por outra parte, a muller inmigrante participa en todos os sectores económicos, traballando, polo xeral, en condicións e remuneracións inferiores ao home, o que supón un aforro en custes laborais, o que contribúe, de novo indirectamente, a aumentar a riqueza do país de acollida.

### **5.3.2. A inmigración no contexto galego**

A presenza en Galiza de residentes estranxeiros non é discutible, se ben é certo que a súa cuantificación porcentual (1,56%) continúa moi por debaixo da media española (4,5%)<sup>161</sup>. A inmigración medra (ver Gráfica II. 23, p. 277), pero faino a un ritmo moito máis suave que noutras zonas españolas: nove anos tardou en duplicarse a poboación inmigrante nesta Comunidade, fronte aos cinco que necesitou para facelo no resto do territorio do Estado (Izquierdo, 2000). A oferta laboral e as condicións do mercado de traballo galegas resultan, polo de agora, menos atractivas que noutras comunidades españolas.

O profesor Izquierdo (2000) salientaba nun artigo publicado en prensa, o comportamento diferencial da inmigración en Galiza, nesa altura, con respecto a outras áreas xeográficas españolas, e que sintetizamos en tres puntos:

- a) En canto á procedencia, na Comunidade galega rexístrase unha maior porcentaxe de persoas de orixe latinoamericana e europea cá noutras comunidades do Estado. Pola contra, é menor a proporción de estranxeiros do continente africano.
- b) Á diferenza da tónica xeral española, a inmigración galega non comporta, polo momento, para a nosa poboación ningunha inxección de xuventude. As razóns estriban, por unha parte, na inmadurez do ciclo migratorio, e, por outra, en que se trata dunha inmigración individual que, a penas está iniciando o proceso de reagrupamento familiar.
- c) Por último, trataríase de inmigrantes cun nivel cultural, traducido en títulos académicos, alto. Son selectos e contan cun proxecto de vida

---

<sup>161</sup>Datos referidos a 2004; Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración (2005) e INE (2005b) .

digno. A súa descendencia é inferior ao promedio dos seus países de orixe.

Trátase, en todo caso, dun fenómeno capaz de aportar na nosa sociedade un balanço positivo, considerado, sobre todo, a un máis longo prazo. O previsible impacto na diminución do nivel de avellentamento da poboación, na mellora dos niveis de poboación activa, na maior capacidade produtiva do territorio e na conformación dunha sociedade multicultural máis permeable, chama ao necesario estudo da inmigración en Galiza.

## □ Evolución

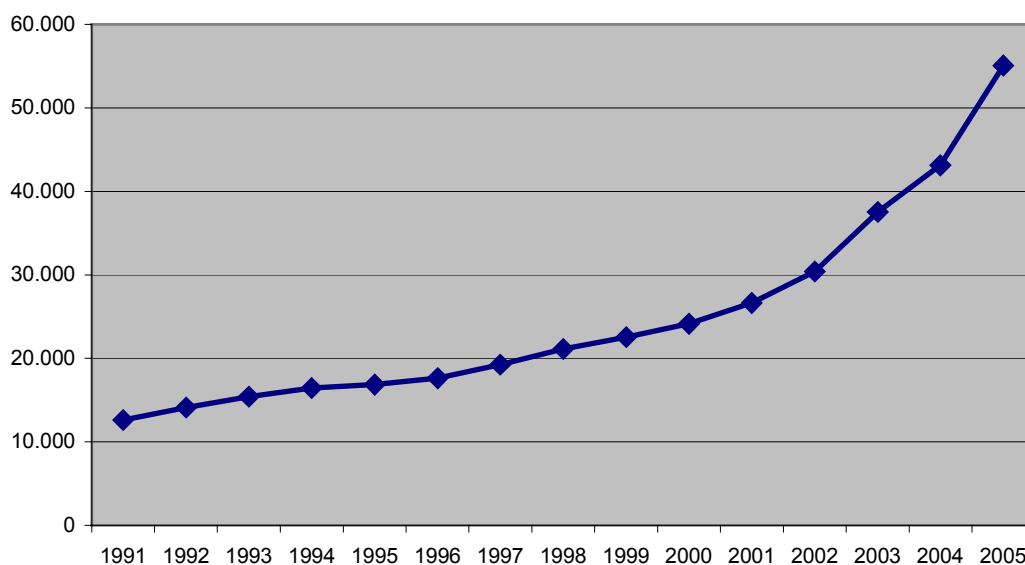
A Gráfica II.23 (p. 277) mostra a evolución desde 1991 ata o ano 2005 do volume de estranxeiros residentes en Galiza. Dos 12.598 inmigrantes contabilizados en 1991, o que representaba o 0,46% da poboación galega naquel momento, pásase a 26.612 en 2001, o que significaba dobrar amplamente o volume de estranxeiros nun decenio, e unha representación porcentual no entorno do 1% da poboación total de Galiza. A inmigración medra en Galiza a un ritmo medio do 5,7% anual ao longo destes dez anos. En 2001, non obstante, parece observarse unha aceleración nas entradas, producíndose unha variación porcentual a respecto do ano anterior do 10,2%. A partir dese momento, o crecemento anual tense situado por riba do 14,9%, chegando ao 27,7% en 2005, e dando lugar a un incremento medio anual no intervalo 2001-05, do 20,05%.

A evolución do *stock* de residentes estranxeiros na comunidade galega ao longo de toda a serie é ascendente, producíndose en todos estes anos variacións positivas no número de inmigrantes ata acadar un crecemento do 111,24% entre 1991 e 2001, e do 337,3% se chegamos ata 2005. Os anos do período nos que se experimenta unha maior variación con respecto ao ano anterior, son 2005 (27,7%) e 2003 (23,4%), mentres que aqueles nos que o incremento é menor son 1995 (2,4%) e 1996 (4,6%)<sup>162</sup>.

---

<sup>162</sup> Os períodos máis álxidos no fenómeno inmigratorio galego sono tamén no conxunto do Estado, se ben as porcentaxes son diferentes: 38,52% en 2005 e 24,4% en 2003. En cambio, a coincidencia nos anos máis baixos non é tan exacta; 1995 é o ano que se experimenta variación máis pequena en Galiza, mentres que no conxunto do Estado é 1996 (7,84%), seguido de 1995 (8,32%).

**Gráfica II.23. Evolución da poboación estranxeira en Galiza. Anos 1991-2005**



FONTE: Elaboración propia a partir de Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración (varios anos).

Malia que a evolución da inmigración estranxeira arroxa resultados positivos na Comunidade, as cifras distan moito de equipararse á evolución media estatal e alónxanse bastante das que se acadan noutras comunidades (ver Gráfica II.24, p. 278, e Táboa II.18, p. 279). É máis, progresivamente vai perdendo peso porcentual dentro do volume do total estatal.

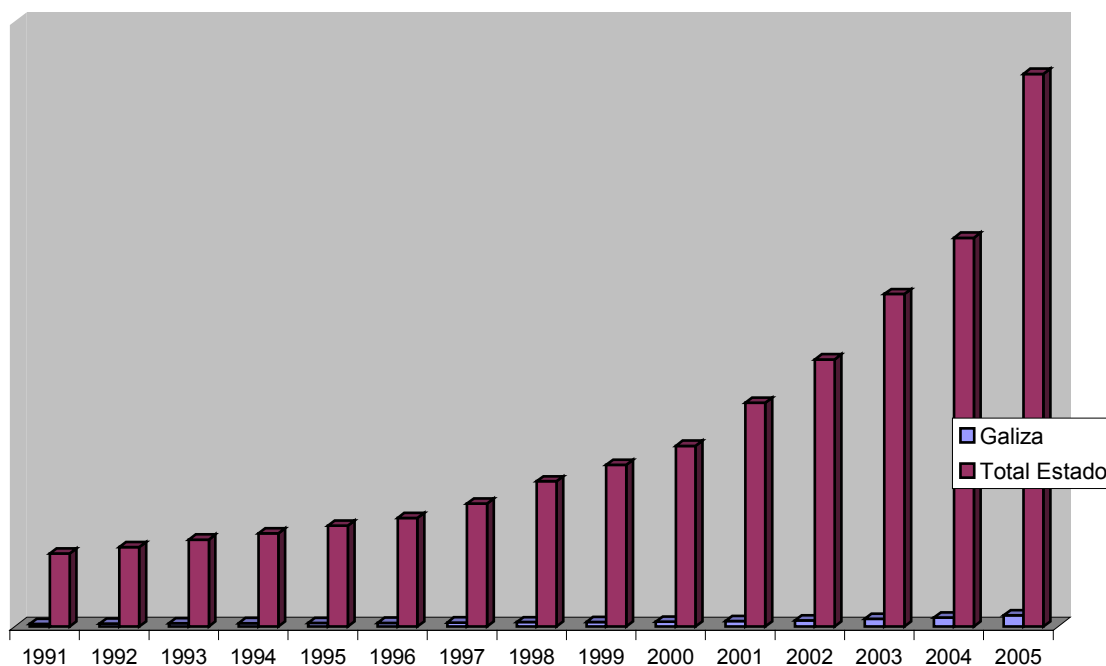
Así, no 1991 a inmigración galega representaba o 3,5% do total do Estado, mentres que no 1996 tiña descendido ata o 3,3%, no 2001 baixaba ata o 2,4%, e en 2005 tan só supón o 2,01%. Os datos confirman, efectivamente, que, sendo evidente o medre do volume de estranxeiros en Galiza, este é, sen embargo, moito menor ca o producido no conxunto do Estado, como pode comprobarse na Gráfica II.24.

O Consello Económico e Social de Galicia (2002) explica os diferentes ritmos xeográficos na evolución da inmigración española, partindo de que a desigualdade existente entre comunidades autónomas en canto ao seu nivel de renda, así como en canto os indicadores de actividade económica, son factores explicativos fundamentais das diferenzas no volume de residentes estranxeiros nas diferentes comunidades

autónomas e que dan lugar ao característico trazo da inmigración española: a súa concentración.

Nese sentido, os datos estarían indicando que, durante o intervalo comprendido entre 1991 e 2005, Galiza foi retrocedendo progresivamente no seu nivel de renda e na súa actividade económica a respecto do conxunto do Estado. Comparativamente, tamén a evolución da economía e do benestar na nosa Comunidade estaría por debaixo do ritmo seguido no conxunto do Estado se, como suxire o Consello Económico e Social de Galicia (2002), o volume da inmigración serve como indicador de desenvolvemento da actividade económica.

**Gráfica II.24. Residentes estranxeiros. Evolución en Galiza e no conxunto do Estado. 1991-2005**



FONTE: Elaboración propia a partir de secretaría de Estado de Inmigración y Emigración (varios anos).

Galiza sitúase no duodécimo lugar do Estado en canto a volume neto de inmigrantes, por riba de comunidades como Cantabria, Navarra, ou Asturias, e por debaixo doutras como Cataluña, Madrid ou Andalucía, onde se asentán, respectivamente, o 22%, o 20,3% e o 11,9% da inmigración total española, fronte ao 2,01% na nosa Comunidade (ver Táboa II.18).

Se, no canto de atender ao *stock* de estranxeiros, tomamos en conta o crecemento das entradas de inmigrantes no período 1991-2001, Galiza sitúase 96 puntos porcentuais por debaixo do crecemento do conxunto do Estado, ocupando o décimo sétimo lugar (111,2%) con respecto a outras comunidades, tan só por riba do País Vasco (107,3%) e Asturias (80,1%). Como vemos na Táboa II.18, os maiores incrementos prodúcense nese intervalo, por esta orde, en Melilla (1.055,9%), A Rioxa (660,9%), Castela-A Mancha (653,4%) e Aragón (431,7%).

Entre 2001 e 2005 a variación no total do Estado sitúase no 146,96%, 40 puntos porcentuais por riba da variación rexistrada en Galiza nese tempo (107%); só Extremadura (93%), Baleares (84,5%), Ceuta (38,8%) e Melilla (21,2%) presentan incrementos menores ca os de Galiza.

**Táboa II.18. Variación porcentual do *stock* de estranxeiros por CC.AA. 1991-2005**

	1991	2001	Variación 1991-2001 (%)	2005	Variación 2001-2005 (%)
Andalucía	48.722	157.157	222,5	326.831	107,9
Aragón	4702	25.001	431,7	81.028	224,1
Asturias	5.774	10.398	80,1	21.725	108,9
Baleares	20.631	47.589	130,6	117.605	147,1
Canarias	34.911	87.483	150,6	161.470	84,5
Cantabria	1.749	6.480	270,5	17.678	172,8
Castela-A Mancha	2.980	22.451	653,4	83.759	273,1
Castela e León	10.547	30.262	186,9	79.194	161,7
Cataluña	60.800	280.167	360,8	603.636	115,4
C.Valenciana	47.458	101.368	113,6	304.528	200,4
Extremadura	3.071	12.535	308,2	24.191	93
<b>Galiza</b>	<b>12.598</b>	<b>26.612</b>	<b>111,2</b>	<b>55.091</b>	<b>107</b>
Madrid	81.164	231.295	184,9	556.952	140,8
Murcia	6.286	27.512	337,7	136.103	394,7
Navarra	2.565	9.560	272,2	37.868	296,1
País Vasco	9.412	19.515	107,3	57.395	194,1
A Rioxa	984	7.488	660,9	25.097	235,1
Ceuta	472	2.025	329	2.812	38,8
Melilla	313	3.618	1055,9	4.384	21,2
Non consta	5.516	544	-	5.585	-
<b>Total</b>	<b>360.655</b>	<b>1.109.060</b>	<b>207,5</b>	<b>2.738.932</b>	<b>146,96</b>

FONTE: Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración (varios años).

Por último, é necesario facer unha referencia aos **estranxeiros residentes en Galiza en situación irregular**. Como se vía na Gráfica II.18 (p. 263), estímase que na nosa Comunidade podían existir, como mínimo, arredor de 8.540 persoas estranxeiras

(Ano 2001) indocumentadas. A información provisional que ofrecía o Censo de Poboación e Vivendas 2001 achegaba un total de 35.148 estranxeiros residentes en Galiza, mentres que os datos da *Dirección General de la Policía* (Anuario de Migraciones 2002) referidos a residentes legalmente establecidos, só apuntaba 26.612.

Se se comparan as dúas fontes citadas, comprobamos que, maioritariamente, estas persoas en situación irregular proceden fundamentalmente dos países iberoamericanos (89%), seguidos dos europeos extracomunitarios (8,1%), dos europeos comunitarios (2,3%) e dos africanos (1,9%). Lembremos, sen embargo, que no conxunto español os chamados indocumentados procedían fundamentalmente do norte de África, seguidos dos iberoamericanos, europeos do Leste e asiáticos. Por países, os colombianos, con 3.060 persoas en situación irregular (35,8% do total e 40,2% dos iberoamericanos) aparecen como o maior colectivo nestas circunstancias. Séguenlle arxentinos (19,6% do total) e venezolanos (11,8%).

A Coruña é a provincia na que viven, segundo os datos referidos, máis estranxeiros indocumentados (47,6%), mentres que en Lugo é onde menos casos se contabilizan (0,7%). Destaca a provincia de Ourense, onde os 2.069 irregulares residentes alí (24,2% do total de Galiza), supoñen o 28% do *stock* de residentes estranxeiros en toda a provincia.

Ourense é a provincia que conta co maior número de europeos comunitarios en situación irregular, mentres que A Coruña conta con maior número de europeos non comunitarios e iberoamericanos indocumentados. Pola súa parte, en Lugo reside o continxente de africanos non regularizados máis importante da Comunidade.

## □ Procedencia

A Táboa II.19 reflite como a maioría dos estranxeiros residentes en Galiza, á diferenza do que ocorre no conxunto do Estado<sup>163</sup>, pertencen ao Réxime Comunitario (50,9% en 2005), é dicir, ou ben proceden dalgún dos países da Europa comunitaria, ou ben son familiares de cidadáns comunitarios ou de españois. Os retornados

---

<sup>163</sup>No ano 2000 invírtese a tendencia no Estado, e, por primeira vez desde o bienio 1991-92, os traballadores estranxeiros adscritos ao réxime xeral (53,12%) superan os comunitarios (46,8%).

descendentes de emigrantes galegos (ou da Europa comunitaria en xeral), están incluídos neste grupo mentres non obteñen a nacionalidade española.

Sen embargo, a tendencia que se observa na nosa Comunidade indica que, aínda que en termos absolutos continúa aumentando o continxente de estranxeiros comunitarios, o peso dos nacionais de terceiros países é cada ano maior en termos porcentuais, experimentando un crecemento do 410,98% entre os anos 1998 e 2005, fronte ao incremento do 92,6% dos comunitarios no mesmo período.

**Táboa II.19. Estranxeiros residentes en Galiza por clases de réximes. Anos 1998-2005**

	Réxime Xeral		Réxime comunitario	
	Abs.	%	Abs.	%
<b>1998</b>	5.299	26,7	14.542	73,3
<b>1999</b>	5.976	26,5	16.547	73,5
<b>2000</b>	7.489	31	16.652	69,0
<b>2001</b>	8.581	32,2	18.031	67,8
<b>2002</b>	10.494	34,5	19.906	65,5
<b>2003</b>	14.758	39,3	22.759	60,6
<b>2004</b>	17.704	41,0	25.493	59,0
<b>2005</b>	27.077	49,1	28.014	50,9

FONTE: INE (2006a).

En Galiza vivía, a 31 de decembro de 2001, o 3,07% dos europeos residentes no Estado español (ver Táboa II.20, p. 282). Os europeos eran, ademais, o colectivo de estranxeiros máis voluminoso na nosa comunidade (ver Gráfica II.25, p. 283), seguindo a mesma tónica que o conxunto do Estado, aínda que a porcentaxe que se rexistraba en Galiza (47,6%) era superior á do Estado (37,2%).

Nos últimos anos, a presenza de europeos na Comunidade, malia non diminuír en termos absolutos, foi perdendo, sen embargo, peso relativo con respecto ao conxunto de inmigrantes, en favor de colectivos doutras procedencias xeográficas, ata chegar, inclusive, a ceder a primeira posición, en canto a volume, aos procedentes de Iberoamérica. Así, entre 1998 e 2001, os europeos reducen a súa porcentaxe sobre o total dos residentes estranxeiros no territorio galego, en case once puntos. En 2002 o

colectivo iberoamericano experimenta unha variación moi importante a respecto do ano anterior (34,7%) ao pasar dun *stock* de 8.992 residentes a 12.116, mentres que o conxunto de europeos só medra nun 4,2% sobre o total de 2001.

A chegada de iberoamericanos a Galiza continúa, de maneira que en 2003, por primeira vez, os residentes desta procedencia superan os europeos (14.226 residentes europeos, fronte a 17.231 iberoamericanos), consolidándose estas posicións nos anos seguintes. En 2005, o continxente iberoamericano representa xa o 51,85% dos estranxeiros en Galiza, mentres que os europeos fican no 32,25% (ver Gráfica II.25, p. 283).

**Táboa II.20. Estranxeiros residentes en Galiza por continente de procedencia. Anos 1998-2005**

	1998	Galiza/ Estado (%)	1999	Galiza/ Estado (%)	2000	Galiza/ Estado (%)	2001	Galiza/ Estado (%)	2005	Galiza/ Estado (%)
<b>Europa</b>	12.198	3,69	12.143	3,43	11.850	3,28	12.669	3,07	17.770	1,96
<b>UE/EEE</b>	11.595	3,93	11.431	3,66	11.058	3,55	11.841	3,57	15.350	2,69
Alemaña	477	0,82	520	0,85	492	0,81	536	0,85	667	0,9
Bélxica	103	0,86	114	0,87	108	0,83	107	0,79	118	0,73
Francia	634	1,60	681	1,57	696	1,64	713	1,59	743	1,42
Italia	708	2,67	803	2,69	825	2,67	956	2,68	2.241	2,64
Países Baixos	142	0,88	149	0,86	146	0,87	160	0,91	186	0,8
Portugal	8.644	20,43	8.255	18,75	7.924	18,87	8.489	19,91	9.648	16,13
Reino Unido	669	0,90	677	0,89	621	0,84	627	0,78	829	0,5
Outros	218	0,83	232	0,84	246	0,85	253	0,73	18	2,6
Resto de Europa	603	1,71	712	1,72	792	1,60	828	1,02	2.420	0,7
<b>América</b>	6.414	4,36	7.371	4,42	8.769	4,38	9.755	3,43	29.432	2,9
América Norte	819	4,82	868	5,06	767	5,11	763	5,08	865	5,07
Iberoamérica	5.595	4,30	6.503	4,35	8.002	4,33	8.992	3,34	28.567	2,9
<b>África</b>	1.895	1,06	2.279	1,07	2.720	1,04	2.629	0,86	6.236	0,96
<b>Asia</b>	584	0,96	675	1,02	756	1,05	748	0,81	1.576	0,88
<b>Oceanía</b>	37	3,62	41	4,05	36	3,99	41	4,34	64	4,36
<b>S/determinar</b>	12	1,73	14	2,00	10	0,98	7	0,63	13	-
<b>Total</b>	<b>21.140</b>	<b>2,94</b>	<b>22.523</b>	<b>2,81</b>	<b>24.141</b>	<b>2,70</b>	<b>26.612</b>	<b>2,4</b>	<b>55.091</b>	<b>2,01</b>

FONTE: Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración (varios anos).

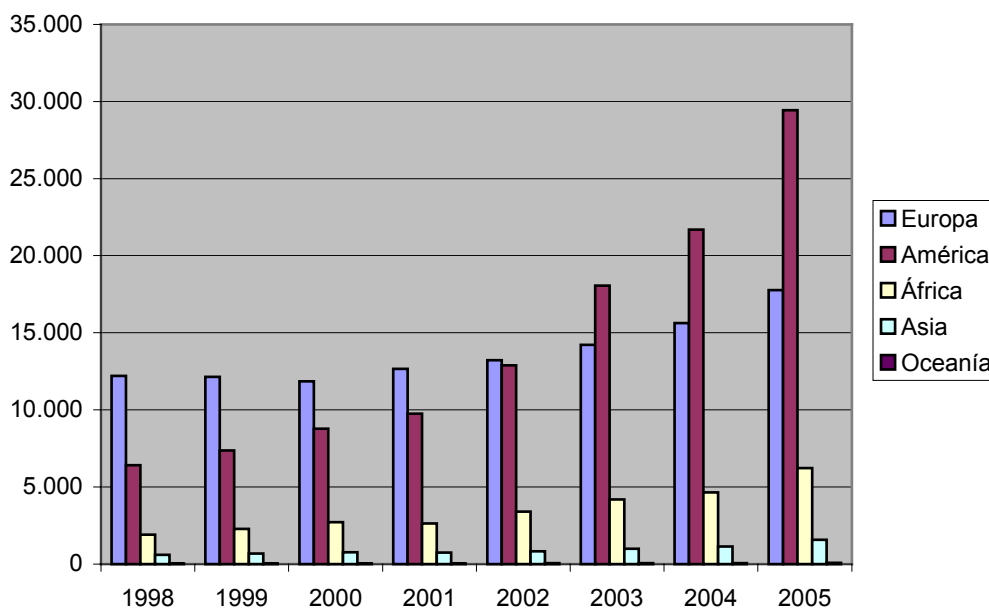
Os nacionais dos países do Espazo Económico Europeo conforman o groso do colectivo de europeos en Galiza, representando en 2001 o 93,5% de europeos residentes, fronte ao 6,5% que corresponde aos europeos non comunitarios (ver Táboa II.20). Nos últimos anos obsérvase, non obstante, unha tendencia á progresiva redución porcentual dos comunitarios, quen no 1998 representaban o 95% de europeos en Galiza (un punto e medio porcentual menos que en 2001), e un progresivo incremento dos europeos non comunitarios, que representaban só o 4,9% dos europeos no mesmo ano



(1,6% máis que no 2001). A 31 de decembro de 2005, os europeos non comunitarios supoñen o 13,6% do total de europeos instalados en Galiza.

Dentro dos residentes procedentes da Europa comunitaria, sobresaen, de xeito importante, os nacionais portugueses (ver Táboa II.20) que representaban en 2001 o 72% do total de residentes comunitarios, cun activo de 8.489 persoas<sup>164</sup>. Ademais de seren o colectivo de inmigrantes máis numeroso da Comunidade (32%), os nacionais de Portugal que viven en Galiza representaban nesa altura case o 20% dos portugueses residentes en todo o Estado. En 2004, o *stock* de residentes portugueses continúa a ser o máis voluminoso en Galiza, sen embargo, malia continuar medrando (9.084), neste momento a súa posición relativa en relación ao total de estranxeiros é menor ca en anos anteriores (21%), tendencia que se ve confirmada polas cifras de 2005 (17,5%).

**Gráfica II.25. Evolución dos residentes estranxeiros en Galiza, segundo continente de procedencia. 1998-2005**



FONTE: Elaboración propia a partir de Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración (varios anos).

Despois dos portugueses, os colectivos de nacionais comunitarios máis importantes en Galiza, en 2001, son os italianos e os franceses, con 956 e 713 residentes

<sup>164</sup>Ao remate de 1995 o total de nacionais de Portugal en Galiza ascendía a 7.400 persoas (INE, 1996), o que indica que en seis anos este colectivo experimentou un incremento de preto do 15%.

respectivamente, o que representa o 8% e o 6% dos residentes comunitarios en Galiza. Nos seguintes anos muda un pouco a correlación, de maneira que mentres os nacionais italianos e británicos aumentan o seu volume, os franceses se estacan, pasando en 2005 a significaren o 12,6%, 4,6% e 4,2%, respectivamente, no total de estranxeiros comunitarios en Galiza.

O segundo continente en importancia numérica na comunidade ata 2001 era América, cun total de 9.755 persoas, o que representaba o 36,6% do total de estranxeiros en Galiza e o 3,43 % de americanos residentes no Estado (ver Táboa II.20). Tamén neste caso, a presenza porcentual de americanos con respecto ao total de estranxeiros, era superior en Galiza ca no conxunto do Estado (26,9%), onde, ademais, o colectivo ocupaba o terceiro lugar en importancia numérica. Como reflite a Gráfica II.25, e tal como se comentara máis arriba, o incremento de americanos, particularmente dos latinos, que se produce en 2002 logra inverir a tendencia, e, a 31 de decembro de 2005, os procedentes deste continente son o colectivo de residentes estranxeiros máis numeroso en Galiza (51,85%).

Aínda que resultaba notable a presenza dos nacionais estadounidenses (7,52% do total de americanos), os colectivos de maior envergadura orixinarios de América, en 2001, constituíanos os iberoamericanos (92%). Colombianos (2.530), arxentinos (1.318)<sup>165</sup>, cubanos (1.246), venezolanos (1.102) e dominicanos (877) eran, por esta orde, os continxentes americanos máis numerosos en Galiza. Contrasta, por exemplo, que, nesa altura, os nacionais de Ecuador, segundo colectivo en importancia por países, detrás dos marroquís, e primeiro dos americanos no conxunto do Estado (28,3%), en Galiza só representasen o 3,8% dos residentes americanos e o 1,4% do total de inmigrantes.

O espectacular incremento que se produce na arribada de iberoamericanos a partir de 2002, fai que en 2003 case se dupliquen as cifras con relación a 2001, para continuaren incrementándose nos seguintes anos. Neste momento, os iberoamericanos representan o 97,1% dos americanos en Galiza. Atendendo á procedencia nacional, os maiores incrementos prodúcense entre os colombianos, que continúan a ser o primeiro colectivo americano e o segundo do total de estranxeiros en Galiza, que só entre 2002 e

---

<sup>165</sup>En 1995, os arxentinos eran o segundo colectivo de estranxeiros máis numeroso de Galiza, por detrás dos portugueses. En 2001, ocupaban o cuarto lugar, por detrás de portugueses, colombianos e marroquís.

2004 incrementan a súa presenza nun 78,4%, ou os uruguaiois que no mesmo período experimentan unha variación do 167%.

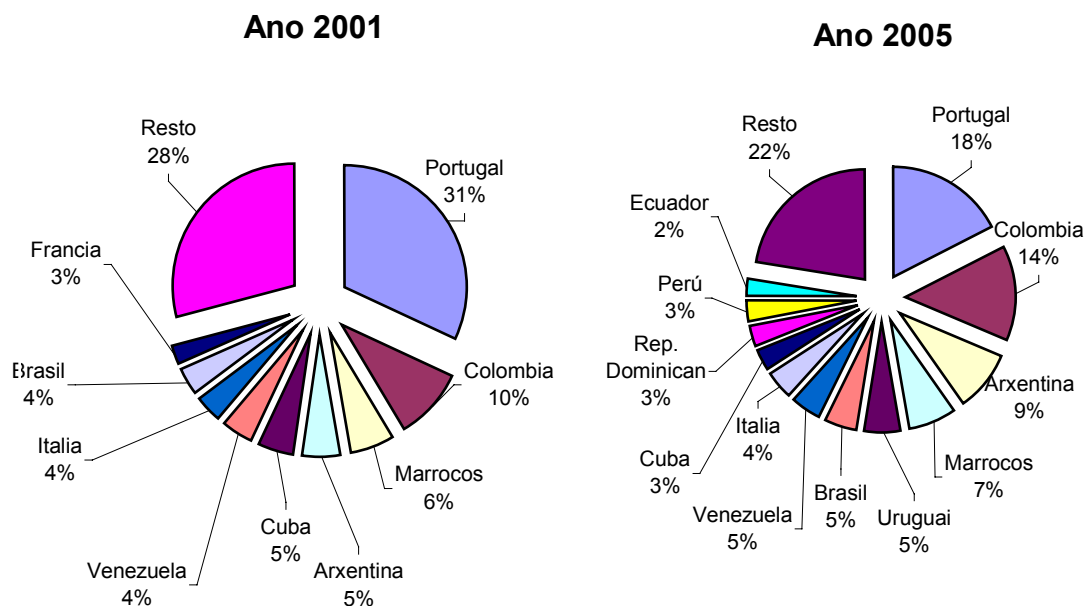
Os 2.629 estranxeiros de orixe africana que residían en Galiza en 2001 representaban a penas o 0,86% dos residentes da mesma procedencia no conxunto español. Fronte a outras comunidades como Cataluña (111.106), Andalucía (50.375) ou Madrid (45.437), onde os africanos representaban en 2001 o 39,6%, 32% e 19,6% do total de inmigrantes, respectivamente, aquí só supoñían o 9,9%. En 2005, os 6.236 africanos inmigrantes en Galiza supoñen o 11,32% do total de estranxeiros na Comunidade e o 0,96% do total do Estado, cunha variación do 229,1% a respecto de 1998.

Por países, en 2001 sobresaía Marrocos (1.579) que significaba o 60% dos africanos residentes en Galiza. En 2005 os marroquíis continúan a ser o grupo nacional africano máis voluminoso (3.857), representando o 61,8% do total dos orixinais dese continente. Ademais, os nacionais marroquíis son en 2005, o terceiro colectivo de residentes extracomunitarios máis numeroso na nosa comunidade, por detrás dos colombianos e arxentinos, e o cuarto se consideramos o total de inmigrantes, e iso malia que en 2001 este colectivo experimenta unha variación negativa do 3% a respecto dos datos do ano 2000.

Por último, a presenza de orixinais de Asia a fins de 2005 continúa a ser moi reducida en Galiza (2,8%) e a de Oceanía, practicamente inexistente (0,11%) (ver Gráfica II.25, p. 283).

A Gráfica II.26 (p. 286) permite visualizar as variacións experimentadas entre 2001 e 2005, na representatividade dos continxentes de estranxeiros máis numerosos en Galiza, por principais países de procedencia.

**Gráfica II.26. Residentes estranxeiros en Galiza por principais países de procedencia**



FONTE: Elaboración propia a partir de Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración (2002 e 2006a).

### □ Distribución territorial

Por lugar de residencia, as provincias atlánticas, por outra parte as máis dinámicas económica e demograficamente, acollen un maior número de cidadáns estranxeiros que as interiores, sendo Pontevedra a que alberga o maior continxente (38,9% do total de Galiza), seguida de A Coruña (27,7%), Ourense (20,1%) e Lugo (13,3%). Sen embargo, se se considera a relación co total da poboación, é Ourense a provincia que ocupa o primeiro lugar, ao acadar o 2,2%, fronte A Coruña e Lugo que conseguen o 1,0% en cada caso, ou Pontevedra, onde a poboación estranxeira representa o 1,4% da poboación total (IGE, 2002)<sup>166</sup>.

<sup>166</sup> Para poder establecer a relación entre poboación inmigrante e poboación total de feito, acudimos aos datos de 2001, ao ser este o último ano ao que se refire o Censo de Poboación e Vivendas 2001, fonte que nos parece a máis fiable en datos demográficos. Non obstante, a 31 de decembro de 2005, as porcentaxes

Os inmigrantes residen, ou tenden a residir, nos ámbitos máis urbanos, xa que é onde, a priori, máis oportunidades atoparán para o desenvolvemento de calquer actividade laboral. Así, Vigo convértese na principal cidade receptora de inmigrantes de toda Galiza, cun total de 5.108 persoas, o que representa o 1,8% sobre a súa poboación total. As restantes capitais galegas, xunto con Santiago e as vilas grandes do país atópanse entre os dez núcleos con maior volume de estranxeiros (ver Táboa II.21).

**Táboa II.21. Concellos galegos con máis residentes estranxeiros.  
Ano 2001**

	<b>Estranxeiros</b>	<b>Porcentaxe sobre a poboación</b>
Vigo	5.108	1,8
A Coruña	3.468	1,5
Ourense	2.165	2,0
Pontevedra	1.261	1,7
Santiago de Compostela	1.246	1,4
Lugo	1.181	1,3
O Barco de Valdeorras	747	5,8
Verín	678	5,2
Ferrol	641	0,8
Oleiros	639	2,3

FONTE: IGE (2002).

Non obstante, se de novo relativizamos as cifras, os dez concellos cuxa proporción de estranxeiros sobre a súa poboación total é maior, non sempre son os de máis peso demográfico en Galiza, ademais de, como dato curioso, atopárense todos na provincia de Ourense, seren fronteirizos ou da bisbarra de Valdeorras<sup>167</sup> (ver Táboa II.22).

---

de inmigrantes por provincia tiñan experimentado unha certa variación: Pontevedra segue a ser a que acolle máis estranxeiros (38,8%); seguida d' A Coruña, que experimenta un importante incremento (34,1%); Ourense, que perde 5 puntos porcentuais (15,1%) e Lugo (12%).

<sup>167</sup>A industria das lousas en Valdeorras e os concellos do sur da provincia de Ourense son, de tempo atrás, dous importantes polos de atracción da inmigración portuguesa en Galiza.

**Táboa II.22. Concellos galegos con maior porcentaxe de estranxeiros.  
Ano 2001**

	<b>Estranxeiros</b>	<b>Porcentaxe sobre a poboación</b>
A Mezquita	178	12,5
Carballada de Valdeorras	257	12,1
Lobios	231	8,8
Padrenda	160	6,2
Entrimo	88	6,1
O Barco de Valdeorras	747	5,8
Oímbra	112	5,6
Verín	678	5,2
O Bolo	51	3,8
Beatriz	55	3,7

FONTE: IGE, 2002

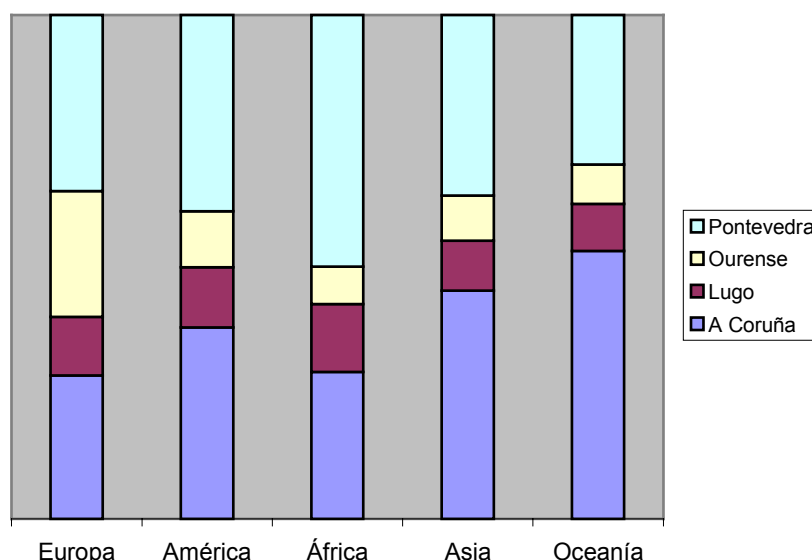
De analizarmos a relación entre continente de procedencia e provincia de asentamento, a provincia que alberga o maior continxente do total de europeos en 2005 é Pontevedra (35%, 35,2% en 2004 e 38,4% en 2001), seguida de A Coruña (28,4%, 26,9% en 2004). Ourense é nesta altura a terceira provincia en número de europeos (25%), mentres que en 2001 ocupaba a segunda posición (29%), por detrás de Pontevedra (ver Gráfica II.27). Unha correlación similar mantense se consideramos os cidadáns comunitarios: Pontevedra (35,2%), A Coruña (27,4%), Ourense (27%) e Lugo (10,4%); mentres que se atende os non comunitarios a orde vese alterada: A Coruña (35,2%, 44,1% en 2001), Pontevedra (33,4%), Lugo (19,3%) e Ourense (12,1%).

Se atendemos á orixe nacional dos europeos comunitarios, as maiores concentracións de portugueses sitúanse nas provincias fronteirizas, Ourense (37%) e Pontevedra (35,3%) (ver Gráfica II.28, p. 291). As relacións con Portugal refliten desde tempo atrás un movemento de atracción cara a Galiza, sendo, como dicimos, estas dúas provincias as maiores receptoras de orixinais de Portugal. A industria das lousas en Valdeorras, o sector do téxtil no sur de Ourense ou o traballo doméstico na rexión urbana de Vigo<sup>168</sup> concentran unha boa parte dos inmigrantes portugueses. De feito, os tradicionais fluxos migratorios desde Portugal cara a Galiza fan que sexan determinados

<sup>168</sup>No ano 1975, por exemplo, o 82% das persoas procedentes de Portugal que residían en Tui, estaban empregadas no servizo doméstico (VV. AA., 2001, 118).

concellos de Ourense os que teñan as máis altas porcentaxes de estranxeiros do total de concellos da Comunidade (ver Táboa II.22, p. 288).

**Gráfica II.27. Estranxeiros en Galiza por continente de procedencia e provincia de residencia. Ano 2005**



FONTE: Elaboración propia a partir de Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración (2006a).

\* Os apátridas non se tiveron en conta na elaboración da Gráfica.

Os italianos, pola súa parte, aséntanse preferentemente na provincia de Coruña, onde representan o 48,6% do total en Galiza. O colectivo máis numeroso de nacionais franceses encóntrase na provincia de Pontevedra (43%). Os romaneses atópanse espallados en cifras moi similares, arredor do 29%, polas provincias de Lugo, Pontevedra e A Coruña, mentres que en Ourense reside o colectivo menos numeroso (13,8%) (ver Gráfica II.28, p. 291).

Pontevedra e A Coruña acollen, entre as dúas, o 77% dos americanos residentes na nosa comunidade, 39% e 37,9% respectivamente, fronte ao 12% de Lugo 11,1% de Ourense. Máis da metade dos norteamericanos (54,9%) residen na provincia de A Coruña (ver Gráfica II.27). En 2001, os colectivos máis numerosos dos países iberoamericanos, calquera que fose a súa nacionalidade, encontrábanse na provincia de Pontevedra, agás os cubanos, cuxo continxente máis importante, en termos cuantitativos, residía na de A Coruña (39,7%) (ver Táboa II.23). En 2005, acorde coa

tendencia que parece irse perfilando de incremento de inmigración en A Coruña en relación á outra provincia atlántica, ademais dos cubanos (41,7%), os maiores colectivos de peruanos (42%) e dominicanos (33,9%) de Galiza tamén residen en A Coruña.

**Táboa II.23. Residentes estranxeiros en Galiza por provincias de destino e países de procedencia. Ano 2004 (porcentaxes horizontais)**

	Galiza	A Coruña	%	Lugo	%	Ourense	%	Pontevedra	%
<b>Europa</b>	15.532	4.185	26,9	1.783	11,5	4.095	26,4	5.469	35,2
<b>E.E.E</b>	14.154	3.577	25,3	1.542	10,9	3.979	28,1	5.056	35,7
<b>Portugal</b>	9.055	1.250	13,8	1.139	12,6	3.430	37,9	3.236	35,7
<b>Italia</b>	1.957	949	48,5	139	7,1	204	10,4	665	34
<b>R.Unido</b>	767	441	57,5	77	10	35	4,6	214	27,9
<b>Francia</b>	751	244	32,5	80	10,6	105	14	322	42,9
<b>Outros</b>	1.624	693	42,7	107	6,6	205	12,6	619	38,1
<b>Resto Europa</b>	1.378	608	44,1	241	17,5	116	8,4	413	30
<b>América</b>	21.677	8.422	38,9	2.549	11,7	2.575	11,9	8.131	37,5
<b>América N.</b>	849	460	54,2	81	9,5	71	8,4	237	27,9
<b>Iberoamér.</b>	20.828	7.962	38,2	2.468	11,8	2.504	12,1	7.894	37,9
<b>Colombia</b>	5.491	2.065	37,6	779	14,2	733	13,3	1.914	34,9
<b>Arxentina</b>	4.102	1.520	37,1	293	7,1	407	10	1.882	45,8
<b>Uruguai</b>	1.965	822	41,8	111	5,7	57	2,9	975	49,6
<b>Venezuela</b>	1.916	696	36,3	138	7,2	400	20,9	682	35,6
<b>Outros</b>	7.354	2.859	38,9	1.147	15,6	907	12,3	2.441	33,2
<b>África</b>	4.662	1.372	29,4	559	12	366	7,9	2.365	50,7
<b>Marrocos</b>	2.923	835	28,6	346	11,8	260	8,9	1.482	50,7
<b>Senegal</b>	598	226	37,8	-	-	44	7,4	328	54,8
<b>C. Verde</b>	216	40	18,5	158	73,2	8	3,7	10	4,6
<b>Outros</b>	925	271	29,3	55	6	54	5,8	545	58,9
<b>Asia</b>	1.192	567	47,6	117	9,8	103	8,6	405	34
<b>China</b>	791	361	45,6	70	8,9	68	8,6	292	36,9
<b>Outros</b>	401	206	51,4	47	11,7	35	8,7	113	28,2
<b>Oceanía</b>	55	21	38,2	13	23,6	4	7,3	17	30,9
<b>N/C</b>	16	9	56,2	-	-	-	-	7	43,8
<b>TOTAL</b>	<b>43.134</b>	<b>14.576</b>	<b>33,8</b>	<b>5.021</b>	<b>11,6</b>	<b>7.143</b>	<b>16,6</b>	<b>16.394</b>	<b>38</b>

FONTE: Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración (2005).

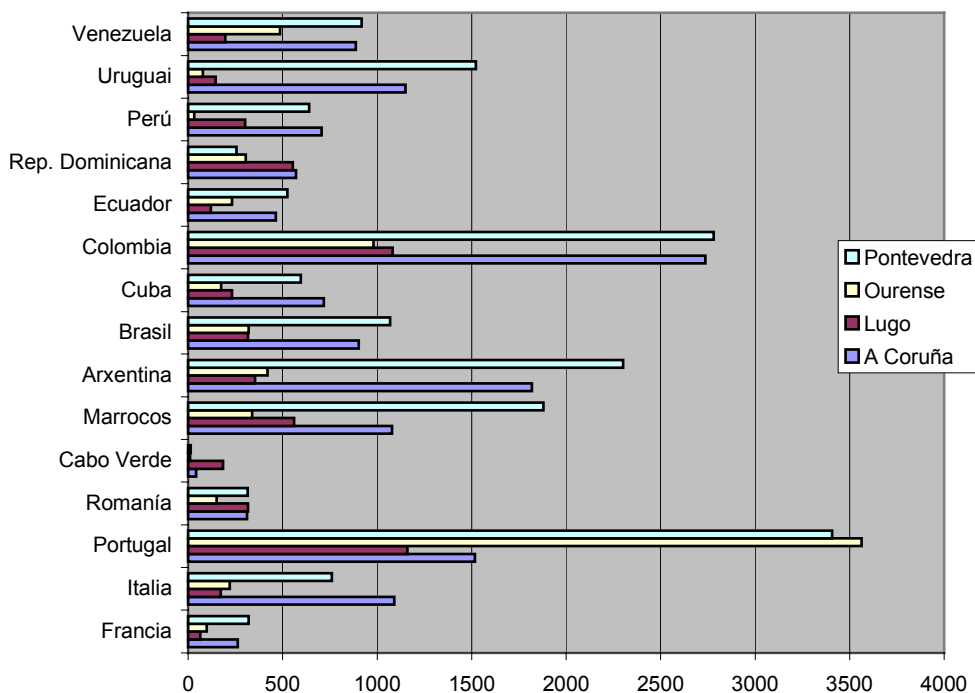
A provincia de Pontevedra concentra o maior número de persoas procedentes do continente africano, xustamente a metade dos residentes na Comunidade (ver Gráfica II.27, p. 289). Se atendemos á nacionalidade, obsérvanse dous fenómenos curiosos. Por unha parte, o caso dos caboverdianos cuxa provincia de residencia preferente é a que menos inmigrantes en xeral rexistra, Lugo (73,7%, 69,8% en 2001), sendo a súa presenza en A Coruña menos relevante (17,1%) e pouco significativa en Pontevedra ou Ourense (5,2% e 4%, respectivamente) . A outra curiosidade afecta os senegaleses que,



cun continxente de 598 persoas na Comunidade en 2004, non rexistraba un só residente na provincia de Lugo (ver Táboa II.23, p. 290)<sup>169</sup>.

En canto os asiáticos, atopamos o continxente máis numeroso na provincia de A Coruña onde supoñen o 45,2% dos residentes desta procedencia en Galiza, fronte ao 35,6% que reside en Pontevedra (ver Gráfica II.27, p. 289). Os chineses, nacionalidade asiática máis destacada na Comunidade, residen preferentemente nas dúas provincias atlánticas (ver Táboa II.23).

**Gráfica II.28. Estranxeiros en Galiza por países de procedencia máis representados e provincia de residencia. Ano 2005**



FONTE: Elaboración propia a partir de Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración (2006a).

Analicemos agora a heteroxeneidade do *stock* de inmigrantes en cada provincia, segundo o continente e nacionalidade de procedencia.

<sup>169</sup>En 2001 a comunidade senegalesa en Galiza estaba formada por 323 persoas e tampouco residía ningún na provincia de Lugo. En 2005, cun colectivo total de 792 residentes, só se contabiliza un nacional de Senegal nesta provincia.

Dos 7.366 cidadáns estranxeiros que residían legalmente na provincia de A Coruña a 31 de decembro de 2001, o maior colectivo conformábanos os americanos, que representaban o 43,9% do total de inmigrantes, o que supoñía case dous puntos porcentuais menos ca na mesma data do ano 2000 (45,7%). O 87,5% procedían de Iberoamérica, se ben hai que salientar que o colectivo de norteamericanos máis numeroso de Galiza se concentra nesta provincia. Por países, Colombia (27,2%), Cuba (17,5%), Arxentina (16%) e Venezuela (12,7%) eran os que acadaban unha maior representación na provincia.

O segundo colectivo máis numeroso, por continentes, era, na mesma altura, o dos europeos. Destes, a meirande parte, o 86,2%, procedían dalgún dos países do Espazo Económico Europeo, nomeadamente Portugal (42,8%), Italia (18%), Reino Unido (14,6%) e Francia (9,3%). Como dato singular hai que sinalar que tamén nesta provincia se concentra o maior colectivo de europeos extracomunitarios: rusos (21,3%), suízos (19%), romaneses (12,3%) e bosníacos (6,8%) eran os grupos máis numerosos.

Os africanos ocupaban o terceiro lugar en termos cuantitativos, na provincia (10,1%), sendo os marroquís o colectivo máis numeroso (60,3%). Os orixinais de Asia non supoñen senón o 4,3%, dos que máis da metade (53,6%) son chineses. Pola súa parte, a presenza dos naturais de Oceanía é moi pouco significativa (0,2%) na provincia, ao igual que ocorre en todo o país.

Ao remate de 2005 a situación non ten variado substancialmente nas cifras globais, é dicir, americanos, europeos e africanos son, por esa orde, os colectivos máis numerosos de inmigrantes segundo continente de procedencia. Agora ben, analizando os datos en perspectiva diacrónica comprobamos a tendencia nos últimos anos ao aumento na proporción de cidadáns procedentes de América (59,4%, fronte ao 43,9% de 2001) e dos países europeos non comunitarios (16,9%, fronte ao 13,8% de 2001), e ao descenso da proporción de africanos (9,7%) e asiáticos (3,8%). Por países de procedencia, os cambios máis notables prodúcense no descenso proporcional de portugueses e franceses –perda de 6,7 e 4,5 puntos porcentuais respectivamente, no conxunto de europeos comunitarios–, colombianos, cubanos e venezolanos –perda de 1,6, 10,8 e 4,4 puntos porcentuais respectivamente, no total de iberoamericanos da provincia–; fronte ao incremento, tamén proporcional, de italianos –aumento de 8 puntos porcentuais no

conxunto de europeos comunitarios–, romaneses –24,3 puntos porcentuais no total de europeos non comunitarios–, italianos –suba de 8 puntos porcentuais en relación aos europeos comunitarios– e uruguaios, brasileiros e peruanos que pasan dunha posición relativa a penas significativa, a supoñer entre os iberoamericanos o 10,7%, 8,4% e 6,6%, respectivamente. O conxunto marroquí amosa un comportamento proporcional dentro dos africanos relativamente estable, ao perder 1 punto porcentual nestes catro anos.

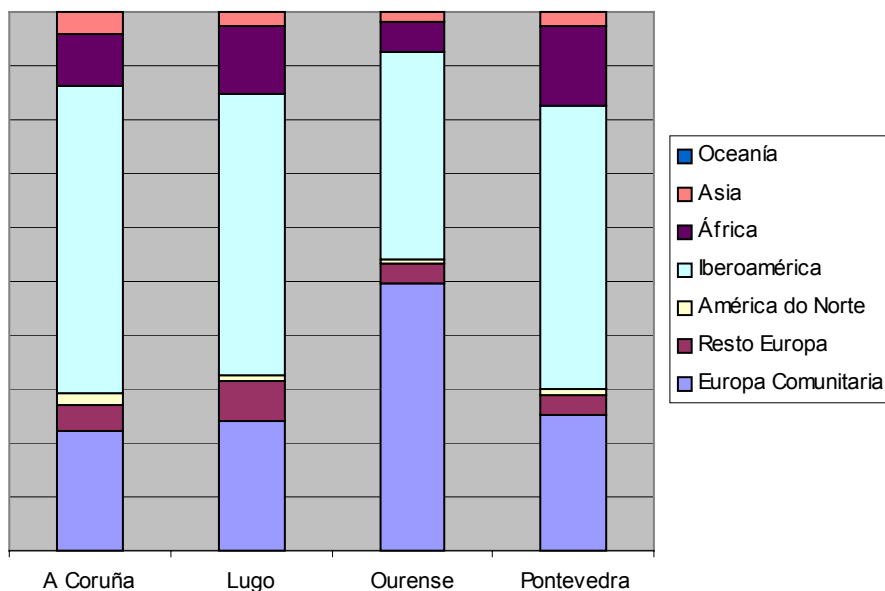
A provincia de Lugo, é a que menos inmigrantes acolle. En termos absolutos, no ano 2001 a súa poboación estranxeira supoñía case dous terzos menos cá de Pontevedra, menos da metade dos de A Coruña e un terzo menos cá de Ourense. En 2005, as distancias coas provincias atlánticas mantéñense ou aumentan (algo máis dun terzo da de A Coruña), pero redúcense a respecto de Ourense. En canto á súa procedencia, o 46% dos residentes estranxeiros en Lugo en 2001 eran europeos –maioritariamente dos países do EEE–, mentres que só o 4% procedía dos países europeos extracomunitarios. A 31 de decembro de 2005, a poboación de orixe americana constitúe o grupo máis numeroso, ata o punto de representar máis da metade do total de inmigrantes nesa provincia (53,4%), cun incremento de 15,3 puntos porcentuais a respecto de 2001. Pola contra, os europeos (comunitarios e extracomunitarios), malia aumentaren en cifras absolutas, experimentaron un retroceso no seu peso entre a comunidade estranxeira (31,3%). No caso particular dos europeos non comunitarios, sen embargo, non ocorre o mesmo, tanto que no intervalo 2001-2005 prodúcese unha variación do 591,2%. Os africanos continúan a ocupar o terceiro lugar, experimentando un crecemento en cifras absolutas a respecto de 2001, pero descendendo en posicións relativas (14,3%, fronte ao 12,7% de 2005).

Os norteamericanos representan unha pequena porcentaxe do total de americanos (2,4% en 2005, fronte ao 6% que supoñían en 2001). Dos iberoamericanos, os colombianos supoñen o grupo máis importante (31,5%), seguidos dos dominicanos (16,1%), arxentinos (10,3%) e brasileiros (9,2%).

O 12,7% (10,6% en 2001) dos residentes estranxeiros na provincia de Lugo son de procedencia africana, salientando a presenza de marroquí (66,6%, fronte ao 59,8%

de 2001) e caboverdianos (22%, 31,3% en 2001). Os asiáticos representan unicamente o 2,4%, mentres que e os orixinais de Oceanía supoñen só o 0,1%.

**Gráfica II.29. Procedencia xeográfica dos estranxeiros en cada provincia. Ano 2005**



FONTE: Elaboración propia a partir de Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración (2006a).

\* Os apátridas non se tiveron en conta na elaboración da Gráfica.

Se atendemos aos países de procedencia, os portugueses, aínda que practicamente estancados no seu crecemento, continúan a ser o grupo nacional máis importante –17,6% do total de estranxeiros na provincia, e 72,6% dos europeos comunitarios–, pero agora moi seguidos dos colombianos –16,4% do total de estranxeiros e 30,7% dos americanos–. O terceiro lugar ocúpalo os nacionais marroquí, que dobran o seu volume a respecto de 2001 e representan xa o 8,5% dos inmigrantes na provincia. Dominicanos (8,4%), arxentinos (5,4%), brasileiros e romaneses (4,8% en ambos casos) son os seguintes colectivos máis numerosos. Estes últimos, os romaneses, representan, ademais, o 67,52% dos europeos non comunitarios en Lugo.

Ao remate de 2005, na provincia de Ourense, o 53,3% dos estranxeiros son europeos (o 66% en 2001), maioritariamente procedentes dos países do EEE (93,4%). Destes, o 86% proceden de Portugal, mentres que o 5,3% son italianos e o 2,3%, franceses<sup>170</sup>.

O total de americanos na provincia representa o 39,4% dos inmigrantes, dos que o 97,9% proceden dos países iberoamericanos, sendo Colombia (30,5%) e Venezuela (15,1%) os países con maior aportación de residentes do peso da inmigración iberoamericana na provincia. En relación ás cifras de 2001, cómpre salientar por unha parte, o incremento nestes anos do peso da inmigración americana (11,8 puntos porcentuais); pola outra, considerando a procedencia por países, conséntase un aumento de máis de 5 puntos nos colombianos, e un descenso de 3 puntos nos naturais de Venezuela.

O colectivo africano afincado en Ourense é o máis cativo, en termos absolutos, das catro provincias galegas. Representa o 5,5% (o 3,7% en 2001) dos estranxeiros en toda a provincia e constitúese na súa maioría por marroquís (73,4% en 2005, fronte ao 66% en 2001).

Os colectivos de residentes de procedencia asiática (1,7%) e de Oceanía (0,1%) que se asentan en Ourense provincia, resultan ser tamén os máis pequenos de todas as provincias galegas (ver Gráfica II.29, p. 294).

A provincia de Pontevedra continúa a ser en 2005 a que máis estranxeiros acolle de toda a Comunidade autónoma (38,8%). Máis da metade, o 53,6%, son americanos, dos que os latinos forman o grupo maioritario (97,9%). Os colombianos constitúen o grupo nacional máis numeroso entre os iberoamericanos (24,7%) e o segundo do conxunto total de estranxeiros (13%). Arxentinos (20,5%), uruguaios (13,5%) e brasileiros (9,5%) son, xunto cos colombianos, os colectivos desta procedencia continental máis numerosos.

---

<sup>170</sup>A respecto de 2001 obsérvase unha diminución de 12,7 puntos porcentuais no peso dos europeos no conxunto dos estranxeiros na provincia. Neste grupo, os procedentes do EEE experimentan un descenso de 4 puntos porcentuais. Por países, os naturais de Portugal baixan 2 puntos porcentuais, mentres que os italianos aumentan en punto e medio.

O segundo continente máis representado en Pontevedra é o europeo (29,1%), do que o 87% procede de países do EEE. Por países de procedencia, son, sen dúbida algunha, os portugueses os nacionais europeos máis numerosos (54,8%), quen, por outra parte, constitúen tamén o maior colectivo de inmigrantes do total provincial (16%).

En Pontevedra atópase o maior continxente de persoas de orixe africana de Galiza, a metade do total da Comunidade e o 14,6% dos estranxeiros da provincia. Os marroquís, que tamén conforman o grupo desta nacionalidade máis importante das provincias galegas, son os nacionais africanos máis numerosos, acadando o 60,3% dos procedentes deste continente.

Os asiáticos e os australásicos, seguindo a mesma tónica que no total de Galiza e do Estado, teñen unha presenza máis cativa en Pontevedra, onde só representan o 2,6% e 0,1%, respectivamente.

#### **□ Réxime, idade e xénero**

Ao remate do ano 2004 o continxente de residentes estranxeiros pertencentes ao Réxime Comunitario en Galiza era, con diferenza, superior ao dos estranxeiros adscritos ao Réxime Xeral (59% fronte a 41%), contrariamente ao que sucede no conxunto do Estado por esas mesmas datas, onde as cifras se tiñan xa invertido a partir do ano 2000, para acadar catro anos despois un 66% de estranxeiros no Réxime Xeral ante un 34% do Réxime Comunitario.

Non obstante, e malia a contundencia das cifras absolutas, Galiza comparte co conxunto do Estado a mesma tendencia que apunta a unha progresiva redución porcentual de estranxeiros comunitarios, ao tempo que experimenta un paulatino incremento de cidadáns de terceiros países no seu territorio (ver Táboa II.24, p. 297). No ano 1998, a proporción de estranxeiros residentes adscritos ao Réxime Xeral en Galiza era do 25%, mentres que os estranxeiros comunitarios representaban o 75%. En 2004, a proporción dos primeiros medraba ata acadar o 41%, e a dos segundos descendía ata situarse no 59%, o que supón que, en tan só seis anos, experimentouse unha variación porcentual de dezaseis puntos na correlación entre os colectivos correspondentes aos dous réximes.

Por outra parte, convén observar tamén a distribución de xénero segundo tipo de réxime. No caso dos estranxeiros de terceiros países a diferenza cuantitativa entre homes e mulleres ao longo do periodo 1998-2004 é pequena, se ben é certo que a presenza masculina supera en todos os anos do intervalo á feminina, situándose no último ano nun 3,3%. Sen embargo, no colectivo de estranxeiros comunitarios as mulleres superan os homes xa desde o ano 1999, medrando esa diferenza conforme pasan os anos ata situarse no 6% a fins de 2004 (ver Táboa II.24).

**Táboa II.24. Evolución do stock de residentes estranxeiros en Galiza segundo réxime. 1998-2004**

	Réxime Xeral					Réxime Comunitario				
	Homes	Mulleres	Descoñ.	Total	%	Homes	Mulleres	Descoñ.	Total	%
<b>1998</b>	2.902	2.219	178	5.299	25,0	7.327	7.215	1.299	15.841	75,0
<b>1999</b>	3.220	2.703	53	5.976	26,5	7.921	7.970	656	16.547	74,5
<b>2000</b>	4.002	3.475	12	7.489	31,0	7.960	8.421	271	16.652	69,0
<b>2001</b>	4.336	4.241	4	8.581	32,3	8.659	9.203	169	18.031	67,7
<b>2002</b>	5.533	4.960	1	10.494	34,5	9.488	10.348	70	19.906	65,5
<b>2003</b>	7.675	7.082	1	14.758	39,3	10.688	12.071	5	22.764	60,7
<b>2004</b>	9.145	8.559	-	17.704	41,0	11.986	13.507	-	25.493	59,0

FONTE: INE (2005a).

En todo caso, como reflite a Táboa II.25, tomado o colectivo de estranxeiros no seu conxunto, a galega resulta ser unha inmigración de predominio feminino a partir de 2001, ano no que se invirte a tendencia seguida ata entón. É este un rasgo que se presenta como específico da inmigración na nosa comunidade, a diferenza do que sucede no conxunto do Estado onde, malia observarse nos últimos tempos un tímido incremento de mulleres, aínda é maioritariamente masculina (54,1% de homes fronte a 45,8%, en 2004).

**Táboa II.25. Evolución do stock de estranxeiros residentes en Galiza, segundo sexo. 1998-2004**

	Homes		Mulleres		Descoñecidos
	Abs	%	Abs	%	
<b>1998</b>	10.229	48,3	9.434	44,6	1.477
<b>1999</b>	11.141	49,4	10.673	47,3	709
<b>2000</b>	11.962	49,3	11.896	49,1	283
<b>2001</b>	12.995	48,8	13.444	50,5	173
<b>2002</b>	15.021	49,4	15.308	50,3	71
<b>2003</b>	18.363	48,9	19.153	51	6
<b>2004</b>	21.131	48,9	22.066	51,1	-

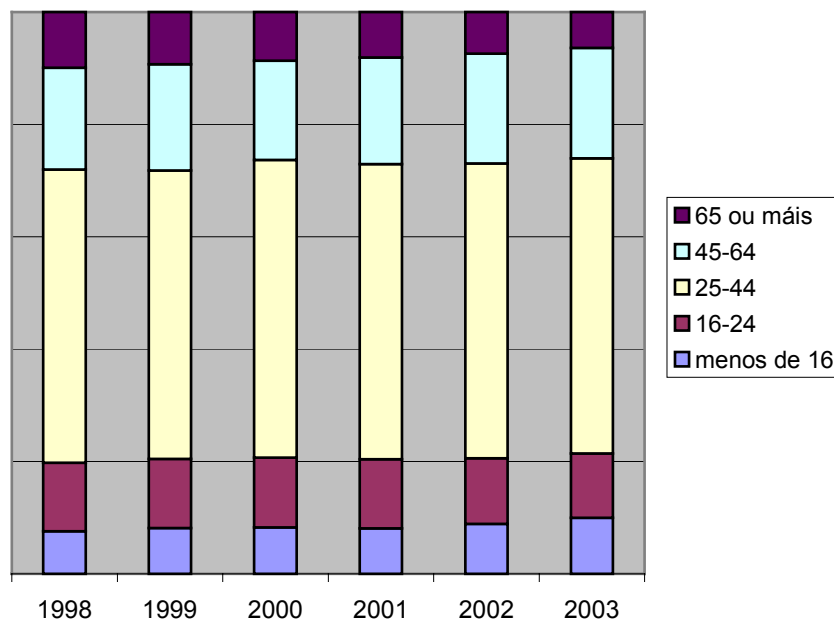
FONTE: INE (2005a).

En canto á idade, pódese afirmar con rotundidade que a inmigración galega se caracteriza por ser xove (o 93,5% dos estranxeiros son menores de 65 anos), e en idade produtiva (o 83,6% está comprendido entre os 16 e os 64 anos) e fértil (o 64% sitúase entre os 16 e os 44 anos). O tramo de idades que reúne a máis estranxeiros, igual que sucede no total do Estado, é o intervalo de 25 a 44 anos (52,5%) (ver Gráfica II.30).

A inmadurez do ciclo inmigratorio galego revélase, tal vez, nesa pequena porcentaxe que representan aínda os menores de 16 anos (9,9%) e os de 65 ou máis anos (6,4%).

Malia todo, o tramo correspondente aos menores de 16 anos é o que maior variación ten experimentado entre os anos 1998 e 2003 (132%), xustamente o mesmo que ocorre no conxunto español, o que permite comprender que o proceso de reagrupamento familiar xa está en marcha, tamén en Galiza.

**Gráfica II.30. Estranxeiros en Galiza:  
distribución por idades.  
1998-2003**



FONTE: Elaboración propia a partir de INE ( 2005a).



## **6. A ESCOLARIZACIÓN DO ALUMNADO ESTRANXEIRO**

Na realidade española, e naturalmente tamén na galega, o interese pola interculturalidade convértese en tema relevante de estudo e preocupación en datas recentes, coincidindo coa presenza cada vez máis numerosa, ao longo das dúas últimas décadas, de inmigrantes extracomunitarios e dos seus fillos nas escolas. Ata entón, na sociedade non parecía haber unha conciencia moi clara da pluralidade de culturas que conviven no territorio español, malia que os pasos que se foran dando cara a incorporación ao mercado único europeo e a apertura á universalidade que marca a data de 1992, segundo sinala Escribano (1990), ían poñendo de manifesto esta realidade. A constitución do Estado das Autonomías será o primeiro paso para o recoñecemento das diferenzas internas.

Non trataremos de negar, nin siquera de minimizar, a relevancia das migracións na configuración dos contextos multiculturais; antes ben, temos deixado boa constancia en numerosas ocasións ao longo destas páxinas de que a humanidade é o produto histórico de diferentes mestizaxes acaecidas no curso da historia das civilizacións. Non obstante, o actual fenómeno migratorio, malia a súa especificidade, non debe ser, cremos, o obxecto último da intervención intercultural, antes ben, quizais teña que ser interpretado, mellor, coma o aldrabonazo necesario que obrigue a unha profunda reflexión acerca da diversidade cultural na nosa sociedade.

É preciso aceptar canto antes que a sociedade española, como a galega e coma todas, son culturalmente plurais, con ou sen os novos inmigrantes, aínda que a cuestión non fora xamais enfocada nin política nin pedagoxicamente desde a perspectiva intercultural. Son moi poucos, por exemplo, os que aínda hoxe falan de educación multicultural en relación cos xitanos, aos que se propón xenericamente unha educación compensatoria que, na práctica, promove o proceso da súa asimilación (García Castaño, 1999).

Algo similar sucede coa pluralidade lingüística ou nacional que ten conformado historicamente a realidade cultural española, reducida a primeira á condición de patrimonio que, no mellor dos casos, cómpre conservar cal peza de museo, e satanizada a segunda baixo sospeita de atentar contra a cohesión territorial española, mais raramente abordadas como elementos configuradores de multiculturalidade.

A tradicional teima homoxeneizadora mesmo ten obviado a importancia das migracións interiores na creación de contextos culturalmente diversos, o que, sen dúbida, ten crebado en numerosas ocasións o principio de igualdade de oportunidades o que, ao remate, se traduce en desigualdades de resultados (desigualdades sociais, desigualdades na distribución do poder e os recursos da sociedade...). Acaso é posible ignorar na Galiza os problemas de adaptación e integración escolar e social dos nenos galego falantes, criados no medio rural, incorporados ás escolas dos barrios periféricos por mor do éxodo cara as cidades? Non tiveron os inmigrantes de primeira xeración, andaluces por exemplo, importantes dificultades de integración cando se instalaron noutra comunidade española que, coma Cataluña, tiñan unha lingua e determinados rasgos identitarios propios?

As galegas e os galegos conformamos, sen dúbida, unha sociedade culturalmente plural, onde o compoñente máis importante desta variedade o proporcionaría o que poderíamos denominar “diversidade cultural interna”. A nosa condición histórica de pobo emigrante, dentro e fóra do territorio galego, a diversidade xeográfica, socioeconómica e lingüística, a existencia de minorías étnicas como a comunidade xitana, etc. acreditan esta heteroxeneidade<sup>171</sup>. O debate sobre a diversidade cultural na sociedade galega, por tanto, non debería ser para nós unha cuestión novidosa. Sen embargo, duns anos a esta parte, un novo fenómeno, practicamente descoñecido ata agora en Galiza, veu sacudir o plácido decurso da disertación pedagóxica na Comunidade. A lenta, mais constante, chegada de inmigrantes estranxeiros –quérese dicir, “extracomunitarios”– subsaharianos, magrebís, chineses, latinoamericanos, europeos do leste, etc., xeralmente en situación precaria, veu fornecer un debate sobre a diferenza cultural e sobre o tratamento social e educativo que a situación require.

---

<sup>171</sup>Aguado (2000) reconece como formas tradicionais de diversidade cultural nas sociedades occidentais, a existencia de grupos étnicos, minorías lingüísticas, inmigrantes e medio rural/medio urbano.

Con frecuencia, a resposta da nosa sociedade fronte a esta realidade multicultural está tinguida de prexuízos, estereotipos interiorizados, certa intolerancia e moito descoñecemento, todo elo aderezado cunha importante dose de falta de memoria histórica. De nada semella ter servido o noso pasado máis inmediato —e mesmo o presente<sup>172</sup>— petando nas portas dos países latinoamericanos e nas da Europa desenvolvida.

Pola súa parte, a escola, tampouco aporta as claves necesarias para abordar a cuestión. Ela, que nacera como unha institución decididamente uniformizadora, máquina de fabricar súbditos ou cidadáns, pero, en todo caso, iguais, cunha única cultura común, comprendidas nesta a lingua, as crenzas, a identidade, os valores, as pautas de conduta, etc, asiste perplexa, confundida e pouco disposta ante o que ela mesma considera un problema (Fernández Enguita, 2003).

Son loables, sen ningún xénero de dúbidas, os esforzos de boa parte do profesorado por abordar certos problemas de convivencia que xorden nas aulas froito do *des-encontro* cultural, por atallar as dificultades académicas que atopan os recién chegados, por crear grupos de traballo nos centros escolares co fin de autoformarse no discurso intercultural. Mais, a escola-institución segue sen achegar solucións, e, o que é máis frustrante, sen abrir un camiño para o encontro produtivo entre culturas.

Sabemos que as sociedades culturalmente heteroxéneas son máis ricas, máis creativas, máis capaces de se adaptaren aos cambios sociais. Sabemos, tamén, que os nosos nenos e nenas vivirán en sociedades heteroxéneas. Xa que logo, o recoñecemento da multiculturalidade e a necesidade dunha educación en clave intercultural debe entenderse como asunto de todas as escolas e non só daquelas nas que a diversidade é recoñecida por evidente (inmigrantes, minorías étnicas,...).

Pero, a nosa escola segue atrapada na contradición entre a contumaz realidade plural e a caduca ideoloxía homoxeneizadora que fora a esencia do ente. A realidade dos feitos concrétase na cotidianidade de cada unha das escolas que, día a día, se converte en caixa de resoancia da actualidade social, debendo reinventar o discurso

---

<sup>172</sup>Só durante o ano 2003, saíron de Galiza en busca de traballo máis de vintedúas mil persoas, 20.297 fixérono noutros territorios españois e 2.251 no estranxeiro (INE, 2004b).

pedagógico a marchas forzadas, e deseñando novas estratexias e obxectivos para intentar sobrevivir.

Pola contra, o motor ideolóxico da institución arrinca do mesmo corazón do poder político que, valéndose de diversos instrumentos, crea a cultura. Ningún mecanismo é tan poderoso a estes efectos como a escola que ten sido o gran medio de nacionalización, ou sexa, de asimilación cara adentro e segregación cara fóra. Asimilación das minorías, territoriais ou non, como as nacionalidades ou os xitanos, por exemplo; e segregación respecto aos demais estados nacionais e dos cidadáns procedentes deles (Fernández Enguita, 2003).

Cumprindo fielmente este papel homoxeneizador, a escola ten obviado calquera indicio de diversidade cultural interna; o sistema educativo foi, durante tempo e tempo, idéntico en todo o territorio estatal. Pouco importou a existencia doutras linguas ou doutras realidades culturais. En ningún sitio se contemplou xamais, a problemática da escolarización dos fillos dos migrantes interiores ou dos chegados á cidade procedentes do campo, como unha cuestión de entendemento entre culturas. A cultura, supoñíase, era, en esencia, unha en todo o Estado. Candau (1990, 6) confirma este papel da escola da seguinte maneira:

Para algunos autores la cultura escolar, que se manifiesta sobre todo en el llamado “currículum oculto”, va en relación con un tipo determinado de cultura urbana, de clase media, que es expresión de la llamada cultura de la modernidad. Todo sujeto que presenta una cultura distinta sufre un proceso de “aculturación” en la escuela, que muchas veces ignora o rechaza los valores culturales propios de su cultura de origen.

Hoxe, cando a Europa do século XXI se confirma coma un mosaico multirracial e pluricultural, cando as sociedades española e galega avanza polo camiño da multiculturalidade e do pluralismo nacional e racial, xa non resulta válido un modelo social nin escolar baseado na homoxeneidade cultural, identitaria e asiolóxica. En saber harmonizar a dimensión universalista aberta e a conveniente lealtade étnica e patria consiste, afirma Calvo (2006), o desafío deste novo milenio; e nesta tarefa, a escola, e singularmente o profesorado, son os axentes privilexiados e cruciais.

Un achegamento ao fenómeno crecente da incorporación de alumnos inmigrantes, diferentes pola súa lingua, cultura ou relixión, ás nosas escolas, permitíranos comprender mellor a dimensión desa tarefa a que se enfronta a escola.

### **6.1. ACHEGAMENTO Á POBOACIÓN ESCOLAR ESTRANXEIRA NOS CONTEXTOS ESPAÑOL E GALEGO**

Comezaremos, antes de nada, por facernos eco da observación introducida por García Castaño (1999) en relación á dificultade para realizar un estudo que cuantifique a presenza dos fillos de estranxeiros nas escolas. Certas discrepancias entre os datos reflectidos nas diferentes estatísticas xorden das propias dificultades para obtelos dos centros escolares. Estas dificultades aparecen, segundo o autor, á hora de establecer a categoría de estranxeiro: nalgúns casos, compútanse como nenos estranxeiros os que proceden dunha cultura determinada referíndose a ela pola nacionalidade do seu pai ou nai (“os marroquís” como xenérico de cultura árabe, por exemplo); outras veces, cando o alumno leva moito tempo residindo no territorio español ou non evidencia problemas de integración, deixa de ser considerado estranxeiro, independentemente da súa condición xurídica. Existe, aínda, outro motivo de desaxuste nos datos, que deriva da situación administrativa na que se encontran os seus pais. Como xa referíramos anteriormente, os estranxeiros residentes, e polo tanto os seus fillos tamén, figuran, como é natural, nas estatísticas oficiais de estranxeiría; pero existen tamén estranxeiros que non teñen a súa situación regularizada, polo que, nin eles nin os seus descendentes, aparecen nestas estatísticas –aínda que si poidan aparecer nos Censos de Poboación e Vivenda–, malia que estes últimos, no caso de estaren escolarizados, aparecen nas estatísticas das administracións educativas.

Por último, tampouco se nos pode escapar a dificultade engadida que se presenta de barallarmos o termo “inmigrante”. A procedencia xeográfica, a cultura de orixe, a lingua, etc. son algúns dos elementos que, con frecuencia, complican e distorsionan a tentativa de categorización do alumnado non autóctono; de maneira que nós, nos referiremos ao “alumnado estranxeiro”, obviando outras consideracións.

**Táboa II.26. Evolución do alumnado estranxeiro non universitario no Estado, segundo ensinanza. Cursos 1998-99/ 2005-06**

	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
<b>TOTAL</b>	80.687	107.301	141.868	207.252	309.058	402.116	459.291	529.461
<b>E. Infantil</b>	12.387	17.148	24.571	39.048	60.042	78.986	85.799	93.299
<b>E. Primaria</b>	34.017	43.943	59.387	87.685	132.453	174.722	198.165	228.072
<b>E. Especial</b>	178	330	428	560	965	1.331	1.572	2.028
<b>E.S.O.</b>	22.558	29.644	38.163	55.246	80.286	107.533	124.714	146.387
<b>Bacharelatos<sup>173</sup></b>	6.296	6.235	7.061	8.605	12.099	15.520	19.160	21.828
<b>F.P.<sup>174</sup></b>	1.238	836		114	4	---	---	---
<b>Ciclos/Mód<sup>175</sup></b>	1.092	2.123	3.575 <sup>176</sup>	4.778	7.976	11.540 <sup>177</sup>	15.327 <sup>178</sup>	19.262
<b>P.Garantía Social</b>	417	681	999	1.836	2.487	3.142	3.928	4.801
<b>EE. Artísticas<sup>179</sup></b>	---	242	349	670	839	1.330	1.816	1.999
<b>EE. Idiomas</b>	---	3.342	4.275	5.294	5.820	8.022	8.795	11.767
<b>EE. Deportivas</b>	---	---	---	---	---	---	15	18
<b>Non consta</b>	2.504	2.777	3.060	3.416	6.087	---	---	---

FONTE: MEC (2003a,2003b, 2004a, 2004b, 2005,2006b).

O primeiro que cómpre dicir sobre a poboación estranxeira escolarizada en niveis non universitarios no conxunto do Estado, é que se trata dun colectivo en progresivo aumento, como se constata nas Táboas II.26 e II.27, experimentando unha variación porcentual do 556,2% entre os valores absolutos acadados no curso 2005-06 e os de 1998-99; do 283,03% entre os valores rexistrados entre 2002-03 e 1998-99; e do 639,94% no intervalo 1991-92/2002-03. Ben é certo que este incremento non foi regular nin se produciu coa mesma intensidade ao longo dos anos. No curso 1999-00 ten lugar un aumento considerable de escolares estranxeiros (+26.614) que fai incrementar este sector poboacional nun 33% a respecto do curso anterior; non obstante, o maior incremento no período do que estamos a falar producírase durante o curso 2002-03 (+101.806) significando unha variación do 49,2% en relación a 2001-02. A partir dese momento van descendendo as incorporacións de alumnos inmigrantes ao sistema escolar, ata ir acadando variacións porcentuais interanuais máis discretas.

<sup>173</sup> Inclúe BUP, COU e Bacharelatos LOXSE, tanto da modalidade presencial como a distancia.

<sup>174</sup> Referido ao total de F.P. I e F.P. II.

<sup>175</sup> Inclúe Ciclos Formativos de Grao Medio e de Grao Superior, modalidade presencial e a distancia.

<sup>176</sup> Inclúe F.P. II máis Ciclos Formativos.

<sup>177</sup> Inclúe o alumnado estranxeiro que cursa Ciclos Formativos de F.P. (presencial e a distancia) e F.P.II.

<sup>178</sup> Inclúe alumnado estranxeiro que cursa Ciclos Formativos de F.P. (presencial e a distancia).

<sup>179</sup> Inclúe as ensinanzas de Artes Plásticas e Deseño, da Música, da Danza e de Arte Dramática.

**Táboa II.27. Incrementos interanuais do alumnado estranxeiro no Estado (%). Cursos 1991-92/ 2005-06**

1991-92/ 1992-93 variación %	1996-97/ 1997-98 variación %	1997-98/ 1998-99 variación %	1998-99/ 1999-00 variación %	1999-00/ 2000-01 variación %	2000-01/ 2001-02 variación %	2001-02/ 2002-03 variación %	2002-03/ 2003-04 variación %	2003-04/ 2004-05 variación %	2004-05/ 2005-06 variación %
18,5	15,4	11,5	33	32,2	45,9	49,2	30,1	14,1	15,3

FONTE: MEC (2003a e 2006a).

O alumnado estranxeiro escolarizado en Galiza representa, en realidade, unha pequena porcentaxe do total no Estado, a penas o 1,7% durante o curso 2005-06, o que supón unha variación negativa do -0,3% en relación aos datos de 1998-99 (2%). Isto significa que, malia aumentar, ano tras ano, o volume do alumnado estranxeiro na Comunidade, mesmo con variacións interanuais porcentuais superiores nalgúns períodos escolares ás que se obteñen no conxunto do Estado (ver Gráfica II.31, p. 306), a comunidade escolar estranxeira de Galiza perde valor relativo en relación á do conxunto estatal.

**Táboa II.28. Incrementos interanuais do alumnado estranxeiro en Galiza (%). Cursos 1991-92/ 2005-06**

1991-92/ 1992-93 variación %	1996-97/ 1997-98 variación %	1997-98/ 1998-99 variación %	1998-99/ 1999-00 variación %	1999-00/ 2000-01 variación %	2000-01/ 2001-02 variación %	2001-02/ 2002-03 variación %	2002-03/ 2003-04 variación %	2003-04/ 2004-05 variación %	2004-05/ 2005-06 variación %
0,1	7%	4,3	18,7	25,5	48,8	52	23	8,9	25,3

FONTE: MEC (2003a e 2006a).

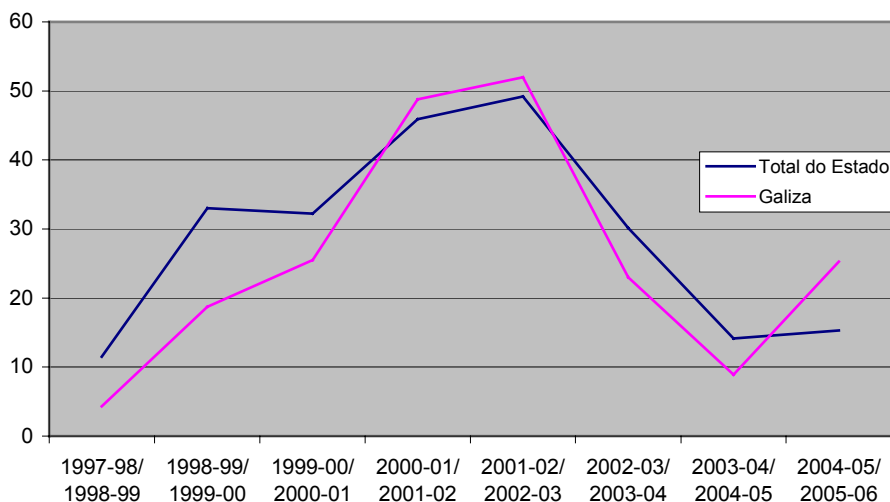
En canto á evolución do colectivo, a pauta seguida en Galiza é similar á do conxunto do Estado, é dicir, o progresivo e ininterrompido aumento neste sector da poboación é constatable. Agora ben, hai certos rasgos comportamentais diferentes que convén salientar.

Tomando o estudo a partir do curso 1991-92, o volume total de alumnado no Estado é, nesa altura, o máis pequeno que se rexistra en toda a serie ata o curso 2005-06, de maneira que a variación rexistrada a partir dese momento en cada ano escolar en relación ao anterior, é sempre positiva. Non ocorre o mesmo en Galiza. Así, o continxente contabilizado en 1991-92 ascende a 3.737 alumnos (9,6% do total español).

Daquela, Galiza ocupaba o cuarto lugar entre as CC.AA. con maior número de alumnos foráneos.

A partir dese curso, a poboación escolar galega vai descendendo, seguindo unha liña diverxente á que traza a dinámica estatal, e mesmo a variación experimentada entre os cursos 1991-92 e 1996-97 dá un saldo de -61%. A partir de 1997-98 os valores comezan a recuperarse, pero aquelas cifras acadadas no curso 1991-92 non serán superadas ata 2002-03, ano no que Galiza é a décimo terceira comunidade autónoma por número de alumnos estranxeiros.

**Gráfica II.31. Evolución dos incrementos interanuais do alumnado estranxeiro: comparación Galiza/ conxunto do Estado**



FONTE: Elaboración propia a partir de MEC (2003a e 2006a).

Entre 1998-99 e 2002-03 o incremento consolídase, experimentando neste período unha variación do 226,4%, cifra, non obstante, sensiblemente inferior á rexistrada no Estado no mesmo período (283%). O maior aumento, igual que sucede no conxunto español, prodúcese no curso 2002-03, se ben en Galiza é sensiblemente superior ao do Estado (52% fronte a 49,12%).

Por niveis, o maior contingente de alumnos estranxeiros concéntrase no Ensino Primario, tanto no conxunto do Estado (43,1%) coma en Galiza (43,3%), seguido do Secundario Obrigatorio (27,6% a nivel estatal e 30,4% en Galiza), e do Infantil (17,6% e 13,3%, respectivamente). O ensino secundario posobrigatorio (Bacharelatos, FP e



Ciclos Formativos), ten, polo momento, pouco peso no conxunto español (7,7%), non así no caso galego, onde este sector representa o 10,8% do alumnado estranxeiro non universitario (ver Gráfica II.32, p. 309). A Educación Infantil é, pola súa parte, o nivel que experimenta dentro das Ensinanzas de Réxime Xeral, unha maior variación no período 1998-2006 na nosa Comunidade, un 665,2%, o que significa un incremento moi semellante ao producido no total do Estado para este mesmo nivel (653,2%).

Non dispomos de datos suficientes que nos permitan establecer con rotundidade a razón da diferenza cuantitativa entre os niveis. Probablemente, a media de idade dos residentes estranxeiros, tanto no Estado como en Galiza, sexa a causa dunha poboación escolar tan nova, pero tampouco debemos minimizar os mecanismos selectivos dunha escola que, con frecuencia, penaliza ás minorías.

**Táboa II.29. Evolución do alumnado estranxeiro non universitario en Galiza. Cursos 1998-99/ 2005-06**

	1998-99		1999-00		2000-01		2001-02		2002-03		2003-04		2004-05		2005-06	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
<b>TOTAL</b>	<b>1.625</b>	<b>100</b>	<b>1.929</b>	<b>100</b>	<b>2.421</b>	<b>100</b>	<b>3.118</b>		<b>5.305</b>	<b>100</b>	<b>6.539</b>	<b>100</b>	<b>7.121</b>	<b>100</b>	<b>8.921</b>	<b>100</b>
E. Infantil	155	9,5	191	9,9	244	10,1	362	11,6	731	13,8	919	14,1	978	13,7	1.186	13,3
E. Primaria	688	42,3	811	42	1.008	41,6	1.241	39,8	2.300	43,3	2.703	41,3	3.016	42,4	3.865	43,3
ESO	530	32,6	702	36,4	842	34,8	1.113	35,7	1.705	32,1	2.159	33	2.219	31,2	2.717	30,4
Bacharelatos	159	9,8	108	5,6	149	6,1	208	6,7	349	6,6	460	7,1	480	6,7	488	5,5
FP e/ou C. Formativos	90	5,6	115	6	91	3,8	100	3,2	200	3,8	252	3,8	345	4,8	4788	5,4
P. Garantía Social	---	---	---	---	87	3,6	25	0,8	20	0,4	31	0,5	65	0,9	97	1,1
E. Especial	3	0,2	---	---	---	---	---	---	---	---	15	0,2	18	0,3	21	0,2
EE. Artísticas	---	---	2	0,1	---	---	67	2,1	---	---	---	---	---	---	---	---
EE. Idiomas	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	69	0,8
EE. Deportivas	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Non consta	---	---	---	---	---	---	2	0,1	---	---	---	---	---	---	---	---

FONTE: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2002), para os cursos 1998-99, 1999-00, 2000-01; Datos achegados pola Consellería de Educación e O.U. da Xunta de Galicia, para os cursos 2001-02 e 2002-03; MEC (2004a, 2005, 2006b), para os cursos 2003-04, 2004-05 e 2005-06.

Pese a non ter un volume absoluto espectacular, resulta interesante reparar na evolución das cifras da Educación Especial (E.E.) e dos Programas de Garantía Social (P.G.S.), por canto se conciben como medidas de atención á diversidade e, dalgunha maneira, tamén evidencian o fracaso na E.S.O. Os P.G.S., que acolleron 4.801 alumnos estranxeiros durante o curso 2005-06 no conxunto do Estado (ver Táboa II. 26, p. 304) son a modalidade de ensino non universitario que experimentou desde o curso 1998-99 un maior incremento en poboación estranxeira, nin máis nin menos ca un 1.051,3. Se a

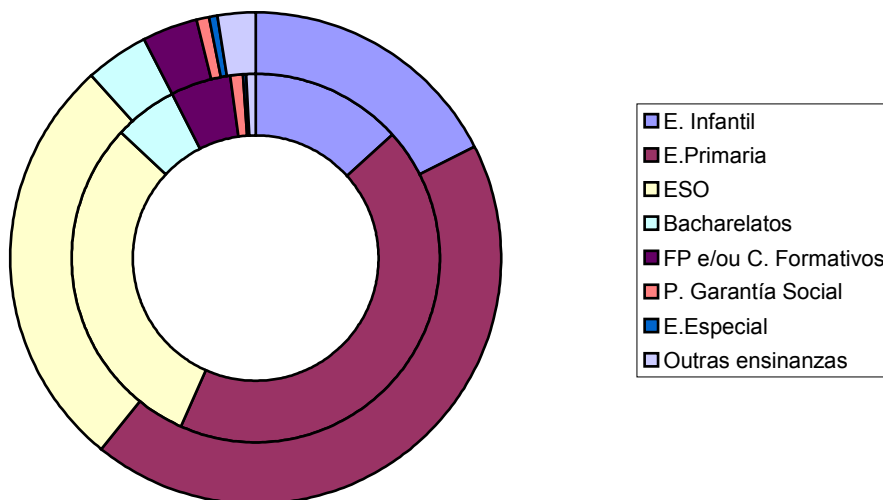
tendencia se confirmase, a medida que o groso do continxente estranxeiro que hoxe se atopa en Primaria vaia promocionando a Secundaria, as cifras de escolarizados nos P.G.S. poderían medrar espectacularmente, o que, por outra parte, non sería unha boa nova<sup>180</sup> se consideramos que poñen de manifesto a realidade do fracaso escolar. Por contra, sorprende que en Galiza a tendencia seguida sexa á inversa: entre o 2000-01, primeiro curso do que temos datos de alumnado estranxeiro matriculado nesta modalidade, e 2002-03 prodúcese un descenso do 77%. A partir de aí iníciase unha recuperación dos valores ata chegar aos 97 alumnos matriculados en 2005-06, o que supón unha variación con relación a 2000-01 do 11,5%.

A Educación Especial é a segunda ensinanza que experimenta no conxunto do Estado un maior aumento nestes anos: o 1.039,3%. Ao contrario que no caso anterior, este dato ten, ao noso entender, un matiz máis positivo, por canto que, sen ser seguramente a mellor solución para enfrontar a problemática específica do alumno inmigrante, evidencia, cando menos, o interese por detectar, diagnosticar e atender as súas descompensacións académicas. No caso galego, os alumnos estranxeiros que reciben apoio na aulas de Educación Especial durante o curso 1998-99 representan o 0,2% do total. Sen embargo, a partir dese momento e ata o 2003-04 desaparece todo tipo de referencia a este tipo de ensinanza (ver Táboa II.29, p. 307). En calquera caso, os datos máis actualizados seguen a reflectir que, ou ben os alumnos estranxeiros que chegan ás escolas galegas non presentan especiais dificultades de aprendizaxe nas destrezas básicas, ou ben que os centros de ensino son quen de arbitrar outras medidas alternativas que faciliten a incorporación deste alumnado ás aulas ordinarias.

---

<sup>180</sup>Os Programas de Garantía Social ofrécense como alternativa a aqueles alumnos autóctonos e estranxeiros que, chegados aos dezaséis anos, teñen escasas ou nulas posibilidades de acadar o título de Graduado en Secundaria. Supoñen, en realidade, a porta que os expulsa do ensino regrado, se ben ofrecen unha oportunidade de retornar ao sistema: cun P.G.S. superado non é preciso agardar aos dezaioito anos para presentarse á proba libre de acceso aos Ciclos Formativos de Grao Medio.

**Gráfica II.32. Alumnado estranxeiro escolarizado no Estado e en Galiza, por clase de ensinanza. Curso 2005-06**



FONTE: Elaboración propia a partir de MEC (2006b).  
(Anel exterior: Total do Estado. Anel interior: Galiza)

Malia todo, hai que dicir que a poboación escolarizada de orixe estranxeira é aínda relativamente escasa, tanto en cifras absolutas como relativas, a respecto dos escolares autóctonos: no curso 2003-04 o alumnado estranxeiro no Estado representaba o 5,8% do total do alumnado escolarizado, fronte ao 95,5% que supoñía o alumnado autóctono, é dicir, 1 escolar estranxeiro por cada 16 españois. Claro que, se se establece a comparación coas cifras rexistradas durante o curso 1998-99, a evolución á alza é evidente. Daquela, os estranxeiros representaban unicamente o 1,13% do total escolarizado, fronte ao 98,87% de escolares autóctonos, ou sexa, aproximadamente 1 alumno de fóra por cada 87 españois. De maneira que, en cinco cursos, o continxente escolar estranxeiro non universitario multiplicouse cáseque por cinco, mentres que o autóctono o facía unicamente por 0,9 (ver Táboa II.30, p. 310).

En Galiza, a representatividade do alumnado estranxeiro en relación ao autóctono é aínda máis cativa: o 1,7% no curso 2003-04, é dicir, que por cada 59 alumnos de aquí, un é de fóra. Sen embargo, ao igual que sucede a nivel español, a tendencia é alcista. Entre os cursos 1998-99 e 2000-01 o incremento porcentual do alumnado estranxeiro sobre o autóctono, era de unha décima por curso. Coincidindo co incremento da chegada de inmigrantes á Comunidade, a presenza de alumnos

estranxeiros nas escolas galegas comeza a medrar a maior ritmo, de maneira que a proporción acadada en 2002-03 supón un aumento de 6 décimas a respecto dos valores do curso anterior (ver Táboa II.31, p. 311).

**Táboa II.30. Relación entre o alumnado estranxeiro non universitario e o alumnado autóctono. Total Estado. 1998-99/ 2003-04**

Curso	Alumnado total	Alumnado autóctono	%	Alumnado estranxeiro	%
1998-99	7.128.251	7.047.564	98,9	80.687	1,1
1999-00	6.972.500	6.865.199	98,5	107.301	1,5
2000-01	6.888.363	6.746.495	97,9	141.868	2,1
2001-02	6.817.322	6.610.070	97	207.252	3
2002-03	6.850.823	6.541.765	95,5	309.058	4,5
2003-04	6.903.063	6.500.947	94,2	402.116	5,8

FONTE: MEC (2003a e 2006c).

A análise dos datos verquidos nas Táboas II.30 e II.31 permítenos aínda unha observación. As cifras evidencian o descenso xeral da poboación escolar no Estado. Hai que pensar que no curso escolar 1991-92 rexistrábase un total de máis de oito millóns de escolares e que en 2003-04 non chegaban nin aos sete millóns, o que representa unha perda de máis de un millón de alumnos non universitarios en doce cursos escolares, por máis que nos últimos se aprecie un lixeiro repunte. Ao detérmonos na distribución deste alumnado, segundo sexa ou non estranxeiro, observamos que, mentres o número de escolares españoles continúa descendendo, o dos estranxeiros aumenta. De seguir así a tendencia albiscada, podemos prever que a recuperación das cifras de escolarización no Estado estarán estreitamente vencelladas aos fluxos migratorios de entrada.

En Galiza, malia a modestia das cifras, a tendencia é semellante. Entre os cursos 1992-93 e 2002-03, pérdense na Comunidade preto de 150.000 alumnos non universitarios. Reparando na serie reflectida na Táboa II.31 (p. 311), obsérvase que entre os cursos 1998-99 e 2003-04 o número total de alumnos nas escolas galegas descende en 60.306. Se consideramos a evolución atendendo á procedencia destes alumnos, a inclinación parece clara: descende lenta, pero ininterrompidamente o volume de alumnado autóctono, mentres que se incrementa na mesma medida a presenza de alumnos estranxeiros, se ben este medre non abonda aínda para compensar a perda xeral de escolares nas aulas galegas.

**Táboa II.31. Relación entre o alumnado estranxeiro non universitario e o alumnado autóctono. Galiza. 1989-99/ 2003-04**

Curso	Alumnado total	Alumnado autóctono	%	Alumnado estranxeiro	%
1998-99	449.903	448.278	99,6	1.625	0,4
1999-00	430.026	428.097	99,5	1.929	0,5
2000-01	413.154	410.733	99,4	2.421	0,6
2001-02	400.231	397.113	99,2	3.118	0,8
2002-03	394.548	389.243	98,6	5.305	1,4
2003-04	389.597	383.058	98,3	6.539	1,7

FONTE: MEC (2003a e 2006c) e Datos aportados pola Consellería de Educación e O. U. da Xunta de Galicia.

En canto ao **tipo de centro**, no que se escolarizan os alumnos estranxeiros, resulta difícil ir máis alá do curso 1996-97 para analizar a evolución, ao ser este o primeiro no que aparece desagregada a información da incorporación ao ensino público ou privado. En todo caso, os datos máis recentes aos que nos referiremos para o conxunto do Estado corresponden ao curso 2005-06, por comparación cos de 2001-02, cando a incorporación de nenos inmigrantes á escola comeza a ser máis notable.

Aínda que se observa unha pequena variación entre os dous períodos, as cifras son claras: a maior parte dos alumnos de fóra están escolarizados en centros públicos (82,1% fronte a 17,9%); e a evolución dos datos parece confirmar a tendencia ao incremento: en catro cursos aumentou tres puntos porcentuais o volume de alumnado estranxeiro escolarizado en centros públicos. Nunha análise máis polo miúdo descubrimos, ademais, que non hai absolutamente ningunha etapa ou ensinanza na que sexa superior o alumnado estranxeiro escolarizado en centros privados, aínda que si salientaremos ese dato sorprendente que afecta a aqueles cuxa ensinanza “non consta” (curso 2001-02) e que só figuran na conta dos centros privados (ver Táboa II.32, p. 312).

**Táboa II.32. Distribución do alumnado estranxeiro non universitario no Estado, segundo tipo de centro**

	CENTROS PÚBLICOS				CENTROS PRIVADOS			
	2001-02		2005-06		2001-02		2005-06	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
<b>TOTAL</b>	<b>163.823</b>	<b>79</b>	<b>434.758</b>	<b>82,1</b>	<b>43.429</b>	<b>21</b>	<b>94.703</b>	<b>17,9</b>
<b>E. Infantil</b>	30.937	79,2	76.268	81,7	8.111	20,8	17.031	18,3
<b>E. Primaria</b>	70.764	80,7	189.016	82,9	16.921	19,3	39.056	17,1
<b>E. Especial</b>	350	62,5	1.281	63,2	210	37,5	747	36,8
<b>E.S.O.</b>	44.012	79,6	117.488	80,3	11.234	20,4	28.899	19,7
<b>Bacharelatos</b>	7.053	82	18.607	85,2	1.552	18	3.221	14,8
<b>F.P. II e CC.</b>	3.587	73,3	15.098	78,4	1.305	26,7	4.164	21,6
<b>Formativos</b>								
<b>P.G.S.</b>	1180	64,3	3.333	69,4	656	35,7	1.468	30,6
<b>EE. Artísticas</b>	646	96,4	1.899	95	24	3,6	100	5
<b>EE. Idiomas</b>	5.294	100	11.767	100	0	0	0	0
<b>EE. Deportivas</b>	---	---	1	5,6	---	---	17	94,4
<b>Non consta</b>	0	0	---	---	3.416	100	---	---

FONTE: MEC (2003a e 2006b).

En Galiza, de acordo cos datos dos mesmos cursos, a distribución do alumnado estranxeiro segundo tipo de centro mantén a mesma pauta ca no conxunto do Estado; é dicir, a maioría destes rapaces escolarízanse na escola pública. As cifras de 2005-06 arroxan, ademais, porcentaxes moi similares, agás algunha excepción, entre esta Comunidade e o conxunto estatal.

Observamos, non obstante, un comportamento que non queremos pasar por alto. Malia que, como dixemos, as porcentaxes de distribución entre os centros públicos e os privados respaldan a tónica xeral do total estatal, en Galiza parece estar ocorrendo á inversa do que no conxunto español. Así, mentres neste último caso aumenta a proporción de escolarización pública, aquí descende, en concreto, 2,3 puntos porcentuais. É difícil averiguar a causa. Ben pode ser porque na nosa Comunidade os mecanismos de asignación de praza escolar estean a funcionar de xeito máis ecuánime, ou ben pola mesma natureza do fenómeno inmigratorio galego. Na maioría das cidades galegas os centros privados concertados están ubicados desde tempo atrás en barrios céntricos, polo que os rapaces residentes nestes barrios optan a unha praza concertada nestas escolas. Puidera ser que unha parte significativa da inmigración que chega a Galiza se instale nesas zonas e esa sexa a razón de que vaia en aumento, á diferenza do que sucede no conxunto do Estado, a escolarización en centros privados. Non deixa de ser, naturalmente, unha razón hipotética, pero que gardaría relación con esa

especificidade que apuntaba Izquierdo (2000) da inmigración galega, xa comentada en páxinas anteriores: nivel cultural alto, proxecto de vida digno, etc. (ver pp. 275-276).

**Táboa II.33. Distribución do alumnado estranxeiro non universitario en Galiza, segundo tipo de centro**

	CENTROS PÚBLICOS				CENTROS PRIVADOS CONCERTADOS				C. PRIVADOS NON CONCERTADOS			
	2000-01		2005-06		2000-01		2005-06*		2000-01		2005-06	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
<b>TOTAL</b>	<b>1.978</b>	<b>85,0</b>	<b>7.379</b>	<b>82,7</b>	<b>300</b>	<b>13,0</b>	<b>1.542</b>	<b>17,3</b>	<b>47</b>	<b>2,0</b>	---	---
<b>E. Infantil</b>	217	89,0	969	81,5	24	9,8	220	18,5	3	1,2	---	---
<b>E. Primaria</b>	860	85,3	3.118	80,7	132	13,1	747	19,3	16	1,6	---	---
<b>ESO</b>	711	84,4	2.242	82,5	116	13,8	475	17,5	15	1,8	---	---
<b>Bacharelatos</b>	128	86,0	445	91,2	12	8,0	43	8,8	9	6,0	---	---
<b>C. Formativos e FP II</b>	54	76,1	439	91,8	13	18,3	39	8,2	4	5,6	---	---
<b>P.G. Social</b>	8	72,7	80	82,5	3	27,3	17	17,5	0	0	---	---
<b>E. Especial</b>	---	---	20	95,2	---	---	1	4,8	---	---	---	---
<b>EE. Artísticas</b>	---	---	0	---	---	---	0	0	---	---	---	---
<b>EE. de Idiomas</b>	---	---	69	100	---	---	0	0	---	---	---	---
<b>EE. Deportivas</b>	---	---	0	0	---	---	0	0	---	---	---	---

FONTE: Datos proporcionados pola Consellería de Educación e O.U. da Xunta de Galicia (curso 2000-01) e MEC (2006b), para o curso 2005-06.

\* Os datos ofrecidos polo MEC para o curso 2005-06 non distinguen entre centros privados concertados e non concertados. Optamos por asignalos á privada concertada por entender que é a maioritaria e que, ademais non fai variar substancialmente a interpretación nas tendencias.

Como é natural, a **procedencia** dos alumnos aparece relacionada coa procedencia xeral do continxente de estranxeiros no Estado. Así, europeos, africanos e iberoamericanos están máis representados nas escolas españolas ca o resto de estranxeiros (ver Táboa II.34, p. 314).

Segundo as últimas estatísticas consultadas, no curso 2005-06 o grupo máis numeroso de alumnos estranxeiros non universitarios era o formado polos orixinais de América do Sur (43,5%), seguido dos africanos (19,5%) e dos europeos (27,2%). Este último, o dos europeos, presenta unha peculiaridade digna de ser comentada e que fai referencia á súa distribución interna, ou á súa composición, se se prefire. No curso 1991-92 o alumnado procedente dos países da U.E. representaba o 39,6% dos estudantes estranxeiros no Estado, o que o supoñía a maior porcentaxe do total; mentres que os europeos extracomunitarios ficaban só cun 6,4% de representatividade. A partir

deste momento, aínda que ambos os dous grupos medran non o fan ao mesmo ritmo. Así, entre 1991-92 e 2005-06 o incremento experimentado polos primeiros sitúase no 369,7%, cunha perda de peso porcentual progresiva que chega hoxe aos 26 puntos porcentuais. Pola contra, os non comunitarios sofren unha variación no mesmo intervalo do 2.844,4%, cun incremento constante cifrado en algo máis de 7 puntos porcentuais no último curso; e todo isto malia as ampliacións da U.E., particularmente a de 2004<sup>181</sup>.

**Táboa II.34. Evolución do alumnado estranxeiro non universitario no Estado, por continente de procedencia. 1991-92/ 2005-06**

	1991-92*		1992-93*		1996-97*		1997-98*		2001-02		2002-03		2005-06	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
<b>TOTAL</b>	38.927	100	46.111	100	62.707	100	72.363	100	207.252	100	309.058	100	529.461	100
<b>U.E.</b>	15.400	39,6	15.934	34,6	19.176	30,6	20.673	28,6	34.416	16,6	43.525	14,1	72.341	13,6
<b>Resto</b>	2.451	6,4	4.031	8,7	4.811	7,7	5.218	7,2	19.992	9,7	35.982	11,6	72.167	13,6
<b>Europa</b>														
<b>África</b>	6.217	16	8.211	17,8	17.076	27,2	21.458	29,7	48.887	23,6	60.613	19,6	103.112	19,5
<b>América Norte</b>	1.855	4,8	2.068	4,5	2.008	3,2	2.135	3	3.664	1,8	3.972	1,3	5.537	1,1
<b>América Central</b>	1.083	2,8	1.723	3,7	3.161	5	4.184	5,8	10.729	5,2	13.171	4,2	19.013	3,6
<b>América do Sur</b>	8.689	22,3	10.137	22	10.961	17,5	12.283	17	76.545	37	136.205	44,1	230.381	43,5
<b>Asia</b>	3.105	8	3.849	8,3	5.417	8,6	6.291	8,7	12.209	5,9	14.887	4,8	25.329	4,8
<b>Oceanía</b>	127	0,3	158	0,4	97	0,2	107	0,1	169	0,1	188	0,1	280	0,1
<b>N/C</b>	-	-	-	-	-	-	14	0,1	641	0,3	515	0,2	1.301	0,2

FONTE: MTAS (2002) e MEC (2003a, 2003b, 2004b, 2005 e 2006b).

\* Os datos correspondentes a 1991-92, 1992-93, 1996-97 e 1997-98 non inclúen o alumnado estranxeiro que cursaba ensinanzas de Réxime Especial (Artísticas, Idiomas e Deportivas).

O colectivo de africanos, que ocupaba o terceiro lugar durante o curso 1991-92 (16,0%), pasou a situarse á cabeza durante o curso 1997-98 cun total de 21.458 efectivos (29,7%), para ir perdendo progresivamente posicións porcentuais (19,5% en 2005-06) nunha curva inversa á seguida polos iberoamericanos (ver Táboa II.34). Durante o período que consideramos incrementou o seu volume en 96.895 escolares

<sup>181</sup>A ampliación da U.E. de 1995 (Austria, Finlandia e Suecia) resulta pouco significativa a efectos de cómputo de alumnos estranxeiros nas escolas españolas, ao contrario do que sucede coa de 2004 (Polonia, Hungría, Chequia, Eslovaquia, Eslovenia, Lituania, Letonia, Estonia, Chipre e Malta). Teñamos en conta que no curso 2003-04 o 12,3% dos alumnos estranxeiros non comunitarios procedía dos países da última ampliación e que, a partir de 2004-05, pasaron xa a engordar as cifras dos comunitarios.

Durante o curso 2004-05 os escolares inmigrantes procedentes de Bulgaria (10.673) e de Romanía (29.525) representaban o 70% dos extracomunitarios. A incorporación destes dous países á U.E. en xaneiro de 2007 fará, previsiblemente, variar substancialmente a tendencia na evolución das estatísticas a partir do curso 2007-08.

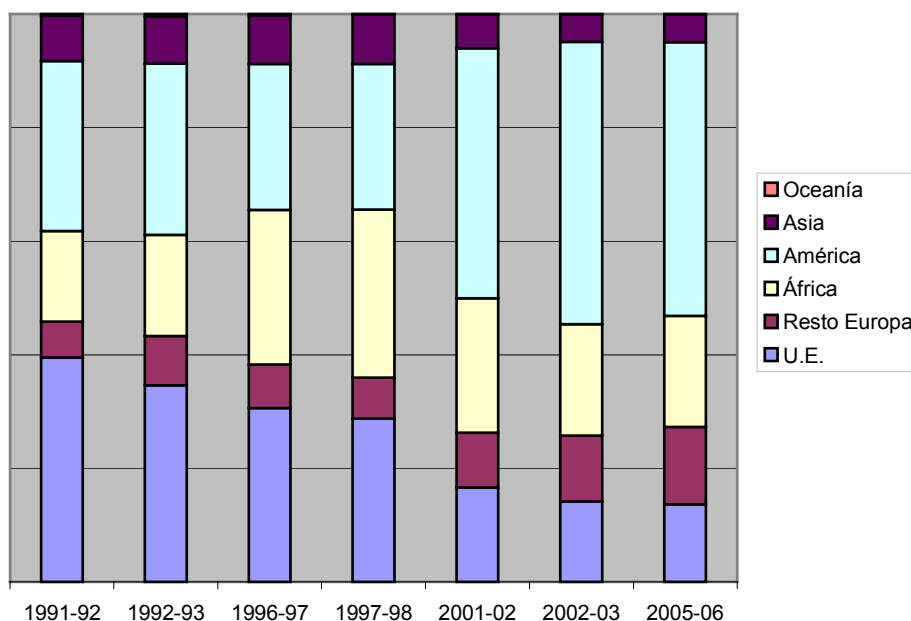


experimentando unha variación desde 1991-92 do 1.558,5%. A tendencia parece apuntar a que continúe o medre en cifras absolutas, pero a que se perda peso relativo.

O continxente dos iberoamericanos é, con diferenza, o de maior volume nestes momentos (230.381), o que ten medrado máis en termos absolutos desde 1991-92 (+221.692) e o que experimentou unha maior variación desde ese curso ata o 2005-06 (2.551,4%). A tendencia parece indicar a continuidade no aumento absoluta e porcentualmente.

Na Gráfica II.33 pódese ver de xeito máis plástico a evolución da representación porcentual dos continxentes escolares máis significativos, segundo continente de procedencia e a tendencia que se albisca para o futuro.

**Gráfica II.33. Evolución da representación porcentual do alumnado estranxeiro no Estado, segundo procedencia**



FONTE: Elaboración propia a partir de Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2002) e MEC (2003a, 2003b, 2004b, 2005 e 2006b).

Sen embargo, é quizais a relación entre o total de residentes estranxeiros e o número de alumnos da mesma procedencia, o indicador máis interesante á hora de caracterizar os fluxos migratorios de entrada neste momento e mesmo de tentar un pronóstico para os vindeiros anos (ver Táboa II.35, p. 317).

A primeira observación que podemos facer é que non existe unha relación estritamente directa entre o volume do continxente total e o do alumnos ao longo dos anos. Así, África e a U.E., que contaban cos colectivos totais máis numerosos en 2002, eran, sen embargo, os que tiñan unha menor proporción de compatriotas escolares. No caso das persoas de procedencia africana o perfil tipo responde ao de individuo xove que emigra sen familia e, unha vez asentado, inicia o proceso de reagrupamento. Neste sentido, a evolución da porcentaxe de escolares, se exceptuamos a caída xeral que se observa en 2005, pode ser indicativa de que este proceso xa está en curso, co que cabería agardar un progresivo incremento de rapaces africanos nas nosas escolas<sup>182</sup>.

No caso dos europeos da U.E. non podemos pensar nun hipotético reagrupamento familiar, xa que ao estaren incluídos no réxime comunitario non precisan tramitación algunha para regularizarse. Probablemente se trata dun colectivo cunha media de idade elevada –residentes xubilados en moitos casos–, taxa de natalidade baixa ou mesmo residentes temporais –directivos e traballadores destinados pola empresa que permanecen no territorio español por un período de tempo, e, ao cabo, retornan aos seus países–. Isto quizais explicaría, alomenos parcialmente, a tradicional baixa relación entre escolares e total de residentes.

Os europeos extracomunitarios, xunto cos iberoamericanos, manteñen ao longo da serie as proporcións máis elevadas con relación á súa poboación escolar. Cun continxente similar ao dos europeos da UE, os extracomunitarios presentan unha taxa de poboación escolar que en 2004 era case tres veces superior, reducíndose en 2006 a menos do dobre.

No caso dos iberoamericanos, a relación entre número de escolares e residentes totales increméntase notablemente co inicio do milenio e acada os valores máis importantes en 2002. Nesa altura o colectivo ocupaba a terceira posición en canto a volume total e, sen embargo, constituían o grupo máis numeroso de alumnos<sup>183</sup>. Nacionais como arxentinos (34,4%), bolivianos (32,5%) ou ecuatorianos (26,2%) con

---

<sup>182</sup>Se consideramos os países de procedencia, Marrocos, país que posúe o maior *stock* de estranxeiros en territorio español, ten menor proporción de alumnos no sistema escolar español (16,7%) que, por exemplo, Arxentina que ten un volume de residentes equivalente á sexta parte do total de marroquís (34,4%) (curso 2005-06).

<sup>183</sup>Por países os alumnos ecuatorianos (57.129) e colombianos (35.958) eran os máis representados (curso 2002-03), da mesma maneira que son os iberoamericanos máis representados no *stock* xeral de residentes no conxunto do Estado.

valores claramente superiores á media en 2005-06 (23,4%) contribúen a elevar as taxas de escolares entre o total de residentes. Ademais dunha imaxinable taxa de natalidade elevada, pódese supoñer que se trata dunha inmigración xove e de carácter familiar.

**Táboa II.35. Total de residentes estranxeiros e alumnado estranxeiro no Estado, segundo procedencia.1991-2005**

	EUROPA						ÁFRICA			AMÉRICA DO SUR		
	U.E.			Resto de Europa			Tot. Resid.	Alum.	%	Tot. Resid.	Alum.	%
	Tot. Resid.	Alum.	%	Tot. Resid.	Alum.	%						
<b>1991</b> <sup>184</sup>	158.243	15.400	9,73	22.203	2.451	11,04	62.924	6.217	9,88	53.279	8.689	16,31
<b>1992</b>	173.140	15.934	9,20	23.844	4.031	16,90	71.292	8.211	11,52	57.189	10.137	17,73
<b>1996</b>	251.919	19.176	7,61	22.162	4.811	21,71	98.820	17.076	17,28	70.796	10.961	15,48
<b>1997</b>	260.599	20.673	7,93	28.485	5.218	18,32	142.816	21.458	15,02	74.398	12.283	16,51
<b>2001</b>	325.511	34.416	10,57	87.011	19.992	22,98	304.149	48.887	16,07	223.607	76.545	34,23
<b>2002</b>	355.895	43.525	12,23	117.349	35.982	30,66	366.518	60.613	16,54	297.194	136.205	45,83
<b>2003</b>	406.199	49.959	12,3	154.001	50.309	32,6	432.662	75.923	17,5	514.485	186.758	36,3
<b>2004</b>	498.875	62.251	12,5	168.900	57.389	34	498.507	87.954	17,6	649.122	205.488	31,6
<b>2005</b>	569.284	72.341	12,7	337.177	72.167	21,4	649.251	103.112	15,8	986.178	230.381	23,4

FONTE: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2002); Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración (2004a, 2005 e 2006a) e MEC (2006b).

Na Comunidade galega existe tamén unha lóxica correlación entre a nacionalidade do alumnado e a do colectivo total de inmigrantes, aínda que esta non é exactamente proporcional, como iremos vendo. Por outra parte, a relación entre o total de inmigrantes con permiso de residencia e o número de alumnos non universitarios é do 16,2%, lixeiramente inferior á do conxunto do Estado (19,3%).

En termos absolutos, o continxente colombiano é o de maior volume nas nosas escolas, con 1.473 alumnos (curso 2005-06), o que representa o 16,5% de todo o alumnado estranxeiro, ocupando, sen embargo, o colectivo de inmigrantes desta nacionalidade o segundo lugar do total de estranxeiros en Galiza, por detrás de Portugal. A variación experimentada por estes escolares sitúase no 283,6%, lixeiramente por riba da media, con respecto ás cifras de 2000-01, cando ocupaba o segundo lugar polo seu volume (ver Táboa II.36, p. 318).

Os portugueses, sen embargo, malia seren o colectivo de estranxeiros máis importante en Galiza, ocupan o sexto lugar en canto á poboación en idade escolar,

<sup>184</sup>Para os efectos do cómputo de residentes totais tómase como referencia o 31 de decembro do ano que se cita; para os datos do alumnado considérase o curso académico correspondente a ese ano. Poremos como exemplo o ano 1991, entenderemos que o total de residentes é a efectos de 31 de decembro dese ano, mentres que para os alumnos será o curso 1991-92.

representando esta última só un 0,06% en relación ao total desa nacionalidade en Galiza (ver Gráfica II.34, p. 319) . Estes alumnos non representan máis ca o 6,9% de todo o alumnado estranxeiro na Comunidade, e a tendencia é a que esta porcentaxe se vexa diminuída, pois a variación experimentada desde o curso 2000-01 ata agora non supera o 4,6% (ver Táboa II.36). Esta inmigración non é nova entre nós, polo que parece lóxico que os seus fillos se atopen xa fóra do ensino non universitario.

**Táboa II.36. Alumnado estranxeiro en Galiza, por nacionalidades.  
2000-01/2005-06**

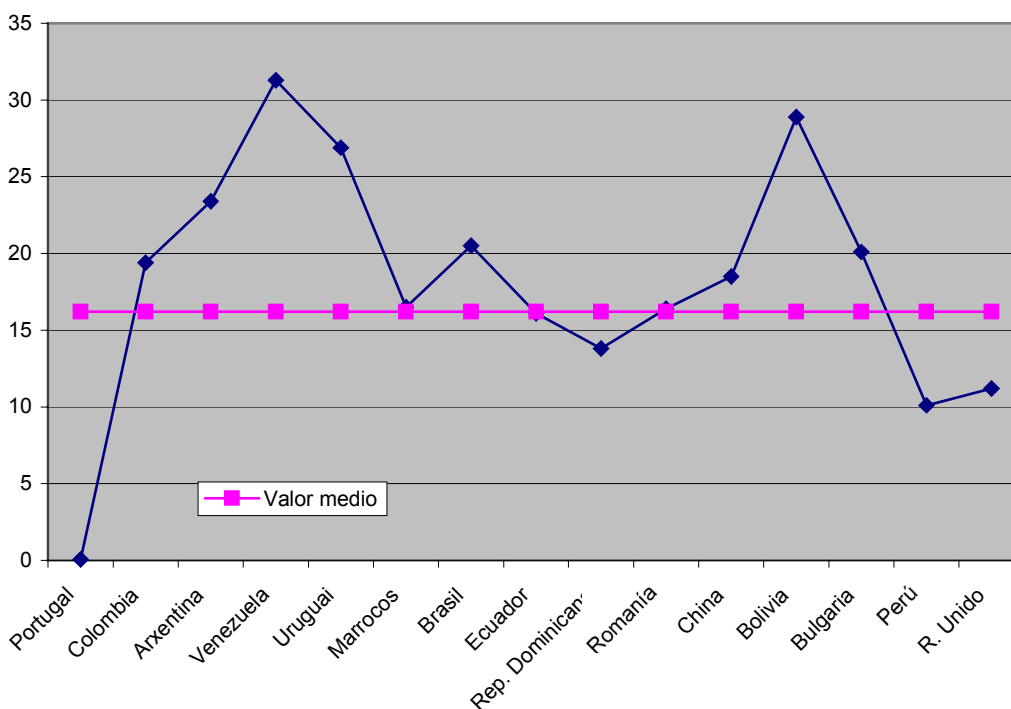
	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2005-06	Variación % 200-01/2005-06
Colombia	384	743	971	1.020	1.473	283,6
Arxentina	142	352	955	1.124	1.145	706,3
Uruguai	36	106	245	489	781	2.069,4
Venezuela	236	272	480	636	778	229,7
Marrocos	239	295	371	475	638	166,9
Portugal	504	509	530	527	620	4,6
Brasil	138	188	247	335	534	286,9
Rep. Dominicana	113	134	171	194	233	106,2
Ecuador	25	65	135	222	215	760
China	62	76	97	123	196	216,1
Romanía	6	11	42	60	180	2.900
Perú	20	18	42	53	170	750
Cuba	86	100	132	137	166	93
Suíza	51	123	140	160	160	213,7
Italia	29	41	75	120	151	420,7
México	24	48	60	43	119	395,8
Chile	17	27	41	92	118	594,1
Bolivia	1	3	8	31	114	11.300
Francia	44	55	48	57	98	122,7
Reino Unido	29	45	57	62	93	220,7
EE.UU.	41	30	64	62	86	109,7
Alemaña	46	45	84	88	82	78,3
Rusia	20	24	36	55	58	190
Bulgaria	5	11	21	23	57	1.040
Guinea Ecuatorial	11	5	20	40	35	218,2
Alxeria	11	18	22	27	33	200
Cabo Verde	10	15	23	26	n/c	160*
Senegal	1	2	17	22	n/c	2.100*
Dominica	17	11	32	20	n/c	17,6*
Angola	29	19	21	19	n/c	-34,5*
<b>Outros países</b>	<b>215</b>	<b>244</b>	<b>325</b>	<b>362</b>	<b>588</b>	<b>68,4*</b>
<b>TOTAL</b>	<b>2.592</b>	<b>3.635</b>	<b>5.507</b>	<b>6.704</b>	<b>8.921</b>	<b>244,2</b>

FONTE: Consellería de Educación e O. U. da Xunta de Galicia, en Faro de Vigo (3 de outubro de 2004). MEC (2006a).

O alumnado arxentino e o uruguaio constitúen o segundo e terceiro grupos máis numerosos de escolares nesta Comunidade (12,8% e 8,7%), cunhas variacións

porcentuais nestes cursos que acadan o 706,3% e 2.069,4%, respectivamente (ver Táboa II.36, p. 318). Como dixéramos anteriormente, a presenza de nacionais do Uruguai estase facendo notar cada vez máis nesta Comunidade, especialmente a partir de 2002, representando en 2005 o 5% dos inmigrantes en Galiza. Os nenos en idade escolar teñen un peso no conxunto dos residentes desta nacionalidade do 26,9%, algo máis de dez puntos por riba da media (ver Gráfica II.34), e na escola supoñen xa o 8,7% dos estranxeiros.

**Gráfica II.34. Peso do alumnado estranxeiro no conxunto de residentes por nacionalidade. Galiza, 2005-06**



FONTE: Elaboración propia a partir de Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración (2006a) e MEC (2006a).

Pola súa parte, os alumnos marroquís, en quinto lugar, representan o 7,1% dos escolares inmigrantes, sen embargo, o seu incremento a respecto de 2000-01, malia ser continuado, atópase 7 puntos porcentuais por baixo da variación media (ver Táboa II.36, p. 318).

Os nacionais de Ecuador, cuxo volume total en Galiza se atopa por debaixo do décimo posto, teñen, sen embargo, cada vez máis presenza nas nosas aulas, e a

tendencia parece continuar á alza, como suxire ese incremento do 760% experimentado nestes cinco cursos, malia rexistrar uns valores absolutos en 2005-06 inferiores aos de 2000-01 (ver Táboa II.36, p. 318).

Como dato curioso, salientaremos que a variación máis espectacular prodúcese entre o alumnado boliviano (11.300%), e, sen embargo, as cifras en termos absolutos son ben discretas (114 alumnos). Algo similar sucede cos escolares de orixe senegalesa, cuxa variación ata 2003-04 é do 2.100%, aínda que o total de efectivos non pasase dos 22 alumnos. O caso contrario protagoníza o alumnado de orixe angolano que sofre unha variación negativa do 34,5% (ver Táboa II.36, p. 318).

Polo que concerne á **distribución xeográfica**, en xeral, as Comunidades Autónomas cos maiores *stocks* de residentes estranxeiros son tamén as que contan co volume maior de escolares estranxeiros, aínda que non sempre na mesma proporción. Por exemplo, Cataluña, co colectivo xeral de estranxeiros máis numeroso ocupa, sen embargo, o segundo lugar por número de alumnos foráneos<sup>185</sup> (110.388, o 20,8% de todo o Estado). Á comunidade de Madrid sucédelle o contrario: sendo no mesmo ano a segunda comunidade por número de residentes estranxeiros é, sen embargo, a primeira por número de escolares estranxeiros (114.566, o 21,6% do total no Estado)<sup>186</sup> (ver Gráfica II.35, p. 321).

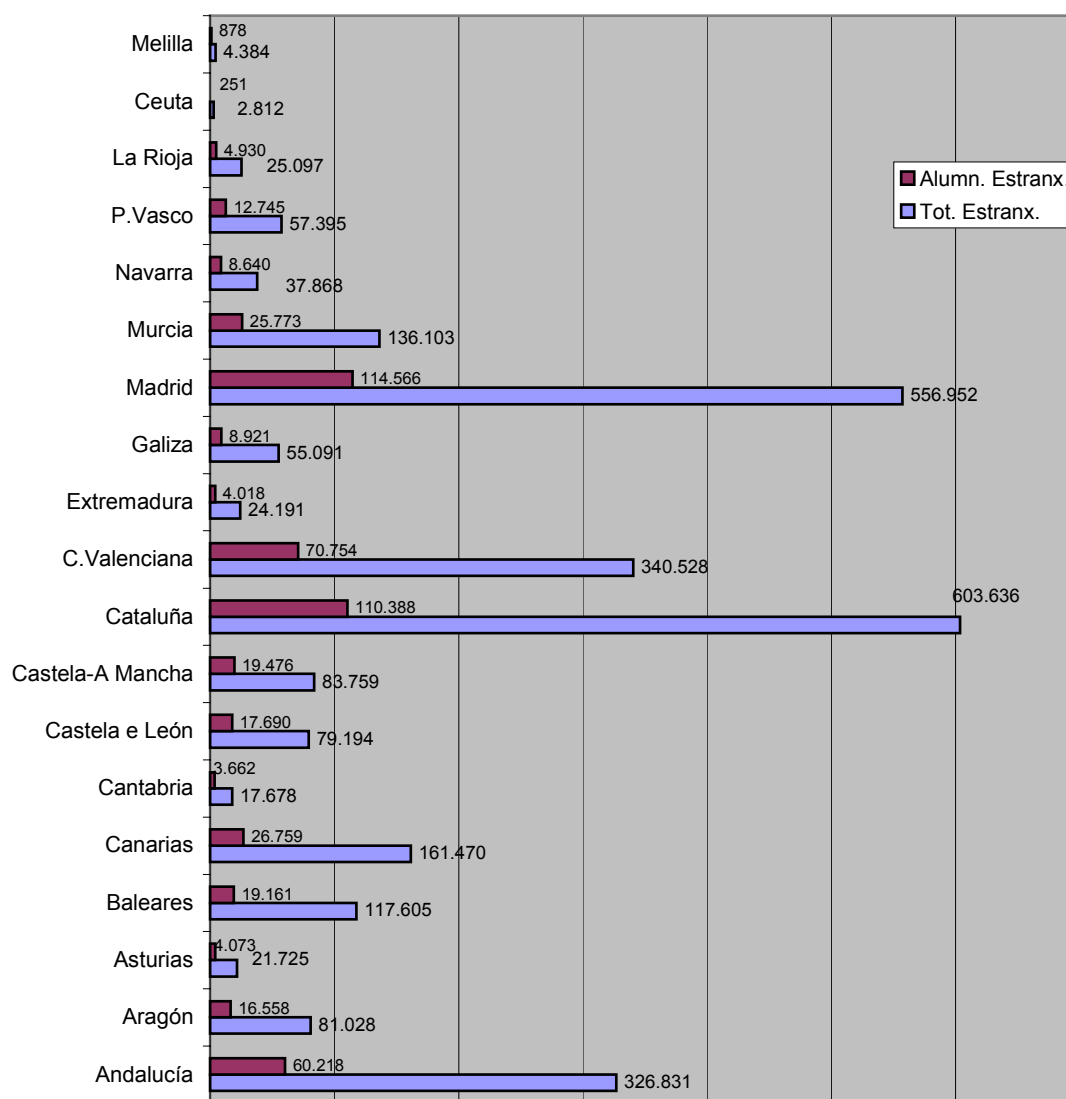
Nas comunidades de Andalucía e Valencia, en 2001-02 ocorría algo similar. A primeira delas contaba cun maior volume de estranxeiros cá segunda, porén, esta última escolarizaba máis alumnos cá primeira, 23.874 (11,85%) fronte a 19.380 (9,62%). Os datos de 2005-06 confirman xa o cambio: a Comunidade Valenciana ocupa o terceiro lugar no *ranking* de estranxeiros e no do alumnado, cunha relación de 20,7 escolares por cada 100 estranxeiros; e Andalucía sitúase na cuarta posición para os dous valores e unha taxa de alumnos por residente do 18,4%.

---

<sup>186</sup>Se reparamos nos datos desde 2001-02 parece que a tendencia é a que se invirta a situación. Daquela, as posicións das dúas Comunidades eran similares ás de agora; non obstante, Madrid, co 28,5% do alumnado estranxeiro de todo o Estado, presentaba unha relación de alumno por residente do 24,8%. No curso 2005-06 a porcentaxe de alumnos ten descendido ata o 21,6% do total estatal, e a taxa dos escolares con respecto ao continxente de estranxeiros descendeu ata o 20,5%. Pola contra, Cataluña presenta unha variación á alza nos dous indicadores: aumento de 3,6 puntos porcentuais no peso do volume estatal de alumnos estranxeiros (do 17,2% ao 20,8% actual), e aumento, tamén, na proporción de escolares foráneos en relación ao total de residentes estranxeiros na Comunidade de case 6 puntos porcentuais (do 12,4% ao 18,3% en 2005-06).

Galiza, pola súa parte, ocupa o décimo segundo lugar entre todas as Comunidades Autónomas españolas, tanto polo continxente de inmigrantes, como pola escolarización de nenos estranxeiros.

**Gráfica II.35. Total de residentes estranxeiros e alumnado estranxeiro, por Comunidade de residencia. 2005-06**



FONTE: Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración (2006a) e MEC (2006b).

Se atendemos á relación porcentual entre o total de estranxeiros e o número de alumnos<sup>187</sup>, Castela-A Mancha resulta ser a comunidade que rexistra a porcentaxe de escolares estranxeiros máis elevada en relación ao continxente total, algo máis de 23 escolares por cada estranxeiro residente (un 25,8% en 2001-02, cando ocupaba por este

<sup>187</sup>Lembremos que o valor medio para o conxunto do Estado se sitúa no 19,3%.

concepto a terceira posición no Estado). Séguenlle Navarra cun 22,8% (15 puntos porcentuais menos cá no curso 2001-02, no que era a primeira Comunidade Autónoma), Castela e León (22,3%) e o País Vasco (22,2%). Murcia, que en 2001-02 era a segunda Comunidade coa maior taxa de alumnos por residentes estranxeiros (29,8%), ocupa agora a décima posición (18,9%)

En Galiza atopamos o segundo ratio máis baixo de todo o Estado (16,2%), só por riba de Ceuta (8,9%). Se nos remontamos ata 2001-02 a posición galega a respecto das demais Comunidades era idéntica, só que cun ratio de 11,7%. No curso 2003-04, a posición relativa da Comunidade non tería variado, se ben a porcentaxe de alumnos sobre o total de estranxeiros en Galiza tería ascendido ata o 17,9%<sup>188</sup>.

En canto á distribución territorial dos escolares estranxeiros en Galiza, e segundo datos da Consellería de Educación, a provincia de Pontevedra era en 2002-03 a provincia con maior número de escolares sen a nacionalidade española (39%), seguida de A Coruña (32,8%), Ourense (15,4%) e, por último, Lugo (12,8%). Dous cursos máis tarde, en 2005-06, a ordenación das provincias galegas seguindo o mesmo criterio é idéntica, se ben, cómpre facer notar que as dúas atlánticas incrementan as súas porcentaxes –3 puntos porcentuais, A Coruña; e algo máis de 2, Pontevedra–, mentres que Lugo perde 1,6 puntos, e Ourense case 4. Este comportamento na escolarización do alumnado estranxeiro por provincias, é similar ao manifestado nos fluxos migratorios de entrada no seu conxunto, como xa se vira anteriormente.

En todas as provincias o maior número de escolares estranxeiros pertencen á Educación Primaria. O colectivo máis numeroso encóntrase na provincia de Pontevedra (42,5%), seguida de A Coruña (35,6%), e Ourense e Lugo, ambas con idénticas cifras (10,9%). En Ourense o continxente máis elevado de alumnos estranxeiros atopábase en 2002-03 escolarizado na ESO (40,8% do total provincial), mentres que en 2005-06 este grupo ocupaba xa a segunda posición, seguindo a tónica xeral. Polo demais, en Pontevedra atópase escolarizado o maior número de alumnos estranxeiros de Educación

---

<sup>188</sup>Para os cálculos do curso 2001-02 tómase como fonte o Anuario de Migraciones 2002 (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2002); para 2003-04, INE (2005a) e Consellería de Educación e O.U. da Xunta de Galicia (Faro de Vigo, 2004); e Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración (2006a) e MEC (2006b).



Infantil (42,9%) e de ESO (39,8%); mentres que en A Coruña é a provincia na que máis estranxeiros estudan algún Ciclo Formativo (35,8%) ou P.G.S. (44,3%).

**Táboa II.37. Distribución do alumnado estranxeiro en Galiza por provincias e clase de ensinanza. Cursos 2002-03/2005-06**  
Porcentaxes horizontais

	A Coruña				Lugo				Ourense				Pontevedra			
	2002-03		2005-06		2002-03		2005-06		2002-03		2005-06		2002-03		2005-06	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
<b>E. Infantil</b>	257	35,2	428	36,1	95	13	129	10,9	95	13	120	10,1	284	38,8	509	42,9
<b>E. Primaria</b>	754	32,8	1.375	35,6	282	12,3	423	10,9	321	13,9	423	10,9	943	41	1.644	42,6
<b>E.S.O.</b>	529	31	953	35,1	223	13,1	325	12	333	19,5	356	13,1	620	36,4	1.083	39,8
<b>Bacharelato</b>	118	33,8	187	38,4	44	12,6	41	8,4	42	12,1	47	9,6	145	41,5	213	43,6
<b>F.P. e C. Formativos</b>	72	36	171	35,8	36	18	62	13	21	10,5	77	16,1	71	35,5	168	35,1
<b>P.G.S.</b>	9	45	43	44,3	1	5	10	10,3	4	20	18	18,6	6	30	26	26,8
<b>Outras</b>	---		39	43,3	---		9	10	---		3	3,4	---		39	43,3
<b>TOTAL</b>	1.739	32,8	3.196	35,8	681	12,8	999	11,2	816	15,4	1.044	11,7	2.069	39	3.682	41,3

FONTE: Datos achegados pola Consellería de Educación e O.U. da Xunta de Galicia (curso 2002-03); e MEC (2006b) para curso 2005-06.

## 6.2. A ATENCIÓN AO ALUMNADO ESTRANXEIRO: POLÍTICAS EDUCATIVAS E EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Murillo (1997) sitúa a orixe propiamente do debate intercultural no Estado a partir do 1991. Con todo, aínda sen aparecer a Educación Intercultural nomeada de maneira explícita, si aparece xa contemplada na Constitución de 1978 ao recoñecerse, dentro do capítulo adicado aos *Principios rectores de la política social y económica*, a cultura como principio rector dentro da acción social e económica organizada no Estado español:

Los poderes públicos promoverán y tutelarán el acceso a la cultura, a la que todos tienen derecho.

Cap.III, artigo 2 da Constitución española de 1978.

Desde os anos oitenta viñan funcionando xa determinados programas educativos de corte intercultural nalgunhas comunidades autónomas (ver Cadro II.1), sen embargo é nese ano, no 1991, cando a Comisión Europea lle encarga aos distintos estados da Unión un informe sobre a situación da Educación Intercultural en cada territorio. O

MEC (Ministerio de Educación e Ciencia) procede, entón, á realización do seu estudo no que conclúe que, mentres que a escolarización de alumnos doutras culturas tiña aumentado espectacularmente en poucos anos e a escolarización dos xitanos en aulas ordinarias era razoable, o mundo educativo obviaba a situación. A intervención pedagóxica reducíase a actuacións ailladas na aula, os centros non recoñecían a pluralidade cultural, o profesorado non estaba nin sensibilizado nin preparado, a formación dos docentes nestes temas era practicamente inexistente, os traballos de reflexión eran poucos e demasiado teóricos, a investigación resultaba escasa.

### **Cadro II.1. Algúns programas e estratexias de educación intercultural implementados no Estado**

<b>ENFOQUE</b>	<b>OBXECTIVO</b>	<b>PROGRAMAS</b>
<b>COMPENSATORIO</b>	Dirixido ás minorías co obxectivo de superar déficits	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Programa de Educación na Diversidade</b> (Concello de Barcelona e Generalitat de Cataluña, Departamento de Enseñanza. Marzo 1989. Atención específica ao alumnado arábigo-musulmán)</li> <li>- <b>Programa de Educación Compensatoria no Maresme</b> (Aplicación desde o curso 1988-89, no Maresme onde existe unha alta porcentaxe de poboación procedente do Magreb)</li> <li>- <b>Programa de Educación Compensatoria</b> (Curso sobre a diversidade social e cultural na escola, Girona 1992-93, Departamento de Enseñanza da Generalitat de Cataluña).</li> <li>- <b>Programa de Educación Compensatoria no C.P. Font de l'Alba</b> (Terrasa)</li> </ul>
<b>INTEGRADOR</b>	Integrar todos os grupos étnicos e culturais, mellorando as relacións en contextos multiculturais (amplo abano que comprende desde programas próximos á asimilación ata outros próximos ao enfoque intercultural).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Programas para favorecer a integración educativa en contextos étnico/heteroxéneos</b> (de aplicación en 2º EXB nos colexios públicos de Madrid con alumnado en desvantaxe socioeconómica e un 10% como mínimo de xitanos).</li> <li>- <b>Programa de Educación Global Intercultural</b> (Madrid. Promove a ONG Intercultural)</li> </ul>

FONTE: Elaboración propia a partir de Sales Giles (1996, 109-177).

No 1992, o MEC intervén a través do seu organismo de investigación, o Centro de Investigación e Documentación Educativa, e decide converter o tema en liña de traballo prioritaria. O Concurso Nacional de Proxectos de Investigación dese ano propón a a Educación Intercultural como un dos temas de estudo. Fináncianse doce

traballos de investigación e pódese dicir, segundo Murillo, que se entra nunha época dourada na investigación sobre Educación Intercultural<sup>189</sup>.

Unha visión quizais menos optimista é a que achega Aguado Odina (2000) ao considerar que resulta significativa a escaseza de estudos que reflexionen sobre a fundamentación e conceptualización do campo da educación multicultural e que formulen propostas e iniciativas que o desenvolvan e exemplifiquen en prácticas reais. Segundo a autora o debate debería xirar fundamentalmente en torno a dúas cuestións: as premisas sobre as que se asentaría o tratamento da diversidade cultural no noso contexto educativo máis inmediato e os termos nos que se configuraría unha proposta de educación multicultural<sup>190</sup>.

Pola súa parte, García Castaño (1999) nunha aproximación crítica ao tratamento da interculturalidade no contexto educativo español, afirma que se trata, no groso, dunha produción teórica e empírica que ten que ver cun tipo de diversidade na que os seus parámetros básicos se deseñan a partir dunha liña forte como é a nacionalidade que informa dos rasgos culturais: lingua, relixión, cultura, nivel de desenvolvemento, etc.

Desta maneira, este enfoque, que esquece a esencia da interculturalidade como encontro frutífero entre diversas culturas actuantes nunha entidade política ou territorial, estaría asentado sobre dous piares que, de principio, son cuestionables, cando non están directamente equivocados: o concepto mesmo de cultura e, por derivación, o de diversidade cultural.

---

<sup>189</sup>Só entre os anos 1990 e 1994 publicáronse 43 libros no Estado que, parcial ou monograficamente, se ocupan de temas de educación intercultural ou multicultural; de entre eles, algúns con capítulos diferentes asinados por diferentes autores ao editor do libro, o que supón arredor de 200 capítulos escritos en catro anos. Haberá que engadir máis de 100 artigos publicados en revistas no mesmo período e sobre o mesmo tema, un sinfín de congresos, reunións, seminarios... (García e Granados, 1999, 16).

<sup>190</sup>Vázquez Gómez (1994) propón como mínimo tres condicións necesarias para a elaboración dunha teoría da Educación Intercultural: a) identificación do suxeito da educación intercultural –*a Educación intercultural confórmase como unha das dimensións básicas da educación xeral dos individuos, os grupos e as comunidades* (p.32)-; b) establecemento da meta da Educación Intercultural –*En todo caso, a educación intercultural se propón a identificación e comprensión da propia identidade e a apertura e valoración da dos outros* (p.32) ; c) determinación dos procesos e fases a través dos que se logra esa meta –*recoñecemento e expresión da propia identidade, apertura á identidade do outro, recoñecemento e xerarquización dos elementos comúns e diferenciais das diversas culturas, busca e impulso da homoxeneidade, respecto polos caracteres heteroxéneos, práctica dos valores pluri e interculturais conformes cuns principios básicos admitidos* (p.33).

A cultura é concebida de maneira esencialista e reducionista simultaneamente. A perspectiva esencialista define a cultura como unha unidade homoxeneamente pechada. A visión reducionista diminúe a cultura ata identificala en exclusiva coa lingua ou a identidade relixiosa ou xeográfica, equiparando cultura e etnia, ou mesmo cultura e raza (García Castaño, 1999). O discurso intercultural, en lóxica coa premisa anterior, constrúese entón sobre a base da homoxeneidade cultural española –esencialismo–, intimidada pola recente irrupción na escena escolar dos fillos dos traballadores extracomunitarios<sup>191</sup> individuos, estes si, diferentes culturalmente de nós, os autóctonos, segundo o máis ortodoxo canon reducionista.

A intervención intercultural reclamada desde esta óptica tería como único obxecto saber que facer cos inmigrantes estranxeiros<sup>192</sup> procedentes de culturas “tan diversas” e alleas a Occidente, para saber que facer con culturas ás que se asocia coa marxinação, a pobreza e a barbarie, para atender, en definitiva, en clave paternalista a quen sofre as consecuencias do subdesenvolvemento. Consiste en elaborar estratexias para ensinarlles a eles, aos de fóra, o máis rapidamente posible, os nosos códigos socioculturais sen interesarnos o máis mínimo polos seus, co fin, decimos inxenuamente, de que poidan desenvolverse entre nós con liberdade e en igualdade. Trátase, en síntese e parafraseando novamente a García Castaño (1999, 2), dunha intervención intercultural para a protección dos de aquí e para a compensación dos que veñen.

Deste modo, a educación intercultural fica destinada á poboación estranxeira e reducida a un lugar marxinal, non só no contexto español, máis tamén no europeo, que é

---

<sup>191</sup>García Castaño (1999) facía a seguinte reflexión a propósito da escolarización de nenos estranxeiros no Estado, a comezos da década dos noventa: Desde os anos sesenta, o Estado español ten sido receptor de fluxos de estranxeiros que se foron instalando aquí ata chegar aos seiscentos mil actuais, a metade deles “cidadáns” da unión Europea. Esta inmigración, procedente maiormente do centro de Europa e dos países do Primeiro Mundo, non tiña suscitado nos educadores nin nos teóricos da educación reflexión algunha sobre a necesidade dunha actuación intercultural. A escolarización dos fillos destes estranxeiros levouse a cabo con aparente normalidade en escolas do país ou noutras deseñadas por e para eles mesmos, sen ter apelado nin á educación nin á mediación interculturais.

<sup>192</sup>Reparemos por un momento na semántica do termo. Por definición xurídica, “estranxeiros” son os “non cidadáns” e, polo mesmo, son diferentes en dereitos e deberes a nós, estando suxeitos a unha lexislación específica diferente á nosa (cfr. Lei de Estranxeiría e sucesivas modificacións). Disimular esta realidade, incontestable conforme a dereito, cun discurso pedagóxico politicamente correcto que apele á convivencia intercultural, proclame a necesaria igualdade de oportunidades ou similares resulta, cando menos, un exercicio de inxenuidade. Non se pode falar de perspectiva intercultural na educación sen facer referencia á dimensión política que está na base dos programas educativos oficiais, impostos polos Estados-Nación, en relación coa diversidade lingüística e cultural, ignorada pola escola (Marín, 2003).

preciso superar para asumir a diversidade sociocultural e lingüística como finalidade mesma da educación, máis alá da visión mono-cultural que impregna a educación europea actual (Marín, 2003).

Desde o punto de vista estritamente normativo, é coa entrada en vigor da LODE<sup>193</sup> e, posteriormente da LOXSE, que o sistema educativo, sendo único, se descentraliza paulatinamente. No artigo 1 do título preliminar sinaláanse como fins da educación, entre outros:

[...]

b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de la convivencia.

[...]

e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España

[...]

g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

Título preliminar, art.1 da Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema educativo.

Na mesma lei, no Título V, adicado especificamente á compensación das desigualdades na educación, facúltase ás distintas Administracións educativas para lexislaren sobre diferentes aspectos en atención á súa propia realidade, permíteselles artellar unha parte dos contidos curriculares de aplicación no seu ámbito territorial e establécese que deberán adoptar medidas de discriminación positiva para facer efectivo o dereito á educación, tendo que dotar os centros dos recursos humanos e materiais necesarios<sup>194</sup>.

---

<sup>193</sup>O artigo 2 da LODE recolle como un dos obxectivos educativos “*La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia*”. No mesmo artigo faise unha referencia explícita ao enfoque intercultural: “*La formación en el respeto a la diversidad lingüística y cultural [...] la formación para la paz, la cooperación y solidaridad entre los pueblos*” (*Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación*).

<sup>194</sup>A sensibilidade en relación á pluralidade cultural aparece reflectida na LOXSE en diversos momentos. Ademais do recollido no título V, esta lei contempla como obxectivo primeiro e fundamental da educación, proporcionarlles aos alumnos e alumnas unha formación dirixida ao desenvolvemento da súa capacidade para exercer en maneira crítica, nunha sociedade plural, a liberdade, a tolerancia e a solidariedade. Previr actitudes discriminatorias ou de rexeitamento, detectar a aparición de signos de intolerancia contra as minorías étnicas ou culturais é, ademais dunha necesidade para a sociedade, un obxectivo para o sistema educativo.

No preámbulo da LOXSE indícase que a educación debe ser un instrumento privilexiado para reducir as desigualdades que se manifestan na sociedade, sexan estas de orixe social ou cultural, se

Con estes instrumentos normativos de alcance estatal na man, non parece haber en Galiza, sen embargo, un avance especialmente sobresaliente no que a atención ao alumnado culturalmente diverso se refire. Existen tímidos intentos, mediados os anos noventa, por regular a educación de alumnos e alumnas con necesidades educativas especiais<sup>195</sup> con carácter xeral.

A comezos de 2001, os sindicatos representados na Mesa sectorial de Educación e as ONGs máis representativas adicadas aos problemas de inmigración e das minorías étnicas asinan un documento no que, de acordo coas directrices establecidas pola LOXSE e polo Ministerio de Educación, e en consonancia coas demandas do Consello Escolar do Estado, se demanda da Administración educativa galega a regulación das accións dirixidas á compensación das desigualdades na educación e a posta en marcha de programas de educación compensatoria e intercultural<sup>196</sup>.

A Lei Orgánica 10/2002, do 23 de decembro, de Calidade da Educación (LOCE) establece no seu artigo 42, que as Administracións educativas favorecerán a incorporación ao sistema educativo dos alumnos procedentes de países estranxeiros, especialmente nas idades de escolarización obrigatoria, así como o desenvolvemento de programas específicos de aprendizaxe para os alumnos que descoñezan a lingua e cultura españolas, ou que presenten graves carencias en coñecementos básicos, coa finalidade de facilitar a súa integración no nivel correspondente.

Días despois da publicación desta lei de rango estatal, seguindo a mesma liña cá ordenada no Decreto 320/1996, sae á luz na Galiza a Orde do 27 de decembro de 2002 (DOG do 30 de xaneiro de 2003), pola que se establecen as condicións e criterios para a escolarización en centros sostidos con fondos públicos do alumnado do ensino non universitario con necesidades educativas especiais. Dítanse diversas medidas de atención para este alumnado, contemplando as necesidades educativas de tipo temporal que estean asociadas á historia persoal e escolar ou a situacións sociais ou culturais desfavorecidas, que pola súa especificidade supoñan a existencia de diferenzas

---

arrastran tradicionalmente nas dinámicas dos grupos sociais ou estean vinculadas a razóns de nacemento, ao lugar de procedencia ou de residencia.

<sup>195</sup>O Decreto 320/1996, de 26 de xullo, de ordenación da educación de alumnos e alumnas con necesidades educativas especiais, inclúe entre estas necesidades as que teñen a súa orixe en causas relacionadas co contexto familiar, social ou cultural, así como coa historia educativa escolar do alumnado.

<sup>196</sup>Cfr. Vila (2001) onde se recollen os principios pedagóxicos e contidos que, segundo as organizacións asinantes, se debían ter en conta na regulación dos programas de educación compensatoria e intercultural.

significativas no acceso ordinario ao currículo e, polo tanto, requiran de apoios e atencións educativas específicas.

Máis dun ano despois da aparición daquela Lei Orgánica e desta última Orde, cando as estatísticas indican que xa no ano 2003 se produciu un notable incremento da poboación estranxeira na nosa Comunidade<sup>197</sup>, a Consellería de Educación e O.U. publica a Orde pola que se establecen as medidas de atención específica ao alumnado procedente do estranxeiro<sup>198</sup>.

A Orde, que desenvolve na nosa Comunidade o disposto no artigo 42 da Lei Orgánica 10/2002, e amplía o ditado na Orde de 27 de decembro de 2002, reconece, á diferenza de disposicións anteriores, a especificidade da poboación escolar de orixe estranxeira e dos retornados, e a súa incidencia na evolución da diversidade na poboación escolar galega<sup>199</sup>.

Sen ánimo de minimizar a pertinencia desta iniciativa legislativa, si podemos, pola contra, cuestionar a grandes trazos a súa idoneidade, alomenos desde os principios da interculturalidade que aquí se veñen sostendo<sup>200</sup>.

Trátase, en primeiro lugar, dun acto normativo orientado unicamente aos grupos minoritarios –non prevé a intervención sobre os autóctonos– que procedan do

---

<sup>197</sup>Segundo datos publicados na edición dixital de Faro de Vigo con data 13/01/04, a poboación estranxeira en situación regularizada na Galiza tería experimentado un crecemento do 29%, ao pasar dos 29.016 residentes legais de 2002 aos 37.522 rexistrados no momento da publicación.

<sup>198</sup>Orde do 20 de febreiro de 2004 (DOG nº 40 de 26 de febreiro de 2004).

<sup>199</sup>No Preámbulo da Orde do 20 de febreiro de 2004 pódese ler: “A chegada de poboación de orixe estranxeira á nosa Comunidade Autónoma, así como o retorno de emigrantes galegos e das súas familias, está a incidir de xeito notable na evolución da diversidade na nosa poboación escolar, segundo as cifras que proporcionan os distintos indicadores obxectivos. Por este motivo, a presente orde ten por finalidade ampliar o disposto na Orde do 27 de decembro de 2002 ás necesidades de atención que presenta a poboación en idade de escolarización obrigatoria e que procede do estranxeiro, principalmente a que se incorpora ao noso sistema educativo, seguindo os principios e criterios que para este fin e alumnado prevé o artigo 42 da *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*” (DOG 40, 26 de febreiro de 2004).

<sup>200</sup>Santos (1999, 120-123) apunta algunhas reflexións en torno a dous aspectos que consideramos de especial importancia na educación intercultural, como son: os suxeitos da mesma e a importancia e cualificación do profesorado no éxito do proxecto. En relación ao primeiro aspecto advirte que “*Son aún legión los que siguen pensando que hablar de educación intercultural es hablar de un tipo de educación para personas pertenecientes a minorías, identificables por el color de su piel, el destino de sus rezos, la penuria de sus rentas, o el aglomerado de todos estos factores. [...] La educación intercultural tiene sentido si es para todos, independientemente de la configuración racial o étnica de una colectividad*”.

En relación ao concurso do profesorado na intervención intercultural sinala que “*Sin el concurso de los profesores de los niveles obligatorios de la enseñanza, suficientemente preparados y motivados para plantear, y plasmar, objetivos pedagógicos centrados en la formación de actitudes interculturales en los alumnos, poco será plausible y posible en los años venideros*”.

estranxeiro, e polo mero feito da súa procedencia xeográfica, non cultural –de feito, nin os xitanos nin outras minorías culturais, serán obxecto das medidas contempladas– (art.1, Cap.1).

Ten, en segundo lugar, un carácter exclusivamente compensatorio, sexa polo descoñecemento das linguas oficiais da Comunidade, sexa por desfase curricular ou pola presunción de graves dificultades de adaptación ao medio escolar por razóns sociais ou culturais<sup>201</sup>.

Como consecuencia das características anteditas –intervención sobre minorías e carácter compensatorio–, as medidas deseñadas só serán de aplicación en determinados centros de ensino identificados por cada súa delegación provincial de Educación de entre aqueles que reúnan as características establecidas pola norma<sup>202</sup>. Será nestes centros onde se deban incorporar os contidos e accións necesarias para a educación de todo o alumnado no coñecemento e respecto á diversidade cultural existente no centro<sup>203</sup>.

Non quedando demasiado especificado na orde o alcance do disposto no artigo 3, hai, a priori, dous grandes riscos que poderían derivarse da súa aplicación: existencia de alumnado estranxeiro que, por estar escolarizado en centros non “seleccionados” pola Administración educativa, non poida beneficiarse das medidas compensatorias previstas; e concentración de alumnado estranxeiro en determinados centros educativos,

---

<sup>201</sup>“Considerarase alumnado obxecto das medidas previstas na presente orde aquel que tendo unha idade comprendida entre os 3 anos e o límite de escolarización obrigatoria proceda do estranxeiro e, trala correspondente avaliación, reúna algunha das necesidades educativas seguintes:

- a) Descoñecemento das dúas linguas oficiais da nosa Comunidade Autónoma, galega e castelá.
- b) Desfase curricular de dous cursos ou máis, con respecto ao que lle correspondería pola súa idade.
- c) Presentar graves dificultades de adaptación ao medio escolar debidas a razóns sociais ou culturais” (art.1, Cap.I, DOG de 26 de febreiro de 2004).

<sup>202</sup>“As medidas que se recollen nesta orde serán desenvolvidas por aqueles centros educativos que, logo dos correspondentes informes, identifique cada delegación provincial e que deberán reunir algunha destas características:

- a) Escolarizar alumnado que presente algunha das necesidades sinaladas no artigo 1º.
- b) Escolarizar alumnado de orixe estranxeira, aínda que non presente as necesidades anteriormente citadas” (art.3, Cap.I, DOG de 26 de febreiro de 2004).

<sup>203</sup>“Os proxectos educativos e os documentos de desenvolvemento curricular dos centros educativos aos que se refire o artigo 3º incluírán os criterios de carácter organizativo e pedagóxico para a atención ao seu alumnado procedente do estranxeiro con algunha das necesidades educativas específicas recollidas no artigo 1º. Así mesmo, deberán incorporar os contidos e as accións que permitan a educación de todo o alumnado no coñecemento e respecto da diversidade cultural existente no centro” (art.5, Cap.II, DOG de 26 de febreiro de 2004).



aqueles que as respectivas delegacións provinciais de educación determinen, e que, sen dúbida algunha, rematarían convertidos en auténticos guetos.

Por último, non podemos deixar de referirnos á dotación de profesorado prevista no caso da escolarización de alumnado estranxeiro. Trátase de profesorado de apoio que poderá pertencer a calquera dos corpos e especialidades do ensino primario ou secundario, segundo as necesidades do alumnado estranxeiro que deba atender (art. 4º, punto 2, cap.II). En ningún caso se esixe, nin se facilita por parte da Administración educativa, algún tipo de formación previa na cuestión intercultural, nin siquera certa sintonía ou motivación cara o tema. Simplemente se especifica que, no caso dos grupos de adquisición das linguas, o profesorado de secundaria pertencerá preferentemente ás especialidades de tipo lingüístico (art.10, punto 1, Cap. II), e, no caso dos grupos de adaptación da competencia curricular en Secundaria, o profesorado pertencerá preferentemente a algunha das especialidades que correspondan ás materias obxecto de reforzo desa competencia (art.13, punto 1, Cap.II).

A realización dun proxecto educativo intercultural implica programas dirixidos a toda a comunidade escolar, rachando a dicotomía entre minorías e maiorías culturais, posto que non se trata de compensar o déficit das minorías, senón do fomento da convivencia plural. Non se trata de programas dirixidos exclusivamente a minorías culturais nin a escolas con alumnado doutras culturas, senón a todos os alumnos, de todas as escolas, nos que se queira promover a interculturalidade coma un proxecto ético-político e formar as actitudes correspondentes (Escámez, 1999).

Non obstante, temos que recoñecer con Merino Senovilla (2006) que as condicións sociais, culturais e laborais das que parte o inmigrante para acceder ao dereito á educación son, polo xeral, menos doadas que aquelas das que parten os autóctonos; e sono aínda menos no caso dos inmigrantes que se atopan en situación irregular. É prioritario, entón, actuar nunha dobre dirección. Por un lado é necesario promover as condicións para que a igualdade educativa dos cidadáns e dos inmigrantes sexa real e efectiva. Por outra parte, cómpre identificar e superar os obstáculos que impidan ou dificulten a súa plenitude.

A concentración de alumnos inmigrantes nalgunhas escolas públicas (ver Apdo. 6.1 deste traballo), provocando a saída de alumnos autóctonos a outras escolas sen

inmigrantes e favorecendo a “guetización” de certos centros escolares, é o primeiro atranco que identifica Merino Senovilla (2006) para lograr que ese dereito á educación sexa verdadeiramente real e efectivo para todos.

O segundo problema que reclama unha actuación urxente é a aprendizaxe da lingua española e dun segundo idioma, sendo como é a lingua o principal axente integrador no ámbito educativo. Este, se se quere, obstáculo agudízase en Comunidades que, como a galega, contan con dúas linguas oficiais.

Indiscutiblemente é preciso artellar programas de inmersión lingüística para os recién chegados, igual que urxe dispoñer os medios necesarios para facilitar a adquisición dos contidos precisos que garantan a axeitada incorporación dos novos ao sistema educativo. Sen embargo, non podemos esquencer que por educación entendemos o proceso de culturización sobre os suxeitos para incorporalos á cultura vixente. Este fenómeno, evidente cando o contexto social está representado por unha soa cultura, resulta moito máis complexo cando, nese mesmo contexto, actúan dúas culturas coas súas respectivas linguas, símbolos e institucións (Sarramona, 1992). Se, ademais, coma no caso galego, unha desas culturas non está recoñecida como tal, mais a penas coma unha variante da outra, a situación resulta aínda máis complicada.

Pero, que esta realidade “bi-cultural” non estea recoñecida, ou mesmo sexa nomeada eufemisticamente con outras voces, non anula a súa esencia. O multiculturalismo existe, coincidiremos con Vázquez Gómez (1994), polo menos como apreciación persoal e social, aínda que a percepción do problema do multicultural non exista ata producirse a disonancia debido á intersección de dúas ou máis culturas.

Esta disonancia, reflectida durante séculos no antinomio da lingua de pailáns e a lingua de prestixio, solapada máis tarde polo pretendido bilingüismo harmónico, emerxe con forza, neste momento, en cada unha das escolas que debe resolver en solitario e *motu proprio* o proceso de inmersión lingüística dos novos inmigrantes.

A cuestión que aquí se dilucida, podendo parecer baladí, é, pola contra, de enorme importancia<sup>204</sup>. Non abonda supoñer que dá o mesmo incorporar un alumno estranxeiro ao sistema educativo nunha lingua ou noutra ou que se ha seguir o criterio da maioría lingüística do contexto –tamén chamada na actualidade lingua vehicular da aprendizaxe–. Sabemos que, de facelo así, esa incorporación non se daría xamais de maneira equitativa. Criterios de utilidade lingüística<sup>205</sup>, xunto coa peculiaridade diglósica neste país, inclinan a balanza nunha determinada dirección agrandando a distancia no uso público entre as dúas linguas oficiais na Comunidade.

Sendo a lingua unha das principais institucións sociais que máis evidentemente distingue unha cultura das outras, e sendo, tamén, o vehículo por medio do que se codifican todos os outros compoñentes da cultura (Lévi-Strauss, 1958, 78), a lingua de acollida ao estranxeiro convértese para nós nun preciado reto que nos obriga a realizar unha especie de catarse colectiva que, inevitablemente, terá que desembocar, por fin, no autorrecoñecemento ou, definitivamente, na asimilación<sup>206</sup>.

É claro que, no diálogo intercultural, non cabe a imposición a ningún individuo a propósito da súa adhesión a un grupo cultural ou outro, máis tamén é obvio que as institucións propias han de arbitrar as medidas necesarias para que a cultura autóctona sobreviva. Como concebir unha educación intercultural empeñada unicamente no respecto aos inmigrantes e a súa cultura, pero despreocupada ou belixerante coa propia?<sup>207</sup>

---

<sup>204</sup>É preciso distinguir aquí entre o coñecemento das dúas linguas cooficiais na Comunidade que, segundo a normativa vixente, todos os alumnos deben dominar por igual ao remate da escolarización obrigatoria, e a adquisición da lingua como elemento vivencial, identificador.

<sup>205</sup>En moitos centros educativos estase a promover a inmersión dos alumnos recién chegados en castelán argüíndo a suposta mobilidade, case nomadismo, dos inmigrantes. Cuestión que, por outra parte, contrastaría cos datos arroxados por algunha investigación no eido educativo, onde, malia o carácter recente do fenómeno inmigratorio na Galiza, o 43,2% dos pais e o 31% das nais estranxeiras declaran levar vivindo entre nós máis de dez anos, e o 67,6% do total manifesta desexar quedarse na Galiza fronte a só un 4,9% que aspira a trasladarse a outra zona do Estado (Santos Rego, 2003, 45 e 60 respectivamente).

<sup>206</sup>*“Las culturas, igual que las tradiciones, nacen, se transforman y pueden morir cuando carecen de capacidad para responder a los nuevos retos que la vida plantea”* (Escámez, 1999, 254).

<sup>207</sup>Kymlicka (1996, 112) señala a este respecto: *“Con una cierta ingenuidad, siempre motivada por la buena voluntad de solucionar los problemas de las personas política y socialmente más excluidas, los educadores tienden a considerar que la educación intercultural se refiere principalmente al respeto que merecen los inmigrantes y su cultura. Y eso está bien. Sin embargo, hay suficiente investigación empírica que demuestra que la tercera generación de inmigrantes tienden a asimilarse a la cultura mayoritaria para obtener los beneficios económicos y sociales de sus miembros. Dadas las presiones en favor de la creación de una única cultura común en cada país, para que una cultura sobreviva y se desarrolle en el*

Velaí un dos grandes retos do proxecto intercultural neste país, a comprensión e o recoñecemento doutros fenómenos culturais adquirindo novas perspectivas que nos axuden a entender, aceptar e corrixir a anomalía do noso feito cultural.

A necesaria adquisición da lingua da sociedade de acollida non pode levar, non obstante, á desvinculación coa lingua e cultura de orixe. A participación e a colaboración activa entre dous colectivos tan implicados na educación dos menores como son as familias e os profesores, resulta imprescindible.

Algunha investigación en Galiza (ver Santos, 2003) pon de manifesto a baixa participación dos pais inmigrantes na escola. Se ben se observan diferenzas segundo se trate dos pais ou das nais, aparecendo estas como máis implicadas na dinámica participativa, o certo é que nin as reunións da escola, nin as festas ou celebracións escolares, nin as actividades da AMPA, contan, á luz da citada investigación, cunha participación, declarada polas propias familias, máis alá do 47%<sup>208</sup> no mellor dos casos, e que pode descender ata o 7,7%<sup>209</sup>, nos peores resultados.

En canto ao profesorado, como indica Merino Senovilla (2006), o panorama educativo actual demanda educadores da infancia sensibles ao multilingüismo e ao interculturalismo. Sen embargo, parece obvio que a mera sensibilidade *a priori* non é abondo. O coñecemento profundo desta nova realidade social e educativa que se xera a partir dunha importante entrada de nenos inmigrantes nas escolas galegas, e a adquisición das estratexias axeitadas que permitan abordar a dinámica das aulas en termos de enriquecemento mutuo esixe formación e competencia.

Santos e Lorenzo (2006) achégannos ao estado da cuestión formativa en Educación Intercultural en Galiza. Un rápido repaso aos principais focos formativos na Comunidade déixanos unhas oportunas observacións.

---

*mundo moderno tiene que ser una cultura societal. La capacidad y la motivación para constituir y mantener una cultura diferenciada es característica de las naciones o pueblos (sociedades culturalmente distintas, geográficamente concentradas e institucionalmente completas)*".

<sup>208</sup>A porcentaxe obtense sumando as respostas de participación "bastante" e "moito" das nais ao ítem "Asiste ás reunións da escola".

<sup>209</sup>Neste caso o resultado corresponde á suma das respostas "bastante" e "moito", dadas polos pais no ítem "Participan nas actividades convocadas pola AMPA".

En canto á formación inicial dos futuros profesionais do ensino, agás no caso da Licenciatura de Pedagogía e da Diplomatura de Educación Social, conséntase a ausencia de materias específicas de Educación Intercultural non planos de estudos, mesmo no Curso de Aptitude Pedagóxica.

No que se refire á formación continua do profesorado, os mesmos Santos e Lorenzo (2006) recollen un incremento porcentual no conxunto da oferta global dos Centros de Formación e Recursos, no número de cursos e xornadas relacionadas coa Educación Intercultural, ao longo dos tres últimos cursos. No que afecta á actividade dos Servizos Centrais da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, sinálase a realización de xornadas dirixidas ao profesorado dos centros con presenza de alumnado inmigrante, foros de debate e achega de opinións, e, con frecuencia, de reivindicación a prol da mellora na atención aos alumnos inmigrantes.



**TERCEIRA PARTE**

**UN ESTUDO CENTRADO NA ESCOLA  
SECUNDARIA EN GALIZA: O DESAFÍO DA  
INTERCULTURALIDADE**





## **7. BASES METODOLÓXICAS DA INVESTIGACIÓN**

Esta terceira parte do noso traballo pretendía abordar o estado da cuestión en torno á construción do proxecto de escola intercultural en Galiza. Achegarnos, pois, á diversidade cultural nos nosos centros en termos cuantitativos, mais tamén actitudinais, revelábase como un labor prioritario nunha comunidade onde a inmigración como factor de multiculturalidade é un fenómeno recente e as investigacións sobre o tema resultan aínda relativamente abondosas. Precisamente, no curso dunha destas investigacións (Cfr. Santos, 2003), da que, no seu momento, formamos parte, levouse a cabo este estudo.

Se ben é certo que o concepto de comunidade educativa é amplo, e mesmo traspasa as lindes dos axentes directos da educación ata atrapar o propio contorno extraescolar, tamén é certo que profesores e directores son, por riba doutras consideracións, verdadeiros especialistas da educación, profesionais da materia a quen lles atinxe afrontar a escolarización de alumnado de procedencia cultural diversa.

A lenta, pero constante afluencia de inmigrantes en idade produtiva cara Galiza, deita sobre a mesa determinados debates a propósito da integración, aínda por realizar. Os seus fillos comezan a incorporarse paulatinamente a unhas aulas que ata hai ben pouco descoñecían o fenómeno multicultural, non porque non o houbese, senón por non se ter identificado como tal. Xitanos xa os había; alumnos chegados á cidade procedentes do medio rural, tamén; monolingües en galego nunha escola absolutamente castelanizada, igual; pero é a arribada dos fillos dos inmigrantes ás “nosas” escolas os que abren a porta ao debate da diversidade. Os docentes e os directores, collidos por sorpresa, han de xestionar no día a día a nova pluralidade e resolver a problemática, tamén nova, que agroma neste contexto. É natural, polo tanto, que dirixíramos o noso estudo cara estes sectores da comunidade educativa.

## **OBXECTIVOS**

O estudo do que daremos conta nas páxinas que seguen, responde ao terceiro gran **obxectivo xeral** dos tres que vertebran este traballo (ver obxectivos da investigación, pp. 28-30) e que fora formulado como: *Identificar os principais vectores do desafío intercultural na educación secundaria en Galiza.*

A amplitude do tema aconsellaba concretar este obxectivo en outros tres **obxectivos específicos** enunciados da seguinte maneira:

- Coñecer o alcance da diversidade cultural nos centros de ensino.
- Coñecer como se xestiona esa diversidade tanto a nivel de centro –directores– como de aula –profesorado–.
- Coñecer o perfil do profesorado –principal axente educador na escola– no tocante a dous aspectos fundamentais: actitudes perante a diversidade cultural nas aulas e formación en Educación Intercultural.

## **MOSTRA**

Como consecuencia da xuventude, por dicir dalgún xeito, do fenómeno inmigratorio en Galiza, e particularmente da súa incidencia nas nosas escolas, non todos os centros da Comunidade galega contan cunha presenza suficientemente representativa de alumnado inmigrante. Debemos engadir, ademais, os inconvenientes que presenta, con certa frecuencia, a investigación educativa. Os directores e profesores, abafados pola cantidade de cuestionarios, enquisas e outras demandas ás que nos someten investigadores, editoriais, empresas de servizos da educación e demais entes, tendemos a recoller, gardar e esquerer, posteriormente, a maior parte destes “papeis”, cando non son directamente destinados ao lixo. Indubidablemente estes dous factores, relatividade do universo e mortandade da mostra, condicionaron o tamaño da mesma.

Para fixar o tamaño da mostra do estudo tomouse como referencia de universo o número total de centros –públicos, privados e privados concertados- existentes no curso 2000-01 coa condición de que contasen cun mínimo de cinco alumnos inmigrantes, dos que algún deles debía estar escolarizado no primeiro ciclo da

Educación Secundaria Obrigatoria (N=91<sup>210</sup>). En canto ao profesorado, establecéronse as seguintes condicións preferentes: impartir ou ter impartido docencia en aulas con alumnos culturalmente minoritarios e formar parte, no momento do estudo, do equipo docente de 1º ciclo da ESO. A elección de centros en cada unha das provincias galegas realizouse ao chou, considerando a representatividade de centros públicos, privados e privados concertados, resultando, finalmente, unha mostra de 31 directores e 310 profesores.

Na procura da mellor planificación posible, contouse nesta primeira fase de pase dos cuestionarios (2001-02) coa colaboración dun membro da inspección educativa de cada provincia, e cun profesor coordinador en cada centro.

No curso 2001-02 a presenza de alumnos estranxeiros nas escolas galegas incrementábase nun 48,8% a respecto de 2000-01 (MEC, 2003a), e as previsións apuntaban na mesma dirección cara a 2002-03<sup>211</sup>. Así pois, buscando a maior representatividade posible, ampliouse a mostra neste curso 2002-03 tomando como referencia o incremento absoluto de centros que durante o curso 2001-02 reunían as condicións arriba indicadas, outros 31 máis<sup>212</sup>. Os cuestionarios foron enviados nesta segunda fase a estes 31 centros, obtendo resposta de 10 directores e 65 profesores máis. Así pois, a mostra final ficou conformada por un total de **41 directores e 375 profesores**.

Os datos obtidos foron analizados facendo uso do paquete estatístico SPSS-X.

## **INSTRUMENTOS**

Os instrumentos utilizados no noso estudo para a recollida de datos, foron construídos e convenientemente validados no marco da investigación xa varias veces citada ao longo deste traballo: *A inmigración nun país de emigrantes: o desafío da escola intercultural en Galicia* (Santos, 2003). Trátase de 3 instrumentos descritivos:

---

<sup>210</sup>Datos achegados pola Consellería de Educación e O.U.

<sup>211</sup>As cifras publicadas posteriormente polo MEC (2003b) acabarían por confirmar esta previsión: unha variación do 52% no período 2001-02/2002-03.

<sup>212</sup>Datos achegados pola Consellería de Educación e O.U.

- Enquérito sobre educación intercultural para Directores de Centros con Educación Secundaria Obrigatoria (ver Anexo I).
- Enquérito sobre educación intercultural para Profesores de Educación Secundaria Obrigatoria (ver Anexo II).
- Escala de Actitudes Interculturais para Profesores de Educación Secundaria Obrigatoria (ver Anexo III)

Cada un destes instrumentos obedece, naturalmente, a unha disposición interna diferente, polo que procede unha aclaración acerca das súas respectivas **estruturas**:

- *Enquérito sobre educación intercultural para Directores de Centros con Educación Secundaria Obrigatoria.*

É un conxunto de vinte interrogantes dirixidos aos directores, destinados a recoller a seguinte información:

- Identificación e tipoloxía dos centros da mostra (cuestións 1-8).
  - Impacto cuantitativo da diversidade cultural nos nosos centros de Secundaria (cuestión 9).
  - Nivel de integración das minorías culturais nos centros, medida segundo as variables: asistencia ao centro (cuestión 10), conflictividade (cuestión 14), participación do alumno nas actividades programadas polo centro (cuestión 13) e dispositivos artellados polo centro para a detección e atención das necesidades socioeducativas destes alumnos (cuestións 11, 12, 15 e 16).
  - As relacións institucionais escola-familia-sociedade no marco da integración (cuestións 17, 18 e 19).
  - Suxestións e observacións que, dun xeito máis persoal e flexible, os directores queiran aportar.
- *Enquérito sobre educación intercultural para Profesores de Educación Secundaria Obrigatoria*

Cun total de vinteseite preguntas aos profesores, tentábamos achegar unha información que ben se podería agrupar en torno aos seguintes bloques:

- Perfil persoal e profesional dos docentes participantes no estudo (cuestións 1-5).
  - Formación en educación intercultural do profesorado da mostra (cuestións 6 e 7).
  - Procedencia cultural e ratio profesor/alumnos (cuestión 8).
  - A xestión da diversidade cultural: criterios de adscrición e medidas organizativas e pedagóxicas adoptadas a nivel de aula (cuestións 9, 10, 13, 16, 17 e 19).
  - O asesoramento e a axuda que o docente recibe na súa actividade cotiá co alumnado minoritario e as carencias que eles mesmos observan neste eido (cuestións 11 e 12).
  - A conflitividade na aula derivada das diferenzas culturais (cuestións 14 e 15).
  - Impacto que a presenza de alumnado de minorías ten sobre o profesorado e sobre o conxunto do alumnado (cuestión 18).
  - Percepción do profesorado acerca da pertinencia da inclusión de contidos relativos ao coñecemento das diferentes culturas nas programacións e nas diferentes materias que conforman o currículo (cuestións 20 e 21).
  - As relacións institucionais escola-familia-sociedade no marco da integración (cuestións 22, 23, 24, 25 e 26).
  - Consideracións persoais a propósito da mellora da integración do alumnado minoritario nas aulas (cuestión 27).
- *Escala de Actitudes Interculturais para Profesores de Educación Secundaria Obligatoria*

Trátase, agora, dun total de cincuenta e sete afirmacións que se propoñen ao profesorado, sobre as que se lles pide a súa opinión ou actitude persoal. Para responder a esta escala, débese optar, segundo o grao de acordo co que se indica, por unha das cinco opcións: totalmente de acordo, de acordo, indiferente, en desacordo ou totalmente en desacordo.

Os ítems preséntanse agrupados en dous grandes bloques distribuídos do seguinte xeito:

- Bloque I. Subdividido en tres apartados:
  - a) A Educación Intercultural. Conxunto de dez asertos (ítems 1-10) de marcado carácter conceptual referidos á importancia deste tipo de educación na escola como fundamento da intervención educativa.
  - b) A formación do profesor en Educación Intercultural. Son nove supostos (ítems 11-19) que indagan acerca da actitude do profesorado cara a formación en Educación Intercultural.
  - c) Os programas de educación intercultural. Neste caso, propóñense outras dez afirmacións (ítems 20-29) centradas na actitude que manteñen os docentes cara os programas de educación intercultural.
  
- Bloque II. Preséntase este bloque como un conxunto de 28 ítems referidos a supostas situacións que poden producirse na aula multicultural. Aínda que aparecen sen subdivisión aparente, en realidade obedecen a unha determinada estrutura interna que podería ficar fixada da seguinte maneira:
  - a) Alumnos. Nove cuestións (ítems 30, 31, 32, 34, 35, 41, 43, 50 e 52) referidas aos problemas que presenta o alumnado de diferentes culturas na aula, ao seu nivel académico e á súa socialización.
  - b) Profesores. Neste caso propoñemos once afirmacións (ítems 33, 36, 37, 38, 39, 45, 47, 48, 51, 56 e 57) que refiren as relacións, a actividade e a comprensión das familias e dos alumnos minoritarios. Asimesmo, indagan a respecto da percepción que os profesores teñen acerca da cultura e os valores destes alumnos.
  - c) Currículo. Cinco cuestións (ítems 44, 49, 53, 54 e 55) centradas nos contidos escolares.

- d) Social. Último apartado configurado por tres cuestións (ítems 40, 42 e 46) que fan referencia á progresiva presenza de inmigrantes na nosa Comunidade.

Antes de continuarmos, debemos facer unha puntualización terminolóxica. Nótese que, no canto de referírmonos ao *alumnado inmigrante*, tanto na anterior descrición dos cuestionarios como nas páxinas seguintes as expresións utilizadas serán *alumnado minoritario*, *alumnado de minorías*, e similares. Sendo a chegada de nenos inmigrantes ás nosas escolas o detonante deste estudo, o obxectivo formulado alcanza, non obstante, ao desafío intercultural no senso máis amplo; de aí que a inclusión de todas as minorías, inmigrantes ou non, nos parecera de obrigada inclusión. Esa é a razón pola que os cuestionarios non indagan exclusivamente sobre inmigrantes, senón de maneira xenérica sobre minorías, incluíndo especificamente os xitanos. Ben é certo que as categorías establecidas nas respostas pechadas, permiten, como se verá, diferenciar en moitas ocasións os distintos grupos segundo a súa procedencia.

## **METODOLOXÍA**

En canto á metodoloxía seguida, ademais das consideracións verquidas no seu momento (ver metodoloxía xeral, pp. 30-31), apuntaremos aquí o xeito de proceder na análise dos datos recollidos, por canto ese método fixa, en certo modo, a estrutura desta exposición.

En primeiro lugar, realizamos unha análise descritiva dos resultados obtidos no enquérito dos directores (ítems 1-8) para identificar e fixar a tipoloxía dos centros de Ensino Secundario participantes. Procedimos de idéntico xeito co cuestionario dos profesores (ítems 1-7), o que nos permitiu continuar a caracterización da mostra, definindo o perfil persoal e profesional dos profesores participantes, así como a súa formación en Educación Intercultural. Esta análise deu lugar ao Capítulo 8: “Descrición da mostra”.

A continuación, levamos a cabo á análise das restantes cuestións (9-20), incluídas no *Enquérito sobre educación intercultural para Directores de Centros con Educación Secundaria Obrigatoria*. Nalgúns casos, ademais, cruzáronse as respostas obtidas en distintas cuestións, como se reflicte máis adiante. Por outra parte,

combinouse, en función da natureza da pregunta-resposta, a análise cuantitativa coa cualitativa (C.9.6, C12.2, C.14, C.15, C.19, C.20). Os resultados así obtidos, recóllense no Capítulo 9: “O desafío da interculturalidade nos centros de ensino secundario: visión panorámica desde as direccións dos centros”.

De idéntico xeito se abordou o *Enquérito sobre educación intercultural para Profesores de Educación Secundaria Obrigatoria* e a *Escala de Actitudes Interculturais para Profesores de Educación Secundaria Obrigatoria*. A análise dos resultados obtidos mediante estes dous instrumentos, reflíctese aquí no capítulo intitulado: “O desafío da interculturalidade nas aulas de Secundaria: percepción dos profesores e actitudes cara a diversidade cultural”.

Dado que, tanto no cuestionario dos directores coma no dos profesores figuraban, ben é certo que formulados de diferente maneira, inquéritos en torno a cinco grandes áreas que importan á Educación Intercultural (conflitividade, necesidades socioeducativas específicas das minorías, iniciativas contempladas para abordar a diversidade cultural, a relación coas familias e o concurso dos servizos externos), cruzamos as respostas procedentes dos dous axentes educativos. Este nivel de análise deu lugar ao capítulo 11 encabezado como: “Directores e profesores: coincidencias e diverxencias diante da diversidade cultural na Educación Secundaria”.

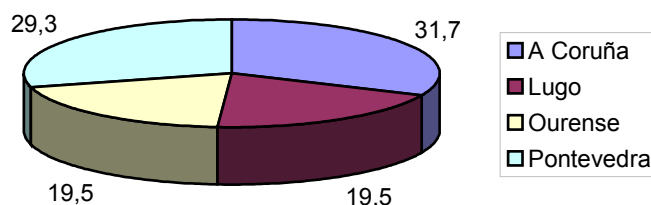


## 8. DESCRICIÓN DA MOSTRA

### 8.1. OS CENTROS DE ENSINO: IDENTIFICACIÓN E TIPOLOXÍA

A mostra (N=41) ficou formada por centros de ensino<sup>213</sup> de toda a Comunidade, se ben a representación provincial aparece de xeito desigual. Así, as provincias máis poboadas, A Coruña e Pontevedra por esta orde, acollen o 31,7% e o 29,3% dos centros, respectivamente. Lugo e Ourense representan cada unha delas, e de maneira idéntica, o 19,5% da mostra (Gráfica III.1).

**Gráfica III.1. Distribución dos centros por provincias**



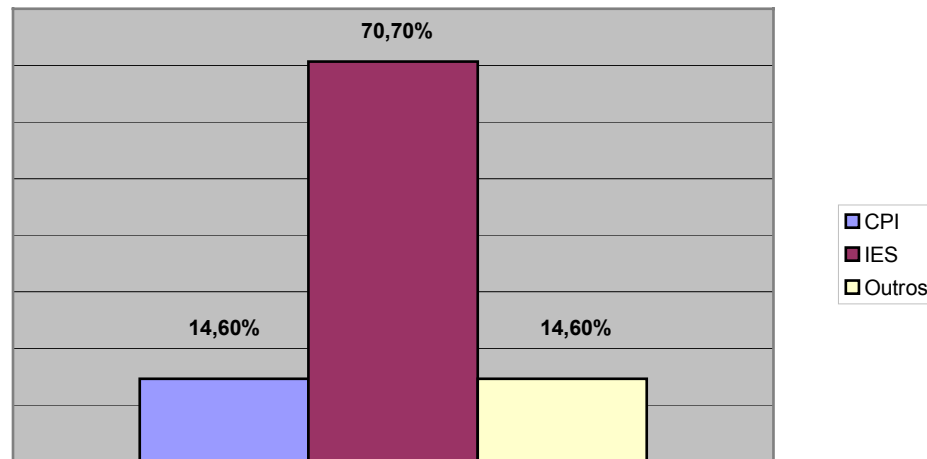
Se atendemos á representación por concellos, a mostra resulta tan variada e plural coma os asentamentos galegos: escolas de vila e de cidade, de interior ou de costa, e mesmo de concellos fronteirizos. O 43,9% dos centros educativos da mostra concéntranse, como parece lóxico, entre as catro capitais provinciais (29,2%), a capital da Comunidade (4,9%) e a cidade máis poboada de Galiza, Vigo (9,8%)<sup>214</sup>. O 56,1% restante espállase ao longo doutros 24 municipios máis.

<sup>213</sup>A condición mínima para todos eles era que impartisen o Ensino Secundario Obrigatorio, podendo, naturalmente, albergar outro tipo de ensinanzas, e que tivesen alumnado de familias inmigrantes.

<sup>214</sup>Segundo as informacións achegadas polo IGE (2003) os seis concellos galegos que contaban en 2002 con máis residentes estranxeiros eran, por esta orde, Vigo (6.154), A Coruña (4.322), Ourense (2.635),

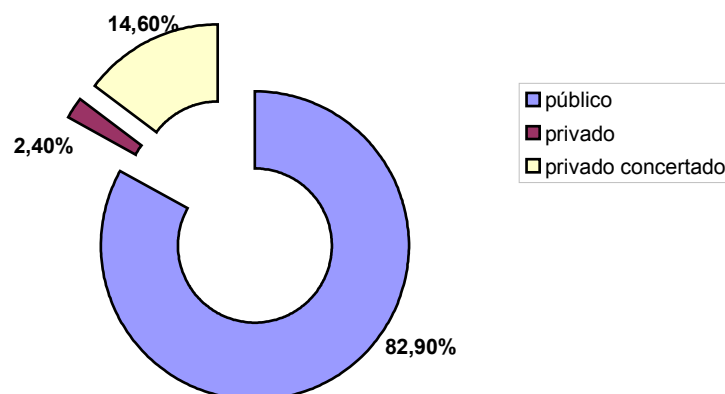
A grande maioría dos centros representados (70,7%) son Institutos de Ensino Secundario, mentres que un 14,6% son Centros Públicos Integrados, e outro 14,6% figuran baixo o xenérico de *outros* (centros concertados e privados) (Gráfica III.2).

**Gráfica III.2. Distribución por tipo de centro**



En canto á súa titularidade, o 82,9% son públicos, fronte ao 17,1% que son de carácter privado ou privado concertado (Gráfica III.3). Tal vez esta maioría na titularidade pública dos centros da mostra é a causa de que tamén sexan maioritarios os

**Gráfica III.3. Distribución dos centros segundo titularidade**

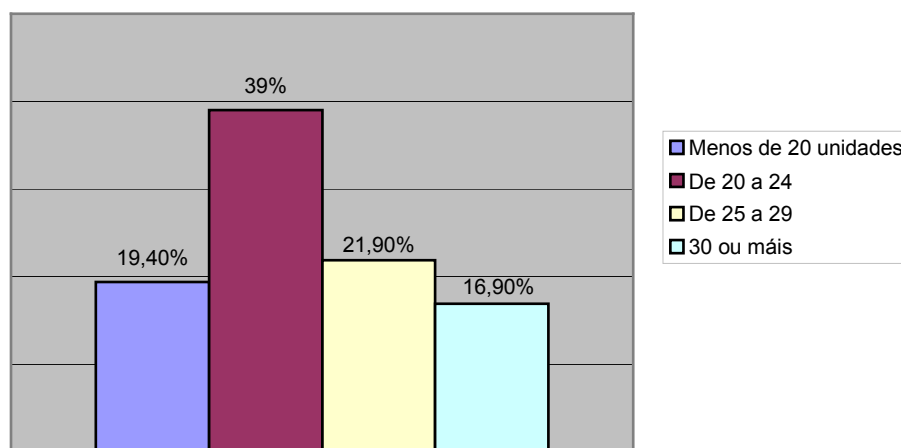


Pontevedra (1.516), Santiago de Compostela (1.688) e Lugo (1.384), seguidos a unha certa distancia de O Barco de Valdeorras, Verín, Ferrol e Oleiros. A referencia ás cifras de 2002 ven dada polas datas dos pases dos cuestionarios que estamos a analizar, 2001-02 e 2002-03.

centros de xornada continua, un 72,5%.

Considerando o número de unidades, pódese dicir que, en conxunto, a mostra está formada por centros dun tamaño medio ou medio-alto: 12 unidades o máis pequeno e 46 o maior; os de menos de 20 unidades representan o 19,4% e os de 30 ou máis supoñen o 16,9% do total. O groso da mostra concéntrase entre as 20 e as 29 unidades (39% no intervalo 20-24 e o 21,9% no de 25-29 unidades) (Gráfica III.4).

**Gráfica III.4. Distribución dos centros por nº de unidades**



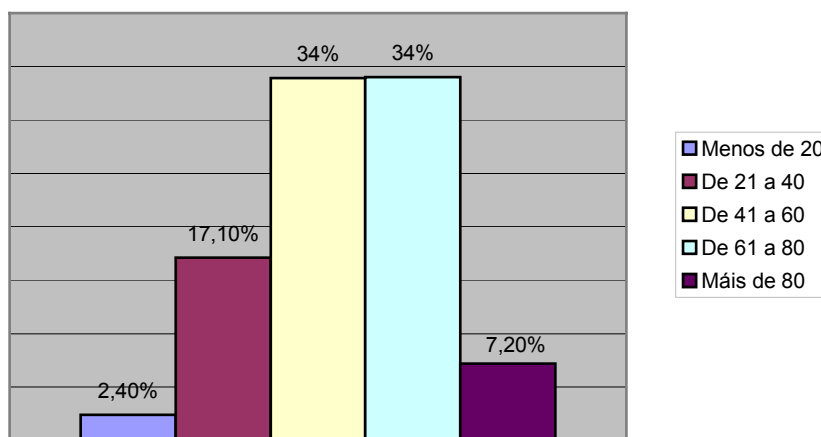
De pretendemos querer agrupar os centros en función do seu número de alumnos atoparíamonos cunha enorme dispersión, tanto é así que non hai un só valor que se repita en toda a mostra. Coñecemos, sen embargo, que ningún dos centros participantes escolariza menos de 140 alumnos e que a cota superior se sitúa nos 1.200. Por outra parte, diremos que a media aritmética arrojaría o dato de 561,85 alumnos por centro.

Respecto ao profesorado, o límite inferior fica establecido nos 17 profesionais e o superior en 106. O 19,5% dos centros conta con menos de 40 profesores, un 34% ten entre 41 e 60, outro 34% entre 61 e 80 e, finalmente, tan só un 7,2% ten unha plantilla docente igual ou superior aos 80 efectivos. Novamente, os datos apoian a idea de que se trata dunha mostra na que predominan os centros de tamaño medio ou medio-alto,

cunha media de 53,5 profesores por centro e un ratio dun profesor por cada 10,5 alumnos.

Na análise por xéneros obtemos un predominio de profesorado feminino sobre o masculino. En termos absolutos, un total de 1.267 mulleres e 927 homes –57,7% e 42,3% respectivamente– conforman o total da mostra, o que fai que teñamos unha media en cada centro de 30,9 profesoras e 22,6 profesores. Aínda podemos dicir máis, de todos os centros analizados, só no 19,5 % dos casos os homes superan ás mulleres, no 4,8% dos centros empatan os seus efectivos e no 75,6% restante dos casos o número de profesoras é superior.

**Gráfica III.5. Distribución dos centros por nº de profesores**



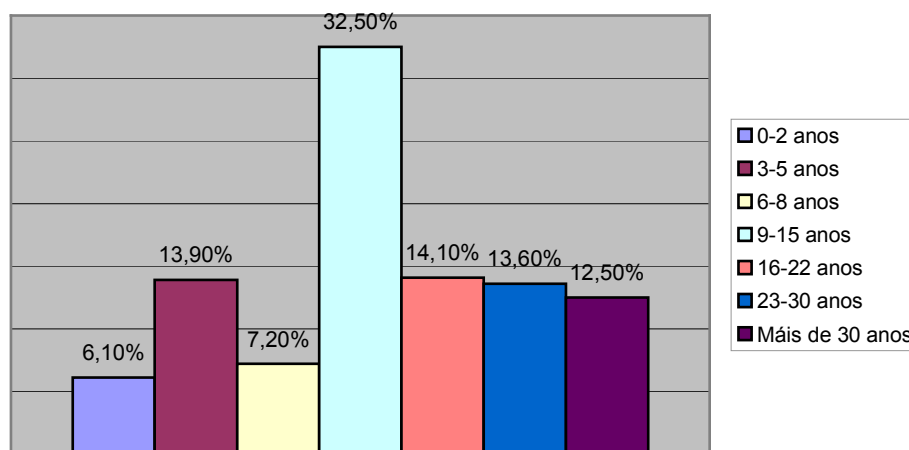
## **8.2. O PROFESORADO: PERFIL PERSOAL, PROFESIONAL E FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

Os 375 profesores e profesoras que participaron neste estudo, distribúense de maneira certamente irregular entre os 41 centros escolares que conforman a mostra. No 85,3% dos centros a participación é dun mínimo de 6 docentes, chegando ata os 14 no caso das escolas máis representadas; mentres que, o valor máis baixo que se rexistra é de 2 profesores no 2,4% dos centros. En xeral, podemos establecer unha media de arredor de 9 profesores por establecemento.

Se atendemos ao xénero, a presenza feminina é sensiblemente superior á masculina, representando as primeiras o 59,2% da mostra, fronte ao 40% para os segundos – en termos absolutos, 222 e 150 respectivamente–.

A maioría destes profesores conta cunha considerable experiencia laboral no ensino que vai máis alá dos oito anos de docencia no 72,7% dos casos, acumulándose no intervalo 9-15 anos o 32,5% da mostra (Gráfica III.6).

**Gráfica III.6. Anos de experiencia docente**

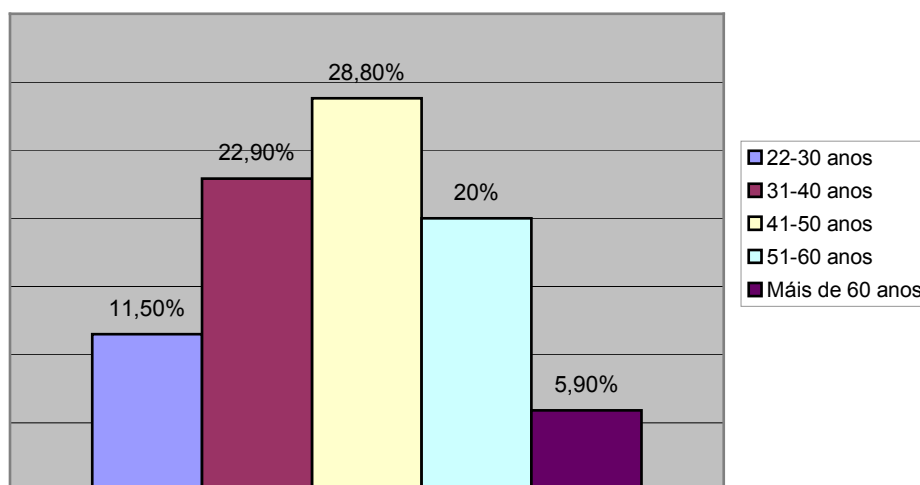


Polo que atinxe á **idade**, trátase, na súa maioría, dun colectivo de mediana idade, en lóxica co que anunciabamos no parágrafo anterior. Se ben é certo que na mostra están representados todos os intervalos de idade, non o é menos, como pode verse na Gráfica III.7 (p.352), que os menores de 30 e os maiores de 60 anos acadan valores pouco significativos, 11,5% e 5,9% respectivamente. O groso da mostra distribúese, podemos dicir que de xeito equilibrado, entre os restantes tramos de idade.

Menos doado resulta establecer o perfil do profesorado participante no estudo en función das **materias impartidas**. A pluralidade da mostra, as características inherentes á propia investigación<sup>215</sup> e a mesma realidade dos centros de ensino<sup>216</sup> son as causas directas da dispersión nos datos obtidos –ata 45 materias aparecen recollidas–.

<sup>215</sup>A condición básica era que o profesor participante estivese a impartir docencia, sen que importase a materia, en aulas con presenza de minorías culturais no momento da investigación.

Gráfica III. 7. Idade do profesorado

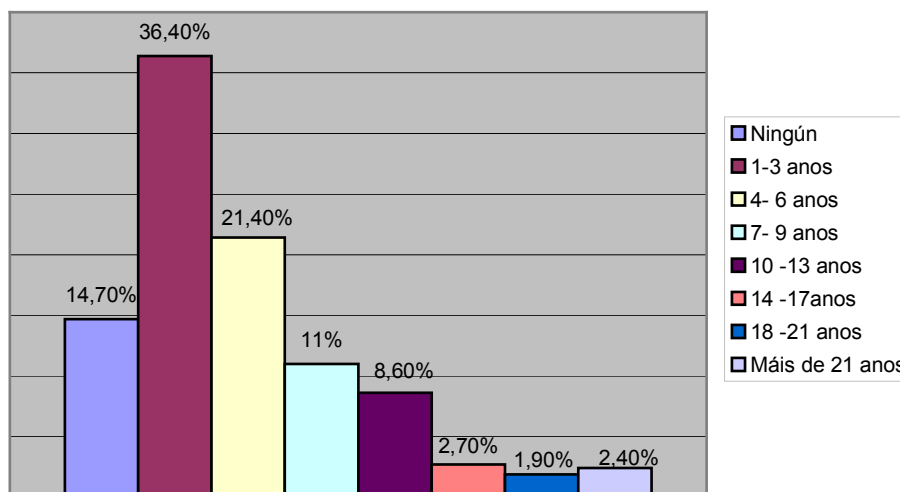


Podemos, non obstante, sinalar algúns trazos significativos. En primeiro lugar, salientaremos que a práctica totalidade das materias, sexan comúns, troncais ou optativas, impartidas no Ensino Secundario Obrigatorio se atopan representadas, se ben o fan en proporcións diferentes. As materias que obteñen valores porcentuais máis elevados son as comúns que, ademais, son de contido progresivo ao longo de toda a Secundaria e que, na maior parte dos casos teñen carácter instrumental; así, as linguas oficiais da Comunidade acadan entre as dúas un total do 27,7% , as Matemáticas e as CC.Sociais, un 13,4% cada unha delas e o Inglés un 10,7%. Por outra parte, o 6,7% do profesorado da mostra imparte algunha das materias relacionadas coa atención á diversidade (Obradoiros, Apoio, Pedagogía Terapéutica, etc).

En canto á docencia en aulas con algún tipo de diversidade cultural, atopamos que o 84% ten **experiencia neste eido**. Os datos amosan, non obstante, a febleza e a novidade do fenómeno multicultural en Galiza: o 36,4% do profesorado, por exemplo, ten só unha experiencia que oscila entre 1 e 3 anos, mentres que unicamente o 15,6% supera os nove anos (Gráfica III.8).

<sup>216</sup>A existencia de materias afíns aos Departamentos didácticos dos centros de Secundaria dá lugar a que, con frecuencia, un mesmo profesor deba impartir dúas ou tres materias diferentes.

**Gráfica III.8. Anos de experiencia en aulas con diversidade cultural**



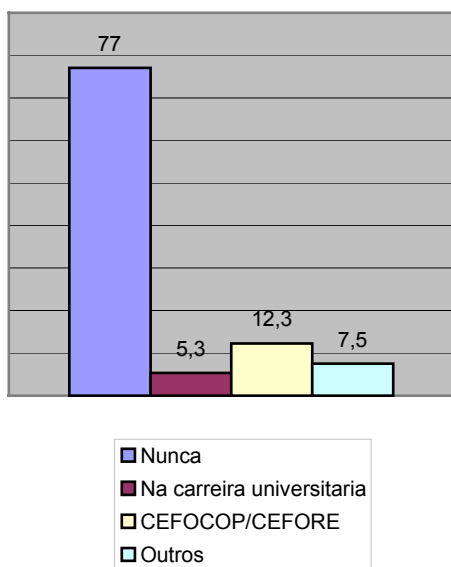
Preguntados acerca da súa **formación no eido da educación intercultural**, o 77% afirma non ter recibido formación algunha ao respecto, fronte ao 25% que se manifesta en sentido contrario<sup>217</sup> (ver Gráfica III.9a, p. 354). No caso destes últimos, a formación procede fundamentalmente do CEFOCOP/CEFORE (12,3%), da carreira universitaria (5,3%) ou doutras instancias (7,2%)<sup>218</sup>.

Se atendemos ao xénero, os homes están menos formados cás mulleres neste eido, segundo refliten os datos: o 80,6% dos varóns afirma non ter realizado ningunha actividade formativa intercultural, fronte ao 74,3% das súas compañeiras que se atopan na mesma situación. A porcentaxe de profesores varóns que recibiron formación en interculturalidade durante a carreira universitaria case duplica ao das mulleres (34,5% fronte ao 17,5%). Pola contra, son moitas máis as mulleres cuxa formación neste eido foi adquirida nos CEFOCOP/CEFORE (59,6% fronte ao 41,4%) (ver Gráfica 9b, p. 354).

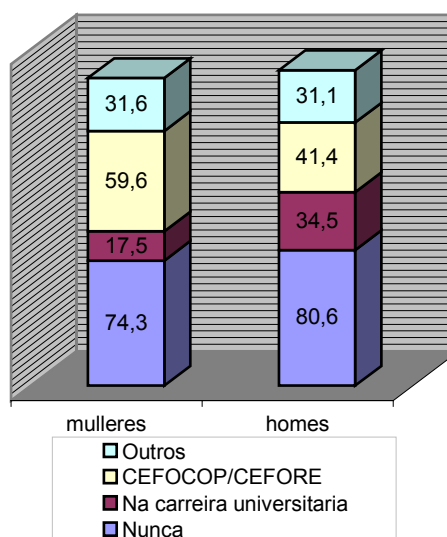
<sup>217</sup> Multirresposta: máximo tres respostas.

<sup>218</sup> Baixo o epígrafe de “outros”, os profesores amosan un amplísimo abano de opcións formativas que revelan, entendemos, por unha parte o interese do profesorado neste tema así como a crecente oferta formativa que se está a brindar desde as máis diversas instancias: Cursos de verán e Xornadas das universidades, Programas Educativos dos concellos, Xornadas de Escolas Asociadas á UNESCO, Cursos Formativos organizados por Sindicatos e Asociacións pedagóxicas, actividades coordinadas por ONGs e participación en programas de cooperación internacional.

**Gráfica III.9a. Formación do profesorado en Educación Intercultural**



**Gráfica III.9b. Formación do profesorado en Educación Intercultural. Distribución por xénero**

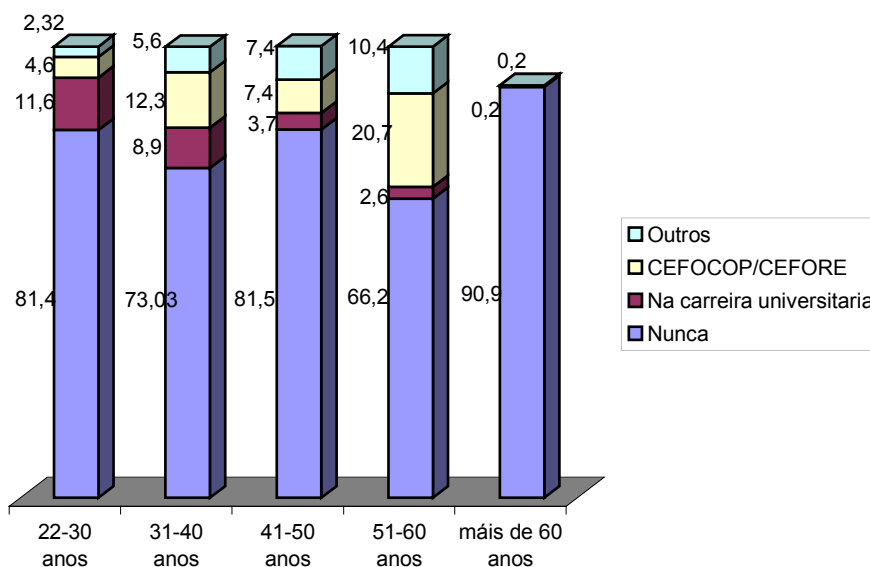


Por anos de profesión docente, os profesores que se atopan no intervalo de 16 a 22 anos de experiencia nas aulas son os menos formados no eido da pedagogía intercultural: o 83 % dos docentes que se ubican nesta franxa declara non ter realizado ningunha actividade formativa. Pola contra, os máis formados neste campo son os profesores cuxa experiencia docente se sitúa entre os 6 e os 8 anos: só o 59,2% destes profesores non recibiu formación algunha en educación intercultural.

Coincide que o grupo que calificábase de mellor formado (6-8 anos de experiencia docente) é tamén o grupo que sinala en maior proporción a carreira universitaria como fonte de formación en interculturalidade (18,5%). No intervalo que reúne aos menos formados, a principal fonte de formación, con diferenza, é o CEFOCOP/CEFORE (13,2%).



**Gráfica III.9c. Formación en Educación Intercultural.  
Distribución por idades**



Por idades, é o grupo de maiores de 60 anos onde se concentra maior porcentaxe de docentes que non recibiron nunca formación algunha deste tipo (90,9%), mentres que o intervalo de 51 a 60 anos é o que recibe menos profesionais sen formación intercultural (66,2%) (Gráfica 9.c).

En canto á relación que se establece entre idade e fonte de formación, a carreira universitaria é a opción máis elixida (11,6%) polos profesores máis novos (22-30 anos) e a menos sinalada (0,2%) polos máis vellos (máis de 60), o que indicaría, a respecto de épocas pasadas unha maior incidencia dos contidos da Educación Intercultural nos plans de estudos, e xa que logo na formación inicial, dos futuros profesionais do ensino. A alternativa do CEFOCOP/CEFORE acada as maiores porcentaxes (20,7%) entre o profesorado do intervalo 51-60 anos e os peores resultados (0,22%) entre os maiores de 60 anos. Por último, a opción “outros” obtén as mellores posicións (10,38%) tamén entre o profesorado de 51 a 60 anos e os peores entre os maiores de 60.

Quixemos imaxinar que o profesorado con máis anos de experiencia en aulas multiculturais serían, tamén, os que tiñan realizada algunha actividade formativa na cuestión intercultural (Cadro III.1, p. 356). Sen embargo, os resultados viñeron a evidenciar un paradoxo: ningún dos profesores con máis anos de experiencia nestas aulas (máis de 21), recibiu formación algunha nin realizou xamais cursos ou actividades

nesta liña (o 100% declara non ter recibido formación ningunha). Son os docentes que contan cunha experiencia entre 14-17 anos con alumnos culturalmente diversos os que obteñen mellores resultados, e aínda así, o 54,5% afirma non ter formación deste tipo.

Pero, por se viñamos supoñer que os de máis experiencia nestas aulas eran os maiores e que, tal vez, o peso da idade aminoraba a súa vontade para procurar a formación intercultural, resultou que os que teñen menos experiencia con alumnado culturalmente minoritario (1-3 anos) tampouco acadan uns bos resultados: o 88,2% carece de formación neste terreo. Quizais polas propias características dunha boa parte do alumnado inmigrante en Galiza<sup>219</sup>, os docentes non nos vexamos urxidos a procurar este tipo de formación; ou, tal vez, a Administración educativa tampouco nos traslade esa necesidade, nin nos brinde tantas oportunidades, ao carecer dun plano integral de atención ao alumnado inmigrante e, polo tanto, dun deseño específico de formación neste eido.

**CADRO III.1: Relación entre anos de experiencia en aulas con diversidade cultural e formación en Educación Intercultural**

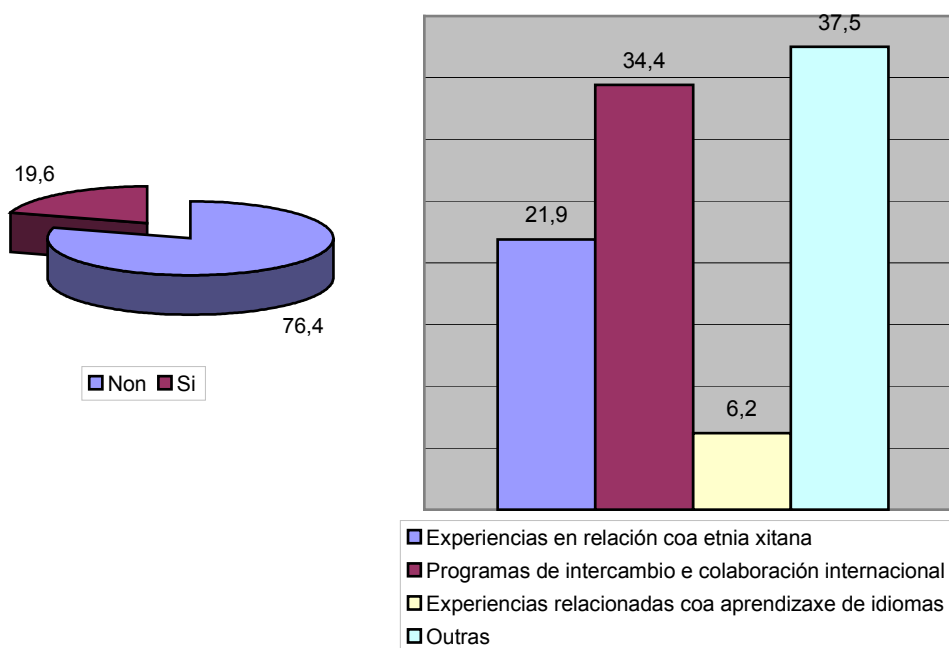
ANOS DE EXPERIENCIA	FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL			
	Ningunha	Na carreira universitaria	CEFOCOP/CEFORE	Outros
Ningún	87,5	5,3	5,3	1,8
1-3 anos	88,2	2,2	7,4	2,2
4-6 anos	61,9	11,9	14,3	11,9
7-9 anos	76,3	2,6	2,6	18,4
10-13 anos	57,5	6,1	30,3	6,1
14-17 anos	54,5	0	9,1	36,4
18-21 anos	71,4	0	28,6	0
Máis de 21 anos	100	0	0	0

No conxunto do colectivo, obtemos valores moi semellantes aos presentados pola formación no eido da educación intercultural cando inquirimos a propósito do **coñecemento dalgún tipo de experiencia intercultural**. Así, o 76,4% dos profesores

<sup>219</sup>Segundo os datos achegados neste estudo, a maior parte do alumnado é latinoamericano, polo que non presenta problemas de competencia lingüística e as súas pautas culturais son facilmente recoñecibles e asimilables, en xeral, polo grupo maioritario.

que respostan fano en sentido negativo, fronte ao 19,6% que resposta afirmativamente. Experiencias en relación coa etnia xitana, programas de intercambio e colaboración internacional –entre os que se atopan os Programas europeos Sócrates-Comenius–, experiencias relacionadas coa aprendizaxe de idiomas, Benposta ou programas levados a cabo por concellos como o de Valencia e Barcelona son algunhas das experiencias relacionadas coa interculturalidade que os profesores din coñecer (Gráfica III.10).

**Gráfica III.10. Coñecemento de experiencias en Educación Intercultural**



Por xéneros, son as mulleres, cun 23,1%, as que afirman ter un maior coñecemento dalgunha destas experiencias, fronte ao 16,8% dos seus compañeiros varóns.

Segundo os anos de exercicio da docencia, son os intervalos centrais (entre 6 e 22 anos) os que obteñen os mellores resultados. Concretamente, son os profesores que levan entre 6 e 8 anos na profesión os que afirman en maior medida coñecer algunha experiencia no eido da Educación Intercultural (29,6%). Pola contra, os profesores que

levan no ensino entre 23 e 30 anos son os menos informados neste asunto: só un 8,5% ten noticia dalgunha destas experiencias.

Se atendemos á idade dos profesores, a información parece ir relacionada directamente coa idade, de maneira que os máis xoves serían os máis informados: un 20,5% de docentes entre 22 e 30 anos e un 24,4% entre 31 e 40 afirman coñecer algunha experiencia relacionada coa educación intercultural. A partir dos 41 anos descende o nivel de información neste terreo, ata chegar aos profesores maiores de 60 anos que acadan as porcentaxes máis baixas: unicamente o 14,3% contesta afirmativamente.

## **9. O DESAFÍO DA INTERCULTURALIDADE NOS CENTROS DE ENSINO SECUNDARIO: VISIÓN PANORÁMICA DESDE AS DIRECCIÓNS DOS CENTROS**

### **9.1. A DIVERSIDADE CULTURAL NOS CENTROS DE ENSINO SECUNDARIO<sup>220</sup>**

Queriamos coñecer, en primeira instancia, o impacto cuantitativo da diversidade cultural nos nosos centros de ensino. Con este obxectivo, recurrimos ao ítem 9 do cuestionario dos directores (ver Anexo I) onde se inquire pola procedencia cultural do alumnado das escolas, considerando número e xénero. As categorías establecidas son: cultura maioritaria, xitana, árabe, outras culturas africanas, outras culturas asiáticas e outras (neste caso, solicitábase a especificación).

Desde un punto de vista meramente descritivo diremos que, como era de agardar, o 100% dos centros que respostan a esta cuestión (que se corresponden co 85,3% da mostra) escolarizan alumnos pertencentes á **cultura maioritaria**<sup>221</sup>, aparecendo a mesma dispersión numérica que xa indicáramos para o alumnado en xeral. En todo caso, o 34,2% teñen entre 500 e 699 destes alumnos, seguido do 31,5% de centros que contan cun intervalo situado entre os 300 e os 499 (Gráfica III.11, p. 360).

A media sitúase nos 542,26 alumnos deste grupo por centro. Se temos en conta que a media do total de alumnos nos centros da mostra era, como dixéramos anteriormente, de 561,85, anotamos a relativa incidencia, polo de agora, da diversidade cultural nos nosos centros.

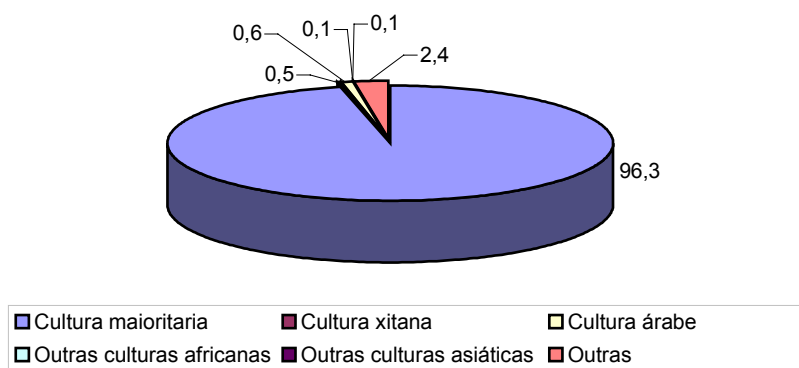
---

<sup>220</sup>Cómpre dicir que, de agora en adiante, prescindiremos dalgúns dos indicadores de multiculturalidade que ata aquí viñemos defendendo (diversidade interna), para analizar só aqueles que constitúen o cerne desta parte do traballo: grupos culturais ligados ás migracións exteriores e xitanos.

<sup>221</sup>Non obstante, haberá que entender, probablemente, cultura maioritaria como sinónimo de occidental, o que nos permitiría considerar a posible existencia na mostra de inmigrantes europeos (v.g. portugueses) ou de galegos de segunda ou terceira xeración retornados, cuxos usos lingüísticos, hábitos e costumes específicos poidan requerir, nalgún momento, unha atención específica, pero que, sen embargo, non son considerados polos directores como culturalmente diferentes.

Atendendo á distribución por xénero, o conxunto das mulleres é só lixeiramente superior ao dos homes –44,9% e 43,9%, respectivamente–. Esta diferenza é tamén perceptible se recurrimos ás medias: 275,10 alumnas por centro fronte a 260,63 alumnos<sup>222</sup>.

**Gráfica III.11. Distribución de alumnos por procedencia cultural**



En relación ao alumnado procedente de **culturas diferentes á maioritaria** temos que dicir, en primeiro lugar, que este conxunto representa no noso estudo o 3,7%<sup>223</sup> do alumnado total da mostra.

En segundo lugar, cabe preguntarse que entenden os directores cando se lles pregunta por unha denominación tan xenérica como é *outras culturas*.

Creemos que neste aspecto procede actuar coa mesma cautela que no referido para a cultura maioritaria, pois ao igual que podemos agardar que algúns directores non consideren culturalmente diferentes dos autóctonos os inmigrantes europeos e latinoamericanos ou os descendentes de galegos, pode producirse noutros casos unha

<sup>222</sup>Cos datos dos que dispoñemos, resulta imposible determinar se esta tendencia que reflite a mostra de superioridade numérica das mulleres da cultura maioritaria sobre os homes da mesma procedencia cultural, responde a unha tendencia demográfica real, ou, se pola contra obedece a outros factores. Non podemos aventurarnos, pois, polo camiño da posible relación entre as expectativas académicas de homes e mulleres segundo a súa procedencia cultural.

<sup>223</sup>Esta porcentaxe inclúe tamén os alumnos de procedencia xitana. Se consideramos estes alumnos como autóctonos, o alumnado inmigrante representaría o 3,2% do total da mostra do estudo, 1,9 puntos porcentuais por riba da porcentaxe xeral no curso 2002-03 (1,3%), no que fica definitivamente conformada a mostra deste estudo.

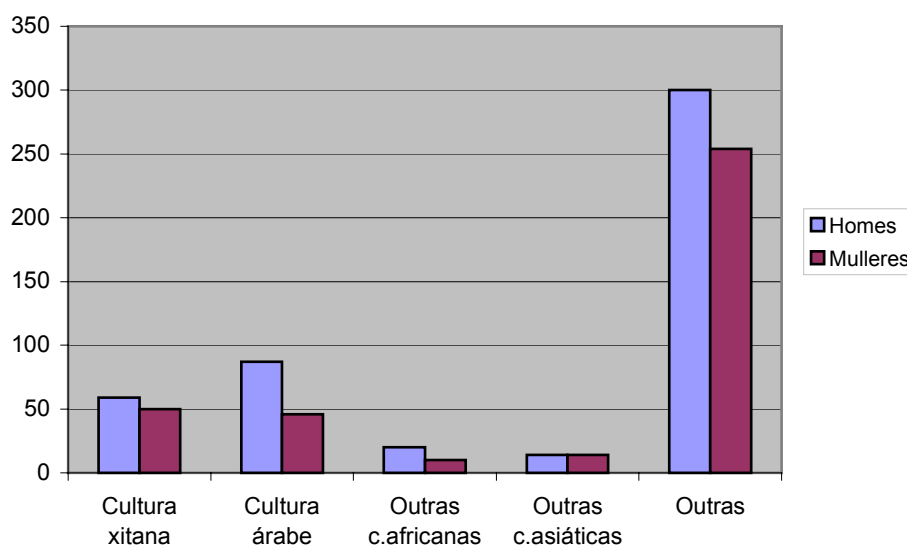
identificación entre cultura e país. Nesta hipótese estaríanse xerando tantos colectivos culturais como nacionalidades ou países de procedencia.

En todo caso, parece que esta cuestión suscita certas dúbidas nos directores, o que explicaría que, por veces, apareza cuantificada a existencia de alumnado pertencente a outras culturas, pero non se discrimine o número para cada unha delas. Así sucede co 35% do alumnado deste colectivo cultural.

As tres cuartas partes do restante 65% cuxa procedencia cultural si que aparece especificada, corresponde a alumnado iberoamericano (127 homes e 135 mulleres). O resto do grupo está formado por outros europeos e norteamericanos (20% e 4,7% respectivamente). En ningún caso podemos coñecer en que medida se trata de inmigrantes sen vinculación algunha con Galiza, ou, pola contra, ten que ver coa migración de retorno ao país.

Atendendo a criterios cuantitativos (Gráfica III.11, p. 360), o grupo minoritario máis numeroso é o que denominamos *outras culturas* e que representaría o 2,4% do total do alumnado da mostra. A continuación virían por esta orde, o grupo formado polos pertencentes á *cultura árabe* (0,6%), os *xitanos* (0,5%), os procedentes *doutras culturas africanas* (0,1%) e, por último, os membros *doutras culturas asiáticas* (0,1%). En todos os casos, agás no colectivo que denominamos *outras culturas asiáticas* no que se rexistra un empate, o número de alumnos supera ao de alumnas. Debemos subliñar, por outro lado, o feito de que un colectivo minoritario estranxeiro tan ben definido como é o de cultura árabe, sobrepase numéricamente a un grupo minoritario autóctono, os xitanos.

**Gráfica III.12. Presenza doutras culturas nos centros**



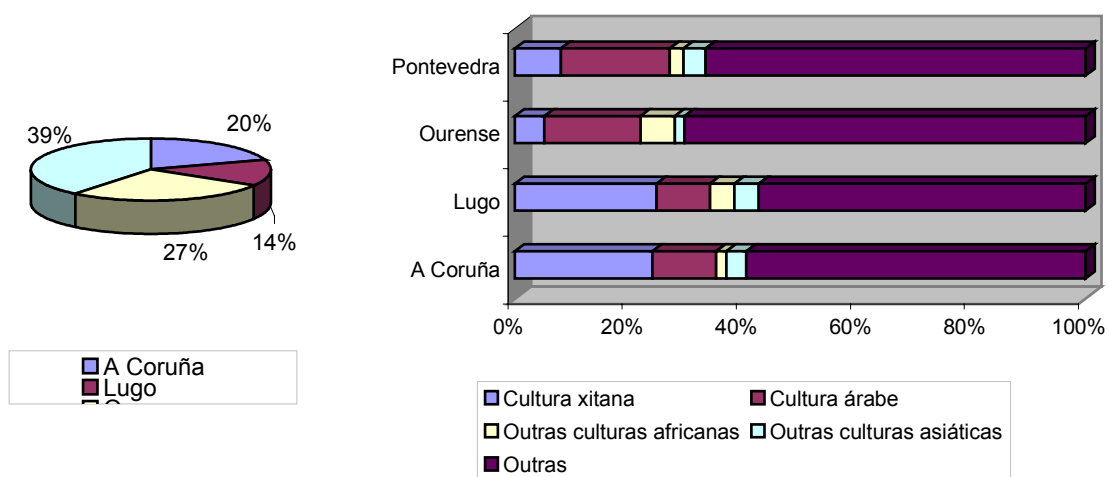
Se atendemos agora a criterios de distribución por centros, a orde na clasificación non experimenta unha variación importante. Así, o grupo que aparece representado en máis centros da mostra é o denominado *outras culturas*, de feito, no 97,1% dos centros que respostan neste ítem (85,3%) hai algún alumno ou alumna desta procedencia cultural. O seguinte grupo que aparece en máis centros é, coma no caso anterior, a *cultura árabe* (68,5% dos centros da mostra) seguido dos *xitanos* que están presentes no 62,8% dos centros que cubren este apartado (85,3% da mostra). Unicamente varía a orde con respecto á variable anterior no caso das outras culturas africanas e as asiáticas. Sendo este último colectivo, *outras culturas asiáticas*, cuantitativamente menor ca o primeiro, parece, sen embargo, máis espallado ca o denominado *outras culturas africanas*, 37,1% e 25,7% dos centros, respectivamente (para o 85,3% dos centros da mostra).

Por provincias, (Gráfica III.13, p. 363) é Pontevedra a que se presenta como máis heteroxénea culturalmente, habida conta de que ela soa escolariza o 39% do alumnado minoritario da mostra. No extremo oposto atoparíase Lugo con tan só o 14%. Ourense e A Coruña co 27% e 20%, respectivamente, ocuparían as posicións intermedias. Neste senso, a mostra mantén a mesma correlación da representatividade do alumnado inmigrante a nivel xeral. Lembremos que en 2002-03 Pontevedra



escolarizaba o 39% dos alumnos estranxeiros, seguida de A Coruña co 32,8%, Ourense co 15,4% e Lugo co 12,8% (ver p. 323)

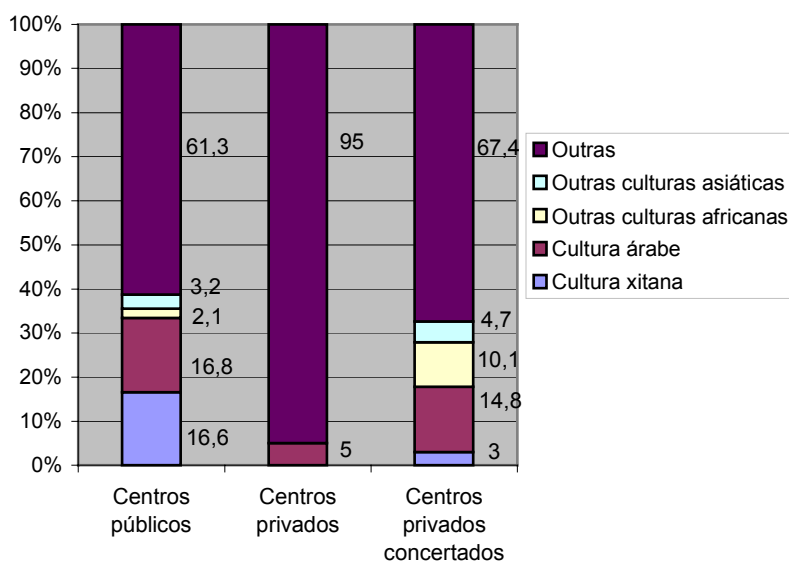
**Gráfica III.13. Alumnado doutras culturas por provincias**



En canto á configuración multicultural dos centros escolares de cada provincia (Gráfica III.13), obsérvase que en todas elas se rexistra a presenza dos cinco colectivos minoritarios analizados. Aínda que os valores de cada grupo difiren segundo a provincia da que se trate, hai certos rasgos comúns a todas as demarcacións. Así, por exemplo, o grupo denominado *outras culturas* é con claridade o maioritario en todos os casos; de igual modo, o colectivo de procedencia árabe acadaba valores moi significativos, particularmente nas provincias de Pontevedra e Ourense nas que ocupa o segundo posto.

Analizando a relación existente entre o alumnado pertencente a grupos minoritarios e a titularidade dos centros (Gráfica III.14, p. 364), comprobamos que a inmensa maioría está escolarizada en centros públicos, acadando unha porcentaxe do 73,18% fronte ao 26,81% destes alumnos que cursan os estudos en centros privados ou privados concertados. Non se rexistra ningún caso de colexio netamente privado que escolarice alumnado xitano nin do grupo denominado outras culturas asiáticas.

**Gráfica III.14. Escolarización de minorías culturais segundo titularidade dos centros**



Deteñámonos agora en cada un dos grupos culturais minoritarios por separado. A orde que seguiremos para elo non é máis que a que marca o propio cuestionario.

No caso dos xitanos, o colectivo da mostra conta cun total de 109 alumnos e alumnas escolarizados case na súa totalidade (o 95,4%) en centros públicos (Gráfica III.14), sendo A Coruña a provincia na que este colectivo de alumnos resulta máis numeroso, concentrándose aquí o 37,6% do total (Gráfica III.13, p.363)<sup>224</sup>.

Dos 22 centros da mostra que acollen alumnado xitano, o 68,2% teñen entre 1 e 5 alumnos, mentres que o 37,2% contan cun grupo que oscila entre os 6 e os 15 alumnos da mesma procedencia. A media de alumnos xitanos por centro considerando o total da mostra (41) é de 2,65, aumentando ata 4,95 se só se consideran as escolas nas que teñen presenza (22).

Por sexos, o colectivo é claramente masculino: un 54,1% de homes fronte ao 45,8% de mulleres. Tampouco nesta ocasión dispomos do dato que nos permita indagar

<sup>224</sup> En certa maneira, este dato era previsible se temos en conta que case a metade da poboación xitana galega reside na provincia de A Coruña (ver p. 202).

se esta distribución por xéneros é casual ou ten que ver con certas peculiaridades discriminatorias por razón de xénero vixentes aínda nesta cultura.<sup>225</sup>

O colectivo da **cultura árabe** acada un total de 133 representantes, moi espallados polos centros, mais en pequenas cantidades. Ben é certo que o 8,4% das escolas acollen entre 22 e 25 alumnos, sen embargo, o 62,5% dos centros contan só entre 1 e 4 destes alumnos. A media por centro, considerando o total da mostra (41) é de 3,24 alumnos por centro, aumentando ata os 5,54 ao considerarmos o total de centros nos que este colectivo ten presenza.

Algo máis das tres cuartas partes destes alumnos atópanse en centros de titularidade pública, mentres que o 19% restante asiste a centros privados ou privados concertados (Gráfica III.14, p. 364).

Por provincias, preto da metade dos alumnos de cultura árabe da mostra residen en Pontevedra (o 48,1%), sendo, pola contra, Lugo, co 8,27%, a provincia que rexistra menos alumnos desta procedencia cultural (Gráfica III.13, p. 363).

Ao igual que no caso dos xitanos, o elemento masculino é superior en termos cuantitativos ao feminino; así, o 65,4% do total son homes, fronte ao 34,5% que son mulleres, o que representa unha diferenza de máis de 20 puntos porcentuais a favor dos varóns.

A presenza doutras **culturas africanas** descende ata un total de 30 alumnos, concentrados en 8 centros educativos, se ben a presenza feminina só existe en 2. O 66,7% dos centros teñen entre 1 e 5 alumnos desta procedencia e o 22,3% entre 5 e 9. A media por centro destes alumnos colócase nos 0,73 alumnos para o total da mostra, e nos 3,75 se consideramos unicamente as 5 escolas que acollen a estes alumnos.

Como dato máis salientable indicaremos que, contrariamente ao que ocorre co resto dos colectivos minoritarios, a maioría destes alumnos atópase escolarizado en

---

<sup>225</sup> Como dixéramos noutro momento, estímase que o absentismo escolar entre a poboación xitana galega se sitúa arredor do 23%, achegándose ao 50% a partir dos 12/13 anos, afectando maioritariamente ás nenos e ás zonas de chabolismo (Vázquez Abeledo, 1999, 168).

centros privados concertados: un 56,6% fronte ao 43,3% que o está en centros de titularidade pública (Gráfica III.14, p.364).

Novamente é a provincia de Ourense quen acolle o colectivo máis numeroso, un 46,6%, e, neste caso, a de A Coruña a que conta co grupo máis cativo, só un 10% (Gráfica III.13, p. 363).

Considerando a distribución en canto ao xénero, este colectivo é coma os anteriores, claramente masculino: 66,6% de homes fronte ao 33,3% de mulleres.

Os escolares pertencentes a **outras culturas asiáticas** suman un total de 28 alumnos espallados por 13 centros escolares cuxa titularidade é pública na súa maioría (o 71,42%) (Gráfica III.14, p. 364). Case a metade do colectivo atópase na provincia de Pontevedra, repartíndose o 53,5% restante, con valores moi semellantes, entre as tres provincias restantes (Gráfica III.13, p. 363). Trátase dun grupo cultural moi disperso, como evidencia o feito de que o 61,5% das escolas acollan unicamente a 1 ou 2 alumnos desta orixe cultural, mentres que o 30,8% acolle entre 3 e 6.

O grupo que denominamos **outras culturas** é, sen nengunha dúbida, o colectivo cultural minoritario máis numeroso e o que ten presenza en maior número de centros. Ben é certo tamén que é o grupo máis difícil de definir polas razóns expostas máis arriba, e, previsiblemente, o máis heteroxéneo.

Dos 554 rapaces desta procedencia, o 54,1% son homes e o resto mulleres, non apreciándose diferenzas significativas na distribución espacial atendendo ao xénero. Considerando os 34 centros nos que se rexistra a súa presenza, representan unha media de 16,29 alumnos por centro, sendo 57 o número máximo destes alumnos por centro, e 2 o mínimo.

Tamén neste caso a maioría do colectivo figura en centros públicos (o 69,13%), se ben a súa presenza se rexistra tamén en centros privados (10,28%) e en privados concertados (20,57%) (Gráfica III.14, p. 364).

Por provincias, Pontevedra acolle o colectivo maior, seguida de Ourense, A Coruña e Lugo (40,25%, 29,42%, 18,23% e 12,09% respectivamente) (Gráfica III.13, p. 363).

**Resumindo** o exposto neste apartado podemos dicir en relación á diversidade cultural nos centros de ensino que:

- En consonancia cos tempos que corren, os nosos centros educativos son, de feito, culturalmente diversos. Aínda que unha valoración netamente cuantitativa non arroxe cifras elevadísimas, non pode negarse que se trata dun panorama sen precedentes nas nosas escolas.
- A minoría cultural maioritaria confórmaa o grupo denominado *outras culturas*, sendo, ademais, o colectivo que aparece representado en máis centros da mostra (97,1%).
- Se atendemos á distribución por xéneros, no colectivo cultural maioritario as mulleres superan a penas nun punto porcentual os homes. Sen embargo, nos grupos minoritarios –agás no caso das *outras culturas asiáticas*, onde se rexistra un empate– os varóns superan numericamente ás mulleres. Descoñecemos, non obstante, se nos atopamos ante un feito puramente casual, ou se, pola contra, existen diferentes expectativas académicas en función do sexo dos individuos segundo a súa procedencia cultural<sup>226</sup>.
- A inmensa maioría dos alumnos culturalmente minoritarios están escolarizados en centros públicos, dándose a circunstancia de que ningún neno de procedencia *xitana*, nin *doutras culturas africanas*, nin *doutras culturas asiáticas* se atopa escolarizado nun centro privado –establécese a diferenza cos centros privados concertados–.
- Pontevedra é a provincia que se presenta como máis diversa culturalmente, mentres que Lugo sería a máis homoxénea neste mesmo sentido.

---

<sup>226</sup>A dúbida resulta fundada na medida en que nalgunhas das culturas analizadas a formación profesional ou académica das mulleres é tradicionalmente escasa ou nula. O coidado de irmáns pequenos, os precoces compromisos matrimoniais ou os impedimentos culturais para compartir aulas con varóns son algunhas hipotéticas razóns que poderían provocar un certo desequilibrio de xéneros na escola.

## **9.2. A INTEGRACIÓN DAS MINORÍAS CULTURAIIS NOS CENTROS DE ENSINO SECUNDARIO**

Unha vez constatada a multiculturalidade nas nosas escolas de Secundaria, procede indagar para coñecer como se está a producir a integración dos grupos culturais minoritarios na vida escolar, segundo a perspectiva dos directores. Se é imprescindible analizar o comportamento dos foráneos, desde unha perspectiva interculturalista non é menos importante achegarnos ás posicións dos autóctonos neste proceso.

A asistencia ás aulas, o hipotético grao de conflitividade que xera a súa presenza nos centros, ou a participación dos alumnos culturalmente minoritarios nas actividades escolares e extraescolares, son indicadores válidos do seu nivel de integración.

De igual modo, as estratexias previstas nos Proxectos Educativos dos Centros para detectar, diagnosticar e abordar as necesidades específicas de carácter socioeducativo dos alumnos minoritarios, son rasgos que nos achegan ás actitudes do grupo maioritario ou de acollida en materia de integración dos diferentes culturalmente.

### **9.2.1. Integración e minorías culturais**

Polo que respecta á **asistencia ás aulas**, as respostas obtidas tomadas no seu conxunto non deixan lugar a dúbidas: entre a pertenza a un grupo cultural minoritario e o absentismo escolar non existe necesariamente unha relación de causa-efecto. Alomenos iso parece desprenderse das respostas das tres cuartas partes dos directores que afirman que os alumnos pertencentes a culturas diferentes da maioritaria asisten ás aulas de maneira continuada.

Sen embargo, non debemos esquecer que no 25% dos centros da mostra a asistencia destes alumnos é considerada polos directores como irregular. Non resultando doado determinar se o absentismo afecta a todas as minorías por igual, ou se, pola contra, se vincula especialmente a algún grupo concreto, podemos, sen embargo, coñecer outras relacións colaterais.

Tomado o total de alumnos minoritarios da mostra, sabemos que no conxunto destes centros onde a asistencia é irregular, escolarízase o 40,3% de todo o alumnado

xitano da mostra, o 16,5% de cultura árabe, o 6,6% das outras culturas africanas, o 28,5% das outras culturas asiáticas e o 14,4% das outras culturas.

A media de alumnos minoritarios nestes centros estaría integrada por 4,8 xitanos, 2,4 alumnos de cultura árabe, 0,2 doutras culturas africanas, 0,8 doutras culturas asiáticas e 8,8 escolares doutras culturas.

Se consideramos, entón, a porcentaxe que do total de alumnos minoritarios se escolariza nestes centros, e a media dos mesmos alumnos que correspondería a cada unha das escolas, a irregularidade na asistencia ás aulas podería ter unha leve relación coa presenza de alumnos xitanos e de cultura árabe. Seguiríamos, non obstante, sen poder precisar se se trata dunha valoración axeitada ao total de cada grupo ou se a variable do sexo tería algunha incidencia.

Por provincias, a maior irregularidade na asistencia estaría a producir nas provincias do norte, Lugo e A Coruña (37,5% e 30,7% dos centros, respectivamente), mentres que en Ourense tan só o 12,5% dos centros acusarían este problema, seguida de Pontevedra cun 16,6%.

Tampouco parece xerar unha especial **conflictividade** nos centros a presenza de alumnado culturalmente diverso, aínda que é preciso anotar que preto dun 30%<sup>227</sup> dos directores reconece a existencia de conflitos relacionados coa escolarización destes alumnos. Ben é certo que, na maioría das ocasións, se trataría unicamente de conflitos puntuais e aillados –pequenas pelexas entre alumnos, algún insulto de natureza racista, etc.– que, unha vez detectados e corrixidos, remiten.

Non obstante, cremos que hai algúns indicios nas respostas ofrecidas polos directores que permiten intuír que, por debaixo das valoracións politicamente correctas previsibles nun contexto onde a incidencia do fenómeno migratorio non resulta aínda moi acusado, subxace un certo desacougo. Estamos a referirnos, por exemplo, ao caso dos alumnos xitanos que, malia estaren ligados ao mesmo territorio que o colectivo cultural maioritario, parecen presentar máis dificultades na súa integración escolar ca os recién chegados. A asistencia irregular ao centro, o descontento dalgúns pais non xitanos

---

<sup>227</sup>Quizais conveña salientar que na investigación dirixida por Santos Rego (2003), un 22,6% dos directores afirmaban que a presenza de alumnos doutras procedencias culturais diferentes á maioritaria xeraban algún tipo de conflito nos centros.

porque o seu fillo comparta aula con algún alumno desa etnia, o suposto rechazo que manifestan cara as normas e costumes de uso maioritario ou a alteración que provocan na convivencia e no rendemento académico da aula cando coinciden varios na mesma, son algúns dos casos que os directores consideran como elementos de conflito nos seus respectivos centros escolares.

En canto aos estranxeiros, parece haber unha maior benevolencia na consideración que os directores fan dos latinoamericanos –nada estraño, por outra parte, coñecendo a estreita vinculación que por diversas razóns existe cos países desas latitudes–, aínda que se advirta do desaxuste que se crea coa súa incorporación ás aulas segundo a idade, debido ao seu baixo nivel académico. Hai tamén algunha alusión aos posibles conflitos de xénero, sobre todo no caso das alumnas dominicanas.

Non aparecen máis referencias explícitas a ningunha outra cultura ou nacionalidade, salvo dúas observacións que, polo que representan no sentido enriba reseñado, relataremos. En ambos casos aluden ao colectivo pakistaní e proceden de dous centros diferentes. No primeiro caso alúdese ao problema suscitado por tres irmáns –un varón e dúas mulleres– escolarizados nun centro privado. A interferencia na cotidianidade xorde en, primeiro lugar, coa comida, xa que é necesario ofrecerlles un menú especial ao non consumiren ningún alimento derivado do porco; en segundo lugar, pola diferente importancia que a propia familia concede á educación dos seus fillos en función do sexo; e, en terceiro lugar, porque o varón precisa dun lugar específico para rezar (Centro 37).

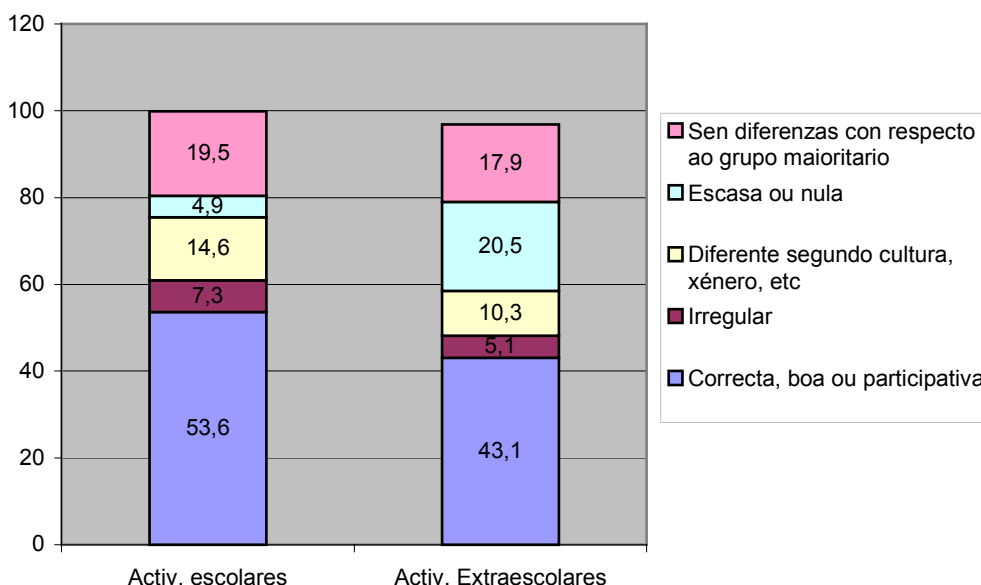
O segundo caso, menos explícito que o anterior, resulta interesante pola valoración que garda en si mesma: “[...] eles mesmos (os pakistanís) se aíllan e non asimilan os valores da nosa sociedade” (Centro 34).

Se consideramos como indicador de integración a **participación do alumnado minoritario nas actividades escolares e extraescolares**, tampouco as respostas dos directores parecen revelar grandes dificultades, se ben se aprecian diferenzas significativas de considerar as actividades escolares ou as extraescolares (Gráfica III.15).



Pois ben, no primeiro caso, o resultado é suficientemente satisfactorio, xa que no 53,6% dos centros os alumnos minoritarios interveñen na actividade académica de maneira correcta, boa e mesmo participativa. Pola contra, no 7,3% dos casos esta participación resulta irregular e mesmo nun 4,9% é directamente nula. Existe un 19,5% de situacións nas que os directores non atopan diferenzas entre minorías e maioría. Finalmente, salientaremos que, no 14,6% restante das escolas, os directores refliten diferenzas na participación escolar das minorías segundo de que grupo cultural se trate, e mesmo nalgúns casos dependendo do sexo<sup>228</sup>.

**Gráfica III.15. Participación do alumnado minoritario nas actividades do centro**



Nas actividades extraescolares, aínda que en termos absolutos os datos non semellan alarmantes –no 46,1% a intervención defínese como correcta, boa ou mesmo participativa–, a participación descende un pouco, o que nos fai sospeitar que este poida ser un indicador máis realista da integración do alumnado culturalmente minoritario. É posible que, ao faltarlle ao alumno a cobertura da aula como espazo físico e a tarefa académica como organizadora do tempo, atope máis dificultades de participación nestas

<sup>228</sup> “[...] a participación é diversa, en función do xénero: hai nenas que teñen boa actitude e nenas que a teñen regular” (Centro 32).

actividades que, polo demais, solen implicar un contacto máis directo cos compañeiros, se sinta desmotivado e opte por non participar. Esta podería ser a explicación para ese 20,5% de centros nos que a participación é definida como escasa ou nula. Tampouco convén esquecer que as actividades extraescolares teñen forzosamente carácter voluntario –realízanse fóra do recinto escolar ou do horario académico– e habitualmente esixen contribución económica por parte do alumno.

Polo demais, tamén aquí se detectan nalgúns casos (10,3%) diferenzas de participación segundo a cultura de procedencia, e mesmo de sexo dentro do grupo<sup>229</sup>. E xa finalmente, no 17,9% dos centros os directores non aprecian diferenzas entre os grupos minoritarios e o maioritario.

En xeral, á vista dos datos deste estudo, pódese dicir que o proceso de integración escolar, considerando a perspectiva dos alumnos minoritarios, non reviste unha especial dificultade. De feito, a irregularidade na asistencia ás aulas atópase moi vencellada coa conflitividade<sup>230</sup> e coa escasa participación nas actividades escolares<sup>231</sup> e nas extraescolares<sup>232</sup>.

### **9.2.2. Integración e centros escolares**

O proceso de integración das minorías é asunto que compete tamén ao grupo maioritario. Os nosos centros de ensino son, por razóns obvias, representativos da cultura maioritaria. Por iso, quixemos coñecer a través dos seus directores que necesidades, se é o caso, socioeducativas se detectan nos alumnos minoritarios en relación ao colectivo cultural maioritario, e se, de ser necesario, se conta con algún profesor de apoio que atenda esta situación.

---

<sup>229</sup>“Existen diferenzas de participación entre culturas e tamén de xénero: o alumnado xitano e árabe participa menos, en xeral, cá os outros. Dentro destes dous grupos, as nenas participan menos cá os nenos” (Centro 40).

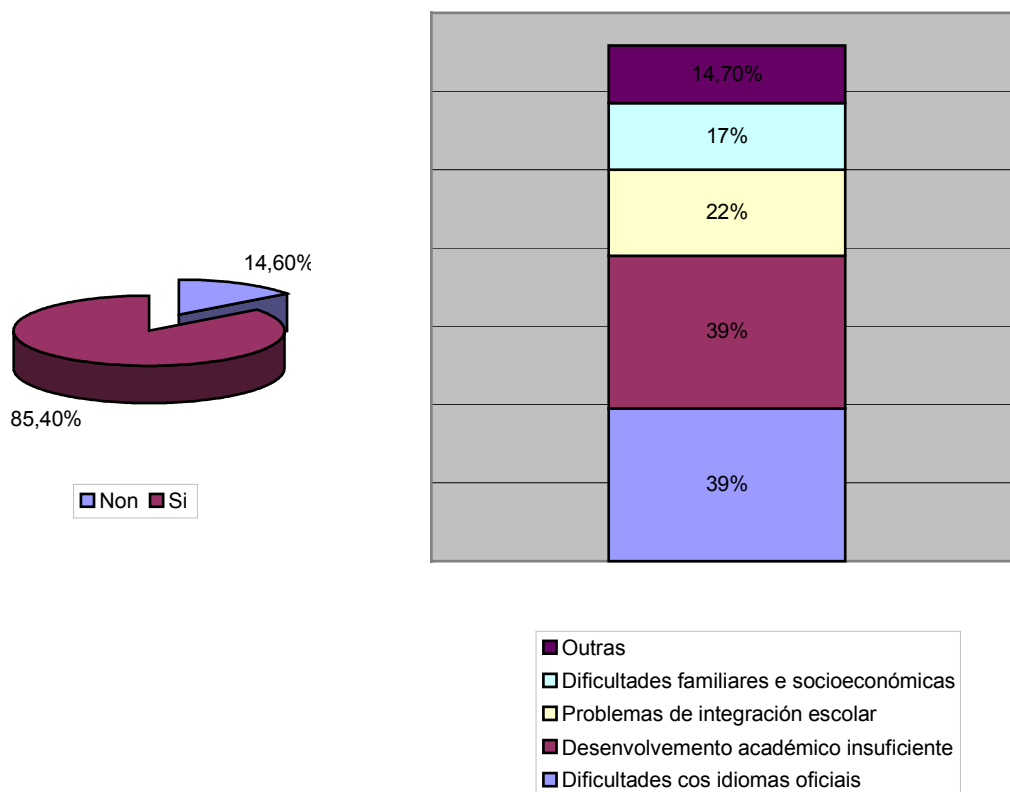
<sup>230</sup>O 50% dos centros que declaran ter algún tipo de conflito teñen, tamén, problemas de absentismo escolar.

<sup>231</sup>Todos os centros da mostra nos que a participación do alumnado minoritario nas actividades académicas é irregular ou nula, son tamén centros con problemas de absentismo entre este alumnado.

<sup>232</sup>O 100% dos centros nos que o alumnado minoritario participa irregularmente nas actividades extraescolares, teñen ou tiveron algún conflito relacionado coa diversidade cultural, e en todos eles a asistencia ás aulas é irregular.

O 85,4% dos directores da mostra reconece que o alumnado de procedencia cultural diferente á maioritaria acusa determinadas carencias, sexa no ámbito familiar, no social ou no educativo (Gráfica III.16), malia o cal, no 65,9% dos casos non existe ningún profesor de apoio a estes alumnos<sup>233</sup>.

**Gráfica III.16: Necesidades socioeducativas do alumnado minoritario**



Á hora de identificar as necesidades<sup>234</sup> máis frecuentes ou máis acusadas nestes alumnos, o 85,4% dos centros só dan unha resposta, mentres que 39% chega a sinalar ata dúas e só o 17,1% sinala tres. Os problemas aos que se refiren os directores son, por esta orde (Gráfica III.16): dificultades cun ou os dous idiomas oficiais de Galiza e,

<sup>233</sup>As respostas foron emitidas antes da publicación da Orde do 20 de febreiro de 2004 pola que se establecen as medidas de atención específica ao alumnado procedente do estranxeiro. Isto quere dicir que, agás o mencionado noutras páxinas deste traballo sobre os xitanos, non existía na Comunidade Autónoma de Galiza ningunha figura nos centros de ensino para atender especificamente as necesidades dos alumnos estranxeiros. Excepcións á parte, debemos entender, entón, que o 34,1% dos centros que declaran ter un profesor de apoio para estes alumnos se referirán, con seguridade, a que os alumnos minoritarios que presentan necesidades socioeducativas acuden ás aula de apoio, ás mesmas que acuden os seus compañeiros de procedencia cultural maioritaria que o precisan.

<sup>234</sup>Multiresposta: máximo tres respostas.

mesmo, en moitos casos tamén co proceso de alfabetización na lingua propia do alumno (39%); desenvolvemento académico insuficiente en relación cos contidos que os alumnos dun determinado nivel posúen previamente (39%)<sup>235</sup>; problemas de integración escolar (22%) e dificultades familiares e socioeconómicas (17,1%).

Toda vez que os centros de acollida son sensibles á problemática específica do alumnado de procedencia cultural minoritaria, preguntamos aos seus directores pola conveniencia, ao seu criterio, da intervención educativa para abordar a diversidade cultural nas escolas (Gráfica III.17, p. 375). Os resultados obtidos indican que a inmensa maioría –un 80,5% das respostas– cren necesaria esta intervención, fronte ao 12,2% que opina o contrario e o 7,3% que non responde.

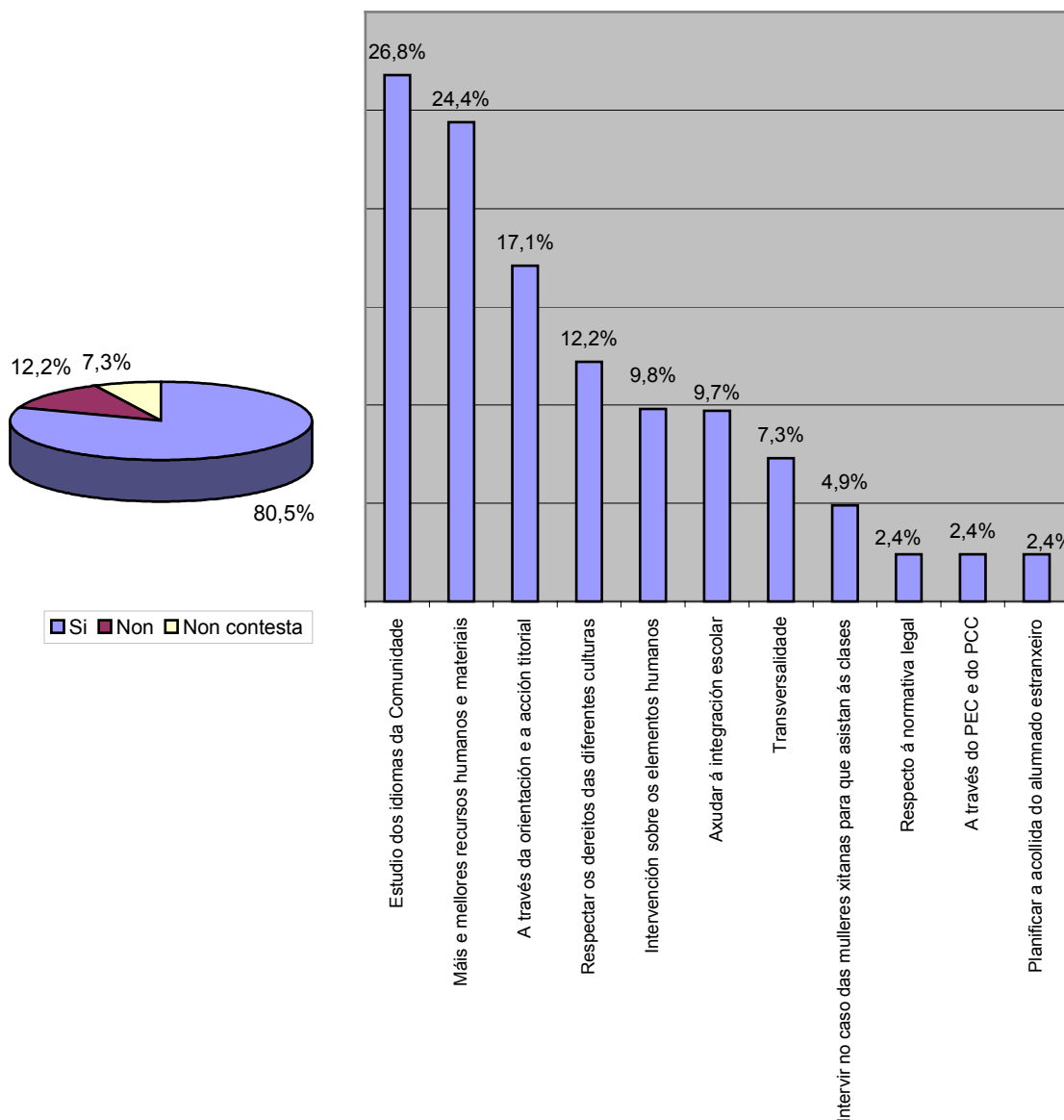
Á hora de sinalar as áreas que precisarían desta intervención educativa, os directores amosan nas súas opinións unha certa dispersión (Gráfica III.17)<sup>236</sup>. O afondamento no estudo dos idiomas da Comunidade, sexa o galego no caso dos alumnos xitanos e latinoamericanos, ou as dúas linguas para os outros estranxeiros, particularmente no caso dos de cultura árabe, é a necesidade máis salientada polos directores (26,8%). Moi seguida da anterior, aparece a sempiterna reivindicación dos centros escolares, particularmente dos públicos, e que se concreta na necesidade de aumentar e mellorar os recursos humanos e materiais (24,4%). A certa distancia das anteriores figuran outras necesidades: incidir na orientación e acción tutorial, respectar os dereitos das diferentes culturas, axudar á integración escolar –mesmo se apunta nalgún caso cara os programas de educación compensatoria–, a intervención sobre os elementos humanos –sensibilización do alumnado, formación do profesorado, a familia–, a transversalidade no curriculum, a intervención no caso das mulleres xitanas co fin de que asistan ás aulas, respecto á normativa legal, a través do PEC e do PCC, organización de programas de acollida para os alumnos estranxeiros.

---

<sup>235</sup>Debemos considerar a posibilidade de que isto que en numerosas ocasións é definido polo profesorado como “baixo nivel” dos alumnos que veñen de fóra, a maior parte das veces non sexa máis ca un “nivel diferente”, produto das diferenzas entre os diversos sistemas educativos de procedencia.

<sup>236</sup>Multirresposta: máximo dúas respostas.

Gráfica III.17. Necesidade da intervención educativa

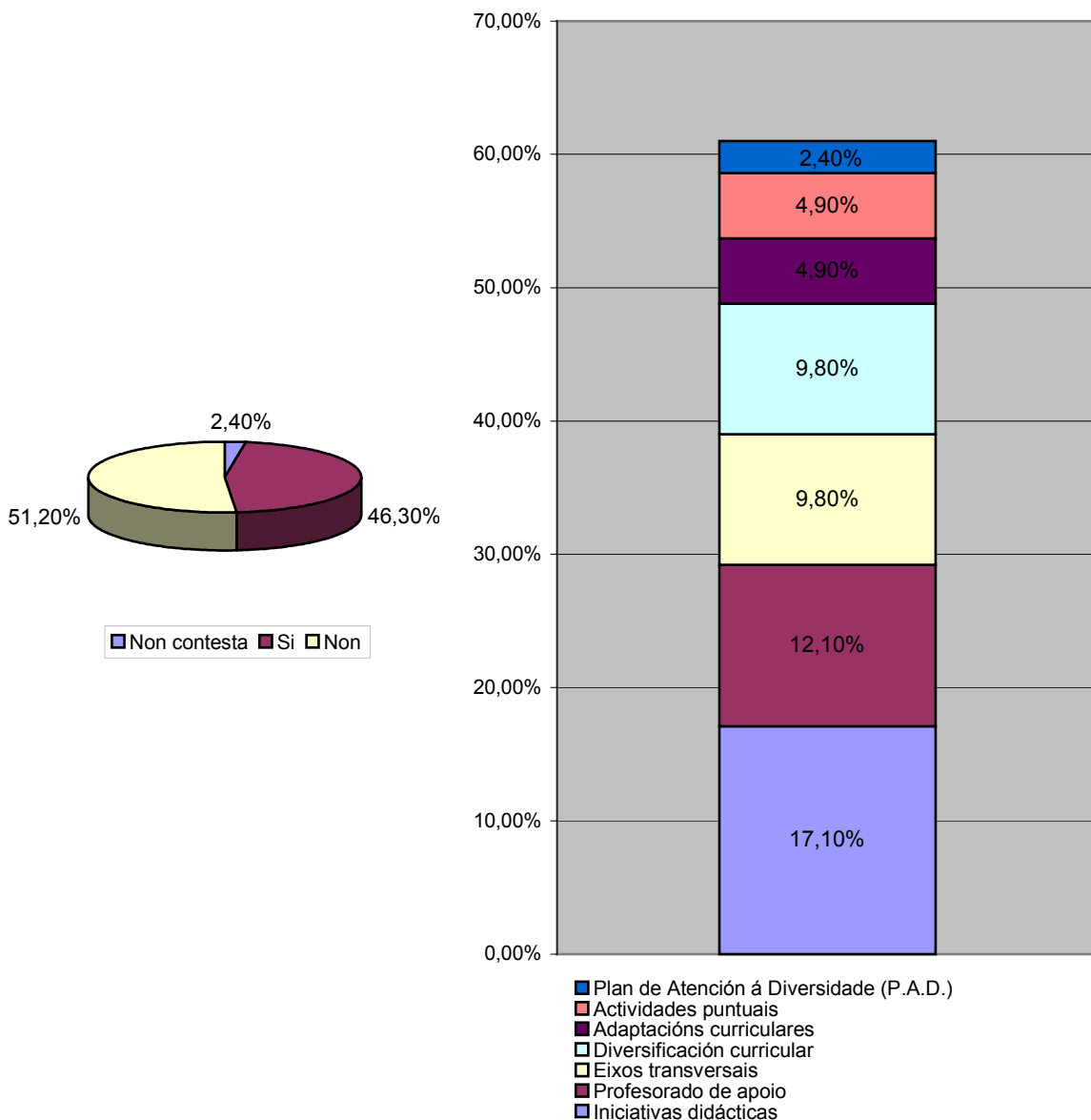


Da preocupación que existe nos centros educativos pola atención á diversidade cultural, dá conta o feito de que, malia a novidade do fenómeno, o 46,3% das escolas da mostra xa contemplan no seu Proxecto Educativo algunha medida para abordar a temática da multiculturalidade (Gráfica III. 18, p. 376).

Salientaremos, de todos xeitos, que a maioría destes centros non contempla no seu Proxecto Educativo máis ca unha iniciativa a prol da cuestión multicultural, e

unicamente o 12,2% dos centros contempla dúas, e xa só o 2,4% propón tres liñas de actuación<sup>237</sup>.

**Gráfica III.18. Iniciativas contempladas no PEC para abordar a multiculturalidade**



Trátase, en todo caso, de medidas que se atopan ao alcance de quen as toma, xa que a escasa autonomía dos centros educativos, particularmente no caso dos públicos, non permite actuacións non contempladas dalgunha maneira na normativa vixente

<sup>237</sup>Multirresposta: máximo tres respostas.

(Gráfica III.18): iniciativas didácticas, profesorado de apoio, eixos transversais, diversificación curricular, actividades puntuais que acheguen o alumnado ao centro<sup>238</sup>, adaptacións curriculares, elaboración dun Plan de Atención á Diversidade (P.A.D.)<sup>239</sup>.

Non obstante, para valorar a importancia destas iniciativas é preciso ter en conta que os datos desta investigación obtéñense antes da aprobación e entrada en vigor da mencionada Orde do 20 de febreiro de 2004. Resulta, entón, sorprendente a actuación anticipada destas escolas en relación ás disposicións administrativas. Resulta arriscado aventurarse polo camiño das hipóteses para imaxinar á institución educativa na avangarda sociopedagóxica, ou, tal vez, para supoñer unha escola presa da alarma desatada polos ecos dunha problemática abrumadoramente exhibida noutras Comunidades españolas, ou, quizais máis modestamente, uns centros educativos que deben enfrontarse no día a día con novos retos para os que, na maioría das ocasións, nin sequera están preparados.

Como queira que sexa, entendemos que é previsible a existencia dunha certa relación entre estas accións e factores como a detección de necesidades específicas no alumnado culturalmente minoritario, a posible existencia de conflitos ou a irregularidade na asistencia ás aulas.

Efectivamente, o 95% dos centros escolares que contemplan no seu Proxecto Educativo algunha medida relacionada coa cuestión multicultural, declaran, á súa vez, ter detectado entre o alumnado minoritario algunha carencia de carácter socioeducativo. Pola contra, moitos centros que advirten algunha necesidade deste tipo nestes alumnos (45,7%), non son quen de dispor actuacións para abordar a cuestión.

Parece claro que a vinculación máis evidente se produce, precisamente coas necesidades socioeducativas detectadas no alumnado, xa que os valores descenden se establecemos a relación coa conflictividade e continúan descendendo un pouco máis se o facemos coa asistencia ás aulas: o 47% dos centros nos que xa existe algunha iniciativa para abordar a cuestión multicultural, confesa a existencia dalgún conflito derivado da

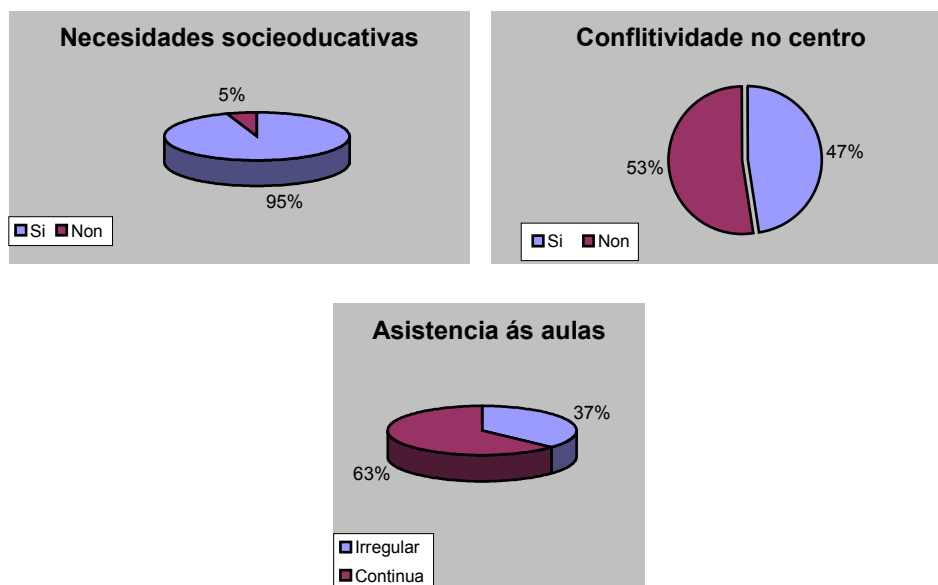
---

<sup>238</sup>“Con motivo da festa de fin de curso ou da xornada de portas abertas se ten organizado algunha actividade de tipo gastronómico, na que se invita ás familias a prepararen algún plato típico propio e poñelo en común cos demais” (Centro 40).

<sup>239</sup>Esta medida é citada só por un centro e unicamente se indica que participan na súa elaboración o profesor titor, o profesor de apoio e o orientador.

presenza de diversas culturas nas aulas; e no 37% destes centros a asistencia á clase dos alumnos culturalmente minoritarios é considerada irregular.

**Gráfica III.19. Necesidades socioeducativas, conflictividade e asistencia ás aulas do alumnado minoritario nos centros que contemplan no PEC medidas perante a multiculturalidade**



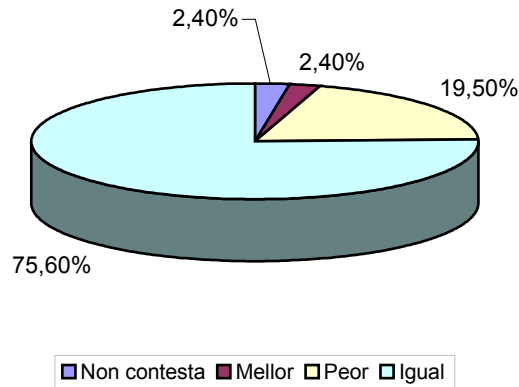
**9.3. ESCOLA, FAMILIA E SOCIEDADE: AS RELACIÓNS INSTITUCIONAIS NO MARCO DA INTEGRACIÓN**

Achegámonos, baixo este epígrafe, ás relacións que as familias do alumnado culturalmente minoritario manteñen cos centros que escolarizan os seus fillos, por unha parte, e, por outra, ás que os propios centros manteñen con determinados axentes sociais externos á institución na procura da mediación intercultural.

En xeral, e sempre segundo a visión dos directores, as familias dos alumnos de procedencia cultural minoritaria manteñen co centro a mesma relación cá que manteñen o resto das familias (Gráfica III.20). En principio esta aseveración non nos permite afirmar que a relación sexa boa ou mala, simplemente que na maioría dos casos non existe diferenza por razón cultural na relación entre centro e familia.

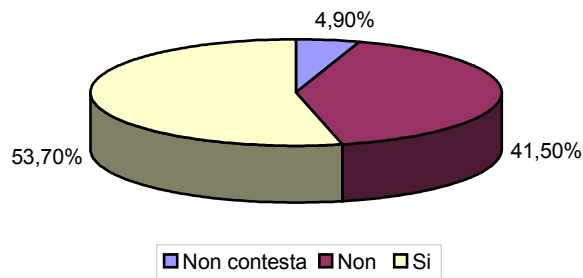


**Gráfica III. 20. Relación entre o centro e as familias**



Se descendemos ao escano do concreto para coñecer o nivel de participación que teñen os pais destes alumnos na actividade do centro, atopamos que no 41,5% dos casos é nula, fronte ao 53,7% nos que ocorre o contrario (Gráfica III. 21).

**Gráfica III. 21. Participación dos pais nos centros**



Para o caso de existir participación, as reunións co profesorado parecen ser a canle preferida polos pais para contactar co centro (46,4%), se ben, nalgún caso se matiza que estes encontros se producen só “se son convocados persoalmente” (Centro 32 e Centro 40). As actividades complementarias e as extraescolares dos centros contan tamén coa participación destes pais, se ben en menor medida cá a anterior (14,6% e 12,2% respectivamente), mentres que a participación na APA é case residual (9,8%).

Por outra banda, máis do 60% dos centros da mostra manteñen algún tipo de contacto ou relación con outras entidades externas na busca desa mediación intercultural tan necesaria á hora de abordar a especificidade socioeducativa do alumnado de procedencia cultural minoritaria.

Como cabía esperar<sup>240</sup>, son os Servizos Sociais da Administración Local o organismo ao que máis centros acuden na procura da información ou a axuda que precisan neste tema (53,5%). Noutros casos, os contactos establécense con algunha ONG (12,2%), se ben non se especifican nomes, ou con outras entidades do tipo de Cáritas, CITE (Centro de Formación para Traballadores Estranxeiros), a Asociación Chavós ou diferentes organizacións de emigrantes retornados.

#### **9.4. A MODO DE OBSERVACIÓNS**

Por último, os directores fan unha serie de suxerencias nas que amosan as súas preocupacións, inquedanzas e mesmo reivindicacións sobre un tema que empeza a formar parte da cotidianidade das súas escolas, pero para o que, na maioría dos casos, non se sinten preparados nin eles nin os profesores dos seus centros. En todo caso, este apartado é a constatación máis evidente de que a diversidade cultural existe e de que, ademais, supón un reto para o noso sistema educativo e as nosas vellas prácticas pedagóxicas, obsoletas cando se trata de acomodarse aos distintos estilos de aprendizaxe.

A falta de formación e ata o desamparo no que se atopa por veces o profesorado nesta cuestión é de tal calado, ao noso entender, que mesmo se reclaman pautas ou límites, referencias en definitiva, para distinguir con claridade os que deben considerarse como rasgos culturais propios que é preciso respectar, daqueles que, baixo o paraugas da pluralidade, representan intromisións ou interferencias nos dereitos individuais.

En canto ás principais dificultades coas que parecen atoparse os centros de ensino no referido ao alumnado culturalmente minoritario, salientaremos as seguintes:

---

<sup>240</sup> Cfr. Lei 4/1993, do 14 de abril de Servizos Sociais, artigos 7, 17, 21 (DOG Nº 76 do 23 de abril de 1993).

- A enorme heteroxeneidade producida no mesmo entorno da diversidade. Así, por citar algúns exemplos, o alumnado xitano adoita presentar un alto grao de absentismo escolar, chegando mesmo á desescolarización no caso das nenas, problema que resulta de menor incidencia no colectivo de procedencia cultural árabe e inexistente nos latinoamericanos. Algo similar ocorre coa alfabetización e a competencia lingüística, sendo en xeral nula en calquera das dúas linguas da Comunidade para o alumnado de procedencia árabe, doutras culturas asiáticas ou os europeos do Leste, mentres que os Latinoamericanos e os xitanos unicamente precisan acadar a competencia necesaria na lingua galega.
- A imposibilidade de contar no propio centro cun profesor que coñeza a cultura e o idioma propios do alumno recién chegado para mediar e facilitarlle o contacto co resto dos membros da comunidade a el e á súa familia. Ás veces este contacto é practicamente imposible cando se trata dalgúns alumnos procedentes de países árabes e doutras culturas asiáticas e africanas.
- As necesidades socioeconómicas que presentan algúns destes alumnos.
- A escolarización seguindo o criterio da idade, prioritario sobre calquera outro, e que dificulta a integración académica do alumno que ten algún tipo de retraso nos estudos ou que descoñece a lingua.
- A xornada laboral que algúns destes alumnos desenvolven ao remate da xornada escolar.

Para poderen abordar esta problemática derivada da pluralidade cultural presente nas aulas, os directores reivindicán:

- Máis e mellores recursos materiais e humanos.
- Plans de formación por parte da administración educativa, destinados a impulsar o coñecemento doutras culturas e potenciar o respecto á diversidade.
- Profesorado de apoio formado na cuestión intercultural.
- Presenza nos centros de profesorado adicado á formación de minorías que, en coordinación cos Departamentos de Orientación, interveñan sobre o alumno e a súa familia para axudarlles a enfocar o futuro do fillo.

- Arbitrar algunha medida compensatoria para que o alumno recién chegado se incorpore a un programa transitorio antes de acceder á aula definitiva.
- Poder coñecer con precisión que alumnos dentro o grupo dos estranxeiros, son descendentes de galegos, por entender que a súa problemática é radicalmente diferente á dos outros foráneos.

Xa en último término, parécenos interesante reflectir outras observacións que sobre a cuestión da diversidade fan chegar os directores:

- Distribución equitativa destes alumnos entre os centros públicos e os privados concertados.
- Potenciación de institucións ou organismos que actúen como mediadores culturais entre a cultura de orixe do alumno e a cultura de acollida.
- Apoio aos Servizos Sociais da zona por parte do goberno autónomo, xa que estas entidades realizan un labor moi importante na integración e adaptación deste grupos cada vez máis numerosos, o que incide favorablemente na calidade de vida dentro e fóra da escola.

## **10. O DESAFÍO DA INTERCULTURALIDADE NAS AULAS DE SECUNDARIA: PERCEPCIÓN DO PROFESORADO E ACTITUDES CARA A DIVERSIDADE CULTURAL**

### **10.1. A DIVERSIDADE CULTURAL NAS AULAS**

Sendo como é que o alumnado pertencente ao grupo cultural maioritario conforma o groso das nosas aulas, cómpre, non obstante, salientar que unha boa parte do profesorado imparte aulas en grupos onde tamén hai alumnos doutras etnias ou culturas. O 21% dos profesores ten nas súas clases algún alumno de cultura xitana, sendo o máis frecuente que se trate de 1 ou 2 alumnos (9,9% e 5,6% respectivamente) e máis raramente de máis de 5<sup>241</sup>.

É maior, sen embargo, o número de profesores, o 29,3% da mostra, que conta, con algún discente de procedencia cultural árabe. O habitual é que un mesmo docente só teña un alumno desta orixe cultural (16,3%), descendendo bruscamente a porcentaxe dos que contan con 2 (6,7%), con 3 (4,3%) ou con 4 (1,9%) ata chegar a un único profesor (0,3%) que imparte aulas a un total de 7 alumnos deste colectivo cultural.

Un 7,2% do profesorado ten algún alumno procedente doutras culturas africanas. A inmensa maioría destes profesionais, concretamente o 85,2%, ten entre 1 e 2 alumnos desta orixe cultural, mentres que só o 3,7% conta con 4, sendo, por outra parte, este último o máximo valor rexistrado.

O 10,4% dos profesores do estudo conta nas súas aulas con algún alumno ou alumna doutras culturas asiáticas. Trátase, en calquer caso, de 1, 2 ou como máximo de tres alumnos<sup>242</sup>.

---

<sup>241</sup>Resulta excepcional que un mesmo profesor conte entre todo o seu alumnado con 5, 6, 7 ou 8 alumnos xitanos (un 0,3% de profesores en cada caso), sendo este último valor o máximo que se produce entre o profesorado que participou no estudo.

<sup>242</sup>O 64,1% dos profesores da mostra que contan con alumnos doutras culturas asiáticas teñen 1, o 30,7% teñen 2, e, unicamente o 5,1% ten 3 alumnos desta orixe cultural.

Por último, un total de 224 profesores, o que representa case o 60% da mostra, ten alumnos doutras procedencias culturais. Trátase dun colectivo moi heteroxéneo, integrado, segundo se especifica nas respostas, por individuos procedentes de países da Europa Occidental e do Leste, así como de Latinoamérica<sup>243</sup>. É, sen dúbida, o grupo cultural máis numeroso, tanto se o consideramos no seu conxunto como na ratio profesor/alumno. Cóntase ata un máximo de 45 alumnos desta orixe cultural por profesor, se ben é certo que isto non é o máis habitual, afectando unicamente ao 0,4% do profesorado que resposta esta cuestión (224), ou ao 0,3% se consideramos o total da mostra (375). O máis frecuente, como en casos anteriores, é que un mesmo profesor teña entre 1 e 3 alumnos deste colectivo (66,9%), se ben resulta tamén significativa a porcentaxe dos que teñen entre 4 e 6 (21,8%) ou mesmo entre 7 e 9 (8%), sendo, pola contra, menor o número de profesores que teñen 10 ou máis alumnos desta orixe cultural (4,4%)<sup>244</sup>.

## **10.2. A XESTIÓN DA DIVERSIDADE CULTURAL: CRITERIOS DE ADSCRICIÓN, ASESORAMENTO E MEDIDAS ORGANIZATIVAS E PEDAGÓXICAS NA AULA**

No referido á **adscrición do alumnado culturalmente minoritario** ás aulas<sup>245</sup>, a maior parte do profesorado sinala como criterios prioritarios a continuidade da escolarización do alumno (74%), a dispoñibilidade do profesor de apoio e outras axudas (65,1%) e a predisposición do profesor (54,2%). Outros criterios, como a presenza doutros alumnos de culturas minoritarias, a optatividade ou a formación específica do profesorado, foron tamén aplicados, se ben, como reflite a Gráfica III.22 (p.385), en menor medida. En todo caso, salientaremos tres datos que chaman a nosa atención:

- Malia ser a continuidade da escolaridade do alumno o criterio de adscrición predominante, obsérvase nas nosas escolas unha importante

---

<sup>243</sup>Non debe escapárenos aquí a dificultade que representa para o profesorado a clasificación dos alumnos estranxeiros atendendo a criterios culturais. É razoable pensar que unha parte dos docentes optaran por incluír a alumnos europeos ou latinoamericanos dentro do grupo cultural maioritario, pensando, tal vez, no xenérico “occidental”; mais tampouco é disparatado interpretar que outra parte dos profesores, atendendo, quizais, a diferenzas lingüísticas, de hábitos, etc., considere a estes alumnos culturalmente diferentes aos autóctonos.

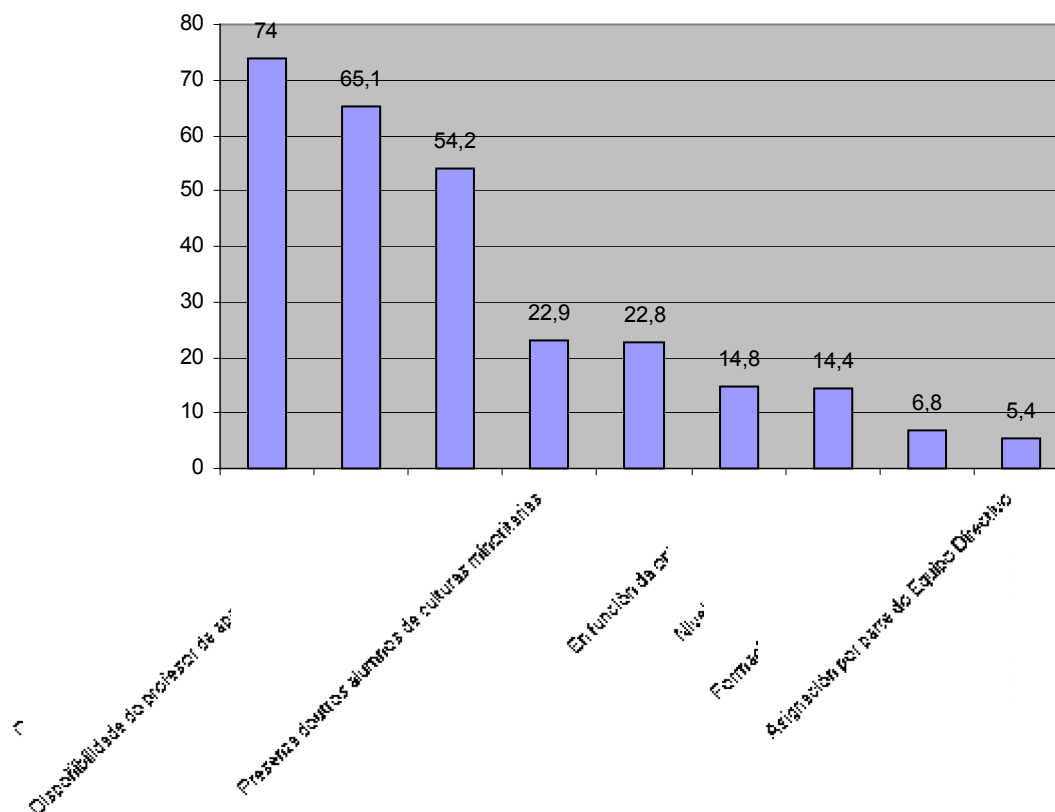
Aínda que non sempre se especifica, cabe tamén imaxinar que algúns dos alumnos agrupados neste colectivo procedan da migración de retorno.

<sup>244</sup>As porcentaxes son sobre o total de respostas obtidas (224).

<sup>245</sup>Multirresposta: máximo sete respostas.

dependencia da dispoñibilidade do profesor de apoio na atención ao alumnado minoritario, como o demostra que o 65,1% dos profesores o identifiquen coma un dos criterios empregados no seu centro. Resulta difícil apuntar a causalidade desta tendencia. Quizais se deba a que o retraso académico sexa un dos rasgos que definan os alumnos inmigrantes nos centros da mostra, ou tal vez sexa porque a ratio profesor/alumno é habitualmente tan elevado que a atención individualizada ao rapaz pasa necesariamente polo concurso do profesor de apoio<sup>246</sup>.

**Gráfica III.22. Criterios de adscrición do alumnado minoritario aos grupos**



- Obsérvase tamén un certo voluntarismo por parte dos profesores á hora de que o alumno minoritario sexa asignado a un grupo ou a outro,

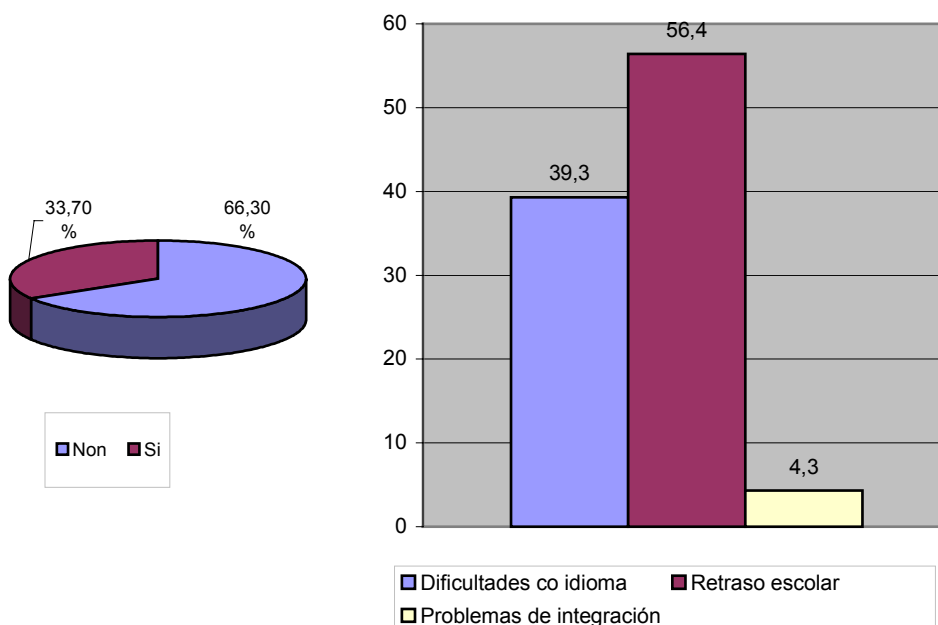
<sup>246</sup>Non consideramos a hipótese de que o concurso do profesor de apoio veña maioritariamente demandado por razón de mediación lingüística, dado que nos cursos nos que se recolleron os datos deste estudo, o groso do alumnado inmigrante en Galiza conformábano os colectivos hispanoamericano e portugués (ver Cap. VI).

dependendo en boa medida da predisposición daqueles (o 65,1% indica este criterio).

- Por último, queremos reparar nese 5,4% de casos nos que a asignación dos alumnos culturalmente minoritarios a fixo directamente o equipo directivo. Sendo como é competencia dos equipos directivos, a formación dos grupos ao comezo de curso de acordo a determinados criterios establecidos con antelación, entendemos que esta mención expresa se refire ao caso dos alumnos que se incorporan ás aulas unha vez comezado o curso.

O 66,3% dos profesores non fixeron, ou non consideraron necesario establecer unha **programación diferenciada** para estes alumnos, fronte ao 33,7% restante que si tivo a necesidade de facelo ao detectaren retraso escolar (56,4%), dificultades con algún ou cos dous idiomas da Comunidade Autónoma (39,3%), ou mesmo, aínda que en menor medida, problemas de integración (4,3%) (Gráfica III.23).

**Gráfica III.23. Programación diferenciada para os alumnos culturalmente minoritarios**



Na mesma tónica que ven reflectindo este estudo, tamén aquí as mulleres parecen máis dispostas a estableceren programacións diferenciadas para estes alumnos,



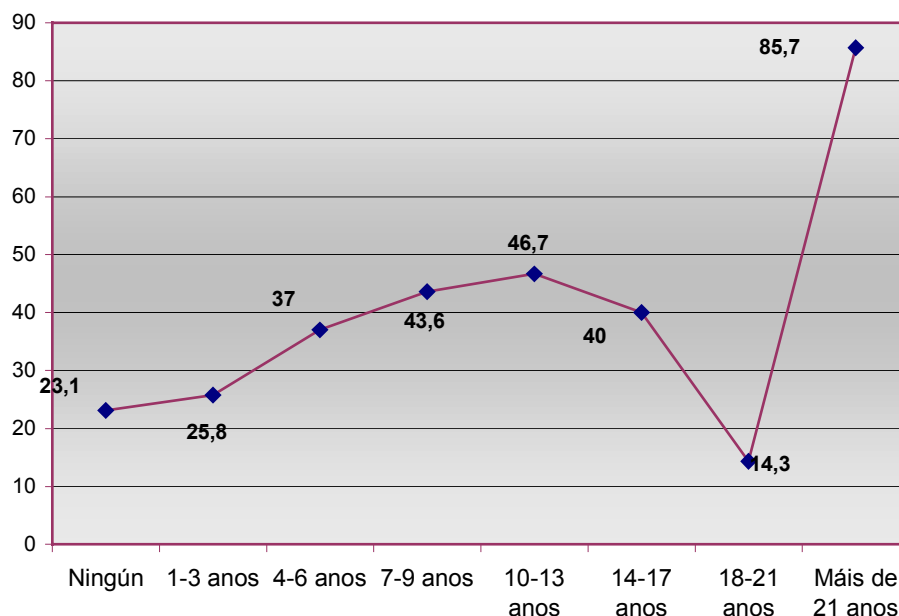
de feito o 37,6% das participantes resposta afirmativamente nesta cuestión, fronte a un 27,6% de respostas idénticas dos seus compañeiros.

Os profesores que contan con máis experiencia na docencia, son tamén os máis proclives a establecer programacións diferenciadas para os alumnos minoritarios: un 50% dentre os que levan na docencia entre 23 e 30 anos, e un 45% dos que levan máis de 30, fronte ao valor máis cativo, 22,3% de programacións, entre os que o contan con 0 a 2 anos de experiencia profesional.

A mesma correlación, en boa lóxica, é a que se obtén se cotexamos a idade dos profesionais coa realización de programacións diferenciadas. Os valores máis altos (43,7%) acádanse entre os maiores de 60 anos mentres que os máis baixos atópanse entre os que se sitúan no intervalo 31-40 anos.

Se buscamos a relación entre o establecemento destas programacións e a experiencia dos docentes en aulas multiculturais, os resultados, como pode verse na Gráfica III.24, ofrecen un curioso comportamento. Así, parece existir unha relación directa entre ambas variables, de maneira que, a maior experiencia nestas lides, máis se abonda na atención personalizada ao alumno. Sen embargo, este comportamento é constante só ata un momento, a partir dos 13 anos de experiencia con alumnado minoritario, descende a porcentaxe de profesores que propoñen programacións alternativas aos seus alumnos, chegando ao intervalo 18-21 anos onde se rexistran os valores máis baixos (14,3%). A partir de aí, volta a rexistrarse un aumento que, de maneira vertixinosa, acada un 85,7% no seguinte intervalo (máis de 21 anos de experiencia).

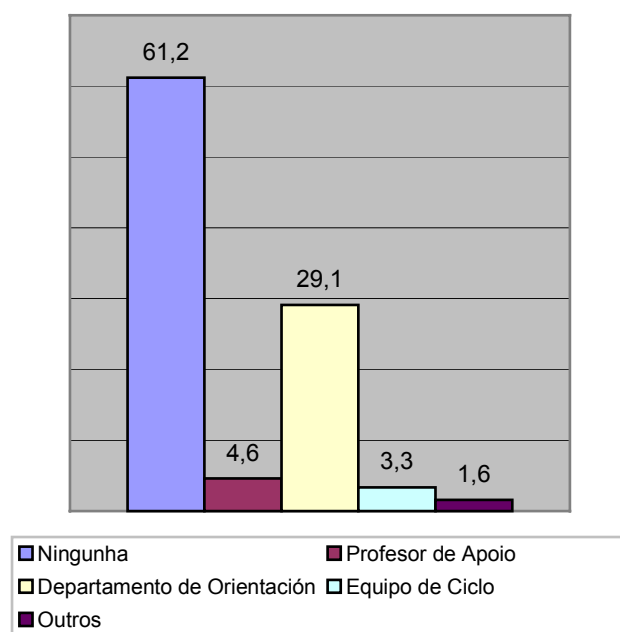
**Gráfica III.24. Programación diferenciada con alumnado minoritario. Relación coa experiencia en aulas multiculturais**



Por outra parte, os profesores cuxa formación en interculturalidade procede como mínimo da súa carreira universitaria son os que menos programacións diferenciadas realizan (23,5%), seguidos dos que din non ter ningún tipo de formación, nin inicial nin continua, neste eido (67,9%). Pola contra, aqueles que realizaron algunha actividade formativa no CEFOCOP/CEFORE son os máis dispostos a modificar o currículo para atender a diversidade cultural das súas aulas (44,7%).

Na causalidade dos datos está, tal vez, a soedade profesional na que en moitas ocasións se atopa o profesorado, de quen se agarda a resposta precisa, pero a quen se lle ofrece pouca colaboración. De feito, o 61,2% (54,5% de mulleres fronte ao 63,3% de homes) declara non ter recibido ningún tipo de **asesoramento** para iniciaren a actividade docente con estes alumnos. O 38,8% restante recibiu axuda procedente, na maioría dos casos, dos Departamentos de Orientación (29,1%) e, en menor medida, do Profesor de Apoio (4,6%), do Equipo de Ciclo (3,3%) e doutras fontes(1,6%) –Titor, Xefe de Estudos, compañeiros,...– (ver Gráfica III.25, p. 389).

**Gráfica III.25. Fontes de axuda á actividade docente**



Se consideramos os anos de experiencia docente, recibiron menos asesoramento os profesores máis veteranos, concretamente os que se sitúan no intervalo de 16 a 22 anos (o 71,1% afirma non ter recibido axuda algunha), seguido dos que contan con máis de 30 anos de experiencia (62,8%).

O consello procedente do profesor de Apoio acada as porcentaxes máis elevadas (17,1%) entre os profesores máis experimentados, os que levan máis de 30 anos no ensino. A opción do Departamento de Orientación, sendo, como dixemos, a que acada os valores máis altos en todos os intervalos, obtén as maiores porcentaxes (45%) entre o profesorado que conta entre 6 e 8 anos de experiencia. Pola contra, a axuda procedente do Equipo de Ciclo foi máis intensa para os profesores máis inexperientes (17,7%).

Por idades, son os profesores de mediana idade (41-50 anos) os que declaran ter recibido menos axuda (65,9%), seguidos dos que se atopan próximos á xubilación (62,5%). Fronte a eles, os docentes que se sentiron máis asesorados son máis novos (22 a 30 anos), dentre os que só un pouco máis da metade (51,4%) non estiveron aconsellados á hora de iniciar a actividade docente co alumnado minoritario.

De entre as posibles axudas, a opción “profesor de apoio” acada as súas porcentaxes máis elevadas entre o profesorado de máis de 60 anos (12,5%) e as máis baixas entre os de 22 a 30 anos (0%). A alternativa “Departamento de Orientación” ten a maior repercusión entre os docentes que contan entre 31 e 40 anos (33,3%) e a menor entre os de maior idade (18,7%). O “Equipo de Ciclo” axudou fundamentalmente ao profesorado de menor idade (8,6%) e moi pouco aos que se atopan entre os 51 e 60 anos (1,7%). Por último, a opción “outros” consegue os valores máis altos entre os docentes de 22 a 30 anos (8,6%), mentres que non obtén ningún valor entre os de 31 a 40 e anos e os de 51 a 60.

Preguntados, agora, sobre o **tipo de axuda que considerarían necesaria**, as respostas obtidas<sup>247</sup> ofrecen unha enorme dispersión. O abano nas contestacións dadas polos profesores vai desde quen estima que ningunha axuda é necesaria (4,8%) ata alternativas que se traducen en demandas moi concretas: “profesores de apoio” (37%), “axuda coa lingua” (20,9%), ou a “recuperación do nivel” (16%), por citar as tres necesidades que máis se repiten<sup>248</sup>.

Respecto de se na clase, con independencia de que existan ou non alumnos doutras procedencias culturais, se ten feito algunha actividade destinada a vivenciar diferentes realidades culturais (ver Gráfica III.26, p. 392), o 43% do profesorado que resposta neste caso (304) declara que non, fronte ao 57% restante que recurriu á discusión e reflexión de temas na aula (37,2%), a exposicións (8,9%) a saídas escolares (6,6%) e a outras actividades<sup>249</sup> (4,3%).

Por xénero, as mulleres realizaron en maior proporción ca os homes algunha destas actividades (58,1% fronte a 55%). Mentres que, se consideramos os anos de

---

<sup>247</sup>Multirresposta: máximo dúas respostas.

<sup>248</sup>Outras axudas que os profesores estiman necesarias para o correcto desenvolvemento das aulas nas que se atopan alumnos de procedencia cultural distinta á maioritaria son, por esta orde: formación específica do profesorado (11,8%), ter coñecemento da cultura dos alumnos (11,5%), outras -cambio de mentalidade, potenciación dun ambiente de integración, etc.- e material didáctico apropiado (10,2% en ambos os dous casos), apoio en materias específicas (9,4%), coordinación dos diferentes equipos e departamentos didácticos (7,3%), implicación do Departamento de Orientación (6,7%), implicación da familia (6,5%), Adaptacións Curriculares (5,2%), respecto ás características propias do alumno (4,5%), axudas de tipo social (1,7%) e alfabetización (0,6%).

<sup>249</sup>Dentro dese caixón que denominamos “outras actividades”, os profesores deixan ver a súa creatividade ao intuíren a necesidade de abordar a cuestión multicultural desde as súas respectivas áreas. Así, se recorre a audicións e interpretacións musicais exóticas ou simplemente diferentes, visionado de películas e documentais, lecturas e comentarios de publicacións literarias ou divulgativas, recopilación de xogos populares doutros países para evidenciar a pluralidade cultural.

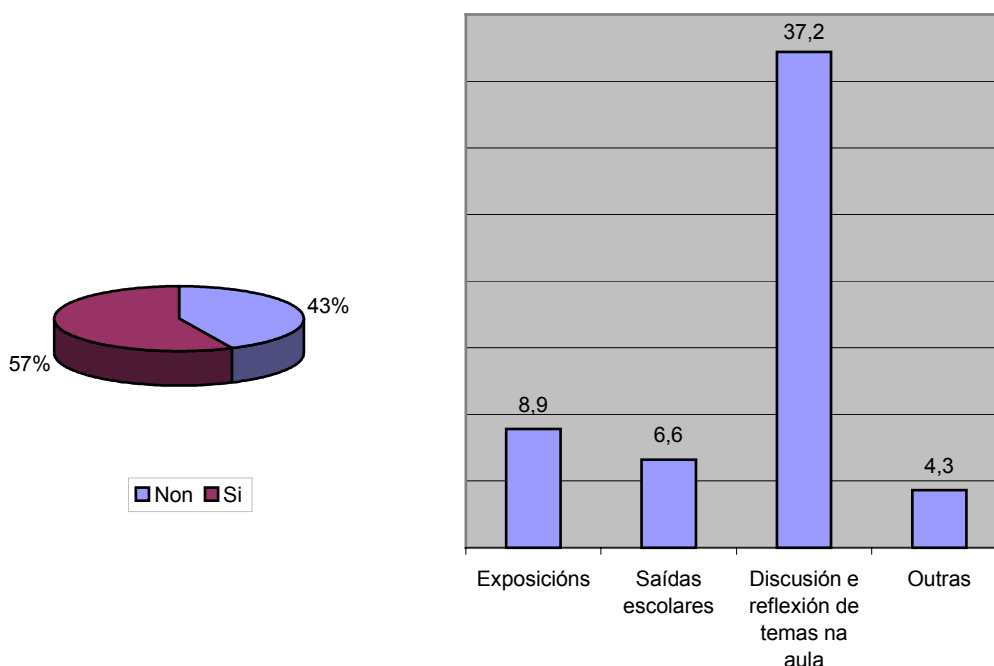
docencia, son os profesores situados nos extremos os que realizan menos actividades de interacción cultural entre os seus alumnos. Sendo así que, o 60 % dos que contan entre 0 e 2 anos de experiencia e o 58,8% dos que teñen máis de 30, nunca desenvolveron actividade algunha neste sentido.

Cando nos referimos, sen embargo, á experiencia docente en aulas culturalmente diversas, parece haber unha estreita relación entre esta experiencia e a realización de actividades destinadas a vivenciar diferentes realidades culturais: os docentes menos experimentados nestas lides serían, tamén, os menos propensos á dinámica intercultural nas aulas. Isto parecen reflectir os datos do noso estudo, alomenos no que atinxe os valores máis extremos: o 65,8% dos profesores con cero anos de práctica docente coa diversidade cultural, non realizou xamais ningunha destas actividades; pola contra, unicamente o 12,5% dos ensinantes máis experimentados –máis de 21 anos de contacto con algunha clase de diversidade cultural– se atopa na mesma situación.

Atendendo á idade dos docentes, os maiores de 60 anos son os que menos actividades deste tipo realizan –o 55% nunca realizou ningunha–, mentres que, os que se atopan entre os 31 e os 40 sitúanse no extremo oposto –o 36,2% afirma non ter realizado ningunha destas actividades–.

Por último, e considerando a formación do profesorado en Educación Intercultural, as respostas obtidas indican que o 45,2% dos ensinantes sen formación previa neste eido, tampouco realizan ou teñen realizado actividades que permitan ao alumnado vivenciar a pluralidade cultural. Dentre os restantes, os que menos potencian a realización destas actividades son aqueles cuxa formación intercultural procede, como mínimo, da carreira universitaria –o 46,6% afirma non ter realizado actividade algunha–; pola contra, os que máis a potencian son os docentes cuxa formación está vinculada ao CEFOCOP/CEFORE –só un 24,1% recoñece non ter feito actividades nesta liña–. Probablemente, esta realidade se deba a que a formación transmitida por esta institución teña unha orientación máis pragmática, concreta e inmediata que a formación universitaria.

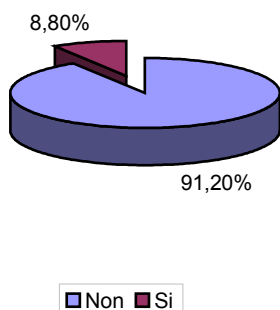
**Gráfica III.26. Actividades destinadas a vivenciar diferentes realidades culturais**



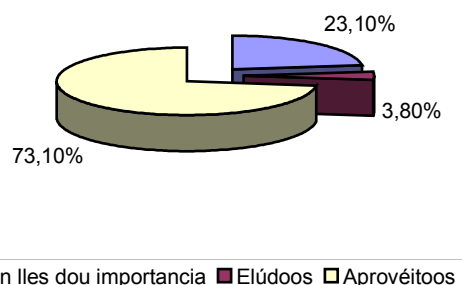
### 10.3. A DIVERSIDADE CULTURAL E A DIALÉCTICA DO CONFLITO

En canto á conflictividade entre os alumnos que, hipotéticamente, puidera derivarse da convivencia de diferentes culturas nos centros de ensino, o 91,2% do profesorado declara non ter constancia de episodios destas características nas súas aulas, fronte a un 8,8% que si reconece a existencia dalgún conflito (ver Gráfica III.27a, p. 393). Neste último grupo de profesores, algúns optan por eludir os conflitos cando se producen ou, simplemente, non lles dan importancia. A maioría (73,1%), sen embargo, aproveita o conflito pedagoxicamente, ás veces propiciando a reflexión sobre a existencia doutras realidades lingüísticas e culturais e a riqueza que representa para todos tal pluralidade; outras veces desenvolvendo habilidades sociais entre o alumnado ou intentando superar as situacións de aillamento que se producen na aula e, noutros casos, potenciando a adquisición de estratexias que aumenten os niveis de tolerancia e respecto entre todas as persoas (ver Gráfica III.27b, p. 393).

**Gráfica III.27a.**  
**Existencia de conflito**  
**entre alumnos**



**Gráfica III.27b. Resposta aos**  
**conflitos na aula**

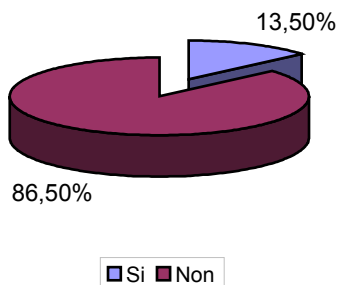


Contra do que a priori puidese parecer, os profesores varóns sofren nas súas aulas máis episodios de conflitividade cultural (11,5%) cás súas compañeiras (6,8%). Estas últimas manifestan, ademais, unha tendencia máis acusada ca os seus conxéneros masculinos a aproveitar pedagoxicamente o conflito cando este se produce (92,3% fronte a 53,8%).

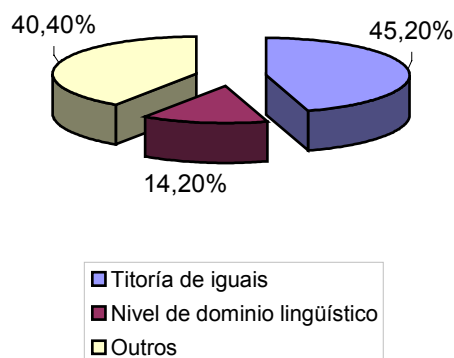
Outro dos tópicos que non se confirma no noso estudo é aquel que sostén que a conflitividade nas aulas garda relación coa idade do profesorado, de maneira que os problemas se incrementarían cando o profesorado é moi novo ou é moi maior. Pois ben, neste caso, os profesores de máis idade (máis de 60 anos) e os máis novos (22 a 30 anos) son os que menos conflitos teñen nas súas aulas debido á convivencia multicultural (100% e 94,7% respectivamente).

No que atinxe á utilización de **criterios específicos** para organizar o alumnado nas clases con presenza de minorías culturais ou étnicas (Gráfica III.28a), o 86,5% do profesorado reconece non ter empregado criterio algún, fronte ao 13,5% restante que fixo agrupamentos en función da titoría de iguais, do dominio lingüístico ou doutros criterios (v.g. o nivel de integración dos alumnos na aula) (Gráfica III.28b).

**Gráfica III.28a. Utilización de criterios específicos**



**Gráfica III.28b. Criterios de organización na aula**



Non se aprecian diferenzas importantes no comportamento entre profesores e profesoras, se ben as mulleres (13,8%) se mostran algo máis proclives ca os homes (12,5%) ao emprego de certos criterios de agrupamento do alumnado nas aulas multiculturais.

Considerando a idade, os docentes máis novos (22 a 30 anos) e os de máis de 50 anos (intervalos 51- 60 e de máis de 60) son os que teñen aplicado en maior porcentaxe estes criterios organizativos (18,9%, 19,4% e 18,8% respectivamente).

Se temos en conta a formación en Educación Intercultural, son aqueles profesores que din non ter formación algunha, os que menos agrupamentos fan dentro da aula cos seus alumnos culturalmente diversos (12,1%).

Quixemos indagar, a continuación, a propósito das situacións que se orixinan na aula en función do **dominio que o alumno ten da lingua** e a súa repercusión no proceso de aprendizaxe, e máis no deseño da actividade curricular por parte do profesor (Cadro III.2, p. 395).



Para a correcta interpretación das respostas obtidas nas dúas primeiras opcións deberemos ter en conta, con toda seguridade, alomenos dous factores<sup>250</sup>: a ambigüidade da propia expresión Lingua de aprendizaxe –dúas linguas cooficiais na Comunidade Autónoma e as linguas estranxeiras implicadas no currículo– e a materia da que se trate –é posible imaxinar que en disciplinas como a Educación Física, Música ou Educación Plástica, o dominio da lingua non determine absolutamente o proceso de aprendizaxe–.

Así, cando o dominio da lingua é suficiente, hai situacións nas que maioritariamente os alumnos fan actividades preparadas especificamente para eles (77,2%), tal vez porque o retraso académico na materia sexa moi acusado. Noutras situacións, sen embargo, sendo suficiente o dominio da lingua, pode ocorrer que o alumno faga as mesmas actividades ca os demais, pero cun nivel de esixencia menor (52%) ou non (48%). Neste “non” caben incluír outras dúas posibilidades: non fan as mesmas actividades porque fan outras preparadas especificamente para eles, ou ben, traballan ao mesmo ritmo ca os demais sen que sexa necesario facer ningún tipo de adaptación.

### **CADRO III.2. Relación entre dominio da lingua e proceso de aprendizaxe**

	<b>Dominio suficiente</b>		<b>Dominio insuficiente</b>	
	<b>Si</b>	<b>Non</b>	<b>Si</b>	<b>Non</b>
<b>Fan actividades preparadas especificamente para eles.</b>	22,8	77,2	72,1	27,9
<b>Fan as mesmas actividades que o resto da clase, pero cun nivel de esixencia menor.</b>	52	48	69,5	30,5
<b>Trabállanse sobre todo actividades de socialización para favorecer a súa integración escolar.</b>	48,9	51,1	57,6	42,4
<b>Empréganse criterios de avaliación diferenciados.</b>	35,3	64,7	73,4	26,6
<b>Fanse axustes da metodoloxía en función das diferenzas étnico-culturais do grupo.</b>	27,1	72,9	49,5	50,5

<sup>250</sup>Queremos referirnos neste caso a factores que poderíamos chamar “externos”, para distinguilos de aqueloutros que, indubidablemente, repercuten tamén nas situacións de aprendizaxe na aula: formación, axuda e disponibilidad horaria do profesor para preparar actividades alternativas.

Convén salientar, sen embargo, que cando o dominio da lingua é insuficiente, ou ben os alumnos traballan en actividades específicas (72,1%) ou ben se establece, cando menos, un nivel de esixencia menor (69,5%) en atención ás súas dificultades.

Non podemos deixar de comentar, tamén, ese 22,8% de profesores que, malia que os seus alumnos teñen un dominio suficiente da lingua deben ofrecerlles actividades específicas, o que indicaría un importante retraso académico na materia.

Igualmente sorprende esa porcentaxe de casos nos que non tendo o alumno un dominio lingüístico suficiente, nin se fan actividades específicas (27,9%), nin se establecen niveis de esixencia menores cá os do resto (30,5%). Aínda que unha primeira achega aos datos pudieran inducirnos a cuestionar a sensibilidade ou profesionalidade do docente, tal vez haxa que pensar simplemente en que non sexa necesario facer ningunha das dúas adaptacións mencionadas por tratarse de materias –como as citadas máis arriba– nas que o dominio lingüístico non sexa imprescindible para acadar os obxectivos propostos.

No referido á organización de actividades de socialización destinadas a favorecer a integración escolar dos alumnos de procedencia cultural minoritaria, observamos que arredor da metade dos profesores da mostra as realizan, independentemente do dominio lingüístico que presenten estes discentes. Ben é certo que a porcentaxe aumenta cando o dominio lingüístico é insuficiente: un 57,6% fronte a un 48,9% no caso contrario.

Á hora de avaliar, a maioría dos profesores non considera necesario empregar criterios diferenciados cando o dominio lingüístico do alumno é suficiente (64,7%), situación que varía en sentido contrario cando o dominio da lingua é insuficiente, (73,4%). Hai ocasións nas que, aínda sendo insuficiente o coñecemento da lingua, non é preciso modificar os criterios de avaliación (26,6%), tal vez polo tipo de asignatura da que se trata. En troques, o 35,3% dos profesores teñen que empregar criterios de avaliación diferenciados aínda que o dominio da lingua sexa suficiente.

Con respecto aos hipotéticos axustes que o profesorado deba realizar na súa metodoloxía en función das diferenzas étnico-culturais, os resultados son coherentes co que anteriormente se comentou. Se o dominio lingüístico é suficiente, a maioría dos

profesores (72,9%) non precisan facer ningún axuste neste sentido. Cando o dominio da lingua é insuficiente, os resultados están moi igualados, de maneira que o 49,5% necesitar introducir cambios na metodoloxía a empregar, mentres que o 50,5% utiliza os seus métodos habituais.

#### **10.4. IMPACTO DA DIVERSIDADE CULTURAL NA AULA**

Quixemos pescudar tamén a propósito das posibles repercusións que a presenza de alumnado culturalmente minoritario ten sobre o profesorado, os outros alumnos e mesmo sobre as familias destes últimos (ver Cadro III.3).

#### **CADRO III.3. Consecuencias da presenza de minorías culturais nas aulas**

	Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo
<b>Esixe tempo e adicación extra do profesorado.</b>	39,4	45,4	9,8	3,8	1,6
<b>Resta tempo ao profesorado para atender aos demais alumnos.</b>	22,5	34,1	14,2	24,7	4,5
<b>Implica un ritmo de aprendizaxe máis lento para todos.</b>	11,8	27,6	19,7	34,9	6
<b>Supón a tendencia dos/as alumnos/as a relacionarse entre si e a aillarse do resto do grupo.</b>	3,6	19,8	20,4	43,4	12,8
<b>Implica que o alumnado da maioría marxina os alumnos das minorías.</b>	0,3	7,2	12,7	54,6	25,2
<b>Xenera conflitos entre os alumnos.</b>	1,3	5,5	15,1	54,6	23,5
<b>Supón a aceptación dos pais do grupo maioritario da presenza de alumnos doutras etnias/culturas.</b>	14,4	37,1	31,4	14,1	3
<b>Evita a existencia de prexuízos e estereotipos no alumnado.</b>	18,7	54,6	17,8	7,6	1,3
<b>Favorece a comprensión e a tolerancia entre o alumnado.</b>	29,8	60,1	7,6	2,2	0,3
<b>Estimula o traballo en equipo do profesorado.</b>	9,5	36,3	44,8	6,8	2,6

A primeira consecuencia que podemos tirar é que á maioría dos profesores (84,8%), estes alumnos lles esixen un tempo e adicación extras, o que, ademais, para máis da metade dos profesores (56,6%) implica restarlle tempo de atención aos demais alumnos, se ben existe unha porcentaxe significativa de docentes (29,2%) que se manifestan en desacordo ou total desacordo con esta última afirmación.

O que parece estar menos claro para o profesorado é se a presenza destes alumnos implica un ritmo de aprendizaxe máis lento para todos (39,4%) ou non (40,9%). De feito, entre estes últimos, só un 6% da mostra se atreve a posicionarse abertamente en total desacordo con ese suposto.

Malia todo, o que parece evidente para o profesorado é que o nivel de integración dos alumnos minoritarios nas aulas resulta máis que satisfactorio, polo menos iso é o que se desprende das seguintes respostas dos profesores. Efectivamente, máis da metade da mostra (56,2%) nega que a existencia de minorías culturais nas aulas supoña a tendencia dos alumnos a relacionarse e a aillarse do resto do grupo, fronte ao 23,3% que pensa o contrario e o 20,4% que entende que é indiferente.

A porcentaxe aumenta de maneira notoria entre aqueles que se manifestan en desacordo (54,6%) ou total desacordo (25,2%) coa crenza, certamente extendida, dos que pensan que o alumnado da maioría marxina os alumnos das minorías. Só un 0,3% ratifica cun acordo total este aserto e son poucos máis (7,2%) os que se manifestan simplemente de acordo.

Na mesma liña, entendemos que a existencia ou ausencia de conflitos entre os alumnos é tamén un indicador válido para valorar o nivel de integración dos minoritarios. Pois ben, o 78,1% do profesorado da mostra está en desacordo ou totalmente en desacordo coa afirmación de que a presenza destes alumnos xera conflitos, fronte a un 6,8% que di estar de acordo ou totalmente de acordo coa existencia de conflictividade asociada á convivencia coas minorías.

Entre os aspectos positivos que se derivan da pluralidade cultural nas aulas, a maioría do profesorado da mostra (51,5%) entende que esta situación supón a aceptación por parte dos pais do grupo maioritario da presenza de alumnos doutras etnias ou culturas, outra boa parte do profesorado (31,4%) amósase indiferente e, finalmente, un 17,1% se mostra en desacordo ou total desacordo.

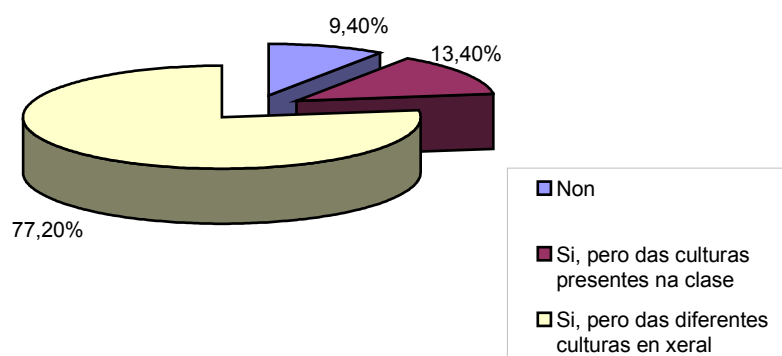
Tamén no grupo destas vantaxes ou consecuencias positivas que aportarían os alumnos minoritarios á sociedade de acollida, os profesores, na súa maioría (73,3%), consideran que evita a existencia de prexuízos e estereotipos no alumnado, que favorece a comprensión e a tolerancia entre os alumnos (89,8%) e que, ademais, estimula o

traballo en equipo do profesorado (45,8%). Neste último caso, cómpre, non obstante, sinalar que o 44,8% dos profesores se mostran indiferentes ante a repercusión que as aulas multiculturais poidan ter no traballo en equipo dos docentes.

Polo que se refire ás **actividades** que o profesor adoita realizar para favorecer a interacción e a aprendizaxe dos seus alumnos<sup>251</sup>, as respostas refliten unha importante dispersión que vai desde quen non realiza actividade algunha neste eido (10,9%), a quen promove os “traballos en equipo” (33,6%). Outros recursos pedagóxicos utilizados polo profesorado neste senso son as charlas e/ou debates (16,2%), os medios de comunicación (6,2%), xogos ou concursos (4,5%), actividades musicais (4,2%), dinámicas de rol (2,1%) e outras moitas actividades que agrupamos baixo o xenérico de “outras” (30,1%).

Cando preguntamos ao profesorado se considera necesario que nas **programacións de aula** deban figurar contidos relativos ao coñecemento das diferentes culturas (ver Gráfica III.29), o 77,2% entende que así debe ser, pero sempre que sexa das diferentes culturas en xeral e non só das culturas presentes na aula (13,4%). Unicamente o 9,4% dos enquisados non ve a necesidade deste tratamento curricular.

**Gráfica III.29. Necesidade da inclusión de contidos interculturais nas programacións de aula**



<sup>251</sup>Multirresposta: máximo tres respostas.

Estes contidos deberían incluírse<sup>252</sup> preferentemente, opinan os profesores, na asignatura de Ciencias Sociais (45,1%), seguida dos que se inclinan, nesta orde, pola inclusión en todas as materias (21,6%), na Relixión ou na súa alternativa (19,2%), nas linguas (17%) ou que deberían tratarse como temas transversais (10,7%).

## **10.5. A PARTICIPACIÓN: FAMILIA E SERVIZOS EXTERNOS**

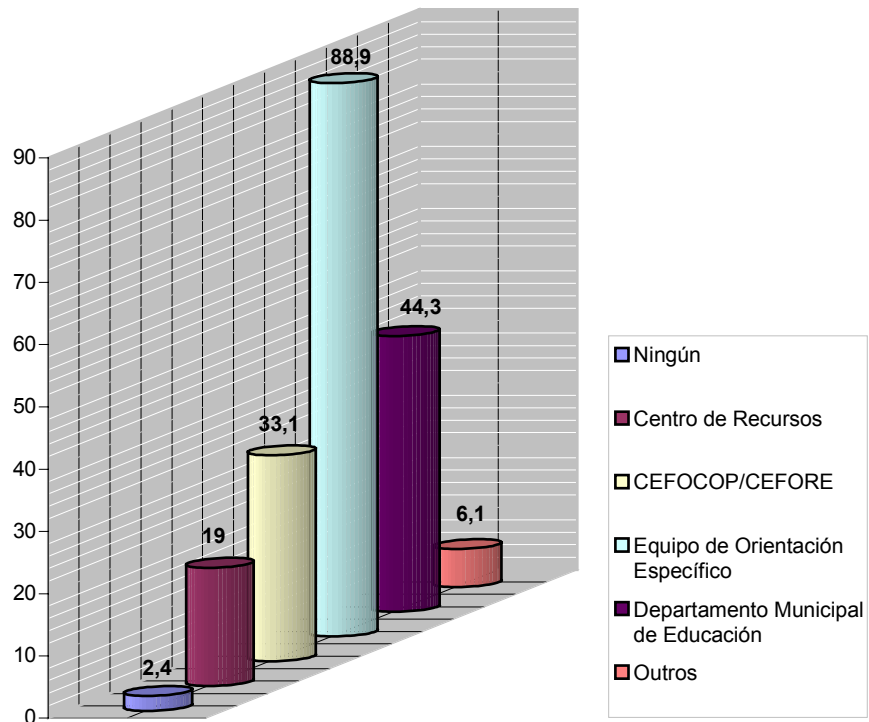
En canto á posible colaboración de **organismos externos** na atención á diversidade cultural na aula<sup>253</sup>, os profesores, preferirían maioritariamente (88,9%) a intervención dun Equipo de Orientación Específico, tal vez porque a estas alturas son moi conscientes da especificidade do fenómeno multicultural. Sen embargo, o profesorado é tamén sensible á necesaria implicación da Administración e do entorno no proceso de integración das minorías, de aí que o Departamento Municipal de Educación sexa elixida como segunda opción (44,3%). Outros, en fin, optan por colaboracións quizais máis conservadoras no sentido de seren organismos dos que tradicionalmente o profesorado ven recibindo asesoramento e axuda en múltiples situacións, tal é o caso dos CEFOCOP/CEFORE (33,1%) ou dos Centros de Recursos (19%) (ver Gráfica III.30, p. 401).

---

<sup>252</sup>Multirresposta: máximo tres respostas.

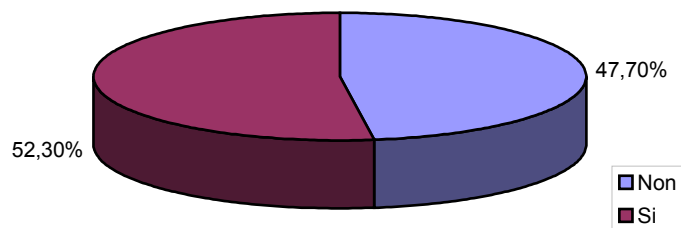
<sup>253</sup>Multirresposta: máximo dúas respostas.

**Gráfica III.30. Colaboración de servicios externos na atención á diversidade cultural**



No referido á relación que os profesores manteñen coas **familias** do alumnado culturalmente minoritario, os datos indican unha situación bastante igualada, de maneira que o 52,3% do profesorado da mostra mantén contactos con estas familias, fronte ao 47,7% que afirma o contrario (ver Gráfica III.31).

**Gráfica III.31. Relación coas familias do alumnado culturalmente minoritario**

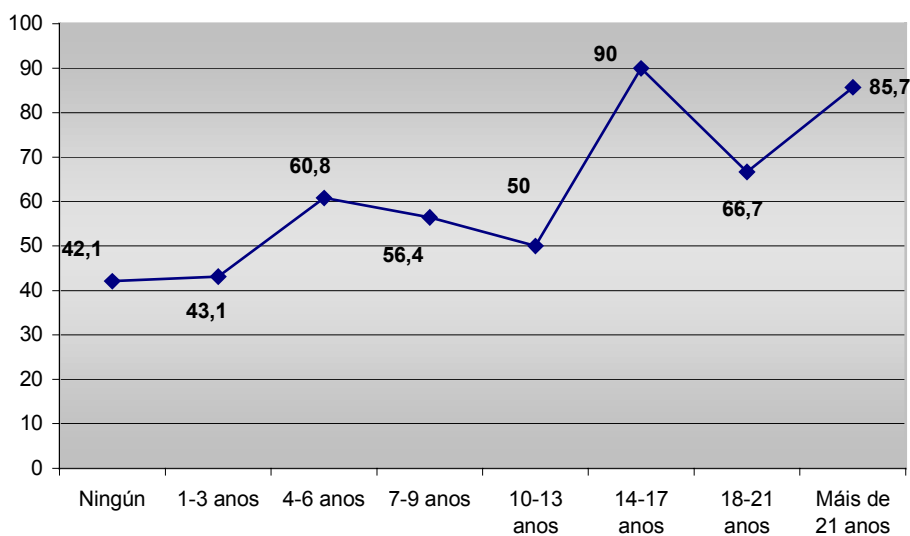


Se se atende ao xénero, obsérvase unha inclinación maior nos profesores (57,8%) ca nas profesoras (49,7%) a este tipo de contactos.

En canto á idade dos docentes, o intervalo de idade no que resulta menos frecuente a relación coas familias do alumnado minoritario é 22-30 anos (59,4%), é dicir, os máis novos. Pola contra, a franxa de idade que rexistra os valores porcentuais máis altos de contactos é a dos maiores de 60 anos (68,8%).

Tamén a relación coas familias aparece ligada á experiencia en aulas culturalmente diversas, nunha curva que, aínda con certas oscilacións, mantén a constante de que, a maior experiencia maior é o contacto familiar e á inversa (ver Gráfica III.32).

**Gráfica III.32. Relación coas familias segundo experiencia docente con alumnado minoritario**



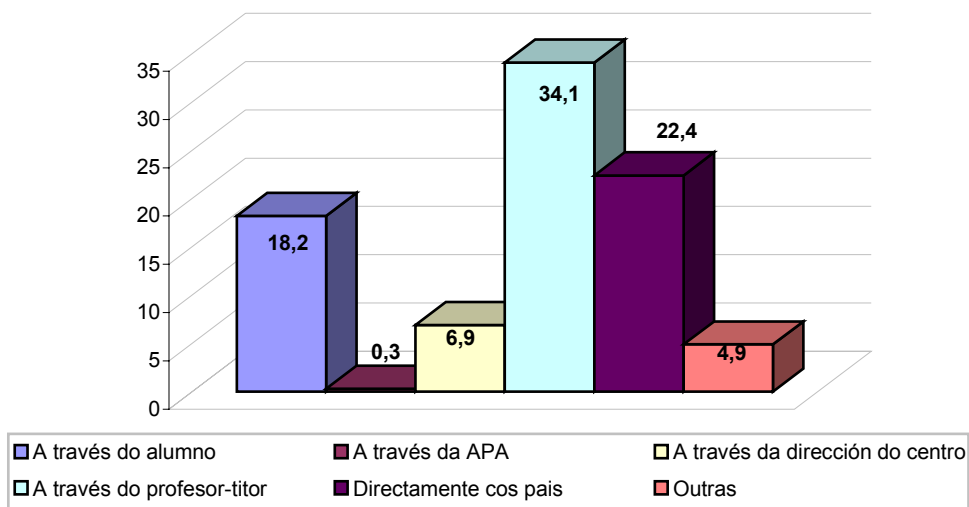
Obsérvase, igualmente, que a formación previa dos profesores na cuestión intercultural incide na comunicación entre éstos e as familias. Así, o 52,6% dos que afirman non ter formación algunha deste tipo di non manter relación coas familias do alumnado minoritario, fronte ao 47,4% restante que indica o contrario. En ningún dos outros supostos que se ofrecían de formación en Educación Intercultural (carreira universitaria, CEFOCOP/CEFORE, outros) a porcentaxe das respostas negativas supera á das afirmativas. É máis, entre aqueles cuxa formación procede, polo menos, das fontes que englobamos baixo o epígrafe “outros”, a porcentaxe dos que non manteñen relación



coas familias acada os valores máis baixos: 16,6% fronte ao 83,4% cuxa resposta é afirmativa.

En canto ás posibles **diferenzas** existentes entre a relación con estas familias e a relación coas familias da cultura maioritaria, a resposta é contundente: o 61,8% dos profesores declaran que non existe ningunha. Noutros casos –dependendo seguramente da casuística individual do alumno e a súa familia, ou mesmo do grupo cultural do que se trate–, o profesorado atópase tanto coa falta de motivación e o interese dos pais (15,3%), como con familias que se preocupan máis pola educación dos seus fillos que as autóctonas (21,6%). Os problemas de comunicación lingüística (12%) e as interferencias derivadas dos diferentes esquemas de valores (9,1%) son algunhas das dificultades, xa previsibles, que se constatan no estudo e que veremos repetidas máis adiante<sup>254</sup>.

**Gráfica III. 33. Vías de relación coas familias de culturas minoritarias**



A **relación profesor-familia** do alumnado minoritario<sup>255</sup> establécese polas vías habituais e de acordo a esta orde de preferencia: a través do profesor-titor, directamente cos pais, a través do propio alumno, a través da dirección do centro, por outras vías

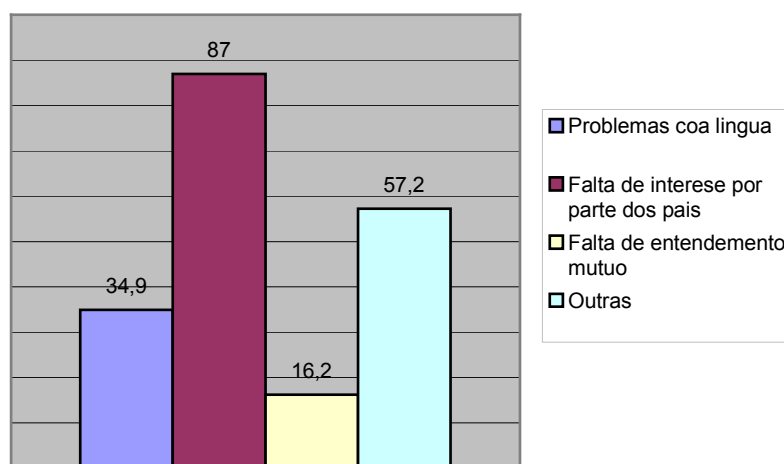
<sup>254</sup>As barreiras lingüísticas e as barreiras culturais, xunto coas barreiras socioeconómicas e as institucionais, aparecen identificadas como os catro grandes grupos de dificultades na comunicación escola-familia, segundo se desprende dun estudo realizado no seu momento no Canadá con persoal das escolas e os pais de diferentes comunidades culturais (Garreta, 2001, 169).

<sup>255</sup>Multirresposta: máximo seis respostas.

(Departamento de Orientación e nalgún caso a través de irmáns maiores que están no centro) e, moi excepcionalmente a través da Asociación de Pais de Alumnos (APA) (ver Gráfica III. 33, p. 403).

As dificultades que os profesores atopan na súa relación coas familias de minorías culturais<sup>256</sup> son aquelas que derivan da falta de interese por parte dos pais (87%) e os problemas coa lingua (34,9%), se ben se sinala tamén, aínda que en menor medida, a falta de entendemento mutuo (16,2%). A alternativa “outras” que ofrecía o cuestionario, é elixida no 57,2% das ocasións e encerra respostas que van desde os que declaran non ter ningunha dificultade na comunicación con estas familias (75,5%), a outras opcións que apuntan o baixo nivel socioeconómico e cultural das minorías, o seu desarraigo e os períodos de absentismo escolar (ver Gráfica III.34).

**Gráfica III.34. Dificultades na relación coas familias**



Por último, solicitamos dos profesores que indicasen aqueles aspectos que merecen, ao seu xuízo, salientarse por seren facilitadores da integración do alumnado das minorías na dinámica escolar. As respostas ofrecen unha importante dispersión, non obstante aquelas nas que máis se insiste son, por esta orde, as seguintes: o coñecemento doutras culturas, a educación para a tolerancia desde a infancia<sup>257</sup>, apoio e reforzo do

<sup>256</sup>Multiresposta: máximo catro respostas.

<sup>257</sup>“Entre os rapaces e rapazas, eu nunca observei signos de racismo ou xenofobia, aceptan a realidade na que conviven desde pequenos nas aulas. Para eles é algo natural. Xogan e estudan xuntos” (Profesor 315-Centro 32).

idioma, trato igualitario para todos os alumnos, relación e traballo coas familias e programas específicos de intervención.

## **10.6. AS ACTITUDES PERANTE A DIVERSIDADE CULTURAL**

O enquérito que vimos de analizar fora acompañado dunha escala de actitudes sobre educación e diversidade cultural. A escala foi presentada ao profesorado estruturada en dous grandes bloques. O primeiro, de marcado carácter conceptual, estruturábase, asimesmo, en tres apartados, destinados a coñecer, respectivamente, que entenden os profesores por Educación Intercultural, que consideración teñen da formación do profesorado neste eido e cal é valoración que fan dos programas de Educación Intercultural. O segundo bloque indagaba a propósito da dinámica nas aulas culturalmente plurais e as consecuencias que, aos ollos dos profesores, derivan tanto para eles mesmos como para o currículo, o alumnado e as súas familias.

### **10.6.1. A Educación Intercultural**

Neste apartado, ofrecíanselle ao profesorado dez asertos acerca da conceptualización da Educación Intercultural e a súa importancia como fundamento da intervención educativa en contextos educativos con presenza de alumnado culturalmente minoritario, mais tamén daqueles outros caracterizados pola homoxeneidade cultural e/ou étnica (ver Táboa III.1, p. 406).

As respostas obtidas permiten afirmar que, mentres por unha parte se evidencia unha certa confusión na conceptualización máis teórica da Educación Intercultural, por outra, os profesores son quen de intuiren con sorprendente nitidez o impacto da perspectiva intercultural no ámbito da intervención educativa.

Desta maneira, o profesorado parece non ter moi claro se a Educación Intercultural consiste en cursos compensatorios para alumnos inmigrantes con atrasos na aprendizaxe (ítem 1) ou non, manifestándose o 45,2% de acordo ou totalmente de acordo co afirmado, fronte ao 42,2% que o fai en sentido contrario.

Na mesma liña, aínda que con lixeiras variacións porcentuais, se polarizan as respostas perante o enunciado que afirma que a Educación Intercultural consiste en ensinar a lingua e a cultura propia ás minorías étnicas na escola (ítem 2). Neste caso, o 41,4% di estar de acordo ou totalmente de acordo, mentres que o 43% se manifesta en desacordo ou total desacordo.

A confusión parece ir en aumento e as primeiras contradicións comezan a aflorar. Agora, a inmensa maioría dos profesores (80,7%), fosen cales fosen as súas opinións anteriores, se declara de acordo ou totalmente de acordo con que o obxectivo fundamental da Educación Intercultural é escolarizar xuntos a nenos de todas as culturas (ítem 3).

**Táboa III.1. Actitudes do profesorado cara á Educación Intercultural**

	Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Non responden
<b>E1.</b> Consiste en cursos compensatorios para alumnos inmigrantes con retrasos na aprendizaxe.	17,1	28,1	7,8	25,4	16,8	4,8
<b>E2.</b> Consiste en ensinar a lingua e a cultura propia ás minorías étnicas na escola.	7,2	34,2	10,2	30,7	12,3	5,3
<b>E3.</b> Ten como obxectivo fundamental escolarizar xuntos nenos de todas as culturas.	43	37,7	6,4	6,1	1,9	4,8
<b>E4.</b> Pretende a igualdade de oportunidades para todos os alumnos de calquera cultura.	59,6	32,9	2,1	2,1	0,5	2,7
<b>E5.</b> Favorece actitudes de respecto e valoración da diversidade cultural.	59,4	33,6	3,0	0,8	0,5	2,7
<b>E6.</b> A Educación Intercultural é necesaria só nas escolas con alumnos doutras culturas.	3,5	6,2	7,2	43,2	35,4	4,3
<b>E7.</b> A Educación Intercultural é necesaria nas escolas cunha alta porcentaxe de alumnos doutras culturas.	31,1	37,0	5,1	13,7	8,6	4,6
<b>E8.</b> Non é necesario abordar a Educación Intercultural nas escolas.	2,9	0,5	4	28,3	59,6	4,5
<b>E9.</b> Os alumnos doutras culturas deben adaptarse ás nosas escolas.	13,7	54,4	8,8	11,8	5,9	5,4
<b>E10.</b> Sería preferible evitar os conflitos creando escolas específicas para cada grupo cultural.	1,6	2,1	2,7	29,4	61,5	2,7

A partir deste momento as respostas do profesorado achéganse, supoñemos que de maneira intuitiva se temos en conta as respostas anteriores, ás esferas do enfoque

intercultural defendido analizados na primeira parte deste traballo e gañan, ademais, en coherencia. Así, os profesores (92,5%) son quen de identificarse –59,6% totalmente de acordo e 32,9% de acordo– co suposto de que a Educación Intercultural pretende a igualdade de oportunidades para todos os alumnos de calquera cultura (ítem 4). Nunha porcentaxe case idéntica (93%), os profesores comparten a afirmación de que a educación intercultural favorece actitudes de respecto e valoración da diversidade cultural (ítem 5), fronte a un 1,3% que manifesta o seu desacordo e un 3% que se declara indiferente.

En canto ao obxecto da Educación Intercultural, o 78,6% do profesorado manifesta o seu desacordo ou total desacordo con que aquela sexa só necesaria nas escolas con alumnos doutras culturas (ítem 6). Este suposto non representa un obstáculo para que a maior parte do profesorado (68,1% fronte a 22,3%) considere, non obstante, que a Educación Intercultural resulta necesaria nas escolas cunha alta porcentaxe de alumnos doutras culturas (ítem 7).

Tal vez porque os profesores son capaces de imaxinar as posibilidades que a perspectiva intercultural ten para o mundo educativo, o 87,9% se declara en desacordo ou total desacordo co enunciado que afirma que non é necesario abordar a Educación Intercultural nas escolas (ítem 8).

Aínda que inicialmente resulten sorprendentes, por contraditorias, as respostas obtidas no ítem 9 (Os alumnos doutras culturas deben adaptarse ás nosas escolas), onde o 54,4% dos profesores da mostra declaran estar de acordo co que se afirma e o 13,7%, totalmente de acordo, cómpre lembrar que xa nos dous primeiros ítems vimos este matiz que poderíamos chamar etnocentrista<sup>258</sup>.

Non obstante, este aspecto parece non ir máis alá do anecdótico, xa que as tentacións racistas e a pantasma das escolas segregacionistas fica absolutamente espantada por parte dos profesores, quen se manifestan en absoluto desacordo (61,5%) ou mesmo en desacordo (29,4%) coa formulación que indica que sería preferible evitar os conflitos creando escolas específicas para cada grupo cultural (ítem 10).

---

<sup>258</sup> Cfr. García Castaño (1999).

### 10.6.2. A formación do profesorado en Educación Intercultural

Este apartado contiña nove afirmacións acerca da pertinencia da formación do profesorado en Educación Intercultural e dos contidos que esta formación debería abordar (ver Táboa III.2).

Unha ampla maioría do profesorado da mostra (75,4%) considera que é necesaria unha formación específica en Educación Intercultural (ítem 11) fronte a un 9,6% que opina todo contrario e un 10,4% que se amosa indiferente neste aspecto.

Con valores porcentuais case idénticos aos anteriores se posicionan os docentes ante a afirmación que se lles ofrece no ítem 12, a propósito da necesidade da formación en Educación Intercultural no caso de teren alumnos doutras culturas. Así, o 74 % manifesta o seu desacordo ou total desacordo con que esta formación só é necesaria cando se teñen alumnos doutras culturas na aula, mentres que o 8,6% considera o contrario.

**Táboa III.2. Actitudes do profesorado cara a formación en Educación Intercultural**

	Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Non responden
<b>E11.</b> Non é necesaria unha formación específica en Educación Intercultural.	2,1	7,5	10,4	47,3	28,1	4,6
<b>E12.</b> Só é necesaria cando se teñen alumnos doutras culturas na aula.	1,1	7,5	13,1	50,9	23,1	4,3
<b>E13.</b> Debe centrarse no coñecemento de varias culturas.	10,7	41,6	20,1	15,5	5,1	7,0
<b>E14.</b> Debe centrarse nas actitudes positivas cara a diversidade cultural.	40,5	46,6	4,6	2,4	1,6	4,3
<b>E15.</b> Debe centrarse prioritariamente en estratexias e técnicas educativas para traballar con alumnos de distintas culturas.	27,6	50,1	9,7	5,9	2,4	4,3
<b>E16.</b> Centrarase basicamente en coñecer experiencias interculturais para adaptalas ao propio contexto.	8,9	46,1	25,3	10,2	2,2	7,3
<b>E17.</b> Esta formación axudará a diminuír os conflitos na escola.	24,4	48,8	16,6	4,3	1,1	4,8
<b>E18.</b> A formación en Educación Intercultural é clave para unha educación de calidade no futuro.	34,2	41,4	14,4	4,5	1,1	4,3
<b>E19.</b> Debería formarse a profesores de minorías culturais para levar a cabo a Educación Intercultural.	14,2	30,7	25,1	15,2	8,8	5,9

Cando se trata de indagar acerca de cal cren que debe de ser o cerne da formación en educación intercultural, a maioría (52,3%) pensan que ésta debe centrarse no coñecemento de varias culturas (ítem 13), se ben un 20,6% manifesta o seu desacordo con este suposto e outro 20,1% entende que é indiferente.

Parece, sen embargo, que existe entre os docentes un maior consenso para recoñecer que este tipo de formación debe centrarse nas actitudes positivas cara a diversidade cultural (ítem 14), alomenos así o manifestan o 87,1% dos participantes. O 77,7% dos profesores alónxanse das consideracións máis ou menos teóricas ou ideolóxicas para avanzar cara postulados pragmáticos ao manifestaren o seu acordo ou total acordo con que se debe centrar prioritariamente en estratexias e técnicas educativas para traballar con alumnos de distinta culturas (ítem 15).

O que xa non resulta tan evidente é se este tipo de formación da que estamos a falar se ten que centrar basicamente en coñecer experiencias interculturais para adaptalas ao propio contexto (ítem 16). Neste caso, só un 8,9% se declara totalmente de acordo e outro 46,1% de acordo; sen embargo, un 12,4% entende abertamente que este eixo formativo non é imprescindible, e mesmo o 25,3% engrosa o grupo dos “indiferentes”.

En canto ás expectativas que a educación intercultural é quen de xerar, diremos que case as tres cuartas partes dos profesores consideran que esta formación axudará a diminuír os conflitos na escola (ítem 17) (73,2%), sendo, ademais, clave para unha educación de calidade no futuro (ítem 18) (75,6%).

Péchase este apartado cun aserto que sostén que se debería formar a profesores de minorías culturais para levar a cabo a Educación intercultural (ítem 19). Non parece que quede moi claro para os profesores a importancia dos mediadores culturais, se temos en conta que só o 44% está de acordo ou totalmente de acordo co enunciado proposto, mentres que o 25,1% manifesta indiferenza e mesmo o 24% indica desacordo ou total desacordo.

### **10.6.3. Os programas de Educación Intercultural.**

Finalizamos este primeiro bloque da Escala cun conxunto de dez afirmacións a propósito da consideración que lles merecen aos profesores os programas de Educación Intercultural.

En canto aos responsables dos programas de Educación Intercultural, a maior parte dos profesores amosan o seu desacordo ou total desacordo (71,1%) con que estes sexan competencia de expertos alleos á escola (ítem 20), fronte ao 9,9% que opina en sentido contrario.

Se atendemos ao obxecto destes programas, as respostas obtidas indican que:

- No referido aos niveis ou etapas escolares máis axeitadas para a súa aplicación, unicamente o 4% da mostra pensa que se deberían aplicar só na ESO (ítem 21), mentres que un 84,7% manifesta o seu desacordo en maior ou menor grado. De feito, a continuación (ítem 22), os profesores manifestan o seu acordo (85,3%) con que deberían de ser de aplicación en todo o ensino obrigatorio<sup>259</sup>.
- En canto aos membros da comunidade educativa, o 78,9% dos docentes non consideran que os programas deban dirixirse exclusivamente aos alumnos (ítem 23). É máis, o 58,6% pensan que estes programas deben dirixirse aos profesores (ítem 24)<sup>260</sup>.

---

<sup>259</sup>Como curiosidade anotamos o dato de que o 4% de profesores que no ítem 21 se mostraba partidario de aplicar os programas de Educación intercultural só na ESO (desacordo: 1,9% e total desacordo: 2,1%), mantense agora fidel en idénticas porcentaxes ao rexeitar que deban ser de aplicación en todo o ensino obrigatorio (desacordo: 1,9% e total desacordo: 2,1%).

<sup>260</sup>Probablemente entre os que coinciden directamente con que os programas de Educación intercultural non deben dirixirse exclusivamente aos alumnos (78,9%) e os que pensan que se deben dirixir aos profesores (58,6%), fiquen un abano de profesores partidarios de que ambos, profesores e alumnos, deban ser obxecto deste tipo de programas, ou mesmo outros membros da comunidade: familias, institucións, etc.



**Táboa III.3. Actitudes dos profesores cara os programas de Educación Intercultural**

	Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Non responde
<b>E20.</b> Son competencia de equipos de expertos alleos á escola.	2,9	7,0	12,6	40,4	30,7	6,4
<b>E21.</b> Deberían aplicarse só na Educación Secundaria Obrigatoria.	1,9	2,1	5,9	45,7	39,0	5,3
<b>E22.</b> Deberían aplicarse en todo o Ensino Obrigatorio.	44,1	41,2	6,1	1,9	2,1	4,5
<b>E23.</b> Deben dirixirse, exclusivamente, aos alumnos.	1,3	6,1	7,5	57,8	21,1	6,1
<b>E24.</b> Deben dirixirse aos profesores.	10,2	48,4	11,5	16,3	7,0	6,7
<b>E25.</b> Centraranse en organizar actividades culturais extraescolares.	3,5	18,2	27,8	35,0	8,3	7,2
<b>E26.</b> Deben potenciar actitudes de respecto á diversidade cultural e lingüística entre os alumnos.	49,7	42,2	1,3	0,5	2,1	4,0
<b>E27.</b> Deberían centrarse en encinar aos alumnos características doutras culturas.	10,5	42,1	22,5	15,3	3,2	6,4
<b>E28.</b> Deberían levarse a cabo de maneira transversal, entre as distintas áreas.	31,8	49,7	6,7	4,5	1,3	5,9
<b>E29.</b> É conveniente que se desenvolvan en aulas especiais con profesorado de apoio, só para alumnos doutras culturas.	2,7	6,7	11,0	42,0	31,8	5,9

Se nos fixamos agora nos contidos que, a xuízo dos profesores, deben tocar os programas de Educación Intercultural, os resultados son os seguintes:

- Non chegan á metade da mostra, os profesores que se mostran en desacordo (43,3%) con que este tipo de programas se deban centrar en organizar actividades culturais extraescolares (ítem 25). Pola contra, un número moi elevado de suxeitos opta pola indiferenza (27,8%), mentres que un 21,7% si que estaría de acordo co suposto que se propón.
- O maior nivel de coincidencia acádase ao consideraren os profesores, no 91,9% dos casos, que os programas deben potenciar actitudes de respecto á diversidade cultural e lingüística entre os alumnos (ítem 26).
- En menor medida (52,6%), os profesores pensan que os programas se deberían centrar en ensinar aos alumnos características doutras culturas. Tamén nesta ocasión o número de indiferentes é acusado, situándose no 22,5%.

Malia certas contradicións e imprecisións que teñen aparecido ao longo desta escala relacionadas coa cuestión intercultural, hai unha idea que por riba de todo sempre vén ficando clara: os profesores non desexan nin confían nunha escola segregacionista (ver tamén ítem 10). Tal é así que, no 73,8% dos casos, amósanse en desacordo ou total desacordo con que sexa conveniente que os programas de educación intercultural se desenvolvan en aulas especiais con profesorado de apoio, só para alumnos doutras culturas (ítem 29). Máis parecen confiar os docentes nunha acción conxunta, levada a cabo de maneira transversal entre as distintas áreas (ítem 28). De feito, o 80,5% está de acordo ou totalmente de acordo con esta opción, fronte a un 6,7% de indiferentes e un 5,8% que manifesta o seu desacordo.

#### **10.6.4. As actitudes cara a diversidade cultural nas aulas**

Este segundo bloque, formado por 28 supostos, somete á consideración dos profesores distintas situacións que se orixinan ou poden orixinarse como consecuencia da presenza de alumnos de culturas diferentes da maioritaria nas aulas. Son catro os aspectos que se analizan e que corresponden con outros tantos apartados: alumnos, profesores, currículo e ámbito social.

##### **□ Os alumnos**

Neste apartado inclúense nove afirmacións referidas á problemática que presentan os alumnos de procedencias culturais diferentes á maioritaria, ao seu rendemento académico e á súa socialización (ver Táboa III. 4, p. 413).

Na mesma liña que xa ficara reflectida no cuestionario cando preguntabamos acerca dos conflitos na aula, a maior parte do profesorado (44,2% en desacordo e 31,1% en total desacordo) discrepa con que os maiores problemas que teñen co alumnado doutras culturas sexan de disciplina (ítem 30). É máis, nin sequera consideran que sexa certo que a presenza de nenos procedentes de grupos minoritarios na clase orixine problemas de convivencia (ítem 34): o 45,4% está en desacordo con este suposto e o 25,8% en total desacordo, aínda que atopamos un bo número de profesores (15,6%) que se mostran indiferentes.

**Táboa III.4. Actitudes cara os alumnos de minorías étnico-culturais**

	Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Non responden
<b>E30.</b> Os maiores problemas que teño con alumnos doutras culturas son de disciplina.	1,3	5,9	10,7	44,2	31,1	6,7
<b>E31.</b> As desvantaxes dos alumnos de minorías culturais proceden do seu ambiente familiar deficitario.	5,1	32,6	17,5	28,6	8,9	7,3
<b>E32.</b> A presenza de nenos de minorías étnicas na clase ten máis inconvenientes que vantaxes.	1,9	7,5	23,7	39,5	21,0	6,5
<b>E34.</b> A presenza de nenos procedentes de grupos minoritarios na clase orixina problemas de convivencia.	1,6	5,1	15,6	45,4	25,8	6,5
<b>E35.</b> A presenza de alumnos doutras culturas fai baixar o nivel académico da clase.	1,9	12,3	20,1	36,7	23,1	5,9
<b>E41.</b> Os alumnos de minorías culturais teñen menos capacidade de aprendizaxe.	0,8	3,8	11,1	38,0	41,8	4,6
<b>E43.</b> A dinámica dunha clase con nenos de diferentes etnias favorece a súa socialización.	20,8	58,5	10,2	3,0	1,9	5,7
<b>E50.</b> Os nenos de escolas con diferentes minorías son máis comprensivos con persoas “diferentes” (minusválidos, anciáns...).	12,2	33,5	38,6	7,0	0,8	7,8
<b>E52.</b> Os nenos teñen mellor rendemento académico cando están con compañeiros de difrentes minorías étnicas.	2,7	6,2	64,4	15,6	4,9	6,2

Por outra parte, o 60,5% dos docentes tampouco comparten a idea de que a presenza de alumnos minoritarios nas aulas teña máis inconvenientes cá vantaxes (ítem 32), se ben, debemos anotar que, neste caso, se produce un aumento considerable do grupo dos que se declaran indiferentes e que chega a acadar un 23,7%.

Incluso a maioría dos profesores da mostra (59,8%) tamén discrepan co suposto que afirma que a presenza de alumnos doutras culturas fai baixar o nivel académico da clase (ítem 35), aínda que debemos sinalar, tamén, que o 14,2% comparten o aserto e un 20,1% mostran a súa indiferenza.

En relación aos posibles beneficios que para o alumnado en xeral derivan da presenza de minorías culturais na aula, os resultados indican que:

- A inmensa maioría dos profesores que participaron no estudo (79,3%) están convencidos de que a dinámica dunha clase con nenos de diferentes etnias favorece a súa socialización (ítem 43).
- O posicionamento do profesorado é menos evidente no que respecta a que o feito de pertencer a unha escola con diferentes minorías fai os nenos máis comprensivos coas persoas diferentes (ítem 50). É certo que o 45,7% comparte a afirmación, fronte ao 7,8% que a rexeita, sen embargo, non podemos obviar que o 38,6% dos docentes optan por mostrar a súa indiferenza.
- Existe unha certa tendencia entre os docentes a considerar que a presenza de minorías étnicas na aula non mellora o rendemento académico (ítem 52), como o evidencia ese 20,5% posicionado nesa liña, fronte ao 8,9% que o fai no sentido contrario. Sen embargo, os valores máis importantes (64,4%) acádaos o grupo dos indiferentes.
- Os valores que arroxa a opción “indiferente” nestes dous últimos apartados, quizais poidan explicarse desde a novidade dun fenómeno na sociedade galega, e por ende nas nosas aulas, que non permite aínda tirar as debidas conclusións.

En canto á capacidade de aprendizaxe do alumnado de minorías culturais (ítem 41), o 79,8% dos profesores (38,0% manifesta desacordo e o 41,8% total desacordo) non cre que sexa inferior á do alumnado maioritario.

Sen embargo, as posicións fican moi igualadas (37,7% de acordo ou totalmente de acordo, fronte ao 37,5% en desacordo ou total desacordo) cando se trata de supoñer que as desvantaxes dos alumnos de minorías culturais proceden do seu ambiente familiar deficitario (ítem 31). Quizais poidamos supoñer que o posicionamento dos profesores dependa da súa propia experiencia profesional, ou mesmo de certos estereotipos, habida conta de que non se pode establecer unha relación entre minorías culturais e ambiente familiar deficitario.

## □ Os profesores

Neste apartado incluímos once afirmacións que pretenden indagar acerca da comprensión do fenómeno multicultural nas aulas por parte do profesorado e, por extensión, coñecer as actitudes deste colectivo cara a acción educativa intercultural (ver Táboa III.5).

Comezamos por achegarnos ás actitudes que os profesores da mostra evidenciaron perante os diferentes elementos que rodean o fenómeno multicultural nas aulas: alumnos, pais, profesores e grupos culturais.

No ámbito motivacional referido aos alumnos culturalmente minoritarios, o 51,9% dos docentes amosan a súa disconformidade co suposto que afirmaba que resultaba difícil motivar o alumnado das minorías para traballaren na clase (ítem 33), fronte ao 22,6% que si debe enfrentarse a esta problemática. O 18,5% que opta pola opción “indiferente”, quizais o faga ao non atopar diferenzas entre os grupos minoritarios e o maioritario nestes tempos nos que motivar o alumno, sexa cal sexa a súa procedencia cultural, transfórmase nun reto permanente para o profesor.

É probable tamén que ese 33,5% de “indiferentes” ante a cuestión que afirmaba que resultaba máis agradable tratar cos pais da cultura propia (ítem 36) reflita, en consonancia co que dicíamos anteriormente, un certo desencanto dos docentes no que atinxe en xeral á comunicación cos pais. Non obstante, cómpre sinalar que o 53,1% dos profesores rexeitan esta aseveración.

En relación á posibilidade de traballar con compañeiros doutras etnias ou culturas no centro (ítem 37), só un 5,6% dos profesores consideran que lles resultaría moi difícil, fronte a un 65,6% que indica o contrario. Porcentaxes similares se obteñen cando se trata de supoñer que os propios compañeiros se negarían a participar en programas educativos de corte intercultural (ítem 38): un 3,5% mostra o seu acordo ou total acordo, fronte a un 60,6% que está de acordo ou totalmente de acordo.

**Táboa III.5. Actitudes cara a acción educativa intercultural**

	Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Non responden
<b>E33.</b> Resúltame difícil motivar os alumnos de minorías culturais para traballar na clase.	1,9	20,7	18,5	37,4	14,5	7,0
<b>E36.</b> Resúltame máis agradable tratar cos pais da miña cultura.	1,9	4,3	33,5	26,0	27,1	7,2
<b>E37.</b> Sería moi difícil para min traballar con profesores doutras etnias no meu centro.	1,3	4,3	23,7	29,8	35,8	5,1
<b>E38.</b> Os meus compañeiros negaríanse a colaborar nun programa de Educación Intercultural.	1,1	2,4	25,7	36,7	23,9	10,2
<b>E39.</b> Moléstame que outros grupos culturais traten de introducir os seus valores nas nosas escolas.	1,9	12,1	23,9	29,6	26,3	6,2
<b>E45.</b> A presenza de alumnos de diferentes minorías étnicas na aula provoca maior <i>stress</i> no profesor.	3,5	18,0	31,2	24,7	16,1	6,5
<b>E47.</b> Os prexuízos e estereotipos dos profesores impiden dar un tratamento igual a todos os alumnos.	2,7	14,8	22,0	34,4	17,7	8,3
<b>E48.</b> Ter nenos de minorías étnicas na clase faimáis difícil a tarefa do profesor.	6,2	32,4	22,3	22,0	10,7	6,4
<b>E51.</b> As clases con nenos de minorías étnicas favorecen a innovación educativa e metodolóxica do profesor.	10,8	34,4	38,4	8,3	1,9	6,2
<b>E56.</b> O ter na clase nenos de diferentes culturas fai o profesor máis comprensivo e tolerante.	14,5	33,2	35,9	8,6	1,6	6,2
<b>E57.</b> A estas alturas da miña vida, non creo necesario cuestionar os meus valores culturais.	6,5	6,5	19,9	39,2	18,3	9,7

As elevadas porcentaxes de “indiferentes”, 23,7% e 25,7% respectivamente, que se obteñen nestas dúas últimas cuestións (ítems 37 e 38), poderían deberse á formulación hipotética das mesmas, de maneira que, diante das situacións descoñecidas, o profesor opta por non comprometerse na súa elección.

Finalizando este subapartado, espuxemos a posibilidade de que a introdución dos valores doutros grupos culturais nas nosas escolas molestara ao profesor (ítem 39). A maioría (55,9%) amosa o seu desacordo ou total desacordo con este suposto, mentres que a un 23,9% resúltalles indiferente e un nada despreziable 13% comparte o afirmado.

En canto á repercusión que a presenza de alumnado minoritario ten na praxe educativa do profesor, os resultados obtidos evidencian que:

- Case as tres cuartas partes dos profesores non consideran que a presenza destes nenos lles provoque un maior stress (ítem 45), ben porque non son quen de estableceren unha relación causa-efecto entre estas dúas variables (31,2% de indiferentes), ben porque abertamente rexeitan tal relación (40,8% en desacordo ou total desacordo).
- De igual modo, a maioría (52,1%) rexeita que os prexuízos e estereotipos dos profesores impidan dar un tratamento igual a todos os alumnos (ítem 47), se ben é certo que a sombra da dúbida pónena, tal vez, o 22% de “indiferentes”.
- Con respecto ás dificultades que poden sobrevir na actividade profesional por causa destes alumnos (ítem 48), os resultados atópanse moi igualados. Así, para o 38,6% dos profesores a súa tarefa é agora máis difícil, fronte ao 32,7% que se manifesta en sentido contrario.
- Se atendemos agora ao suposto de que as aulas con diversidade cultural favorecen a innovación educativa e metodolóxica do profesor (ítem 51), a alternativa “indiferente” acada a porcentaxe máis elevada (38,4%), seguida de aqueles que se mostran de acordo co aserto inicial (34,4%).
- A maioría dos profesores do estudo (47,7%) recoñecen que ter na súa clase nenos de diferentes culturas os fai máis comprensivos e tolerantes (ítem 56). Non obstante hai que subliñar que unha parte moi importante dos docentes non comparte esta opinión, de feito, o 35,9% manifesta indiferenza e o 10,2% restante está directamente en desacordo ou totalmente en desacordo.

Por último, e diremos que coherentemente cos posicionamentos que vimos observando (ver ítem 39), unha minoría considerable de profesores (13%) non cre necesario a estas alturas da súa vida cuestionar os valores culturais propios (ítem 57). Pola contra, un 57,5% desde un posicionamento de maior relativismo se manifesta en sentido contrario.

## **□ Currículum**

Os cinco supostos que se inclúen neste apartado xiran arredor dos contidos escolares, particularmente naquelas aulas de configuración étnico-cultural heteroxénea,

pero sen esquecer a influencia que a diversidade cultural chega a ter no conxunto da comunidade educativa (ver Táboa III.6).

**Táboa III.6. Actitudes cara o currículo intercultural**

	Totalmente de acordo	De acordo	Indiferente	En desacordo	Totalmente en desacordo	Non responden
<b>E44.</b> Nas clases con nenos de diferentes culturas trabállanse contidos máis variados e atractivos.	11,3	33,3	38,4	7,8	2,2	7,0
<b>E49.</b> Nas aulas multiculturais as experiencias de aprendizaxe son máis enriquecedoras.	16,9	50,5	19,9	5,4	1,1	6,2
<b>E53.</b> Os currícula multiculturais favorecen o interese por outras culturas (a súa música, literatura...).	15,9	60,2	13,2	2,7	1,1	7,0
<b>E54.</b> A diversidade cultural enriquece a todos os membros da comunidade escolar.	30,8	53,1	7,5	2,7	0,8	5,1
<b>E55.</b> A escola debería centrarse en ensinar a cultura propia, aínda que asistan nenos de diferentes minorías étnicas.	3,5	21,2	16,1	39,4	12,3	7,5

En liñas xerais, os profesores consideran que nas aulas que contan con alumnado culturalmente diverso, os contidos que se traballan son máis variados e atractivos (ítem 44). Alomenos isto é o que indica o 44,6% da mostra (11,3% totalmente de acordo e 33,3% de acordo), se ben faremos notar que as porcentaxes máis elevadas sitúanse no valor “indiferente” da escala (38,4%).

Se no referido aos contidos cabía un certo escepticismo por parte dos profesores, éste parece diminuír cando nos referimos ás experiencias de aprendizaxe (ítem 49). Así, o 67,4% dos docentes refíre que as citadas experiencias de aprendizaxe son máis enriquecedoras nas aulas multiculturais, fronte a un 6,5% que se manifesta en sentido contrario ou ao 19,9% de “indiferentes”.

No que compete aos currículos multiculturais (ítem 53) unha clarísima maioría de profesores (76,1%) entende que favorecen o interese por outras culturas, fronte a un pequenísimo 3,8% que, sen embargo, opina todo o contrario.

En lóxica co manifestado ata aquí, non cabería outra resposta diferente á que dan os profesores á seguinte cuestión que afirma sen paliativos que a diversidade cultural enriquece a todos os membros da comunidade escolar (ítem 54). Sumando os que están



de acordo (53,1%) e os que están totalmente de acordo (30,8%), un 83,9% dos docentes secunda este enunciado, fronte a un 3,5% de opinións en sentido contrario e un 7,5% de indiferentes.

Menos contundentes son as posicións mantidas na última cuestión deste apartado. Arredor da metade dos profesores da mostra (51,7%) rexeita a hipótese que propón que a escola se debería centrar en ensinar a cultura propia a todos os escolares, mesmo que no centro se atopen escolarizados alumnos doutras procedencias culturais (ítem 55). Fronte a isto, o 24,7%, é dicir, case a cuarta parte dos suxeitos que conforman a mostra, comparte os contidos do suposto anterior. sen que poidamos arriscarnos a calificalos de nostálxicos da monocultura ou de profesionais que intúen que malamente se poden comprender outras culturas se se abandona a propia.

#### □ Social

Este último apartado da escala comprende tres supostos a propósito da presenza de inmigrantes no noso marco de referencia social (ver Táboa III.7).

Só unha pequenísima parte dos profesores que participaron neste estudo (5,1%) manifesta abertamente que preferiría que non houbo inmigrantes no seu barrio (ítem 40), fronte a un 61,6% que se manifesta en sentido contrario e un importante 28,2% que se declara “indiferente”.

É posible que eses profesores que non ven con bos ollos a instalación de inmigrantes no seu barrio, e incluso algúns daqueles que se amosaban indiferentes, asocien inmigración con inseguridade e, consecuentemente, tamén coa desvalorización dos bens inmobles<sup>261</sup>. De feito, o 17,9% dos enquisados cren que a chegada progresiva de inmigrantes ten aumentado os problemas de drogadicción e delincuencia (ítem 42), se ben hai que salientar, que a maioría dos docentes (49,6%) está en desacordo ou totalmente en desacordo con esta asociación.

---

<sup>261</sup>Segundo a enquisa de opinión publicada polo CIS correspondente a maio de 2003 (CIS, 2003), o 58% dos españois amosábase bastante de acordo (44%) ou moi de acordo (14%) con que o incremento da inseguridade cidadá estaba relacionada co aumento da inmigración. Aínda que existen, naturalmente, informes máis recentes, lémbrese que os cuestionarios que aquí analizamos foron pasados ao longo dos cursos 2001-02 e 2002-03.

**Táboa III.7. Percepción social da inmigración**

	<b>Totalmente de acordo</b>	<b>De acordo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>En desacordo</b>	<b>Totalmente en desacordo</b>	<b>Non responden</b>
<b>E40.</b> Preferiría que non houbera inmigrantes no meu barrio.	1,1	4,0	28,2	28,0	33,6	5,1
<b>E42.</b> A chegada progresiva de inmigrantes ten aumentado os problemas de delincuencia e drogadición.	1,3	16,6	24,9	25,5	24,1	7,5
<b>E46.</b> O contacto con outras etnias favorece mellores niveis de adaptación ao cambio.	13,1	54,7	20,6	4,3	0,3	7,0

Por último, e como xa comentáramos máis arriba, o profesorado entende maioritariamente (67,8%, dos que o 13,1% está totalmente de acordo e o 54,7%, de acordo) que o contacto con outras etnias ou culturas favorece mellores niveis de adaptación ao cambio (ítem 46). A porcentaxe de “indiferentes” elévase neste caso ata o 20,6%.

## **11. DIRECTORES E PROFESORES: COINCIDENCIAS E DIVERXENCIAS DIANTE DA DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

O marco normativo do noso sistema educativo contempla, alomenos polo de agora, determinadas horas de docencia para os directores dos centros educativos. Esta duplicidade de funcións, non necesariamente común con outros países do noso entorno, xunto co acceso democrático á función directiva<sup>262</sup> e o carácter provisional no desempeño da mesma, ocasiona que, con certa frecuencia, os directores perciban e interpreten a problemática asociada ao ensino non só como tales, senón tamén como docentes. Sen embargo, e inevitablemente, eles, os directores, a diferenza do resto do profesorado, son xestores nos seus respectivos centros educativos e, por forza, acaban encarando as situacións desde unha perspectiva que sobarda o marco dunha aula concreta.

Partindo deste multiperspectivismo previsible, dispuxemos unha serie de cuestións, formuladas de xeito máis ou menos similar, que foron incluídas nos cuestionarios destinados aos profesores e, tamén, nos dirixidos aos directores. Ditas cuestións abordan cinco grandes temas que, ao noso entender, fan diana no cerne da cuestión intercultural na nosa escola: a conflitividade derivada da presenza de minorías nas aulas, as necesidades socioeducativas destes alumnos, as iniciativas contempladas polos centros para abordaren a multiculturalidade crecente, a relación coas familias e, por último, a pertinencia da intervención externa.

---

<sup>262</sup>Os cuestionarios foron pasados estando en vigor a totalidade do articulado da Lei Orgánica 1/1990 de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (BOE 238, 4/10/1990) e da Lei Orgánica 9/1995 da Participación, a Avaliación e o Goberno dos Centros Docentes (BOE 278, 21/11/1995). Baixo este marco normativo, o director/a dun centro educativo público non universitario era elixido, con carácter xeral, entre os membros do claustro de profesores, previa presentación da súa candidatura, polo Consello Escolar do propio centro e por un período de catro anos. Rematado o tempo do seu mandato, o director podía reintegrarse á súa actividade docente ordinaria, ou ben presentarse a reelección.

O curso académico 2004-05 estrea un novo modelo da función directiva que varía algunhas das características do modelo anterior (Lei Orgánica 10/2002 de Calidade da Educación, BOE 307 de 24 de decembro de 2002).

## **11.1. CONFLITIVIDADE**

Comparadas globalmente as respostas que directores e profesores dan cando se lles pregunta si existen conflitos derivados da presenza de alumnado minoritario, os resultados resultan, en principio, discordantes. Os primeiros, constatan a existencia de conflitividade nun 29,3% dos casos, mentres que os docentes só o fan no 8,8%. Non sorprende a diferenza, precisamente porque o director aporta os datos referidos ao conxunto do centro, mentres que o profesor o fai unicamente dos grupos nos que imparte aulas.

Sen embargo, para que os resultados fosen verdadeiramente comparables e nos permitisen extraer conclusións, analizamos as respostas duns e doutros en cada un dos centros. Desta maneira obtivemos que:

- Segundo os directores, só se rexistran episodios conflictivos no 29,3% dos centros da mostra, mentres que, segundo os profesores, isto sucede no 41,5% dos mesmos. A explicación desta diferenza podería deberse a que os directores quixeran minimizar unha problemática que eles só perciben como xestores nun despacho. Mais tamén podería ser que unha parte dos conflitos que constatan os docentes sexan moi puntuais e de nula transcendencia para o conxunto da comunidade educativa, polo que os directores non terían sequer coñecemento do sucedido.
- Por outra parte, o 17,1% dos centros nos que os directores recoñecen a existencia dalgún conflito, non son sinalados polos profesores nas súas respostas, o que podería explicarse simplemente porque nestes centros os profesores que acreditan os casos conflictivos non formaron parte da mostra.

## **11.2. NECESIDADES SOCIOEDUCATIVAS**

As principais necesidades socioeducativas que os directores atribúen aos alumnos culturalmente minoritarios son, por esta orde: desenvolvemento académico insuficiente, dificultades familiares e socioeconómicas, problemas de integración escolar e dificultades con algún ou cos dous idiomas cooficiais da Comunidade

Autónoma. No groso, hai coincidencia coas necesidades que salientan os profesores e que os levan a establecer programacións diferenciadas: retraso escolar, dificultades co idioma e problemas de integración, por esta orde.

A análise detallada por centros arroxa as seguintes curiosidades:

- No 14,6% dos centros da mostra os directores recoñecen a existencia de necesidades soioeducativas específicas entre o alumnado minoritario, pero, sen embargo, neses mesmos centros ningún dos profesores do estudo ten establecido programacións diferenciadas para estes alumnos. Apuntamos, neste caso, dúas posibles explicacións: ou ben os docentes que estableceron programacións alternativas non forman parte da mostra, ou ben, a existencia desas necesidades non se traduciu en adaptacións curriculares (exceso de traballo, falta de asesoramento ou desinterese).
- Os directores do 7,3% dos centros da mostra afirman que, os alumnos culturalmente minoritarios das súas escolas non presentan necesidades socioeducativas específicas. Pola contra, neses mesmos centros unha parte do profesorado (11,1%, 50% e 50% respectivamente) recoñece ter necesitado recurrir ás programacións diferenciadas para poder dar resposta á especificidade deste alumnado. Por veces, os directores, perdidos na maraña do traballo burocrático e nas cuestións disciplinarias, descoñecen as dificultades no proceso de aprendizaxe do alumnado, o que, con frecuencia, se remite ao Orientador, ao profesor de Pedagogía Terapéutica ou mesmo ao Xefe de Estudos.
- No 4,9% dos centros, os alumnos minoritarios non presentan ningún tipo de necesidade socioeducativa, segundo os directores. Ningún dos profesores da mostra neses centros tivo que facer programacións específicas para eses alumnos, o que resulta coherente coa afirmación dos directores.
- Por fin, o 70,7% dos directores afirman que o alumnado minoritario dos seus centros atópase con dificultades socioeducativas. En consecuencia, neses mesmos centros o profesorado tivo a necesidade de recurrir, en moitas ocasións, a programacións alternativas.

### **11.3. INICIATIVAS PARA ABORDAR A MULTICULTURALIDADE**

Como xestores que son dos centros educativos, aos directores preguntóusellesses no seu Proxecto Educativo se contemplaba algunha iniciativa destinada a abordar a multiculturalidade, ao que, no 51,2% dos casos responderon que non. Naqueles centros nos que, pola contra, si se prevén medidas de tipo educativo, obsérvase unha importante disparidade nas opcións, sendo as máis salientables, por esta orde, as iniciativas didácticas, o profesorado de apoio e a diversificación curricular. Quizais, a primeira sinalada ten un carácter máis individual, máis restrinxido á aula e ao profesor concreto, mentres que as outras dúas obedecen, obviamente, a unha determinada organización do centro.

Aos profesores preguntábaselles, precisamente, a propósito da súa iniciativa individual, é dicir, se no seu caso se tiña levado adiante algunha actividade co obxectivo de que o alumnado vivenciara diferentes realidades culturais. As respostas negativas acadan o 43%, mentres que as afirmativas distribúense, por esta orde, do seguinte xeito: discusión e reflexión de temas na aula, exposicións, saídas escolares e outras.

Trátase, agora, de cotexar, como xa fixemos anteriormente, dentro de cada centro as respostas de directores e profesores. Os resultados son os seguintes:

- No 46,4% dos centros da mostra o Proxecto Educativo prevé algunha medida de atención á diversidade cultural. Na totalidade destes mesmos centros, hai como mínimo un profesor que afirma ter realizado algunha actividade que poña de manifesto a realidade cultural plural da aula.
- Outro 51,3% dos directores indican que os Proxectos Educativos dos seus respectivos centros non contemplan medida algunha na liña que vimos falando. Sen embargo, neses mesmos centros, absolutamente en todos, hai un ou varios profesores que propoñen actividades destinadas a vivenciar diferentes realidades culturais.
- Por último, temos un único caso, o que representa o 2,5% da mostra, no que nin se aborda a diversidade cultural desde o PEC, nin os profesores participantes no estudo teñen iniciativas a nivel individual neste eido.

#### **11.4. RELACIÓN COAS FAMILIAS**

Mentres que aos profesores se lles formulaban catro cuestións relativas á relación cos pais, aos directores unicamente se lles presentaban dúas. Unha vez máis, veremos de confrontar as opinións verquidas por ambos os dous axentes educativos.

En primeiro lugar, salientaremos que o 75,6% dos directores non atopan ningunha diferenza entre a relación que manteñen co centro as familias, sexan do alumnado maioritario ou do culturalmente minoritario. Nesa mesma dirección se manifestan o 61,8% dos profesores.

Na análise por centros descubrimos que, en todos nos que os directores consideran que a relación coas familias non varía en función da procedencia cultural, existen, sen embargo, profesores discrepantes con esa visión. Consideraremos, pois, que, ou ben a información manexada por aqueles, os directores, é sesgada, ou ben, que, mesmo habendo diferenzas estas non son relevantes para o conxunto da comunidade escolar.

En relación ás canles de participación dos pais destes alumnos na vida escolar, as reunións co profesorado resultan ser o vieiro máis frecuente, segundo os directores, acadando unha porcentaxe do 46,4%. O profesorado sinala tamén esta vía como primeiro elemento de relación coas familias (56,5%), sexa a través do profesor titor (34,1%) ou directamente con eles (22,4%).

A APA é o instrumento de relación coa vida do centro menos utilizada por estas familias, segundo os directores (9,8%). Na mesma liña se manifestan os profesores, quen indican que só nun 0,3% das ocasións a súa relación con estes pais se produce a través da Asociación de Pais de Alumnos.

#### **11.5. SERVIZOS EXTERNOS**

En relación coa intervención dos servizos externos nas aulas co fin de colaborar na atención á diversidade cultural, as cuestións aparecen formuladas de maneira diferente segundo que os destinatarios do cuestionario sexan os directores ou os profesores.

Aos primeiros preguntóuselles pola situación de facto, é dicir, se tal colaboración existe actualmente nos seus centros, ao que no 31,7% dos casos se respondeu que non. Aos profesores, sen embargo, se lles cuestionaba, en clave de futuro, acerca de cales servizos externos poderían colaborar na aula, sendo unicamente un 2,4% de docentes os que non consideran necesaria ningunha axuda do exterior.

De todos os centros que non contan con axuda externa algunha, unicamente nun deles se da a circunstancia de que o 100% do profesorado da mostra considera que non precisan o concurso de ningún organismo alleo ao centro para colaborar na atención á diversidade cultural.

Máis da metade dos centros, o 53,7% en concreto, contan xa na actualidade coa colaboración da Administración Local a través dos seus Servizos Sociais e, sen embargo, menos da metade dos profesores (44,3%) o sinala coma un dos servizos externos, que ao seu parecer, mellor podería actuar na cuestión multicultural das aulas.

Se atendemos aos resultados de cada centro, na práctica totalidade dos que xa contan con este servizo os profesores recoñéceno como un elemento valioso neste eido; sorprende, se acaso, que nun destes centros, o que representaría o 2,4% da mostra, ningún dos docentes do estudo o escolla como un dos recursos máis importantes.



## **CONCLUSIONES**



O modelo económico global, baseado na importancia dos movementos especulativos de capital a nivel mundial fronte aos procesos particulares de produción, precisa dun sistema de produción global que permita a separación territorial das zonas de produción, de investimento, de xestión ou de residencia, interpretando o planeta como se dunha única sociedade, unha inmensa sociedade, se tratase. Sociedade na que, por outra parte, se reproducen as mesmas diferenzas sociais e económicas existentes nas sociedades tradicionais, reflectíndose, hoxe máis ca nunca, en importantes desequilibrios territoriais. Este desequilibrio no seo da sociedade mundial, unido á mellora na rede de comunicacións, físicas e virtuais, intensifica os desprazamentos humanos nas direccións que os movementos de capital van ditando, potenciando sociedades multiculturais. Ao mesmo tempo, o vertixinoso desenvolvemento das comunicacións e a revolución tecnolóxica, causa e consecuencia do anterior, convirten a esta sociedade global, na sociedade do coñecemento ou na sociedade da información.

Os sistemas educativos dos países occidentais, deseñados e creados para dar resposta ás necesidades dunhas sociedades baseadas no principio ideolóxico da homoxeneidade, enfróntase nestes tempos a situacións, non consideradas ata agora, que requiren respostas axeitadas.

A percepción de que a inmigración actual pode ter carácter permanente, unido ao movemento reivindicativo do feito diferencial nas sociedades occidentais, da man de feministas, homosexuais, nacionalistas, etc., obriga a abrir o debate en torno á diversidade. Pero o reto é importante, e certos factores distorsionadores que condicionan este debate, ralentizan a adopción das medidas oportunas nos ámbitos laborais, educativos, sociais, etc.

O concepto mesmo de diferenza e os procesos polos que a construímos, adoito contaminados de prexuízos, estereotipos, racismos, sexismos e demais “ismos”, consagrados e reproducidos nas prácticas política e educativa, mediatizan as condutas, as decisións e os comportamentos nos individuos, escasamente educados para recoñecer no outro a un semellante máis alá da súa pertenza grupal. E velaí o primeiro gran reto da educación, educar na diversidade e para a diversidade, sobre a base do diálogo

democrático e crítico, a tolerancia e o respecto mutuo, asignaturas pendentes en todas as sociedades, receptoras e remitentes.

Pero ben pouco podería facer neste eido a educación se só actuase desde a institución escolar. A construción de sociedades plurais obriga ao diálogo no que os interlocutores sintan que poden intervir positivamente nos procesos de transformación. Esta comunicación, en consecuencia, non é viable cando algunha das partes está en situación de marxinación social e/ou económica pola súa procedencia cultural ou xeográfica. É necesario, entón, intervir desde os distintos ámbitos da vida pública, escola incluída, promovendo a mobilidade social, o acceso á educación e a formación permanente.

A Educación Intercultural preséntase coma un movemento de renovación que persigue a redución de conflitos, o desenvolvemento cultural plural e a participación de todos por igual; que promove a intervención educativa multidimensional, ao longo de toda a vida do individuo, que non selecciona os suxeitos da educación e que reivindica a singularidade dos procesos educativos en estreita relación co contexto. O enfoque intercultural amósase, en consecuencia, como un valioso marco teórico desde o que abordar a educación nos novos contextos multiculturais.

Estes contextos multiculturais defínense pola constatación do feito plural dentro dun mesmo espazo social, político ou territorial, se ben a percepción do multiculturalismo como problema non aparece ata que a comunidade presinte esa realidade plural como ameaza para o mantemento da cohesión política ou social.

Galiza é unha sociedade na que a diversidade está presente na súa propia configuración interna. Factores xeográficos, lingüísticos e de índole social foron, ao longo do tempo, configurando un contexto multicultural.

No ámbito da xeografía, a influencia dun medio físico abertamente definido pola presenza/ausencia do mar, da montaña e o val, é recorrente na explicación dalgunhas das características máis sinaladas desta comunidade: a dispersión da poboación (31.883 entidades no 1970); os movementos migratorios internos (303.176 persoas mudaron a súa localidade de residencia no período 1962-1991) e externos (1.782.376 rumbo a América entre 1861 e 1970; 230.126 a Europa no intervalo 1960-1995; 210.074 cara o

resto do Estado desde 1962 ata 1991); a desertización da Galiza interior (perda definitiva de poboación do 15,4% no período 1900-1991 nas provincias de Lugo e Ourense); e un incremento notable na Galiza costeira (72,9%). En íntima relación cos factores anteditos obsérvase unha tendencia á perda de poboación que non logra invertirse (-116.032 persoas do 1981 a 2001) e un avellentamento da poboación imparabile (no 1991 o índice de avellentamento da poboación galega era do 62,2, fronte ao 119,1 en 2001). Os desequilibrios territoriais, a perda de poboación, o aillamento dos núcleos rurais, a chegada constante de galegos cara as cidades e principais vilas do país e o incremento de persoas maiores de 65 anos, precisa da intervención socioeducativa en sentido amplo e, desde logo, de deseños políticos, económicos e educativos pensados para unha poboación que ten pouco de homoxénea.

Se atendemos aos factores lingüísticos, as consecuencias da coexistencia de dúas linguas no territorio están aínda por ser plenamente avaliadas desde a teoría intercultural. Máis alá do risco de desaparición do galego, o verdadeiramente significativo para nós é o uso de cadansúa das linguas. O galego, tradicionalmente asociado ás clases menos instruídas, menos solventes economicamente e habitantes dos núcleos rurais; hoxe, sen ter logrado liberarse totalmente destas concomitancias, é a lingua da vida pública política e cultural, tamén a lingua dos anciáns. O castelán, pola contra, instrumento de persoas con estudos, acomodadas social e economicamente ou no horizonte do ascenso, patrimonio das cidades e das vilas, é na actualidade a lingua maioritaria entre os xoves, nas relacións profesionais, comerciais, etc.

En canto aos factores de tipo social, o colectivo de persoas xitanas, do que non se manexan cifras actualizadas (unhas 8.417 no ano 1999), continúa en situación de marxinação social no referido ao acceso ao mundo laboral e á vivenda, e claramente excluído de ámbitos como a política, a educación media e superior, as profesións liberais, etc. O absentismo escolar, os estereotipos de que son obxecto por parte do resto da sociedade, e as actitudes sexistas que a propia colectividade xitana mantén na asignación dos roles a homes e mulleres, perpetúan a súa falta de integración na vida social.

Sen embargo, a constatación da multiculturalidade non se percibe como problema, ata que aparece “algo” que actúa como revulsivo (ver Escámez, 1999). Este é

o caso da recente inmigración estranxeira e, máis concretamente, da chegada dos seus fillos á escola. Eis a razón pola que o debate intercultural nunca antes se producira entre nós, malia a diversidade que nos rodea.

A análise en Galiza debe incluír, sen dúbida, ademais da inmigración de estranxeiros, as dúas consecuencias de emigración secular: o retorno e a Galiza exterior.

Coa crise de 1973 comeza unha paulatina diminución dos fluxos de saída de Galiza, ata que, mediada a década dos oitenta, invírtense as correntes migratorias, superpoñéndose a corrente de retorno á de saída. Entre 1981 e 1990 regresan a Galiza 50.664 persoas que se dirixen, principalmente, aos núcleos urbanos para instalar pequenos comercios ou empresas. No período 1991-2001 rexístranse 74.153 entradas (22% do total do Estado), procedentes, na gran maioría, de países europeos ata 1999; a partir de 2001 o retorno de países non europeos supera os valores do anterior. O conflito identitario, como apunta Álvarez Silvar (1997), derivado da debilidade na que se atopa o seu sentido de pertenza, constitúe un problema específico do inmigrante retornado.

Os residentes estranxeiros representan unha parte da comunidade galega que, sentíndose galegos, vense na situación de ter que residir fóra do territorio. Carecemos de censos poboacionais que acheguen datos precisos do volume desta colectividade, e unicamente podemos facer estimacións a partir dos censos de electores de residentes ausentes. Segundo esta fonte, Galiza é a comunidade española que conta cun maior continxente de electores no estranxeiro (316.620 ao remate de 2006), sendo o continente americano (Arxentina, Uruguai, Venezuela e Brasil, sobre todo), seguido do europeo os que albergan as comunidades máis numerosas. A asistencia a estas comunidades no exterior encánase desde a Xunta de Galicia, a través da Secretaría Xeral de Relacións Exteriores, sendo o fomento da galegitude o seu principal eixo de actuación.

A inmigración estranxeira describe nesta Comunidade unha liña de tendencia ascendente se ben non acada aínda as proporcións doutras comunidades (1,56% fronte á media española do 4,5%) (Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, 2005; e INE, 2005b). Os trazos xerais máis significativos da inmigración estranxeira en Galiza que se desprenden do noso estudo son os seguintes:

- Entre 1991 e 2005 a inmigración experimenta un incremento do 337,3% en Galiza (659,4% no total do Estado), ocupando neste último ano o duodécimo lugar entre todas as Comunidades Autónomas españolas no volume total de residentes estranxeiros.
- Malia este incremento, a inmigración galega perdeu no período 1991-2005, peso porcentual con respecto ao conxunto do Estado, pasando de representar o 3,5% do total en 1991, ao 2% en 2005.
- Á diferenza do panorama actual no conxunto do Estado, a maioría dos residentes estranxeiros en Galiza (50,9% en 2005) pertence ao Réxime Comunitario (procedentes da Europa Comunitaria, ou familiares de cidadáns comunitarios e españois). Obsérvase, non obstante, que a partir de 2000 o incremento anual dos chamados cidadáns de terceiros países aumenta de ano en ano, mentres que o de comunitarios se estabiliza.
- Por continentes de procedencia, os europeos comunitarios constituían ata 2002 o colectivo de estranxeiros máis voluminoso na Comunidade, pero o forte incremento experimentado a partir deste ano das entradas de latinoamericanos fixo mudar a orde en favor destes últimos, que supoñen hoxe o 51,8% dos inmigrantes en Galiza.
- Por países de procedencia, Portugal (17,5%) continúa a ser en 2005, o país que conta cun maior continxente, seguido de Colombia (14%), Arxentina (9%) e Marrocos (7%). A tendencia apunta ao progresivo descenso no peso porcentual dos orixinais de Portugal e á consolidación, ou mesmo incremento, de colombianos, uruguaiois e marroquíis.
- En canto ao lugar de residencia, os maiores fluxos prodúcense cara ás provincias do litoral, as máis dinámicas económica e demograficamente, e os concellos de perfil máis urbano.
- A maior porcentaxe de estranxeiros en relación á poboación autóctona sitúase nos concellos da provincia de Ourense (datos de 2001): A Mezquita (12,5%), Carballeda de Valdeorras (12,1%), Lobios (8,8%), Padrenda (6,2%).
- Tomando o colectivo de estranxeiros no seu conxunto, a inmigración galega resulta, a partir de 2001, predominantemente feminina (51,1% de mulleres e 48,9% de homes en 2004), a diferenza do conxunto do Estado, onde, malia á tendencia no incremento de mulleres, a inmigración é aínda maioritariamente masculina (54,1% fronte a 45,8%, en 2004).

- Trátase, igualmente, dunha inmigración xove (o 93,5% son menores de 65 anos), en idade produtiva (o 83,6% está comprendido entre os 16 e os 64 anos) e fértil (o 64% sitúase no intervalo 16-44 anos), segundo datos de 2003.
- A inmadurez do ciclo inmigratorio galego reflíctese na cativa porcentaxe de menores de 16 anos (9,9%) e de maiores de 65 (6,4%) contabilizados ao remate de 2003.

No que atinxe á poboación en idade escolar podemos dicir que o seu peso é relativo tanto no conxunto do total español (1,7% no curso 2005-06) como en relación ao total do alumnado galego (1,7% en 2003-04). Polo demais, algúns dos trazos que poden apuntarse son:

- En canto á súa evolución, a tendencia é similar á seguida no conxunto do Estado, se ben o incremento é moito menos intenso. Entre os cursos 1998-99 e 2005-06, este sector poboacional experimentou unha variación do 556,2% no total estatal, mentres que en Galiza foi do 449%.
- Por etapas de escolarización, a tendencia é tamén moi semellante, para o Ensino Obrigatorio, no conxunto do Estado e en Galiza: o maior número de alumnos estranxeiros escolarízase na E. Primaria (43,3%), seguido da E.S.O. (30%) e da E. Infantil (13,3%). A escolarización de estranxeiros no Ensino Secundario Posobrigatorio ten un maior peso en Galiza (10,8%) ca no conxunto español (7,7%) (curso 2005-06).
- Ao igual que no conxunto español, a maior parte do alumnado inmigrante en Galiza está escolarizado en centros de titularidade pública (82,7% en 2005-06, 82,1% no Estado) (MEC, 2006b).
- Por nacionalidades de orixe, colombianos (16,5%), arxentinos (12,8%), uruguayos (8,7%), venezolanos (8,7%) e marroquís (7,1%) conforman en 2005-06 os colectivos máis numerosos de escolares non universitarios.
- Por provincias, en Pontevedra atópase escolarizado o maior continxente destes alumnos (41,3%), seguido de A Coruña (35,8%), Ourense (11,7%) e Lugo (11,2%). Con relación ao curso 2002-03, as provincias atlánticas experimentan sendos incrementos porcentuais, mentres que Ourense perde 4,2 puntos porcentuais e Lugo, 1,6.



Neste contexto que vimos de presentar enmárcase o estudo de carácter empírico que realizamos entre 375 docentes e 41 centros de ensino galegos. En canto ao alcance da diversidade cultural nas escolas da mostra coa que se traballou, a análise arroxa datos acordes aos proporcionados polas estatísticas oficiais para todos os centros de Galiza:

- O alumnado inmigrante representa na mostra o 3,2%, case o dobre da representación para o conxunto galego en 2002-03 (1,4%).
- A maioría dos alumnos inmigrantes e xitanos escolarízanse en centros de titularidade pública (73,2% do alumnado da mostra).
- O colectivo máis numeroso entre as opcións que se presentaban no cuestionario é o que figuraba como *outras culturas* (2,4% do total de alumnos), formado basicamente por latinoamericanos e europeos occidentais. O resto dos colectivos acadan unha representación menos importante de acordo a esta orde: *cultura árabe* (0,6%), *xitanos* (0,5%), *outras culturas africanas* (0,2%) e *outras culturas asiáticas* (0,2%).

Sobre a repercusión que a presenza de alumnos inmigrantes e xitanos ten no funcionamento e xestión ordinarias dos centros de ensino, o estudo amosa que:

- A adscrición destes alumnos ás aulas faise atendendo prioritariamente á continuidade da súa escolarización, aínda que se observa unha certa dependencia da dispoñibilidade do profesor de apoio.
- A súa integración nos centros e a súa adaptación ás aulas non parece estar ocasionando grandes problemas, o que non quere dicir que, como veremos a continuación, non se atisben no horizonte das respostas certas inquedanzas.
- Non podemos establecer unha relación causa-efecto entre minorías e absentismo escolar, aínda que os directores dunha cuarta parte dos centros definan a asistencia dos alumnos minoritarios como irregular, irregularidade que parece ficar levemente vinculada aos alumnos de cultura árabe e xitana, tal vez, debido a que solen ser rapaces que, con bastante frecuencia, participan da actividade laboral ambulante das súas familias.
- En xeral, tampouco podemos afirmar que a escolarización de alumnado minoritario estea ocasionando conflitos no seo da comunidade educativa por cuestións de intolerancia, racismo, ou similares. Cando aparecen, os conflitos son calificados de

puntuais e aproveitados pedagoxicamente polo profesorado para promover discusións, debates e reflexións xerais a propósito da convivencia, tolerancia, pluralidade, etc. Por grupos, chama a nosa atención que sexan os profesores varóns os que anotan máis conflitos entre alumnos por razón de diferenza cultural, e, polo contrario, sexa o profesorado máis novo e o de máis idade os que menos casos de conflito rexistren. Por último, diremos en relación a este tema que as respostas dos directores asocian os casos de conflito na maioría das ocasións co alumnado xitano, mentres que se aprecia unha certa benevolencia co alumnado latinoamericano.

- A participación do alumnado minoritario na actividade escolar e extraescolar resulta suficientemente satisfactoria e a relación das súas familias co centro é similar á que manteñen o resto das familias, se ben o profesorado fai notar a dificultade engadida que supón nalgúns casos o descoñecemento da lingua de relación e un certo desinterese dos pais.
- Existe, non obstante, unha coincidencia notable entre directores e profesores ao sinalaren que os alumnos minoritarios presentan unha problemática específica relacionada con algunhas dificultades para a integración real nos centros, derivada en moitas ocasións do contexto familiar e socioeducativo. De aí, que case na metade dos centros se contemplan, xa, nos proxectos educativos algunhas medidas destinadas á atención da diversidade cultural, e se vexa, cada vez con máis nitidez, a necesidade da intervención educativa neste eido.
- En canto ao papel da Administración, sexa municipal ou doutros ámbitos, ponse de manifesto a necesidade da súa implicación —o 60% dos centros manteñen contactos coa Administración Municipal a través dos seus Servizos Sociais—, sexa mediante a formación específica do profesorado, a asignación de mediadores culturais, e mesmo o incremento de recursos humanos e materiais, etc.

En relación ao profesorado, principal axente educador na escola, o estudo debuxa o seguinte perfil: trátase dun colectivo de lixeiro predominio feminino, de mediana idade, con ampla experiencia profesional, particularmente en aulas multiculturais, se ben a maioría carece de formación previa no eido da Educación Intercultural, afectando, isto último, máis aos homes cás mulleres. Dáse a coincidencia de que, precisamente, os docentes que máis experiencia laboral teñen en aulas con diversidade cultural, e os de maior idade (máis de 60 anos) son os que menos formación teórica teñen. Por contra, os máis formados son aqueles cunha experiencia profesional

situada entre os 6-8 anos que, ademais, sinalan a carreira universitaria como unha das fontes de formación en interculturalidade. Globalmente, a maior parte dos profesores non coñece ningún tipo de experiencia que poida situarse no entorno da Educación Intercultural, pero se facemos a análise por grupos, as mulleres e os máis xoves resultan ser os máis informados.

Atendendo ás actitudes que sobre educación e diversidade cultural manifestan os profesores da mostra, podemos dicir que:

- Parece non estar moi definida a conceptualización teórica da Educación Intercultural entre os profesores, e sen embargo, maioritariamente os docentes intúen que ésta, ademais de ser necesaria en todas as escolas, haxa ou non alumnos doutras procedencias culturais, favorece actitudes de respecto e valoración da diversidade cultural.
- A formación do profesorado en Educación Intercultural emerxe como elemento pertinente, no convencemento de que ésta axudará a diminuír os conflitos nas escolas. Non fica moi definido que entenden os docentes por formación en Educación intercultural, pero o que si parece estar claro é que non se considera imprescindible o coñecemento doutras experiencias na materia para seren, logo, adaptadas ao propio contexto escolar.
- Tampouco se perfila con nitidez o deseño dos programas de Educación intercultural, aínda que determinados elementos si parecen ficar claros. Así, por exemplo, os docentes non aproban que estes programas deban ser implementados por suxeitos alleos ao centro; entenden, ademais, que non só deben ir dirixidos ao alumnado, pero neste caso, deben selo, cando menos, para todos os alumnos do ensino secundario. Por último, tampouco hai unha grande clarificación en canto aos contidos destes programas, pero si se aprecia a coincidencia en sinalar que deben contemplarse de maneira transversal e incidindo no potenciamento de actitudes de respecto à diversidade cultural e lingüística dos alumnos.
- En canto á presenza de facto da diversidade cultural nas aulas, os docentes non a ven, en principio, coma unha fonte de xeradora de problemas: non provoca maiores conflitos dos habituais, tampouco representa máis inconvenientes cá vantaxes, non lles agudiza o stress, nin incide no rendemento académico do alumnado en xeral. Pola contra, os profesores ven certos aspectos positivos nesta nova situación: os

contidos traballados solen ser máis variados e as experiencias de aprendizaxe moito máis enriquecedoras para todos. Así, en conxunto, os ensinantes, que se amosan abertos ao coñecemento doutros valores culturais diferentes aos nosos propios, entenden que a diversidade cultural favorece, inequívocamente, a adaptación aos cambios.

En síntese podemos afirmar que neste momento danse nas escolas galegas as condicións axeitadas (alumnado inmigrante e outras minorías culturais) para a intervención socioeducativa de orientación intercultural. Mellorar os niveis de integración, a cooperación, a participación, o diálogo e a aprendizaxe académica de todos os alumnos, sexa cal sexa a súa procedencia, encóntrase entre os obxectivos dos programas de intervención de corte intercultural.

O profesorado, pola súa parte, non evidencia actitudes belixerantes ante a presenza de alumnos doutras culturas nas súas aulas e, mesmo intúe a bonanza da intervención neste sentido como favorecedora de actitudes de respecto e valoración da diversidade cultural. Consideramos que estes son dous factores dunha gran valía *a priori*, que deben ser aproveitados e potenciados polas Administracións educativas no senso que vimos dicindo. Sen embargo, tamén é certo que a boa predisposición do profesorado carece de efectividade se falla a formación. Cómpre polo tanto, introducir a formación en Educación Intercultural nos planos de estudos dos futuros docentes, e mellorar e potenciar a formación continua dos profesores neste aspecto da educación.

## **BIBLIOGRAFÍA**

*Bibliografia*

- ABOU, S. (1992): Aspects de l'identité culturelle. **Dialogues e cultures**. Vanves, Hachette, 31-40.
- AGUADO ODINA, T. (2000): Educación multicultural. Diversidad cultural e igualdad educativa, **Seminario de educación multicultural** (Veracruz).  
<<http://www.sem.uv.mx/vivi III/ educacion multicultural.html> 30 Out. 2000.
- ALCALÁ NAVARRO, X. (1994): Literatura entre culturas; en SANTOS REGO, M.A. (ed.): **Teoría y práctica de la educación intercultural**. Barcelona, PPU, 273-288.
- ALEGRET TEJERO, J. L. (1992): Racismo y educación; en FERMOSO, P. (ed): **Educación Intercultural: La Europa sin fronteras**. Madrid, Narcea, 93-110.
- ALONSO FERNÁNDEZ, B. (1992): Letras na emigración. Cultura para a terra de orixe e editoriais no exilio, **Cadernos A Nosa Terra** (13), 27-32.
- ALTHUSSER, L. (1988): **Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan**. Buenos Aires, Nueva Visión.
- ÁLVAREZ DORRONSORO, I. (1998): La gestión de la diversidad: construcción y neutralización de las diferencias, **Cuadernos Electrónicos de Filosofía del derecho** (0).  
<<http://www.uv.es./CEFD/0/Dorron.html> 2 Nov. 2000.
- ÁLVAREZ SILVAR, G. (1997): **La migración de retorno en Galicia**. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- AMARELO DE CASTRO, F (1994): Galeguidade, **IV Consello de Comunidades Galegas**. Lugo, Xunta de Galicia, 77-151.
- ARROYO, R. (1998): **Propuesta de valores para un curriculum intercultural islámico-occidental en la ciudad de Melilla** (Tesis doctoral). Granada, Universidad de Granada.
- ASOCIACIÓN NACIONAL PRESENCIA GITANA (2002): Pueblo Gitano; en ENAR: **Informe sobre la situación real del racismo y la xenofobia en el Estado español**, [www.enar-eu.org/en/national/spain/es\\_informe\\_ena-pdf](http://www.enar-eu.org/en/national/spain/es_informe_ena-pdf), 15-25.
- ASOCIACIÓN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN GALICIA 2010 (2000): Dinámica social. **Galicia2010**.  
<<http://www.galicia2010.com> 5 Mar. 2001.
- BANKS, J.A. (1989a): Multicultural Education: characteristics and goals; en BANKS, J. A. e BANKS, C. A. (eds.): **Multicultural Education, issues and perspectives**. Boston, Allyn and Bacon, 3-31.
- \_\_\_\_\_ (1989b): Integrating the curriculum with ethnic content: approaches and guidelines; en BANKS, J. A. e BANKS, C. A. (eds.): **Multicultural Education, issues and perspectives**. Boston, Allyn and Bacon, 189-207.
- \_\_\_\_\_ (1991): La educación multicultural; en HUSEN, T e POSTLETHWAITE, T.N.: **Enciclopedia Internacional de la Educación**. Barcelona, Vicens-Vives e MEC, 4162-4163.

- \_\_\_\_\_ (1994): Transforming the mainstream curriculum, **Educational Leadership**, 51 (8), 4-8.
- \_\_\_\_\_ (2006): **Multicultural Education: Goals and dimensions**.  
<<http://depts.washington.edu/centerme/view.htm> 15 Set. 2006.
- BANKS, J.A. E BANKS, C.A. (eds.) (1989): **Multicultural Education, issues and perspectives**. Boston, Allyn and Bacon.
- BARTOLOMÉ, M. (coord.) (1997): **Diagnóstico a la escuela multicultural**. Barcelona, Cedecs Ed.
- \_\_\_\_\_ (2004): Educación intercultural y ciudadanía; en JORDÁN, J. et al.: **La formación del profesorado en Educación Intercultural**. Madrid, MEC, 93-122.
- BATESON, G. (1981): **Espíritu y naturaleza**. Amorrortu, Buenos Aires.
- BEIRAS TORRADO, X. M. (1970): **Estructura y problemas de la población gallega**. A Coruña, Banco del Noroeste.
- BEIRAS, X. M. e LÓPEZ, A. (1999). **A poboación galega no século XX**. Santiago de Compostela, Edicións Laiovento.
- BESSE, H. (1993): Cultiver une identité plurielle, **Le français dans le monde** (254). Vanves, Hachete, 42-48.
- BILLIGMEIER, R. (1991): Asimilación social; en HUSSEN, T. e POSTLETHWAITE, T. N.: **Enciclopedia Internacional de la Educación**. Barcelona, Vicens-Vives e MEC, 447-449.
- BORJA, J. e CASTELLS, M. (1997): La ciudad multicultural, **La Factoría** (2).  
<<http://www.aquibaix.com/factoria/articulos/borjcas2.html> 5 Nov. 2000.
- CAJIDE VAL, J. (1994): Diseños y metodologías en la investigación intercultural; en SANTOS REGO, M. A. (ed.): **Teoría y práctica de la educación intercultural**. Barcelona, PPU, 69-95.
- CALVO BUEZAS, T. (2006): Los escolares ante el desafío de la inmigración: ¿solidaridad o racismo?; en SANTOS REGO, M. A. (ed.): **Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultural**. Santiago de Compostela, Grupo Editorial Universitario, 19-41.
- CALVO BUEZAS, T. et al. (1993): **Educación para la tolerancia**. Madrid, Popular.
- CAMILLERI, C. (1993): Les conditions structurelles de l'interculturel, **Revue Française de Pédagogie** (103), 43-50.
- CANALES, A. e ZLOLNISKI, Ch. (2000): Comunidades transnacionales y migración en la era de la globalización, ponencia presentada no **Simposio sobre Migración Internacional en Las Américas**. San José, Costa Rica.  
<<http://www.eclac.cl/celade/proyectos/migracion/canales.doc> 8 Nov. 2005.
- CANDAU, V. M. (1990): Prólogo; en GALINO, A. e ESCRIBANO, A.: **La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum**. Madrid, Narcea, 5-9.
- CAPEL, H. (1997): Los inmigrantes en la ciudad. Crecimiento económico, innovación y conflicto social, **Scripta Nova** (3).  
<<http://www.ub.es/geocrit/sn-3.htm> 15 Xan. 2001.



- \_\_\_\_\_(2001): Inmigrantes extranjeros en España. El derecho a la movilidad y los conflictos de la adaptación: grandes expectativas y duras realidades, **Scripta Nova** (81).  
<[http://www.ub.es/geocrit/ scriptanova.htm](http://www.ub.es/geocrit/scriptanova.htm) 2 Feb. 2002.
- CARBALLO, F. (1997): Idade Moderna; en VV. AA.: **Historia xeral de Galicia**. Vigo, A Nosa Terra.
- CARBALLO CALERO, R. (1980): A fortuna histórica do galego; en VV. AA.: **Problemática das línguas sen normalizar. Situación do galego e alternativas**. Ourense, Edicións Xistral, 105-128.
- CARBONELL, F. (2001): Los problemas del sistema educativo con la inmigración, **La Vanguardia 11/02/2001**.  
<<http://www.lavanguardia.es> 02 Mar. 2001.
- CASTELLS, M. (1998): **La Era de la información: Economía, sociedad y cultura. Vol 1: La Sociedad Red**. Madrid, Alianza.
- \_\_\_\_\_(1998): Globalización, tecnología, trabajo, empleo y empresa, **La factoría** (7).  
<<http://www.lafactoriaweb.com/articulos/castells7.htm> 26 Mai. 2006.
- \_\_\_\_\_(2001): Internet y la sociedad red, **etcéter@**.  
<<file:///C:/DocumentsandSettings/DPTO.LINGUACASTELA/Esitorio/etcetera.htm> 26 Mai. 2006.
- \_\_\_\_\_(2005): La era de la información es nuestra era, **Wikilearning**.  
<[http://www.wikilearning.com/capitulo.php?id\\_contenido=3431&order=1](http://www.wikilearning.com/capitulo.php?id_contenido=3431&order=1) 26 Mai. 2006.
- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS (2003): **Boletín datos de opinión CIS 32**. Madrid. CIS.  
<<http://www.cis.es> 10 Nov. 2003
- COMISIÓN INTERMINISTERIAL DE EXTRANJERÍA (1998): **Anuario Estadístico de Extranjería 1997**. Madrid, Ministerio del Interior.
- CONSELLERÍA DE EMIGRACIÓN. DIRECCIÓN XERAL DE APOIO Á INMIGRACIÓN (2003): **Guía para emigrantes retornados**. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- CONSELLERÍA DE FAMILIA E PROMOCIÓN DO EMPREGO, MULLER E XUVENTUDE (2002): **A comunidade xitana en Galicia. 1990-2000**. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- CONSELLERÍA DE TRABALLO E SERVIZOS SOCIAIS (1992): **La comunidad gitana en Galicia**. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- CONSELLO ECONÓMICO E SOCIAL DE GALICIA (2002): Movements migratorios Galicia-resto do mundo, **Informe sobre movementos migratorios en Galicia**. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 85-102.  
<<http://www.ces-galicia.org/informes> 24 Xuñ. 2004.

- CORNA-PELLEGRINI, G. (2001): La reflexión geográfica para prepararse al multiculturalismo, **Scripta Nova** (94).  
<<http://www.ub.es/geocrit/sn-94-2.htm> 12 Set. 2003.
- COROMINAS, J. (1994): Raza, **Breve diccionario etimológico de la lengua castellana**. Madrid, Gredos, 494.
- CHARAUDEAU, P. (1987): L'intercultural, nouvelle mode ou pratique nouvelle, **Le français dans le monde** (Xullo-agosto). Vanves, Hachette, 31-40.
- DANCAUSA, C. (2002): **La política de integración de los inmigrantes en España**.  
<[http://www.tt.mtas.es/periodico/asuntossociales/200207/as20020701\\_2.htm](http://www.tt.mtas.es/periodico/asuntossociales/200207/as20020701_2.htm)  
23 Xan. 2003.
- DAVIDMAN, L. e DAVIDMAN, P. (1988): Multicultural Teacher Education in the State of California, **Teacher Education Quarterly**, 15 (2), 50-67.
- DE MIGUEL, A. (1997): Los indianos (Preámbulo); en ÁLVAREZ SILVAR, G.: **La migración de retorno en Galicia**. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 15-23.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2007): **Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006** (Informes, estudios y documentos). Madrid, Defensor del Pueblo.
- DELGADO RUIZ, M. (1998): **Dinámicas identitarias y espacios públicos**.  
<<http://www.cidob.org/Castellano/Publicaciones/Afers/43-44delgado.html>  
15 Out. 2003.
- EAGLETON, T. (2001): **La idea de cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales**. Buenos Aires, Paidós.
- ENAR (2002): **Informe sobre la situación real del racismo y la xenofobia en el Estado español**.  
<[http://www.enar-eu.org/en/spain/es\\_informe\\_enar.pdf](http://www.enar-eu.org/en/spain/es_informe_enar.pdf) 20 Ago. 2006.
- ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. (1999): Interculturalidad y fomento de actitudes interculturales; en TOURIÑÁN, J. M. e SANTOS, M. A. (eds.): **Interculturalidad y educación para el desarrollo. Estrategias sociales para la comprensión internacional**. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 247-262.
- ESTÉVEZ, X. (2003): País, paisaxe e paisanaxe, **A Nosa Terra. Cadernos de pensamento e cultura** (28), 30-32.
- ETXEBERRÍA, F. (1992): Interpretaciones del interculturalismo en Europa, **X Congreso Nacional de Pedagogía: Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida**. Salamanca, Sociedad Española de Pedagogía/ Diputación provincial de Salamanca, 39-65.
- EL PAÍS.ES (2001a): La sociedad española ante la inmigración: el debate entre la inquietud y la tolerancia, **EL País.es**.  
<<http://www.elpais.es/temas> 21 Feb. 2001.
- \_\_\_\_ (2001b): La integración educativa, un reto y una necesidad, **El País.es**  
<<http://www.elpais.es/temas> 21 Feb. 2001.

- FERMOSO, P. (ed.) (1992): **Educación intercultural: La Europa sin fronteras**. Madrid, Narcea.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (2001a): **Educación en tiempos inciertos**. Madrid, Morata.
- \_\_\_\_ (2001b): La educación intercultural en la sociedad multicultural, **Organización y gestión educativa** (6), 3-7.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (1998): A lingua galega no ensino, **Textos** (18), 11-31.
- \_\_\_\_ (2001): Las actitudes lingüísticas en situación de contacto de lenguas: el caso de Galicia, **Textos** (26), 17-27.
- FERNÁNDEZ PÉREZ-SANJULIÁN, C. (2003): **A construcción nacional no discurso literario de ramón Otero Pedrayo**. Vigo, A Nosa Terra.
- FERRER JULIÁ, F. (1992): La educación intercultural en Europa; en FERMOSE (ed.): **Educación Intercultural: la Europa sin fronteras**. Madrid, Narcea, 111-127.
- FRANCÁS, J.M. (1992): Educación multicultural. Una consecuencia en la evolución del ser humano; en FERMOSE, P. (ed): **Educación Intercultural: La Europa sin fronteras**. Madrid, Narcea, 71-92.
- FREIXEIRO, X.R. e GÓMEZ, A. (1998): **Historia da lingua galega**. Vigo, A Nosa Terra.
- FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO (2006): **Discriminación y Comunidad gitana. Informe anual**. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- GALINO A (1990): La educación intercultural. Orígenes y enfoques; en GALINO, A. e ESCRIBANO, A.: **La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del curriculum**. Madrid, Narcea, 7-14.
- GALINO, A. e ESCRIBANO, A. (1990): **La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del curriculum**. Madrid, Narcea.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J. (1999): **¿A qué nos referimos cuando hablamos de interculturalidad?**  
<<http://www.ugr.es/-Idei/Miembros/Componentes/García/Publicación99-26.rtf>.  
14 Out. 2003.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J. e GRANADOS MARTÍNEZ, A. (eds.) (1999): **Lecturas para educación intercultural**. Madrid, Trotta.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J. e PULIDO MOYANO, R. A. (1992): Educación multicultural y antropología de la educación; en FERMOSE, P. (ed.): **Educación Intercultural: La Europa sin fronteras**. Madrid, Narcea, 35-69.
- GARCÍA CASTAÑO, J.; PULIDO MOYANO, R.A. e MONTES DEL CASTILLO, A. (1993): La educación multicultural y el concepto de cultura. Una visión desde la antropología social y cultural, **Revista de la Educación** (302), 83-109.
- GARCÍA, J.; PULIDO, R.A. e MONTES, A. (2000): **La educación multicultural y el concepto de cultura**.  
<<http://www.prodiversitas.org/nota8.htm> 05 Nov. 2000.
- GARCÍA ESPAÑA E. (2001): **Inmigración y delincuencia en España: análisis criminológico**. Valencia, Tirant lo Blanch.

- GARCÍA HOZ, V. (1970): **Educación personalizada**. Valladolid, Miñón.
- GARRETA, J. (2001): La diversidad como problema, **Contextos educativos: revista de educación**. Logroño, Universidad de La Rioja, 161-175.
- GILES, H. e ST. CLAIR, R. (1979): **Language and Social Psychology**. Oxford, Basil Blackwell.
- GIMÉNEZ ROMERO, C. (1999): La mediación social en contextos de inmigración, **Entorno social** (7).  
<<http://www.entornosocial.es/document/a09.html> 10 Nov. 2000
- GLAZER, N. (1992): États-Unis: Une immigration permanente; en WIHTOL, C. e CHARTIER, A. M.: **École et intégration des immigrés à Problèmes politiques et sociaux**. Paris, La documentation française, 47-51.
- GONDAR PORTASANY, M. (1993): **Crítica da razón galega. Entre o nós-mesmos e o nós-outros**. Vigo, A Nosa Terra.
- GONZÁLEZ REIGOSA, F. (1994): Un modelo de la educación intercultural en Norteamérica: Cómo vivir en otras vidas; en SANTOS REGO, M. A. (ed.): **Teoría y práctica de la educación intercultural**. Barcelona, PPU, 255-272.
- GRANT, C. e SLEETER, Ch. (1989): Race, Class, Gender, Excepcionality and Educational Reform; en BANKS, J. A. e BANKS, C. A.: **Multicultural Education**. Londres, Allyn and Bacon, 49-66.
- GUDYKUNST, W., TING-FOOMET, S. e WISSEMAN, R. (1991): Tamingthe Beast: designing a course in intercultural communication, **Communication Education** (40), 272-285.
- GUNDARA, J. S. (1993): Diversidad social, educación e integración europea, **Revista de Educación** (302). Madrid, CIDE, 15-31.
- HABERMAS, J. (1995): Lluites per reconeixement a l'Estat democràtic constitucional; en CASTIÑEIRA, A. (dir.): **Comunitat i nació**. Barcelona , Proa, 257.
- HIRSCHI, T. (1969): **Causes of delinquency**. Berkeley, University of California Press.
- HUNTINGTON, S. (1997): **El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial**. Buenos Aires, Paidós.
- INSTITUTO OPINA (2000): Inmigración y conflicto (Encuesta), **La Vanguardia digital**, 12 de marzo.  
<<http://www.lavanguardia.es/cgi-bin> 2 Mar. 2001.
- IEPS (1996): **Ciencia multicultural y no racista. Enfoques y estrategias para el aula**. Madrid, Narcea.
- IGE (1992): **Censos de poboación e vivendas 1991**. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- \_\_\_\_\_ (2002): **Censos de poboación e vivendas 2001. Información provisional**. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- \_\_\_\_\_ (2003): **Padrón municipal de habitantes**. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.

- \_\_\_\_\_ (2004): **Censos de poboación e vivendas 2001. Resultados definitivos**. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- INE (2004a): **Censos de Población y Viviendas 2001. Resultados definitivos**. Madrid, Instituto Nacional de Estadística.
- \_\_\_\_\_ (2004b): **Estadística de Variaciones residenciales 2003**. Madrid, Instituto Nacional de Estadística.
- \_\_\_\_\_ (2005a): **Extranjeros residentes legalmente en España**. Madrid, Instituto Nacional de Estadística.
- \_\_\_\_\_ (2005b): **Cifras de población** (varios anos). Madrid, Instituto Nacional de Estadística.
- \_\_\_\_\_ (2006a): **Estadística de Variaciones residenciales 2005**. Madrid, Instituto Nacional de Estadística.
- \_\_\_\_\_ (2006b): **Padrón municipal 2005**. Madrid, Instituto Nacional de Estadística.
- \_\_\_\_\_ (2007): **Censo electoral de españoles residentes en el extranjero (CERA) por provincias**. Madrid, Instituto Nacional de Estadística.
- IZQUIERDO ESCRIBANO, A. (1992): **La inmigración en España 1980-1990**. Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- IZQUIERDO ESCRIBANO, A. (1999): La inmigración en España. Balance y perspectivas; en TOURIÑÁN, J. M. e SANTOS, M. A. (eds.): **Interculturalidad y educación para el desarrollo. Estrategias sociales para la comprensión internacional**. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 127-151.
- IZQUIERDO ESCRIBANO, A. (2000): Un fenómeno que en Galicia es diferente, **La Voz de Galicia**, 4 de decembro, 15.
- IZQUIERDO ESCRIBANO, A. (2002): **El marco socioeconómico de las migraciones**.  
<<http://www.imsersomigracion.upco.es/Libros/Carrasco/capitulo2.doc>  
04 Dec. 2002.
- JORDÁN SIERRA, J. A. (1992): Educación multicultural. Conceptos y problemática; en FERMOSE, P. (ed.): **Educación Intercultural: la Europa sin fronteras**. Madrid, Narcea, 15-34.
- KYMLICKA, W. (1996): **Ciudadanía multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías**. Barcelona, Paidós.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1958): **Anthropologie structurale**. Paris, Plon.
- LOMAS, C. e TUSÓN, A (1998): La enseñanza de las lenguas del Estado, **Textos** (18), 5-10.
- LORENZO DOMÍNGUEZ, E. e XALABARDER AULET, M. (2001): **La investigación científica a través de Internet: El ejemplo de los movimientos migratorios en el mundo**.  
<<http://www.ub.es/geocrit/arac-19.htm> 15 Xan. 2001.
- LYNCH, J. (1986a): **Multicultural Education. Principles and Practice**. London, Routledge.

- LYNCH, J. (1986b): Multicultural Education in Western Europe; en BANKS, J. A. e LYNCH, J. (eds.): **Multicultural education in Western societies**. London, Holt, Rinehart and Winston, 125-152.
- MANGION G. (1998): Multiculturalismo, Minorías e Islam en Europa, **2º Congreso Europeo del Consejo Islámico para la Cooperación en Europa** (Toledo, 1998).  
<<http://www.terra.es/personal/ame1972/opmult.html> 5 Nov. 2000.
- MARÍN, J. (2003): **La reflexión intercultural como base para una educación democrática para los pueblos autóctonos y la sociedad multicultural en América Latina**.  
<A: Interculturalidad. htm 14 Out. 2003.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1994): La cuestión europea como referente de una política educativa intercultural; en SANTOS REGO, M. A. (ed): **Teoría y práctica de la educación intercultural**. Barcelona, PPU, 143-156.
- MARTÍNEZ, X. L. (2003): Decálogo para un urbanismo sostíbel na construción da Galiza urbana, **A Nosa Terra. Cadernos de pensamento e cultura** (28). Vigo, Promocións Culturais Galegas S.A., 19-24.
- MARTÍNEZ VEIGA, U. (2001). Un concepto. Xenofobia, **Dez.eme revista de historia e ciencias sociais da fundación 10 de marzo** (4). Santiago de Compostela, Fundación 10 de marzo-CCOO, 75-76.
- MAUVIEL, M. (1985): Où appeller-on études interculturelles?; en CLANET, C. (ed.): **L'interculturel en education et en sciences humaines**. Toulouse, Université.
- MEC (2003a): **Estadística de la Educación en España 2002**. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- \_\_\_\_\_ (2003b): **Estadística de las enseñanzas no universitarias. Resultados detallados del curso 2002-03**. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- \_\_\_\_\_ (2004a): **Estadística de la Educación en España 2003**. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- \_\_\_\_\_ (2004b): **Estadística de las enseñanzas no universitarias. Resultados detallados del curso 2003-04**. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- \_\_\_\_\_ (2005): **Estadística de las enseñanzas no universitarias. Resultados detallados del curso 2004-05**. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- \_\_\_\_\_ (2006a): **Estadística de las enseñanzas no universitarias. Datos avance del curso 2005-06**. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- \_\_\_\_\_ (2006b): **Estadística de las enseñanzas no universitarias. Resultados detallados del curso 2005-06**. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- \_\_\_\_\_ (2006c): **Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores**. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEDINA RUBIO, R. (1999): A favor del desarrollo: el reconocimiento internacional de los derechos humanos; en TOURIÑÁN, J. M. e SANTOS, M. A. (eds.): **Interculturalidad y educación para el desarrollo. Estrategias sociales para la comprensión internacional**. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 21-37.

- MERINO, J. e MUÑOZ, A. (1998): Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural, **Revista Iberoamericana de Educación** (17).  
<<http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie17a07.html> 20 Nov. 2000.
- MERINO SENOVILLA, H. (2006): La inmigración y el derecho a la educación. Dimensión jurídica; en SANTOS REGO, M. A. (ed.): **Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultural**. Santiago, Grupo editorial Universitario, 43-65.
- MILES, R. (1982): **Racism and Migrant Labour**. Londres, Routledge and Keagan Paul.
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (2002): **Anuario de Migraciones 2002**. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- MOLLER OKIN, S.: Multiculturalismo e femminismo. Il multiculturalismo danneggia le donne?, **Sito Web Italiano per la Filosofia**.  
<<http://1gxserver.uniba.it/lei/filpol/okin.html> 10 Nov 2000.
- MONTERO, V. e MASSOT, M. (1992): Multiculturización y alfabetización; en FERMOSO, P. (ed): **Educación Intercultural: la Europa sin fronteras**. Madrid, Narcea, 157-184.
- MORENO, J. C. (2001): Asombróse un portugués... Prejuicios lingüísticos y educación, **Textos** (26), 9-16.
- MORENO MALDONADO, C. (2000): Interculturalidad, políticas culturales y participación ciudadana, **Congreso andino**.  
<<http://www.upsq.edu.ec/congresoan/moreno.html> 30 Out. 2000.
- MURILLO TORRECILLA, F. J. (1997): Prólogo; en BARTOLOMÉ, M. (coord.): **Diagnóstico a la escuela multicultural**. Barcelona, Cedecs Ed., 15-19.
- NAÏR, S. (2002): Cinco ideas falsas sobre la inmigración en España, **El País.es**, 16 de maio de 2002.  
<<http://www.elpais.es> 17 Mai. 2002
- NÚÑEZ SEIXAS, X. M. (2001a): Reinventando os galegos: A imaxe do bo inmigrante na elite galaica da Arxentina, 1900-1930, **Dez.eme Revista de Historia e Ciencias Sociais da Fundación 10 de Marzo** (4), 7-21.
- NÚÑEZ SEIXAS, X. M. (2001b): **Redes sociales y asociacionismo: las “parroquias” gallegas de Buenos Aires (1904-1936)**.  
<[http://www.tau.ac.il/eial/XI\\_1/nunez.html](http://www.tau.ac.il/eial/XI_1/nunez.html) 08 Out. 2001.
- OBSERVATORIO PERMANENTE DE LA INMIGRACIÓN (2004): Mujeres extranjeras en España, **Boletín Estadístico de Extranjería e Inmigración** (3), Madrid, Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración.  
<<http://extranjeros.mir.es> 01 Out. 2004.
- \_\_\_\_\_ (2006): Extranjeros con tarjeta o autorización de residencia en vigor a 31 de diciembre de 2005, **Boletín estadístico de Extranjería e Inmigración** (7), Madrid, Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración.  
<<http://extranjeros.mtas.es> 01 Feb. 2006.

- OCAÑA, J.C. (2005): Apartheid, Glosario do sitio web **historiasiglo20**.  
<[http:// www.historiasiglo20.org/GLOS/apartheid.htm](http://www.historiasiglo20.org/GLOS/apartheid.htm) 01 Xun. 2005.
- OLIVÁN, F. (2000): Ley y extranjería. Argumentos para un debate, **Nómadas** (1).  
<<http://www.ucm.es/ info/eurotheo/n1/folivan 1.htm> 20 Nov. 2000.
- OLVEIRA OLVEIRA, M. E. (1998): **O interculturalismo na nova Europa: Cara un programa de acción educativo nas colectividade españolas no exterior. O caso francés** (Tese de doutoramento). Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela.
- \_\_\_\_ (1999): Interculturalidad y emigración. El caso francés; en TOURIÑÁN, J. M. e SANTOS, M. A. (eds): **Interculturalidad y educación para el desarrollo. Estrategias sociales para la comprensión internacional**. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 315-330.
- OLVEIRA, M. E.; RODRÍGUEZ, A. e TOURIÑÁN, J.M. (2005): Modelos interculturales. Cuestiones conceptuales para el desarrollo de estrategias de intervención; en PEIRÓ Y GREGORI, S. (coord.): **Nuevos espacios y nuevos entornos en educación**. Alicante, Club Universitario, 165-183.
- ORTEGA RUÍZ, P. (1999): Interculturalismo y formación para la cultura de la paz en el siglo XXI; en TOURIÑÁN, J. M. e SANTOS, M. A. (eds): **Interculturalidad y educación para el desarrollo**. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 93-107.
- ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. e GIL, R. (1994): **Educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela**. Valencia, Nau llibres.
- PALIDDA, S. (1993): Por el reconocimiento universal de la libertad de identificación colectiva como un continuum entre ciudadanía y cosmopolitismo, **Revista de Educación** (302). Madrid, CIDE, 33-59.
- \_\_\_\_ (2000a): Proletari di importazione, **Euroschengen**.  
<<http://www.mercatiesplosivi.com/guerrepace/gepart44.html> 10 Nov. 2000.
- \_\_\_\_ (2000b): Il nemico nº 1 del nuovo ordine postmoderno, **Rivista anarchica** 30 (262)  
<<http:// www.anarca-bolo.ch/a-rivista/262/11.html> 10 Nov. 2000.
- PEÑA SAAVEDRA, V. (1991): **Éxodo, organización comunitaria e intervención escolar**. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- PEÑA, V.; RODRÍGUEZ, A. e SANTOS, M. A. (1994a): Terceras generaciones e identidad: Hacia un programa de educación intercultural para descendientes de emigrantes gallegos en América; en SANTOS REGO (ed): **Teoría y práctica de la educación intercultural**. Barcelona, PPU, 243-254.
- \_\_\_\_ (1994b): A Galicia de América en tres tempos: a educación e a identidade en perspectiva intercultural, **IV Consello de Comunidades Galegas**. Lugo, Secretaría Xeral para as Relacións coas Comunidades Galegas, Xunta de Galicia, 223-250.
- PEÑA, V. e RODRÍGUEZ, A. (dirs.) (1996): **Informe socioeducativo. Os galegos da terceira idade en América**. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.



- PEÑA, V. e RODRÍGUEZ, A. (1997): Diagnóstico de necesidades e programas institucionais do goberno autónomo de Galicia a prol dos galegos da terceira idade en América. Unha aproximación loinxitudinal 1990-1996, **V Consello de Comunidades Galegas**. Ourense, Xunta de Galicia, 97-144.
- PEÑA, V. e RODRÍGUEZ, A. (1997): Diagnóstico de necesidades e programas institucionais a prol dos galegos da terceira idade en América (1990-1996), **Estudios migratorios** (3), 191-230.
- PEÑA, V. e RODRÍGUEZ, A. (1999): Singularidad de la Escuela en el entorno rural; en TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. (dir.): **Educación y sociedad de la información: cuestiones estratégicas para el desarrollo de propuestas pedagógicas**. Santiago de Compostela, Universidade Santiago de Compostela, 157-166.
- PEREIRA, D. (1992): Remesas de emigrantes e movemento obreiro, **Cadernos A Nosa Terra** (13), 13-18.
- PIAGET, J. (1983): **La psicología de la inteligencia**. Barcelona, Crítica.
- PUIG ROVIRA, J. M. (1994): Diversidad étnico-cultural: una prueba para la democracia y para la educación; en SANTOS REGO, M. A. (ed.): **Teoría y práctica de la educación intercultural**. Barcelona, PPU, 97-119.
- RÁBADE PAREDES, X. (1994): ¿Pluralismo cultural y lingüístico en España? El caso gallego; en SANTOS REGO, M. A. (ed.): **Teoría y práctica de la educación intercultural**. Barcelona, PPU, 225-241.
- RADL PHILIPP, R. (1994): La educación de géneros en el contexto de la educación intercultural; en SANTOS REGO, M. A. (ed.): **Teoría y práctica de la educación intercultural**. Barcelona, PPU, 157-172.
- RADL PHILIPP, R. (2000): Roles de género, Educación y Valores; en SANTOS REGO, M. A. (ed.): **A pedagogía dos valores en Galicia**. Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 153-167.
- R.A.E. (1992): Nacionalismo, **Diccionario de la Lengua Española**. Madrid, Espasa, 1423.
- \_\_\_\_\_ (2001): Bilingüismo, **Diccionario de la Lengua Española**. Madrid, Espasa, 318.
- \_\_\_\_\_ (2001): Diferencia, **Diccionario de la Lengua Española**. Madrid, Espasa, 821.
- \_\_\_\_\_ (2001): Etnocentrismo, **Diccionario de la Lengua Española**. Madrid, Espasa, 1010.
- \_\_\_\_\_ (2001): Multiculturalismo, **Diccionario de la Lengua Española**. Madrid, Espasa, 1553.
- \_\_\_\_\_ (2001): Nacionalismo, **Diccionario de la Lengua Española**. Madrid, Espasa, 1562.
- \_\_\_\_\_ (2001): “Prejuicio”. **Diccionario de la Lengua Española**. Madrid, Espasa, 1822.
- \_\_\_\_\_ (2001): Reconocer/ Reconocimiento, **Diccionario de la Lengua Española**. Madrid, Espasa, 1916.
- RIGAU I OLIVER, I.: Política de integración, **La Vanguardia Digital**, 21/02/2001.  
<<http://www.vanguardia.es/cgi-bin> 2 Mar 01.

- RODRÍGUEZ, A. e SOTO, J. (1999): Hitos a favor de la educación para el desarrollo como estrategia de identificación cultural; en TOURIÑÁN, J. M. e SANTOS, M. A. (eds): **Interculturalidad y educación para el desarrollo. Estrategias sociales para la comprensión internacional**. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 71-91.
- RODRÍGUEZ CAO, L. (2000): Identidade social e minorías, **Revista Galega do Ensino** (27), 153-162.
- RODRÍGUEZ GALDO, M. X. (1993): **Galicia, país de emigración**. Colombres, Fundación Archivo de Indianos.
- RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, F. (1976): **Conflicto lingüístico e ideoloxía en Galicia**. Monforte de Lemos, Edicións Xistral.
- ROSALES LÓPEZ, C. (1994): El reto de la educación intercultural en la construcción del currículum; en SANTOS REGO, M. A. (ed): **Teoría y práctica de la educación intercultural**. Barcelona, PPU, 43-67.
- \_\_\_\_ (1999): Interculturalidad e innovación: retos para la formación; en SANTOS REGO, M. A. (ed): **Interculturalidad y educación para el desarrollo. Estrategias sociales para la comprensión internacional**. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 287-299.
- ROSENDE, A. (1992): Confiaban renovar Galiza coa educación (Entrevista), **Cadernos A Nosa Terra** (13), 6-12.
- RUIZ BIKANDI, U. e MIRET, I. (2000): Hacia una cultura multilingüe de la educación, **Textos** (23), 5-12.
- RUIZ BIKANDI, U. e TUSÓN, A. (2001): Las actitudes lingüísticas, **Textos** (26), 5-8.
- RUSSELL, E. (1999): Hacia la construcción de un saber intercultural. Propuestas para la enseñanza de la cultura, **Textos** (22), 105-113.
- SALAVERT, R. (2001): El reto multicultural en Estados Unidos, **La Vanguardia**, 11/02/2001.  
<<http://www.lavanguardia.es/cgi-bin> 2 Mar. 2001.
- SALES GILES, M. A. (1996): **Educación Intercultural y Formación de Actitudes. Propuesta de Programas pedagógicos para Desarrollar Actitudes Interculturales en Educación** (Tese de doutoramento). Valencia, Universidad de Valencia.
- SAN ROMÁN, T. (1990): **Gitanos de Madrid y Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad**. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- SÁNCHEZ ALONSO, B. (1995): **Las causas de la emigración española, 1880-1930**. Madrid, Alianza Universidad.
- \_\_\_\_ (2001): Los emigrantes de ayer, **El País**, 26/01/2001.  
<<http://www.elpais.es> 26 Xan. 2001
- SANTOS REGO, M. A. (1994): La dimensión interactiva y el aprendizaje cooperativo como vía para la educación intercultural; en SANTOS REGO M. A. (ed): **Teoría y práctica de la educación intercultural**. Barcelona, PPU, 121-142.

- \_\_\_\_\_ (1997): **Análise pedagóxica da emigración galega en Europa. Perspectivas no marco da unión.** Santiago de Compostela, Teófilo Piñeiro Edicións.
- \_\_\_\_\_ (1999): El progreso de la democracia: interculturalismo y fortalecimiento de la sociedad civil; en TOURIÑÁN, J. M. e SANTOS M. A. (eds): **Interculturalidad y educación para el desarrollo. Estrategias sociales para la comprensión internacional.** Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 111-125.
- SANTOS REGO, M. A. (dir.) (2003): **A inmigración nun país de emigrantes: o desafío da escola intercultural en Galicia** (Proxecto de investigación). Santiago de Compostela, ICE-Universidade de Santiago de Compostela.
- SANTOS REGO, M. A. (ed.) (2006): **Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultural.** Santiago de Compostela, Grupo editorial Universitario.
- SANTOS, M. A., RODRÍGUEZ, A. e PEÑA, V. (1994): La educación Intercultural en acción. Una experiencia de formación en otro contexto; en SANTOS REGO, M. A. (ed): **Teoría y práctica de la educación intercultural.** Barcelona, PPU, 175-197.
- SANTOS, M. A. et al. (2005): La inmigración en un país de emigrantes. El desafío de la escuela intercultural en Galicia; en CIDE: **Premios nacionales de Investigación Educativa 2003.** Madrid, MEC, 233-254.
- SANTOS, M.A. e LORENZO, M. M. (2006): A escolarización de alumnos inmigrantes en Galicia e a formación dos profesores en educación intercultural: unha asimetría por resolver, **Congreso Internacional Galicia: Éxodos e Retornos.** Santiago de Compostela, 11-14 de xullo 2006.
- SARRAMONA, J. (1992): Los programas de inmersión lingüística, una estrategia de integración cultural en Cataluña; en FERMOSE, P. (ed): **Educación Intercultural: La Europa sin fronteras.** Madrid, Narcea, 173-184.
- SASSEN, S. (1991): **The Globality City: New York, Tokio.** Princeton, NJ., Princeton University Press.
- SASSEN, S. e SMITH, R. (1992): Post-industrial grow and economic reorganization: their impact on immigrant employment. En BUSTAMANTE, J., REYNOLDS, C. e HINOJOSA, R. (eds.): **US-Mexico Relations: Labor Market Interdependence.** Stanford, California, Stanford University Press.
- SECRETARÍA DE ESTADO DE INMIGRACIÓN Y EMIGRACIÓN (1997): **Anuario estadístico de extranjería 1996.** Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- \_\_\_\_\_ (1998): **Anuario Estadístico de Extranjería 1997.** Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- \_\_\_\_\_ (1999): **Anuario Estadístico de Extranjería 1998.** Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- \_\_\_\_\_ (2000): **Anuario Estadístico de Extranjería 1999.** Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- \_\_\_\_\_ (2001): **Anuario Estadístico de Extranjería 2000.** Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- \_\_\_\_\_ (2002): **Anuario Estadístico de Extranjería 2001**. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- \_\_\_\_\_ (2003): **Anuario Estadístico de Extranjería 2002**. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- \_\_\_\_\_ (2004a): **Anuario Estadístico de Extranjería 2003**. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- \_\_\_\_\_ (2004b): **La inmigración en España**.  
<<http://www.dgei.mir.es/es/general/inmigracion.html> 03 Dec. 2004.
- \_\_\_\_\_ (2005): **Anuario Estadístico de Inmigración 2004**. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- \_\_\_\_\_ (2006a): Informe sobre extranjeros con tarjeta o autorización de residencia en vigor a 31 de diciembre de 2005, **Informes estadísticos**. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.  
<<http://extranjeros.mtas.es> 16 Nov. 2006
- \_\_\_\_\_ (2006b): Informe sobre extranjeros con tarjeta o autorización de residencia en vigor a 30 de junio de 2006, **Informes estadísticos**. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.  
<<http://extranjeros.mtas.es> 16 Nov. 2006
- SOBRADO FERNÁNDEZ, L. M. (1994): Orientación cultural para la diversidad cultural: un programa de intervención; en SANTOS REGO, M. A. (ed): **Teoría y práctica de la educación intercultural**. Barcelona, PPU, 199-223.
- SOLÉ, C. (1996): Visiones teóricas y actualidad del racismo; en SOLÉ, C.: **Racismo, etnicidad y educación intercultural**. Lleida, Universitat de Lleida, 11-28.
- \_\_\_\_\_ (2006): Inmigración y mujer en un mundo globalizado. ¿Qué consecuencias educativas para la mujer como agente de desarrollo?; en SANTOS REGO, M. A. (ed.): **Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultural**. Santiago de Compostela, Grupo Editorial Universitario, 155-169.
- SOTO CARBALLO, J.G. (1999): **Educación y desarrollo: el acceso a la sociedad de la información y la escuela rural** (Memoria de licenciatura). Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela.
- TAPINOS, G. e DELAUNAY, D. (2001): ¿Se puede hablar realmente de la globalización de los flujos migratorios?, **Notas de población** (73). Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Naciones Unidas, 15-49.  
<<http://www.eclac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/2/8852/P8852.xml&xsl=/celade/tpl/p9f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xslt> 08 Xan. 2005.
- TAYLOR, C. (1992): **Rapprocher les solitudes. Écrits sur le fédéralisme et le nationalisme au Canada**. Québec, Université Laval.
- THOMAS, R. M. (1985): Multicultural Education; en HUSÉN, T. e POSTLETWAITE, T. N. (eds.): **The International Encyclopedia of Education. Research and Studies**. Oxford, Pergamon, 3440-3442.

- TORRES OUTÓN, S. (2000): Ensinar nas aulas a convir coas minorías culturais; en SANTOS REGO, M. A. (ed): **A pedagogía dos valores en Galicia**. Santiago de Compostela, ICE, Universidade de Santiago de Compostela, 427-435.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1997): Multiculturalidad y antidiscriminación, **Cuadernos de Pedagogía** (264), 30-34.
- TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. (1999a): Déficits del sistema educativo; en TOURIÑÁN, J. M. (dir): **Educación y sociedad de la información**. Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 127-156.
- \_\_\_\_ (1999b): Consideraciones finales: Acceso a las nuevas tecnologías y calidad de la docencia; en TOURIÑÁN, J. M. (dir.): **Educación y sociedad de la información**. Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 167-179.
- TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. (dir.) (2005): **Educación electrónica. El reto de la sociedad digital en la escuela**. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- TOURIÑÁN, J. M. e SANTOS, M. A. (eds.) (1999): **Interculturalidad y educación para el desarrollo**. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- TOURIÑÁN, J. M. e RODRÍGUEZ, A. (2000): Sociedad de la información y cooperación al desarrollo: una posición de valor en los sistemas educativos; en SANTOS REGO, M. A. (ed.): **A pedagogía dos valores en Galicia**. Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 183-214.
- TRAVER MARTÍ, J. A. (2000): **Trabajo cooperativo y aprendizaje solidario. Aplicación de la técnica puzzle de Aronson para la enseñanza y el aprendizaje de la actitud de solidaridad** (Tese de doutoramento). Castelló, Universitat Jaume I.
- VALEDOR DO POBO GALEGO (2006): **Informe extraordinario sobre a poboación xitana de Galicia**.  
<[http:// www.valedordopobo.com](http://www.valedordopobo.com) 20 Ago. 2006.
- VÁZQUEZ ABELEDO, X. (1999): Acción intercultural y pueblo gitano: fin a cinco siglos de desencuentros; en TOURIÑÁN, J. M. e SANTOS, M. A. (eds.): **Interculturalidad y educación para el desarrollo. estrategias sociales para la comprensión internacional**. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 153-174.
- VÁZQUEZ CUESTA, P. (1980): Contextos coloniais e loita lingüística. O exemplo de Puerto Rico; en VV.AA.: **Problemática das linguas sen normalizar. Situación do galego e alternativas**. Santiago de Compostela, Edicións Xistral, 77-103.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1994): ¿Es posible una Teoría de la Educación Intercultural?; en SANTOS REGO, M. A. (ed.): **Teoría y práctica de la educación intercultural**. Barcelona, PPU, 25-41.
- VERNE, E. (1987): Les politiques de l'éducation multiculturelle; en CERI: **L'éducation multiculturelle**. Paris, OCDE.
- VILA LÓPEZ, M. (2001): Cara unha escola intercultural, **Dez-Eme. Migracións** (4). Santiago de Compostela, Fundación 10 de marzo-CCOO, 54-58.
- VILLAR, L. M. (1991): El formador de maestros ante la educación multicultural (Ponencia), **Congreso Internacional de Educación Multicultural**. Ceuta, 24-28 de novembro 1991.

- VILLARES PAZ, R. (1982): **La propiedad de la tierra en Galicia, 1500-1936**. Madrid, Siglo XXI.
- VV. AA. (1982a): Antisemitismo, **Nueva Enciclopedia Larousse**. Barcelona, Planeta, Volume 2, 536-537.
- \_\_\_\_\_ (1982b): Aparteheid, **Nueva Enciclopedia Larousse**. Barcelona, Planeta, Volume 2, 560.
- \_\_\_\_\_ (1982c): Esclavismo, **Nueva Enciclopedia Larousse**. Barcelona, Planeta, Volume 7, 3440.
- \_\_\_\_\_ (1982d): Negroamericano, **Nueva Enciclopedia Larousse**. Barcelona, Planeta, Volume 14, 6939.
- \_\_\_\_\_ (1982e): Raza, **Nueva Enciclopedia Larousse**. Barcelona, Planeta, Volume 16, 8312-8314.
- VV. AA.. (1984a): Demografía, **Gran Enciclopedia Gallega**. Gijón, Silverio Cañada ed., Volume 8, 246-256.
- \_\_\_\_\_ (1984b): Dispersión de la población, **Gran Enciclopedia Gallega**. Gijón, Silverio Cañada ed., Volume 9, 138-141.
- VV. AA. (2001): A poboación e a acción xeodemográfica, **Xeografía de Galicia**. Santiago de Compostela, Gran Enciclopedia Galega Edicións, S. A., Volume 4.
- WOODS, P. (1995): **La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa**. Barcelona, Paidós/M.E.C.
- XUNTA DE GALICIA (2004): **Guía do ensino non universitario en Galicia 2004-05**. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.

## **ANEXOS**

**ANEXO I**

**CUESTIONARIO SOBRE EDUCACIÓN  
INTERCULTURAL PARA DIRECTORES DE CENTROS  
CON EDUCACIÓN SECUNDARIA OBRIGATORIA**



1. Provincia

A Coruña

Lugo

Ourense

Pontevedra

2. Concello de ubicación do centro .....

3. Tipo de centro

Colexio Rural Agrupado

Centros Públicos Integrados

Instituto de Educación Secundaria

Outros(especificar) .....

4. Titularidade

Público

Privado

Privado concertado

5. Xornada

Partida

Continuada

6. Número total de unidades escolares do centro

7. Número total de alumnos do centro

8. Número de profesores

MULLERES	HOMES

9. Procedencia cultural do alumnado do centro escolar

	Nº Alumnos	Sexo	
		H	M
Cultura maioritaria			
Cultura xitana			
Cultura árabe			
Outras culturas africanas			
Outras culturas asiáticas			
Outras (especificar): .....			

10. ¿Cómo calificaría a asistencia ao centro dos alumnos pertencentes a culturas distintas da maioritaria?

- Continuada       Irregular

11. Para os alumnos de cultura distinta á maioritaria, ¿existe no seu centro algún profesor de apoio?

- Si       Non

12. ¿Presentan eses mesmos alumnos problemas ou necesidades socioeducativas?

- Non
- Si    ¿Cales?: \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

13. ¿Cómo valoraría a participación destes alumnos nas actividades que se programan no centro?

Actividades escolares: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Actividades extraescolares: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

14. ¿Existe no seu centro algún tipo de conflito entre alumnos, pais ou profesores derivado da presenza de alumnos doutras etnias ou culturas? (Por favor, describa brevemente un caso)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

15. ¿O centro contempla no seu Proxecto Educativo algunha iniciativa ou medida educativa para abordar a temática da multiculturalidade? ¿De que tipo?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

16. ¿Cre necesaria a intervención educativa a fin de abordar a diversidade cultural nas escolas?

Non

Si ¿De que tipo?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

17. ¿Cómo definiría a relación entre o centro e as familias destes alumnos en comparación coa que mantén coas familias dos alumnos da cultura maioritaria?

- Peor                       Igual                       Mellor

18. En xeral, os pais destes alumnos participan en:

- APA                       Actividades complementarias                       En ningunha
- Actividades extraescolares                       Reunións co profesorado

19. En relación coas características socioeducativas destes alumnos, ¿existe algún tipo de relación ou coordinación con entidades externas ao centro?

- Non
- Si
- Servizos Sociais da Administración Local
- ONG's
- Organizacións veciñais
- Outros (especificar) .....

20. Observacións e suxestións que desexe facernos

---

---

---

---

---

**ANEXO II**

**CUESTIONARIO SOBRE EDUCACIÓN  
INTERCULTURAL PARA PROFESORES DE  
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBRIGATORIA**

1. Sexo

Muller

Home

2. Anos de profesión docente

0-2 anos

3-5 anos

6-8 anos

Máis de 8 anos (especificar) .....

3. Idade

4. Materias que imparte no centro

---

---

5. Anos de experiencia en aulas con algún tipo de diversidade cultural (presenza de alumnos/as doutras etnias ou culturas)

Ningún

1-3 anos

4-6 anos anos

7-9 anos anos

Máis de 9 anos (especificar) .....

6. ¿Realizou algún curso ou actividade de formación no eido da educación intercultural?

Nunca

Na carreira universitaria

CEFOCOP/CEFORE

Outros (especificar) .....

7. ¿Coñece algunha experiencia no eido da educación intercultural?

- Non
- Si (especificar) .....

8. Procedencia cultural dos alumnos aos que lles está a impartir clase

	Nº Alumnos	Sexo	
		H	M
Cultura maioritaria			
Cultura xitana			
Cultura árabe			
Outras culturas africanas			
Outras culturas asiáticas			
Outras (especificar): .....			
<b>Total de alumnos</b>			

**Nota:** se non ten alumnos doutras culturas distintas á maioritaria, conteste só as preguntas **13, 19, 20, 21, 22 e 27.**

9. ¿Qué criterio de adscrición a grupo se seguiu no centro a respecto do alumnado de minorías? (pode marcar máis dunha opción)

- Continuación da escolaridade do alumno
- Nivel de galego/castelán
- Presenza doutros alumnos de culturas minoritarias
- Disponibilidade de profesor de apoio e doutras axudas
- Predisposición do profesor
- Formación específica do profesor
- Outros (especificar).....

10. ¿Estableceu unha programación diferenciada para estes alumnos?

- Non
- Si ¿Por qué? .....

11. ¿Recibiou asesoramento ou axuda para iniciar a actividade docente con estes alumnos?

- Ningunha
- Si
- Do profesor de Apoio
  - Do Departamento de Orientación
  - Do Equipo de Ciclo
  - Outros (especificar) .....

12. ¿Que tipo de axuda cre que é necesaria?

---

---

13. ¿Tense feito algunha actividade que teña servido ao alumnado para vivenciar diferentes realidades culturais?

- Non
- Si
- Exposicións
  - Saídas escolares
  - Discusión e reflexión de temas na aula
  - Outras (especificar) .....

**Nota:** se non ten alumnos doutras culturas distintas á maioritaria pase ás preguntas **19, 20, 21 e 22**



14. Na súa aula, ¿existe algún tipo de conflito entre alumnos debido ás diferentes culturais?

Non (pasar á pregunta 16)

Si

15. ¿Cómo afronta eses conflitos?

Non lle dou importancia

Elúdoos

Aproveítoos ¿Cómo? .....

16. ¿Empregou algún criterio específico para organizar o alumnado na clase por contar con alumnos de diferentes etnias ou culturas?

Non

Si (especificar) .....

17. Tendo en conta o dominio suficiente ou insuficiente da lingua de aprendizaxe por parte dos alumnos de culturas minoritarias, identifique as situacións que se dan na súa aula.

	Dominio suficiente		Dominio insuficiente	
	Si	Non	Si	Non
Fan actividades preparadas especificamente para eles				
Fan as mesmas actividades que o resto da clase, pero cun nivel de esixencia menor				
Trabállanse sobre todo actividades de socialización para favorecer a súa integración escolar				
Empregáanse criterios de avaliación diferenciados				
Fanse axustes da metodoloxía en función das diferenzas étnico-culturais do grupo				
Outros (especificar): .....				

18. Ter alumnos de minorías

	<b>Totalmente de acordo</b>	<b>De acordo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>En desacordo</b>	<b>Totalmente en desacordo</b>
Esixe tempo e adicación extra do profesorado					
Resta tempo ao profesorado para atender aos demais alumnos					
Implica un ritmo de aprendizaxe máis lento para todos					
Supón a tendencia dos/as alumnos/as a relacionarse entre si e a aillarse do resto do grupo					
Implica que o alumnado da maioría marxina os alumnos das minorías					
Xera conflitos entre os alumnos/as					
Supón a aceptación dos pais do grupo maioritario da presenza de alumnos/as doutras etnias/culturas					
Evita a existencia de prexuizos e estereotipos no alumnado					
Favorece a comprensión e a tolerancia entre o alumnado					
Estimula o traballo en equipo do profesorado					

19. ¿Qué tipo de actividades acostuma a realizar para favorecer a interacción e a aprendizaxe dos seus alumnos?

---

---

---

20. ¿Considera que nas programacións de aula ten que haber contados relativos ao coñecemento das diferentes culturas?

- Non (pasar á pregunta 22)
- Si, pero das culturas presentes na clase
- Si, pero das diferentes culturas en xeral

21. ¿En que materia ou materias incluíría estes contidos?

---

---

22. ¿Cales dos seguintes servizos externos poderían colaborar na atención á diversidade cultural na aula? (sinale os dous máis importantes)

- Ningún
- Centro de Recursos
- CEFOCOP/CEFORE
- Equipo de Orientación Específico
- Departamento Municipal de Educación
- Outros (especificar) .....

**Nota:** se non ten alumnos doutras culturas distintas á maioritaria pase á pregunta 27.

23. ¿Mantén relación ou comunicación coas familias deste alumnado?

Non

Si

24. ¿Que diferenzas sinalaría entre esta relación e a que mantén coas familias do alumnado da maioría?

---

---

25. ¿Como se ten establecido esta relación?

A través do alumno

A través da APA

A través da dirección do centro

A través do profesor-titor

Directamente cos pais

Outras (especificar) .....

26. ¿Qué dificultades ou problemas aparecen nesta relación?

Problemas coa lingua

Falta de interese por parte dos pais

Falta de entendemento mutuo

Outras (especificar) .....

27. ¿Qué aspectos considera que merecen ser destacados porque facilitan a integración do alumnado das minorías na dinámica escolar?

---

---

**ANEXO III**

**ESCALA DE ACTITUDES SOBRE EDUCACIÓN E  
DIVERSIDADE CULTURAL PARA PROFESORES  
DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBRIGATORIA**

**A CONTINUACIÓN PRESENTAMOS UNHA SERIE DE  
AFIRMACIÓNS SOBRE AS QUE LLE PEDIMOS A SÚA OPINIÓ N OU  
ACTITUDE PERSOAL**

Para responder a esta escala califique cada unha das afirmacións segundo o seu grao de acordo coa mesma (marque cun **X** onde corresponda), tendo en conta que:

1	Totalmente de acordo
2	De acordo
3	Indiferente
4	En desacordo
5	Totalmente en desacordo

**BLOQUE I**

**A.- A EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

1.- Consiste en cursos compensatorios para alumnos inmigrantes con retrasos na aprendizaxe.	1	2	3	4	5
2.- Consiste en ensinar a linguae a cultura propia ás minorías étnicas na escola.	1	2	3	4	5
3.- Ten como obxectivo fundamental escolarizar xuntos a nenos de todas as culturas.	1	2	3	4	5
4.- Pretende a igualdade de oportunidades para todos os alumnos de calquera cultura.	1	2	3	4	5
5.- Favorece actitudes de respecto e valoración da diversidade cultural.	1	2	3	4	5
6.- A Educación Intercultural é necesaria só nas escolas con alumnos doutras culturas.	1	2	3	4	5
7.- A Educación Intercultural é necesaria nas escolas cunha alta porcentaxe de alumnos doutras culturas.	1	2	3	4	5
8.- Non é necesario abordar a Educación Intercultural nas escolas.	1	2	3	4	5
9.- Os alumnos doutras culturas deben adaptarse ás nosas escolas.	1	2	3	4	5
10.- Sería preferible evitar os conflitos creando escolas específicas para cada grupo cultural.	1	2	3	4	5

**B.- A FORMACIÓN DO PROFESOR EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

11.- Non é necesaria unha formación específica en Educación Intercultural.	1	2	3	4	5
12.- Só é necesaria cando se teñen alumnos doutras culturas na aula.	1	2	3	4	5
13.- Debe centrarse no coñecemento de varias culturas.	1	2	3	4	5
14.- Debe centrarse nas actitudes positivas cara a diversidade cultural.	1	2	3	4	5
15.- Debe centrarse prioritariamente en estratexias e técnicas educativas para traballar con alumnos de distintas culturas.	1	2	3	4	5
16.- Centrarase basicamente en coñecer experiencias interculturais para adaptalas ao propio contexto.	1	2	3	4	5
17.- Esta formación axudará a diminuír os conflitos nas escolas.	1	2	3	4	5
18.- A formación en Educación Intercultural é clave para unha educación de calidade no futuro.	1	2	3	4	5
19.- Debería formarse a profesores de minorías culturais para levar a cabo a Educación Intercultural.	1	2	3	4	5

**C.- OS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

20.- Son competencia de equipos de expertos alleos á escola.	1	2	3	4	5
21.- Deberían aplicarse só na Educación Secundaria Obligatoria.	1	2	3	4	5
22.- Deberían aplicarse en todo o Ensino Obligatorio.	1	2	3	4	5
23.- Deben dirixirse, exclusivamente, aos alumnos.	1	2	3	4	5
24.- Deben dirixirse aos profesores.	1	2	3	4	5
25.- Centraranse en organizar actividades culturais extraescolares.	1	2	3	4	5
26.- Deben potenciar actitudes de respecto á diversidade cultural e lingüística entre os alumnos.	1	2	3	4	5
27.- Deberían centrarse en ensinar aos alumnos características doutras culturas.	1	2	3	4	5
28.- Deberían levarse a cabo de maneira transversal, entre as distintas áreas.	1	2	3	4	5
29.- É conveniente que se desenvolvan en aulas especiais con profesorado de apoio, só para alumnos doutras culturas.	1	2	3	4	5

## BLOQUE II

30.- Os maiores problemas que teño cos alumnos doutras culturas son de disciplina.	1	2	3	4	5
31.- As desvantaxes dos alumnos de minorías culturais proceden do seu ambiente familiar deficitario.	1	2	3	4	5
32.- A presenza de nenos de minorías étnicas na clase ten máis inconvenientes que vantaxes.	1	2	3	4	5
33.- Resúltame difícil motivar os alumnos de minorías culoturais para traballar na clase.	1	2	3	4	5
34.- A presenza de nenos procedentes de grupos minoritarios na clase orixina problemas de convivencia.	1	2	3	4	5
35.- A presenza de alumnos doutras culturas fai baixar o nivel académico da clase.	1	2	3	4	5
36.- Resúltame máis agradable tratar cos pais dos alumnos da miña cultura.	1	2	3	4	5
37.- Sería moi difícil para min traballar con profesores doutras etnias no meu centro.	1	2	3	4	5
38.- Os meus compañeiros negaríanse a colaborar nun programa de educación intercultural.	1	2	3	4	5
39.- Moléstame que outros grupos culturais traten de introducir os seus valores nas nosas escolas.	1	2	3	4	5
40.- Preferiría que non houberse inmigrantes no meu barrio.	1	2	3	4	5
41.- Os alumnos de minorías culturais teñen menos capacidade de aprendizaxe.	1	2	3	4	5
42.- A cegada progresiva de inmigrantes ten aumentado os problemas de drogadicción.	1	2	3	4	5
43.- A dinámica dunha clase con nenos de diferentes etnias favorece a súa socialización.	1	2	3	4	5
44.- Nas clases con nenos de diferentes culturas trabállanse contidos máis variados e atractivos.	1	2	3	4	5
45.- A presenza de alumnos de diferentes minorías étnicas na aula provoca maior <i>stress</i> no profesor.	1	2	3	4	5
46.- O contacto con outras etnias favorece mellores niveis de adaptación ao cambio.	1	2	3	4	5
47.- Os prexuízos e estereotipos dos profesores impiden dar un tratamento igual a todos os alumnos.	1	2	3	4	5
48.- Ter nenos de minorías étnicas na clase fai máis difícil a tarefa do profesor.	1	2	3	4	5
49.- Nas aulas multiculturais as experiencias de aprendizaxe son máis enriquecedoras.	1	2	3	4	5
50.- Os nenos de escolas con diferentes minorías son máis comprensivos con persoas “diferentes” (minusválidos, anciáns, ...)	1	2	3	4	5
51.- As clases con nenos de minorías étnicas favorecen a innovación educativa e metodolóxica do profesor.	1	2	3	4	5



*Anexos*

52.- Os nenos teñen mellor rendemento académico cando están con compañeiros de diferentes minorías étnicas.	1	2	3	4	5
53.- Os currícula multiculturais favorecen o interese por outras culturas (a súa música, literatura, ...).	1	2	3	4	5
54.- A diversidade cultural enriquece a todos os membros da comunidade escolar.	1	2	3	4	5
55.- A escola debería centrarse en ensinar a cultura propia, aínda que asistan nenos de diferentes minorías étnicas.	1	2	3	4	5
56.- O ter na súa clase nenos de diferentes culturas fai o profesor máis comprensivo e tolerante.	1	2	3	4	5
57.- A estas alturas da miña vida, non creo necesario cuestionar os meus valores culturais.	1	2	3	4	5

## FLUXOS MIGRATORIOS E ESCOLA INTERCULTURAL: UN ESTUDO DIAGNÓSTICO EN GALIZA

O cambio de tendencia nas correntes migratorias a resultas do impacto da mundialización da economía, converte a Galiza, como parte que é do contexto xeográfico, económico e político occidental, en destino potencial de traballadores inmigrantes. A chegada e posterior instalación no territorio galego destas persoas está a traer consigo a incorporación dos seus fillos á escola, o que debe afectar ás políticas das distintas administracións educativas e aos proxectos educativos dos centros de ensino.

É precisamente neste punto onde formulamos o problema que dá lugar ao presente estudo: estanse a dar neste intre as condicións necesarias para que no contexto escolar galego sexa precisa, e tamén viable, a intervención socioeducativa de orientación intercultural?

A fundamentación conceptual na que se asenta toda a investigación presenta o enfoque intercultural como un marco teórico valioso desde o que abordar a educación en contextos multiculturais. Este marco teórico permitiu posteriormente analizar o contexto cultural galego desde a perspectiva que vencella multiculturalismo e interculturalismo. Abórdanse aquí os dous grandes elementos sobre os que se constrúen os contextos multiculturais: a *diversidade interna* (desequilibrio na distribución territorial da poboación galega, peculiaridades do medio rural fronte ao urbano, o conflito lingüístico e a presenza de certas minorías culturais asentadas no territorio); e os *fluxos migratorios* de saída, de retorno e de entrada.

Delimitado o contexto da investigación, levouse a cabo un estudo de carácter empírico co fin de identificar os principais vectores do desafío intercultural na escola secundaria galega. Utilizáronse tres instrumentos descritivos: dous cuestionarios e unha escala de actitudes.

O primeiro cuestionario aplicóuselle aos directores de centros de ensino con Educación Secundaria Obrigatoria, e permitiunos comprobar que a escolarización do alumnado estranxeiro presenta unha problemática específica relacionada con algunhas dificultades para a súa integración real nos centros, o que xa se visualiza en moitos casos a través dos Proxectos Educativos.

O segundo cuestionario e a escala de actitudes sobre educación e diversidade cultural fóronlles aplicados aos profesores de Educación Secundaria Obrigatoria con algunha experiencia docente con alumnos estranxeiros. O estudo pón de manifesto que os profesores enfróntanse nas aulas a unha especificidade derivada da presenza de alumnos inmigrantes nas aulas, perante a que se amosan en xeral bastante receptivos, se ben acusan unha importante falta de formación en Educación Intercultural, poucos recursos e un certo desamparo por parte da Administración.

O traballo finaliza con algunhas conclusións entre as que salientamos a necesidade de introducir a formación en Educación Intercultural nos planos de estudos dos futuros docentes, e mellorar e potenciar a formación continua dos profesores neste aspecto da educación.

**Sara López Gómez**