



# Educación intercultural e aprendizaxe de linguas na atención ao alumnado caboverdiano do IES Mariña de Burela (Galicia)

ELENA SAMARTINO LÓPEZ

 **MLO** Modern Languages Open

SPECIAL COLLECTION:  
LANGUAGE AND  
EDUCATION IN  
THE LUSOPHONE  
COUNTRIES: THEORY  
AND PRACTICE – LÍNGUA  
E EDUCAÇÃO NOS  
PAÍSES LUSÓFONOS:  
TEORIA E PRÁTICA

ARTICLES –  
LINGUISTICS

  
**LIVERPOOL**  
UNIVERSITY PRESS

## RESUMO

Neste traballo abórdase o modelo das intervencións postas en práctica nos últimos anos na atención do alumnado caboverdiano nun Instituto de Educación Secundaria (IES) en Galicia, un dos centros educativos que máis inmigrantes recibe. Por cuestións de anonimidade, usarei o pseudónimo *IES Mariña* para o nome do centro. A análise e conclusións son froito da miña experiencia e observación na aula despois de vinte anos de docencia como profesora de Lingua española. Neste artigo, sosteño que a integración do alumnado inmigrante se realiza dende unha perspectiva unilateral, na que o desfase curricular ou o descoñecemento das linguas oficiais de Galicia se percibe como un déficit que hai que atender con medidas compensatorias e cos medios dispoñibles para o alumnado con necesidades educativas especiais. Esta visión asimilacionista da integración e a ausencia dun discurso crítico deste fenómeno no ámbito educativo son favorecidas polos currículos das materias e polos libros de texto, que invisibilizan e ocultan outras realidades culturais que non sexan as do home branco europeo de clase media. Como exemplo práctico comentaremos os recentes libros dixitais da aula virtual do proxecto EDIXGAL da Xunta de Galicia, que perpetúan un discurso colonizador e pobre en experiencias interculturais. Ademais, refírome a dúas iniciativas sociais, “N papia galego” e “Obradoiro antirracista”. Defendo que aínda que estas iniciativas foron positivas, precísase un enfoque máis centralizado, integrado e financiado para conseguir unha verdadeira educación intercultural.

## CORRESPONDING AUTHOR:

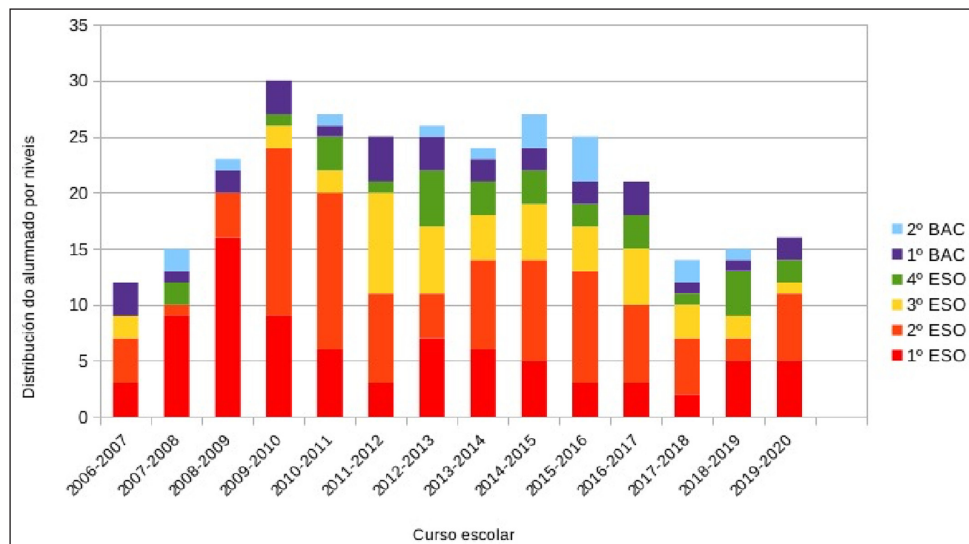
**Elena Samartino López**

Instituto de Educación  
Secundaria Monte Castelo, ES  
[elenasamartino@edu.xunta.es](mailto:elenasamartino@edu.xunta.es)

## TO CITE THIS ARTICLE:

Samartino López, Elena  
2022 Educación intercultural  
e aprendizaxe de linguas  
na atención ao alumnado  
caboverdiano do IES Mariña  
de Burela (Galicia). *Modern  
Languages Open*, 2022(1):  
18, pp. 1–13. DOI: [https://doi.  
org/10.3828/mlo.v0i0.341](https://doi.org/10.3828/mlo.v0i0.341)





**Gráfico 2** Distribución por cursos do alumnado caboverdiano no ensino ordinario nos cursos escolares con maior matriculación.<sup>3</sup>

Un bo exemplo desta situación é o curso escolar 2008–2009: Dos 28 alumnos de orixe caboverdiana, 16 estaban en 1º da ESO, catro en 2º ESO, catro na Educación Secundaria de Adultos (ESA), dous en 1º Bacharelato e outros dous en Ciclos Formativos de Formación Profesional. Esta distribución reflicte ben a traxectoria do alumnado na escola: concentración no primeiro ciclo da ESO e no período de escolaridade obrigatoria, sendo moi reducida a súa presenza no ensino postobrigatorio.

Os resultados académicos negativos son un indicativo dos problemas que sofre a comunidade caboverdiana. Á imaxe de modelo de integración ideal ofrecida polos poderes públicos e polos medios de comunicación (Oca, 2006b), contraponse á dificultade ao acceso ao mundo laboral, que segue estando moi ligado á pesca, á hostalaría e ao servizo doméstico, ámbitos nos que as condicións laborais son particularmente duras e a conciliación familiar practicamente imposible para que as familias poidan acompañar aos seus fillos no proceso de crianza e educación.

Fronte a esta situación, a intervención escolar destas dúas décadas non acadou logros importantes na integración do alumnado caboverdiano, observándose na aula e nos patios de recreo as poucas relacións interpersoais co resto da comunidade local, así como fóra do centro escolar; nin na redución dun fracaso académico que hoxe en día segue sendo altísimo, cunha taxa de promoción e de titulación moi por debaixo da media autonómica e estatal (Santos Rego, Lorenzo Moledo, & Samartino López, 2010). Dende o ano 1997 ao 2020, do alumnado de procedencia caboverdiana matriculado no IES Mariña, apenas titulou unha ducia de alumnos na Educación Secundaria Obrigatoria, sendo un número menor os que acadaron o título de bacharelato. Aínda no ano 2019 era titular da prensa local a nova de que un alumno caboverdiano aprobaba as probas de avaliación de bacharelato para o acceso á universidade (ABAU) despois de seis anos (Rey, 2019).

Paradoxalmente, o alumnado que tivo máis éxito académico foi aquel que non recibiu as medidas educativas máis segregadoras, que na miña opinión aumentan o fracaso e a frustración.

## A AUSENCIA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL E O FRACASO EDUCATIVO

O mito da integración perfecta – amplamente estudado pola antropóloga social Luzía Oca (Oca, 2006a, 2006b, 2015) – dificulta unha análise rigorosa e crítica por parte da comunidade educativa da situación escolar do alumnado de orixe caboverdiana. A maioría das causas do fracaso educativo apuntan á “culpabilidade” do propio alumnado segundo moitos dos discursos do profesorado: non ter hábitos de estudo, non coñecer os idiomas da comunidade, presentar un desfase curricular etc. Ou recaen nas propias familias, na súa falta de implicación e dedicación aos seus fillos, nas poucas expectativas escolares que depositan neles (Etxeberria Balardi & Elosegui Aduriz, 2009) ou no mantemento da lingua caboverdiana dentro da comunidade, tal e como se pode percibir nas opinións do profesorado. Porén, é moi pouco habitual atoparse

<sup>3</sup> Elaboración propia.

con voces que engadan o sistema educativo e, concretamente, os modelos de intervención, como o terceiro elemento neste triángulo de fracaso. Nunca está no debate a reflexión sobre o enriquecemento que dá a presenza deste alumnado á escola como lugar privilexiado da diversidade, nin sobre a necesidade de abandonar un modelo de escola asimilacionista na que o outro é só un obxecto de estudo (ocultando o seu discurso) ou de exhibición neses días que se nos dá por ser multiculturalais.

As causas do fracaso educativo son moi diversas, pero unha das que non se adoita falar é da ausencia dunha educación intercultural. O currículo escolar está construído a partir das voces e dos discursos privilexiados e permanece impermeable aos cambios sociais e á pluralidade que hai nas aulas. Se estas nunca foron uniformes, porque hai que destacar que aínda sen alumnado inmigrante a escola tamén é diversa, nestes momentos aínda o son menos. A Lei Orgánica para a Mellora do Sistema Educativo (LOMCE), lei educativa en vigor dende 2013 ata o 2020<sup>4</sup>, favorece o discurso neoliberal que impera na sociedade, centrándose na adquisición de competencias e na avaliación de estándares de aprendizaxe homoxeneizadores máis propios do sistema económico que dun ensino que procure a equidade e a educación integradora e democrática. Como afirman Fernández Suárez et al. (2018, p. 87):

Los procesos de estandarización curricular a nivel global desprotegen a estos alumnos [inmigrantes], ya que les impiden desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje más flexible, donde tengan cabida contenidos y conocimientos no estandarizados.

O silenciamento e o ocultamento das culturas presentes na escola provoca que o Outro só vaia cumprir un papel pasivo de assimilar a cultura e a lingua da sociedade de “acollida” pero non terá unha voz e unha lexitimación que lle permitan actuar en igualdade. A escola podería ser un lugar privilexiado de encontro cultural e social, mais na realidade exerce o papel para o que foi creada nas democracias liberais: uniformar e homoxeneizar na ideoloxía imperante para producir modelos de cidadáns dóciles (Torres Santomé, 2019). A integración social plena non se podería acadar sen unha política de educación intercultural que traballe dunha forma bidireccional, xa que esta non só atinxe a poboación inmigrante senón tamén a sociedade de acollida. Para iso é preciso, tal como afirman Malgesini e Giménez (2000, p. 254):

La necesidad de renovar radicalmente los currículos monoculturales, de no separar los grupos en la escuela, de no presentar como monolíticas las culturas, de llevar al terreno educativo el enriquecimiento que supone la presencia de bagajes culturales diferenciados, y, de intervenir educativamente sobre la interacción en la escuela y de preparar para la interacción en la sociedad.

Esta necesidade contrasta coa realidade educativa e coa práctica docente na que se constata a falta de formación en interculturalidade e a insuficiencia e rixidez do sistema educativo para abordar unha intervención educativa integral e adecuada (Cernadas Ríos, 2011). O propio Centro de Investigación e Documentación Educativa (CIDE), organismo dependente do Ministerio de Educación e Ciencia, no seu informe do 2005 sobre a atención do alumnado inmigrante no sistema educativo español, recoñecía textualmente que a escola actual non “está feita de presupostos interculturais” (CIDE, 2005, p. 313). A investigación concluíu que, en xeral, o modelo de atención era moi homoxeneizador e valoraba a diversidade cultural da aula como un problema e un déficit sobre o que había que traballar.

Outro elemento importante a ter en conta no fracaso educativo xeneralizado do alumnado caboverdiano é a falta de expectativas que a escola e o profesorado depositan neste alumnado, en xeral. Que melloren os coñecementos do castelán e do galego e que aprendan matemáticas porque lles van ser útiles para o traballo na hostalaría son comentarios informais que se poden escoitar nas sala do profesorado e que verbalizan o pensamento e o discurso que rexen a práctica dalgúns docentes e que determinan a súa vez o traballo na aula (Fernández Suárez, De Palma, Sánchez Bello, & Verdía Varela, 2018). Cómpre mellorar as expectativas académicas sobre o alumnado e eliminar os estereotipos cos que traballamos, que uniforman a diversidade e a complexidade de cada un deles. Habería que recordar que o alumnado inmigrante, e os caboverdianos tamén, é diferente entre si, plural e en proceso de cambio como todo suxeito histórico.

---

<sup>4</sup> En decembro de 2020 entrou en vigor a Lei Orgánica para a Mellora da Calidade Educativa (LOMLOE) cun calendario de aplicación que se inicia no curso 2021-2022.

Estes anos creo que nos autoenganamos cando ante os resultados académicos non nomeamos o fracaso educativo. Preferiamos falar de que o alumnado non abandonaba o sistema escolar senón que seguía outras vías formativas, como se puidesen equiparar os posibles accesos que dan os títulos de bacharelato ou ciclos formativos cos programas como a Formación Profesional Básica ou os PCPI. Confundimos o acceso e a permanencia na escola coa ausencia de fracaso, cando o sistema educativo debería garantir a consecución do logro educativo, ademais de axudar a desenvolver a identidade cultural e persoal, e a equidade (Santos Rego et al., 2010).

## MEDIDAS ORGANIZATIVAS NA ATENCIÓN AO ALUMNADO CABOVERDIANO

O centro educativo foi adaptándose aos cambios legislativos e as normas que dende a Consellería de Educación da Xunta de Galicia se ían regulando para a atención ao alumnado estranxeiro. As primeiras disposicións datan do ano 2004 e, ás medidas de tipo curricular de atención á diversidade, sumábanse outras dúas de tipo organizativo que permitían agrupamentos específicos do alumnado inmigrante:

- Grupos de Adaptación Curricular de duración anual, con dez períodos lectivos semanais, para o alumnado con desfase curricular de máis de dous anos con respecto á súa idade.
- Grupos de Adquisición de linguas cun período máximo de 24 horas semanais e de duración trimestral para o alumnado con descoñecemento das dúas linguas de Galicia.

Con este marco legislativo, o IES Mariña comezou no curso escolar 2004–2005 cos grupos de Adaptación Curricular por considerar que, ao seren anuais, lle permitían ao alumnado unha maior preparación para o acceso ao grupo de referencia. Nese mesmo ano escolar tamén se constituíu no centro un grupo de traballo do profesorado máis comprometido para elaborar un Plan de Acolida que coordinase as medidas e actuacións da comunidade educativa durante a incorporación do alumnado inmigrante. Este grupo de traballo serviu para poñer de manifesto ao o noso descoñecemento xeral da cultura do alumnado caboverdiano, que era, e é, o maioritario de procedencia estranxeira no centro e na contorna.

Os grupos de Adaptación da competencia Curricular estiveron formados na súa totalidade por alumnado acabado de chegar de Cabo Verde ou con ascendencia deste país, membros xa da segunda e terceira xeración de emigrantes, e a súa duración coincidiu cos anos de maior reagrupamento familiar. Nestes grupos, dos que fun docente do ámbito lingüístico, o alumnado recibía fundamentalmente clases das dúas linguas oficiais de Galicia e coñecementos básicos do ámbito científico e matemático durante dez sesións lectivas coincidentes coas materias instrumentais do grupo de referencia. Estes grupos segregados converteron as clases en pequenos guetos nos que as posibilidades de relacionarse e interactuar o alumnado inmigrante e o local quedaban moi limitadas a algunhas materias comúns. Ademais o alumnado que participou nestas adaptacións sufriu un fracaso educativo total, acabando a maioría por abandonar o sistema educativo. Como xa dicíamos anteriormente, os escasos exemplos de éxito académico de alumnado caboverdiano pertencen a aqueles que están integrados no grupo ordinario.

Se nos primeiros anos se empregaron as medidas contempladas para alumnado estranxeiro, dende o 2009 e coa posterior redución de persoal no centro cos recortes no ensino público, desapareceu o grupo de adaptación curricular e o alumnado pasou a diversos programas que foron cambiando de nome coas sucesivas reformas educativas (Grupos específicos, Programas de Mellora do Rendemento e Aprendizaxe) pero que compartían todos a concepción da atención do déficit con medias compensatorias segregadoras. A estes últimos grupos sumouse o alumnado estranxeiro procedente de América Latina e o da comunidade xitana.

Nesta altura existen numerosos estudos nacionais e internacionais que recomentan medidas inclusivas e non segregadoras, dentro dunha concepción da diversidade como unha oportunidade para a aprendizaxe e non como un problema. Así mesmo o alumnado que forma parte de agrupamentos segregados por niveis de coñecemento e competencia ten peores resultados de acordo con diversos traballos (Etxebarria Balerdi & Elosegui Aduriz, 2009). Os grupos de atención curricular e de adquisición de linguas foron un fracaso (ao igual que outras experiencias como as Aulas de Inmersión ou os Programas de Inmersión Lingüística doutras Comunidades Autónomas) xa que non aproveitan a heteroxeneidade da aula na construción de

coñecemento, ademais da mellora da convivencia. Como afirma o estudo do Colexio Educación Infantil e Primaria Valeriano Béquer (2018, p. 16) “en los centros educativos que realizan agrupamientos homogéneos en todas las asignaturas, el alumnado obtiene peores resultados académicos que en los centros donde solo se hace en algunas asignaturas o en ninguna”.

O propio alumnado caboverdiano ten a percepción de que a súa inclusión en grupos segregados non só non os beneficia, especialmente na aprendizaxe das linguas da comunidade, xa que non dispoñen de modelos reais de uso na aula a excepción do profesorado, senón que lles crea unha sensación de vergoña e de baixa autoestima que lles impide unha relación fluída entre iguais e un espazo seguro para o intercambio intercultural e persoal<sup>5</sup>. Esta visión negativa non é compartida en xeral polo profesorado, que ve estes agrupamentos como unha maneira de enfrontarse á diversidade que existe nas aulas e que lle permite centrarse nos contidos curriculares que marca a lexislación nos grupos ordinarios.

A pesar de que as evidencias empíricas corroboran que a implementación destes programas segregadores conduce ao fracaso escolar e a exclusión social, aínda se continúa na práctica co Programa de Mellora do Aprendizaxe e do Rendemento (PMAR), que dende o curso escolar 2016–2017 agrupa en 2º e 3º da ESO ao alumnado con dificultades académicas – especialmente ao alumnado inmigrante – en dous grandes ámbitos, o socio-lingüístico e o científico-matemático; estes constitúen a maioría do seu horario lectivo, sen que existan apenas materias comúns co seu grupo de referencia.

## METODOLOXÍA E ENSINO DE LINGUAS NA ATENCIÓN AO ALUMNADO CABOVERDIANO

Existe un amplo consenso na consideración da importancia da aprendizaxe das linguas da sociedade de acollida para que o alumnado inmigrante poida ter éxito académico e na súa integración social. Así e todo, os estudos realizados en España nos últimos anos amosan uns resultados certamente desoladores en canto ao dominio das linguas de instrución por parte deste alumnado (Álvarez-Sotomayor & Martínez-Cousinou, 2020). Adoitamos percibir as clases con alumnado estranxeiro como un factor negativo que baixa o rendemento académico do grupo, e non aproveitamos nin xeramos unha interacción entre o alumnado que permita un enriquecemento cultural e vital. Como dicíamos antes, o propio currículo da LOMCE, e, como veremos despois, os libro de texto e as voces privilexiadas no discurso escolar, completan o círculo dun ensino escasamente integrador e intercultural.

O alumno procedente de Cabo Verde ten como lingua materna o crioulo caboverdiano, aínda que a súa lingua de escolarización previa ao proceso migratorio é o portugués. Esta situación complícase cando o alumno chega a Galicia, xa que esta é unha Comunidade Autónoma con dúas linguas cooficiais, o galego e o castelán. No caso de Galicia, a lingua de prestixio segue sendo o castelán e, malia a Lei de Normalización Lingüística de 1983 que impulsou o galego no ensino e na administración, este continúa perdendo falantes. Así o alumnado caboverdiano que se incorpora o sistema educativo galego experimenta unha situación de *triglosia* na que o crioulo vai ocupar no imaxinario individual e social unha última posición no que se refire a prestixio e estima (Fernández González, 2006). A lingua caboverdiana continúa sendo a lingua do ámbito familiar e tamén está presente, de maneira informal, no espazo escolar, xa que a maioría das relacións teñen lugar entre grupos segregados con pouco contacto co alumnado local. Tristemente, o coñecemento e interese polo crioulo do resto de estudantes non vai máis alá do uso de certas expresións despectivas e insultos empregados como argot ou xerga coa finalidade críptica de non ser entendidos – unha práctica que non contribúe a dignificar e promover a aprendizaxe desta lingua.

Aínda que o uso da lingua caboverdiana é maioritario dentro da comunidade, o alumnado non ten a oportunidade de estudar e afondar no coñecemento da súa lingua materna, relegada a un uso informal e oral por máis que se empregue nas redes sociais. De aí a importancia que tería unha educación intercultural que atendese ás demandas das organizacións de inmigrantes, segundo se pon de manifesto en recentes estudos doutras organizacións de inmigrantes e tal e como o verbalizan informalmente algúns membros da comunidade caboverdiana. Como afirman Fernández Suárez et al. (2018, pp. 129–130):

---

<sup>5</sup> Ao longo destes vinte anos de práctica docente no IES Mariña realiceí varias entrevistas e enquisas ao alumnado caboverdiano sobre a súa experiencia nestas aulas.

El mantenimiento lingüístico y cultural en las segundas y sucesivas generaciones es una cuestión que preocupa en la mayoría de las organizaciones: en un contexto donde predomina el castellano y, en menor medida, el gallego, los niños tienen el riesgo de perder la lengua materna. Los principales argumentos para la preservación del idioma son la necesidad de garantizar el vínculo con la familia de origen, así como su valor económico y cultural.

Na metodoloxía de ensino de linguas moitas veces non se ten en conta a lingua caboverdiana e a situación lingüística do país. Ás veces a percepción da comunidade educativa é a de que o alumnado caboverdiano fala un dialecto ou portugués mal aprendido. No entanto, está amplamente demostrada a importancia da lingua materna na aprendizaxe doutras linguas polo que poñer en valor a lingua caboverdiana sería un feito positivo que axudaría no empoderamento e na autoestima do alumando.

Como sinala Mijares (2009) predomina un metodoloxía de ensino de linguas que fomenta o desexo de que o alumnado abandone a súa lingua de orixe, considerada como competencia, non permitindo que a fale nas clases, para que aprenda as novas. En lugar de fomentar a aprendizaxe da lingua materna, esta percíbese como un factor negativo para a aprendizaxe doutras, o que está dando uns resultados moi preocupantes ao fomentar a frustración e a marxinação. Como resaltan Etxebarria e Elosegui (2009, p. 38):

En otras palabras, estamos atendiendo a un alumnado inmigrante de modo que no le facilitamos la integración escolar y social, empujándolos al fracaso escolar y al desconocimiento de la lengua de acogida, por un lado, y por otra parte a la ruptura con sus señas de identidad, al desprestigio o el abandono respecto a la lengua y cultura familiar. No les enseñamos de modo adecuado lo nuestro, ni les ayudamos a desarrollar lo suyo. No llegamos siquiera a la mera asimilación. La respuesta que les damos se mueve entre la asimilación y la marginación

O discurso asimilacionista do *Plan de Atención ao Alumnado Inmigrante* elaborado pola Consellería de Educación da Xunta de Galicia no 2005 apoia a concepción do alumnado inmigrante como un individuo cuns déficits sobre os que hai que actuar. Este feito é moi decisivo na forma de intervir educativamente xa que provoca que a educación compensatoria e a perspectiva neocolonial sexa a norma, como se ten analizado en numerosas ocasións no caso de Galicia:

These children are thus seen exclusively in terms of what they lack, rather than what they can offer in terms of enrichment. In a sense, a child who is still in the process of developing a second (or third, or fourth, etc.) language is cast as possessing less cultural capital than a monolingual one, as long as this monolingual capacity happens to be in the 'right' language. Our children have language capacity; the newcomers have language deficits. From this point of view, it is difficult to imagine their integration as an intercultural, mutually enriching process (Teasley, Sánchez-Blanco, & Depalma, 2012, p. 306).

## O ENSINO DE LINGUAS DA COMUNIDADE AUTÓNOMA

Así, baixo este prisma, non sorprende que o profesorado encargado habitualmente do ensino do galego ou do castelán como linguas estranxeiras sexa os que habitualmente atendeao alumnado con necesidades educativas especiais (NEE). Cantos de nós iríamos aprender inglés ou outra lingua estranxeira cun profesor terapeuta, un psicólogo, ou un orientador académico? En canto aos materias empregados neste ensino caracterízanse, en xeral, por seren moi pobres pedagoxicamente. Uns textos e recursos que non cumpren ningún estándar de calidade, que non son motivadores nin funcionais para a aprendizaxe dunha lingua. Debe ser moi frustrante aprender unha lingua con materiais do alumado con NEE. Fóra do horario escolar do alumnado hai anos nos que un profesor de lingua española deixa de facer algunha garda e dá un reforzo de dúas horas semanais, pero sempre dependendo da dispoñibilidade e da vontade dun profesorado que cada vez ten máis carga lectiva e sen que a administración contemple plans artellados a longo prazo para a aprendizaxe exitosa das linguas da comunidade galega. Só por o curso escolar 2019–2020, e por primeira vez, unha profesora experta en didáctica de linguas estranxeiras foi a encargada do grupo de reforzo lingüístico: unha metodoloxía adecuada e uns

materiais graduados e de calidade estaban dando uns resultados moi importantes antes de que a pandemia por COVID-19 viñese interromper o ensino presencial.

Na práctica, as metodoloxías de aprendizaxe colaborativa e/ou outro tipo de dinámicas que posibilitaran a incorporación de todos os alumnos na aula son moi difíciles de implantar pola falta de formación e pola propia inercia de traballo que impiden cambiar unhas dinámicas xa moi asentadas. A orientadora do centro leva anos intentando cambios e buscando aliados nos equipos directivos para novas formas de organización ou a entrada dun segundo docente na aula para reforzo, pero as dificultades de planificación e a percepción intrusiva que temos no colectivo se outro compañeiro intervén impiden avanzar moito máis. A diferenza doutros lugares nos que é habitual a colaboración doutro docente para apoio na aula, neste centro escolar o recurso só se aplicou en contadas ocasións, cando a diversidade curricular nalgúns grupos requiriría sesións didácticas con apoio para poder atender todo o alumnado.

Hai que salientar que o ensino das linguas da comunidade non só ten un fin comunicativo, o alumnado ten que ter un dominio como lingua de instrución. Se ben nun curso escolar ou dous a maioría de alumnado estranxeiro se pode comunicar de forma aceptable, a lingua de instrución que se emprega na escola precisa moito máis tempo. O alumnado caboverdiano en xeral e, especialmente, o de incorporación tardía, non vai ter a oportunidade de estar no sistema educativo durante tanto tempo. O resultado é un alumnado que abandona a escola e que non domina ben ningunha das linguas oficiais de Galicia.

A toda esta problemática no ensino-aprendizaxe das linguas da comunidade temos que engadir a ausencia dun currículo oficial de galego e castelán para alumnado de procedencia estranxeira. Un marco de traballo legal favorecería unha avaliación máis adecuada e unha regulación máis obxectiva dos contidos e incluso da introdución das dúas linguas, como sinala Silva Domínguez (2008, p. 65) para o caso do galego:

A administración deberá clarificar en maior medida que argumentos cómpre que valoremos e en que orde, para a toma de decisións lingüísticas nos reforzos aos que enviamos algúns alumnos estranxeiros. Doutro xeito, seguirase a producir o paradoxo de que en última instancia é o profesional encargado da toma de decisións quen ten a última palabra, e o seu posicionamento non sempre está desprovisto de connotacións ideolóxicas ou percepción de carácter máis ou menos subxectivo.

Esta falta dun currículo oficial do galego e do castelán para alumnado de procedencia estranxeira impide unha avaliación da aprendizaxe máis rigorosa e precisa. Algúns discursos do profesorado non deixan moito lugar para os matices: o alumnado sabe ou non sabe/non fala. Do mesmo xeito tampouco favorece no proceso a escasa formación didáctica no ensino de linguas que ten o profesorado encargado nin a metodoloxía pouco comunicativa e funcional que adoitamos empregar e que obvia aspectos moi importantes como son as diferentes fases que existen na aprendizaxe dunha lingua adicional, os erros como parte importante e necesaria do proceso e incluso o silencio como unha etapa máis na adquisición doutro idioma (Méndez Guerrero, 2014).

Finalmente, é importante destacar a importancia do coñecemento das características da lingua do alumnado para poder recoñecer as interferencias na aprendizaxe do galego e do castelán no caso de Galicia. O alumnado caboverdiano do IES Mariña procede maioritariamente da illa caboverdiana de Santiago, que pertence á variedade diatópica de Sotavento. Ao igual que nas illas de Maio, Fogo e Brava o *badiu* ten máis influencia de linguas africanas que as variedades das illas de Barlovento, que foron colonizadas máis tarde (Lopes Filho, 2003). Aínda que non podemos aquí deternos nunha análise profunda da lingua caboverdiana, gustaríame recalcar a importancia que ten que o profesorado coñeza aquelas características xerais do idioma do alumnado inmigrante que axuden ao proceso de ensino aprendizaxe. Desta maneira saber das posibles interferencias do crioulo pode axudarnos a planificar actividades, así como obter información dos diversos estadios da adquisición da lingua. Entre as influencias morfosintácticas máis habituais, por citar algún exemplo, detectadas nas producións do meu alumnado ao longo destes anos, destacan as seguintes (Santos Rego et al., 2010):

- Ausencia do artigo nas producións dos alumnos. Lembremos que o crioulo non posúe este tipo de palabra: Ex.: Es lápiz, (...) jugar fútbol en playa (...)



- Tendencia a non realizar a concordancia entre o substantivo e o adxectivo, debido principalmente a que na lingua caboverdiana a marca de plural non é redundante e só se marca cun determinante ou coa primeira palabra da cadea: Ex.: dos par de zapato, omis negru (dous pares de zapatos, homes negros).
- Ausencia e erros de concordancia verbal xa que o verbo na lingua caboverdiana non posúe flexión de persoa e as desinencias verbais son pouco habituais sendo substituídas por partículas aillantes: Ex.: El vistes de blanca. (El viste de branco).

## A INTERCULTURALIDADE NOS LIBROS DE TEXTO E A ATENCIÓN AO ALUMNADO INMIGRANTE

Os libros de texto teñen un papel moi importante na transmisión do currículo escolar xa que unha grande maioría do profesorado recorre a estes materiais, como destaca Torres Santomé (2019, p. 24):

No podemos ignorar el privilegio informativo de los libros de texto, teniendo prácticamente la exclusiva en el poder decir, hablando desde una posición de autoridad tan importante en la que, incluso la autoría de la información pasa a ser algo completamente secundario.

Hai que destacar que en España o emprego do libro de texto como material didáctico é maioritario, sendo utilizado por máis dun 80% do profesorado, e cun apoio das familias que cren nun máis dun 70% que é imprescindible para a formación, incluso máis que Internet (Braga Blanco & Belver Domínguez, 2015). Deste xeito, a visión da sociedade que se plasma nos libros de texto é decisiva na conformación da realidade que se transmite no ensino. Así, podíamos pensar que neles se están reflectindo as transformacións e cambios que experimenta a sociedade española e galega. Sen embargo, analizando algúns dos últimos libros de texto impulsados pola Consellería de Educación como os da editorial Netex eLearning, facilitados dentro do proxecto de educación dixital chamado EDIXGAL para o primeiro ciclo da ESO, podemos ver como o tratamento da diversidade e da interculturalidade seguen sendo unha tarefa pendente. Netex, unha empresa galega especializada en tecnoloxías dixitais, que cotiza no Mercado Alternativo Bursátil dende 2017, concreta na súa páxina web<sup>6</sup> os seus obxectivos na sección editorial para educación:

En el sector editorial, nos posicionamos como un *partner* tecnológico clave para editores, gobiernos e instituciones educativas con una solución integral multidispositivo de digitalización, distribución de contenidos y aprendizaje. Netex desarrolla soluciones de última generación para las aulas digitales, enfocando su innovación en cinco capas tecnológicas, que transforman el contenido de publicación estática en herramienta educativa a través de diferentes soluciones, para crear una nueva forma de aprendizaje, la tecnología smartED.

Este discurso tecnolóxico, aparentemente aséptico, da editorial, como un mero soporte innovador que favorece a creación individual, obvia totalmente o papel que teñen os individuos aos aos que van dirixidos os contidos e a faceta de socialización que debe ter a escola e o sistema educativo. Se analizamos o libro de Netex Classroom da materia de Lingua Española de primeiro da ESO, podemos ver como nos textos e nos discursos dos autores se transmite a idea dun mundo e dunha sociedade moi homoxéneos, onde predomina a presenza do ámbito urbano poboado por europeos, brancos de clase media alta, sans, guapos e delgados. Este eurocentrismo urbano é un espazo de consumo, incluso con publicidade de marcas moi coñecidas, que mostra ás persoas con pulsións de compra. Esta sobrerrepresentación interesada favorece a construción de individuos neoliberais e obvia a realidade social do país.

A forma máis habitual de ocultamento da pluralidade é a do silenciamento doutras culturas. O saber é do mundo occidental branco e os exemplos doutras alteridades son practicamente nulos. Apenas encontramos unha mención no libro de texto de lingua española dunha aportación dunha persoa racializada. Porén, o tratamento que se fai da figura de Rosa Parks, a única referencia que hai no libro a unha persoa negra, é claramente nesgado. Para ilustrar

<sup>6</sup> <https://www.netexlearning.com/partners/> Last accessed 6 November 2021.

o texto sobre a activista escóllese unha imaxe caricaturizada un tanto denigrante e que tampouco se xustifica nun libro con tantas fotos reais de seres anónimos. Finalmente, o texto do periodista Javier del Pino rebaixa o traballo de Rosa Parks, obvia o seu traballo nos censos electorais e as súa militancia no NAACP (Asociación para o Progreso da Xente de Cor) e non representa a loita real que se produciu polos dereitos civís das persoas negras:

A sus 42 años había emprendido una cruzada contra el racismo más simbólica que ambiciosa: cuando entraba en un edificio con ascensores separados para blancos o para negros, se negaba a tomar el que le correspondía por su color de piel. Consciente de que no sería admitida en el ascensor de los blancos, prefería subir por la escalera en lugar de tomar el ascensor para negros; pensaba que si lo hacía reforzaba la segregación. (Del Pino, 1999)

A actividade finaliza con outra imaxe na que aparece o expresidente de EE UU, Barack Obama, nunha foto que reproduce o episodio de rebelión de Rosa Parks no autobús en Alabama. É unha imaxe dunha inquietante soidade que oculta novamente as grandes loitas colectivas pola reivindicación dos dereitos sociais. A elección dunha imaxe alternativa como a de Rosa Parks recibindo a medalla do Congreso dos EEUU en 1999 pola súa loita polos dereitos civís ou unha fotografía das marchas de Selma a Montgomery contribuirían en maior medida ao seu recoñecemento histórico e cultural.

As culturas non-maoritarias que aparecen neste libro de texto sofren o que Torres Santomé (2019) denomina o tratamento Benetton, empregándose imaxes doutros pobos de forma decorativa: Imaxes de nenos pobres africanos cunha mirada triste perdida que convida á compaixón ou zonas rurais asiáticas idealizadas nas que traballan as mulleres contrapóñense, de forma descontextualizada, a imaxes de rapazada branca e occidental que se amosa lendo e xogando nun mundo urbano, limpo e ordenado. Nos primeiros reflíctese á pasividade, son seres estáticos e inmóbiles, mentres que os últimos actúan e móstranse dinámicos social e profesionalmente. Este tratamento doutras culturas, especialmente africanas, provoca que o alumnado inmigrante caboverdiano non se sinta representado e que incluso experimente vergoña pola imaxe que se dá en xeral do continente. Tal é como afirma Torres Santomé (2011, pp. 255-256):

Cualquier estudiante europeo que sólo accediera a informaciones sobre países africanos mediante los libros de texto nunca podría imaginarse que en esos países hay casas semejantes a la suya, carreteras asfaltadas y autopistas, rascacielos, centros comerciales, coches de las mismas marcas [...] que entre sus habitantes hay muchos que comparten con él las mismas aficiones culturales, musicales y artísticas y que disfrutan con idénticas películas.

Desgraciadamente este tratamento da diversidade cultural dunha maneira superficial e nesgada non só é propia dos libros de texto, senón que tamén está moi estendido entre o profesorado e a comunidade educativa e constitúe un dos retos máis determinantes da práctica educativa. Como manifesta Sánchez-Bello (2018, p. 37), a escola é un lugar privilexiado para o coñecemento mutuo e o diálogo construtivo:

Es innegable que la escuela no puede enseñar todo lo que la complejidad del mundo actual exigiría, pero sí es necesario poner los pilares para que el alumnado sea capaz de hacer interpretaciones más críticas y exactas acerca de la realidad social en toda su complejidad.

A mesma autora reflexiona sobre a necesidade da creación dun currículo compartido, unha noción moi ligada ao concepto de recoñecemento de Fraser (2006, p. 40) para quen a aprendizaxe non pode definirse dende una única perspectiva senón dende a diversidade e a inclusión de culturas non hexemónicas.

## ALGUNHAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE RECOÑECIMENTO NO IES MARIÑA

Despois de máis de dúas décadas de diferentes actuacións levadas a cabo no IES Mariña, poderíamos destacar dúas que representan diversos estadios na atención realizada ao alumnado caboverdiano.





