

## “LA DIALÉCTICA DE LA INCLUSIÓN VERSUS EXCLUSIÓN DE L@S INMIGRANTES: RETÓRICA Y REALIDAD”

**AUTORA:** Luzia Fernández González. Antropóloga

Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro. Pólo de Miranda do Douro. Portugal

### 1. INTRODUCCIÓN

El discurso dominante en Galicia sobre la temática de la inmigración utiliza recurrentemente un ejemplo como **modelo de integración**: el de la comunidad de origen caboverdiano de la costa lucense (zona conocida como A Mariña), que constituye la más antigua de las asentadas en nuestra comunidad, que reside en la actualidad fundamentalmente en la localidad de Burela.

Este discurso se basa en un concepto de integración estático, ligado al modelo asimilacionista; presupone que una vez que las personas inmigrantes tienen una cierta cobertura para vivir, y hacen algunas de las mismas cosas que el colectivo autóctono, ya se puede afirmar la existencia de integración. El poder político argumenta esta “integración” partiendo de una idea simple, basada en la inexistencia de manifestaciones racistas en su vertiente más radical: la violencia física contra el grupo diferente; la apariencia de normalidad. El hecho de afirmar la integración de la comunidad tiene la función de justificar y sustentar el mito de normalidad que el poder siempre alimenta para mantenerse, para lo cual este ejemplo se difunde recurrentemente en los medios de comunicación social.

Esta idea de “integración perfecta” tiene una consecuencia directa a la hora de plantear intervenciones desde la administración, puesto que, como la integración se produce espontáneamente, no es necesario destinar recursos públicos para mejorar una situación inexistente. Esta idea retórica de integración, este discurso que afirma la inclusión casi natural, condujo a que durante 20 años ninguna entidad pública se ocupara de conocer la realidad de esta comunidad, presuponiéndose su buena situación<sup>1</sup>.

A través de esta aportación se pretende demostrar que esta “*integración perfecta*” que proclama el poder, y que utiliza como modelo para exhibir en los medios, no es más que una falacia utilizada para intentar enmascarar una realidad bien distinta, y de paso obtener una buena imagen.

Para rebatir esa idea se utilizará el conocimiento profundo de la realidad del colectivo<sup>2</sup>, que será abordada desde un concepto de integración holístico, dinámico, que atiende a la situación de las personas inmigrantes en tres ámbitos diferentes, en consonancia con la propuesta de Laparra (2003: 21-25).

1. El **mercado laboral**, y los modos de incorporación a él no sólo de las personas inmigrantes sino también de sus descendientes. El mundo del trabajo resulta fundamental en el estudio de cualquier comunidad inmigrante por motivos económicos, ya que constituye la razón fundamental de su presencia y eventual asentamiento.
2. Los **derechos de ciudadanía** y el acceso a los recursos sociales: la existencia o no de discriminaciones, sean estas legales o de hecho.
3. El **establecimiento de relaciones** con la comunidad autóctona y el mantenimiento o no de la **cultura de origen**, entendiendo la cultura como algo dinámico y fluido, no como algo estático e invariable, sino como un elemento con posibilidad de ser re-creado.

Para el análisis de este ámbito seguiré el modelo propuesto por J.W. Berry (1984), que propone la existencia de cuatro modelos-tipo posibles de convivencia entre grupos sociales con diferentes culturas. Estos modelos se obtienen del cruce de dos variables: por un lado, tiene en cuenta si se mantiene o no la cultura de origen, y por otro si se establecen o no relaciones interpersonales “positivas” (de amistad, amor, etc.), con la comunidad mayoritaria o autóctona. Cruzando ambas variables en su versión negativa y positiva, obtendremos las siguientes posibilidades:

- a. **Asimilación:** Este modelo aún cuenta con una gran influencia en nuestra sociedad, a pesar de que los discursos dominantes inciden cada vez más en cuestiones como la valoración positiva de las diferencias culturales. (Malgesini, Giménez, 2000:55). En él, el colectivo minoritario buscará el acercamiento a las personas de la cultura mayoritaria, y el establecimiento de relaciones, a costa de dejar a un lado su cultura e identidad de origen. Se trata de ser y hacer las mismas cosas que la sociedad receptora. La cultura minoritaria es absorbida por la dominante. Este modelo parte de la supuesta existencia de una sociedad homogénea anterior, e implica que son únicamente las personas culturalmente

diferentes, inmigrantes en este caso, las responsables de iniciar un cambio para ser aceptadas.

- b. **Separación:** Las personas de la minoría continúan practicando y recreando su cultura de origen, a costa de no tener relaciones con la sociedad receptora. Se trata de un modelo de gueto, que no tiene porqué ser estrictamente espacial, sino también relacional y mental. Esta separación puede ser tanto impuesta como elegida. En muchos casos este modelo coexiste perfectamente con el “multiculturalismo”, entendido en su vertiente de simple coexistencia de los sistemas culturales, siempre y cuando no se relacionen (ídem:295-297).
- c. **Marginación:** Las personas culturalmente diferentes no mantienen su identidad ni practican su cultura de origen, pero tampoco se relacionan con otros miembros del grupo mayoritario, ya que viven en situación de exclusión social.
- d. **Integración:** En este modelo, en el que confluyen las dos variables en positivo, se cultivan las relaciones entre los grupos receptor e inmigrante, así como las relaciones positivas (amistad, amor, vecindad...) bajo la premisa del respeto y la valoración positiva de las diferencias culturales por parte de ambos grupos. Este concepto de integración iría estrechamente unido a la práctica de la **interculturalidad**, que viene a suplir las carencias del modelo de coexistencia separada, estático, y a proponer la interacción de las distintas culturas (ídem:253-4). En este caso esas relaciones provocarían cambios en ambas partes de la sociedad, así como en sus sistemas culturales.

Por tanto, el concepto de integración que se propone supone el análisis de estos tres ámbitos (laboral, de los derechos, y cultural-relacional). Una persona no podrá estar plenamente integrada en una sociedad mientras sea discriminada en alguno de los dos primeros, o mientras tenga que renunciar bien a su cultura de origen y forma de estar en el mundo, bien a ampliar sus relaciones sociales más allá de su comunidad de iguales (modelos de asimilación y separación), o se vea fuera de ambas (marginación).

Este artículo se centrará específicamente en la realidad de una parte de la comunidad, la constituida por la llamada **segunda generación**, considerada como la

formada por el **grupo de descendientes** (fundamentalmente hijos e hijas, pero eventualmente herman@s, sobrin@s o ahijad@s menores) de las personas adultas que han venido desde Cabo Verde como inmigrantes económicos, con independencia de su lugar de nacimiento y/o nacionalidad. Para conocer el nivel de integración de este subgrupo dentro de la comunidad, analizaremos su situación con respecto al mercado de trabajo, a su ejercicio de ciudadanía y a la escuela.

## 2. LA COMUNIDAD CABOVERDIANA DE A MARIÑA

Los primeros trabajadores de origen caboverdiano llegaron a la costa mariñana en 1977, para trabajar en la construcción de la fábrica de Alúmina-Aluminio para el grupo estatal INESPAL, que supuso una fuerte demanda de mano de obra sin cualificar. Una vez finalizada, al serles negada la posibilidad de trabajar en su plantilla, ya que no estaba permitida la contratación de extranjeros en ésta, la mayor parte del colectivo, compuesto entonces por al menos una centena de personas, casi todos hombres, reemigró hacia otros destinos.

Los pocos que quedaban se fueron enrolando entonces, a lo largo de 1978 y 1979, en embarcaciones del Puerto de Burela, que presentaba una fuerte carencia de mano de obra, debido al cambio de sector de muchos marineros de la zona, que prefirieron un trabajo en Alúmina a la incertidumbre del mar. Los nuevos marineros inmigrantes funcionaron como **mano de obra de sustitución** de los trabajadores autóctonos, que pudieron elegir mejorar su situación laboral al cambiar de sector. A día de hoy, prácticamente el 100% de los hombres adultos continua en este sector, habiéndose especializado en la pesca de altura (pez espada y merluza), y estacionalmente, entre Junio y Septiembre, a la campaña de pesca del bonito (atún del norte). Su trabajo supone la ausencia continuada en períodos que oscilan entre un mínimo de 3 semanas y un máximo de 4 o 5 meses.

A partir de la incorporación al sector pesquero llegaron más personas, esta vez con una importante presencia de mujeres y niñ@s, escasa en la corriente anterior. La llegada de mujeres supuso el inicio de un nuevo patrón de asentamiento, en base a la estructura familiar nuclear. A partir de este momento ya podemos afirmar la existencia de una **comunidad**, que fue aumentando progresivamente con la llegada de nuevos brazos para la pesca, y con los consecuentes procesos de reagrupación familiar y establecimiento de nuevas familias.

Los lugares de origen en Cabo Verde se concentran en la Ilha de Santiago, la mayor y más poblada del archipiélago, cuyos habitantes se denominan **badíos**, presentando cierta especificidad identitaria y cultural dentro del archipiélago. En ella se inició la colonización del imperio portugués, a partir de 1460. Es la isla en que mejor se percibe la herencia africana que forma parte de la “caboverdianidad”, una identidad producto del mestizaje de gentes y culturas africanas y europeas en un territorio deshabitado hasta su descubrimiento por navegantes portugueses en torno a 1460.

Durante la segunda mitad de los años 80 fue especialmente significativa la llegada de familias procedentes de Portugal, en aquel momento principal vía de entrada para la emigración caboverdiana a Europa. Esta tendencia de crecimiento se mantuvo hasta el principio de la década de los 90. Entre 1993 y 1999 la comunidad menguó considerablemente, debido a la campaña de desguace de barcos de altura, que supuso la parada de la actividad pesquera para muchas embarcaciones durante el tiempo necesario para construir nuevos barcos de hierro. En estos pocos años, estimo habrán re-emigrado al menos otras 100 personas, en este caso ya no sólo hombres, sino familias enteras, quedando la comunidad muy mermada. (Fernández, 2004)

A partir de 1999 se inicia de nuevo un fuerte proceso de crecimiento, en consonancia con la tendencia en toda Galiza, que ha supuesto la llegada de nuevos marineros, que con el tiempo suelen traer a sus mujeres e hij@s.

Como resultado de todo ese proceso, en la actualidad la comunidad está compuesta por unas 220 personas, casi la mitad de ellas pertenecientes a la segunda generación, que ya ha dado lugar a una incipiente tercera, compuesta por cinco niñas y niños de corta edad.

Para comprender la realidad comunitaria, hay que tener en cuenta que la mayoría de sus miembros se ha ubicado dentro del modo de convivencia denominado como **separación**, que implica la existencia de escasas relaciones con el colectivo autóctono, que no suelen ir más allá de las puramente laborales. Este modo de convivencia supone asimismo la conservación y recreación de la cultura de origen. Como es habitual en las comunidades caboverdianas en la Diáspora, existe una fuerte **endoculturación** de los descendientes, y una recreación de la cultura. En nuestro caso, este proceso se realiza en el ámbito privado (doméstico o comunitario), y tiene consecuencias en la segunda generación, ya que la coloca entre dos sistemas culturales diferentes: el caboverdiano y el gallego.

### 3. ACERCAMIENTO SOCIO-DEMOGRÁFICO A LA SEGUNDA GENERACIÓN

El colectivo de 2ª generación estaba compuesto, a finales del 2002<sup>3</sup>, por 91 personas, con una pequeña tendencia a la masculinización, puesto que el componente masculino suponía el 57% del total. Actualmente es algo más numeroso, de acuerdo con la tendencia general al crecimiento de la comunidad.

El grupo de descendientes es sumamente heterogéneo: con respecto a su **edad**, ésta oscila entre los 0 y los 32 años. Las personas mayores de 16 años, edad legal para trabajar, suponían en ese momento el 53% del grupo de descendientes, cifra que ha aumentado desde entonces. Un 43% restante estaría en edad escolar.

Esa heterogeneidad existe también si nos fijamos en sus lugares y países de nacimiento, cuestión que va aparejada a que sus miembros sean de alguna de estas tres nacionalidades: caboverdiana, portuguesa y/o española, por lo que han sido denominados “afrolusogaleg@s”.(Fuente, 1996:193-204)

Por un lado, está el grupo proveniente de **Cabo Verde** en procesos de reagrupación familiar. Este grupo ha existido siempre, si bien en los últimos cinco años, con la renovación de la red migratoria, se ha acentuado su llegada. Junto a este grupo está el de quienes nacieron **Portugal**, La llegada desde nuestro país vecino fue especialmente relevante entre mediados de los años 80 y 90, representando un 36% del grupo de descendientes nacido en países extranjeros.

En el pasado la principal **ruta migratoria** de esta comunidad pasaba por Portugal, antigua metrópoli y país de asentamiento de decenas de miles de personas de origen caboverdiano. Actualmente el lugar de paso obligado para una entrada legal es Dakar, sede de la Embajada española para Senegal, Cabo Verde, Gambia, Guiné-Bissau y otros países de la zona, donde se pasa un tiempo indeterminado en espera del visado de entrada.

Prácticamente la mitad de la 2ª generación corresponde a lo que podemos denominar **emigración infantil**, que desde la renovación del flujo presenta una clara tendencia al alza. Por esta razón, el porcentaje que está aumentando año a año es el de niñas y niños que vienen desde Cabo Verde, a través de la nueva ruta, mientras que el de Portugal se ha estancado.

Por otro lado, está el grupo de quienes nacieron en alguna localidad de A Mariña y en ella han residido toda su vida (Burela, Foz, Cervo), o bien son naturales de algún otro lugar del estado (Bierzo, Alcañiz, Andorra-Teruel, Zaragoza, Vitoria-Gasteiz...). Este grupo representa aproximadamente la mitad del total.

#### **4. FORMAS DE INSERCIÓN EN EL MERCADO LABORAL**

Buena parte de la segunda generación, algo más de la mitad, ya alcanzó la edad de inserción en el mercado laboral, es decir, es mayor de 16 años, que supone el fin de la escolaridad obligatoria. Hasta ahora la norma general es que encuentren prácticamente las mismas oportunidades de empleo que sus madres, en el caso de las chicas, y que sus padres, en el de los chicos, por lo que lo más habitual es que ellos se conviertan en marineros de altura, y ellas en empleadas de hostelería y/o limpiezas.

Son pocas las personas jóvenes que a día de hoy han conseguido quebrar este determinismo: resulta al menos curioso constatar que los pocos chicos que consiguen un trabajo en tierra, fundamentalmente en el sector de la construcción, están relacionados con el mundo del fútbol, lo que amplía sus redes sociales y la posibilidad de conseguir un trabajo en otro sector, la construcción.

Por otro lado, un diminuto grupo de chicas, que son las que más lejos han llegado en sus estudios (Ciclos Medios de Formación Profesional, o antiguo FP2), han conseguido acceder a trabajos con mejores condiciones laborales y salariales.

#### **4.2. EL TRABAJO EN EL MAR**

En los años 90 comenzó la incorporación de jóvenes varones de 2ª generación al trabajo en el mar, ya que la mayoría de ellos sigue las mismas condiciones de inserción en el mercado laboral que sus padres. Esta entrada en el mercado laboral se suele realizar a los 16 años, edad mínima para poder trabajar legalmente. A finales del 2002 estaban inscritos en la Cofradía de Burela 79 marineros de origen caboverdiano, aportando los marineros de 2ª generación el 19% de esa mano de obra, con tendencia al alza. El 100% de los hombres adultos continuaba a trabajar en este único sector.

La **pesca de altura**, único nicho laboral de los hombres en edad de trabajar, es, según un estudio realizado por el Ministerio de Trabajo, un sector en el que los períodos de descanso no sobrepasan las 4 o 5 horas continuadas, siendo hoy el oficio

más peligroso en la UE (la posibilidad de que un marinero sufra un accidente mortal a lo largo de su vida es del 3%, elevándose al 50% en el caso de accidentes graves)<sup>4</sup>.

Estos jóvenes están ocupando un espacio que cada día emplea como marineros a más trabajadores inmigrantes, o bien a una minoría de jóvenes autóctonos sin cualificar. Por otro lado, jóvenes cualificados de la zona o bien relacionados con el propietario de la embarcación, suelen encontrarse al frente de los puestos de trabajo que gozan de mejores condiciones y mayores salarios.

La incorporación de estos jóvenes exactamente en las mismas condiciones que sus padres está ligada estrechamente al fracaso escolar, ya que se produce sin ninguna cualificación que les permita un trabajo mejor remunerado y algo menos duro, un ascenso laboral dentro de la tripulación de un barco de altura. Actualmente, una tripulación-tipo de una de estas embarcaciones estaría compuesta por: un patrón, primer maquinista, engrasador, contra maestre, marinero-cocinero y entre 6 y 8 marineros. Cada uno de estos profesionales cobra según el sistema de partes iguales (quiñón), que resultan de la siguiente operación: Se realiza la venta de pescado, de cuyo montante se restan los gastos (gas-oil, seguridad social, víveres, agua, aparejos, equipamientos, etc.). La cantidad restante se reparte entre el armador (propietario del barco) y la tripulación, normalmente el 40% para la empresa y el 60% restante para los trabajadores. Sobre esta cifra se calculan los quiñones, que son partes iguales que resultan de dividirla entre un número algo superior al de tripulantes, ya que algunos profesionales cobran más que otros, y todos sus quiñones salen de aquel 60%. El reparto final de estas partes es el siguiente: los marineros cobran un quiñón cada marea; los marineros-cocineros, uno y medio; el maquinista, dos; el patrón normalmente dos o más, etc. El cuadro de personal especializado, así como el reparto de sus quiñones, varía según la embarcación. No así el de los mariñeros rasos, que permanece invariable en una parte.

Esta organización del trabajo y sus rendimientos, tradicional, supone que, si los gastos son muy ajustados al montante de la venta, o incluso superiores (por escasez de capturas o por ventas a bajo precio), pueda darse la situación de que, tras uno o más meses de trabajo en el medio del mar, en unas durísimas condiciones, un marinero no tenga derecho a cobrar nada o casi nada, ya que se le deducirán los gastos globales y personales (tabaco, bebida...) del salario base mínimo.

Dentro de los distintos tipos de pesca que se realizan en el Porto de Burela, solo la pesca de arrastre, en la que se descansa los fines de semana, tiene un convenio, estando regulados los tiempos de descanso, vacaciones y salarios. Resulta clarificador



saber que ni un solo marinero inmigrante, con excepción de algún portugués, trabaja en este subsector.

Algunos de los jóvenes recién llegados con la renovación del flujo, cuya edad es semejante a la de los mayores de 2ª generación, han intentado cambiar su situación laboral. Para ello existen dos estrategias. La primera de ellas, más habitual, consiste en reemigrar, principalmente a Zaragoza, donde trabajarán en la construcción. La otra consiste en intentar embarcarse en la pesca de bajura, donde las condiciones mejoran notablemente: las relaciones con el resto de la tripulación, más pequeña, se vuelven más personales y cercanas; los tiempos de descanso son más periódicos, no sobrepasando una semana sin pisar tierra.

La llegada organizada de marineros peruanos y de otros puntos de América Latina, junto con la previsión de una llegada de marineros indonesios a corto plazo no hace más que evidenciar la gran demanda de mano de obra que existe en el puerto de Burela<sup>5</sup>.

### 4.3. LAS MUJERES Y LOS SERVICIOS

La ausencia de los hombres adultos durante la mayor parte del tiempo ha propiciado un **cambio de rol** en las mujeres de 1ª generación, que a diferencia de lo que sucede en otros lugares de asentamiento de comunidades caboverdianas, están al frente no sólo de las familias sino también de la comunidad. Este cambio ha sido transmitido en algunos casos al colectivo de hijas, que encuentran en sus madres un apoyo para romper el círculo vicioso “fracaso escolar-fracaso laboral”.

En el caso de las **mujeres adultas**, la actividad laboral se ubica fundamentalmente en el servicio doméstico, limpiezas y hostelería, trabajos sujetos a una gran precariedad, temporalidad y explotación, a menudo ejercidos de forma sumergida o clandestina. Estas mujeres son muy activas en el ámbito productivo, más allá del trabajo asalariado. Su actividad económica incluye un amplio abanico de actividades propiamente sumergidas, como la recogida de algas o la elaboración de trenzados por encargo.

Para la mayoría de las adultas caboverdianas, el sinfín de tareas que supone el trabajo doméstico y de cuidado de las familias, incluye una actividad productiva que casi todas ellas practican: la agricultura de subsistencia, que supone un gran ahorro en las economías domésticas. El trabajo en las huertas es realizado en terrenos arrendados o cedidos. Además de beneficiar económicamente al grupo familiar, sirve como base

para la reproducción de la cultura gastronómica badía, basada en la combinación maíz-habas, y de la costumbre del trabajo comunitario (djuntamon) de entreayuda. Esta actividad no es habitualmente seguida por sus hijas, que optan por alejarse del modelo de mujer tradicional.

Así como en el caso de los chicos la inserción laboral sigue prácticamente el mismo camino que la de sus padres, en el caso de las chicas se observa un pequeño cambio, ya comentado, en el sentido de aspirar a un futuro diferente y mejor. Es por ello que una minoría ha llegado algo más lejos en sus estudios, lo que posibilita mejores y más diversificadas posibilidades de empleo. Aún así, las oportunidades laborales para la mayoría de estas jóvenes se centran fundamentalmente en la hostelería, un sector denunciado repetidamente por sus irregulares condiciones laborales.

## 5. DERECHOS DE CIUDADANÍA

Con respecto a las estructuras jurídicas, existen y han existido diferentes discriminaciones legales o de facto hacia el colectivo, que han afectado sobre todo al colectivo femenino y a la segunda generación.

En el primer caso, las **mujeres adultas** inmigrantes son tratadas por las autoridades como un complemento de sus maridos, razón por la cual su permiso de residencia es dependiente del de residencia y trabajo de él. Este hecho impide a las mujeres participar plenamente del sistema legal de trabajo (por ejemplo, a la hora de inscribirse como demandante de empleo en los servicios públicos) y las condena a moverse dentro de la economía sumergida, en los sectores antes citados. Pero las consecuencias de este trato no se quedan en el mundo laboral, sino que entran de lleno en su vida personal: en el caso de una separación de la pareja, la mujer se encuentra en una situación de absoluta dependencia con respecto a su compañero para renovar su documento, lo que le puede forzar a aguantar situaciones que no desea al estar desprotegida legal y socialmente. Esta cuestión se agravaría en el caso de ser la mujer víctima de violencia de género.

En el caso de la **2ª generación**, se ha discriminado durante más de 20 años a todo el grupo nacido en territorio español, que se mantuvo en un “limbo” irregular en lo que se refiere a su nacionalidad. Esta situación, en la que más de la mitad de los descendientes eran realmente apátridas, se disfrazaba con la expedición por parte de la Policía Nacional de un permiso de residencia en el que constaba que la persona

portadora tenía nacionalidad caboverdiana, algo que no correspondía a la realidad, ya que, para tener esta última nacionalidad, un descendiente de caboverdianos nacido en otro país, tendría que solicitarla en el consulado o embajada correspondiente. Esta situación de apatridad real, disfrazada, tuvo como consecuencia la negación del acceso a los derechos derivados de la nacionalidad española: posibilidad de solicitar becas de estudio, de viajar a Cabo Verde y poder regresar sin problemas, de expedición de documentos como el Libro de Familia o el título de familia numerosa. Muchos de estos jóvenes pagaron durante años las tasas de un permiso de trabajo para extranjeros.

En suma, aunque que se haya recalcado tanto la integración de la comunidad, la mitad de sus descendientes sufrió en sus carnes una situación discriminatoria que les impedía gozar de derechos legales y recursos sociales, siendo verdaderos ciudadanos de segunda clase. Además, han sufrido como hij@s la explotación laboral y desprotección social de sus madres. La mayoría de estos problemas se solucionaron durante el Proxecto Bogavante.

## **6. IDENTIDAD CULTURAL Y RELACIONES INTERPERSONALES**

A pesar de la heterogeneidad que presenta el colectivo infantil y juvenil, antes comentada, hay una serie de elementos comunes que resultan de una gran importancia para comprender su situación, que se sitúan en este ámbito. Estos elementos están determinados por la recreación de un pequeño Cabo Verde en Burela, un espacio mental y relacional, que tiene sus límites, más o menos permeables, en la propia comunidad. La composición de los grupos domésticos, fundamentalmente familias nucleares (en contraposición de modelo badío de familia extensa), se define por las ausencia del padre, que pasa la mayor parte del año embarcado, lo que convierte al referente masculino en un personaje ausente, y desplaza a la madre un doble papel en la socialización de los descendientes, que la mayor parte del tiempo afronta en solitario. Son las mujeres las principales transmisoras de cultura badía en el seno del hogar y de la comunidad y sus actividades colectivas informales.

A diferencia de lo que sucede por ejemplo en Portugal, en el área metropolitana de Lisboa, donde la mayoría de la población caboverdiana y de otras ex-colonias se asienta en barrios marginales, carentes de todo tipo de infraestructuras y recursos, en Burela las familias caboverdianas se encuentran esparcidas por la localidad, si bien en los últimos años se está produciendo una tendencia a la concentración en torno a una

determinada zona. Algunos de los guetos de Lisboa reproducen física y relacionalmente un pequeño Cabo Verde. En Burela, donde la situación económica y social no es precaria, el gueto no es tan físico como mental, y se centra en la endoculturación de los descendientes, y en el estrecho mundo relacional, propio del modelo de separación definido por Berry. Su existencia tiene consecuencias en el colectivo de descendientes, independientemente de donde hayan nacido.

### 6.1. CABO VERDE EN BURELA: (SOBRE)VIVIR EN DOS MUNDOS

Las personas nacidas en A Mariña siempre han vivido **entre dos realidades culturales**: la de casa y de la comunidad, que se sitúa en el ámbito privado; frente a la de la calle, escuela, televisión, etc., española o gallega, ubicada en el ámbito público. Esta escisión cultural-espacial suele provocar conflictos identitarios, en los que el hecho de estar racialmente marcad@ (la población caboverdiana es mayoritariamente mestiza) añade otro elemento de diferenciación con respecto a la sociedad autóctona.

El criollo, **lengua** de Cabo Verde, constituye “*el soporte insustituible de la identidad cabo-verdiana*” (Sousa:172). Los hijos e hijas de los inmigrantes caboverdianos viven una situación lingüística **triglósica** (criollo-lengua materna, unida a la diglosia existente en entre gallego y castellano), en que las tres lenguas que se usan y conocen son diferentemente valoradas, ocupando la materna el último puesto en esa valoración subjetiva, siendo utilizada exclusivamente en el espacio privado<sup>6</sup>.

El proceso de enculturación se plasmará en el choque de los dos sistemas culturales, a los que seguirá la puesta en marcha por parte de cada niño o niña de alguna estrategia encaminada a integrar la **discontinuidad cultural** en la identidad personal. Una de las posibles estrategias, de opción por la cultura autóctona, dominante, se situaría preferentemente en el modelo de asimilación, implicando la pérdida de toda la riqueza que podría suponer la cultura materna. Otra estrategia posible, asociada en nuestro caso a un modelo de separación, se basaría en la coexistencia de ambas identidades culturales, pero sin ámbitos de conexión entre ellas, estando delimitado su espacio de expresión, plasmándose en una especie de doble identidad. Por último, una estrategia de coexistencia, pero con interrelación positiva entre las dos culturas, abriría el camino a la construcción de una identidad integradora de las dos partes, algo difícil de conseguir sin apoyo y ante una realidad que empuja a optar por una de las dos primeras vías. Cualquiera de las dos supone una pérdida, bien de la cultura familiar de origen, bien de la cultura dominante de la sociedad en la que vive.

## 6.2. DE CABO VERDE A BURELA: EL ENCUENTRO DE DOS MUNDOS

En el caso de los **niños y niñas inmigrantes**, lo más habitual es que pasen por varias experiencias dolorosas antes de establecerse en A Mariña, que son producto del proceso migratorio familiar. Una situación-tipo se desarrollaría de la siguiente forma, sujeta a variaciones: En primer lugar, con la partida y separación del padre, se da una ruptura en la unidad familiar. Posteriormente, una nueva ruptura, la más difícil, se produce en el momento que se consuma la separación de la madre, y eventualmente de algun@ de sus herman@s. Después de un tiempo, se producirá el reencuentro con ella en Cabo Verde, para ir a residir en Dakar durante un período indeterminado, que puede llegar a durar varios meses, hasta la posterior llegada a Burela. Aunque en ese momento exista el colchón afectivo de la comunidad, que proporciona un espacio de seguridad, hay pasos, como la inserción escolar, que suponen la entrada en un nuevo mundo en solitario. Las niñas y niños en este tipo de situaciones realizan un **duelo**, paso necesario en la construcción de una nueva identidad desde la que “ser” en este nuevo mundo. Una estrategia que puede servir como ejemplo para entender esta reconstrucción de la identidad es la realizada frecuentemente por los niños y niñas recién llegados aquí, consistente en un **cambio de identidad** a través de su nombre, que resulta en una escisión en dos identidades, semejante a la que realizan quienes nacieron aquí, y por tanto no son inmigrantes:

En Cabo Verde es habitual el uso de dos nombres: el del “*registro*” y el “*nominho*” de casa. El primero se utiliza en contadas ocasiones, relacionadas con el mundo más formal e institucional, pues es el nombre que figura en la partida de nacimiento, mientras que el segundo, mucho más habitual, es usado en ámbitos menos formales y más afectivos (casa, calle, escuela en Cabo Verde...). Se ha constatado un cambio de identidad en bastantes casos en que l@s escolares optan por adoptar el nombre formal una vez que se incorporan a la escuela aquí, dejando el *nominho* para uso dentro de la comunidad, negándose explícitamente a utilizarlo fuera de la misma, especialmente en la escuela, pero también en otros espacios no comunitarios.

Resumiendo, la mayor parte de la segunda generación, independientemente de sus lugares de nacimiento, presenta dificultades en el proceso de construcción de su identidad personal. Este hecho, relacionado con la socialización en dos sistemas culturales, dentro del modelo dominante de separación, que valora más la cultura autóctona, evidencia la necesidad de que se abran canales que permitan a estos niños y

niñas jugar a intercomunicar e interaccionar los dos mundos en que viven, que puedan construir una identidad sólida que englobe en positivo los dos sistemas culturales en juego.

### **7.3. RELACIONES INTERPERSONALES**

Dentro de este colectivo de *hij@s*, casi nadie lo es de parejas mixtas, existiendo casos excepcionales. Este es un claro indicador de la ausencia de relaciones interpersonales “normalizadas” entre el colectivo autóctono e inmigrante después de 27 años de contacto. Si nos referimos a la descendencia de la 2ª generación, tampoco encontramos casos de mestizaje: la 3ª está compuesta por *hij@s* de parejas cuyos miembros son exclusivamente de origen caboverdiano.

El grupo de jóvenes, en sus relaciones de amistad, incluso amorosas, sigue mayoritariamente un patrón endogámico, más acentuado en el caso de los varones. Las relaciones con “blanc@s” son realmente escasas y se dan sobre todo en el caso de las chicas nacidas aquí y de los chicos futbolistas.

En este caso, la comunidad puede funcionar como un agente inhibitor de la mezcla a nivel relacional, sobre todo en el caso de los recién llegados: a la vertiente positiva que supone el apoyo recibido en el proceso migratorio, se contrapone una negativa, definida por la estrechez de relaciones, que se limitan al gueto comunitario.

## **8. LA ESCUELA: CUANDO INSERCIÓN NO IMPLICA INTEGRACIÓN**

### **8.1. HISTORIAL ESCOLAR DEL COLECTIVO**

La presencia de los hijos e hijas de los caboverdianos en la escuela se remonta al año lectivo 80/81. Desde entonces han pasado por los centros escolares de la zona hasta el curso la actualidad como mínimo 120 escolares<sup>7</sup>. Hasta hoy se cuentan con los dedos de una mano, y sobran, quienes finalizaron con éxito la secundaria (antiguo Bachillerato, actuales ESO y Bachillerato), dándose la primera y única entrada en la Universidad en el curso 2003/04.

En los primeros años 80 no estaba contemplada la atención a la diversidad, por lo que el alumnado inmigrante era frecuentemente derivado a “educación especial”, un aula separada, a la que iban a dar niños y niñas con todo tipo de deficiencias y/o discapacidades. En este caso la política educativa identificaba al alumnado culturalmente diferente con deficiente, con las consecuencias que este trato pudo tener

para los y las escolares afectad@s. Durante estos años, un gran porcentaje de estos alumnos sufrió una movilidad que iba en paralelo con el movimiento migratorio de sus familias, con la consecuente desorientación y cambio de centros entre distintos países (Portugal, España, Holanda...), o zonas culturalmente diferentes dentro de un mismo país (Galiza, Bierzo, Zaragoza).

Con la entrada de la LOGSE y el principio de “atención a la diversidad” se produjeron algunos cambios, aunque no lo suficientemente fuertes como para producir una mejora significativa en el currículum escolar de este alumnado, a la luz de los datos recogidos. Hay que señalar que la buena disposición e interés de una pequeña parte de profesionales de la educación chocaba repetidamente contra la estrechez de miras de la institución.

Una estimación de la distribución actual de alumnado perteneciente a la segunda generación de la comunidad caboverdiana, para este curso escolar 2004/05, nos da un mínimo de 34 escolares en Educación Infantil (incluido 0 a 3 años) y Primaria, repartidos entre varios centros públicos y uno concertado radicados en los Concellos de Burela, Foz y Cervo. En el caso de la ESO serían al menos 17 estudiantes. Esta cifra desciende bruscamente en el momento en que la educación deja de ser obligatoria: en Bachillerato encontramos únicamente una estudiante, al igual que en la Universidad, casos que vienen a constituir excepciones que confirman la regla.

Si atendemos a los datos referentes a sus trayectorias escolares, una primera visual nos da cuenta de altos índices de **repetición** de curso (especialmente en 2º y 5º de Primaria), que denotan la existencia de algún problema de fondo. En sus trayectorias curriculares se aprecia asimismo un **bajo rendimiento** general y muchos casos de **abandono** al final de la escolaridad obligatoria, con un Certificado de Escolaridad, sin haber obtenido el Graduado Escolar, fundamentalmente durante los últimos 80 e inicio de los 90. La reciente ampliación de la obligatoriedad hasta los 16 años ha propiciado una mayor permanencia y visibilidad que anteriormente. Actualmente quienes fracasan en la ESO son derivad@s a los Cursos de Garantía Social, o a Educación de personas Adultas, que suelen funcionar como un trámite que hay que cumplir hasta el fin de la obligatoriedad, que supone la inclusión en el mercado laboral.

En base a todos estos datos, podemos afirmar la fuerte incidencia del **fracaso escolar** en el colectivo, que estará estrechamente relacionado con la reproducción posterior de las mismas condiciones laborales en las que se encuentran sus progenitores. En definitiva, la inserción en el mundo escolar no ha significado hasta ahora, en sí

misma, la integración del colectivo, por lo que resulta evidente la necesidad de ir más allá del modelo actual, que se limita a unas pequeñas medidas de flexibilización de la edad y a la creación de grupos de adquisición del lenguaje<sup>8</sup>. En muchos casos, la precariedad de personal y medios de la escuela en general, como resultado del escaso presupuesto destinado en los últimos años, influye sobremanera en la falta de una atención adecuada a cualquier persona o colectivo “diferente”.

Pienso que este grupo debería ser considerado en sentido amplio, ya que la mayor parte de las situaciones relacionadas con la identidad cultural antes citadas, son vividas no sólo por quienes llegaron a través de la inmigración, sino también por quienes llevan aquí desde su nacimiento. Esta cifra contrasta con los números oficiales, que únicamente tienen en cuenta al alumnado de nacionalidad caboverdiana, con lo que su importancia cuantitativa se rebaja considerablemente, y con ella la evidencia de la necesidad de una intervención que mejore la situación. Hasta el momento, la precaria situación educativa del colectivo de origen caboverdiano no parece haber preocupado mucho a los responsables políticos en el área de educación, dados los escasos recursos destinados a mejorar su situación después de tantos años. El discurso dominante, en este caso con respecto a la escolarización de las segundas generaciones de todo tipo de colectivos inmigrantes en Galiza, se basa en que, dado que las cifras de estos escolares (que en muchos casos no son reales, debido a su determinación a través de la nacionalidad) son relativamente bajas, de nuevo no hay ningún problema que resolver, puesto que son “integrados” con completa normalidad.

## **8.2. DIFICULTADES PRESENTES EN EL PROCESO DE ESCOLARIZACIÓN**

El **mundo escolar** puede ser utilizado como indicador de la realidad social del colectivo, y de sus dificultades para romper el círculo que estamos describiendo. Asimismo nos puede dar cuenta del trato recibido en una institución que cumple un papel fundamental como **agente de integración** a través de la socialización de **todas** las niñas y niños de nuestra sociedad. La escuela se ha intentado adaptar a la nueva realidad social producida por la llegada de personas inmigrantes, lo que muchas veces ha contribuido a esencializar la diferencia de los escolares de grupos como el nuestro, debido al modelo seguido una vez que supuestamente se ha desechado el modelo asimilador: *“Surgida dentro del discurso ilustrado universalista, la escuela ha procurado incorporar en las últimas décadas el concepto de multiculturalidad, a través*



*de una versión simplificada del relativismo cultural antropológico*". (Juliano, 2003:196)

En muchos casos lo que se consigue con este tipo de planteamientos es empujar a estos escolares hacia una identidad presupuesta, estática, no elegida por ellos, sino atribuida desde la institución: *"...otra barrera a la igualdad de oportunidades educativas es el niño o niña tratada como diferente...Se trata de la diferencia impuesta, asumida por estos niños como discriminación, no emergiendo de una construcción, sino siendo imputada"*. (Ferreira, 2002)

En este punto conviene incidir en la necesidad de formación específica para el profesorado, que no suele haber sido preparado para esta realidad pluricultural, lo que lleva a que, en muchos casos, por muy buena intención que tengan, carezcan de herramientas para tratar correctamente a estos escolares: *"Los alumnos de las minorías, a la luz del cuadro diferente de referencia étnico-cultural de los profesores, son conceptualizados como el "Otro", o sea, como el extraño, el que no participa del mismo cuadro de referencia... Es, en muchos casos, la propia escuela la que legitima a los ojos de las niñas y niños una identidad social y cultural desvalorizada, contribuyendo a reforzar en ellos el sentimiento de que poseen un estatuto y una identidad social marginalizados "*. (Ferreira, 2002)

Un problema fundamental que se esconde bajo el fracaso escolar radica en la coexistencia de los dos mundos culturales antes mencionados, uno dominante y otro minoritario y desvalorizado, en los que estos niños y niñas viven inmersos, dos compartimentos estanco perfectamente cerrados y aislados, sin nada que los conecte.

*"...La existencia de dos sistemas de comunicación completamente diferentes, a los que los niños están sujetos...– el de la familia/comunidad y el de la escuela – puede dar origen a una discontinuidad cultural entre la comunidad pedagógica y la escuela, que tal vez explique las dificultades sentidas por algunos niños, que no serán más que <la confrontación entre órdenes de significado, relaciones sociales y valores diferentes> "* (Domingos et al, citado por Viegas, 1998:166).

Como evidenciaba la estrategia comentada del cambio de identidad-nombre, no existen en este momento puentes de intercomunicación entre estos dos sistemas culturales, presentándose un campo de intervención más que justificado para la **educación y mediación intercultural**, que actualmente no se practica. Sin embargo, el Proxecto Bogavante jugó un importante papel en este campo, por ejemplo a través de la

mediación realizada entre escuelas y familias, un campo privilegiado para cualquier actuación que pretenda intentar solucionar o poner freno a los problemas de fracaso escolar. Este tipo de intervención se cortó con la puesta en marcha del nuevo proyecto, de carácter más oficial, que no presta la atención adecuada a esta necesidad, puesto que considera que no existe.

Una consideración determinista de todas estas dificultades nos llevaría a ver el fracaso escolar de las minorías étnicas como algo casi natural, lo que constituiría un problema sin solución. A pesar de que la situación analizada es bastante negativa, existen modelos teóricos y prácticos suficientemente probados para abordar este tipo de realidades, fundamentalmente en el ámbito de la educación y mediación intercultural. Quizás lo más importante en este punto es la voluntad y compromiso de los responsables políticos de destinar los recursos suficientes para ello, cuestión que en el caso gallego brilla por su ausencia. Simplemente se emite repetitivamente el discurso de normalidad, muchas veces apelando a la gran capacidad de adaptación y aprendizaje de niñas y niños.

Una alternativa puede centrarse en aminorar las discontinuidades culturales, proporcionando a estos escolares herramientas que les permitan construir una identidad positiva, fluida, en la que puedan conjugar sus dos raíces culturales, dejando de considerar la identidad como algo estático y predeterminado. En palabras de Dolores Juliano: *“Es necesario reemplazar esta conceptualización (multiculturalismo) por las actuales elaboraciones de identidad –vistas como fluidas, variables e internamente contradictorias- para que la revisión del presunto “respeto a la diferencia” no la lleve a recaer en un universalismo etnocéntrico e indiferenciado”*. (Juliano:196)

## CONCLUSIONES

A pesar de que el discurso dominante afirma repetidamente la inexistencia de problemas derivados de la situación de coexistencia interétnica en Galiza, así como la perfecta integración del colectivo caboverdiano, que es puesto como ejemplo de una política de integración, el conocimiento profundo de la realidad de este colectivo, especialmente del grupo de descendientes, nos muestra una realidad bien distinta, llena de carencias que los poderes públicos se niegan a ver, y mucho menos a intentar solucionar.

El discurso y la práctica del poder, después de acabar con un modo de intervención que buscaba soluciones a todos estos problemas desde un concepto amplio de integración y desde la práctica intercultural, se centra en negar su existencia y opta por una actuación que podemos definir como un modelo híbrido de asimilacionismo-multiculturalismo estáticos, que desde mi punto de vista no se adecúa a la realidad ni se encamina a mejorarla.

Si el ejemplo modélico utilizado recurrentemente por el discurso dominante en Galiza queda en entredicho: ¿Cual será el efecto de las llamadas “políticas de integración”, si es que existen, para otros colectivos menos publicitados?. ¿En qué modelos se basan las políticas públicas? ¿Culturalismo? ¿Ciudadan@s sin derechos? ¿Exclusión en el acceso a los recursos sociales? ¿Pura mano de obra?.....

#### NOTAS

<sup>1</sup>: La primera intervención con este colectivo se denominó Proxecto Bogavante, y ue promovido y gestionado por la Rede Galega de Loita contra a Pobreza e a exclusión Social (REGAL). Se desarrolló entre julio de 1998 y febrero de 2000, teniendo como objetivo mejorar la integración de la comunidad. Supuso un proceso de investigación en torno a sus circunstancias, ya que eran completamente desconocidas por las administraciones, al mismo tiempo que se realizaba una intervención e tipo participativo (IAP), en base a tres líneas de actuación: formativa-laboral, de los derechos de ciudadanía y cultural. A partir de ese momento, el poder político municipal-autonómico, molesto con la existencia del Bogavante, debido a sus planteamientos y formas de actuación, especialmente a la ruptura del modelo idílico de la “integración perfecta”, se hizo con el trabajo de intervención. Esto supuso la supresión de las dos primeras líneas de actuación, dejando como única área de intervención la cultural, cayendo en concepto de integración que resulta del anterior concepto asimilacionista, unido a ciertas actuaciones de multiculturalismo “vacío” (culturalismo, floclorismo, esencialización de las diferencias...). Esto supuso que se haya dejado de responder a muchas de las necesidades existentes en los otros dos campos, fundamentales en nuestro concepto de integración.

<sup>2</sup>: Este conocimiento fue adquirido a través del trabajo de campo realizado entre julio de 1998 y julio de 2001, tiempo en el que trabajé como coordinadora de los proyectos mencionados. La relación con la comunidad perdura hasta hoy.

<sup>3</sup>: Fecha de finalización de un censo exhaustivo, al que hacen referencia las cifras expuestas en este artículo.

<sup>4</sup>: La Voz de Galicia, 22/09/03, pag.23.

<sup>5</sup>: La Voz de Galicia, edición de A Mariña, del 04/07/04.

<sup>6</sup>: Una excepción a este comportamiento lingüístico la podemos encontrar en el uso “defensivo” de la lengua materna en el espacio escolar, cuando estos escolares no quieren ser entendidos.

<sup>7</sup>: Expedientes escolares de prácticamente todo el alumnado de este colectivo en los centros educativos de Cervo, Foz y Burela, aun sin tratar exhaustivamente.

<sup>8</sup>: Ver Diario Oficial de Galicia (DOGA), de 27/12/02 y 30/01/03.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berry, J., Trimble, J., Olmedo, E. (1986): “Assessment of acculturation”, en W. L. Lonner & Berry (eds), *Field methods In Cross-Cultural Research* (vol. 8). Londres, Sage Publications.

Borja, O. (1998): “A Segunda Geração de Imigrantes Cabo-verdianos em Portugal: Processo de Inserção Social”, Praia, *CULTURA*, 2.

De Sousa Peixeira, L.M. (2003): *Da mestizagem à caboverdianidade. Registos de uma sociocultura*, Lisboa, Colibrí.

Juliano, D. (2003): “La escuela y las interacciones entre ellos y nosotros”, en Checa, F., Arjona, A., Checa, J.C. *La integración social de los inmigrados*, Barcelona, Icaria

Laparra, M. (ed.) (2003): *Extranjeros en el purgatorio. Integración de los inmigrantes en el espacio local*, Barcelona, Bellaterra.

Fernández González, L. (2003): “Caboverdianos en A Mariña: gestión de un proceso de integración desde la Antropología”. En *Actas do 9º Congrès d’Antropologia FAAEE “Cultura & Política”*. Simposio nº 9. Barcelona, editado en CD-Rom por el ICA (Institut Catalá d’Antropologia).

Fernández González, L. (2004): “Evolução da comunidade cabo-verdiana residente no Litoral Lugués”, en Verdugo Matés, R. & Lois González, R. (eds), *As migrações en Galiza e Portugal. Contributos desde as Ciências Sociais*, Santiago de Compostela, Edicións Candela.

Ferreira, L. Évora (2002): “Obstáculos ao sucesso educativo de crianças de origen cabo-verdiana”, in *Actas do Coloquio A comunicação entre culturas*, Portugal, ADECI/Grupo Sietar (CDRom). (Traducción de la autora)

Malgesini, G., y Giménez, C. (2000): *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*, Madrid, Los libros de la Catarata.

Viegas Tavares, M (1998): *O insucesso escolar e as minorías étnicas em Portugal*, Lisboa, Instituto Piaget. (Traducción de la autora)