

# **LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS COLECTIVOS DE INMIGRANTES EN CASTILLA-LA MANCHA, NUEVOS RETOS PARA ESCUELA**

Alberto González Casado, asesor de Interculturalidad en el CTROADI de Toledo

## **1.- El punto de partida: los inmigrados y sus hijos**

En poco tiempo el 10% de nuestra población estará formada por inmigrados. Cualquier acción educativa dirigida a ellos y a sus hijos, debe partir de un estudio de los contextos sociales y culturales de esta población, de sus relaciones y conflictos con la sociedad autóctona, de sus necesidades y expectativas. Tratamos aquí de analizar este entorno, para entender mejor sus necesidades educativas y reflexionar después sobre cómo responder a estas.

### **1.1.- Entre la pobreza y la defensa de su identidad**

Hay que ser precavidos con algunas consideraciones que parten de la idea de que la población autóctona considera enriquecedora la inmigración, o de que el racismo está poco extendido. Estos análisis no resisten confrontación alguna con la realidad y el momento, y resultan, más bien, visiones autocomplacientes de lo propio. Se hace necesario estudiar en profundidad el mundo de los inmigrantes, de sus diferencias y microcosmos (Bourdieu, 1993) en nuestra región: cuántos son, a qué tipos culturas o colectivos pertenecen, por qué han venido y en qué condiciones viven entre nosotros.

No sabemos con precisión cuántos son. Según el informe del 2005 de la Coordinadora de Asociaciones de Inmigrantes de Castilla-La Mancha más de 150.000 inmigrantes (el 8% de la población de la región) viven y trabajan en nuestra Comunidad. Unos 100.000 estaban censados el primero de enero de 2004, pero hay un contingente importante sin censar, especialmente temporeros, que recorren nuestra geografía en las cosechas de aceitunas, hortalizas, ajos o frutas<sup>1</sup>. La última regularización acogió a 20.000 personas en la región, otro número parecido de solicitudes fueron rechazadas, y otros tantos ni siquiera se atrevieron a presentarlas por no estar empadronados o no tener contratos. Un grupo importante aún, por tanto, sigue sin permisos de trabajo y residencia.

En conjunto tenemos ya un porcentaje semejante a la media nacional y significativo respecto a la población autóctona, por lo que a pesar de la discreción e invisibilidad, consideramos que el fenómeno inmigratorio con su riqueza y problemática está presente de lleno en Castilla-La Mancha.

---

<sup>1</sup> La inmensa mayoría de los temporeros de cosechas no tienen papeles y duermen en las afueras de los pueblos a la intemperie o bajo plásticos.

Tampoco conocemos muy bien los ritmos de llegada y lo que hay detrás de estos. La tendencia actual apunta a que serán muchos más en los próximos años. Según datos de la Dirección General de Ordenación de las Migraciones, la población inmigrante de Castilla-La Mancha se ha multiplicado por dos entre 1996 y 1.999, y se ha vuelto a duplicar entre 1.999 y 2.001. Esto supone crecimientos en algunos años del 50% (de 1996 a 1997 pasa de 6.670 a 9.347).

Sobre las razones de su huída, recurrimos al conocido análisis que relaciona estos movimientos migratorios con el empobrecimiento alarmante de los países del sur, con desequilibrios cada vez mayores con el norte, con un sistema de acumulación de riquezas del norte basado en el comercio desigual (o saqueo en palabras de Salvador Allende), en los cobros de una desmesurada e injusta deuda externa por agentes, que consideran a la población del Tercer Mundo como población sobrante (Hinkelammert, 1992).

En nuestra tierra y en este momento la llegada de inmigrados está en relación con el empeoramiento de las condiciones de vida en el norte de África en los últimos 20 años, el hundimiento de las economías latinoamericanas de la región andina, la profunda crisis de los países del este de Europa tras la caída del bloque soviético, y las expectativas de trabajo en nuestro país y en nuestra región con un importante desarrollo en las últimas décadas<sup>2</sup>.

Preguntarse qué piensan y cómo son los inmigrantes plantea una dificultad previa: su invisibilidad. Ellos no quieren dejarse ver y la sociedad autóctona prefiere mirar a otro lado. No sólo su identidad, sino su papel en nuestra sociedad, nuestra economía, en el trabajo, en el consumo es desconocido y algunas manifestaciones de esa realidad nos sorprenden constantemente.

Sus condiciones de vida y trabajo tienen como rasgos más significativos la pobreza y la exclusión social. El modelo económico neoliberal impone un sistema de acumulación y de trabajo, que permite altos niveles de explotación. En un mercado laboral desregularizado un número significativo de ellos carecen de documentación y sus salarios y derechos laborales son reducidos a mínimos. Los empleos reservados para los inmigrados son los que los trabajadores autóctonos no quieren; por el mismo puesto de trabajo reciben casi siempre menores sueldos, especialmente si no se tienen papeles. Este modelo que guarda alguna semejanza con el californiano de principios del siglo pasado, está generando bolsas de pobreza y marginación en nuestra región.

---

<sup>2</sup> Un desarrollo basado en buena parte en la aportación de la mano de obra estos. El incremento de los beneficios en todas las cosechas, así como en las actividades de construcción y hostelería, y en general de la riqueza en Castilla-La Mancha se debe a los menores costes salariales de la mano de obra inmigrada y en una parte significativa a su trabajo. También la Seguridad Social y nuestro sistema impositivo han mejorado sus recaudaciones con las aportaciones de los nuevos trabajadores documentados.

Los inmigrantes asentados aquí viven en los barrios más pobres, en las viviendas más deterioradas, carentes de aislamiento, calefacción, con humedades en las plantas bajas y riesgos para la salud, especialmente de los niños. Durante las cosechas viven en chabolas, bajo plásticos, en cobertizos o construcciones abandonadas, en la calle o en los coches.

El inmigrante tiene dificultades para recibir créditos de los bancos, no es aceptado como inquilino en muchas comunidades, no tiene el mismo acceso a las ayudas oficiales... También en la salud, la educación y el acceso a los servicios públicos sufre distintas formas de discriminación.

A la par, el marco legal establecido con las leyes de extranjería, establece una doble ciudadanía, recorta los derechos de expresión, reunión y asociación, dificulta la reagrupación familiar, les priva de espacios de intervención pública y organización. La discriminación se da especialmente en los trámites policiales y también en la calle donde el racismo está presente en las opiniones y conductas de muchos.

Hay una gran diversidad de colectivos con identidades, historias y culturas propias:

Los latinos son la tercera parte de los inmigrantes castellanomanchegos (32.832 censados el 1 de enero de 2004) y entre ellos los más numerosos son los ecuatorianos. Los colectivos latinos, mestizos, indios o negros, tienen una larga trayectoria histórica de sufrimiento, resistencia, de lucha por la tierra y la libertad y tradiciones emancipatorias. Los cambios culturales actuales están en relación con su integración en la sociedad de consumo y su resistencia frente a la dominación exterior del mercado y las economías dominantes. En este momento se enfrentan o huyen de los desastres producidos por las políticas de gobiernos neoliberales, el FMI, el Banco Mundial, el BID y otras que han terminado con los servicios públicos de salud y educación, privatizado el agua, la luz, los teléfonos y reducido los empleos y el poder adquisitivo de forma drástica. Sobrevivir es ahora prioritario, sin esperar mucho de los gobiernos propios o extraños, de la ayuda externa. Ponen todo su ingenio y toda su fuerza a trabajar para sobrevivir, al servicio de la vida.

Otra tercera parte de los inmigrados está formada por los colectivos provenientes de países del antiguo bloque socialista (31.807 censados el 1/1/2004) destacando por su importancia numérica los rumanos. Estos huyen del empobrecimiento masivo, del incremento del desempleo, de salarios mínimos. Las revueltas populares contra la burocracia, el centralismo y la corrupción siguen contribuyendo a la desaparición de lo que queda del viejo socialismo, anquilosado por dentro, engullido por un nuevo capitalismo sin rostro humano. Los restos de una cultura de la solidaridad han desaparecido, y las reacciones populares frente al sistema han tenido con frecuencia un carácter conservador, de admiración hacia el capitalismo (Serra, 2005).

Los cambios culturales actuales de estos países, en el camino de su integración en Europa, se producen en torno a asumir los valores del mercado, a la par que las privatizaciones y recetas fondomonetaristas arrasan con lo que quedaba de propiedades, servicios públicos y subsidios estatales. La pobreza, desconocida hasta ahora, degrada a las sociedades y a las personas, castiga más a las mujeres y a los niños.

El tercer grupo en importancia (16.752 censados 1/1/2004) son los marroquíes. Forman parte del Magreb, una región con un rico pasado cultural, y una reciente historia marcada por las secuelas del colonialismo. Los magrebíes, al igual que otros pueblos de religión musulmana, organizan buena parte de su vida en torno a la religión islámica. El transcurso de los días y meses están normadas por un universo religioso, que en los últimos decenios y en los momentos de llegada al primer mundo se reafirma como identidad frente a un medio difícil. La pobreza profunda, que ha hecho retroceder su nivel de vida en los últimos años, ha agravado algunos rasgos de las sociedades patriarcales, y ha obligado a cada familia a desprenderse de sus jóvenes que envían remesas con las que construyen sus viviendas y sobreviven sus familias en sus países de origen.

Comparten sólo algunos de estos rasgos culturales religiosos los pakistaníes concentrados en dos o tres puntos de nuestra región, quizás con la influencia colonial inglesa y una pobreza más dura en su país de origen.

Hay también en la región según el censo citado 2.310 africanos (Mali, Senegal, Burkina Faso) muchos de ellos refugiados políticos y con altos niveles de cualificación profesional, 948 chinos, que huyen también de drásticas transformaciones que han sumergido a las áreas rurales en una pobreza profunda, y 9.062 de otras nacionalidades.

Hay muchos submundos: algunos pocos consiguen poner sus negocios (locutorios, pequeñas empresas de construcción), comprar casas y terrenos, y otros elaboran respuestas de sobrevivencia no basadas en la solidaridad, sino que repiten los modelos vividos y se convierten en agentes de la explotación que ellos han sufrido. Cada inmigrante tiene además su pequeño mundo familiar e individual, su peculiar forma de lucha por sobrevivir.

## **1.2.- Los niños sufren con especial intensidad el drama de la inmigración y el desarraigo**

Los hijos de inmigrantes no salen de sus países de forma voluntaria. Son sus padres quienes se trasladan. No son, por tanto, propiamente inmigrantes. Además, muchos nacen en España y otros vienen tan pequeños que este se convierte en su único mundo de referencia.

Viven entre chicos españoles y adoptan buena parte de sus gustos y costumbres, y cuando vuelven a sus países no se les considera originarios de allí.

En este vivir entre dos mundos, la familia adquiere una especial importancia y es una referencia fundamental en la que reforzar su identidad. Buscan la aprobación de sus padres en todo lo que hacen, pero, además, quieren disfrutar como el resto de sus amigos (Aouari, 2005). Algunos adolescentes, con menos contacto con sus padres por el trabajo, y rechazados en los estudios o en la sociedad pueden buscar también sus referentes en grupos de chicos de su misma cultura o nacionalidad.

En torno a 20.000 hijos de inmigrantes se escolarizaron en el curso 2005-2006 en centros de nuestra región, según estimaciones de la Coordinadora de Asociaciones de Inmigrantes de CLM<sup>3</sup>. Es una cifra ya importante, y que va creciendo a un ritmo muy fuerte y lo seguirá haciendo tras la última regularización<sup>4</sup>.

Según los datos ofrecidos por el Consejero de Educación, José Valverde, relativos al curso 2002-2003 el colectivo con mayor número de hijos escolarizados eran los latinoamericanos (39,4%), seguían después los magrebíes (30%) y a continuación los de países del Este (20%), siendo los rumanos el país con mayor número de alumnos. La procedencia de estos escolares está en relación con el origen de sus padres y está en proceso de cambio.

En cuanto a la distribución de estos alumnos por provincias, según el informe del Consejo Escolar de CLM "Inmigración y Educación" correspondiente al curso 2002-2003 más de una tercera parte viven en la provincia de Toledo. Le siguen en importancia Guadalajara, Albacete y Ciudad Real con porcentajes cercanos al 20% y en por último Cuenca con el 10%.

Los hijos de inmigrados se llevan la peor parte en el drama familiar de la inmigración y sufren especialmente la discriminación en los países de llegada, en especial los que vienen de los países más pobres. La pobreza en el Tercer Mundo se feminiza y tiene el rostro de los niños.

Los niños son reagrupados por alguno de los padres una vez que tienen su primera renovación del permiso de residencia y trabajo. Muy pocos se atreven a traer a sus niños si no tienen papeles, aunque algunos lo hacen para no esperar más de dos años para ver a sus hijos.

---

<sup>3</sup> En los datos facilitados por la Ministra de educación en la inauguración del presente curso 2005-2006 se da la cifra de medio millón de alumnos (en torno al 6% de los 8,4 millones de alumnos), previendo la incorporación de 50.000 nuevos alumnos. Muy poco por debajo en el porcentaje de la media nacional estaría Castilla-La Mancha.

<sup>4</sup> Durante los últimos diez años el número de alumnos extranjeros en España se ha multiplicado por diez, al pasar de 53.213 alumnos en el curso 1994-95 a los cerca de 500.000 que estarán este año en las aulas.

Los hijos de familias pobres, sin papeles o con trabajos precarios sufren el estrés y los problemas familiares de manera aguda. En ocasiones se producen maltratos de palabra y obra, y se les presiona para que trabajen aún sin papeles. Las tensiones se reflejan en el interior de las familias, en el espacio privado castigando especialmente a los niños.

Pero es más grave la situación de los niños que vienen solos. Los más abandonados son los niños de la calle, que en nuestra región están o pasan por casas de acogida. Sufren una dura experiencia para llegar hasta aquí debajo de camiones, en patera o por otros medios. Después viven situaciones difíciles a pesar del apoyo que reciben. Entre ellos se dan los índices más alto de fracaso escolar y el abandono temprano de la escuela. Muchos acaban en diversos tipos de delincuencia y algunos en la prostitución. Pocos llegan a tener un empleo y una situación normalizada tras cumplir los 18 años.

Tras el acuerdo entre el gobierno español y marroquí para repatriar a los menores de ese país de diciembre de 2003, se ha presionado para que los niños vuelvan con sus familias cuando, en muchos casos, se encuentran en situación de pobreza extrema, o están sin papeles, ni recursos. Aunque se ha garantizado a muchos hasta ahora sus derechos, su atención en casas de acogida gestionadas por entidades privadas, tanto en nuestra comunidad autónoma como en otras se da un desinterés progresivo de la administración por ellos. Salen de las casas con escasa formación, abandonados a su propia suerte, sin tutores que se puedan seguir educándolos y apoyándolos.

## **2.- Necesidades**

### **2.1.- Las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en Castilla-La Mancha**

Pese a las certezas de algunos, se conocen poco sus necesidades y se hace preciso un debate amplio de toda la comunidad educativa, con la participación sobre todo, de niños y familias inmigrantes y de los maestros que trabajan con ellos. Aunque cada niño tiene su propia trayectoria escolar y familiar conviene conocer algunos condicionantes que tienen relación con el sistema situación social y escolar del que vienen.

En la II y IV Asambleas de Inmigrantes de Castilla-La Mancha, celebradas en Toledo y Villarrobledo los inmigrados expresaron algunas sugerencias sobre necesidades y problemas educativos más comunes que se pueden resumir así:

Están, por un lado, unas necesidades más visibles para la institución escolar derivadas de las diferencias lingüísticas y culturales, y de los requisitos y exigencias de nuestro sistema: un manejo básico de la lengua española, el dominio del lenguaje de instrucción que se emplea en la escuela,

conocimientos sobre nuestra sociedad y nuestra cultura, y unos niveles curriculares establecidos por edades.

Estas necesidades crecen dependiendo de la distancia cultural y las dificultades de los sistemas educativos y sociales de que vienen. Muchos niños magrebíes vienen de escuelas con menos recursos y, a veces, de situaciones de extrema pobreza suelen tener déficits de escolarización. Las distancias se agravan con muchos niños pakistaníes y, también, con chinos, pese a que estos últimos vienen de un buen sistema educativo.

Los niños rumanos tienen menos dificultades con la lengua y traen en buena parte un nivel académico bueno, pero los que vienen de zonas o familias más pobres pueden tener también atrasos. Algo que les ocurre a muchos latinoamericanos, procedentes del área andina en su mayoría, que no tienen problemas de dominio básico de la lengua pero que vienen de escuelas en malas condiciones.

Algunas necesidades educativas están relacionadas con las condiciones y el entorno familiar de pobreza. Muchos hijos de inmigrantes tienen menos acceso a los libros, a los ordenadores y peores condiciones para el estudio y la lectura en sus casas, más dificultades en el transporte y menos ayuda de los padres.

Las largas jornadas, los trabajos duros, los bajos salarios, la falta de papeles de los padres producen cansancio, estrés, desequilibrios y rupturas familiares se trasladan a los niños. Muchos niños sufren frecuentes descompensaciones afectivas, inseguridad, baja autoestima y algunos trastornos de conducta.

Otro bloque de necesidades está relacionado con el choque cultural, con la llegada a una escuela en la que desconocen todo, en un momento en que dejan atrás sus amigos y su mundo, y se encuentran aquí con el rechazo de algunos de sus compañeros, con el choque con el currículo, con la incompreensión de algunos educadores, con la exclusión. Muchos niños sufren el aislamiento, la sensación de estar abandonados, el desarraigo. Tienen en ocasiones actitudes de falta de confianza en sí mismos, de rechazo al sistema escolar y muchos abandonan la escuela.

La tendencia a la concentración en determinados centros agrava aún más los problemas descritos (Bargas, Sonseca, Fuensalida, Illescas, Mocejón, Toledo, Dos Barrios, Hellín, Villarrobledo, Tomelloso, Alcázar, Herencia...). Las modernas teorías sobre la pobreza sostienen que los habitantes de las zonas más deprimidas tienen menos acceso al empleo, menos acceso a la información y en general menos oportunidades que los de las zonas ricas.

## **2.2.- La educación de adultos inmigrados**

Las necesidades de estos colectivos son muchas. El desconocimiento del español limita la orientación en cualquier espacio de nuestra sociedad. Los inmigrantes con desconocimiento del idioma tienen más dificultades para sus trámites de papeles, de los que dependen los primeros años de vida entre nosotros, para gestionar cualquier solicitud a la administración, para comprar o disponer de servicios, para acceder a los derechos públicos y beneficios sociales, para hacer frente a situaciones de la vida cotidiana.

También pone límites estrechos a las posibilidades de obtener trabajo. Es un obstáculo fundamental para trabajar en la hostelería, en los servicios públicos y en general en cualquier puesto que no requiera más que fuerza.

Muchos inmigrados carecen de formación laboral y otros traen capacidades y formación diferentes a las nuestras. Por ello se hacen necesarios programas para la inserción en las labores del campo, los servicios, la construcción y otros. Otra necesidad relacionada con el trabajo y la vida en nuestro mundo es el carnet de conducir, imposible de obtener sin dominio del español.

Los colectivos de mujeres tienen necesidades específicas. Muchas mujeres magrebíes pasan largos años en nuestro país sin aprender español. No sirve el argumento de que no quieren integrarse, como no es defendible la existencia de una cultura de la pobreza. Todos queremos vivir mejor, y gran cantidad de mujeres magrebíes de cultura tradicional quieren ya integrarse en nuestro mercado de trabajo por las necesidades familiares.

Sus necesidades educativas se dan en un entorno de jornadas de trabajo intensivas, y otras circunstancias de pobreza que dificultan la asistencia a las escuelas por lo que se requiere flexibilizar el sistema, los horarios y los tiempos de enseñanza. Es preciso tomar también en consideración la identidad cultural de los colectivos a los que va dirigida la enseñanza y el hecho de que somos nosotros quien debemos abrir las puertas y compensar las desigualdades.

## **3.- Nuevos retos educativos para la escuela**

La escuela tiene ante sí una nueva tareas: responder a sus necesidades educativas y las de sus hijos, además de hacer comunidad a partir de una gran diversidad cultural. También puede reproducir la exclusión social. No hay vacuna contra ello -nos diría Benjamin- y la inercia social, los valores dominantes en el nuevo sistema dominado por las leyes del mercado, marcan una seria tendencia hacia ello. No caben tampoco demasiadas ilusiones respecto al poder transformador de la educación. A pesar de los avances y las mejoras educativas, las desigualdades crecen, el

sistema educativo se muestra incapaz de acoger y entender a los recién llegados, por causas externas al mismo (Carbonell, 1996)<sup>5</sup>.

En todo caso, cualquier posibilidad de cambiar esta corriente, pasa por la educación. Aunque, quizás, la escuela no cambie el mundo, sin ella es imposible o hacerlo, o al menos ponerse en camino para ello. Y de cualquier forma no hay proyecto de socialización democrática más poderoso que el de la educación pública (Lluch, 2005). Esta se presenta como el único medio para conseguir que la segunda generación de inmigrantes supere la marginación y exclusión en que viven sus padres.

### **3.1.- La inclusión, la compensación y la participación**

Nuestro actual sistema educativo tiene su base en la gran reforma de los 80 que establece un modelo inclusivo que apuesta por la compensación y medidas de discriminación positiva, y toma como referente las políticas educativas del laborismo inglés y el modelo de protección social sueco. Sólo ha sido enmendado en un corto periodo por la LOCE, con otro modelo educativo basado en medidas más segregadoras que comprensivas, más acorde con el sistema alemán. La LOE, en vigor, establece como principios básicos la inclusividad y la compensación.

A ello hay que sumar el esfuerzo de la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha, para agilizar y extender recursos, y organizar la compensación educativa<sup>6</sup>. Algo que, sin embargo, choca con el marco de la ley de extranjería, con un contexto socioeconómico duro, neoliberal, con algunas resistencias en la escuela y dificultades de la comunidad educativa para entender lo desconocido.

Queda mucho por recorrer en cuanto a inclusión en la escuela: el reconocimiento de las desventajas y necesidades de muchos de estos niños y las medidas de compensación funcionan con mucha lentitud; el que estos niños lleguen físicamente a la escuela y se matriculen no significa necesariamente que tengan abierto un espacio de convivencia; el currículo sigue siendo un elemento central de choque y de rechazo para los recién llegados.

Pero, un reto más en profundidad es el de la participación (Torres, 2005). Aunque está definida y organizada en nuestros centros educativos, está muy lejos de sustantivarse. Formalmente el sistema defiende la igualdad de derechos como corresponde a un sistema democrático, pero falta agilizar los cauces, crear espacios y medios para procesar las demandas y necesidades de los diversos colectivos, especialmente de los más pobres en este caso.

---

<sup>5</sup> Jaume Carbonell es director de *Cuadernos de Pedagogía*.

<sup>6</sup> Equipos de Apoyo Lingüísticos al Alumnado Inmigrante, Profesores de Servicios a la Comunidad, educadores sociales, refuerzos de tutorías, convenios con entidades sin ánimo de lucro y ayuntamientos, formación del profesorado por parte de los Centros de Profesores y Recursos...

Los inmigrantes traen culturas, experiencias y expectativas distintas a las nuestras. Los objetivos educativos para sus hijos deben ser establecidos conjuntamente con ellos, y para ello se necesita que a los padres de estos niños se les abran espacios de participación, que se escuche también a los niños en las demandas y necesidades. Además, a otro nivel, están las necesidades culturales, que como grupo tienen estos colectivos. Abrir puertas, compartir responsabilidades suele dar muy buenos resultados y no es costoso.

### **3.2.- La utopía intercultural**

Se presenta a menudo hoy la interculturalidad como un reto al alcance de la mano que puede solucionar todos los problemas y necesidades, como la solución a una cuestión difícil de resolver con la que podemos darnos por satisfechos. Pero la interculturalidad es un proyecto de largo alcance. Como punto de partida hay que situarse en una realidad, donde lo local es subsumido por un contexto cultural globalizado, al que le cuesta admitir la multiculturalidad, que muchos consideran poco deseable o con graves riesgos para su propia cultura; (Berger y Huntington, 2002; Sartori, 2001)

. Una de las características del mundo actual es la falta de diálogo entre las personas, entre las generaciones, con la naturaleza, entre norte y sur... (Botey, 1994).

Los desequilibrios entre pobreza y riqueza, los litigios comerciales, el peso excesivo de la deuda, las intervenciones políticas y militares de los países del norte, ocasionan desencuentros, y la percepción desde el sur de esa situación como injusta. Esas diferencias se trasladan a nuestras sociedades con el fenómeno migratorio que traslada colectivos del sur al norte, en momentos de dominio neoliberal en el que las leyes del mercado producen explotación, pobreza y restricciones de derechos.

Además, la historia y la experiencia de países con larga trayectoria en la recepción de inmigrantes, enseñan que los préstamos y la interacción entre culturas se hacen de forma lenta y a través de generaciones, a pesar de los procesos de uniformización cultural que conlleva la globalización a través de poderosos mecanismos de difusión de los productos culturales (Gimeno, 2002). La interculturalidad aparece, así, más como una meta lejana, como un camino difícil, aunque necesario para la convivencia en paz, o la lucha contra la marginación y la desigualdad.

#### **4.- Una propuesta pedagógica para hacer comunidad en medio de la diversidad cultural**

La elaboración de una propuesta de educación que se plantee la convivencia entre culturas y la lucha por la igualdad puede hacerse a partir de la experiencia reciente, pero también de nuestras propias raíces, de experiencias históricas de apertura y comunicación con otros pueblos.

En el momento actual de choque, de encuentro entre culturas, a veces muy alejadas, que nos toca vivir, conviene recordar la propuesta de un personaje muy cercano a nosotros, que fue una de las figuras más relevantes en la historia de Castilla-La Mancha: Bartolomé Carranza de Miranda, obispo de Toledo entre mayo de 1557 y agosto de 1559. No sólo fue la persona más importante entre los perseguidos en los procesos inquisitoriales de la segunda mitad del XVI que tuvieron como excusa acabar con el protestantismo en España<sup>7</sup>. Un aspecto menos conocido de su figura, fue su posición en el debate teológico moral acerca del choque de culturas y los derechos de los indígenas americanos.

Carranza elabora junto a Bartolomé de las Casas, Francisco de Vitoria, Vasco de Quiroga y otros maestros dominicos, una variante latina de la filosofía moral que está por encima del asimilacionismo de la Ilustración, basado en la idea de la superioridad moral de nuestra cultura sobre las demás; defiende la igualdad de derechos entre los seres humanos, considerando a los indios hijos de Dios y súbditos del emperador (doctrina que defiende Vitoria en las *Reelectio de Indiis*); y aboga, además, por entender y compartir los sufrimientos del otro, por solidarizarse, y sentir su explotación y opresión (Fernández Buey, 1996).

Una parte de nuestra historia y nuestra cultura está hecha de aproximación a los otros. Es la parte más crítica de la misma y de la que podemos sentirnos orgullosos, aunque no esté de moda en unos tiempos en que la solidaridad está mal vista desde el corazón ideológico del sistema, y el asimilacionismo ilustrado en boga.

Esa es la línea, también cercana a nosotros, de la educación popular, una corriente de experiencias, conocimientos y propuestas educativas arraigadas en Latinoamérica y el Tercer Mundo, relacionadas con experiencias de alfabetización, de capacitación campesina, en general con la educación de los pobres. Uno de sus referentes es Paulo Freire, y los movimientos de la pedagogía de la liberación. También en Europa tenemos experiencias de este tipo, como las de Lorenzo Milani entre los años 40 y 60 del siglo pasado.

---

<sup>7</sup> Como se sabe Carranza, de profunda religiosidad y ascetismo, de amplia cultura y erasmista, pasó siete años incomunicado en los calabozos de la Inquisición de Valladolid, hasta su traslado a Roma por presiones del Papa Gregorio XIII que lo exculpó poco antes de su muerte.

La pedagogía de la liberación y en general la educación popular parten del compromiso educativo con esas grandes mayorías de marginados que constituyen la base social del Tercer Mundo, con la mejora de las condiciones de vida, con la salida de la pobreza, con la identidad cultural de estos pueblos y con una cultura alternativa de solidaridad.

Se basa en la idea del aprendizaje cooperativo, de que los que saben un poco ayuden a los que no saben nada. Este compartir conocimientos implica como rasgo educativo la participación. La escuela popular enseña a participar en todas las tareas de la sociedad en el ámbito público o privado, y trata de superar la exclusión social, compaginando trabajo manual e intelectual, para evitar la marginación entre los que poseen la información y los que sólo trabajan con las manos.

En esa línea las respuestas pedagógicas a las necesidades antes planteadas giran en torno a un acercamiento a los de abajo, a acompañar en su desarraigo a los niños y sus familias. Esa es la dirección de los planes operativos de acogida, del seguimiento y tutorización intensiva de estos niños, para compensar choques psicológicos y retrasos; de las evaluaciones en lo que están trabajando y que sirvan para mejorar; del contacto directo con los padres para que entiendan qué están haciendo sus hijos, qué salidas tienen, para que les apoyen en sus estudios.

Las modernas teorías del aprendizaje dan una importancia clave a los filtros afectivos en el aprendizaje de la segunda lengua. Si el niño se siente comprendido, si siente el amor de la escuela, del maestro, avanza con mucha mayor rapidez.

En pedagogía como en otros campos del conocimiento no vale únicamente la reproducción de la técnica, especialmente en un contexto como el actual, en que esta se impone frente al conocimiento basado en la experiencia. La reducción de la experiencia humana a experiencia mecánica –señalaba Benjamin- es la barbarie. La evocación de la experiencia del sufrimiento del mundo es el único medio para la realización humana en la razón y la libertad (Benjamin,1991).

## Bibliografía

-AOUARI, Saliha 2005: "La asociación de hijos de inmigrantes SABABIA". Conferencia en el curso Haciéndonos cargo de la alteridad. Jornadas de estudios interculturales y migración. Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Humanidades. 7,8,9 de noviembre de 2005. Toledo.

-BENJAMIN, Walter, 1991: Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV. Taurus. Barcelona.

-BOTEY, Jaume. 1994: Crides per un mon diferent. Materials antropològics per a una ètica de la resistència i de la utopia. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra.

-BOURDIEU, Pierre y otros 1993: La misère du monde. Editions du Seuil. Paris.

-CARBONELL, Jaume 1996: La escuela entre la utopía y la realidad. Barcelona. Octaedro

-CONSEJO ESCOLAR DE CASTILLA-LA MANCHA, 2004: Inmigración y educación. La escolarización del alumnado inmigrante en Castilla-La Mancha. Edit. Consejo Escolar de Castilla-La Mancha. Toledo.

-FERNANDEZ BUEY, Francisco, 1996: La gran perturbación. Crítica. Barcelona.

-GIMENO SACRISTÁN, José 2002: Educar y convivir en la cultura global. Madrid. Morata.

-HINKELAMMERT, Franz J. 1992: "La crisis del socialismo y el tercer mundo". Revista Pasos. Departamento Ecuménico de Investigación (DEI). San José de Costa Rica.

-LLUCH X. 2005: "Diversidad cultural y escuela: ¿Es posible hoy un proyecto intercultural?". Pueblos. Nº 16.

-SERRA MASSANSALVADOR, Francesc: "Revolución en Ucrania: ¿cambios en el mapa estratégico global?". Revista Pueblos. Nº 16. Junio de 2005.

-SARTORI, G. 2001: La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros. Taurus. Madrid.

-TORRES SANTOMÉ, Jurjo: "Quince razones de la desmoralización del profesorado" en VV.AA.: Memoria de Papel. Asociación de Enseñantes con Gitanos. Valencia, 2005.