

Nº 31

REVISTA

ASOCIACIÓN DE
ENSEÑANTES CON GITANOS



Educación y pueblo gitano



ASOCIACIÓN DE
ENSEÑANTES
CON GITANOS



mirada

no es la mirada

de la conciencia

pero sin

mente inteligente

e. Tiene que ver

con el don de

mirar viendo al

sin prejuicio

Sumario

- ▶ EDITORIAL 4
- ▶ LA ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS ANTE LA LOMCE 8
- ▶ EL PUEBLO GITANO Y LA EDUCACIÓN. DOCUMENTO PARA DEBATE. SEXTO BORRADOR 12
Movimiento asociativo gitano
- ▶ EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y PUEBLO GITANO 22
Xavier Lluch Balaguer
- ▶ EDUCAR PARA LA ESCUELA O EDUCAR ¿PARA QUÉ VIDA? 36
Teresa San Román Espinosa
- ▶ EL ESTADO DE LA CUESTIÓN EN EL ESTUDIO DE LA SITUACIÓN ESCOLAR DEL ALUMNADO GITANO 42
José Eugenio Abajo Alcalde
- ▶ UN RECORRIDO CIRCULAR: INICIAMOS EL CAMINO DESDE LAS AULAS PUENTE Y HEMOS LLEGADO A LOS CENTROS SEGREGADOS 56
M^a Carmen Santos Asensi
- ▶ DIVERSIDAD CULTURAL Y COMPETENCIA INTERCULTURAL, UNA REFLEXIÓN DESDE LAS IMÁGENES MUTUAS ENTRE EL ALUMNADO GITANO Y NO GITANO 70
Jesús Salinas Catalá
- ▶ MI PASO POR LA ESCUELA 86
Rafael Fernández
- ▶ POLÍGONO SUR: ¿DE VERDAD CONOCEMOS A LOS GITANOS? 94
Federico Pablos Cerqueira
- ▶ EDUCACIÓN, SOCIEDAD Y CULTURA GITANA 106
Joan M^a Girona
- ▶ DOCUMENTO: LOS NIÑOS GITANOS EN LA ESCUELA 114
Asociación Macama Prucha.
Colectivo de Enseñantes con Gitanos en Cataluña
- ▶ ALGUNAS TESIS, TRABAJOS Y ARTÍCULOS ALREDEDOR DEL TEMA EDUCACIÓN Y PUEBLO GITANO 126
- ▶ FRASES Y REFLEXIONES 130

EDITA:

ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS

Sede social:

C/. Cleopatra, 23 bajo
28018 Madrid

DIRECCIÓN POSTAL:

Secretaría AECG

Vía Aurelia, 60 - 3^º - 2^a
08206 Sabadell (BCN)

CONCEPCIÓN Y COORDINACIÓN:

Jesús Salinas Catalá

COORDINACIÓN TÉCNICA:

Julio Tomás Larrén

COLABORAN EN ESTE NÚMERO:

1. Movimiento asociativo gitano
2. Xavier Lluch Balaguer
3. Teresa San Román Espinosa
4. José Eugenio Abajo Alcalde
5. M^a Carmen Santos Asensi
6. Jesús Salinas Catalá
7. Rafael Fernández
8. Federico Pablos Cerqueira
9. Joan M^a Girona
10. Asociación Macama Prucha. Colectivo de Enseñantes con Gitanos en Cataluña.

FOTOGRAFÍAS:

Jesús Salinas (Todas, excepto):
Eduardo Barrera (páginas 95, 96 y 97)

ILUSTRACIONES:

El Roto (páginas 9, 11, 113 y 132)
Miguel Santiago (página 60)

PATROCINA:

MINISTERIO DE SANIDAD,
SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD
DIRECCIÓN GENERAL DE SERVICIOS SOCIALES
PARA LA FAMILIA Y LA INFANCIA
SUBDIRECCIÓN GENERAL DE ONG
Y VOLUNTARIADO

MAQUETACIÓN, DISEÑO E IMPRESIÓN: AGSM

ISSN: 1130-5118

Depósito legal: M-42168-1990

La revista de la Asociación de Enseñantes con Gitanos respeta las opiniones de los colaboradores, más no las comparte necesariamente.

Los textos de esta Revista pueden citarse o reproducirse parcialmente siempre que se mencione la autoría de los textos, así como número de la Revista y quien la edita. Si se quiere utilizar el texto íntegro necesita el permiso de su autor o autora.

Todas las fotografías e ilustraciones están protegidas por los derechos de propiedad intelectual de sus autores. Queda totalmente prohibida su reproducción total, parcial o modificada.

Editorial

Educación y pueblo gitano

EDUCACIÓN Y PUEBLO GITANO

No quiero mi casa amurallada por todos lados, ni mis ventanas cerradas. Yo quiero que las culturas de todo el mundo soplen sobre mi hogar tan libremente como sea posible pero me niego a ser barrido por ninguna de ellas.

Mahatma Gandhi

La esencia de la democracia es la igualdad:

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros. (Art 1º DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS).

Toda persona tiene derecho a la educación. [...]

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos [...] (Art 26º DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS).

La educación debe promover y fundamentar la construcción de la igualdad.

La igualdad social y educativa son causas pendientes, pero no perdidas.

La educación es una herramienta milenaria de socialización, donde se da una transferencia intelectual, tecnológica y ética de una generación a otra. Tan importante como esto es reconocer que la educación es una generadora de identidades, por supuesto de identidades culturales, por supuesto de identidades culturales múltiples.

La escuela debe ser un lugar de encuentro en el que se cruzan y se enriquecen los diversos modelos culturales. La escuela es

un espacio privilegiado donde, frente a las desigualdades exteriores (laborales, de vivienda, sociales,...) que la escuela no puede solucionar, por lo menos puede y debe proporcionar un ambiente de razonable igualdad donde poder practicar relaciones de intercambio y de enriquecimiento cultural. Esto significa que la escuela debe pasar de ser una reproductora de la cultura mayoritaria, a ser generadora de construcción cultural.

Pero debemos ser conscientes de que el reconocimiento y valoración de la diversidad puede quedarse en algo meramente retórico y en una exaltación superficial de la tolerancia; y que solo es auténticamente tal si va unida a una igualdad de oportunidades, a una igualdad de resultados. Y es que (como han señalado, entre otros, Frazer, 2000, y Terrén, 2001) la defensa de la interculturalidad y la lucha contra la injusticia cultural no debe sustituir a la lucha contra la injusticia socioeconómica.

La escuela "no puede, obviamente, remediar una desigualdad cuyas raíces están fuera de lo estrictamente educativo. Pero sí puede contribuir [...] a dotarles [a las minorías] de mayores oportunidades de futuro." (Terrén, 2001)¹.

Pero en nada ayuda la amplia brecha entre el discurso intercultural-inclusivo de la legislación educativa actual y la función que se le ha dotado al sistema educativo (competitiva y

¹ Eduardo Terrén Lalana

EL CONTACTO INTERCULTURAL EN LA ESCUELA. La experiencia educativa de gitanos e hijos de inmigrantes en el área metropolitana de A Coruña. Editorial SERVICIO DE PUBLICACIONES UNIVERSIDADE DA CORUÑA. A CORUÑA, 2001.

LA CONCIENCIA DE LA DIFERENCIA ÉTNICA: IDENTIDAD Y DISTANCIA CULTURAL EN EL DISCURSO DEL PROFESORADO. En la revista Papers, nº 63/64, pp. 83-101. 2001.

selectiva), que da paso a un doble lenguaje: una cosa son los objetivos declarados "integración, solidaridad, educación cívica y en valores, interculturalidad" y otra las prácticas, regidas muy a menudo por la competitividad y la exclusión.

A lo largo de los años, de 33 jornadas de enseñantes con gitanos y diversos seminarios, de algunas singulares publicaciones y de 30 revistas, hemos dado la palabra a múltiples personas que han tenido mucho que aportar a nuestra ilusionada búsqueda de una escuela, y con ello de una intervención socioeducativa, lo más intercultural, profesional y ética posible. Un modelo para todas las escuelas, para todas las niñas y niños y con una especial atención en la recepción y permanencia de la minoría étnica gitana en el sistema educativo.

Recogemos en este número monográfico de nuestra revista, que hemos titulado **educación y pueblo gitano**, aquellos artículos que algunas y algunos componentes de nuestra asociación han elaborado expresamente para este monográfico o publicado en otros medios editoriales o formativos a lo largo de la última década y que han actualizado para esta ocasión. Estos artículos reflejan la pluralidad de pensamientos que conviven en nuestra asociación; sin embargo, mostrarán las múltiples convergencias y complementariedades que los aúna. Unos pocos documentos

o textos son de grupos o personas que los han desarrollado para nuestras jornadas o son de reivindicaciones en las que estábamos involucrados.

Hemos recopilado aquellas tesis doctorales, trabajos y artículos alrededor del tema educación y pueblo gitano con la colaboración de diversas profesoras y profesores universitarios implicados en el tema de las diversidades culturales. La extensión de las tesis y demás trabajos los hacía inviables para la capacidad de nuestra revista. Únicamente haremos una reseña bibliográfica de ellos para dejar constancia de su existencia.

Como siempre, intentamos acercar lecturas que traen ideas, planteamientos, metodologías,..., a cuantas y cuantos tenemos interés por analizar y mejorar nuestro trabajo. También mejorar la relación que establecemos con las diversidades culturales y en particular con las niñas, niños, jóvenes y sus familias gitanas.

Partimos de la mirada limpia de Antonio Machado:

**En cuestiones de cultura y de saber, sólo se
pierde lo que se guarda;
sólo se gana lo que se da.**

Buenas lecturas, mejores reflexiones.



**ASOCIACIÓN DE
ENSEÑANTES
CON GITANOS**



Documento

Marco

La Asociación de Enseñantes con Gitanos
ante la LOMCE (Ley Orgánica de Mejora
de la Calidad de la Educación)

La Asociación de Enseñantes con Gitanos ante la LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación)

Este documento ha sido elaborado a partir del trabajo del Seminario de la Asociación de Enseñantes con Gitanos celebrado en Madrid los días 24, 25 y 26 de mayo de 2013.

La educación nunca es neutral. Las leyes que la regulan tampoco. Ante una nueva Ley Orgánica de Educación, es decir, ante el texto que establecerá el marco legal de mayor importancia en el ámbito educativo, no es posible permanecer callado.

La Asociación de Enseñantes con Gitanos, visto el texto que se ha hecho público de la futura Ley, quiere manifestar su preocupación ante el contenido de la misma y anima a la denuncia de los presupuestos ideológicos que la sustentan y a la alerta ante las repercusiones que una Ley así tendrá sobre la educación española y, en particular, sobre las familias gitanas.

Coincidimos con muchos de los análisis que han ido haciéndose públicos por parte de diferentes colectivos (sindicatos docentes, movimientos de renovación pedagógica, AMPAs, etc.) así como por destacadas personalidades de la pedagogía española (resaltamos aquí la aportación del denominado Foro de Sevilla). No es posible (no debería serlo) que una ley orgánica educativa pueda salir adelante con tal grado de oposición.

Nuestra posición ante la Ley, brevemente, se resume en los siguientes argumentos.

A. Nos manifestamos radicalmente en contra del **sesgo economicista** de un texto que, unas veces de manera sutil y otras de forma evidente, revela una concepción mercantilizadora de la educación y una antropología alejada de los planteamientos de nuestra asociación. La educación de hombres y mujeres debe aspirar la formación de personas completas, ciudadanos responsables y críticos, sociedades cohesionadas. Este principio general no puede sacrificarse por la única lógica de la formación de trabajadores cualificados.

Parecería que, en el actual contexto de crisis, todo pudiera justificarse desde esta orientación.

Una muestra especialmente burda la constituye la concepción asistencial de la Educación Infantil que se desprende del texto.

B. Son diversos los principios teóricos y las medidas que, a lo largo de la Ley, la dotan de un **carácter segregador**, tanto en relación al alumnado como, complementariamente, a las redes escolares pública y privada. Se legitima la selección en razón de la "medida del talento", se promociona la especialización de centros, se crean itinerarios para responder a tipologías de alumnado, se establece la medida de resultados y el establecimiento de rankings de centros, se promociona la red privada a través del impulso a conciertos





"(...) Esta Ley educativa supone un instrumento muy poderoso de precarización de la red pública educativa, de promoción de la red privada y de legitimación de los procesos de selección del alumnado, cuando no de su segregación y naturalización de su desigualdad."

y reconsideración de la zonificación... Todo este conjunto de medidas establecen un engranaje coherente a los principios de selección y segregación del alumnado, a la naturalización de sus diferencias en razón de sus "talentos", a la legitimación de su selección de acuerdo a razones "técnicas" (pruebas estándar, reválidas, medidas).

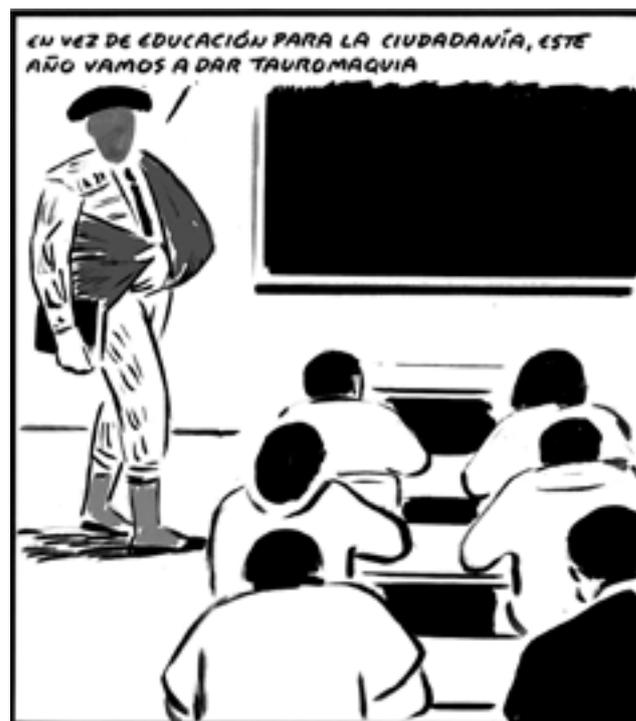
Sabemos bien por nuestra experiencia que, cuando se instala este tipo de ideología, la diversidad pasa a utilizarse como factor de diferenciación, de segregación o, en su caso, de exclusión. Y en este proceso, no hay duda de que quienes más pierden son los más vulnerables.

C. Nos parece **antidemocrática** la forma en que se ha elaborado la Ley y absolutamente insuficiente el proceso de debate público de su contenido. Educar para la democracia sólo se hace desde su ejercicio real y cotidiano. La Ley anula de

Educación y pueblo gitano

facto las funciones del Consejo Escolar de Centro y pervierte el sentido de participación democrática que, allá por el año 1985, estableciera la LODE. Casi treinta años después, enrojece leer algunos pasajes del texto justificando su modificación. Coherente con este espíritu antidemocrático es el nuevo perfil de la función directiva en la Ley: una visión gerencial y de mera representación de la Administración.

- D. La Ley se fundamenta en una lamentable **concepción curricular centrada en los resultados**. La obsesión por la medida, la superación de pruebas estándar, la centralización del currículum, la desvalorización de determinadas áreas de conocimiento, etc. son medidas que van completando una concepción curricular sancionadora, seleccionadora y de control.



Un enfoque curricular de estas características es contrario al propósito formativo y educativo que tiene el aprendizaje. En nuestra opinión tendría consecuencias nefastas para la atención y el tratamiento de la diversidad y condenaría las propuestas pedagógicas renovadoras y de innovación curricular.

- E. Nos oponemos también al espíritu **uniformizador** de la Ley que se evidencia en diferentes aspectos del texto: desconsideración de la diversidad cultural, recentralización del currículum, desvalorización de las lenguas de las CC.AA...
- F. La Ley manifiesta un **carácter ideológico conservador** absolutamente impertinente para lo que debiera ser la escuela aconfesional y moderna del siglo XXI. Son numerosos los ejemplos que acreditan esta naturaleza: la anulación de la Educación para la Ciudadanía, el aval a la segregación por sexos en centros concertados, la promoción de un nuevo estatus para la asignatura de Religión Católica...

En el marco de la reformas conservadoras de este gobierno, esta Ley educativa supone un instrumento muy poderoso de precarización de la red pública educativa, de promoción de la red privada y de legitimación de los procesos de selección del alumnado, cuando no de su segregación y naturalización de su desigualdad.

Como docentes, trabajadores sociales, educadores, ciudadanos, no podemos sino alarmarnos ante el contenido de esta Ley. Nuestros niños y niñas, nuestra ciudadanía, no merece una ley así. Desde la Asociación de Enseñantes con Gitanos queremos colaborar al debate público para conseguir una ley mejor.

Documento

El pueblo gitano y la educación

EL PUEBLO GITANO Y LA EDUCACIÓN

Documento para debate. Sexto borrador

Movimiento Asociativo Gitano

● SITUACIÓN ACTUAL

1. Escolarización generalizada.

En las dos últimas décadas se ha dado una escolarización casi total de las niñas y niños gitanos, pero la recepción de las escuelas y la respuesta de las familias gitanas han sido diferentes y hoy nos encontramos con situaciones escolares muy diversas. Para tener una visión general podemos reducir todas estas situaciones a los cuatro grupos más habituales :

- Una asistencia y rendimientos normalizados.
- Una asistencia con absentismo esporádico y fracaso escolar.
- Un absentismo extremo y abandono escolar prematuro.
- Un pequeño número de desescolarizados.

No hemos de olvidar a los adultos gitanos y su altísimo índice de analfabetismo. (1)

- Una asistencia regular (50%) y rendimientos normalizados (30%)
- Una asistencia con absentismo esporádico (35%) y fracaso escolar (60% al 70%)
- Un absentismo extremo (10%) y abandono escolar prematuro. (30% antes 2º ESO)
- Un pequeño número de desescolarizados. (5%)
- Un alto índice de analfabetismo en los adultos gitanos. (33%)

1 Las últimas y escasas investigaciones y encuestas realizadas entre los años 92 y 94 dan una serie de datos, que aún con la duda de su validez y de la imposible generalización de sus resultados a todo el ámbito estatal, son los únicos que tenemos. No creemos conveniente utilizar datos y tantos por cien para definir una situación tan heterogénea como heterogéneos somos las gitanas y gitanos españoles. Quedan aquí reflejados como una hipótesis a comprobar (si es que fuera necesario hacerlo) y pensamos que, estas investigaciones y encuestas y sus datos, reflejan mayoritariamente a la población gitana más "visible", más "estereotipada", casi siempre ubicada y concentrada en determinados barrios o zonas de ciudades y pueblos.

2. Las familias gitanas están interesadas por la escolarización de sus hijas e hijos.

Está cambiado la idea de desprestigio y de apayamiento, por el reconocimiento de la necesidad de la educación. Una educación que tiene un valor en si misma, que eleva el nivel de formación y, sin duda muy importante para nosotros, como paso previo para conseguir y normalizar una situación social y de trabajo en el futuro de nuestras hijas-os.

En este proceso de cambio ha ayudado el que las administraciones educativas y de asuntos sociales, a partir de los años 80, hayan promovido una serie de programas de compensación educativa y de apoyo a la escolarización gitana, así como de seguimiento y refuerzo a la asistencia de las niñas y niños gitanos a la escuela.



Otros muchos y muy diversos factores han incidido en este cambio, como son el acceso a una vivienda y con ello a normalizaciones en higiene, en relación y convivencia vecinal interétnica, estabilidad en un barrio, etc.; también la estabilidad laboral, aunque está sea en la venta ambulante; y otras.

Con todo, aún siguen opinando algunas familias gitanas que la escuela es un instrumento a utilizar, pero no un recurso imprescindible para el futuro.

3. La situación de las niñas, niños y jóvenes gitanos en la escuela, es la misma que las de sus familias en la sociedad.

- Las familias gitanas vamos formando parte del entramado social, conforme nuestras viviendas, trabajos y convivencia social van ayudando a situarnos en los mismos niveles que el resto de la sociedad mayoritaria, es decir, vamos formando parte de la clase trabajadora, de la clase media, de la clase alta..., a la vez que nuestros hijos e hijas van llegando y normalizando su presencia en todo el sistema educativo: Primaria, Secundaria, Universidad. Se puede decir que las familias que alcanzan niveles socioeconómicos más altos son las que mantienen a sus hijos/as más tiempo en el sistema educativo. Aunque no siempre se da esta relación directa entre estatus socioeconómico y escolarización, ya que cuando los padres saben que sus hijos/as van a seguir con el oficio familiar y creen que este no necesita el paso por la escuela, no fuerzan su permanencia en el sistema educativo. (Además no tienen ningún control de los Servicios Sociales, ya que no hacen ningún uso de ellos).
- Otro grupo de familias forma parte de una situación empobrecida o marginal. Es un grupo muy heterogéneo que va desde familias que viven en situaciones de paro y en viviendas sociales, a otras familias que viven en la extrema pobreza y el chabolismo. En estos grupos de familias se está desarrollando una situación de precaria escolarización, de rechazo desde los entornos escolares "normalizados", de desfase edad-conocimiento, de grandes absentismos, deserciones, atendidos exclusivamente en escuelas públicas que van quedándose con una matrícula específica de población marginal. Sobre estas familias existe un control de los Servicios Sociales en la escolarización de sus hijos/as, que es un requisito necesario para percibir ayudas, y que ha creado una relación causa-efecto entre la asistencia a la escuela y las prestaciones sociales que va camino de perpetuarse ante la dificultad de crear otras estrategias eficaces.



4. La respuesta de la institución educativa.

La legalidad apoya la escolarización de los gitanos como unos ciudadanos de pleno derecho. Defiende su derecho y su deber de escolarizarse de los seis a los dieciséis años y garantiza plazas escolares en estas edades. Esta garantía de escolarización aún no se da en Educación Infantil, por no tener carácter obligatorio, además de la desigual oferta y apertura de aulas de educación infantil según las áreas o territorios del Estado español. Igualmente reconocemos que aún existen familias gitanas que no quieren llevar, en edad tan temprana, a sus hijos e hijas al colegio.

Dicho lo anterior, queremos insistir que la escolarización en la educación infantil permite acceder a la educación primaria con mayores garantías de igualdad para el fundamental aprendizaje de esta etapa escolar.

Seis grandes problemas u omisiones en la política educativa:

- El doble sistema educativo: público / privado (también es privada la escuela concertada-subvencionada), colabora, consolida y a menudo legitima la diferenciación social. Los datos existentes confirman la realidad que conocemos: no hay gitanos en la escuela privada, muy pocos en la concertada (7%!); mayoritariamente en la escuela pública. Y aunque la escuela pública tiene muy buenos profesionales e intenta garantizar el desarrollo de las diversidades culturales; el subvencionismo a la escuela privada y el sistema de admisión de alumnos lleva a la conformación de escuelas específicas, donde a la vez que se van matriculando niños/as gitanos y no gitanos de familias socioeconómicamente deprivadas y marginales, se van marchando los no gitanos y los gitanos con más interés en la escuela, a otras escuelas (concertadas o públicas sin alumnado marginal), es el indicativo de una política educativa que está colaborando,

cuando no legitimando, una diferenciación social que lleva implícito el reconocimiento de un racismo social y el mantenimiento de unos prejuicios contra los gitanos en particular y contra los pobres en general, que hace imposible el mandato constitucional de la "igualdad de oportunidades". La escuela pública, que no la privada ni la concertada, está asumiendo y será la única que asuma la atención de lo rural y lo marginal.

- Es necesario evitar que los Centros educativos públicos caigan en el dualismo de Centros con prestigio y Centros sin prestigio, como ya se está dando; unos con alumnado-familias con gran interés y altos niveles académicos y otros con alumnado-familias con escaso interés y bajo nivel académico. Es necesario hacer un trabajo de preparación e información a los padres y a las madres, a la vez que definir estrategias y establecer, con pautas muy concretas, un seguimiento de la matriculación para no dejar que se creen concentraciones y dualismos de Centros con prestigio y sin prestigio, fundamentalmente en aquellos Centros educativos que se nutren de dinero público.
- La educación compensatoria.

Si la LOGSE se desarrollara bien, es decir, si los proyectos educativos de cada Centro educativo atendieran correctamente a las necesidades de su alumnado y la administración educativa dotara del profesorado necesario y adecuado y de los recursos económicos necesarios, no harían falta otras medidas o programas de compensación. Estaría compensado el sistema educativo. Pero la propia

LOGSE entiende que esto no se dará así y le dedica el Capítulo V a la "Compensación de las desigualdades".

En la actualidad constatamos que:

- Aunque pudiese no haber sido esa la pretensión del legislador, sin embargo lo cierto es que existe una ausencia de claridad al mezclarse los conceptos de compensatoria, multiculturalidad y educación especial, en la ubicación y desarrollo de la educación compensatoria. A la vez se está creando una concepción individualizadora de la educación compensatoria (proyecto orden Ministerial regulación actuaciones de compensación educativa, 1999), necesitando "contabilizar" el número de usuarios para establecer cuotas, abandonando la concepción original de la educación compensatoria ligada al análisis del contexto, las necesidades del barrio y a su desarrollo comunitario. Mal entendida, la educación compensatoria, da lugar a medidas segregacionistas.
- No hay un desarrollo legislativo claro. En algunas Comunidades Autónomas no hay ni legislación. Esto nos lleva a un funcionamiento discrecional respecto a su implantación y a los recursos a emplear, cosa intolerable ya que los derechos básicos para participar de la igualdad de oportunidades no pueden ser opcionales y deben estar legislados y regulados.





- La educación compensatoria tiene una incidencia muy positiva en cuanto que facilita recursos (becas de libros-comedor, profesorado de apoyo para el desfase de edad-conocimiento, programas de higiene -duchas, antiparasitarios, vacunaciones,...-). Sin negar la necesidad de estos recursos para todos aquellos que los necesitan, la compensación educativa es más de lo mismo, no solventa los problemas básicos de los alumnos gitanos al llegar a la institución educativa: no llegan en igualdad de condiciones con el resto del alumnado (rechazos, prejuicios, algunos en precaria situación socioeconómica); no salen de la escuela con igualdad de condiciones (siguen los rechazos, prejuicios, la mala situación socioeconómica de su familia y se añade el fracaso escolar: el no salir con una titulación académica). Sin olvidarnos que la institución escolar maneja criterios y parámetros distintos a los tradicionales de la Comunidad gitana y todos obedecen a una única visión aceptada mayoritariamente y que exige a los alumnos la capacidad de aceptarlos para poder progresar, académicamente hablando. (Vgr.: la escuela puede posibilitar una mejora individual que le permita un cambio de clase social, pero siempre individualmente y no grupalmente, como se da dentro de la cultura gitana.)
- Como tercer problema, no existe una referencia normativa explícita a la educación intercultural en la normativa curricular vigente, lo que lleva, numerosas veces a una idea incorrecta de la educación intercultural. Confusión entre educación compensatoria y educación intercultural, dan la idea que sirven para los mismos objetivos, confunde marginalidad con cultura gitana. Cuando desarrollan educación para extranjeros y emigrantes nos incluyen también a los gitanos; sin embargo cuando se habla de las culturas del Estado español, de sus nacionalidades y pueblos, siempre se deja excluida la cultura del Pueblo gitano, no sabemos si por nuestra extraterritorialidad o por no reconocerla como cultura. Al no reconocerse nuestra diversidad cultural, no se puede negociar el contenido cultural gitano que se tendría que incorporar al currículum escolar, ni un posible planteamiento metodológico diferenciado que se tendría que adaptar, en algunos momentos, al particular desarrollo cognitivo que a nuestras hijas e hijos da nuestra cultura : una cultura ágrafa, de tradición oral, con otra escala de valores, con un concepto del tiempo diferente, etc. Lo cierto es que nuestros hijos e hijas no tienen, necesariamente, que identificarse con todos los contenidos culturales ni con todos los valores que en la escuela se desarrollan, ya que nuestros propios valores culturales aún no forman parte de los currículos escolares.
 - Es imposible admitir que el alto fracaso escolar de los alumnos/as gitanos, no sea debido a un fracaso del sistema escolar (y del sistema social) en su conjunto. En las familias gitanas no existe esta idea de fracaso escolar o por lo menos no con el mismo valor o significado que para la sociedad mayoritaria. En esta falta de expectativas que a veces tenemos los gitanos de la escuela (entre otras cosas porque no garantiza a su salida un trabajo), no es ajena la recepción y la oferta cultural unívoca que tiene la escuela.
 - Una quinta cuestión es la total falta de formación inicial de los profesores/as de educación infantil, primaria, secundaria y universidad, de cuantas materias se refieren a las diversidades culturales : educación intercultural,



antropología social y cultural de las nacionalidades, minorías y culturas del Estado español, etc.

En la formación permanente se están dando algunos cursos referidos a la escolarización gitana o de educación intercultural, pero no de una manera sistemática, como tampoco se está dotando a los Centros de Formación de Profesores y Centros de Recursos educativos (donde se está haciendo la formación permanente), de asesores en educación intercultural.

- Un sexto planteamiento sería el de la formación de jóvenes y adultos.

No debe dissociarse la educación de la población gitana en edad escolar de la educación de los jóvenes y adultos. Se debe crear una idea y un ambiente de formación continuada a lo largo de toda la vida. Es necesario que en los Planes de Educación de adultos y adultas, - sin crear programas específicos "para gitanos"-, se atiendan los intereses, necesidades y urgentes objetivos de la población gitana, que tienen que ir encaminados a una inserción laboral y profesional en el tejido urbano residencial común.

La formación de adultos y la formación profesional (dependiendo de Casas de Oficios, talleres de inserción socio-laboral, talleres de IRPF, talleres de programas de las Comunidades Europeas, Garantía Social,...) denotan muchas veces una falta de tiempo, de continuidad, de efectividad. Suelen ser tan "provisionales" que no crean situaciones de verdadera formación.

5. La respuesta social

Seguimos siendo en todas las encuestas e investigaciones el colectivo más rechazado de cuantos existen en el Estado español.

Lo cotidiano es que se sigue recelando y evitando el compartir el entorno social con nosotros, con los gitanos. Existe un abismo entre las declaraciones institucionales y la práctica cotidiana, un abismo lleno de racismo social. Mientras las familias no gitanas sigan llevándose a sus hijos/as de las escuelas donde asisten los niños/as gitanos, la imposibilidad de conocimiento, de amistad, de inter-relación cultural hará imposible un futuro convivencial y sin racismo.

• REIVINDICACIONES Y ESTRATEGIAS A TENER EN CUENTA PARA UN PLANTEAMIENTO GLOBAL DEL TEMA EDUCATIVO DESDE EL ASOCIACIONISMO GITANO

1. Institucional.

- Plantear al gobierno del Estado español y a los gobiernos autonómicos, a las administraciones y a los partidos, una visión clara de que el Pueblo gitano y su cultura necesitan un reconocimiento dentro de la sociedad y, por tanto, dentro de los currículums educativos, y esto pasa por admitir y hacer público el valor de cultura singular y positiva en el mismo nivel que el resto de las culturas de los Pueblos y nacionalidades del Estado español. El reconocimiento de nuestra lengua, normas, leyes, costumbres, espiritualidad, historia,... evitando de una vez por todas la folclorización, los estereotipos, y la asimilación

de gitano a marginado o extranjero, ya que se nos incluye en las políticas que se realizan para estos colectivos; con los cuales nos sentimos solidarios y algunas veces compartimos problemáticas, pero no se agota en esto nuestra realidad.

Sería necesario que en el Currículo Oficial de Primaria y Secundaria apareciera el Pueblo Gitano como un grupo con identidad cultural al mismo nivel que las culturas y nacionalidades con territorialidad en el Estado español.

- Correcciones y prioridades en las políticas educativas.
 - Evitar segregación : aulas y escuelas específicas. (Sin olvidar que una política de vivienda que concentre a los gitanos en un barrio, es a la vez una concentración de las niñas y niños gitanos en la misma escuela).
 - Potenciar el acceso a la Educación Infantil de la población gitana. En los barrios donde no exista, han de crearse los dos ciclos completos de educación infantil facilitando plazas, gratuidad; trabajando desde el principio hábitos de socialización, convivencia, normas, interculturalidad, confianza y participación de la familia en la escuela, etc.
 - Enmarcar los programas de educación compensatoria dentro de los programas de desarrollo comunitario del barrio o ciudad. Por lo tanto se necesita una coordinación y planificación conjunta entre los servicios sociales, los educativos, el asociacionismo y cualquier profesional o entidad que intervenga en el proyecto de desarrollo comunitario.
 - Los programas de seguimiento y apoyo escolar necesitan una evaluación y un plan a medio plazo para regular y controlar su intervención. Los profesionales que trabajen en estos programas deben coordinarse o formar parte de equipos multiprofesionales y dentro de un programa global de desarrollo comunitario.
 - Flexibilizar recursos (Vgr.: abrir los comedores escolares en Septiembre y Junio para evitar absentismo)
 - Buscar alternativas para quienes abandonan prematuramente el sistema educativo o tienen graves dificultades para seguir el proceso educativo obligatorio. Introducir talleres y desarrollar aspectos de formación ocupacional que les sirva a las y los que van a incorporarse al mundo laboral de una forma inmediata. Todo ello dentro del sistema educativo, de la educación reglada. Es especialmente preocupante la situación que se está configurando en la educación secundaria con la perversión del uso de la diversificación curricular, en cuyo nombre se establecen aulas paralelas.





- Legislar la asignación de recursos para compensación educativa y así evitar la diferencia de criterios que en la actualidad existe dentro del mismo territorio MEC y en cada autonomía. Evitar depender de la sensibilidad del administrador de turno. La igualdad de oportunidades exige que se garantice la asignación de recursos económicos, personales,... suficientes para que se realice el proceso educativo de la población gitana. (Becas transporte, comedor, libros; profesorado de apoyo; reducción de la ratio; aulas de estudio para realizar las tareas escolares, etc.).
- Apoyar y potenciar el paso a la ESO, con especial atención a aquellos que deben cambiar de Centro educativo (organizar programas de relaciones e intercambios entre los Centros de Primaria y los de Secundaria, facilitando algunas actividades de conocimiento entre el alumnado, los profesores/as, el funcionamiento de un IES, etc).
- Buscar estrategias para facilitar la continuidad en la ESO del alumnado gitano (matriculación en el mismo centro de grupos alumnos y alumnas que se puedan apoyar entre ellos/as, etc)
- Se necesita publicar materiales de cultura gitana, materiales didácticos, materiales técnicos de seguimiento escolar o de intervención social; investigar desarrollo cognitivo y cultura gitana y que aportará esta investigación a la metodología, etc.
- Desarrollo de una política de educación intercultural.
No proponer contenidos ni momentos específicos en el currículum de cultura gitana que nos lleven a racializar o folclorizar el tema de la cultura gitana, es decir, no reducir el contenido cultural gitano a la celebración del "día de los gitanos" (como se hace con el día de la "paz", el "día de los derechos humanos", etc) o a incluir en los libros de texto en un área determinada un tema añadido que se resuelve con una redacción o una corta actividad y con ello se justifique la presencia de la cultura gitana en los programas escolares. Es totalmente necesario el potenciar la investigación, la publicación y dotar a todos los Centros educativos de materiales de cultura, lengua, historia,... de los gitanos que sirvan para consulta y uso escolar. Y, fundamentalmente, proponer un **desarrollo transversal de la interculturalidad en que lo gitano forme parte igualitaria con el resto de las culturas del Estado español.**
- Implantación en la Universidad en las carreras de Ciencias de la Educación y de Trabajo Social, asignaturas troncales y optativas referidas a las diversidades culturales: educación intercultural, antropología social y cultural de las nacionalidades, minorías y culturas del Estado español, etc.

Dotar a los Centros de Formación de Profesores y a las instituciones encargadas de la formación permanente, de un plan sistemático de formación sobre las diversidades culturales, así como de asesores de educación intercultural. Estos asesores de educación intercultural son los que podrán posibilitar e incentivar la formación continua del profesorado, realizando cursos y seminarios permanentes de formación, con la participación de todo el equipo educativo, así como el planteamiento a los claustros y a las comunidades escolares para que sus proyectos educativos sean interculturales.

2. Sociedad.

Cambio de actitudes de la sociedad mayoritaria.

- Respeto a las demás culturas y a su marco de convivencia intercultural negociado o al menos, equilibrado culturalmente. Pero respetándolo todos, también nosotros los gitanos.
- Conocer la cultura gitana para la desaparición de prejuicios y estereotipos.
- Cambio de actitudes en las generalizaciones sobre hechos luctuosos donde interviene miembros gitanos. Fundamental labor con los medios de comunicación sobre el tratamiento de las noticias, la iconografía prejuiciosa, el uso del término gitano para generalizar o para adjetivar acciones mal vistas.

3. Ministerio de Educación y Cultura.

España como Estado miembro de las Comunidades Europeas, participó en la Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en el Consejo de 22 de Mayo de 1989, relativa a la escolarización de los niños gitanos e itinerantes. Dicha Resolución adoptaba una serie de medidas para superar los obstáculos que frenan el acceso de los niños gitanos a la escuela y se emplazan, cuatro años mas tarde, a presentar un informe sobre la ejecución de las medidas estipuladas en la resolución. Este informe es publicado en 1996 por la Comisión de las Comunidades Europeas, a partir de los informes de todas los Estados miembro.

En el informe emitido por el Ministerio de Educación y Ciencia del Estado Español (realizado en Julio de 1993, 37 páginas), se dice:

"se observa un aumento de la tasa de escolarización en el nivel primario, pero la enseñanza secundaria sigue siendo poco frecuentada por el conjunto de los alumnos gitanos, y más especialmente por las chicas. La tendencia general es que el porcentaje de alumnos gitanos que pasan de curso disminuya rápidamente en cada nivel"

Cuando el informe se plantea ¿Cuáles son los proyectos a corte, medio y largo plazo?, el Ministerio responde:

- "profundizar en el análisis cuantitativo y cualitativo de las necesidades socioeducativas de la comunidad gitana, con miras a orientar mejor el trabajo";
- "aportar una mejor respuesta gracias al desarrollo de modelos interculturales que tengan en cuenta la cultura de la comunidad gitana, sobre todo mediante la publicación de material pedagógico, la definición de nuevas orientaciones pedagógicas y la investigación;"
- "mejorar la coordinación entre las diferentes administraciones, así como la colaboración con las asociaciones gitanas y otros interlocutores;"
- "posibilitar el desarrollo de contenidos interculturales en los programas, tanto a nivel teórico como a nivel práctico, por medio de la formación, la información, la elaboración y publicación de material necesario y la creación de un centro de documentación pedagógica;"
- "mejorar el nivel de cualificación profesional de la comunidad gitana en relación con sus expectativas profesionales;"
- "mejorar el conocimiento de culturas diversas por el gran público, y sobre todo de la cultura gitana."

Estos proyectos, asumibles y deseados por el asociacionismo gitano, están prácticamente todos por desarrollar. Es hora de ponerlos en marcha con celeridad. **Día que pasa, día que hemos perdido de clase.**

Sin olvidar las más completas propuestas de estructuras, recursos y realizaciones prácticas que propone la Resolución; tampoco las recomendaciones (ante todo de la 55 a la 88) del Informe de Síntesis sobre "La escolarización de los niños gitanos y viajeros", investigación realizada en los Estados miembros a petición de la Comisión de Educación, Formación y Juventud del Parlamento Europeo, y de la cual se asesoraron los Ministros de Educación para dictar la posterior Resolución en 1989.

Este documento es fruto de la participación del asociacionismo gitano y ha sido elaborado, corregido y aumentado durante el segundo semestre del año 1998 y de enero a octubre de 1999. Este sexto borrador recoge y añade las aportaciones de las Asociaciones y Federaciones gitanas pertenecientes a la Comisión Consultiva y a las aportaciones de los Ministerios de Educación y Cultura, y de Trabajo y Asuntos Sociales, tras la reunión del Grupo de Educación del 12 de Mayo de 1999 en Madrid.

Octubre de 1999.

DESDE LO GITANO

Unidad de los gitanos en las imágenes e ideas básicas de la cultura gitana que se quiere transmitir a la sociedad mayoritaria (idioma, leyes, normas, costumbres, espiritualidad, historia,...). Esto significa una negociación paritaria entre los mismos gitanos y no una imposición de la idea de cultura gitana que puede tener una elite.

Autorregulación del sistema asociativo, si este es el que va a hablar en nombre de los gitanos. Debatir si el asociacionismo es la plataforma de reivindicaciones político-nacionalistas del Pueblo gitano. No podemos olvidar que el movimiento asociativo gitano habla en su propio nombre, no en el de todos los gitanos, porque no hay elecciones democráticas ni otras formas de delegación política.

Es necesario un cambio en el mundo gitano donde, a la mayor aceptación de que nuestros hijos/as se escolaricen para mejorar su relación social y su mundo de trabajo, se adelante un paso más rompiendo el rechazo que tenemos a la educación como valor prioritario. Debemos negociar e introducir la cultura gitana, con los cambios necesarios en las estructuras didácticas y de contenido cultural, en los programas que desarrolla la escuela. A la vez debemos reflexionar si este desinterés que muchos padres tienen por la escuela está directamente relacionado con algunos modelos económicos familiares que están impidiendo la escolarización continuada y llevando a muchos niñas y niños gitanos al absentismo, a la poca valoración de la escuela y al fracaso escolar. Estamos hablando sobre el trabajo de los padres que muchas veces lleva implícito un trabajo infantil que aleja a los niños de la escuela u otro tipo de responsabilidades familiares que hace que las niñas trabajen dentro del ámbito familiar y tengan un temprano abandono de la escuela.

Potenciar la rápida inserción laboral, en el tejido urbano residencial común, de las/los gitanos que han acabado estudios medios y superiores, y publicitarlo como ejemplo y motivación para los demás niños/as y jóvenes gitanos que están estudiando.

Este texto es el sexto borrador para componer un documento donde se recogen los posicionamientos básicos del movimiento asociativo gitano con respecto a "El Pueblo Gitano y la Educación". Servirá, en principio, como aportación a las reuniones de trabajo sobre el tema Educación y Pueblo Gitano, de la Comisión constituida en el Ministerio de Educación y Cultura, de la que forman parte el Ministerio de Educación y Cultura, el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, las Comunidades Autónomas, la Federación Española de Municipios y Provincias, y los representantes de las Organizaciones Gitanas.

El contenido general de los anteriores borradores ha sido asumido mayoritariamente por las Asociaciones y Federaciones Gitanas pertenecientes a la Comisión Consultiva. Además han sido sumadas diversas aportaciones de los Ministerios de Educación y Cultura, y de Trabajo y Asuntos Sociales, así como algunas correcciones, ampliaciones y cambios de redacción por parte de la Comisión de Educación de las Organizaciones Gitanas pertenecientes a la Consultiva. Con estas aportaciones se hace público este documento que como sexto borrador sigue abierto a la participación.

También las ideas necesitan salud y libertad!

Octubre de 1999.

Artículo

Educación Intercultural
y Pueblo Gitano

Educación Intercultural y Pueblo Gitano

Xavier Lluch

Comencemos por resaltar lo obvio: la escuela intercultural que queremos para el pueblo gitano es también la escuela que queremos para todos y todas. Una escuela intercultural, inclusiva, pública, laica, igualitaria y coeducativa es la escuela mejor, la que deseamos para toda nuestra sociedad. Es también la que merece la comunidad gitana.

En este artículo repasaremos brevemente, en primer lugar, cómo algunas de las características generales de la educación intercultural la hacen especialmente necesaria para trabajar con el pueblo gitano. En una segunda parte, destacaremos diversas consideraciones que se refieren, específicamente, a la escolarización del alumnado gitano y a la influencia que ha tenido en este proceso una escuela intercultural e inclusiva.

Conviene destacar antes de empezar que ambos aspectos tienen mucho que ver entre sí. Porque el ya largo camino de la educación intercultural en España sitúa sus comienzos, justamente, en la escolarización generalizada de la comunidad gitana, allá por la década de los 80 del siglo pasado. Y fue la reflexión sobre la diferencia cultural gitana que debía considerarse en la educación institucionalizada la que dio lugar a los seminarios, grupos de trabajo y publicaciones que utilizaron, por primera vez, el término intercultural para adjetivar sus propuestas.

Desde entonces han pasado ya más de tres décadas y han crecido cuantitativa y cualitativamente los debates: la consideración cultural del fenómeno migratorio, la diversidad sociocultural española, los fenómenos de homogeneización cultural, la sucesiva creación de terminología que diferenciara los enfoques teóricos... Al paso de los años, paradójicamente, la comunidad gitana ha perdido presencia en el debate teórico y, al tiempo, también ha decrecido su *peso relativo* en propuestas prácticas (experiencias, materiales curriculares, unidades didácticas...).

Ahora bien, hoy, con mayor y mejor perspectiva, podemos constatar qué aspectos ayudaron a conformar y caracterizar una propuesta educativa intercultural para todos los alumnos y alumnas y cuáles han ayudado, en particular, al pueblo gitano.



Educar en sociedades multiculturales: el papel de la educación intercultural.

Aquí y ahora nadie duda ya de que la escuela del siglo XXI debe añadir un nuevo objetivo a sus propósitos: educar para vivir en sociedades plurales, diversas, multiculturales. No se discute ya, al menos retóricamente, la necesidad de reconocer la diversidad cultural y de preguntarse por el modo en que ésta debe ser tratada desde una perspectiva educativa.

Ahora bien, si todo el mundo habla de multiculturalidad (y lo hace desde posiciones ideológicas y políticas diversas, incluso antagónicas), no es posible que todo el mundo hable de lo mismo. O, al menos, que todo el mundo pretenda el mismo proyecto social y educativo para el tratamiento de la diversidad cultural. Por lo tanto, conviene apresurarse a analizar (y denunciar en su caso) el enfoque ideológico desde el cual se realizan las

propuestas, no sea que, bajo la retórica políticamente correcta del discurso, se escondan los modelos asimiladores de toda la vida (Hannoun, 1992).

Pero es que ni siquiera estamos de acuerdo en la consideración que merece tal diversidad cultural. Son muchos los que, abiertamente o de manera encubierta, respaldan la tesis de que la diversidad cultural, la multiculturalidad, es perjudicial, motivo de conflicto, amenaza para la cohesión social.

Señalemos pues un primer punto de partida: no sólo no hay consenso con respecto a la interculturalidad (en tanto que proyecto social y político) sino que tampoco hay acuerdo en cuanto a la **deseabilidad** de la multiculturalidad (en tanto que característica de nuestras sociedades).

Nuestras sociedades son multiculturales, cierto. Pero también lo es que nunca fueron tan iguales. Nunca en la historia hubo tal cantidad de productos culturales que, atravesando todas las fronteras del planeta, establecieran parecidos modos de divertirse, de vestir, de comprar, de relacionarse, esto es, estilos de vida, cultura. El debate de la globalización, además de su manifiesta dimensión económica, pone en evidencia cómo nuestras sociedades se ven afectadas por parecidas influencias de préstamo e interacción cultural y como a menudo estas devienen procesos de uniformización cultural (Berger, 2002; Gimeno, 2002; Giroux y McClaren, 1998; Warnier, 2002; Verdú, 2003). Este es un proceso que afecta a todos los grupos culturales presentes en un contexto social pero, de manera peculiar, a los grupos minoritarios y/o minorizados. Para el caso de la comunidad gitana conviene tenerlo especialmente en cuenta ya que, a



menudo, los procesos de cambio cultural que ha protagonizado no se derivan necesariamente de la interacción grupo a grupo, sino de estos otros agentes de cambio de carácter global.

Consecuentemente, es necesario reconsiderar el concepto de "contexto cultural" y entender que ahora está sometido a influencias que van más allá del ámbito de lo local. Y así, el proceso de enculturación se encuentra mediado por poderosos mecanismos de difusión de productos culturales que los hacen llegar a todos los rincones del planeta.

Tenemos pues planteado el debate de la multiculturalidad social desde esta aparente paradoja. Por una parte, la constatación de la diversidad cultural como una característica con creciente importancia en nuestra sociedad. Por otra, los fenómenos de globalización económica y social que, entre otras consecuencias, aceleran los procesos de homogeneización cultural a lo largo y ancho del planeta.

En mi opinión, una propuesta adecuada de educación intercultural debe partir del análisis de esta doble vertiente. Y así, sus objetivos de educar para vivir en contextos heterogéneos, crear cohesión social desde la pluralidad, construir comunidad desde la diversidad e identitaria, deben entenderse inscritos en ese contexto complejo y contradictorio.

¿Qué educación intercultural?

La educación intercultural, por tanto, no es la educación para "los diferentes", sean estos gitanos, inmigrantes, extranjeros... Ni siquiera es la adición sucesiva de todo lo anterior; o la atención específica de las diversas necesidades (culturales o no) de los grupos en presencia, identificados como "diferentes".

La educación intercultural debe huir de una concepción estrecha, focalizada a la detección y atención de esta "diversidad". Es por el contrario, una propuesta global: pretende, por encima de todo, ser una educación de calidad para todos, que haga de la diversidad y de la desigualdad el centro de gravedad de sus propuestas.





Así entendida, la educación intercultural debería encargarse de:

- Organizar experiencias de socialización basadas en valores de igualdad, reciprocidad, cooperación, integración.
- Utilizar la diversidad cultural como instrumento de aprendizaje social.
- Dotar a los alumnos de destrezas de análisis, valoración y crítica de la cultura.
- Educar en el compromiso contra el uso de la diferencia y la diversidad como factores de discriminación y/o de desigualdad.

Educar desde una perspectiva intercultural debe ayudar, al fin, a que las personas sean capaces de entender "el valor y el sentido de los influjos explícitos o latentes que está recibiendo en su desarrollo, como consecuencia de su participación en la compleja vida cultural de su comunidad" (Pérez A., 2000:18).

Para entenderla así, la educación intercultural debe apoyarse en tres premisas fundamentales: una concepción diversa y compleja de la diversidad cultural, una comprensión cambiante y adaptativa de la cultura y la apuesta por apreciar la realidad social y cultural como un valor positivo.

A partir de aquí aplicaremos el término intercultural para designar la naturaleza de un proceso social y educativo deseable. No cabe duda de que, en relación a otros ámbitos sociales (el trabajo, la vivienda, la vida social...), los centros escolares son lugares privilegiados del encuentro de esta diversidad cultural. En las escuelas podemos ejercer un cierto control del modo en que se produce el tratamiento de lo cultural, de la forma en que organizamos la vida social de nuestros alumnos en este microcosmos particular que es un centro educativo. Y, en este sentido, la educación intercultural tiene dimensiones éticas e ideológicas evidentes.

Es por eso que las propuestas que la Educación Intercultural presenta en el ámbito escolar no pueden reducirse a programas concretos de actuación puntual, ni a actividades esporádicas desvinculadas del desarrollo curricular ordinario. Por el contrario, el planteamiento de la educación intercultural plantea actuaciones globales que deben concretarse en contenidos que afectan a la vida del centro escolar en su conjunto. ¿Cuáles? Veamos tres posibles ámbitos de actuación:

1. Entender la multiculturalidad. Es decir, analizar y conocer el contexto cultural en el que el centro proyecta su trabajo (los grupos socioculturales en contacto, los factores que condicionan su relaciones, los rasgos que

caracterizan sus culturas, los agentes que afectan a la vida social cultural del entorno...).

2. Vivir la multiculturalidad. Es decir, posibilitar la vivencia y la expresión de la propia diferencia cultural y/o de la identidad. Y también promover los estilos metodológicos que potencien la interacción, la comunicación, la cooperación, el intercambio... cuidando la forma en que estos se producen. Dicho de otro modo, educar en un gestión democrática de la vida escolar (la implicación, la participación efectiva, la gestión democrática del conflicto...)

3. Comprometerse a favor de la diversidad y contra la desigualdad. Porque lo actitudinal debe desprenderse de forma natural de los apartados anteriores: conocer para entender, vivir para aceptar y... actuar. La vivencia de la diversidad debe acercarnos a entender la injusticia de la desigualdad y, en consecuencia, al compromiso ante los fenómenos de discriminación, marginación, racismo...

Veamos en el siguiente apartado, con mayor detenimiento, cómo esta concepción se han venido concretando en propuestas y qué influencias han tenido para el caso de la comunidad gitana.



Seis propuestas desde la educación intercultural con apostillas pensando en la comunidad gitana.

Cualquiera de estas seis propuestas debe servir para un enfoque global de la interculturalidad. Pero también cualquiera de ellas adquiere un matiz e importancia especiales para la comunidad gitana. Vamos a repasarlas desde esa óptica.

Debe advertirse que estos enfoques, que sin duda han significado desarrollos en la concepción teórica de la interculturalidad y también han impulsado prácticas y experiencias, han supuesto sin embargo, con frecuencia, perspectivas minoritarias y, por tanto, con escasa capacidad de influencia.

a) Hacer patente que la diversidad social y cultural es un hecho natural

Lo decíamos al principio: la nuestra es una sociedad compleja, cambiante, diversa. Parece indiscutible que vivimos en un mundo plural y que conviene hacer de esta circunstancia un motivo educativo. Pero a menudo centramos nuestra atención en la reflexión sobre la diferencia y el diferente: sus necesidades, la consideración que merece, las medidas que requiere... Y, ciertamente, estas son atenciones necesarias.

Sin embargo, conviene no apresurarse y detenerse un segundo antes en un previo, aquel que nos facilita el primer argumento para hacer educación intercultural: la diversidad es consustancial a la sociedad, es una característica intrínseca de la comunidad, es, por así decirlo, natural.

Por aparentemente homogénea que parezca una comunidad, tiene siempre un cierto grado de heterogeneidad cultural interna, de *intracultura*. Hay que cuestionar (por falso y a menudo interesado) el planteamiento basado en una presunta homogeneidad de los grupos culturales. Ni la sociedad receptora es homogénea ni lo son los grupos culturales que la conforman.

Esta manera de plantear las relaciones entre grupos acaba generando una dinámica *nosotros - ellos* que sesga interesadamente el análisis de las relaciones interculturales.

En la escuela podemos hacer evidente esta diversidad interna cotidianamente, vivenciarla y utilizarla para educar en la comprensión de la pluralidad como hecho natural. Asumir con naturalidad la diversidad sociocultural es un objetivo central de la educación intercultural. El primer paso para integrarse positivamente en una comunidad (y para favorecer y ayudar a la integración del otro) es aceptar esta desde su doble dimensión: como ente y como suma de individuos, esto es, en su unicidad y en su diversidad. Soy yo en tanto que veo reconocida mi individualidad, soy miembro del grupo en tanto veo reflejada en la comunidad esta particularidad mía. La aceptación simbólica y afectiva de los diferentes elementos que componen el grupo (y, en definitiva, su inserción) se favorece por una concepción de la comunidad intrínsecamente plural.

Esta es una perspectiva que hay que considerar muy importante para la comunidad gitana. Aunque parece muy retórica, es la que nos ayuda a establecer el enfoque adecuado: lo gitano debe considerarse un elemento más del análisis de la diversidad. Sabemos ya, porque han pasado varias décadas y conocemos experiencias bien diversas, que los programas que mejor han ayudado a intervenir, desde una perspectiva intercultural con alumnado gitano son aquellos que han interpretado su peculiaridad y la han incorporado a programas globales de intervención. Y, por el contrario, sabemos de las dificultades y de los efectos contraproducentes que generan las intervenciones donde se plantea una intervención específica, dirigida a resaltar una sola dimensión de la diversidad, la de la comunidad que se percibe como diferente, situando al resto en una dialéctica de ellos/as-nosotros/as.

b) Evidenciar que la diversidad social y cultural es un hecho complejo

Así pues, la diversidad sociocultural caracteriza nuestra sociedad. Ahora bien, ¿cuál es esta diversidad? ¿Cómo la percibimos? ¿En qué medida nos sentimos parte de ella?

Hay diferentes respuestas a estas preguntas y cada una de ellas favorece o dificulta las posibilidades de una verdadera educación intercultural en la medida en que nos acerca o nos aleja de la cuestión, nos hace actores o espectadores de tal diversidad cultural.

Ya hemos comentado anteriormente una primera manera de concebir la diversidad sociocultural de la comunidad, aquella que entiende que el asunto nos implica a todos y todas. Aquella que explica la conformación cultural de nuestra comunidad a partir de la diversidad que todos aportamos y por la acción de agentes culturales muy poderosos que nos influyen a todos, independientemente del grupo cultural al que pertenecemos: la economía, los *media*, los productos culturales... La mundialización económica, la intercomunicación global ha hecho que el consumo de productos culturales, de estilos de ocio, de cultura, en definitiva, atraviesan fronteras y culturas.

Para entender lo que somos (en tanto que comunidad y en tanto que sujetos culturales) hay que analizar estos factores además de la dinámica de interacción entre grupos culturales diferentes (Steinberg y Kincheloe, 2000).

Desde esta perspectiva se han elaborado propuestas de educación intercultural que ponen el acento al considerar aspectos de cambio y de interacción cultural derivados de estos agentes.

Sin embargo, hay una restricción muy frecuente a esta conceptualización de la multiculturalidad que consiste en reducir ésta a la presencia física de lo que denominamos *grupos culturales minoritarios* y al centrarla en el contraste de sus diferencias con una presunta cultura mayoritaria homogénea.



Esta primera restricción induce, a mi criterio, a una orientación poco saludable de la cuestión: focaliza el análisis hacia "el diferente" (su adaptación, su incorporación, el impacto de su presencia...) y obvia la necesidad de un verdadero análisis cultural global donde todos y todas nos sentimos concernidos. En definitiva, nuestra conciencia cultural nace de la toma de conciencia de la diferencia, "lo intercultural es constitutivo de lo cultural" (Todorov, 1988).

Pero aún podemos añadir una segunda restricción a la conceptualización de la diversidad sociocultural, la que se refiere al tipo de sujetos que son percibidos, aquellos que constituyen la presencia física de *diferentes*. Esta percepción, que denominaremos *etnificación de la diversidad*, centra la explicación de los diferentes vinculada al factor étnico-racial, esto es, centrándola en aquellos colectivos que aportan una diversidad *visible* (comunidad gitana, inmigrantes extranjeros -magrebíes, africanos subsaharianos...).

Evidentemente, nuestra constitución sociocultural es más amplia, más compleja, más rica; y no se conforma sustancialmente por "lo étnico". Poco importa que, incluso cuantitativamente sea fácil mostrar el inferior peso específico de estos *inmigrantes étnicos*: lo cierto es que acaba teniendo mucha más importancia en la representación simbólica de lo que significa ser diferente y ser inmigrante (por otro lado, resulta sospechoso observar cómo, desacreditada la variable raza, la etnicidad se ha constituido en su peligroso eufemismo).

Lamentablemente, esta es una concepción muy acomodada en la mentalidad de buena parte de nuestra sociedad y abundan los ejemplos (en los medios de comunicación, libros de texto...) que la refuerzan y consolidan (Calvo, T. 1989, Grupo Eleuterio Quintanilla 1998, ICE-UAB 1991, Lluçh, X. 2003).

Por otra parte, esta *etnificación de la diversidad* se agudiza aún más en una tercera restricción que se nutre de la asociación que se establece entre el inmigrante *étnico* y su estatus económico. Y así se hacen más "visibles" aquellos que se encuentran en contextos socioeconómicos de deprivación, de marginalidad. Se produce así una mayor restricción del concepto diversidad así como una deformación perversa: la identificación diversidad - problematización, diferencia - deficiencia. Una identificación interesada y que tiene mucho que ver con la ideología que, sirviéndose de la diversidad, acaba naturalizando, justificando y legitimando la desigualdad (San Román, 1992).

Hemos comentado estas restricciones en la percepción de la diversidad porque entendemos que esta percepción influye decisivamente en la manera en que se concibe la educación intercultural. En definitiva, condiciona el *terreno de juego* donde esta debe producirse. Cada una de las sucesivas acotaciones a la concepción de diversidad implica no solo una cuestión de cantidad de los actores implicados sino más bien de diferente conceptualización de la acción educativa, de diversidad en el establecimiento de los objetivos que debería asumir una educación para la integración y cohesión social.

Ya hemos dicho en un apartado anterior que la educación intercultural necesita una concepción compleja de la diversidad cultural, donde todos y todas formamos parte, donde todos y todas somos agentes de cambio y de intercambio cultural, donde todos y todas somos sujetos en la conformación de la comunidad.

Y lo hacemos así porque entendemos que una concepción restrictiva de la multiculturalidad conduce a un modelo negativo. Centrar la cuestión en "los otros", los diferentes (y como hemos visto, percibiéndolos a menudo desde la variable étnica) induce



a una intervención muy sesgada, tangencial, dedicada fundamentalmente a la adaptación, la compensación de aquellos-que-han-de integrarse (en la acepción más temible del término integración).

Se trata así de una intervención parcial, frecuentemente contaminada de conflictividad, orientada en la práctica a procurar los procedimientos, los apoyos y los recursos técnicos necesarios para "resolver" la situación de determinados colectivos. Confundir una parte con el todo no sólo desenfoca el análisis sino que, consecuentemente, acaba configurando otro significado: desde esta posición, la educación intercultural únicamente compete a contextos concretos. Desgraciadamente, ésta es una concepción muy común, presente a menudo en propuestas de las administraciones educativas y en el pensamiento pedagógico de buena parte del profesorado (Lluch y Salinas 1997, Lluch 2003). Lo diremos de nuevo con mayor énfasis: justo ésta es la concepción que no interesa a la comunidad gitana. Si el enfoque que orienta los programas de intervención es así, resultará inevitable que "lo gitano" acabe *contaminado* de los clichés de pobreza, marginalidad y/o simplificación estereotipada que, con frecuencia, perviven en nuestra sociedad.

c) Educar en una visión positiva de la diversidad social y cultural

Partimos pues de estas dos premisas: la diversidad es un hecho intrínseco a las sociedades y nosotros (todos y todas) formamos parte de la diversidad.

Reconocer la diversidad y reconocerse como parte de ella son requisitos necesarios pero no suficientes para mover a una actitud positiva hacia a la diversidad sociocultural. Hay que

construir esta percepción, hay que educar para una visión social positiva de la composición plural de nuestra sociedad. Una apreciación que haga de la diversidad, más que un hecho inevitable, una realidad deseable.

Hay, ciertamente, un discurso retórico de positivación de la diversidad sociocultural. Se trata habitualmente de una representación *amable*, desprovista de conflicto, constituyente de un mensaje de concordia y felicidad intercultural. Una representación no problemática, que al mismo tiempo que afianza las diferencias (a menudo racializadas), esconde el debate ideológico que subyace a las relaciones entre los grupos; un tipo de "representación que combina el pluralismo con una llamada despolitizada a la armonía y la paz mundiales" (Giroux, 1996).

Y este discurso convive al mismo tiempo con otro, aparentemente contradictorio, con el que establece una combinación coherente y eficaz. Se trata de una concepción que sistemáticamente desacredita, devalúa, *problematiza* el "diferente". Un diferente ("étnico", inmigrante, extranjero) que se presenta directamente vinculado a situaciones connotadas negativamente: bien en un mundo de pobreza y marginación, bien en situaciones de conflicto/violencia, bien simultáneamente en ambos.

En definitiva, esta representación acaba generando una percepción del contacto intercultural como perjudicial, desintegrador de las culturas implicadas, amenazador de la cultura de la sociedad receptora. Son muchos los ejemplos que, cotidianamente, podemos encontrar a los *media* (y quizá ya va siendo hora de pedir cuentas a los medios de comunicación de masas por el papel que juegan en la difusión de esta ideología legitimadora de las políticas *duras* hacia los inmigrantes).

A menudo acaba construyendo una *ideología* que defiende la imposibilidad de una convivencia pacífica ante la diferencia cultural de los otros, una nueva versión de los argumentos más conocidos del reavivado discurso neofascista y neorracista.

Resulta finalmente una combinación eficaz y perversa: por una parte, una concepción general retórica positiva, un reconocimiento formal de la diversidad, políticamente correcto, que acalla la mala conciencia y atenúa el debate; por otra, una realidad de dureza hacia los diferentes, una ideología del *sentido común* que problematiza el otro. Ambos conviven y hacen posible la asunción de una realidad contradictoria: los valores retóricos y los valores de uso hacia a la diversidad.

Y ésta es una actitud que se plantea también a pequeña escala, cuando sobre el alumno/a, pongamos gitano, se proyecta este doble discurso de aceptación retórica y, al mismo tiempo, de problematización cotidiana, incompreensión y rechazo (Abajo, J.E. 1997).

Ante esta situación, necesitamos educar en una visión social positiva de la diversidad. Pero debe ser una visión contextualizada. Una percepción que, denuncie las políticas que problematizan la diversidad y, por ejemplo, aporte datos para contradecir el discurso que fundamenta esta problematización.

Para que haya integración y cohesión social debe haber una percepción social positiva de esta diversidad, debemos creer en su "deseabilidad". Hay que difundir y publicitar los argumentos sociológicos y antropológicos que avalan la tesis de que una sociedad multicultural es una sociedad mejor, que su heterogeneidad y su diversificación permite mayores posibilidades de innovación, de creatividad y de adaptación a los cambios sociales. Tenemos suficientes ejemplos históricos. Y tenemos también ejemplos cotidianos en el arte, la música, el deporte... Habrá que divulgarlos y hacer con ellos pedagogía para creernos colectivamente el valor intrínseco de una sociedad plural.

d) Facilitar una vivencia no problemática de la identidad

Para que una persona intente un proceso de incorporación e integración al grupo debe creer que este proceso es posible. Debe sentir que su afirmación (en tanto que individuo y en tanto que perteneciente a un grupo cultural) no es un inconveniente, no genera rechazo. Esta percepción no consiste en un cálculo frío de posibilidades sino más bien en una vivencia, en una percepción fundamentalmente afectiva. Y también, a la inversa: el individuo no afirma su diferencia como instrumento positivo de su identidad si no es aceptada y reconocida por los otros (Camilleri, 1985).

En la escuela podemos trabajar para asegurar que el individuo sienta esta aceptación y reconocimiento. Y lo podemos hacer garantizando que la expresión y la vivencia de lo identitario sea un hecho natural, no problemático. Se trata de que este proceso de expresión y afirmación identitaria devenga cotidiano, *natural*; y así sea experimentado en dos direcciones, tanto por el individuo como por el grupo.

En cuanto al individuo, podemos emplear los elementos que componen la denominada cultura simbólica (símbolos, *productos* culturales: música, arte, estética; tradiciones y rituales...) ya que son enormemente útiles para convocar y afianzar la identidad. No en vano lo simbólico evoca y reconstruye un mundo de referentes culturales, de valores (Mèlich, 1996). Bien podemos utilizarlo para expresar un mensaje de acogida efectiva y también de reconocimiento público, de legitimación de sus rasgos culturales: aquellos que los convocan y los afirman. Hay buenos materiales de educación intercultural que nos pueden servir para esta tarea. Fueron especialmente importantes para el pueblo gitano aquellos que se elaboraron en los principios de su escolarización generalizada, allá por los años 80 del ya siglo pasado. De ellos conservamos ejemplos notables, aunque muchos otros no tuvieron posibilidad de ser editados y divulgados suficientemente. Todos ellos, aunque ahora no parezcan pertinentes sino como material complementario, tuvieron entonces la valiosa virtud de legitimar simbólicamente y de hecho la cultura gitana en las escuelas, situándola con la legitimidad, el estatus y la dignidad curricular que merecían (ADARRA 1988, VV.AA. 1989).

En cuanto al grupo, podemos aprovechar esta circunstancia para vivir con normalidad este universo simbólico diverso: conocerlo, entenderlo y alejar percepciones empapadas de desconfianza, recelo y/o ignorancia.

Así entendido, la vivencia de la identidad actúa en ambos casos (tanto al individuo como al grupo) favoreciendo una relación afectiva positiva, potenciando las posibilidades de una comunidad que incorpora e integra. No hay duda de que este aspecto de la aceptación y la afectividad ha tenido gran importancia en las experiencias positivas de escolarización de la comunidad gitana (Abajo, J.E. 1997, Abajo J.E. y Carrasco, S. 2004).

e) Organizar un contexto educativo donde las interacciones sean igualitarias.

Este suele señalarse como uno de los objetivos centrales de la educación intercultural. De hecho a menudo se habla de la educación intercultural con esta definición de consenso: la que organiza procesos educativos, marcos de socialización basados en la igualdad, la reciprocidad, la cooperación, la integración. Es decir, aquel proceso que genera análisis e interacción cultural en condiciones de igualdad. Esta calidad de los intercambios entre los grupos que componen una comunidad significa un paso adelante con respecto a lo que hemos hablado hasta ahora. Además de concebirnos como diversos, de manifestar un reconocimiento formal del otro y facilitar su expresión simbólica, hay que organizar un marco de relaciones basado en el igualitarismo.

No es suficiente con ser aceptado formalmente. Conocemos numerosos programas de educación intercultural que no han producido una integración efectiva de los diferentes grupos culturales en la comunidad porque se han quedado solamente en este reconocimiento formal y retórico.

Y es que solamente somos aceptados, de hecho, en la medida en que vivimos al grupo y sentimos que podemos participar con garantía de derechos. Es decir, participar propiamente: tener capacidad de opinar, de influir, de decidir, de tomar y pedir responsabilidades.

Educar para una convivencia colectiva necesita de la participación y de la implicación porque sólo así podemos generar los valores que hacen posible un espacio escolar integrado e integrador. Y eso no es incompatible con el respeto e incluso la estimulación de aquello que cada grupo considera su patrimonio cultural.

No cabe duda de que, en relación a otros ámbitos sociales (mundo laboral, político, asociativo...), los centros educativos son ámbitos privilegiados para lograr una participación real de todos y todas. Frente a la asimetría de relaciones en aquellos entornos, en la escuela sí podemos hacer realidad un cierto equilibrio en las relaciones entre los miembros del grupo ya que podemos regular las condiciones en las que se establecen los intercambios y las interacciones. Y podemos entrenar y

"Educar para una convivencia colectiva necesita de la participación y de la implicación porque sólo así podemos generar los valores que hacen posible un espacio escolar integrado e integrador. Y eso no es incompatible con el respeto e incluso la estimulación de aquello que cada grupo considera su patrimonio cultural. (...)"

entrenarnos a configurar entre todos este marco de relaciones, estas *reglas de juego*.

Sabemos que estas actitudes y destrezas solamente se aprenden y se consolidan poniéndolas en práctica, haciéndolas posibles en marcos reales o simulados donde puedan ejercerse de manera regular. También sabemos que los/las alumnos construyen una percepción de la realidad social en función, entre otras, de sus experiencias escolares. Solamente educaremos en una perspectiva intercultural si la escuela lo es al mismo tiempo.

Hay que recordar que educación intercultural no significa relativismo cultural. Si hay, de verdad, participación igualitaria y respetuosa podemos analizar críticamente las culturas (todas, también la nuestra) y señalar aquellos aspectos culturales (no los grupos, ni las culturas) con los que no estamos de acuerdo. Tenemos el derecho y la obligación de expresar aquellos aspectos de la cultura que no nos gustan. Más aún: deberíamos exigirnos la autocrítica cultural como ejercicio necesario. También, por qué no, la crítica cultural del otro. Ahora bien, habrá que hacerlo cuando se ha garantizado su aceptación incondicional en tanto que persona, y se han establecido condiciones de igualdad en el debate del conflicto. Sin embargo, con frecuencia, el análisis y la crítica cultural se ha hecho en un sólo sentido: examinando el diferente, evaluando su *distancia* en relación a la presunta cultura mayoritaria, valorando sus "posibilidades de adaptación" y los obstáculos que su cultura podría plantear en ese proceso. Así las cosas, no es extraño que los miembros de esos grupos culturales,

por ejemplo gitanos y gitanas, no participen en este proceso de forma natural y pongan en práctica diversas estrategias de retraimiento, negándose al intercambio cultural o, incluso, ocultando o encubriendo su *gitanidad*.

f) Valorar la diversidad, denunciar la desigualdad

En nuestro país, la educación intercultural nace vinculada a la educación compensatoria. El tema de la multiculturalidad, al menos en su vertiente más estrictamente educativa, y más aún escolar, nace muy vinculado a dos circunstancias. La primera de ellas, como ya hemos mencionado, se produce en la década de los 80 a raíz del proceso de escolarización generalizada del alumnado gitano. La segunda, entrada la década de los 90 y ya en el siglo XXI, con la escolarización del alumnado inmigrante extranjero.

Es conveniente preguntarse por la razón que ha provocado que sean estos colectivos de docentes, y no otros, los que hayan desarrollado más pronto las primeras propuestas interculturales. Parece evidente que es en estos contextos donde, con mayor claridad, se evidencia la desconexión entre cultura escolar y las culturas *vividas* del alumnado; la ausencia de *sintonía* cultural, la falta de representatividad de sus elementos culturales en el currículum, las menguadas posibilidades de construcción de su identidad cultural en un medio percibido (y en muchas ocasiones constatado) como agresivo y/o hostil.

El hecho de que las primeras propuestas pedagógicas de atención a la pluralidad cultural, se hayan generado desde los colectivos de maestros y maestras que trabajan con poblaciones escolares en situaciones de fuerte deprivación socioeconómica (inmigrantes, gitanos), además de su diferencia cultural ha generado a menudo una identificación entre el trabajo de ambos ámbitos: el de la multiculturalidad y la de la compensación.

Ciertamente, buena parte del alumnado, además de su especificidad cultural, vivía (vive) en condiciones que requerían algún tipo de tratamiento compensador (vivienda, higiene, habilidades sociales, competencia lingüística...) Sin embargo, aunque ambos deban ser tratamientos simultáneos, hay que discernir que pertenecen a ámbitos distintos. Porque si no se distinguen, posteriormente, se produce la identificación entre diferencia y deficiencia. Y se percibe la vivencia de su diferencia como una dificultad, un obstáculo, un hándicap. Así, sancionar la diferencia cultural como *deficiencia*, es una consecuencia lógica de entender que los grupos están más o menos dotados en razón de su cultura y, por lo tanto, algunos de ellos son susceptibles de ser ayudados a superar sus "deficiencias culturales", o su pretendido "bajo nivel cultural".

Algunos materiales curriculares han mostrado claramente esta identificación, especialmente evidente en algunos materiales sobre cultura gitana. Cabe destacar aquí los estudios de en relación al tratamiento educativo de la cultura gitana y el proceso que promueve la perversa transferencia de convertir en rasgos

culturales las características, maneras de ser, que provienen de la marginalidad, de la pobreza (San Román, T. 1997).

Así pues, es imprescindible apostar con claridad por la diversidad y desvelar la identificación interesada entre diferencia y deficiencia. Pero, aún es necesario un paso más: evidenciar la naturaleza política de los conflictos presuntamente culturales. Porque son muchos los ejemplos de situaciones que, presentándose como conflictos étnicos, *raciales*, religiosos o interculturales se revelan después del análisis, como situaciones generadas lisa y llanamente por la pobreza o la injusticia (Delgado, 1998). Deberíamos hacer de ellos un motivo de análisis y, en su caso, de denuncia. Muy a menudo quienes planifican programas de acción comunitaria deben invertir tiempo y esfuerzos para hacer ver a los ciudadanos que las medidas e intervenciones previstas responden a necesidades coyunturales de la comunidad y no han sido generadas por tal o cual grupo cultural.

Hay que desenmascarar este nuevo racismo culturalista que sitúa en el centro de la polémica el factor cultural, y que con frecuencia hace de él el motor y explicación del conflicto. Parece obvio que para este neorracismo excluyente resulta útil generar una cierta "descalificación cultural" de los *diferentes*. Una descalificación que, en último término, justifica y legitima los procesos de marginación. O simplemente avala la tesis de la problematicidad de la multiculturalidad y su inconveniencia.

Y más aún: se acaba configurando una percepción de la realidad social donde la desigualdad se asume como natural, ocultando los intereses a los que responde, encubriendo las implicaciones políticas que se manifiestan en las relaciones de dominación (Grignon, 1993).

Pues bien, seguramente, si somos capaces de educarnos en el análisis de estas situaciones y desvelamos su naturaleza política y económica favoreceremos la comprensión del hecho y enfocaremos más certeramente la cuestión: mejorar la existencia de las personas (esto es, sus condiciones de vida: sanidad, trabajo, vivienda, educación) es la mejor garantía de generar una mayor y mejor relación entre los grupos que componen la sociedad. Es la mejor manera de "crear comunidad". Es más, resultaría peligroso separar el debate sobre la diversidad cultural del debate sobre la lucha contra la marginación y la desigualdad. Porque si aumentan las desigualdades y se enturbian y superponen a la adscripción "étnico-cultural", se estorban definitivamente las posibilidades de una comunidad cohesionada e integradora (Martiniello, 1998).

Educación Intercultural y Pueblo Gitano: hemos aprendido lo que sirve y, sobre todo, lo que no sirve.

Como hemos visto, la vida de la educación intercultural aunque modesta, ya cuenta con algunas décadas de recorrido. Ya no puede decirse aquello que apuntaban los textos de final

de siglo pasado que, al hablar de la educación intercultural en España, aludían a la falta de perspectiva histórica, la ausencia de literatura pedagógica propia, la indefinición de los modelos teóricos, el batiburrillo terminológico de los enfoques (multi, pluri, interculturalidad)... Todas eran razones que, en diversa medida, avalaban una cierta incertidumbre a la hora de apostar por los modelos, las características de los programas, los enfoques más adecuados.

Ahora, sin embargo, ya podemos atrevernos a aseverar con alguna certeza que hemos aprendido lo que sirve y, sobre todo, lo que no sirve en educación intercultural y, específicamente, en la atención intercultural e inclusiva de la comunidad gitana.

De lo dicho en apartados anteriores pueden deducirse diversas consideraciones que, brevemente, resumiremos como orientaciones para la acción:

- Todos los centros deberían desarrollar una perspectiva intercultural e inclusiva. Es muy negativa la percepción de diferente estatus de los centros en función de la composición de su alumnado y los prejuicios que se proyectan sobre el mismo. Las políticas de concentración del alumnado (por ejemplo, gitano) consolidan y refuerzan esa percepción.

El doble sistema educativo escuela pública - escuela privada (sea ésta concertada o no) colabora, consolida y a menudo legitima la diferenciación social. La realidad que conocemos es el enorme desequilibrio en el reparto de la población gitana, mayoritariamente en la escuela pública (se calcula que sólo entre el 7 y el 10% del alumnado gitano está en la escuela privada).

- Hay que intervenir desde una perspectiva intercultural con el alumnado gitano y considerar su cultura como un factor importante en su escolarización, pero debe hacerse siempre que esa intervención forme parte de un planteamiento global, donde se considere a todo el alumnado en su conjunto.
- La educación intercultural es una propuesta de centro. No debe concebirse como un conjunto de programas específicos, dirigidos solamente a un grupo cultural, por ejemplo, a la población gitana.

Sabemos que los buenos itinerarios de escolarización de la población gitana han surgido fundamentalmente en centros y aulas no segregados. Las intervenciones específicas segregadas, aún con un carácter transitorio, no ayudan a la inclusión y a la normalización escolar.

- Los proyectos educativos interculturales deben incorporar una perspectiva comunitaria donde la relación con la comunidad educativa estimule la comunicación y la participación.

Para el caso de la comunidad gitana este factor es constatado como uno de los que facilitan el éxito escolar: apoyo familiar,



buena relación con el centro y sus profesionales, expectativa familiar positiva sobre el propio hecho de la escolarización.

- Es necesario analizar la multiculturalidad del contexto y las relaciones e intercambios que en él se producen. En este análisis debe considerarse la cultura gitana como un factor más.
- Debe evitarse focalizar la atención sobre una de la diversidades del contexto o, más aún, establecer una dialéctica nosotros/as-ellos/as; por ejemplo payos-gitanos.
- Debemos procurar a nuestros alumnos/as ejemplos de la realidad social que muestren elementos culturales comunes, independientemente del grupo identitario al que cada cual se adscriba. Los alumnos y alumnas gitanos necesitan compartir aspectos culturales que les acerquen a otros compañeros/as, sin renunciar por ello a su sentimiento identitario. Sentirse "uno más" se ha constatado como uno de los factores más decisivos en la continuidad escolar del alumnado gitano.
- Son necesarios materiales curriculares elaborados desde una perspectiva intercultural donde la cultura gitana aparezca como una perspectiva más.

Estos materiales deben ayudar a nuestro alumnado a explicar la vida social desde diversas *miradas* culturales, cuestionando visiones estándar y procurando una comprensión más compleja y más rica de la realidad. Es fundamental que, en estos materiales curriculares (libros de texto, unidades didácticas, experiencias...) la aportación del alumnado gitano pueda establecerse en igualdad, sin sobredimensionar su importancia, ni ignorar su valor.

Estos materiales curriculares deben proponer un desarrollo transversal de la interculturalidad, incorporándola de forma regular y cotidiana (en los contenidos, la organización, la metodología...).

- Debemos educar a todos nuestros alumnos/as para conocer y entender la cultura de los otros y, al mismo tiempo, explicar la inconveniencia de los clichés, estereotipos, etiquetas.
- Es necesario mostrar la variedad y heterogeneidad interna de las culturas, evitando una explicación estática de la cultura, basada en las esencias y la pureza. La comunidad gitana es diversa. Las variables de género, edad, formación, economía, geografía,...; como en cualquier otro grupo humano, generan intracultura, heterogeneidad cultural interna. Es muy importante mostrar esta característica en el caso de la comunidad gitana para evitar la tentación de una concepción esencialista y estática de su cultura.
- Debemos educar a nuestros alumnos y alumnas para analizar y entender los procesos de cambio cultural. Todos los grupos humanos utilizan su cultura en un proceso adaptativo y cambiante. También el pueblo gitano. Debemos mostrar este proceso como algo habitual, que

no atenta a la identidad y que, por tanto, debe asumirse como natural.

- Hay que promover la expresión de los elementos identitarios y facilitar una seguridad afectiva, de aceptación. Ser gitano/a en la escuela no puede percibirse como inconveniente. Muchos de los fracasos en la escolarización de niños gitanos/as han tenido más que ver con una inadecuada sensibilidad y afectividad que con el tratamiento de tal o cual aspecto cultural.

Suele destacarse en los estudios sobre éxito escolar del alumnado gitano la presencia de un clima escolar integrador, con una buena socialización y expectativas positivas.

- Debemos mostrar a nuestros alumnos y alumnas ejemplos de situaciones de discriminación y desigualdad en nuestra sociedad. Ayudarles en su análisis y promover su compromiso ante situaciones de injusticia permite reforzar la cohesión del grupo.
- Debemos incardinar la intervención educativa en planes integrales. Naturalmente, esta propuesta desborda el contenido de este apartado, pues va más allá de orientaciones que sea propias de la educación intercultural. Ahora bien, sabemos que las posibilidades del éxito escolar y continuidad en la escolarización de una parte del alumnado gitano tienen que ver con la relación entre una buena educación intercultural e inclusiva y la intervención para atender sus necesidades y dificultades económicas, de vivienda, sanidad, marginalidad...

Pueden indicarse aquí toda una relación de recursos que, desde esta perspectiva, complementarían la intervención educativa: sensibilización y ayuda para una escolarización temprana en Educación Infantil, programas y equipos de seguimiento extraescolares, servicios y programas de mediación, acompañamiento en las transiciones entre etapas (Infantil-Primaria-Secundaria), política de becas y ayudas (comedor, material escolar), potenciación de los programas de educación de la población adulta, implicación del movimiento asociativo gitano...

Preguntarse por las posibilidades de la educación intercultural para con el pueblo gitano es, en realidad, cuestionar la propia capacidad de la institución escolar para cuidar la socialización de en una sociedad diversa. Y las grandes preguntas a que nos aboca el debate sobre la multiculturalidad suponen también un estremecimiento de los cimientos de la escuela.

Si la educación intercultural nos ayuda a crear una escuela inclusiva e integradora, esto es, la mejor escuela para los niños y niñas gitanas, será también la mejor escuela para todos y todas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abajo, J.E. (1997) *La escolarización de los niños gitanos. El desconcierto de los mensajes doble-vinculares y la apuesta por los vínculos sociales y afectivos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- (1997) "La afectividad, clave pedagógica y apuesta social". *Cuadernos de Pedagogía* n° 273, pp. 80-87.
- Abajo, J.E. y Carrasco, S. (2004) *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. Madrid: CIDE / Instituto de la Mujer.
- (2005) *Gitanas y gitanos en la encrucijada: éxito académico, relaciones de género y cambio cultural*. En *Multiculturalidad y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- ADARRA (1988) *Centros de interés específicos con niños y niñas gitanas*. Bilbao: Adarra.
- Berger, P. y Huntington, S. (2002): *Globalizaciones múltiples. La diversidad cultural en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Besalú, X. (2002) *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Delgado, M. (1998) *Diversidad e integración*. Barcelona: Empúries.
- Fernández Enguita, M. (1996) *Escuela y etnicidad: el caso del Pueblo Gitano*. Madrid: CIDE-MEC
- Gimeno Sacristán, J. (2002): *Educación y convivencia en la cultura global*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giroux, H. (1996) *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998) *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- Grignon, C. (1993) "Racismo y etnocentrismo de clase". *Archipiélago* n° 12.
- Grupo Eleuterio Quintanilla (1998) *Libros de texto y diversidad cultural*. Madrid: Talasa Ediciones, SL.
- Hannoun, H. (1992). *Los guetos de la escuela*. Vic: Eumo Editorial.
- Lipovetsky, G. y Serroy, G. (2010) *La cultura-mundo. Respuesta a una sociedad desorientada*. Barcelona: Anagrama.
- Lluch, X. (1999) *Plural. Materiales de Educación Intercultural 12/16*. València: Tàndem edicions.
- (2003) "Multiculturalidad: invisible en los libros de texto". *Cuadernos de Pedagogía* n° 328, 82-86.
- (2005) "Educación Intercultural y currículum", en *Multiculturalidad y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lluch, X y Salinas, J (1997). *La diversidad cultural en la práctica educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Martiniello, M. (1998) *Salir de los guetos culturales*. Barcelona: Ed. Bellaterra.
- McCarthy, C (1994): *Racismo y currículo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pérez, A. (2000): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.
- San Román, T. (1997) *La diferencia inquietante. Viejas y nuevas estrategias de culturales de los gitanos*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Steinberg, SH. R. y Kincheloe, J.L. (2000) *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Ediciones Morata.
- Todorov, T. (1988) *Cruce de culturas y mestizaje cultural*. Madrid: Júcar Universidad.
- Verdú, V. (2003): *El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- VV.AA. (1989) *Cultura gitana. Propuestas para un trabajo intercultural en la escuela*. València: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- Warnier, J.P. (2002): *La mundialización de la cultura*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Artículo

Educar para la escuela o educar
¿para qué vida?

Educar para la escuela o educar ¿para qué vida?

Teresa San Román

Hace poco, la FSG hacía pública su voluntad de movilizar a toda la sociedad, gitanos, payos e instituciones, para lograr que los niños y jóvenes gitanos tengan estudios que les sitúe mejor en su vida y les haga personas cada vez mejores. Me pidieron hace algún tiempo que escribiera sobre ello y, sinceramente, me ha sido extraordinariamente difícil. Es tanto lo que habría que decir, son tantos los problemas que abordar, son tantas las soluciones que criticar para bien o para mal y tantas las reflexiones y experiencias que tener en cuenta para proponer alternativas, que enseguida supe que me sería imposible cumplir con mi compromiso en un texto breve. Tenía entonces dos alternativas: una era abordar un tema concreto y profundizar en él, pero ha resultado ser una mala opción, porque difícilmente puedes hablar de algo pasando por alto otras cuestiones que la están condicionando o sustentando. Probé entonces a hacer un balance general, pero el peaje ha sido la vaguedad y la falta de compromiso aparente porque me llevaba a adentrarme en la sola enumeración de los problemas. Finalmente me decidí por escribir sobre lo que, globalmente, más me preocupa, a pesar de que sigue siendo demasiado general, demasiado programático y poco concreto. Utópico, eso ya lo sé. Pero os diré una cosa: quien no se contenta más que con la realización de la utopía, acaba inútilmente inmovilizado, pero quien no tiene una utopía que le guíe es como querer orientarse en el desierto o en medio del mar sin plano ni brújula. La utopía no es el camino sino la orientación del paso que nos hace elegir constantemente entre caminos que se cruzan. Es la que señala el rumbo. Con cierto miedo, os hablo de lo que creo y que no todos creerán ni tienen por qué hacerlo. Pero solo puedo, honestamente, decir cuál es el rumbo que propongo.

La educación en valores y cívica, educación en conocimiento y capacitación intelectual, artística y física, educación para el trabajo, son aspectos fundamentales de la tarea educativa, en definitiva, para la formación de las personas para la vida en sociedad. Podría decirse más y posiblemente mejor, pero esta selección de funciones de la enseñanza, expresada de una forma tan poco adecuada a un profesional de la educación, cosa



que no soy, me preocupa porque afecta a aspectos importantes del desarrollo social, cívico, económico y político de gitanos que están situados de formas muy diversas y desiguales, entre ellos mismos, en el contexto de una cultura y una estructura social estratificada, como es la nuestra, la del Estado Español y cada una de sus Comunidades.

Ya sabemos que los gitanos, especialmente los más pobres y los marginados (sinceramente, los que más me preocupan), pero igualmente todos los que se reconocen como gitanos, están en una situación de tensión constante entre las fuerzas que les empujan a una integración en la sociedad, entre las que suelen estar sus propios intereses, y las fuerzas que les impelen a la exclusión en distintos grados y en diversos aspectos. Me he referido a esto muchas veces. Una integración realmente gitana, luchando por sobrevivir y vencer la tensión entre exclusión e inclusión social. Ese sería el objetivo. Y la educación es imprescindible para construir ese empeño y lograrlo. No lo es todo, evidentemente, pero posibilita e impulsa ese proyecto colectivo.

Sin una convivencia igualitaria y respetuosa de unos para con los otros (con independencia de quiénes sean unos y quienes los otros), sin acuerdos de respeto mutuo en todas aquellas cosas que no interfieren en esa convivencia, (que es más exigente que cualquier elemento cultural de cualquiera que sea la persona), sin preparación para afrontar equitativamente las relaciones sociales y hacer valer la cultura, para ofrecer el apoyo a la construcción de nuestra común sociedad pluricultural, para alcanzar y mejorar el trabajo que cada uno necesita y que nuestra sociedad precisa para existir y abrirse a nuestros hijos e hijas, sin todas esas cosas, nadie puede pretender que la vida social sea más justa, más variada, más abierta al progreso. De eso trata también la educación.

Pero entonces es cuando se nos plantean los temas de reflexión más acuciantes. El primero, especialmente importante para los propios maestros es la diferencia entre educación EN la escuela, educación de la escuela para la vida fuera de ella en la edad escolar y educación para la vida personal, social y laboral adulta. Se trata de procesos que a veces se olvidan unos a los otros, que se abordan sin intención como disyuntivos y no como lo que son: procesos de dialéctica social. El que un niño esté contento

en la escuela es la base para que pueda abrirse a ella y dejarse ayudar a crecer en todos los sentidos. Pero creer que la confianza ganada a los niños, su felicidad en la escuela es suficiente, sería más que temerario. El que las actitudes, las ideas y los comportamientos se vinculen exclusivamente a la escuela es una apuesta por la ineficacia, por mucho que ayuden al mantenimiento psíquico sano de un profesor (que tiene derecho a él, por otra parte). Cuando durante el período escolar la escuela es una esfera cerrada al barrio, a los problemas de los padres y las familias, a la vida de las calles y la inserción de los niños en todo ello, la escuela es un mundo de cristal en el que se ve el exterior pero con el que nunca se toma contacto; y difícilmente serán los niños los que hagan por sí solos la síntesis. La confianza mutua entre padres y maestros ayuda a los niños a hacerla. Y la relación necesaria entre escuela y contexto de esa escuela y de esos niños en concreto se hace más necesaria cuanto mayor sea la distancia entre la sociedad y ese contexto concreto, cuanto mayor sea el nivel de marginación, si es que lo hay. Las fórmulas del día de puertas abiertas o de fiesta con las familias son buenas para situaciones normalizadas pero insuficientes por completo, sobre todo en las excluidas e incluso, a veces, contraproducente. Es decir, las relaciones entre el maestro y el contexto de sus alumnos se construyen con mucho más tiempo, esfuerzo y dedicación cuanto mayor es el abismo o la brecha que separa el mundo escolar del cotidiano de los niños y de sus familias.

Por otra parte, esta educación en la escuela para la vida escolar y la extraescolar, es decir, para la vida en la escuela y en el resto del mundo que la rodea, abre casi todas las puertas a una verdadera educación, pero también es insuficiente. No basta con pensar en el presente. Hay que pensar en su futuro. Y aquí hay otros muchos problemas conocidos. La falta de continuidad escolar, en la que las familias tienen mucho que decir, se alía a veces con el extrañamiento de las enseñanzas escolares de las posibilidades de futuro de los alumnos y eso sus familias lo saben y los niños también. Tan malo es educar a un niño chabolista PARA que sea feliz en su chabola por siempre, como para que sea obrero manual especialmente, como para que sea ingeniero industrial o matemático y solo eso. Puede que lo sea, pero la frustración es masiva cuando las expectativas se sitúan

"Las dificultades son inmensas y ya sé que es muy fácil hablar y muy difícil hacer lo que se predica. Pero también es cierto que sin unos planteamientos claros de hacia dónde quiere irse, puede esperarse cualquier cosa. Y lo que acabo de exponer plantea temas de debate demasiado serios, profundos y difíciles como para que pueda abordarlos en solitario. Precisan del debate, la negociación, incluso, y el consenso al que nadie puede llegar sólo. (...)"

SOLAMENTE en posiciones de la sociedad que son las más inalcanzables en principio. Una posición realista pero orientada a la superación por parte de la escuela, es fundamental, creo yo, para abrir ilusiones que se eleven y para acometer proyectos asequibles que ya de por sí sean una mejora. Cada niño podrá crecer en calidad personal, capacidades y conocimiento lo que pueda y hasta donde realmente se le ayude. Pero el proyecto educativo común, acogiendo a cada uno de ellos, tiene que aspirar a un cambio social real, factible, y a una inserción cultural respetuosa por parte de todos que mantenga la convivencia cívica en la primera línea para todos.

Las dificultades son inmensas y ya sé que es muy fácil hablar y muy difícil hacer lo que se predica. Pero también es cierto que sin unos planteamientos claros de hacia dónde quiere irse, puede esperarse cualquier cosa. Y lo que acabo de exponer plantea temas de debate demasiado serios, profundos y difíciles como para que pueda abordarlos en solitario. Precisan del debate, la negociación, incluso, y el consenso al que nadie puede llegar sólo.

Para los maestros implica lo que posiblemente he expuesto con más claridad: un inmenso esfuerzo, una voluntad de entrar en la vida del barrio, la calle y la familia, un desgaste personal inevitable que solo se puede resistir con paciencia y con ilusión, sin precipitación pero decididamente. Para los gitanos, la otra cara de esta misma moneda, implica saberse educadores y saber para qué se quiere educar a los hijos. Los problemas no puede resolverlos la escuela por sí misma. El niño es uno, una sola persona, que recibe influencias e instrucciones diferentes por parte de sus padres, del conjunto de sus familias, de los amigos, de los medios de comunicación, de los juegos y, desde luego, también de la escuela e importante. Pero la escuela poco puede hacer si todo lo demás empuja al niño hacia otro lado, tira de él hacia otro lado. Cosas como los medios de comunicación dependen poco de nosotros, pero hay otras muchas que sí. El peso fundamental de lo que una persona piensa y hace no lo decide la escuela, porque no es una fábrica que funcione con automatismos, ni debería serlo aunque pudiera, que no puede. El peso fundamental lo sostienen los padres y las familias, que son quienes dan ejemplo de cómo vivir, pensar, reaccionar, qué responsabilidades asumir y cuáles no, a qué temer, que odiar o amar, con quién solidarizarse y a quién ignorar. Aunque la escuela intente educar en todo ello e incluso aunque logre que se practique en su seno, la fuerza del entorno y, en especial, de las familias, es poderosísima. Tirando a un niño cada uno por un brazo no se consigue una persona entera. Por eso es imprescindible que la escuela haga lo que tiene que hacer con toda exigencia y responsabilidad, pero lo mismo puede decirse de los padres. Que ambos estén de acuerdo en lo fundamental es imprescindible para que los hijos puedan disfrutar de los beneficios de una educación a la que, como personas, como ciudadanos, tienen derecho.

Pues bien, fijémonos en esto que sigue. Me decían personas que conocen muy bien los problemas educativos de gitanos y de payos también, en los que confío por su bondad, su integridad

y su conocimiento, que se está dando un retroceso en la escolarización de los hijos gitanos y un aumento de abandono prematuro de la escuela, especialmente en la Enseñanza Secundaria y como consecuencia, el correspondiente fracaso en los estudios y en la formación, desde los años 90 hacia aquí. Hemos empeorado.

Y esto merece una reflexión, porque han existido (y estamos perdiendo con los recortes en educación injustificados por la omnipresente crisis) muchos más medios que hace veinte años. Más recursos de plaza escolar, becas para comprar los libros que se necesitan en la escuela, becas de comedor, intervención de promotores escolares y mediadores, casi siempre gitanos, pero que tampoco ellos pueden con los problemas, porque sean payos o sean gitanos su poder para cambiar las cosas es minúsculo cuando una niña se va de la escuela antes de tiempo, sea por las razones que sea, o cuando un niño no asiste cuando no le apetece o cuando ni uno ni otro llegan a escolarizarse cuando deberían hacerlo.

Hay una gran responsabilidad de las familias gitanas y vemos como no son pocas las que están volviendo a posiciones cómodas, que no requieran enfrentarse ni mucho ni poco con sus hijos/as, es decir, alejándose de su responsabilidad en la educación, reconociendo que no pueden con ellos, no ayudándoles. El que en el ambiente familiar no se les permita hacer los deberes, o no se les estimule, implica dos cosas. Una, esa desidia que es tan perjudicial para los hijos. Otra, que no parecen valorar que el esfuerzo que éstos hacen merezca la pena, abandonándoles para que realicen ese esfuerzo por ellos mismos, si quieren. Y eso quiere decir, no que no quieran a sus hijos, sino que no valoran el esfuerzo y la importancia de la escolarización.

Se equivocan, aunque es comprensible, pero merece la pena aclararlo. Por una parte, la escuela es el mejor lugar posible para que los niños y los chicos lleguen a saber cómo valorar la sociedad, comportarse en esta sociedad de forma integrada, cómo relacionarse con gentes de diferentes culturas, también la de los payos mayoritarios. Por otra parte, adquieren los conocimientos y las habilidades que les puede permitir cualificarse e integrarse en esta sociedad sin asimilarse a ella, es decir, siendo siempre gitanos. Lo que me hace comprender a los padres gitanos es que pueden ver hoy cómo muchos jóvenes con estudios no encuentran trabajo, y eso es verdad. Pero es una situación transitoria en la que los más preparados, antes o después, van a ser necesarios y los menos preparados van a pasarlo peor. El problema no es que sea incomprensible este descenso del interés por la escuela de los hijos por parte de bastantes familias gitanas, sino el temor a que no puedan ver lo que ello supone en un mundo que exige de las personas esa formación, incluso aunque temporalmente no lo parezca. Lo que adquieren en la escuela no se consigue en ningún otro lugar, por mucho que fuera de la escuela se aprendan muchas cosas y lo que se aprende en los estudios no desaparece y, antes o después, da los frutos necesarios, no simplemente deseados.





Permitidme que añada algo más. Las familias, los padres, deberán saber que no se aprende ninguna cosa en la escuela por sí misma, que el aprender Historia o Mates o cualquier asignatura, está marcado inevitablemente por la cultura de la sociedad en la que se inscriben y necesita de la entrega personal y profesional de unos profesores que tienen una cultura diferente. Deberán saber que algunas costumbres y valores gitanos chocan con la convivencia (como los contrarios o la supeditación femenina intransigente tan propia de la relación entre hombres y mujeres gitanas, o considerar al payo como un objeto ante el que plantear estrategias más que como una persona con la que relacionarse y convivir), que son valores y costumbres que chocan la posibilidad de la vida cívica. Y puede que se decidan, cada uno de ellos, cada gitano y cada familia gitana que esté sufriendo, a exigir de la sociedad la equidad y justicia que se debe a los más pobres, a exigir la igualdad ante los más poderosos y a estar dispuesto a que se cumpla esta misma igualdad también ante los que lo tienen peor que nosotros, a exigir el respeto por la identidad gitana y respetar la que los payos, esa inmensa multitud de seres humanos, puedan tener. Y esas son todas cosas que solo significan, de forma algo más concreta, lo que decía desde las primeras líneas de este texto.

Es una tarea conjunta a la que ni todos los payos, ni todos los maestros ni todos los gitanos se van a apuntar. Pero es una propuesta, solamente, para reunirnos a algunos de nosotros, payos y gitanos que creemos en la igualdad, que respetamos las diferencias culturales que no atentan contra nadie (y no las que sí lo hacen, sean de gitanos o de payos o de esquimales), que afirmamos el valor de la educación, la necesidad de la escuela y las instituciones educativas en la formación de la persona, de cada individuo y del progreso en sociedad de todos y cada uno de los grupos, a todos los que queremos luchar por todo ello. No es más que una propuesta. A unos los pondrá en contra. Qué le vamos a hacer. A otros, espero, no.

Cerdanyola, 25 de enero de 2011

*Publicado en Revista Gitanos.
Pensamiento y Cultura, nº 56 de la
Fundación Secretariado Gitano y
actualizado para este monográfico.*

Artículo

El estado de la cuestión
en el estudio de la situación
escolar del alumnado gitano

El estado de la cuestión en el estudio de la situación escolar del alumnado gitano

José Eugenio Abajo

Pese a la escasa información contrastada disponible, quiero comenzar con dos datos aproximativos que enmarcan este tema: 1 de cada 20 o 25 de los niños/as de nuestro país es gitano/a¹ y dos terceras partes del alumnado gitano en la actualidad abandona el sistema educativo sin titulación alguna, según las estimaciones más optimistas (FSG, 2013).

Otro dato constatable es que en las cuatro últimas décadas – coincidiendo con la democratización del país y el progreso económico - el avance en la situación escolar de la minoría étnica gitana en España ha sido enorme, hasta el punto de que ahora mismo el niño o niña gitana que no es matriculado en Educación Infantil a los 3 años es la excepción, y la escolarización en Educación Primaria es del 100% (desde finales de la década de los 80), y los/as adolescentes gitanos/as están entrando en los institutos, y hay ya algún centenar de gitanos/as titulados/as universitarios/as y estudiando en la Universidad².

Lo cierto es que en la actualidad una inmensa mayoría de los niños y niñas gitanos están más de diez años en los centros escolares, pero sólo un reducido porcentaje de ellos/as acaban saliendo con algún título (Abajo & Carrasco, 2004; FSG, Alter &

AEcG, 2013). Es decir, a pesar de la indudable mejora en la escolarización de la infancia gitana contemplada históricamente, el fracaso escolar está sobrerrepresentado entre el alumnado gitano, y la brecha entre los índices de estudio de la población gitana y los grupos sociales mayoritarios es sustancial.

En este artículo pretendo realizar una aproximación al estado de la cuestión de las investigaciones sobre este tema de la situación escolar de la infancia gitana: ¿de qué información disponemos y qué aportes nos realizan las distintas investigaciones realizadas al respecto?; es decir, qué estudios y propuestas hay sobre el tema y cuáles han sido los intentos de solución a este problema de investigación, qué datos nos proporcionan las investigaciones sobre esta realidad del paso por la escuela de la infancia y adolescencia y juventud gitana, qué factores señalan como más relevantes, y que alternativas o medidas se plantean para su mejora en dichos trabajos.

ESCASEZ DE INVESTIGACIONES

Es obvio que el primer paso para la realización de un estado de la cuestión consiste en el rastreo bibliográfico (la búsqueda de la literatura existente sobre el tema, para posteriormente poder analizarla y sistematizarla y señalar las distintas líneas de investigación y las principales corrientes de investigación o tipos de respuestas dadas a la pregunta planteada por la investigación). Pues bien, aunque nos hallamos ante un tema de estudio importante y de interés viable (sobre el que distintos estudiosos y profesionales podrían sentirse atraídos y sobre el que se puede investigar), el haz de trabajos de que disponemos sobre este

¹ Hay que destacar que la afirmación precedente está referida a los gitanos españoles o españoles gitanos. Si hay pocos datos sobre los gitanos españoles, los datos sobre los gitanos inmigrantes están totalmente fragmentados.

² Cabe preguntarse si esa evolución en la escolaridad de la infancia y juventud gitana sigue su línea ascendente o, por el contrario, circunstancias tales como la crisis económica, los recortes sociales y la insuficiente apuesta de las Administraciones por la equidad (incluido el giro jerarquizante de las políticas educativas conservadoras) han incidido negativamente en la misma; es decir, el enfoque de que «con el tiempo todo irá mejorando» no está demostrado que sea cierto (Carrasco & Bereményi, 2013). De hecho, la investigación de Telles y Ortiz (2011) en EE.UU. ha evidenciado empíricamente que constituye un «espejismo» considerar que las condiciones socioeconómicas y académicas de las minorías «caminan en línea recta y ascendente»; y en relación a nuestro país, el último Informe PISA señala: «La equidad en los resultados de la educación se ha deteriorado en España [comparando los resultados de 2003 y de 2012]» (Schleicher, 2013).

Los modelos culturales de los gitanos de Badalona y los rom de Bogotá

Ábel Bereményi



objeto de estudio es muy escaso³: hay pocos autores/as o equipos que hayan realizado y hecho públicos de alguna manera estudios amplios (tesis, otras investigaciones y ensayos, informes y libros) o meros artículos o comunicaciones sobre este tema. Es decir, a la hora de realizar una investigación bibliográfica sobre la situación escolar de la juventud gitana parece que nos atascamos en el primer escalón, pues la relación de material existente es muy escasa. Mientras que de otros temas en las últimas décadas ha habido una «explosión de trabajos», «por iniciativa propia, o auspiciados por las instituciones públicas o privadas para las que trabajan», una «proliferación de tesis doctorales de investigación y [...] aproximaciones reflexivas desde gran número de instancias diversas», «son numerosos los estudios, informes, ensayos, manuales» y en los que se han involucrado «las administraciones públicas, el mundo académico, las organi-

³ Los datos no nos permiten compartir el optimismo del director del Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa del MEC en 2010, Eduardo Coba, cuando afirmaba, refiriéndose a la situación escolar del alumnado gitano, que «el nivel de publicaciones es importante», y argumentaba: «Como ejemplo, en el año 92, de 12 investigaciones interculturales, 3 se referían al alumnado gitano» (CREADE, 2010). Ahora bien, hay que hacer constar que me he limitado a una revisión de la literatura en las lenguas oficiales del Estado; porque, paradójicamente, vivimos un relativo «boom» del tema en otros idiomas, incluso sobre gitanos españoles y, además, en esa literatura «el modelo español de integración» se cita a menudo como modélico (Carrasco & Bereményi, 2013). La escasez de investigaciones en nuestro país sobre la escolaridad de la infancia gitana contrasta también con cierta proliferación a lo largo de los últimos 25 años de publicaciones, páginas web y jornadas sobre «educación intercultural», en las que se señala la deseabilidad de incluir en el currículo escolar la diversidad cultural.

zaciones [...] públicas y privadas», «en definitiva, una gran labor política e intelectual» y «una rica generación de conocimiento»⁴, la situación escolar de las y los gitanos no acostumbra a ser objeto de estudios ni de congresos.

TENDENCIA AL «ADANISMO»

Hay que valorar el esfuerzo de cuantos se han dedicado a estudiar esta realidad; pero es preciso realizar un análisis crítico acerca del «corpus» de investigaciones existentes al respecto. Pues bien, no en todos, pero sí en un número significativo de los estudios sobre la realidad escolar de la comunidad gitana no existe referencia a trabajos anteriores sobre este tema (o solo se hace alusión a los estudios del propio grupo investigador), no hay apenas citas ni comparación con investigaciones y publicaciones previas (que, aunque escasas, existen). Es decir, en este campo el investigador/a a menudo procede como si su investigación fuera la primera que se realiza sobre este tema y/o él/ella fuera el primero/a que realiza un determinado enfoque o como si su grupo investigador fuera el único que ha abordado este objeto de estudio. En algunas ocasiones, no se cita ni tan siquiera a

⁴ Todas las frases entrecuilladas de este párrafo están tomadas de: RED2RED GRUPO, 2013.



publicaciones sobre este mismo tema editadas por la propia organización promotora de la investigación algún año antes.

En otros casos se toman ideas de un trabajo anterior y no se hace alusión a ello o bien se cita de un modo insuficiente (se hace referencia a la fuente al principio y luego se sigue inspirando en ese autor/a, pero ya no se le vuelve a citar o apenas se hace).

AUSENCIA DE ESTUDIOS LONGITUDINALES, DE ETNOGRAFÍAS PROLONGADAS Y DE INVESTIGACIONES INTERTERRITORIALES

La práctica totalidad de las investigaciones realizadas en España que conozco sobre este tema son estudios puntuales sobre esta realidad. No existen investigaciones amplias que analicen de un modo diacrónico o longitudinal la evolución de la situación escolar de la infancia y juventud gitana durante varios años⁵. El último estudio de la FSG manifiesta su voluntad a ese respecto de cara al futuro (FSG, 2013).

Por otra parte, son escasísimas las etnografías escolares prolongadas en el tiempo con población gitana⁶.

Se echan en falta, así mismo, investigaciones que realicen un análisis comparativo entre territorios de España o internacionales⁷.

⁵ En las sucesivas investigaciones realizadas por la Fundación Secretariado General Gitano (FSG) sobre «la normalización educativa del alumnado gitano» (1994, 2002 y 2010) se ofrece algún indicador numérico relativo a su evolución. También en algún artículo de las Comunidades de Aprendizaje se expone algún dato puntual que hace referencia a que – desde la implantación de una Comunidad de Aprendizaje en un determinado colegio - han aumentado notablemente las tasas de éxito y han disminuido las de absentismo y conflictividad.

⁶ Carrasco, S y Bereményi, B.Á. (2013) citan dos etnografías: Bereményi, 2007 y García Pastor, 2009. Además de esas dos etnografías llevadas a cabo por sendos antropólogos, se puede añadir otra, realizada por un maestro con dilatada convivencia con las familias gitanas de su localidad: Fernández Morate, 2000.

⁷ Cabe destacar como una de las escasas excepciones el estudio europeo de mediados de los 80, realizado por encargo del Parlamento Europeo, coordinado por el Centro de Investigaciones Gitanas de la Universidad René Descartes de París (Liégeois, 1986).

CARENCIA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN O DE ESTUDIOS APLICADOS Y DE «CULTURA DE LA EVALUACIÓN»

Los planes o programas específicos destinados a alumnado de minorías se suelen implantar sin basarse en investigaciones previas⁸.

Y es escasísima la producción bibliográfica sobre investigaciones relativas al impacto de planes y programas destinados a la evaluación y mejora de la situación escolar del alumnado de la minoría gitana (cabría destacar, como excepción, algún informe delimitado de alguna de las Comunidades de Aprendizaje⁹, y, sobre todo, dos recientes evaluaciones de programas integrales dirigidos a la población gitana: Bereményi & Mirga, 2012 y FSG, Alter y AECG, 2013).

Por otra parte, la mayoría de esas pocas evaluaciones de programas destinados a la mejora de las condiciones de vida de la población gitana en general o del alumnado gitano en particular se limitan a cuantificar el «número de acciones realizadas» o el «número de familias» o de «alumnos» atendidos a través de un determinado programa, sin evaluar qué resultados se han obtenido con dichas acciones¹⁰.

En nuestro país no parece existir una tradición evaluadora de los programas, según se señala en publicaciones relativas a otros ámbitos¹¹, y a menudo las memorias de los programas se agotan en un ejercicio laudatorio, aun cuando los resultados indiquen un avance muy precario...¹²

⁸ Así lo han constatado Carrasco, S. y Bereményi, B.Á. (2013): «Los programas o los planes específicos destinados a los alumnos gitanos se fundan frecuentemente en hipótesis raramente contrastadas con contribuciones de la investigación y no son casi nunca analizados por expertos externos. Con la aparición de recursos europeos específicos, los "proyectos pilotos" sin continuidad ni evaluación se multiplican».

⁹ Vid. investigaciones sobre las Comunidades de Aprendizaje en: <http://utopiadream.info/ca/?cat=5>. Aunque aquí el problema fundamental es que se trata de auto-evaluaciones: que las realizan personas que participan en la práctica o bien pertenecen al mismo grupo de investigación y que, por tanto, no se trata de evaluaciones independientes y críticas y no se cuestiona la adecuación de la intervención.

¹⁰ Algunas también cuantifican los resultados en términos de notas o de mejora de asistencia, pero no los contextualizan en términos de sostenibilidad o resultado/impacto a corto, medio y largo plazo. Además, muchas veces en las intervenciones/innovaciones educativas el profesorado queda como «beneficiario» (no se le contempla como «usuario» ni es evaluado); es decir, que la evaluación se centra en el alumnado y las familias gitanas y no así en los técnicos/as, profesores/as, políticas, entorno social, ni en la propia relación educativa... con lo que se transmite una visión deficitaria de las familias y niños/as gitanos/as, como causa del problema.

¹¹ « Se tiene la sensación de que a menudo se actúa a ciegas o a impulsos de ideas políticas y morales, pero sin una evaluación seria de lo existente, que ofrecería una información más rigurosa sobre los cambios necesarios.» «Los informes de balance existentes se limitan a referir el gran esfuerzo de gestión y financiero y las medidas que se han aplicado. Pero la duda surge en el momento de valorar el impacto en el fenómeno mismo.» « [Es notoria] la falta de cultura evaluadora en las administraciones públicas españolas.» (RED2RED GRUPO, 2013: pp. 61, 64 y 86).

¹² En relación a los programas destinados al Pueblo Gitano en Cataluña, han analizado este tipo de dinámicas con amplia documentación y rigor empírico Bereményi & Mirga, 2012.



POCA DIVULGACIÓN

Los escasos documentos relativos a este tema se hallan dispersos en diversas publicaciones minoritarias (sobre todo, libros y revistas editadas por organizaciones gitanas o pro-gitanas) o en distintas páginas de internet especializadas (del propio movimiento asociativo gitano, de grupos universitarios de investigación, tesis doctorales, etc.) o bien - en el caso de informes y evaluaciones- en algún departamento (poco localizable) de las Consejerías de Educación y/o de los colegios concretos donde se ha llevado a cabo cada programa.

Por otra parte, hay pocas citas y referencias bibliográficas sobre estas investigaciones en otras publicaciones. De modo que, a la escasez de las fuentes documentales, hay que sumar su dispersión y la poca difusión de las mismas.

PRINCIPALES MODELOS EXPLICATIVOS

En los estudios e investigaciones que se han dedicado a analizar esta realidad nos encontramos con cinco¹³ grandes tipos de

¹³ Podríamos añadir otra corriente interpretativa de la situación escolar del alumnado gitano: la de **la inculpación étnica y paternalismo**, que atribuye toda la responsabilidad al alumnado gitano y a sus familias, al considerar que el problema radica en que los/as gitanos/as se automarginan y no valoran suficientemente la educación, y que, consiguientemente, hay que «conllevarles» (expresión de A. Manjón), motivarles y tratar de convencerles... Este modelo explicativo no se suele plasmar de un modo explícito en la literatura (con la excepción del pionero en escribir sobre este tema, a finales del XIX y principios del XX, Andrés Manjón: Abajo, 2010). Sin embargo, a nivel verbal sí está vigente o disponible este

modelos explicativos o corrientes de investigación (con diversos matices y gradaciones en cada uno de ellos):

- 1. Ausencia de modelo teórico:** Investigaciones en las que se prescinde de realizar cualquier intento de explicación o marco teórico. Se centran en presentar datos, con sus correspondientes porcentajes y sus tablas y representaciones gráficas, y apenas se establece relación entre los mismos ni se indaga de qué modo esos indicadores numéricos aportan alguna luz a la hora de entender qué factores están incidiendo sobre la situación objeto de estudio¹⁴.
- 2. Determinismo sociológico:** Trabajos que aportan datos sobre la situación de marginación socio-económica de una población gitana concreta y concluyen que ese contexto desfavorecido sitúa a estos menores en una posición adversa/deficitaria y muy difícilmente salvable ante los estudios (en la línea de las «teorías de la reproducción» - de inspiración marxista - de las desigualdades sociales a través del sistema educativo¹⁵). Paradójicamente, la crítica radical de este tipo de planteamientos, al final, echa más leña al fuego de los que consideran que «con los gitanos no hay nada que hacer»...
- 3. Culturalista o choque de culturas:** Los investigaciones situadas dentro de este enfoque plantean (con distintos grados y matices) que «la cultura escolar» y «la cultura gitana» (ambas, en singular) son antagónicas, y la institución escolar («donde prima el individualismo, la cultura escrita, los conceptos teóricos...») no contempla la cultura gitana («comunitarista, oral, práctica», «ágrafa», «no requiere de las funciones de la escuela...»), por lo que los/as escolares gitanos/as se sienten «tironeados entre dos culturas»... y «no se ven reflejados en la escuela»... Los/as defensores del enfoque culturalista sostienen o bien que la batalla está perdida o que la clave para hacer frente a los estereotipos negativos y las desigualdades socioeducativas y para propiciar el éxito académico de esta población está en hacer presente la cultura gitana en las aulas y en los programas escolares¹⁶ y en la educación intercultural. Este marco

modo de enfocar la realidad; pero también determinados planes y programas que ponen todo el énfasis en el alumnado y sus familias (sin cuestionar las políticas sociales y educativas, las dinámicas sociales y de los centros escolares -como los procesos de guetización-, la acción educativa, etc.) implícitamente están realizando una atribución de causalidad y responsabilidad centrada exclusivamente en las familias de clases populares, y más concretamente, en las gitanas.

¹⁴ Un ejemplo palmario de este enfoque es: FSG, 2013. Y, en realidad, buena parte de las investigaciones propiciadas por la FSG se sitúan en este planteamiento (o aparente ausencia de planteamiento) teórico, que podríamos denominar también **paradigma de igualdad con retraso**, sin cuestionar apenas la realidad claramente muy inferior de la escolarización de los niños/as y jóvenes de clases populares y de minorías y, en definitiva, sin enmarcarlo en el contexto de las desigualdades educativas y de los mecanismos de expulsión del sistema.

¹⁵ Fueron pioneros en España de este tipo de planteamientos, aunque no aplicados al alumnado gitano de un modo específico: Larena, 1976 y Feito, 1990.

¹⁶ V. g.: «Aunque a veces las escuelas desprecian o incluso aniquilan la cultura gitana, cuando éstas incluyen y valoran su cultura y escuchan y reconocen las voces gitanas, la

conceptual no se circunscribe a propugnar la conveniencia de valorar e incluir en el currículo escolar la diversidad cultural; sino que - como «mecanismo reactivo»¹⁷ frente a la desvalorización de las minorías - propugna una hipervaloración de lo étnico, y en ocasiones un «absolutismo étnico»¹⁸.

Como han analizado Beremenyi y Carrasco (op. cit.), el discurso «interculturalista» (o, mejor, el uso acrítico y absolutizado del mismo) conlleva diversos riesgos, entre los que estos autores destacan tres:

- a) El que la interculturalidad como objetivo pedagógico se disuelva en un discurso superficial sobre la tolerancia (vid. también: Abajo, 1991; Torres, 1993; AEG, 1996; Terrén, 2001; y Lluch, 2005).
- b) El que el reconocimiento de los particularismos étnicos se reduzca a una forma culturalista de

naturalizar las desigualdades (visión estática y esencialista de la cultura: «No estudian porque no es necesario para la cultura gitana»), constituyéndose así en una pantalla o justificación para el no cuestionamiento de las relaciones desiguales de fondo (vid. también: Ogbu, 1978 y 1981; Abajo, 1991, 1997 b, 2000 y 2002; AEG, 1996)¹⁹.

- c) El considerar que el éxito escolar del alumnado gitano se propicia fundamentalmente con la inclusión de «la cultura gitana» en los programas escolares está desdeñando la falta de evidencias empíricas de la causalidad de esta iniciativa, así como la inmensa dificultad práctica que supone seleccionar y usar elementos culturales superando el peligro de reproducir estereotipos (vid. también: Ogbu, 1978 y 1981; Abajo, 1991, 1997 b, 2000 y 2002; Abajo y Carrasco, 2004).

desafección se transforma en pasión» (Vargas y Gómez, 2003: 560).

¹⁷ Ogbu, 1981; Maalouf, 1999.

¹⁸ Fue Paul Gilroy el que acuñó el concepto de «absolutismo étnico» («ethnic absolutism»), «como una concepción reduccionista, esencialista de la diferencia étnica y nacional que opera a través de un sentido absoluto de la cultura tan poderoso que es capaz de separar tajantemente a las personas y desviarlas a lugares históricos y sociales que se entienden como mutuamente impermeables e inconmensurables» (Gilroy, 1993).

¹⁹ «Es necesario desvelar y denunciar el discurso intercultural que, ignorando la desigualdad social y los mecanismos generadores de la marginación, puede llegar a constituir una nueva coartada para el mantenimiento de la discriminación y de la exclusión social, una justificación para eludir nuestra responsabilidad en el estado actual de los desequilibrios sociales.» (AEG, 1996).



4. Intersección de determinismo sociológico y culturalismo: Defienden que el escolar gitano está abocado al fracaso porque sufre simultáneamente los aplastantes mecanismos de la discriminación socioeconómica (por la desigualdad de oportunidades) y los de un choque cultural dramático (por la discordancia entre la cultura gitana y la escolar)²⁰.

5. Interpretaciones sistémicas o «a nivel múltiple»: Consideran que es necesario estudiar la realidad de un modo sistémico (integrando la situación escolar del alumnado gitano en su contexto social más amplio: no como un caso aparte, sino dentro de la problemática social y escolar), conjugando «lo macro» y «lo micro» (teniendo en cuenta el sistema social y escolar en su conjunto, pero también los contextos relacionales cotidianos), dando cuenta de los distintos factores y agentes intervinientes y del modo en que se relacionan entre sí, y explicando por qué varían los resultados en determinados contextos²¹, y dando cabida, en consecuencia, a la posibilidad de «aculturación aditiva» (M. Gibson, 1996) y a la perspectiva de éxito escolar del alumnado gitano²².

Es sintomático que ya hace más de 30 años John Ogbu (1978) se planteara esta misma pregunta que nos hacemos aquí de qué modelos explicativos se plasman en la literatura relativa a la situación escolar del alumnado de minorías étnicas (si bien, ni él ni su equipo estudiaron la minoría gitana) y que señalara, básicamente, estos mismos grandes tipos de modelos explicativos o corrientes de investigación (salvo el 1: *Ausencia de modelo teórico*). Por otra parte, hace casi dos décadas en una revisión que realicé sobre la escolaridad de la infancia gitana como introducción a mi propia investigación hice referencia a que hasta entonces predominaban en los trabajos sobre este ámbito esos mismos enfoques (el 2, 3 y 4), que calificué de modelos explicativos unilaterales y reduccionistas (Abajo, 1997) y señalé que: «el denominador común de estas interpretaciones es adoptar un enfoque lineal y determinista, al considerar al niño gitano como sustancialmente distinto y/o deficitario y abocado, en consecuencia, a la inadaptación y al fracaso de un modo fatal». No es éste el espacio para argumentarlo con detalle²³, pero hoy,

²⁰ Un ejemplo claro de esta postura lo constituye el trabajo de Fernández Enguita (1999). Pero este planteamiento -con su aparente contundencia y su carga de fatalismo- está presente en muchas de las publicaciones actuales sobre este tema. Así, según redacto estas líneas, leo en una revista profesional un artículo titulado «La escuela y la comunidad gitana», en el que se señala que «el fracaso escolar» de «la mayoría de ellos [los gitanos]» se explica por «factores [...] que se combinan»: «las condiciones culturales y situacionales», a las que más adelante refiere como: «los problemas socioculturales y económicos» (Nadal, 2014).

²¹ El resto de la literatura sigue la tendencia de los trabajos de la pionera en estos temas Teresa San Román (1980 y 1984) de estudiar la población gitana pobre y marginada en los márgenes de la ciudad, y suelen focalizar la atención en la población gitana urbana marginada, obviando la población gitana rural o de pequeñas ciudades y las familias gitanas integradas, según hacen notar Carrasco & Bereményi, 2013.

²² En esta línea teórica se sitúan las investigaciones que se inspiran en los planteamientos del modelo explicativo ecológico-cultural de John Ogbu: Carrasco, 2004; Abajo & Carrasco (eds.), 2004; Bereményi, 2007; García Pastor, 2009; y Gamella, 2012. Para una síntesis introductoria de J. Ogbu en castellano, vid.: **AECG, 2004** y Abajo & Carrasco, 2011.

²³ A tal efecto, ver Abajo & Carrasco, 2011.

al igual que hace unas décadas, tales interpretaciones no solo ciegan la visión real de los hechos, sino que constituyen una justificación desde la academia de los planteamientos derrotistas y, en ese sentido, proporcionan renovados motivos para la estereotipación y el autocumplimiento de la profecía.

¿A QUÉ SE DEBE LA ESCASEZ DE ESTUDIOS SOBRE ESTE TEMA?

¿Por qué hasta ahora son tan escasos los trabajos dedicados a este tema? Pienso que es una pregunta que debiéramos hacernos:

- ¿Porque en los centros escolares no se recogen datos desagregados por etnia?²⁴, ¿Por el riesgo de señalamientos y etiquetaje y por entender que un estudio sobre gitanos/as sería racismo?, ¿Por temor a que las familias gitanas puedan juzgarlo como una intromisión?, ¿Por ser contemplado como algo «muy específico»?
- ¿Porque se considera de escasa relevancia (un fenómeno residual)?, ¿Porque en nuestro país no existe apenas un objeto de estudio llamado «desigualdades educativas» y resulta incómodo profundizar en ello y más aún donde éstas son más acusadas?, ¿Porque el pensamiento «neoliberal» en boga no se inquieta ante la inequidad?
- ¿Por la amplitud y complejidad del asunto?, ¿Por estimar que es un fenómeno de sobra conocido o un caso de difícil solución (que mientras no cambien los condicionantes sociales y/o familiares sobran las investigaciones)?
- ¿Porque ahora mismo hay otros muchos temas de moda en el mundo académico?, ¿Porque ni las Administraciones ni organizaciones con poder han apoyado investigaciones sobre este tema?, ¿Por considerarlo un objeto de estudio poco adecuado para una investigación?, ¿Porque el profesorado no demanda ni acostumbra a leer textos de investigación y de análisis sobre la realidad educativa? (Feito, 2008).

¿...PERO ES RELEVANTE ESTE TEMA PARA LA INVESTIGACIÓN?

A mi juicio, el hecho de que los malos resultados escolares de una parte importante del alumnado gitano constituya **una realidad que afecta a muchos niños y niñas**, ya está haciendo patente la importancia de conocer mejor esta situación y la forma de mejorarla y, por tanto, la pertinencia de realizar investigaciones con este objeto de estudio. A esta razón básica, se pueden añadir otras en la misma dirección, que abundan en la conveniencia de profundizar en el conocimiento de esta

²⁴ Silvia Carrasco ha hecho referencia a esta circunstancia y a la necesidad de poder solventarla (Carrasco, 2006).



realidad (aunque al exponerlas uno tenga la sensación de estar explicando la evidencia):

- Porque los gitanos y gitanas constituyen la principal minoría étnico-cultural de nuestro país. Y, sobre todo, porque **son nuestros/as alumnos/as** y una parte de la realidad de nuestros centros escolares.
- Porque hoy el paso por la escuela supone **muchos años de la vida de muchos niños y niñas gitanos**: años para aprender y forjar amigos/as²⁵ y fraguarse un futuro mejor, o, por el contrario, para frustrarse las ilusiones y esperanzas de estos niños y niñas y de sus familias.
- Por **la marginación a que ha estado sometida la comunidad gitana y por el silenciamiento** del que ha sido objeto esa marginación²⁶.
- Porque «de todas las poblaciones europeas, los gitanos **son los que tienen mayores riesgos de ser pobres y permanecer al margen de la educación y del empleo**» (UNESCO, 2010). Y porque constituye un imperativo ético visibilizar las desigualdades y las justificaciones que se hacen de las mismas y luchar por su erradicación.
- Por no desaprovechar **el capital humano y el potencial económico** que supone una buena formación para estos niños y jóvenes. Y porque la educación puede

²⁵ La escuela constituye el ámbito donde mayor relación interétnica se da en nuestra sociedad (Carrasco, 2002).

²⁶ La historia de la comunidad gitana es, en términos generales en toda Europa, la historia de una marginación, y de una marginación silenciada, ignorada, desguarnecida de fuentes documentales (Vid.: Casa-Nova, 2008, y Asociación Nacional Presencia Gitana, 2013).

constituir una **palanca de transformación social y de compensación de las desigualdades**.

- Porque afirmar que «los niños son el verdadero Patrimonio de la Humanidad», que «cada niño es un tesoro»²⁷, que «la educación encierra un tesoro» (UNESCO, 1996) y que la institución escolar se configura como una herramienta clave para la inclusión no son **o no debieran ser meras frases retóricas**.
- Porque **el profesorado somos profesionales del ámbito científico e intelectual y del campo social** y, por ambas razones, debemos conocer lo mejor posible la realidad con la que trabajamos y cuestionar/evaluar nuestras prácticas y plantearnos el modo de ser más eficaces.
- **Porque los programas públicos, sociales y educativos, deben ser evaluados**. Y porque se evalúa aquello a lo que se da importancia.
- Porque es preciso **analizar el «malentendido»²⁸ y el desencuentro** existente con relativa frecuencia entre profesorado y familias gitanas y viceversa. Malentendido que, obviamente, no es extensible a todos los padres gitanos ni a todo el profesorado, ni es exclusivo de la relación entre el profesorado y las familias gitanas (pues se da también en ocasiones en la relación entre el profesorado y otros padres); pero es obvio que, a fecha de hoy, la interacción entre un porcentaje notable de progenitores

²⁷ Parellada, 2011.

²⁸ Chartier & Cottonnec, 2011.

gitanos y los/las profesores/as de sus hijos/as adolece (en mayor o menor medida, y con enormes excepciones, lógicamente) de escasez, de desconfianza recíproca y de quejas y acusaciones mutuas...

- Porque **es preciso poner sobre la mesa que algunos planteamientos** (más o menos explícitos y elaborados) que juzgan la escolaridad de los niños/as y adolescentes gitanos como un tema que no merece mayor atención, o como una cuestión menor, «especial»... o incluso como una causa perdida («Con ellos todo cae en saco roto, porque carecen de interés por aprender») o como un estorbo o amenaza... **no son meras apreciaciones, sino que constituyen parte del problema.** Del mismo modo que también forman parte del problema las dudas, los recelos, la falta de entusiasmo, el descorazonamiento y las posturas ambivalentes que - en mayor o menor grado - manifiestan en ocasiones muchas familias gitanas. Y porque, en definitiva, estos enfoques coinciden en proyectar unas expectativas muy restringidas sobre el escolar gitano y tienden a retroalimentarse entre sí.
- Porque la escolaridad de los niños y niñas gitanos no es, en modo alguno, «un tema exótico», tangencial, ni tan siquiera «una problemática específica», algo que «sólo a ellos les atañe». Muy al contrario: **la situación escolar de la infancia gitana nos informa mucho de nosotros/as mismos/as** - del ser humano en general - y de cómo se organizan y estructuran los procesos cognitivos y afectivos, e ilumina aspectos medulares de nuestro modelo social y educativo (de nuestras propias vidas).

Por todo lo anterior, el paso por la escuela del alumnado gitano constituye un tema que nos interpela y nos demanda un mejor conocimiento que ilumine unas mejores prácticas y unos mejores resultados.

CONCLUSIONES: NECESIDAD DE INVESTIGACIÓN Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN PENDIENTES

La revisión de la literatura sobre la situación académica del alumnado gitano nos lleva a tres constataciones fundamentales:

- a) Esta realidad está bastante ausente de la investigación social y psicopedagógica: nos hallamos ante un tema relegado, insuficientemente estudiado.
- b) En la actualidad no contamos con una base sólida de conocimiento ni de un marco teórico mayoritariamente aceptado o un modelo explicativo de referencia.
- c) El conocimiento de que disponemos nos permite afirmar la necesidad de investigaciones sistémicas y multinivel (que no se agoten en los extremos de un conformismo acrítico -«Se va



avanzando»- o de un determinismo sociológico paralizante -«En las circunstancias actuales, el avance es imposible»-, ni tampoco en la mera enfatización de la diferencia cultural).

Pienso que es primordial superar esas carencias e insuficiencias e ir construyendo un «corpus» de conocimientos contrastados sobre dicha realidad, porque el saber constituye una cimentación esencial para una acción eficaz. Una vez más, es preciso recordar el aforismo del ideador de la «investigación-acción», el psicólogo social Kurt Lewin: «La mejor práctica es una buena teoría». Se requieren, pues, más investigaciones y evaluaciones, cuyas aportaciones puedan revertir en una mejor y más transformadora práctica; y esto es válido tanto a un nivel «micro» (de acciones concretas), como a un nivel «macro» (o de políticas generales, con un marco teórico, unos objetivos y unos recursos propios)²⁹.

Son muchos **los temas pendientes de investigación y las preguntas no respondidas.** Apunto algunos:

- 1) Situación educativa del alumnado gitano en distintos contextos (socioeconómicos, urbanísticos y habitacionales, familiares, escolares...; alumnado gitano inmigrante;

²⁹ «Construir una política de Estado exige delimitar el fenómeno y sus rasgos, comprometerse con un modelo explicativo y elaborar un discurso coherente que sirva de marco para la acción política.» (RED2RED GRUPO, 2013).



el proceso de *guetización* de algunos centros escolares; etc.)

- 2) Diferencias internas en cada uno de los grupos: ¿Por qué en las mismas ciudades y barrios donde se produce un alto absentismo y poca implicación en la escolarización en una buena parte del alumnado gitano hay vecinos/as suyos gitanos/as que acaban estudios secundarios y algunos/as consiguen llegar a la universidad?
- 3) Estudios sobre el alumnado gitano en las distintas etapas educativas y del tránsito del alumnado entre ellas.
- 4) Realización de estudios locales, provinciales, autonómicos, estatales, europeos...
- 5) Análisis de las relaciones educativas y de buenas prácticas educativas (de educación reglada y de educación no formal o extraescolar): qué estrategias están resultando más eficaces o prometedoras, qué condiciones pedagógicas se han demostrado más potentes para avanzar en la equidad educativa.
- 6) El absentismo escolar y el grado de eficacia de los programas y las comisiones de absentismo.
- 7) La evaluación de programas y experiencias y de las políticas públicas y su incidencia sobre el

alumnado gitano: programas tales como *Educación Compensatoria*, *Comenius*, *PROA*, *Diversificación Curricular*, *Comunidades de Aprendizaje*, las «estrategias de actuación» en el ámbito educativo de la *Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España*, los programas de seguimiento y apoyo escolar de algunas asociaciones y fundaciones gitanas o pro-gitanas – tales como el programa *Promociona* de la FSG o el Proyecto *Siklavipen Savorença* de la Fundación Pere Closa -, los programas de alfabetización de adultos – como el Proyecto *Aluné* de la Asociación Barró -, los programas de mediadores escolares, etc.

- 8) Estudios longitudinales de los temas anteriores.
- 9) ¿De qué manera se aborda en los planes de formación inicial y permanente del profesorado el tema de las desigualdades educativas y la situación escolar del alumnado gitano?³⁰
- 10) ¿Qué opinión tienen los propios alumnos y alumnas gitanos, las familias y el profesorado sobre las causas y las vías de mejora de la situación actual de la escolaridad del alumnado gitano?
- 11) ¿Qué impacto tienen las jornadas y programas de educación intercultural y la inclusión en el currículo de la interculturalidad en la situación escolar del alumnado gitano?
- 12) ¿Qué programas están llevando a cabo las distintas administraciones para fomentar el éxito escolar del alumnado gitano?: ¿por ejemplo, la administración educativa reconoce/incentiva de algún modo a los centros que mejoran sus resultados académicos con alumnado gitano?³¹
- 13) ¿Qué impacto tienen sobre la igualdad de oportunidades algunos programas considerados de “calidad educativa”? ¿programas tales como los de “Bilingüismo” contemplan la atención a la diversidad y favorecen la equidad educativa o, en alguna medida, suponen un nuevo filtro selectivo y excluyente?
- 14) Etc.

Y pienso que no se trata tanto de acumular estudios sobre nuevas dimensiones y aspectos (que también), sino sobre todo de buscar áreas de conexión relevantes para ir construyendo un saber común, unos marcos interpretativos compartidos; para

³⁰ Deberíamos preguntarnos si es posible una buena formación del profesorado sin una toma de conciencia sobre la realidad social y también si el aspecto «investigador» del profesor/a está presente en los planes formativos iniciales y permanentes.

³¹ Cabe destacar como una honrosa excepción el «Plan para la mejora de la escolarización del alumnado gitano. 2012-2015», del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco (2012). También son esperanzadores el «Plan Integral para la Comunidad Gitana de Andalucía» (1996), el «Plan Integral del Pueblo Gitano en Cataluña» (2006), el «Plan Extremeño para la promoción y participación social del Pueblo Gitano» (2007) y el «Plan Integral de Atención a la Población Gitana de Navarra (2011-2014)» (2011).

poder señalar, en definitiva, «los principales logros de lo publicado hasta ahora» o «lo que las investigaciones sobre este tema nos aportan».

Por lo demás, es obvio que resulta fundamental que las investigaciones sean realizadas con rigor. Repaso algunas **características básicas de la investigación social**:

- Por supuesto, adecuada formación metodológica y teórica del investigador; no basta con buena voluntad: todo requiere oficio.
- Conocimiento del contexto a estudiar y experiencia en trabajo de campo (para no ser un «paracaidista» que cae del cielo...)
- Un paso inicial de toda investigación debe ser la revisión bibliográfica, con la consiguiente información sobre el estado de la cuestión o estado del conocimiento sobre el tema, porque es evidente que la construcción del conocimiento se hace a partir de lo que otros/as han aportado y desconocer esto es tanto como negar la posibilidad de progreso científico acumulativo, y, por el contrario, utilizar los conocimientos ya construidos (con sentido crítico y «peleándose» con ellos, por supuesto) nos evita tanto las reiteraciones y solapamientos incoherentes como la defensa de marcos explicativos que se han demostrado falaces en estudios anteriores.
- Necesidad de acercamiento cualitativo para captar su complejidad: la recogida de datos numéricos es necesaria, pero insuficiente. Pretender basarnos solo en datos cuantitativos es como pensar que podemos conocer un ecosistema en base al mero acopio de fotos realizadas en el mismo.
- Que las investigaciones tengan un enfoque sistémico, integral, amplio (por ejemplo, que no solo «se estudie a los gitanos», como «pacientes designados», sino que el foco se extienda a todos los agentes del proceso educativo y a la interacción entre ellos): hay que estudiar no tanto al alumno/a(s) individual(es) y a sus familias, como a la relación social y educativa.
- Incluir la perspectiva de género.
- Ser prudentes en la conceptualización de los demás, en no reforzar estereotipos, en no caer en la intromisión...
- Investigación colaborativa: rol activo de personas y organizaciones gitanas y de otros sujetos estudiados en la investigación, teniendo en cuenta los riesgos de una interpretación superficial de esa aproximación³².
- Deseabilidad de unir investigación y acción. Cuantificar, conocer los factores y dimensiones intervinientes tiene una finalidad: intervenir para mejorar el éxito.

³² Hasta la fecha existen pocos trabajos que incluyan investigadores/as gitanos/as en el estudio sobre la población gitana. Sí lo han hecho algunos, como Abajo y Carrasco (2004), Bereményi y Mirga (2012), FSG/Alter/AEcG (2013), y buena parte de los trabajos del CREA y la FSG.

Por otra parte, y con el fin de poder responder mejor a las preguntas que nos hacemos sobre la realidad escolar del alumnado gitano, considero conveniente incluir la etnia como variable en las investigaciones socio-educativas (con todas las cautelas necesarias y, obviamente, no para etiquetar y cosificar, sino todo lo contrario: para conocer mejor la situación de desigualdad existente y que ello nos ayude a mejorar la práctica y a constatar el grado de eficacia de los programas aplicados en relación al Pueblo Gitano).

Y, en coherencia con todo lo expuesto, se precisa la implicación de las administraciones, universidades, fundaciones y asociaciones, colectivos de enseñantes, etc., y del propio profesorado que trabaja con alumnado gitano (y la colaboración entre esas instancias), tanto en la promoción y realización de investigaciones, como en la recopilación y divulgación de las mismas. Es obvio que la edificación del conocimiento se verá impulsada si se cuenta con ese respaldo, pero no es menos cierto que, para ello, la premisa de partida es la toma de conciencia: el considerar que el tema de las desigualdades educativas y, particularmente, la situación educativa del alumnado gitano es una cuestión importante, un asunto prioritario, una realidad de primera magnitud, y que, por ello, merece mayor estudio. Y que «las mejoras son posibles», que «un alto rendimiento es posible para todos los estudiantes» (Schleicher, 2013) y que, cuando no ocurre así, no podemos quedarnos impasibles, pues «las políticas y las prácticas influyen sobre la equidad» (id.)

Termino esta aproximación al estado de la cuestión en el estudio de la situación escolar del alumnado gitano subrayando una idea: **las investigaciones son necesarias y las evaluaciones deben constituir la base y retroalimentación de toda práctica educativa** (y por doble motivo si se trata de programas experimentales). El conocimiento no es lo que se opone a la acción³³... Por el contrario, hay que armarse de conocimientos que nos ayuden en el esfuerzo de arrumbar la idea de la «inevitabilidad» de los peores resultados del alumnado gitano. El estado actual de las cosas hace muy urgente un análisis y estudio detallado de la situación que ofrezca respuestas para una escolarización inclusiva, integradora y equitativa, y que estos conceptos no solo sean para el discurso político-legal y las publicaciones de pedagogía. Son precisos trabajos serios que contribuyan a visibilizar la desigualdad socio-educativa y a analizar sus causas y también a profundizar y divulgar las experiencias académicas positivas en el campo de la escolaridad de la infancia y juventud gitana y los factores incidentes en ellas, y - a partir de esas investigaciones - tratar de ir construyendo marcos de interpretación compartidos, bases contrastadas para la acción. En definitiva, conocer y comprender mejor la realidad constituye una valiosa palanca para la promoción del cambio, una herramienta de empoderamiento.

³³ Sintonizo plenamente con lo expresado en el último párrafo de las «Notas» de una de las escasísimas jornadas institucionales dedicadas a la situación escolar del alumnado gitano: «Ser exigentes y actuar ya. Lo opuesto de actuar no es pensar. Seguir pensando sin dejar de hacer. La inclusión sigue siendo un reto» (CREADE, 2010). ¡Lástima que esta iniciativa no haya tenido continuidad y que sus conclusiones tampoco parezcan haber contado con demasiado aliento!

BIBLIOGRAFÍA CITADA:

- ABAJO, José E. (1991): «La mejor educación intercultural: hacer exitoso el paso del alumnado gitano a Secundaria». *O tchatchipen*, n° 21 (pp. 26-31). Disponible en: <http://www.unionromani.org/tchatchionline/pdf/02106esp.pdf#view=Fit>
- ABAJO, José E. (1997): *La escolarización de los niños gitanos: el desconcierto de los mensajes doble-vinculares y la apuesta por los vínculos sociales y afectivos*. Madrid. Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- ABAJO, José E. (1997 b): «Educación intercultural: ¿moda?, ¿ilusión?, ¿compromiso?». *Boletín de la Asociación de Enseñantes con Gitanos*, n.º 12 (pp. 25-33). Disponible en: <http://www.unionromani.org/tchatchionline/pdf/01505esp.pdf#view=Fit>
- ABAJO, José E. (2000): «Educación intercultural como ecología mental y social». *O tchatchipen*, n° 30 (pp. 30-39). (pp. 29-31). Disponible en: <http://www.unionromani.org/tchatchionline/pdf/03012esp.pdf#view=Fit>
- ABAJO, José E. (2002): «Cultura gitana y escuela hoy». *Arakerando*, n° 86, 2002 (pp. 8-17). Disponible en: <http://escuelaeninfanciagitana.blogspot.com.es/2007/12/cultura-gitana-y-escuela-hoy.html>
- ABAJO, José Eugenio (2010): «El padre Manjón y la escolarización de la infancia gitana (cuando ser pionero no significa ser un modelo)». *O tchatchipen*, n° 72 (pp. 27-35). Disponible en: <http://www.unionromani.org/tchatchionline/pdf/07205esp.pdf#view=Fit>
- ABAJO, J. E.; CARRASCO, S.; (eds.) (2004): *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España. Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid. Instituto de la Mujer/CIDE. Disponible en: http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/educacion/publicaciones/MujeresenEducacion/docs/4_Exito_escolar_gitanas.pdf
- ABAJO, J. E.; CARRASCO, S. (2011): «La situación escolar del alumnado de minorías étnicas: el modelo explicativo ecológico-cultural de John Ogbu». *Recherche*, n° 11 (pp. 71-92). Disponible en: <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/recherche/article/viewFile/227/209>.
- ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS (1996): *La Asociación de Enseñantes con Gitanos y la educación intercultural*. Disponible en: <http://aecgit.pangea.org/>
- ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS (2004): *Boletín de la AECG*, monográfico sobre «El éxito escolar de las españolas y españoles gitanos/as (éxito académico y minorías étnicas)», n° 25. Disponible en: <http://aecgit.pangea.org/>
- ASOCIACIÓN NACIONAL PRESENCIA GITANA (2013): *Conferencia internacional «Vinculación de la experiencia histórica de los romá/gitanos en Europa con la promoción de la tolerancia y la no discriminación hacia el Pueblo Gitano»*. Disponible en: http://www.presenciagitana.org/130530_Informe-Zagreb-23-24-mayo-2013.pdf
- ASOCIACIÓN SECRETARIADO GENERAL GITANO (ASGG) (1994): *Evaluación de la Normalización Educativa del Alumnado Gitano en Educación General Básica*. Madrid. ASGG.
- BEREMÉNYI, Balint-Ábel (2007): «Claro hijo, vaya a la escuela y si se aburre lo sacamos».- *Relaciones y experiencias de los gitanos de Badalona y los rom de Bogotá con la educación escolar*. Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5518/bab1de1.pdf?sequence=1>
- BEREMÉNYI, Balint-Ábel y MIRGA, Anna (2012): «Perdido en la acción.- Evaluación de los seis años del Plan Integral del Pueblo Gitano», Disponible en: <http://grupsderecerca.uab.cat/emigra/es/content/informes-y-publicaciones-puntuales>.
- CARRASCO, Silvia (2002): «La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnicoculturales», en: *Revista de Educación* (febrero 2002): *La educación en España* (pp. 99-204). Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre330/re3300611213.pdf?documentId=0901e72b81258ccc>
- CARRASCO, Silvia (2004): «Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de Ogbu, *Ofrim*, n° 11 (pp. 37-67).
- CARRASCO, Silvia (2006): «Infancia e Inmigración», (AADD) *La Infancia en Cifras en España I*, Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- CARRASCO, Silvia; BEREMÉNYI, Balint-Ábel (2013): «Gitanos et école en Espagne. Entre progrès et régressions». *Revue Diversité*, n° 174 (pp. 186-194).
- CASA-NOVA MANSO, María José (2008): *Familia, etnicidad, trabajo y educación. Estudio etnográfico sobre los modos de vida de una comunidad gitana*

del norte de Portugal. Tesis doctoral. Disponible en: <http://grupsderecerca.uab.cat/emigra/es/content/maria-jos%C3%A9-manso-casa-nova>

CHARTIER, Anne-Marie ; COTONNEC, Alain (2011):

«Voyageurs-école: le malentendu», en *Cahiers Pédagogiques*, nº 21, monográfico: *À l'école avec les élèves roms, tsiganes et voyageurs* (pp. 6-9). Disponible en: http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/hsn_roms.pdf

CREADE (Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación) (2010): *La mejora del éxito escolar del alumnado gitano: aportaciones desde la investigación*. Madrid, 16 de noviembre. Notas. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: <http://multiblog.educacion.navarra.es/iibarrog/2010/12/28/la-mejora-del-exito-escolar-del-alumnado-gitano/>

FEITO, Rafael (1990): *Nacidos para perder. Un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares*. Madrid. CIDE (Ministerio de Educación).

FEITO, Rafael (2008): «Buenos profesores. Un análisis sociológico de práctica educativa excelente», en: FERNÁNDEZ, Mariano y TERRÉN, Eduardo (Coords.): *Repensando la organización escolar: Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (1999): *Alumnos gitanos en la escuela paya*. Barcelona. Editorial Ariel.

FERNÁNDEZ MORATE, Segundo (2000): *Las familias gitanas ante la educación*. Palencia. Diputación Provincial de Palencia.

FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO (FSG) (2002): *Evaluación de la Normalización Educativa del Alumnado Gitano en Educación Primaria*. Madrid. Fundación Secretariado Gitano. Disponible en: <http://www.gitanos.org/educacion/pdf/completa.pdf>

FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO (FSG) (2006): *Incorporación y trayectoria de niñas gitanas en la ESO*. Madrid. CIDE/ Instituto de la Mujer. Disponible en: http://www.gitanos.org/upload/91/64/1.10-FSG-inc_Incorporacion_y_trayectoria_de_ninas_gitanas_en_la_ESO.pdf

FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO (FSG) (2010): *Evaluación de la normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Primaria*. Madrid. IFIIE/ Instituto de la Mujer. Disponible en: http://www.gitanos.org/upload/76/26/normalizacion_educativa.pdf

FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO (FSG) (2013): *El alumnado gitano en Secundaria: un estudio comparado*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE). Disponible en: <http://gitanos.org/upload/34/60/EstudioSecundaria.pdf.pdf>

FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO (FSG), GRUPO DE INVESTIGACIÓN ALTER de la Universidad Pública de Navarra (ALTER) y ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS (AeCG) (2013): *Informe de la sociedad civil sobre las estrategias nacionales de inclusión de la población gitana*. Disponible en: http://www.gitanos.org/centro_documentacion/publicaciones/fichas/100079.html.es

GAMELLA, Juan F. (2012). *Historias de éxito. Modelos para reducir el abandono escolar de la adolescencia gitana*. Madrid: Ministerio de Educación: IFFIE- CREADE. Disponible en: http://www.educatolerancia.com/pdf/Historias%20de%20exito_%20Modelos%20para%20reducir%20el%20abandono%20escolar%20de%20la%20adolescencia%20gitana.pdf

GARCÍA PASTOR, Begoña (2009): «Ser gitano» fuera y dentro de la escuela: una etnografía sobre la educación de la infancia gitana en la ciudad de Valencia. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Disponible en: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/32157/bgarcia.pdf;jsessionid=0FC8BC85681F55F29A731180A9493813.tdx2?sequence=1>

GENERALITAT DE CATALUNYA (2006): *Pla Integral del Poble Gitano a Catalunya*. Barcelona: Departament de Benestar i Família. Disponible en: http://www.gencat.cat/governacio-ap/accio_ciutadana/docs-formularis/Pla_poble_gitano.pdf

GIBSON, Margaret A. (1988): *Accommodation without assimilation: Skith immigrants in an American high school*. Cornell University Press.

GILROY, Paul (1993): *Small Acts: thoughts on the politics of black cultures*. London. Serpent's Tail.

GOBIERNO DE NAVARRA (2011): *I Plan Integral de Atención a la Población Gitana de Navarra (2011-2014)*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Disponible en: <http://www.navarra.es/NR/rdonlyres/550A26C1-81E6-41B4-886D-F43841E-4BA24/201885/PlanAtencionPuebloGitano.pdf>

GOBIERNO VASCO: DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN (2012): *Plan para la mejora de la escolarización del alumnado*

gitano. 2012-2015. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Disponible en: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_diversid/atencion_diversidad.html

JUNTA DE ANDALUCÍA (1996): *Plan Integral para la Comunidad Gitana de Andalucía*. Sevilla: Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/organismos/igualdadsaludypoliticassociales/areas/inclusion/comunidad-gitana/paginas/picga.html>

JUNTA DE EXTREMADURA (2007): *Plan Extremeño para la promoción y participación social del Pueblo Gitano*. Mérida: Junta de Extremadura. Disponible en: <http://ie.juntaex.es/?mod=gitanos>

LERENA, Carlos (1976): *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona. Editorial Ariel.

LIÉGEOIS, Jean-Pierre (1986): *Minoría y escolaridad: el Paradigma Gitano*. Madrid. Centro de Investigaciones Gitanas de la Universidad René Descartes de París y Editorial Presencia Gitana.

LLUCH BALAGUER, Xavier (2005): «Educación intercultural y currículum: una oportunidad de repensar la cultura escolar». *Cuadernos de Pedagogía*, nº 328 (pp. 82-86).

MAALOUF, Amín (1999): *Identidades asesinas*. Madrid. Alianza Editorial.

MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD (2012): *Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-20120*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Disponible en: <https://www.msssi.gob.es/fr//ssi/familiasInfancia/inclusionSocial/poblacionGitana/docs/EstrategiaNacionalEs.pdf>

NADAL, Sandra (2014): «La escuela y la comunidad gitana». *Cuadernos de Pedagogía*, nº 443 (pp. 24-27).

OGBU, John U. (1978): *Minority education and caste: The American system in cross-cultural perspective*. New York: Academic Press.

OGBU, John U. (1981): «School Ethnography: A multilevel Approach». *Antropology and Education Quarterly*, Vol. XII, nº 1 (pp. 3-29). Versión castellana en: VELASCO, Honorio M., GARCÍA CASTAÑO, F. Javier y DÍAZ DE RADA, Ángel (1993): *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid. Editorial Trotta (pp. 145-174).

PARELLADA ENRICH, Carles (2011): *La infancia un regalo y a la vez un tesoro*, «Aula de innovación Educativa», junio 2011.

RED2RED GRUPO (2013): *El estado de la cuestión en el estudio de la violencia de género*. Madrid. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Disponible en: http://www.msssi.gob.es/ssi/violenciaGenero/publicaciones/estudiosinvestigaciones/PDFS/Estado_de_la_cuestion.pdf

SAN ROMÁN, Teresa (1980): «La Celsa y la escuela del barrio», en Knipmeyer, Mary; González Bueno, Marta, y San Román, T. (eds.): *Escuelas, pueblos y barrios (antropología aplicada)*. Madrid. Akal (pp. 163-263).

SAN ROMÁN, Teresa (1984): *Gitanos de Madrid y Barcelona: ensayos sobre aculturación y etnicidad*. Barcelona. Universitat Autònoma de Barcelona.

SCHLEICHER, Andreas (2013): *Fortalezas y debilidades de la educación en España. Lecciones de PISA. Documento básico*. Madrid. Fundación Santillana/ XXVIII Semana de la Educación.

TELLES, Edward; ORTIZ, Vilma (2011): *Generaciones excluidas: mexicano-estadounidenses, asimilación y raza*. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

TERRÉN, Eduardo (2001): *El contacto intercultural en la escuela: La experiencia educativa de gitanos e hijos de inmigrantes en el área metropolitana de A Coruña*. A Coruña. Universidade da Coruña. Disponible en: <http://www.udc.es/publicaciones/documentos/biblioteca/elContactoIntercultural.pdf>

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1993): «Las culturas negadas y silenciadas en el currículum», *Cuadernos de Pedagogía*, nº 217 (pp. 60-66).

UNESCO (DELORS, Jacques, dir.) (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid. Santillana Ediciones/ UNESCO.

UNESCO (2010): *Informe Regional para Europa y Norteamérica, sobre Atención y Educación de la Primera Infancia*. Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia Moscú, Federación de Rusia, 27-29 de septiembre de 2010. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189211E.pdf>

VARGAS CLAVERÍA, Julio; GÓMEZ ALONSO, Jesús (2003): «Why Roma do not like mainstream schools?: Voices of a people without territory». *Harvard Educational Review*; Winter 2003; Vol. 73, 4; ProQuest Psychology Journals (pp. 559-590).

Artículo

Un recorrido circular: iniciamos el camino desde las aulas puente y hemos llegado a los centros segregados

Un recorrido circular: iniciamos el camino desde las aulas puente y hemos llegado a los centros segregados

M^a Carmen Santos Asensi

"Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres (y las mujeres) se educan en comunión, mediatizados por el mundo"

(Paulo Freire, 1984, p. 90)

El presente artículo es una reflexión personal realizada para el Seminario de Enseñantes con Gitanos (Barcelona, mayo 2014). En el mismo se pretende hacer hincapié en las políticas de escolarización con un sector del alumnado gitano que se están realizando en la actualidad, en pleno siglo XXI. Este recorrido que hemos hecho desde el inicio de la democracia en nuestro país nos lleva, como los senderos circulares, al mismo punto de inicio. El camino se inicia con una política de escolarización planificada en "aulas y colegios puente" que se concibieron como una transición para la posterior convivencia de gitanos y payos en las mismas aulas, pero nuestro camino circular finaliza, después de más de treinta años, segregando al alumnado gitano de clase social más baja en "centros gueto". Con una diferencia importante: es una política educativa "oculta", hecha de forma premeditada y sin ninguna ley, orden, decreto o resolución que la refrende.

¿Qué sociedad estamos construyendo si la escuela es un elemento de formación para la misma? Paulo Freire nos indica que los hombres (y mujeres) se educan entre sí mediatizados por su mundo, pero nuestro mundo y nuestra escuela, ¿no eran un mundo respetuoso con la diversidad?, ¿la escuela no era un espacio de convivencia y de conocimiento? Macluhan (1997) hizo famosa la frase de *el medio es el mensaje* en el libro que escribió a finales de los setenta, "las sociedades siempre han sido moldeadas más por la índole de los medios con que se comunican los hombres que por el contenido mismo de la comunicación", el cómo construimos nuestra escuela es tan importante o más que las enseñanzas que luego impartamos en ellas. Si gitanos y payos, si chicos y chicas, aprenden en aulas separadas, eso,

ya impregnará todo lo que se quiera decir. Ese es el currículum oculto real (McCarthy, 1994; Torres, 1994).

El recorrido de este camino de montaña cuyo objetivo era hacer "cumbre", cumplir los sueños y utopías de tantos ciudadanos, grupos de renovación y de nosotros mismos, "Enseñantes con Gitanos", lo voy a recorrer de forma muy personal, desde mi propia experiencia. El objetivo no es realizar una recopilación de citas e investigaciones, que será un reto para después; en esta primera fase sólo quiero contagiaros mi preocupación y la de otros compañeros de caminata ante estos nuevos silencios del "currículum".

Plantearé tres preguntas y haré un repaso por algunos hechos puntuales de nuestra historia reciente que nos llevan desde las aulas puente (época franquista y principios de la democracia) hasta los colegios puentes (siglo XXI). Lo dividiré en cuatro períodos que iré entrelazando con mis propias experiencias. Para finalizar, concluiré proponiendo algunos interrogantes que nos ayuden a concretar cuál sería la postura que apoye la Asociación de Enseñantes con Gitanos y la de cualquier persona que nos acompañe en la lectura de este texto, cuando presentemos las diversas experiencias educativas, sobre todo cuando en las Jornadas se acercan a nosotros profesionales que establecen un primer contacto.

Primera pregunta: ¿Cómo es posible que hayamos hecho un camino circular que iniciamos en las *aulas puente* y finalizamos en los *centros guetos*?

Segunda pregunta: ¿Qué modelo de educación defendemos en la Asociación de Enseñantes con Gitanos?

Tercera pregunta: ¿Qué podemos decir la Asociación de Enseñantes con Gitanos cuando presentamos buenas experiencias que dan respuesta a alumnado en centros "guetizados"?

1.- ¿CÓMO ES POSIBLE QUE HAYAMOS HECHO UN CAMINO CIRCULAR QUE INICIAMOS EN LAS AULAS PUENTE Y FINALIZAMOS EN LOS CENTROS GUETO?

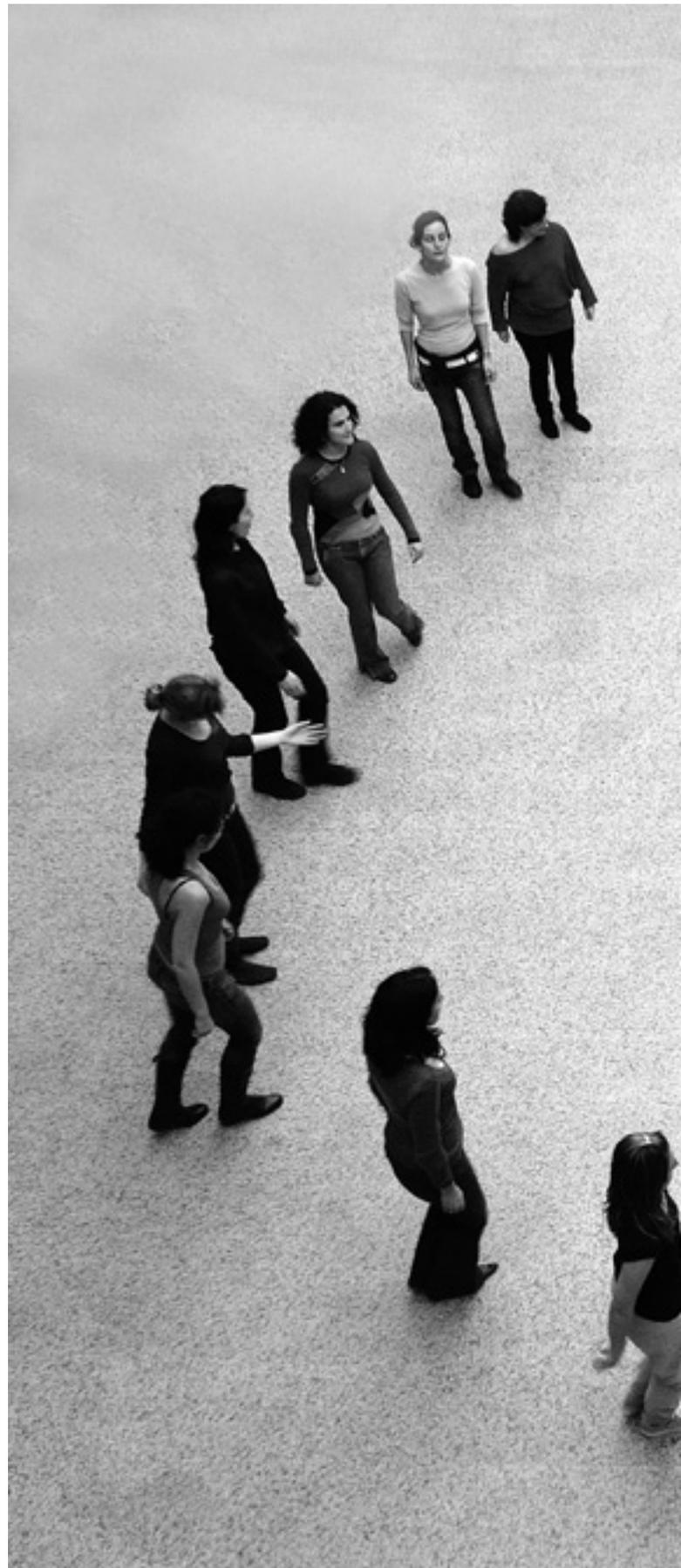
En esta primera cuestión haré un pequeño repaso, unas pinceladas, que nos ayuden a visualizar por qué en algún momento de nuestro camino empezamos a retroceder y en vez de hacer cumbre, cogimos un atajo que nos llevó al punto de partida, pero sin volver sobre los pasos dados.

Primera época, década de 1960 a 1970

No hay ninguna política institucional, se realizan algunos convenios entre entidades católicas y el Ministerio de Educación. Surgen las aulas puente y su transformación en algunos casos en centros puente.

No nos remontaremos en la historia muy lejos: ¿qué pasaba al final de la dictadura franquista con el alumnado gitano? En esta época la enseñanza no es obligatoria para los ciudadanos. Los chicos y chicas pueden dejar de estudiar cuando quieran o cuando ya no puedan seguir por motivos económicos. El alumnado gitano está en situaciones peores y no suele estar escolarizado. Desde la organización religiosa de Cáritas y, en particular desde el Secretariado Gitano, se solicita en esta época al Ministerio de Educación la creación de aulas/escuelas. Estas aulas eran normalmente unitarias, atendiendo a alumnado de todas las edades, incluso adultos, que dependen de Cáritas diocesana o de parroquias. Es desde la iglesia católica, desde donde se impulsa la escolarización de la población gitana. Estas mismas organizaciones pasaron en un segundo momento a solicitar, mediante convenios con el Ministerio de Educación, la creación o sustitución de estas aulas unitarias por escuelas graduadas y mixtas, las llamadas Escuelas puente (Salinas, 2009).

Escuela puente, cuyos términos parecen querer explicarnos que eran un paso de una situación anacrónica, extraordinaria a una situación normalizada. Parece que la palabra "puente" era un aviso a "navegantes" (promotores, administración, usuarios) sobre que se trataba de una ruta que se creaba para facilitar el paso desde una orilla a la otra orilla.





Mi experiencia personal: Como ya voy teniendo unos años... conocí directamente esta época. Tenía 14 años cuando tuve mis primeros contactos con chicos y chicas gitanas, cuando me tomé mis cafés de puchero con las primeras personas gitanas... todavía recuerdo a Concha y todos sus hijos.. a Ángel. Efectivamente, desde la mano de un centro católico...fue una experiencia de contacto en el barrio chabolista de "Matablisma", cerca de Oviedo... sin agua, con la luz prestada de los postes de electricidad... al que se llegaba después de atravesar una calella solitaria que lo separaba del barrio de Ventanielles, en Oviedo... Fue una experiencia que, desde luego, influyó mucho en mis opciones profesionales posteriores. Me dediqué a la Psicología pero siempre amando la educación...y mis primeras opciones profesionales quedaron marcadas por esta experiencia.

Estoy hablando de los años 1974 a 1978... Pero en esta barriada de chabolas de Oviedo no había aula puente ni colegio puente... toda la chiquillería que allí vivía no iba a ninguna escuela... Es decir que en esa época en la que hablamos de las primeras aulas y centros puentes... en una ciudad como Oviedo ni había aulas ni había centro.

Iniciamos, entre un equipo de cinco personas junto con familias del barrio entusiastas, la idea de poder tener, al menos los fines de semana, un espacio para aprender adultos y niños, al menos a leer y escribir y las operaciones básicas. Algunas familias construyeron una chabola que fue la primera escuela que tuvo ese barrio. Sin pizarras, sin mesas y sin sillas... al principio...y luego con las que fueron apañando... Los chiquillos (la mayoría niñas) que el primer año aprendieron rápidamente a leer y escribir con soltura, pensamos, y así lo hablamos con sus familias, que podíamos intentar que fueran al colegio de Ventanielles, donde tendrían profesionales de verdad (sólo había una profesora en el grupo, las demás éramos estudiantes de bachillerato). Ya en ese momento, con sólo la intuición, creíamos que las verdaderas opciones las tendrían en una escuela "de verdad" con el resto de compañeros payos. Fuimos a la escuela graduada del barrio, hablamos con la dirección y se fueron escolarizando algunas chiquillas, las que aprendían lo básico más rápidamente. Hubo sus dificultades y retenciones...en aquél momento ningún gitano iba a la escuela.

El segundo año... llegó el momento de las reivindicaciones, se publicaron panfletos, que se repartían por la plaza del mercado del Fontán, para pedir un aula de verdad, con clases todos los días (no sólo el fin de semana), con profesores de verdad, para el barrio (no lo sabíamos pero estábamos pidiendo un "aula puente"... sólo que atendida por un profesor del estado). El tercer año, y tras alguna visita a la zona por algún miembro de Educación, reuniones en la delegación de Educación, se leyeron aquellos panfletos reivindicativos y se concedió un aula prefabricada en el barrio, con una profesora para todos los días, una profesora que también se había incorporado al grupo de trabajo. Me trasladé a estudiar a Salamanca y en las vacaciones todavía bajaba a tomar café con las familias con las que tuve más relación...*el aula duró todavía algunos años más...*

Tercera época: Desde 1982 hasta 1996. Período de los primeros gobiernos del PSOE en España.

Habría que destacar sobre todo el primer gobierno con su primer Ministro de Educación, Jose M^a Maravall (posiblemente el ministro de educación más comprometido con la promoción de la igualdad de oportunidades). Por no entrar en muchos detalles habría que destacar el Real decreto 1.174/83 (1983) sobre Educación Compensatoria. No se hace referencia específica al alumnado gitano pero sí se toman decisiones para "compensar" las desventajas del alumnado para acceder y permanecer en el sistema educativo. Se desarrollan los programas de compensación educativa y entre ellos, de forma específica en una primera fase, el de escolarización de la población gitana en situación de pobreza o con situaciones de desventaja (escolarización del alumnado en centros públicos principalmente, acompañamiento incluso en la cumplimentación de los requisitos burocráticos) y progresiva desaparición de las aulas puente y colegios puente que todavía se podían encontrar en algunas ciudades (para ello hubo que cerrar estas aulas y distribuir al alumnado en otros centros). A finales de los años 80 y principios de los 90, en muchas CC.AA. que todavía dependían del M.E.C. se inician los proyectos de compensación educativa en primaria. En estos proyectos el objetivo era reforzar a los centros con recursos humanos y materiales para la atención con más equidad del alumnado que estuviera en desventaja; además, se desarrollan los programas externos de seguimiento del absentismo escolar, programas de becas de comedor y de libros.

Una vez escolarizado el alumnado gitano, el objetivo era reducir el absentismo y mejorar los niveles educativos. Por supuesto, la escolarización no era segregada y se intentaba evitar la concentración excesiva en un mismo centro. No cabe duda que en muchos centros hubo resistencias, pero el Estado debía y debe ser el garante del cumplimiento de los derechos y deberes de los ciudadanos por encima de intereses particulares.

Hay que destacar la publicación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990 (LOGSE), cuyo título quinto tiene como título: "la compensación de las desigualdades en la educación". Aunque influirá de forma importante en el tratamiento que se dé a la escolarización de los chicos y chicas gitanas, tampoco se les nombrará de forma específica, aunque sí recogen los valores que desarrolla el artículo 14 de la Constitución Española: "Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social". Se publica también un Real decreto 299/1996, de 28 de febrero sobre Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades. En el articulado del mismo se habla sobre la agrupación del alumnado y las medidas para la atención al alumnado que pueda presentar algún tipo de desfase (art. 9,3, art 11, art 12 y art 13). En el artículo 12.1. se indica de forma específica "se evitarán modelos de carácter segregado" (Santos et al, 2002). Estas

medidas se refieren a las que se tienen que tomar dentro de un centro, que nunca es un centro gueto como punto de partida

En esta época se empieza a hablar de "interculturalismo", multiculturalismo, de asimilación... Profesores, equipos y la misma administración, desarrollan materiales curriculares sobre la cultura gitana (las famosas "Cajas Verdes" del MEC, la Unidades didácticas de la Comunidad Valenciana... y muchos más). Hay cursos de formación específica sobre temática gitana: cultura, interculturalismo... Se forma también a los trabajadores sociales. Se subvencionan programas externos de seguimiento del alumnado gitano. Y podríamos decir que hay una "visualización del niño y niña gitanos en los centros". Se hace seguimiento cada año del alumnado escolarizado en los centros, de los datos de absentismo, de los datos de avance escolar.



Mi experiencia personal:

Desde los curso 1990 hasta 1996, me proponen asumir la responsabilidad provincial de los programas de compensación educativa, entre ellos el programa de escolarización y atención al alumnado gitano de la provincia de Salamanca. Esto me supuso volver a mis experiencias personales de mis 15 y 16 años, pero ahora sí tenían posibilidades y responsabilidades de facilitar el acceso a la educación de una población que con un acceso a la educación muy irregular y en desventaja; por situaciones entre otras, de pobreza y de una historia de segregación. La primera decisión que tomé, y que tuve que defender con mis superiores, era el cierre de la última aula puente que aún quedaba en Salamanca (que escolarizaba en teoría a más de 30 alumnos de diferentes edades), aula que se cerró definitivamente en el año 1991. Cerrar, jubilar a una profesora y qué hacer con los alumnos. Tomamos la decisión de que fueran al centro concertado y no público que estaba al lado (el centro público ya tenía alumnado gitano y no queríamos que toda la escolarización fuera en un centro). Os podéis imaginar que fue todo un proceso, era un centro con una línea de dirección

receptiva con la integración escolar y a la vez era un centro de prestigio de Salamanca. Las relaciones personales también influyeron en este trabajo de convencer al centro para participar en este proyecto. La situación transitoria fue, en realidad, una situación intermedia en el primer año- el aula se incorporaba físicamente al centro con un profesor de la pública-. Se compartían espacios, recreos y conocimiento del centro. El segundo curso, se distribuirían la mayoría de los alumnos en diferentes aulas, con el compromiso de que no hubiera más de dos alumnos por aula... Si había más alumnos, se repartiría con el otro centro público. En este segundo año, se apoyaría al alumnado y al centro, con seguimiento y acompañamiento ante cualquier problema que surgiera, pero los alumnos estarían ya escolarizados en los diferentes cursos y grupos con el resto de compañeros y compañeras. En estos años ya sabíamos que concentrar alumnado en desventaja social y gitano en un mismo centro no era una buena opción ni para el centro, ni para los niños, ni para las familias (estamos hablando de principios de los 90).

Como se puede suponer, fue un trabajo de reuniones y participación: del Obispado (propietario del aula puente), dirección del centro concertado al que se destinaba, familias, alumnos y profesorado de compensatoria que iba a asumir la responsabilidad del año de transición. Hay que destacar que el centro concertado fue y es un centro pionero en la integración del alumnado con discapacidad y sin problemas de alumnado (todo lo contrario), con clase social media, sobre todo, en esos momentos. Pero sí podíamos y debíamos cerrar un aula gueto. El principio era que *todos* los niños y niñas tienen que convivir y ser educados juntos.

Se trabajó la distribución de alumnado de un mismo barrio en centros de la misma zona. Ya pensábamos en esos momentos que no era bueno ni para los niños ni para los centros. Este proceso tuvo dificultades: había que hablar y hablar y seguir hablando. En un primer momento directamente con padres y centros, sobre todo si queríamos que los chicos fueran a centros donde no había ningún familiar de referencia y esto poco a poco fue posible... Cuando entran una o dos familias en un nuevo centro, se facilita que en los cursos siguientes se matriculen otros chicos y chicas. ¿Que exigió? Diálogo y más diálogo, diálogo con familias y centros y, por supuesto, la colaboración de profesorado de compensatoria que trabajaba ya con estos alumnos y sus familias y la decisión política de tomar estas decisiones.

Cuarta época: Desde 2000 hasta nuestros días...

Esta época coincide con dos períodos de gobierno del Partido Popular y un período del gobierno del PSOE.

Se publica una nueva ley educativa La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que será modificada con la entrada en vigor el próximo curso de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. En ninguna

de estas normativas de rango estatal se visualiza al alumnado "gitano", pero se utiliza el eufemismo de alumnado procedente de minorías étnicas. La única minoría étnica del Estado es el pueblo gitano. ¿Un eufemismo interesado? ¿Lo equipara con la población inmigrante?...

Sin entrar en un análisis de las normativas, ¿qué podemos reflexionar de esta época? El final de la década de los 90 y los primeros años del siglo XXI coinciden con el auge de la economía, y los efectos que tiene en el sistema educativo fue la llegada, en pocos años, de mucha población inmigrante, cuyos hijos asistirán a nuestros centros, sobre todo a los centros públicos. Nuevos retos para la respuesta educativa de los centros. Esta población inmigrante sí se "visualiza", se le pide a los centros datos del alumno inmigrante escolarizado, de qué países llegan, niveles educativos... Se desarrollan diferentes programas de apoyo e intervención para alumnado extranjero, se dota de recursos personales y económicos, se desarrollan materiales, se realizan jornadas específicas, programas de formación. Pero a la vez se produce el efecto del olvido de las políticas de apoyo, seguimiento y trabajo sostenido con la escolarización de la población gitana que se había iniciado en la década anterior. El alumnado gitano desaparece del mapa, no se nombra, luego no existe. Ya no interesa realizar el seguimiento y el apoyo de la asistencia del alumnado a clase, del análisis del éxito o del fracaso escolar.

Pero, ¿qué está pasando con la población estudiantil gitana?. Está claro que sí, tenemos en cuenta el punto de partida de la primera época, años 70 y 80, hemos mejorado en algunos aspectos. Los datos nos dicen que hay más alumnos que han accedido a la Universidad, a enseñanzas profesionales... que, aunque importante, son escasos. Así, si tomamos como referencia el estudio de 2013 del Secretariado gitano (Fundación Secretariado Gitano, 2013) nos aporta datos como:

- El impacto del abandono escolar en jóvenes gitanos: El 64,4 % de los chicos y chicas gitanos de 16 a 24 años no han obtenido el título de Graduado en la ESO. Sólo un 24,8% ha logrado el título de Graduado en ESO y sólo un 7,4% ha logrado finalizar la educación secundaria no obligatoria (bachillerato y formación profesional de grado medio).
- La tasa de jóvenes que ni estudian ni trabajan entre los 15 y 19 años es del 43,3% (a nivel de población general la tasa es de 12,8%). El porcentaje de mujeres gitanas que ni estudian ni trabajan es superior al de hombres gitanos (diferencia de 6,7% en este tramo de edad)
- El abandono escolar: El abandono empieza a ser significativo, entre los chicos a los 14 años, entre las chicas, a los 12 años. La mayor concentración de abandonos se produce en 2º ESO, curso en el cual se produce el mayor porcentaje de repeticiones. A partir de los 15 años es cuando desciende la escolarización de los chicos y chicas gitanas (caída de 30,8 puntos según este estudio). La tasa de escolarización de las mujeres gitanas en

esta edad es también inferior a los chicos (al revés de lo que ocurre en el conjunto de la población). A los 17 años el 72,9% de los jóvenes gitanos ha abandonado la educación.

- Los resultados educativos de la población gitana son mucho más bajos que los de la población paya. A los 14 años (1º-2º de la ESO) hay una diferencia de 41,5 puntos.
 - Los factores familiares que influyen en la situación educativa del alumnado gitano están relacionados con el nivel educativo de los padres y/o mayor índice socioeconómico y cultural de la familia.
- (Fundación Secretariado Gitano, 2013, p. 9-11, p. 26-29).

Estos datos se pueden complementar con el estudio de Carmen Santiagoy Ostalinda Maya sobre "Segregación escolar del alumnado gitano en España" (Santiago, 2012). El estudio se realiza en 28 centros (25 públicos y 3 concertados de Madrid, Barcelona, Córdoba y Badajoz). Los datos indican que sólo en 4 de los centros el alumnado gitano no supera el 10%, y en otros 4 centros está entre el 10 y el 30%. En 20 de los centros se supera el 30% del alumnado gitano.

En 8 de las 23 escuelas, el alumnado gitano constituye más del 80% de los estudiantes (este es el caso en Barcelona, Córdoba y Badajoz, pero no en Madrid). En la mitad de los colegios el alumnado gitano es más del 95% de la población estudiantil. En 3 de las 23 escuelas, el alumnado gitano constituye entre el 79,9 y el 50% de los estudiantes (escuelas de Córdoba, Madrid y Badajoz). En 4 de las 23 escuelas, el alumnado gitano constituye entre el 49,9 y el 30% de los estudiantes (escuelas de Córdoba, Madrid y Badajoz). (Santiago y Maya, 2012, p. 4).

En esta investigación se entiende que existe segregación escolar cuando, en un colegio, el porcentaje de alumnado gitano en una escuela es más alto que el porcentaje de los niños y niñas de etnia gitana que vive en esa zona (Santiago y Maya, 2012). Tere San Román (1992) citada por J. Salinas (2012) decía ya hace muchos años

..donde la población es mixta y no está marginada, la escuela tendría que ser, naturalmente, mixta, pero cuidando escrupulosamente de que todas las escuelas de su entorno lo sean. El fracaso de muchas experiencias pluriétnicas debe adjudicarse en gran medida a la existencia de una única escuela que acepta población de distintos grupos étnicos minoritarios y los casos *perdidos* de la mayoría, mientras que el resto de las escuelas se mantienen monoétnicas, mayoritarias y ganan prestigio a costa del desprestigio racista de la escuela abierta. (Salinas 2012).

Santiago y Maya hacen un análisis de las causas de esta segregación teniendo en cuenta el estudio de los centros: La segregación escolar en España existió desde que se inicia el proceso de escolarización del pueblo gitano (escuelas puente). La segregación escolar se asocia frecuentemente a la segregación residencial, es un factor a considerar; sin embargo, este factor no explica la situación de muchos de los centros estudiados

con excepción de uno. Para estas autoras, el problema no estaría en la elevada presencia del alumnado gitano, sino que esa presencia es muy superior al porcentaje de niños gitanos en su territorio de influencia.

Estas autoras nos indican que cuando un colegio tiene un 80% -100% de población gitana implica que:

- Se educa a esos estudiantes en una situación diferente de la realidad, puesto que la sociedad mayoritaria no está constituida por tan altos porcentajes de población gitana.
- Estamos provocando desigualdad de oportunidad educativa.
- Estamos fomentando la segregación y la estigmatización de la población gitana, fomentando los prejuicios y los estereotipos.
- Se dificulta la integración en la sociedad y la convivencia. (Santiago y Maya, 2012, p.26).

La Fundación de Secretariado Gitano, en el estudio sobre el alumnado gitano en secundaria (2013), realiza una serie de recomendaciones para la Administración Educativa y entre ellas figura la eliminación de los centros segregados.

Asimismo, en la investigación sobre las experiencias de éxito escolar de gitanos y gitanas en España (Abajo y Carrasco, 2004, 2005), se recoge la voz de éstos, que nos hablan sobre los factores que contribuyeron a su éxito y entre otros la percepción de percibir un sentimiento de igualdad con la sociedad mayoritaria. Lo que los autores denominan como el desarrollo de una doble sociabilidad, combinando las relaciones con el grupo de iguales gitano, relacionado con el entorno familiar y comunitario y el grupo de iguales no asociado, relacionado con el entorno escolar. Recogemos en las líneas siguientes la voz en primera persona de una de estas mujeres.

Yo estaba integrada totalmente: me venían a buscar a casa, me iba con ellas al colegio, me iba a tomar algo; en fin... ya te he dicho, como gente normal. Si no tenía mucho que hacer, mucho que estudiar, nos íbamos por ahí a dar un paseo o tomar algo... Me gustaba salir, me relacionaba, tenía amigos, tenía amigas. Tenía amigos chicos, amigas chicas. ¡A mí me gustaba! ¡Me lo pasaba bien en el colegio" (Clara, Castilla-León, 29 años) (Abajo y Carrasco, 2004, p. 189)

Qué concluimos a nuestra primera pregunta: ¿Cómo es posible que hayamos hecho un camino circular que iniciamos en las *aulas puente* y finalizamos en los *centros guetos*? Puede que se haya hecho poco a poco, cuando se dejó de "visualizar" y realizar un seguimiento real con la población estudiantil gitana, las administraciones de cada CC AA, de cada provincia, poco a poco lo fueron permitiendo, no hizo falta crear, tal vez no intervenir y consentir la progresiva "guetización" de los colegios, pero esta vez sin luz y taquígrafos, sin normas que lo apoyen o lo regulen. Si la situación se da en cada provincia del Estado, no podemos creer que haya sido algo esporádico.



Además, se ha hecho suavemente, sin ruido, como la rana a la que se le calienta el agua poco a poco y no puede saltar porque no es consciente de que está subiendo la temperatura, el ritmo es demasiado lento y como se realiza tan suavemente no se da cuenta y no puede saltar a tiempo. ¿Qué diferencias hay con la situación inicial? Creo poder afirmar que las aulas puente no se ocultaban: se les llamaba aulas puente; y, como todo lo que tiene nombre, podemos analizarlo, protestar, cambiar, mejorar. Pero, en nuestra legislación educativa, ¿se permite la creación de centros puente, aulas puente, centros segregados? Aquello que no tiene nombre simplemente no existe.

¿Tal vez se puede mejorar la respuesta, intentar mejorar los niveles escolares? Tal vez los profesionales intenten dar la mejor respuesta posible, incluso la administración apoye el desarrollo de "Comunidades de aprendizaje" u otros proyectos en centros altamente "guetizados"... Nuestra reflexión no es ir contra los profesionales que se esfuerzan por dar una mejor respuesta, pero sí es plantearnos cuál debe de ser la postura ante la situación global del aumento de los centros guetos en todas nuestras capitales. ¿Podemos hacer elevar nuestra voz ante esta situación? ¿Deberíamos empezar haciendo una crítica ante la situación de guetización, como un problema en sí mismo, cada vez que hablamos de "buenas experiencias" en centros guetos?

En la nueva ley -LOMCE-, ¿se defiende o apoya las políticas de segregación? No, no se refleja. Pero, ¿se está dando en el Estado una situación de hechos consumados?, ¿sería anticonstitucional?



2.- ¿QUÉ MODELO DE EDUCACIÓN DEFENDEMOS EN LA ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS?

La asociación de Enseñantes con Gitanos, en sus diferentes documentos, se ha pronunciado a favor del interculturalismo, haciendo un esfuerzo importante en definir qué entendíamos sobre ese concepto.

"Para nosotros el interculturalismo es una concepción teórica y práctica de carácter universal que atiende la diversidad cultural de todas las sociedades desde los principios de igualdad, interacción y transformación social.

El interculturalismo supone una concepción teórica de la realidad social y es un instrumento para la intervención sociopolítica, pero también implica una opción ética e ideológica de carácter personal, una forma de entender y vivir las relaciones sociales y, por supuesto, una manera de plantear y desarrollar el hecho educativo.

Queremos señalar cinco elementos determinantes que caracterizan el concepto de Interculturalismo y que lo distinguen de otras concepciones de las relaciones entre pueblos y culturas: Reconocimiento de la diversidad, defensa de la igualdad, vocación de interacción, dinámica de transformación social y **promover procesos educativos que planteen la interacción cultural en condiciones de igualdad (Asociación de Enseñantes con Gitanos, 1996)"**

Qué entendemos desde la Asociación sobre las acciones que se encaminan para superar las desigualdades:

Cuando nos planteamos actuaciones encaminadas a la superación de desigualdades, hemos de estar alerta para no caer en prácticas que se han demostrado ineficaces e incluso involucionistas. Tendremos que analizar el entorno, valorar los medios y recursos a nuestro alcance y **asegurar que las actuaciones programadas respondan a unos principios básicos** que aseguren el progreso, como son:

- Tener presente a la persona en su globalidad y como miembro de una comunidad que vive en un contexto determinado y en continua interacción con diferentes entornos (escuela, familia,...)
- Potenciar el diálogo en plano de igualdad y definir las necesidades y objetivos con la participación de todas las personas, familias de los distintos grupos sociales y culturales presentes.
- Transformar y enriquecer el entorno proporcionando los recursos necesarios dentro de un planteamiento comunitario.
- Mantener altas expectativas y confiar en la capacidad de aprendizaje de todas las personas, partiendo de sus potencialidades.
- Incluir en la igualdad el derecho a la diferencia, la igualdad en la diversidad.
- Priorizar el desarrollo de las capacidades más valoradas en la sociedad actual (procesamiento y selección de la información, resolución de problemas, toma de decisiones, trabajo en equipo, idiomas) enriqueciendo el currículo en este sentido y sin renunciar a ningún aprendizaje.



- Hacer visible la diversidad cultural, incluyendo en la vida escolar y en el currículo las diferentes perspectivas culturales, las diferentes realidades y vivencias.
- Utilizar estrategias diversas, incorporando la diversidad cultural, la diversidad de estilos de aprendizaje en las propuestas metodológicas.
- Organizar el tiempo, los espacios y los recursos para que todo el tiempo que pase el alumnado en la escuela sea de aprendizaje (escolar y extraescolar).
- Potenciar las actuaciones educativas en esta línea desde edades tempranas.
- Aprovechar todos los recursos y medidas generales de forma que incidan en la consecución de la igualdad educativa.
- Incluir la escuela en las redes comunitarias.
(Asociación Enseñantes con Gitanos 2001)

Estos principios se tienen que materializar en actuaciones que claramente vayan encaminadas a lograr la superación de las desigualdades, como pueden ser:

- Generalización de la escolarización de 0 a 6 años.
- Efectiva gratuidad de la enseñanza (gratuidad de libros y material escolar).
- Comedores escolares educativos, con becas para quienes lo necesiten.
- Dotación de profesorado suficiente para atender todas las necesidades educativas del alumnado y dinamizar los recursos.
- Formación del profesorado en el propio centro en todos aquellos aspectos relacionados con la educación para la superación de las desigualdades.
- Creación de organismos que impulsen y planifiquen tanto las acciones encaminadas a la consecución de estos objetivos como a la formación del profesorado y evaluación del diseño, del proceso y de los resultados.

- Potenciar Equipos profesionales con proyectos educativos y sociales adecuados.
- Ampliación del horario de apertura de la escuela (mañana y tarde).
- Actividades extraescolares formativas diversas y gratuitas para todos los miembros de la comunidad.
- Empleo generalizado de las nuevas tecnologías.
- Utilización de estrategias metodológicas que provoquen la interacción (aprendizaje cooperativo, dialógico, por proyectos, trabajo en equipo, etc.)
- Garantizar el desarrollo de la acción tutorial con el alumnado y sus familias.
- Coordinar la intervención educativa con otros proyectos y/o servicios que están desarrollando acciones en el contexto (asociaciones, agentes sociales, servicios municipales, autonómicos).
- Inclusión de nuevos y diferentes perfiles profesionales en la escuela (educadores sociales, artistas, trabajadores sociales,...)
- Puesta en marcha de bibliotecas tutorizadas, estudio asistido.
- Entrada de más adultos en el aula para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de todo el alumnado (dobles tutorías, Profesor de apoyo o refuerzo, otros educadores).
- Garantizar el aprendizaje de las lenguas propias y de uso mayoritario, tanto en su expresión oral como escrita.
- Implantar programas de intervención contra el absentismo escolar.
- Garantizar el aprendizaje de destrezas de comunicación y habilidades de relación social.
- Elaborar, difundir y promover la utilización de materiales que hagan visible la diversidad cultural, con un enfoque intercultural.
(Asociación Enseñantes con Gitanos 2001)

Pero en nuestro discurso también cabría incluir que defendemos las propuestas de inclusión versus segregación. Desde finales de los 80 y principios de los 90, también estamos hablando de que la educación tiene que ser "inclusiva", superando conceptos como integración, más relacionado con educación especial, aunque como Asociación no nos hemos pronunciado. El concepto de inclusión que todos utilizamos y que también tenemos un largo camino para interiorizar.

¿Qué se entiende por inclusión? Es un concepto que en sus inicios tiene relación con la respuesta al alumnado de educación especial, no sólo hay que integrar sino que hay que incluir. En la evolución del concepto de integración se ve que todo el alumnado de un centro es susceptible de ser incluido, todo el alumnado es diverso. El concepto se apoya y defiende por la UNESCO en la Declaración de Salamanca (1994)

La finalidad de la educación inclusiva "tiene por objeto eliminar la exclusión social que surge como consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, origen étnico, religión, género y logros, como así también de capacidades" (Ainscow, p.39). Las escuelas inclusivas pueden ser de diversas formas, pero lo que todas ellas guardan en común es la existencia de una cultura organizativa que contemple la diversidad del alumno de manera positiva (Ainscow, p. 47)

Para Ainscow, Booth y Dyson (2006) la inclusión supone una serie de principios:

- El proceso por el cual la participación de los alumnos en los currículos, culturas y comunidades educativas escolares aumenta y su exclusión disminuye.
- La reestructuración de las culturas, políticas y prácticas en los colegios con el objeto de dar respuesta a la diversidad del alumnado en su localidad.
- La presencia, la participación y los resultados escolares de todos los alumnos que son vulnerables a las presiones exclusionistas, no sólo de aquellos con discapacidad o que están catalogados como "alumnos con necesidades educativas especiales". (citado en Ainscow,2012, p. 40)

Ainscow (2012) indica que la educación inclusiva se preocupa por todo el alumnado de la escuela, implica la mejora de los resultados escolares y la participación en los mismos de la comunidad, pero también incide en que la inclusión y la exclusión son conceptos contrapuestos. La inclusión supone la lucha contra la exclusión.

Algunos de los principios generales de organización escolar y práctica de aula que deberían respetarse en una educación inclusiva son:

- a) la eliminación de las barreras entre los distintos grupos de alumnos y el personal docente
- b) el desmantelamiento de programas, servicios y especialidades aislados

- c) el desarrollo de enfoques pedagógicos (como los enfoques constructivistas y el aprendizaje cooperativo a los que hemos hecho referencia) que permitan a los alumnos aprender juntos y no separados. El análisis también sostiene que las escuelas deberían establecer relaciones estrechas con los padres y comunidades locales, basadas en el desarrollo del compromiso común con los valores de la inclusión. (Ainscow,2012, p.46)

Giné y otros (2009) recoge un resumen sobre lo que supone la educación inclusiva de Booth, Nes y Stromstad (2003) que podría ser de interés para nuestra reflexión en Enseñantes.

INCLUSIÓN SIGNIFICA O IMPLICA

Diversidad y, por lo tanto, que:

- La inclusión no tiene que ver con ningún grupo de alumnos en particular, pero les concierne a todos los alumnos en la escuela.
- Debe apreciarse la diversidad humana como un valor.
- Hay que minimizar la categorización.

Aprendizaje y participación y, por lo tanto:

- Implica remover las barreras para el aprendizaje y la participación que afectan al profesorado tanto como a los alumnos.
- Supone la participación en la vida académica, social y cultural de la comunidad a la que pertenece la escuela local.
- Implica el derecho de todos los estudiantes a aprender.

Democracia y, por lo tanto, que:

- Todas las voces deberían ser oídas.
- La colaboración es esencial en todos los niveles.

La escuela como totalidad y, por lo tanto, que:

- Las barreras para el aprendizaje y la participación aparecen en todos los aspectos de la escuela. Pero, no deberían considerarse primeras aquellas que existen dentro de los aprendices individuales.
- Todos son aprendices: profesores, miembros de la administración y los servicios, estudiantes y miembros de la comunidad.
- Inclusión no es sólo acerca de las prácticas escolares, sino también respecto a la cultura y a las políticas de las instituciones educativas en todos los niveles del sistema.
- Es la escuela como sistema la que tiene que cambiar.
- Un proceso que afecta a la sociedad en su conjunto y, *por lo tanto:*
- La inclusión y la exclusión educativa están relacionadas con la justicia para todos en la sociedad.
- Es una cuestión política y, por ello, controvertida.
- Es un proceso continuo, no un estado que pueda ser alcanzado, ni un certificado que una vez que se adquiere no se puede perder.

Cuadro Booth, Nes y Stromstad (2003,p.168),
citado por Giné y otros (2009, p. 30).

La Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial (2005), en un informe desarrollado con prácticas con éxito en diferentes países sugiere siete grupos de factores que parecen ser eficaces para la educación inclusiva:

- *Enseñanza cooperativa entre el profesorado,*
- *Aprendizaje cooperativo*
- *Solución cooperativa de conflictos*
- *Agrupamiento heterogéneo*
- *Enseñanza eficaz* (Las adaptaciones mencionadas anteriormente deberían aplicarse dentro de un enfoque general donde la educación se base en la evaluación y las altas expectativas. El currículum se puede variar según las necesidades individuales mediante una Adaptación Curricular Individual (ACI). Ésta debe realizarse dentro del currículum ordinario)
- *Sistema de aulas de referencia* (En algunos centros la organización de los grupos ha cambiado drásticamente: los alumnos permanecen en un área común consistente en dos o tres aulas donde se les imparten casi todas las materias. Un pequeño grupo de profesores es responsable de su educación en estas aulas de referencia.
- *Formas alternativas de enseñanza* (Para apoyar la inclusión del alumnado con necesidades especiales se han aplicado varios modelos basados en las *estrategias de aprendizaje* en los pasados años. Estos programas pretenden enseñar a los alumnos cómo aprender y resolver problemas. Además, se puede asegurar que cuanto más responsabilidad se les dé a los alumnos sobre su propio aprendizaje, mayor será el éxito de la inclusión en secundaria)

3.- ¿QUÉ PODEMOS DECIR LA ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS CUANDO PRESENTAMOS BUENAS EXPERIENCIAS QUE DAN RESPUESTA A ALUMNADO EN CENTROS GUETIZADOS?

En la primera pregunta, he hecho un recorrido desde las aulas puente a los centros gueto, en la segunda he revisado conceptos que hemos trabajado y consensuado en nuestros documentos de Enseñantes y he aportado algunas reflexiones sobre qué significa una concepción inclusiva de la educación. Con estos elementos, ¿qué deberíamos indicar como postura de la Asociación ante las diversas experiencias educativas que pueden estar basadas en centros gueto?. Creo que es un tema de discusión entre los integrantes de la Asociación.

Antes de entrar en la discusión, creo que estaríamos de acuerdo en valorar las buenas experiencias y profesionales que dan respuesta a sus alumnos y en sus centros, aunque éstos estén muy *guetizados*. Pero tal vez nuestra Asociación, nosotros y los profesionales que están en este tipo de centros, deberíamos plantearnos algunas preguntas cuyo debate nos permitiría buscar una guía que nos volviera a hacer retomar nuestros pasos y volver a iniciar el camino hacia la cumbre. En la reflexión que como Enseñantes nos planteamos en el Seminario de Barcelona de mayo de 2014, entre otras preguntas se hicieron éstas que pueden ayudar a cualquier profesional relacionado con la educación a cuestionarnos lo que está pasando en la actualidad:

- ¿Es constitucional la existencia de centros segregados en el Estado?
- ¿Es adecuado que la administración permita un porcentaje de alumnado gitano en los centros que no sea reflejo de la composición de los barrios en los que se vive?
- ¿Sólo influye la distribución de los barrios en crear centros segregados?
- ¿Habrá en el fondo una política que está permitiendo y “apoyando” la creación de centros guetos sin legislarlos? En este caso, ¿deberíamos tomar una opción política y ética de denuncia de lo que está sucediendo?
- ¿Nuestra Asociación de Enseñantes con Gitanos debería, podría... analizar la situación y realizar propuestas por escrito denunciando esta situación? ¿Es ético que no se haga una denuncia de esta situación?
- *En caso afirmativo ¿A qué organismos se podría presentar esta denuncia?*
- ¿En la Asociación estamos visualizando en exceso la buena respuesta del profesorado comprometido en centros segregados? ¿Favorecemos la respuesta de la administración con esta visualización?
- ¿La respuesta educativa de calidad si es buena no importa que sea segregada? Una mala respuesta educativa en los centros ¿justifica que se justifique la segregación de hecho del alumnado en centros?
- ¿Conocemos experiencias de “Comunidades de Aprendizaje” u otras inclusivas sin que el alumnado sea mayoritariamente alumno gitano en el centro?

En el debate posterior, los participantes en el seminario vimos la importancia de poder completar los datos sobre situación de guetización en las diferentes Comunidades Autónomas, para poder visualizar mejor lo que está sucediendo y a partir de los datos plantearnos nuestros siguientes pasos.

Referencias bibliográficas:

- Abajo, J.E. y Carrasco, S. (ed) (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanos y gitanas en España*. Madrid: CIDE / Instituto de la Mujer.
- Abajo, J.E. y Carrasco, S. (2005). Gitanas y gitanos en la encrucijada: éxito académico, relaciones de género y cambio cultural. En *Multiculturalidad y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial (2005). *Educación inclusiva y prácticas en el aula de educación secundaria*. www.european-agency.org
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*, vol 5, nº1, 39-49.
- Asociación Enseñantes con Gitanos. **Seminario de la Asociación de Enseñantes con Gitanos celebrado en Barcelona los días 4 y 5 de mayo de 1996**. *La Asociación y la educación intercultural*. Consultado el 12 demayo de 2014 de <http://aecgit.pangea.org/>.
- Asociación Enseñantes con Gitanos. **Documento elaborado por la asociación de enseñantes con gitanos. Finalizado el 24 de noviembre de 2001** *La Asociación y la superación de las desigualdades*. Consultado el 12 demayo de 2014 de <http://aecgit.pangea.org/>.
- Asociación Secretariado Gitano. (1978). *Estudio sociológico del Instituto de Sociología Aplicada: Los gitanos españoles 1978*. Madrid: Asociación Secretariado General Gitano.
- Federación Secretariado Gitano. (2013). *Resumen ejecutivo. El alumnado gitano en secundaria. Un estudio comparado*. Madrid: Ministerio de Educacion-Secretaría General Técnica y Fundación Secretariado Gitano.
- Freire, P. (198431). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI
- Giné, C. y otros (2009). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: ICE-Horsari.
- Mcluhan, M. y Fiore, Q. (19974). *El medio es el mensaje. Un inventario de efectos*. Barcelona: Paidós.
- Mc. Carthy,C. (1994): *Racismo y Currículum*, Madrid: Morata
- Salinas, J. (2009). Un viaje a través de la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles. *Anales de Historia Contemporánea*, 25 , 165-188.
- Santiago, C. y Ostalinda,M. (2012). *Segregación escolar del alumnado gitano en España* Consultado el 14 demayo de 2014 de <http://federacionkamira.org.es/descargas/Informe%20de%20Segregacio%CC%81n.pdf>.
- Santos Asensi, M. C., et al. (2002). Análisis sobre el Real Decreto de Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades. *Boletín del centro de documentación. Enseñantes con gitanos*. nº 21 / 22, 44-50.
- Torres, J. (1994)4: *El currículum oculto*, Madrid: Morata
- UNESCO, (1994). *Declaración de salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Paris: UNESCO. Consultado el 14 demayo de 2014 de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF. Consultado el 14 demayo de 2014.

Artículo

Diversidad cultural y competencia intercultural, una reflexión desde las imágenes mutuas entre el alumnado gitano y no gitano.

Diversidad cultural y competencia intercultural, una reflexión desde las imágenes mutuas entre el alumnado gitano y no gitano

Jesús Salinas

"La educación es el instrumento, probablemente menos violento, si cabe, de que se vale la cultura dominante para imponerse, para propagar su particular visión del mundo, para desarrollar su particular jerarquía de valores. La colisión con otras culturas minoritarias, y más si son marginales o excluidas como lo es la cultura gitana, se hace inevitable."

Antonio Carmona

"...aquello que podemos llegar a ser juntos es prioritario a lo que somos".

McLaren

"La historia de los gitanos españoles es la historia de un testarudo sobresalto que dura cinco siglos; es la historia también del desencuentro entre una cultura secularmente nómada y una cultura sedentaria, generalmente recelosa, frecuentemente autoritaria y a veces inmisericorde".

Felix Grande

"Hay muchas contradicciones en la educación, dado que la escuela es una institución de reclutamiento forzoso, que pretende educar a los ciudadanos en libertad. Es jerárquica, pero intenta educar en y para la democracia. Es sexista pero quiere educar democráticamente para la igualdad. Es una institución heterónoma, llena de normas y prescripciones externas, pero pretende educar para la autonomía. Es una institución pretendidamente democrática, pero con mecanismos que favorecen el elitismo. Busca la diversidad, pero forma competencias culturales comunes. Desea desarrollar la crítica, pero no se evalúa internamente."

Miguel Ángel Santos

La diversidad en sí misma no es ni una bendición ni una maldición. Es sencillamente una realidad, algo de lo que se puede dejar constancia. El mundo es un mosaico de incontables matices y nuestros países, nuestras provincias, nuestras ciudades irán siendo cada vez más a imagen y semejanza del mundo. La que importa no es saber si podremos vivir juntos pese a las diferencias de color, de lengua o de creencias; lo que importa es saber cómo vivir juntos, cómo convertir nuestra diversidad en provecho y no en calamidad. Vivir juntos no es algo que les salga de dentro a los hombres; la reacción espontánea suele ser la de rechazar al otro. Para superar ese rechazo es precisa una labor prolongada de educación cívica. Hay que repetirles incansablemente a éstos y a aquéllos que la identidad de un país no es una página en blanco, en la que se pueda escribir lo que sea, ni una página ya escrita e impresa. Es una página que estamos escribiendo; existe un patrimonio común –instituciones, valores, tradiciones, una forma de vivir– que todos y cada uno profesamos; pero también debemos todos sentirnos libres de aportarle nuestra contribución a tenor de nuestros propios talentos y de nuestras propias sensibilidades. Asentar este mensaje en las mentes es hoy, desde mi punto de vista, tarea prioritaria de quienes pertenecen al ámbito de la cultura.

Amin Maalouf

Discurso en los Premios Príncipes de Asturias, 2010.

UNO. UNAS NECESARIAS CONSIDERACIONES

A. Consideraciones histórico sociales:

A.1. La historia. La persecución de su diversidad.

La historia de los gitanos españoles es la historia de un desencuentro entre una sociedad viajera y una sociedad sedentaria, la construcción desde lo gitano de una identidad étnica frente a la sociedad mayoritaria, el eterno conflicto entre los gitanos y el poder.

Cuando en el Siglo XV los Reyes Católicos empiezan la construcción de la idea de España como Estado, los gitanos ya estaban viajando por la Península Ibérica y, algunas familias,



asentándose en lugares como Andalucía: el llamado *hogar* de los gitanos.

Con la primera Pragmática de los Reyes Católicos, en 1499, empieza una larguísima etapa de acoso, donde se perseguirá su diversidad y se les prohibirá usar su idioma, sus vestidos, se les obliga a sedentarizarse, dejar sus oficios tradicionales y servir a un señor.

La libertad de oficio y de lugar de residencia vendrá con la Pragmática de Carlos III, en 1783, indicará *"Declaro que los que llaman y se dicen gitanos no lo son por origen ni por naturaleza, ni provienen de raíz infecta alguna"*. Sibilinamente los reconoce como ciudadanos españoles pero les niega su existencia como diversidad: los gitanos no existen, ni pueden vivir como tales. Esta igualdad de derecho que se les otorga a los gitanos será una desigualdad de hecho hasta la Constitución de 1978. Este largo proceso de persecución de su diversidad durante cinco siglos con más de 250 normas y leyes, exclusivas contra los gitanos, ha supuesto su conversión en marginados y excluidos, ahora son, en gran parte, una minoría étnica marginada.

Qué lejos queda un horizonte de carromatos y gentes bulliciosas atravesando países y culturas, huyendo de reyes e ideas absolutistas, de culturas hegemónicas y fagocitadoras, buscando espacios y ciudadanías donde vivir su diversidad y compartir su libertad. Ahora se huye de la pobreza, de la marginalidad, de la



exclusión, del apartheid, del gueto, del hambre, se huye de las políticas racistas, de las deportaciones de Berlusconi y Sarkozy, ahora de Manuel Valls, en plena Europa democrática.

¿Significa esto que ya no hay viaje?

El sueño del viaje vive, pero sedentario y aletargado frente al televisor.

A.2.- El grupo gitano.

Los gitanos españoles forman un grupo mayoritariamente endógamo con una identidad fragmentada, un sistema de parentesco tradicionalmente basado en la filiación patrilineal y residencia patrilocal. Su nicho económico tradicional se caracteriza por una alta flexibilidad y movilidad con la combinación o alteración de estrategias de trabajo transmitidos de padres a hijos. Su organización socio-política consiste en la ausencia de estructuras de poderes permanentes, transversales a los grupos de parientes, una fuerte jerarquía de género y el respeto por la decisión de los viejos del grupo. En comparación con otros grupos de *rroma* en Europa, la población gitana en España es casi exclusivamente sedentaria y lo ha sido desde hace tiempo.

Los gitanos del Estado español forman un grupo heterogéneo donde su cultura ha evolucionado a un ritmo diferente dentro de cada una de las grandes familias o patrigrupos. Las relaciones interétnicas, con el concreto entorno de cada familia, también les han llevado a diferencias importantes. Dice Teresa San Román¹: *"Ciertamente la minoría gitana no sólo es diferente, sino heterogénea y pocas veces es uniforme en sus condiciones y en sus aspiraciones, en su grado de aculturación y de integración, y en su conciencia étnica. Un proyecto que no contemple estas diferencias será inadecuado e impositivo para la mayoría de los gitanos y será irrespetuoso e ineficaz"*.

A.3.- El movimiento asociativo.

En los albores de la democracia, en los años 70 (1970) del siglo XX, empezará un movimiento asociativo y de participación. Primero dentro de las estructuras de las Iglesia Católica (Secretariados Diocesanos progitanos) y a partir de la muerte del dictador Franco y la llegada de la democracia (1975) se crearán las asociaciones gitanas laicas, la mayoría de ellas dirigidas exclusivamente por gitanos. El movimiento asociativo gitano cuenta en la actualidad con más de 700 asociaciones (de ellas unas 40 son asociaciones de mujeres gitanas), diversas federaciones donde se agrupan éstas y algunas *grandes* asociaciones de carácter estatal. Esta gran cantidad de asociaciones no debe dar la idea de que agrupan a muchos gitanos, suelen ser asociaciones familiares, pero que, en su conjunto, no representan ni al 1% de los gitanos y gitanas españoles, como generalmente pasa en el asociacionismo de otros sectores de la sociedad española.

A.4.- El movimiento evangélico.

No podemos olvidar la importancia del movimiento evangélico entre los gitanos españoles, un movimiento que comienza en los años 60 (1.960) y que en los 80 y 90 tendrá una enorme expansión entre la población gitana coincidiendo con la crisis económica de finales de los setenta y los ochenta donde muchas familias gitanas se quedaron sin trabajo y con grandes

¹ Teresa San Román. Entre la marginación y el racismo: Reflexiones sobre la vida de los gitanos. Compiladora y coautora, Alianza Universidad, 1987. pp. 239

frustraciones, ya que habían conseguido trabajo y vivienda y serían desposeídos de ellas. Estas inclusiones y exclusiones por parte de la sociedad mayoritaria respecto a los gitanos tendrá una respuesta desde los cultos evangélicos: que no plantearán el rechazo cuando se les realojó en los barrios gueto y buscó nuevas formas de convivencia, planteando un nuevo orden social frente a la crisis de algunos valores culturales y planteando mediante la religión una forma de modificar el medio y de adaptarse a las nuevas condiciones. Lo cierto es que muchísimos gitanos y gitanas son miembros de la Iglesia Evangélica de Filadelfia, popularmente llamados *aleluyas* y su influencia en la aculturación y en los cambios dentro de la cultura gitana son muy considerables.

A.5.- El actual reconocimiento institucional.

Las relaciones del gobierno central con los gitanos se han dado a través del Ministerio de Asuntos Sociales donde fue creada la Comisión Consultiva para el Programa de Desarrollo Gitano en el año 1989. Durante el año 2006, el gobierno socialista, constituye un nuevo órgano de participación llamado **Consejo Estatal del Pueblo Gitano**, también en el seno del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (ahora Ministerio de Sanidad y Política Social). Este Consejo sustituye a la Comisión Consultiva, pero no deja de ser un Consejo sin atribuciones más allá de las consultivas. En él hay más representación del movimiento asociativo gitano (20 organizaciones gitanas o que su trabajo fundamental es con población gitana) y otros 20 vocales que representan a las Instituciones oficiales (Ministerios, Instituto de la Mujer,...). Un año después, en el 2007 se crea el **Instituto de Cultura gitana** como una fundación del sector público estatal promovida por el Ministerio de Cultura (abandonando por primera vez el ámbito de los Ministerios de Servicios Sociales) cuyos objetivos son el desarrollo y la promoción de la historia, la cultura y la lengua gitanas, y la difusión de su conocimiento y reconocimiento a través de estudios, investigaciones y publicaciones.

El Instituto de Cultura Gitana se propone acercar a toda la sociedad la legítima aspiración de los españoles gitanos de lograr el pleno disfrute de la ciudadanía desde el respeto de su identidad cultural.

En la última década se empieza a dar reconocimiento oficial de su cultura, siempre desde las Instituciones de gobierno. Ejemplo de ello es la declaración promulgada por el **Parlamento Andaluz**, el 30 de octubre de 1996, mediante el que se establece el día 22 de noviembre como Día de los Gitanos Andaluces, en conmemoración de la llegada de los primeros gitanos a Andalucía el 22 de noviembre de 1462, reconoce la importancia de la comunidad gitana andaluza, que con más de 300.000 miembros supone casi un 3% de la población total de esta comunidad autónoma y cuya aportación cultural resulta fundamental en la cultura andaluza en general.

La Declaración del **Parlamento de Cataluña**², el 21 de noviembre de 2001:

² Butlletí Oficial del Parlament de Catalunya núm. 240. Palau del Parlament, 21 de noviembre de 2001.



"Reconoce la identidad del pueblo gitano y el valor de su cultura como salvaguarda de la realidad histórica de este pueblo."

"Insta al Gobierno a realizar las gestiones pertinentes para contribuir a difundir el reconocimiento de la cultura gitana y del valor de ésta para la sociedad catalana".

El Pleno del **Congreso de los Diputados**, 28 septiembre 2005, [...] acordó lo siguiente: "El Congreso de los Diputados insta al Gobierno español a:

- a) *Emprender una campaña de difusión de la lengua, la cultura, la historia y la identidad gitana dirigida tanto a la población gitana, en particular, como al resto de la población en general.*
- c) *Defender ante la Unión Europea el pleno reconocimiento de la identidad, cultura y lengua del pueblo gitano como propias de Europa".*

El de la **Asamblea de Extremadura** en noviembre del 2006: "por la que se insta a la Junta de Extremadura a difundir el reconocimiento de la cultura gitana y su valor para la sociedad extremeña, y a prevenir e identificar prácticas discriminatorias por origen racial o étnico..."[...] reconociendo que

"La identidad gitana se halla presente en la historia extremeña, compartiendo culturalmente valores y costumbres enraizados en la ruralidad de nuestro pueblo. Así pues se hace necesaria nuestra contribución al reconocimiento, la valoración y la difusión de la cultura de este pueblo milenario, cuyo influjo en la cultura extremeña se ha hecho patente a lo largo de la historia y sigue contribuyendo en muchos aspectos de la vida cotidiana, lo que facilitará la supresión de prejuicios y estereotipos que en ocasiones perjudican la convivencia".

A.6.- Gitanos y gitanas en la política española.

A lo largo de los últimos 30 años de democracia solamente un gitano, Juan de Dios Ramírez Heredia, ha sido diputado en las Cortes españolas y en el Parlamento Europeo; en la actualidad hay dos diputados gitanos en las Cortes parlamentarias de las

Comunidades Autónomas de Extremadura y Valencia, pero ninguno en las Cortes españolas. También ha habido algún concejal en diversos ayuntamientos (una mujer gitana, M^ª Carmen Carrillo, en el Ayuntamiento de Jaén). Todos ellos y ellas han accedido a través de su militancia en partidos políticos españoles. Hace unos diez años se creó el Partido Nacionalista Caló, que no ha tenido apenas seguidores entre los gitanos y ha pasado desapercibido y sin votos en las elecciones al parlamento español. En el año 2002 se creó otro partido político gitano llamado ARO (Alianza Romani) que no se ha presentado a las elecciones y está inactivo. La importancia de estas iniciativas es que se plantea la militancia étnica desde partidos políticos específicos y gestionados por ellos mismos; la realidad es que no tienen militancia ni dentro ni fuera de la población gitana.

B. Consideraciones histórico educativas:

Las hijas e hijos de los eternos viajeros van a la escuela. Una escuela que nunca ha sido viajera y que sigue desarrollando un discurso inmobiliario,--de pertenencias materiales e inamovibles--, lleno de prejuicios e ideas folclóricas sobre la cultura gitana y que en su largo abrazo homogeneiza e inculca las normas, valores y prototipos que la sociedad mayoritaria necesita para seguir reproduciéndose.

En estos casi 600 años se han realizado unas políticas educativas con los gitanos asimiladoras, integradoras, compensadoras, multiculturales, pero imposiblemente interculturales:

B.1.- Las primeras aversiones: siglos XV al XIX.

- idea de reducción-desaparición: quitarles los hijos a sus padres, llevarlos a orfanatos, hospicios, casas de la doctrina para modelarlos y convertirlos en vasallos del rey y de la religión cristiana.
- la pragmática de 1783 instaure las Juntas de Caridad, encargadas de escolarizar y controlar a las niñas y niños gitanos.
- Los censos realizados a los gitanos en el siglo XVIII descubren niñas y niños escolarizados, en los pocos pueblos que tenían escuelas.

B.2.- Siglo XX: de la pedagogía católica a la educación compensatoria.

- Escuelas del Ave María del Padre Manjón: 1899
- Escuelas en Guadix del Padre Poveda: 1909
- Una pedagogía basada en la catequesis y la redención que quiere "formar hombres sobre los cuales pueda depositarse la semilla de la fe". Ideas evangelizadoras sobre los gitanos cuyas enseñanzas rozan el racismo y se imparten desde una prepotencia cultural y una imposición de la religión cristiana.
- Escuelas del Patronato de Suburbios: 1940

- En la dictadura franquista no había políticas educativas para los gitanos, ni ninguna intención de preocuparse por su escolaridad. Estas escuelas estaban pensadas para la emigración rural que llegaba a las grandes ciudades, pero en ella se acogieron gran número de niñas y niños gitanos.

• EN LA DÉCADA DE 1960 A 1970 ESCOLARIZACIÓN PROMOVIDA POR INSTITUCIONES RELIGIOSAS

Aulas unitarias a cargo de Cáritas diocesanas o parroquiales, se abrieron en toda España para cubrir la generalizada desescolarización de las niñas y niños gitanos fruto del desinterés institucional, "pero sobre todo, desinterés por la educación por parte de los padres y rebeldía por parte de los chicos ante todo lo que suponga sujeción"³.

B.3.- Etapa democrática: 1978-2008. De las escuelas puente a la LOE.

- LAS ESCUELAS PUENTE
Escuelas segregadas y específicas para alumnado gitano creadas en barrios marginales y asentamientos gitanos, fruto de un convenio entre el Ministerio de educación y la Iglesia. Estos centros especiales de transición, cuyo objetivo primordial era "la adaptación del niño gitano a la sociedad actual circundante y la creación de unos hábitos socioculturales básicos para la convivencia, así como capacitar al niño para su ingreso en Colegios Nacionales", no cumplieron su objetivo pues el 60% del alumnado no pasó a la red normalizada del sistema educativo.
- EDUCACIÓN COMPENSATORIA, 1983 – 2000
Aunque no específicamente para gitanos, supuso una mayor dotación de profesorado y recursos, la constitución de centros de recursos y servicios de apoyo escolar, así como becas de comedor y de libros, junto a cierta flexibilidad en las normas de admisión en los centros escolares, favorecen la incorporación del alumnado gitano al sistema educativo.
Fernández Enguita diría que era más de lo mismo, que no se incorporó y visibilizó la cultura gitana y que los gitanos fueron unos convidados de piedra a los que no se les pidió opinión de qué escuela querían.
- LODE-1983; LOGSE 1990; LOPEG-1995; LOCE-2002; LOE-2006
Empieza el discurso políticamente correcto del reconocimiento de las diversidades culturales. Se inflaciona el marco teórico y se desatiende a las prácticas y a las metodologías para desarrollar la interculturalidad. No es preceptivo, ni evaluativo, el desarrollo de una educación intercultural, no es una competencia básica y desaparece como eje trasversal en los contenidos curriculares.

³ Citado Por Segundo Fernández Morate en "Las familias gitanas ante la educación". Ed Diputación de Palencia, Palencia 2000. Página 111.



Lo previsible es que la brecha educativa entre gitanos y no gitanos se agrandará como consecuencia de las reformas legislativas y los recortes presupuestarios en educación.

B.4.- La situación actual.

Después de siglos en que la única educación siempre se daba dentro del patrigrupo, de la extensa familia gitana, y a pesar del alto precio de una aculturación que se da al permanecer largo tiempo dentro del sistema educativo, las familias gitanas han dado un cambio significativo. Sus ideas de desprestigio y apayamiento, que suponía el ir a la escuela, ahora se han transformado en prestigio. La escuela es un paso necesario para que sus hijas e hijos accedan a un mundo laboral y social en igualdad de oportunidades que el resto de sus compañeros generacionales y un prestigio si lo hacen con éxito y sin dejar su gitanidad. Lo han logrado unos cientos de mujeres y hombres gitanos, que han acabado sus carreras universitarias y hoy deberían ser el espejo donde

Lo gitano no se nombra pero se sobrentiende dentro del "alumnado procedente de minorías étnicas" y queda incluido en lo problemático que hay que "repartir equitativamente en los centros sostenidos con fondos públicos". Siempre va ligado el tema gitano a la desigualdad social, a la educación compensatoria, pero nunca a su especificidad cultural y al reconocimiento de ésta.

- LOMCE - 2014

Ley de carácter conservador, confesional-católica, economicista, homogeneizadora, segregadora, llena de pruebas, revalidas y medidas que sancionan y controlan y que desvalorizan a las diversidades.

El incremento de más tiempo en los currículos de gramática y matemáticas, hace disminuir la posibilidad de dedicar tiempo a materias de interculturalidad, el desarrollo de contenidos de cultura gitana en el currículo es casi imposible. La desaparición de la asignatura de Educación para la Ciudadanía es un gran retroceso a la hora de introducir temas de derechos humanos, antirracismo, respeto por las diversidades, etc.

mirarse niños y jóvenes gitanos. No tan clara ha sido la apuesta del sistema educativo con medidas supuestamente compensadoras, pocas veces interculturales y siempre supeditado a las políticas y los políticos dependientes en extrema necesidad de los votos de las mayorías. Paso de pulga si pensamos en los doscientos mil niños y jóvenes gitanos que tienen edad de estar en el sistema educativo y de los cuales muy pocos permanecen y acaban la secundaria -sólo un 20%-, solamente hay unos cien que están a las puertas o dentro de la universidad (en una situación normalizada deberían haber casi 30.000 gitanos y gitanas estudiando en la universidad), ni del enorme analfabetismo de los adultos gitanos, cuyos índices -se calcula un 33%- son los que tenía la población adulta de la sociedad mayoritaria a principios del siglo XIX.

Sería injusto no reconocer el esfuerzo de las familias gitanas, pero también lo sería no admitir el esfuerzo de los profesionales del sistema educativo, maestras, maestros, profesores,... que han apostado y trabajado de una manera eficaz y a contracorriente con escasos conocimientos sobre la cultura gitana y

mayor voluntad, para dar una acogida y respuesta al alumnado gitano. Tampoco se puede esconder el esfuerzo de plazas escolares y recursos invertidos en los programas compensadores por parte de las instituciones educativas. Pero la llegada de la crisis sirve de justificación, al actual gobierno, para desmontar la calidad que tenía el sistema educativo público con medidas políticas retrogradadas (LOMCE, desaparición del programa Educa 3, aumento de horas lectivas y bajada de sueldo al profesorado, ratios más altas, desaparición de la formación continua del profesorado y de la mayoría de los Centros de profesores, ...) y falta de recursos (menos becas y de menos cuantías, asignaciones mínimas para sostener a los centros educativos, etc.).

Del actual momento de escolarización generalizada de las niñas y niños gitanos parece que lo único que preocupa es el absentismo y el comportamiento disciplinario de algunas y algunos de ellos. Menos, su éxito escolar. Poco, que las niñas y niños gitanos estén a gusto en la escuela y la vean como suya. Casi nada, que las ideas de interculturalidad, flexibilidad curricular y antirracismo impregnen el proyecto educativo y sean llevados a la práctica del día a día.

Nuestra mayor minoría étnica, los gitanos, está siendo invisibilizada y diluida en otras urgencias y otras prioridades. O nuevamente demonizada con la llegada de los gitanos del este de Europa y sus precarias condiciones que despiertan y, nuevamente, generalizan los estereotipos y rechazos de siempre sobre todos los gitanos.

Pero este absentismo de las niñas y niños gitanos, irresuelto y demasiadas veces crónico, que, cuando se hace extremo, llega al abandono escolar prematuro (ante todo en educación secundaria), se da en la población gitana más marginal pero también, y esto es más inquietante, se produce dentro de las familias en una situación socioeconómica normalizada. Algo no va bien. La alta velocidad que empezó con la democracia está parada, y hasta puede que en retroceso, en la normalización escolar y educativa de las niñas, niños, jóvenes y adultos gitanos.

Aunque en este momento paralizadas, tampoco podemos olvidarnos que existieron políticas esperanzadoras que asumieron que para que de una manera normalizada aparezcan los gitanos y su cultura en los textos escolares, es necesario que sean previamente introducidos en los decretos curriculares de las Comunidades Autónomas. Dos de ellas, aunque de una manera tímida, han abierto un esperanzador futuro al reconocer oficialmente a los gitanos españoles en sus decretos por los que se establece el currículo de la de la Educación Secundaria Obligatoria. También la Generalitat de Catalunya desde su Departament d'Educació desarrolló un Plan para la Lengua, la interculturalidad y la cohesión social y dentro de él existía un *Plan para el alumnado de la comunidad gitana* donde reconocía que "la concepción de una educación asimilacionista ha mantenido las aportaciones culturales de esta comunidad al margen de los currículos oficiales" y se propone "asegurar la incorporación de la riqueza cultural de la comunidad gitana [...] en el currículo escolar"; "Proporcionar material didáctico a

los centros educativos para dar a conocer aspectos relevantes de la riqueza cultural de la comunidad gitana"; "Promover que los materiales didácticos y los libros de texto reflejen elementos culturales de la comunidad gitana y que se eviten los estereotipos". "Elaboración y difusión de materiales específicos para las áreas curriculares "; "Elaboración de un protocolo para las editoriales".

También existen proyectos educativos magníficamente adaptados a las necesidades socioculturales de su alumnado gitano, como es el CEIP Andalucía en la ciudad de Sevilla, que desarrolla una metodología desde las Comunidades de Aprendizaje de resultados muy positivos.

El tiempo y, ante todo, la evaluación del desarrollo y los resultados de estas buenas propuestas y objetivos, nos dirán si éste era el camino.

Todas estas políticas de concreción no nos deben hacer olvidar que hay que evitar siempre que se pueda las políticas específicas y fomentar la utilización de los servicios y recursos comunes y generales. Evitar políticas de segregación, de concentración de las familias con problemas. Pero, cuando estas segregaciones y concentraciones ya existen, tampoco se puede negar que hacen falta medidas y recursos de acción positiva concretos, ante todo en estos entornos marginales, donde aumenta la pobreza y la desestructuración cultural, social y familiar. Recursos y medidas que deben tener un estricto seguimiento y si son exitosas desaparecerán con la solución del problema y si no lo son hay que evaluarlas y revisarlas, hacer los cambios necesarios para su operatividad o, sencillamente, hacerlas desaparecer para evitar efectos perversos.

Aún con los constantes cambios se confirman unas políticas educativas que tienden a preocuparse por la acogida de los inmigrantes intentando facilitar una "aceleración" en el aprendizaje de la lengua castellana o la lengua propia de las autonomías para su integración en el sistema educativo. En general se emplean los recursos compensatorios en el alumnado inmigrante y se da por resuelto (o imposible de resolver) el tema gitano. Existe una idea general, aunque nadie se atreve a escribirla explícitamente, de no invertir más en lo gitano justificando que ya han tenido y tienen las mismas oportunidades que los demás y los que no están en la escuela es porque no tienen ningún interés y, desgraciadamente, se sigue incluyendo a los gitanos en cualquier política de atención a lo "problemático" (marginados, conflictivos, absentistas,...), pero casi nunca cuando se habla de las culturas del Estado español, de sus nacionalidades y pueblos, se incluye la cultura de los gitanos españoles.

Nunca ha habido unas políticas claras (política clara = política cara, según Teresa San Román)⁴ por parte de los gobiernos ni sus administraciones. Con intervenciones parciales, siempre

⁴ Teresa San Román "Cambio Social e Identidad Cultural en las distintas Comunidades gitanas". Encuentro "Las Comunidades gitanas: actualidad y retos del futuro". Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Material informativo 09. Madrid, 1998.

desde lo social y con la fórmula de los programas compensadores desde educación, parece que se da por resuelta la cuestión gitana. Error. La situación en la actualidad nos dice que el 70% de los mayores de 16 años no ha completado la educación primaria, apenas hay jóvenes que llegan y menos que acaban la secundaria (un 80% de abandono antes de acabar la secundaria) y son anecdóticos los que llegan a la Universidad. Nadie puede afirmar que esté resuelta la normalización del acceso de la población gitana al sistema educativo.

Se puede decir que es un proceso que ha empezado hace 30 años y que el avance de los gitanos en su incorporación al sistema educativo ha sido importante. Cierto. Pero hay que añadir que desde 1990 hay un claro estancamiento y retroceso sobre el tema escolar gitano. No todo se resolvía con una plaza en la escuela, tenían que sentirse protagonistas y reconocidos culturalmente en una escuela intercultural, en una escuela de todas y de todos, también de los gitanos. No ha sido así, la sociedad mayoritaria, y con sus votos, las instituciones, les cuesta reconocer lo gitano como cultura. Sin olvidarnos que las familias gitanas, para el normalizado acceso y permanencia en el sistema educativo de sus hijos e hijas, necesitan que se hayan normalizado antes otros factores decisivos y algunos más urgentes: vivienda, trabajo, convivencia interétnica, etc.

En los contenidos curriculares propios de las Comunidades autónomas se ha desarrollado su cultura autóctona, el idioma (cuando es diferente al castellano), la historia, las costumbres, etcétera, pero nadie se plantea la recepción y posible desarrollo de las culturas de las otras diversidades del Estado español, menos aún de la gitana. Será que las instituciones educativas nunca han tenido claro la idea de una escuela intercultural. Prueba de ello es que las diversidades culturales suelen interpretarse en términos problemáticos y les conducen a legislar una intervención centrada en la adaptación, en la compensación *de-aquellos-que-han-de-integrarse*.

Instituciones educativas (Consejerías de Educación,...) académicas (Universidades,...), sindicatos y los propios docentes están construyendo un concepto y desarrollando unas prácticas llamadas *interculturales* como específicas para el alumnado extranjero.

Se está planteando el cómo atender a las culturas extranjeras, pero se sigue desarrollando un discurso etnocéntrico de **nuestra** cultura y no de **nuestras** culturas. Nuestras culturas interiores (las del Estado español, entre ellas la cultura gitana) están fuera de este discurso.

La idea de interculturalidad es un concepto utópico y vacío en nuestro sistema educativo. Hay un abismo entre el desarrollo del concepto (distorsionado por un desarrollismo excesivo y academicista que lo ha convertido en materia de asignatura o en moda étnica de efímera duración, que lo ha devaluado y ha confundido a la sociedad mayoritaria) y las poquísimas prácticas, verdaderamente interculturales, que se dan dentro de las aulas.

Así pues, con un sistema educativo clasista que "naturaliza" la separación por redes escolares (no se segrega dentro de la escuela, sino por escuelas), desde un sistema educativo donde no es preceptivo, ni evaluativo, el desarrollo de una educación intercultural, como eje transversal en los contenidos curriculares, difícilmente nos podemos plantear que el alumnado adquiera competencias interculturales.

DOS. IMÁGENES MUTUAS. COMO NOS VEN LOS GITANOS, COMO VEMOS A LOS GITANOS. CONDICIONES PREVIAS AL ENCUENTRO O AL DESENCUENTRO, AL CONFLICTO O A LA RELACIONES IGUALITARIAS, A LA CONSTRUCCIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL.

Durante mis más de veinte años de trabajo en la escuela pública con alumnado mayoritariamente gitano y mi posterior dedicación a desarrollar materiales para introducir la cultura gitana en el sistema educativo, desarrollando su aplicación en múltiples intervenciones en las aulas de colegios e IES, también mis muchísimas horas dedicadas a la formación de profesorado en estos temas, me han llevado a diversas reflexiones y algunos trabajos que me ayudaran a contrastar y entender la construcción y permanencia de los prejuicios y estereotipos sobre los gitanos. Así que con la valiosa ayuda de múltiples maestros, maestras y profesores/as de diversas ciudades del Estado español conseguí una valiosa información a través de una breve encuesta contestada por unas 400 alumnas y alumnos de 5º Y 6º de primaria o 1º de bachiller. Es una edad propicia a expresar con espontaneidad y naturalidad sus opiniones. Tienen capacidad de reflexionar, de argumentar y manejar la escritura suficientemente para expresar sus ideas.

Buscaba opiniones sinceras y sin contaminar con ninguna información previa. Únicamente ponía en el papel de la encuesta:

"Es de gran valor para las maestras y maestros saber tu opinión, sincera y anónima, sobre lo que piensas de (¿Qué es para ti ser gitano? / Si eres gitano. ¿Qué es para ti ser payo? Y otras preguntas para saber si opinaban lo mismo su familia, sus amigas y amigos, si habían tenido experiencias o relaciones de vecindad o amistad). Mil gracias, tus aportaciones, a las maestras y maestros nos servirán para mejorar lo que enseñamos".

Quería respuestas desde sus preconcepciones, desde sus ideas vividas en la familia, en la pandilla, en el barrio, en la ciudad,..., sus opiniones, el cómo ven a las *otras* y a los *otros*.

Estas fueron algunas de sus respuestas:

LA IMAGEN DE LOS GITANOS, desde el alumnado no gitano



NEGATIVA

Un gitano es una persona a la que le gusta mucho la juerga y le gustan las peleas y se apodera de todo.

Los gitanos y los payos son diferentes, porque ellos pelean mucho y nosotros vamos tranquilos sin peleas. Y van con el coche muy deprisa por la ciudad y los payos no.

Porque los payos no venden drogas, aunque los gitanos sí y además los gitanos van por todas partes con el pijama.

Que son malos y se saltan las normas de tráfico y roban.

Tener mucho dinero, tener coches lujosos y muchas joyas.

Son malos y chulos.

Que son malos, matan y venden drogas.

Ellos asquerosos y nosotros buenos.

Egoístas y machistas.

Una persona que hace lo que quiere, que van sin carné, que van con navajas y que te provocan.

Los gitanos deben ser más amables. Los gitanos si viven en España que actúen como nosotros, que no insulten y que no peguen.

No tienen estudios, tienen muchos hijos, viven mal, trabajan en la chatarra, viven del dinero que les dan en el ayuntamiento, les gustan las navajas de 7 muelles.

Ser gitano es vivir en una sociedad en la que todo el mundo apoya a todos. Es ser muy vengativo, poco respetuoso en algunos casos. Se enfurecen con facilidad y te tiene en cuenta no tener ningún encuentro con ellos (por lo que te pueda pasar).

Pertenece a una cultura muy cerrada que yo no comparto.

Ser muy perro y si trabajan es en la chatarra o viven de las subvenciones de cáritas.

No soy racista pero reconozco que no me gustaría ser gitano y detesto sus ritos.

Ser gitano es pertenecer a una sociedad que se aparta de los demás para vivir con sus propias reglas.

Los gitanos viven en chabolas o pocilgas sin relacionarse con los payos y nosotros en casas, actúan en masa ante un problema y nosotros no

Para mi ser gitano es vivir en una familia unida con un patriarca en el poder y la cabra. Tienen su propia cultura, religión y actitudes y hacen lo que quieren sin seguir los comportamientos de los payos. Además tienen una "fregoneta" y venden "larranjas perdidas" y pegan palizas a los payos, los matan y se chispan y se meten metadona.

Ser gitano es ser una persona marginada, no porque los payos los marginemos, sino porque ellos propios se lo buscan.

Pues para mi sería horroroso (ser gitana), pues salvo algunas excepciones, tienen costumbres anticuadas y extremadamente machistas y violentas.

Un gitano para mi es una persona que parece que tiene más derechos que nosotros. Ellos no trabajan y tienen dinero, por qué?, porque es la calaña del pueblo. En mi pueblo los gitanos suelen ser lo peor porque no tienen miedo a nadie.

No tienen la misma inteligencia. Son tontos.

Son negros y malos. Siempre llevan navajas en los bolsillos y nosotros somos blancos, amables y sinceros.



SÍ, PERO, NO

Para mí ser gitano es alguien que le gusta mucho el flamenco y algunos tienen la piel más oscura.

Para mí ser payo es alguien normal y son más educados que los gitanos.

Para mí ser gitano no sería una vida normal, porque nunca la he vivido y por eso no sería una vida normal. Tienen la piel más negra y que hablan muy brutos.

Para mí los gitanos son personas al igual que nosotros pero son un poco trastos. La diferencia es que los gitanos son muy diferentes a nosotros. Pero hay gitanos buenos y gitanos malos.

Pues que los gitanos. Tienen la piel oscura. Y los payos la piel blanca.

Tienen distintas culturas, la piel es muy diferente, hacen cosas muy diferentes, hablan de forma diferente, no creen en la virgen.

No lo sé si son buenos o malos, siempre están en la calle.....

Ser para mí gitano o gitana es ser una persona normal y corriente. Tienen otra cultura y diferentes costumbres respecto a las mujeres.

Los payos tienen las mismas formas de pensar en algunas cosas y son más trabajadores y les importa menos si su mujer ha estado viviendo con otro hombre.

Para mí ser payo es que me gusta más la música *rap*.

Que los gitanos son más morenos y los payos más blancos. Que los payos son de España y los gitanos de la India.

Para mí los gitanos son personas normales, solamente que algunas, no todas, hablan un poco mal y que alguno tiene la mente cerrada y piensan que las niñas deben quedarse encasa para ayudar a sus madres y eso lo veo una tontería.

Yo desde mi punto de vista, que soy *merchero*, los gitanos son personas pero donde van se quieren poner los primeros en todo.

Que los payos son más buenos y los gitanos son más malos.

Son personas iguales que los payos pero que tienen diferentes costumbres.

También algunas veces se saltan las normas.

Ser gitano es ser una persona que siente las cosas con mucho ahínco, que tiene un sentido de la unidad familiar muy arraigado y que les gusta trabajar. Y que siempre utilizan la astucia y las armas para ir para adelante en la vida.

Son personas muy nobles y respetuosos pero conservadores y antiguos, pero lo malo es que tienen gran descontrol al tener muchos hijos y luego no los pueden mantener y si les haces algo a la familia acaban contigo. Pero también hay mucha discriminación en la sociedad con la raza gitana

Yo creo que los que somos payos queremos ser payos y los gitanos quieren ser gitanos.



POSITIVA

Es como otra forma de vivir, porque ellos están siempre muy alegres y llevan siempre mucho oro.

Para mí sería ser igual que los payos, tienes el mismo derecho que los payos. No se casan, se escapan y están una noche y ya para ellos están casados. Otra es que no creen en la Virgen. Creen en Dios. Los payos vamos a la iglesia y ellos al culto.

Nada. Creo que son igual que yo.

Guai, cariñosos, agradables y bailaores.

Con los gitanos se pasa bien y son buena gente y hasta mi familia se lleva bien y hasta mi padre los invita a pasar y hasta dice para que se queden a comer.

Son personas que algunas son buena gente. Que se conocen todos y casi siempre están juntos.

Yo creo que son una raza distinta y muy curiosa por aprender, son seres como nosotros. Pero algunos creen que los gitanos son malos y es que esa gente no los conocen como son poco peligrosos, son como nosotros y cometen errores como nosotros y casi no hay ninguna diferencia.

Para mí ser gitano es una raza muy diferente a la de los payos.
1º Son más unidos que los payos
2º Son alegres y creyentes.

Una persona normal que tienen distintas culturas y costumbres

Que tienen ritmo y venden ropa

Nada porque a mí me gustan las dos culturas. Las características propias entre los gitanos y los payos es que todos somos personas. Los gitanos tienen una lengua distinta y al paso de los años ya hablan castellano y que algunos gitanos tienen la piel más oscura.

Alguien que se sabe defender.

Pues una persona más. Amante de la libertad y la familia. Los payos estamos menos unidos a la familia y decimos menos lo que pensamos.

LA IMAGEN DE LOS PAYOS, desde el alumnado gitano

NEGATIVA

Para mí ser payo es una amargura. Los payos no sienten la música, son sosos, son muy blancos.

Para mí no hay diferencia entre payos y gitanos.

Para mí ser payo, por ejemplo, es insultar a veces a los gitanos. A los gitanos les gustan unas cosas y a los payos otras.

Algunos son racistas y que no nos miren mal y nos miren de lado.

Un payo es *rabuo* y una gitana hermosa.
Ser gitano es una emoción y una cultura.

Que son unos racistas payos muertos de sopa.

¿Qué es ser payo?, pues un payo. Si porque cada uno vive su vida y sigue su religión

Que me pegan. Que son chulos y tontos.

SÍ, PERO, NO

Que los payos se creen mejores que nosotros que son más fuertes, que tienen más cosas, etc., pero todos somos personas.

Que son algunos buenos y algunos malos

Los payos son más blancos y no saben nuestra lengua.

A mí me gusta la cultura gitana. Es una cultura bonita.

POSITIVA

Los payos son diferentes, hacen cosas buenas.

Para mí los payos son buenos y para mí me caen bien y aunque no tengan nuestras costumbres me gustan.

Los gitanos son buenos y alegres

Los payos buenos y listos

Ser gitano es igual que ser payo, puedes ser malo o bueno.

Para mí ser gitana significa vivir más la vida. También significa no comprar cosas caras, solo lo que necesitas.

Ser payo es ser de otra raza. Dos características de los payos: celebran de otra forma las bodas, tienen otras costumbres. Sus diferencias son que ellos son de otra forma de ser y ellos tienen otras culturas. Aunque no lo creáis no hay tantas diferencias entre nosotros, y por mí todos somos iguales. Tengo algunos amigos y profesores que me aceptan como soy, por lo tanto, yo correspondo igual.

No pretendo, con tan pequeña muestra, cuantificar ni categorizar apoyándome en ella, pero sí reconocer y confirmar lo que a lo largo de treinta años de trabajo en el sistema educativo con alumnado he ido viviendo, y que también ha señalado Teresa San Román: *"Durante siglos, los gitanos han estado en la disyuntiva de la marginación o la integración. Y ahí parecen seguir. Pocas veces se ha planteado la sociedad paya el asumir la diferenciación cultural del gitano, y pocas veces se ha planteado el gitano la convivencia responsable con el payo [...] el payo es un opuesto. No es nunca uno de ellos. Al gitano le une y le aísla ese enfrentamiento.*

[...]

La imagen paya de los gitanos los identifica con la marginación, la miseria y la desconfianza y por eso los payos no nos damos cuenta de la cantidad de gitanos integrados, sin dejar de ser gitanos, que nos rodean".



De las 400 encuestas, solamente el 7% (28 encuestas) han sido contestadas por alumnado gitano. Las ideas que expresan han sido muy coincidentes, algunas muy redundantes, de todas ellas he reflejado 38 contestaciones del alumnado no gitano y 17 del alumnado gitano. El alumnado mayoritario, los payos, tienen una respuesta más positiva (56%) reconociendo la igualdad entre payos y gitanos y diciendo que en las dos culturas hay gente buena y mala. A los gitanos les cuesta más el reconocimiento de esta igualdad (solo el 31%). El rechazo violento, ofensivo y racista es casi en la misma proporción (25%). El sí, pero no... será de un 19% en el alumnado mayoritario y un 44% en los gitanos y gitanas.

Tras la lectura de las imágenes mutuas entre payos y gitanos y entre gitanas y payas, se nos confirma la coincidencia de percepciones que se ha detectado en otros grupos humanos contrarios entre sí:

- Las intenciones pacíficas siempre corresponden a NOSOTROS
- Las intenciones agresivas siempre son del OTRO

- Los malos, los que siempre mienten, siempre son los OTROS. Unos dicen: "son malos, matan y venden drogas"; los otros unos también dicen: "son unos racistas, me pegan, son chulos y tontos".
- Y cuando hay un reconocimiento de que en ambos lados hay buenos y malos, aparece casi siempre un pero...

De esta forma, se crean las condiciones psico-sociales previas para el desencadenamiento de conflictos a corto, mediano o largo plazo. Y aquí debe empezar el reconocimiento del conflicto y el trabajo, desde la educación intercultural y antirracista, para desenmascarar el por qué de los conflictos y dotar al alumnado de una competencia intercultural absolutamente necesaria para un futuro convivencial, respetuoso y justo.

Dice Xavier Lluch⁵: *"Todos sabemos que, en ocasiones, la diversidad cultural es fuente de conflicto, motivo para la controversia, excusa para la discriminación. Ciertamente, la diversidad nos enriquece. Pero también nos plantea retos de difícil solución: valores contrapuestos, incluso contradictorios, costumbres y maneras de actuar difícilmente compatibles, actitudes opuestas. Aceptar la diversidad cultural no significa negar que haya conflictos de raíz cultural. Por lo tanto, hay que aprender a vivir con el conflicto, educarnos en su análisis y tratamiento, extraer su vertiente educativa. Si somos capaces de hacerlo así nos ahorraremos el coste negativo que para la comunidad tienen los conflictos sociales mal tratados y mal resueltos. O aquellos que, por haber sido negados, ocultados, no explicitados, acaban enquistándose y devienen casi irresolubles".*

Otro trabajo, desde la etnografía escolar con la infancia gitana, sería el de Begoña García⁶, que nos aporta unas reflexiones concomitantes y complementarias a nuestras confirmaciones: *"Los prejuicios y los estereotipos que se desarrollan en el interior del colegio reflejan las imágenes negativas que envuelven al grupo minoritario gitano en la sociedad mayoritaria. A menudo, las y los docentes, como parte de la misma, también las comparten y, consciente o inconscientemente, las proyectan sobre su alumnado gitano. La diferencia se construye, así, mediante un complejo proceso de reflejos múltiples que lleva a la infancia gitana a construir su propia identidad cultural en base a estos prejuicios e imágenes negativas. A través de este proceso de distinción, los grupos culturales implicados en la interacción que se da en el espacio social de la escuela mantienen un intercambio de miradas significativas que marcan recíprocamente su pertenencia a la minoría o a la mayoría. De esta forma la desigualdad entre ambas adscripciones socioculturales se perpetúa a través del mantenimiento de una <<frontera interétnica>>"*

Esta consideración de que los docentes reflejan sus prejuicios y estereotipos sobre el alumnado queda también reflejada en el siguiente estudio, que cuantifica el poco reconocimiento y

⁵ Xavier Lluch. Sociedad y multiculturalidad. Una perspectiva educativa. (Ponencia sin publicar).

⁶ Begoña García Pastor. Ser gitano fuera y dentro de la escuela. Una etnografía sobre la educación de la infancia gitana en la ciudad de Valencia. CSIC. Madrid, 2009.



desarrollo de la cultura gitana en el sistema educativo. El estudio "Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en educación primaria" FSG-CIDE⁷, plantea El respeto a la diferencia cultural y el grado de conocimiento intercultural, entendido como el derecho a la diferencia las manifestaciones de respeto y consideración de las peculiaridades culturales de la minoría étnica gitana en el contexto de la escuela. Los principales resultados han sido:

- En el 12% de los centros existe un proyecto que incluye la atención a la cultura gitana. En otro 12% existe consenso, pero no se ha puesto en práctica, no hay consenso en un 8% y el 68% de los centros no se lo ha planteado.

⁷ "Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en educación primaria". Publicado en la revista "Gitanos. Pensamiento y Cultura, nº 11, octubre 2001. Editada por F.S.G.G., Madrid, 2001. En el estudio han participado casi 1000 niñas y niños gitanos de Educación Primaria y el profesorado de 62 centros educativos de casi la totalidad de Comunidades Autónomas.

No se considera necesario atender la diversidad étnica desde un proyecto educativo y el derecho a la diferencia aparece como un objetivo lejos de conseguirse.

- Únicamente el 6% del profesorado considera dentro de su programación elementos históricos y culturales de la comunidad gitana, el 31% a veces realiza alguna sesión especial. El 26% lo cree interesante pero no lo ha hecho. Un 37% afirma no haberlo incluido y que no lo considera interesante.
- Aunque la mayoría del profesorado tiene conocimiento de la cultura gitana, desconocen la aplicación de dicha información dentro del aula desde el punto de vista educativo, probablemente por la carencia de recursos didácticos para ello.
- La mayoría (51%) de los alumnos gitanos no expresa nunca o casi nunca su cultura o costumbres (bodas, fiestas, lengua, ...), frente al 22% que lo hace de forma habitual.



TRES. ALGUNAS REFLEXIONES QUE NO PUEDEN SER CONCLUSIONES.

Estas pequeñas aportaciones, recogen la voz del alumnado gitano y no gitano en sus descaradas imágenes mutuas; observan que la idea de la interculturalidad, desde el desarrollo de lo gitano en nuestros proyectos educativos, apenas está llegando a la escuela; plantean la existencia clarísima de una frontera étnica dentro del aula y que, en demasiadas ocasiones, el profesorado ayuda a mantenerla, pero, esto es un árbol de un bosque que se convierte en una gran muralla china construida por nuestro sistema educativo clasista y, por tanto, segregador por las redes escolares que crea (pública, concertada, privada). Esta gran frontera genera distancias, pervivencia de la prepotencia cultural, la no convivencia y, por lo tanto, la negación del intercambio, la imposible interculturalidad.

Por otro lado, las consideraciones razonadas en este documento, junto a estas pequeñas aportaciones, nos sitúan en lo lejos que estamos de un sistema educativo que asuma las diversidades culturales como algo positivo y no como *unas-diferencias-a-las-que-hay-que-integrar* introduciéndolas en un currículo etnocéntrico, eurocéntrico y fagocitador de las demás diversidades culturales.

Aún no está debatido y asumido un concepto de interculturalidad que asuma el derecho de todas las culturas a ser tenidas en cuenta y a poder desarrollarse dentro de nuestro sistema educativo. Aún no sabemos reconocer nuestras culturas intrínsecas, tal y como son reconocidas en el preámbulo de nuestra Constitución: "los Pueblos de España, sus culturas y tradiciones, lenguas e instituciones". Nuestro sistema educativo, nuestros 17 sistemas educativos, aún no han desarrollado la recepción de las diversidades del Estado español. Parece que no hay diversidades culturales, ni lenguas diferenciadas, únicamente reconocemos como diverso lo extranjero, lo que viene de fuera de nuestras fronteras. Así, la cultura gitana, tampoco es reconocida, lo gitano es un "problema" que se va situando en el lado de las políticas educativas para los extranjeros, para los absentistas, para los conflictivos, para los marginales, etc. Hay esperanzadoras excepciones en este tratamiento, pero son excepciones.

Otra mirada complementaria sobre la interculturalidad es la de Teresa San Román: *"Una de las cosas para mí más claras es que muchos de los problemas que los educadores están planteando como problemas de interculturalidad, no son problemas de interculturalidad sino de estatus y sobre todo son problemas de marginación social. Eso no significa que no existan los problemas de interculturalidad, en*

absoluto, existen. Pero resulta que estos problemas de interculturalidad son distintos según se trate de gente que es marginal o gente que es agregado de embajada. Por lo tanto, el primer paso sería tener en consideración esto. Estamos tratando muchas veces como problemas de interculturalidad problemas que son de marginación social o problemas que son de estatus".

La educación intercultural y las referencias a la competencia intercultural se están enfocando como respuesta a la emigración extranjera, al aprendizaje de la lengua como parte fundamental para la integración en nuestro sistema educativo. También florecen las "buenas prácticas interculturales", la mayoría bien-intencionadas y casi siempre abundando en la folclorización de las demás culturas.

Nos queda claro que la mayoría de los proyectos educativos de los colegios e institutos no son interculturales y, excepto en los marcos teóricos de leyes y políticas educativas, nada favorece en la práctica a que lo sean. Ello conlleva que ni siquiera se planteen la adquisición de competencias interculturales entre su alumnado y, menos aún, cuando no es una competencia básica evaluable y necesaria para el éxito académico-escolar.

Nos quedan muchas actitudes que cambiar y mucho trabajo para que nuestro alumnado sea competente interculturalmente, tenga la habilidad de interactuar con "otros", de aceptar otras perspectivas y percepciones del mundo, desde una actitud de respeto por las otras culturas y una voluntad de empatía que relativice los valores absolutos y permita intercambiar y compartir.

Con las sumas y restas anteriores seguimos convencidos de lo que Xavier Lluch tan bien resume: "[...] *recordar algunas de las verdades del optimismo pedagógico. Primera: quizás la escuela no cambie el mundo, pero sin ella no será posible hacerlo. Segunda, no hay hoy proyecto de socialización democrática (de justicia social, de igualdad, de interculturalidad por tanto) más potente que lo que llamamos educación pública*". La educación pública sigue siendo el camino para prevenir las desigualdades y construir un conocimiento común con toda una generación a partir de las diversidades, de todas las diversidades: culturales, ideológicas, económicas, sociales, religiosas,....

Artículo

Mi paso por la escuela

Mi paso por la escuela

Rafael Fernández

Cuando me pongo a recordar mis primeros años de vida y mi primer contacto con la educación y la escuela, siento que mis sensaciones y mis recuerdos no son diferentes a los que cualquier otro niño o niña de mi edad pudiera tener de aquella época. Tuve afortunadamente un hogar, un padre y una madre, que siempre se preocuparon por nosotros. Puedo decir alegremente que tuve una infancia feliz. Esta preocupación en todos los sentidos y este amor por parte de mis padres facilitó siempre que llegáramos ilusionados a la escuela. Pocas veces lloré por ir al colegio, nunca me quedé en casa porque lloviera o hiciera frío, había que ir a la escuela eso no tenía discusión, acudí a la guardería, así se les llamaba entonces y también fui al preescolar, el cual que eran tan sólo dos años entonces. De esta época solo tengo muchos y buenos recuerdos y como decía antes el aspecto étnico no interfiere de una manera obvia en mi vida, ya que la conciencia en cuanto a este hecho y su influencia era aún relativa para mí a esta edad. Llegué a la primaria con seis años en septiembre de 1991 recuerdo perfectamente como ponía la fecha en la pizarra el primer día que llegamos, fue la primera vez que supe que teníamos fechas y que vivíamos en un año concreto. Empecé como todos los humanos a enfrentarme con el tiempo, con un tiempo que aunque suene tópico pasa muy rápido, pues hoy aquí sentado siento que soy aquel mismo niño de seis años que comenzaba su vida y su andadura escolar con todas sus buenas y malas consecuencias.

Mi paso por lo que en aquel momento era la E.G.B puede decirse que fue bastante bueno disfruté mucho de mis años de colegio y tuve siempre muchos amigos. Ninguno de ellos gitanos pues allí casi no había y en Málaga no tengo familia así que mi infancia y gran parte de mi adolescencia la pasé casi siempre entre payos. Nunca tuve un problema de racismo directo, tampoco nadie lo sabía durante los primeros años, porque a mí en aquella época no se me notaba, tampoco nadie me preguntó nunca. Pero según vas creciendo te vas haciendo consciente de detalles que empiezan a acumularse en tu mente, en tu memoria. Empiezas a escuchar comentarios típicos y tópicos, puntualmente tus compañeros hablan de su rechazo a la etnia, mi madre me ha dicho que con los gitanos no me junte, que los gitanos son ladrones, huelen mal, son mala gente. Recuerdo que algunas veces a los niños les quitaban un reloj o algo de dinero



en la calle, estos ladronzuelillos infantiles eran siempre gitanos, han sido dos gitanos, dos gitanos. Era mi primer contacto con el rechazo, con una intolerancia diluida por el traje infantil de la inocencia y la bondad de la ignorancia.

Aún así terminé ambos ciclos de manera satisfactoria progresando adecuadamente y a veces también asimilando notablemente. Probablemente a lo largo de toda mi vida escolar fue la inconstancia mi gran lastre, por lo que de vez en cuando mis profesores y mi padres tuvieron que apretarme los machos, creo sin duda que esto fue lo que me hizo no desviarme en exceso del camino. Por una parte el tener una familia estructurada y firme, que a pesar de tener un pasado humilde ha conseguido con el tiempo acrecentar su interés por la promoción social y el enriquecimiento humano. Traduciendo esto en una atención

constante a sus hijos. Por otro lado tuve suerte de tener maestros y maestras preocupados por sus alumnos y alumnas. Hoy por hoy pienso que esta es sin duda una de las batallas más complejas a solucionar en la relación entre comunidad gitana y escuela; por un lado el valor de uso que la familia gitana debe aprender a darle a la escuela, para poder apreciar su importancia vital. Por otra parte el desinterés y la falta de expectativas que muchos profesionales de la enseñanza tienen frente al alumnado gitano que llega a sus aulas y que mina y merma la eficacia y la calidad de la labor docente de manera radical.

En la secundaria todo empezó a cambiar principalmente nosotros y nosotras, nuestro cuerpo y nuestra mente se acercaban a la adolescencia y la subida de hormonas parecía transformarnos en bobalicones. Aún así pienso que nunca me deje llevar del todo por la inercia de la niñatería que nos envolvía. Todas las notas incluidas las mías empezaron a bajar y algunos compañeros y compañeras empezaron a comportarse progresivamente mal y a cada curso peor. El ambiente de las aulas se enrarecía con las bromas pesadas y el desinterés académico, que parecía propagarse como una mecha encendida. Quizás fue la época escolar en la que más noté el peso de la diferencia y lo crueles e intolerantes que podemos llegar a ser con aquellos

que no son iguales que nosotros. No digo esto por mí sino por aquellos y aquellas compañeras cuya imagen estética o su manera de comportarse no correspondía con el patrón instaurado, aquello no pasaba desapercibido y muchos lo sufrieron con collejas, risas maliciosas a coro y otro tipo de imbecilidades.

Aún así mi instituto era de lo mejorcito en ese sentido y siempre hubo límites que nunca se sobrepasaron. No fue mi mejor época en lo académico, en cuanto a lo demás fue época de experimentación, algunos aciertos y muchas equivocaciones que terminaron formando parte de una fase más de mi desarrollo personal.

En cuanto a mi identidad como gitano algunos de mis mejores amigos ya la conocían y nunca me preguntaron nada pero otros que se enteraban, directamente no lo creían, es curioso, porque mucha gente pensaba que era algo que yo me inventaba. El peso del estereotipo es tanto y tan fuerte que no nos permite aceptar una idea diferente aunque tengamos la prueba delante. En esta época si tuve que soportar mucho rechazo indirecto y comentarios poco acertados no sólo de los compañeros, sino también de mis profesores, tuve que aguantar el escuchar, como alguno de estos últimos decía que no sabíamos vivir en un piso,



que estábamos "asalvajados" y que era imposible cambiarnos. La impotencia que a veces se siente en este sentido se transforma en un sentimiento de rabia porque sientes que tu testimonio es una gota en un mar de rechazo y desconocimiento. Aún así vas aprendiendo a sortear estos conflictos para que no te afecten siguiendo la ruta que poco a poco empieza a definir tu vida. Alrededor de esto se mantenía una intimidad familiar en la que la cultura se confirmaba y se mantenía viva no con pocas dificultades, pero el sentimiento de pertenencia al grupo es tan fuerte e inunda tu corazón y tu alma con tanta fuerza, que de una manera casi inconsciente sigues manteniendo viva esa forma de entender y de actuar que la cultura gitana posee.

Según te haces mayor te das cuenta de la importancia y de la fuerza que tiene ese sentimiento y luchas constantemente por seguir siendo lo que eres, pero no es una lucha pesada, el sentimiento de pertenencia es de alegría, de comunión, de reconfirmación con tus raíces y tu historia. Es conocer quien has sido y de donde vienes para saber quien quieres ser y adonde quieres llegar. Es una manera de no perder el norte y aunque titubees en el camino siempre tendrás la posibilidad de encontrar un referente cerca que te ayude a no perderte.

El bachillerato pasó rápido hice el de ciencias de la salud por ser el que más puertas universitarias me abría y debido a esa inconstancia que antes comentaba mi nota final con la selectividad no me daba muchas posibilidades de elección un 6,08 eso fue lo que obtuve. No me llegaba para enfermería y viniendo de ciencias lo más acertado me pareció hacer Biología, es una edad difícil todavía no has madurado demasiado y tampoco te conoces lo suficiente como para poder hacer una elección tan definitiva vitalmente hablando y allí me pasé cuatro años uno detrás de otro. Aprobando poco y aburriéndome progresivamente sabía que la media de fin de carrera estaba en unos 7 años por eso tampoco me alarmaba mi retraso. Pero lo que me hizo despertar entre otras cosas fue mi actividad paralela en el voluntariado social, en talleres con los niños y niñas gitanas, mi participación y colaboración en encuentros, congresos y jornadas de carácter social dentro y fuera de la comunidad gitana. Aquello empezaba cada vez a ocuparme más terreno, veía como se me daba bien, sabía que allí yo podía potenciar y maximizar mis capacidades y que lo más importante es que en este ámbito yo me sentía feliz. He trabajado desde los 17 años y desde que entré en la universidad siempre me pagué la matrícula. Pero vivo con mi familia y aunque es mi vida, tenía que explicarles que después de cuatro años me iba de la carrera sin saber ni siquiera que quería hacer, tras diversas trabas y dificultades a la hora de encontrar plazas en trabajo social o educación social terminé en Pedagogía y sin darme cuenta encontré mi sitio, he encontrado sin duda mi labor y mi vocación, he encontrado el ámbito desde el cual maximizarme profesional y personalmente.

La universidad se ha convertido para mí en estos últimos tres años en un lugar de testimonio, de cambio, de referencia, he creado junto a otras compañeras y compañeros una asociación de estudiantes así como con la colaboración del decanato

hemos instaurado un organismo oficial de representación estudiantil dentro de la facultad; un consejo de estudiantes, éste ya existe a nivel de la universidad pero a nivel específico de la facultad somos de las pocas facultades de España que lo poseen. A parte de defender y representar a los estudiantes, organizamos actividades culturales en donde me esfuerzo siempre por comunicar y transmitir otra perspectiva otra realidad de la comunidad gitana, me he dado cuenta que con esfuerzo y dedicación es posible provocar cambios que aunque sean pequeños no dejan de ser importantes.

Me estoy formando en un lugar donde puedo demostrar con pruebas, la fuerza y las ganas de cambio que la juventud gitana tiene, me empapo y aprendo cada día en las clases y en mi labor como representante estudiantil me esfuerzo por colaborar y hacer una universidad mejor. Desde hace dos años trabajo en la fundación secretariado gitano, he trabajado en el programa de atención educativa en Andalucía, el PAE, y ahora trabajo en un centro de acercamiento de las nuevas tecnologías a zonas desfavorecidas, soy locutor de radio de un programa sobre cultura gitana que se llama *como tú*. Y soy participante activo del consejo andaluz de la juventud. Y aunque mi abuelo el pobre siempre me pregunta cuando voy a empezar a ganar dinero, mi objetivo es seguir estudiando y sacar el doctorado. Puedo decir sin duda que estoy en mi mejor momento y aunque mis días son una locura y a veces me saturó, no me pesa, porque estoy haciendo lo que quiero y se que de una manera u otra estoy dando paso a que otros y otras jóvenes gitanas, se den una oportunidad a ellas mismas para crecer y sentirse mejores personas y más felices.

"Según te haces mayor te das cuenta de la importancia y de la fuerza que tiene ese sentimiento y luchas constantemente por seguir siendo lo que eres, pero no es una lucha pesada, el sentimiento de pertenencia es de alegría, de comunión, de reconfirmación con tus raíces y tu historia. Es conocer quien has sido y de donde vienes para saber quien quieres ser y adonde quieres llegar."

Cuando repaso mi experiencia vital y mi trayectoria académica para extrapolarla a la situación actual de la comunidad gitana, en cuanto al resto de la sociedad, tanto en los procesos sociológicos y socializadores más comunes, como en los estrictamente educativos, me surgen rápidamente varios conceptos fundamentales: familia, escuela, sociedad, cultura, miedo, indefensión aprendida, ansias de progreso, tradición, estancamiento, desconocimiento, fuerza, pasión,... Para estructurar mi reflexión en este sentido, en la relación de los gitanos y gitanas con el contexto en el que se mueven y viceversa, podría ir descuartizando y analizando punto por punto cuales son las condiciones que en este sentido se pueden estudiar, pero pienso que esto sería añadir más de lo mismo, más de lo que probablemente todas y todos aquí ya conocemos, prefiero acercarnos a lo que he aprendido yo y como veo el mundo y mi cultura ahora que poseo las herramientas para evaluarme a mi mismo y al mundo que me rodea.

Hablar del mundo gitano es hablar de pasión y melancolía, de dolor y de alegría, es hablar de una cultura enigmática, carismática y también es hablar de una cultura tristemente abocada al olvido. El gitano arrastra el peso de su propia historia allá adónde va y a pesar de ello, a pesar de la fuerza y la actualidad del rechazo y el miedo que aún produce allá donde llega, se esfuerza por sobrevivir. Los gitanos que llegaron a España no fueron diferentes en este aspecto y a pesar de las penurias que pasamos aún nos identificamos como pueblo, un pueblo con secuelas, un pueblo que en una porción importante está tocado y enfermo, pero que por otro lado sigue esforzándose por renovarse, por crecer, por demostrar que se merece, igual que todos, ser tratado como personas. Personas que han de aportar, trabajar y estudiar. Personas que se merecen ser y estar y que merecen poder hacerlo en paz.

Creo que de alguna manera nuestra sociedad o un sector de ella se dirige en algunos ámbitos hacia una "discapacidad-incapacidad" emocional que nos obstaculiza el desarrollo de una empatía profunda con nuestros iguales, de manera radical tendemos al enjuiciamiento, a la sentencia, al etiquetaje... muchas veces inconscientemente. En ocasiones cuando miro a los primos y primas de esos barrios tan difíciles que todos conocemos, pienso, que si ya de por sí es complejo y dificultoso llegar a convertirnos en personas completas y realizadas partiendo desde una situación vital y digna, desde una situación vital en la que los derechos y las necesidades básicas esenciales estén cubiertas. Más se complica este proceso cuando las condiciones de partida rayan tan a menudo en lo inhumano, en lo inmundo, me pregunto entonces cuánto más trabajoso se vuelve el proceso de crecimiento humano cuando hay que esforzarse por poder sobrevivir, antes de poder ni siquiera empezar a pensar en vivir.

El ansia por mantener viva su cultura, y la necesidad de subsistir, ha condenado durante siglos a los gitanos a trabajos manuales de los que se hicieron maestros, como única vía de sustento, y en estas últimas décadas de modernización en las que los antiguos empleos no valen, no sirven, el pueblo *rom*

se ha visto desprovisto de herramientas, desprovisto de todo conocimiento ajeno a su propia cultura y contexto más cercano.

Su miedo a salir de su propio círculo es quizás ahora más determinante que nunca, pues sus opciones de vida se reducen prácticamente a cero si no adquieren el valor para beber de lo que creen y piensan que no es suyo. Piensan equivocadamente que aquello que les han negado durante años es propiedad y característica de los gachós y de su mundo, de un mundo que creen que deben rechazar. Es así como empieza el bucle de la degradación social y personal que podemos observar en una parte aún demasiado numerosa de la comunidad gitana.

En este sentido es donde el trabajo del buen educador debe tener al menos la intención de penetrar, interpretar y comprender las motivaciones, el significado de las actuaciones y actitudes humanas de las personas con las que trabaja. El educador, el pedagogo social debe esforzarse en entender y conocer a los demás, a la vez que se conoce progresivamente a él mismo, fomentando la disposición al crecimiento y al cambio.

Tanto fuera como dentro de nuestro hacer personal y profesional siento que es indispensable librar nuestra cabeza de los prejuicios tan profundos y que de manera casi natural hemos desarrollado dentro de los procesos culturales por los que pasamos a lo largo de nuestras vidas. Pues solo así podremos tener la capacidad suficiente para entender lo diferente, aquello que en teoría no nos pertenece y que inconscientemente nos causa miedo y rechazo. Probablemente es esta una de las tareas más arduas y complejas a las que debemos enfrentarnos como personas y educadores, ya no solo para interiorizarlas y llevarlas a cabo de manera interna, sino para transmitir las y contagiarlas a nuestros educandos, a las personas con las que trabajamos, en nuestro caso transmitirla a las familias, a los niños y niñas gitanas.

Probablemente, tal y como se plantean los contextos y ámbitos en los que trabajamos, sería más útil y productivo estructurar el trabajo desde abajo, de manera comunitaria, haciendo protagonistas a las personas de sus propios cambios, propiciando espacios de encuentro desde los cuales sean los propios interesados, así como todos los agentes sociales de sus contextos, los que desarrollen soluciones a sus necesidades y carencias. Partiendo de ahí se canalizaría el proceso hacia arriba llegando a la administración y a los poderes sociopolíticos convenientes, para crear una estructura bidireccional y dinámica que sirva de base a las acciones que desde el acuerdo se plantearan.

Es sin duda éste uno de los planteamientos más radicales que desde el buen sentido de la palabra planteo, es decir, atajando el problema de "raíz" y creando soluciones reales y útiles. Tal vez, como antes indicaba, el hecho de enfocar los cambios desde un cierto carácter esencialista, sea contraproducente o demasiado ambicioso para las expectativas de una Educación y una Pedagogía social que se enfrentan a un momento cuanto menos complejo, aunque aún así, es sin duda en estos momentos difíciles a lo largo de la historia cuando el papel de los educadores y pedagogos se vuelve esencial y fundamental.

Es conveniente que sin olvidar la perspectiva integral y globalizada de la sociedad con la que debemos trabajar, fuéramos capaces de personalizar nuestra acción para simplificar las metas, lo que vengo a decir es que si queremos cambiar el mundo es muy posible que este cambio sea una consecuencia de cambiar, no el mundo en su aspecto más global, si no en modificar las formas de vida de los que vivimos en él, si nos concentramos en hacer despertar mente por mente, vida por vida, haciéndolas conscientes de las posibilidades que tienen y de lo especial que cada persona puede llegar a ser, dotaremos de sentido a nuestro trabajo librándonos en mucho de la frustración y mejorando sin duda nuestra labor.

Es cierto que este proceso de hacer despertar es complejo y lento, que no obtenemos en nuestra cotidianidad los resultados que esperamos como educadores y educadoras preocupadas e implicadas en nuestra labor, pero por eso mismo se vuelve indispensable asimilar y aceptar la naturaleza lenta y progresiva inherente al propio proceso de transformación humana. Si aprendemos esto reduciremos en mucho el desengaño y podremos acoplarnos más fácilmente a la lenta temporalización del cambio.

Aún así, si valoramos nuestra situación como pueblo echando una mirada cincuenta años atrás, hallaremos síntomas claros de mejora y progreso que deben animarnos, ya sea en nuestro rol como gitanos y gitanas o en nuestro rol profesional.

Los síntomas que deben dirigirnos al optimismo son varios, entre otros: el aumento potencial de los niños y niñas escolarizados, la diversidad y cantidad de empleos y profesiones que hoy por hoy son desarrollados por personas gitanas, la presencia cada vez más fuerte de una juventud formada y titulada que se va haciendo un hueco en la universidad y que no dudan en alzar su voz para romper una lanza a favor de su cultura. Porque ahora tienen las herramientas, el conocimiento, la objetividad suficiente para evaluarse a ellos mismos y a su propia cultura. Ahora pueden hacerse conscientes de las cosas que deben esforzarse en mantener por su bondad y de aquellas susceptibles de cambio por su incompatibilidad con la actual sociedad.

Estas personas, estas gitanas y gitanos, no pierden su esencia sino que la hacen aún más fuerte, porque saben qué son y por qué lo son, porque como dice mi primo Juanjosé Flores han llegado a ser sin dejar de ser.



Debemos plantearnos nuestro concepto de la Educación y cuestionar el significado que desde nuestra cabeza le damos a una palabra tan profunda e importante que en su uso cotidiano parece ir desprendiéndose de su esencia más fundamental. No se trata de generar masas de universitarios y titulados, de intelectuales o de grandes empresarios y técnicos, la educación va mucho más allá de lo académico, la Educación es crear personas con todo lo que ello conlleva, personas libres, críticas, autónomas, capaces, cabales y coherentes. En definitiva y apoyándome en las palabras del filósofo, naturalista y sociólogo Herbert Spencer: *"El objeto de la educación es formar seres aptos para gobernarse a sí mismos, y no para ser gobernados por los demás."*

Es por esto que cuando se habla de políticas de máximos, en cuanto al nivel de formación que hoy por hoy deben o no tener los alumnos gitanos, yo antepongo su formación como personas ya que una vez este desarrollo se potencie y se enriquezca progresivamente, el interés por lo académico será una consecuencia y cada uno, en su propia madurez y situación personal, será el que deba decidir hasta donde quiere llegar. Es cierto que este aspecto en los adolescentes gitanos se complica más incluso que en sus compañeros no gitanos, ya que se enfrentan a una situación de conflicto y encrucijada cultural constante. Si además deciden ir más allá de las posibilidades que la familia en un momento inicial les otorga, deben demostrar que su decisión no restará fuerza ni responsabilidad de su ser y sentir gitano, lo que complica el proceso aún más.

Personalmente no pienso que la solución pase por un proceso de "agitanamiento" de la escuela y sus profesionales. Está claro que siempre será positivo que la diversidad cultural alcance también a la plantilla profesional de los centros y que progresivamente podamos encontrarnos más docentes gitanos y gitanas, al igual que árabes, africanos, chinos o de la Patagonia si se diera el caso. Pero lo realmente necesario y fundamental, no solo en la escuela sino en la universidad y de manera general en la sociedad, es la inclusión de conocimientos y aspectos culturales de la etnia gitana, concretado esto en asignaturas que promocionen y divulguen la historia, los valores y el idioma de un pueblo cuyos prestamos culturales a la sociedad mayoritaria han sido incontables a lo largo de los años. Igual que se ha hecho con tantas culturas que forman parte de la historia. Es imperiosa la necesidad de conocernos los unos a los otros, para poder empezar a respetarnos, a reconocernos en una sociedad colectiva que a su vez ha de comprender la especificidad y la particularidad inherentes a los seres humanos. Esta inclusión histórica y cultural provocaría que con los años no se entendiera la cultura gitana como algo foráneo y extraño, sino como el patrimonio cultural que es y que a todos por tanto pertenece y debe enorgullecer.

Tenemos que esforzarnos por moldear los códigos con los que estamos acostumbrados a comunicarnos e intentar empaparnos de aquellos con los que se comunican las personas a las que atendemos y las que pretendemos ayudar. Como educadores y educadoras debemos y tenemos que preocuparnos por

tener fuentes de información y de formación, diferentes y alternativas, debemos personalizar y hacer cercana nuestra práctica, e intentar abrirnos a la posibilidad de que sean los demás los que nos enseñen a ver el mundo de otra manera. Debemos introducirnos en su forma particular de entender su rutina y sus relaciones, cómo ellas se estructuran en un sistema comunicativo diferente del que estamos acostumbrados, para a posteriori trabajar hacia una transformación fomentada desde lo interno desde la realidad directa que les afecta e importa, si planteamos una modificación de pautas desde una imposición externa y ajena a sus sentimientos y pensamientos estaremos abocados al fracaso educativo. Como educadores debemos mostrar un mundo lleno de posibilidades y convencer en un proceso natural de descubrimiento personal de que esas posibilidades son también tuyas si lo deseas. Así confirma el filósofo griego Hesiodo cuando dice que *"La educación ayuda a la persona a aprender a ser lo que es capaz de ser."*

Tenemos que denunciar las situaciones de injusticia y aunarnos en un objetivo común de solución a éstas. Mi carácter y mi manera de entender el mundo y la Educación me llevan a ser idealista en este sentido, pero no por ello ingenuo, entiendo que estas metas demandan procesos lentos y en muchas



ocasiones esfuerzos poco recompensados que frustran nuestras intenciones y las de aquellos sujetos con los que trabajamos. Sé que las realidades legislativas y gubernativas, que las situaciones sociopolíticas a las que nos enfrentamos y en las que vivimos, entorpecen y rechazan la lucha por el cambio que desde aquí yo planteo. Aún así sigo sintiendo que los cambios que se consiguen son aquellos que personas como el recientemente fallecido José Manuel Esteve afirmaron y se derivan de la persecución de los sueños y la confianza que en estos debemos tener a la hora de plantear la consecución de nuestros objetivos más nobles.

Para terminar sólo decir que a pesar de los obstáculos que surgen en el camino estoy convencido que no vamos tan mal en muchos aspectos, pues la conciencia social que se observa desde algunos sectores, ha avanzado mucho en las últimas décadas; existen muchas más personas que de manera voluntaria y altruista se implican en causas sociales y educativas que hace cincuenta años; tenemos, a pesar de lo que desde los medios se vende, una juventud más abierta, tolerante, comprensiva y solidaria; el sistema educativo, a pesar de las dificultades a las que se enfrenta, es más inclusivo y humano de lo que ha sido nunca. La Educación es un derecho del que cada vez más

personas disfrutan. Es conveniente por tanto hacer ver a la sociedad el hecho de que muchos de los problemas a los que nos enfrentamos se derivan de avances que a pesar de su peso, importancia y profundidad pasan desapercibidos ante la masa social, quizás sea aquí donde se haga necesario una educación social de carácter general que nos permita entender cuales son las situaciones, conocer sus causas y comprender por tanto sus consecuencias.

Definitivamente puedo confirmar que mi conocimiento a lo largo de estos años me lleva a una disposición que me reafirma a seguir aprendiendo, en una ratificación de mis concepciones educativas y socioculturales, en una confirmación de mi identidad cultural que se muestra más fuerte que nunca, en una motivación a seguir conociendo mi entorno y las personas que lo componen, para crecer así como persona y profesional, esforzándome por conseguir que, en ese crecimiento propio, otros lo hagan conmigo y que mi labor les sirva para conseguir sus propias metas y objetivos vitales, facilitando su desarrollo humano y el alcance de la libertad, en un camino que como fin último aspira y tiende, ni más ni menos, que a la tan deseada y tantas veces compleja felicidad.



Artículo

“POLÍGONO SUR: ¿De verdad conocemos a los Gitanos?”

“POLÍGONO SUR: ¿De verdad conocemos a los Gitanos?”

Federico Pablos Cerqueira

“Agradecimientos a la Asociación Gitana Villela Or Gao Caló, a los gitanos y gitanas que creyeron en mí y me enseñaron los pasos a seguir para ser una buena persona. Me gustaría mencionar de forma especial a los hermanos Emilio, Miguel y Juan Antonio Vizarraga Trigueros; a José Simón Gabarri, a Ramón Jiménez Canela y por último a una persona que me hace sentir como de la familia: Ramón Santiago Gabarri. Gracias a todos y a todas”

*“Un hombre tiene su hermano
en otro hombre que tiene
igual de limpias las manos”*

José Heredia Maya

*“Amèntsa, amèntsa
khetane thàj na korkore
ke ferì khetane
sam zurale”*

INTRODUCCIÓN

El presente artículo surge del estudio **“Polígono Sur: ¿De verdad conocemos a los Gitanos?”**. Un estudio de campo que nace de una de las áreas del Proyecto Aguali: “Centro de Información y Asesoramiento a la Comunidad Gitana”, proyecto-programa que fue subvencionado por el Excmo Ayuntamiento de Sevilla, concretamente entre los años 2009-2010, a la Asociación Gitana Villela Or Gao Caló.

Este Centro, o “Secretaría” – tal y como se solía conocer- tenía por objetivo general:

“Informar y asesorar a la comunidad gitana, así como a entidades públicas y privadas, con el fin de difundir el conocimiento de la cultura gitana, favorecer la convivencia intercultural, promocionar y apoyar el movimiento asociativo del colectivo gitano y motivar actuaciones que promuevan la mejora de las condiciones de vida de esta población”.

El desarrollo de este proyecto surgió directamente de una de sus áreas, el “Área de Formación, Asesoramiento y Difusión



cultural", aunque eso sí, con el apoyo del resto de Áreas que presentaba el programa. Este área, sería la encargada de "informar y asesorar a entidades públicas y privadas, con el fin de difundir el conocimiento de la cultura gitana, favoreciendo la convivencia intercultural". Un objetivo bastante difícil de cumplir en tan poco tiempo de espacio. Es por ello, que se pensó en crear los nuevos pilares del "Centro de Información y Asesoramiento a la Comunidad Gitana", y crear a partir de este, las bases de trabajo para la continuidad de dicho Proyecto en futuros convenios y saber verdaderamente que necesidades formativas existían en la zona con respecto a la temática.

Como todo buen trabajo de campo, antes de Informar o Asesorar, se creyó conveniente saber, **¿Qué conocimiento existía de la verdadera cultura gitana en el barrio?, ¿que verdades y mentiras se desarrollaban en esta micro-sociedad que conforma el Polígono Sur en relación con la temática?. ¿Qué sabían los ciudadanos y ciudadanas del Polígono Sur sobre la comunidad gitana?, ¿eran capaces de distinguir cultura gitana, de la cultura de la pobreza?, etc.** De ahí, surge la idea del cuestionario que desarrolla este estudio: **Polígono Sur ¿De verdad conocemos a los gitanos y gitanas?**. Uno de los barrios de Sevilla que más estereotipos sustenta, pero que esconde grandes diferencias y realidades entre sus cinco barriadas, e incluso dentro del mismo vecindario de un bloque.

Es por ello, que me gustaría dejar claro en esta introducción, que estos datos no se **pueden extrapolar a ninguna otra realidad, ni contexto**. Fue un estudio que se hizo entre los años 2009-2010 y que seguramente, si hoy se hiciera de nuevo, tendría resultados muy similares, pero no lo sabemos a ciencia cierta. Otro aspecto a destacar, es que se hizo desde lo más humilde de una entidad, **como estudio de análisis de la realidad**, pero este humilde estudio **gana en muchos aspectos cualitativos y cuantitativos a otros grandes estudios**. Esa es su riqueza: un estudio realizado por una entidad gitana, concretamente por una de las primeras asociaciones gitanas de España; con una gran población de estudio para un contexto pequeño, con las valoraciones de profesionales y de las personas mayores de la entidad, visualizado desde las necesidades de cambio y de mejora.

Preámbulo del Estudio

Para comenzar, lo primero que hicimos fue delimitar "**El problema**": este fue planteado en forma de hipótesis, para poder tenerlo en cuenta en la reflexión de los resultados del estudio, y contrastar si estos eran ciertos o no. Las hipótesis planteadas fueron las siguientes:

- a. Existe un gran desconocimiento de la Verdadera Cultura Gitana en el Polígono Sur.
- b. El conocimiento de la Cultura Gitana está estereotipada.
- c. Los propios gitanos y gitanas en muchos casos, desconocen ítems importantes de su propia cultura, y esto se extrapola a los no gitanos y no gitanas.





"La población": Cuando se proyectó la idea, nuestro pronóstico era conseguir entre 1000 y 1500 cuestionarios en la zona; el objetivo se consiguió, ya que el presente estudio se desarrolló en base a 1218 cuestionarios, desarrollados por el alumnado del tercer ciclo de Educación Primaria de siete centros educativos y del claustro de profesores y profesoras, alumnado de todos los niveles educativos de los tres Institutos de la Zona y profesorado, alumnado y profesorado del Centro de Adultos, Escuela Taller, Talleres de Empleo y Talleres Prelaborales, y por las y los profesionales y voluntariado de diferentes entidades que se encontraban ubicadas o trabajaban en la zona. **Esta es la riqueza cualitativa y cuantitativa del estudio: más de 1000 cuestionarios para un estudio de una zona de Sevilla que conforma cinco barriadas.** Cualquier otro estudio o sondeo, por regla general, no llega muchas veces a esa cantidad y suelen ser a nivel nacional o autonómico.

El cuestionario que se desarrolló para este "Análisis de la Realidad" sobre el Conocimiento de la Cultura Gitana en el Barrio del Polígono Sur, estaba formado por 32 cuestiones (preguntas cerradas) de Verdadero, Falso o NS/NC (No Sabe / No Contesta), y una cuestión de desarrollo.

Debemos mencionar, que se diseñaron **dos cuestionarios diferentes:**

A. Uno para el Profesorado, personal Técnico de Asociaciones y otras Administraciones, personal voluntario y personal en

Práctica. Conocido en este estudio como Cuestionario de Profesionales.

B. Otro para los alumnos y alumnas de 5º y 6º de Educación Primaria y para todos los niveles educativos de los Institutos, así como Escuelas Taller, Talleres de Empleo, Talleres Prelaborales y Centro de Adultos. Nombrado como Cuestionario de Alumnado.

Aún así, tanto un cuestionario como el otro, tenían las mismas preguntas realizadas en base a cuatro ejes de conocimiento. La única diferenciación estribaba en el vocabulario utilizado, para adecuarse algo más a los diferentes niveles educativos de las y los destinatarios.

Los cuatro ejes de preguntas que se llevaron a cabo fueron:

- Historia: Preguntas desde la 1 a la 10.
- Cultura: Preguntas desde la 11 a la 19.
- Familia: Preguntas desde la 20 a la 25. Siendo esta última, la única pregunta de desarrollo que se ha insertado en el cuestionario.
- Lengua: Preguntas desde la 26 a la 33.

El cuestionario fue presentado en un folio, doblado en formato cuartilla, con las preguntas desarrolladas sobre las cuatro carillas. Tal y como se comentaba, consta de 32 preguntas cerradas y una de desarrollo.

Datos Globales

Los cuestionarios fueron rellenados por la siguiente población:

NÚMERO DE CUESTIONARIOS EN CADA UNO DE LOS GRUPOS ANALIZADOS		
RECOGIDA DE DATOS TOTALES RESULTADOS GENERALES 1218 CUESTIONARIOS	RECOGIDA DE CUESTIONARIOS ALUMNADO 938 CUESTIONARIOS	primaria: 383 Cuestionarios
		SECUNDARIA: 362 Cuestionarios
		ADULTOS: 193 Cuestionarios
	RECOGIDA DE CUESTIONARIOS PROFESIONALES 280 CUESTIONARIOS	primaria: 128 Cuestionarios
		SECUNDARIA: 62 Cuestionarios
		ADULTOS: 23 Cuestionarios
		ENTIDADES: 67 Cuestionarios

Los datos que vamos a exponer a continuación, son los relacionados al cómputo total de los 1218 cuestionarios recogidos en el trabajo de campo desarrollado, atendiendo a la recopilación de grupos de personas tal y como se recoge en el cuadro anterior.

El primer dato significativo a valorar es la semejanza en el número de hombres (600/49%) y mujeres (618/51%) que han desarrollado el cuestionario.

Otro de los aspectos representativos a tener en cuenta en este estudio es el hecho del número de personas gitanas y no gitanas que han realizado el cuestionario. En esta ocasión, los datos aportan que existía un total de **un 30 % de personas gitanas** que lo han realizado, es decir, 368 personas. Y unas 850 personas que **no son gitanas**, lo que supone el **70% del total**. Además, de los 177 cuestionarios recogidos en el IES Polígono Sur, debemos mencionar que NO tenemos información de cuantos son gitanos o gitanas, por lo que esta cifra seguramente podría ser mayor.



Atendiendo a los datos aportados hasta ese momento, consideramos que los resultados expuestos son a tener muy en cuenta, tanto para la población gitana como no gitana. Todos los resultados posteriores se exponen sin diferenciar posteriormente si los propios gitanos desconocen su cultura o no; ya que más de la mitad de los cuestionarios se tiene la aportación de las personas que eran gitanos o no, de forma global, sin diferenciarlos individualmente. Una vez que pasábamos los cuestionarios por cada una de las clases, preguntábamos en voz alta quién era gitano, entrevelado (entreverado) o no gitano. Es solo a partir de los cuestionarios desarrollados en el IES Joaquín Romero Murube, y a propuesta de ellos y ellas, cuando insertamos de forma individual la posibilidad de conocer esta información

para cada uno de los cuestionarios (Se realizaron las consultas oportunas de legalidad y se realizaron unos nuevos cuestionarios donde existían unos cuadros donde la persona voluntariamente podría poner si quería y de forma anónima: soy gitano/soy gitana; no soy gitano/ no soy gitana, soy entrevelado/soy entrevelada). Por lo tanto, toda la información expuesta podrá extrapolarse a la población gitana atendiendo a que esta supone un 30 % del total, sin asegurarse al lector la posibilidad de que los tantos por cientos que se hagan, sean lo más correctos o representativos en relación al conocimiento de la cultura gitana por parte de los propios gitanos. Por lo que consideramos oportuno obviar esta posibilidad.

Uno de los primeros datos que vamos a tratar, es el tanto por ciento de aciertos de forma general. En la gráfica de la derecha, podremos comprobar como el 53% de los encuestados han acertado de forma general a las preguntas, sólo un 13% se han equivocado en la respuesta. Pero existe un 34 % que no sabrían la respuesta. Si al NS/NC, le sumamos las personas que no han acertado, llegamos hasta el 47% de personas que no tendrían un gran conocimiento de la cultura gitana

Visualizando los datos de esta forma, parece ser que las personas que han realizado el cuestionario habrían aprobado de forma general, pero la realidad es otra. Si empezamos a ver y analizar los datos o resultados por cada uno de los cuatro ejes de preguntas, podremos comprobar la gran diferencia estadística y de resultados que existen entre unos y otros. Y estos datos aún serán más diferenciadores, cuando veamos los resultados que existen a nivel de Alumnado y a nivel de Profesionales.



Resultados Generales

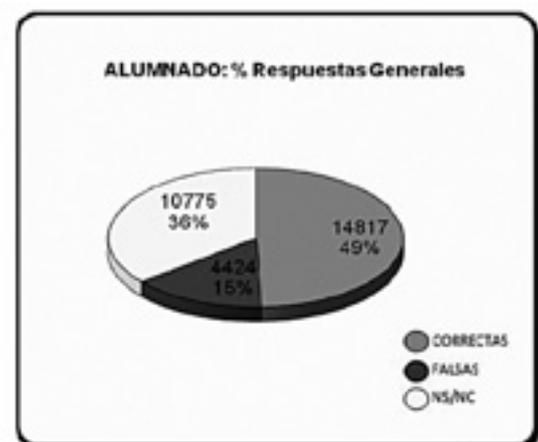
Las conclusiones generales que sacamos del presente estudio fueron las siguientes:

1. El primer dato que nos gustaría comentar, es la **significatividad del estudio**, ya que hemos contado con 1218 cuestionarios de diferentes estamentos educacionales y sociales, por lo que estamos hablando de más de un **75**

% del grupo poblacional que está escolarizado, cursando formación o interviniendo en el Polígono Sur, dentro de la franja de edad, cursos y entidades que trabajan en la zona.



2. Existe una **proporción similar en las aportaciones por género**, por lo que las diferenciaciones no son significativas en relación al conocimiento de la cultura gitana desde este ámbito de análisis.
3. Uno de los aspectos generales, es el tanto por ciento de personas gitanas y no gitanas que han realizado el cuestionario. Hemos contado con un total de **850 personas no gitanas y 368 personas gitanas**, lo que supone un 30% frente al 70 % de no gitanos. Encontrándose estas últimas sobre todo en el grupo poblacional de alumnado, donde llegan a ser el 35 % de la población encuestada. Los datos de **profesionales bajan hasta un 13%**. Si además, tenemos en cuenta la gran aportación de la Asociación de mujeres gitanas **Akherdi I Tromipen en este apartado, los datos aún serían más inferiores**. Por lo que la representatividad de los gitanos y gitanas en este ámbito es muy inferior si lo tenemos en cuenta con los datos de alumnado.





4. Los resultados generales, atendiendo a las **preguntas correctas ostentan una media del 53%**, pero cuando estos resultados los distinguimos según el grupo poblacional, encontramos datos negativos por parte del alumnado. El **profesorado alcanza un 63 %** de respuestas correctas y el **alumnado tan solo llega al 45%** de las respuestas correctas. Por lo tanto, se recomendaría la necesidad de trabajar con ambos grupos poblacionales los aspectos básicos de la cultura gitana.
5. Los resultados generales, atendiendo a las **preguntas incorrectas tienen una media del 13%**, dato que igualmente varía cuando diferenciamos entre **profesionales (9%)** y **alumnado (15%)**. A nivel general, las personas que han realizado el cuestionario han tendido a marcar menos esta opción.
6. Los resultados generales, atendiendo a las **preguntas contestadas como "Ns/Nc"**, suponen un **34% de respuestas**. Al igual que en las anteriores ocasiones, si diferenciamos entre el profesorado (28%) y el alumnado (40%), existen grandes diferencias.
7. Los datos reflejan, que **el alumnado** posee peores resultados que los profesionales en relación al **conocimiento de la cultura gitana. No llegan al 50 % de respuestas correctas** y existe un gran tanto por ciento de respuestas marcadas como "Ns/Nc". Por lo que sería necesario insertar la cultura gitana dentro de los Proyectos Educativos de Centro para que fuera trabajada de forma oficial.
8. Del anterior punto y de los propios resultados, también se podría concluir que el propio **alumnado gitano,**

puede tener un gran desconocimiento de su propia cultura. Ya que entre las respuestas incorrectas y las "Ns/Nc", alcanzamos el **55% de la población.**

9. En relación a las comparaciones en relación a distintas preguntas, podremos concluir:
 - 9.1.- De la tabla comparativa de los tantos por cientos, podemos establecer que la pregunta con un mayor tanto por ciento de aciertos en los datos generales es la número 18 Cultura-Mayores: "Entre los gitanos es importante el respeto a las personas mayores por ser enciclopedias orales", con un 77 % de los aciertos. Esta pregunta se incluye dentro del bloque de contenidos de Cultura. En relación a los resultados de los profesionales, la respuesta que tiene un mayor número de aciertos es también la número 18. Con respecto al alumnado, los datos reflejan que la respuesta con un mayor número de aciertos es la número 16: "La aportación de los gitanos a los palos del flamenco, como la Seguiriya o la Solea, ha sido muy importante", que alcanza un 74% (también es una de las que más aciertos tiene de los datos generales), al igual que ocurre con la pregunta número 10 "Los gitanos y no gitanos son vecinos en el Polígono Sur, desde su creación, hace más de 35 años", que también representa un 74%(también es una de las que más aciertos tiene de los datos generales).
 - 9.2.- De la tabla comparativa de los tantos por cientos, podemos establecer que la pregunta con un menor tanto por ciento de aciertos en los datos generales es la número trece, con un 16 %. "Los gitanos

tienen su propio himno internacional "Gelem, Gelem", que es una melodía alegre y de fiesta". En esta ocasión, también es la respuesta con peores resultados por parte de los profesionales (14%) y por parte del alumnado (17%).

- 9.3.- Si pasamos a la columna de respuestas incorrectas, las que tienen un valor inferior dentro de los datos generales, son las preguntas 16 (Cultura) y 20 (Familia) – también coincide con las dos respuestas que tienen un mayor número de respuestas incorrectas del alumnado; siendo esta última una de las preguntas que también tienen un menor tanto por ciento de respuestas incorrectas en los datos de las y los profesionales y del alumnado. En la tabla de profesionales, también nos encontramos con las preguntas 18 (Cultura) y 23 (Familia), como las que tienen menor tanto por ciento de respuestas incorrectas.
- 9.4.- El himno gitano, correspondiente a la pregunta número 13 (Cultura), es la respuesta que tiene un mayor tanto por ciento de respuestas incorrectas tanto en los datos generales, de las y los profesionales y del alumnado.
- 9.5.- Si pasamos a tener en cuenta la respuesta que presenta un menor número de respuestas "No sé / No Contesto", tenemos que acudir a la pregunta 14 (Cultura – Matrimonio Gitano) en los datos generales y en los datos del alumnado. En los datos de los profesionales, es la pregunta 18 (Familia- Personas Mayores), que a la vez era la que tenía mayor tanto por ciento de aciertos del estudio.
- 9.6.- En el caso de la cuestión que tiene un mayor tanto por ciento de respuestas "Ns/Nc", es la pregunta número 6 (Historia-Escuelas Puente), con un 63% del total. Este dato es igual tanto en profesionales como en alumnado. Pero, tal y como comentábamos en el apartado de explicación de la respuesta es muy importante trabajar este aspecto metodológico.
10. Por Bloques de Contenidos, podemos visualizar de una forma más detallada aquellos aspectos que se deberían trabajar más a fondo. Así, podemos ver, que en Bloque de Contenidos de Historia, en los datos generales se desprende que sólo un 47% de las personas han contestado de forma adecuada a las 10 preguntas, dato que mejora con el profesorado hasta un 54% del total y empeora en el alumnado hasta un 45 % del total. Por lo tanto, este es un eje de contenidos que debe ser trabajado tanto a nivel de alumnado como a nivel de profesionales de toda índole que trabajan en el Polígono Sur. Priorizando aspectos históricos de las pragmáticas en contra de las y los gitanos y de la historia actual

de referentes gitanos para ambos grupos poblacionales. Además, con el profesorado se debería trabajar el aspecto histórico de las Escuelas Puente, para que en su práctica educativa se alejaran lo máximo posible de ese sistema de escolarización.

11. El segundo Bloque de Contenidos a tener en cuenta es el Eje de Cultura, que aglutina las preguntas desde la 11 a la 19. Aunque a nivel general los resultados son algo más positivos, es igual de necesario el trabajo con ambos grupos poblacionales. A nivel general el 61% de los encuestados han respondido correctamente a las preguntas. Con respecto al profesorado este dato mejora hasta un 72%, y con el alumnado empeora hasta alcanzar un 58% del total. Uno de los ámbitos que se debe intensificar el trabajo es en los iconos más simbólicos de los gitanos, y saber el porqué de las cosas, creando la reflexión de su organización social y cultural.
12. El tercer bloque de Contenidos que debemos tener en cuenta en las conclusiones es el Bloque o Eje de Familia, que aglutina desde la pregunta 20 a la 25. Con respecto a los resultados obtenidos en las respuestas cerradas, los valores generales están cercanos al eje anterior con un 59%, pero existe un mayor distanciamiento entre los resultados obtenidos por los profesionales (74% de respuestas correctas) y el alumnado (54%). En relación a la pregunta 25, se debería fundamentar sobretodo en relación a la importancia del linaje, a la representatividad en la familia y en la importancia de pertenecer a una de ellas.
13. El último eje de contenidos es el de lengua, que es el que tiene peores resultados de los cuatro. Por lo que sería fundamental trabajar este ámbito desde los diferentes estamentos educativos y sociales, como reconocimiento de la cultura gitana. En este caso, los resultados generales son un 45% de respuestas acertadas, frente al 57% del profesorado y el 42% del alumnado. El origen y las aportaciones de la lengua de los gitanos al andaluz, castellano y al flamenco serían los aspectos fundamentales a tener en cuenta para el desarrollo de este bloque.
14. Si se debiera tener prioridad en empezar a trabajar un ámbito de conocimiento u otro, se puede atender a los propios resultados (primero Historia, Lengua, Familia, Cultura) o directamente trabajar desde un método global, donde se vaya teniendo en cuenta los diferentes ítems.
15. Existe una predisposición a tener un mayor conocimiento de los aspectos más folklóricos de la cultura gitana: flamenco, letras del caló que se encuentran en las canciones, el amor a la libertad. Y otros que suelen ser más visibles para las personas no gitanas como son los valores sociales y culturales: el respeto a las personas mayores, la importancia de la familia, la boda y el "pedio".

16. Es importante romper con los estereotipos y prejuicios que existen hacia la verdadera cultura gitana, y diferenciar qué aspectos son culturales y que aspectos son debido a la situación de marginalidad en la que se encuentran muchas de las familias gitanas que conviven en el Polígono Sur. De esta forma se evitará la generalización de los conceptos y la extrapolación de las realidades particulares de cada vecino o vecina del barrio a todo el grupo población en su conjunto.
17. Existe un pequeño rechazo y discriminación en ocasiones a las y los gitanos, porque se les asocia el sinónimo de gitanos = problemas. Esto puede ser debido a multitud de factores que implican diferentes áreas: absentismo, problemas de convivencia, hurto o robo, nivel educativo, empleabilidad, etc.

Conclusiones y Buenas Prácticas

En la presentación del estudio y en el documento general de dicho trabajo, se propuso una serie de propuestas de mejora que se debían realizar desde una vertiente integral. En este aspecto, debemos mencionar y agradecer las orientaciones y asesoramiento que nuestro amigo Jesús Salinas Catalá nos aportó en su día. Se mencionó, que con el presente estudio, no se pretendía decir que ahora sólo nosotros teníamos la verdad absoluta en el Polígono Sur en temática gitana. Muy al contrario, se dejaba claro que los gitanos y gitanas son muy heterogéneos, y lo único que se deseaba proyectar con los presentes resultados era la necesidad de tener en cuenta al pueblo gitano en todas las intervenciones que se realizaran dentro del Plan Integral del Polígono Sur; que se contaran con ellos de una forma activa y solicitaran la colaboración de las entidades gitanas del barrio, como del resto de entidades gitanas y no gitanas que existían y que trabajan o trabajarán dentro de este contexto de la ciudad de Sevilla.

Las propuestas de mejora fueron las siguientes (y la realidad a día de hoy -2014):

1. Hacer sesiones de presentación y debate del estudio con Claustros de todos los Centros educativos, centros de formación de diferente índole y equipos de intervención social del Polígono Sur. Para ello, sería necesario seguir contando con el inestimable apoyo del Equipo Educativo del Comisionado para el Polígono Sur y con los referentes del Centro de Formación del Profesorado en este contexto. Se hizo algo posteriormente, pero a falta de continuidad del programa, apenas se desarrolló.
2. Hay que plantearle a las y los profesionales que se estaba confundiendo la identificación con la identidad étnica. Se les identifica por marginales y por los estereotipos vinculados a las y los gitanos, y no por los contenidos culturales y la identidad. La dificultad del tema de su identificación, pasa por la propia dificultad que tiene el profesorado y demás profesionales que no ha prestado excesiva atención a este tema. Igual la primera vez que se lo plantea es cuando han contestado el cuestionario (o se han negado a contestarlo." - "No vamos a realizar el cuestionario, porque a nosotros no nos hace falta esas cosas". - "No dejamos que se realice el cuestionario porque no nos parece ético y no estamos de acuerdo con las preguntas"). Alguna vez, la sociedad mayoritaria se ha planteado que las y los propios gitanos tienen también unos estereotipos y prejuicios hacia los que no son gitanos. Todos estos aspectos conceptuales deberían ser trabajados y reflexionados en las diferentes áreas de intervención del Plan Integral para el Polígono Sur. Se hizo alguna formación posteriormente, pero poco más.
3. Si no hay un reconocimiento del problema será imposible intentar resolverlo. Es algo que en el año 2014, aún sigue en proceso.
4. Nadie debe olvidar que las y los gitanos españoles insisten y demandan el reconocimiento de su diversidad, el orgullo de poder reconocerse gitano y la necesidad de que su cultura forme parte del currículo escolar. De estas sesiones debe salir, por un lado, un reconocimiento de que se sabe poco de la cultura gitana (y de las culturas en general), que lo que impera y transmitimos son estereotipos y prejuicios; para poder pasar a plantearse formación específica y resolver los déficit que tenemos en cuanto al tratamiento de las diversidades culturales (currículo, metodologías, modelo de escuela en el proyecto educativo o en el proyecto de intervención social). Además de contar con las sesiones informativas a los nuevos profesores y profesoras que llegan al barrio, se debería ampliar a dar a conocer los aspectos más importantes de la cultura gitana, la posible distorsión con la que se pueden encontrar en el barrio debido a la marginalidad. Por lo tanto, sería necesario contar en la formación inicial de los nuevos allegados al barrio de los puntos anteriormente comentados, de la cultura gitana, de cómo insertarla en el currículo, metodologías, etc. Este hecho se debería extrapolar al ámbito de formación continua de las y los profesores e incluso al resto de profesionales sociales que trabajan en el contexto, ya sea en entidades gitanas, como no gitanas, ya sea en entidades públicas como empresas y movimiento asociativo. Se realizaron jornadas a principio de curso con una desigual repercusión.
5. Los gitanos y gitanas, el movimiento asociativo gitano, debe tener claro aquellas cuestiones culturales que deben transmitir a las y los profesionales para desfolclorizar el tratamiento de lo gitano. Tal y como ya dijera el Movimiento Asociativo Gitano en su documento Pueblo gitano y Educación: "Unidad de los gitanos en las imágenes e ideas básicas de la cultura gitana que se quiere transmitir a la sociedad mayoritaria (idioma, leyes, normas, costumbres, espiritualidad, historia,...). Esto

significa una negociación paritaria entre los mismos gitanos y no una imposición de la idea de cultura gitana que puede tener una elite". Ello lleva necesariamente a concretar en documentos aquellas cuestiones básicas, de la cultura de los gitanos, que deben representarlos en la cultura escolar. Sin desarrollar en el contexto.

6. Reflexionar sobre la necesidad de contar con referentes gitanos en el contexto, para dar cabida a que la libertad se encuentra en los propios estudios, muy en contra de lo que muchos de las y los residentes en el barrio piensan. Trabajar con referentes gitanos, hace posible a la vez trabajar la cultura y la ruptura de estereotipos y prejuicios. Si estos referentes son del propio barrio, se obtendrá un valor añadido. Este trabajo no debe hacerse sólo desde las propuestas de las entidades gitanas y pro-gitanas, sino desde todos los entes socioeducativos de la zona. Debemos aprovechar la riqueza cultural de la etnia gitana para el beneficio de todos los alumnos y alumnas y del propio contexto. Sin desarrollar verdaderamente en el contexto, aunque existen algunas iniciativas, como algunos invitados en la radio que tiene el C.E.I.P. Andalucía.
7. De las propuestas anteriores saldrán una serie de necesidades (reuniones, formación, recursos, elaboración de materiales, etcétera) que deben ser elevadas a las instituciones educativas y sociales para su asunción y ayuda a su realización. Sin desarrollar de forma clara, solo lo realizan algunos centros por iniciativa propia.
8. No se trata de diferenciar lo gitano, sino de incluir lo gitano, como una aportación positiva a nuestra sociedad, tal y como propone el preámbulo de nuestra Constitución: el reconocimiento de "los Pueblos de España, sus culturas y tradiciones, lenguas e instituciones".
9. Dentro de las actividades que se desarrollen en el barrio, es necesario que de forma general se reconozca, se participe y se colabore en la celebración de actividades que conmemoren días tan importantes como el Día del Gitano Andaluz (22 de Noviembre) y el Día Internacional de los Gitanos (08 de Abril). Para ello, se deberá tener claro las grandes diferencias que existen entre la multiculturalidad del barrio y la interculturalidad del contexto, y como subir el peldaño que existe entre una y otra para que la convivencia sea real. Si existen "Payos", que son considerados como iguales dentro del mundo gitano, solo hace falta que existan gitanos que sean considerados iguales dentro de la sociedad mayoritaria sin que tenga que desprenderse de su cultura. Sigue existiendo como algo ajeno al barrio y sin existir un verdadero clima intercultural. Aparecen aún las palabras: "los otros... esa gente..."
10. Con las sumas y restas anteriores seguimos convencidos de lo que Xavier Lluch tan bien resume: "[...] recordar

algunas de las verdades del optimismo pedagógico. Primera: quizás la escuela no cambie el mundo, pero sin ella no será posible hacerlo. Segunda, no hay hoy proyecto de socialización democrática (de justicia social, de igualdad, de interculturalidad por tanto) más potente que lo que llamamos educación pública". La educación pública, junto a la intervención social, siguen siendo el camino para prevenir las desigualdades y construir un conocimiento común a toda una generación a partir de las diversidades, de todas las diversidades: culturales, ideológicas, económicas, sociales, religiosas,....

11. Se debería intentar evitar la acumulación de gitanos y gitanas con una gran descompensación educativa en los mismos centros educativos del barrio. Consideramos que se debería tener en cuenta una dispersión del alumnado en otros centros educativos y no crear gúetos educativos dentro del mismo barrio. Este aspecto, se debería tener en cuenta sobretodo en los diferentes procesos de escolarización, para poco a poco ir bajando dicha ratio. En fecha de este artículo, esta realidad sigue sin solucionarse, y en algunos casos ha empeorado.
12. Reflexionar sobre los factores de éxito escolar que se desarrollan en otros contextos. Para ello se propone intercambios con otros profesionales de contextos marginales similares del Estado Español. Es necesario que el Plan Educativo que se desarrolla para el Polígono Sur, sea exprimido por todos y cada uno de los centros educativos de la zona, sin distinción alguna, y que sea una realidad y "no papel mojado". Para ello, ya se están realizando acciones como: trabajo coordinado, relación cercana con las familias, pero las metodologías deben ser activas, participativas, motivadoras, personalizadas e integradoras. Aunque estemos en un contexto marginal, debemos partir de una Pedagogía de Máximos, buscar el éxito en la tarea, partir de los esquemas culturales de los menores, introducir elementos culturales gitanos en el currículum escolar, etc. Sigue existiendo grandes diferencias entre unas comunidades educativas y otras en relación a la forma de trabajarlo.
13. Desarrollar una Mesa Técnica, en la que se encuentren representadas todas las entidades gitanas y no gitanas, para trabajar todos los aspectos mencionados anteriormente dentro del Plan Integral para el Polígono Sur.

La falta de continuidad en los proyectos, la difícil situación que viven las familias en zonas marginales, las "políticas de parcheo"; la grave crisis que vive España, Andalucía, Sevilla y más en concreto este Barrio... Y un largo etcétera, hace entrever que la ruptura de estereotipos y prejuicios, la verdadera convivencia intercultural en la zona, así como el verdadero conocimiento de la cultura gitana y saber separarla de la cultura de la marginalidad, está muy lejos aún de ser una realidad cercana, tanto por la mayoría como por la minoría.

Cuestionario al alumnado:

26. El Romanó, la lengua del pueblo gitano, es una de las lenguas más nuevas que existen:

Verdadero Falso NS/NC

27. La lengua gitana, tiene raíces de una lengua indo-europea.

Verdadero Falso NS/NC

28. El Caló, es un dialecto del Romanó, y se desarrolla entre otros, por los gitanos españoles:

Verdadero Falso NS/NC

29. La palabra "Chaval" significa en el Caló: niño o joven.

Verdadero Falso NS/NC

30. El Caló ha aportado numerosas palabras a la lengua española, como "pinarel", "camelar", "cátear":

Verdadero Falso NS/NC

31. En las letras del Flamenco, NO nos encontramos con ninguna palabra del caló:

Verdadero Falso NS/NC

32. Palabras como "currar" o "monda" no son procedentes del Caló:

Verdadero Falso NS/NC

33. El Caló NO se ha desarrollado como lengua, ya que durante siglos, fue prohibido su uso por muchas leyes:

Verdadero Falso NS/NC

¿DE VERDAD CONOCEMOS A LOS GITANOS?

CENTRO EDUCATIVO: _____

CURSO: _____

No soy Gitano Soy Gitano Soy Entrevelado

No soy Gitana Soy Gitana Soy Entrevelada

¡Hola!, deseamos contar con tu ayuda, para conocer tus conocimientos sobre la comunidad gitana. Por favor, contesta a cada una de las preguntas según sea: Verdadero, Falso, NS/NC, e rellenando lo que te pregunten.

- Los gitanos proceden de Afganistán, de una pequeña región denominada Punjab:
- Los gitanos llegaron a Andalucía el 22 de Noviembre de 1462, y por eso el 22 de Noviembre es el día de los gitanos Andaluces:
- Los Reyes Católicos crearon unas "Leyes", en las que se ordenaba la acogida a todos los gitanos y gitanas:
- Hasta 1978 ha existido en España La Ley de Vagos y Maleantes, que perseguía entre otros, a los gitanos en España:
- D. Juan de Dios Ramírez Heredia es el único gitano que ha firmado nuestra Constitución Española:
- La primera gran escolarización de los gitanos se realizó en las llamadas Escuelas Puente:

NO DO
AYUNTAMIENTO DE SEVILLA
Bienestar Social

Plan Integral del Polígono Sur

7. El Artículo 14 de la Constitución Española de 1978, habla de los derechos de igualdad para todos los ciudadanos y ciudadanas, y entre ellos están los gitanos:

Verdadero Falso NS/NC

8. La mitad de los gitanos que hay en España se encuentran en Andalucía:

Verdadero Falso NS/NC

9. D. Juan de Dios Ramírez Heredia, es el primer gitano nombrado Doctor Honoris Causa:

Verdadero Falso NS/NC

10. Los gitanos y no gitanos son vecinos en el Polígono Sur, desde su creación, hace más de 35 años:

Verdadero Falso NS/NC

11. Los gitanos no aman la libertad, piensan en otras cosas:

Verdadero Falso NS/NC

12. La bandera gitana es azul por arriba y verde por debajo, con una rueda de carro roja en el centro:

Verdadero Falso NS/NC

13. Los gitanos tienen su propio himno internacional "Gelem, Gelem" ("Anduve, Anduve"), que es una melodía alegre y de fiesta:

Verdadero Falso NS/NC

14. En el matrimonio gitano, primero va la "Boda" y después el "Recimiento":

Verdadero Falso NS/NC

15. Uno de los valores más importantes entre los gitanos es la "Solidaridad entre todos ellos":

Verdadero Falso NS/NC

16. Los gitanos han aportado mucho a los palos del flamenco, como ocurre con la "Seguiriyá" o a la "Solea":

Verdadero Falso NS/NC

17. Llamamos "TÍO", a una persona mayor, con experiencia y con un reconocimiento de la trayectoria de su vida:

Verdadero Falso NS/NC

18. Entre los gitanos es importante el respeto a las personas mayores por ser enciclopedias orales:

Verdadero Falso NS/NC

19. La cultura gitana se transmite de padres a hijos de forma oral:

Verdadero Falso NS/NC

20. La familia es uno de los pilares más importantes entre los gitanos:

Verdadero Falso NS/NC

21. La mujer gitana es la encargada de enseñarles a sus hijos e hijas los valores y costumbres gitanas:

Verdadero Falso NS/NC

22. El concepto de familia extensa es un aspecto fundamental de la cultura gitana:

Verdadero Falso NS/NC

23. En la familia gitana, los hijos pasan a formar parte del linaje del padre:

Verdadero Falso NS/NC

24. Tradicionalmente, las familias gitanas han desempeñado oficios tales como: herreros, chalanes, anticuarios, etc.

Verdadero Falso NS/NC

25. Nombra las familias gitanas extensas que conozcas que hay en el Polígono Sur:



Artículo

Educación, sociedad
y cultura gitana

Educación, sociedad y cultura gitana¹

Joan M Girona

1. Diferencia frente a igualdad

He querido poner la palabra **sociedad** en el título porque el mundo de la educación, de la enseñanza, es una pequeña parte de la sociedad donde estamos viviendo. La sociedad engloba los otros factores que inciden en el proceso de aprendizaje y favorecen o dificultan los efectos de la educación. Si queremos fijarnos en el colectivo formado por los niños y niñas gitanos, este matiz aún es más importante.

Intentaremos dar algunas ideas para ayudar a la reflexión de cómo facilitar la formación y la instrucción de personas, niños, niñas, chicos, chicas que están en riesgo de ser excluidos de su plena participación en la sociedad de la cual forman parte de pleno derecho. Actualmente una parte del pueblo gitano se encuentra en esta situación.

Durante años se ha pensado que era necesario **compensar** algunos déficits que ciertas personas tenían respecto a la mayoría dominante en la sociedad. Por tanto, hacía falta, desde las escuelas y desde otros servicios sociales, compensar los supuestos déficits para igualarlos a la mayoría de sus conciudadanos o condiscípulos. Hoy, cada vez más, se piensa –lo que no quiere decir que se lleve a la práctica– que todos somos diferentes; afirmación que no implica que tengamos que ser desiguales. Así pues, siguiendo con esta idea, el objetivo será conseguir que todos y todas reciban la misma formación e instrucción para poder vivir plenamente integrados –palabra que no es sinónima de asimilados– en la sociedad que nos ha tocado vivir, y, como consecuencia, con las mismas posibilidades de acceder a todos los recursos sociales. A esto, algunos, lo definimos como interculturalidad. Todas las culturas son diferentes, son fruto de su evolución a lo largo de la historia. Ninguna puede considerarse superior a las otras, a pesar de poder encontrar aspectos

que no nos gusten o que consideremos inadecuados. La cultura paya, por ejemplo, permite colocar los abuelos en una residencia cuando no se puede o no se quiere atenderlos en la vivienda familiar; la cultura gitana que es excesivamente machista, nunca permitirá que un abuelo acabe sus días lejos de los suyos.

También es muy importante el aspecto dinámico de las culturas: no son estáticas, están cambiando. No existe una cultura catalana inamovible. La de principios del siglo XX era muy diferente a la actual y seguramente será muy diferente de aquí unos cuantos años. Va cambiando pero sigue siendo la cultura de aquellos y aquellas que viven en Catalunya. ¿Aquellos que defienden tanto su cultura, sin admitir innovaciones ni cambios, qué cultura defienden? ¿La de antes, la de ahora, la de mañana? No hacen ningún favor a su cultura y sí que dificultan las relaciones interculturales, las relaciones entre todas las personas.

La cultura occidental, que presume de dominar el mundo, ha inventado la interculturalidad. Aquí puede haber un peligro, un regalo envenenado, que tenga un interés para mantener el dominio y la preponderancia en un mundo donde se empieza a discutir su preeminencia. Occidente desde su arrogancia puede incluso aceptar las culturas de otros pueblos y decirles que son todos iguales, que todos tienen los mismos derechos. Podría ser que fuese un intento de justificar a las clases dominantes el racismo que siempre se atribuye a las clases dominadas. Muchos de los actos racistas de los que tenemos noticias se producen en los barrios de trabajadores, en zonas con dificultades de acceso al mercado laboral y a los recursos sociales. ¿Quién es el responsable de estas situaciones que estimulan las acciones racistas? Vamos a tratar de entender la interculturalidad como un clamor por la plena igualdad de todas las personas y culturas que existen en nuestro mundo.

¹ Una primera versión de este escrito se presentó en catalán como ponencia de las VIII jornadas de cultura gitana en Catalunya (octubre-2000)



La **educación intercultural** debería servir para evitar cualquier tipo de exclusión. Si nos fijamos veremos que ha cambiado un poco la percepción que se tiene de los diferentes a la mayoría y de las minorías. En líneas generales, sin especificar casos concretos, podemos afirmar que hace cuarenta o cincuenta años pocos niños y niñas gitanos iban a la escuela. Con la idea de escolarizarlos se crearon las escuelas puente, para preparar su ingreso o entrada en las llamadas escuelas normales, las de los payos. Después se los escolarizó directamente en las escuelas pero en aulas separadas, lo que les permitía compartir algunos espacios y tiempos: patio, comedor, gimnasio, clases de plástica... Más tarde llegamos a la escolarización en plan de igualdad con todos. Hoy parece que debido a las tendencias mayoritarias –un tanto racistas y clasistas– presentes en nuestra sociedad volvemos a la situación de las escuelas puente. Nos referimos a los centros gueto: escuelas con concentración artificial de alumnos en situaciones socioeconómicas precarias. Este mismo proceso se ha dado con otros diferentes y minoritarios: los llamados alumnos de integración, quienes sufren alguna discapacidad física o psíquica. Los primeros años se los escolarizó aparte, después con el llamado proceso de integración, llegaron a las escuelas ordinarias con profesores de refuerzo. Hoy es algo contradictorio cómo se les atiende en Catalunya: han disminuido su presencia en las aulas ordinarias y han aumentado en las aulas USEE (unidades de soporte a la educación especial) o en los centros especiales; parece también, una cierta vuelta atrás.

Para reforzar la idea de la **relación entre la escuela y la sociedad**, quiero recordar una de las primeras acciones “compensadoras” que tuvo lugar en Catalunya. En 1981 se crearon las Escuelas de Acción Especial, ubicadas en barrios con situaciones de marginación o exclusión social. En la normativa oficial publicada en el DOGC (diario oficial de la Generalitat de Catalunya), se decía que debería ser una actuación conjunta de varios departamentos, un funcionamiento interdisciplinario entre educación, justicia, juventud, bienestar social, salud y los ayuntamientos respectivos. Era una forma de dejar claro que para tener éxito en situaciones graves de exclusión se requiere la acción coordinada de los diferentes agentes sociales. Todo esto quedó en un catálogo de intenciones que no se llevaron a la práctica. Actualmente se llaman centros de atención preferente y han desaparecido de las normativas las implicaciones de otros departamentos distintos al de enseñanza. Ahora se permite la participación de las escuelas concertadas, pero no se llega a plantear, de momento, la posibilidad de zonas de atención preferente que permitiría arbitrar soluciones sobre el tema de los centros gueto. Por el camino han quedado otros aspectos, como disminución de las ratios de alumnos por aula, la forma específica de acceso a estos centros, un sensible aumento de recursos humanos y materiales...

2. La lucha contra la exclusión social

Me gustaría plantear la posibilidad de una **escuela intercultural** en nuestra sociedad actual. Una sociedad donde crecen las tendencias racistas y clasistas en la mayoría de la población. Donde se puede decir que todos tenemos algún comportamiento racista: no hablo de un racismo militante que persigue, maltrata o mata a los diferentes a nosotros, pero sí de esas actitudes, que no son un delito, pero que son práctica común en nuestras vidas cotidianas.

¿Quién no se ha retirado en el metro o en el autobús cuando ha subido alguien diferente, sobre todo si su aspecto es un poco descuidado? ¿Qué empresario no contratará antes a un payo que a un gitano, a un español antes que a un extranjero pobre? ¿Qué propietario al alquilar una vivienda no se fija en quién y cómo es el futuro inquilino? ¿Cuántos padres cambian a sus hijos de escuela cuando aparece un número significativo de niños y niñas diferentes? Todas estas acciones no son ningún delito. No va a la cárcel nadie por alguno de los hechos expuestos. Pero sí podemos catalogar como racismo cotidiano a todas estas actitudes.

Por todas estas razones podemos explicarnos el motivo de todo lo que está ocurriendo hoy en muchas escuelas e institutos de nuestro país. Cuando hablo del país, creo que puedo hablar de Cataluña y de España, y tengo la impresión de que todo esto no sucede sólo aquí, sino en toda Europa. La tendencia social que nos hace preferir estar con los nuestros, que es completamente humana, puede llevarnos ahora a evitar a los otros, a los diferentes, ya sea por etnia, por raza, por color, por la capa

social, por el nivel económico, por el prestigio... una tendencia que ya no es tan humana porque no respeta los derechos humanos. Este impulso, presente en todas las personas, permite que algunos lo inciten y usen para conseguir que haya grupos organizados de racistas, que vayan a maltratar a los diferentes minoritarios. Es toda una mezcla que permite que algunos grupos políticos puedan ganar elecciones municipales diciendo que no permitirán construir mezquitas en el pueblo o asociando marginación y diferencias con delincuencia o afirmando que disminuirán las prestaciones de asistencia económica y social que reciben las familias en riesgo de marginación: una consecuencia desgraciada de este racismo cotidiano que está generalmente presente en nuestras vidas y en nuestras acciones.

Parece que también afecta cuando **las familias están buscando escuela para sus hijos**, no les preocupa si el centro tiene o no tiene los recursos, si hay un buen equipo de profesores o maestros o si el proyecto educativo es interesante o no, están preocupadas acerca de qué tipo de estudiantes va a aquella escuela o instituto. La composición social de los estudiantes es el elemento más importante -existen estudios que lo prueban- para la mayoría de la población. Teniendo en cuenta que no esté lejos de la casa familiar, el tipo de chicos y chicas con los que se encontrarán sus hijos e hijas es más importante que las

campañas de escolarización o el proyecto educativo que tenga el centro.

Hoy en día tenemos tres redes escolares: pública, concertada y privada. En las redes privadas y concertadas no se escolarizan prácticamente los alumnos gitanos ni los extranjeros de los países pobres, ni los estudiantes con dificultades físicas o mentales. Lógicamente, estas redes reciben a los hijos de la mayoría de las familias que pueden preocuparse por la escolarización de sus hijos. La escuela pública está quedando, en las grandes ciudades, reducida a un papel casi asistencial. En las zonas rurales todavía no, porque, de momento y por suerte, hay un escasa oferta de concertadas. En las grandes ciudades como Barcelona y sus alrededores, la relación entre público y concertado se inclina muy rápidamente a favor de la concertada. En la ciudad de Barcelona, sólo un tercio de los niños y las niñas van a las escuelas públicas, dos tercios van a escuelas privadas o concertadas. Probablemente esta tercera parte no será de las llamadas mejores familias, entendiéndolo por mejores aquellas más cualificadas social y económicamente. Si no logramos frenar esta tendencia dentro de unos pocos años nos podremos encontrar que la pública va a ser una escuela puramente asistencial, una escuela que sólo acogerá a estudiantes con dificultades de algún tipo. Este peligro es muy real, quizá sólo es cuestión de pocos años. La caída en la tasa de natalidad



en general, la aplicación de la reforma de manera diferente en la pública y en la concertada, juegan a su favor. No es lo mismo pensar que si coloco a mi hijo a los tres años en un centro concertado ya no tendré que preocuparme hasta 16 o 18 años, en contraste a las escuelas públicas que necesitare buscar otra vez un centro a los doce años. No discutimos si este cambio a los doce años es bueno o no, pero el hecho es que la mayoría de la población prefiere la continuidad ofrecida por la escuela concertada. Esta aplicación diferente de la reforma según el tipo de centro, creo que no ha sido una decisión de buena fe tomada por la administración, ha sido una decisión para conseguir lo que está pasando: que haya una red con más éxito y más demanda y más cualificada socialmente que la otra. Hoy ya podemos comprobar que las consecuencias de la crisis trampa que nos están imponiendo avalan esta pequeña profecía.

Y ocurre porque los políticos que nos gobiernan no quieren evitarlo, no quieren contrarrestar la tendencia de la mayoría. Lo que hacen es colaborar para que las cosas vayan así: es necesario ganar el poder con los votos de los ciudadanos en una democracia. La mayoría de la población catalana, española, europea piensa de la manera que comentamos, les gusta, están de acuerdo, en que estén separados los buenos de los malos,

los blancos de los negros, los payos de los gitanos. Cualquier actuación realmente decidida de algún político por evitar la segregación social que está teniendo lugar tendría un muy alto costo electoral y, por tanto, a pesar de que hay políticos que no comparten esta situación, no se atreven a actuar en consecuencia.

Podríamos reflexionar sobre la existencia de **los centros gueto** en primaria y secundaria. ¿Pueden ser estos centros educativos? Desde una perspectiva intercultural, que consiste en la mezcla y la relación entre las personas que conviven en una sociedad, tenemos que responder no. Si no hay una presencia de todas las culturas del entorno del centro escolar, éste no será capaz de llevar a cabo, con posibilidades de éxito, su tarea. Esto no significa que debamos abandonar a los estudiantes que han quedado en estas escuelas o institutos, pero debería ser una prioridad para todos los involucrados en las tareas educativas, la lucha para prevenir y erradicar los guetos escolares.

Hay otro elemento importante a mencionar. Toda la normativa de admisión de estudiantes en los centros y la matriculación se basa en el **supuesto derecho a elegir centro** por parte de las familias. Juristas importantes ponen en cuestión este derecho. No está incluido en la Constitución. Todos los centros sostenidos con fondos públicos (aquí se incluyen los concertados) han de servir para la escolarización de todos los niños y las niñas que lo necesiten. La administración es quien tiene que decidir cómo hacerlo. Este cambio de perspectiva tendría repercusiones importantes en la formación o no de guetos.

3. Reformas educativas: ¿avance o retroceso?

En el año 2000 se aplicó totalmente **la reforma educativa** que pretendía la LOGSE. Su implantación significó que los estudiantes de 12 años, en la escuela pública, se escolarizaron en los institutos. La organización de éstos es significativamente diferente de los centros de primaria. En las antiguas escuelas de EGB el curso más complicado era, generalmente, el séptimo. No era una coincidencia: la mayoría de niños y niñas comienzan a esta edad la pre-adolescencia. Los cambios físicos y psíquicos tienen consecuencias sobre el aprendizaje y comportamientos escolares y académicos. En las escuelas secundarias la figura del tutor está más diluida que en la educación primaria. El tutor tiene una hora de clase con su grupo, para el crédito de tutoría e imparte una de las áreas del currículo. Por lo tanto sus alumnos le ven unas cuatro horas a la semana. Los alumnos de 1^º de ESO se encuentran con ocho o diez profesores, con los cortes de cinco minutos por cada hora de clase, con el cambio de materia y de profesor cada hora... Esta organización de entrada les sorprende y aumenta las dificultades para aprender y comportarse adecuadamente en aquellos estudiantes que ya tienen alguna dificultad. Desorientación, falta de un tutor como referencia y con presencia habitual



hace que a estos estudiantes les cueste mucho su adaptación a secundaria.

Pensemos si todo este embrollo ayuda o desayuda a los alumnos, si este nuevo y variable entorno equilibra o desequilibra a los chicos y chicas, si favorece o dificulta los comportamientos de preadolescentes. Durante la adolescencia, los niños y niñas tienen que lidiar con sus adultos de referencia (padres, profesores, etc.) para crecer y madurar. Están viviendo muy intensamente su vida, su mundo. El mundo escolar es como un añadido, les es difícil combinar los dos mundos. Aquí se encuentra la raíz de una parte de los conflictos escolares.

No podemos sacar consecuencias de la falta de disciplina, de la presunta mala conducta escolar en los institutos si no analizamos todos estos aspectos. La LOGSE reformó el plan de estudios, algunos contenidos, la estructura de las materias, pero no ha reformado la organización en la escuela secundaria y en los institutos, se siguió trabajando como si todavía existieran el BUP o la FP, cuando se estaba cursando la ESO.

Tenemos que preguntarnos ¿qué sucede cuando los estudiantes que antes hacían séptimo u octavo en las escuelas primarias, cuando pasaron a cursar 1º y 2º de la ESO se comportaron de manera diferente?. La organización de la secundaria no ayuda a los estudiantes con dificultades o déficits cognoscitivos, a los alumnos con precarios equilibrios.

Las familias gitanas han tardado en ver la necesidad de escolarizar a sus hijos en las escuelas payas. En los últimos años, se había logrado avanzar mucho. Pero la nueva situación complicó un poco las cosas. A los 14 años un gitano o gitana ya es casi adulto. ¿Por qué debería ir a estudiar con niños y niñas? Costó que todos los niños gitanos acabaran la EGB hasta los 14 años, ahora está costando mucho que terminen la secundaria con dieciséis años.

Esta diferencia cultural que afecta el proceso madurativo tiene repercusiones en la convivencia escolar. Es un poco difícil ligar los intereses de unos casi adultos, que ya están capacitados para ganarse la vida o encontrar pareja, con unos adolescentes que aprovechando la prolongación de esta etapa en la cultura de la mayoría, aún no tienen ninguna responsabilidad en sus vidas.

Cuando escribimos este artículo ya se ha aprobado la LOMCE. Su aplicación se prevé que empiece en septiembre de 2014. No somos optimistas: si se aplica tal como se ha redactado aumentarán las dificultades para los niños y niñas que ya tienen alguna dificultad; sea de carácter académico o sociocultural. La LOMCE nos retrotrae a la época franquista. Segregará alumnos según nivel de conocimientos, según capacidades, dará más facilidades a los centros concertados, aumentarán por tanto los centros gueto, la religión católica volverá a tener importancia, amén del sesgo ideológico que será un obstáculo más para una educación intercultural, inclusiva y adaptada a todos los alumnos de nuestro país².

² Véase documento elaborado por la Asociación Enseñantes con Gitanos, mayo de 2013

4. ¿Escuela y sociedad: dos mundos separados?

La escuela no es una prioridad para la mayoría de las familias, ¿cuántas están participando en las elecciones a los consejos escolares?, ¿cuántas asisten a las reuniones generales de escuela o de curso?. Es posible que los maestros no faciliten la participación. La actual composición de los consejos escolares es claramente discriminatoria para las familias: los maestros o profesores siempre tienen una mayoría de votos. Pero en general, la escuela es vista como **una gran guardería**, donde los padres dejan confiadamente a sus hijos por unas horas para que se los cuiden y se los protejan. Muchas madres y padres ya están satisfechos cuando tienen los niños guardados en la escuela. Por suerte, este aspecto no se corresponde con la mentalidad de la mayoría de las familias gitanas.

Algunas personas estamos involucradas en el funcionamiento de la educación en nuestro país. Pero parece que esta preocupación no es compartida por amplios sectores de nuestra sociedad. El tema educativo aparece muy poco en las discusiones, en las publicaciones escritas, en artículos y debates. Preocupa más la sanidad, o las pensiones, el paro, la seguridad... el tema de la enseñanza no ocupa un importante lugar en el ranking de preocupaciones sociales. Es un elemento que juega en contra y eso permite las situaciones de escolarización que hemos comentado.

Hacemos hincapié en que la participación de madres y padres en la escuela es mínima. No todas las familias, ni de lejos, asisten a las reuniones de padres que convocan las asociaciones de padres y madres. Los gitanos no participan, pero y los payos ¿cuántos participan? Según las estadísticas, muy pocos, sólo entre un 15% y un 10%. Las familias con situaciones de riesgo tienen más argumentos para pasar, los problemas de vivienda, empleo, exclusión social, rechazo... son sus prioridades. Y es lógico que antes de preocuparse de la escuela se preocupen de todo lo que hemos mencionado. Pero las familias con una situación más estable y con los problemas primarios ya solucionados, sería bueno que participaran más en las escuelas. Hoy por hoy no se está consiguiendo, con lo cual estamos dejando que aquellos que nos mandan en cada momento, hagan lo que les conviene o les da la gana.

Más cosas: **el papel de la escuela en la sociedad**. Por un lado la escuela sola no puede cambiar una situación de exclusión social. Se requieren acciones globales y que impliquen todos los aspectos de la vida de una persona, de una familia. La escuela según estudios recientes a nivel europeo tiene una influencia en sus alumnos de sólo el 15% o el 23%, frente a las influencias de la familia y del entorno del menor. La escuela no podrá cambiar, no será capaz de integrar a uno que esté excluido, no será capaz de mejorar la situación precaria de una familia. La escuela sólo será capaz de colaborar con su pequeño porcentaje, pero puede y debe hacerlo. Somos bastantes los que estamos empeñados en ello aunque sea insuficiente.

Y por otro lado, se está pidiendo demasiado a la escuela, al mundo escolar. La sociedad tiene problemas y no sabe cómo lidiar con ellos. Hay un montón de cosas, pequeñas y grandes, que se pide que las haga la escuela. Si hay problemas de caries en la población infantil pues que en la escuela se haga educación dental. Si hay demasiados accidentes de tránsito que la escuela haga educación vial. Si hay consumo de drogas ilegales que la escuela haga prevención. Si los chicos y chicas fuman demasiado que la escuela se lo prohíba. Si hay chicas de 15 años de edad embarazadas que la escuela haga de centro de planificación familiar y proporcione educación sexual. Esto no es posible. La escuela no puede hacer todo lo que la sociedad (o las familias) no son capaces de hacer.

La **sociedad gitana** no se ha desresponsabilizado de sus obligaciones. La familia es realmente quien educa a los hijos en todos los aspectos, la contribución de la escuela es subsidiaria: aporta los elementos necesarios para vivir y convivir en la sociedad donde todos estamos inmersos. La sociedad paya está acostumbrándose a delegar las responsabilidades de la educación en los profesionales de la enseñanza. La escuela no es el único elemento educativo o informativo en la sociedad actual, es un elemento importante, pero no el único, ni probablemente el más importante hoy en día, en una sociedad dominada por los medios de información. No puede asumir todo lo que le está pidiendo la sociedad. Una presión social que complica bastante la vida de los que se dedican a la enseñanza, ya que a veces llegan a la conclusión de que se les pide que presten atención a todos los problemas y a todas las situaciones que tienen los y las estudiantes .

5. El pueblo gitano hoy

En pleno siglo XXI, la comunidad Rroma todavía recibe un rechazo general por parte de la mayoría de la sociedad. Es todavía difícil aceptar a los diferentes. Aquellos que viven a su aire, sin correr detrás del dinero desesperadamente, sin necesidad de consumir cada vez más y más, viviendo al día. Tal vez la envidia provoca el desprecio de muchos payos atrapados en la sociedad de consumo que prevalece hoy. Este rechazo y la precaria situación socio-económica de gran parte del colectivo gitano provoca que sus miembros continúen **viviendo con inseguridad** y con dificultades de adaptación. Los niños lo acusan en las escuelas. Les cuesta más concentrarse y estar en condiciones de aprender. Luego algunos dirán que son menos inteligentes. Algunos gitanos adultos todavía desconfían de la escuela, una institución paya, que puede dañar a sus hijos al imbuirlos de cultura paya. Ya hemos hablado acerca de la poca influencia relativa de las escuelas.

Pero también tenemos que denunciar unas políticas sociales y de vivienda dirigidas a las familias gitanas, que se diseñan desde el punto de vista payo, desde el punto de vista de la cultura dominante y de acuerdo a los intereses de esa mayoría. **Antes de exigir los deberes es necesario reconocer los derechos** y no

al revés. "Cuando sepan cómo comportarse en la forma que nosotros queremos entonces les daremos las viviendas decentes". Con esta expresión se han justificado retrasos en los planes de vivienda de interés social. Con esta justificación se han retrasado escolarizaciones de niños y niñas que después han sido muy difíciles y, en ocasiones, han fracasado.

6. La escuela y los niños gitanos.

Desde que los niños gitanos se han escolarizado significativamente, en la década de 1960, se ha recorrido un proceso largo, no siempre con éxito. **De aulas y escuelas puente a los centros gueto actuales.**

Comenzamos con muy buena fe, a escolarizar a niños gitanos en escuelas especiales, separados de los alumnos del país, para facilitarles los hábitos adecuados que les permitieran integrarse



en las escuelas que funcionaban en aquellos años. La diferencia era considerada como un déficit. Más tarde, las escuelas puente desaparecen por la presión de diferentes colectivos de enseñantes³, de asociaciones gitanas y del cambio de mentalidad social. Estamos en la década de 1980. Se crean, en Catalunya, escuelas de acción especial, el programa de educación compensatoria – que al principio se llamó "de marginados sociales"- y comienza tímidamente la escolarización de los gitanos en las mismas condiciones que el resto de la población. En la década de 1990 se habla de la educación intercultural.

A finales del siglo XX, el resurgimiento de las tendencias racistas y clasistas en la sociedad, la caída de la tasa de natalidad en general, la aplicación de la reforma educativa prevista por la LOGSE, el aumento indiscriminado de plazas escolares en escuelas concertadas, la llegada de familias provenientes de países pobres y la crisis económica han hecho que nos encontremos,

³ Éste fue uno de los objetivos de la creación de "Enseñantes con gitanos"

otra vez, con escuelas donde sólo se matriculan alumnos gitanos y extranjeros pobres (en los años sesenta no había extranjeros). Nos enfrentamos a un desafío difícil. La opinión pública está de acuerdo. Los gobernantes dejan hacer sin intervenir. **Se mantienen los guetos**. ¿Quién sale más perjudicado? ¿Cómo favoreceremos, a la larga, la relación intercultural entre todos los miembros de la sociedad catalana o española?⁴

7. Objetivos a alcanzar en las escuelas

En la segunda década del siglo XXI no está resuelta la integración de todos los niños en las escuelas, sean de la cultura que sean. **Las diferencias no deberían generar desigualdad**. La integración debe permitir que todos los niños y niñas terminen la etapa de escolaridad obligatoria con los mismos recursos para hacer frente a la vida adulta.

Aún hoy en día debemos insistir en conseguir unos objetivos que son básicos y mínimos.

A. Una buena **relación con las familias**: permitiría sentir la escuela con simpatía y vivir una experiencia positiva que hiciera cambiar la percepción que tiene el pueblo gitano, con razón, de la escuela. A menudo la relación se limita a discutir los supuestos conflictos que niños y niñas causan en los centros.

B. **Trabajar conjuntamente** las instituciones escolares y las asociaciones gitanas. Se podría luchar con eficacia contra dos situaciones presentes en la escolarización de muchos gitanos: el fracaso escolar y el absentismo.

C. Presionar a las administraciones para **cambiar los criterios para la admisión de alumnos** y evitar, así, la formación de guetos escolares artificiales (o sea, que no se corresponden con la población del entorno del centro escolar).

D. Utilizar con cuidado los libros de texto y materiales didácticos. Todavía hay bastantes que mantienen los **estereotipos y prejuicios** hacia el pueblo gitano, a pesar de – o tal vez por eso – los seiscientos años de convivencia que llevamos. También tenemos que estar atentos con las actitudes de algunos enseñantes: las actitudes racistas se difunden fácilmente.

E. Promover unas **normas de convivencia** – hay quien dice disciplina – que tengan en cuenta la diversidad cultural y la sensibilidad infantil y adolescente de todo el alumnado presente en las aulas. Pocas reglas, claras y una aplicación flexible, teniendo en cuenta las personas. No aplicar sólo mecánicamente la letra del reglamento de régimen interno, sino tener en cuenta su espíritu.

F. **Coordinar** de forma efectiva todas las instituciones y servicios que tienen como objetivo **colaborar**, en plan de igualdad, con el pueblo gitano. Hacer realidad lo que decía la orden de creación de escuelas de acción especial en 1981: una estrecha colaboración de los diferentes departamentos de la administración y los ayuntamientos.

G. Visibilizar **el caló**⁵ en el ámbito escolar. El respeto y la protección de todas las lenguas que hablan los niños deben incluir la lengua que durante siglos han hablado los gitanos. Habrá que aportar recursos para la recuperación de esta lengua.



⁴ Puede completarse este análisis con el documento "Els infants gitanos a l'escola" (2012) elaborado por "Macama Prucha", ("Enseñantes con gitanos" en Catalunya)

⁵ O el romanó estandar, tal como preconiza el Instituto de Cultura Gitana.

Documento

Los niños gitanos en la escuela

DOCUMENTO:

“Los niños gitanos en la escuela”

I. PRESENTACIÓN

Nuestra Asociación

“**Macama Prucha**” (**Macama** (árabe-hebreo) : encuentro - reunión / **Prucha** (caló): preguntar - preguntarse “**Encuentro - reunión para preguntarse**”) es una Asociación no gubernamental, civil, aconfesional, pluriétnica, intercultural, apartidista y asamblearia, de carácter socioeducativo y de funcionamiento democrático, especialmente vinculada al Pueblo Gitano.

Es el Colectivo de la Asociación de Enseñantes con Gitanos en Catalunya.

Entre las actividades previstas en los Estatutos de la Asociación, para el cumplimiento de sus fines, figura la posibilidad de organizar seminarios, jornadas y actividades de formación, intercambio y encuentro de profesionales interesados en la promoción del Pueblo Gitano. El Documento que tenéis en las manos es el fruto de un Seminario de estas características.

El Seminario “Los niños gitanos en la escuela”

El Documento que sigue es el resultado del Trabajo realizado durante el primer semestre del curso 2011-12. Nos propusimos hacer una reflexión sobre nuestra práctica profesional con niños gitanos, teniendo presente las conclusiones y líneas de trabajo tratadas por los expertos, pero poniendo el acento en lo que observamos en la realidad de nuestro entorno.

1. En primer lugar, hemos querido hacer el diagnóstico de una situación que vemos problematizada. El punto de partida ha sido, por una parte, diferentes investigaciones i informes, relacionados directa o indirectamente, con el tema y, por otra parte, nuestra propia reflexión sobre la experiencia a pie de centro, aula y barrio. A lo largo de las sesiones del Seminario esta segunda vertiente ha ido adquiriendo, poco a poco, una mayor relevancia, hasta ocupar un espacio central y determinante.

Nuestro diagnóstico se centra en una situación desigual que necesita reorientar la actuación en “la atención a la diversidad cultural”, en la “capacidad inclusiva de la comunidad educativa”, en la “sensibilización de las familias y el entorno” y en el “refuerzo de los vínculos familia-niños-escuela”. Partimos del hecho de la *desigualdad i el riesgo de exclusión social como cuestión estructural*.

Existe un cierto vacío de información sistematizada sobre la cuestión que nos ocupa y nos inquietan los tipos de respuesta institucionales que se ofrecen a acerca de estos temas.

2. También hemos hecho un cierto *análisis de los factores* que inciden en la cuestión: a nivel familiar, del entorno, del centro escolar y del profesorado, de las administraciones y de los planes de actuación derivados de las políticas implementadas. Pronto el tema objeto de reflexión iba apareciendo delante nuestro *en toda su complejidad*. Se imponía una constatación de la que no pudimos huir: sólo podríamos abordar la cuestión teniendo presentes los *diversos agentes* que intervienen, las *diferentes dimensiones* de la cuestión i los *diferentes tipos de profesionales implicados*.

La escolarización tardía, el absentismo y el abandono escolar prematuro son, efectivamente, fenómenos complejos, especialmente agudos en ámbitos sociales deprimidos, con repercusiones graves en los procesos ordinarios de aprendizaje y con consecuencias en las trayectorias posteriores de las personas.

3. En el Seminario pronto se formularon preguntas que han acompañado nuestra reflexión y los debates sobre

nuestra *práctica profesional* con niños y niñas gitanas, en el ámbito de la institución escolar y de su entorno:

- ¿Qué educación en la escuela?
- ¿Para qué vida?
- ¿Cuáles son las causas y las dimensiones del problema del absentismo y el abandono prematuro de la escuela y cuando se manifiestan los primeros síntomas del absentismo en los niños y niñas gitanas?
- ¿Qué valoran las familias gitanas (de qué están contentas) y qué les gustaría encontrar en la escuela y en la/el maestra/o de sus hijos?
- ¿Qué es posible y razonable esperar de nuestros alumnos gitanos?
- ¿Cómo es la relación social que tenemos con los niños y niñas gitanas y sus respectivas familias?
- ¿Qué hacer para sensibilizar a las familias?
- ¿Cómo reforzar los vínculos familia- niños/niñas - escuela?

De hecho, hemos orientado nuestros debates como una reflexión sobre la práctica: buscando un conocimiento, un pensamiento de presente, no condicionado por la inmediatez y las inquietudes del día a día de la escuela; con la pretensión de ir más allá de las teorías y de las discusiones académicas sobre los modelos escolares (comprensivos, inclusivos, etc.).

Así es como nos hemos acabado preguntando por dónde pasa hoy nuestro compromiso como profesionales de la educación que trabajamos con alumnos y familias gitanas. Las preguntas, al final, hacían referencia a los prerrequisitos de la lucha contra el absentismo; a los tipos de medidas contra el fracaso escolar; a los factores explicativos del fenómeno; a las políticas

educativas a promover y, sobretodo, a las inquietudes y líneas de trabajo prioritarias para todos los que trabajamos como *enseñantes y educadores con gitanos*.

Como es de imaginar tuvimos que delimitar i acotar la temática. Las preguntas eran punzantes y el tiempo de nuestras reuniones limitado.

La finalidad de este Documento no es la recogida de datos cuantitativos sobre el tema que nos ocupa, sino sintetizar y ordenar la reflexión y el debate interno realizado en el último trimestre, con la intención de compartirlo, posteriormente, con otros profesionales y técnicos interesados en la temática.

Alguien puede llegar a pensar que nuestro documento tiene un cierto sesgo por ocuparse excesivamente de la cuestión del absentismo y del papel de las familias gitanas. Hemos querido hacer una mirada pausada y abordar la temática con estas inquietudes de fondo. No es un sesgo, sino una focalización pretendida: nos inquieta mucho el presente y el futuro de los niños y niñas gitanas que pasan por nuestras aulas, pero que se ausentan o acaban por hacerlo prematuramente.

Partimos de nuestra experiencia. Somos conscientes que nuestras preocupaciones reflejan situaciones vividas en poblaciones, barrios y zonas determinadas, en algunos casos ubicados en periferias urbanas con una problemática social y económica aguda. No pretendemos generalizar lo que nosotros vivimos y, mucho menos, confundir la parte con el todo. Lo que sigue a continuación, refleja, solamente, aunque deseamos que fielmente, lo que nosotros vivimos allá donde estamos. Tan sólo es nuestra mirada, una visión de las cosas. Hemos querido reflexionar i queremos compartir con otros compañeros lo que hemos pensado: no podemos ni queremos callar más.





II. APORTACIONES PARA EL DEBATE

1) UN ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN

• Situación general

En los últimos 50 años el nivel educativo de la población adulta ha mejorado muy notablemente. Ha sido uno de los mayores avances y cambios positivos en comparación con la media de los países de la OCDE¹.

• Situación escolar específica de los niños y niñas gitanas.

Se ha indicado, con motivo, la necesidad de una **pauta específica** de análisis para diagnosticar bien la situación, el éxito y el riesgo de fracaso de los niños y niñas gitanas en la escuela.

En el caso del conjunto de Cataluña, no disponemos de datos oficiales sobre la escolarización de los alumnos gitanos. Los

¹ "Desde 1999, la formación de la población adulta española ha mejorado 17 puntos porcentuales. De la población adulta española, un 30% posee titulación superior, frente a un 27% de UE y un 30% de OCDE. Sin embargo, sólo el 22% posee estudios secundarios no obligatorios, frente al 48% de UE y el 44% de OCDE". (Indicadores de la OCDE 2011. Madrid, 2011, pp. 10-12).

datos publicados son una aproximación fiable, pero de carácter local (Barcelona y Badalona) del 2001 y 2002, respectivamente, o un análisis general poco profundizado (2006). Los datos recogidos en estudios sobre la situación de la escolarización de los niños, niñas y jóvenes gitanos y los niveles de instrucción de esta población en Cataluña contrastan mucho entre sí y no permiten, hoy por hoy, hacer un análisis comparativo bien fundamentado.

Según **nuestra percepción**, se ha vivido, en las últimas décadas, una mejora sensible en los aspectos cuantitativos de escolarización. El problema consiste en el hecho de que la gran mayoría no supera la ESO y que se produce un incremento del absentismo muy significativo y un abandono prematuro en el Ciclo Superior de Primaria.

El abandono y el éxito escolar están feminizados. Los índices de éxito de las mujeres son mayores que los de los hombres: las chicas que siguen en el sistema educativo consiguen, proporcionalmente, mejores niveles de estudios que los chicos; la mayoría de las niñas son las encargadas de cuidar a los pequeños y, por este motivo, empiezan a dejar de asistir a las clases, pero, pese a este hecho, hay más niñas que niños antes de acabar la primaria o la secundaria. El inicio de los problemas del absentismo se detecta ya en tercero de Primaria.

La desafección de un incierto número de familias y niños gitanos hacia la institución escolar sigue siendo un factor que incide en el absentismo y el abandono escolar: para ellos la escuela no es un referente. Sigue presente una dinámica que relaciona



la baja afección con el bajo rendimiento y la baja asistencia. El problema es de todos: de las familias, de los niños y niñas, de los docentes y del conjunto de las administraciones. Pensamos que se debe potenciar la vinculación y complicidad entre las familias y la institución escolar.

Hace años que echamos en falta una mejor efectividad de las medidas diseñadas para encarar el tema con energía. Falta coherencia y continuidad. Sabemos que no es fácil, pero hoy cuesta ver que el conjunto de los agentes implicados estén comprometidos a fondo con el tema. Así mismo, las dificultades del momento requieren una acción coordinada que sume voluntades y recursos de la escuela, de las administraciones y del entorno social, con el fin de poner las bases de una mejora de la situación en el futuro.

En nuestros debates hemos constatado que el problema no es exclusivamente de los gitanos. Es una cuestión que afecta al conjunto de la población y que se agrava muy significativamente, en el caso de la población escolar gitana. Si casi un 30% de la población sale del sistema sin el Graduado de Educación Secundaria Obligatoria, en el caso de los gitanos, a la espera de los resultados de un estudio de 2012, estimamos que la cifra es mucho más elevada. Este hecho aumenta el riesgo de fracaso escolar y hace muy vulnerables a los jóvenes gitanos ante el mercado de trabajo, en el que, para cualquier ocupación se solicita el Graduado en ESO. Si bien el establecimiento de la obligatoriedad de la escolarización hasta la edad mínima de inserción al mundo laboral está llamada a posibilitar el crecimiento personal y el logro de las metas profesionales,

observamos cómo las dificultades de integración en el este ámbito escolar suelen reproducirse posteriormente en los procesos de formación laboral. En las diferentes tipologías de formación post-obligatoria vuelve a constatarse que, a menudo, las dificultades se centran, incluso, en los hábitos más básicos de trabajo. Esta realidad dificulta, además, una posible posterior integración social y laboral.

En nuestra opinión, la crisis económica y la situación del mercado laboral quizás obligará, también a los gitanos, a revalorizar de hecho, más allá de las valoraciones genéricas positivas de la educación y la instrucción escolar, volver a estudiar por la vía de la educación de adultos o de la formación ocupacional, que creemos están llamadas, en un futuro próximo, a tener un papel importante para esta población.

Sin pretender analizar ahora el fenómeno, hemos visto cómo, en los últimos años se producía, entre muchas de las familias gitanas una cierta relajación y como se veía decaer la tensión y el esfuerzo mantenido en el campo de la educación.

Si observamos el nivel de instrucción del conjunto de la población gitana y los datos referidos a los diferentes niveles y etapas del sistema educativo, el panorama, por comparación al del conjunto de la población catalana, es poco alentador.

Constatamos, a **partir de nuestra propia experiencia**, realidades como las siguientes:

- En nuestros barrios, los hijos de una segunda generación de gitanos, que hicieron grandes progresos en el campo de la escolarización hará unos diez años, están



abandonando prematuramente la escuela a un ritmo y una intensidad preocupante.

Tenemos la percepción, des de los barrios, los centros y las aulas donde se desarrolla nuestro trabajo, que la mejora en el relativo "bienestar" de las familias no ha ayudado lo que era de esperar a los procesos de escolarización de sus propios hijos. Así nos lo han reconocido, también, algunos gitanos de respeto preocupados como nadie por el fenómeno que comentan. Cuando las cosas les iban mejor o no les resultaban tan difíciles, muchas familias se "relajaron" en la exigencia de trabajo y disciplina a los niños y niñas. En nuestro entorno no son pocos los padres y madres que se han "acomodado" a la presión de un entorno social, de un "ambiente" ya existente en algunos barrios, que vuelve a cuestionar la utilidad de realizar la escolarización obligatoria. La escuela, por otra parte, ya no es el "ascensor social" que era hace pocos años: el hecho de tener estudios no es una garantía, para nadie, de acceso, por ejemplo, al mundo laboral, pero sigue siendo una condición necesaria para una inserción normalizada al mercado de trabajo.

- Sigue vigente y coge fuerza un viejo y tradicional sistema identitario formulado en negativo y por contraposición al mayoritario. La escuela forma parte de un mundo, visto por gran número de gitanos, como diferente y alieno. Quizás habíamos pensado que las cosas empezaban a cambiar significativamente.

Es frecuente ver como algunas familias se aferran a viejas costumbres, que vinculan explícitamente el abandono prematuro de la escolarización a cuestiones identitarias. Estas posiciones se ven reforzadas si los alumnos y las familias gitanas perciben algún tipo de rechazo en la escuela cuando, después de ausentarse de la misma, se reincorporan a las aulas.

Hemos reflexionado sobre cómo el rechazo de las mayorías provoca actitudes de autodefensa, como las citadas, en las minorías. Dejados a un lado, los gitanos volvemos a la segregación escolar: un ciclo negativo que vemos avanzar de nuevo y con una fuerza que no tenía hace décadas. De hecho, vale la pena constatar que la escuela no es una prioridad para muchas familias y tampoco lo es para muchas familias gitanas.

En su caso, esto no quiere decir que la comunidad gitana no se haga responsable de sus obligaciones. La familia es quien realmente educa a los hijos en todos los aspectos y la aportación de la escuela es subsidiaria: aporta aquellos elementos necesarios para vivir y convivir en la sociedad en la que todos estamos inmersos. Las familias gitanas no delegan la educación de los hijos en la escuela, que puede contribuir, aunque no exclusivamente, a hacer de los hijos unos buenos ciudadanos, pero a la que no corresponde hacer de ellos unos buenos gitanos. Ni lo puede hacer ni lo pretende hacer la escuela, ni lo aceptarían ellos.

- Nos duele y nos deja perplejos el hecho que el asociacionismo gitano y el clima que envuelve el mundo evangélico (el "Culto")² contribuyan a reforzar los valores más resistentes al cambio; cooperen a frenar avances en el campo de la educación o no tenga una incidencia más positiva en el tema que nos ocupa. El problema lo encontramos, también, en la manera como desde estas instancias se acostumbra a valorar la escuela y en los criterios y preocupaciones que acaban configurando su función social. Entendemos que compete a las administraciones públicas la implicación del movimiento en la temática que nos ocupa, más allá de las dinámicas puntuales y clientelistas. El movimiento evangélico gitano podría ser un canal fundamental para la sensibilización educativa con las familias y conseguir los efectos multiplicadores, y es necesario trabajarlo con sus responsables.

En algunos de nuestros entornos el desconcierto de las familias hacia la institución escolar y muchos maestros ha crecido y se transmite de padres a hijos. Difícilmente

² "La pervivencia de valores premodernos que niegan los derechos de las mujeres a la igualdad o los derechos de los niños a la educación, [...] forman parte del bloqueo que ha estado frenando el cambio social en la comunidad gitana. [...] Los valores premodernos presentan una mayor resistencia cuando la dinámica comunitaria es más cerrada, tanto por la falta de relaciones con personas no gitanas como por la pertenencia a determinados grupos y asociaciones específicamente gitanos. El factor religioso es aquí especialmente significativo dándose los dos extremos entre los católicos (más proclives al cambio) y los evangelistas (más aferrados a los valores premodernos)". Diagnóstico social de la comunidad gitana en España. Un análisis contrastado de la Encuesta del CIS a Hogares de Población Gitana 2007. Miguel Laparra (Coordinación). Universidad Pública de Navarra. 2009.

los chicos valoraran positivamente aquello que sus padres no reconocen como un bien para sus hijos. Así mismo, hay aproximaciones que avanzan e invitan aún, a mirar al futuro con confianza.

Paradójicamente también se ha de reconocer el esfuerzo de muchos maestros y profesores, que han ayudado a sus alumnos a superar los niveles educativos de sus padres.

- Nos cuestionamos acerca de las estrategias, recursos y medidas implementadas en las escuelas para la atención a la diversidad; por la manera cómo se selecciona el personal que atiende estas necesidades; por las garantías de continuidad que se ofrecen a los proyectos que tienen éxito; por la formación y escasa orientación laboral que se realiza en los centros; y por la manera y las instancias con las que se debería de poder abordar cuestiones con claridad, rigor y más resultados prácticos.

- También la política de becas ha ocupado nuestra reflexión y merecería un detallado análisis: cómo se gestionan las ayudas para libros y materiales, comedores, etc.; ¿qué pensar sobre sistemas de "becas para la excelencia": estarán los estudiantes gitanos en condiciones de aprovecharlas?
- La experiencia nos indica que, en ocasiones, las administraciones o los Servicios Territoriales del Departament de d'Ensenyament contribuyen a cerrar la escuela sobre ella misma, dificultando una relación próxima con el entorno social y los agentes educativos que intervienen des del ámbito educativo no estrictamente escolar. Se hacen eco de indicaciones que habitualmente ponen la norma por delante de las personas: hace falta cumplir lo establecido, sin más discernimientos, aunque perjudique a los alumnos escolarizados, cuando éstos deberían de ser el primer y principal objetivo de la educación.



En este punto, se olvida el principio evangélico que "el sábado se ha hecho para el hombre y no el hombre para el sábado".

- Algunas de las alternativas que se nos ofrecen o bien se presentan con suposiciones i hechos que no se ajustan del todo a la realidad o, cuando son realidades de éxito, no llegan a ser generalizables: las excepciones no son la solución adecuada al problema que nos concierne.
- En algunas escuelas con un elevado número de alumnado gitano los niveles de absentismo son muy elevados. Ciertamente son muchos los factores que inciden en este fenómeno.

Algunos de los esfuerzos realizados en los últimos años están sometidos a las limitaciones y constreñimientos que imponen la pérdida de recursos disponibles, hasta la fecha, des de el entorno. Cerrar la escuela en ella misma y en la acción de los maestros, no hace sino reforzar una imagen alejada de una escuela poco inquieta por la mejora cualitativa de su relación con las familias y su entorno social más próximo.

Dada la obligatoriedad de la educación hasta los 16 años, haría falta que las administraciones garantizaran una normativa, protocolos y herramientas comunes y concretas a desplegar por parte de los centros educativos con problemáticas de absentismo importante. De la misma manera, es necesario garantizar des del conjunto de los servicios públicos, des de los entes más cercanos hasta los más alejados del ciudadano (educación, bienestar, justicia, etc.) el cumplimiento de los deberes y de los derechos de los niños y niñas y sus respectivas familias, del conjunto del profesorado y de los profesionales implicados en los procesos formativos.

- La organización de los institutos dificulta y mucho, la relación personal profesorado – alumno: pocas horas de convivencia con el tutor o tutora, cambios de profesorado, de grupos clase, de horarios.

El sistema educativo tiene, a más a más, una rigidez que haría falta replantear: dificulta el tratamiento adecuado de situaciones concretas que demandan medidas específicas, como sería la reincorporación de alumnos con graves deficiencias en las competencias básicas en el grupo que les corresponde según su edad. No somos defensores de un modelo de agrupación del alumnado en función del nivel de conocimientos, pero tampoco se pueden ignorar situaciones concretas y puntuales que requieren medidas ad hoc.

La ESO resulta demasiado larga para este tipo de población y no sólo para ellos. El paso del instituto a los 12 años ha sido perjudicial para la escolarización de los niños y niñas gitanas, especialmente, para ellas. Muy a menudo acaban los estudios en el segundo curso de esta etapa educativa y, por el efecto de contagio y como consecuencia de las bajas expectativas familiares, muy pronto, sus hermanos también dejan la escuela.

El abandono prematuro de los estudios de Secundaria por parte de los hermanos grandes tiene una incidencia muy directa en el absentismo de los hermanos pequeños en la Primaria.

La etapa de la ESO merecería un más detallado análisis; es complicada para la mayoría de la población tal y como ya se ha explicado (diferente a como se proyecta en origen) y para adolescentes en situaciones desfavorables o en situaciones de riesgo aumenta (aún más si cabe) su dificultad. Las nuevas propuestas ministeriales de volver a reformar la estructura de la Secundaria no ayudan a volver a pensar en la complejidad y las dificultades que estamos señalando.

Además, hay que tener en cuenta que hay familias que tienen un nivel de instrucción bajo que no les permite seguir los estudios de sus hijos o no dan la importancia a la realización de tareas escolares en casa o al hecho que los chicos y chicas tengan hábitos que faciliten los estudios, el orden y la disciplina personal. Por suerte hay de todo y el éxito no viene determinado exclusivamente por el nivel de instrucción de los padres: hay familias en estas situaciones que tienen y mantienen el interés en los estudios de sus hijos e hijas y los facilitan. Pero constatamos también, la existencia de que situaciones como las descritas se reproducen con excesiva frecuencia y que su importancia y significación hay que tenerlas presentes.

Toda la comunidad educativa (familias y alumnos, docentes y profesionales de los servicios educativos) han de conocer, divulgar y utilizar los diferentes servicios públicos disponibles para mejorar los procesos de escolarización de los alumnos. Los EAP, LIC, promotores/as, servicios sociales y otros profesionales pueden llegar a ser de una gran ayuda a la tarea educadora de los maestros, profesores o profesoras, no tanto por segregar al alumnado en función de sus dificultades, etnia, comportamiento o situación familiar, sino para mejorar la adaptación a las aulas y a las escuelas.

El seguimiento de la acción tutorial se podría mejorar modificando la organización interna de los centros educativos: tutorías compartidas o tutorías orientadoras, donde todo el profesorado hace de tutor, a cada persona le corresponden unos doce niños o niñas, lo que facilita mucho el seguimiento personal, la relación con las familias, así como la orientación.

- Una experiencia de trabajo coordinado entre diferentes territorios y niveles profesionales es, por ejemplo, el que se ha llevado a cabo los últimos años para reducir el absentismo en los municipios de l'Hospitalet de Llobregat (barrios de Bellvitge i Gornal), El Prat de Llobregat (barrios de Sant Cosme i Sant Damià), Sant Adrià de Besòs i Badalona (barrio de Sant Roc). Los profesionales de los servicios educativos y las administraciones locales han impulsado la creación del Grupo de Trabajo Interprofesional e Interzonal de Apoyo a la

Escolarización, que cuenta con la colaboración de las entidades privadas que colaboran.

Este grupo de trabajo establece cuatro niveles de absentismo:

- Esporádico: 10% – 25%
- Continuado: 25% – 50%
- Prolongado: 50% – 75%
- Cronificado: 75% - 100%

El absentismo, con origen y motivos multifactoriales (aspectos organizativos familiares, económicos, culturales pero también por dinámicas generadas desde los centros educativos y posteriores decisiones personales de los propios alumnos) ha de poder ser abordado desde un trabajo en red que permita:

- Una recogida sistemática de los datos de absentismo
 - Un análisis compartido de los motivos que provocan el absentismo
 - Un plan de trabajo educativo orientado al alumno y la familia con profesionales referentes que puedan modificar y mejorar las dinámicas negativas generadas.
 - Un plan que incida en el acogimiento del alumnado gitano por parte de los centros escolares y en las prácticas metodológicas que se implementan.
- Hay que concienciar a los alumnos y a sus familias de la importancia que tienen las continuadas y repetidas faltas de asistencia esporádicas (un hecho que a menudo valoran como "normal" debido a sus necesidades habituales), porque llegan a cronificarse y este absentismo suele provocar el abandono total de la escolarización (en algunos casos en edades muy tempranas) y, por tanto, la falta de interés y de capacitación en aspectos tan básicos como la lectoescritura y los conceptos matemáticos más elementales.

La recogida sistemática y fiable de los datos de asistencia y rendimiento escolar se hace de maneras muy desiguales en los centros. En algunos no se ve la necesidad de hacerla, en otros no se utiliza a fondo esta información para actuar contra el absentismo. Por fortuna en otros la recogida de datos es el punto de partida de unas intervenciones eficaces con las familias. Los centros con una presencia significativa de alumnado gitano deben hacer un seguimiento de la asistencia y el rendimiento escolar que permita analizar, posteriormente, qué ocurre en realidad con esta población en la escuela. Ya hace más de una década que algunos de estos centros están haciendo un riguroso, continuado y ejemplar seguimiento gracias al cual, en algunos barrios, ha mejorado la asistencia y el rendimiento escolar en el primer ciclo de Primaria. Estas experiencias marcan el camino que se debe seguir en los ciclos siguientes. Sería muy interesante mantener estos esfuerzos e incentivar su generalización.

- Como hemos dicho anteriormente, hay familias gitanas que no perciben como suya la escuela de sus hijos e hijas. A pesar de la variedad no faltan escuelas donde los maestros ponen muy poco interés en mejorar la relación con las familias: estas escuelas se convierten en un espacio cerrado, con poca o nula relación con su entorno inmediato. También hay casos que el lenguaje utilizado en las comunicaciones ordinarias con las familias no lo entienden sus destinatarios. Se hace necesario un cambio de modelo en las relaciones docentes-alumnado-familias, que dé valor a la función educadora de la escuela con convicción, respeto mutuo, empatía y actitud acogedora.
- Es cierto que hay experiencias de éxito escolar entre niños y jóvenes gitanos. Es el resultado del interés y esfuerzo de estos alumnos por aprender y, en parte también, del acompañamiento de profesionales y algunas instituciones que proporcionan apoyo a los estudiantes con ganas de estudiar y progresar con mayor o menor apoyo de sus familias. Entre los gitanos también hay un alumnado desfavorecido y resiliente, en unos porcentajes desconocidos hoy día, que recibe ayuda externa. En su conjunto son experiencias muy significativas pero minoritarias.

No tenemos datos reales que nos permitan afinar más el análisis, pero tenemos la convicción que entre los niños y jóvenes gitanos y gitanas la realidad del fracaso escolar es mucho más elevada del 12/15% o del 28'4% de la media catalana y española respectivamente.

2) HACIA UNA ACTUACIÓN ESTRATÉGICA

Un objetivo: *No renunciar a superar las dificultades actuales y el elevadísimo fracaso escolar existente.*

Y **una reivindicación**, ya histórica, para la mejora de la situación del pueblo gitano, mediante *una estrategia con dos vertientes:*

- Unas *políticas públicas* formuladas con claridad y ejecutadas con determinación que, en el marco del Plan Integral³ aplicado y controlado con rigor, comporten medidas concretas y la inversión económica que las haga posibles.

Hace falta el trabajo de diferentes sectores sociales que implique a las administraciones en unas políticas no solamente de escolarización sino de cambios socioeconómicos dirigidos a la inclusión de todas las personas y, por tanto, de todas las familias gitanas. Pensamos que son prioritarias las políticas siguientes:

³ El Plan Integral tendría que de revisar su intervención y tener en cuenta el nuevo *Marco Europeo para la Inclusión* de los Gitanos, así como *la Estrategia Estatal para la Inclusión de los Gitanos* en 2020, y elaborar *l'Estratègia Autònoma de Catalunya*, y, a la par, instar a los ayuntamientos a incluir el tema en sus Planes Locales de Inclusión Social o en otras actuaciones y marcos definidos.

- a) Una continúa intervención y presión de las Administraciones;
- b) Una política de vivienda permanente y que alcance a esta población;
- c) Facilitar la *mejora* de las condiciones de vida de toda la población gitana;
- d) Mantener unas *políticas educativas* claras, coherentes y continuadas en el tiempo:
 - Entender y explicar la naturaleza especial del rechazo de los gitanos a la escuela;
 - Dar la formación adecuada y específica al profesorado que está trabajando hoy día con gitanos en las aulas;
 - Establecer medidas y mecanismos que eviten la guetización de algunos centros;
 - Hacer de la lucha contra el absentismo, contra el abandono escolar prematuro y contra el fracaso escolar de los niños y jóvenes gitanos de ambos sexos *una prioridad del Departament d'Ensenyament*, en el marco del programa "L'Horitzó 2020" de la unión Europea, con las medidas idóneas y los recursos suficientes, como los previstos en el "Proyecto Promoción Escolar del Pueblo Gitano en Catalunya" (enero 2012), a medio y largo plazo;
 - Mantener, contra la opinión de algunos impacientes, el esfuerzo para *consolidar los éxitos, hoy aún minoritarios*, y a pesar de su coste económico. Se trata de un éxito poco conocido, poco rentable políticamente, pero de una eficacia indudable en la perspectiva de construir un país cohesionado socialmente. En este sentido, es preciso reconocer el acierto de mantener los promotores escolares y la importancia de trabajar a fondo esta figura, proporcionando a los promotores y promotoras una formación específica en profundidad; y también es preciso avanzar en la orientación educativa familiar, con campañas específicas de sensibilización para las familias y sus hijos e hijas;
 - Cambiar el modelo de selección de docentes y de distribución de plazas en zonas "sensibles" o que necesitan una gran atención a la diversidad;
 - Necesidad de incorporar, sin cuestionar las tareas que corresponden a los maestros, distintos perfiles profesionales en los equipos docentes que puedan establecer puentes entre la escuela, las familias y los niños y niñas;
 - Promover campañas dirigidas a las familias a fin de impulsar su implicación en los estudios de sus hijos e hijas y la participación en la comunidad escolar.

- *Un renovado compromiso de los profesionales de la educación que trabajan con gitanos: ¿Qué podemos y qué hemos de hacer, quién, con quién, cómo?*

La relación con las familias es la asignatura pendiente. A menudo se ha establecido una relación "asistencial" y se ha atribuido la poca relación con la escuela a causas culturales. Pensamos, no obstante, que el planteamiento es otro: la necesidad de un mayor y mejor contacto con las familias, desde la cercanía y la empatía. Una buena **relación con las familias** permitiría que



vieran el hecho escolar con simpatía y vivieran una experiencia positiva que haría cambiar la percepción que el pueblo gitano, con mucha razón, tiene de la escuela. A menudo la relación se limita a hablar de los supuestos conflictos que los niños y niñas provocan en los centros escolares.

Trabajar conjuntamente las instituciones escolares y representantes de la sociedad gitana. Con esta colaboración se podría luchar con mayor eficacia contra dos situaciones que marcan la escolaridad de muchos gitanos: el fracaso escolar y el absentismo.

Presionar a las administraciones para que **cambien los criterios de admisión de alumnos** y se evite, de esta forma, la formación de guetos escolares.

Revisar con detenimiento los libros de texto y los materiales didácticos. Aún quedan algunos que mantienen los estereotipos y los prejuicios contra el pueblo gitano, a pesar de –o quizá por ello– los seiscientos años de convivencia. Debemos también



estar alerta con las actitudes del colectivo de enseñantes: las actitudes racistas se extienden con facilidad.

Promover unas **normas de convivencia** –algunos las llaman de disciplina- que tengan en cuenta la diversidad cultural y la sensibilidad infantil y adolescente del alumnado presente en las aulas. Pocas normas, claras y una aplicación flexible, atendiendo a cada persona. No se debe aplicar mecánicamente la letra del reglamento interno, se debe tener en cuenta su espíritu.

Asimismo hay condicionantes de tipo social, condiciones particulares de vivienda y situaciones sociolaborales que llegan a ser obstáculos muy importantes. En este sentido debe establecerse una **coordinación** y una **colaboración** de forma eficaz entre todas las instituciones y servicios de la Administración Pública y con las entidades privadas que desean colaborar con el pueblo gitano. Hacer realidad, e ir más allá, de lo que decía la Orden de creación de las escuelas de Acción Especial en 1981: una colaboración estrecha entre los distintos departamentos de la Generalitat y los Ayuntamientos.

El planteamiento que hemos intentado con esta aportación implica que los centros, los enseñantes, los educadores y los profesionales implicados e implicadas expongan con claridad los retos reales y concretos que exige la realidad actual, que tengan el coraje de ser autoexigentes y que realicen con decisión lo que, en su contexto, sea posible hacer.

La tarea es inmensa. Requiere mucho esfuerzo por parte de los maestros y maestras, cercanía con las familias y una buena relación con el entorno del centro escolar. Es más, implica desgaste y exige un trabajo que englobe a los distintos agentes. El camino del reconocimiento y del respeto mutuo es largo y difícil, y vamos a contracorriente.

Barcelona, mayo del 2012

ALGUNOS INFORMES Y DOCUMENTOS QUE HEMOS TENIDO EN CUENTA:

- Comunicación de la Comisión Europea. Un marco europeo de estrategias nacionales de inclusión de los gitanos hasta 2020. Bruselas, 5.4.2011 COM (2011) 173 final.
- Estrategia Nacional para la Inclusión de la Población Gitana en España. 2020. Noviembre, 2011
- Maribel Garcia (2003) Abandonament escolar, desescolarització i desafecció. Fundació Bofill
- Panorama de la educación. Indicadores OCDE 2011. Madrid: Ministerio de Educación, 2011.(Disponible a la web del Ministerio de Educación).
- F. Ferrer (2011) PISA 2009: avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya. Barcelona, Fundació Bofill.
- M. Fernández Enguita et alii (2010) Fracàs i abandonament escolar a Espanya. Barcelona: Fundació "La Caixa" (Estudis socials, n.29) pàg. 176-177.
- J.Calero (coord.) (2011) Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya. Barcelona. Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya, pp.5-53.
- Dictamen Consejo Social y Económico Europeo (2010) Educación e Inclusión Social. Bruselas. CESE.
- A. Marzo (2008) "Comunidad gitana y educación". Panorama. Diálogos. N.55-56 (vol.2), pp.11.24.
- Diputació de Barcelona (2000) Els gitanos de Barcelona. Una aproximació sociològica. Barcelona.
- Diputació de Barcelona (2002) Els gitanos de Badalona. Una aproximació sociològica. Barcelona.
- Generalitat de Catalunya (2006) Estudi sobre la població gitana de Catalunya. Barcelona.

Artículo

Tesis, trabajos y artículos encontrados

Tesis, trabajos y artículos encontrados

1. **"ORIGEN, GÉNERO Y GENERACIÓN. Jóvenes gitanas en las aulas: entre personas y culturas. Aproximación etnográfica a discursos y prácticas educativas en el área de influencia de Barcelona"**. Tesis doctoral presentada por la Dra. EVA BRETONES PEREGRINA, dirigida por la Dra. Josefa Soto Morata y el Dr. Pedro Jurado de los Santos, y leída el 29 de enero de 2009 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB. 2008, 327 PÁGINAS.
2. **"HABLANDO DE LOS GITANOS"**. Representaciones sociales en el discurso y la interacción escolar. Tesis Doctoral de SONSOLES SANCHEZ-MUROS LOZANO, dirigida por J.F. Gamella. 2008, 447 PÁGINAS.
3. **"POR EL CAMINO DE LA PARTICIPACIÓN: UNA APROXIMACIÓN CONTRASTADA A LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL Y POLÍTICA DE LOS GITANOS Y LAS GITANAS"**. Tesis doctoral de CARMEN MÉNDEZ LÓPEZ, dirigida por Teresa San Román Espinosa. universidad Autónoma de Barcelona. 2005, 532 PÁGINAS.
4. **"LA EDUCACIÓN DE LA INFANCIA GITANA EN LA CIUDAD DE VALENCIA. DEL BARRIO A LA ESCUELA"**. Tesis doctoral presentada por BEGOÑA GARCÍA PASTOR, dirigida por Ana Giménez Adelantado. Universidad Jaume I de Castellón. 2005, 581 PÁGINAS.
5. **"CLARO HIJO, VAYA A LA ESCUELA Y SI SE ABURRE LO SACAMOS"**. Tesis doctoral de BÁLINT ÁBEL BEREMÉNYI, dirigida por Silvia Carrasco Pons. UAB. 2007, 570 PÁGINAS.
6. **"RELACIONES Y EXPERIENCIAS DE LOS GITANOS Y LOS ROM CON LA ESCUELA. UNA APROXIMACIÓN COMPARATIVA"**. BÁLINT ÁBEL BEREMÉNY, GRUPO DE INVESTIGACIÓN EMIGRA3, UAB. 2007, 25 páginas.
7. **"FACTORES PSICOSOCIALES EN LA ADAPTACIÓN Y EL DESEMPEÑO ESCOLAR EN UNA MUESTRA GITANA"**. Tesis de Licenciatura de EVA HERNÁNDEZ GRANDA, Directores: Dr. Anastasio Ovejero Bernal y Dr. Fco. Javier Rodríguez Díaz. Universidad de Oviedo. 2002, 231 PÁGINAS.
8. **"DESARROLLO DE CAPACIDADES EN ALUMNOS GITANOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA"**. Tesis doctoral de MARÍA ARANZAZU MITJAVILA CASANOVAS, dirigida por Martiniano Román Pérez. Universidad Complutense de Madrid, 2005, 580 PÁGINAS.
9. **"FAMILIA, ETNICIDAD, TRABAJO Y EDUCACIÓN. ESTUDIO ETNOGRÁFICO SOBRE LOS MODOS DE VIDA DE UNA COMUNIDAD GITANA DEL NORTE DE PORTUGAL"**. Tesis doctoral de MARIA JOSÉ MANSO CASA NOVA, dirigida por Silvia Carrasco y F.J. Jarcia Castaño. Universidad de Granada, 2008, 592 PÁGINAS.
10. **"LA EXPRESIÓN ESCRITA DE ALUMNOS DE ETNIA GITANA, ESCOLARIZADOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA"**. Tesis doctoral de ANTONIO GARCÍA GUZMÁN dirigida por Francisco Salvador y Rosario Arroyo. 2007, 505 PÁGINAS.

11. "LOS PROCESOS COGNITIVOS Y META-COGNITIVOS EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA DEL ALUMNADO DE ETNIA GITANA CON DESVENTAJA SOCIOEDUCATIVA". ANTONIO GARCÍA GUZMÁN. Artículo en la Revista de educación, 348 (año 2009).22 PÁGINAS.
12. "LA EDUCACIÓN CON NIÑOS GITANOS. UNA PROPUESTA PARA SU INCLUSIÓN EN LA ESCUELA". ANTONIO GARCÍA GUZMÁN. Artículo en la Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, volumen 3, nº 1 (año 2005).12 PÁGINAS.
13. "LA SITUACIÓN ESCOLAR DEL ALUMNADO DE MINORÍAS ÉTNICAS: EL MODELO EXPLICATIVO ECOLÓGICO-CULTURAL DE JOHN OGBU". JOSÉ EUGENIO ABAJO Y SILVIA CARRASCO. Revista ricerca, nº 11, año 2011, 22 PÁGINAS.
14. "BRUDILA CALLÍ: LAS MUJERES GITANAS CONTRA LA EXCLUSIÓN. SUPERACIÓN DEL ABSENTISMO Y FRACASO ESCOLAR DE LAS NIÑAS Y ADOLESCENTES GITANAS". VARIAS AUTORAS. CREA. 2003, 9 PÁGINAS.
15. "PUEBLO GITANO, GÉNERO Y EDUCACIÓN: INVESTIGAR PARA EXCLUIR O INVESTIGAR PARA TRANSFORMAR". FERNANDO MACÍAS y GISELA REDONDO. UNIVERSIDAD DE BARCELONA. 23 PAGINAS. International Journal of Sociology of Education, 1(1), 71-92. 2012.
16. "EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA PARA LA MEJORA DE UN AULA DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA DESDE UN ENFOQUE INCLUSIVO". SONIA CRISTINA IGUACEL Y LEONOR BUENDÍA EISMAN. Revista Bordón, 2010. Universidad de Granada, 9 páginas.
17. ¿QUÉ ENTIENDEN LAS Y LOS GITANOS POR EDUCACIÓN? BEGOÑA GARCÍA PASTOR. UNIVERSIDAD JAUME I DE CASTELLÓN, Revista Cadernos de Educaçao, Brasil, 2011, 21 PÁGINA.
18. "LA MINA, GITANOS Y ESCUELA : QUE EL BARRIO ESTUDIE". JOSÉ ALAVEDRA CONTRERAS. Trabajo Final de Carrera/Grado . Universitat Oberta de Catalunya. 2012, 69 PÁGINAS.
19. "EDUCAR PARA LA ESCUELA O EDUCAR ¿ PARA QUÉ VIDA? TERESA SAN ROMÁN. REVISTA PENSAMIENTO Y CULTARA GITANOS. 2010, 4 PÁGINAS.
20. "ROMPIENDO ESTEREOTIPOS: CULTURA GITANA Y ESCUELA DIVERSA". NUEVE PROFESORAS DEL INSTITUTO BENALÚA. REVISTA DIGITAL DEL CEP DE GUADIX. 2011, 15 PÁGINAS.
21. "LA DESIGUALDAD EN EL PROCESO DE ESCOLARIZACIÓN DE LA INFANCIA GITANA EN ESPAÑA". MÁRCIA ONDINA VIEIRA FERREIRA. Revista de Educación, núm. 319 (1999), pp. 239-252. 14 páginas
22. SEGREGACIÓN ESCOLAR DEL ALUMNADO GITANO EN ESPAÑA. FEDERACIÓN MUJERES GITANAS KAMIRA. 33 páginas.
23. DIAGNÓSTICO SOCIAL DE LA COMUNIDAD GITANA EN ESPAÑA. UN ANÁLISIS CONTRASTADO DE LA ENCUESTA DEL CIS A HOGARES DE POBLACIÓN GITANA 2007. Miguel Laparra y profesores de la Universidad Pública de Navarra. Encargo del Ministerio SPSeI. 42 páginas el capítulo sobre La inserción educativa de la comunidad gitana: ¿realidad o espejismo?



La mirada limpia no es la mirada de la inteligencia, pero sí es eminentemente inteligente.



Tiene que ver más con el don de mirar viendo al otro sin prejuicios.

Frases

Frases para la reflexión

FRASES PARA LA REFLEXIÓN

“ No quiero mi casa amurallada por todos lados, ni mis ventanas cerradas. Yo quiero que las culturas de todo el mundo soplen sobre mi hogar tan libremente como sea posible pero me niego a ser barrido por ninguna de ellas”.

Mahatma Gandhi.

“ A una escuela sin exclusiones acuden personas con diferencias cognitivas, afectivas, sociales, de género, étnicas, culturales,...Por tanto, su proyecto educativo se ha de elaborar pensando en ellas y no en un alumnado ficticio”.

M.L. Melero.

“ La falta de curiosidad o inapetencia por las culturas ajenas es un índice de decadencia y pasividad, porque la cultura afectada por ese síndrome se convierte en mero objeto de contemplación.”

Juan Goytisolo.

“ La escuela como institución tiene ante sí la necesidad de articular en su estructura y en su funcionamiento el derecho a la igualdad y el derecho al respeto de la singularidad”.

J. Gimeno Sacristán

“ No se trata en absoluto de abandonar lo que podemos ofrecer en cuanto a los conocimientos que impartimos, se trata de saberse vulnerable, es decir, como siempre, de buscar puntos de acuerdo que abran el saber, que permitan la consideración a otros saberes y el respeto a otros maestros [...]”.

Teresa San Román.

“ La educación es el instrumento, probablemente menos violento, si cabe, de que se vale la cultura dominante para imponerse, para propagar su particular visión del mundo, para desarrollar su particular jerarquía de valores. La colisión con otras culturas minoritarias, y más si son marginales o excluidas como lo es la cultura gitana, se hace inevitable.”

Antonio Carmona

“ Además de a pensar, la escuela enseña a convivir. Es la gran mezcladora social. En ella conviven niños y niñas, listos y torpes, blancos y negros, creyentes y agnósticos... Y están allí juntos con unos profesionales preocupados por enseñar la importancia que tiene la dignidad humana...”

Miguel Ángel Santos Guerra.

“Somos seres condicionados pero no determinados”.

Freinet.

“Toda práctica educativa implica, por parte del educador, una posición teórica. Esta posición, a su vez, implica una interpretación del hombre y del mundo, a veces más y a veces menos explícita.”

Freire.

“La neutralidad no es posible en el acto educativo. Mi punto de vista –yo diría mi opción- es, el de los excluidos, el de los condenados de la tierra”.

Freinet.

“Los alumnos tienen derecho a la educación pero que, sobre todo, tienen derecho a tener éxito en la educación.”

Miguel Ángel Santos Guerra.



ALGUNAS CONTRADICCIONES QUE SE DAN EN LA ESCUELA:

- Dejar en el patio un caracol para entrar en clase y estudiar en el libro uno dibujado.
- Guardar silencio para empezar la clase de lengua.
- Repetir lo que dice el profesor de forma literal, aunque la pretensión sea que haya alumnos creativos.
- Conseguir buenos demócratas en una institución jerarquizada.
- Enseñar a participar sin que puedan decidir en asuntos sustanciales.
- Pretender coeducar en una institución tradicionalmente androcéntrica.
- Educar en libertad en un lugar al que hay que acudir obligatoriamente.
- Dejar fuera la vida real para conseguir que la entiendan y la expliquen desde una situación artificial.
- Pretender educar a las personas en la solidaridad mientras se plantean de forma competitiva las actividades.
- Organizar trabajos en grupo, pero hacer una evaluación rabiosamente individualizada.
- Decir que cada uno tiene su ritmo, su estilo y su capacidad para aprender pero organizar de forma homogénea la clase.
- Querer que sean creativos y, sin embargo, hacer exámenes en los que tienen que repetir literalmente.
- Dar valor a la diversidad infinita de los alumnos y establecer un currículum único para todos.

Miguel Ángel Santos Guerra

¿Cómo es posible educar
hoy, con métodos y
actitudes de ayer a
las y los ciudadanos
del mañana?

Francesc Carbonell



No se trata de ser el primero,

sino de llegar con todos

y a tiempo. León Felipe.





COLECTIVOS DE LA ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS

ASTURIAS

Colectivo de Enseñantes con Gitanos

Tfno.: 666 619 807

e-mail: colectivoasturias@yahoo.es

ARAGÓN

Colectivo de Enseñantes con Gitanos

Tfno.: Secretaría AECG 660 79 73 12

CASTILLA-LA MANCHA

Colectivo de Enseñantes con Gitanos

TOLEDO

Tfno.: Secretaría AECG 660 79 73 12

e-mail: gira@pangea.org

CASTILLA-LEÓN

Asociación AMAL-AMALI

Colectivo de Enseñantes con Gitanos en Castilla-León

C/ Arado, 8, 2-A

47014 VALLADOLID

CATALUÑA

Asociació MACAMA PRUCHA

Colectivo de Enseñantes con Gitanos en Cataluña

Tfno.: Secretaría AECG 660 79 73 12

GALICIA

Asociación CSIKLOS-Aprendemos

Colectivo de Enseñantes con Gitanos en Galicia

c/ Jenaro de la Fuente nº.-54- 5º-A

36205 VIGO (PONTEVEDRA)

Tfno.: 606 81 51 11

e-mail: enenantesgitanosgalicia@yahoo.es

MADRID

Colectivo de Enseñantes con Gitanos

C/ Cleopatra, 23

28018 MADRID

Tfno. y Fax: 91 778 74 32

e-mail: asociacionbarro@asociaciones.org

MURCIA

Colectivo de Enseñantes con Gitanos en Murcia

Tfno.: Secretaría AECG 660 79 73 12

SEVILLA

Asociación CANDELA

Colectivo de Enseñantes con Gitanos en Andalucía

CEIP Andalucía

c/ Luis Ortiz Muñoz, s/n

41013 SEVILLA

e-mail: 41008571.averroes@juntadeandalucia.es

VALENCIA

Asociación Alhora-Khetanes

Colectivo de Enseñantes con Gitanos en Valencia

Apartado de Correos Nº.- 23

46540 EL PUIG (VALENCIA)

ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS

SEDE SOCIAL

C/. Cleopatra, 23 bajo

28018 MADRID

SECRETARÍA DE LA AECG

Vía Aurelia, 60 -3º -2ª

08206 - Sabadell (Barcelona)

e-mail: aecgit@pangea.org

Tfnos: 660 79 73 12 / 93 717 32 79



ASOCIACIÓN DE
ENSEÑANTES
CON GITANOS

SUBVENCIONADO POR

