

Nº 33

REVISTA

ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS

**Asusta ver cómo crecen las ciudades
del lado del suburbio sobre todo,
del lado dolorido, Este del Edén.
Norte inútil.**

José Heredia Maya



LA PROGRESIVA CLASIFICACIÓN Y GUETIZACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS



ASOCIACIÓN DE
ENSEÑANTES
CON GITANOS



Sumario

- 5 EDITORIAL**
- 9 NO ERA ESTO. LA ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS, CONTRA LA PROGRESIVA CLASIFICACIÓN Y GUETIZACIÓN DE LOS CENTROS**
- 13 LOS CENTROS EDUCATIVOS GUETO EN ESPAÑA. ESTUDIO DE LA ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS**
M^a Carmen Santos Asensi
- 35 LA SEGREGACIÓN ESCOLAR: ASIGNATURA PENDIENTE DE NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO**
Xavier Bonal
- 41 EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL Y EL PROBLEMA DE LA SEGREGACIÓN ESCOLAR**
Fernando Andrés Rubia
- 53 ¿CIUDADANÍA O CLIENTELISMO? LA LIBERTAD DE (S)ELECCIÓN DE CENTRO Y LA SEGREGACIÓN ESCOLAR**
Xavier Lluch
- 65 LA SEGREGACIÓN QUE NO CESA**
Mariano Fernández Enguita
- 75 LA SEGREGACIÓN ESCOLAR, UN MAL EVITABLE**
Xavier Besalú
- 79 TODAVÍA GUETOS**
Joan M. Girona
- 83 SEGREGACIÓN URBANÍSTICA Y ESTIGMATIZACIÓN SOCIO-ESPACIAL: LA MINA, MÁS ALLÁ DEL GUETO Y DEL ESTIGMA**
Giuseppe Aricó
- 95 LA MINA. POEMA**
Jesús Salinas
- 97 DERRUMBANDO MUROS DESDE EL GUETO**
Eduardo Barrera Romero, Ángela Molina Bernáldez y Federico Pablos Cerqueira
- 111 CRÓNICA PERIODÍSTICA DE UN "COLEGIO SOLO DE GITANOS"**
Colectivo de Enseñantes con Gitanos de Castilla León
- 121 RESOLUCIÓN / CONCENTRACIÓN DE ALUMNADO DE ETNIA GITANA**
Procurador del Común de Castilla y León
- 127 UNA APROXIMACIÓN A LA HISTORIA DE LA ESCOLARIZACIÓN DE LAS GITANAS Y GITANOS ESPAÑOLES**
Jesús Salinas
- 162 FINAL DE LABERINTO. POEMA**
Salvador Espriu

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. M^a Carmen Santos Asensi
2. Xavier Bonal Sarró
3. Mariano Fernández Enguita
4. Giuseppe Aricó.
5. Eduardo Barrera Romero, Ángela Molina Bernáldez y Federico Pablos Cerqueira.
6. Xavier Lluch Balaguer
7. Fernando Andrés Rubia
8. Jesús Salinas Catalá
9. Colectivo Enseñantes con Gitanos de Castilla León
10. Xavier Besalú Costa
11. Joan M. Girona Alaiza

FOTOGRAFÍAS:

Jesús Salinas (Todas excepto)
Ricardo Compairé (páginas 133 y 139)
Eduardo Barrera y Federico Pablos (páginas 97,98 y 99)
Anónimas (páginas 11, 80, 84, 90, 91, 134, 135, 136, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150 y 151)

ILUSTRACIONES:

El Roto (páginas 47, 55, 59, 62, 66, 69, 87, 88 y 90)
Forges (página 19)
Dan Perjovschi (página 39)
Jean-Pierre Calu (página 83)
El Perich (página 76)
Paco Giménez (páginas 72 y 73)
Iñiqui Cerrajería (página 29)
Helios Gómez (página 10)
Pablo (página 86)

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

Contra la progresiva clasificación
y guetización de los centros educativos

Editorial

Asociación Enseñantes con Gitanos

Un pueblo educado tiene las mejores opciones de vida y es muy difícil que lo engañen los corruptos y los mentirosos.

José Mujica

La escuela, y hablamos de la escuela pública, aumenta las desigualdades. No las mantiene o las reproduce, sino que las aumenta.

Alain Touraine

Asusta ver cómo crecen las ciudades del lado del suburbio sobre todo, del lado dolorido, Este del Edén. Norte inútil.

José Heredia Maya

Reunimos de nuevo el esfuerzo de compañeras y compañeros que aportan su experiencia y sus conocimientos sobre un tema doloroso. Doloroso en cuanto que ha venido a naturalizar una injusticia social que rompe, ya desde el principio del sistema educativo, la igualdad de oportunidades. Queremos hoy plantear desde estas páginas la **progresiva clasificación y guetización de los centros educativos** y su recurrente generalización en tantos barrios suburbanos donde se ubican demasiadas alumnas y alumnos gitanos.

Hace tres años que en nuestros seminarios venimos planteándonos este tema y elaboramos un documento de posicionamiento que titulamos: **No era esto. La Asociación de Enseñantes con Gitanos, contra la progresiva clasificación y guetización de los centros educativos**. A partir de aquí vimos necesario el realizar un **estudio sobre los centros educativos gueto en España** que diera consistencia cualitativa y cuantitativa a nuestros posicionamientos. El estudio llevado a cabo en 42 centros educativos, en representación de 10 Comunidades Autónomas, ha sido realizado a través de encuestas por los Colectivos de la asociación; M^a Carmen Santos ha realizado el vaciado de las

encuestas organizando sus informaciones ayudadas por ilustrativos gráficos y conclusiones que alientan un debate y unas propuestas de denuncias: **"ante la inacción, la pasividad, en primer lugar de la administración, pero también del resto del tejido social: asociaciones de barrio, partidos políticos, sindicatos, medios de comunicación"**.

Para complementar estos trabajos, que incluimos en esta revista monográfica, hemos querido contar con otras miradas a esta realidad.

Desde nuestras filas Xavier Lluch plantea: ¿Ciudadanía o clientelismo? La libertad de (s)elección de centro y la segregación escolar.

También desde dentro será la reflexión sobre un Centro Educativo gueto, en este caso realizada por las compañeras y compañeros del CEIP Andalucía de Sevilla Capital.

Otra mirada que nos parecía importante era desde la segregación urbanística. Las políticas de realojo llevadas a cabo hace

dos o tres décadas para recuperar espacios que se habían revalorizado y, a la vez, desmontar zonas chabolistas-barraquistas, dieron como resultado un fenómeno socio-espacial en el que se pretendía inculcar la cultura de la propiedad ofreciendo viviendas mal construidas y peor equipadas a bajos precios, en los llamados polígonos de absorción, donde coincidieron muchas familias gitanas con la emigración del campo, viniendo a trabajar a las fábricas en las grandes ciudades. Los sociólogos llamarían a estas políticas **urbanismo del desprecio**. Esta segregación urbanística daría paso a la guetización de sus centros escolares. De ello nos hablará en su artículo Giuseppe Aricó.

La mirada más amplia será desde la segregación escolar. Contamos con artículos de Mariano Fernández Enguita, Xavier Bonal, Xavier Besalú, Joan M. Girona, Fernando Andrés Rubia, la resolución del Procurador del Común de Castilla León sobre la concentración de alumnado de etnia gitana y una crónica periodística de un "colegio solo de gitanos". Finalmente hay un extenso trabajo: **Una aproximación a la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles**, de Jesús Salinas, que hace un recorrido por las políticas "educativas" con nuestros conciudadanos gitanos a lo largo de cinco siglos.

Esperamos ayudar a visibilizar esta cuestión, a mostrar el creciente tamaño de la punta de este iceberg que esconde la gran desigualdad a la que están sometidas muchas alumnas y alumnos gitanos en nuestro sistema educativo.

No bastará con dotar de más recursos a los centros gueto, ni un profesorado estable, ni una mayor participación de las familias. Todo ello no resolverá la imposible socialización de este alumnado con el resto de su generación de iguales, ni la construcción de una escuela inclusiva e intercultural, tampoco ayudará a su continuidad en la educación secundaria ni su paso a la universidad. Igualmente debemos plantearnos si la persistencia de los colegios gueto ayudan a consolidar la permanencia y perpetuidad de estos barrios suburbanos donde la primera segregación se dio con su creación.

Buenas lecturas y mejores prácticas.



ASOCIACIÓN DE
ENSEÑANTES
CON GITANOS



Documento

No era esto.

La Asociación de Enseñantes con Gitanos,
contra la progresiva clasificación y
guetización de los centros educativos.

No era esto. La Asociación de Enseñantes con Gitanos, contra la progresiva clasificación y guetización de los centros educativos.

Asociación de Enseñantes con Gitanos

Han pasado ya algunas décadas desde que este país afrontara uno de los grandes retos que debe orientar cualquier sistema educativo: la constitución de una red de centros que procure la atención igualitaria de sus ciudadanos/as, la socialización en la diversidad, la educación para la cohesión social.

Cuando en los comienzos de la década de los 80 del siglo pasado el impulso de la renovación pedagógica, las reformas curriculares, la revitalización en la formación del profesorado y tantos otros frentes educativos adquirieron una energía estimulante y esperanzadora, también se abrió paso de manera generalizada, por vez primera, la atención a la diversidad. Fue entonces cuando se afrontó, entre otros, el proceso de escolarización generalizada de la comunidad gitana y se comenzó el proceso de progresiva desaparición de los centros específicos.

No dudamos en aquel momento en lo prioritario: establecer una red centros igualitaria, acabar con los guetos escolares y trabajar en todos los centros desde una perspectiva de educación en la diversidad y para la compensación/superación de la desigualdad. Cierto que con muchos matices, correcciones y contradicciones pero, inexorablemente, las políticas de "educación compensatoria" y de "atención a la diversidad"/educación intercultural fueron consolidándose como un instrumento indiscutible en esa dirección.

Desde nuestra *Asociación* hemos vivido este proceso en primera línea, con la privilegiada perspectiva que nos ha ofrecido nuestro trabajo en los centros, en los barrios, y nuestra especial vinculación con la comunidad gitana.

Han pasado más de treinta años y hoy, bien entrado el siglo XXI, no podemos (no debemos) asistir impasibles a **un proceso que**, contrariamente a lo perseguido durante tanto tiempo, **consolida y legitima la clasificación y guetización de los centros escolares.**

Nuestro análisis de la realidad educativa que vivimos diariamente, así como de las políticas educativas que se plantean, nos permite constatar que este proceso se da por una doble vía:

- a) Los hechos: un proceso creciente, *de facto*, de diversificación, clasificación y, en el peor de los casos, guetización de centros escolares.
- b) Las ideas: un persistente discurso justificador de la diferenciación y especialización de centros que, al mismo tiempo, promueve y legitima el proceso anterior.

Los hechos

Nuestro trabajo en las diferentes Comunidades Autónomas constata una realidad repetida: centros que se *guetizan*, movimientos de matrícula que consolidan procesos de segregación

escolar, porcentajes de alumnado que no se corresponden con la diversidad sociocultural de su barrio o zona de influencia, conformación de una imagen de centros de "bajo estatus" y huida de matrícula... Y aunque en ocasiones la segregación escolar pueda entenderse asociada a la segregación residencial, este factor no explica la situación de muchos otros centros en los que se produce este mismo fenómeno.

Disponemos ya de estudios que constatan estas circunstancias de manera repetida en diferentes contextos y comunidades. Sin duda, será necesario abundar en trabajos cualitativos que nos permitan reconocer los factores recurrentes y las variables repetidas más allá de las que reconocemos en nuestros análisis de casos. Y, por otro lado, también necesitamos estudios cuantitativos que constaten la dimensión del fenómeno y permitan dibujar un mapa de su alcance.

Pero ya hoy, debemos denunciar que este proceso se produce y se agrava. Y que esta situación no hace sino fomentar la segregación de poblaciones escolares (y, en particular, de la gitana), provocar la desigualdad de oportunidades, alentar de nuevo la generación de imágenes prejuiciadas y estereotipadas, dificultar la cohesión social y la convivencia. En suma, atentar contra la equidad y la justicia social.



Las ideas

Los hechos son producto de dinámicas sociales complejas. Y en estas dinámicas interviene, cómo no, la fuerza de las ideas. Decíamos en un documento anterior, a propósito del análisis de la LOMCE, que no hay educación neutral, ni leyes educativas neutrales. Pues bien, las políticas educativas conservadoras que vienen desarrollándose estos últimos años han apostado, sin neutralidad, por promover y legitimar los procesos que hemos descrito y que ya muestran una realidad *de facto*.

En el marco de las reformas conservadoras de este gobierno, la LOMCE supone un instrumento más al servicio de una ideología meritocrática y clasista que legitima los procesos de selección del alumnado, su segregación y, en suma, la naturalización de su desigualdad. Porque, más allá de la LOMCE, la cobertura ideológica a todo este proceso es el discurso sobre la estratificación social y su consecuente correspondencia en la clasificación y/o segregación de centros educativos. Una propuesta para que la encontramos diversas y complementarias medidas: la clasificación y especialización de centros, los rankings, la vinculación recursos-resultados, la competencia, las reválidas y estándares de competencias, la educación segregada (o "diferenciada", por denunciar el eufemismo), los centros "de excelencia", la *gerencialización* de la función directiva, etc.

Todas juntas, conforman la maquinaria necesaria para promover segregación, tanto en relación al alumnado como, complementariamente, a las redes escolares pública y privada. Se legitima un proceso que acaba generando una ideología de banalización de la diversidad y de naturalización de la desigualdad. Para este propósito es muy útil (y, con frecuencia, encuentra simpatía en buena parte de la opinión pública) la idea de la "medida del talento" como factor objetivo de diferenciación y de ahí la necesidad de especialización de centros, de diferentes respuestas para adaptarse a las tipologías de alumnado, la necesidad de las medidas estándar de resultados, etc. Todo este conjunto de respuestas establecen un engranaje coherente a los principios de selección y segregación del alumnado, a la naturalización de sus diferencias en razón de sus "talentos/capacidades", a la legitimación de su selección. 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 que en este proceso, no hay duda de que quienes más pierden son los más débiles.

Es triste constatar cómo hemos llegado hasta aquí. El transcurso de las décadas añade perspectiva y claridad al análisis: no podemos permitir que el camino recorrido dibuje un itinerario circular que nos devuelva a realidades de hace más de treinta años. No podemos consentir que políticas del siglo XXI contribuyan de nuevo a la falta de equidad, a la injusticia y la desigualdad de oportunidades, a la segregación y la marginación. No debemos asistir a este proceso sin denunciar a sus agentes, sin agitar el debate, sin actualizar nuestro compromiso.

No era esto lo que proyectamos entonces ni es esto lo que se merecen hoy nuestros niños y niñas, nuestra ciudadanía, nuestra sociedad.



Estudio

Los centros educativos
gueto en España

Los centros educativos gueto en España

Estudio de la Asociación de Enseñantes con Gitanos

M^a Carmen Santos Asensi

Miembro de la Asociación de Enseñantes con Gitanos. Orientadora de Secundaria y Profesora Asociada de la Universidad de Salamanca, Dpto. de Didáctica, Organización y Métodos

El pluralismo democrático tendrá que trascender las fronteras, todavía superficiales, de la ideología política, para extenderse a todos los planos de la convivencia social y de la cultura. Es más fácil aceptar la igualdad de oportunidades entre la izquierda y la derecha que admitir la igualdad para gitanos y payos.

Teresa San Román

Sinopsis

Estudio sobre la escolarización del alumnado gitano en España en centros gueto. La investigación se realiza a través de los colectivos de la Asociación de Enseñantes con Gitanos y tiene como objetivo comprobar la existencia de ese tipo de centros en diez comunidades autónomas, analizar algunas de sus características y recoger la percepción que sus profesores tienen de ellos. Se utiliza información cuantitativa y cualitativa.

1.- INTRODUCCIÓN. ¿POR QUÉ SE INICIA ESTE ESTUDIO?

En los documentos del Seminario de Sevilla de la Asociación de Enseñantes con Gitanos (AECG) de mayo de 2013 se recogía la preocupación de muchos de sus miembros por la situación de progresiva *guetización* (utilizaremos los inhabituales términos *guetizar* y *guetización*, como palabras derivadas de *gueto*), en los últimos quince años, de los centros en que imparten clases.

El estudio que presentamos se empieza a gestar en mayo de 2013 y se concluye en junio de 2016. Durante este tiempo muchos profesionales de la educación, al enfrentarse a esa situación de segregación, han ido buscando respuestas pedagógicas. Ejemplo de ello son las buenas prácticas de las "comunidades de aprendizaje" y de algunos proyectos concretos para centros segregados, con metodologías adecuadas y aplicadas por profesionales competentes y, en muchos casos, apoyadas por la administración educativa. Si ese es un elemento positivo del trabajo de los miembros de nuestra asociación, se han

echado en falta, en cambio, también en estos años, más voces de protesta que cuestionasen la educación en centros segregados de grupos importantes de alumnado gitano. Quizá hemos sido demasiado lentos al reaccionar ante ese proceso y la valoración positiva de las "comunidades de aprendizaje" dejó en un segundo término la denuncia de la situación a que hemos llegado. Hay, por tanto, un componente de autocrítica en la puesta en marcha de este trabajo.

Todo ello nos llevó a deliberar, en el Seminario de Barcelona de 2014 de la AECG, sobre el "sendero circular" que nos había conducido desde los centros y aulas puente de los años 60-70 a volver a escolarizar a los gitanos en centros separados, que ahora ya no son, como se pretendía entonces, puentes que cruzan orillas, sino servicios aislados y sin conexión con la vida real de los barrios donde están ubicados (Santos, 2015). La progresiva *guetización* de muchos centros en las ciudades importantes —da lo mismo de qué comunidad autónoma estemos hablando— nada tiene que ver con las propuestas que se dicen "inclusivas" de la nueva LOMCE (2015), un concepto que ya se recogía en la ley educativa anterior (LOE, 2006), y hace dudar además de que se estén cumpliendo, en estos casos, principios constitucionales básicos.

La Asociación estableció así un posicionamiento formal sobre este proceso con el documento: "No era esto. La Asociación de Enseñantes con Gitanos, contra la progresiva clasificación y guetización de los centros educativos", que se debatió en las 34 Jornadas de Enseñantes con Gitanos, de Sevilla, y fue aprobado y dado a conocer por la coordinadora de la AECG en octubre de 2014 (AECG, 2014).

Pretendíamos, de esa forma, contribuir a hacer visible un problema que ha pasado a convertirse en casi invisible, englobado y diluido en el también complejo y acuciante de la integración de los estudiantes emigrantes, con el que comparte dificultades, pero con el que tiene también diferencias nada desdeñables.

Las escuelas y aulas puente del siglo pasado, que escolarizaban al alumnado exclusivamente gitano, desaparecieron definitivamente al filo de los 90. El desarrollo de programas de educación compensatoria a partir de 1985, la implantación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (Ley Orgánica 1/1990) y las progresivos esfuerzos por atender la diversidad prescindían de la existencia de centros segregados. Con el establecimiento de la Ley Orgánica de Educación (Ley Orgánica 2/2006), desapareció incluso la visibilidad legal de los chicos y chicas gitanas en los centros, que pasó a quedar englobada en la expresión "minorías étnicas", dejando de haber, aparentemente, un control específico de la evolución de la situación escolar de este colectivo (Salinas 2009).

En el Seminario de Barcelona de 2014 de la AECG se propuso la realización, desde la propia Asociación y con nuestros recursos, de un estudio que nos permitiera tener datos objetivos, pero sobre todo con el que pudiéramos acceder a la percepción del profesorado sobre los centros en que eran educados. A lo largo

del año 2015 se elaboró la encuesta que debía servir de base para la investigación. En el Seminario de Toledo de ese año se analizaron las dificultades para la realización de un estudio de calidad y la encuesta fue revisada por parte de los diferentes colectivos y grupos de la asociación, así como por nueve profesores universitarios. La propuesta de trabajo comprometía a los participantes a establecer contacto directo con los profesores y con otras personas vinculadas al proceso educativo en los centros con un número importante de alumnado gitano.

A partir del cuarto trimestre del 2015 y durante el primer semestre de 2016 se puso en marcha ese proceso. En el Seminario de Barcelona de 2016 se presentó un avance del estudio, y en las 36 Jornadas de Enseñantes con Gitanos (septiembre de 2016) se presentó una ponencia con el resumen del estudio.

2.- IDEAS GENERALES SOBRE EL SENTIDO DEL ESTUDIO. MÉTODO

Comencemos con algunos conceptos previos.

¿A qué llamamos *centro guetizado* o segregado?

En un centro se puede decir que existe segregación escolar cuando el porcentaje de alumnado gitano es significativamente más alto que el porcentaje de los niños y niñas de etnia gitana que vive en la zona correspondiente (Santiago y Maya, 2012). Teresa San Román (1991, 2009) 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.

(Teresa San Román 2009, p. 54).

Otros estudios de interés relacionados sobre este tema

No hay muchos estudios sobre este fenómeno de *guetización*, tan grave, por lo cotidiano, en todo el país. A pesar de que las administraciones educativas dicen tener todos los datos de escolarización del alumnado gitano —lo cual no deja de suscitar ciertas dudas—, se trata de una información que no siempre comparten ni permiten que sea investigada y analizada. J. E. Abajo (2014), en la revisión que realiza sobre "el estado de la cuestión en el estudio de la situación escolar del alumnado



gitano”, verifica la escasez de investigaciones, la falta de datos sobre población gitana y el poco interés que hay, tanto en la administración pública como en la universidad, por este tema; también señala la escasa divulgación de los estudios realizados.

Entre las investigaciones que hemos considerado de referencia y con más utilidad por tener acceso a los datos del alumnado gitano en centros escolares, señalamos las de Carmen Santiago y Ostalinda Maya sobre “Segregación escolar del alumnado gitano en España” (Santiago, 2012), y el estudio de 2013 del Secretariado Gitano sobre la escolarización del alumnado gitano en Secundaria (Fundación Secretariado Gitano, 2013).

Dificultades para la realización de las encuestas

Muchos de las personas de la asociación que han realizado las encuestas se han referido a las dificultades y “miedos” de los centros al aportar los datos que se les pedían, a pesar de que en la mayoría de los casos había una relación personal con la asociación o con quienes hacían las encuestas. Miedo a que si se conocen las cifras, si se hacen públicos, se pueda *guetizar* más el centro; pero también miedo a la reacción de las autoridades educativas por difundir esta información. En algunos casos, algunos directores de centros o profesores han indicado expresamente que tienen prohibido difundir estos datos fuera del centro, realizar entrevistas con la prensa, etc.

Tipo de estudio

El estudio que se ha realizado por parte de la AECG es un estudio sencillo, que pretende obtener información, nuevos datos que apoyen o completen los encontrados en otras investigaciones, más allá de las opiniones personales sobre la segregación de centros. Es un análisis en el que hemos dado un peso importante a la información cualitativa, a las aportaciones que realizan los propios informantes sobre las razones por las que se está produciendo o se ha producido esa evolución, que a la vez se contrasta con datos objetivos y cuantificables. Se encuadra así en la tendencia a tener en cuenta en una investigación social

tanto los datos cuantitativos como las aportaciones cualitativas sobre ellos de los sujetos (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010). Los estudios mixtos se basan en una triangulación que, en nuestro caso, es de información fluida y de datos concretos: información que aportan las preguntas abiertas del cuestionario y datos que nos aportan las preguntas más cuantificables, con información objetivable.

La información cualitativa nos permite así profundizar en los números, tener más riqueza para interpretarlos y además es muy adecuada para profundizar en entornos particulares y entender mejor algunos procesos. Como instrumento cuantitativo se ha utilizado un cuestionario con respuestas cerradas y como instrumento cualitativo se han realizado entrevistas con un guión establecido en una serie de preguntas abiertas. Por las reservas y “miedos” ya mencionados, no se han realizado grabaciones de vídeo, aunque en algunos casos sí de audio. Las respuestas muchas veces han sido escritas directamente por las propias personas entrevistadas.

Podríamos diferenciar, por tanto, las siguientes partes en los documentos de la investigación:

- a) Información cuantificable, que se corresponde con las secciones: Datos del Contexto (preguntas de la 1 a la 6 y 9), Datos del Centro (preguntas 7 y 8) y Datos del Alumnado (preguntas 12, 13 y 14).
- b) Información cualitativa, que corresponde a las preguntas abiertas (15, 16, 17, 19, 20 y 21) y tiene en cuenta los diferentes pasos que implica una investigación cualitativa (Sánchez, Delgado, Santos, 2012).
- c) Preguntas mixtas, que aportan tanto datos cuantificables como información cualitativa (10, 11 y 18)

Revisión de las encuestas

Para mejorar el diseño del cuestionario, se aplicó la técnica del “juicio de expertos” que aumentan la validez del instrumento (Sánchez, Delgado, y Santos, 2012). El cuestionario fue revisado por nueve profesores de distintos departamentos y universidades, realizando mejoras que fueron tenidas en cuenta en su aplicación. Estos profesores fueron:

- *Antonio Aguilera-Jiménez*. Profesor titular del Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla
- *Jesús María Aparicio Gervás*. Catedrático de la Facultad de Educación y Trabajo Social. Dpto. de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales. Universidad de Valladolid.
- *Xavier Besalú*. Dpto. de Pedagogía. Facultat d’Educació i Psicologia. Universitat de Girona
- *Xavier Bonal*. Profesor titular y director del Departamento de Sociología. Universitat Autònoma de Barcelona

- *Enrique Javier Díez Gutiérrez*. Profesor titular del Dpto. de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de León.
- *José F. Caselles Pérez*. Profesor titular del Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación. Universidad de Murcia.
- *Mariano Fernández Enguita*. Catedrático de Sociología. Facultad de Educación, Centro de Formación del Profesorado. Universidad Complutense de Madrid.
- *José Antonio García Fernández*. Profesor titular de la Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- *Jordi Garreta Bochaca*. Profesor titular del Dpto. de Geografía y Sociología. Universitat de Lleida.

3.- RESULTADOS. INFORMACIÓN SOBRE EL CONTEXTO SOCIAL Y EDUCATIVO DE LOS CENTROS ANALIZADOS.

Se expone a continuación la relación de centros analizados y las características de los mismos. Los centros están categorizados por códigos, para asegurar el anonimato de los datos, por respeto a la protección de los centros y de los informantes.

3.1 Datos de la muestra

En la selección de la muestra en la que nos hemos apoyado para la realización de la investigación no se ha procedido a darle un carácter estadísticamente representativo. El criterio ha consistido en tener acceso directo a centros y a profesores con los que previamente los miembros de la AECCG tuvieran algún tipo de relación. El acceso a los datos presentó dificultades, por ser información protegida e "invisible" y por no contar con la administración educativa para realizar el estudio. Se ha basado así en la credibilidad de los profesionales que iban a realizar las entrevistas y en la confianza en ellos. La AECCG tiene colectivos en 10 comunidades autónomas, lo cual nos ha facilitado el acceso a una muestra extensa y variada, con representación de todas ellas.

Los centros analizados son un total de 42 con la información aportada por 49 encuestas, con una representación de 10 comunidades autónomas. Se ha contactado con más centros educativos, con los que había algún tipo de relación, pero en muchos casos no se ha participado por los temores y miedos a los que ha hecho referencia en el punto anterior. Por lo tanto, el número de centros de la muestra se corresponden con los centros en los que de forma voluntaria ha habido profesionales que ha querido informar sobre la situación actual de su colegio/instituto. En algunos de estos centros han cumplimentado la



encuesta varios profesionales, por ello el número de encuestas es superior al de centros.

El 88% de los centros son públicos y el 12% son centros sostenidos con fondos públicos pero de gestión privada, en todos estos últimos casos de entidades religiosas católicas. La mayor parte de ellos están ubicados en capitales de provincia, aunque se incluyen algunos de ciudades grandes que no son capitales. Solo hay una ciudad pequeña (20.000 habitantes), situada en Castilla y León. No hay datos en nuestro estudio sobre centros gueto en zonas rurales o pequeñas localidades.

La mayor parte de los centros públicos imparten solo educación infantil y primaria (71%); casi todos los centros concertados imparten infantil, primaria y ESO (solo uno imparte exclusivamente enseñanzas de ESO). Por consiguiente, un 81% de los centros del análisis son de la etapa que va de infantil a primaria. Los centros que imparten solo educación secundaria son un 19%, siendo un 17% de gestión pública. En total, el 31% de los centros que se han estudiado tienen alumnado que cursa educación secundaria obligatoria (4 centros concertados escolarizan también a alumnado de secundaria). La información aportada por los centros concertados con población de infantil, primaria y secundaria no se ha sido segregada por etapas, por este motivo se ha seguido el criterio de incluir siempre a los centros concertados en el grupo de primaria si tienen alumnado de todas las etapas a efectos de la cuantificación de la información.

La investigación no ha tenido en cuenta la etapa posterior de educación secundaria no obligatoria, en que la escolarización del alumnado gitano es muy baja y el método de aproximación a los problemas que presenta debe, por tanto, ser diferente. Tampoco, por razones de sobra conocidas, se han incluido en la encuesta centros de financiación privada.

TIPO DE ENSEÑANZA	Nº CENTROS	TIPO DE CENTRO	
		CEIP-PÚBLICOS	CENTROS CONCERTADOS
EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA. CEIP PÚBLICOS Y CONCERTADOS	34	30 (71%)	4 (10%) <i>Se agregan los 4 centros que ofrecen Prim. y Sec. conjuntamente.</i>
EDUCACIÓN SECUNDARIA	8	7 (17%)	1 (2%) <i>No se agregan los 4 centros que ofrecen Prim. y Sec. conjuntamente.</i>
TOTAL DE CENTROS	42	37 (88%)	5 (12%)
TOTAL ENCUESTAS ANALIZADAS	49	44	5
COMUNIDADES AUTÓNOMAS PARTICIPANTES	10		

Tabla 1 . Centros estudiados

3.2 Distribución de los centros

Las encuestas se distribuyen de la siguiente manera en las diez comunidades autónomas en que se ha realizado:

COMUNIDAD AUTÓNOMA	Código	CENTROS PRIMARIA PÚBLICOS	CENTROS PRIM./SEC. CONCERT	INSTITUTOS	Encuestas	TOTAL CENTROS
ANDALUCÍA	1	7		2	9	9
ARAGÓN	2	4	1		7	5
ASTURIAS	3	1		2	4	3
CATALUÑA	4	5	1	1	10	7
CANTABRIA	7	1			1	1
GALICIA	9	2	1		3	3
CASTILLA Y LEÓN	5	7			7	7
CASTILLA LA MANCHA	8	2	1		3	3
EXTREMADURA	10		/1		1	1
MADRID	6	1		2	4	3
TOTAL	10 CCAA	30	5	7	49	42

Tabla 2. Distribución de los centros en las Comunidades Autónomas

3.3 Contexto social y educativo

En los resultados que se exponen a continuación se estudian los datos que corresponden a las preguntas de la encuesta que se pueden cuantificar, porque no implican una respuesta subjetiva (9, 12, 13, 14, 16, 17 y 18).

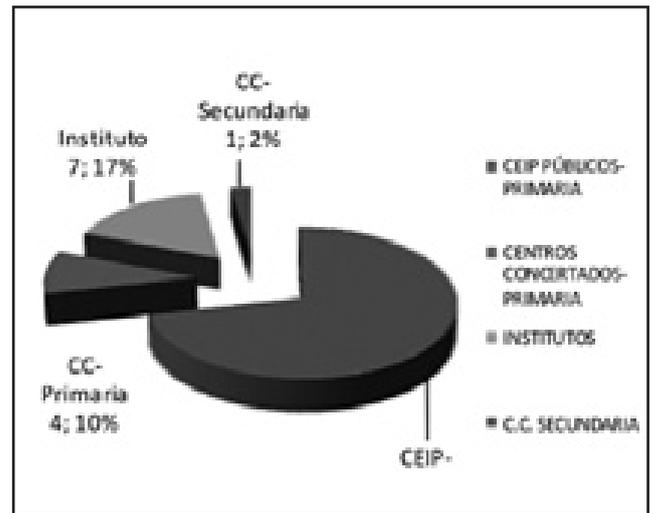


Gráfico 1. Tipo de centros analizados según la gestión pública o concertada

Pregunta nº 9: ¿Hay más centros educativos en la zona / barrio?

La mayoría de los centros analizados están situados en zonas/ barrios en los cuales hay otros centros de Primaria. Hay otros centros donde escolarizar al alumnado en 32 de los casos. En otros 9 se comenta que no hay otros colegios en el barrio (7 casos) o pueblo (2 casos). De los 7 Institutos analizados solo en 2 no hay otra oferta.

Estos datos tienen importancia, ya que sugieren que, en el caso de que estos centros se *gueticen*, no se deberá exclusivamente a que haya mucha población de un grupo determinado en un barrio, sino a que algunos centros escolarizan a más alumnado gitano que otros, lo cual se verá corroborado por otros aspectos de la encuesta.

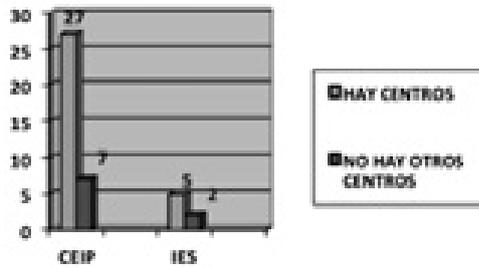


Gráfico 2. Pregunta 9. Existencia de otros centros en el barrio

3.4 El alumnado

Este aspecto se corresponde con las preguntas 12, 13 y 14 de la encuesta.

- **Total de centros de Primaria:** 34 centros (pero dos centros no nos han facilitado datos sobre estas preguntas)
- **Total de centros exclusivamente de Secundaria:** 8 (7 Institutos públicos y 1 centro concertado de Secundaria). Los centros concertados de Primaria, incluidos en el grupo anterior, también tienen alumnado de Secundaria.

Pregunta nº 12: Tamaño del centro. Total de alumnado en el centro.

Al analizar los datos de los centros de Primaria, teniendo en cuenta la variable "número de alumnos del centro", consideraremos dos tramos: centros de 200 o menos alumnos (una sola línea o grupo por curso desde infantil a 6º de Primaria) y centros de Primaria con más de 200 alumnos (más de una línea o grupo por curso). Los institutos con menos de 200 alumnos, si imparten enseñanza de Bachillerato o algún ciclo formativo o formación profesional base, también serán casi siempre centros con un grupo por nivel. Es una circunstancia cambiante y que puede ser solo parcialmente exacta, pero puede, a pesar de ello, tomarse como un criterio general.

Los resultados aparecen recogidos en las tablas siguientes. Los centros con más de menos de 200 alumnos son el 52% de la muestra; los centros con más de 200 alumnos son 43% y el 5% no han aportado datos, son 2 centros que no nos indican alguna de la información en las preguntas 12 y 14 sobre alumnado y por ello no se tienen en cuenta (códigos de centros 2.4 y 2.5). Por consiguiente en estas preguntas el número de centros de

primaria analizados es de 32, la muestra global de centros de primaria es 34. Todos los centros concertados del estudio tienen más de 200 alumnos.

Centros Primaria	Menos de 200 alumnos	Más de 200 alumnos
CEIP- Públicos	20 (60%)	8 (23,5%)
C.C.-Privados-Primaria		4 (11,7%)
Total muestra: 34 centros (2 centros no aportan datos)	20	12 (35%)

Tabla 3. Tamaño de los centros de Primaria.

Centros Secundaria	Menos de 200 alumnos	Más de 200 alumnos
Institutos	2 (25%)	5 (62,5)
C.C.-Secundaria		1 (12,5%)
Total muestra 8 centros	2 (25%).	6 (75%)

Tabla 4. Tamaño de los centros de Secundaria

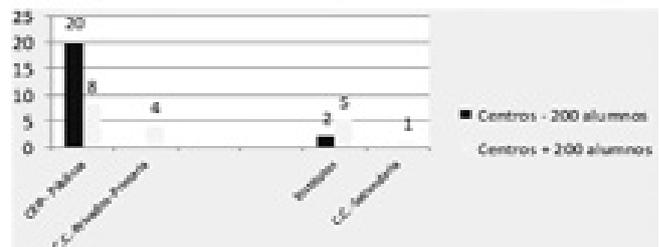


Gráfico 3. Distribución de los centros según el tamaño.

Pregunta nº 13: Número de alumnado gitano en el centro.

Las tablas y gráficos siguientes reflejan la escolarización de alumnado gitano en los centros, considerando una agrupación en cuatro intervalos, que refleja el porcentaje de alumnado gitano que está escolarizado en los centros educativos.

TOTAL centros con datos: 41 *		
* 1 centro de primaria no aporta información sobre el nº de alumnos en centro.		%
(-) 25 % de población gitana	18	43%
25 % - 50 %	2	5%
50% - 75 %	4	9,8%
+ 75 %	17	41%

Tabla 5 Porcentaje de alumnado gitano en los centros

% de población gitana en los centros

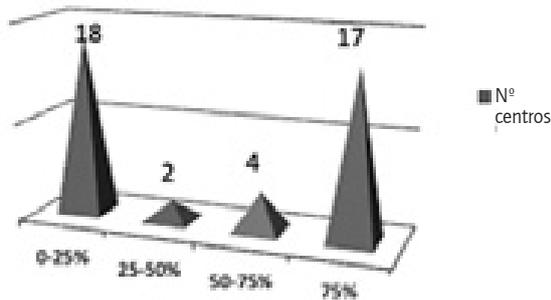


Gráfico 4. Distribución del alumnado gitano en centros

La mayoría de los centros investigados se distribuyen en los extremos de los intervalos: un 41% escolarizan a un porcentaje superior al 75% de alumnado gitano y un 43 % a un porcentaje inferior al 25 %.

En el intervalo de centros que escolarizan a más del 75% de alumnado gitano, destacamos que 10 de estos centros tienen más de un 90% de alumnado gitano (3 institutos y 7 CEIP); por tanto, prácticamente solo escolarizan a chicos y chicas gitanos. De los centros de Primaria hay que destacar que, además, 6 centros escolarizan a 60 o menos alumnos. Esto nos está indicando que en estos centros se está agrupando a alumnado de varios niveles (cursos) en la misma aula; pero a la vez hay que señalar que no se da la circunstancia de que sean escuelas rurales, una situación que justificaría ese tipo de agrupamiento. Son, por el contrario, colegios ubicados en ciudades grandes o capitales de provincia y, excepto en dos de ellos, no se da la circunstancia de que sea el único centro educativo en el barrio.

Todos los centros de Primaria de este grupo, excepto uno, están dentro del grupo de centros que escolarizan a menos de 200 alumnos (una sola línea). Los dos institutos tienen también menos de 260 alumnos, por lo que deben contar en principio con una sola línea educativa.

Datos generales de alumnado. Porcentaje de alumnado gitano en Primaria y en Secundaria

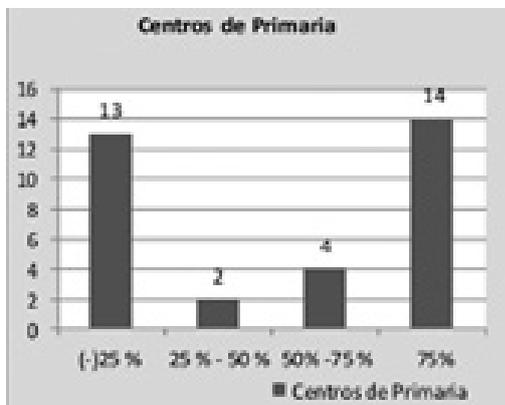


Gráfico 5. Distribución del alumnado gitano en los centros de Primaria y Concertados



Centros de Primaria Porcentaje de alumnado gitano en el centro	Nº centros Primaria: 33 (+ 1 sin datos)	%
(-)25 %	13	39%
25 % - 50 %	2	6%
50% -75 %	5	13%
+ 75 %	13	39%

Información sobre 33 centros primaria

Tabla 6. Porcentaje de alumnado gitano en los centros de Primaria y concertados

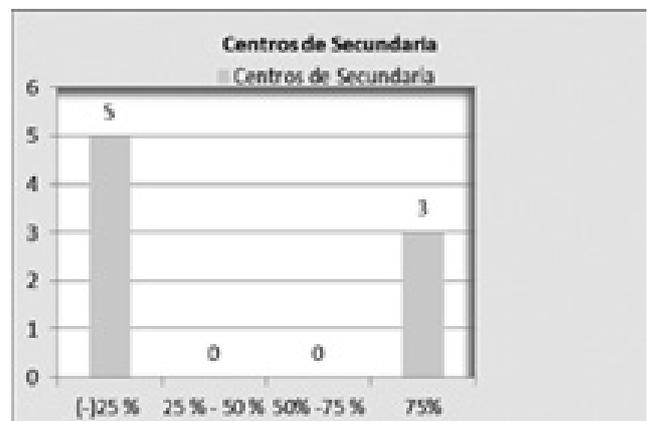


Gráfico 6. Distribución del alumnado gitano en los institutos.

Porcentaje de alumnado gitano en el centro	Nº centros Secundaria 7	%
(-)25 %	4 + 1 CC Secundaria	62,5%
25 % - 50 %	0	
50% -75 %	0	
+ 75 %	3	37,5%

Tabla 7. Porcentaje de alumnado gitano en los institutos y en un centro concertado de ESO

Los Institutos de la muestra (muy limitada en lo relativo a ese caso) se distribuyen también en los extremos de los intervalos: un 62,5% con un porcentaje superior al 75% de alumnado gitano y un 37,5% con un porcentaje inferior al 25%.

Centros de Primaria con 200 o menos alumnos	Nº de centros de Primaria con 200 o menos: 19	% sobre total de centros de Primaria
(-)25 % población gitana	5	23%
25 % - 50 %	0	0%
50%- 75 %	2	9%
+ 75 %	12	37,5%

Tabla 8. Porcentaje de alumnado en centros de Primaria de 200 o menos alumnos.

Centros de Primaria con más de 200 alumnos	Nº centros Primaria, + 200: 12	% sobre total de centros de Primaria
(-)25 % población gitana	7	22%
25 % - 50 %	2	6 %
50%- 75 %	2	6%
+ 75 %	1	4,5 %

Tabla 9. Porcentaje de alumnado en centros de Primaria y concertados de más de 200 alumnos

Tenemos que tener en cuenta que escolarizar 25 alumnos gitanos en un centro de 300 alumnos no es lo mismo que hacerlo en un centro de 100 alumnos. Aunque la visibilidad y la percepción subjetiva de su presencia sea alta en los dos casos, no tiene las mismas implicaciones en la vida de los centros y puede no tener la misma influencia en su progresiva *quetización*.

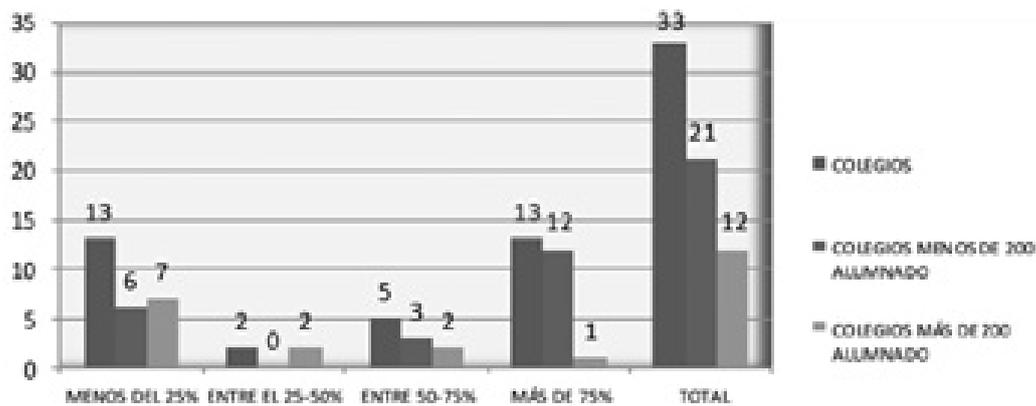


Gráfico 7. Intervalos de porcentaje en centros de Primaria y centros concertados.

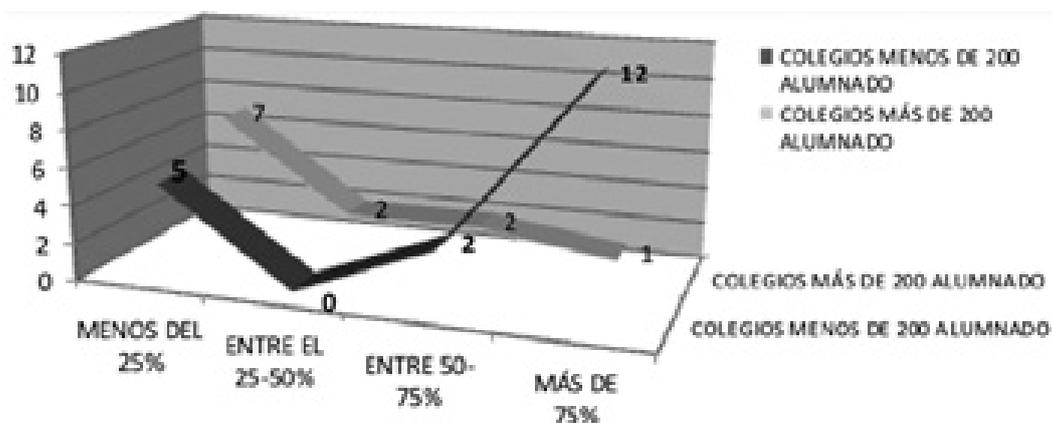


Gráfico 8. Comparación del porcentaje de escolarización del alumnado gitano en centros con más de 200 alumnos/as y con menos de 200.

Los centros con más alumnado gitano, muy *guetizados* o totalmente *guetizados*, son siempre centros de Primaria con una sola línea (-200 alumnos/as). Por lo tanto, los datos nos indican que el número de alumnos de un centro se relaciona con el peligro que tiene de convertirse en un centro gueto o totalmente "de gitanos" (o "de inmigrantes y gitanos"), si no se interviene sobre el porcentaje de alumnado gitano escolarizado. Es cierto que el análisis se hace tomando la fotografía actual y tendríamos que preguntarnos si estos centros en el momento de su creación eran centros más grandes y la progresiva escolarización de cierto tipo de población ha ido disminuyendo la de otros grupos sociales del barrio y progresivamente han ido perdiendo grupos y alumnos en un intervalo de 10 años. En algunas de los análisis cualitativos podremos encontrar respuestas que señalan precisamente esa cuestión.

Si los centros tienen pocos alumnos el riesgo de *guetización* es mayor. Un centro grande tiene menos riesgo de *guetizarse*, porque es más difícil llegar a una sobrerrepresentación significativa del alumnado gitano. Los colegios con poco alumnado tienen un riesgo mucho mayor. En preguntas posteriores, algunos centros comentan que, al tener muchos alumnos/as inmigrantes y gitanos, va bajando el alumnado que no tiene esas características.

Los colegios de Primaria con más de un 75% de alumnado gitano son sobre todo centros pequeños, con menos de 200 alumnos; 8 de ellos (el 67%) tienen menos de 100 alumnos, 6 de los cuales (la mitad del total) escolarizan a menos de 60 alumnos.

Los Institutos con más de 75% de alumnado gitano tienen un número de alumnos muy bajo para un centro de Secundaria; dos IES tienen menos de 200 alumnos y el tercero tiene 260 alumnos, que sigue siendo un número bajo de escolarización para un Instituto, especialmente si tenemos en cuenta que no son los únicos centros de la zona.

Pregunta nº 14: Número de alumnado de otros grupos sociales y culturales.

Solo 9 centros no escolarizan a ningún alumnado inmigrante (22%); entre ellos, 3 Institutos. Por consiguiente, la mayor parte de los centros de Primaria escolarizan a población inmigrante además de población gitana.

- **Colegios con 200 o menos alumnos/as:** 20 CEIP, de los cuales tienen alumnado gitano y población inmigrante 13 (ya se comentó en la pregunta 12 que 2 centros no han proporcionado datos o son incompletos).
- **Colegios con más de 200 alumnos/as:** 12 CEIP y los 4 centros concertados, de los cuales tienen alumnado gitano y población inmigrante: 8
- **Institutos:** 7 IES, de los cuales tienen población inmigrante 2 y 1 Centro Concertado de Secundaria que también escolariza a población inmigrante.
- **Todos los centros concertados (5 centros)** tienen más de 200 alumnos (3 imparten enseñanzas desde E. Infantil hasta la ESO; 1 solo Primaria; 1 centro solo secundaria).

Pregunta 16: ¿Dirías que se produce en tu centro concentración de alumnado de algún grupo socio-cultural específico?

Todas las personas entrevistadas de los centros de Primaria perciben que su centro está *guetizado*, lo mismo ocurre con las de institutos, excepto en un caso. Tendríamos que señalar que esta percepción es subjetiva porque si se analizan los datos de los centros de Primaria destacaremos que en 13 centros el porcentaje de alumnado gitano es inferior al 25% y en 5 de los centros que imparten Secundaria (4 IES y CC-Secundaria). Esto muestra cómo, aunque el porcentaje del alumnado gitano sea inferior al 25%, se trata de una población muy visible para las personas entrevistadas. Si tenemos en cuenta de forma global los centros de Primaria e Institutos, la percepción subjetiva de *guetización* es del 90%.

Pregunta 16 . TOTAL CENTROS Percepción subjetiva de que SÍ hay concentración alta de alumnado gitano en el centro	36
Pregunta 16 . TOTAL CENTROS Percepción subjetiva de que NO hay concentración alta de alumnado gitano en el centro	4
No contesta	2

Tabla 10. Datos pregunta 16. Centros que tienen una percepción subjetiva de concentración de alumnado de un determinado grupo.



Gráfico 9. Percepción subjetiva de *guetización* de los centros de Primaria e Institutos.



Gráfico 10. Percepción subjetiva de que el IES está *guetizado*.

Pregunta 16 Instituto y CC Secundaria Percepción subjetiva de que SÍ hay concentración alta de alumnado gitano en Institutos.	7
Pregunta 16 Instituto Percepción subjetiva de que NO hay concentración alta de alumnado gitano en Institutos.	1

Tabla 11. Datos pregunta 16. Institutos y C.C. Secundaria que tienen una percepción subjetiva de concentración de alumnado de un determinado grupo.

CENTROS DE PRIMARIA Percepción subjetiva de que SÍ hay concentración alta de alumnado gitano en el centro de primaria.	30
Pregunta 16 Centros de Primaria Percepción subjetiva de que NO hay concentración alta de alumnado gitano en el centro de primaria	1
No contestan	1

Tabla 12. Datos pregunta 16, percepción subjetiva en Primaria.



Gráfico 11. Percepción subjetiva, guetización centros de Primaria.

Pregunta 17: ¿Se corresponde su número proporcionalmente con su representación numérica en el barrio/pueblo?

Comentarios a la pregunta 17:

En la pregunta 16 se preguntaba a las personas sobre su percepción subjetiva de que en el centro hubiera una excesiva concentración de alumnado de un grupo étnico, con la pregunta 17 podemos analizar si hay una correspondencia entre esta percepción y la composición de la población en el barrio/pueblo.

Más de la mitad del total de centros, el 62% (colegios de Primaria e Institutos) indican que el porcentaje de alumnado gitano escolarizado en sus centros no se corresponde con la representación en el barrio de la población gitana. Por lo tanto consideran que su centro está *guetizado* porque no representa la distribución del alumnado del barrio/zona. En el 29% de los casos se indican que el centro tiene una población escolarizada

que se corresponde con la representación poblacional que vive en el barrio (se da el caso de algún centro que tiene una población muy alta de alumnado gitano, pero la composición del barrio es la misma)

Las personas entrevistadas de los centros de Primaria perciben en un 65% que la escolarización en su centro no representa la población del barrio; en los Institutos la percepción de que el centro tiene una población gitana que no se corresponde con la representación de ese grupo en el barrio es del 50% y un 25% opinan que sí se corresponde.

Podemos concluir con los datos que se aportan que hay una tendencia importante de escolarizar al alumnado de grupos sociales-gitanos- en determinados centros de un barrio, sobre todo en los centros de primaria, con lo cual ese centro se guetiza porque no representa la composición de la población de la zona.

Pregunta 17 TOTAL CENTROS Contestan Sí . Se corresponde su nº proporcionalmente en el centro con la representación en barrio/pueblo.	12
Pregunta 17 TOTAL CENTROS Contestan No . No se corresponde su nº proporcionalmente en el centro con la representación en barrio/pueblo.	26
No contestan	4

Tabla 13. Datos pregunta 17. Correspondencia de la escolarización con el barrio.

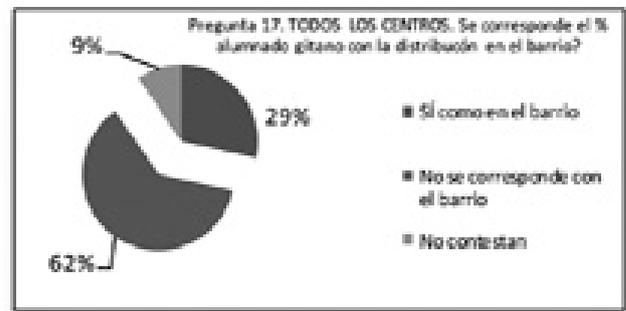


Gráfico 12. Opiniones sobre correspondencia entre escolarización y representación en el barrio.

Pregunta 17 TOTAL CENTROS PRIMARIA Contestan Sí Se corresponde su nº proporcionalmente en el centro con la representación en barrio/pueblo.	9
Pregunta 17 TOTAL CENTROS PRIMARIA Contestan No NO se corresponde su nº proporcionalmente en el centro con la representación en barrio/pueblo.	22
No contestan	4

Tabla 14. Datos pregunta 17. Correspondencia escolarización en centros Primaria



PREGUNTA 17. Centros de Primaria. ¿Se corresponde el % alumnado gitano con la representación en el barrio?

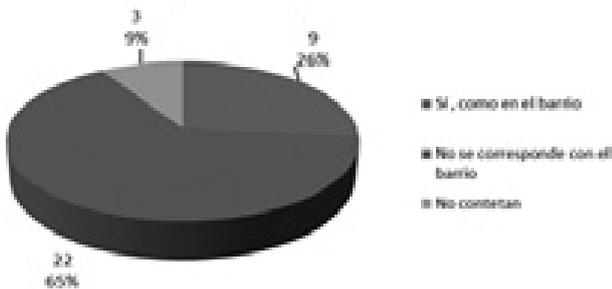


Gráfico 13. Opiniones sobre correspondencia entre escolarización y representación en el barrio en centros de Primaria.

Pregunta 17 TOTAL INSTITUTOS	
Contestan Sí	2
Se corresponde su nº proporcionalmente en el centro con la representación en barrio/pueblo.	
Pregunta 17 INSTITUTO+ CC ESO	
Contestan No	4
Se corresponde su nº proporcionalmente en el centro con la representación en barrio/pueblo.	
No contestan	2

Tabla 15. Datos pregunta 17. Correspondencia escolarización en IES

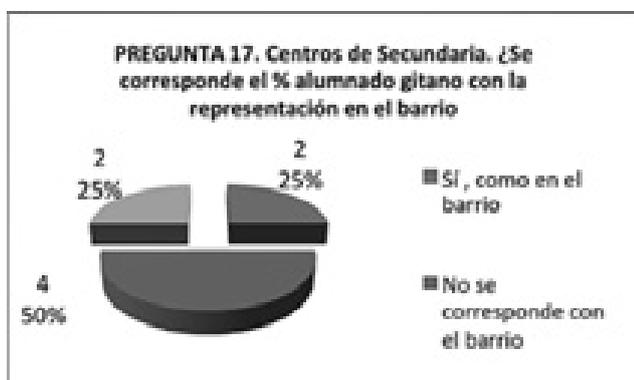


Gráfico 14. Opiniones sobre correspondencia entre escolarización y representación en el barrio en centros de Secundaria.

Pregunta 18: ¿A qué factor o factores atribuyes esta situación (concentración de alumnado de algún grupo socio-cultural específico)?

Esta pregunta es mixta: tiene una parte cuantificable, con respuestas múltiples y otra con una estructura de pregunta abierta. En este apartado recogemos solo la información cuantificada.

Factores a los que se atribuye esta situación	Nº respuestas	% centros
La administración no actúa en los procesos de matriculación y permite que esto suceda	31	74%
Hay familias que prefieren marcharse a otros centros donde no está este tipo de alumnado	28	67%
En nuestro centro nos hemos adaptado/preparado para atender las necesidades de este alumnado.	28	67%
Los otros centros no se organizan para atender este alumnado.	8	19%

Tabla 16. Datos pregunta 18. Explicaciones a la guetización de los centros

Los miembros de la comunidad educativa entrevistados atribuyen a varios factores la situación de concentración de algún grupo de alumnado en un centro. Sobre todo dan mucha importancia a las actuaciones de la administración educativa (un 74% de los centros), pero a su vez hay numerosas aportaciones de otro tipo cuando se realiza la pregunta abierta. En segundo lugar, en un 67% de los centros dan peso también a las decisiones de las familias que se marchan de los centros donde hay mucho alumnado gitano matriculado. La mayoría de las personas entrevistadas (67%) indican que creen que en el centro se han adaptado y preparado para atender a esta diversidad. Un número pequeño lo atribuyen también a que otros centros no se organizan mejor para atender a estos alumnos 19%.

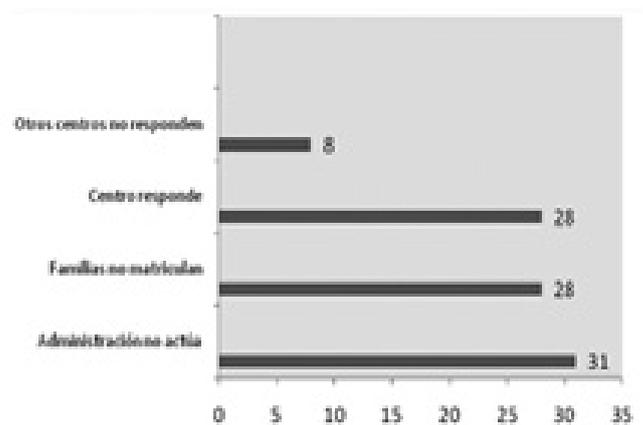


Gráfico 15. Factores a los que se atribuye la guetización. Pregunta 18

4.- Conclusiones del estudio cuantitativo

Recordamos que esta información está relacionada exclusivamente con la muestra estudiada y los resultados no pueden generalizarse, porque la muestra no ha sido seleccionada con criterios de representatividad.

Con los datos cuantificables aportados a través de preguntas cerradas, relativas a datos del contexto y datos del alumnado tenemos los siguientes resultados:

1. La mayoría de los 42 centros analizados son centros públicos y de Primaria (49 encuestas tratadas). Son centros situados en capitales de provincia o en poblaciones grandes metropolitanas; solo tenemos cuatro centros situados en tres poblaciones de entre 15.000 y 30.000 habitantes (CC.AA. de Castilla y León y Aragón). Los centros están situados en zonas/barrios en los cuales hay más centros de Primaria; de los 7 Institutos analizados solo en dos barrios no hay más Institutos. El motivo por el que un centro se *guetiza* no parece estar relacionado con que en el barrio haya una sobrerrepresentación de alumnado gitano y solo haya un centro en el mismo para su escolarización.
2. Los centros con más alumnado gitano, muy *guetizados* o totalmente *guetizados*, se encuentran siempre en centros de Primaria con una sola línea (menos de 200 alumnos/as). Por lo tanto, los datos nos indican que el factor [Número de alumnos] se relaciona con el peligro que tiene un centro de convertirse en un centro gueto o "totalmente de gitanos" si no se interviene sobre el porcentaje de alumnado gitano escolarizado. Es cierto que el análisis se hace tomando la fotografía actual y tendríamos que preguntarnos si estos centros en el momento de su creación eran centros más grandes y la progresiva escolarización de cierto tipo de población ha ido disminuyendo la escolarización del alumnado del barrio, que no son gitanos (o en algunos casos inmigrantes), perdiendo progresivamente grupos y alumnos en un intervalo de 10 años. En algunos de los análisis más cualitativos podemos encontrar este tipo de respuestas.
3. Los colegios de Primaria con más de un 75% de alumnado gitano son sobre todo centros pequeños, con menos de 200 alumnos; 8 de ellos tienen menos de 100 alumnos, prácticamente tres cuartas partes de los mismos (el 67%); 6 centros de este grupo, la mitad, escolarizan a menos de 60 alumnos (no mantienen un grupo por nivel).
4. Los institutos con más de 75% de alumnado gitano tienen un número de alumnos muy bajo para un centro de Secundaria; dos IES tienen menos de 200 alumnos y el tercero tiene 260 alumnos, que sigue siendo un tamaño muy pequeño si no es el único centro de la zona.
5. Con el mismo número de alumnos (o incluso más alto) un centro grande tiene menos riesgo de *guetizarse*. Los colegios con poco alumnado tienen más riesgo, aunque el número absoluto de alumnos sea más pequeño. En preguntas

posteriores algunos centros comentan que, al tener muchos alumnos gitanos, va bajando el volumen de alumnado payo y lo mismo sucede con la presencia o no de inmigrantes, de tal manera que poco a poco ese tipo de alumnado inmigrante y gitano pasa a estar sobrerrepresentado.

6. Ante la pregunta: *¿Dirías que se produce en tu centro concentración de alumnado de algún grupo socio-cultural específico?* Todas las personas entrevistadas de los centros de Primaria perciben que su centro hay concentración de alumnado "marcado" (excepto un centro) y señalan en la mayor parte de las encuestas que se trata de alumnado gitano. Y lo mismo ocurre con los Institutos, excepto en un caso. Tendríamos que señalar que esta percepción es subjetiva porque, si se analizan los datos de escolarización de esos centros, en 18 de ellos el porcentaje de alumnado gitano es inferior al 25% (13 CEIP, 4 IES, 1 CC ESO). Esto nos muestra que, aunque el porcentaje del alumnado gitano sea inferior al 25%, esta población es muy visible para la persona entrevistada del centro. Si tenemos en cuenta de forma global los centros de Primaria e Institutos, la percepción de subjetiva de *guetización* es del 90%
7. Cuando se les pregunta *si se corresponde el número proporcionalmente con su representación numérica en el barrio/pueblo*. Se destaca que mucho más de la mitad de los centros, el 62 % (colegios e Institutos) indican que el porcentaje de alumnado gitano escolarizado en sus centros no se corresponde con la representación en el barrio de la población gitana. Por lo tanto podríamos indicar teniendo en cuenta la definición de centro gueto que su centro está *guetizado*, porque no representa la distribución del alumnado del barrio/zona. Las personas entrevistadas de los centros de Primaria perciben en un 65% que la escolarización no representa la población del barrio; en los Institutos la percepción de que el centro tiene una población gitana que no se corresponde con la representación en el barrio es la mitad. Hay una tendencia a que el alumnado gitano se escolarice en determinados centros de un barrio y no en otros, con lo cual el riesgo de *guetización* de un centro aumenta.
8. *¿A qué factores se atribuye esta situación?* Los miembros de la comunidad educativa entrevistados atribuyen a varios factores la situación de *guetización*, pero la mayoría de ellos dan importancia sobre todo a las actuaciones de la administración educativa. Este factor aparece indicado en un 74% de los centros. En segundo lugar, en un 67% de los centros dan peso también a las decisiones de las familias, que no llevan a los estudiantes a los centros donde hay mucho alumnado gitano matriculado. La mayoría de las personas entrevistadas (67%) indican que creen que en el centro se han adaptado y preparado para atender a esta diversidad. Un número pequeño lo atribuyen también a que otros centros no se organizan mejor para atender a estos alumnos 19%. Hay otro tipo de factores que las personas encuestadas han recogido y que hemos agrupado en varias categorías: decisiones concretas de la administración; decisiones

de las familias; relacionados con la organización, dotación e infraestructura de los centros; relacionados con el urbanismo, demografía y economía en los barrios

5.- Análisis cualitativo de la información aportada por los encuestados

La información que presentamos es solo un breve resumen del trabajo de análisis de los datos cualitativos. Se ha seguido el proceso de investigación cualitativa para datos que aparecen de forma textual que podemos ver reflejado en la siguiente imagen, citado en Sánchez, Delgado y Santos (2012, p.34).

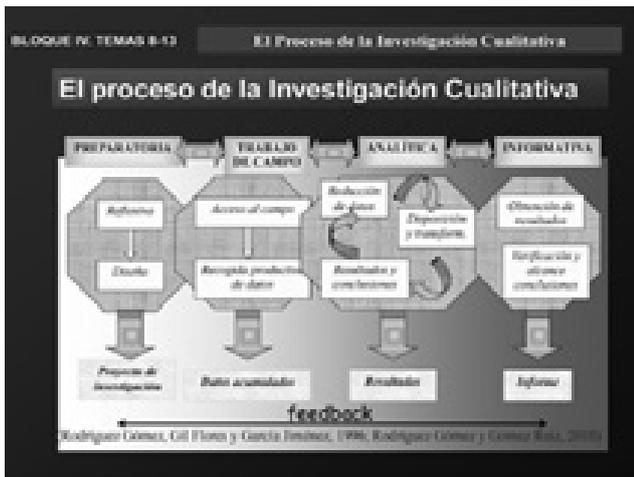


Ilustración 1. Proceso de investigación cualitativa

Se ha realizado a partir de la lectura y establecimientos de categorías de la información aportada por las personas entrevistadas en las preguntas abiertas 15,16,17,19,20,21 y de las preguntas mixtas 10,11 y 18.

El proceso seguido ha sido el siguiente: lectura de todas las aportaciones, establecimiento de categorías de análisis (que reflejan los temas tratados y que se repiten) en cada una de las preguntas. Una vez establecidas las categorías de análisis se vuelve a leer todos los textos y se codifican las respuestas. Para codificarlas se toma como unidad de análisis el párrafo. Cada párrafo es codificado, pudiendo ser codificado en más de una categoría. En las páginas siguientes se analiza cada pregunta: se reflejan las categorías establecidas y ejemplos de algunos comentarios relacionados con cada una de las categorías de esa pregunta.

Pregunta 10: ¿Dirías que se concentra en alguno de ellos la población de algún grupo social o cultural (gitanos, inmigrantes, extranjeros)? Indica datos y comentarios que expliquen o desarrollen la respuesta.

En la siguiente ilustración se puede ver el tipo de respuestas que ha dado el profesorado de los centros que ha sido entrevistado. Se han establecido nueve tipos de respuestas.



Ilustración 2. Pregunta 10: ¿Dirías que se concentra la población de algún grupo social o cultural? Categorías de respuestas

Ejemplos de comentarios de las personas entrevistadas:

Sí. Gitanos En los quince años que llevo en la zona va en aumento la concentración, por familias en los centros. Con esto quiero decir que familias extensas se concentran en el mismo centro. **(1.3)**

No se concentran en algún centro; se reparten los alumnos con dificultades de inclusión social en los centros públicos, quedando el centro concertado con los alumnos de fácil integración social (por ejemplo, no tiene, o tiene un mínimo de alumnos inmigrantes sin formación cultural). **(1.8)**

Sí, podríamos decir que en los colegios públicos se concentra la población de estos grupos sociales (gitanos e inmigrantes extranjeros), ya que albergan la mayor parte de la población de esta zona. Al ser éste un barrio periférico, es en donde se construyeron mayor porcentaje de viviendas y zonas residenciales de alquiler, lo que contribuyó a que estos grupos se instalen en nuestro barrio. No obstante aún son mayoría los alumnos "payos". **(8.1)**

Nuestro centro es el que más gitanos e inmigrantes tiene del barrio. Tenemos más gitanos que los centros públicos. En la ESO no quedan casi gitanos en una época se redujeron aulas y quedaron solamente gitanos. Con la inmigración cambió la composición de las aulas. Los que pueden promocionar se van, tanto gitanos como inmigrantes. **(4.4.3)**

La concentración de grupos sociales y culturales se reparte en su gran mayoría en los dos centros públicos que hay en el distrito. Los realojos de vivienda y la crisis económica hace que se concentren en los centros públicos ya que las familias económicamente no se pueden permitir el que asistan aun concertado. **(6.3.1. Instituto)**

La concentración de grupos sociales y culturales se reparte en su gran mayoría en los dos centros públicos que hay en el distrito. Los realojos de vivienda y la crisis económica hacen que se concentren en los centros públicos, ya que las familias económicamente no se pueden permitir el que asistan a un concertado. **(6.3.1 Instituto)**

Transformación a centro gueto

Sí, en el CEIP desde, aproximadamente, el año 2000. Se concentra población gitana y población de procedencia extranjera, sobre todo magrebí y de África subsahariana. Desde la fecha anterior hasta la actualidad los porcentajes han sufrido la siguiente variación. Algunas de las causas son:

- No asignar el centro a nadie que no lo hubiera pedido (cosa que no ocurría con ninguno de los otros centros de la ciudad)
- Compartir zona con otro colegio público y uno concertado.
- Mayor puntuación por tener un hermano/a en el centro que por proximidad.
- Escolarización en periodo extraordinario de alumnao que se mueve en mitad de curso debido a ser el único centro con vacantes.
- Dotación de aula de inmersión lingüística. **(2.3)**

Transformación de centro gueto a centro no gueto.

En el colegio X (2.2). Antes de 1996, en algún momento, el centro tenía una población normalizada. Con la desaparición del poblado de la J muchas familias gitanas se instalaron en el barrio a la vez que envejecía la población existente y los jóvenes abandonaban el barrio que se iba deteriorando paulatinamente. Hasta el curso 2003-2004 la población fue exclusivamente gitana. En este curso se apreció la llegada de inmigrantes al centro que fue aumentando en los siguientes cursos. El colegio se hizo bilingüe Inglés-español. La rehabilitación de vivienda usada y la construcción de nuevas viviendas hizo que muchas familias jóvenes se instalaran en el barrio.

En el 2005-2006 diez familias normalizadas matricularon en grupo a sus hijos/as con la intención de participar Activamente en el centro y mejorarlo. Querían hacer centro y hacer barrio entendiendo la diversidad como una riqueza y no como un problema. *Ese centro de primaria es un centro con 400 alumnos en la actualidad con un 25 % de población gitana.* **(2.2)**

Pregunta 11: ¿Crees que se han producido variaciones significativas en la escolarización de estos grupos en los diferentes de la zona (cambios en la matrícula, concentración en algún centro)? ¿Desde cuándo?

En la ilustración se puede ver el tipo de respuestas que ha dado el profesorado de los centros que ha sido entrevistado. Se han establecido cinco tipos de respuestas.

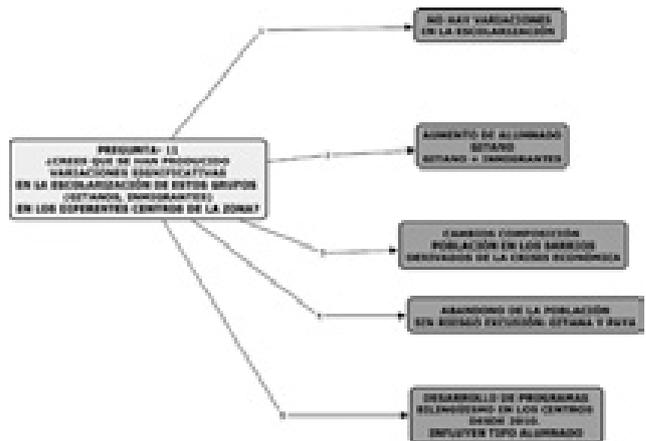


Ilustración 3. Pregunta 11. ¿Crees que se han producido variaciones significativas en la escolarización de estos grupos en los diferentes centros de la zona? Categorías de respuestas

Ejemplos de comentarios de las personas entrevistadas:

Existe un fenómeno de racismo bidireccional latente en los grupos gitanos y no-gitanos (payos) que origina que solo hayan quedado matriculados alumnos de etnia gitana en nuestro centro. Incluso, a nivel de etnia gitana, hay cierta "exclusividad", y el alumnado gitano de "otra categoría" se matricula en el otro centro de Primaria de la barriada o incluso en centros de la periferia. Obviamente se ha producido una bajada en la matriculación en nuestro centro desde el año 2007. **(1.9)**

Primero la administración hizo bilingüe el colegio H y tuvo una gran demanda de plazas. El colegio T siempre tenía vacantes que se llenaban de gitanos que no hacían la matrícula en el plazo establecido y de inmigrantes que iban llegando a lo largo del curso. Para los gitanos el colegio T es su centro de referencia; lo consideran "suyo". Al hacerse bilingüe, el centro se ha revalorizado para las familias normalizadas que han aumentado notablemente. **(2.2)**

Huida de población más estructurada desde los 5 centros hacia los 3 centros de la zona que menos población gitana y marginal escolarizan. **(1.4)**

Los realojos de vivienda y la crisis económica hace que se concentren en los centros públicos ya que las familias económicamente no se pueden permitir el que asistan aun concertado. Creo que los cambios más significativos se debe a la presión económica de cuotas así como uniformes escolares por lo que familias no puede acceder a otros centros y se ven concentrado en los dos públicos de la zona. **(6.3.1)**

Hasta el curso 2012/13 se ha permitido que el CEIP P tuviera una composición que no reflejaba la del barrio porque era cómodo para el resto de centros, que asumían la población autóctona no perteneciente a minorías del entorno del colegio, lo que contribuía a su guetización. Como consecuencia de la acción sensibilizadora, reivindicativa y a propuesta de la comunidad educativa del colegio P, y tras crearse el Consejo Escolar Municipal, a partir de dicho año se pusieron en marcha algunas medidas que intentaron paliar este proceso sin conseguirlo porque no hubo una actuación global. Estas medidas fueron:

- Zonificación. En la actualidad hay 8 zonas, las mismas que colegios públicos.
- Bloqueo selectivo, parcialmente aplicado, que significa que ningún alumno/a con necesidades de apoyo educativo se matricula en periodo extraordinario ni ordinario en aulas diferentes a primero de Infantil.
- Ratio 15 para todos los niveles, excepto primero de Infantil desde el curso 13/14, para que el programa informático pueda aplicar el bloqueo selectivo. **(2.3)**

Siendo realistas, este grupo de origen portugués, marca con un nuevo carácter al centro y el alumnado va cambiando: las anteriores familias del colegio se marchan alarmadas ante la nueva situación y optan por matricular a sus hijos en aquellos centros donde estos alumnos no tienen cabida. También la normativa sobre zonificación excluyó domicilios que antes sí entraban. Nuestra matrícula es de gente muy marginal. No quieren matricularse en la ESO por el tipo de alumnado que tenemos, tenemos 50 alumnos diagnosticados y más por diagnosticar. Interesa (a la administración) que estén concentrados y no importa las condiciones del centro. El idioma de los alumnos inmigrantes no es un problema. **(4.2.3)**

Desde el momento en que el Centro se convierte en gueto no hay ninguna posibilidad de que otros colectivos sociales se planteen escolarizar a sus hijos en él. **(5.3)**

En un centro cercano implantaron un programa bilingüe y abrieron aulas de dos años. Consiguieron atraer a más familias no gitanas y redujeron la matrícula de gitanos, que se agrupó más en el mío. Hace unos 6 años comenzó este proceso. **(7.1)**

Pregunta 18: ¿A qué factor o factores atribuyes esta situación?

La pregunta 18 es una pregunta abierta que se contesta después de que se hubiera cumplimentado la 17, ésta interrogaba sobre: ¿Se corresponde su número proporcionalmente con su representación numérica en el barrio/pueblo?

Es una pregunta es mixta: en parte cerrada y en parte abierta. Las respuestas de la pregunta cerrada, con opciones múltiples, se han recogido en la sección anterior (información cuantificable) y en este apartado se recoge la información que los entrevistados han querido aportar.

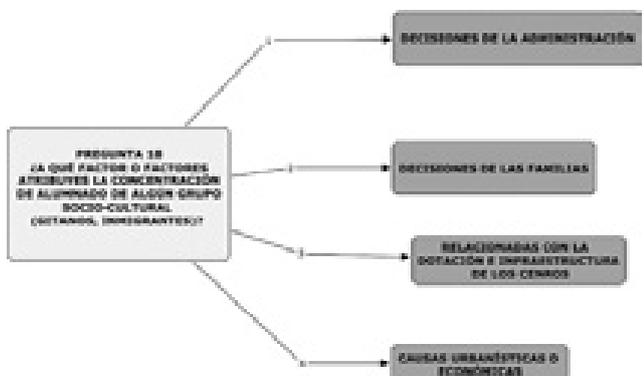


Ilustración 4. Pregunta 18. ¿A qué factores atribuyes la concentración de alumnado de algún grupo socio-cultural (gitanos, inmigrantes) en tu centro? Categorías de respuestas

Ejemplos de comentarios de las personas entrevistadas:

Decisiones de la administración (los encuestados especifican y concretan el factor atribuido de que la administración no cumple con su papel). Se recoge un número mayor de aportaciones por la importancia que se da a este factor en las respuestas.

- Incorporación de alumnado fuera de los períodos ordinarios de matrícula (al ser centros gueto o no "valorados socialmente" tienen plazas vacantes).
- No puedo decir cómo gestionan cada matrícula y cómo reparten a los alumnos que pertenecen a los mismos grupos sociales y culturales, pero lo que se ve es la concentración que hay en los centros públicos, lo que ocasiona la guetización y que se limiten las posibilidades de estos alumnos. **(6)**
- No se distribuye al alumnado en los centros.
- Nuestro Director no se plantea nada. Lo acepta todo. **(2)**
- El porcentaje de familias no estigmatizadas por cuestión socioeconómica o de origen es muy escaso y bastantes de estas familias vienen obligadas porque no quedan plazas en los otros centros públicos. **(2)**
- En ocasiones la tarea de adjudicación de nuevo alumnado por parte de la administración educativa contribuye a intensificar la diferencia de perfiles. **(2)**
- Todas las nuevas incorporaciones fuera del período de matrícula en la localidad vienen a este colegio, porque es el único en que hay vacantes.

Explicaciones sobre las decisiones de las familias.

- El efecto llamada entre ellos. **(2.5)**
- Hay familias que no traen a sus hijos al centro. Aunque son gitanos también llevan a sus hijos a otros centros. "Quieren huir de esta gitanada". Consideran la escuela de un estrato cultural bajo; prefieren que no haya tanta concentración. **(4.7.1)**
- Hay familias que prefieren marcharse a otros centros donde no está este tipo de alumnado. **(5.3)**
- Algunos grupos de inmigrantes también prefieren llevar a sus hijos a otros centros: lituanos, centroafricanos (2).
- Se busca estar con un grupo familiar afín. **(4.7.2)**
- Las familias dicen que las entendemos. **(4.7.1)**
- La tradición. Hay abuelos que ya han venido al colegio. La escuela forma parte del barrio. **(4.7.1)**

Relacionadas con la organización, dotación e infraestructura de los centros.

- Somos el único colegio de la barriada sin comedor, sin aula de dos años, sin pabellón, sin gimnasio.
- Adaptación económica del centro, tenga o no dinero. **(4.7.2)**
- Quería destacar que el centro no es un centro gueto pero dentro del centro si se dan las aulas gueto ya que se concentra parte del alumnado gitano en



aulas de compensatoria y hay un grupo singular llamado GES que allí si son todos alumnos gitanos. Allí se les da jardinería, matemáticas y lenguaje pero yo he observado que no hacen nada aparte de la jardinería que les gusta. Esto hace que los demás alumnos gitanos quieran dejar de estudiar y apuntarse al GES porque les llega la información de los mismos niños que allí no hacen nada, solo jardinería. Suelen apuntar al GES a niños absentistas o de mal comportamiento. (Centro de Secundaria, IES- 6)

- Grandes ayudas que desde el centro se proporcionan: facilidad para gestionar becas o ayudas en general. Y varios programas como PíEE, CAIXA, PIBE, EPS. (2.5)

Causas urbanísticas o económicas:

- El envejecimiento de la población no gitana. Los hijos se han ido a otros barrios. (4.7.2)
- Constituye un problema económico y urbanístico: el barrio se ha ido empobreciendo y guetizando. Era un barrio obrero construido en la época franquista, con muchas casas de protección oficial muy pequeñas y mal acondicionadas. Las familias de los grupos sociales mayoritarios se han ido marchando de ese barrio hacia otros con viviendas mejores y a zonas más céntricas. A su vez, las familias con menor poder adquisitivo (entre las cuales, hay muchas de inmigrantes y gitanas) han ocupado (en la mayor parte de los casos en alquiler) esas viviendas, por ser las más baratas de la población. Y, de este modo, en el barrio se han ido concentrando familias de minorías. Esto hace que, a su vez, la imagen del barrio "se degrade", sea menos prestigiosa. Es un problema económico, alimentado, a su vez, con los estereotipos sociales de que vivir con población de minorías es menos prestigioso y más problemático. (5)
- En los años de la industrialización este barrio fue una de las zonas industriales importantes. Por los años 90 las industrias estaban muchas vacías y desmanteladas, algunas rehabilitadas y otras como solares. La mayoría de los alumnos gitanos, gallego-portugueses, viven en caravanas que sus familias han instalado ocupando estas zonas industriales. (4.6.2)

Pregunta 19: ¿Qué medidas de atención a la diversidad plantea tu centro para atender a este alumnado?

En la ilustración se puede ver el tipo de respuestas, agrupadas en categorías, que ha dado el profesorado de los centros que ha sido entrevistado. Se han establecido seis tipos.



Ilustración 5. Pregunta 19. ¿Qué medidas de atención a la diversidad plantea tu centro para atender al alumnado? Categorías de respuestas

Esta pregunta fue ampliamente contestada por muchas de las personas encuestadas. No recogemos comentarios escritos sobre las medidas curriculares establecidas por ley, a no ser que en alguna CC.AA. haya medidas muy diferentes. Se muestran solo algunos ejemplos significativos de medidas curriculares propias del centro y medidas metodológicas específicas.

Ejemplos de comentarios de las personas entrevistadas:

Establecimiento de parejas pedagógicas dentro del aula. (1.1)

Organización de espacios y tiempos o utilización de horario y espacios flexibles en determinadas áreas.

La existencia de más de un profesor/a en un aula en ciertas áreas para reforzar algunas tareas e individualizar más la enseñanza para determinados alumnos/as.

Utilización de alumnos/as tutores dentro del aula.

Distintas ubicaciones de alumnos/as con necesidades especiales para favorecer su integración y participación en la dinámica del aula o bien para potenciar un trabajo autónomo, a la vez que una atención más eficaz y asidua por parte del tutor. (1.3)

Somos Comunidad de Aprendizaje, y seguimos todas las rutinas que esto conlleva. Contamos con la colaboración de voluntarios para llevar a cabo los grupos interactivos. Como Proyecto de centro hacemos Tertulias Dialógicas. Estamos asentando el ajedrez en la clase de matemáticas...

Se intenta que en las asignaturas troncales pueda haber dos profesores en el aula.

Disponemos del PIEE (Programa de integración de Espacios Escolares) que organiza actividades extraescolares gratuitas y del apoyo de la educadora que lo dirige en muchas actividades escolares.

Una ONG organiza actividades de deporte para chicos y estudio en un aula del colegio en horario extraescolar.

Contamos también con la colaboración del PICH (Proyecto de Integración del Casco Histórico) que subvenciona actividades extras y algunas becas de comedor. **(2.1.1)**

Cambios en la metodología, aunque no generalizados, para atender la diversidad del aula dentro de la misma. Por ejemplo trabajo cooperativo/colaborativo; trabajo por proyectos y actividades con grupos internivelares.

Organización de actividades que involucran a todo el centro y que se organizan desde el grupo de trabajo de de biblioteca y de aprendizaje cooperativo: amigo mayor, amigo pequeño, Día de La Convivencia, leones y orejones, etc.

Grupo de convivencia, con programas como mediación escolar, control de disciplina mediante puntos verdes y rojos, protocolo anti-bullying y observatorio de convivencia, donde se recoge la opinión de toda la comunidad educativa.

Es difícil, pero se insiste en las entrevistas individuales de padres y tutores. Es este nuestro principal caballo de batalla, dado lo complicado que resulta implicar a sus padres en el trabajo rutinario y constante de sus hijos. A veces, son ellos mismos los que incumplen los pactos. Pero es este un dato no aplicable a todos. **(2.5)**

En los últimos siete años, los que llevo yo en este IES y por tanto de los que puedo hablar, la asistencia de los gitanos al centro no ha dejado de aumentar. ¡¡La gran mayoría asisten!! Mérito de las PTSC pero también de los equipos directivos que se preocupan de que todos los alumnos asistan. **(3.1.1)**

Pregunta 20: *¿En tu opinión, qué medidas deberían plantearse para resolver/impedir estas situaciones de clasificación o guetización de centros educativos?*

En la siguiente ilustración se puede ver el tipo de respuestas, agrupadas en categorías, que ha dado el profesorado de los centros que ha sido entrevistado. Se han agrupado, en este caso, en tres tipos:

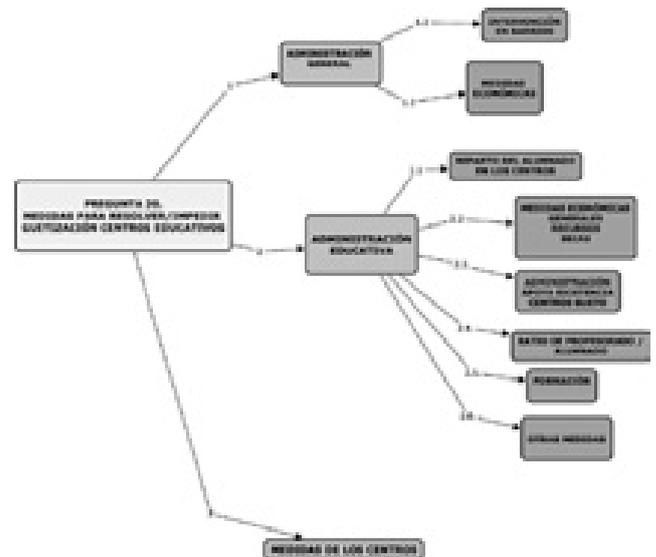


Ilustración 6. Pregunta 20. Medidas para resolver / impedir la guetización de los centros educativos. Categorías de respuestas

Ejemplos de comentarios de las personas entrevistadas:

Libre elección del centro por los padres teniendo en cuenta que no exista alta concentración de una etnia sobre otra, repartiendo y mezclando al alumnado en los centros. En este sentido, dar la opción de elegir varios centros. **(1.1)**

La definición de la zona de escolarización por parte de la administración educativa, favorece la guetización del centro. Las administraciones autonómicas y locales han ido permitiendo la degradación del barrio en un gueto. La solución al problema me parece complicada, puesto que pasaría por la normalización del barrio, o por la escolarización del alumnado en varios centros. **(1.4)**

Para resolver esta situación creo que sería bueno que hubiera un porcentaje máximo de niños gitanos en cada centro del barrio, y para conseguir esto habría que distribuir por todo el barrio las viviendas sociales que les asignan; como creo que esto es muy difícil de conseguir, una propuesta podría ser poner una ratio más pequeña por clase o tener un número más elevado de docentes en el centro. **(1.6)**

La inspección debería penalizar a los centros escolares concertados que no tengan mayor matrícula de población gitana, inmigrante, desfavorecida y desestructurada. **(2.1.2)**

Creo que el tamaño pequeño de los colegios públicos es contraproducente. Estimo que la administración debería cerrar colegios pequeños (menos de 100 alumnos) y agruparlos en un centro con mejor oferta de espacios: gimnasio, pabellón, salón de actos con butacas, patios deportivos adecuados, parking para docentes...



Creo que el hecho de que haya conciertos educativos donde hay plazas libres en la enseñanza pública permite esta formación de guetos. Si es más deseado por las familias y la sociedad la enseñanza concertada o es preferible reforzar la pública creando centros más potentes, hay que evitar que se pueda elegir sin necesidad real.

Creo que debería exigirse la asistencia obligatoria en educación infantil para recibir ayudas.

Podría primarse a los centros con mayor peligro de guetos con equipamientos, no solo con más docentes. Hay que crear un colegio atractivo al resto de la comunidad, más allá de los grupos étnicos, principalmente con mejores equipamientos, por ejemplo piscina climatizada, como tienen tres colegios concertados de la ciudad.

Ha sido muy negativo para la escuela pública el paso de los alumnos de doce años a los IES. La concertada ofrece continuidad y las familias lo prefieren.

Crear centros integrados de Infantil, Primaria y ESO. Es una buena idea para toda la enseñanza pública y aún más para evitar en el colectivo gitano el abandono escolar en la ESO, especialmente de las niñas, porque a los padres les atemoriza la libertad. (7.1)

La comisión de escolarización debería reservar plazas escolares en todos los centros para el alumnado que se matricula a lo largo del curso (es el caso de familias que se dedican a trabajos temporeros por ejemplo). (9.1, 9.2 y 9.3)

A continuación se presenta la ilustración gráfica que representa el tipo de respuestas agrupadas en categorías sobre las medidas desde los centros educativos que se deberían de plantear para impedir la guetización de los centros.

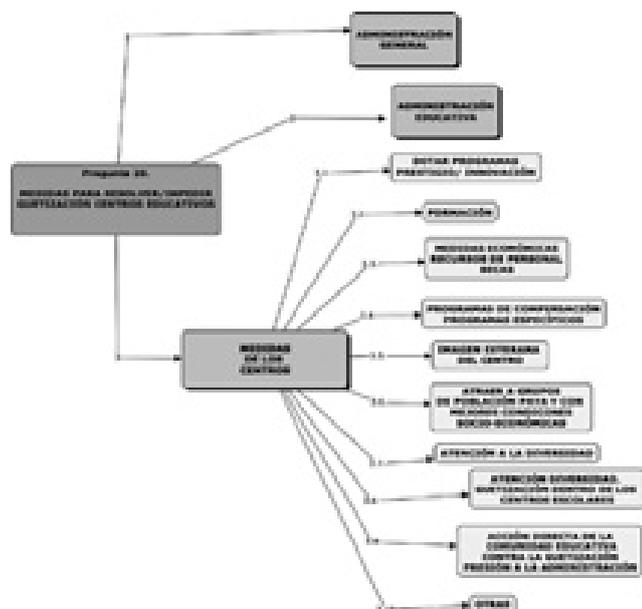


Ilustración 7. Pregunta 20. Medidas para resolver / impedir la guetización de los centros educativos. Medidas de los centros. Categorías de respuestas

Ejemplos de comentarios de las personas entrevistadas:

Formación:

Este curso tuvimos en nuestro mismísimo IES formación "top". "Como dar clase a los que no quieren", una maravilla de aprecio a todo el alumnado, de habilidades sociales y de "gestión de aula", y también vino la directora del CEIP y Secundaria de S. con una problemática parecida a la nuestra y nos demostró que es posible hacer que los alumnos gitanos mayoritariamente tengan y quieran el éxito educativo. Ahora bien, como es sabido, la formación es voluntaria así que esto solo lo escucha y lo acaba conociendo el que quiere. Menos, mucho menos de la mitad del profesorado. Y entre los que lo escuchamos faltaría determinación para llevar estas cosas adelante, para cambiar.

(3.1.1 Instituto)

Imagen externa del centro:

Que si hubiera un grupo de familias normalizadas y españolas que apostaran por traer a este tipo de centros a sus hijos sería el motor del cambio. Mi duda es cómo les vendemos a estas familias nuestro colegio. (2.1.2)

Acción directa de la comunidad educativa luchando contra la guetización. Presión a la administración.

LAS QUE LLEVAMOS A CABO EN AQUELLOS MOMENTOS:

En el momento de matrícula para el curso 2005-2006 la administración educativa convocó a los directores de las escuelas públicas del entorno (en estos momentos ya habían construido y estaban funcionando cinco escuelas públicas más) para informarles de que, ante la negativa de matricular las familias autóctonas a sus hijos en la escuela L, que era el nombre en ese momento, habían decidido que la dejaban para los alumnos que se fueran incorporando durante el curso (emigrantes) y aumentaban alguna aula o ratio en las escuelas nuevas que tenían mayor solitud de matrícula.

Con ésta medida LA ADMINISTRACIÓN FORMABA UNA ESCUELA GUETO.

La comunidad educativa, maestras y asociación de padres y madres de la escuela no estuvimos de acuerdo con esta decisión y convocamos a las diversas asociaciones del barrio, movimientos sociales y parroquiales para informarles y mostrarles nuestro desacuerdo de conformar una escuela gueto en el barrio. La noticia llegó a la prensa y durante los meses de mayo y junio, fue sacando el tema con entrevistas, comentarios y artículos, tanto de maestras, como de madres, padres y vecinos.

El Departamento de Educación convocó a la dirección de la escuela con la idea de convencerla de la importancia de la medida que habían adoptado. En los últimos días de curso se presentaron en la escuela varios representantes del Departamento de Educación para entrevistarse en con el equipo directivo y conseguir que aceptaran la propuesta. El encuentro se hizo con todo el claustro. Les manifestamos nuestro desacuerdo, disconformidad, disgusto y

el carácter racista que tenía su propuesta. No pudieron convencernos.

Finalmente decidieron dar marcha atrás en su decisión. Para el siguiente curso y como medida de solución concedieron a la escuela un aula más de acogida, una maestra más, la aportación de una experta del Departamento de Educación con la finalidad de ayudar a mejorar la percepción negativa que los vecinos tenían de la escuela, una pedagoga que nos ayudó a adaptar nuestro proyecto pedagógico, presupuesto económico para la restauración, ampliación y mejora del edificio de la escuela (siendo la escuela de una línea, pasaría a ser de dos líneas), la construcción de una Guardería al costado de la escuela.

HOY DIA, EN EL CURSO 2016 , ES UNA ESCUELA PUBLICA CON ALUMNADO DE TODA LA DIVERSIDAD DEL BARRIO, conviviendo alumnos autóctonos con alumnos de 50 países diferentes, EL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN NO CONSIGUIÓ UNA ESCUELA GUETO. Ante la percepción negativa de los vecinos hacia la escuela decidimos cambiarle el nombre, de escuela L a As. (4.6)

Pregunta 21: Observaciones. Añadir la información que consideres relevante para poder interpretar las respuestas: antecedentes, situación del centro, historia, particularidades.

También en este caso se han agrupado las respuestas en tres tipos:

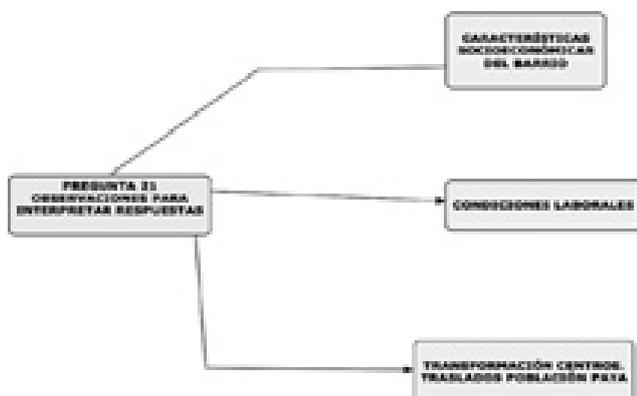


Ilustración 8. Pregunta 21. Observaciones para interpretar las respuestas. Categorías de respuestas

Ejemplos de comentarios de las personas entrevistadas:

Características socioeconómicas del barrio. Barrios marginales. Viviendas sociales

El centro en cuestión, ha ido ocupándose por alumnado procedente de las familias que vivían en el asentamiento chabolista de los B, que se sitúan en una escala social de los más pobres entre los pobres. La degradación de los conjuntos de viviendas, que estas familias ocupan, el paro existente, la ocupación de los responsables de familia para

la búsqueda del sustento... no aseguran a sus proles lo básico para una vida digna, ni una regulación de horarios que posibiliten unos mayores rendimientos escolares. (1.4)

Es un barrio de viviendas subvencionadas y atendido por Asuntos Sociales. (1.5)

La utopía es la igualdad de la población, los problemas vienen por no tener trabajo, es la preocupación de los padres, una vivienda digna otro problema clave. Si las familias están bien los alumnos están bien y, sin problemas básicos, la convivencia y el aprendizaje funciona. (2.1.2)

Es un centro que está a escasos metros de una Ciudad Promocional que no ha pasado por un proceso de disolución y acceso a una vivienda normalizada, en un entorno muy deteriorado y con unas familias en situación de exclusión social y deprivación. (3.3)

Condiciones laborales

Al no tener las cualificaciones necesarias ni la preparación académica suficiente, una gran parte de la población se ve abocada a la venta ambulante, la economía sumergida, estar superviviendo a través de ayudas sociales o de la caridad, vivir de la delincuencia. (1.1)

Transformación de los centros. Traslado de la población paya/ autóctona a otros centros

El centro que ahora dirijo, que dispone de unas excelentes instalaciones (amplio y saludable patio con arbolado, aulas espaciosas y bien dotadas, medios audiovisuales e informáticos suficientes, gimnasio, comedor, biblioteca, aula de música, equipo de orientación, educación especial (PT), logopedia (AL), etc., llegó a tener en los años 80-90 más de 600 alumnos de toda clase y condición. Treinta años después, con más o menos fluctuaciones, no llega a los 50 alumnos, de los cuales la mayoría son de etnia gitana, con quienes nadie quiere estar, convirtiéndose en un centro "gueto". Y, sin embargo, el profesorado se ha destacado por su competencia pedagógica, innovación, dinamismo, responsabilidad e implicación profesional. ¿Qué ha pasado? Ha sido el resultado, un botón de muestra más, de una política gubernamental que ha desmantelado la educación pública, mediante su desprestigio continuado y falta de apoyo, en beneficio de la red privada-concertada. Y ahora es bastante tarde para recuperar a un enfermo que está en paliativos. Ni más ni menos. Habría que recuperar los centros públicos repoblándolos a través de un fuerte apoyo institucional (económico, cultural y pedagógico), a medio plazo (una legislatura) que supusiera uno de los objetivos más importantes de cualquier gobierno. (5.4)

En el momento que empezaron a llegar a la escuela (hace unos 15 años) alumnos gitanos del barrio colindante, la población autóctona comenzó a llevarse a sus hijos a otras escuelas. Fue cuando bajó el índice de natalidad y la escuela permitió la matrícula a los alumnos de familias gitanas del barrio colindante con la finalidad de que no cerraran la escuela. Se habría de trabajar con las familias gitanas su implicación escolar. También con los componentes del Culto. (4.2)

El colegio está en el barrio desde su creación en los años 60 del siglo pasado. De titularidad religiosa, en los 80 se le propuso convertirse en centro público (escoles del cepec) pero no accedió. Con una trayectoria de prestigio, en sus inicios acogía alumnado de diferentes barrios. En los 80 acogía alumnado del barrio con más dificultades y otro alumnado más promocionado de familias trabajadoras cualificadas e incluso de profesiones liberales. El cambio de metodología y política del centro, la titularidad, provoca un cambio de profesorado, lleva una pérdida de población más promocionada. Se acaba quedando prácticamente con la población más marginal del barrio. Al inicio de este siglo con la llegada masiva de la inmigración recoge de nuevo un alumnado más diverso. (4.4.2)

El IES de la zona también está viviendo la concentración de alumnado gitano e inmigrante. Y es percibido como un drama por el equipo directivo y una parte importante del profesorado (como "pérdida de nivel", desprestigio, problematización... y complejización de su labor docente). Hace poco una profesora de ese IES me decía que "menuda recua nos mandáis del colegio", que "es algo insufrible", que le dicen "que no quieren estudiar". En el último claustro el director planteó hacer en la ESO un grupo "C" con el alumnado con peor nivel académico (los "sobrantes", "residuales" y "lastre") para poder salvar a los demás. La propuesta no salió porque algunos profesores se negaron y alegaron que la medida no solo sería ineficaz y generadora de mayores problemas, sino de dudosa legalidad. (5.1)

Nuestro colegio escolariza a la totalidad del alumnado gitano que vive en la zona pero no a la totalidad de la población en edad escolar del barrio. Hay "fugas" de alumnado no gitano hacia otros centros escolares, tanto próximos como lejanos. Además, en los últimos años, estamos recibiendo alumnado gitano procedente de otras zonas de la ciudad bastante alejadas en las que existen centros escolares, tanto públicos como concertados, en los que podrían escolarizarse dichos alumnos. (5.2)

Desde el momento en que el Centro se convierte en gueto no hay ninguna posibilidad de que otros colectivos sociales se planteen escolarizar a sus hijos en él. (5.3)

6.- DISCUSIÓN.

Hemos verificado con datos la existencia de centros guetos en las diez comunidades autónomas en las que se ha desarrollado el estudio.

En los centros estudiados se constata que cuanto más pequeño es el centro más posibilidades hay de que se *guetice* si escolariza a un número importante de alumnado gitano. La situación de algunos de estos centros pequeños procede, según narran las personas entrevistadas, de la progresiva transformación de colegios con más alumnado en colegios con matrícula baja cuando en los mismos se ha ido escolarizando un número importante de alumnado gitano (en muchos, también inmigrantes), siempre de clases económicas empobrecidas o en situación de marginalidad. Estas circunstancias han implicado la

progresiva bajada de matrícula de alumnado payo con mejor situación social o con más aspiraciones sociales (y también de gitanos con mejor situación social).

Ninguno de los centros estudiados era en el momento de su creación un centro gueto. La segregación se da más en los centros de Primaria que en los de Secundaria y el tamaño vuelve a ser un elemento importante, pero no habría que descuidar la posible evolución de los centros de Secundaria si no se interviene previamente en los procesos de escolarización.

Los miembros de la comunidad educativa señalan que el factor que más ha influido en la progresiva *guetización* de sus centros es la falta de actuación y de medidas que lo evitaren y corrigieran por parte de la administración educativa. También consideran que las decisiones de las familias son el otro factor que ha influido en esta situación: familias que deciden abandonar el centro por el tipo de alumnado que se escolariza en él (normalmente familias paya), las que quieren que sus hijos e hijas estudien en el centro donde ellos estudiaron aunque el centro se esté *guetizando* (normalmente familias gitanas), y en otros casos las que quieren que sus hijos estudien en el centro más próximo a su residencia (más frecuente en las familias gitanas y con menos medios económicos y culturales). Ninguno de los/ las entrevistados ha tenido la percepción de que la administración en cualquiera de las comunidades autónomas, haya hecho un esfuerzo por parar y cambiar esta situación. Las quejas sobre las actuaciones de la administración educativa se dan en la mayoría de las personas entrevistadas. A la vez se cree que el elemento más importante para invertir esta situación es la propia administración.

Todas las personas entrevistadas tienen la percepción de que su centro tiene una concentración muy alta de alumnado gitano. Esta percepción también se produce en el 43% de centros con un porcentaje de escolarización inferior al 25%. La visibilidad del alumnado gitano parece que es importante en un centro, aunque el número no sea alto.

La información aportada indica que en zonas donde hay centros públicos y concertados la escolarización de este tipo de alumnado se realiza, casi exclusivamente, en los centros públicos. Pero en centros concertados donde hay una representación alta de alumnado gitano (e inmigrante) también se puede seguir la misma evolución hacia la *guetización*.

En dos centros en que se ha producido la evolución de un centro gueto a un centro más diverso ha sido necesario convencer al tejido social del barrio para volver a escolarizar a población paya y aumentar el tamaño del centro.

En el fondo de esta situación subyacen dos cuestiones: ¿es legal la existencia de centros guetos?, ¿es pedagógicamente educativo y eficaz la enseñanza en centros que se guetizan o se dejan guetizar? Y en esta línea de reflexión sobre lo inadecuado que es pedagógicamente Lluç (2013) indica que las políticas de concentración del alumnado consolidan y refuerzan una percepción negativa y no ayudan a progresar en la eliminación

de los prejuicios; y "...las intervenciones específicas segregadas, aun con un carácter transitorio, no ayudan a la inclusión y a la normalización escolar"

En otros estudios se han enunciado medidas que favorecen el éxito escolar del alumnado gitano, pero en ninguno de los casos esas medidas se dan en centros con alta concentración de alumnado gitano y no se ha constatado nunca que el alumnado con éxito escolar haya estudiado en aulas o centros segregados. En "*Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*" (Abajo y otros, 2004), con su propia voz (se utilizó la técnica cualitativa de "historias de vida"), gitanos y gitanas con éxito escolar han relatado cómo ha sido su trayectoria escolar de éxito. Quiero recoger algunas de las conclusiones de este estudio por su pertinencia para nuestra investigación y para cualquier proyecto que realmente quiera mejorar la situación de escolarización del alumnado gitano en nuestro país:

El factor que se repite más en las trayectorias y experiencias de nuestros y nuestras entrevistados es el haber estudiado en un colegio integrado, no guetizado. Asistir desde una edad temprana a una escuela en la que hay población gitana y no-gitana parece altamente favorecedor de la continuidad y aparece en la mayoría de los casos. Puede apreciarse cómo este factor está directamente relacionado con la variable relativa a vivir en un barrio integrado, pero tiene aún un peso más decisivo.

Es especialmente relevante que en la totalidad de nuestros casos de éxito y continuidad, los alumnos y alumnas gitanos y gitanas procedían, no solo de centros no segregados, o sin alta concentración, sino de aulas no segregadas. Es decir, a lo largo de su trayectoria académica ningún alumno/a pasó por recursos especiales educativos tales como educación compensatoria, unidades de escolarización externa o de adaptación curricular. El estudiar en una clase ordinaria con el currículo ordinario promueve las expectativas de continuidad académica, algo del todo improbable cuando se trata de una clase etiquetada como especial o de ritmo lento, o de nivel bajo. Así pues, evitar la segregación étnica en la escuela y el tratamiento segregado de las necesidades educativas son factores básicos de normalización educativa y, por lo tanto, mayores probabilidades de éxito y continuidad. [...] Aquí nos referimos a la ausencia de experiencias de minorización, sin etiquetaje colectivo e individual negativo en el centro y en el aula. (Abajo, 2004, p. 129)

Tal vez la información que nos proporciona este estudio tendría que darnos más argumentos para, desde nuestra asociación, pensar cómo podemos influir en la administración, cómo podemos denunciar esta situación de invisibilidad, cómo podemos divulgar la realidad de la *guetización* de centros en todas las ciudades grandes con población gitana, ante la inacción, la pasividad, en primer lugar de la administración, pero también del resto del tejido social: asociaciones de barrio, partidos políticos, sindicatos, medios de comunicación.

Referencias bibliográficas:

- Abajo, J.E., Carrasco, S. y Equipo de investigación del alumnado sobre el éxito escolar del alumnado gitano (2004).** *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. Madrid: CIDE / Instituto de la Mujer
- Abajo, J.E. (2014).** El estado el estado de la cuestión en el estudio de la situación escolar del alumnado gitano en *Revista de la Asociación de Enseñantes con Gitanos*, nº 31, pp. 42-55. Disponible en: <http://aecgit.pangea.org/>
- Asociación de Enseñantes con Gitanos (2014).** No era esto. La Asociación de Enseñantes con Gitanos, contra la progresiva clasificación y guetización de los centros educativos. *Asociación de Enseñantes con Gitanos*. Recuperado de http://aecgit.pangea.org/pdf/NO_ERA_ESTO_AECGIT.pdf
- Federación Secretariado Gitano (2013).** *Resumen ejecutivo. El alumnado gitano en secundaria. Un estudio comparado*. Madrid: Ministerio de Educación-Secretaría General Técnica y Fundación Secretariado Gitano.
- Hernández R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010)5.** *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Lluch, X. Educación intercultural y pueblo gitano (2013).** *Pensamiento y Cultura Gitanos. Fundación Secretariado Gitano*. Nº 66-67, pp. 72-81. Recuperado de https://www.gitanos.org/upload/79/45/72-81_a_fondo.pdf
- Salinas, J. (2009).** Un viaje a través de la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles. *Anales de Historia Contemporánea*, 25 , pp. 165-188.
- Sánchez, M.C, Delgado, M.C y Santos, M.C. (2012).** *Manual de procedimiento en la investigación cualitativa*. Valladolid: Editrans
- San Román, T. (1991)** Sobre interculturalitat. Documents de treball de la segona Escola d'Estiu sobre interculturalitat, en *Fundació Ser.gi. Girona*, setembre, p. 186.
- San Román, T. (2009)** Pluriculturalidad y marginación. *Revista de la Asociación de Enseñantes con Gitanos*, nº 28, p. 54. Disponible en: <http://aecgit.pangea.org/>
- Santiago, C. y Ostalinda, M. (2012).** Segregación escolar del alumnado gitano en España. Recuperado de <http://federacionkamira.org.es/descargas/Informe%20de%20Segregacio%CC%81.n.pdf>
- Santos, M.C. (2014).** Un recorrido circular: iniciamos el camino desde las aulas puente y hemos llegado a los centros segregados, en *Revista de la Asociación de Enseñantes con Gitanos*, nº 31, pp. 56-69. Disponible en: <http://aecgit.pangea.org/>

Artículo

La segregación escolar: asignatura pendiente de nuestro sistema educativo

La segregación escolar: asignatura pendiente de nuestro sistema educativo

Xavier Bonal

Universitat Autònoma de Barcelona

Algunos factores de la polarización escolar

La segregación escolar es hoy una realidad desgraciadamente consolidada en nuestro sistema de enseñanza. Este fenómeno, común a muchas sociedades contemporáneas, se ha consolidado en España en el transcurso de la última década de manera especialmente acelerada. En efecto, la interacción de diversos factores ha generado dinámicas de escolarización que han favorecido la concentración de grupos socialmente homogéneos en diversas escuelas e institutos en muchas ciudades y territorios de España. Una concentración que ha tenido lugar tanto en las fracciones sociales altas de la estructura de clases como en las más bajas y que sigue afectando especialmente a minorías étnicas, y particularmente al pueblo gitano. Así, progresivamente, muchas escuelas han ido experimentando un proceso de "guetización" y de diferenciación en la diversidad cultural y social del alumnado que atienden.

La consolidación de estos procesos en los últimos años modifica radicalmente las oportunidades educativas del alumnado. Algunos centros escolares desarrollan su práctica educativa con un alumnado social y culturalmente homogéneo, en entornos de socialización familiar pro-escuela y con elevadas expectativas educativas. Otros, se enfrentan a una notable diversidad cultural y de estilos de socialización, con entornos de relaciones familia-escuela de menos afinidad y con expectativas muy desiguales respecto a las trayectorias educativas de los alumnos. Las desigualdades en los resultados educativos entre un tipo y



otro de centros nos indican que ésta no es una cuestión menor para entender la reproducción social a través de la educación y los obstáculos que los grupos sociales más desfavorecidos encuentran para aprovechar en condiciones meritocráticas las oportunidades educativas.

Las dinámicas sociales que han conducido a la consolidación de la segregación escolar son diversas, y no siempre se proyectan de la misma manera en cada contexto local. Los todavía escasos trabajos sobre segregación escolar que se han llevado a cabo en España permiten identificar sin embargo algunos factores generales que nos aproximan a las causas de este fenómeno. El primero y más significativo es sin duda efecto de la llegada creciente de alumnado de origen inmigrado a lo largo de la última década. Nuestro sistema educativo ha pasado de un 2% a un 15% de alumnado extranjero en pocos años. La llegada de alumnado inmigrante ha generado procesos de segregación por varios motivos: su concentración residencial, la tendencia al

agrupamiento en escuelas con presencia de sus homólogos y el efecto "fuga" que ha generado en familias autóctonas hacia escuelas con menor presencia de alumnado extranjero.

Con todo, atribuir pero el fenómeno de la segregación escolar exclusivamente a la llegada de alumnado inmigrante sería reduccionista. La segregación escolar también es explicable hoy por la determinación con la que las clases medias buscan en la educación procesos de diferenciación y distinción social. La importancia determinante de la inversión educativa para las trayectorias profesionales, la búsqueda de espacios socialmente homogéneos para garantizar una socialización en el grupo de iguales no conflictiva o las estrategias de acceder a mayor capital cultural y social explican también las tendencias endogámicas de estas capas sociales. Cabe destacar aquí igualmente el efecto que tuvo la generalización de la LOGSE y el modelo de comprensividad. El alargamiento de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años de edad y el acceso a los institutos públicos de enseñanza secundaria a partir de los 12 años han sido también razones que han favorecido la concentración en espacios que garantizaran tanto homogeneidad como continuidad.

Estos procesos, además, tienen lugar en un contexto de régimen de cuasi-mercado educativo de acceso a la escolarización. En efecto, el modelo de acceso a la educación incorpora una notable capacidad de elección, que a menudo va más allá de lo que establece el mismo marco normativo. La correspondencia entre las preferencias escolares y la asignación de plaza es especialmente elevada. Así, la planificación educativa y la intervención pública muestran una capacidad correctora de la segregación escolar casi nula. En la medida que el sistema no deja prácticamente margen para reconducir las elecciones familiares, toda intervención que no sea planificada *ex ante* difícilmente puede corregir procesos de segregación escolar.

Finalmente, no hay que olvidar que los propios centros escolares juegan un papel en los procesos de segregación escolar. La discriminación activa, la pasividad, la búsqueda de exclusividad o la indiferencia son actitudes que en un sentido u otro pueden facilitar o no las dinámicas de segregación. La selección adversa practicada por parte de algunos centros concertados, tanto desde el punto de vista económico como cultural es sin duda una de las causas del no acceso de determinados grupos sociales a esta red. Igualmente, algunos centros públicos buscan preservar el estilo pedagógico y las buenas condiciones de trabajo a través de planteamientos discriminatorios y de un cuestionable "interés público". También es denunciado la pasividad de algunos claustros de centros segregados que parecen haber "tirado la toalla" y muestran una absoluta desimplicación del proceso educativo de sus alumnos. La disposición de los centros escolares pues, puede también condicionar tanto las dimensiones de la segregación como todo sus efectos sobre los resultados educativos.



Algunas consecuencias de la segregación escolar

Los estudios disponibles nos indican que la segregación escolar de los grupos minoritarios tiene consecuencias sobre diversas dimensiones de la eficacia y la equidad educativas. La propia OCDE alerta en diversos de sus informes acerca de los riesgos de la segregación escolar sobre el rendimiento educativo o la cohesión social, y destaca especialmente cómo sus consecuencias



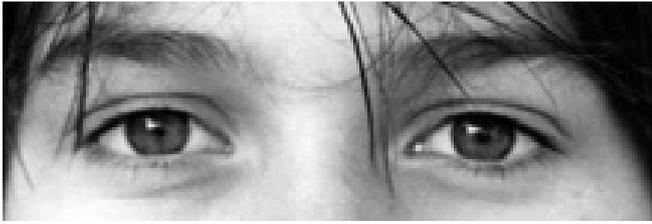
negativas se concentran especialmente en el alumnado socialmente desfavorecido (OECD 2012, 2013).

Quizá el terreno más llamativo sea el de los efectos sobre el rendimiento escolar. A partir de datos PISA, por ejemplo, sabemos que existe una correlación elevada entre el grado de inclusión social de las escuelas (esto es, la heterogeneidad social de sus aulas) y el rendimiento escolar medio del alumnado. A nivel agregado, sabemos también que los municipios con un mayor nivel de segregación entre escuelas del alumnado inmigrante

tienden a presentar menores tasas de graduación en enseñanza secundaria obligatoria.

¿Cuáles son las razones de estas diferencias? Pueden ser diversas, pero no hay duda de que la explicación más plausible es la que se deriva del denominado "efecto compañero" (o *peer effect*). Se denomina así al efecto positivo que se deriva de que los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje compartan el espacio educativo con compañeros más aventajados. Las investigaciones en este terreno destacan que la heterogeneidad





de niveles de aprendizaje es positiva, especialmente para los alumnos más desaventajados, mientras que la "pérdida" observable para el alumnado más aventajado derivada de la heterogeneidad de ritmos de aprendizaje es menor (Ferrer et al, 2011).

La concentración de alumnado en situación de riesgo educativo produce por lo tanto desigualdad de oportunidades educativas y repercute asimismo sobre los resultados del conjunto del sistema. Además de ello, el aislamiento de grupos minoritarios, como es el caso del alumnado de origen inmigrante recién incorporado al sistema educativo, reduce la eficacia de las políticas de lucha contra el abandono escolar (Nowden *et al.* 2015) o puede perjudicar la integración social del alumnado inmigrante y con ello debilitar los lazos de cohesión social (Van Houtte and Stevens, 2009). Algunos análisis disponibles nos muestran que la inacción política en este ámbito (y algunas políticas contraproducentes) han tenido consecuencias negativas desde el punto de vista de la equidad y la cohesión social (Sindic de Greuges, 2008 y 2016; Bonal, 2012a), mientras que otras decisiones estratégicas han favorecido la escolarización equilibrada del alumnado (Bonal, 2012b).

Principios de una agenda política de lucha contra la segregación escolar

El reto de la segregación escolar no cuenta con respuestas únicas a modo de recetas políticas. El carácter multivariable de las causas que la generan y sus especificidades obligan al diseño de políticas que se adapten a las peculiaridades de los distintos contextos locales. Con todo, de las distintas intervenciones políticas se derivan algunas implicaciones relevantes que cabe considerar ante cualquier diseño de política educativa dirigida a reducir procesos de segregación y guetización escolar. A modo general, cuatro principios aparecen como fundamentales para construir una agenda de política educativa dirigida a la reducción de la segregación escolar.

Lógica de servicio público y corresponsabilidad. Nadie como los responsables de las administraciones públicas están en condiciones de tomar decisiones desde una perspectiva de servicio público. Los objetivos de familias, directores de escuelas, profesorado, pueden fácilmente estar sesgados por intereses personales o corporativos. La planificación y el equilibrio territorial que requiere el servicio público es pues tarea de las administraciones, que deben tomar la distancia necesaria con respecto a los intereses de los distintos grupos de la comunidad educativa para optar por abrir o cerrar grupos-clase, establecer ratios, definir nuevas zonas, etc. Asimismo, y de algún modo paradójicamente, la eficacia de las medidas contra la segregación escolar depende en gran medida de la complicidad y la corresponsabilidad de los distintos actores de la comunidad educativa y del resto de administraciones. Trabajar estrategias de generación de consenso reduce el rechazo potencial acerca de medidas que en cualquier caso suponen alguna forma de intervención pública y limitar las posibilidades de elección o selección de determinados actores. Introducir medidas desde la confrontación de intereses, y sobre las que algunos actores no perciban ninguna ventaja o beneficio, reduce sin duda la probabilidad de éxito de las intervenciones.

Información y pedagogía. Uno de los factores, aunque no el único, que explica la distribución desequilibrada del alumnado en riesgo escolar tiene que ver con la calidad de la información sobre la oferta escolar y el acceso que los distintos grupos sociales tienen a ella. Las administraciones públicas deben asegurar la máxima transparencia en la información relativa al proyecto pedagógico del centro, a los costes económicos, y a los beneficios derivados de evitar la concentración escolar de alumnos en situación de riesgo educativo. Asimismo, es importante desarrollar una pedagogía formativa e informativa que ayude a mitigar las tendencias hacia la homogeneización social y cultural de las escuelas. Demostrar el escaso efecto negativo derivado de una mayor presencia de alumnos en riesgo escolar sobre el alumnado de clase media o subrayar las ventajas de evitar la concentración excesiva de alumnado inmigrante en algunas escuelas son tareas que deben desarrollar los responsables políticos para contar con la complicidad de la comunidad educativa.

Detección de NEE. Cualquier propuesta política de distribución equilibrada del alumnado en situación de riesgo educativo





requiere de un sistema sólido de detección del alumnado con necesidades educativas específicas. Para ello, las administraciones educativas deben contar con equipos especializados que compartan sistemas de identificación y clasificación homogéneos. Los modelos de detección deben ser compartidos con el propio profesorado y con otros agentes sociales que intervienen en el territorio, como profesionales de la salud o de los servicios sociales. En el proceso de detección es fundamental la anticipación de los responsables políticos, de modo que pueda contarse con un diagnóstico completo antes del inicio del curso escolar. De una detección de alumnado con NEE eficiente depende buena parte del éxito de las políticas de desegregación escolar.

La intervención sobre la calidad de la oferta educativa. De poco sirve actuar sobre la planificación educativa y la segregación escolar si no se interviene especialmente sobre la calidad educativa de las escuelas menos demandadas. En los procesos de guetización escolar es común que la baja demanda intervenga sobre las expectativas de profesorado y familias, lo que genera rápidamente un círculo vicioso difícil de revertir. Establecer medidas dirigidas a reforzar el proyecto pedagógico del centro

escolar y las expectativas de aprendizaje de los actores es una tarea fundamental de las administraciones públicas. De otro modo, la planificación escolar estratégica no encontrará la necesaria respuesta de las familias en el acceso a estas escuelas.

Referencias

- Bonal, X. (2012a)** "Education policy and school segregation of migrant students in Catalonia: the politics of non-decision-making". *Journal of Education Policy*, vol. 27 (3), 401-421.
- Bonal, X. (dir.) (2012b)** *Municipis contra la segregació escolar. Sis experiències de política educativa local*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Col·lecció Polítiques, n. 78.
- Ferrer, F. (dir) (2011)** *PISA 2009: avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- Nowden, W., Clycq, N. and Ulicná, D. (2015)** *Reducing the risk that youth with a migrant background in Europe leave school early*. Sirius Network Policy Brief Series. Issue No 6. February 2015.
- OECD (2012)** *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing.
- OECD (2013)** *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II)*, PISA, OECD Publishing.
- Síndic de Greuges (2008)** *La segregació escolar a Catalunya. Informe extraordinari*. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya.
- Síndic de Greuges (2016)** *La segregació escolar a Catalunya (I): la gestió del procés d'admissió d'alumnat*. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya.
- Van Houtte, M. and Stevens, P. (2009)** "School Ethnic Composition and Students' Integration Outside and Inside Schools in Belgium". *Sociology of Education* 2009, Vol. 82: 217-239.



Artículo

El sistema educativo español
y el problema de la segregación escolar

El sistema educativo español y el problema de la segregación escolar¹

Fernando Andrés Rubia

Maestro y sociólogo
Director de las revistas Organización
y Gestión Educativa (OGE)
y Forum Aragón

Introducción

En los últimos años se han multiplicado los estudios europeos de política educativa que analizan el fenómeno de la segregación escolar². Los cambios demográficos provocados por la inmigración y los cambios en los mecanismos de acceso a la escuela³ han incrementado la segregación escolar y la preocupación por el tema.

En España, la llegada al gobierno del Partido Popular y la aprobación de la LOMCE introdujo abiertamente el problema en el debate educativo de una forma particular, al reconocer la concertación de centros que segregan por sexo. Se trataría de un apoyo manifiesto por parte de la Administración a la segregación. Sin embargo, no debemos olvidar que en nuestro sistema educativo se dan otras formas de segregación que se han ido consolidando en las últimas décadas.

Durante este tiempo, diversos factores han interactuado favoreciendo dinámicas de escolarización que han permitido la concentración de grupos socialmente homogéneos en algunos centros educativos; tanto de las capas altas (elitización) como de

las bajas (guetización) pero también de las clases medias de la estructura social. En realidad, asistimos en los últimos años⁴ a la introducción de medidas de lo que se ha dado en denominar en el ámbito de la política educativa del "cuasi-mercado educativo", es decir, la introducción de lógicas de mercado desde sectores neoliberales aunque con un resultado híbrido que combina la tendencia a la mercantilización con procesos organizativos de control público. Entre ellas, destacamos: la existencia de una red escolar diversificada y en competencia (pública y privada); la implementación de sistemas de financiación centrados en la demanda (cheque escolar); la presencia del sector privado en la gestión, provisión y evaluación de una parte significativa de la oferta educativa; y la generalización de mecanismos de autonomía de los centros públicos y privados en la definición del currículum, de la administración de recursos, de los presupuestos y de los sistemas de admisión de alumnos.

El problema de la segregación escolar afecta no solo a los alumnos y sus familias, también y especialmente a la eficacia y la equidad del sistema educativo, y sus graves consecuencias se reflejan por un lado en una organización escolar ineficiente, con una elevada proporción de alumnos que abandonan el sistema sin titular, y consecuentemente con un incremento del

¹ Se trata de una versión actualizada pero muy respetuosa con la anterior publicada en noviembre de 2013 en el número 10 de la revista digital *Forum Aragón*.

² En el sistema norteamericano, el Informe Coleman se cita frecuentemente como la primera llamada de atención sobre los efectos de la segregación. Coleman estimuló además el inicio de una serie de investigaciones en las que se mostraba que la segregación provocaba desigualdades en los aprendizajes, y por tanto iban en contra de la igualdad de oportunidades.

³ Basados en el denominado derecho a la libre elección de centro.

⁴ Especialmente en las comunidades autónomas que fueron bandera del Partido Popular: Madrid y Comunidad Valenciana. En el caso valenciano, el nuevo gobierno de coalición de izquierdas intenta revertir alguna de estas medidas.



número de jóvenes sin cualificar⁵; y por otro en un descenso del bienestar colectivo, en la reducción de la cohesión social y en el ámbito económico, en la pérdida de productividad y de crecimiento. Las investigaciones sobre la segregación escolar ponen de manifiesto sobre todo las nefastas consecuencias que tiene sobre los resultados educativos de los alumnos más desfavorecidos.

Como expresa Dupriez (2009) si la escuela es la institución por excelencia que debe preparar para la vida pública y ciudadana en una sociedad pluralista, entonces debe ser el lugar donde cada niño aprenda a convivir con los otros, donde descubra también otras culturas diferentes a la que conoce en su familia. Desde esta perspectiva cada centro debería ser, de alguna forma, un microcosmos en el que se encuentren la diversidad de alumnos procedentes de la diversidad de clases sociales y minorías culturales. En un nivel básico, al menos debería reflejar la composición social del entorno de los centros educativos.

Pierre Merle (2012) afirma que la segregación, como un proceso de separación de individuos, tiene en la escuela cuatro dimensiones diferentes y como todo fenómeno social complejo, el análisis de la segregación escolar "requiere una contextualización socioeconómica ya que es en ella en la que encuentra su fundamento". Empezaremos entonces analizando las cuatro dimensiones de este fenómeno para luego tratar más a fondo los elementos que las provocan y los que las reducen.

Las dimensiones de la segregación

La segregación por sexo. Comenzaremos precisamente por la segregación que alarmó a amplios sectores de la sociedad y de la comunidad educativa. Si nos remontamos a los orígenes de los sistemas educativos encontramos siempre grandes desigualdades tanto en la escolarización del alumnado como en el contenido escolar; eran muy pocos los que tenían acceso y siempre una parte seleccionada de la sociedad por su origen social, pero además encontramos que la educación de los dos sexos se especializaba y justificaba mediante la distinción de roles sociales. Así las jóvenes se preparaban para las tareas relacionadas con el hogar. Esta ideología sexista, que fue dominante durante siglos, condenó a la mujer al espacio privado y al encierro doméstico.

El sexo como variable biológica, se convierte en una variable social a partir de que las desigualdades de trayectorias escolares acaben conceptualizándose. Así, en la actualidad, una parte de esta tradición se mantiene mediante los roles asignados a la mujer (educar, cuidar, atender) que orientan su especialización escolar y profesional hacia la salud, lo social y la enseñanza. Pero también a través de los estereotipos sexuales de una parte del profesorado (la supuesta superioridad de las chicas en las

⁵ Hablamos de tasas elevadas en comparación con los países de nuestro entorno de repetición de curso y de fracaso académico.

áreas de letras y de los chicos en las ciencias, o últimamente la superioridad de las chicas en las tareas escolares) que favorecen la idea de atribuir diferentes competencias a cada sexo.

Pero además, la escuela actúa explícitamente como agente de diferenciación de géneros cuando en ella se practica la enseñanza segregada por sexos. La segregación se acentúa si además existen variaciones curriculares en función del sexo del alumnado. Así fue durante el franquismo hasta la Ley General de Educación y la implantación de la EGB en los años setenta. En las ciudades lo habitual era encontrar un instituto para chicos y otro diferente para chicas. Lo mismo sucedía en los numerosos centros privados católicos. En las llamadas escuelas nacionales de primaria se organizaban aulas masculinas y femeninas si contaban con un número de alumnos suficiente, si no, la clase quedaba dividida por la mitad y los chicos se situaban a un lado y las chicas a otro.

Durante la II República, en que la enseñanza se convirtió por primera vez en uno de los objetivos fundamentales del gobierno, fue mixta. Y también fue así al restaurarse la democracia. Sin embargo subsisten pequeños reductos de segregación ligados a grupos católicos extremos (son casos conocidos Opus Dei y Legionarios de Cristo) que se apoyan en una clientela seleccionada perteneciente a las clases sociales más acomodadas y con mayores recursos. Con la reconfiguración del sistema educativo nos encontramos con los intentos de los gobiernos conservadores por concertar, es decir, financiar con recursos públicos, la educación de estos centros. El tribunal supremo sentenció que no podía aceptarse porque contravenía la LOE. En respuesta, el gobierno conservador introdujo en su nueva ley, de forma expresa, la posibilidad de concertar estos centros segregadores. En justificaciones posteriores han defendido su postura recurriendo al escaso número de centros y su carácter prácticamente anecdótico, como si su baja repercusión les disculpara. El Consejo de Estado en su informe mostró su preocupación por esta práctica y planteó la obligación de argumentar expresamente el porqué de este tipo de prácticas.

Por último, no está de más recordar que la enseñanza mixta no garantiza la coeducación, aunque evidentemente la segregada la descarta; coeducar consiste en educar evitando discriminaciones de género en el trato y en la orientación intelectual, moral y profesional.

La segregación étnica. Esta segregación escolar específica resulta de la concentración de la población inmigrante o de minorías étnicas en determinadas escuelas. En España, y concretamente en Aragón, no se ha producido, de forma generalizada como en otros países, un proceso de concentración de familias inmigrantes en determinados barrios, por el contrario ha habido una combinación de dispersión con pequeñas concentraciones. Frente al caso francés o británico, en nuestro país no se han erigido nuevos barrios exclusivamente para esta población, lo que han hecho es ocupar las viviendas vacías de los barrios con precios más bajos, configurando así un complejo mosaico étnico y cultural. También podemos encontrar minorías en las

zonas rurales en las que encuentran empleo principalmente en tareas agrícolas y ganaderas.

Quizá lo más destacado del proceso migratorio haya sido su concentración temporal, prácticamente el grueso de la población inmigrante llegó en poco más de una década, entre finales del siglo pasado y la actualidad, con el freno que ha supuesto la crisis de los últimos años. En estos momentos hay una tendencia a la inversión y nuestro país pierde población por los retornos y por la emigración de los autóctonos. Los inmigrantes llegaron a ser el 12% de la población española y Aragón llegó a recibir por encima de la media, en 2010 eran el 12'8% de su población⁶. La población que inmigró se puede caracterizar por la diversidad de orígenes: aunque han destacado los grupos latinoamericanos (Ecuador y Colombia), norteafricanos (Marruecos) subsaharianos (Senegal y Gambia), del este de Europa (Rumania y Bulgaria) y asiáticos (China); por unas tasas de natalidad más altas que las de la población autóctona; y por una mayor movilidad espacial.

En cuanto al aspecto escolar muy pronto destacó su concentración en centros públicos, es decir, seguían un patrón segregador, que contrasta con la concentración de la población autóctona en los colegios privados concertados. El alumnado extranjero matriculado en enseñanzas de régimen general pasó de ser en 2001 el 2,9 del total del alumnado al 12,4% en el curso 2010-11. La escuela pública continúa siendo la principal receptora del alumnado inmigrante, el 78,3% del alumnado de procedencia extranjera que reside en Aragón estaba matriculado ese curso en uno de esos centros, frente a un 19% que iban a centros concertados y un 2,5% que asiste a los colegios privados⁷. Sin embargo, estas cifras agregadas no deben ocultarnos que la proporción de alumnado inmigrante en algunos centros y aulas supera el 50%. El contexto de aprendizaje creado por la fuerte concentración de alumnos inmigrantes, generalmente con dificultades de aprendizaje, provoca también un bajo progreso, más débil comparado con otros alumnos escolarizados en otros centros⁸. La segregación étnica que caracteriza la escolarización de los alumnos inmigrantes es un hándicap permanente en su progreso escolar que restringe sus oportunidades de obtener una titulación. También destaca la desigualdad de expectativas respecto del alumnado inmigrante siempre relacionada con su país de origen, desarrollándose diferentes escalas de xenofobias y xenofobias.

Pero la segregación étnica se ceba especialmente con la minoría tradicional, la población gitana, que en las zonas urbanas se

⁶ Datos del CESA obtenidos del *Informe socioeconómico de la década 2001-2010 en Aragón*. Descargado de: http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/OrganosConsultivos/ConsejoEconomicoSocialAragon/Areas/Publicaciones/INFORMES/INFORME_2011/INFORME_DECADA_2001_2010.pdf

⁷ Datos del Ministerio de Educación obtenidos de *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2011*.

⁸ El Tribunal Superior de Justicia de Aragón ha sentenciado en un auto con fecha de 31 de octubre de 2016 que el Departamento de Educación debe "fijar una proporción concreta de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo que han de escolarizarse en cada uno de los centros públicos y privados concertados". En Aragón se estima que actualmente más de 30 centros públicos cuentan con un elevado porcentaje de alumnos con este tipo de necesidades.

ESTUDIANTES GRADUADOS EN E.S.O. 2016



concentra en centros determinados, en ocasiones sin seguir una pauta residencial. En Aragón, como en otras muchas comunidades, tenemos varios centros que atienden mayoritariamente a la minoría gitana y que han seguido procesos de guetización sin que la administración educativa haya sido capaz de contener y revertir el proceso. La mayoría de estos centros no cuentan entre su alumnado, tan apenas, con hijos de familias de la población mayoritaria y han ido incorporando alumnado de origen inmigrante, aumentando su complejidad en aspectos como la convivencia o la adquisición de aprendizajes por las dificultades acumuladas que unos y otros presentan. En algunos centros incluso aparecen nuevas minorías que se suman a las ya existentes, como gitanos portugueses o gitanos rumanos.

En algunas comunidades autónomas, las medidas adoptadas en las últimas décadas con estos centros consisten en establecer pequeños cambios administrativos y organizativos con el fin de facilitar el desempeño de la tarea educativa y reducir la conflictividad en las aulas. También algunas Fundaciones y otras ONGs intervienen cada vez más en estos centros aportando profesionales, voluntarios y medios, y reorientando las estrategias educativas. Por supuesto, ninguna de las medidas ha ido dirigida a cambiar de forma específica las características de estos centros sino por el contrario mantienen el statu quo aunque intentan reducir su problemática. En algunas, se ha optado por un estatus específico (centros de difícil desempeño, especial dificultad, alta complejidad...) que básicamente ofrecen algunas compensaciones al profesorado que se incorpora a estos centros y permite la posibilidad de contar con mayores y mejores medios profesionales.

Destaca también el compromiso de los profesionales en algunos de estos centros⁹, por supuesto no en todos, que ponen

⁹ En el caso aragonés destaca el CEIP público Ramiro Soláns de Zaragoza. En el siguiente vídeo quedan reflejas algunas de sus características <https://www.youtube.com/watch?v=nk-1nVxYzrc>



en marcha proyectos innovadores cuyos ejes fundamentales son la convivencia, la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y la incorporación de las familias. Sin embargo, las administraciones no suelen mostrar un especial apoyo a estos centros ni actúan para extender este tipo de modelos a otros con características afines.

No debemos olvidar que en muchos casos la segregación étnica está directamente relacionada con la segregación urbanística. El deterioro de la vivienda de algunos centros históricos y barrios de las ciudades favorece el establecimiento de poblaciones con muy bajos recursos socio-económicos y la falta de medidas acaba provocando el abandono de la población tradicional. El hecho de que nuestro sistema educativo no esté municipalizado dificulta la adopción de medidas coordinadas que resuelvan a tiempo los procesos de degradación y deterioro de viviendas, edificios y calles; y posteriormente de la convivencia.

No está de más recordar que incluso la OCDE¹⁰, una organización que ha mantenido una clara línea ideológica neoliberal, precisamente en este tema ha propuesto medidas para favorecer al alumnado más desfavorecido que discrepan radicalmente con las aprobadas en nuestro país en los últimos años; entre ellas, gestionar la elección escolar para evitar la reproducción de la segregación¹¹.

La segregación académica. La segregación académica es la terminología utilizada por la OCDE para designar la segregación

¹⁰ OCDE (2012) *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing.

¹¹ Tal como recoge el documento las medidas propuestas serían **a)** eliminar la repetición escolar, **b)** evitar la separación prematura por itinerarios, **c)** gestionar la elección escolar para evitar la reproducción de la segregación, **d)** una financiación de la educación que responda a las necesidades de los alumnos y evite el fracaso y el abandono prematuro, **e)** invertir en el primer ciclo de educación infantil, la etapa de 1 a 3 años, **f)** en el caso de alumnos en riesgo se recomienda la atracción de los mejores maestros y profesores, **g)** el apoyo y el refuerzo al liderazgo escolar y **h)** la generación de climas positivos de aprendizaje y el refuerzo de los lazos que unen la escuela con la comunidad, especialmente con el barrio en el ámbito urbano.

de alumnos por su nivel de competencias escolares. En España la LOGSE extendió el sistema comprensivo mediante la enseñanza obligatoria hasta los 16 años estableciendo dos etapas: primaria y secundaria. A pesar de su concepción comprensiva, la segregación académica la podemos encontrar de cuatro formas diferentes.

La primera, se institucionaliza por la existencia de trayectorias de escolarización establecidas en base a la diferencia de nivel escolar de los alumnos (*early tracking*). En España encontraríamos la Formación Profesional Básica (FPB) o los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (antiguos programas de diversificación curricular), una vía por la que los alumnos abandonan la ruta común con el supuesto fin de favorecerles y reconducirlos posteriormente hacia la formación profesional ordinaria. Según Flecha et al. (2011): "La separación del alumnado en distintos itinerarios antes de los 16 años se asocia a un incremento en las desigualdades en su rendimiento escolar". Además, la segregación a edades tempranas tiene un efecto negativo sobre los hijos de las familias con un bajo nivel socioeconómico.

Una segunda forma de segregación académica se basaría en la distinción de centros educativos, según el nivel de competencias medio de sus alumnos. Durante el proceso de aprobación de la LOMCE se discutió en diferentes momentos la posibilidad



de crear centros especializados en áreas de conocimiento que beneficiaría a un alumnado seleccionado¹². La LOMCE introduce modificaciones legales que activan políticas favorecedoras de los centros privados, concertados o no, con más recursos añadidos y medios que favorecen la selección, estimulan la segregación académica y establecen nuevas posibilidades en las trayectorias escolares. Además, entre determinadas familias, especialmente de grupos sociales favorecidos, es habitual que el momento de la elección de centro sea especialmente relevante, y se multipliquen esfuerzos para obtener plaza en un centro con el prestigio deseado. Hemos tenido casos, algunos muy conocidos en Aragón, en que se ocultaba información o incluso se falseaban documentos (la declaración de IRPF o la vivienda habitual) con el único fin de obtener plaza en un centro determinado.

Una tercera modalidad se deriva de la forma en que en los centros agrupan a sus alumnos y la existencia de opciones o secciones reservadas a los mejores alumnos. El agrupamiento homogéneo (*streaming*) consiste en adaptar el currículo a los niveles de los grupos, según su rendimiento y dentro de un mismo centro escolar. Para Flecha et al. (2011) con este sistema no mejoran los resultados del alumnado con un nivel inferior de rendimiento y sí empeora los resultados de los grupos más vulnerables (inmigrantes, minorías y alumnado con discapacidad). Los casos más conocidos suelen producirse en el paso de primaria a secundaria, algunos centros utilizan la información que obtienen de los colegios para hacer agrupaciones homogéneas por niveles de resultados académicos.

¹² En la Comunidad de Madrid existe un programa de excelencia en Bachillerato al que se accede a partir del expediente académico. Es importante señalar que los alumnos con altas capacidades no se caracterizan precisamente por obtener excelentes resultados académicos debido a una atención educativa no adaptada a sus necesidades. Por tanto, entendemos que estos programas favorecen una vez más la selección basada en la clase social.

Una última forma de segregación académica se produce también entre los centros públicos y los privados, consecuencia del llamado derecho a la libre elección de los centros. Los centros privados apoyan la selección de su alumnado mediante sistemas disuasorios de pago de cantidades establecidas por servicios.

La segregación social. Constituye la separación de alumnado por su origen social. Es globalmente elevada, tanto a nivel de zonas como de centros, como muestran las comparaciones internacionales. En nuestro caso existe una correspondencia demasiado señalada entre los centros y las clases sociales que asisten a los mismos. Los centros privados no concertados acogen en su mayor parte a las clases altas y medias altas, incluyendo profesionales altamente cualificados. Los centros concertados acogen mayoritariamente población de clase media, mientras que entre los centros públicos encontramos algunos que atienden a la clase media y otros a la clase trabajadora y con menos recursos. El estudio de Bernal (2005) referido a la ciudad de Zaragoza constata estos resultados.

La segregación étnica, académica y social correlacionan claramente entre ellas, así la segregación social está ligada a la segregación étnica, ya que la población inmigrante desempeña los empleos de la mano de obra, ocupando los puestos menos remunerados y cualificados. La segregación social y académica son también muy dependientes una de otra.

Pero también se dan casos con resultados contradictorios, en los que se pretende corregir un tipo de segregación y se acaba apoyando otro. En Aragón, también en otras comunidades, en la década pasada el Departamento de Educación puso en marcha en los centros públicos programas de bilingüismo (en diferentes idiomas) dotados especialmente en infantil y primaria con un profesorado específico, que en algunos casos era nativo. En muchos de estos centros, la comunidad educativa pensó que estos programas repercutirían en la recuperación de una parte de la población autóctona, particularmente las clases medias con mayores expectativas, que en años anteriores habían optado por la "huida". De nuevo carecemos de estudios sobre la posible repercusión pero sí que podemos afirmar que algunos de estos centros cambiaron su perfil social al confluír otros factores, como el cambio urbanístico y residencial. De esta manera, la medida pudo tener un efecto beneficioso y reducir la segregación social y étnica, sin embargo posteriormente sirvió para justificar la segregación académica de los alumnos de incorporación tardía al centro o de los alumnos con dificultades al considerar que no podían seguir el currículo bilingüe. La generalización posterior de la enseñanza bilingüe a la mayor parte de los centros concertados ha modificado de nuevo los procesos, redirigiendo las matriculaciones de nuevo hacia reforzar la segregación.

La LOMCE introduce un nuevo elemento, aún no puesto en práctica, las reválidas¹³ que pueden convertirse en un nuevo instrumento de segregación si se utilizan como impedimento,

como freno a la promoción de poblaciones más desfavorecidas y que ya tienen limitado el acceso a centros homogeneizados socialmente. La reválida reforzará la segregación si a los centros se les permite incrementar la homogeneidad y desprenderse del alumnado que no obtiene los resultados necesarios en las evaluaciones parciales y exista el riesgo de no superar las reválidas.

La intersección de la segregación étnica, académica y social muestra que los fenómenos segregadores son acumulativos y justifican el uso genérico de la expresión "segregación escolar". Sin duda, hay alumnado que sufre el efecto de todos ellos, con graves consecuencias para sus oportunidades. Es importante entonces, analizar las condiciones socioeconómicas, ideológicas, escolares y específicamente las políticas educativas que favorecen o reducen los fenómenos de segregación escolar.

Un análisis de las causas

Para algunos autores la introducción de algunos mecanismos de mercado en educación son la causa fundamental de lo que Bagley denominó en 1996 *white flight*, es decir, el abandono por parte de la población con más recursos de los centros públicos a los que empezaban a acudir población procedente de las minorías étnicas. Desde este punto de vista, la desregulación escolar o flexibilización de los procesos de matriculación, sería la causa principal del aumento de la segregación en los sistemas educativos y del incremento de las desigualdades. Podemos decir incluso, que con estas modificaciones los centros desarrollan mecanismos que les permiten llevar a cabo una selección ventajosa: favorecen la entrada a los alumnos de familias mejor situadas en la estructura social, que les ayudan a mantener y mejorar su prestigio y rechazan aquellas otras que por su posición social no les aportan prestigio. En definitiva, los centros consiguen seleccionar a los alumnos que previsiblemente darán un mejor rendimiento.

Hay circunstancias que no justifican la segregación, por ejemplo, la proporción de inmigrantes en una localidad. No es en absoluto un factor decisivo que explique los elevados índices de segregación. La segregación escolar supera con creces la segregación residencial, las concentraciones escolares de alumnado inmigrante o de extracción social desfavorecida es superior a su representación en los barrios.

Otros estudios, que utilizan los datos aportados por PISA, muestran que otro de los factores explicativos más relevantes para la segregación escolar es el modelo de diferenciación institucional, es decir, los sistemas educativos que separan de forma precoz los itinerarios educativos son los más segregadores del alumnado. Estos estudios destacan también que la existencia de más competencia entre centros, con la finalidad de atraer al mejor alumnado, es una causa de segregación social y étnica. En general las investigaciones ponen en evidencia la gran diferencia en la capacidad de las clases medias y medias-altas para eludir los requisitos que regulan el acceso a los centros.

¹³ En estos momentos aún no se han aplicado y forman parte del debate político ahora que los conservadores no tienen mayoría en el parlamento.

El trabajo de Bernal (2005) ya mencionado, muestra precisamente que la competencia se da principalmente en el sector privado y entre las clases media y alta. Las expectativas, las experiencias y los objetivos de los padres influyen en la elección de centro. Además las familias de clase media tienen más recursos, más capital cultural y lo utilizan generalmente para buscar una escuela que consideran mejor, y que generalmente no es la más próxima al domicilio. También constata que para muchos grupos sociales la elección de centro es una tarea compleja e incluso desconcertante. De tal forma que la mayoría de los niños de clase media se distribuyen entre las escuelas públicas y privadas de clase media, mientras que el resto de las escuelas públicas atienden a las clases trabajadoras y a la población más desfavorecida. Para Bernal, la clase media se está beneficiando del proceso de elección, mientras que la clase trabajadora se ve anulada ya que, con frecuencia, carece de las habilidades necesarias para beneficiarse de la elección. En los últimos años se ha producido un aumento de la financiación pública hacia la educación privada, sin embargo estos centros utilizan los mecanismos de selección para evitar la entrada de alumnos inmigrantes y gitanos, que no pertenecen al grupo social y cultural mayoritario.

Oscar Valiente (2008) refiriéndose a Cataluña, pero que muestra muchas coincidencias con otras comunidades, entiende que hay una falta de compromiso social por parte de la red escolar concertada y que el modelo de concierto educativo presenta grandes déficits de equidad en lo que respecta al acceso a la educación obligatoria. Pero también la segregación, dentro del propio sector público, está generando fenómenos de concentración del alumnado inmigrante en determinados centros escolares. El riesgo de dualización del sistema educativo es evidente, lo que no es tan evidente es que la brecha social se encuentre únicamente entre centros públicos y concertados.

También podemos encontrar estudios relativos a las actuaciones de los centros escolares que adoptan medidas que les permiten llevar a cabo selecciones negativas, que funcionan de forma paralela a los sistemas de admisión oficial. A ello ha contribuido también la decisión, que ha ido tomando de forma progresiva las clases medias, de optar por la distinción social a través de las acreditaciones académicas. Para lograrlo han dirigido sus estrategias a favorecer espacios socialmente homogéneos que garanticen la socialización en un grupo de iguales. Esto les permite reducir los conflictos y también, mediante las relaciones endogámicas, acceder a un mayor capital cultural y social.

Algunos autores señalan que la LOGSE, que prolongó la escolaridad obligatoria hasta los 16 años y optó por el paso temprano (a los 12 años) a los institutos de secundaria, favoreció también la huida de una parte de las familias hacia centros que garantizaran la continuidad de sus hijos en una misma organización y con el mismo grupo. En ese sentido, la nula reacción de las administraciones educativas para crear centros integrados públicos (infantil, primaria y secundaria) y el desinterés del profesorado que prefería mantener separadas dos culturas profesionales y educativas diferentes, también han contribuido.



Nuestro modelo de acceso a la educación permite un amplio margen de elección, además, en general, se suele asignar a las familias el centro solicitado en las primeras opciones. Esto supone un alto grado de satisfacción pero deja muy poco margen a la intervención pública para corregir las consecuencias no deseables de homogeneidad y segregación.

No debemos olvidar que los propios centros contribuyen a los procesos de segregación escolar. Como ya hemos visto, la selección inversa o negativa que practican algunos centros concertados, tanto desde el punto de vista económico como cultural, es una de las causas por las que no pueden acceder determinados grupos sociales o étnicos a esta red de centros. También, reconocer, que el profesorado de algunos centros públicos intenta preservar las que considera buenas condiciones de trabajo a través de planteamientos discriminatorios¹⁴. Por último, también es rechazable la pasividad en algunos sectores de los claustros de profesores que parecen tirar la toalla y resignados, no muestran la necesaria implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un alumnado ciertamente complejo pero que tiene garantizado su derecho a la educación, no solo a la escolarización.

Otros análisis internacionales muestran que la composición socioeconómica de las escuelas tiene tanto impacto sobre la progresión de los alumnos como el estatus socioeconómico individual. La mayoría de las investigaciones sobre el efecto composición tienen lugar en países caracterizados por la libre elección

¹⁴ Para mantener una mayor homogeneidad entre su alumnado recurren principalmente al transporte escolar que facilita la llegada de alumnos de otras zonas urbanas y su coste que pagan las familias, junto al de otras actividades, contribuye al mismo fin.

de las familias y por una segregación importante entre centros (Nueva Zelanda, Inglaterra, Bélgica u Holanda) donde se observa una influencia significativa de la composición; y en un país como Estados Unidos en que la segregación es un tema antiguo y la libre elección (*free choice*) es objeto de experimentación.

Dupriez defiende que entre los sistemas escolares que han creado un tronco común de larga duración hasta los 15 o 16 años, los que producen los mejores resultados para los alumnos con dificultades o de origen social desfavorecido son los que se basan en el trabajo individualizado y recurren menos a la repetición de curso. También recuerda que en Inglaterra las medidas de cuasi-mercado (La aplicación de la libre elección de escuela por los padres, la acentuación de la autonomía, la publicación de los proyectos de las escuelas y de los resultados de las escuelas a las pruebas externas) tuvieron un efecto positivo al principio (esto se explica porque algunas familias pudieron elegir centros a los que anteriormente no podían optar) y negativo posteriormente al acentuar la "libertad de oferta" en materia de programación y selección de alumnos, es decir justificando la especialización de centros y la selección del alumnado que derivó en una acentuación de la segregación.

También Dupriez sostiene que un sistema escolar muy descentralizado como el belga favorece la doble elección tanto de las familias como de los centros resultando un entorno favorable a la segregación y al incremento de las desigualdades sociales.

Carrasco et al. (2009) recuerdan que en el estudio que hizo Nurse (2009) para la OCDE¹⁵ ya prevenía contra el fracaso de las prácticas educativas basadas en una organización interna segregada. En Aragón desconocemos que proporción de nuestros centros desarrollan esta práctica pero en Cataluña, por ejemplo, uno de cada tres centros separa a los alumnos por niveles, y además este tipo de agrupación es mucho más frecuente entre los centros que atienden a la población más desfavorecida y de origen inmigrante. Lo más grave, quizá, sea que las diferencias de nivel entre el alumnado autóctono e inmigrante son menores en otros países que curiosamente tienen una proporción mayor de alumnado de origen extranjero, pero que no practican este tipo de segregación.

Para acabar

La composición social de las escuelas es un aspecto fundamental de la igualdad de oportunidades educativas y consecuentemente debe ser un ámbito prioritario de actuación de las políticas educativas. La consolidación de estos procesos modifica radicalmente las oportunidades educativas del alumnado. Algunos centros escolares desarrollan su actividad educativa con un alumnado social y culturalmente homogéneo, en entornos de socialización familiar favorables a la escuela y con expectativas educativas elevadas. Mientras que otros se



¹⁵ What works in migrant education.





enfrentan a una notable diversidad cultural y de estilos de socialización, con entornos menos favorables hacia la actividad escolar y expectativas muy desiguales sobre su formación y titulación de los alumnos.

Las desigualdades en los resultados educativos entre un tipo y otro de centros nos indican que se trata de una cuestión fundamental para entender la reproducción social y señala los obstáculos que los grupos sociales más desfavorecidos encuentran para aprovechar las oportunidades meritocráticas que se les ofrece.

En los últimos años hemos asistido además, no solo al recorte de medios sino también a una gravísima desviación de recursos públicos de los centros caracterizados por la diversidad a centros homogéneos a los que asisten los grupos más favorecidos de la estructura social.

Hay un margen suficiente en la política educativa para corregir el fenómeno y no podemos aceptar que la segregación escolar sea únicamente un reflejo de la distribución desigual de los grupos sociales en el territorio. Medidas como la reserva de plazas escolares, políticas de consenso y colaboración entre centros, la zonificación, la persecución del fraude en el proceso de escolarización y el compromiso social permitirían reducir la segregación¹⁶. Es necesario también, generar sinergias y complicidades, especialmente entre los menos implicados hasta ahora.

¹⁶ Me preocupa que pactos como el que se produjo en Cataluña previo a la LEC o el que se ha producido en Aragón recientemente (http://www.educaragon.org/files/documento_pacto_educacion_2016.pdf) no aborden con la suficiente profundidad este problema. En el acuerdo aragonés se proponen de forma contradictoria, medidas que favorecen y

Dupriez ha mostrado que, por un lado, hay una influencia directa del grupo escolar sobre cada uno de los alumnos que se refleja en una diversidad de procesos de identificación con sus iguales, de comparación entre alumnos, y de presiones normativas del grupo sobre los individuos. Y por otro lado, también hay una influencia indirecta en la composición en la medida en que cada centro actúa de forma diferente sobre aspectos fundamentales de la actividad escolar: establece si el tiempo de trabajo es más importante o no, si el currículo real es exigente, si hay un clima de clase con menos trastornos, si las preguntas del profesor son intelectualmente más exigentes, si la dirección del centro está más preocupada por los temas pedagógicos... La administración educativa, los centros y el profesorado deben actuar sobre estos factores para contribuir de forma positiva a la mejora del contexto y de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como alternativa queremos destacar que el modelo inclusivo desarrolla acciones educativas para proporcionar el apoyo necesario a todo el alumnado, manteniendo a la vez un entorno de aprendizaje común y reorganizando los recursos disponibles. El modelo inclusivo implica la participación de todo el alumnado en las mismas actividades de aprendizaje, el profesorado debe mantener un marco de trabajo común en la medida de lo posible. Stainback, S. y Stainback, W. (2007) señalan tres estrategias para llevar a cabo esta tarea: el establecimiento de

medidas que reducen la segregación. El temor es que cuando estos pactos se articulen en una ley lo que acabe imponiéndose es el mantenimiento de la segregación.



objetivos de aprendizaje flexibles (adaptación de objetivos específicos a las necesidades de algunos alumnos, tomando como referencia el currículum común), la adaptación de las actividades de aprendizaje (modificando el procedimiento para alcanzar los objetivos, en lugar de adaptar el objetivo en sí mismo), y las adaptaciones múltiples (una combinación de ambas).

Un modelo inclusivo también supone, por un lado, asignar los recursos necesarios y el apoyo de la administración a los centros escolares ordinarios, y por otro, utilizarlos de la forma más efectiva posible. El rendimiento escolar aumenta cuando el alumno se expone a una mayor interacción educativa y cultural con otros agentes sociales, especialmente con los miembros de su familia, de ahí la importancia de hacer partícipe a la familia de la actividad escolar.

Por último recomendar la lectura y puesta en práctica de las actuaciones y propuestas metodológicas formuladas por Flecha et al. (2011) para el éxito escolar. En este trabajo de investigación encontramos propuestas interesantes que deberían conocerse y aplicarse ya que pretenden extender el éxito escolar a esa parte de la población que suele quedar excluida, respetando además su permanencia en el grupo de iguales, siguiendo un modelo integrador.

BIBLIOGRAFÍA

- Alegre, M. A. y Ferrer, G. (2010)**, "School regimes and education equity: some insights based on PISA 2006" en *British Educational Research Journal*, núm. 36, págs. 433-461.
- Benito, Ricard y González, Isaac (2007)**, *Processos de segregación escolar a Catalunya*, Fundació Jaume Bofill, Mediterrànea, Barcelona.
- Bernal, José Luis (2005)**, "Parental choice, social class and market forces: the consequences of privatization of public services in education" en *Journal of Education Policy*, Vol. 20, núm. 6, págs. 779-792.
- Capsada, Queralt (2013)**, "Dime cuál es tu escuela y te diré quiénes son tus padres", *El País*
- Dupriez, Vincent (2009)**, *La segregació escolar: reptes socials i polítics*, Fundació Jaume Bofill, Barcelona.
- Fernández Soria, Juan Manuel (2007)**, "Igualdad y libertad de elección de centro docente: una cuestión polémica para un acuerdo necesario" en *Revista de Educación* núm. 344, págs. 41-59.
- Flecha, Ramón et al. (2011)**, *Actuaciones de éxito en la escuelas europeas*, Ministerio de Educación, Madrid.
- Merle, Pierre (2012)**, *La ségrégation scolaire*, La Découverte, París.
- Orfield, Gary (2011)**, *Alternatives a la segregació escolar als Estats Units: el cas de les magnet schools*, Fundació Jaume Bofill, Barcelona.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2007)** *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*, Narcea, Madrid.
- Tarabini, Aina (coord.) (2013)**, *Les escoles magnet. Una aposta per l'excel·lència i l'equitat*, Fundació Jaume Bofill, Barcelona.
- Valiente, Oscar (2008)**, "¿A qué juega la concertada? La segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-2006)", en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, núm. 12, págs. 1-23.
- Van Zanten, A. (2001)**, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Presses Universitaires de France, París.
- Van Zanten, A. (2006)**, "Une discrimination banalisée? L'évitement de la mixité sociale et raciale dans les établissements scolaire", en D. y E. Fassin (Eds.), *De la question sociale à la question raciale?* Págs. 195-210. La Découverte, París.

Artículo

¿Ciudadanía o clientelismo?

¿Ciudadanía o clientelismo?

La libertad de (s)elección de centro y la segregación escolar

Xavier Lluch

Maestro. Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación.
Master en Psico-ética para la educación socio-moral.
Es miembro de la Asociación de Enseñantes con Gitanos
y del Moviment de Renovació Pedagògica-Escola d'Estiu
del País Valencià

1. Hasta un pueblo de demonios...

"Hasta un pueblo de demonios, es decir, hasta un conjunto de seres sin ninguna sensibilidad moral, se daría cuenta de que es racional sacrificar algunos deseos a corto y medio alcance con tal de conseguir construcciones estables a largo plazo que a todos benefician (...). Incluso un pueblo de demonios sin sentido de justicia estaría interesado en construir un Estado de Derecho"¹.

Kant lo escribió de manera elocuente hace ya más de dos siglos. Estas sabias palabras nos advierten de que no es posible eludir el conflicto entre derechos. Y ya que es preciso optar, hagámoslo desde el análisis de la relación entre el interés particular (aún legítimo) y el bien común, esto es, el objetivo de la justicia social.

Comenzaré pues este artículo por lo que habría de ser su conclusión (quizás así se entienda mejor su introducción y su desarrollo). La segregación escolar es sin duda fruto de dinámicas complejas y de variables numerosas y diversas. Ahora bien, en mi opinión, puede explicarse sustancialmente, como el resultado de la relación entre dos factores que se tensionan desde posiciones ideológicas y pedagógicas diferentes: el bien común y

el interés particular; la utilidad general y la libertad de elección; la generación de ciudadanía y la atención del cliente.

Los últimos años hemos venido asistiendo a un proceso de *re-segregación* escolar que pone en evidencia la reversión de los planteamientos realizados en los años 80 del pasado siglo². Este proceso creciente de segregación escolar muestra en qué medida la relación entre aquellos dos factores está en desequilibrio.

¿Crear ciudadanía o atender al cliente?

Es necesario por tanto empezar por analizar los presupuestos de partida.

¿Debe ser la escuela, desde la responsabilidad del Estado, un instrumento generador de ciudadanía y de cohesión social, un factor de igualdad y de justicia, de lucha contra la desigualdad? ¿Puede concebirse de otro modo desde la responsabilidad institucional de un servicio público? ¿Habrá que reclamar de nuevo el carácter político de la educación como clave en la generación de ciudadanía?

¹ I. Kant. *Sobre la paz perpetua*. Alianza Editorial.

² Ver el documento de l'AECGIT *No era esto*.



¿O quizás la institución escolar debería atender a una función más bien instrumental y atender (satisfacer) los legítimos intereses de los diferentes sectores sociales? ¿No es la libertad de elección de centro la expresión más genuina de estos deseos? ¿No debería la política educativa orientarse a la satisfacción eficiente del ciudadano que libremente elige? ¿No es esta libertad individual (la del usuario, la del cliente) la que debe regular (o más bien *desregular*) la planificación educativa?

Más allá del carácter retórico de las preguntas para plantear esta introducción, cualquier docente, cualquier ciudadana, habrá de contestar (contestarse) con objeto de tomar posición en el debate y entender y asumir las consecuencias del mismo. En este posicionamiento (ideológico, pedagógico; también ético) van implícitas las claves para atender sus consecuencias.

La cita de Kant me ayuda a advertir el enfoque de este artículo. Por eso los llaman clásicos, porque ya lo dijeron antes... Y el título del mismo, aunque asumo desde ahora la simplificación, quiere subrayar la superioridad moral de la ciudadanía, la obligación institucional de responder a la responsabilidad social, la

necesidad de una dimensión política de la educación, la primacía de la razón ética.

2. "¡Son nenúfares!" La segregación escolar, una evidencia invisible.

Cuenta Fernando Savater en una columna periodística reciente una anécdota según la cual paseaban cierto día por un parque don Miguel de Unamuno y el poeta de estilo barroco Francisco Villaespesa. Al pasar junto a un estanque, Villaespesa se entusiasmó: "¡Qué preciosas esas flores que flotan sobre el agua! ¿Sabe usted cómo se llaman, don Miguel?" Y éste, le contestó burlón: "Son nenúfares, Villaespesa, nenúfares. De esos que salen tanto en sus versos..."

A menudo (en las noticias, en el trabajo, en nuestros debates en jornadas y seminarios...) comentamos el caso de aquel centro, de ese barrio, de tal informe... que están señalando ejemplos de

cambios de matrícula, sesgos en la demanda por parte de las familias, cierre de unidades, concentración de alumnado de determinadas características... Y la suma de ejemplos nos señala dinámicas, procesos comunes y repetidos. Nos enuncia significados que hay que nombrar. Hay que explicitar el término para no enmascarar el concepto, para generar debate y no aplazarlo. Se llama segregación.

Digamos pues que el concepto de *segregación escolar* hace referencia a una distribución significativamente desigual del alumnado entre los centros educativos, en función de alguna característica individual o familiar. Y convengamos que esta distribución no es un proceso natural, sino que está sujeto a factores que debemos analizar, corregir, denunciar. Ciertamente es que la palabra no genera el concepto pero necesitamos reivindicar su uso público para estimular el debate y evitar su invisibilización.

¿Por qué ha desaparecido del debate educativo el tema de la segregación, la clasificación y la *guetización* de los centros escolares? ¿Es acaso un asunto "amortizado", que ya tuvo su momento, que remite a una realidad política ya pasada?

El debate se centra ahora en los recortes, el deterioro de las condiciones de trabajo, la reducción de ayudas y becas, el aumento de tasas, la desaparición de políticas "de compensación"...; pero quizás no cuestionamos en qué medida está cambiando el escenario general: la tipología de los centros, el carácter subsidiario de la oferta pública, la orientación de la matrícula escolar con diversos sesgos: estatus, clase social, alumnado inmigrante...

¿Puede así la escuela ser verdaderamente un instrumento de socialización igualitaria y de cohesión social? ¿De qué vale el ejemplo de una escuela inclusiva si el sistema no lo es?

No era esto. Una mirada con perspectiva.

Cuando hace treinta o cuarenta años el objetivo natural era la escolarización y el establecimiento de un sistema educativo público "para todos" (también para la comunidad gitana, escolarizada por primera vez en su historia con carácter generalizado) parecía obvio que esta escolarización debía atender a un reto ambicioso: la constitución de una red de centros que procurara la atención igualitaria de la ciudadanía, la socialización en la diversidad, la educación para la cohesión social.

Aquel reto suponía explícitamente la desaparición de los centros específicos, el final de los guetos escolares, el trabajo en todos los centros por una perspectiva intercultural, de atención a la diversidad y de combate de la desigualdad. Con dificultades, avances y retrocesos, las políticas de "educación compensatoria", de "atención a la diversidad" y de "educación intercultural" fueron consolidándose como un instrumento indiscutible en esa dirección.

Pero, pasadas las décadas, asistimos ahora a procesos de clasificación e incluso de *guetización* de la población escolar que



recuerdan realidades antiguas³. Quizás ahora se ve con mayor claridad y perspectiva cómo fue de importante la decisión política de mantener la doble red escolar (pública y privada) y asumir esta última como imprescindible dentro de la oferta de escolarización. Aunque se justificara en su momento con un posible carácter de provisionalidad, lo cierto es que ya nadie hoy recuerda aquella posibilidad y se hace mucho más difícil vislumbrar un horizonte de planificación escolar de carácter exclusivamente público. Lo ocurrido más bien nos muestra, paradójicamente (no tanto, si uno considera los presupuestos ideológicos de las políticas educativas de conservadoras), que es ahora la escuela pública la que asume a menudo un cierto carácter subsidiario en la oferta de escolarización.

La cuestión es que, aquí y ahora, hay que constatar realidades repetidas: centros que se *guetizan*, movimientos de matrícula que consolidan procesos de segregación escolar, porcentajes de alumnado que no se corresponden con la diversidad sociocultural de su barrio o zona de influencia, conformación de una imagen de centros de "bajo estatus" y huida de matrícula... Este proceso promueve la segregación de poblaciones escolares, provoca la desigualdad de oportunidades, dificulta la cohesión social y la convivencia, atenta contra la equidad y la justicia social. Y, a pesar de su gravedad, este proceso se ha invisibilizado: se produce sin levantar ruido mediático, debate social, disputa política.

Segregación, aquí y ahora.

Aunque no son numerosos, disponemos ya de trabajos que testimonian en qué medida podemos describir ya procesos de segregación escolar en la actualidad⁴. Con seguridad la importancia cuantitativa debe ser mucho mayor y es por eso que resulta necesario difundir y conectar las informaciones de que disponemos y denunciar la dimensión que está adquiriendo el

³ Santos Asensi, M^oC. (2015). "Un recorrido circular: iniciamos el camino desde las aulas puente y hemos llegado a los centros segregados". Revista de la AECGIT, nº 31.

⁴ Seguiremos aquí muy especialmente las aportaciones del estudio de la Fundació Jaume Bofill.

tema. Brevemente, podemos señalar algunas certezas de la segregación escolar que existen, aquí y ahora.

Los procesos de segregación escolar están a menudo relacionados directamente con dinámicas de segregación económico-social. Las conocimos bien porque explicaban la segregación escolar que la comunidad gitana vivió en el tardofranquismo asociadas, por ejemplo, a las políticas de concentración urbanística. También las constatamos en la década de los noventa del siglo pasado con la incorporación del alumnado inmigrante en condiciones económicas de extrema dificultad.

Solemos pensar en la segregación escolar asociada a los alumnos de minorías étnicas y/o al alumnado inmigrante. Sin embargo, algunos estudios nos señalan que los niveles de segregación según estatus socioeconómico superan los niveles de segregación por país de nacimiento. Quizás sea una realidad menos visible pero la segregación según el estatus socioeconómico de las familias es un fenómeno de mayor magnitud y trascendencia sobre los resultados educativos pues afecta de forma transversal a todos los alumnos y a todas las escuelas.

La segregación escolar es más elevada que la segregación residencial. Esta falta de correspondencia entre la composición residencial y la proporción en la composición de la matrícula tiene que ver con las lógicas de elección de las familias en la escolarización de sus hijos e hijas. Lógicas que obedecen a procesos más sutiles y más complejos que tienen que ver con diversos factores:

- la exclusión en la elección de aquellos centros cuya imagen está asociada a problematización, pobreza, déficit...
- la disuasión económica que plantean los centros concertados como factor de selección encubierta (cuotas "voluntarias" que se convierten en barrera para las familias con menor renta).
- la tendencia a realizar una elección que alimente una expectativa de ascenso social: aquel centro escolar que es percibido con un estatus social por encima del propio.
- la preferencia por un centro donde no sentirse en inferioridad, donde encontrarse cómodo, entre iguales.
- la posesión de mayor o menor competencia a la hora de elegir (conocimiento de la oferta, dominio de la información, contactos...).

Este conjunto relacionado de factores modula las preferencias de las familias y conforma sus elecciones. Estimularlos o no tiene mucho que ver con la concepción de quien establece la política educativa y, por tanto, su planificación: es ésta la que potencia o corrige, estimula o reconduce las elecciones, potencia la diferenciación de ofertas o realiza propuestas coordinadas y comunes...⁵.

5 Gortázar, L. (2015). "Segregación escolar o el dilema de las clases medias".

Estos procesos de diferenciación en la oferta y de promoción de la "libertad de elección" como regulador del *mercado educativo* tiene efectos que van más allá de la tradicional diferenciación entre la escuela pública y privada⁶. Hoy hay constatar un agravante doloroso: estos procesos ocurren también entre la oferta de la propia escuela pública. A veces incluso se promueve la lógica de la propaganda y el marketing diferenciador de los proyectos de los centros públicos.

Por otra parte, el contexto de crisis económica y de recortes ha acentuado estos procesos de segregación escolar en la medida en que las administraciones han reducido los recursos dedicados a políticas de apoyo, acompañamiento, servicios complementarios (becas, comedor, transporte, textos y materiales...). Estos recortes afectan sin duda a las posibilidades de una planificación educativa que busque la equidad educativa.

3. "No mires dónde has caído, sino dónde resbalaste".

Buscando explicaciones a la segregación.

El dicho nos advierte de la importancia de buscar el origen antes que la consecuencia. Busquemos pues la razón, las razones más bien, que nos expliquen cómo hemos llegado hasta aquí.

En mi opinión, podemos examinar la cuestión desde dos perspectivas. Por un lado, una explicación, de carácter general, que tendría que ver con las políticas neoliberales en educación y con la primacía de las ideologías individualistas. Es esta una explicación que con seguridad trasciende el contexto español y cuya influencia va más allá del ámbito estrictamente educativo.

Por otra parte, la historia de la política educativa española en los últimos lustros y, en particular, el marco político y legislativo educativo de signo conservador que los ha caracterizado, añade argumentos para explicar este proceso.

Cazando Pokémon. En brazos del neoliberalismo y del individualismo.

Probablemente recordará el lector la impactante y atractiva campaña del artista y activista sirio Saif Aldeenm en la que mostraba crudas fotografías de niños y niñas sirios junto a imágenes de pokémon para reclamar la atención del primer mundo que tan masivamente se había apresurado a comprar y jugar con la aplicación del *pokémon go!* Y es que "El Titanic se hunde y la gente se pone a cazar pokémon en cubierta".⁷

6 Una revisión histórica muy clarificadora de esta relación, en el artículo de Fernández Enguita, "Escuela pública y privada en España: la segregación rampante".

7 El filósofo Jordi Pigem nos advierte de la estupidez social que ciega una comprensión comprometida de los problemas de este mundo.



Vivimos un proceso de atomización de la sociedad en la que, permanentemente informados, distraídos, con la atención puesta en demasiadas cosas simultáneamente; los individuos se bastan a sí mismos y pueden prescindir cada vez con más confort de la vida en comunidad. Atomizados como sociedad, más dóciles y más ciegos. Y este proceso se ve acompañado (complementado) por la consolidación de una visión política individualista, en la que triunfa una concepción egoísta de los derechos y donde la perspectiva comunitaria cotiza a la baja. En este caldo de cultivo, las ideologías del "sentido común" priman la defensa de la libertad individual, la visión estrecha de la vida social como suma de derechos individuales, no como proyección de lo que en común nos interesa.

Frente a la abstracción que supone activar conceptos como dignidad, justicia, equidad; el triunfo de las ideologías individualistas abonan la tendencia a reducir nuestras motivaciones al terreno de lo concreto, inmediato y material. A la satisfacción del interés personal. Ciertamente hay mayor información sobre los problemas pero también más motivos para la distracción. El sistema nos provee de un cada vez mayor número de entretenimientos y un indisimulado interés en la industria de la

distracción... Foucault advertía del uso de los dispositivos como instrumento con capacidad para capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar y controlar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes. Esto es, conformar la vida cotidiana del individuo. Hoy le llamaríamos smartphone...⁸

Esta ideología individualista está en la base de la justificación de los procesos de segregación y, en particular, de la segregación escolar. Se manifiesta a través de diversos argumentos:

- Una ideología meritocrática. Así, la escuela debe servir al objetivo de estimular el mérito, entendido como capacidad estrictamente individual. Tiene aquí sentido la insistencia en el discurso del talento y del esfuerzo.
- Un proceso de naturalización de la segregación: adaptación a las diferencias, la detección y promoción de espacios "de excelencia", el establecimiento de itinerarios (incluso en las etapas de escolaridad obligatoria),

⁸ Jordi Soler. "Más dóciles y más cobardes"

la legitimidad de respuestas "diferenciadas" por género (como eufemismo de segregación), la clasificación de centros y el uso de los sistemas de evaluación externa para el establecimiento de rankings...

- La naturalización de la competencia en el ámbito educativo. Promoción de una cultura de la competencia entre centros como orientación necesaria para ejercer la libertad de elección. Primacía de la lógica del cliente usuario de un servicio como principio que debe orientar la planificación educativa.

Así las cosas, si nuestras sociedades del siglo XXI manifiestan esta primacía de las teorías individualistas, quizás convenga recordar la introducción de este texto y defendernos blandiendo un argumento kantiano: "(...) *La ética conviene. Es más conveniente cooperar que competir en el mundo moderno. Es necesaria una ética pública para darse cuenta que resulta razonable compartir las cargas y los beneficios de una sociedad*".⁹

9 Adela Cortina. *Hasta un pueblo de demonios*.



El contexto español: política y políticas segregación.

El camino hacia la diversificación, la clasificación, la jerarquización y, finalmente, la guetización de los centros escolares parece un proceso complejo y consistente. Un proceso que camina acompañado (legitimado) por un discurso político y legislativo que lo promueve y lo ampara.

No hay educación neutral, ni leyes educativas neutrales. Parece coherente pues que las políticas educativas conservadoras hayan apostado, sin neutralidad, por promover y legitimar los procesos que hemos descrito y que ya se muestran como una realidad *de facto*.

La política educativa es así un instrumento más al servicio de una ideología meritocrática y clasista que legitima los procesos

de selección del alumnado, su segregación y, en suma, la naturalización de su desigualdad.

En este sentido, agradezcamos a la LOMCE una virtud: su hiriente claridad. A pesar de las sucesivas versiones que fueron dulcificando su redacción inicial, el sesgo ideológico resulta tan transparente y tan esclarecedor (en ocasiones, también tan grosero) que nos ayuda a revelar con claridad los mecanismos necesarios para la distinción, la diferenciación, la segregación. Repasar la filosofía y el articulado de la LOMCE nos ayuda a resumir los diversos instrumentos conceptuales al servicio de la segregación:

a) La segregación académica.

Son variados los mecanismos para argumentar a favor de una educación académicamente segregada: la crítica a la comprensividad como fundamentación pedagógica en la escolarización, el establecimiento de itinerarios en función de capacidades y competencias, la promoción de la especialización de centros, el uso de los rankings escolares y la vinculación recursos-resultados, la "excelencia" como criterio para proponer una oferta escolar específica, las "reválidas" y pruebas estándar de competencias como instrumentos de evaluación del sistema.

b) La educación diferenciada (como eufemismo de la educación segregada por sexo).

Es conocida la disputa sobre la legalidad en la financiación con fondos públicos de los conciertos con estos centros. Y resulta elocuente el interés de los gobiernos conservadores por incorporar a la ley el reconocimiento a esta financiación. Este empeño, más allá de la cuestión económica, revela hasta qué punto es percibido como pertinente, de nuevo, establecer una oferta diferenciada de escolarización en función de rasgos característicos de la matrícula escolar (aquí, el sexo).

En este caso, además, no hay que olvidar un factor de clase asociado. Y es que la gran mayoría de centros de estas características son además centros económicamente elitistas.

c) La segregación "étnica".

Los datos que hacen referencia a la escolarización de la población escolar inmigrante son tozudos: este alumnado se concentra (alrededor del 85%) en la escuela pública. Claro está que hablamos de la población inmigrante pobre, a menudo en situación de grave precariedad y perteneciente a colectivos connotados de etnicidad (sudamericanos, magrebíes, subsaharianos, europeos del este...).

d) La segregación social.



La historia de la doble red de escolarización española (pública/privada) merecería un comentario más extenso pero para el propósito de este artículo me interesa señalar en qué medida supone también un nuevo mecanismo de diferenciación social. Convendría comenzar por subrayar la anomalía que supone nuestra proporción de escuelas privadas en relación a la situación general en Europa. Y ahora que tanto gustamos de establecer comparativas entre los resultados de diferentes sistemas educativos, valdría la pena evidenciar los buenos resultados de países cuyo sistema educativo se basa en una planificación y oferta de escolarización cuasi exclusivamente pública.

Sabemos de los mecanismos que tradicionalmente han sido utilizados para promover la selección del alumnado en los centros privados (concertados o no): desregulación, flexibilización de los procesos de matriculación, puntuaciones discrecionales en los baremos, promoción de zonas únicas... También conocemos las políticas de promoción de los concertados con la escuela privada¹⁰ y cómo resulta de indiscutible hoy la consolidación de la doble red¹¹.

El paso de las décadas nos muestra que esta consolidación de la doble red ha producido una suerte de segregación social: la educación pública ha perdido alumnado en las clases medias y altas a la vez que ha acabado acogiendo en su mayoría al de las clases desfavorecidas, teniendo que asumir el grueso del esfuerzo con los alumnos que precisan más apoyo. La privada ha crecido en las grandes ciudades y entre las familias de mayor nivel de renta, ocupacional y cultural. En este sentido, y a propósito del caso de un centro educativo leonés, una reciente resolución del Procurador del Común de Castilla y León lo resumía con meridiana claridad: "(...) el doble sistema educativo (público/privado o concertado) colabora, consolida y a menudo legitima la diferenciación social (...). Es evidente que cada

familia tiene sus motivos y justificaciones para elegir un centro u otro pero el efecto conjunto que produce esta opción personal legítima es la consolidación de un sistema educativo segregado que no asegura la igualdad de oportunidades del alumnado, convirtiéndose para la administración educativa en una grave responsabilidad política".¹²

e) La segregación religiosa.

Aceptamos como natural la experiencia cotidiana de separar a nuestros alumnos y alumnas cuando, al llegar la sesión correspondiente, los distribuimos en espacios diferentes para atender la opción de educación religiosa que han escogido sus familias. El mensaje es sin duda perverso para los docentes y su proyecto educativo pero resulta aún más demoledor observar la naturalidad con la que los niños y niñas asumen que no nos educamos conjuntamente para tratar los "valores sociales y cívicos"...

Esta suma de segregaciones conforma la maquinaria necesaria para acompañar el proceso, para generar una ideología de naturalización de las respuestas diferenciadas, segregadas, si es preciso. En último término sirve también para explicar y/o justificar la desigualdad. Sabemos bien 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 que en este proceso, no hay duda de que quienes más pierden son los más débiles.

4. "¡Es la ideología, estúpido!" ¿Ciudadanos o clientes? Una conclusión y cuatro propuestas.

Visto lo visto, para ir acabando, no queda otra que concluir parafraseando la exclamación: "¡Es la ideología, estúpido!" La creciente constatación de la segregación escolar pone de manifiesto la importancia de la ideología en el diseño y la planificación de las políticas educativas. Según esta planificación atienda el equilibrio entre la garantía de una oferta de educación pública de calidad (global, inclusiva, vertebradora, intercultural) o la atención sin límite a las preferencias en la elección de las familias; así será el mayor o menor grado de segregación en el sistema. ¿Hay un equilibrio posible entre ambos polos?

En mi opinión, conviene afirmar sin complejos que no hay equidistancia posible. Que el deber de los poderes públicos es considerar que la educación es un servicio público que se debe a una función primordial: educar para la ciudadanía, procurar la equidad, la justicia social, la lucha contra la desigualdad, la cohesión social. El resto de consideraciones deben subordinarse a este principio.

¹⁰ Un solo dato: de 1990 a 2011 crece en un 30% el número de unidades escolares en centros públicos mientras, en el mismo periodo, las unidades escolares en centros privados crecen el 45%.

¹¹ Qué lejos queda ya aquella LODE (1985) que prescribía...: "(...) tendrán preferencia para acogerse al régimen de concertados aquellos centros privados que satisfagan necesidades de escolarización, atiendan a poblaciones escolares de condiciones socioeconómicas desfavorables..."

¹² Resolución del Procurador del Común, Castilla y León, febrero 2016.





Sin duda, las familias tienen derecho a expresar sus preferencias y las administraciones educativas la obligación de garantizar una plaza escolar. ¿Quiere esto decir que está obligada a responder a las necesidades concretas de todas las familias? ¿Es ello posible? A mi juicio, la pregunta debiera ser la contraria: ¿Si priorizamos la libre elección sin límite, se puede garantizar una atención de calidad a todos los colectivos sociales?

La libertad de elección, expresada en abstracto, como toda libertad o derecho, tiene un sentido y alcance real en función del contexto en el que se aplica¹³. Y, como hemos visto, la libertad de elección no puede ser ejercida con iguales posibilidades por todos los grupos sociales. La lógica del cliente (a menudo disfrazada con el pomposo discurso de la libertad) encubre un planteamiento sesgado y tramposo porque no todos los *clientes* pueden elegir por igual.

Las administraciones educativas deben preguntarse en qué medida sus políticas influyen en los procesos de segregación. Y atender las no pocas advertencias que, desde diferentes instancias, se realizan en este sentido. He aquí algunas muestras:

- En una publicación de la OCDE sobre equidad en los sistemas educativos, se nos advierte en un apartado cuyo revelador epígrafe es *Administrar la elección de escuela para evitar la segregación y el aumento de las desigualdades*: "Proporcionar plena libertad de elección de escuela a los padres puede comportar una

segregación según competencias académicas y entornos socioeconómicos y generar mayores desigualdades en los sistemas educativos. Los programas de lección pueden diseñarse y gestionarse para equilibrar la libertad de elección y limitar los efectos negativos sobre la equidad".¹⁴

- La Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia del Consejo de Europa en el IV Informe sobre España (2011) alerta sobre la desigual distribución del alumnado y recomienda a las autoridades revisen "(...) los procedimientos de admisión en centros públicos y privados y tomen otras medidas que puedan ser necesarias para garantizar una distribución equitativa..."
- Una sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Andalucía de 2012 sobre la libertad de elección de centro señala: "(...) la dimensión constitucional del derecho a la libre elección de centro se agota en la manifestación de preferencia que entraña la presentación de la solicitud de admisión en un centro concreto. Lo que se garantiza constitucionalmente es la posibilidad de elección y no el acceso definitivo".

¿Se puede decir con mayor claridad? Las políticas educativas deben liberarse de complejos al sentirse acusadas de atentar a la libertad de elección si no la atienden en toda su plenitud. Su obligación es atacar la segregación escolar y para ello deben establecer mecanismos de regulación que estén al servicio del bien común.

¹³ Viñao, A. (2012). "El asalto a la educación: privatizaciones y conservadurismo".

¹⁴ OCDE. *Equidad y calidad en educación* (2012). Apartado "Administrar la elección de escuela para evitar la segregación y el aumento de las desigualdades".



Propuestas para una política educativa antisegregadora.

Hemos analizado cómo vienen produciéndose los procesos de segregación escolar y hemos examinado el trasfondo ideológico que los anima. Corresponde por tanto, aunque sea brevemente, señalar propuestas para desarrollar una política educativa "antisegregadora"¹⁵.

Es necesario intervenir en la planificación y el desarrollo de los procesos de matrícula para regular la distribución del alumnado. Para ello, sería menester:

- Definir la zonificación escolar de manera que resulte una composición heterogénea.
- Romper la correspondencia entre zona escolar y zona socialmente desfavorecida.
- Regular normativamente los criterios que ayuden a las comisiones de escolarización a hacer posible esta distribución heterogénea: claridad en las reservas de plaza para alumnado de incorporación tardía, alumnado extranjero, NEE...
- Planificación de plazas escolares desde una perspectiva global: previsión de ayudas de transporte, comedor, ayudas sociales...

¹⁵ Seguiremos aquí especialmente las aportaciones del estudio de la Fundació Jaume Bofill titulado *Municipis contra la Segregació escolar. Sis experiències de política educativa local*.

- Previsión de la adscripción de centros entre primaria y secundaria para dar continuidad a la planificación (o, si es necesario, para evitar la reproducción de guetos en primaria facilitando adscripciones "cruzadas").

Complementariamente al apartado anterior, **es necesaria una política informativa que explique y dé sentido a la intervención en la planificación de los procesos de matriculación:**

- Explicar los planes de intervención. Buscar que la comunidad conozca, participe, comparta.
- Explicar el fundamento político y pedagógico de las políticas de escolarización. Defender que las políticas de escolarización equilibrada son mejores para la comunidad: la cohesión social, la reducción de la conflictividad, la rentabilidad de los recursos...
- Facilitar el acceso de todos a la información sobre las características y los costes de los distintos centros, los canales de participación...
- Presentación conjunta de las escuelas del mismo barrio/pueblo, planes de trabajo y actividades compartidas, énfasis en el carácter común de los recursos municipales.

Si se percibe una oferta escolar con grandes diferencias de imagen y prestigio pedagógico entre los centros es muy difícil hacer creíble una política de distribución heterogénea de la matrícula escolar. Por ello **es necesario que los centros educativos (¡todos los centros!) desarrollen proyectos educativos sensibles a la inclusión** y la interculturalidad que promuevan:

- Un modelo participativo de alumnado y familias.
- Experiencias de innovación pedagógica.
- Pedagogía intercultural.
- Metodologías de cooperación, comunidades de aprendizaje, grupos interactivos.
- Actividades complementarias y extraescolares de calidad.
- Recursos suficientes y adaptados a las necesidades.

Hay situaciones que ya han consolidado modelos segregados y sobre las cuales ya no es posible intervenir preventivamente. **Es necesario entonces poner en marcha intervenciones específicas** para intentar revertir la situación:

- Refundación de escuelas, con traslado en bloque de matrícula y de equipos docentes.
- Recursos extraordinarios adicionales: provisión de equipo docente con un proyecto compartido, reducción de ratios, asignación de recursos especiales...
- Proyectos educativos en torno a propuestas curriculares especiales e innovadoras (arte, música, ciencia...)
- Complicidad de las administraciones educativas que les dote de estabilidad en las plantillas, compromiso de continuidad de los proyectos y recursos.

Una alarma y un deseo.

Así como las alarmas sirven para advertir peligros, nosotros y nosotras (educadores, familias, ciudadanía) debemos advertir del peligro que supone este proceso de consolidación (tanto en el terreno de las ideas como en el de los hechos) de una ideología y una política que promueve la diferenciación, la selección y, finalmente, la segregación escolar. Porque la segregación, además del perverso discurso del estatus y el clasismo social, genera exclusión. Y la exclusión implica la pérdida de acceso a los derechos, la negación de los proyectos vitales de personas y colectivos.

La guetización escolar es una nueva forma de exclusión que no sólo afecta a los alumnos, sino al conjunto del centro, también a los profesores y profesoras. Guetizar un centro ejemplifica la quiebra de los principios elementales de la justicia social, de la distribución equitativa de los bienes sociales y materiales, del bien común.

Debemos dar la voz de alerta porque este proceso puede desembocar, pasado el tiempo, en un modelo educativo dual al servicio de una sociedad polarizada. Una sociedad educada en la naturalización de la desigualdad, en la sacralización de la ideología del éxito donde lo importante soy yo y los míos. Una sociedad donde la selección y la exclusión son estructurales. Una sociedad que no queremos. Una sociedad indeseable.

Así las cosas, parece razonable acudir de nuevo a Kant para invocar la razón moral y para recuperar un cierto aliento optimista. Un deseo que nos obligue a ambicionar una sociedad mejor, a reclamar *leyes universales* que certifiquen el bien común, a reivindicar la superioridad de la equidad sobre los intereses. Porque hasta un pueblo de demonios sabe que "sin sentido de justicia, las sociedades fracasan".

Referencias bibliográficas

- AECGIT (2013)** "La Asociación de Enseñantes con Gitanos, ante la LOMCE. Revista de la AECGIT, nº 31. http://acgit.pangea.org/pdf/AECGIT_LOMCE.pdf
- AECGIT (2015)** "No era esto. La Asociación de Enseñantes con Gitanos, contra la progresiva clasificación y guetización de los centros educativos". http://aecgit.pangea.org/pdf/NO_ERA_ESTO_AECGIT.pdf
- Andrés Rubia, F. (2013)**. "La segregación escolar en nuestro sistema educativo". Fórum Aragón, nº 10.
- Apple, M. (2002)**. *Educar "como Dios manda": mercados, niveles, religión y desigualdad*. Paidós Ibérica.
- Bonal, X. (2013)**. "Municipis contra la segregació escolar. Sis experiències de política educativa local". Fundació Jaume Bofill.
- Cortina, A. (1998)**. *Hasta un pueblo de demonios. Ética pública y sociedad*. Taurus.
- Fernández Enguita, M. (2008)**. "Escuela pública y privada en España: la segregación rampante". Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, nº 12.
- Fernández Enguita, M. (2016)**. *La educación en la encrucijada*. Fundación Santillana.
- Fernández Llera, R. y Muñoz Pérez, M. (2012)**. "Colegios concertados y selección de escuela en España: un círculo vicioso". www.ief.es/documentos/recursos/publicaciones/revistas/presu_gasto_publico/67_05.pdf
- Gortázar, L. (2015)**. "Segregación escolar o el dilema de las clases medias". <http://politikon.es/2015/04/23/segregacion-escolar-o-el-dilema-de-las-clases-medias>
- Kant, I.** *Sobre la paz perpetua*. Alianza Editorial: 2004.
- Laval, C. (2004)**. *La escuela no es una empresa: el ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Paidós Ibérica.
- Moreno, S. (2016)** "Segregación escolar: ¿igualdad o libertad?". www.ara.cat/opinio/Segregacio-escolar-igualtat-libertat_0_1565843407.html
- Moreno Yus, MA. (2013)**. "La guetización escolar, una nueva forma de exclusión educativa". Revista de Educación, nº 361.
- OCDE (2012)**. "Equidad y calidad de la educación: apoyo a estudiantes y escuelas en desventaja". www.oecd.org/education/school/49620052.pdf
- Pigem, J. (2009)**. *Buena crisis: hacia un mundo postmaterialista*. Kairós.
- Procurador del Común de Castilla y León. (2016)**. "Resolución expediente 20153956. Asunto: concentración de alumnado de etnia gitana". www.procuradordelcomun.org/archivos/resoluciones/1_1456733867.pdf
- Puelles Benítez, M. (1980)**. *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Labor.
- Santos Asensi, M^oC. (2015)**. "Un recorrido circular: iniciamos el camino desde las aulas puente y hemos llegado a los centros segregados". Revista de la AECGIT, nº 31.
- Sartori, G. (2002)**. *Homo videns. La Sociedad teledirigida*. Taurus.
- Síndic de Greuges de Catalunya (2016)**. La segregació escolar a Catalunya (I): la gestió del procés d'admissió d'alumnat. www.sindic.cat/site/unitFiles/4155/Informe%20segregacio%20escolar_I_gestioprocesadmissio_defok
- Viñao, A. (2012)**. "El asalto a la educación: privatizaciones y conservadurismo". Cuadernos de Pedagogía, nº 421.

Artículo

La segregación que no cesa

La segregación que no cesa

Mariano Fernández Enguita

Universidad Complutense

www.enguita.info

*In the ghetto
People, don't you understand
The child needs a helping hand
Or he'll grow to be an angry young man some day*

*(In the ghetto, de Mac Davis,
popularizada por Elvis Presley...
y por Enrique Castellón Vargas,
El Príncipe Gitano)¹*

La escolarización del pueblo gitano puede ser calificada, sin temor a exagerar, como el reto peor resuelto del sistema de enseñanza y las políticas educativas en España. Imagínese que de los descendientes de alguno de los grandes colectivos actuales de inmigrantes (magrebíes o ecuatorianos, por ejemplo), hubiera que decir, dentro de quinientos años, que menos de un quinto termina con éxito la enseñanza obligatoria: ese es precisamente el caso de la minoría romaní a día de hoy. Si se contempla la institución escolar desde fuera, como *caja negra*, el balance aproximado se resume en dos tercios de abandono prematuro, poco más de la mitad escolarizados a los dieciséis años, ocho de cada diez que no se gradúan en la ESO (FSG, 2013). Si abrimos la caja y miramos con más detalle en su interior encontraremos un panorama de alumnos (gitanos) alienados, profesores (payos) desnortados y, sobre todo, de una retórica multiculturalista con pocas consecuencias que vayan más allá de la legitimación institucional y profesional, una espiral de expectativas decrecientes que se convierten en profecías autocumplidas y todas las formas imaginables de segregación de hecho en el aula, entre aulas y entre centros. Esta es todavía la tónica dominante, por más que ya se haya normalizado el primer acceso a la escuela, que se mantenga un nivel de convivencia razonable en el conjunto de la misma o que crezca la minoría gitana que termina con éxito la enseñanza obligatoria, que alcanza un título postobligatorio o que incluso obtiene un diploma universitario.

¹ *En el gueto.*
Gente, ¿no lo entendéis?
el niño necesita que le ayuden
o el crecerá, algún día,
para convertirse en un adolescente enojado.





Aunque no la única, los centros-gueto son hoy la faceta más visible del problema. En su informe de 2005 sobre España, la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (del Consejo de Europa) "alentaba" a España a "seguir esforzándose" por "una distribución más equitativa" de inmigrantes y otros alumnos con necesidades especiales en las escuelas financiadas con fondos públicos (ECRI, 2006: 24). En el siguiente informe, de 2010, tras constatar que la LOE ya recogía esa recomendación, lamentaba que la norma "no siempre fuera eficaz" y daba cuenta de haber "recibido informes constantes de la existencia de escuelas 'gueto' de niños inmigrantes o gitanos" y de "prácticas discriminatorias en el proceso de admisión" (ECRI, 2011: 23). En su último informe de progreso, la comisión reitera la incongruencia entre los documentos públicos de las autoridades españolas, que aseguran querer evitar la elevada concentración de inmigrantes o gitanos en ciertos centros, y la información recibida sobre centros que los acogen en proporción mayor que su presencia en la zona de reclutamiento o sobre la mayor laxitud que la LOMCE otorga a las direcciones de los centros en la admisión de alumnos (ECRI, 2013: 6).

En sí, los centros-gueto no son propiamente una novedad. Cabe encontrar precedentes en las Escuelas del Ave María, creadas por el cura Andrés Manjón en exclusiva para los gitanos del Sacromonte, o en las escuelas-puente promovidas por la Iglesia católica y financiadas por el Estado entre 1978 y 1986, pero estas iniciativas pretendían responder con más o menos fortuna a un elevado nivel de no escolarización, en un tiempo en que la universalización de la enseñanza sólo existía sobre el papel. Eran formas de escolarización segregada, como lo ha sido siempre la primera etapa de la escolarización de los grupos sociales

subordinados (también la de la clase trabajadora o las mujeres), pero en momentos y contextos en los que si bien la alternativa teórica era la escolarización ordinaria, integrada, la opción real era la no escolarización, de la que sacaban a los alumnos. A diferencia de ello, en el contexto actual los centros gueto sacan a sus alumnos de los centros ordinarios o se interponen en su camino hacia estos.

De diferenciarse por arriba a segregar por abajo

Por otra parte, las familias, sobre todo las familias mejor informadas, siempre han buscado ventajas relativas para su descendencia a través de la asistencia a centros escolares más o menos selectivos o exclusivos. Cuando el grado de acceso a un nivel educativo es todavía minoritario, lo óptimo para las familias ya en posición de ventaja es su oferta venga directamente del Estado, como *privilegio* en sentido casi literal, como sucede hoy con la universidad (por eso la clase media trina hoy por las becas) y sucedía hace algunos decenios con el bachillerato (cuando los institutos eran centros más selectivos que las universidades de hoy). Cuando el acceso a un nivel dado se convierte en masivo, y no digamos si llega a ser universal, la vía de diferenciación ha de ser curricular (bachillerato frente a formación profesional, por ejemplo) y/o, mejor aún, centro a centro, es decir, de algunos centros *de élite* frente a los *del montón*, de unos centros de *calidad* frente a otros de *aluvión*. Hasta no hace mucho, esta diferenciación era minoritaria y por arriba: unos pocos institutos de bachillerato, más unos pocos colegios privados *de pago* (íntegro), gozaban de especial prestigio frente a la masa indiferenciada constituida por el resto, adonde iban llegando poco a poco las clases populares. Esto no es ni ha sido un fenómeno específicamente español sino universal, incluidos los países donde la enseñanza pública es abrumadoramente mayoritaria; lo distintivamente español es la mayor presencia de enseñanza privada, mientras que en otros lares la cuestión era sobre todo vivir en el barrio adecuado para poder acudir al *lycée*, el *gymnasium*, la *grammar school* o la *senior high* ambicionados.

Pero hoy la presión ha aumentado. La inmigración se disparó en los noventa, y su presencia en las aulas lo hizo en la década siguiente; las políticas de erradicación del chabolismo y de garantía de ingresos mínimos (IMI, etc.) incorporaron de derecho o de hecho el requisito de una escolaridad efectiva, alcanzando en particular a los sectores gitanos más reacios para embutirlos en las aulas; los gobiernos socialistas de los ochenta pusieron ya especial empeño en hacer efectiva y exhaustiva la escolarización universal, que la Ley General de Educación de 1970 había declarado obligatoria hasta los dieciséis años, y la LOGSE aumentó el tronco común hasta esa misma edad. La consecuencia de todo ello ha sido la generalización de las estrategias familiares (y, en consecuencia, también de los centros) de diferenciación horizontal: si no puedes distinguirte por tener

más educación (más años de estudios, un diploma del nivel siguiente), haz que sea distinta y mejor –o, al menos, que lo parezca; si un nivel antes distintivo se generaliza, busca la distinción dentro del mismo. Ya no se trata de la diferenciación de una minoría por arriba, sino de una huida generalizada que segrega a una minoría por abajo: eso son los centros-gueto.

Esta dinámica, además, se autoalimenta, de manera que la segregación llama a más segregación. Seguramente pocas familias defienden que sus hijos no deban compartir aula con ningún inmigrante o con ningún gitano (como acertadamente tituló Tomás Calvo Buezas un libro sobre las actitudes de alumnos y profesores: *Los racistas son los otros*), pero una vez que se produce una concentración de alumnos presuntamente problemáticos en ciertos centros, no todos, la pregunta es: ¿Por qué en el mío, especialmente en el mío? Se trata de una mezcla de NIMBY y *free riding*. NIMBY, *Not in my backyard* (No en mi patio) es la actitud por la que alguien acepta que ciertas cosas son necesarias o útiles (por ejemplo, comedores sociales,

centros para drogadictos o plantas nucleares) pero no quiere que estén en las proximidades (no en su calle) sino lejos (en la calle de otros); suficiente para procurar que sean los otros, en todo caso, quienes compartan centro y aula con los grupos no deseados. *Free riding* es el cálculo racional por el que, aunque sé que tal o cual contribución es necesaria para que un bien público se mantenga (por ejemplo, pagar el billete de autobús para que éste circule o pagar los impuestos que sostienen el gasto público), la eludo porque estimo que mi defección supone solo una pequeña pérdida de ingresos que no lo hará económicamente inviable, pero en cambio representa para mí un notable ahorro (subo sin pagar o eludo el IVA). La actitud NIMBY llevaría simplemente a intentar evitar cualquier coste social (cualquier centro con un público no deseado), mientras que la del *free rider* no se limitaría a ello sino que se vería reforzada por cada aumento de los costes (con cada alumno adicional del grupo no deseado, pues el coste privado que soporto si permanezco aumenta, mientras que el coste público de mi defección es siempre el mismo).



Nadie se responsabiliza, pero ahí están

¿Cómo se crea un gueto escolar? Nunca es el producto deliberado de un plan expreso, lo que lo hace compatible con una retórica declaradamente contraria. El primer elemento aparente es la segregación residencial, es decir, la concentración de las minorías y de la pobreza en ciertos barrios, pero el papel de este elemento *extraescolar* no debe ser sobreestimado, pues gran parte de la población cuyos hijos acuden a centros-gueto reside en espacios en los que hay otros centros a su alcance y comparte un mismo barrio con otras familias que no acuden al mismo centro. Un segundo elemento es la homofilia, es decir, la tendencia generalizada a relacionarnos con aquellos a quienes consideramos más semejantes a nosotros mismos en su conducta, creencias, aspecto, etc.; en el caso que nos ocupa, a la tendencia de las familias payas a evitar al *otro* (el inmigrante, el gitano, o cualquier otro lo bastante *diferente*) se suma la preferencia de muchas familias gitanas (no todas, pero sí, en particular, las más marginales o más tradicionales) por enviar a sus hijos a centros en los que ya hay otros miembros de la familia extendida o de grupos afines; y se puede entender también

como una actitud prudentemente defensiva por parte de un grupo minoritario que se siente acosado por la mayoría, o por otros grupos minoritarios, pero cuyo efecto es, en todo caso, mantener o reforzar la (auto)segregación.

Pero hay otros factores que sí son parte de las políticas educativas públicas deliberadas o de estrategias individuales previsibles y, por tanto, en principio, reconducibles. El más obvio es la política de reclutamiento del alumnado o de asignación del centro. La elección de centro, aunque pueda tener otras virtudes, si no hay una cuidadosa regulación que lo impida, puede desembocar con facilidad en una mera huída de las clases medias (la consabida *white flight*) de los centros presuntamente más problemáticos o simplemente menos atractivos. Si a esto se añade cierta laxitud para los centros concertados a la hora de cobrar por prestaciones adicionales (transporte, actividades extraescolares, servicios de apoyo...), forzar gastos asociados (equipamiento deportivo, material escolar, viajes...), o tanto para estos como para los públicos, en la diversificación curricular (bilingüismo, equipamiento tecnológico, énfasis académico), enseguida se abre la puerta a que sean también los propios





centros los que, en mayor o menor grado, elijan a los alumnos. Es un hecho que, en los últimos años, las administraciones conservadoras de numerosas las grandes ciudades han favorecido la creación de nuevos centros privados, la incorporación de nuevos y viejos –sin demasiados requisitos– al régimen de conciertos escolares y la flexibilización de los criterios de elección de centro por parte de las familias, con el resultado de favorecer su fuga de los centros con mayor presencia de las minorías y, como efecto agregado, de dejar que muchos de estos se fueran convirtiendo en centros-gueto.

Es notorio que algunas innovaciones, por lo demás necesarias, como pueden ser el bilingüismo (en particular si se implementa como bilingüismo vehicular) y la introducción de tecnología digital (tanto más si se hace descansar en todo o en buena parte en la financiación por las familias y el equipamiento de los hogares), pueden también situar a ciertos centros fuera del alcance o del horizonte de las familias más humildes, o más distantes culturalmente, que tienden a verlas como una dificultad añadida para sus hijos, y relegarlas así a otros centros, los menos ambiciosos e innovadores, a la vez que legitiman las fugas sociales de las familias más acomodadas como opciones puramente *pedagógicas*, libres de toda sospecha. En este sentido resultan también reveladoras la militancia de las administraciones locales conservadoras más beligerantes en materia educativa (las comunidades y los ayuntamientos madrileño y valenciano) en materia de bilingüismo y, en sentido contrario pero con el mismo resultado, su descuelgue del programa universalista de innovación tecnológica *Escuela 2.0* para sustituirlo por proyectos selectivos de centro. A los efectos que nos ocupan, lo que hay que resaltar es que este mecanismo no

expulsa o mantiene a raya a las minorías por su menor capital económico, como cuando se les requieren pagos que no pueden o no quieren afrontar, sino por su menor capital cultural, o más exactamente escolar. Así, generan entre los centros estatales una estratificación equivalente a la que las cuotas ocultas provocan entre los concertados.

El problema, en consecuencia, es bastante más complicado que el tópico habitual sobre la divisoria entre escuela pública y privada y la sobrerrepresentación de las minorías en la primera. La escuela estrictamente privada, desde luego, acoge pocos gitanos y, si alguna vez lo hace, serán más bien de lujo, lejos de los que aquí nos ocupan (véase, por ejemplo, sobre la distribución en Puente de Vallecas, Madrid, el trabajo de Poveda, 2003). Una parte de los centros concertados se las apañan por diversas vías (actividades y servicios extraescolares, donaciones, cooperativas de consumo de materiales escolares) para cobrar cuotas de hecho que a veces tienen poco que envidiar a las de la privada, lo que sirve, junto con otras tácticas disuasorias, para mantener a distancia al alumnado de las minorías pobres, pero también hay otra parte que no lo hace, que cumple más o menos estrictamente las condiciones de gratuidad, que acepta a todo tipo de alumnos e incluso que se vuelca con los que presentan necesidades especiales, comprendidos los gitanos.

Por su parte, tampoco los centros públicos son todos iguales, en primer lugar por sus distintas zonas de reclutamiento pero también, en algunos casos, se añaden estrategias y prácticas que conducen a la evitación del alumnado de minorías, particularmente de los gitanos. Los mismos gastos inducidos de las familias, aun sin afectar formalmente a las enseñanzas regladas, pueden no resultar desdeñables. La buena reputación académica llena las aulas e impide así la incorporación de nuevos alumnos a mediados de curso, una vía habitual para alumnos de minorías con mayor y más imprevisible movilidad geográfica; su asociación al *esfuerzo* o la *exigencia* puede también ser disuasoria para familias que confían poco en las posibilidades de sus hijos. La intolerancia hacia manifestaciones identitarias (por ejemplo, hacia el pañuelo en la cabeza de las jóvenes o hacia el palmeo en los recreos) puede funcionar también como una indicación de que los *diferentes* no son bienvenidos.

Llama la atención cómo, en ocasiones, dos centros próximos, que deberían teóricamente reclutar un mismo tipo de público en una misma zona compartida (por ejemplo procedentes de pares de antiguos institutos masculino y femenino –construidos antes de la LGE–, o de bachillerato y formación profesional –construidos antes de la LOGSE), se van diferenciando progresivamente hasta polarizarse como el *bueno* y el *malo*, el *académico* y el *de integración* o, sencillamente, el *exigente* y el gueto. Como en el mito de los dioscuros, uno tiene que descender a los infiernos para que el otro pueda ascender a los cielos; pero, a diferencia de los gemelos, los papeles no se alternan y quedan asignados a bien largo plazo.

¿Cuándo estamos ante un centro-gueto?

¿Qué dimensiones alcanza el problema de los centros-gueto? Desafortunadamente, carecemos tanto de un concepto como de una medida. La información censal española excluye las categorías étnicas sean de adjudicación voluntaria o involuntaria, auto o heteroasignadas. Esta opción, extendida en Europa tras la segunda guerra mundial como reacción a las prácticas genocidas del nazismo, que se sirvieron de datos censales identificativos, tiene el claro inconveniente de impedir conocer en detalle la situación social de las minorías y, por tanto, la eficacia de las políticas dirigidas a su inclusión social. De hecho, lo mismo sucederá pronto con la inmigración, a medida que la segunda generación adquiera la nacionalidad española (hoy hablamos de *inmigrantes* en las aulas cuando, en realidad, deberíamos decir *extranjeros*, que es la única información que tenemos; dos poblaciones que todavía coinciden en gran medida pero que cada vez lo harán menos).

¿Cuándo se convierte una escuela en escuela-gueto? No hay una definición de tal, ni puede haberla en sentido estricto. El uso del sustantivo "gueto" como calificativo para ciertas escuelas pretende señalar dos cosas: la elevada concentración en ellas de las minorías, habitualmente propia de las escuelas implantadas en guetos residenciales, y la nula o limitada esperanza de salir de ellas. El sentido histórico del gueto *-ghetto-* ha sido ese: el espacio en se confinaba por la fuerza política a los judíos en las ciudades europeas desde siglo VI, o por la fuerza económica a los negros en las norteamericanas del siglo XX, y la idea negativa de la escuela-gueto viene de esto último, de la constatación de que los niños y adolescentes afroamericanos se veían confinados en ellas a pesar de la apertura formal del sistema educativo a partir de las leyes sobre derechos civiles, debido principalmente a la segregación residencial, lo que llevó en su momento a la política de *busing* (de transporte escolar para permitirles acceder a otros centros). Pero el concepto entraña también la idea de que el centro es un callejón sin salida, es decir, que aboca a una experiencia escolar conducente al fracaso y al abandono. En términos administrativos esto puede no ser muy exacto, ya que el centro-gueto típico es más bien un colegio de enseñanza primaria del que tarde o temprano saldrán todos los gitanos para pasar, al menos, otros dos años en un instituto de secundaria donde habrá mayor presencia de alumnos de la mayoría étnica pero en el que, sin embargo, es muy probable que aquellos no terminen con éxito la ESO (en menor medida será también el caso de muchos inmigrantes). Nótese que, no hace tanto, se bautizó como *escuelas-puente* a centros creados específicamente para los gitanos, mientras que ahora calificamos de escuelas-gueto a centros que han sido creados para todos.

¿Qué peso relativo ha de alcanzar una minoría para que un centro pueda ser calificado de escuela-gueto? Evidentemente hay un punto de exageración deliberada en el uso del término, luego el requisito no puede ser que *todos* los alumnos del centro formen parte de una o varias minorías culturales. Por tentadoramente sencillo que resulte, tampoco parece que valga





el criterio de que tales minorías formen la mayoría, pues eso en sí no significa mucho. Un criterio cuantitativo será siempre arbitrario, pero bien podría fijarse en una sobrerrepresentación sensible de las minorías en relación con su presencia en la sociedad. Si los inmigrantes han llegado a ser un diez por ciento y los gitanos un 2,5% de la población escolar, aproximadamente, podríamos convenir que el doble, una cuarta parte del alumnado de un centro, es ya una sobrerrepresentación notable (doble que en la sociedad). Es verdad que en muchos barrios y ciudades el peso relativo de las minorías es mucho mayor que su peso medio en el conjunto de la sociedad, pero cabe recordar que, en España, la escuela es una institución *nacional* (no importa en qué *nación* piense cada uno), no local.

Un criterio cualitativo no puede aspirar a una expresión igualmente sintética, a un *porcentaje de corte* o un *umbral* definitorio. Pero podríamos decir que un centro se convierte en gueto cuando se adapta a unas expectativas reducidas sobre los grupos en desventaja, sea como disminución del nivel (por ejemplo, exigiendo menos) o como estrechamiento de las oportunidades (por ejemplo, limitando opciones y especialidades), una reducción que se convierte fácilmente en la profecía que se cumple a sí misma. También lo hace cuando los recursos que cuenta se reducen en función de esas expectativas menores, o de una minusvaloración de los derechos de ese público: si bien en un sistema educativo centralizado como el español esto no se va a manifestar en una reducción de recursos materiales o económicos, sino más bien al contrario (aunque la vinculación de recursos a ciertos proyectos sí puede producir desigualdad), sí que lo hará fácilmente, dado el nivel de burocratización de la carrera docente y la política de personal, en una mala asignación de los recursos humanos (cuando la *white flight* es de profesores y el centro o el aula gueto quedan para los de paso, los neófitos, etc.)

¿Cuán frecuentes o abundantes son los centros-gueto? Algunos autores, extrapolarlo de manera lineal datos locales, han sugerido la cifra de trescientos centros con mayoría de minorías (Alfageme y Martínez, 2004; Giménez Adelantado, 2002). Entre ellos no faltan los poblados en exclusiva o casi por estas minorías, o incluso por los solos gitanos, que en ocasiones han sido objeto o escenario de estudios etnográficos (Bretones, 2008; Sánchez-Muros, 2008). En todo caso, los centros con elevada concentración de alumnado gitano han sido el objeto privilegiado de los estudios sobre su escolarización, no sin cierto riesgo de proyectar esa imagen como su única realidad, por el sencillo motivo de que la mayor parte de estos estudios se han enfocado a centros con un número elevado de alumnos gitanos (San Román, 1976; Fernández Enguita, 1996 y 1999; ASGG, 1994; FSGG, 2002; FSG, 2010). No obstante, estos son los problemas a estudiar: el desapego hacia la escuela, las elevadas tasas de fracaso y abandono y los centros-gueto. Si la concentración en ellos supone cierto riesgo de extender una imagen pesimista de la experiencia escolar gitana, la preferencia por las *experiencias de éxito* entraña exactamente el riesgo contrario, sustituir la atención prioritaria a un problema social acuciante por una colección de historias edificantes que sólo



habría que imitar. En este sentido, no cabe sino saludar la atención renovada de la AECGIT al problema de los centros gueto (Santos, 2016).

Diversidad libre y solidaridad distribuida

La realidad de las escuelas gueto nos devuelve una vez más al problema de la distribución del alumnado de minorías entre los centros. Es importante comenzar por recordar que toda escuela, sean las que sean su titularidad y su financiación, es una institución pública: responde a la obligatoriedad de la educación y el derecho a la misma, la oferta en ciertas condiciones reglamentadas, imparte un currículum reglado, está a cargo de profesores públicamente acreditados y mandatados, evalúa a los alumnos con consecuencias y emite certificaciones y títulos de validez oficial. Eso es lo que significa ser una institución. Lo deseable es que todo centro educativo reglado constituya un pequeño *microcosmos* de la sociedad a la que sirve (o debe servir), que aunque pueda no ser una perfecta representación proporcional y esté sesgado en un sentido u otro refleje, acoja, reconozca y valore la diversidad de ésta. Se trata de que la primera institución extrafamiliar a la que el niño accede para desarrollar una experiencia sistemática sea un escenario de aprendizaje de la convivencia suficiente para el conjunto de la vida social que le espera en la vida adulta. Por tanto, ni guetos ni burbujas. De ahí la importancia de combatir la concentración de los alumnos de las minorías en una mayoría de centros públicos y un puñado de concertados, tanto más en una colección de centros gueto.

Es el carácter institucional de la escuela lo que suministra una base a la sociedad para sujetar a todo centro a ciertas reglas de reclutamiento, no el origen de su financiación. La extendida propuesta de que *todos los centros financiados con fondos*

públicos deban acoger..., etc., etc., que no pasa de ser una enunciación algo más solemne de la idea de que *quien paga manda*, tiene un par de no pequeños inconvenientes. El primero es que, si nos limitásemos a eso, provocaríamos simplemente una fuga mayor hacia los centros no concertados (tanto más si se diferenciasen, como alguna vez se ha propuesto, unos nuevos *conciertos integrales*, con los centros concertados *buenos*, pero dejando los *conciertos ordinarios* para los *malos*). El segundo, que si el Estado puede exigir algo porque paga y solo porque paga, ya no podrá exigírselo a aquel a quien no paga, o podrá exigir algo igual o equivalente cualquiera que pague; en definitiva, si lo que legitima al Estado es pagar la escolarización, quien pague la propia podrá diseñarla como quiera. (Un tercero sería que se trata de un argumento sonoramente mercantil: a mí no me importa en sí mismo, pero, dada la fobia anti-mercado, anti-economicista, etc. que impera entre buena parte del funcionariado, choca que la justificación última de una intervención política resulte de una condición económica.)

Pero hay que evitar toda simplificación. Como he señalado antes (y como muestra el trabajo de Santos, 2016), ni son todos los que están ni están todos los que son: ni todos los centros públicos acogen por igual a las minorías ni son los únicos que lo hacen. Es más: hay que evitar que la denuncia de ese sesgo se convierta en una coartada institucional y profesional para el sector público, que quedaría así exento de responsabilidad por sus escasos logros, así como que sea permanentemente invocado para reclamar un aumento de los recursos que, a menudo, se reduce a una reclamación de aulas y docentes separados para ese alumnado ya catalogado como sujeto de déficits o fuente de dificultades. Conviene recordar, además, que los guetos no solamente pueden ser centros, sino también aulas dentro de los centros e incluso rincones dentro de las aulas. No es infrecuente que los alumnos gitanos sean relegados a grupos diferenciados, de *compensatoria*, etc., con un ritmo más lento o unos objetivos más limitados, ni que sean agrupados en los últimos bancos, abandonados a sí mismos mientras se presta atención al resto de la clase.

¿Hasta dónde se podría forzar la redistribución del alumnado? El mínimo sería evitar o combatir los mecanismos conocidos que conducen al desequilibrio en general o a la formación de guetos: trampas en el empadronamiento, inexistencia de plazas de reserva, cuotas ocultas, etc., lo que no parece difícil; el máximo sería redistribuirlo más allá de su entorno presente, como con la política de *busing*, algo con elevados costes no solo económicos sino asimismo sociales, también para las minorías (tiempo, separación entre sí, erradicación del entorno...). En medio está la posibilidad de hacer sonar las alarmas cada vez que surja una descompensación manifiesta (por ejemplo al alcanzarse el 25% antes sugerido) pero modular cuidadosamente las intervenciones de acuerdo con las características y preferencias de las minorías afectadas, los parámetros demográficos y de dotación escolar de áreas concéntricas en torno a la comunidad o el centro afectados y las características de los proyectos educativos de ese y otros centros.

En cualquier caso, la escuela ha de ser lo que queramos que sea la sociedad. Si lo que queremos es una sociedad inclusiva, cohesionada y solidaria, antes habrán de serlo las aulas y los centros en que crecen los ciudadanos adultos de mañana, y no solo en el discurso sino en la experiencia vivida.

REFERENCIAS

- ASGG (1994).** *Evaluación de la incorporación de los niños y niñas gitanos a la enseñanza básica*, Madrid, Asociación Secretariado General Gitano.
- Alfageme, A. y Martínez, M. (2004).** "Estructura de edades, escolarización y tamaño de la población gitana asentada en España", *REIS* 106.
- Bretones, E. (2008).** *Origen, género y generación. Jóvenes gitanas en las aulas- entre personas y culturas*, Universidad Autónoma de Barcelona, tesis doctoral.
- ECRI (2006).** *Tercer informe sobre España*, Consejo de Europa, European Commission against Racism and Intolerance, Strasbourg. <https://goo.gl/i59JTP>, acc. 26/12/16.
- ECRI (2011).** *Cuarto informe sobre España*, Consejo de Europa, European Commission against Racism and Intolerance, Strasbourg. <https://goo.gl/nhESS3>, acc. 26/12/16.
- ECRI (2013).** *ECRI conclusions on the implementation of the recommendations in respect of Spain subject to interim follow-up*, Strasbourg, Consejo de Europa, European Commission against Racism and Intolerance. <https://goo.gl/UPKyaU>, acc. 26/12/16.
- FSG (2010).** *Evaluación de la normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Primaria*, Fundación Secretariado Gitano, Madrid, IFIIE/Instituto de la Mujer.
- FSGG (2002).** *Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en educación primaria*, Madrid, Fundación Secretariado General Gitano.
- Fernández Enguita, 1996.** *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*, Madrid, CIDE.
- Fernández Enguita, 1999.** *Alumnos gitanos en la escuela paya*, Barcelona, Ariel (nueva edición de Fernández Enguita, 1996).
- Giménez Adelantado, A. (2002).** *The education of Gypsy childhood in Europe*, CORDIS project, final report.
- Poveda, D. (2003).** "La segregación étnica en contexto: El caso de la educación en Vallecas - Puente de Vallecas", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 11, 49.
- San Román, T. (1976).** "La Celsa y la escuela de barrio", en M. Knipmeyer, M. González Bueno y T. San Román, *Escuelas, pueblos y barrios*, Madrid, Akal.
- Santos, C. (2016).** *Estudio sobre la clasificación y guetización de los centros educativos*, Asociación de Enseñantes con Gitanos, borrador.
- Sánchez-Muros, S. (2008).** "Hablando de los gitanos". *Representaciones sociales en el discurso y la interacción escolar*, Universidad de Granada, tesis doctoral.



Artículo

La segregación escolar,
un mal evitable

La segregación escolar, un mal evitable

Xavier Besalú

Profesor de Pedagogía de la Universidad de Girona

La no intervención, la lógica de mercado o el paso del tiempo no eliminan la segregación, más bien, la alimentan. Poderes públicos y sociedad debemos corregirla e impedirla.

Hablamos de segregación escolar cuando en un mismo barrio o ciudad, sus centros educativos escolarizan mayoritariamente un determinado perfil de alumnado (socioeconómica o culturalmente connotado) que no se corresponde estadísticamente con la composición socioeconómica y cultural de la población de la zona en que se encuentran ubicados. Es decir, que algunos centros acumulan alumnado perteneciente a sectores sociales poseedores de un capital social e instructivo por encima de la media, mientras que otros concentran alumnado perteneciente a sectores sociales desfavorecidos (pobres, en general y, en particular, gitanos e hijos de familias inmigrantes). En uno y otro caso forzaríamos hasta lo imposible las funciones sociales de la educación que, al cabo, no son menos importantes que sus funciones individuales: ni los llamados centros-santuario (mayoritariamente privados y privados concertados), ni los centros guetizados o estigmatizados (mayoritariamente públicos) preparan adecuadamente a su alumnado para vivir en sociedades plurales, multiculturales e inclusivas: todos tenemos derecho a hacer nuestra vida en la ciudad, sean cuales sean nuestras capacidades y discapacidades, nuestras diferencias y singularidades. **El objetivo del combate contra la segregación escolar es, pues, bien claro: que el alumnado de los centros de una misma zona o ciudad tenga una composición similar entre ellos, y que se corresponda con la de la propia zona o ciudad. Ni más, ni menos.**

¿Por qué no es buena, ni deseable la segregación escolar? En primer lugar, porque afecta negativamente al rendimiento del sistema: los resultados globales de los sistemas educativos más segmentados (bien porque separan tempranamente al

alumnado, bien porque funcionan como un cuasi mercado, bien porque no tienen entre sus prioridades la inclusión) suelen ser peores que los de los sistemas más comprensivos e inclusivos. En segundo lugar porque, como parece obvio, no socializan adecuadamente a su alumnado, pues éste ni tiene un conocimiento directo de la diversidad existente en su ciudad, ni puede hacer en la práctica un aprendizaje vivencial de la convivencia y la gestión de los conflictos, ni prepara para vivir en la sociedad realmente existente más allá de la escuela, ni fomenta una mínima cohesión social. Y, en tercer lugar, porque condiciona en gran manera la trayectoria educativa, las expectativas y los logros del alumnado más necesitado de que el sistema compense las desigualdades educativas con que accede a él.

La causa más evidente de la segregación escolar es, sin duda, la segregación urbanística y residencial, la existencia de barrios y distritos connotados socioeconómica y culturalmente, su débil heterogeneidad, la distancia en términos de renta familiar disponible entre ellos que, en algunos casos, alcanza límites insostenibles. **Es imposible un combate serio y estructural contra la segregación escolar sin abordar con criterios más equitativos la planificación urbana**, la construcción de viviendas, la dignificación y esponjamiento de las zonas más degradadas, desconectadas y empobrecidas, y la transformación de las ciudades en términos de calidad de vida equivalentes, sea cual sea el lugar donde se viva. No es tarea fácil, pero si para educar a un individuo se necesita a toda la tribu, para socializar y culturizar a las generaciones jóvenes toda la ciudad debe ser potencialmente educadora.

Pero la segregación residencial no es la única causa de la segregación escolar. También las políticas educativas, especialmente las relacionadas con los procesos de admisión y matriculación



Educar a un niño
requiere mucha
paciencia. En
especial por
parte del niño.

el PERICH

de nuevo alumnado, tienen su responsabilidad. Algunas de ellas son de carácter paliativo, pero no por ello tienen menos impacto. Nos referimos a los criterios complementarios de priorización de las solicitudes, a la utilización de la reserva obligada de plazas para alumnado con necesidades educativas específicas, a la evitación de la sobreoferta en una zona determinada, a la regulación de las ratios en función de la demanda previsible... Pero las más significativas son de otro orden.

Una primera constatación es la de que cuanta más oferta privada (concertada o no) se da en un territorio determinado más desequilibrada acaba siendo la composición escolar de los distintos centros. Lo que se sigue es que, para corregir la segregación escolar, es imprescindible incrementar la oferta pública en aquellos barrios donde, por razones históricas y sociales, ésta resulta insuficiente; no es de recibo, por ejemplo, que en algunos distritos de la ciudad de Barcelona la oferta pública en educación infantil y primaria no llegue ni a un tercio de la total (sería el caso del Eixample, les Corts y Sarrià-Sant Gervasi) y en educación secundaria obligatoria las cosas sean incluso peor.

La segunda evidencia es que el **"derecho" a la elección de centro escolar por parte de las familias en ningún caso puede ser considerado un derecho absoluto**, estrictamente individual y no sujeto a limitación alguna, porque está claramente condicionado por la oferta disponible, tiene implicaciones colectivas (la investigación al respecto demuestra que tiene un papel determinante en la segregación escolar) y entra en conflicto con

la misma Constitución española, que afirma que corresponde a los poderes públicos remover los obstáculos que impidan o dificulten las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas. **Solo ordenando, limitando y condicionando este "derecho" por parte de las administraciones educativas será creíble su lucha contra la segregación escolar.**

Y, en tercer lugar, la lógica competitiva a la que se impele a los centros de una misma zona o ciudad (públicos y privados concertados), que les conduce a poner de relieve sus diferencias –reales o inventadas- (de proyecto, de instalaciones, de resultados, de valores adicionales...), a dirigirse de manera sutil pero eficaz e inteligible a un determinado tipo de familias (y a evitar con mil argucias al alumnado con más necesidades educativas) en las jornadas de puertas abiertas o en los distintos canales de información, publicidad y marketing existentes, constituye también un elemento importante en este juego de influencias. Eso, cuando las condiciones de escolarización son equivalentes en calidad, porque si las desigualdades son evidentes lo que cabe es corregirlas de inmediato.

En resumen, la segregación escolar es evitable si todos, poderes públicos y sociedad en general, nos ponemos de acuerdo en que es perniciosa y tenemos voluntad y nos empleamos a fondo para, primero, corregirla y después, impedirla. La no intervención, la lógica del mercado, el simple paso del tiempo, ya hemos podido comprobar que, más que combatirla, la alimenta.



Artículo

Todavía guetos

Todavía guetos

Joan M. Girona

Maestro y psicopedagogo
Miembro del Consejo de Formación de Rosa Sensat

Hay que conseguir que las familias que viven en el entorno de la escuela la sientan suya, la utilicen para sus hijos. El futuro de un país no se construye segregando a las personas desde la infancia.

Participé una vez a la reunión del claustro de una escuela en proceso de guetización; me daba cuenta que todos las y los maestros estaban preocupados. Cuando llega el momento de la preinscripción no aparece por la escuela ninguna familia con características sociales o culturales diferentes a las que ya están escolarizadas en la escuela.

Es un problema serio y nunca se han tomado medidas eficaces para evitarlo o corregirlo.

Es un tema serio porque nos implica a todas las personas, y lo que parece más grave: la respuesta que se da de manera explícita o implícita no es favorable a la desaparición del gueto. Responsables de las administraciones (Ayuntamientos y

Generalitat), familias, profesorado y opinión pública en general están mayoritariamente por el mantenimiento de los centros gueto. No lo dirán abiertamente, las administraciones incluso negarán la existencia, pero a la mayoría les va bien que existan.

Así el resto de alumnado está en escuelas e institutos donde no hay tantas criaturas de colores, hablas y costumbres diferentes a los de la mayoría de la población de Cataluña. Y los políticos piensan, pragmáticamente, que los que votan cada cuatro años son los de la mayoría: las minorías o no tienen derecho a voto o no lo ejercen mucho...



Pero oyendo hablar a las personas del claustro de la escuela que comentaba más arriba se me hacía el corazón pequeño. Han invertido esfuerzos, tiempos, ilusiones para cambiar el funcionamiento del centro. El alumnado y sus familias están satisfechas. Pero todo este trabajo y estas ilusiones se pueden ir a pique si se mantiene la guetización, si no consiguen que otras familias del barrio traigan sus hijos e hijas a la escuela que tienen más cerca.

No se trata de medidas extraordinarias, de reparto de alumnado, de transporte escolar, de más recursos económicos o personales (que nunca estarían de más)... se trataría de conseguir que las familias que viven en el entorno de la escuela la sintieran suya, la utilizaran para sus hijos. Y en esta tarea el claustro es consciente que está solo, que no tendrá apoyo de ninguna instancia o institución más que palabras de reconocimiento por el buen trabajo hecho.



Y quizás llegará un día que las maestras y los maestros se cansarán y cambiarán de escuela y de barrio... y se perderá un capital humano y profesional importante. Y los niños y las niñas de aquel barrio saldrán perjudicados. Y los que se van fuera, a escuelas alejadas del domicilio familiar pero sin tantos colores de piel diferentes, no se darán cuenta que se pierden la convivencia, la relación, los aprendizajes con los niños que viven a su lado y con quien quizás incluso, a veces, juegan juntos a la calle. El futuro de un país no se construye segregando las personas desde la infancia.



Artículo

Segregación urbanística
y estigmatización socio-espacial:
La Mina, más allá del gueto
y del estigma.

Segregación urbanística y estigmatización socio-espacial: La Mina, más allá del gueto y del estigma

Giuseppe Aricó

Observatori d'Antropologia del conflicte Urbà (OACU)
Grup de Recerca sobre Exclúsio i Control Socials (GRECS)

1. La Mina, un microcosmos incomprendido.

En uno de sus reveladores libros sobre la historia –la verdadera del barrio de La Mina, Josep Maria Monferrer i Celades (2014: 11), enseñante atento y vecino luchador, escribía que “La Mina es un barrio que ha acabado generando un microcosmos muy complejo y opaco. No conocerlo dificulta mucho su comprensión y su transformación”. Efectivamente, La Mina sigue siendo hoy día un espacio incomprendido y, para muchos, incomprensible. Huelga decir que este factor agravaría su ya histórica condición de barrio urbanísticamente segregado y socialmente híper-estigmatizado, es decir, sometido a una estigmatización transversal que afectaría al conjunto de sus habitantes en varios niveles: social, laboral, económico, cultural, territorial, etc. El origen de esa desafortunada condición socio-espacial habría que buscarlo a partir de mediados de los 50, cuando el Régimen franquista –cada vez más codicioso de suelo urbano- empezó a planificar el desplazamiento sistemático de numerosas familias chabolistas hacia las periferias de las grandes ciudades, donde serían hacinadas en grandes bloques de viviendas verticales.

A finales de los 60, el entonces alcalde de Barcelona Josep Maria de Porcioles proclamó que los restos del chabolismo serían definitivamente erradicados con la construcción de nuevos *polígonos de absorción*, edificados en pos de “una vivienda adecuada, digna y en propiedad” (La Vanguardia, 14.10.1968). En este sentido, el barrio de La Mina representaría una de las operaciones más emblemáticas efectuadas por el Patronato Municipal de la Vivienda en el marco del Plan de Supresión



del Barraquismo, promovido a partir de 1961 en toda el área metropolitana de Barcelona. Relegados a la periferia o a áreas rurales cercanas a las ciudades y ubicados en terrenos de escaso valor ambiental, los polígonos de la era porciolista no eran sino una pantalla tras la cual ocultar las causas reales de una alarmante desigualdad socio-espacial en progresivo aumento sobre todo el territorio metropolitano.

Efectivamente, factores estructurales como la alta densidad habitacional, la falta de buenos transportes y comunicaciones, la ausencia total o parcial de equipamientos básicos o la mala calidad de construcción y el reducido tamaño de las viviendas, configuraron de forma paradigmática lo que ha sido

conceptualizado como "urbanismo del desprecio" (Brunello, 1996). En ese contexto social y político duramente castigado por los desmanes desarrollistas de los 60 y 70, los tecnócratas de Franco no se preocuparon por solucionar las condiciones sociales, laborales o de vivienda de la población más desfavorecida, sino por encontrar la manera más rentable de "mejorar" y explotar la capacidad productiva del proletariado: una estrategia económica, que no una política social, que en cierta medida marcaría los orígenes de la lógica espacial que tan íntimamente caracteriza el actual urbanismo de corte neoliberal. Se trataba, de hecho, de un urbanismo que no aspiraba simplemente a planificar la ciudad y, por ende, la vida y las conductas de sus habitantes, sino profundamente obstinado en convertir las clases peligrosas en clases laboriosas (Chevalier, 1978), con la pretensión de dotarlas de un mayor poder adquisitivo.



Viñeta sarcástica publicada en *La Vanguardia* el 12.02.2005 (Ventura & Coromina).

Desde esta perspectiva, me atrevería a decir que los problemas sociales que La Mina tiene en la actualidad son prácticamente los mismos que se dieron en su origen, y que podrían resumirse en una *única* y gran cuestión: la falta de una política de vivienda seria, estructurada, coordinada y comprometida que apostara realmente por la "inclusión" desde el principio. Apostaría a que el resto de cuestiones que tanto siguen perjudicando al barrio, como la alta tasa de desempleo, el absentismo y el fracaso escolar, cierto analfabetismo, la desestructuración familiar, el incivismo, la conflictividad, las actividades delictivas y las economías informales, etc., no son sino el producto directo de esa gran falta o están íntimamente ligadas a ella. Una de las evidencias más representativa en esta dirección sería el hecho de que, a pesar de la radical metamorfosis urbanística que el barrio habría experimentado durante los últimos 16 años en el marco del tan alabado Plan de Transformación Integral, hoy día hablar de La Mina sigue irremediabilmente provocando una especie de *efecto dominó*, por el cual toda una serie de estereotipos descontextualizados y despolitizados caen unos tras otros como fichas.

Las causas que han contribuido a ello son muchas y pertenecen a épocas históricas y sociopolíticas diferentes. Pero será especialmente a partir de los 80, cuando La Mina representaba uno de los legados más amargos y catastróficos del urbanismo porciolista, que el lenguaje político y mediático empezaría a jugar un papel estratégico en la difusión de lo que la antropóloga María Cátedra (2001: 310-17) describiera como "mitología



del miedo". Piénsese, por ejemplo, en el uso y la compra-venta de drogas, un fenómeno que, especialmente en aquellos años, se encontraba repartido por todo el territorio metropolitano y que, sin embargo, convirtió La Mina en el chivo expiatorio por excelencia de severas políticas *progresistas* dirigidas a redimir, de una vez por todas, la "degradación" física, social y moral de la periferia. Este tipo de visión distorsionada sobre el barrio y el conjunto de sus habitantes fue sistemáticamente utilizada para justificar un largo historial de intervenciones, tanto sociales como urbanísticas, que consiguieron generar jugosos beneficios para la élite política de la *mal llamada* Transición y, poco más tarde, para los *chaqueteros* de la era democrática.

2. "Los gitanos", entre el esencialismo y la estereotipación.

El proceso de estigmatización social y territorial de La Mina no puede entenderse plenamente sin tomar en consideración el trato vejatorio e instrumental sufrido por la población gitana del barrio ya a partir de los primeros años de su creación. Si, por un lado, la retórica política, el imaginario mediático y el



control policial se habrían empeñado en identificar el barrio con “los gitanos”, por el otro, los análisis sociales han conseguido reforzar, por lo general, una visión deliberadamente esencialista y estereotipada de los mismos. Pero no nos engañemos: especialmente en el caso de La Mina u otros barrios similares, los datos con los que hemos y seguimos aun trabajando, tanto desde la intervención como la investigación social, siempre han sido y siguen siendo muy inciertos. Es más, a la hora de hacer cuentas con la “población gitana” del barrio, lo son aún más por el hecho de que no dejan de reflejar resultados meramente estadísticos que, en el mejor de los casos, no se pueden ni siquiera comprobar.

Según los datos oficiales (ASAB, 2016), actualmente la población regularmente censada en La Mina sumaría un total de 10.324 personas, de las cuales se estima que los habitantes de “etnia gitana” oscilan entre el 20 y el 30%. Pese a tratarse de meras estimaciones, el porcentaje mencionado no se preocupa por diferenciar entre gitanos *cafeletes*, *catalanes*, *andaluces*, *canasteros*, *húngaros*, etc., y estaría calculado a partir de datos antiguos y desactualizados recogidos entre principios de los 70 y mediados de los 80, es decir, a medida que iban produciéndose los primeros traslados de familias chabolistas provenientes

sobre todo del Camp de La Bota, La Perona, el Montjuïc, Can Tunis, la Riera Blanca, etc. Se trataría, además, de datos muy controvertidos, puesto que tienden a reinterpretar antiguas cifras extraídas de diagnósticos realizados incluso anteriormente a la creación del barrio.



Los restos del Camp de la Bota a principios de los 70 (Arxiu Històric del Camp de La Bota i La Mina)

En 1969, año en que el Patronato Municipal de la Vivienda empieza la edificación del polígono de La Mina, el Secretariat Gitano de Barcelona elabora el *Estudi sobre els principals nuclis amb població gitana de Barcelona i rodalies*. El año siguiente, en la revista *Pomezia*, se presentan de forma resumida unos resultados que recogen un total aproximativo de 14.200 gitanos. En Sant Adrià de Besòs, por ejemplo, se calculaba la presencia de apenas 300 gitanos –la misma cifra que en el Carrer de la Cera en Barcelona–, a los cuales se sumaban unos 1000 más del Camp de la Bota. A pesar de la magnitud e importancia de ese estudio, éste no contemplaba diferenciación alguna entre esos “gitanos” considerándoles como parte de un único grupo. En efecto, sus mismos autores (FSG, 1969: 61) reconocían haber elaborado unos “resultados aproximados y no exactos”, puesto que se trataba principalmente de datos obtenidos “preguntando a los responsables de los movimientos apostólicos a favor de los gitanos [...] o a los propios párrocos”.

En realidad, los primeros trabajos realizados para recoger datos más fiables sobre la situación social, económica y demográfica de los primeros habitantes de La Mina durante los 70 son el fruto del esfuerzo de algunas trabajadoras sociales del Patronato que, como la Montserrat Colomer, se caracterizaron por su gran profesionalidad a la hora de describir la compleja realidad social del barrio. En uno de sus primeros artículos, Colomer (1977: 12) afirma que “la población estimada según el padrón de 1975 es de 15.133 habitantes” y añade que “aproximadamente el 20% de la población es de raza gitana”, es decir, unas 3.000 personas. A pesar de que en el último apartado del artículo se expliciten profusamente las pautas del trabajo social llevado a cabo en el barrio en aquel entonces, así como la organización del mismo, su finalidad y los métodos seguidos, sin embargo, la autora no menciona en ningún momento la forma en que se determinó ese porcentaje del 20%. Simplemente, se limita

cuentas, el “escritor de los marginados” se estaba limitando a interpretar los datos contenidos en el informe.

Al final de la página 24 se advierte al lector que los datos utilizados para el estudio de la demografía del barrio provenían, de hecho, del estudio realizado en 1975 por el SECOD. Más adelante, en la sección titulada *Demografía i estudi de la població* (Ibíd.: 31), sus autores reiteran esa advertencia diciendo que “segons el estudi del SECOD, que pren com a base les dates del padró de 1975, es pot considerar que la població del Polígon ha quedat estabilitzada. Les dates que ens ofereix han de considerar-se amb un cert grau de relativitat, ja que resulta molt difícil una apreciació real de la població no censada, que en aquest barri supera els índexs habituals [...]. Malgrat aquestes consideracions, el nombre de famílies censat l’any 1981 es de 3.279, amb un total de 12.005 habitants”.

Pero había más. Según el mismo informe (Ibíd.: 32), una de las principales problemáticas sociales de La Mina radicaba entre la población gitana del barrio, que ascendía precisamente al 20% del total de los habitantes: “Si bé aquestes son les línies de coneixement oficial, una aproximació més real a la població de la Mina assenyalava que l’any 1982 el nombre d’habitants s’aproxima als 18.000 [...]. Junts amb aquestes característiques, que ofereixen una lleugera visió de la situació del barri, cal considerar que el 20% de la població es de raça gitana, fet que provoca dificultats de convivència; un fre a la consciència de col·lectivitat; inadaptació escolar i absentisme [...]”. Si bien el informe parece validar de forma clara y deliberada la ecuación *gitanos = problemas*, lo que no queda nada claro, entre otras cuestiones, es si ese 20% venía calculado en relación al padrón del '75, del '81 o del '82, es decir, si sobre una totalidad de 15.133, 12.005 o bien de 18.000 habitantes.

3. Gitanos y conflicto: ¿Una ecuación matemática?

Casi una década más tarde, en marzo de 1996, el Ayuntamiento de Sant Adrià presenta la *Proposta d’Actuació al Barri de La Mina*. Se trata, básicamente, de una primera propuesta oficial con la cual la administración local intenta establecer los criterios de actuación sociales y urbanísticos para llevar a cabo la “transformación” del barrio. Una parte sustancial de esos criterios será finalmente aplicada, a partir del año 2000, en el marco del polémico Pla Integral de Transformació del Barri de La Mina (PTBM), aún hoy vigente. En la sección 3 del documento (ASAB, 1996: 18-19), denominada *Dades demogràfiques actuals i de configuració social*, se recuperan tanto los datos censales elaborados hasta la fecha, como las advertencias presentadas al respecto en los trabajos precedentes, afirmando que “és impossible conèixer les dades reals de la població de La Mina, ja que hi ha un sector important de població que no està empadronat i a més hi ha una gran mobilitat poblacional. Segons les dades de 1993 del cens municipal, hi ha 10.607 persones al barri. Segons els diferents treballs realitzats, es calcula



que la població oscil·la entre els 15.000 i el 18.000 habitants. [...] Es desconeix el percentatge de població gitana al barri, però aproximadament és de un 20%. No hi ha grups d’altres minories ètniques. Hi ha algunes persones procedents del Magrib, però són molt poques”.

En definitiva, a pesar de que el número de la población general del barrio registre cambios considerables a lo largo de las décadas, el porcentaje relativo a la “población gitana” se mantendría extrañamente inalterado. El año siguiente, en 1997, el consistorio adrianense elabora la *Proposta de transformació socioeconòmica, urbanística i millora urbana de La Mina*. Los resultados fueron recogidos en dos volúmenes y oficialmente publicados en febrero de 1998. El primero, sobre la transformación socioeconómica, fue elaborado de forma conjunta por el Centre d’Iniciatives i Recerques Europees a la Mediterrània, el Gabinet d’Estudis Socials y la fundación de Tractament i Recerca de Sistemes (CiREM-GES-TRS, 1997b). En cambio el segundo, sobre la transformación urbanística y mejora urbana, fue realizado por el propio Ayuntamiento y con el soporte de la Mancomunitat de Municipis de l’Àrea Metropolitana de Barcelona (ASAB, 1997).

Es importante tener en cuenta que de ese primer volumen existen dos versiones: una mecanografiada y no oficial, que fue presentada a los vecinos en julio de 1997 como un primer borrador, y otra impresa, presentada en noviembre del mismo año, que constituye la versión definitiva y oficial del informe relativo a la transformación socioeconómica del barrio. Pese a que la primera versión fuera finalmente descartada y archivada, es igualmente interesante visionar su contenido. En ella se declaraba que en La Mina vivían oficialmente 9.825 personas,

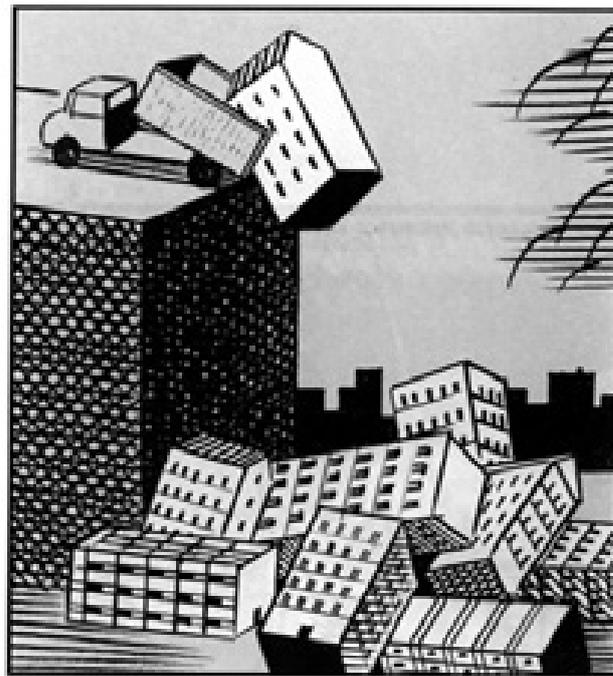
aunque se estimaba que había unas 3.500 más sin censar. Una vez más, la cifra del total de los habitantes del barrio venía redimensionada y, de repente, la población gitana pasaba a ser cuantificada hasta un 30%. Otro aspecto interesante es que, tal y como aparecía en el informe elaborado en el 88 por la FFBS, la población gitana de La Mina venía relacionada con específicas "problemáticas crónicas" del barrio, como la delincuencia, el incivismo, la pobreza y la conflictividad social.

En particular, la versión mecanografiada (CiREM-GES-TRS, 1997a) sostenía que "la mayoría de las personas vinculadas a la delincuencia –els qui delinqueixen i els qui els encobreixen, amagant objectes robats o fent de vigilants o observadors per compte dels primers- es concentren bàsicament als grans blocs de La Mina. S'estima que de la població que hi resideix, un 30% està vinculada d'una manera o una altra amb la delinqüència. La policia deté més de 50 persones de La Mina cada mes". Lo curioso es que, justo a continuación, se afirmaba que la población gitana del barrio representaba un 30% del total de sus habitantes, lo cual parecía constituir una alusión bastante directa al 30% de población supuestamente vinculada con la delincuencia: "La concentració al barri de persones amb actituds incíviques impedeix el desenvolupament de la vida comunitària. Aquests grups, la majoria famílies i persones d'ètnia gitana a la qual pertany el 30% de la població total del barri, determinen l'ús de l'espai públic, el deteriorament de la convivència als habitatges i les escales. D'alguna manera, aquestes grups s'han apoderat de l'espai comunitari i impedeixen qualsevol esforç de millora i qualsevol intent d'utilització plural".

Respecto a los datos censales utilizados, el borrador remitía a la *Proposta d'Actuació* elaborada en 1996 por el Ayuntamiento. El hecho es que, lamentablemente, la redacción de ese primer documento se había basado únicamente en una síntesis de todo el material bibliográfico disponible hasta la fecha sobre La Mina, del cual no hacía sino una mera recopilación, pero no había contado con la participación de sus entidades ni mucho menos de sus vecinos. Debido a las fuertes presiones vecinales surgidas tras la presentación de ese primer borrador, Jesús María Canga, a la sazón alcalde socialista de Sant Adrià, exigió que la fundación CiREM-GES-TRS redactara un segundo documento en el cual participarían de forma activa diferentes entidades del barrio, así como una serie de "expertos en materia" que aparecen mencionados en un listado al final del informe definitivo.



Marcha en el barrio de La Mina por la muerte de un joven gitano en la comisaría de los Mossos d'Esquadra a principio de marzo 2003 (Santi Cogolludo).



Avanzando duras críticas y sugerencias constructivas, los vecinos más cercanos a las entidades o asociaciones del barrio –entre las cuales destacaban La Permanente, la A.VV. o el Centro Cultural Gitano- consiguieron que los datos presentados en el primer informe fueran sucesivamente rectificadas. A ese propósito, resulta interesante señalar que, en la segunda versión del informe (CiREM-GES-TRS, 1997b: 12), la estimación que fijaba en un 30% el total de la población gitana del barrio, así como la supuesta vinculación de ésta con la delincuencia, simplemente desaparecían: "La concentració al barri de persones amb actituds incíviques impedeix el desenvolupament de la vida comunitària. Aquests grups, famílies i persones, determinen l'ús de l'espai públic, el deteriorament de la convivència als habitatges i les escales".

Sin embargo, esas modificaciones aportadas al documento definitivo no serían suficientes para dar carpetazo al asunto. La cuestión es que, según esa segunda versión rectificada y definitiva, la "pobreza" de La Mina estaba íntimamente asociada con su "conflictividad social": la primera parecía generar y, en cierta medida, provocar la segunda. Es más, tal y como se describía en el nuevo informe (Ibíd.: 11), la mayoría de "los pobres" de La Mina era constituida por los gitanos: "Tot i que no es disposa de cap estudi recent per mesurar el nivell de pobresa del barri, si s'utilitza com a indicador de pobresa els beneficiaris del PIRMI a La Mina, la proporció de famílies pobres es altíssima. D'acord amb aquestes dades, la pobresa afectaria a un 8,2% de la població del barri. [...] De tota manera i d'acord amb diverses informacions obtingudes de tècnics i experts en el tema, la situació econòmica i, per tant, de pobresa d'una part important dels beneficiaris del PIRMI a La Mina (majoritàriament d'ètnia gitana) no és tan desesperada, atesa l'economia submergida i

altres activitats que no declaren [...]". Efectivamente, a la hora de determinar los indicadores que contribuían a impedir el pleno cumplimiento de la "normalización" del barrio, el informe destacaba causas como el desempleo, pero sobre todo cuestiones como la concentración de "diferentes problemas sociales", la "densidad poblacional", la "elevada morosidad en la propiedad de las viviendas", el "deterioro de los espacios residenciales" y, por ende, la "conflictividad social".

Lo curioso es que, según el informe, dicha conflictividad estaría relacionada con un 8% de la población residente en el barrio, cuestión que parece condicionar la vida del conjunto de los habitantes debido a sus conductas incívicas y/o delictivas. Pero el informe (Ibíd.: 52) no explicitaba la metodología seguida para determinar esos datos y se limitaba a fundamentar los mismos sobre la base de estudios previamente realizados por los profesionales y las entidades del barrio: "aproximadament un 8% de la població (estimació feta amb els professionals i entitats del barri) condiciona tota la vida veïnal i genera un rebuig per part de la resta de la població que considera aquest fenomen d'incivisme com el principal problema del barri de La Mina. Es pot estimar que en l'actualitat hi ha unes 150 famílies (amb membres delinqüents i/o incívics) que poden plantejar problemes de cara al procés de transformació". Veamos: por un lado, el 8,2% de la población del barrio sería "pobre" y la mayoría de ese porcentaje sería de "etnia gitana"; por el otro, precisamente un 8% de la población general estaría constituido por personas "delincuentes", "incívicas", "problemáticas" y/o "conflictivas". ¿Tendríamos que considerar esas coincidencias entre los datos como una mera casualidad o, más bien, invitan indirectamente al lector a realizar una ecuación matemática?

4. El proceso socio-espacial de la estigmatización.

En mi opinión, mucho de los estudios llevados a cabo hasta la fecha en La Mina se situarían muy lejos de expresar la extrema diversidad que caracteriza al conjunto de sus habitantes, tendiendo a simplificar y reducir la enorme complejidad social que define al barrio. Como se ha visto, muchos de los estudios sociales realizados sobre el barrio y su población habrían ido reforzando, a lo largo de las décadas, toda una serie de estereotipos que han acabado por identificar a La Mina con "los gitanos" y, a éstos, con la pobreza, la delincuencia, la violencia, el incivismo, la venta o el consumo de drogas, la conflictividad y un largo etcétera. Lo más alarmante es que ese tipo de consideraciones sobre la población gitana del barrio, o su población en general, aparecen en prácticamente la totalidad de los informes, estudios, diagnósticos, análisis, planos y planes, etc., elaborados anterior o posteriormente a la puesta en marcha del PTBM.

Es suficiente buscar en la red información sobre el barrio y su composición social para darse cuenta de cómo la inmensa mayoría de dichos estudios ha sido redactada de forma acrítica y, sobre todo, haciendo un uso extremadamente abusivo del "corta y

pega". La información simplemente se repite una y otra vez hasta ser convertida en un dato que se presume técnicamente cierto y analíticamente incuestionable, a menudo sujeto a relaboraciones totalmente deliberadas. De hecho, la estimación que fija la población gitana de La Mina alrededor de un supuesto 20%, a veces suele ser incluso incrementada hasta un 30%. Es éste el caso de un informe elaborado por el Ayuntamiento de Sant Adrià en ocasión de la puesta en marcha del Programa Iniciativa Comunitaria URBAN. En éste (ASAB, 2001: 8) se calculaba que "la población real en estos momentos se situaría entre los 11.500 y 13.000 habitantes, aproximadamente" y reconocía, asimismo, "la inexistencia [...] de datos concretos sobre el volumen de población gitana en el barrio, aunque se calcula aproximadamente en un 30% del total de la población".



Cartel de promoción del Plan de Transformación Integral del Barrio de La Mina (Giuseppe Aricó).

Pocos años más tarde, durante la celebración del Fòrum Universal de les Cultures en 2004, el urbanista Jordi Borja invitó a la Coalición Internacional para el Hábitat a uno de los diálogos que él mismo organizó y coordinó sobre "Ciudad y Ciudadanos del siglo XXI". A raíz de ese encuentro se publicó un documento en el cual se recogen diferentes casos de "producción y gestión social del hábitat". En el apartado donde se describen las características de la población originaria de La Mina (Ortiz y Zárate, 2004: 304) puede leerse lo siguiente: "Aunque sólo un 25% de la población era de etnia gitana, de todos modos significaba una de las concentraciones gitanas más grandes de Europa (algo más de 3.000 personas, entre gitanos "españoles" y "húngaros"). En general, podemos decir que su nivel cultural era bajo o muy bajo; abundaba la gente analfabeta y con una situación laboral muy variada". Desde luego, el documento no proporciona ninguna referencia para contrastar ese porcentaje, ni mucho menos ofrece explicación alguna sobre la manera en que habría sido medido el "nivel cultural" mencionado. En ese punto, la controvertida y espinosa cuestión de la *aculturación gitana* daría mucho de qué hablar (San Román, 1984), pero no es ésta la finalidad del presente texto.

Según otras fuentes, el porcentaje de población gitana de La Mina sería incluso mucho, muchísimo más alto. A principios de septiembre de 2004, en el número 382 del periódico *Nevipens Romaní*, se publicó un artículo titulado "Escasa presencia gitana en el Fòrum", en el cual se denunciaba el trato discriminatorio reservado a muchos gitanos y gitanas de La Mina durante la celebración de ese controvertido mega-evento. El dato interesante es que, según la propia Unión Romaní, "en el barrio de la Mina de Sant Adrià del Besòs viven el 10% de los más de 100.000 gitanos que hay en Catalunya". Si echamos cuentas, esto implicaría unas 10.000 personas, es decir, prácticamente



la totalidad del barrio, lo cual –de ser cierto– constituiría efectivamente una de las concentraciones barriales más elevadas de toda Europa. Este ejemplo demostraría claramente la existencia de cierta tendencia endémica a inflar las cifras de la población gitana, siempre y cuando se considere necesario o conveniente para ejercer cierta *presión* sobre las administraciones locales, autonómicas o estatales (San Román, 1997).

Ahora bien, ¿podemos considerar estos datos como evidencias serias y científicas que permiten establecer que La Mina es un “barrio gitano”? Personalmente lo dudo, y no puedo evitar hacerme una larga e inevitable serie de preguntas: ¿hasta qué punto es posible *cuantificar* la población gitana de La Mina u otros barrios? ¿Tendría algún sentido hacerlo? Y en el caso que lo tuviera,



¿sobre la base de que criterios lo haríamos? ¿Son esos criterios fiables, objetivos, imparciales, etc.? Al respecto, y haciendo hincapié en la acertada metáfora cromática sugerida por Leonardo Piasere (1999: 24-25), el antropólogo David Lagunas (2010: 159) sostiene que “si el barrio pudiera verse a través de una fotografía aérea, y se atribuyera un color a los gitanos y otro a los payos, se observarían cambios de color, gradaciones, desplazamientos, mutaciones, desapariciones que reflejarían el contexto de las relaciones de vecindad en un espacio específico y en el tiempo, irreductible a la simplificación y la generalización”.

Así mismo, en una comunicación personal que tuve recientemente con el propio Lagunas (2016) alrededor de estas mismas cuestiones, éste insistía justamente en que la cuantificación de gitanos en La Mina le parecía “imposible de comprender si no consideramos, en lugar del “grupo gitano” o la comunidad concreta, las interrelaciones y el tipo de relaciones que se instauran con los payos. La flexibilidad estructural de las comunidades es tal que pueden perpetuarse cancelando las categorías étnicas de referencia o la creación de categorías nuevas (y si no ¿cómo censar a los llamados “entreveraos”, mezcla de payos y gitanos en Sevilla por ejemplo? O los “mestizos”). Un grupo puede cambiar la taxonomía étnica sobre la cual se reconoce en el curso de dos generaciones. Con lo cual es absurdo seguir empleando cifras de hace una, dos o tres décadas en el caso de La Mina”.

Por otro lado, ¿realmente existen baremos científicos para *medir* la conflictividad o el incivismo? Cuando desarrollé mi trabajo de campo en La Mina, entre 2010 y 2014, la percepción predominante en la mayoría de las conversaciones con personas que no residían ni conocían realmente el barrio, era la que lo presentaba como un “gueto”, esto es, como un lugar conflictivo y problemático que era *mejor no pisar*, una zona “con mucha delincuencia, yonquis y traficantes”. Pero la apreciación que mejor encarnaba una visión distorsionada de La Mina, era su consideración de “barrio chungo donde sólo viven gitanos” (*sic*) o en el cual éstos constituían, cuanto menos, la gran mayoría de sus habitantes. Esas apreciaciones, sin embargo, constituirían un verdadero estigma social, aun hoy muy presente y difuso en el imaginario popular dentro y fuera del territorio metropolitano de Barcelona.

Admito con cierta vergüenza que, en las fases iniciales de mi investigación, tuve que lidiar conmigo mismo para ir más allá de esa visión estereotipada de La Mina como “gueto gitano”. En efecto, guiado quizás por cierto romanticismo y sin haber pisado nunca antes sus calles, tuve que deconstruir un fácil prejuicio en el cual había caído sin darme cuenta. El error de fondo no consistía únicamente en percibir la “población gitana” de una forma totalmente *abstraída* de la realidad social e histórica de La Mina, con el efecto colateral de no reconocer su diversidad interna, sino también en despolitizar el mismo concepto de “barrio” reduciéndolo a lo que sería una de sus peores antítesis: el gueto.

Ahora bien, respecto a estos dos graves errores epistemológicos, cabe matizar algunas cosas importantes. Tal y como señalara Piasere (1995: 36-177), si hay algo que caracteriza a los gitanos europeos es precisamente la imposibilidad de individualizar un solo rasgo común a todos ellos. Por lo tanto, el tratamiento de



los gitanos como "comunidad", esto es, como una etnia o grupo cultural supuestamente homogéneo y congruente, acabaría siendo inexorablemente parte de lo que Norbert Elias (1982) describiera como los *mitos* de la investigación social. Por otro lado, utilizar el concepto de "gueto" para designar cualquier área urbana estigmatizada y caracterizada por una pobreza y marginalidad avanzada, sólo privaría al término de su significado histórico y contenido socio-antropológico. Pero no solo esto, sino que, en el plano empírico, el riesgo mayor es acabar ocultando el carácter *etnificado* y *racializado* de los procesos socio-espaciales de la estigmatización, así como las bases socioeconómicas que reproducen la pobreza y la marginalidad.

5. En contra del "gueto".

A partir de esos supuestos, y a diferencia de una visión ampliamente extendida, en mi opinión La Mina no es un "barrio gitano" y, por ende, tampoco constituiría urbanística y socialmente un "gueto", ya que nunca ha sido ni étnica ni culturalmente uniforme, sino precisamente todo lo contrario. La antropóloga Carmen Méndez (2005), por ejemplo, analiza datos censales de 1997 mostrando que el lugar de nacimiento de la población del barrio correspondiente a Barcelona era del 47%. El restante 53%, en cambio, aparecía repartido en diferentes provincias andaluzas e incluía también la presencia de un 1,31%

de habitantes nacidos en el extranjero. Ligado a ello, la autora (Ibíd.: 193) insiste en la imposibilidad de ofrecer cifras fiables en relación a la población gitana del barrio y hace un gran esfuerzo de sinceridad etnográfica afirmando que "carece de sentido el rigor estadístico cuando los números y los cálculos exactos solo reflejan datos inciertos, intuiciones, en el mejor de los casos. Y esto ocurre con demasiada frecuencia, especialmente en ese tipo de población, acostumbrada a no ganar nada respondiendo verazmente y a arriesgarse a perder mucho".

Por lo general, los porcentajes demográficos sobre los que trabajó Méndez no han cambiado de forma considerable, por lo menos hasta estos últimos años. Según datos recogidos por el Ayuntamiento de Sant Adrià en 2012, los 10.664 habitantes registrados a principios de los '90 disminuyeron progresivamente hasta llegar, en 2008, a un total de 8.847. A partir de ese mismo año, debido especialmente a la ampliación impulsada por el PTBM hacia la Zona Fòrum y la consecutiva edificación de nueva vivienda protegida y privada, se produjo un cambio de tendencia y su población empezó gradualmente a aumentar. Siguiendo los mismos datos proporcionados por el Ayuntamiento, en 2012 la población censada residente en La Mina estaba formada por un total de 9.412 personas. El dato más interesante, ya que en cierta medida representaba una novedad, era que el 9,8% de su población estaba constituido por personas extranjeras procedentes, sobre todo, de Pakistán (163), Marruecos (131) y China (193), pero también de otros

países como Ecuador, Bolivia, Colombia, Perú, Italia, República Dominicana, Honduras, Rumanía, India, Rusia, etc.

Hoy día, esos datos no han cambiado de forma significativa y, a nivel social, el barrio se habría incluso diversificado aún más respecto a las décadas pasadas. Este aspecto configuraría actualmente La Mina como un barrio caracterizado por lo que algunos autores denominan "super-diversidad" (Vertovec, 2007), entendida en términos tanto étnicos, como sociales, culturales, nacionales, religiosos, sexuales, generacionales y, por supuesto, económicos. Aun así, y a pesar de que la población gitana del barrio nunca ha sido la mayoritaria, el concepto de raza, antes, y de etnia, después, habrían conseguido producir un estereotipo abusivo de "los gitanos" y, por extensión, del habitante de La Mina en general como modelo de delincuente por excelencia. En esta dirección, y siguiendo los planteamientos avanzados al respecto por Lagunas (1999 y 2006), en el caso particular de La Mina la cuestión de la "diferencia étnica" habría acabado siendo objeto de un severo proceso de reificación, llegando incluso a ser desplegada como un instrumento de control y vigilancia en las prácticas y políticas de urbanización del barrio durante diferentes décadas.

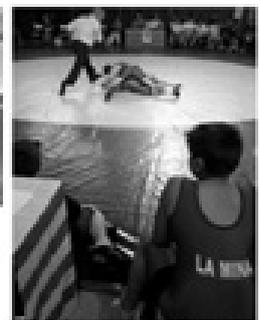
Detrás del mito del gitano *naturalmente problemático* se escondería, en realidad, una gobernanza urbana sistemáticamente disfrazada de intervención social, es decir, proporcionada bajo forma de proyectos urbanísticos dirigidos a *corregir* las actitudes y relaciones conflictivas de la población general de La Mina actuando, directa o indirectamente, sobre su espacio físico para

pacificarlo (Aricó, 2016). Todo ello configuraría una estigmatización de carácter profundamente socio-espacial que llega a concebir física y simbólicamente La Mina como un espacio endémicamente degradado y violento, y no como un barrio duramente castigado por dilatadas políticas de segregación urbanística. La cuestión, como se ha visto, es que ese proceso de estigmatización habría ido articulándose no sólo a través de determinadas percepciones populares, fomentadas por las retóricas políticas y el imaginario mediático, sino, y de una forma quizás más sutil pero igualmente determinante, mediante la elaboración de controvertidos diagnósticos, estudios e informes sobre las "condiciones sociales" del barrio.

Pese a las buenas intenciones, sensibilidad y profesionalidad de los que hemos intentado estudiar y describir desde diferentes perspectivas, la compleja realidad social de La Mina, la infeliz consideración de este barrio como un "gueto gitano" de la periferia de Barcelona, sigue aun apareciendo no sólo en la prensa o en los discursos políticos, sino también en varios trabajos de corte histórico, urbanístico, geográfico, socio-antropológico, etc. Una visión sin duda distorsionada y, sin embargo, totalmente funcional para que tecnócratas y promotores inmobiliarios puedan justificar la necesidad de *redimir* social y urbanísticamente La Mina. Sería precisamente este aspecto lo que determinaría la supuesta urgencia para impulsar en el barrio unas "políticas anti-gueto" (Delgado, 2008). Las mismas políticas que –vale la pena recordarlo– tienen en el actual urbanismo de corte neoliberal su principal aliado.

la mina

Artículo publicado en *La Vanguardia* el 01.08.2004 (Luis Benvenuty y Roser Vilallonga).

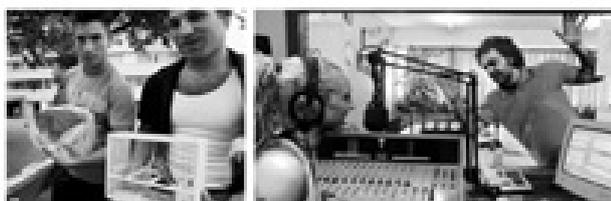


El fin de un gueto

El fin de un gueto. El barrio de La Mina, en Barcelona, está siendo transformado por un proyecto de renovación urbana que incluye la construcción de nuevas viviendas y la mejora de las infraestructuras. Este proceso ha generado un debate sobre la identidad del barrio y el papel de la comunidad gitana.

Mientras que el barrio de La Mina, en Barcelona, está siendo transformado por un proyecto de renovación urbana que incluye la construcción de nuevas viviendas y la mejora de las infraestructuras, este proceso ha generado un debate sobre la identidad del barrio y el papel de la comunidad gitana. El fin de un gueto.

El fin de un gueto. El barrio de La Mina, en Barcelona, está siendo transformado por un proyecto de renovación urbana que incluye la construcción de nuevas viviendas y la mejora de las infraestructuras. Este proceso ha generado un debate sobre la identidad del barrio y el papel de la comunidad gitana.



Bibliografía

- Aricó, G. (2016).** *La pacificación de la periferia. Conflictividad social y regeneración urbana en el barrio de La Mina, Sant Adrià de Besòs (Barcelona)*. Tesis doctoral. Barcelona: UB.
- ASAB (1996).** *Proposta d'Actuació al Barri de La Mina*. Sant Adrià de Besòs: ASAB.
- ASAB (1997).** *Plà de Transformació del Barri de La Mina de Sant Adrià de Besòs. Transformació urbanística i millora urbana*. Barcelona: MMAMB-ASAB
- ASAB (2001).** *Programa de Iniciativa comunitaria URBAN. Informe al Comité de Seguimiento*. Sant Adrià de Besòs: ASAB.
- ASAB (2012).** *Anuari de Població 2012*. Sant Adrià de Besòs: ASAB, [en línea: <http://www.sant-adria.net/fitxers/documents/AnuariPoblacio2012v2.pdf>, consultado el 26 noviembre 2016].
- ASAB (2016).** *Anuari de Població 2016*. Sant Adrià de Besòs: ASAB, [en línea: <http://www.sant-adria.net/sant-adria-per-temes/padro-municipal-dhabitants/documents/AnuariPoblaci2016v2.pdf>, consultado el 26 noviembre 2016].
- BRUNELLO, P. (Dir.) (1996).** *L'urbanistica del disprezzo. Campi rom e società italiana*. Roma: Manifestolibri.
- CÁTEDRA, M. (2001).** "Simbolismo en la ciudad. Una comparación de dos ciudades ibéricas". En CÁTEDRA, M. (Ed.). *La Mirada cruzada en la Península Ibérica. Perspectivas desde la antropología social en España y Portugal*. Madrid: La Catarata, pp. 273-319.
- CHEVALIER, L. (1978 [1958]).** *Classes laborieuses et classes dangereuses à Paris pendant la première moitié du XIXe siècle*. Paris: Pluriel.
- CIREM-GES-TRS, (1997a, mecanografiado).** *Plà de Transformació del Barri de La Mina de Sant Adrià de Besòs. Transformació socioeconòmica*. Sant Adrià de Besòs: ASAB.
- CIREM-GES-TRS, (1997b).** *Plà de Transformació del Barri de La Mina de Sant Adrià de Besòs. Transformació socioeconòmica*. Sant Adrià de Besòs: ASAB
- COLOMER, M. (1977).** "La lucha urbana en el barrio de La Mina". *Revista de Trabajo Social*, 68, pp. 11-20.
- COLOMER, M. et al. (1979).** "La problemàtica infantil del Barri de la Mina". *Perspectiva Social*, 13, pp.151-157.
- DELGADO, M. (2008).** "El miedo al gueto (o porqué se procura evitar la concentración excesiva de pobres en la ciudad)". En GONZÁLEZ, A. G. (Comp.) *Exceso y escasez en la Era Global. La Nueva complejidad de la Política, la Economía, el Sujeto, la Ciudad y el Arte*. Las Palmas de Gran Canaria: OSCC-CICCA, pp. 133-153.
- ELIAS, N. (1982 [1970]).** *Sociología fundamental*. Barcelona: Gedisa.
- FFBS (1988).** *Barri de La Mina: proposta de treball comunitari*. Barcelona: La Llar del Llibre-FFBS.
- FSG (1969).** *Estudi sobre els principals nuclis amb població gitana de Barcelona i rodalies*. Barcelona: FSG
- LAGUNAS, D. (1999).** "Victimas y redentores. La reciprocidad absurda entre los gitanos y el poder". *Cuadernos de Etnología y Etnografía de Navarra*, 73, pp. 259-268.
- LAGUNAS, D. (2006).** "El Buen Gitano. Imaginarios, poder y resistencia en la periferia de la Gran Barcelona". *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, 08/b, [en línea: <http://www.antropologia.cat//antiga/quaderns-e/08/Lagunas.htm>].
- LAGUNAS, D. (2010).** *Segregar, producir, contestar. Una etnografía con gitanos andaluces de La Mina*. Madrid: Entimema.
- LAGUNAS, D. (2016, 4 abril).** "¿Quién es gitano?". En, DELGADO, M. *El cor de les aparences*, [en línea: <http://manueldelgadoruiz.blogspot.com.es/2016/04/quien-es-gitano-david-lagunas.html>, consultado el 27 noviembre 2016].
- MÉNDEZ, C. (2005).** *Por el camino de la participación. Una aproximación contrastada a los procesos de integración social y política de los gitanos y gitanas*. Tesis Doctoral, Barcelona: UAB.
- MONFERRER i CELADES, J. M. (2014).** *Història del Barri de La Mina, 1969-2000*. Barcelona: Octaedro.
- NEVIPENS ROMANÍ (2004, 1-15 septiembre).** "Escasa presencia gitana en el Fórum", [en línea: <http://www.unionromani.org/nevipens/nevipens2004-09.htm>, consultado el 27 noviembre 2016].
- ORTIZ, E. y ZÁRATE, M.L. (2004).** *De la marginación a la ciudadanía: 38 casos de producción y gestión social del hábitat*. Barcelona: Fòrum Barcelona 2004
- PIASERE, L. (1995).** *Comunità zingare, comunità girovaghe*. Napoli: Liguori.
- PIASERE, L. (1999).** *Un mondo di mondi. Antropologia delle culture rom*. Napoli: L'ancora.
- SAN ROMÁN, T. (1984).** *Gitanos de Madrid y Barcelona. Ensayos sobre etnicidad y aculturación*. Barcelona: UAB.
- SAN ROMÁN, T. (1997).** *La diferencia inquietante. Viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*. Madrid: Siglo XXI.
- SECOD (1975).** *Estudi Sòcio-econòmic del Polígon Residencial "La Mina" (Sant Adrià de Besòs)*. Barcelona: SECOD-Secretariat Diocesà Justícia i Pau.
- VERTOVEC, S. (2007).** "Super-diversity and its Implications". *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), pp. 1024-1054.

Poema

La mina

La mina

más que casas
celdas
de un panal con poca miel
calle Mayor
zoco y macama
ventanas abiertas
a un inmenso
patio interior
bulliciosa vida
en esta plaza de toros
insólitamente
rectangular
con el Camarón en medio
hecho estatua
y quieto guardián
de sus sueños rotos
torero
sin toro
huyendo
de su fama
y de una suerte
clónica
hoy
en otros muchos
que aquí esperan



estación de tránsito
pasajeros sin prisa
camino
a ningún lugar
y como un burladero
el quiosco del tío Juanele
engolosinando el barrio
rodeado de
patines y bicicletas
transportando
cientos de boquitas
que ríen y gritan
y todo lo llenan
futuro perfecto
que rompe la sequía
que fuera tienen
de la natalidad

barrio de la Mina
soterrado
bajo el peso
de la desesperanza
de la alegría
que pasa de largo
sobresaltando
todos los sueños
que están siempre
por llegar.

Jesús Salinas

Artículo

Derrumbando muros desde el gueto

Derrumbando muros desde el gueto

Eduardo Barrera Romero
Ángela Molina Bernáldez
Federico Pablos Cerqueira

Reflexionar sobre un Centro Educativo gueto, en este caso el **CEIP Andalucía** de Sevilla Capital; sobre sus **luces y sombras**, sobre aquellas **metodologías** que en un momento se consideraron fabulosas, pero que el tiempo nos demostró todo lo contrario, sobre el **profesorado, familia, alumnado...** es todo un reto y más aún si se realiza desde la óptica de tres personas que están en dicho contexto educativo y que a lo largo de los años han trabajado desde diferentes puestos.

Este es el objetivo de este artículo: **“realizar una visión global de una comunidad educativa gueto”**, desgranando para ello datos objetivos y reflexiones personales de una forma longitudinal. A todo ello, iremos puntualizando sobre aspectos positivos, logros, metas alcanzadas... porque muy a pesar de los posibles prejuicios y estereotipos que pueda tener la barrida de Martínez Montañez (Polígono Sur), existe una evolución positiva en muchos aspectos, que debería hacer reflexionar a cualquier persona que digiera este documento.

El CEIP Andalucía, es un centro inaugurado en 1979, cuenta en el curso académico 2016/17 con un total de 171 alumnos y alumnas desde Infantil de 3 años hasta 6º de Primaria (una línea en el segundo ciclo de la Etapa de Educación Infantil y en la Etapa de Educación Primaria, a excepción de los cursos de 2º EP y 6º EP que tienen dos líneas). De los 171 alumnos y alumnas del colegio la práctica totalidad pertenece al pueblo gitano y el 100% se encuentra en riesgo de exclusión social. La plantilla de funcionamiento consta de 22 maestras y maestros.

El centro está ubicado en el Polígono Sur de Sevilla, que es una zona de necesidad de transformación social. Debido a la gran problemática social y personal en la que viven muchas de las familias, hace que tanto el alumnado como sus familiares se



encuentren en situación de riesgo y/en exclusión social. Los problemas derivados de las características anteriores (marginación, analfabetismo, drogas, desempleo, baja cualificación...) que sufren una gran parte de ellas, se ven reflejados en las actitudes, comportamientos, afectos y aprendizajes de nuestros escolares

Si hablamos de los inicios a los que nos remontamos en este artículo (curso 1999/2000), con respecto a **las familias**, existían unas **nulas expectativas** ante lo que la escuela podía significar para ellas. Les hacía adoptar hacia la institución escolar actitudes de desconfianza, veían la escuela como algo ajeno. Agresividad explícita verbal a las horas de entrada y salida del centro, y física en casos puntuales, falta de reconocimiento y valoración de la figura del profesorado, les hacía sentir la educación escolar como “innecesaria”. Su **participación** en la vida escolar era **nula**.



En la actualidad, existen **logros en relación a la convivencia y participación familiar**. Existe una participación activa de un mayor número de familias, que ha posibilitado la construcción de una relación de confianza al tener un mayor conocimiento de la dinámica escolar. Adoptan una actitud positiva ante los conflictos, valoran la figura del "maestro o maestra" como referente. Ven la educación como herramienta de desarrollo, y la escuela como oportunidad para el futuro de sus hijos e hijas o familiares.

En relación al alumnado, presentaban **escasa motivación e interés** hacia lo escolar, desconfianza hacia el profesorado y grupo de iguales, falta de normas y hábitos escolares, alto nivel de agresividad (igual que su contexto), bajo autocontrol, baja autoestima... falta de expectativas. Más tarde, el proceso de tránsito no era el más adecuado y se producía un abandono del circuito de escolarización en secundaria obligatoria. Y ninguno accedía a cursar bachillerato.

Al igual que pasa con las familias, **con el alumnado** también existe una **evolución positiva en muchos aspectos**. Actualmente existe una relación de confianza y afecto con el profesorado. Mayor interés y motivación hacia lo escolar y mayor interiorización de normas y hábitos. Ha mejorado su autoconcepto y autoestima, y utilizan recursos y habilidades personales para la resolución de conflictos. Tienen planteamientos de futuro como el "querer ser".

Con respecto al profesorado, existía una **gran desconfianza** hacia el contexto, desconocimiento de la cultura gitana y no saber diferenciarla de la cultura de la pobreza o de la marginalidad, menosprecio de su cultura, que en muchas ocasiones era catalogada como incultura. Escasa relación con la familia. Existía poca coordinación y trabajo en común, falta de análisis, reflexión y debate, siempre la culpa es de los otros, nunca era del profesorado. Existía una gran inestabilidad de la plantilla, (2/3 se renovaba cada curso escolar).

En relación al **profesorado** también ha existido una **evolución**. Y muchos de los altibajos en los resultados obtenidos tienen que ver con los procesos de cambio que el profesorado ha sufrido a lo largo de los años, tanto el que se mantiene como las incorporaciones nuevas. En la actualidad existe una aceptación de la realidad, mayor empatía y total implicación, mayor conocimiento y reconocimiento de la cultura gitana frente a "cultura de la marginación", una mejor y mayor relación con la familia. La coordinación y trabajo en equipo, permite la formación, análisis, y debate para la transformación de la escuela.

A lo largo de los años se ha evolucionado en muchos aspectos, podemos hablar de grandes mejoras gracias a la reflexión y al debate; pero también de grandes retos que aún debemos renovar. No todo "es oro lo que reluce", todavía hoy en día existen muchos problemas que se tardarán en solucionar, muchos de ellos, reflejo del contexto donde se vive, pero lo más importante

es que existe una evolución gracias al trabajo conjunto de toda la comunidad educativa. Lo más importante, ha sido la constante revisión del proceso educativo, las horas y horas dedicadas por todos los componentes de dicha comunidad educativa en buscar la excelencia educativa, la igualdad de oportunidades, la pedagogía de máximos.

Toda esta evolución se ha debido gracias a una serie de puntos claves que poco a poco han ido conformando nuestra situación actual. Y que atendiendo a la propia dinámica en la que se encuentra inmerso el colegio, seguramente cambiará sustancialmente dentro de unos años. Vamos a desarrollar una serie de fechas claves que han posibilitado estos cambios, que nos siguen haciendo "soñar" por un centro que busca la excelencia dentro de un contexto marginal:

1. Importancia de trabajar por una escuela pública de calidad, donde el profesorado que se encuentra en dicho centro, parte de que será un trabajo arduo y con constantes reflexiones para ir mejorando.
2. Conseguir medidas de estabilidad gracias a la Delegación Provincial, acuerdos con el Comisionado para el Polígono Sur y la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. No solo en nuestro centro educativo, sino también en la zona.
3. En el curso 1999/01, formación de grupos de trabajo, con el objetivo de elaborar un proyecto de centro en consonancia con el contexto.
4. Curso 2001/02, presentación y aceptación del Plan de Mejora, (agrupamientos flexibles, organización de talleres y medidas para la convivencia). Participación como socio-colaboradores en un Comenius, donde entre otros aspectos una ONG, intervenía en horario escolar en coordinación y colaboración con el profesorado.

Los grupos flexibles se llevaron a cabo hasta el curso 2005/06. Las valoraciones fueron positivas al aumentar los niveles curriculares del alumnado situado en los niveles altos, disminuían la frustración del profesorado al homogeneizarlos y mejorar sus rendimientos. Pero tenían una parte muy negativa: los perjuicios que se ocasionaban en la autoestima del alumnado que salía de la tutoría para incorporarse a los grupos inferiores, había una falta de solidaridad en la tutoría, los escasos o nulos progresos de los alumnos en los grupos de inferior nivel, motivaban conductas disruptivas y problemas de convivencia.

5. Con la estabilidad antes mencionada del profesorado, vino la formación en centros "a la carta, según las necesidades" (que ya se hacía antes que surgiera como línea de trabajo desde los CEP), a través de diferentes proyectos con Unión Romaní en Andalucía. Nos formamos en distintos aspectos de la cultura gitana durante los cursos 2001/02 al 2003/04 al inicio de curso y



en las horas exclusivas del profesorado. Al principio del curso 2003, Federico Pablos nos da a conocer la parte teórica de las Comunidades de Aprendizaje y su instauración en Cataluña, en centros con características muy similares al nuestro.

6. Cursos 2002/03 y 2003/04, Proyecto de Innovación Educativa. Eliminamos la hipótesis que en centros como el nuestro se debería disminuir las exigencias curriculares a cambio de que el alumnado se encontrara feliz en el colegio.
7. Curso 2003/04, Proyecto de Compensatoria. Formación de la totalidad del profesorado en la metodología de "Trabajo por proyectos" y nos encauzamos también en un proyecto de investigación de esta línea con la Universidad de Huelva.
8. Curso 2005/06, toma de contacto real con Comunidades de Aprendizaje. Además, frente al currículo de la felicidad, aparece la idea de acelerar los aprendizajes para que pueda garantizarse el éxito escolar en la Educación obligatoria y postobligatoria y por tanto, les permita acceder al mejor trabajo en igualdad de condiciones independientemente de su procedencia social. Fueron las conclusiones de nuestros análisis y reflexiones en el curso 2005/06.

Este año es importante para el centro, ya que todo el claustro asistió a unas jornadas realizadas por el Comisionado para el Polígono Sur y el CEP de Sevilla, donde uno de sus ejes temáticos versó sobre Comunidades de Aprendizaje (CCA). Pudimos disfrutar de la parte teórica y de visitar centros concretos con esta filosofía. Uno de los aspectos que más recaló fue la idea de que todas las comunidades parten de un primer planteamiento: identificar el "sueño compartido de igualdad para su centro, su entorno, su barrio y sus familias". La solución no podía partir solo de nosotros, debíamos contar con las familias, con el alumnado y

con el contexto más inmediato. Finales de junio de 2006, cuando el alumnado disfrutaba de vacaciones, el claustro al completo, realizó la Fase de Sensibilización de Comunidades de aprendizaje.

9. En septiembre del Curso 2006/07 el claustro, en sesión extraordinaria, decide por unanimidad la transformación del centro en una Comunidad de Aprendizaje. Como para constituirnos como tales, era necesaria la aprobación de los familiares, en dos asambleas recibieron la información y realizaron la votación, que fue unánime, a favor de la transformación. Así se sigue funcionando actualmente, en el curso 2016/17.

Pudimos observar como en todo lo aprendido, coinciden los esfuerzos por generalizar una enseñanza de calidad para todos y todas, centrándose en sectores tradicionalmente excluidos de dicha calidad, fomentando las expectativas positivas y transformando la totalidad de la escuela, movilizándolo y contactando con todas las personas implicadas en la educación de los/as niños/as y las aportaciones culturales y educativas que pudieran hacer.

En coherencia con esta filosofía de ofrecer lo máximo y trabajar desde las altas expectativas hacia nuestro alumnado y sus familias para transformar la situación, el CEIP Andalucía es, desde el 2006/2007, una Comunidad de Aprendizaje, que tiene como proyecto la transformación social y cultural del centro educativo para superar el fracaso escolar y mejorar la convivencia.

La construcción de nuestra Comunidad de Aprendizaje es el elemento fundamental para la participación. Partimos de las altas expectativas hacia cada uno de los niños y niñas, en la colaboración, en el diálogo igualitario y en la confianza con las familias, en las potencialidades educativas del entorno y del profesorado, poniendo en el centro el aprendizaje y el progreso permanente. Todo empieza a cambiar gracias a la participación y al empuje colectivo, soñando todos y todas quienes constituimos la Comunidad Educativa en la escuela que queremos.

Iniciamos la Fase del **Sueño**, mencionada anteriormente, a mediados del primer trimestre del curso 2006/07. En ésta, se elaboraron conjunta y dialógicamente, por todos los sectores que están implicados en el proyecto: profesorado, familiares, alumnados, personal no

docente, profesionales de lo social, asociaciones, entidades..., los sueños que posibiliten *“que el aprendizaje que queremos para nuestros/as hijos e hijas, esté al alcance de todas las niñas y niños de nuestro centro”*.

Paralelamente se instauran los grupos interactivos a través de aprendizajes cooperativos para mejorar los aspectos del currículo.

Con estos planteamientos, todos los sectores indicados, empezamos a expresar los sueños. El alumnado por tutorías, comenzó a escribir o dibujar, según la etapa, qué colegio querían. Alumnos y alumnas rotatorios, por ciclos, pasaban con una cesta de mimbre, el baúl de los sueños, recogiendo por las tutorías los sueños que semanalmente el alumnado había elaborado.

En septiembre del curso 2007/08, formamos las comisiones por ámbitos. En la Fase de **planificación**, se acuerdan las tareas para hacer que los sueños, a corto, medio y largo plazo, se convirtieran en realidad. Algunos de los sueños de los alumnos, aquellos que eran fáciles de realizar, ya se cumplieron. Los sueños cumplidos van abandonando la pared y pasan a flotar colgados del árbol de los sueños (columna del hall decorada como si fuese un árbol con ramas).

Desde el **curso 2006/2007 hasta la actualidad** hemos seguido con el proyecto de Comunidad de Aprendizaje. Anualmente hacemos la fase del sueño, las asambleas de comunidad para decidir qué sueños queremos cumplir, las prácticas educativas de éxito (grupos interactivos, tertulias dialógicas, biblioteca tutorizada) y otras prácticas como el taller de radio (www.radioabiertasevilla.es) el taller de teatro, el aprendizaje basado en proyectos... Tantas unas prácticas como otras persiguen la mejora de los resultados escolares del alumnado, la implicación de toda la comunidad y la mejora del clima de centro.

Con lo dicho anteriormente y trabajando de forma paralela a las comunidades de aprendizaje, hemos centrado en cuatro ámbitos **las actuaciones** para conseguir seguir mejorando nuestra comunidad educativa. Estas son:

- A.- La mejora de la convivencia.**
- B.- La participación de familiares y de la sociedad civil en la Comunidad de aprendizaje.**
- C.- La disminución del absentismo.**
- D.- Superación del fracaso escolar.**



A.- La mejora de la convivencia. Plan de Convivencia

Considerado como el aspecto prioritario y que aún hoy día sigue ocupando dicho lugar. Existieron en un principio asambleas de aula nivel para elaborar las normas, contamos con personas mayores de respeto, se trabajan las competencias de comunicación lingüística, social y ciudadana. Para valorar el Plan se realiza un diagnóstico en el que participa toda la comunidad educativa.

Al elaborar el Plan se lleva a cabo un diagnóstico para cuya realización se han tenido en cuenta los resultados de la encuesta realizada a toda la comunidad educativa (familias, alumnado, asociaciones y profesorado) sobre las normas de convivencia para el CEIP Andalucía de Sevilla.

Como aspecto a destacar casi nunca utilizamos la expulsión, pues hemos llegado a la conclusión que esta medida supone un refuerzo de las conductas que pretendemos corregir al justificar el absentismo escolar. En su plan de reuniones, la Comisión de Convivencia se reúne, con carácter ordinario, semanalmente en horario lectivo todos los lunes de 12:30 a 14:00 horas y de forma extraordinaria si fuera preciso. Desde ella se impulsan actuaciones para la educación de la convivencia, de manera que se puedan prevenir los conflictos. Cuando éste surge, la comisión de convivencia interviene con una perspectiva dialógica. Desde el curso 2008/2009 el centro participa en la Red Andaluza de Escuelas Espacio de Paz y desde el curso 2015/2016 se está impulsando en el colegio el modelo de resolución dialógica de conflictos.

B.-La participación de familiares y de la sociedad civil en la vida de la Comunidad de Aprendizaje y en el proceso educativo.

La asamblea de familiares. Con la inauguración de cada curso, celebramos la primera asamblea general con la participación de unas ochenta familias. En ellas se habla de la situación del proyecto de transformación del centro en CCA, se revisan los sueños y/o se añaden otros nuevos, y se constituyen las comisiones mixtas para trabajar en los sueños que se planifican para cada curso. En este curso escolar se ha desarrollado el día 11 de Octubre de 2016 en el Parque del Majuelo

Con nuestro centro colaboran actualmente asociaciones y entidades como: "Asociación de Entre Amigos de Sevilla" (EA), Movimiento ATD Cuarto Mundo España, Residencia Universitaria Flora Tristán, Asociación Nacional Presencia Gitana: que trabajan y/o realizan el seguimiento de familias, desarrollo de talleres para las familias donde se desarrollan competencias clave, seguimiento del absentismo escolar, mediación de conflictos, tránsito de Primaria a Secundaria..., y que se coordinan con la dirección del colegio con reuniones mensuales. En años anteriores hemos contactado con otras entidades como Unión Romaní, Asociación de Mujeres Akherdi I Tromipen, Federación Andaluza de Mujeres Gitanas: "Fakali".



Con el establecimiento de la Comisión Gestora, aseguramos la participación del profesorado, de los miembros de Entidades que trabajan en el centro, de personas del voluntariado y de familiares, y que entre otras funciones, realiza las convocatorias para la Asamblea general, coordina las comisiones de sueños, la formación del profesorado y familiares.

La participación de la sociedad civil. El conocimiento que de nuestro proyecto tiene la sociedad civil, hace que participe, con toda la comunidad educativa, en la construcción del sueño.

La Universidad de Sevilla con la colaboración de la Facultad de Psicología, incorporando al colegio profesorado, y estudiantes que realizan horas para créditos de libre configuración, trabajando en los Grupos Interactivos, hacen una aportación de un valor incalculable. La donación de 23 ordenadores de segunda mano, posibilitó dotar a todas las aulas sumados a los que ya teníamos, de dos ordenadores/aula, que con la instalación de una red WIFI permite todas las clases tengan conexión con Internet.

La Universidad Pablo Olavide contribuye con los becarios y becarias de la residencia universitaria "Flora Tristán", con estudiantes que llevan a cabo una experiencia de Aprendizaje Servicio en el colegio y con algún profesorado a la multiplicidad de interacciones de nuestro alumnado, participación que se concreta en los Grupos Interactivos y en la actuación en los talleres, fundamentalmente en el taller de radio. La realización de prácticas en nuestro centro, de estudiantes de Trabajo Social y de Educación Social supone un medio más para facilitar la intervención socio-educativa.



C.- Actuaciones llevadas a cabo tendentes a superación del absentismo escolar.

Se controlan las faltas diariamente. El educador de calle de la asociación "Entre Amigos", pasa por las aulas recogiendo los registros de asistencia. En el momento que se contabilizan 5 faltas en un mes, el profesorado que desarrolla la labor de tutoría del alumno o la alumna escribe a los familiares convocándolos a una reunión para tratar el tema de la asistencia del alumnado tutorizado. Una respuesta positiva y la ausencia de absentismo, motivará que por parte de la tutoría se envíe a la familia una carta de felicitación.

Una respuesta negativa o la no asistencia a la convocatoria mencionada, supone un segundo escrito convocando a los familiares esta vez firmado por la dirección del centro, para una entrevista personal. Estas convocatorias se entregan en mano a los familiares por el educador de calle. En caso de respuesta negativa se realiza otra convocatoria, esta vez la trabajadora social y la dirección del colegio.

Y una respuesta negativa tiene como consecuencia, otra convocatoria en la que se encuentran presentes las mismas personas del caso anterior más la policía de menores. Se les hace la

reflexión de lo importante que es para el alumnado la asistencia a clase, y que de mantenerse las conductas absentistas se pasa el expediente a la comisión municipal de absentismo. En esta reunión se les hace firmar a las familias un compromiso y se les advierte que en caso de incumplimiento, la intervención del Servicio de Protección al Menor.

La corrección de las conductas absentistas tiene siempre como reforzamiento una convocatoria para felicitación.

A todo ello, se debe mencionar que los aspectos desarrollados en los otros puntos, también inciden de forma directa e indirecta en la superación del absentismo escolar. Una vez que el alumnado tiene mejor relaciones en el centro educativo, la familia participa, exista una visualización diferente de la necesidad de la educación, etc. Hace que el absentismo también se reduzca.

En cuanto a **la evolución del absentismo**, partíamos como decíamos arriba de un **60%**, siendo la disminución progresiva. En el curso 2006/07 el porcentaje bajaba al 30%. En el 2007/08 la bajada nos llevó al 22%. Hasta el mes de marzo del 2008/09 nos movíamos en unos porcentajes del 19% y en el curso actual en un **15%**.

D.- Superar el fracaso escolar y el desarrollo de los Grupos Interactivos.

Otro de los pilares fundamentales en la transformación del centro era adoptar medidas que sirvieran para mejorar los aspectos curriculares, que estaban desfasados en, aproximadamente, dos cursos. Comenzamos a introducir modificaciones organizativas y metodológicas, que posibilitaran la corrección de dichos desfases.

D.1.- Grupos Interactivos: Una vez relegados los grupos flexibles por los resultados obtenidos, pasamos a trabajar en un curso del tercer ciclo, con grupos organizados para aprendizajes cooperativos. En este caso, en lugar de sacar alumnos del aula, incorporamos a la unidad un profesor o profesora más durante las dos horas diarias en las que se desarrollaban los grupos flexibles. La mejoría de resultados de los alumnos de más bajo nivel se hace notar en los análisis que realizamos transcurridos cada uno de los trimestres de este curso. Los resultados dieron una disminución las alteraciones de conducta, mejora de la convivencia y de los rendimientos académicos en el alumnado de más bajo nivel, y afianzamiento de las adquisiciones curriculares en aquel alumnado de mejor nivel.

Desde el mes de octubre del curso 2006/07, organizamos los Grupos Interactivos (GI) por aula. Los GI consisten en colocar al alumnado de cada tutoría por grupos de cuatro/cinco alumnos/as –dependiendo del número de alumnos por aula-, dividiendo el tiempo total de la clase por el número de grupos de manera que cada actividad planificada tenga una duración de 15 o 20 minutos respectivamente. Pasados los minutos, los adultos rotamos a otro grupo, para atender así a todos. De este modo las actividades se diversifican para mantener en todo momento la motivación y la expectativa. Cada grupo realiza una actividad concreta y dispone de una persona adulta para dinamizarla. Aunque las actividades a realizar sean diferentes, han de tener entre sí una relación ya que la temática general ha de ser la misma para todo el mundo.

Una de las premisas de estos grupos fue que estuvieran formados por personas heterogéneas (de etnia, género, motivación, rendimiento...) potenciando así que el alumnado se ayude entre sí, provocando un aprendizaje mucho más motivador y comprensible a su vez. La persona que ejerce la tutoría organiza los GI, y regula las actividades que cada persona adulta va a realizar con cada uno de los grupos y controlaba los tiempos que cada uno de los adultos permanecemos con cada grupo, hasta completar el módulo horario. Al final de cada trimestre se realiza las evaluaciones, con sus respectivas actas y las propuestas de mejora.

D.2.- Los Trabajos por Proyectos: Otro de los elementos de superación del fracaso escolar: Los "Trabajos por Proyectos". Con la metodología de Trabajo por Proyectos abordamos objetos de estudio del área de Conocimiento del Medio

fundamentalmente, pero dado el carácter globalizador de los mismos, se trabajan también objetivos y contenidos de las demás áreas que configuran el currículum de Educación Infantil y Primaria. El desarrollo de un Proyecto de Trabajo (investigación) es un proceso organizado y flexible que se articula en base a la realización de una serie de acciones y actividades de aula, nivel o ciclo englobadas en las fases de planificación, búsqueda de la información, estructuración y evaluación.

D.3.- Plan de lectura y biblioteca. Éste es uno de los ámbitos en el que hemos intervenido con más fuerza, el uso de la biblioteca. Con nuestro Proyecto Lector y de usuarios de la Biblioteca, situamos la lectura y la escritura como eje prioritario del centro, y a la biblioteca como centro de recursos para el proceso de enseñanza –aprendizaje.

El proyecto lector del centro, se convierte en un instrumento de cohesión y compensación social, que complementa las otras acciones que se llevan a cabo en el centro. Todo ello en el marco de un proyecto de transformación del centro en una Comunidad de Aprendizaje con el objetivo de lograr el éxito escolar y social de nuestro alumnado. Justificamos este ámbito de intervención con el convencimiento de que una educación de calidad, debe proporcionar a las personas los conocimientos y estrategias necesarios para desenvolverse de forma adecuada en la sociedad de la información y el conocimiento. Entre esos conocimientos y estrategias se encuentra el desarrollo de las competencias claves.

El Proyecto de Biblioteca es apoyado por todo el claustro, se coordina desde la Comisión de Biblioteca formada por 10 maestros o maestras y la bibliotecaria. Se reúne semanalmente de 15 a 16 horas los martes fuera del horario laboral de los docentes. Además de este tiempo, seis de ellos/as tienen asignado en su horario lectivo alguna hora para gestionar, planificar y dinamizar el funcionamiento de las diferentes acciones que se realizan e impulsan desde ella.

Aparte de las actividades planteadas, la Comisión de Biblioteca diseña otras actividades más puntuales como la Semana del libro, el Mercadillo solidario, Exposición de personajes de cuentos, apoyo a la celebración de efemérides... y todas aquellas que se vayan ideando y estén en consonancia con el Proyecto de Centro y con el Proyecto de Biblioteca.

De entre las actividades que desarrollamos para la promoción y fomento de la lectura se destacan:

- Animar desde el libro: lectura en voz alta, cuaderno de biblioteca, tertulias literarias dialógicas, encuentro con escritores y escritoras, personas ilustradoras, etc.
- Animar desde la escritura: creación de libros, periódico escolar, animar desde la oralidad, animar desde otros medios

Las líneas de actuación siguen siendo similares, a las que hemos estado mencionando anteriormente, ya que el proyecto del

centro está muy consolidado y asumido por la práctica totalidad del claustro que está destinado en este centro a través de una comisión de servicio voluntaria:

1. **Convivencia:** Seguir desarrollando nuestro plan de convivencia y mediación para la resolución de conflictos
2. **Comunidades de Aprendizaje:** formación del profesorado, voluntariado, familiares... Actuaciones de la Comisión Gestora, mejora de la participación, etc.
3. **Trabajos por Proyectos:** Formación en este ámbito, priorizando la utilización de las TIC.
4. **Proyecto de Biblioteca.** Reforzando los proyectos que se llevan a cabo y abriéndola al barrio, para su uso por las familias y antiguo alumnado
5. **Formación en centro con seguimiento sobre el desarrollo de las competencias claves.** Grupos de trabajo de matemáticas y de lengua.

Lo más importante a destacar, es que **en menos de 16 años** ha existido una gran evolución en la dinámica diaria del centro y aunque hoy día sigue siendo un contexto muy difícil en el que trabajar, suelen ser más las solicitudes de querer trabajar en dicho centro que "la fuga" del profesorado. Los que hemos estado en esta evolución, estamos entusiasmados con seguir trabajando y seguir mejorando la educación en dicha Comunidad Educativa.

Todo el trabajo diario se ha visto reconocido con varios premios a lo largo de estos años. En 2006, Segundo Premio Nacional de Buenas Prácticas de Convivencia concedido por el Ministerio de Educación. En 2008 Premio a la Acción Magistral concedido por la FAD. En 2009 Primer Premio Marta Mata al Merito Educativo otorgado por el Ministerio de Educación. En el año 2011, Segundo Premio Nacional de Bibliotecas Escolares concedido por el Ministerio de Educación. En el año 2016 Premio Carmen Hombre Pozoa otorgado por el Consejo Evangélico de Andalucía.

Todos estos premios vienen a poner en valor el compromiso y empeño del CEIP Andalucía por contribuir a la transformación social y a la superación de la exclusión y pobreza, con la herramienta más poderosa que existe para ello y que no es otra que la Educación.

Sin duda, estamos orgullosos y orgullosas de los premios mencionados, pero existen otros reconocimientos cotidianos y gratificaciones simbólicas que nos impulsan a seguir de la mano de nuestro alumnado y sus familias. Esa voz subjetiva de tres de nosotros se recoge en las siguientes líneas, en un ejercicio de reflexión personal y gratitud.

Desde el Corazón y los Ojos de Eduardo

Para que el colegio sea una Comunidad de Aprendizaje, es fundamental la participación de los familiares y de la sociedad civil, en los órganos de gestión y en las tareas del aula. Los Grupos

Interactivos (G.I.), como actuación educativa de éxito, necesita de la participación, como voluntariado, de familiares y de otras personas –estudiantes, profesores de la Universidad, jubilados...

Ya son cinco, desde que me jubilé, los años que llevo participando como voluntario en los Grupos Interactivos. En esos cinco primeros años, me incorporaba a las 10 de la mañana y estaba en el colegio hasta la hora de recreo. El contacto con el alumnado en los G.I. me ha servido personalmente para seguir aprendiendo, y me ha permitido compartir los conocimientos que tengo.

El encuentro con las familias era escaso por tener esa franja horaria. Veía a las familias a la hora de irme a casa y charlaba con ellas un poco.

Este curso me cambiaron las horas y estoy en el colegio de 9 a 11. Con este horario, puedo disfrutar de uno de los mejores momentos del centro. La entrada del alumnado y familiares por el patio y los pasillos, caminando sin estrés, todos juntos charlando hasta las aulas.

Puede parecer una simpleza. No será así si removemos la memoria histórica. Recordar, como cada mañana en los soportales de entrada al centro, o en la puerta del patio de recreo, las madres, tías y abuelas, insultaban a diario a maestras y maestros, que corrían a refugiarse dentro, cerrando tras sí las pesadas puertas de hierro, o el conserje en la puerta de acceso al patio de recreo, impidiendo la entrada de los familiares...

Y el alumnado, ¿cómo evoluciona?. Todo iba parejo. Si al entrar en el colegio las madres insultan a gritos a las profesoras y profesores, en el centro a los alumnos y alumnas que por cualquier razón se les llamaba la atención, respondían asimismo con insultos y amenazas "va a venir mi padre, tío... y te va a rajar".



Ahora como sus familias, están en sintonía con el profesorado, ya no se escuchan ni amenazas ni insultos.

El profesorado también cambió. Desde el temor, desprecio... se pasó a la comprensión, valoración y complicidad con los familiares, para llevar conjuntamente, eliminando los dobles sentidos y mensajes, para educar mejor a los niños y niñas del CEIP Andalucía.

Ver ahora como se han derribado los muros del castillo, que era el colegio, y se permite a todos que entren porque el centro es suyo, porque es como su casa, porque en él mujeres y algún abuelo, encuentran en las trabajadoras y trabajadores que están dentro, a amigas y amigos a los que contar problemas y la búsqueda de soluciones a los mismos...

Ahora podréis comprender lo del disfrute. El lugar de encuentro, el preguntar por sus hijos e hijas, ya muchos casados. El preguntar por los nietos, el desearles salud y libertad, el sentirlos y ver que te sienten...

Ángela: Un Posicionamiento desde Freire

«En cuanto en una práctica educativa conservadora se busca, al enseñar los contenidos, ocultar la razón de ser de un sinnúmero de problemas sociales; en una práctica educativa progresista se procura, al enseñar los contenidos, desocultar la razón de ser de aquellos problemas. Mientras la primera procura acomodar, adaptar a los educandos al mundo dado, la segunda busca inquietar a los educandos desafiándolos para que perciban que el mundo es un mundo

dándose y que, por eso mismo, puede ser cambiado, transformado, reinventado.» (Freire 95, Pedagogía en la ciudad)

El 25 de noviembre de 1996 llegué por primera vez al CEIP Andalucía, ya entonces se hablaba del mismo como un centro gueto, en un barrio gueto de los que proliferan en la periferia de las grandes urbes. Como se ha recogido en las páginas anteriores, el gueto se fue haciendo cada vez mayor, porque parece que no es posible, pero sí se puede. Las condiciones de vida de nuestras familias y sus menores pueden empeorar, las relaciones de convivencia en el barrio se vuelven más violentas y discriminatorias... Esos cambios llegan al colegio y producen movimientos de familias pobres y excluidas que no quieren que sus hijos e hijas compartan clase y pupitre con los hijos e hijas de otras familias aún más pobres y más excluidas. Entonces el gueto se vuelve gris, homogéneo, pobre, difícil... Se escolarizan en el CEIP Andalucía alumnos y alumnas gitanos que son rechazados por otras familias también gitanas. Un sin sentido para alguien que no vive en el barrio como yo. La Administración, por supuesto, no dice ni hace nada al respecto. Y así es como el colegio se convierte en el gueto de los guetos dentro del barrio de Polígono Sur.

Y cuando se llega a esa situación, ¿qué se hace? Pues no queda otra opción que denunciar la situación de injusticia en la que viven las familias ante los responsables y exigir que se intervenga y trabaje con ellas para que puedan superar su situación de exclusión y pobreza. Denunciar también que la homogeneización del tipo de alumnado que se escolariza en el CEIP Andalucía empobrece las oportunidades del mismo. Aprendemos en interacción con el otro, cuanto más diversas y ricas sean dichas interacciones más aprendizaje y de mejor calidad, la diversidad



es una oportunidad y no un conflicto, pero es nuestro colegio, la diversidad ha quedado reducida a la mínima expresión.

Dicho lo anterior, una no puede sentarse a esperar que los cambios deseados y exigidos se den de un día para otro, ni siquiera, de un año para otro. Trabajar en un centro como el CEIP Andalucía exige, como no puede ser de otra manera, tomar partido e implicarse, dar lo máximo en las condiciones mínimas. El paso por el colegio no puede dejar indiferente ni como persona ni como maestra. Y aquí es donde digo que es una suerte formar parte del CEIP Andalucía. Estoy convencida de que como persona me ha hecho crecer y mejorar, me ha mostrado la injusticia de nuestra sociedad en el tú a tú y dado la oportunidad de luchar contra ella, me ha ayudado a ser una ciudadana crítica, comprometida y consciente de las desigualdades sociales existentes aquí al lado, no solo a nivel global. Trabajar con las familias y los niños y niñas gitanos me ha permitido conocer su cultura, sentir la discriminación, muchas veces encubierta, que sufren y superar mis prejuicios y estereotipos. Ha supuesto conocer a familias y alumnado con los que he establecido una relación de confianza y afecto que perdura en el tiempo. Me ha dado la oportunidad de situarme en el mundo en el lado que quiero estar, como dice Freire, me ha ayudado a leer el mundo, comprenderlo y posicionarme.

Ese posicionamiento no solo se ha dado en lo personal sino también en lo profesional. El aprendizaje que he tenido supera con creces, con muchas creces, los años de Facultad. El CEIP Andalucía es un centro de encuentro de grandes profesionales que trabajan codo a codo creando equipo, innovando poniendo en marcha las mejores prácticas educativas para contribuir a la transformación de las personas y del contexto a través del proyecto Comunidad de Aprendizaje.

El proyecto de Comunidad de Aprendizaje es solo una propuesta, entre otras, para abordar la difícil realidad que se da en un centro gueto y el reto de ser educador/a allí. Se elija ésta u otra, se ha de tener claro que el fin de la educación ha de ser la transformación y no puede transformarse la realidad sin la superación de visiones y prácticas educativas alejadas de las personas y del compromiso. Tradicionalmente la escuela se ha centrado en los aspectos cognitivos priorizando los aprendizajes científicos y técnicos, dejando de lado el conocimiento de las personas, esa hegemonía de lo cognitivo, ha estado, en numerosas ocasiones, unida a una noción de la educación que Freire denominaba educación bancaria. Este modelo de educación lleva aparejados unas prácticas educativas de trabajo memorístico e individual, de pensamiento único y de currículum cerrado y marcado por determinados intereses pero alejados de la realidad de nuestro alumnado. Frente a ello, está la necesidad en la sociedad en general, y en el Polígono Sur en particular, de superar la educación bancaria promoviendo una educación dialógica, transformadora y comprometida que promueva la lectura del mundo y la acción sobre el mismo para transformarlo y superar las situaciones de opresión presentes en la realidad inmediata de nuestro alumnado, pero también en todos los rincones de este planeta que compartimos.

La necesidad de modificar se da no sólo el qué enseñar, sino el cómo, abordándose cambios metodológicos que nos acercan al trabajo por proyectos, el aprendizaje cooperativo, el enfoque comunicativo o el aprendizaje servicio entre otras propuestas metodológicas. Esto supone un enriquecimiento personal extraordinario como maestra.

Se elija una u otra forma de trabajo, no se debe de perder de vista el objetivo de dar respuesta a las necesidades que presenta nuestro alumnado y convertir la educación en herramienta de transformación social y en medio para superar la situación de opresión y exclusión que caracteriza la realidad en la que viven.

También se ha de tener conciencia de que estos cambios en la educación no son buenos solo para un centro gueto, en éste son buenos, urgentes y necesarios, pero la transformación educativa que se ha dado en el CEIP Andalucía sería necesaria en todos los centros educativos en general para acercarlos a un modelo de escuela del siglo XXI y no quedarse anclados en una institución educativa decimonónica. La escuela de hoy ha de revisarse y tomar como puntos de referencia los siguientes pilares que sustentan el proyecto del CEIP Andalucía:

- *La formación en centro del profesorado. Todo el equipo docente se forma a la vez y conjuntamente para definir qué proyecto de centro quiere y qué necesidades formativas debe cubrir para mejorar los resultados escolares.*
- *La innovación educativa, una escuela del siglo XXI y no una escuela anclada en metodologías obsoletas que no preparan para la vida de la sociedad de la información y el conocimiento.*
- *La apertura al entorno y la colaboración con entidades, haciendo realidad el compromiso colectivo con el barrio y sus habitantes.*
- *La apuesta por la relación con las familias y la participación de las mismas en la vida del centro escolar.*

Por todo lo expuesto y más, me considero una privilegiada al trabajar en el CEIP Andalucía y estoy inmensamente agradecida por la enorme suerte de trabajar en él, en un centro que me obliga cada día a sacar lo mejor de mí como persona y como maestra, que me devuelve con creces lo que doy en forma de relaciones humanas, de aprendizaje y de reto.

El caminar de Federico junto a ellos, al lado.

Poder empezar un camino, donde el paisaje es cada vez más bello es una gozada y si encima se hace como viajero, mucho mejor. Poder trabajar como un agente externo dentro de un centro educativo te hace ver aspectos que tal vez en el día a día no se podría reflexionar si fuera de la propia plantilla educativa. Y si además, ha existido un espacio temporal en el que no se ha estado y de nuevo hemos visitado dicho contexto, se puede ver con mayor énfasis esos cambios producidos...

Aunque para mí, siempre ha sido un centro referente en el antes y en el después. Si antes el CEIP Andalucía era un Centro Gueto, ahora lo es más y con familias más segregadas y excluidas socialmente. Pero, eso no ha impedido, que exista una parte de la Administración Educativa, en este caso el profesorado, que sean referentes de superación, de delicadeza, de entusiasmo, de capacidad de liderazgo, de dedicación plena.

Este "oasis en el desierto", provocado por las políticas educativas andaluzas y los procesos de escolarización, hace que toda su comunidad educativa luche por una igualdad de derechos. Poco a poco se está pasando de un contexto multicultural a un verdadero espacio intercultural, pero en un espacio casi homogeneizado, ironías de la sociedad.

Con el viaje, me ha quedado bastante claro que la mediación se debe realizar a nivel general, por todos los componentes de la comunidad y no solo con personal mediador gitano; algo en lo que creía en los principios. Pero para ello, se debe conseguir la confianza de la familia, tener la capacidad de empatía bidireccional, partir siempre desde el respeto, desde una "mirada limpia" y sobretodo conocer la cultura gitana y saber diferenciarla, en este caso de la cultura de la marginalidad. Si además tenemos profesionales que sean "gitanos visibles", mucho mejor para el proceso de mediación.

Andando, caminando, pateando... he podido ver que pese a todos los problemas que ha tenido y sigue teniendo el contexto, existe una lucha; ya no solo del profesorado, sino de una gran parte de la sociedad civil. Este pequeño "refugio en el desierto", este contexto guetizado, tiene grandes premios, incluido premios a nivel nacional. Entonces... ¿estamos premiando que exista un centro Gueto? No. Se premia esa lucha por conseguir renovarse, por buscar la transformación a través de diferentes metodologías, por reinventarse.

He podido visualizar "postales" de familias participando en el centro, cada vez más, en mayor proporción. Pero también, se echa de menos a otras que no se consigue que viajen junto al resto, no desean coger "el billete". Al igual que sucede en el proceso educativo, el centro está inmerso en mejorar las competencias claves de las familias a través de diferentes proyectos y colaboraciones. Proyecto en el que me encuentro inmerso en estrecha colaboración con el equipo directivo, transformar a partir de la participación, a través de las propias peticiones familiares. Es una gozada ver las caras de los niños y niñas viendo a sus abuelos, abuelas, madres, tías... utilizando el centro educativo tal y como lo hacen ellos, "formándose en este maravilloso viaje". Esto es real, un gran paso ha sido conseguir con el tiempo, que la familia perciba el colegio como de ellos, donde están



cómodos y empiezan a dar los primeros pasos en la reflexión que la educación es muy importante para salir de ese "bucle de marginalidad y pobreza".

La transformación es lenta, muy lenta, ya que tanto el alumnado como las familias, se encuentran más estigmatizados, más estereotipados, más homogeneizados dentro de la pobreza, llegando a visualizar algo "anormal como lo normal". Pero en este viaje, caminando juntos, se ven diferentes paisajes y poco a poco estamos saliendo del "desierto".

Ya solo nos queda ver en el camino, que en la sociedad y en el propio centro existen gitanos visibles e invisibles. Que ellos vean, en ese caminar que tantos unos como otros, no han tenido porqué perder sus raíces y pilares culturales, pero es importante que sepan diferenciar lo que es cultura y lo que es marginalidad.

Cada vez veo más claro, las posturas de **Johan Galtung y de Paco Cascón** a la hora de resolver los conflictos. Johan ha mencionado en algún que otro seminario la idea de que "los Romá

son un pueblo de todo el mundo, un pueblo sin guerras, un pueblo de toda la Tierra, un pueblo sin fronteras". A lo que se debe unir sin fronteras físicas, un pueblo que a lo largo de la historia en general y de la barriada en particular ha estado luchando constantemente por las barreras sociales, batallando por derribar las barreras afectivas y cognitivas con respecto a la sociedad, de la sociedad hacia ellos y en relación a las reflexiones familiares de cuál es su cultura, como gitanos.

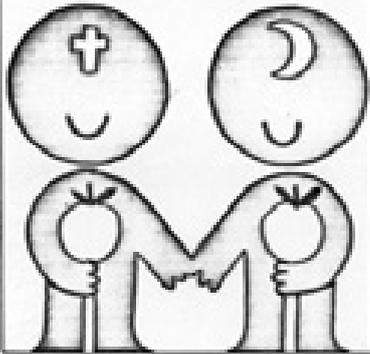
Partir de la idea de que los conflictos son positivos, como postula Paco Cascón, hace que poco a poco se esté creando una comunidad educativa fuerte, que aunque pierde algunas veces "el tren", no pierde "el autobús". Una comunidad, que desde la vertiente social, afectiva y cognitiva desea realizar ese camino unos al lado de los otros; juntos. Una comunidad que a través de su aprendizaje dialógico, verdaderamente lo que está haciendo es cambiar sus actitudes, comportamientos y contradicciones en grupo, con la opinión de todos y todas; resolviendo los problemas desde una vertiente positiva, donde todos buscan el mismo propósito, **derribar los muros del gueto**.



Nombre
Antonia Limóniz Limóniz

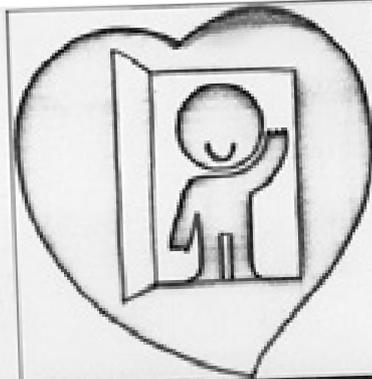
Nacionalidad
española y gitana

1 Derecho a la igualdad, sin distinción de raza, credo o nacionalidad.



da igual que los niños sean blancos que negros Payos que gitanos todos somos seres humanos Papasitos, aunque en mi País los niños gitanos no tienen podido ser iguales a los demás.

tema: los derechos de los niños



6 Derecho a comprensión y amor por parte de los padres y la sociedad.

yo veo que los padres gitanos cuidan mucho de sus hijos Pero a los niños gitanos no nos quieren los Payos y nos miran como a los bichos raros y es que van al colegio pero no les enseñan que todos somos iguales. Sus Padres tampoco deben saberlo.



7 Derecho a recibir educación gratuita y a disfrutar de los juegos.

hace un año que voy al colegio. Gusta mucho al mes. Pero los Padres tienen que no para que sus hijos aprendan. Le enseñan debería costar nada para que todos los niños gitanos y payos aprendan y jueguen juntos y podamos comprendernos cuando seamos grandes.



10 Derecho a formarse en un espíritu de solidaridad, comprensión, amistad y justicia entre los pueblos.

los niños juegan a guerras porque lo ven en películas pero eran las cosas de hombres malos que odian a los demás. Si los niños de todo el mundo somos amigos los hombres desde las guerras se irán a la luna a jugar a matarse ellos. Aquí no los queremos.

Crónica

Crónica periodística de
un colegio "solo de gitanos"

Crónica periodística de un colegio "solo de gitanos"

Colectivo de Enseñantes con Gitanos de Castilla León

Ejemplo de la "consolidación de un sistema educativo segregado" (según el procurador del común de Castilla y León), "que está en las antípodas de una formación inclusiva" (a juicio del consejero de Educación) y para el que, finalmente, se está ultimando "un plan de actuación específico"

Presentamos un pequeño dossier de prensa sobre uno de los casos más significativos de guetización de un centro escolar de la Comunidad Autónoma de Castilla y León: el CEIP La Puebla, de Ponferrada (León), referido al último año. De la lectura de estas piezas periodísticas se obtienen datos y opiniones que seguramente nos suenan mucho a todos. Es un caso particular, pero responde al mismo modelo de tantos otros centros guetizados.

Ofrecemos las crónicas periodísticas tal cual, para que cada lector/a pueda realizar su propia lectura y sacar sus propias conclusiones.

Los artículos comienzan en septiembre de 2015 y finalizan en septiembre de 2016. Se inicia con la exposición de la situación y concluyen con las "medidas" adoptadas por la Administración...

INFOBIERZO

El Colegio La Puebla se queda sólo con niños gitanos y el colectivo pedirá su cierre

Viernes, 18 de septiembre de 2015

El centro educativo más antiguo de Ponferrada, de los actualmente en servicio, cuenta sólo con 25 alumnos este curso, todos ellos de etnia gitana. El colectivo habla de gueto y ejemplo de una integración demagógica de las administraciones.

El colegio Público La Puebla se ha quedado sólo con alumnos de etnia gitana, y el colectivo pedirá el lunes a Educación su clausura para que los pequeños se integren con otros alumnos en diversos centros educativos de la ciudad.

Es el presente poco alentador del **colegio público más antiguo** actualmente en pie y en servicio, junto al del Campo de la Cruz. Enclavado en el populoso barrio de Las Huertas (el polígono), también es el centro de referencia para los niños del poblado gitano junto al río Sil. En su 60 aniversario ya sólo quedan 25 alumnos de los 600 con los que llegó a contar hasta finales de la década de los 90'.

En una información que adelantó este viernes la emisora SER-Bierzo, el colectivo ha trasladado ya a la dirección provincial su disconformidad con la situación, al permitir que algunos de los niños matriculados, formalicen su escolarización este mes de septiembre en otros centros educativos de Ponferrada.

En palabras de la Asociación Gitana de la capital berciana "están permitiendo que este colegio sea un gueto social donde se arrincona a los niños gitanos" y que está lejos de ser un ejemplo de integración por la administración competente, en este caso la Junta.

Por ello, la propia asociación propondrá a Educación el cierre del centro educativo, y lamentan que no haya vecinos en Ponferrada que quieran compartir aula con sus hijos. ■



ELBIERZO DIGITAL

Solo 25 niños gitanos se han matriculado en el colegio La Puebla y el colectivo pedirá su cierre

María Alija - 18 de septiembre de 2015

Los padres están realmente preocupados por esta situación que no consideran la más correcta para la educación de sus hijos



EBD Tan solo 25 niños, y todos ellos gitanos, se han matriculado este curso en el colegio La Puebla y ello podría ser el motivo para que después de 70 años cierre sus puertas. Los padres consideran esta situación "segregacionista" e incorrecta por lo que pedirán el traslado de sus hijos y el cierre de la escuela el próximo lunes.

Este colegio es el más antiguo de Ponferrada junto al Campo de la Cruz. Nació a raíz de la expansión de Ponferrada hacia lo que los vecinos de la zona alta de la ciudad denominaban la Puebla, la parte baja de la ciudad. En la década de los 90, el centro, clara apuesta de la Junta por la integración escolar, impartía clases a unos seiscientos escolares de los que ya no quedan ni una treintena. Educación mantiene a la plantilla de profesores, que imparten clases a niños de edades entre los 3 y los 16 años con una organización propia de los colegios rurales, donde todos los escolares reciben las clases en un mismo aula.

La asociación de Gitanos del Bierzo lamenta que no haya padres que quieran que sus hijos compartan aulas con sus hijos y, según avanzó Radio Bierzo, propondrá su cierre para que los niños sean reasignados a otras escuelas, algo que ha permitido Educación ya en algunos casos. La Puebla es el centro de referencia para la etnia gitana al encontrarse muy próximo al poblado del río Sil, pero el crecimiento del barrio de las Huertas no ha logrado que el colegio cosechase éxitos. ■

ILEÓN.COM

Educación estudia opciones para que colegio La Puebla de Ponferrada "no se convierta en un gueto"

Ical | 21/09/2015



En este curso sólo están matriculados 25 alumnos, todos de etnia gitana, y los padres se plantean solicitar su cierre.

La Dirección Provincial de Educación está preocupada por la situación en la que se encuentra el colegio de La Puebla de Ponferrada, en el que en este curso sólo hay matriculados 25 alumnos, todos de etnia gitana. "Estamos barajando varias opciones y buscando la que sea más favorable para los alumnos porque no tenemos ningún interés en que ese centro se convierta en un gueto", apuntaron fuentes de Educación.

Desde la Asociación de Gitanos del Bierzo creen que no es aceptable esa situación y esta tarde celebrarán una reunión con los padres de los alumnos de La Puebla para decidir que medidas adoptar, barajando incluso la opción de solicitar a la Dirección Provincial de Educación el cierre de este colegio.

Este centro, ubicado al lado están matriculados en este curso 25 alumnos de etnia gitana con edades comprendidas entre los 3 y 16 años, cuando llegó a contar con más de 700 escolares. Es uno de los colegios más antiguos de la capital berciana, que fue inaugurado a mediados de los años 50 y que, precisamente, fue el primer centro de Ponferrada en acoger a alumnos de integración. ■

ELBIERZO DIGITAL

Los padres abogan por que el colegio La Puebla no cierre sus puertas

María Alija - 21 de septiembre de 2015

Dado que solo se han matriculado 25 niños y todos ellos de etnia gitana, piden que se adopten medidas para fomentar la matrícula y la integración para que sus hijos "puedan relacionarse con niños payos"

M.A. Los padres de los alumnos del colegio La Puebla quieren seguir llevando a sus hijos a dicho colegio, aunque reconocen que es un problema que este curso sólo haya 25 alumnos y que todos ellos sean de etnia gitana. Que el centro siga abierto y que seguirán llevando a sus hijos allí, son las dos conclusiones a las que han llegado hoy en la reunión de padres celebrada en la tarde del lunes.

Su preocupación se cierne en torno a que el centro pueda convertirse en un gueto, sin conseguir la integración que desean para sus hijos. "Nuestros hijos tienen derecho a relacionarse con niños payos y ahora no tienen esa oportunidad en el colegio", señaló una de las madres, que insiste en que quieren seguir llevando a sus hijos al colegio La Puebla".

"Los padres quieren que siga abierto el centro y seguir llevando a sus hijos allí", señaló el presidente de la Asociación de Gitanos del Bierzo, José Ramón Jiménez, que señaló que también acordaron formar una Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA).

Por ello, reclaman a la Dirección Provincial de Educación que plantee medidas para fomentar la matrícula de alumnos nuevos en este centro educativo que, precisamente, fue el primero y el único en contar con un plan de integración en Ponferrada desde hace 25 años. Este colegio es uno de los más antiguos de la capital berciana, que abrió sus puertas a mediados de los años 50 y llegó a tener más de 700 alumnos. ■

ELBIERZO DIGITAL

Colegios gueto

Alejandro García Nistal - 10 de abril de 2016

Fernando Rey, consejero de Educación, ha manifestado que va a actuar inmediatamente ante los casos de colegios guetos existentes en la Comunidad. Estas declaraciones las realizaba con motivo del incómodo problema, ya crónico, del Colegio La Puebla de Ponferrada, que no es sino un ejemplo de la docena de centros escolares donde se dan estas circunstancias, digamos, especiales.

La Puebla es el nombre de un populoso barrio de la capital berciana, si bien a las afueras de las zonas urbanizadas, esto es, del casco urbano, se levanta un asentamiento gitano que cuenta con dos características típicas: tener el río Sil en frente y alejado de las vías urbanas cotidianas. Lo que fueron barracones son ahora un conjunto de casas con luz, agua y saneamiento. En unos 300 a 500 metros a la redonda no hay otra cosa que campo y algún resto de actividad humana.

Prácticamente es cruzar el río y uno se topa con el colegio en cuestión, por lo que los chavales tienen toda la facilidad del mundo para asistir a las clases. El transporte aquí no es un impedimento.

¿Pero qué sucede para llegar a ser tildado de centro gueto? Sencillo, tan solo 25 alumnos asisten a las clases. Un colegio mínimo donde sobra espacio por todos lados. Se diría que la sociedad en general permite un lujo manteniendo un centro con tan poca matriculación abierto, teniendo otros relativamente cerca.

Sin embargo, me cuentan personal del profesorado, el absentismo, el abandono escolar y la falta de motivación que reina en esas aulas hace que, de haber algún alumno con capacidades y brillantes, que los hay, no solo tienen que sortear las dificultades propias de cualquier esfuerzo académico, sino también de un ambiente que invita a todo lo contrario. Además, los vecinos del barrio, si son «payos», no matriculan a sus hijos allí. Urgen soluciones docentes y no solo políticas. ■

ILEÓN.COM

El Procurador del Común sostiene que el sistema educativo "colabora y legitima" la diferenciación social

Ical - 10 de abril de 2016

La institución constata la inexistencia de alumnos gitanos en los colegios privados y su escasa presencia en los concertados

El Procurador del Común sostiene, en un informe, que el sistema educativo actual "colabora, consolida y legitima" la diferenciación social en Castilla y León dado que la presencia de alumnos de etnia gitana es "inexistente" en los centros privados y escasa en los concertados, por lo que aboga por la imposición de ciertas limitaciones al derecho a la libre elección de centro.

El pasado 16 de febrero, el Procurador del Común ya alertó en un informe a la Consejería de Educación de la necesidad de trabajar para impedir los centros-gueto y el departamento de Fernando Rey tomó buena nota de estas apreciaciones y ha anunciado una estrategia para impedir que se concentren altos porcentajes de alumnos de misma etnia o nacionalidad en ciertos colegios de la Comunidad.

Es evidente, señala el informe, que cada familia tiene sus motivos para elegir un centro pero el efecto conjunto que produce esta opción personal es "la consolidación de un sistema educativo segregado que no asegura la igualdad de oportunidades del alumnado, convirtiéndose para la Administración en una grave responsabilidad política".

Según explica el Procurador del Común, hay legislación suficiente para definir políticas que combatan la segregación escolar, pero uno de los mayores retos del sistema es conjugar el derecho a la educación de las minorías sociales con el derecho de los ciudadanos a la libre elección de centro y hacer, de tal forma, que el resultado no sea la aparición de guetos.

Por eso, considera que es precisa la imposición de limitaciones al derecho a la libre elección de centro, debidamente proporcionadas, para evitar la concentración de alumnos pertenecientes a minorías étnicas, lo que contribuirá a conseguir una distribución más uniforme y equitativa del alumnado entre los distintos centros sostenidos con fondos públicos.

Por ello, deben realizarse también planes específicos para la escolarización de aquellos alumnos y el control sobre el proceso de admisión en los centros para garantizar su transparencia. Además, el Procurador del Común pide que se articule una política de información de la oferta escolar que compense las desigualdades sociales a la hora del acceso.

No obstante, sostiene que todas estas medidas de planificación educativa, control de acceso o de información tendrán que ir acompañadas

de mecanismo que puedan incidir en la demanda dado que este tipo de centros generalmente tienden al aislamiento. "La baja demanda del centro o la tipología de familias que asistente al mismo dificultan dinámicas de participación y de colaboración entre familia y escuela. De la misma manera que el aislamiento se proyecta también hacia el exterior y una vez consolidado el proceso de segregación escolar, puede convertirse después en un problema difícilmente reversible".

En el citado informe, el Procurador del Común pedía el desarrollo por parte de la Administración educativa de una estrategia específica para intensificar los esfuerzos en la lucha contra la segregación escolar, adoptando una política activa que prevea la adopción de las medidas para prevenir situación de agrupación o concentración de alumnado inmigrante o perteneciente a minorías étnicas con condiciones socioculturales desfavorecidas y evitar así un sistema educativo segregado que no asegure la igualdad de oportunidades del alumnado.

Asimismo, recomienda que en caso de consolidación de guetos educativos, se proceda al diseño de planes de actuación sobre los centros afectados que minimicen progresivamente su guetización, distribuyendo al alumnado de forma prudente y gradual para igualar, con los apoyos o la implementación de los proyectos educativos necesarios, la calidad de la oferta educativa.

Este informe lo realiza el Procurador del Común por el caso concreto del colegio La Puebla de Ponferrada, donde el 100 por 100 de su alumnado es inmigrante, y donde pide a la Junta que actúe de forma activa en el supuesto de que se trate de un caso de segregación escolar, planificando respecto al mismo las estrategias necesarias para recuperar los niveles óptimos de demanda escolar y asegurar la plena integración de los alumnos. ■

ELBIERZO DIGITAL

El consejero de Educación comunicará "en unos días" la decisión para el colegio La Puebla

Ical - 15 de abril de 2016



El consejero de Educación, Fernando Rey, apuntó este viernes en Valladolid que la Junta de Castilla y León comunicará "en unos días" la decisión para el colegio La Puebla de Ponferrada. Un anuncio que dijo, en declaraciones recogidas por la Agencia Ical, se dará a conocer primero a la comunidad educativa afectada como los padres y el claustro de profesores.

La Dirección Provincial de Educación ya mostró a principios del curso escolar su preocupación por la situación en la que se encuentra el centro, que cuenta con solo 25 alumnos matriculados, todos de etnia gitana. "Estamos barajando varias opciones y buscando la que sea más favorable para los alumnos porque no tenemos ningún interés en que ese centro se convierta en un gueto", apuntaron fuentes de Educación.

La Asociación de Gitanos del Bierzo consideró que no era aceptable esa situación y barajó incluso la opción de solicitar a la Dirección Provincial de Educación el cierre de este colegio.

Este centro tiene matriculados a 25 alumnos de etnia gitana con edades comprendidas entre los 3 y 16 años, cuando llegó a contar con más de 700 escolares. ■

ELBIERZO DIGITAL

PeC critica la "inoperancia" del gobierno local ante la "pésima situación" del colegio La Puebla que lo ha convertido en un "gueto"

El Bierzo Digital - 22 de abril de 2016

La formación de izquierdas tilda de "vergüenza la desinformación que brinda el equipo de Gobierno al resto de grupos y a las familias sobre lo que va a pasar con el centro"



El grupo municipal de Ponferrada en Común (PeC), a través de un comunicado oficial, ha denunciado la "pésima situación" en la que se encuentra el colegio de La Puebla. En opinión del partido de izquierdas, desde "el Ayuntamiento no se está haciendo absolutamente nada para favorecer la integración a los niños y las familias de este centro. Se limitan a dejar morir el colegio convirtiéndolo prácticamente en un gueto. Es cierto que el Ayuntamiento tiene las competencias que tiene en materia educativa, pero aquí se está asistiendo a un problema más allá del educativo; un problema social de integración que afecta a todo el municipio".

"Mientras que existan familias que quieran matricular a sus hijos en dicho colegio, entendemos que sería una falta de respeto hacia las mismas por parte de las administraciones cerrarlo, ya que nadie se ha preocupado en interesarse por su opinión. Las familias tendrán que decidir en qué colegios quieren que estudien sus hijos", continúa el comunicado de PeC.

Desde el punto de vista de defensa de los servicios públicos de calidad, el partido representado por los ediles Miguel Ángel Fernández y Rebeca Nieto critica la corriente de "cerrar aulas en colegios públicos para favorecer a los concertados, dando prioridad a dichos centros frente a los públicos, en los cuales no existe término medio: en algunos

hay saturación de aulas mientras que en otros las clases están vacías", por lo que creen que esto "no es una gestión eficiente de los recursos públicos".

En este punto, PeC recuerda que "uno de sus concejales es el representante municipal en dicho colegio. Se han pedido en varias ocasiones reuniones en las que estuviera presente el equipo de Gobierno y los representantes del centro para intentar llegar a una solución a este conflicto y mediar ante la Junta de Castilla y León, ya que el Gobierno autonómico es del mismo partido, el PP, que el equipo de Gobierno municipal".

Unos intentos que no han dado sus frutos, como explica PeC: "La respuesta por parte del equipo de Gobierno a nuestro grupo siempre ha sido negativa. Esto deja ver por una parte su incapacidad para resolver los conflictos que surgen en la ciudad, y por otra, la falta de diálogo que existe en el gobierno local".

"Es una vergüenza la desinformación que brinda el equipo de gobierno municipal al resto de grupos y a las familias sobre lo que va a pasar con el colegio el próximo curso. Ni siquiera sabemos qué iniciativas o cuáles son las medidas que se pretenden llevar a cabo", concluye el comunicado de Ponferrada en Común. ■

ELBIERZO DIGITAL

Colegio La Puebla: Un enorme fracaso colectivo

Olegario Ramón
22 de abril de 2016

Mucho me temo que la decisión de Fernando Rey, consejero de Educación de la Junta de Castilla y León, sea cerrar el colegio La Puebla de Ponferrada y tirar la llave al río. Esto no será más que la constatación de un gigantesco fracaso colectivo con un amplio abanico de responsables. De nada habrá servido el disponer de unas fantásticas instalaciones ni el enorme esfuerzo realizado por el profesorado del centro para convertirlo en un colegio atractivo, con actividades docentes y no docentes de un gran nivel de calidad e implicación. Se optó por ser centro bilingüe, se puso en marcha la genial iniciativa del Huerto Escolar (para cuyo riego durante la época estival se turnaba el personal del centro, una muestra más de su enorme implicación con el futuro del colegio), el comedor escolar, y la jornada continua pero nada de eso ha servido de freno a la constante pérdida de alumnos y alumnas.

En 1990 se decidió convertir La Puebla en un centro de Integración, un proyecto ambicioso y socialmente comprometido, que ha perdido con el tiempo ambas características. El haberse convertido casi en exclusiva en el centro receptor de niñas y niños que provenían de familias desestructuradas, de centros de acogida, de hogares disfuncionales, y del colectivo gitano, fue provocando la paulatina pérdida del alumnado no perteneciente a estos colectivos. La desconfianza hacia el diferente, la desacertada creencia por parte de los padres y madres de esos alumnos de que la calidad de la educación de sus hijos se resentiría, y ese porcentaje de racismo no declarado que todavía pervive en el genoma de la sociedad en su conjunto, fueron creando un efecto boomerang que vació con cierta rapidez las aulas. A ello coadyuvaba de manera importante el repetitivo mensaje que, en aquellas épocas injustificadamente, circulaba por nuestra ciudad y que anunciaba un inminente cierre del centro, e incluso se le asignaba la condición de futura sede de la Policía Municipal.

Y tras un cierto repunte en las matrículas, llegó el Concierto de 2013 y de nuevo se volvió a la senda de la pérdida de alumnos. Ese Concierto, en los niños de tres a seis años, provocó que los Colegios Privados de nuestra ciudad se nutrieran de alumnos o futuros alumnos de La Puebla, pero no de esos colectivos que se pretendía integrar, que se fueron convirtiendo en el exclusivo e involuntariamente excluyente alumnado de La Puebla. Nada ayudó tampoco la creación de nuevas unidades en el parvulario de un colegio público cercano. Y el cierre del Esther Carrera, que nació para desahogar las masificadas aulas de un colegio La Puebla en época de esplendor, no supuso la devolución del capital humano recibido antaño, sino que transfirió sus alumnos a otros centros de la zona. Ese pretendido proyecto de integración, desastrosamente gestionado por las autoridades educativas de la Junta de Castilla y León, se ha convertido en una dolorosa realidad, absolutamente contraria a la pretendida.

Y las autoridades no pueden escudarse en la libertad que tienen los padres para la elección de centro de sus hijos. Esta libertad admite modulaciones que no pervierten en absoluto la esencia del principio. Y aún correspondiendo la mayor de las responsabilidades a la Junta de Castilla y León, gobernada por el Partido Popular, ni los sindicatos, ni los padres y madres, ni la clase política local (escasamente comprometida con el futuro del centro), ni los colectivos vecinales, ni la sociedad ponferradina en su conjunto está exenta de culpa. La Comunidad Educativa (funcionarios docentes y personal laboral no docente) lleva años clamando en el desierto, y no ha obtenido más que promesas incumplidas, una proyección pública del problema en exceso discontinua, y, muchas de las veces, el mirar para otro lado. Sin duda alguna, un enorme fracaso colectivo. ■

LA NUEVA CRÓNICA.COM
DIARIO LEONÉS DE INFORMACIÓN GENERAL

Educación incentivará las matriculaciones en el colegio La Puebla a través de un plan de integración para evitar su cierre

Jueves, 28 de abril de 2016

Por Nuria Martínez - @NuriaIFBZ

Así lo ha anunciado este jueves la alcaldesa de Ponferrada. Dicho plan se aplicará a partir del curso 2016-2017 y en todos los centros de la Comunidad en la misma situación.

CGT pide planes "concretos e individualizados" para el colegio de Ponferrada y otros centros 'gueto' El PSOE de Ponferrada reclama un plan urgente para evitar el cierre de La Puebla



La alcaldesa de Ponferrada, Gloria F. Merayo, ha asegurado este jueves que el colegio La Puebla no echará el cierre bajo ningún concepto. Así se lo ha trasladado esta semana el propio consejero de Educación, Fernando Rey, tras "encontrar una solución para evitar la grave situación de gueto que se vive en el centro".

"Dicha solución", ha explicado Merayo, "pasaría por aplicar un Plan de Dinamización e Intervención en colaboración con la comunidad educativa, en el que se impulse la política para que haya más matriculaciones". A pesar de no poder concretar con detalle esta propuesta, la regidora de la capital del Bierzo agradeció el esfuerzo y la entrega por parte de la Consejería para poder seguir "manteniendo este colegio abierto". Asimismo, el equipo de Gobierno también ha mantenido sendos encuentros con los colectivos gitanos, "evidentemente preocupados por el futuro escolar de sus hijos" y con la directora Provincial de Educación, "con quien se sigue trabajando para que la iniciativa sea lo más eficaz posible".

Este plan piloto, elaborado a raíz de la problemática surgida en La Puebla, será también aplicado en otros colegios de la Comunidad Autónoma que viven la misma situación de exclusión. "Probablemente, sea la propia Consejería de Educación la que lo haga público en unos días, incidiendo en los pasos que se llevarán a cabo desde la Administración para conseguir que la integración sea posible y que el número de alumnos aumente de manera progresiva y con métodos incentivados". Cabe recordar que, actualmente, el colegio de Educación Infantil y Primaria ponferradino cuenta con 30 alumnos, exclusivamente, de etnia gitana, "teniendo en cuenta que fue un centro que, hace años, rondaba los 700 y que dispone de unas infraestructuras en perfecto estado y con una ubicación estratégica muy importante en la ciudad", añadió la concejala de Educación, María Antonia Gancedo, que también estuvo presente durante este anuncio.

Por último, Merayo adelantó que la idea de la Consejería parte de obligar a todos los colegios de la ciudad a contar con un número mínimo de personas en exclusión social "para así fomentar la integración por igual y con la normativa en la mano". Este nuevo plan de dinamización se haría efectivo en el curso 2016-2017, por lo que el periodo de matriculaciones para el año que viene podría sufrir una variación.

De esta forma, el equipo de Gobierno responde a las peticiones de los grupos municipales Ponferrada en Común y el PSOE sobre la necesidad urgente de "plantear un plan para evitar el cierre de La Puebla" tras el planteamiento que Fernando Rey puso sobre la mesa la semana pasada en el pleno de las Cortes autonómicas. ■

LA NUEVA CRÓNICA.COM
DIARIO LEONÉS DE INFORMACIÓN GENERAL

Educación no cerrará el colegio de La Puebla, pero el centro seguirá sólo con alumnos gitanos

N. González | 29/04/2016



La Junta anuncia "programas innovadores" pero dice que respetará la elección de los padres, por lo que se mantendrá el mismo alumnado, ya que no hay matrículas nuevas.

No hay una solución que impida la falta de educación inclusiva que están teniendo los niños gitanos del colegio **La Puebla** de Ponferrada, pero al menos no se echa el cierre a un centro cuyas instalaciones están en perfecto estado de conservación y uso.

La **consejería de Educación de la Junta de Castilla y León** ha anunciado finalmente que no cerrará el centro educativo, donde sólo están matriculados una treintena de niños de etnia gitana. Sin embargo, asegura que respetará «la libre elección de los padres» y que no se producirá una redistribución de los niños de La Puebla, por lo que el próximo curso el colegio seguirá teniendo sólo alumnos gitanos y además ni siquiera se prevé ninguna incorporación nueva, ya que el plazo de preinscripción se ha cerrado sin nuevas solicitudes de **matrículas** en el centro.

La posibilidad de clausura del colegio se había planteado por el problema de falta de integración del alumnado y tras la denuncia del **Procurador del Común** de que el centro se había convertido en un gueto, sin que se posibilitara una educación inclusiva para estos niños.

Finalmente, los responsables educativos del gobierno autonómico han retirado la propuesta de cierre de la mesa y han anunciado que se realizará un **plan de intervención** en el colegio, con «programas novedosos» que se espera que incentiven las matrículas.

El anuncio de que el colegio continuará su labor educativa el próximo curso fue realizado este jueves por la alcaldesa de la capital berciana, **Gloria Merayo**, que aseguró que se ha hecho «un gran esfuerzo» desde

la consejería de Educación de la Junta, que dirige el leonés **Fernando Rey**. La regidora avanzó también que el plan que se ha diseñado para La Puebla se implantará en otros centros de la Comunidad con el mismo problema. «Se ha encontrado una fórmula y Ponferrada ha sido el punto de partida de un **plan piloto** que se extenderá al resto de la comunidad autónoma».

Merayo, junto a la concejala de Educación y Cultura, **María Antonia Gancedo**, destacó también las buenas condiciones de las infraestructuras del colegio La Puebla, el primero de Ponferrada en el que se implantó el bilingüismo y proyectos como los huertos urbanos y con un claustro de profesores de «un nivel académico importante», según subraya Gancedo.

No se cumplirán, sin embargo, los deseos expresados por la regidora de Ponferrada de que el colegio de La Puebla será «un colegio más» y se «normalice su situación, buscando la integración y más alumnado».

Esto será así porque desde la **Dirección General de Innovación y Equidad Educativa** de la consejería de Educación de la Junta, que diseñará el plan para el centro, su responsable, **Pilar González**, reconocía que se respetará la libre elección de centro de los padres y no se repartirá a los alumnos gitanos de La Puebla por otros colegios del entorno. «No vamos a obligar a hacer matrículas ni a redistribuir a ningún niño», aseguraba González.

«Las cifras no son optimistas en este momento. Sabemos que para el próximo curso de momento no hay ningún niño nuevo, pero nuestro compromiso es mantener abierto el centro y realizaremos en él un programa de innovación educativa para mejorar los resultados académicos de los alumnos», explicaba.

Asimismo, la directora de Innovación Educativa añadía la realización de **actividades extracurriculares** para impulsar los resultados académicos.

Todo se hará, remarcaba, en colaboración con los profesores del centro, la Dirección Provincial de Educación y la Inspección, «para dar la mejor respuesta y que estos niños tengan una buena oferta educativa». De esta forma, la circunstancia de que en La Puebla sólo hay niños de etnia gitana no variará, por lo que seguirán sin cumplirse las recomendaciones del Procurador del Común para que estos niños se integren en las aulas, pero al menos Ponferrada no perderá un colegio que llegó a tener más de 700 niños. ■

LEÓNOTICIAS

Educación ultima un "plan específico" para el colegio La Puebla de Ponferrada y su entorno educativo

6 septiembre 2016

El objetivo de este plan, según expuso, es "propiciar una repuesta mucho más innovadora a estos alumnos con la finalidad de que mejoren su rendimiento escolar"



El histórico colegio de La Puebla cumplirá 60 años con solo 31 alumnos

La directora general de Innovación y Equidad Educativa, Pilar González, explicó hoy que la Consejería de Educación está diseñando, "conjuntamente con el equipo directivo del centro, el claustro de profesores, los servicios sociales de Ponferrada, el Ayuntamiento, los Centros de Acción Social y con otras entidades culturales", un "plan de actuación específico" para el colegio La Puebla de Ponferrada y su entorno educativo, que cuenta con solo 25 alumnos matriculados, todos de etnia gitana. "Estará dirigido específicamente a los alumnos del centro, pero también al entorno, porque en muchas ocasiones estos centros tienen un estigma que hace necesario trabajar sobre el resto de centros que lo rodean", señaló.

El objetivo de este plan, según expuso, es "propiciar una repuesta mucho más innovadora a estos alumnos con la finalidad de que mejoren su rendimiento escolar". "A veces se ha caído en que estos alumnos tienen un techo y que no pueden aprender más, pero el profesorado de este centro tiene el empeño para, a través de la ayuda que se va a decidir, mejorar ese rendimiento escolar de todos los alumnos", completó, apuntando también la necesidad de que "haya relaciones más fluidas con otros alumnos que después van a hacer actividades extraescolares a ese centro y están escolarizados en el entorno".

Según detalló, en el pasado este centro tenía escolarizados a alumnos gitanos y de etnia no gitana "que se han ido yendo poco a poco". Por ello, precisan ponerse a trabajar "para que el entorno entienda que este es un centro ordinario, cuyos los alumnos tienen unas necesidades determinadas pero que en muchas ocasiones son las mismas que tienen otros alumnos".

Por su parte, el consejero de Educación, Fernando Rey, expuso en la presentación del nuevo curso escolar que su equipo adoptará "medidas para limitar la formación de centros de este tipo, que están en las antípodas de una formación inclusiva". Según comentó, "cada centro de este tipo es diferente del resto y tiene sus propias peculiaridades", si bien una lacra común contra la que se pretende luchar es "el absentismo y el fracaso escolar de algunas minorías étnicas".

"Queremos que estos alumnos, principalmente inmigrantes y gitanos, puedan concluir en tasas aceptables sus estudios obligatorios", sentenció recordando que para la Consejería los centros considerados de alta concentración de minorías son aquellos que aglutinan entre sus alumnos más de un 30 por ciento de minorías". ■

Resolución

Concentración de alumnado de etnia gitana



Resolución / Concentración de alumnado de etnia gitana

Procurador del Común de Castilla y León

León, 17 de febrero de 2016

Consejería de la Presidencia de la Junta de Castilla y León
Ilmo. Sr. Secretario General
Plaza de Castilla y León, 1
47071 - VALLADOLID
Expediente: 20153956

Asunto: Concentración de alumnado de etnia gitana / Resolución
Centro directivo: Consejería de Educación

Ilmo. Sr.:

De nuevo nos dirigimos a V.I. en relación con el expediente que se tramita en esta Institución con el número arriba indicado, referencia a la que rogamos haga mención en ulteriores contactos que llegue a tener con nosotros.

Hace unos 30 años aproximadamente sólo cerca del 30% de los menores gitanos acudían a la escuela con regularidad. La mitad de los niños y niñas no estaban escolarizados, un porcentaje muy débil llegaba a la enseñanza secundaria y los resultados no correspondían con el tiempo predefinido de escolarización¹. Pero en las dos últimas décadas se ha producido una escolarización casi total de esta población².

Este proceso de cambio ha derivado en la promoción, por parte de las administraciones públicas, de programas de compensación educativa y de apoyo a la escolarización gitana, así como de seguimiento y refuerzo a la asistencia de los menores gitanos a la escuela.

Pero también ha evidenciado algunos problemas de la política educativa en este ámbito, ya que se está colaborando, cuando

¹ "La educación del alumnado gitano en contextos de privación sociocultural". José Javier Lorenzo Torrecillas, José Manuel Aguilar Parra y Joaquín Francisco Álvarez Hernández.

² "El pueblo gitano y la educación". Revista bimestral de la Asociación Secretariado General Gitano. Diciembre 2000.

no legitimando, una diferenciación social que lleva implícito el reconocimiento de una discriminación 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. Y es que el doble sistema educativo (público/privado o concertado) colabora, consolida y a menudo legitima la diferenciación social, ya que los datos disponibles confirman la realidad de la inexistencia de menores gitanos en la escuela privada y muy pocos en la concertada.³

Es evidente que cada familia tiene sus motivos y justificaciones para elegir un centro u otro, pero el efecto conjunto que produce esta opción personal legítima es la consolidación de un sistema educativo segregado que no asegura la igualdad de oportunidades del alumnado, convirtiéndose para la administración educativa en una grave responsabilidad política.

Este problema parece confirmarse en el caso del expediente examinado, en el que se denunciaba la concentración de alumnado de etnia gitana en el Colegio público La Puebla de Ponferrada (León), al estar únicamente escolarizados menores pertenecientes a dicha comunidad, llevando implícito el reconocimiento de una clara discriminación y el mantenimiento de los prejuicios tradicionales contra la raza gitana.

Este Colegio público, según la información facilitada por la Consejería de Educación, está ubicado en la calle Vía Río Oza s/n de Ponferrada. Fue creado en el año 1979 como un centro de 24 unidades a raíz del aumento de población experimentado en el denominado Polígono de las Huertas, uno de los barrios del ensanche de Ponferrada, en la margen derecha del río Sil. Y aunque en el momento de su construcción era un centro aislado y periférico, con el paso del tiempo se ha convertido en un colegio situado en una zona muy poblada y próxima a importantes edificios de la ciudad. Su número de alumnos ascendió en el curso escolar 2014/2015 a **37** menores y en este curso 2015/2016 a **32**.

Ahora bien, existiendo un asentamiento gitano ubicado en la vereda del río, la mayoría de los niños/as de este poblado asiste al citado centro, a pesar de que muy cercano al mismo se encuentran dos colegios públicos ("Peñalba" y "Campo de los Judíos") y dos concertados ("San Ignacio" y "Espíritu Santo"). Produciéndose, además, un alto número de alumnos con necesidades de apoyo educativo específico: **17** en este curso escolar y **18** en el pasado.

Parece, pues, que pudiera existir en el centro educativo en cuestión una verdadera situación de agrupamiento de alumnado perteneciente a la etnia gitana (y, además, con necesidades de apoyo educativo), indicativa de una posible segregación escolar⁴.

³ "El pueblo gitano y la educación". Revista bimestral de la Asociación Secretariado General Gitano. Diciembre 2000.

⁴ Entendida como la concentración de un elevado número de alumnos socialmente desfavorecidos en unas escuelas más que en otras situadas en el mismo territorio.

Esta concentración de alumnado socialmente desfavorecido favorece la guetización de estas escuelas. Este proceso se produce, según el Sindic de Greuges de Cataluña⁵, "*por la estigmatización social de estos centros, que son evitados por las propias familias en el proceso de admisión, a la espera de escolarizar a sus hijos en otros centros con menos concentración de problemas sociales en la misma zona de residencia o fuera de ésta. En este sentido, la segregación escolar ocurre cuando, por diferentes circunstancias, un centro aparece como escuela no deseada por una parte de la población. Y una vez en marcha este proceso, revertir la dinámica de exclusión del centro entre las preferencias de las familias resulta extraordinariamente complicado*".

La Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia del Consejo de Europa (ECRI), en el IV Informe sobre España publicado el 8 de febrero de 2011, ya alertaba del problema de la distribución desigual de alumnos inmigrantes y gitanos y de la consecuente existencia de escuelas "gueto", recomendando a las autoridades revisar los procedimientos de admisión para garantizar un reparto uniforme y más equitativo de estos alumnos en las escuelas públicas y en los colegios concertados⁶.

Señala, así, que "*...es claro que la Ley no siempre es eficaz en la práctica y que sigue habiendo un amplio margen para la manipulación. La ECRI ha recibido informes constantes de la existencia de escuelas "gueto" de niños inmigrantes o gitanos en algunas partes del país, y de prácticas discriminatorias en el proceso de admisión, que permiten a los colegios concertados seleccionar a los alumnos. Por otra parte, el criterio de proximidad que, según información recibida por la ECRI, es el aplicado más comúnmente a la hora de asignar alumnos a las escuelas, contribuye al problema. Como los inmigrantes y los gitanos suelen vivir en comunidades, gran número de alumnos de esos grupos asisten a una escuela determinada, más cercana a su residencia, mientras que otras escuelas en la misma zona reciben menos alumnos, en su mayoría españoles. Aparte de la composición étnica del alumnado, que requiere apoyo educativo especial, el número de alumnos en cada clase puede variar mucho de una escuela a otra. Todo ello repercute en la calidad de la educación recibida, y también reduce las posibilidades de integración de los niños afectados*".

Por ello, la ECRI recomienda encarecidamente que las autoridades españolas **revisen el método de admisión de los alumnos en centros públicos y privados concertados y tomen otras medidas que puedan ser necesarias para garantizar una distribución equitativa de los alumnos españoles, inmigrantes y gitanos en los diferentes centros escolares.**

También el Observatorio Europeo contra el Racismo y la Xenofobia⁷ analiza el peligro de constitución de "guetos" en las escuelas públicas españolas en las que se concentran mayori-

⁵ Informe extraordinario "La Segregación Escolar en Cataluña" (2008).

⁶ En su tercer Informe, incluso, la ECRI ya había alentado a las autoridades españolas a que siguieran esforzándose por asegurar esa distribución equitativa.

⁷ El Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia fue creado mediante el Reglamento (CE) nº 1035/97 del Consejo, de 2 de junio de 1997, e inició su funcionamiento en 1998.

tariamente inmigrantes y gitanos y considera que los Estados miembros deben asegurarse de que sus políticas y prácticas no tengan por resultado involuntario la segregación o una presencia excesiva de miembros de las minorías étnicas en escuelas con un nivel académico inferior o de educación especial, debiendo estudiar los procedimientos que llevan a asignar una cantidad desproporcionada de alumnos pertenecientes a tales minorías étnicas, llevar a cabo un control y un seguimiento regulares de su situación en el sector de la educación y desglosar su rendimiento educativo⁸.

Nuestra política educativa, pues, debe evitar la segregación, considerando que una concentración desproporcionada de estudiantes gitanos en algunas escuelas públicas conduce a la formación de "guetos" y a la perpetuación de la desigualdad de oportunidades.

Desde la perspectiva de los principios orientadores que inspiran la legislación vigente en materia educativa, se ofrecen bases suficientes para combatir la segregación escolar. Así, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la calidad educativa) establece que el sistema educativo se inspira, entre otros, en el principio de equidad, en el sentido de que debe garantizar la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y tiene que actuar como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

Así, dicha legislación dedica el título II a la equidad en la educación y, dentro de este apartado, regula la atención del alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, estableciendo la obligación de la Administración educativa de prestar apoyo específico a estos alumnos mediante la dotación de recursos y del establecimiento de programas específicos para facilitar su integración.

Es significativa, además, la ubicación de la regulación sobre los procesos de admisión dentro de este título dedicado a la equidad en la educación, estableciendo la obligación de la misma Administración educativa de regular la admisión de alumnos en centros públicos y privados concertados de tal forma que garantice el acceso en condiciones de igualdad y la libertad de elección, y atendiendo en todo caso a una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.

⁸ "El racismo y la xenofobia en los Estados miembros de la UE, tendencias, evolución y buenas prácticas (Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia) - Informe anual 2005 -

Y al regular la programación de centros, también la norma se refiere a la escolarización equilibrada del alumnado con necesidad de apoyo educativo, y establece que éste es uno de los factores que se ha de tener en cuenta para programar la oferta de enseñanzas gratuitas como una garantía de la calidad de la educación.

El establecimiento de estos mecanismos de equilibrio también se recoge a nivel autonómico, en la ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.

Es evidente, por tanto, que la normativa vigente ofrece amplias posibilidades para definir políticas que combatan la segregación escolar.

Pero es cierto que uno de los mayores retos del sistema educativo es poder conjugar el derecho a la educación de las minorías sociales con el derecho de todos los ciudadanos a la libre elección de centro docente, y hacerlo de tal forma que el resultado no sea la aparición de "guetos" educativos.

Casos como el relatado en este expediente pueden ser indicadores de las dificultades que para la Administración educativa supone en la práctica la armonización de ambos derechos, ya que el propio alumnado (o sus familias) tienden, por iniciativa propia, a escolarizarse en las proximidades de sus lugares de residencia y en los centros en los que ya están escolarizados alumnos pertenecientes a las mismas minorías.

Ello, sin embargo, no exime de la búsqueda de soluciones eficaces frente a las situaciones de agrupamiento de alumnado perteneciente a minorías y/o en circunstancias socioculturales desfavorecidas.

No cabe duda que la intervención de la Administración educativa debe tender a la prevención de estas situaciones. Con esta finalidad será precisa la **imposición de limitaciones al derecho a la libre elección de centro educativo**, debidamente proporcionadas, para evitar la concentración de alumnos perteneciente a minorías étnicas (en especial cuando pueda existir coincidencia con otros colectivos de alumnos necesitados de medidas de apoyo o compensación educativa o por las circunstancias del centro educativo o su entorno socioeconómico). Lo que contribuirá a conseguir una distribución más uniforme y equitativa del alumnado entre distintos centros docentes sostenidos con fondos públicos.

Pero debe tenerse en cuenta que aunque una distribución espacial de los grupos sociales producirá sus efectos sobre la segregación escolar, son necesarias otras medidas para combatir esta problemática. Tales como el establecimiento de planes específicos para la escolarización de aquellos alumnos y el control

sobre el proceso de admisión en los centros para garantizar su transparencia.

A lo que se une la necesidad de evitar el acceso desigual al conocimiento relativo a la oferta escolar, a los derechos de elección de centro y a los procesos de admisión. La falta de información sobre estas cuestiones puede repercutir en las estrategias de elección de muchas familias, facilitando procesos de segregación escolar. Se trata, pues, de articular también **una política de información** que compense las desigualdades sociales a la hora del acceso.

Pero todas estas medidas de planificación educativa, control del acceso o de información, si bien son fundamentales, seguramente precisarán ir acompañadas de mecanismos eficaces que puedan incidir en el comportamiento de la demanda.

Y es que uno de los aspectos a menudo ligado a los procesos de segregación escolar es el aislamiento progresivo de los centros afectados. La baja demanda del centro o la tipología de familias que asisten al mismo dificultan dinámicas de participación y de colaboración entre familia y escuela. De la misma manera, el aislamiento se proyecta también hacia el exterior. Y una vez consolidado un proceso de segregación escolar, puede convertirse después en un problema difícilmente reversible⁹.

Las administraciones, pues, tienen la responsabilidad de generar las condiciones propicias para romper el aislamiento de estas escuelas, promocionando **políticas activas de atracción de la demanda**.

Considerando, en consecuencia, que una concentración desproporcionada de estudiantes gitanos en las escuelas públicas conduce a perpetuar la desigualdad de oportunidades, estimamos oportuno, al amparo de las facultades conferidas por el Estatuto de Autonomía de Castilla y León y por la Ley 2/1994, de 9 de marzo, del Procurador del Común, formular la siguiente Resolución:

- 1. Que por parte de la Administración educativa, se desarrolle una estrategia específica para intensificar los esfuerzos en la lucha contra la segregación escolar, adoptando una política activa que prevea la adopción de las medidas propuestas en esta resolución (y cuantas otras sean necesarias y eficaces) para prevenir situaciones de agrupación o concentración de alumnado inmigrante o perteneciente a minorías étnicas con condiciones socioculturales desfavorecidas y evitar, así, un sistema educativo segregado que no asegure la igualdad de oportunidades del alumnado.**
- 2. Que en caso de consolidación de "guetos" educativos, se proceda al diseño de planes de actuación sobre los centros afectados que minimicen progresivamente su guetización, distribuyendo al alumnado de forma**

prudente y gradual para igualar, con los apoyos o la implementación de los proyectos educativos necesarios, la calidad de la oferta educativa y asegurar la plena integración de los alumnos.

- 3. Que se proceda a valorar el caso del Colegio público La Puebla de Ponferrada (León) denunciado en este expediente, interviniendo de forma activa en el supuesto de que se trate de un caso de segregación escolar, planificando respecto al mismo las estrategias necesarias para recuperar los niveles óptimos de demanda escolar y asegurar la plena integración de los alumnos.**

Esta es nuestra resolución y así se la hacemos saber, con el ruego de que nos comunique de forma motivada la aceptación o no aceptación de la misma por parte del órgano que corresponda de la Consejería de Educación en el plazo de dos meses, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 19.2 de la Ley Reguladora de la Institución.

Pendiente de sus noticias, reciba un cordial saludo.

Atentamente,

EL PROCURADOR DEL COMÚN

Fdo.: Javier Amoedo Conde

⁹Informe extraordinario del Sindic de Greuges de Catalunya - "La Segregación Escolar en Catalunya" (2008).



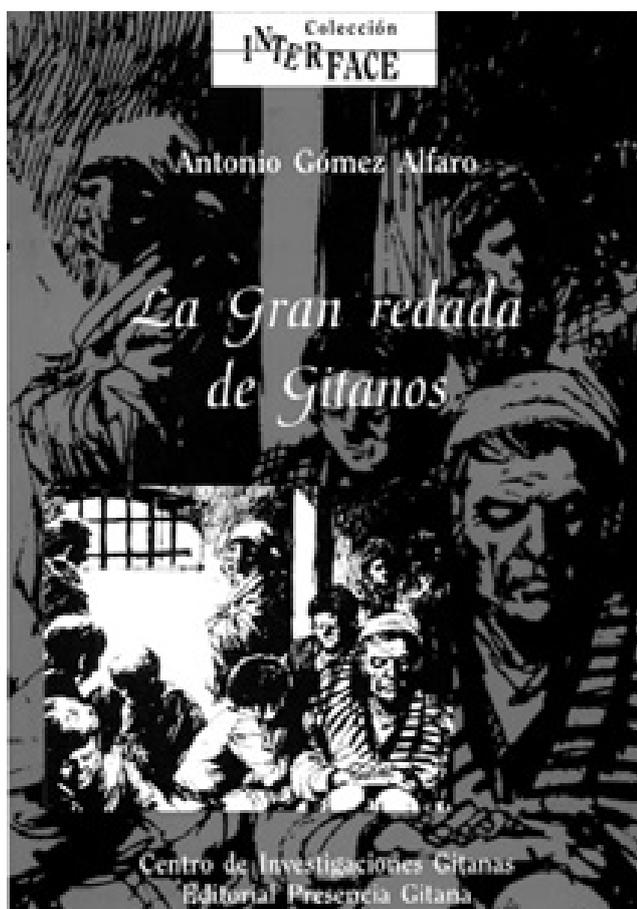
Artículo

Una aproximación a
la historia de la escolarización
de las gitanas y gitanos españoles

Una aproximación a la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles

Jesús Salinas Catalá

Maestro y Educador social. Miembro de la Asociación de Enseñantes con Gitanos. Vocal del Consejo Estatal del Pueblo Gitano.



Resumen

Si poca atención y publicaciones se han prestado al tema de la historia de los gitanos españoles, menos aún a la historia de su escolarización y educación en estos seis siglos de concidudadanía accidentada.

Este es un trabajo que acota y ordena los pocos documentos y noticias que tenemos de esta escolarización reductora, excluyente, segregadora, integradora y aún sin una solución desde modelos de intervención inclusivos, interculturales y probadamente posibles. Es un principio de reflexión sobre las políticas educativas con la minoría étnica gitana española.

1. La historia de los gitanos

Antes de entrar en la parte que nos ocupa, en la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles, veamos unas brevísimas referencias del todo, de la historia general de los gitanos.

Hablar de la historia de los gitanos, ante todo de sus orígenes y el empezar de su viaje por el mundo, es algo ambicioso, cuando no pretencioso o intuitivo, dada la poca documentación existente. Hay una serie de hipótesis sobre su origen y salida de la India (región del Punjab), apoyadas más en las investigaciones lingüísticas que en la documentación que han podido encontrar los historiadores, múltiples son los atajos para perderse en su prehistoria. Quizás su historia constatable comienza con su llegada a Europa y como diría Vaux de Foletier: "A decir verdad, no es exactamente la historia de un pueblo, puesto que este



pueblo jamás ha tenido unidad política, cuadros administrativos o leyes escritas. Además, siempre disperso, aunque haya conseguido seguir siendo él mismo y sobrevivir, sufre forzosamente la influencia de los países que habita y si se ve obligado a ejercer un oficio debe adaptarse a los gustos y necesidades del lugar. Incluso sus anales, cuando están marcados es casi siempre por acontecimientos que le son ajenos: por ejemplo, las múltiples intervenciones, generalmente en detrimento suyo, del Estado o de las autoridades locales."¹

George Borrow, ya advertía en el principio de sus escritos que "Verdad es que ninguna otra raza del mundo ofrece, por punto general, campo más vasto a la teoría y a la conjetura que los gitanos, pueblo asaz misterioso, en verdad, venido de un país remoto, nadie sabe por qué, y cuya primera aparición en Europa se remonta a tiempos oscuros, cuando no se guardaba de los sucesos tan puntual memoria como en el presente"².

Siglo y medio después, Angus Fraser, enamorado de la literatura de viajes y fascinado por los libros de George Borrow sobre los gitanos de España e Inglaterra, se dedicará a recopilar lo escrito, reuniendo y ordenando una gran información en su libro *Los*

gitanos. Sin ser historiador y aún desde perspectivas diferentes, coincidirá con los historiadores (Vaux de Foletier, Gómez Alfaro, Bernard Leblon,...) en que "la historia que se narrará ahora será en gran medida la historia de lo que han hecho los demás para destruir su diferencia" y afirmará que los gitanos son un pueblo de Europa: "Si un pueblo es un grupo de hombres, mujeres y niños con un idioma común, una cultura común y un tipo racial común, que puede distinguirse fácilmente de los vecinos, hace mucho tiempo que los gitanos fueron eso"³.

Estos reconocidos estudiosos vienen a mostrarse de acuerdo en la dificultad de hacer afirmaciones sobre la prehistoria de los gitanos hasta su llegada a Europa en el Siglo XIV. Sin fondear en su debate de si los gitanos son o no un pueblo vayamos a lo que sabemos de la historia de los gitanos españoles.

2 La historia de los gitanos españoles

Que poco sabemos de los gitanos!! Su agrafismo y su tradición oral han dejado un gran vacío histórico al no escribir una versión propia de su vida en España, como dice Antonio Gómez Alfaro en su trabajo *la historia de un pueblo que no escribió su propia historia*. Dependemos de la documentación escrita por la sociedad mayoritaria, una amplia literatura legal, administrativa y judicial que, únicamente desde 1499 hasta 1783, promulgó en nuestro país más de 250 providencias formales dirigidas a conseguir la disolución social de los gitanos. También la Iglesia ejerce una evangelización fagocitadora de su cultura y modos de vida. Y para muestra el Concilio de Trento (1545 a 1563) que rechaza a los gitanos por su modo de vida y prohíbe casamientos gitanos sin autorización especial de los obispos, o la exclusión de los gitanos del derecho de asilo que no permitía hacer presos en lugares sagrados (Iglesias, ermitas, etc.).⁴

Para escribir sobre la historia de los gitanos españoles es necesario recurrir a los trabajos de las pocas y los pocos investigadores e historiadores que se han dedicado al tema. Sus investigaciones son imprescindibles, entre los destacables están Bernard Leblon, Helena Sánchez Ortega, Amada López de Meneses y Antonio Gómez Alfaro. Sus miles de horas rastreando la documentación relativa a los gitanos han permitido tener constancia de la terrible historia de su persecución.

Unas primeras reflexiones que nos hacen después de sus investigaciones y desde sus publicaciones:

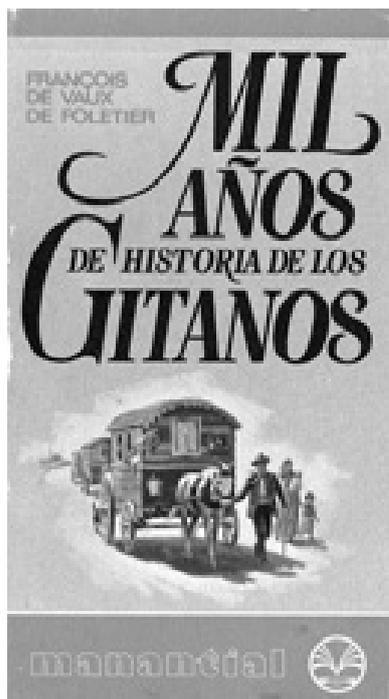
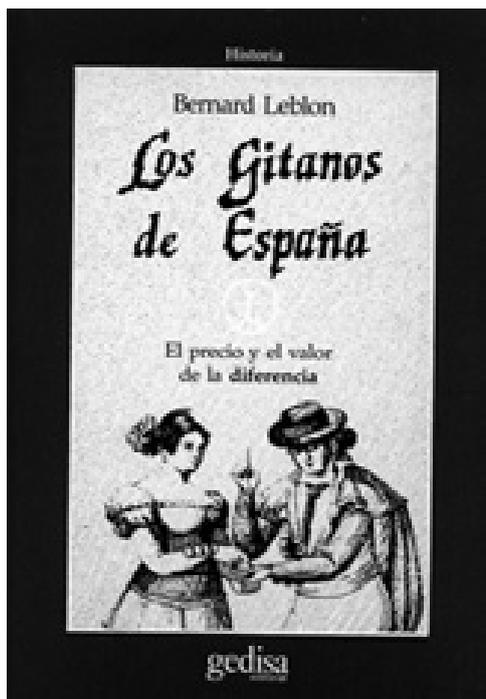
Nos hubiera gustado poder contar la historia de este pueblo tal y como él mismo la vivió; pero, desafortunadamente, la tradición oral no nos presta aquí ayuda alguna. Al cabo de un proceso de aculturación singularmente doloroso, los Calé fueron despojados de su lengua y de su memoria. Habrá que despertar, en las enormes masas de documentos que dormían en los archivos, un sueño de pesadilla

¹ François de Vaux de Foletier. "Mil años de historia de los gitanos". Plaza & Janes editores. Barcelona, 1977, pp.10.

² George Borrow, *Los Zincalí, los gitanos en España*, 1ª edición 1841. Ediciones Turner. Madrid, 1978. Traducción de Manuel Azaña. Prólogo, pp. 7 y 8.

³ Angus Fraser. *Los Gitanos*. Editorial Ariel. Barcelona 2005, pp. 15.

⁴ Bernard Leblon. *Los gitanos de España*. Gedisa editorial. Barcelona, 1993, pp. 43.



y lo que aparece no es sino el espectro multiforme de la persecución, y la historia que fluye de esa montaña de papel no es más que la de los verdugos.

Bernard Leblon⁵.

La tradicional agrafía de los gitanos, propia de un pueblo itinerante, les impidió dejar constancia escritas de sus viajes y peregrinaciones. Los testimonios procedentes de los poderes públicos y de las poblaciones que mantuvieron con ellos seculares relaciones conflictivas no permiten realmente reconstruir su verdadera historia. El relato que de tales documentos resulta demuestra un radical rechazo demonizador, derivado en el mejor de los casos de una política empeñada en su disolución como grupo diferenciado.

Antonio Gómez Alfaro⁶.

Porque, efectivamente, habían sido muchas las pragmáticas, y muchas las órdenes y edictos contra los gitanos --como también lo habían sido contra los judíos y contra los moriscos, y contra los negros-- y contra todo aquel que no ejerciera la moralidad pública, hipócritamente pregonada por la iglesia y despóticamente defendida por la monarquía pomposamente llamada católica, y que no tenía reparo alguno en dictar las penas más duras, los sacrificios más sanguinarios, sobre unos hombres y mujeres que empezaron teniendo el delito de ser pobres, errantes y míseros para terminar siendo acusados de los más horribles crímenes sobre las haciendas de los poderosos, sobre la vida

de los que los condenaban al hambre o sobre la sagrada fe que con la espada, el látigo y la horca defendían iglesia y nobleza, aunque ellos --señores de haciendas, estados y pueblos-- disfrutaran de sagrada bula salvadora.

Manuel Herrera Rodas⁷.

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.

Félix Grande⁸.

Tampoco podemos ignorar la puntualización que hace Sarah Carmona, joven historiadora gitana, sobre la manera de entender la historia de los gitanos:

En el caso gitano, las bases de esta historia lagrimal han sido impuestas por los "Rromólogos" (especialistas en historia y ciencia social sobre asuntos gitanos) y otros especialistas de la cultura y la historia gitana. Esta historia tradicional de sufrimiento es una elaboración. Es exógena al pueblo gitano y no está vinculada a la cultura y el sistema de transmisión de los Gitanos. Pero a fuerza de machaqueo, se ha visto asimilada y aceptada por el pueblo gitano y algunas veces hasta por sus élites, teniendo así un efecto nefasto sobre la interpretación de la historia por una parte y sobre la comprensión del papel del Gitano en la sociedad por otra. Encerrar los gitanos en esta mirada

⁵ Bernard Leblon. Los gitanos de España. Gedisa editorial. Barcelona, 1993. Pp. 12.

⁶ Antonio Gómez Alfaro. Escritos sobre gitanos. Edita Asociación de Enseñantes con Gitanos. Valencia, 2010. Artículo: La historia de un pueblo que no escribió su propia historia. Pp. 21.

⁷ Manuel Herrera Rodas. Autor del prólogo del libro de Antonio Zoido Naranjo La prisión general de los gitanos y los orígenes de lo flamenco. Portada Editorial. Sevilla, 1999. Pp. 12.

⁸ Félix Grande. El Flamenco y los gitanos españoles. Artículo dentro del libro Memorias de papel. Edita Asociación de Enseñantes con Gitanos. Valencia, 2005. Pp.117.

victimaria los colocan fuera de la historia. Hace del pueblo gitano un arquetipo de víctima. Este posicionamiento consiste en una negación de nuestra esencia, del nuestro papel de actor de la historia y de nuestra participación positiva en la civilización. [...] La historia de los Gitanos, casi milenaria, se resume en una serie de persecuciones, cada uno las suyas, dependiendo del país de origen; persecuciones que encuentran su clímax en el genocidio nazi. Toda la historia de un pueblo parece resumirse a esto, sin dejar espacio para un discurso más matizado. Gitanos y gadje tienen acceso a un conocimiento sobre el pueblo gitano tan solo mediante el prisma de las persecuciones, la esclavitud y del genocidio más que a través de su larga presencia en el continente y de sus contribuciones a la vida de sus respectivos países y de Europa en su conjunto. ¿No es esta la peor de la ignominia y la mejor manera de destruir un pueblo? ¿No se puede considerar esto como un genocidio cultural moderno?⁹

Puntualizaba también que:

Sin embargo, es verdad que una de las grandes dificultades del historiador es hacerse el garante de una cierta neutralidad y de tejer un discurso crítico sobre el pasado. Ser historiador es ante todo reconstruir los hechos y los eventos del pasado, teniendo en mente un examen contextual y una interpretación conceptual de esos acontecimientos. Por supuesto, la interpretación siempre se hace desde una cierta subjetividad, la del individuo, de su bagaje. Pero, una actitud consciente es necesaria y se impone una objetividad máxima. La objetividad absoluta no existe pero una serie de condiciones para el estudio de la historia es necesaria y básica y tal vez pueda resumirse muy brevemente con esas pocas palabras: contextualización, historicismo, comparación y conceptualización. Presuposición casi ausente en la historiografía gitana.¹⁰

No entraré en valorar qué historiadores han contextualizado los documentos encontrados sobre los gitanos, pero con seguridad que los ha habido y los hay en la actualidad. Ella misma admitirá que sus trabajos se nutren de estos Rromólogos :

Puedo daros decenas de referencias de archivos nacionales, municipales francesas, españolas, alemanas, italianas(...)que ilustran mi argumentación [...]Tengo que subrayar el hecho de que esos documentos, no los he encontrado yo, no me los he inventados, la gran mayoría estaban referenciados por historiadores de renombre, pilares de la historiografía rromaní (Bataillard, Soulis, Vaux de Foletier, Sánchez Ortega, Gómez Alfaro...). Tan solo he tenido que tejer conexiones.¹¹

Y reflexionará sobre cómo ve la solución futura de una historia "auténtica":

⁹ Sarah Carmona. Gitanofobia, estereotipos y negación de la identidad en el ámbito académico. Revista O Tchatchipen nº 75. Editada por Instituto Romanó de Servicios Sociales y Culturales. Barcelona, 2011, pp. 23.

¹⁰ *Ibidem*, pp. 24

¹¹ *Ibidem*, pp. 25

La principal pregunta que supone el estudio del concepto de una temporalidad específica a la historiografía gitana sería: ¿Cuáles son los impactos sobre el pueblo Gitano, su civilización, su metafísica y la percepción de su propia historia, de la imposición de un tiempo que no le corresponde, un tiempo exógeno, característico de la cultura historiográfica y científica otra que la suya?

Para contestar a esta pregunta, hay que plantearse un reto: intentar recuperar, descifrar, poner al descubierto cual podría ser el "Tiempo" de los Gitanos, la cadencia, el compás y el soplo de su autenticidad histórica.

Un reto alentador y estimulante que sin duda requiere años de investigaciones y reflexiones y que, por ahora, desgraciadamente tenemos que dejar en el aire, esperando que en su día se vea retomado (cuando tal vez se haya alcanzado una cierta madurez científica y una plena confianza en nuestro propio legado por parte de los académicos gitanos).¹²

Los retos de Sarah Carmona están por desarrollar y deja un desequilibrio entre su considerable crítica a las y los historiadores y sus pocas aportaciones, por ahora, a la futurible y "auténtica" historia de los gitanos.

Planteados brevemente los argumentarios que rodean a quienes se han dedicado a investigar y escribir sobre la historia de los gitanos, me atreveré a realizar un breve resumen histórico para beneficio de las y los lectores.

Cuando en el Siglo XV los Reyes Católicos empiezan la construcción de la idea de España como Estado: un sólo reino con un sólo idioma, una sola religión y unos reyes únicos, los gitanos ya estaban viajando por la Península Ibérica y, algunas familias, asentándose en lugares como Andalucía, el llamado *hogar* de los gitanos. La historia de los gitanos españoles es la historia de un desencuentro entre una sociedad nómada (más bien 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 los payos, entre los gitanos y el poder.

María Helena Sánchez Ortega resumiría así los primeros siglos de asentamiento de los gitanos en España:

De acuerdo, por tanto, con el espíritu fundamental de las leyes sobre gitanos, emitidas, a partir de los Reyes Católicos y hasta Carlos III, la vida de la minoría puede dividirse en las siguientes etapas, según mi punto de vista:

1º 1425-1499 el «período idílico»

Según hemos visto, los gitanos son recibidos con amabilidad y comprensión durante esta breve etapa, y los textos tienen un aire «idílico» de buen entendimiento.

2º 1499-1633 período de la expulsión

Sin duda, se trata de una de las etapas más duras de los gitanos, todavía buscando su asentamiento en el país, y

¹² Sarah Carmona. Nuevas perspectivas sobre la historia gitana. Una colaboración publicada en Baxtalo's Blog. <https://baxtalo.wordpress.com/nuevas-perspectivas-sobre-historia-gitana>

en qué ocuparse. Las pragmáticas emitidas durante esta etapa se ratifican en la voluntad de los Reyes Católicos de expulsar a los «gitanos vagantes» —lo que equivalía, prácticamente a expulsarles a todos— y en medidas dirigidas a lograr este objetivo. [...]

3º 1633-1783 integración legal de la minoría

Durante el reinado de Felipe IV se deroga el decreto de expulsión. Los gitanos pasan, por tanto, a formar parte del resto del país, por lo menos, desde el punto de vista legal. Se empiezan a observar asentamientos gitanos y la sedimentación del grupo, pero todavía estamos lejos, sin embargo, de un buen entendimiento.

4º 1783-en adelante. Período de integración

Carlos III deroga todas las leyes que impiden la entrada de los gitanos en cualquier oficio al declarar que «no proceden de raíz infecta». A partir de este momento comienza la lenta integración de la minoría y la aceptación social por parte de los no-gitanos.¹³

Sera la **Constitución de 1978** quien, sin pensar en los gitanos pero sí en las diversidades culturales intrínsecas del Estado español (Cataluña y País Vasco, fundamentalmente,) proclamará en su preámbulo:

Proteger a todos los españoles y pueblos de España en el ejercicio de los derechos humanos, sus culturas y tradiciones, lenguas e instituciones.

Nuevamente Antonio Gómez Alfaro nos dirá:

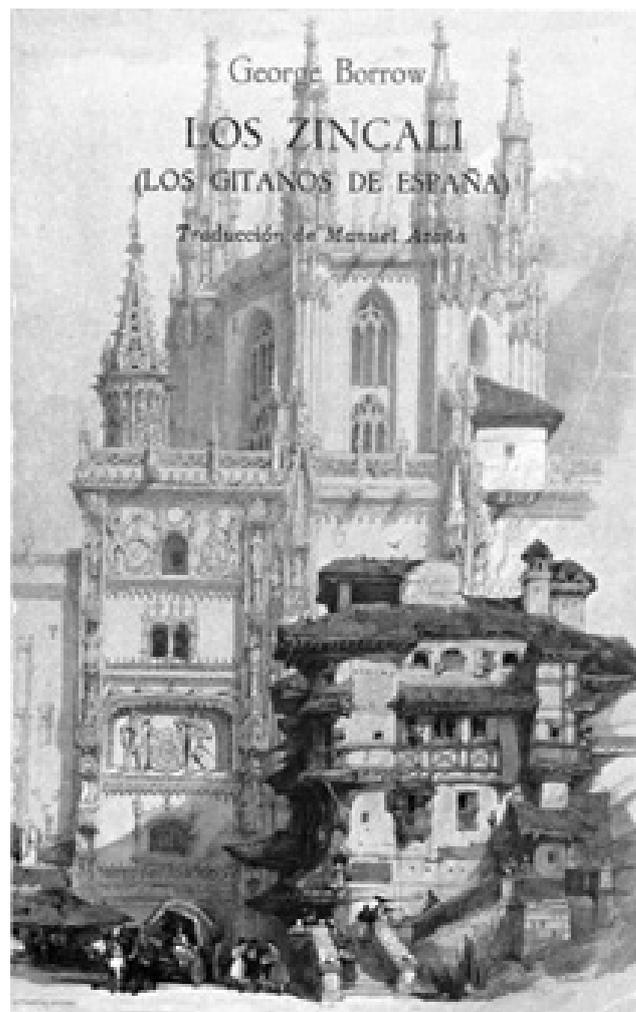
A pesar del florilegio de textos constitucionales que jalonan desde 1812 nuestra moderna historia política, habría que esperar hasta la “carta magna” de 1931 para que se proclamase solemnemente el principio de igualdad ante la ley de todos los españoles. Ya en nuestros días, la vigente Constitución de 1978 añadiría importantes precisiones al principio: “sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”. Enmarcada formalmente así la “igualdad jurídica” ello no ha impedido que se vengan agrandando las desigualdades de hecho en aspectos tan fundamentales para la plena realización individual y colectiva como la enseñanza, la vivienda, el trabajo, la sanidad.¹⁴

En las dos últimas décadas se han dado una serie de declaraciones “formales”, reconociéndolos como Pueblo y con una cultura propia, desde diversas instituciones:

- Declaración del **Parlamento Andaluz**, el 30 de octubre de 1996 sobre la importancia de la comunidad gitana

¹³ María Helena Sánchez Ortega. Los gitanos españoles desde su salida de la India hasta los primeros conflictos en la península. Editada en la Revista *Espacio, Tiempo y Forma*, del Departamento de Historia Moderna de la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Serie IV, H/ Moderna, t. 7, 1994, pp. 336 y 337.

¹⁴ Antonio Gómez Alfaro. Escritos sobre gitanos. Edita Asociación de Enseñantes con Gitanos. Valencia, 2010. Artículo: La historia de un pueblo que no escribió su propia historia. Pp. 32.



andaluza cuya aportación cultural resulta fundamental en la cultura andaluza.

- La Declaración del **Parlamento de Cataluña**, el 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.”
- El Pleno del **Congreso de los Diputados**, 28 septiembre 2005, “*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: “*La identidad gitana se halla presente en la historia extremeña, compartiendo culturalmente valores y costumbres enraizados en la ruralidad de nuestro pueblo”.*

También, en estas dos últimas décadas, algunas políticas específicas desde el gobierno:

- El Programa de Desarrollo Gitano, en 1989.
- La creación del Consejo Estatal del Pueblo Gitano, en 2006. Consejo consultivo y de representación del movimiento asociativo gitano.
- El Instituto de Cultura Gitana en 2007, 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).
- En marzo de 2012, el Consejo de Ministros aprobó la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana 2012-2020, desarrollando los compromisos adquiridos en el marco de la Comisión Europea.

Recapitulando el tema histórico diremos que los gitanos han sido y son nuestra principal minoría étnica, sin una cuantificación exacta, podemos orientar que deben ser más de 600.000 y ello se traduce en que son casi el 1,5% de la población del Estado español. Son ciudadanos españoles sin ninguna duda. No debemos olvidar que cuando los Reyes Católicos empiezan la construcción de la idea de España como un Estado unitario, las gitanas y los gitanos ya estaban aquí y han sido y son, con su peculiar cultura, coparticipes y conciudadanos en la construcción de este país de países que es el Estado español.

Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020

INFORMES, ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN III
MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD

Las relaciones entre los gitanos y la sociedad mayoritaria, como resumía Félix Grande, es el desencuentro entre una cultura nómada y una cultura sedentaria, autoritaria y prepotente.

Obligados por las leyes a dejar su viaje y trabajar la tierra al servicio de un amo, a no hablar su idioma, ni usar sus vestidos, ni ejercer sus oficios; perseguidos por la justicia y rechazados por sus conciudadanos, llegan al Siglo XXI, en una buena proporción al menos, como una minoría étnica marginada del sistema social.

La historia reciente encuentra a los gitanos sedentarizados. Algunos llevaban siglos viviendo en las ciudades con oficios propios o comunes, otros vivían en la ruralidad casi sedentarios con una limitada movilidad por razones de sus trabajos de chalanos y temporeros que les obligaba a ir a las ferias de ganado o a las temporadas de recolección agrícola. El desarrollismo de los años 60 deja a muchos gitanos sin trabajo. Se mecaniza el campo y se dejan de necesitar animales, también hace falta menos mano de obra para las recolecciones y faenas temporeras. El mundo rural se traslada a las ciudades para trabajar en la creciente industria; la población gitana, tras ellos, llegan a las ciudades y se instalan en zonas chabolistas. De las grandes concentraciones chabolistas y del trabajo de peones y mano de obra sin cualificar, han ido pasando a viviendas de protección oficial en barrios periféricos donde se les concentró y guetizó, manteniendo trabajos polivalentes y poco especializados junto con la venta ambulante.

En la actualidad muchas familias gitanas mantienen una situación de normalidad sociolaboral, de hábitat en propiedad o alquiler, de escolarización de sus hijos e hijas, de convivencia interétnica. Otras intentan salir de situaciones de marginalidad y gueto. Unas cuantas tienen una situación holgada. Pero todas ellas, en cuanto a su identidad gitana, tienen problemas de rechazos, racismos, prejuicios. Cuanto más pobres más, cuanto más visibles más, cuanto más crisis económica y moral más.

Las personas gitanas españolas han asumido siempre la disposición de formar un grupo mayoritariamente endógamo con una identidad fragmentada, un sistema de parentesco tradicionalmente basado en la filiación patrilínea y residencia patrilocal. Su nicho económico tradicional se caracteriza por una alta flexibilidad y movilidad en el trabajo, 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, siempre transversal 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 mucho tiempo.

Realizada esta necesaria y brevísima reflexión histórica general, viene a continuación una aproximación cronológica de la escolarización de las niñas y niños gitanos durante estos seis siglos.

3 Historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles

Si escasa es la documentación histórica de las gitanas y los gitanos, aún es más escasa la que contiene cuestiones de escolarización y educación de las niñas y niños gitanos en aquellos primeros siglos. La única relevante viene de Antonio Gómez Alfaro¹⁵ que dedicará un trabajo a las estrategias "educativas" con las niñas y niños gitanos en los siglos XVII y XVIII que él titulará: *La "reducción" de los niños gitanos*. La idea de reducción-desaparición que se repite y desarrolla en todo el trabajo vendrá de su minuciosa investigación en documentos que recogen las diversas propuestas de Fiscales, Síndicos, Juntas, Cortes y demás Instituciones y gobernantes llegando algunas a tomar forma en las Cédulas, Pragmáticas, Órdenes Reales que se emitirán hasta la pragmática de 1783.

3.1. Los primeros tiempos (siglos xv al XVIII)

"miserable estado de ociosidad, infamia y desprecio con que los gitanos viven en la república, en cuya infeliz situación los han colocado las mismas providencias que justamente se han tomado contra ellos".

Magistrados Real Chancillería de Granada, 1784.

3.1.1. Las primeras ideas, las primeras averciones.

"no hay ley que obligue a criar lobillos [referido a los niños gitanos] en tan cierto daño futuro del ganado".

Doctor Sancho de Moncada.
"Discurso de la expulsión de los gitanos" Madrid, 1619.

Algunos ejemplos documentados por Gómez Alfaro serán¹⁶:

Las Cortes de Castilla (sesión 19 marzo 1594) propusieron "que a todos se les quitasen los hijos e hijas, y los de diez años abajo se pusieran en la casa de los niños de la doctrina, donde los doctrinasen y enseñasen a ser cristianos, y de allí, teniendo más edad, se pusiesen los varones a aprender oficios, y las mugeres a servir".

Una Real Cédula de 21 de Junio de 1673 dispuso el envío de los niños gitanos a orfanatos y hospicios "para que allí se eduquen", en cuanto cumplieren los doce años, serían remitidos a las galeras "para que en ellas sirvieran de pajes, y se enseñaren al marinaje".

La privación de la patria potestad que pedía el fiscal Salcedo para "todos los muchachos hijos de esta gente, como se criauan al exemplo y enseñanza de sus padres, se havituavan a los robos, hurtos y maldades con que se criuan" así pues, "convenía arrancar de el todo esta mala semilla".

¹⁵ Antonio Gómez Alfaro. *La reducción de los niños gitanos*. Revista O Itchatchipen nº 8. Ed. Instituto Romanó de Servicios Sociales y Culturales. Barcelona, 1994. Pág. 27-42.

¹⁶ Antonio Gómez Alfaro. *Escritos sobre gitanos*. Edita Asociación de Enseñantes con Gitanos. Valencia, 2010. Artículo: *La reducción de los niños gitanos*. Pp. 349 a 389.



La gran redada de 1749 fue una recolección general con la ayuda del ejército, una aplicación desmedida e indiscriminada que dejó sin libertad entre nueve mil y doce mil personas, mujeres y hombres, ancianos y niños, todos sospechosos de ser delincuentes por ser gitanos y donde la mayoría de los hombres morirían en los arsenales y minas en los catorce años de permanencia.

Los niños y niñas estaban hasta los 7 años con las madres en los "depósitos", luego las niñas pasaban a hospicios y casas de misericordia hasta que alcanzaban edad suficiente para "aplicarlas al servir o a las fábricas". Los niños pasan a partir de los 7 años a los arsenales para "que les aplique a trabaxos que permita su poca robustez y fuerzas".

Trágicas situaciones como la que relata Bernard Leblon¹⁷: "en julio de 1751 los representantes de la justicia de Málaga descubren a veintiún muchachos gitanos de once a catorce años a quienes sus madres habían disfrazado de niñas por miedo a que los enviaran a presidio. Por decisión real serán puestos a disposición del intendente de Cartagena para empleárselos en los trabajos del arsenal. En 1755, se sumarán a ellos cuarenta niños gitanos de siete a ocho años, oriundos de la región de Valencia".

Nadie plantea que a los niños (a los que de nada se les puede acusar) de siete años en adelante se les proporcione un régimen escolar y no que sean castigados a trabajos forzados en los arsenales.

¹⁷ Bernard Leblon. *Los gitanos de España*. Gedisa editorial. Barcelona, 1993. Pp. 119.



El Conde de Aranda y otros próceres son los encargados de preparar el anteproyecto de lo que será la siguiente pragmática. En 1778 hacen llegar a Carlos III una serie de propuestas como la separación de los niños gitanos de sus padres de una manera general e indiscriminada "desde salidos de la lactancia", idea acogida favorablemente por Carlos III que indicaba que lo mejor sería "desde que salgan sus hijos de la lactancia, y aún antes" y que se escolarizaran de los 4 a los 7 años, llevándolos a las casas de expósitos e incluso, para luego pasar a hospicios y casas de misericordia hasta cumplir los catorce años.

Desde otras instancias, como las Cortes de Navarra, y mediante una Ley de 1780 – 1781, se establecieron las Juntas de Caridad para organizar hospicios donde educar a los niños gitanos. Se anticipan estas medidas a la Pragmática de 1783.

Todos estos "proyectos educativos" fueron abandonados una y otra vez por la resistencia de los particulares a admitir a las niñas y niños gitanos en las escuelas o en los trabajos comunes donde los gremios los rechazaban por no tener "pureza de sangre". También por la escasez de las instituciones oficiales (escuelas, hospicios, casas de misericordia,...) y de presupuestos para crearlas y mantenerlas.

3.1.2. La última pragmática sanción contra los gitanos, promulgada el 19 de septiembre de 1783.

Escribirá Bernard Leblon¹⁸:

El proyecto de Campomanes-Valiente, que iluminará la pragmática de 1783, insistirá en la prevención por medio de la educación. En su preámbulo, al analizar las causas del fracaso de las leyes anteriores, los ponentes mencionaban ya la ignorancia y la mala educación. Enjuiciaban no sólo los vicios y la mentalidad de los padres gitanos sino

también su miseria, que no les permitía pagar la educación de sus hijos, y la mala voluntad de los maestros artesanos que se niegan a tomar a éstos como aprendices.[...] y piden que los niños sean enviados a la escuela desde los cuatro años para que aprendan el catecismo y sobre todo leer y escribir. Los gastos de esta educación elemental no incumbirán a los padres. Podrían ser obtenidos de los fondos municipales y, en cualquier caso, los pequeños deberían recibir enseñanza gratuita por su condición de pobres auténticos. Aquí se insiste en que se les defienda de cualquier forma de racismo:

"Sin que nadie en las escuelas ni otras partes los pueda insultar con el apodo de gitanos, prohibiéndolo y castigándolo los maestros rigurosamente a sus discípulos como punto de educación; celando las justicias, y los párrocos de un acuerdo, que así se cumpla exactamente sin la menor disimulación, esmerándose todo el vecindario en tratar con caridad estas gentes, y atraerlos por todas las vías honestas a una vida cristiana y civil en lo que interesa a la sociedad"¹⁹.

De cuantas propuestas, discusiones, ideas y anteproyectos se realizaron durante años, poco o casi nada queda reflejado sobre el tema educativo de los menores gitanos en esta pragmática. Las muchas propuestas del Conde de Aranda "quedan abandonadas en su conjunto con excepción de la educación de los niños pequeños en hospicios, ahora reservada a aquellos cuyos padres se niegan a enmendarse. En cuanto a las opiniones de Carlos III, a la postre su alcance será muy limitado [...] y sólo su voluntad de arrancar a los recién nacidos de sus padres dejará algunas huellas en el artículo 17, cuya aplicación se limitó aparentemente a los niños cuyos padres habían sido efectivamente condenados y encarcelados"²⁰.

El principio animador de la pragmática de 1783 continuaba siendo la reducción de los gitanos y en ella se insiste sobre la importancia de actuar sobre la educación de los menores gitanos, mandando la creación de Juntas de Caridad o escolarización allí donde hubiera gitanos.

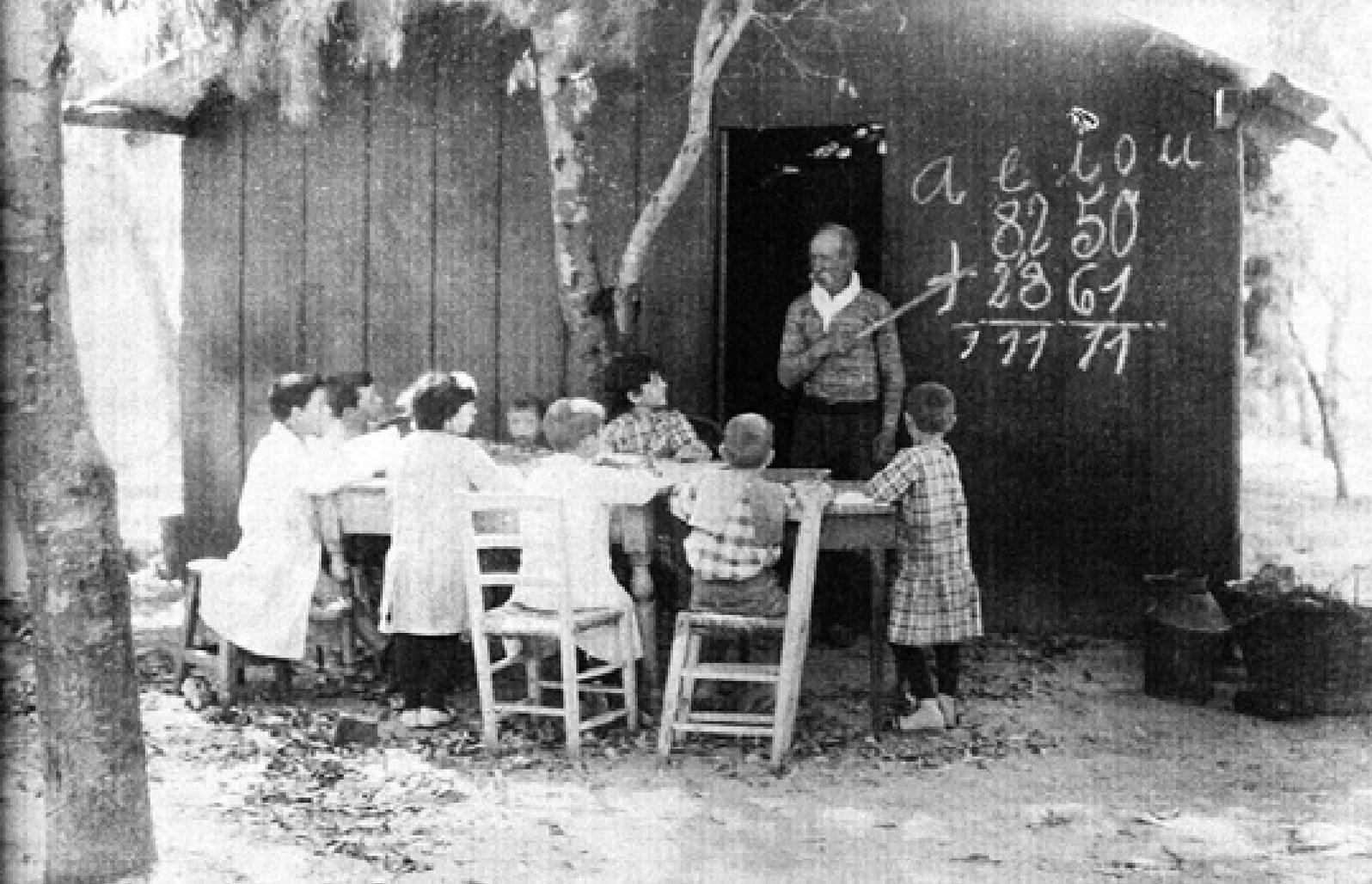
En 1785 son pedidos informes a las audiencias y chancillerías sobre la puesta en marcha y el efecto de las normas establecidas en la pragmática. Con respecto a la escolarización, los informes de las diversas diputaciones coinciden en que no se llevan a cabo las necesidades de escolarización porque no hay medios, no se constituyen las Juntas de Caridad, encargadas de escolarizar y controlar el proceso. En resumen, las niñas y niños gitanos continuaron generalmente al lado de sus padres y únicamente pasaban a instituciones en casos extremos, cuando los padres eran condenados a prisión y carecían de otros parientes.

Relatan, estos informes, la ojeriza y repugnancia de los no gitanos a mezclarse con los gitanos en la escuela; y un obstáculo "no pequeño" era la negativa de maestros y maestras para admitir gitanitos "temiendo que su compañía e inmediata

¹⁸ Bernard Leblon. Los Gitanos de España. Gedisa. Barcelona, 1993. Pp. 62 y 63.

¹⁹ Archivo General de Simancas. Gracia y Justicia AGS.G. Y.J., leg. 1006, fº 110 rº vº.

²⁰ Bernard Leblon. Los gitanos de España. Gedisa editorial. Barcelona, 1993. Pp. 68.



comunicación pudiera ser nociva, y causar la perversión en los otros jóvenes encomendados a su cuidado y enseñanza”.

En el otro extremo de esta relatada inoperancia de la pragmática resalta el singular programa piloto de Francisco Antonio de Zamora, Alcalde del Crimen, que realizará una experiencia asistencial en Barcelona y pueblos de su “rastros”. Hizo un registro censal de los gitanos de Barcelona; realizó un examen de los

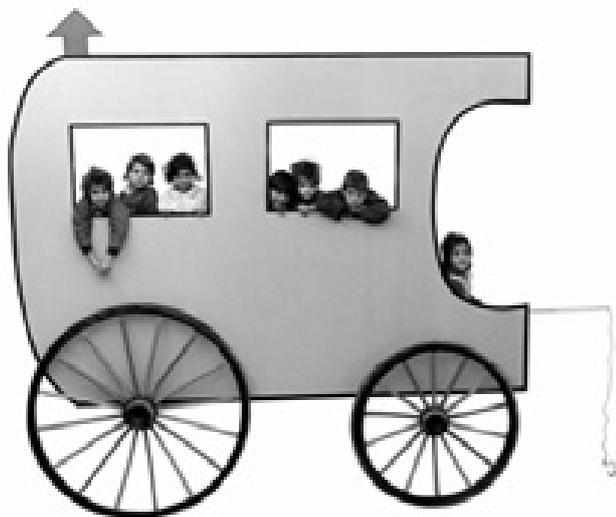
niños/as y jóvenes para conocer sus aptitudes antes de decidir aplicaciones y destinos. De este examen dirá “todos eran vivos y de un talento despejado” aunque “sólo sabían bailar y cantar canciones indecentes, sin saber persignarse, y algunos ni aún hacer la señal de la Cruz”. Y puso en marcha una urgente catequización que consiguió en breve tiempo que aprendieran “lo que está obligado todo católico” y, a las niñas, el catálogo de “las obligaciones de una buena hija y de una madre de familia con respecto a sus casas y al estudio”.

Trabajó con 74 niños/as gitanos, en una primera fase, escolarizándolos y luego enseñándoles un oficio. Relata, en su informe enviado al rey Carlos III, la auténtica hazaña para encontrar maestros “honrados” que quisieran admitir a niños gitanos, el generalizado “recolo ante los robos” y otros estereotipos: “son sucios, se dejan crecer el pelo y caer sobre su rostro, no se cortan las uñas, van descalzos de pie y pierna y presentan un aspecto horrible”.

El programa se nutre de fondos privados y demuestra otras posibilidades de escolarización no necesariamente punitivas.

3.1.3. Los censos en el siglo XVIII

Los censos de los gitanos demandados por la Real Pragmática de 1783 fueron generando una importante información sobre las familias gitanas que habitaban cada población, sus propiedades, sus trabajos y oficios y, en algunos de estos informes, aparecían noticias de la escolarización de las niñas y niños gitanos.





Algunas familias gitanas sedentarizadas enviaban a sus hijos a la escuela (las pocas existentes en aquella época) en la misma proporción que las familias no gitanas y de su misma condición socioeconómica.

Citaremos algunas alusiones a la escolarización de las niñas y niños gitanos en estos informes descubiertos, transcritos y proporcionados por Antonio Gómez Alfaro²¹.

Castilla La Mancha, 1783.

"muchos de ellos eran arrieros; traer leña con dos borricos; cuatro panaderas; acarrear leña y carbón; molinero; jornalero; carpintero; tres escolares; mesonero; etc".

Cataluña, 1785.

"Un pequeño grupo de familias gitanas, agrupadas alrededor de unos pocos linajes y sedentarizadas hacía ya muchos años eran dueños de casas y tierras, eran incluso ricas. Mandaban a sus hijos a las escuelas y se dedicaban al comercio de ganado y a trabajos de labradores".

Madrid, 1785.

"un sobrino huérfano de cinco años el cual está aprendiendo para su educación las primeras letras".

Valencia, 1785.

Alcira: Bernardo Barril (siete años, escolar); María (nueve años, dedicada a la enseñanza de niñas); Bernarda Escudero (aplicada a la enseñanza de niñas); María Francisca Gil (seis años, que va a la enseñanza de niñas); María Rosa Gil (que asiste a la enseñanza de niñas).

²¹ Antonio Gómez Alfaro posee en su biblioteca una transcripción realizada por él de los documentos originales de los Censos de 1783. No están publicados.

Oliva: Carlos y Francisco Bustamante (diez y ocho, ambos estudiantes).

Benimamet: Francisco y Matias Ximénez, de diez y siete años, estudiantes.

Castellón de la Plana: Francisco (nueve) y Antonio (seis) Castellón Escudero, ambos escolares "y para mayor adelantamiento, tienen maestro en casa que les instruye"; Josefa Vicente Díaz (siete años dedicada a la enseñanza de niñas).

Villarreal de los Infantes: Antonio Escudero (diez, escolar); José Ximénez (nueve años que va a la escuela).

Alicante: Juan Moraga (seis años, asistente a la escuela); Sebastián de Vargas (siete, escolar).

Elche: Antonio Fernández Montoya (cuatro años, estudiante).

Extremadura, 1788.

"Los justicias confeccionaron un informe en el que constaba el asentamiento de 631 gitanos residentes en Extremadura, de ellos trece chicos figuran escolarizados y otro más, Nicolás Vargas, era monaguillo de los Santos de Maimona".

Antonio Gómez Alfaro²² puntualizará este último documento, referido a Extremadura, con el siguiente comentario que nos sirve como idea generalizable:

"Los proyectos para la educación de los niños gitanos, presentes en todo el expediente que culminó con la aprobación de la pragmática, jamás tuvieron viabilidad, dada la carencia de infraestructuras. De toda la grey infantil del grupo extremeño –240 menores, mitad por mitad varones y hembras– sólo trece chicos figuran escolarizados en los

²² Antonio Gómez Alfaro. Datos sobre la historia de los gitanos en Extremadura. No publicado. 28 páginas.

testimonios; otro más, Nicolás Vargas, ya zagalón de 12 años, era monaguillo en Los Santos de Maimona, debiendo suponer que recibiría instrucción y adoctrinamiento por parte del cura encargado de la parroquia. Lo normal a esa edad, e incluso en edades inferiores, era que los varoncitos estuvieran ayudando al sostenimiento familiar, generalmente como aprendices del padre”.

Consulté a Bernard Leblon sobre la escolarización en estos primeros siglos, su respuesta ha sido²³:

Para contestar a tu pregunta tocante a la escolarización de gitanas y gitanos, te diré que no tengo ningún dato anterior al siglo XVIII. Es posible que a partir de la sedentarización forzada (siglo XVII) hubiera algunos casos aislados pero no hay constancia de eso en los documentos de que dispongo.

La fuente principal son los censos de 1784 y 1785 y son poco fiables porque algunos corregimientos señalan las actividades de los niños y otros no. No hay ningún dato para las provincias de Huelva, Jaén, Teruel, Ávila, Segovia, Soria, Zamora, Cáceres y Oviedo. En otros lugares el porcentaje de niños declarados como escolarizados puede variar entre el 1% en Almería hasta el 43% en Barcelona.

En el caso de las niñas, 6 de ellas van a la amiga en la provincia de Cádiz. En Alcira 6 otros acuden a la casa de la enseñanza de niñas --Sabes bien que la enseñanza de las niñas en la época, se limita a aprender las dichas “labores femeninas” y a un poco de catecismo. Muchas veces los informes no dan el nombre ni la edad, ni la actividad de las niñas--.

En cuanto a los niños, en las 20 provincias donde se evoca su escolarización, el porcentaje de los que van a la escuela no pasa del 10% (Claro que hay que tener en cuenta la imprecisión de los informes).

La edad de acceso a las primeras letras puede ser de 4 o 5 años (en Cataluña), pero la edad media de los escolares se sitúa entre 8 y 12 años. -- Se da el caso de algunos muchachos que siguen estudiando a los 16 o 17 años, como Andrés Cortés de Lucena, de 17 años, “estudiante gramático”.--

En Cataluña, el número de niños escolarizados se debe a la obra “civilizadora” o “humanística” de Don Francisco de Zamora, cuya preocupación esencial es la educación de los gitanitos. En noviembre de 1785 envía a Floridablanca una muestra de las labores ejecutadas por las niñas gitanas, subrayando sus esfuerzos para darles una buena educación religiosa y hacer de ellas unas perfectas amas de casa. En cuanto a los niños machos, todos están en las manos de maestros para aprender un oficio y hacerse útiles a la nación.

--Por favor no me pidas mi opinión sobre esta manera de tratar a la comunidad gitana, quitándoles su cultura milenaria para imponerles una forma de “integración” en barriadas abandonadas.--



Coincidiendo con Bernard Leblon constatamos que estos cuatro siglos han sido un intento de expulsarlos, de hacerlos desaparecer como diversidad cultural, y ante la imposibilidad, se ha intentado reducirlos a vasallos de los reyes y de la Iglesia católica. De la obligación a sedentarizarse y servir a un señor, no hablar su lengua, ni vestir sus trajes, ni ejercer sus oficios; se pasa a vivir donde quieran, pero con domicilio fijo, y ejercer el oficio que quieran, pero dejando de ser gitanos. Dando paso a convertirlos en una minoría étnica marginada y excluida.

Acabándose el siglo XVIII la escolarización de las niñas y niños gitanos es poca y precaria, pero no es muy diferente al resto de la población, que como las familias gitanas, están en situación de pobreza y marginalidad, viviendo gran parte en una ruralidad desatendida de servicios educativos.

²³ Bernard Leblon. Carta manuscrita en poder del autor de este trabajo.

3.2. El siglo XIX

Teresa San Román dirá que la primera Constitución, la de 1812 "significó un paso definitivo hacia el fortalecimiento de su situación jurídica en el país.[...] Esta Constitución declara que cualquier persona nacida en el país es española y, por tanto, aunque los nómadas pudieran ser sancionados por no tener un domicilio fijo tal y como la ley ordenaba, sin embargo estaban capacitados para ocupar una posición como españoles dentro de las leyes del país".²⁴

Y será esta Constitución la que ordene por primera vez el establecimiento en todos los pueblos de escuelas:

"En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles".²⁵

La poca permanencia en el poder, durante el siglo XIX, de las políticas liberales solamente permitió legislar, que no desarrollar, la primera Ley de enseñanza en España legislada en 1821 a través del Reglamento General de Instrucción. Esta Ley ordenaba que la enseñanza pública debía de ser uniforme y gratuita, se establecía la obligación de crear una escuela de primeras letras en todos los pueblos de más de 100 vecinos, siendo responsabilidad de los Ayuntamientos el velar por el cumplimiento de dicho mandato, así como, de la elección mediante un examen de los maestros; y la enseñanza privada debía de ser extensiva a todos los estudios y profesiones. Esta política liberal sería frenada poco más tarde con el Plan Calomarde (1824) donde el Estado toma de nuevo partido por una concepción religiosa de la enseñanza y la Iglesia se vuelve a hacer cargo de la educación.

Ni siquiera las buenas intenciones de la Constitución de 1812 ni los cortos periodos de gobierno liberal podrán evitar la existencia de unas políticas sobre los menores gitanos erráticas y aleatorias durante el siglo XIX, donde se siguen proponiendo medidas reductoras que olvidan las políticas integradoras de la pragmática de 1783 y de la Constitución de 1812. Prueba de ello será el informe que envían los Síndicos de Bujalance el 22 de agosto 1816 al Consejo: "si no se corta la transmisión hereditaria del delito de la ociosidad, que es, como originario de esta casta de los gitanos, de manera que los hijos no sigan el ejemplo y costumbres de sus padres y abuelos, permanecerán siempre bravíos, como los árboles que no se ingertan, ni trasplantan". Y llegan a la conclusión: "Cortando la dicha transmisión hereditaria, se acabará la mala raza, y se convertirán en vasallos útiles". Y proponen "Una requisición anual de muchachos de ambos sexos y enviarlos a servir a los cortijos y a las casas de criadas y a la Real Armada".

²⁴ Teresa San Román. Vecinos gitanos. Akal editor. Madrid, 1976. pp. 42.

²⁵ Constitución de 1812. Título IX de la Instrucción Pública. Capítulo único. Art. 366.



Quizás la única mirada más positiva, y desde fuera de las instituciones generales o locales, sea la del viajero inglés George Borrow que entre 1835 y 1840 viajó por España enviado por la Sociedad Bíblica a difundir el evangelio. Su contacto con numerosos gitanos, y haciéndose pasar por gitano, le llevó a tener una relación y un conocimiento de la situación de los gitanos españoles diferente a la institucional, aun siendo su experiencia en aquellos años tumultuosos de la historia de España. Habían pasado más de cincuenta años de la promulgación de la última pragmática dedicada a los gitanos y Borrow dedica en su libro "Los Zincalí, los gitanos en España", publicado en 1841, una breve reseña al estado actual de los gitanos y a los efectos de la educación en ellos:

Los gitanos han renunciado, en notable medida, a sus hábitos de nomadismo, y su nombre ya no despierta el terror en el ánimo del pacífico viajero. Con residir en las ciudades han ido insensiblemente haciéndose más civilizados que sus antepasados, que permaneciendo la mayor parte del tiempo en desiertos y montañas; sus usos y costumbres son menos feroces, pues todas las tribus nómadas pueden clasificarse entre los pueblos salvajes de la tierra, y su razón apenas es algo más que un instinto irracional, sin que en otros particulares sean apenas superiores e irracionales. El cultivo del entendimiento no ha sido abandonado por



completo, y en conjunto su educación y conocimiento no son inferiores a los de los españoles de clase baja. No es raro hallar entre los varones, especialmente en la nueva generación, individuos que saben leer y escribir de manera nada despreciable. Verdad es que tales casos no se da entre las hembras, pero la gran mayoría de la población femenina española está completamente por educar; muchas mujeres, y aún de situación respetable, ignoran totalmente las letras, y las de rango inferior son tan iletradas como las gitanas. Es probable que los gitanos españoles han participado plenamente en la mejora de la de la instrucción que durante el siglo presente se ha cumplido en España, donde anteriormente toda la rama del saber estaba por completo reservada a la nobleza, al clero y a los juristas. Si hubiesen continuado en vigor las antiguas leyes, que marcaban a los gitanos como una casta impura y los colocaban a incommensurable distancia de los demás miembros de la sociedad española, es difícil suponer que hubieran participado en ese adelanto de la educación; las escuelas hubiesen estado seguramente cerradas para sus hijos, y a pesar que

encontraban mucha gente que los protegía y animaba en sus usos y ocupaciones ilícitas, que hacían de ellos el azote de la sociedad, con dificultad hubiesen hallado ánimos lo bastante filantrópicos para intervenir con el propósito de procurarles medios adecuados a la redención del rebajamiento en que yacía; ni es probable que los propios gitanos hubiesen hecho considerables sacrificios para lograr tal fin. Pero al ser puestos al mismo nivel que los demás españoles, era harto natural que desearan participar en todos los beneficios que estuviesen al alcance de todos los españoles en general, aunque si hicieron eso no fue ciertamente con intención de ser, en ningún punto, peores gitanos que hasta allí habían sido o abandonar alguna parte de su gitanismo. No hay en el mundo secta alguna que haga profesión de ignorancia o que entre cuyos miembros se considere la ignorancia como una ventaja.²⁶

En la actualidad, los estudiosos de la escolarización española, indicarán la poca y pobre escolarización que existía en España en siglo XIX y que repercutía en un analfabetismo en amplias capas de la sociedad española y mucho más en las más desfavorecidas, entre ellas muchas de las familias gitanas.

"El proceso de alfabetización que conoció la sociedad española en los siglos XIX y XX vienen relacionados estrechamente, aunque no de forma exclusiva, con la implantación de la escuela primaria. [...] Y, contrariamente a lo que sucedió en otros países europeos, el siglo XIX se acabó en España sin haberse logrado el proceso de instrucción popular prevista no obstante en la legislación de mediados de siglo. La famosa Ley Moyano de 1857, el marco de referencia durante un largo periodo, y que implicaba en teoría la escolarización de todos los españoles de los 6 a los 9 años, quedaba sin cumplirse aún a principios del siglo XX, pese al crecimiento notable y sin precedentes del número de escuelas y de alumnos a lo largo de la segunda mitad del siglo pasado. [...] La escasa densidad de la red escolar y la falta acuciante de escuelas y de maestros contribuían desde luego a la subescolarización y a su corolario el analfabetismo, datos a partir de los cuales se efectuaban las comparaciones europeas. Las condiciones a menudo pésimas de los locales escolares, [...], así como la degradación económica y social de los maestros, acentuaban la imagen negativa y desprestigiada de una escuela donde seguían prevaleciendo concepciones pedagógicas tradicionales y memorísticas que hacían del niño un ser totalmente pasivo. [...] Y sólo la política educativa y cultural de la dictadura de Primo de Rivera y sobre todo los esfuerzos llevados a cabo durante la II República lograrían modificar en parte las realidades educativas del país."²⁷

²⁶ George Borrow, *Los Zincafi, los gitanos en España*, 1ª edición 1841. Ediciones Turner. Madrid, 1978. Traducción de Manuel Azaña. Pp. 128 y 129.

²⁷ Jean Luis Guereña. Parte 4 Infancia y escolarización. Dentro del libro *Historia de la Infancia en la España contemporánea (1834-1936)*. Ed. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid, 1996. Pp. 350-351 y 352.



3.3. El siglo XX: de la pedagogía católica a la educación compensatoria

“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 para la cultura mayoritaria marginales o excluidas como lo es la cultura gitana, se hace inevitable.”

Antonio Carmona. Profesor de enseñanzas medias. Gitano.

“Los gitanos nos encontramos hoy en un momento crucial de nuestra historia y en el contexto actual, de cara a los procesos de cambio social, somos conscientes de la importancia fundamental que cobra la escolarización. Cada vez aparece más clara la utilidad y necesidad de esta escolarización para nuestra incorporación social digna, para nuestra desmarginalización. Pero, no vamos a ir a ella a cualquier precio.”

Juan Manuel Montoya. Médico. Gitano.

En el principio del siglo XX²⁸ España tenía un analfabetismo neto del 56 % y la mitad de su población activa era del sector agrario, una ruralidad donde apenas disponían de escuelas y las que habían eran aulas unitarias superpobladas con hasta 50 alumnos y atendidas por un único maestro o maestra, muchos de ellos mal preparados y con escasos conocimientos didácticos. Si los niños de la ruralidad apenas tenían plazas escolares menos posibilidades tendrían los niños gitanos. Veamos, en el siguiente apartado, como lo explican los propios gitanos en un esclarecedor documento.

3.3.1. Un documento escrito por los gitanos.

Nuevamente Antonio Gómez Alfaro nos proporciona un documento donde, esta vez desde los propios gitanos, podemos leer su situación de discriminación e injusticias y :

²⁸ Siguiendo el trabajo: Antonio Viñao. La alfabetización en España: un proceso cambiante de un mundo multiforme. Revista Electrónica de Educación y Formación Continua de las Personas Adultas. Universidad de Salamanca. Vol. 3, Marzo de 2009. Pp. 6.

“Es explicable la emoción del investigador cuando encuentra en lugar tan insospechado como el Archivo General de la Administración del Estado, sito en Alcalá de Henares, la representación de todos los gitanos padres de familia vecindados en la ciudad de Montilla, provincia de Córdoba, dirigen al rey Alfonso XIII el 16 de mayo de 1930”:

*“Nosotros, gitanos españoles, fieles servidores de la monarquía sin que jamás hayamos vacilado en nuestros ideales de adhesión a ella, después de muchos años de sufrimiento nos decidimos implorar justicia a Vuestra Majestad por que la vida se nos hace ya imposible, debido a los malos tratos y pocas consideraciones que se nos guarda dentro del reino. Somos atropellados constantemente; no nos dejan un momento tranquilos ni en las poblaciones ni en el campo; nuestros hijos no reciben la debida educación, porque no son admitidos en ninguna parte sólo por el hecho de ser gitanos, y por el motivo más insignificante y que muchas veces desconocemos somos tratados inhumanamente, no teniendo quien nos proteja ni nos defienda. Nuestra forma de vivir es el trato y después de muchas vicisitudes llegamos a una feria y por el mero capricho de las autoridades somos arrojados de la forma más violenta, sin considerar que somos españoles y que tan solo buscamos honradamente nuestra vida. Señor: en nombre de todos pedimos justicia, esperando que el modelo de los reyes, que es el de España, atenderá la súplica de sus humildes súbditos”.*²⁹

Un relato que viene a confirmar que, las familias gitanas que estaban sedentarizadas, querían que sus hijos recibieran educación como los demás niños del pueblo, pero no eran admitidos por ser gitanos. Paralelo al sistema público empiezan a conformarse, desde órdenes religiosas y posteriormente desde la iglesia diocesana, una serie de escuelas para pobres y algunas muy específicas para gitanos en zonas marginales. Las más conocidas serán las Escuelas del Ave María (1899), las Escuelas del Padre Poveda (1903), las Escuelas Pías (1697 y ante todo a partir de 1940). Estas escuelas cristianas, creadas por sacerdotes y religiosas, tendrán en sus principios a las niñas y niños gitanos, dada su pobreza y desescolarización, como principales usuarios.

²⁹ Antonio Gómez Alfaro. Escritos sobre gitanos. Edita Asociación de Enseñantes con Gitanos. Valencia, 2010. Artículo: Algunos datos sobre la historia de los gitanos desde la pragmática de 1783. Pp. 35 y 36.

Luego hay un corto periodo de seis años, entre 1931 a 1936, donde la segunda republica intenta consolidar un modelo de escuela pública, universal, gratuita y laica, que tan buena repercusión habría tenido en el acercamiento de los gitanos a la escuela.

Con la guerra y la posterior dictadura vendrán, nuevamente de mano de la iglesia católica, aulas unitarias en asentamientos chabolistas y barriadas de realojo organizadas desde la acción católica y posteriormente desde los secretariados gitanos, acabando en las escuelas puente (1978 - 1986).

3.3.2. Escuelas del Ave María – Padre Manjón: 1899

Amanece el siglo XX con las Escuelas del Ave María que el padre Andrés Manjón (1845-1923) funda en 1899. La primera escuela del Ave María estará ubicada en las cuevas del Sacro Monte de Granada, donde parte de su alumnado será gitano. La escuela del Ave María de Granada es una de las primeras escuela al aire libre del mundo y Manjón utilizará novedosos métodos activos, desarrollando un didactismo de gran influencia en las escuelas católicas.

Escuelas nacidas para pobres y no para gitanos. Las ideas del padre Manjón sobre los gitanos son prejuiciosas y más que cuestionables, sus fines docentes para con ellos tienen más de evangelizadores, de *pan y catecismo*, que de educativos.

Decía en su libro *Lo que son las escuelas del Ave-María*³⁰, en el Capítulo 5º "Contra el fermento de la raza gitana, un algo que tienda a sanarla o eliminarla":

"La raza gitana, desconocida en sus orígenes e inexplicable en su existencia a través de los siglos, sin asimilarse

³⁰ Todas las citas son de la publicación: Obras selectas de D. Andrés Manjón. Lo que son las Escuelas del Ave María. Primera edición de 1900. Reedición de 1948, Imprenta Talleres Penitenciarios de Alcalá de Henares. Pp. 22 a la 33.



ni civilizarse al contacto con los pueblos cultos, es otra de nuestras dificultades".

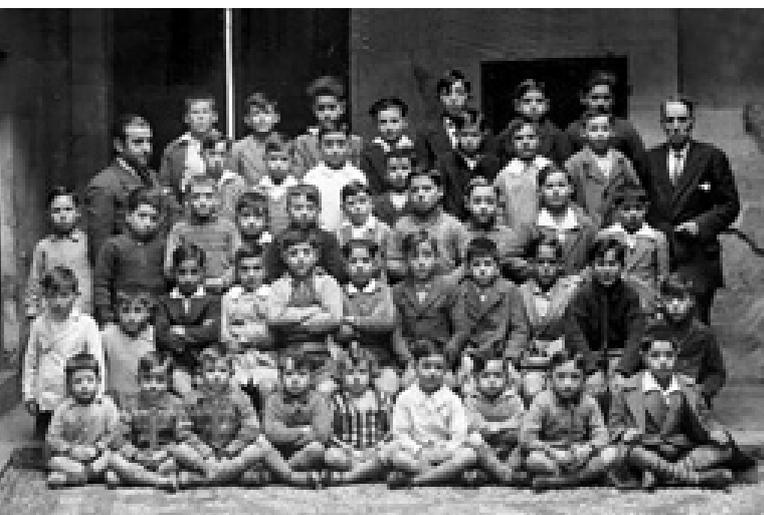
"Tal como hoy se encuentran, es una raza degenerada y esta degeneración es hereditaria y se extiende a su parte física, intelectual y moral. Los gitanos nacen oscuros, viven flacos, hay muchos débiles y contrahechos, habitan en pocilgas, se mantienen del desecho, viven al azar, malgastan la vida y se hacen viejos antes de tiempo".

"Su inteligencia, obtusa para las ideas espirituales y abstractas, discurre de maravilla en cuanto se dirige a la vida animal y de instinto, y es astuta y sagaz para la mentira y el engaño, que parece en ello ingénilo."

"¿Los gitanos, repetimos, son educables?"

A los gitanos hay que civilizarlos como a los indios, conllevando sus defectos, tratándolos como a niños mal educados, exigiéndoles poco esfuerzo, "(.)

"Hay que hacer algo serio para salvar a estos desgraciados, tan hijos de Dios y tan destinados a la virtud y la gloria como nosotros. Ni es buen cristiano quien desespere de su salvación, ni buen patriota quien, viendo esa postema social, no se interese por curarla o estirparla, considerando que el mal no tiene otro remedio que la Guardia Civil o el calabozo. Vengan leyes o cúmplanse respecto de los





gitanos las que hacen obligatoria la Primera enseñanza; reglaméntense sus profesiones, colóquense bajo patronato de una institución celosa y bienhechora, y veremos si se hacen hombres o presidiarios."

Un estudioso y desmitificador de Manjón, como educador de los gitanos, es Óscar Sáenz:

¿Cómo es posible que una persona que ha tratado a la raza gitana con tanta dureza, de forma despiadada a veces, como el P. Manjón, se haya acreditado en un plazo de pocos años como el "educador de los gitanos"? Un desapasionado estudio de la obra viva y escrita de este hombre -por todos los conceptos excepcional-, nos descubre una muy temprana desfiguración de su persona y de su obra hacia la mitificación y la leyenda. Esta orientación interesada en convertir a D. Andrés Manjón en el "apóstol de los gitanos", con dotarle de una cierta aureola evangélico-pedagógica, no es cierta, primero; pero además, significaría reducir su pasión educativa a una tarea misional en un colectivo étnico y cultural que no se corresponde con su

obra real, mucho más universal, tanto por su concepción de la educación como por el grupo humano a que llegó.³¹ [...]

Aquí está, para mí, la clave de la atención manjoniana a los gitanos. Los tenía por una raza despreciable y envilecida, y sin embargo hay un doble requerimiento del deber: como cristianos y como patriotas. No es la entrega altruista del filántropo ni el desprendimiento generoso del hombre de religión, ni el amor sensible del artista; es el deber, el deber siempre presente en sus escritos: en el catecismo el párroco cumple con su deber; nuestra prueba consiste en amar lo que debe y como debe; se impone el deber y la conveniencia de enseñar...³²

Otra opinión encontrada será la de Miguel Unamuno y la obra del padre Manjón:

En una conferencia que D. Miguel de Unamuno pronunció en Málaga, en 1906, evoca los recuerdos de su visita al Ave-María: "Hace tres años visité en esta misma Andalucía unas Escuelas que han adquirido cierta fama, y contestando luego a los que me preguntaban por el efecto que me causaron, no pude menos de decirles: "La obra de estas Escuelas es una obra moral muy laudable: siempre es de alabar el que un hombre salga del sosiego de una vida tranquila y asegurada para entregarse a una obra social; pero como obra pedagógica me parece, no ya laudable sino más bien equivocada y funesta".³³

Manjón fue un declarado enemigo de la Institución Libre de Enseñanza y del Estado como impulsor de escuelas públicas laicas. Leamos un texto esclarecedor de un estudioso sobre este debate cultural e ideológico:

Manjón arremete contra el Estado que quiere imponer la educación obligatoria, en la medida que se arroga el deber de enseñar que, para la Iglesia, pertenece a los padres y, siendo católicos los padres en una España católica, ha de revertir en la Iglesia.³⁴

También Manjón fue pionero en la preparación y contratación de maestras y maestros gitanos: Enrique Amaya Heredia, Matilde Amaya y Luis Fernández, son los tres que él nombra en sus escritos, pero como Manjón reconoció, eran una excepción, tanto los maestros gitanos como los alumnos gitanos:

"Hay entre nosotros alumnos y profesores de raza gitana, pero por excepción y por vía de ejemplo; pues la masa, la mayoría de nuestras escuelas es de castellanos".³⁵

³¹ Óscar Sáenz Barrio. Un error histórico: "Manjón educador de gitanos". *Revista Cuadernos de Pensamiento 3*. *Revista Cuadernos de Pensamiento 3*. Publicación del seminario "Ángel González Álvarez" de la Fundación Universitaria Española. Madrid, 1980. Pp. 55.

³² Óscar Sáenz Barrio. Un error histórico: "Manjón educador de gitanos". *Revista Cuadernos de Pensamiento 3*. *Revista Cuadernos de Pensamiento 3*. Publicación del seminario "Ángel González Álvarez" de la Fundación Universitaria Española. Madrid, 1980. Pp. 66.

³³ Victoriano Rostán Gómez. D. Andrés Manjón y D. Miguel de Unamuno. Relaciones. *Revista Cuadernos de Pensamiento 3*. Publicación del seminario "Ángel González Álvarez" de la Fundación Universitaria Española. Madrid, 1980. Pp. 102 y 103.

³⁴ Armando Pego Puigbó. Pedro Poveda en clave historiográfica: un debate cultural y pedagógico del siglo XX. *Revista Hispania Sacra*, LIX 120, julio-diciembre 2007. Pp.715.

³⁵ A. Manjón, *El pensamiento del Ave-María. Colonia escolar permanente establecida en los cármenes del Camino el Sacro-Monte de Granada*, Granada, Imprenta de las Escuelas del Ave-María, 1900, pp. 6.



3.3.3. Pedro Poveda. Institución Teresiana.

Otra experiencia será la de Pedro Poveda Castroverde. Este pedagogo católico nacido en Linares (Jaén) y ordenado sacerdote en 1897, tardará tan solo seis años desde su ordenación en construir, en 1903, dos pabellones donde creará una escuela con comedor y desde donde realizará una labor educativa y asistencial con los gitanos y payos que habitaban una zona de cuevas próximas a la ciudad de Guadix. En un principio es un discípulo del Padre Manjón y empieza sus escuelas mirando el ejemplo de las del Ave María.

"Poveda saca dinero de los bolsillos de las gentes ricas o acomodadas que viven en la región. A veces la ayuda viene del propio Ministro de Instrucción Pública; otras, de aristócratas o del Nuncio de Su Santidad. Pero, paralelamente, surgen las críticas y las faltas de apoyo; la oposición del Obispo de Guadix, el distanciamiento de Andrés Manjón, que no ve sino fantasías en los proyectos de Poveda".³⁶

Tendrá que marcharse de Guadix y el resto de su obra no tocará tan de cerca la escolarización de las niñas y niños gitanos pobres.

Poveda quería hacer una enseñanza católica pero con las connotaciones que estaba desarrollando la Institución Libre de Enseñanza, necesitaba dar a sus escuelas, a su obra pedagógica, una base científica y por ello se dedicó a estudiar la pedagogía y a los pedagogos de su tiempo.

"Es principio básico en la pedagogía de Poveda el de la comunicación, que ha de facilitar la apertura del educando y su medio: la familia y la escuela.[...]"

³⁶ Antonio Jiménez-Landi Martínez. La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente: Periodo de expansión influyente. Editorial Complutense, S.A. Madrid, 1996. Tomo IV. pp. 72 y 73.



Mediante el principio de diferenciación, se tendrán en cuenta las peculiaridades del individuo; pero, sobre todo, las propias del grupo al que aquél pertenece, y claro es, las derivadas de la diferencia de sexo. [...]"

Los numerosos textos de Poveda, que conocemos, abundan en el desarrollo de estos principios, los mismos que inspiran la pedagogía institucionista, de la que pudieron ser tomados".³⁷

Sus escuelas, academias, Residencia de Estudiantes, centros de formación para maestros,..., se extenderán por múltiples poblaciones de España y de América a través de la *Institución Teresiana* fundada por Poveda en 1920.

³⁷ Antonio Jiménez-Landi Martínez. La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente: Periodo de expansión influyente. Editorial Complutense, S.A. Madrid, 1996. Tomo IV. pp. 73.

3.3.4. La escuela pública de la II República: 1931-1936

La Segunda República se proclamó en abril de 1931 y uno de sus principales objetivos era su proyecto educativo: La educación es función del Estado y la escuela pública será obligatoria, gratuita, laica, mixta, graduada y llevada por maestros funcionarios. La educación pública será el cimiento en que se apoyaran todas las reformas republicanas. Para tener un estado democrático se necesitaba un pueblo alfabetizado. Era la idea de un Estado educador.



Habían 32.680 escuelas atendidas por 36.680 maestros y más de 1.500.00 de niñas y niños sin escolarizar. Entre ellos estaban la mayoría de las niñas y niños gitanos.

Se necesitaban 27.151 escuelas más y se empezaron a construir 7.000 en 1932 y cada año sucesivo 5.000 más hasta llegar a las 27.000. Pero la gran dificultad era, primero reciclar a los maestros que ya ejercían, y preparar a los maestros y maestras que se necesitaban. "Se elaboró mejor Plan Profesional para los maestros que ha existido en nuestra historia"[...] "La carrera de Magisterio, elevada a categoría universitaria, dignificó la figura del maestro. A los aspirantes se les exigió, desde entonces, tener completo el bachillerato antes de matricularse en las Escuelas

Normales, donde se enseñaba pedagogía y había un último curso práctico pagado".³⁸

"En los meses de 1931 y en los años 1932 y 1933, la República creó 13.580 nuevas plazas de maestro. [...] y durante los años 1934 y 1935 se crearon un total de 2.575 plazas de maestros. [...] y en el año 1936 se crean 5.300 nuevas plazas de maestro. Es decir, en cinco años se crearon 21.455 nuevas plazas de maestros por la II República".³⁹

³⁸ Carmen Morán. Las enseñanzas de la República. Periódico El País. Madrid 17 ABR 2006 . Cita a Consuelo Domínguez y Antonio Molero, ambos estudiosos de la historia de la educación en la II República.

³⁹ Datos extraídos del artículo: La enseñanza en la segunda república de Mariano Pérez Galán. Revista de Educación, núm. extraordinario (2000), pp. 317-332



Este era un esperanzador panorama para que pudieran escolarizarse las niñas y niños gitanos pues, como el tiempo ha demostrado, las mejores políticas educativas y sociales que han acercado a los gitanos a la igualdad educativa y social, han venido cuando se ha universalizado en España el derecho a la educación, a la sanidad, a la vivienda, etc.; y no cuando se han realizado únicamente políticas específicas para los gitanos. No hay que negar que si necesarias son las políticas universales, también lo han sido y los son las específicas, ante todo en aquellos aspectos en que la brecha es abismal entre la sociedad mayoritaria y la gitana, siempre que se quiere paliar una gran diferencia y siempre desde el principio de transitoriedad y en coordinación con las políticas generales.

Pero ya sabemos que el alzamiento del ejército, la iglesia y la burguesía en julio de 1936 cercenó la República y nos llevó a un periodo vengativo, salvaje, cruel, de limpiezas ideológicas, y también étnicas (judíos y gitanos), de pérdida de todo atisbo de progresismo y modernidad. Vuelta a la edad media. Estamos en el año 1939. Los gitanos de nuevo en el ojo de la vigilancia estricta de la guardia civil y sumidos en todos los prejuicios que le seguía achacando una sociedad, en parte ganadora, clasista y racista, y otra parte perdedora, sometida y humillada, pero también prejuiciosa con los gitanos.

3.3.5. Las escuelas Pías. De José de Calasanz a Francesc Botey.

Las Escuelas Pías es una Orden Religiosa Clerical fundada en el siglo XVII por José de Calasanz y dedicada al apostolado de la educación de los niños y jóvenes, preferentemente pobres.

José de Calasanz, español, sacerdote, pedagogo y santo, fundó en Roma en 1597 la primera escuela popular gratuita de Europa dedicada a los niños pobres.

Entre los niños pobres estaban los gitanos. Un primer documento de la presencia de los gitanos en las Escuelas Pía es:

Miércoles a día 16 de Agosto 1600... Fueron diputados los señores José Calasanz y Francisco Lanterio para tratar con los gitanos y establecer con ellos el tiempo que sea más conveniente para aprender la doctrina.⁴⁰

Las Escuelas Pías llegan a España en el siglo XVII, la primera en Barbastro (Huesca) en 1677 y luego se extienden por toda España impartiendo enseñanza gratuita hasta 1939, luego pasan a cobrar la enseñanza a las familias de los alumnos.

No hay registro de su trabajo con alumnado gitano ya que como indican desde el Archivo Provincial Escolapio de Barcelona: *Seguro que en nuestros colegios de Catalunya hemos tenido alumnos gitanos. Pero como no discriminamos, no queda constancia de su presencia. Todos son iguales.*

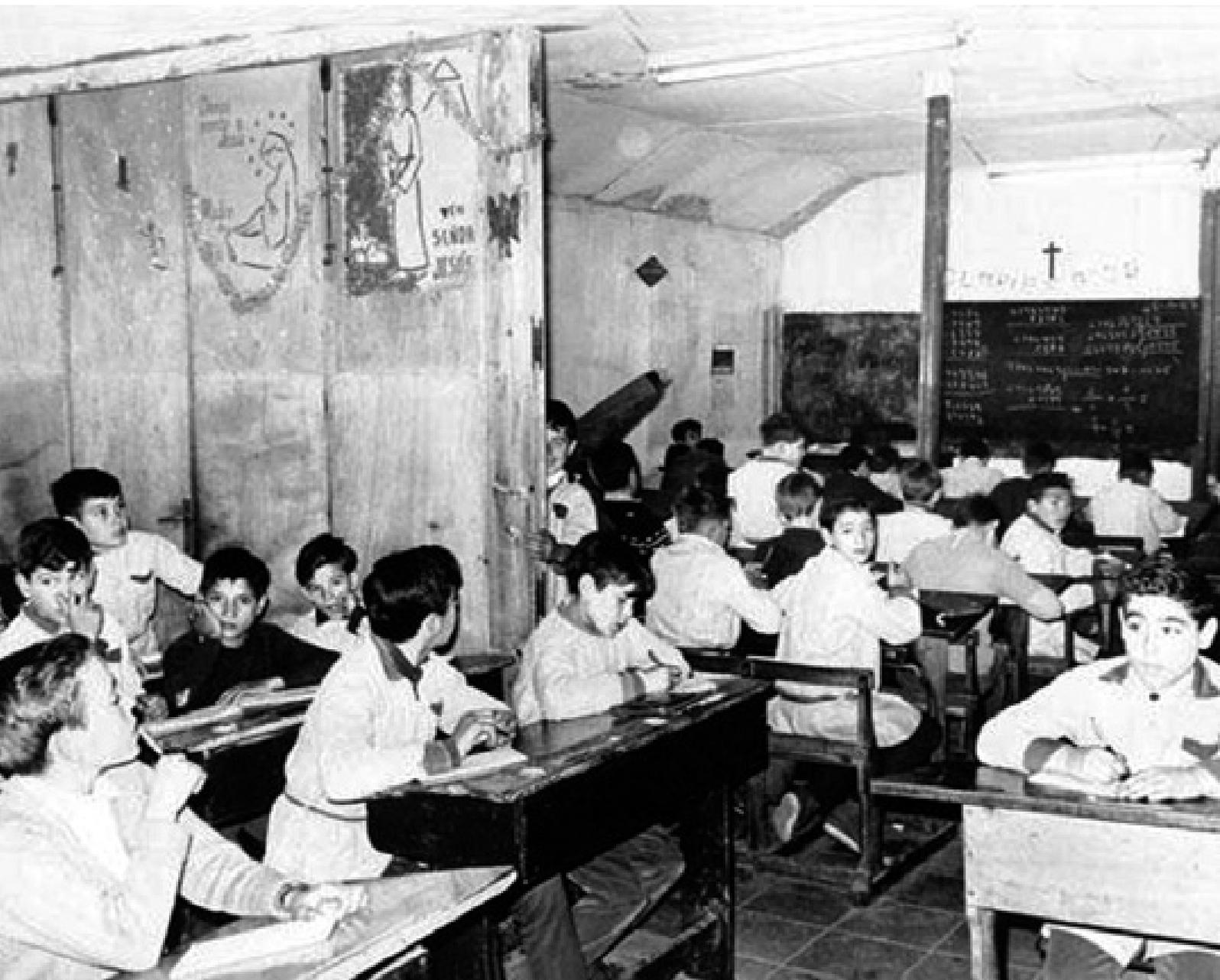
Suponemos que alumnos gitanos asistieron a las escuelas Pías, pero es seguro y queremos dejar constancia del trabajo que el escolapio Francesc Botey realizó en el barrio del Camp de la Bota de Barcelona, un barrio de barracas habitado por familias gitanas en su totalidad. Empezó en la década de los 50 hasta los 70 del siglo XX. El padre Botey hará una pequeña nota publicada en la revista *Pomezia*, donde en ningún momento hará mención de su trabajo y sí dándole todo el mérito y protagonismo a los gitanos:

"Domingo, 26 de febrero de 1967.

Se inaugura para el mundo gitano la escuela del Campo de la Bota llamada CHIPEN-TA-LI. Pertenece a los gitanos del barrio. De ellos es la idea y la realización.[...]El tío Manolo, que ha sido el alma de la escuela, lo dijo en la inauguración: "Ha sido una obra de todos" CHIPEN-TA-LI es un símbolo para el pueblo gitano y un ejemplo, porque es el mismo pueblo gitano que tiene que descubrir el camino por donde llegar al respeto y consideración que tantos le niegan".⁴¹

⁴⁰ Revista *Ephemerides Calasanzianae* – Anno LVII – novembre 1988 – N. 11 – p. 514: "SAN GIUSEPPE CALASANZIO: PRETE DEGLI ZINGARI (Informazione fatta arrivare alla Redazione da D. Mario Riboldi, cappellano degli zingari da più di 35 anni a Milano). <<Nell'Anno Santo 1600 è stato scritto un documento privato che adesso si trova nell'Archivio Vaticano (Serzione Arch. del Vicariato di Roma – Collocazione 40 A 5) nel primo volume intitolato <<Dottrina Cristiana...ed altro dal 1595 al 1602>>. Ecco il documento: <<Mercoledì a di 16 d'Agosto 1600 ... furono deputati li signori Gioseppe Calesanz (sic) et Francesco Lanterio per trattare con li zingari et stabilire con essi loro il tempo che gli sarà più comodo per imparargli la dottrina>>".

⁴¹ Revista *Pomezia* n° 17 . Edita Secretariado Gitano. Barcelona, marzo 1967. pág. 66 y 67.



Estos relatos confluyen en que las intervenciones, supuestamente educativas con la población gitana, venían más de un mandato catequizador que desde una idea de justicia y equidad social. Las diversas intervenciones de religiosas y religiosos no se preocuparán de buscar las causas de la marginal situación de los gitanos, ni las verdaderas raíces de su identidad y cultura. La idea era hacerlos siervos de Dios, como todas las pragmáticas de los reyes querían hacerlos siervos de los reyes. Cierto es que algunos religiosos bajaron a las chabolas y allí se quedaron, Pere Closa, Francesc Botey, Mariano Cidrán, pero su repercusión en la escolarización de las niñas y niños gitanos fue mínima, eran aquellos *curas obreros* que se acercaron más a la

parte de la justicia social que a la catequesis oficial de la Iglesia católica española.

En las elitistas escuelas de la Institución Libre de Enseñanza no parece que recalaren las niñas y niños gitanos, no he encontrado más que una breve noticia sin que esté documentada: "Al Instituto-Escuela de Madrid acudieron, desde 1920 a 1934, docenas de niños gitanos".⁴²

⁴² La escolarización de los niños gitanos e itinerantes en España. Informe ante las Comunidades Europeas. Madrid, abril 1989. Realizado con la aportación de Asociación de Enseñantes con Gitanos, Asociación Española de Integración Gitana, Asociación Nacional Presencia Gitana, Asociación Secretariado General Gitano, Caritas Españolas y Unión Romani. Pp. 70. No publicado.

3.3.6. Dictadura franquista.

Soy fragüero. Yunque, clavo y alcayata.	Cuando los niños en la escuela estudiaban p'al mañana	mi niñez era la fragua. Yunque, clavo y alcayata
---	---	--

Camarón de la Isla

Durante la dictadura se olvidó completamente la escolarización de la infancia gitana, no había prohibición de su asistencia a la escuela pero tampoco ningún interés especial en escolarizarlos. "Van voluntariamente a la escuela los niños gitanos sedentarizados en pueblos, sobre todo en Andalucía. Realizan una labor de atracción y acogida a los niños gitanos en las escuelas parroquiales"⁴³

En la etapa de la dictadura franquista existieron tres leyes de educación.

Ley sobre Educación Primaria de 1945. Únicamente organizó la enseñanza primaria desde los seis a los doce años, obligatoria, gratuita, separando niños y niñas, únicamente en castellano. Era de orientación fascista, nacional-católica e impartida en escuelas nacionales, de la Iglesia y privadas.

Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953. Igual que la anterior regulaba un currículo confesional y fascista en este caso del bachillerato y sin obligatoriedad ni gratuidad.

Ley General de Educación de 1970. Estructura todo el sistema educativo y hará obligatoria la Educación General Básica (EGB) desde los seis a los catorce años. Fue de contenidos tecnocráticos y conductistas.

Ninguna de estas tres leyes tuvo especial repercusión en el mundo gitano. Quizás la LGE con su EGB de 1970, a la vez que una época de mejor economía y más trabajo, empezó acercar a los hijos e hijas de las familias gitanas más asentadas. También permitió que aquel alumnado gitano que llegaba a las escuelas públicas mantuviera su escolaridad hasta los 14 años. Las familias gitanas en asentamientos chabolistas escolarizaron a sus hijos e hijas en las escuelas y aulas promovidas por la iglesia católica.



⁴³ Ibidem. Pp. 71.

3.3.7. Escolarización promovida por la iglesia católica diocesana.

Bocaítos que comer
de naide yo recibía, | ningún libro me enseñó
| lo que aprendí yo aquel día.

Manuel Gerena

En la III Convivencia Nacional sobre Apostolado Gitano (1967) en la ponencia Aspectos Jurídicos de la vida gitana realizada por Carme Garriga y Pedro Fusté se dice:

"Es fundamental para toda la vida gitana la enseñanza primaria. Muchas generaciones anteriores de las familias gitanas o payas, no llevaron a los chicos a la escuela, sin saber que con ello infringían preceptos legales. Es obligatorio llevar a la escuela a los menores de seis a doce años. Si no existen plazas en las oficiales, deberá acudir a las particulares. La labor fundamental de la promoción de nuestros secretariados gitanos sería dirigimos al Ministerio de Educación y Ciencia para que se proliferen las escuelas, [...] los puestos necesarios para los niños de las familias gitanas".⁴⁴



Desde los Secretariados Gitanos y las Cáritas parroquiales se solicitaron en estos años al Ministerio de Educación escuelas a través de un Patronato en régimen de Consejo Escolar Primario (O.M. de 23 enero de 1967). Un buen grupo de aulas unitarias a cargo de Cáritas diocesanas o parroquiales, Secretariado Gitano y otras entidades religiosas, 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", según un informe de Cáritas Diocesanas de Palencia (1967)⁴⁵.

⁴⁴ La promoción gitana. Publicaciones de Cáritas Diocesana de Barcelona. Barcelona, 1967. Pág. 48 y 49.

⁴⁵ Citado Por Segundo Fernández Morate en "Las familias gitanas ante la educación". Ed. Diputación de Palencia, Palencia 2000. Página 111.

Será la Revista Pomezia editada por el Secretariado Gitano la mejor fuente de documentación de la existencia de estas aulas unitarias, de 1967 a 1974:

"Una Escuela para gitanos ha montado en Hospitalet de Llobregat el Secretariado Gitano de aquella localidad".⁴⁶

"Almería. Cuevas de San Roque. Durante el año pasado sólo teníamos un local para docencia de niños y niñas; ellos por la mañana, y ellas por la tarde.

Este año, gracia a Dios, contamos con un local para niños, y otro para niñas.[...] También la Escuela de Alfabetización femenina."⁴⁷

El padre García-Die, Director del Secretariado Gitano de Barcelona, en una conferencia dirá que hay "Escuelas para gitanos en 14 diócesis, teniendo en cuenta que en alguna (Madrid, Barcelona, etc.) tienen varias escuelas en cada diócesis".⁴⁸

Badalona. "En las Escuelas Luis Artigues que el Secretariado de Barcelona ha montado en Badalona, hay un plantel extraordinario de niñas gitanas que atienden con celo ejemplar las religiosas de Lestonac".⁴⁹

"Inauguración de una escuelas en el barrio de Las Roquetas de Barcelona en octubre de 1967. [...] se brindó por el feliz éxito de la escuela y se agradeció vivamente la labor desinteresada y altruista del benefactor a cuyo sacrificio personal se debe la existencia del Centro".⁵⁰

"En Palencia, en la barriada donde se ubica el Patronato de Nuestra Señora de Belén, hay una escuela con dos aulas una de niños y otra de niñas. Durante la tarde-noche se utilizan para dar clases de adultos a 40 padres e hijos y la llaman "Pequeña Universidad".⁵¹

En el barrio de San Isidro de Valladolid hay 147 chabolas pobladas por familias gitanas y el Secretariado Gitano de Valladolid ejerce una intensa labor de promoción. Cuenta el Diario Regional de Valladolid:

"Los poblados de San Isidro cuentan con una pequeña escuela, a cuyo frente desarrolla una maravillosa labor una maestra cuyo nombre lamentamos desconocer. Porque es gracias a los elogiosos sacrificios e intensa labor de personas como esta maestra, como algunas asistentes sociales, como la de don Mariano Cidrán -un sacerdote que ha construido en uno de los poblados su propia chabola, para estar más cerca de sus feligreses, de estos gitanos a cuya promoción dedica su vida- que se está consiguiendo transformar el régimen de vida de la raza gitana".⁵²

⁴⁶ Pomezia nº 15-16. Edita Secretariado Gitano. Barcelona, Enero, Febrero 1967. Pág. 32.

⁴⁷ Pomezia, nº 19. Edita Secretariado Gitano. Barcelona 1967. pág. 127

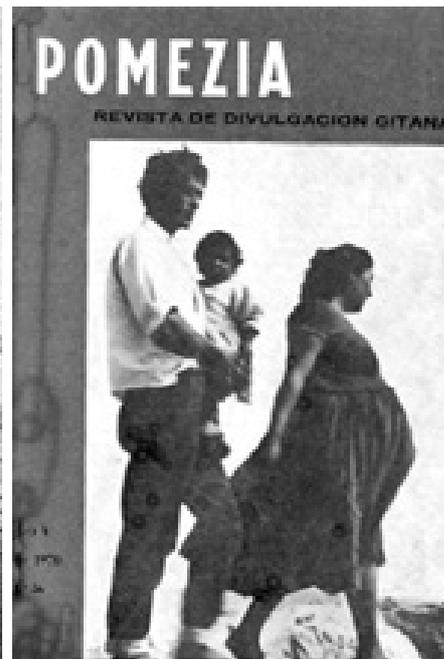
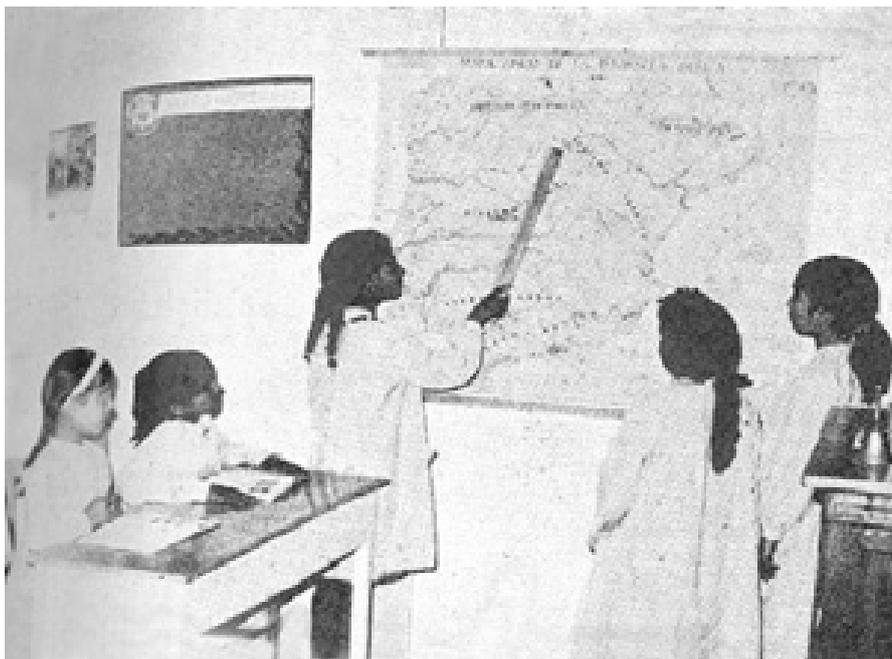
⁴⁸ Pomezia, nº 21-23. Edita Secretariado Gitano. Barcelona, Julio, Agosto y Septiembre 1967. pág. 172.

⁴⁹ Pomezia, nº 21-23. Edita Secretariado Gitano. Barcelona, Julio, Agosto y Septiembre 1967. pág. 214.

⁵⁰ Pomezia, nº 24. Edita Secretariado Gitano. Barcelona, Octubre, 1967. pág. 250-251.

⁵¹ Pomezia, nº 43. Edita Secretariado Gitano. Barcelona, mayo, 1969. pág. 123.

⁵² Diario Regional de Valladolid. 14 de febrero de 1969. Escrito de Germán Losada. Citado en Pomezia nº 44. Edita Secretariado Gitano. Barcelona, junio, 1969. pág. 140.



"Nazaret, escuela gitana.

Dos aulas componen esta primera escuela gitana de Valencia, para chicos la primera y chicas la segunda y un reducido espacio para los más pequeños, que más que nada acuden en régimen de guardería. [...] Los chicos los lleva directamente la Madre Romeu, las chicas la Madre M^o Dolores (religiosas del Sagrado Corazón de Jesús), entre las dos y la mujer encargada de los más pequeños llevan adelante la escuela. [...]

Esto es una escuela de transición, lo que queremos es que se unan con los demás niños de las escuelas nacionales y colegios. [...] Es muy importante la escuela para la promoción del gitano. Hay que empezar por esto".⁵³

El Secretariado Gitano de Murcia realiza un estudio de la situación de los gitanos, en el capítulo de la enseñanza dice:

"Un gran número de niños gitanos no recibe enseñanza escolar. La causa de esta situación es, en ocasiones, la insuficiencia de escuelas para atenderlos, en los alrededores de donde viven. La dificultad que temen encontrar en otras escuelas más lejanas por el hecho de ser gitanos. Otras veces es falta de seriedad en los padres para obligarles a ir a la escuela cuando tienen el problema de otros niños más pequeños que han de dejar a alguien mientras ellos van a trabajar".⁵⁴

"Escuela de gitanos en Jaca.

El once del actual mes de julio, tuvo lugar la clausura de las clases y la entrega de premios en la escuela para gitanos de Jaca. Presidió el acto el Ilmo. Sr. Alcalde de la ciudad D. Armando Abadía [...] Con ocasión de que una gitanilla

manifestara que de seguir otro curso con el mismo aprovechamiento ya dejarían de ser gitanas, el Sr. Alcalde hizo un comentario muy sustancioso. Les dijo que de ningún modo deberían aspirar a dejar de ser gitanos, ya que el serlo no es ninguna deshonra, sino todo lo contrario, y lo que deben aspirar es a ser unos gitanos cultos, responsables, trabajadores, modelos de ciudadanos".⁵⁵

"Malvarrosa - Valencia

En el Camino de Vera (Malvarrosa) en un solar al lado de la parroquia se van a levantar dos aulas que formarán la tan deseada escuela gitana. El coste de la misma será de veinte mil pesetas y va a ser sufragada por una serie de generosos donativos recibidos para ese fin. Los maestros los pone la Delegación Administrativa de Educación y Ciencia".⁵⁶

"Aulas en Ocharcoaga (Otxarkoaga) - Barrio de Bilbao.

Deducimos que habrá unos 1.300 gitanos en aquella populosa zona, los cuales, principalmente los pequeños, van a encontrar desde ahora un centro de convivencia, en el que los niños y niñas recibirán clases en dos espléndidas aulas, en régimen mixto de enseñanza, con capacidad para cuarenta plazas".⁵⁷

"La Coruña. Inauguración de una escuela para 140 niños y niñas gitanas

La escuela "Caló-Canicheli" (que en castellano significa Gitano-Gallega), que ayer se inauguraba oficialmente,

⁵³ Pomezia, nº 44. Edita Secretariado Gitano. Barcelona, junio, 1969. pág. 154-155.

⁵⁴ Pomezia, nº 45. Edita Secretariado Gitano. Barcelona, julio, 1969. pág. 176.

⁵⁵ Pomezia, nº 46-47. Edita Secretariado Gitano. Barcelona, agosto-septiembre, 1969. pág. 209.

⁵⁶ Pomezia, nº 49. Edita Secretariado Gitano. Barcelona, noviembre, 1969. pág. 280.

⁵⁷ Pomezia, nº 74. Edita Secretariado Gitano. Barcelona, diciembre, 1971. pág. 307.

funcionaba desde el pasado día 22 de noviembre y es atendida por cuatro maestros nacionales. El local, en las Jubias, fue cedido por la Caja de Ahorros y el presupuesto anual es de setecientas mil pesetas que se emplean en transporte, alimentación y material escolar. Asisten a las clases ciento cuarenta niños y niñas cuyas edades oscilan entre los seis y los trece años".⁵⁸

"Escuela los Pinillos Barrio de la Perona - Barcelona

Rodeada de pinos. -de aquí su nombre-, se levanta dicha escuela el barrio, vulgarmente designado con el nombre de La Perona, en la Ronda de San Martín, de Barcelona, habitada por algunos miles de gitanos, y bastante menos payos.

Después de haber impartido clases, durante todo el curso 1971-1972, aire libre, en una hondonada adyacente a la calle, se consiguió del ayuntamiento de Barcelona la construcción de cuatro barracones de madera, con el material imprescindible para la escuela. [...] Unos 180 gitanos, niños y niñas, se dirigían gozosos a la nueva escuela. Muchos quedaron todavía en la calle por falta de local. ¡Lástima! Todos los alumnos, -exceptuando unos pocos- no sabían leer ni escribir".⁵⁹

"Poblado gitano de Palma de Mallorca.

En el año 1969 se construyó el Poblado Gitano, con 124 viviendas. Era la solución que se intentaba dar al chabolismo que existía en los suburbios de Palma. El poblado se erigió a 6 Km. de Palma. Vivían 150 familias con un número de 1.100 habitantes. [...] Cuatro maestros nacionales, subvencionados por el Ministerio de Educación, donde se da la EGB. A quienes se les confía la organización de colonias de verano. [...]

Surgió el problema de que los niños y niñas mayores, normalmente no asistían a clase por las mañanas; buscando las causas, vimos de que quedaban al cuidado de los pequeños mientras sus padres estaban trabajando, o su madre estaba en el mercado. La solución fue la instalación de un parvulario para niños de tres a seis años".⁶⁰

Valgan como ejemplos estas noticias de la existencia y trabajo desde los secretariados gitanos de la Iglesia diocesana española.

Estas aulas unitarias que, al tener alumnas y alumnos de todas las edades y niveles académicos juntos y a cargo de un único maestro o maestra, suponía poca efectividad y dificultoso avance escolar, llevaron a sus promotores, a solicitar un convenio con el Ministerio de Educación para crear, en estos mismos lugares donde estaban las aulas unitarias, unas escuelas graduadas y mixtas que se llamarían Escuelas puente y que comenzarán su andadura en 1978. Prácticamente, a la vez, el

Secretariado Gitano encargará un estudio general de la situación de los gitanos españoles que se realizará en el año 1979.

3.3.8. Estudio sociológico: Los gitanos españoles: 1978.

En el año 1978 el Secretariado Gitano encarga un estudio general de la situación de los gitanos españoles al Instituto de Sociología Aplicada. Resultó ser un relevante estudio que no se ha vuelto a repetir. En su parte dedicada a la educación acotamos las siguientes informaciones:

"Al entrar en contacto (puede leerse colisión) dos culturas, en el grupo dominante aparecen "unas motivaciones y actitudes de prejuicio, que se traducen en comportamientos discriminatorios. Estos pueden dar origen, a su vez, a autoexclusiones del grupo minoritario, que contribuyen a reforzar y mantener la discriminación" [...]Esta doble vertiente de la discriminación del pueblo gitano ha supuesto, lógicamente, una marginación también en lo educacional. Es decir ha permanecido ajeno a los sistemas y estructuras educativas que sucesivamente han ido teniendo vigencia en nuestro país. [...]

No obstante, además de la marginación impuesta a los gitanos por la sociedad paya, han existido otras causas que impidieron también recibir una educación formal. Una de ellas ha sido su modo de vida trashumante, nómada. [...]

Debe señalarse también que, posiblemente, los gitanos considerasen innecesaria la educación formal para realizar aquella serie de ocupaciones que se han convertido en tradicionales de este pueblo (herreros, esquiladores, canasteros, titiriteros,...) ocupaciones, si no desaparecidas, en vías de desaparecer. [...]

Pero existe aún un factor mucho más importante. La educación formal depende en su forma y contenido del grupo dominante. Ello supone que la educación, además de



⁵⁸ Pomezia, nº 75. Edita Secretariado Gitano. Barcelona, enero-febrero, 1972. pág. 27.

⁵⁹ Pomezia, nº 89. Edita Secretariado Gitano. Barcelona, diciembre, 1973. pág. 142-143.

⁶⁰ Pomezia, nº 95. Edita Secretariado Gitano. Barcelona, noviembre-diciembre, 1974. pág. 145.



transmitir unos conocimientos científicos, neutrales y objetivos, importantes para el desarrollo intelectual y para la realización personal, transmite los valores culturales propios de la mayoría, distintos y en buena parte, opuestos a los del pueblo gitano. De ahí que éste, ante el peligro de aculturación que puedan sufrir sus niños, al inyectarles en la escuela valores y normas culturales propios de la "sociedad paya", que puedan hacer peligrar la propia identidad cultural, haya rechazado la escolarización de sus hijos, impidiéndoles recibir una educación formal.⁶¹

Los datos de este estudio son absolutamente significativos de la situación escolar y educativa en 1975-1978: las niñas y niños gitanos en edad escolar (6 a 15 años) estaban el 45% no escolarizados. Los adultos gitanos (16 a 65 o más años) eran analfabetos el 68%.

Pero lo más importante será el reconocimiento, desde la sociología, de la cultura de los gitanos y su colisión con la cultura mayoritaria y como el sistema educativo público o concertado inyecta valores y normas que aculturán a las niñas y niños gitanos. Un estudio que le plantea al Secretariado gitano cuestiones no meramente de apostolado.

⁶¹ Instituto de Sociología aplicada. Estudio sociológico: Los gitanos españoles 1978. Ed. Asociación Secretariado Gitano. Madrid, 1990. Pág. 137 a 141.

3.3.9. Las Escuelas Puente: 1978 - 1986.

Desde la instauración en España de un Estado democrático (1978) nunca ha sido legislada una política educativa específicamente para gitanos, si exceptuamos las escuelas puente (1978-1986) que eran escuelas segregadas y creadas para niñas y niños gitanos marginales, con un convenio entre la Iglesia Católica y el Ministerio de Educación.

Lo más importante de la creación de las Escuelas puente será el reconocimiento oficial de la desescolarización de los gitanos. La Iglesia será pionera, nuevamente, en trabajar la escolarización de los gitanos y en los locales que ella proporciona se constituirán las escuelas que serán dotadas de profesorado, equipamiento y materiales por el Ministerio de Educación. Todo ello a través de un Convenio entre el Ministerio de Educación y la Iglesia Católica.

Su corta duración, ocho años, y las niñas y niños gitanos que atendió, nunca superó una matrícula anual de 6.000 alumnos, cuando habían más de 100.000 niñas y niños gitanos en edad escolar, nos da la idea de su aportación a *puentear* niñas y niños gitanos a las escuelas normalizadas públicas.

Estas escuelas segregadas y específicas para alumnado gitano creadas en barrios marginales y asentamientos gitanos, tuvieron 182 aulas o unidades escolares que funcionaron como unitarias el 93%, en 47 ciudades de 29 provincias.

Lo que rodea y tiende a justificar este tipo de escuelas segregadas está relatado en el informe que realiza el Instituto de

Sociología Aplicada a petición del Secretariado Gitano⁶². Indica que existen unos factores económicos y sociales: Trabajo precoz del niño gitano, carencia de hábitos sociales, discriminación escolar (rechazo de sus compañeros y de sus padres), falta de puestos escolares.

Más interesante serán los factores psico-pedagógicos:

Desfase pedagógico: "lleva un gran retraso en relación con los niños de su misma edad, lo que obligaría a incluirlos con niños de menor edad.[...] lo compensará el niño gitano empleando sus conocimientos sobre la vida".

Desventajas del niño gitano ante nuestro sistema educativo: "El niño gitano llega a la escuela con una doble desventaja. Su inteligencia innata está subdesarrollada en determinados aspectos importantes para tener éxito en nuestro sistema educativo tal como está actualmente organizado, y su personalidad está estructurada en forma poco adecuada para avenirse con la escuela. Posee una noción muy general de lo que es el futuro, y resulta incapaz de proponerse objetivos a largo plazo. Estos niños parece que piensan que el éxito se basa en la suerte y no en un trabajo rigurosamente planificado. Por otra parte, poseen una visión concreta e inmediata de las cosas; es decir, están habituados a unos procesos descriptivos más que analíticos, tendiendo a ver los acontecimientos como algo aislado, no como formando un todo con sentido global".



El informe definirá las escuelas puente como: "centros especiales de transición, cuyo objetivo primordial es 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 o privados en el nivel correspondiente".

3.3.10. La educación compensatoria: 1983 - 2000.

El Real Decreto 1.174/83 (1.983) sobre Educación Compensatoria cambia la política educativa hacia la población gitana. Aunque no hace una referencia explícita a la población gitana sí indica una serie de acciones tendentes a paliar las desventajas que determinados alumnos tienen para acceder o permanecer en el sistema educativo, por razón de su lugar de residencia, nivel social y económico desfavorecido.

La 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.

3.3.10.1. Análisis desde el Ministerio de Educación y Ciencia.

En el único informe existente desde el Ministerio de Educación y Ciencia⁶³, de julio de 1993 sobre la escolarización de los niños gitanos en España, se deducen las políticas educativas con los gitanos españoles.

"El Real Decreto 1.174/83 sobre Educación Compensatoria, supuso un giro importante en la orientación de la política educativa hacia los gitanos. El Real Decreto abrió la vía para el desarrollo de una serie de acciones tendentes a paliar la desventaja con que determinados alumnos acceden o permanecen en el Sistema Educativo en razón de su capacidad económica, nivel social o lugar de residencia. La constitución de centros de recursos y servicios de apoyo escolar para los centros con mayores necesidades, el establecimiento de cursos especiales para jóvenes desescolarizados, el desarrollo de una amplia política de becas y ayudas de estudio, aparecían en esta norma como líneas de actuación preferente".

"En este contexto, era fácil llegar a considerar que uno de los ejes hacia los que se deberían inclinar las acciones compensadoras era la escolarización de los niños gitanos y de otros sectores sociales con dificultades de integración escolar".[...] "La consideración de la escolarización de los niños gitanos como tema prioritario estuvo presente no sólo en la planificación del Ministerio de Educación y Ciencia, sino también, de una u otra forma, en los Departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas".[...] "Comenzaban a crearse las condiciones para evitar cualquier forma de segregación escolar. Así, en el año 1986 se procede al cierre de las escuelas puente, integrándose sus alumnos en centros ordinarios".[...]

"Todo este proceso afectaba, asimismo, al acceso de los alumnos a los centros escolares. La aplicación de las normas de admisión de alumnos en los centros de Educación Básica se flexibilizó para el caso de los alumnos gitanos que fueron privilegiados en el momento de su incorporación a los centros o a la hora de la asignación de ayudas".[...] "Las acciones de Educación Compensatoria han

⁶² Estudio Sociológico: Los gitanos españoles 1978. Instituto de Sociología Aplicada. Edita Asociación Secretariado Gitano. Madrid, 1978. El capítulo sobre educación en las páginas 139 a 142.

⁶³ Acotaciones del documento "La escolarización de los gitanos en España" Ministerio de Educación y Ciencia. Julio de 1993. Documento policopiado de 38 páginas. No editado.



constituido, en resumen, una política de discriminación positiva que ha redefinido el concepto de igualdad de oportunidades en la educación. Se ha mostrado también eficaz en la reducción del prejuicio hacia los grupos minoritarios".[...].

3.3.10.2. Análisis desde el profesorado.

El profesorado que trabaja con alumnado gitano no tiene una visión tan positiva de las políticas de educación compensatoria. Dice la Asociación de Enseñantes con Gitanos⁶⁴:

"En 1983 y a pesar de todas las críticas que traían de otros países, las políticas compensadoras comienzan a ponerse en práctica oficialmente. Aunque trajeron la desaparición de muchas escuelas puente, se repiten los mismos procesos y se cae en los mismos errores: para la igualdad de acceso se utilizaron prácticas segregadoras, como fueron las aulas de compensatoria y las escuelas de acción especial, se consideraba al alumno como deficitario y se intentaba solucionarlo de manera compartimentada, con refuerzos individuales específicos fuera del aula que remarcaban más su situación de exclusión.

⁶⁴ Acotaciones del documento "La Asociación de Enseñantes con Gitanos y la Educación para superar las desigualdades". Publicada en el Boletín del Centro de Documentación nº 21/22 de la Asociación de Enseñantes con Gitanos. Madrid, 2001.

Estas posiciones, que aún perviven en determinadas prácticas, no se han evaluado sistemáticamente, y cuando se ha constatado su ineficacia se ha justificado una vez más como fracaso del alumno, sin plantearse o cuestionarse la idoneidad de la propuesta. Por esta causa aún actualmente las administraciones los siguen proponiendo como modelos de intervención útiles, llegando hasta el extremo de volver a plantear en la E.S.O. las medidas segregacionistas que se demostraron ineficaces en primaria.

En resumen, las políticas Compensadoras no compensan, no igualan al alumnado ni en el acceso, ni en la permanencia, ni en el éxito en la escuela. Este alumnado continúa sufriendo el rechazo que hacia él se dirige, su situación socioeconómica se mantiene igual, y se añade el fracaso escolar a la lista de las etiquetas que lo marginan de la escuela y la sociedad".

3.3.10.3. Análisis desde la Universidad.

Necesaria es la voz desde la Universidad, institución independiente y con criterios propios.

En el trabajo de investigación llevado a cabo por el Sociólogo de la educación Mariano Fernández Enguita de la Universidad de Salamanca se dice⁶⁵:

⁶⁵ M. Fernández Enguita "Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo". Ed. Ariel Practicum. Barcelona, 1999.



"[...] la educación compensatoria representa, al menos, el intento de afrontar el problema de la escolarización masiva de los gitanos de una manera específica. Es indudable, por lo demás, que una de las causas importantes de dicho problema es la mera pobreza y que una parte sustancial de su fenomenología consiste en aspectos netamente carenciales. [...] El problema sobre el que deseo llamar ahora la atención es que una estrategia compensatoria y una caracterización del problema gitano como problema carencial –son pobres, son analfabetos, son tradicionales, son indolentes, etc., es decir, les falta dinero, disposición, cultura...- no pueden agotar ni el diagnóstico en que basar la acción ni la política a seguir al respecto. Sin embargo, ésa es justamente la tendencia, en el momento actual, de la política educativa y su concreción en el ámbito de los centros. Puesto que, por un lado, existen enormes reticencias a aceptar con todas las consecuencias que se trata de un problema cultural,[...]mientras que, por otro, se huye como de la peste de todo lo que suena a discriminación grupal y étnica, se va imponiendo la tendencia a considerar el problema de la escolarización de los gitanos como la suma de casos individuales".[...]

"En realidad, esta estrategia paya no es nueva para el gitano. Es simplemente la traducción escolar de una vieja actitud de la sociedad española frente a él: negar su existencia como grupo étnico, como cultura, o desterrarla al limbo de lo irrelevante, mientras se le ofrece la plena integración a condición de que la busque dejando de ser lo que es, convertido en payo. Si lo logra, habrá pasado la línea; y, si no, tendremos sencillamente una nueva demostración de que el problema es suyo, no nuestro".[...]

"El largo camino seguido desde la no escolarización, pasando por las escuelas-puente y las aulas de compensatoria, hasta la integración en aulas ordinarias es, en realidad, la historia de lo que la sociedad paya ha decidido en cada momento hacer con los gitanos sin contar en ningún momento con su opinión al respecto".

La voz de Teresa San Román⁶⁶, profesora de Antropología Social y Cultural de la Universidad Autónoma de Barcelona, es la voz más autorizada en el ámbito universitario y de los profesionales que trabajan con el pueblo gitano, y sin duda una de las más reconocidas y respetadas por los gitanos y gitanas españoles.

San Román hace un recorrido en este texto que acotamos sobre los diversos modelos de escuela para la pluriculturalidad que se han dado en los últimos 30 años. Describe el modelo "segregacionista", el modelo "oscurantista", la "escuela especializada" o exclusivamente étnica y, finalmente lo que ella entiende que sería el modelo de la "escuela pluricultural" con o sin composición multiétnica.

"Los objetivos sociales fundamentales tendrían que priorizar una educación en la convivencia y en la tolerancia, siempre que quede bien patente que esto no puede nunca ser un mero pretexto para abandonar los objetivos escolares en su conjunto. Supondría, como primer paso, evitar en lo posible los servicios étnicos. El segundo sería hacer disminuir progresivamente la dependencia de la población, cooperando en este propósito con otros profesionales y con las organizaciones de la gente. El tercer objetivo sería conseguir la más temprana escolarización recomendable de los niños en las guarderías y escuelas, de manera que no se perpetúen problemas de racismo, de nivel, de segregación, que pueden resolverse con más probabilidades de éxito en los primeros años de vida. La educación compensatoria tendría que ser una solución extrema ante lo inevitable, no la solución a la desidia administrativa ni a la incompetencia profesional. [...] Por lo demás, 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

⁶⁶ Teresa San Román. "Pluriculturalidad y marginación", en el libro "sobre interculturalitat". Edita Fundació Ser.Gi. Girona, 1992

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”.

3.3.10.4. Análisis desde el movimiento asociativo gitano.

La opinión del asociacionismo gitano español queda reflejada en su documento “El Pueblo Gitano y la Educación”.⁶⁷

“Algunos de los 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-subvencionada (7%-10%!); mayoritariamente nuestros hijos están en la escuela pública. [...]

La educación compensatoria.

Si los proyectos educativos de cada Centro educativo atenderan 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.

3.3.11. La LODE -1983 y la LOGSE -1990.

El siguiente cambio en la política educativa general, que también repercutirá en los gitanos sin citarlos expresamente, creará la base para una educación intercultural contenida en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE-1983) y en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE 1990), ambas desarrollan principios y valores contenidos en la Constitución Española.

La “formación para el ejercicio de la libertad, la tolerancia y la solidaridad en una sociedad plural”.

- La “formación para el ejercicio de la libertad, la tolerancia y la solidaridad en una sociedad plural”.
- La “lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión”.
- “La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España”.
- “La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos”.
- “El rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas”.

Ciertamente estas leyes darán pie a desarrollar un marco teórico para plantearse el tema de las diversidades culturales, pero en la práctica, en las escuelas e institutos, sigue sin asumirse de una manera explícita y práctica. No hay un desarrollo curricular,

⁶⁷ “El Pueblo Gitano y la Educación”. Comisión de Educación para el programa de Desarrollo Gitano, adscrita al Ministerio de Educación. Madrid, 1999. Policopiado. Publicado en la Revista Bimestral de la Asociación Secretariado General Gitano, nº 7/8.Diciembre 2000.



únicamente algunos intentos de solucionar el tema con momentos “interculturales”, como las semanas interculturales con actividades folclóricas y anecdóticas sobre las culturas más visibles que han llegado a la escuela. Cuentos gitanos, magrebíes, africanos contados por abuelas/os o madres/padres de esas culturas; comidas típicas: potaje gitano, cuscús, etc.

Bajo la retórica del discurso intercultural la práctica sigue escondiendo los mismos planteamientos de asimilación cultural de siempre. Se reconoce que tienen otras culturas, pero que son inferiores a la nuestra.

Como muy bien expresará el movimiento asociativo gitano:

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. [...]

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. Esta falta de expectativas que a veces tenemos los gitanos de la escuela, entre otras cosas porque no garantiza a su salida un trabajo y por la oferta cultural unívoca que tiene la escuela.⁶⁸

⁶⁸ “El Pueblo Gitano y la Educación”. Comisión de Educación para el programa de Desarrollo Gitano, adscrita al Ministerio de Educación. Madrid, 1999. Policopiado.

3.4. EL SIGLO XXI

3.4.1. La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)

de 2002, del gobierno del Partido Popular dirigido por Aznar, apenas pudo ser desarrollada al cambiar al gobierno socialista en el 2004. Destacar el intento de segregación temprana a los 14 años, creando dos itinerarios, unos hacia el bachillerato y universidad, y otros a la formación profesional y el trabajo. También le otorgó un carácter asistencial a la educación preescolar. Una política educativa que perpetuaba las desigualdades sociales. La religión como asignatura obligatoria o con la asignatura alternativa Hecho Religioso.



3.4.2. Ley Orgánica de Educación (LOE)

de 2006 del gobierno socialista deroga las anteriores, mantiene la estructura básica de la LOCE. La asignatura de religión pasa a ser voluntaria y no consta en el expediente académico. Aparece la asignatura Educación para la Ciudadanía, que pondrá en pie de guerra a la Iglesia Católica.

Por su repercusión en el mantenimiento de la escolaridad y ayuda para superar el desnivel académico del alumnado gitano, hay que celebrar la aparición del Plan PROA que empieza en el curso 2004-2005. Además del profesorado que realizará las tareas del refuerzo académico, dos o tres tardes después de finalizado el horario lectivo, existen los mediadores socioeducativos que en algunos IES o CEIPs donde el grupo a reforzar era mayoritariamente de alumnado gitano, han sido mediadores gitanos, los que han ayudado en las relaciones de las familias gitanas y el centro educativo.

Plan PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo), concebido como un proyecto de cooperación territorial entre el Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas, pretende abordar las necesidades asociadas al entorno sociocultural del alumnado mediante un conjunto de programas de apoyo a los centros educativos.

La situación de desventaja educativa de algunos alumnos tiene a menudo su origen en circunstancias de carácter personal

o sociocultural, asociadas con frecuencia a situaciones de riesgo o marginación en el entorno en el que viven. Por otro lado, para lograr una educación de calidad para todos se requiere el esfuerzo tanto de los miembros de la comunidad educativa directamente implicados como del entorno social en el que se desarrolla la educación. Así pues, la educación es cada vez más una responsabilidad colectiva, desarrollada a lo largo de toda la vida y con una fuerte influencia del contexto territorial y social en el que se vive.

El Plan PROA ofrece recursos a los centros educativos para que, junto a los demás actores de la educación, trabajen en una doble dirección: contribuir a debilitar los factores generadores de la desigualdad y garantizar la atención a los colectivos más vulnerables para mejorar su formación y prevenir los riesgos de exclusión social. Se persiguen tres objetivos estratégicos: Lograr el acceso a una educación de calidad para todos, enriquecer el entorno educativo e implicar a la comunidad local.⁶⁹

3.4.3. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013.

Nuevamente un gobierno del Partido Popular arremete contra cualquier atisbo de progresismo o de neutralidad educativa volviendo a la LOCE que no pudo desarrollar. Vuelve la religión como materia evaluable, desaparece Educación para la ciudadanía, apoya la escuela privada concertada y facilita el hacer segregación escolar, escuelas para niñas y escuelas para niños. Rompe la democracia en los centros educativos dando más poder a los directores y quitándosela a los consejos escolares. Y, bajo la justificación de la crisis económica, se recortan recursos a la escuela pública que repercutirá directamente en las capas de población más vulnerables, entre ellos el alumnado gitano (aumento de las ratios, disminución del profesorado de apoyo, disminución de la cantidad y la cuantía de becas de libros y material escolar, etc.). También casi desaparecerá el plan Proa y el Educa3. La ayuda a los desfavorecidos queda en cero, tal como resume la prensa:

Aunque uno de los principales objetivos de la LOMCE es mejorar la ratio de permanencia en la escuela, ya que España es líder en Europa en abandono escolar temprano –el 23,5% deja los estudios tras la ESO o sin graduarse–, los presupuestos para el año entrante prácticamente eliminan los programas que tienen como objetivo la compensación de las desigualdades de partida de los sectores más desfavorecidos.

El dinero destinado a los programas que “intentan garantizar el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo del alumnado en situación de desventaja social” se quedan casi en cero. Su presupuesto baja un 90,2% respecto a 2014. Pasa de 53.660.000 a apenas 5,25 millones. El Ministerio de Educación describe la política de educación compensatoria como la que “promueve la igualdad de oportunidades en educación a todos los niños,

⁶⁹ Página oficial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/comunidades-autonomas/programas-cooperacion/plan-proa.html>



jóvenes y adultos". El año pasado esta partida registró ya una bajada del 68%. En 2012 su presupuesto era de 169,5 millones.⁷⁰

La educación compensatoria, destinada a garantizar la equidad, pierde casi el 90% de sus fondos en un solo año. El recorte supera los 48 millones de euros. Queda en 5,2 millones que se destinan, según explica la propia Memoria de los Presupuestos, a la "compensación de las desigualdades" y a activar acciones que contribuyan a prevenir las derivadas "de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de cualquier otro tipo".⁷¹

Los Presupuestos Generales del Estado de 2015 reducen en un 90% la Educación Compensatoria, la principal vía de normalización educativa con que contaba el alumnado gitano y otros grupos vulnerables.⁷²

⁷⁰ Natalia Chientaroli. eldiario.es, 30/09/2014 http://www.eldiario.es/sociedad/Educacion-mantiene-programas-estudiantes-desfavorecidos_0_308669319.html

⁷¹ Periódico el País. Pilar Álvarez. Madrid, 1 octubre 2014 http://economia.elpais.com/economia/2014/09/30/actualidad/1412104332_593993.html

⁷² euroXpress. Portal de noticias de la Unión Europea. <http://www.euroxpress.es/index.php/noticias/2014/10/12/la-drastica-reduccion-en-educacion-compensatoria-para-2015-tendra-efectos-devastadores-sobre-los-grupos-mas-vulnerables/>

Siguiendo el documento **la Asociación de Enseñantes con Gitanos ante la LOMCE⁷³**, a la cual pertenezco y participé en su elaboración, acotaremos las siguientes consecuencias de esta Ley que repercuten al alumnado gitano:

Una Ley de 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 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. [...]

Concepción curricular centrada en los resultados. La obsesión por la medida, la superación de pruebas estándar, la centralización del currículo, 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. [...]

Espíritu uniformizador de la Ley que se evidencia en diferentes aspectos del texto: desconsideración de la diversidad cultural, recentralización del currículo, desvalorización de las lenguas de las CC.AA... [...]

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... [...]

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. [...]

⁷³ La Asociación de Enseñantes con Gitanos ante la LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación). Mayo 2013. Página Web de la asociación: https://www.google.es/?gws_rd=ssl#q=asociacion+de+ense%C3%B1antes+con+gitanos

3.4.4. Algunos datos actuales del paso del alumnado gitano por el sistema educativo

Aportaré unos mínimos datos y comentarios que, con todas las precauciones y relatividades de las estadísticas provenientes de las escasas investigaciones y encuestas realizadas entre los años 2005 y 2012⁷⁴, nos sirven para hacernos una idea más concreta de la realidad de los gitanos y su situación en el sistema educativo:

Infantil

Los niños y niñas gitanos con edades comprendidas entre uno y tres años han comenzado recientemente su incorporación gradual a las guarderías. Esto constituye un cambio fundamental que rompe el hábito de la sobreprotección de la infancia dentro de las familias gitanas.

- Escolarización alumnado general (1-3 años) 96 % (MEC curso 2005/6)
- Escolarización alumnado gitano (1-3 años) 62,7% (CIS 2006)
- Escolarización alumnado general (4-6 años) 98,5% (MEC curso 2005/6)
- Escolarización alumnado gitano (4-6 años) 86 % (CIS 2006)⁷⁵

Primaria

Esta es la etapa de mayor matrícula y permanencia del alumnado gitano en el sistema educativo.

- Normalización del alumnado gitano en el acceso a la escuela: 90,76%
- Normalización en el nivel curricular exigido: 70,00%
- Normalización en su relación social en el aula: 57,10%
- Normalización en la adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares: 67,11%
- Normalización en la participación de la familia en la escuela: 43,00%
- Normalización en la consecución del derecho a la diferencia 48,12%⁷⁶

⁷⁴ "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.

- "El acceso de la población infantil gitana a la enseñanza secundaria. Resultado y avance de primeras conclusiones". Fundación Secretariado Gitano. Madrid, 2005.

- "El alumnado gitano en secundaria: un estudio comparado". Fundación Secretariado Gitano.

- Edita: Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid, 2013. Estudio realizado en el año 2012.

- Miguel Laparra. Diagnóstico social de la comunidad gitana en España. Un análisis contrastado de la Encuesta del CIS a Hogares de Población Gitana 2007. Edita Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Centro de Publicaciones. Madrid, 2011.

⁷⁵ Miguel Laparra. Diagnóstico social de la comunidad gitana en España. Un análisis contrastado de la Encuesta del CIS a Hogares de Población Gitana 2007. Edita Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Centro de Publicaciones. Madrid, 2011.

⁷⁶ Extraídos de la investigación "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.



Secundaria

- Escolarización alumnado general 4º ESO 93,5%
- Escolarización alumnado gitano 4º ESO 55,5% FSG⁷⁷
- Escolarización alumnado gitano 4º ESO 22,2% CIS⁷⁸

La disparidad entre las dos únicas fuentes que tenemos: FSG un 35% de abandono escolar y la encuesta del CIS un 77,8% de abandono escolar en la ESO, dan una idea de la relatividad de los datos, siendo mucho más creíble y más cercano a la opinión del profesorado que trabaja con alumnado gitano los datos del CIS.

- Fracaso escolar alumnado general. No tienen la ESO. 13%
- Fracaso escolar alumnado gitano. No tiene la ESO 64%⁷⁹

Universidad

Se puede afirmar que hay una infrarrepresentación de la población gitana en los estudios universitarios. De los 1.582.714 estudiantes universitarios en el curso académico 2011-2012, no más de 200 serían gitanos, cuando la cifra proporcional a su peso demográfico debería ser alrededor de unos 20.274.⁸⁰

⁷⁷ Fundación Secretariado Gitano. El alumnado gitano en secundaria: un estudio comparado. Edita: Subdirección General de Documentación y Publicaciones. CNIIE del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid, 2013. Estudio realizado en el año 2012.PP.85.

⁷⁸ Miguel Laparra. Diagnóstico social de la comunidad gitana en España. Un análisis contrastado de la Encuesta del CIS a Hogares de Población Gitana 2007. Edita Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Centro de Publicaciones. Madrid, 2011. PP. 76.

⁷⁹ Fundación Secretariado Gitano. El alumnado gitano en secundaria: un estudio comparado. Edita: Subdirección General de Documentación y Publicaciones. CNIIE del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid, 2013. Estudio realizado en el año 2012.PP.173.

⁸⁰ Los datos extrapolados a partir del último censo de la población (2012): 46.818.216 y una población gitana estimada a 600.000 personas. Ver Instituto Nacional de Estadística (INE) en: www.ine.es.



Adultos

En el Estudio Sociológico sobre los Gitanos Españoles⁸¹ realizado en 1978, el analfabetismo entre los gitanos mayores de 10 años llegaba al 68%, mientras que la población general no llegaba al 9%.

En la actualidad los datos no indican un gran avance. El número de personas gitanas mayores de 16 años que no han completado sus estudios de primaria es del 70%.⁸²

El último estudio realizado sobre la población gitana, comparado con la Encuesta de Población Activa (E.P.A.) que indica la situación general de la población española, concluye que "7 de cada 10 personas gitanas mayores de 15 años son analfabetas absolutas o funcionales".⁸³

La encuesta del CIS en los hogares gitanos indicará que: "Entre los mayores de 45 años más de la mitad de la población no fue a la escuela, cifra que se eleva hasta el 80% entre los que



tienen más de 65 años. Y del 42% que sí fue, la mayoría (el 75,6%) no llegó a completar el nivel básico de primaria".⁸⁴

⁸¹ Estudio Sociológico: Los gitanos españoles. 1978. Edita Asociación Secretariado General Gitano. Madrid, 1990.

⁸² La educación: un proyecto compartido. Edita FSG. Cuadernos Técnicos nº 36. Madrid, 2006.

⁸³ Informe sobre Población Gitana y Ocupación". Fundación Secretariado Gitano. Madrid, 2006.

⁸⁴ Miguel Laparra. Diagnóstico social de la comunidad gitana en España. Un análisis contrastado de la Encuesta del CIS a Hogares de Población Gitana 2007. Edita Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Centro de Publicaciones. Madrid, 2011.PP.80.

A modo de reflexión final

Nunca es poco lo que es suficiente.

Marcel Proust.

Se puede decir que con la democracia empezó un proceso de incorporación generalizada de la población gitana al sistema educativo pero, en lo que va de siglo XXI, ha habido un estancamiento y, desde la llamada crisis económica, bancaria, política y moral, junto con la LOMCE, un claro retroceso. Desde un reciente informe en el que colaboré se reconoce que:

La población gitana sigue teniendo los índices más bajos de escolarización y éxito académico en España, simultáneamente con las mayores tasas de rechazo y exclusión social. A pesar de los importantes avances en las últimas décadas con respecto a la matriculación, la población gitana española aún no ha alcanzado los niveles de educación formal y cualificación de la población en general. A pesar de una tasa muy alta de matriculación en la enseñanza primaria, se mantiene un nivel excesivo de absentismo, fracaso escolar y abandono prematuro del alumnado gitano; los logros curriculares siguen siendo inferiores a los de sus compañeros, junto con la persistencia de un déficit en las relaciones sociales en el aula y aceptación de las reglas del colegio, un uso significativamente mayor de los recursos de apoyo escolar y compensatorios que el resto de los estudiantes, y una participación escasa de las familias gitanas en los colegios. Además, los desarrollos positivos observados en los procesos educativos podrían verse amenazados por un estancamiento, si no retroceso, en el actual contexto de crisis económica.⁸⁵

Desde la Fundación Secretariado Gitano corroboran esta situación actual:

Los programas destinados a combatir el fracaso escolar para atender a los alumnos con mayores dificultades como los programas de abandono temprano, compensación educativa, o cualificación profesional inicial, se han reducido o eliminado: no se dispone de profesorado de apoyo, ni servicios de refuerzo en horario escolar o extraescolar. También han disminuido las plantillas de responsables de atenciones específicas como audición y lenguaje, lo que está aumentando la ya grave situación de desventaja curricular del alumnado gitano.[...] ⁸⁶

⁸⁵ Informe de la Sociedad Civil sobre la Implementación de la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana y el Plan de Acción de la Década para la Inclusión de los Gitanos en España en 2012.

Este informe ha sido redactado por una coalición de organizaciones de la sociedad civil que incluye a la Fundación Secretariado Gitano, el Grupo de Investigación ALTER de la Universidad Pública de Navarra (UPNA) y la Asociación de Enseñantes con Gitanos (AECG). Los autores del informe son: Miguel Laparra (UPNA), Carolina Fernández Díez (FSG), Marta Hernández Enríquez (FSG) y Jesús Salinas Catalá (AECG). Publicado por Decade of Roma Inclusion Secretariat Foundation. Teréz körút 46. 1066 Budapest, Hungary, 2013.

⁸⁶ Fundación Secretariado Gitano. El impacto de la crisis y las medidas de austeridad en la situación de la comunidad gitana en España. Madrid, Julio 2013. Serie Cuadernos Técnicos nº 109. Pp.28.



La reducción de las ayudas al estudio, becas de comedor, de material escolar, etc. están afectando a la asistencia del alumnado gitano a las aulas; una parte del alumnado no tiene recursos suficientes para costear materiales escolares o comidas.

Estos recortes a su vez producen un aumento del absentismo escolar o del abandono, que en muchos casos era un grave problema ya antes de la crisis.

La masificación y la falta de clases de apoyo hacen que los alumnos con más dificultades no puedan seguir el nivel del curso.

La educación es un eslabón clave en la inclusión social de la comunidad gitana, ya que determinará el acceso al empleo en un futuro y su independencia económica. Si este eslabón falla, todo el sistema de inclusión se ve afectado; las medidas de austeridad que se están adoptando dejan desatendido al alumnado gitano más vulnerable. Los efectos a largo plazo de esta situación educativa pueden ser especialmente graves. ⁸⁷

⁸⁷ Fundación Secretariado Gitano. El impacto de la crisis y las medidas de austeridad en la situación de la comunidad gitana en España. Madrid, Julio 2013. Serie Cuadernos Técnicos



No podemos olvidarnos que el normalizado acceso y permanencia en el sistema educativo necesita que se hayan normalizado antes otros factores decisivos y algunos tan necesarios como la vivienda, el trabajo, la convivencia interétnica,....

También se necesita una sociedad que se reconozca más plural y menos etnocéntrica, que sepa mirar de otra manera a las personas gitanas, a su cultura y no a los prejuicios generalizados; que sepa aportar a la cultura mayoritaria; que sepa analizar lo mucho que los hemos excluido y lo poco que los hemos dejado desarrollarse con libertad. Que los tengamos como lo que son: ciudadanos españoles.

La sociedad mayoritaria y sus instituciones educativas siguen sin tener claro la idea de una escuela intercultural. Prueba de

ello es que las diversidades culturales siguen interpretándose en términos problemáticos y las legislaciones conducen a una intervención centrada en la adaptación, en la compensación *de-aquellos-que-han-de-integrarse*.

Sin lugar a dudas un estado de bienestar social consolidado que ofrezca una educación pública gratuita, obligatoria, de calidad, mixta y coeducativa, laica, receptiva de las diversidades culturales con metodologías inclusivas, que evite centros educativos guetos, con un profesorado preparado y unos padres motivados e implicados,...., será la que solucione la permanencia y el éxito escolar del alumnado gitano.

Queda aquí esta aproximación a la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles o de las españolas y españoles gitanos. Una aportación para reflexionar sobre las políticas educativas: qué han sido y qué deberían cambiar con respecto a las y los ciudadanos españoles gitanos.

nº 109. Pp.29.

FINAL DE LABERINTO

A veces es necesario y forzoso
que un hombre muera por un pueblo,
pero jamás ha de morir todo un pueblo
por un solo hombre:
recuerda esto siempre, Sepharad.

Haz que sean seguros los puentes del diálogo
e intenta comprender y amar
las diversas razones y las hablas de tus hijos.

Que la lluvia caiga lentamente en los sembrados
y pase el aire como una mano extendida,
suave y muy benigna, sobre los anchos campos.

Que Sepharad viva eternamente
en el orden y la paz, en el trabajo
en la difícil y merecida
libertad.

Salvador Espriu

FINAL DEL LABERINT

A vegades és necessari i forçós
que un home mori per un poble,
però mai no ha de morir tot un poble
per un home sol:
recorda sempre això, Sepharad.
Fes que siguin segurs els ponts del diàleg
i mira de comprendre i estimar
les raons i les parles diverses dels teus fills.



Que la pluja caigui a poc a poc en els sembrats
i l'aire passi com una estesa mà
suau i molt benigna damunt els amples camps.
Que Sepharad visqui eternament
en l'ordre i en la pau, en el treball,
en la difícil i merescuda
llibertat.

Salvador Espriu

Por supuesto, vivir es convivir o
no es nada.

Jorge Guillen.

COLECTIVOS DE LA ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS

ASTURIAS

Colectivo de Enseñantes con Gitanos en Asturias
e-mail: colectivoasturias@yahoo.es

ARAGÓN

Colectivo de Enseñantes con Gitanos en Aragón
email: pacobailo57@gmail.com

CANTABRIA

Colectivo de Enseñantes con Gitanos en Cantabria
email: aecgit.colectivocantabria@gmail.com

CASTILLA-LA MANCHA

Colectivo de Enseñantes con Gitanos
en Castilla-La Mancha
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

Associació MACAMA PRUCHA
Colectivo de Enseñantes con Gitanos en Cataluña
e-mail: aecgit@pangea.org

GALICIA

Asociación CSIKLOS-Aprendemos
Colectivo de Enseñantes con Gitanos en Galicia
e-mail: enenantesgitanosgalicia@yahoo.es

MADRID

Colectivo de Enseñantes con Gitanos en Madrid
C/ Cleopatra, 23
28018 MADRID
Tfno.: 91 778 74 32
e-mail: asociacionbarro@asociaciones.org

MURCIA

Colectivo de Enseñantes con Gitanos en Murcia
dogarciavera@gmail.com

SEVILLA

Asociación CANDELA
Colectivo de Enseñantes con Gitanos en Andalucía
colectivocandela@gmail.com

VALENCIA

Asociación Ahora-Khetanes
Colectivo de Enseñantes con Gitanos en Valencia
Apartado de Correos N°.- 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

