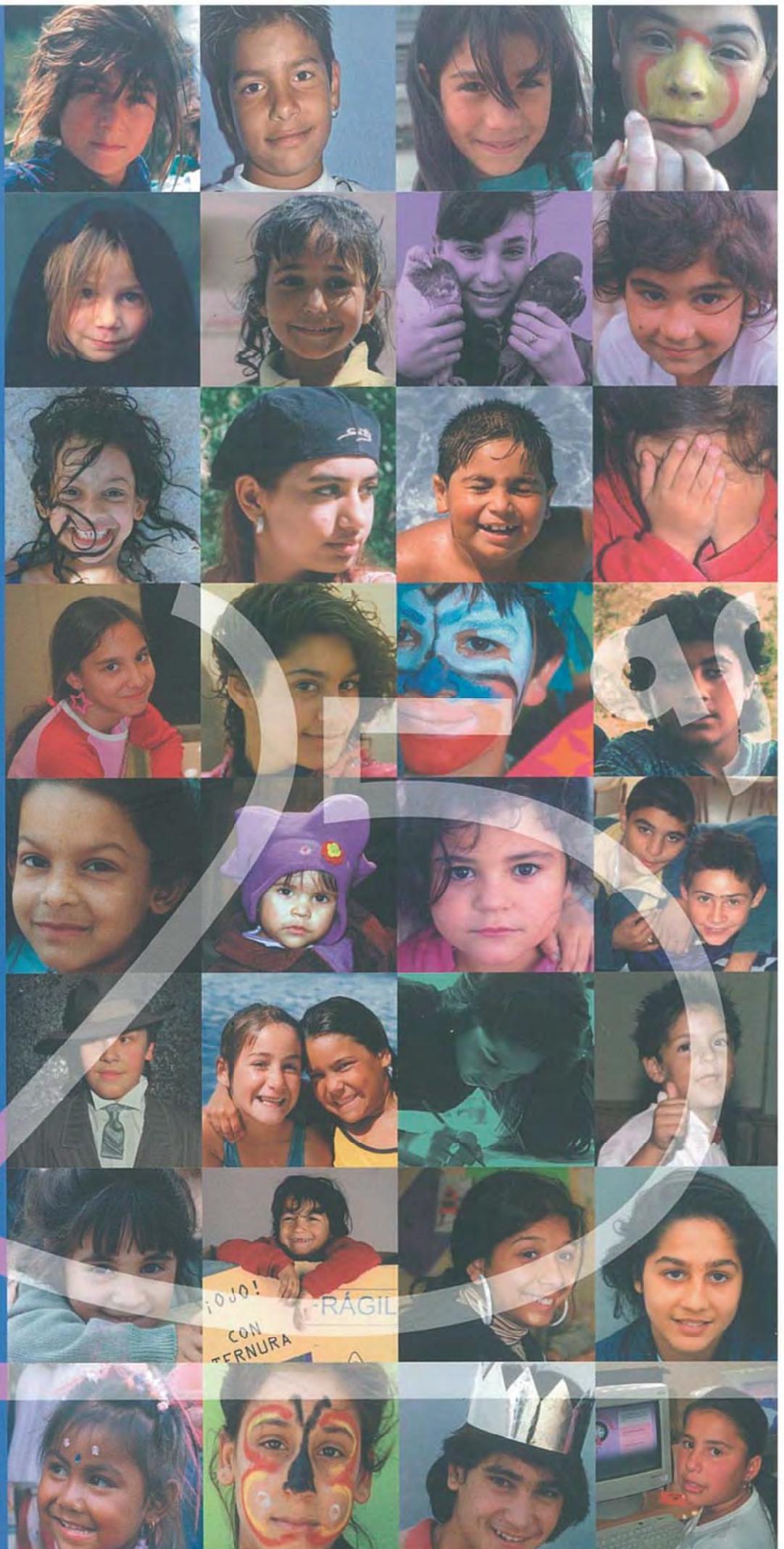


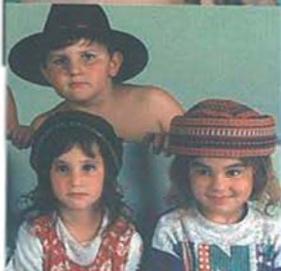


MEMORIA DE PAPEL

1980/2005

2





La Asociación de Enseñantes con Gitanos es una asociación no gubernamental, civil, aconfesional, pluriétnica, intercultural, apartidista y asamblearia, de carácter socio-educativo y de funcionamiento democrático, especialmente vinculada al Pueblo Gitano.

Edita: Asociación de Enseñantes con Gitanos

Patrocinan:

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales

Ministerio de Educación y Ciencia

Junta de Andalucía. Consejería para la Igualdad y el Bienestar Social

Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

Región de Murcia. Consejería de Educación y Cultura

Junta de Extremadura. Consejería de Educación

© de esta edición: Asociación de Enseñantes con Gitanos. Valencia, 2005

© de los textos: los autores, 2005

© de las fotografías: Jesús Salinas Catalá

© del diseño gráfico: Paco Giménez y Jesús Salinas, 2005

Concepción y coordinación: Jesús Salinas Catalá

Corrección lingüística: Tina Castillo

Coordinación técnica: África Ramírez

Fotomecánica e impresión: Graphic3

ISBN (Obra Completa): 84-689-3204-3

ISBN (Volumen 2): 84-689-3206-X

DL: V-3345-2005

Para dejar memoria de estos veinticinco años con sus veinticinco Jornadas, la Asociación de Enseñantes con Gitanos, editamos esta publicación que consta de tres libros:

En el primer libro *MEMORIA DE PAPEL 1*, se recogen, fundamentalmente, las aportaciones en torno a la cultura e historia de los gitanos, a las políticas generales, a los cambios de las mujeres gitanas, a la mediación,...

En el segundo libro *MEMORIA DE PAPEL 2*, se recogen, fundamentalmente, las aportaciones en torno a educación y a las políticas educativas con los gitanos, a la formación del profesorado, a la educación intercultural,...

En el tercer libro *MEMORIA DE MIRADAS*, se recopilan una selección de fotografías de la colección Arcángeles morenos, pertenecientes a niñas, niños, jóvenes y adultos gitanos, realizadas durante estos últimos 25 años por Jesús Salinas.

Reservados todos los derechos. El contenido de esta obra está protegido por la Ley, que establece penas de prisión y/o multas, además de las correspondientes indemnizaciones por daños y perjuicios, para quienes reprodujeren, plagieren, distribuyeren o comunicaren públicamente, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, o su transformación, interpretación o ejecución artística fijada en cualquier tipo de soporte o comunicada a través de cualquier medio, sin la preceptiva autorización.



MEMORIA DE PAPEL

1980/2005

2

ASOCIACIÓN  DE
ENSEÑANTES CON GITANOS





EL PUEBLO GITANO ANTE LA ESCUELA

Juan Manuel Montoya

Habitual en nuestras jornadas, fue uno de los precoces introductores de las ideas de la educación intercultural. Su temprana desaparición –esté en el mejor de los cielos que pudo imaginarse– nos dejó sin un compañero de trabajos y debates, sin un cualificado defensor de su pueblo. Sirva de homenaje y recuerdo sus valientes propuestas educativas que aquí acotamos de un artículo escrito para una publicación¹ recopilatoria de diversos autores y que recoge las ideas de Juan Manuel sobre la educación en relación con los gitanos.

Elementos que configuran el problema

Tradicionalmente se ha venido enfocando la problemática del Pueblo Gitano en la esfera de la escolarización como un problema de *inadaptación social* del niño gitano.

Este tipo de enfoque descarga, de manera implícita, la responsabilidad del fracaso escolar en el niño y su medio.

Es cierto que las perspectivas actuales parten de otros presupuestos; sin embargo, la realidad histórica reciente nos demuestra que las respuestas institucionales a la escolarización gitana han estado definidas a base de dos tipos de oferta:

La segregación

Que lleva a mantener separados a los elementos diferentes. Esta tendencia se ha expresado bajo diversas formas a lo largo de la historia. Los marginados han sido calificados como culpables de algún pecado de la época en la que el pensamiento religioso constituía el ordenamiento de la vida cultural. Han sido luego considerados como pertenecientes a razas inferiores. En estos momentos son considerados como producto social peligroso.

Bajo uno u otro ropaje, la segregación ha callado siempre formas de justificarse de acuerdo con las características culturales de cada momento:

- Como necesidades de los diferentes de ser tratados de acuerdo con su especificidad y

sus rasgos característicos. Con ello se focalizan los aspectos diferenciales que se convierten en definitorios del ser humano global que subyace.

- Como forma de protección ante el rechazo que la sociedad va a inflingirle y a generarle dificultades de adaptación y problemas emocionales.

La asimilación

Esta tendencia reposa en un convencimiento profundo, teórico y ético como político y vital, de que cualquier colectivo con peculiaridades no ajustadas a los patrones normativos mayoritarios es un colectivo “socialmente patológico” que debe ser “tratado” con el apoyo paternalista del grupo dominante, a la manera de como se visualiza históricamente la “civilización del buen salvaje”.

Existen claros ejemplos de respuesta institucional en la esfera educativa, de acuerdo con estos dos modelos (las llamadas “Escuelas Puente” promovidas por la Iglesia y gran parte de los programas escolares actuales de inserción en centros públicos)

Ante estas ofertas institucionales, la reacción del Pueblo Gitano ha sido de rechazo y defensa.

Son numerosos los factores que influyen en la distancia e incongruencia entre la oferta

¹ *La escuela ante la inadaptación social*. Ed. Fundación Banco Exterior. Madrid, 1988.

educativa institucional y las expectativas del Pueblo Gitano, en función de nuestra propia realidad cultural y social.

La estructura organizativa de la sociedad paya, sus ideologías dominantes, sus objetivos estratégicos, se proyectan en determinadas velocidades vitales de los payos; es decir, en la forma como viven el espacio y el tiempo. Estas vivencias y su importancia en la calidad de vida y en el bienestar espiritual de la sociedad paya comienzan también a ser investigadas y teorizadas en Europa. Sin embargo, entre los gitanos, desde siempre hemos tenido (y vivido) un concepto del espacio y del tiempo que nada tienen que ver con los conceptos dominantes de espacio tridimensional y tiempo, flujo unidireccional, que no tienen principio ni fin.

Es muy difícil resumir las consecuencias de todo orden que se deducen de ambas conceptualizaciones. En el campo de lo pedagógico cabe expresar, sin embargo, una diferencia esencial: la sociedad paya tiende, por una parte, a confundir "proceso educacional" con "institución educativa", y por otra, a alargar cada vez más la fase de educación de sus niños y jóvenes en las instituciones. Para el Pueblo Gitano, en cambio, la educación institucional no es más que una parte, entendida sin mayor importancia, de la educación (gitana) de nuestros niños y jóvenes.

La institución educativa paya cumple también un rol de sustitución de la familia.

Si analizamos fase a fase los largos procesos educativos de un niño, desde el jardín infantil (llamado también "guardería", palabra que encierra en lo semántico un profundo contenido ideológico), pasando por los ciclos de escolarización básica y media, y llegando a la universidad (e incluso, hoy día, alargándose el ciclo tradicional histórico con los programas de formación dirigidos a jóvenes en paro), se

puede advertir cómo la institución educativa reemplaza a la familia en distintos aspectos (afectivos, psicológicos, de seguridad, etc.).

En la vida del gitano, en cambio, todo gravita alrededor de su familia, unidad básica de organización social, económica y educativa. En la movilidad y precariedad de su situación, la familia es un elemento de pertenencia y estabilidad. El individuo no está jamás solo y no puede transformarse en un solitario individualista. Su familia es fuente inagotable de elementos afectivos intensos.

La solidaridad se traduce en seguridad social y psicológica. En este contexto, la educación del niño es colectiva. Él vive comúnmente entre tres o cuatro generaciones de suyos, y su socialización se efectúa en un marco familiar que asegura coherencia, cohesión, continuidad y seguridad. Las generaciones no se separan ni se oponen unas a otras. Los niños y los adultos trabajan juntos, viven juntos, sufren juntos. Los niños aprenden por inmersión en la familia. La experiencia, la iniciativa, la responsabilidad son valores. Pero la libertad de iniciativa no significa ausencia de control. Y no es que existan miles de reglamentos a obedecer, puesto que el control es global, es del grupo y sus valores. Es una educación para el dejar hacer frívolo, en el marco de una comunidad que educa de modo permanente. En palabras pedagógicas: el gitano no concibe la existencia de "momentos" para aprender, para jugar o trabajar (linealidad conceptual del tiempo payo). Para nosotros se trata de "aprender jugando en el trabajo" (tiempo multilineal o múltiples tiempos simultáneos).

Como todo niño, el gitano es iniciado en los procesos de socialización a través de su madre. Ésta inicia el proceso a partir de sus valores étnicos y culturales, no sólo con la fuerte impregnación cosmogónica de ser gitana, sino también con la asunción consciente de un

importante rol que le asigna su comunidad, cual es el de transmitir y defender desde el inicio de la vida del niño lo esencial "de lo gitano" en general y de su familia en particular.

Desde estos condicionantes, los padres gitanos siguen desconfiando de la institución escolar, dada su función *educativa* y no sólo *formativa*. Ello induce una valoración muy alta de la importancia de las influencias educativas que amenazan y que pueden ser destructivas de la cultura gitana.

Por otra parte, las tradiciones del Pueblo Gitano son orales y la transmisión del saber tiene lugar en la familia. Con bastante frecuencia se trata a los niños gitanos como inadaptados respecto al sistema escolar, basado en la transmisión escrita del saber. Por añadidura, ese saber lo suele transmitir de manera autoritaria una persona extraña a la familia.

Lo anterior, en parte, justifica que la escuela es tanto más desconcertante para el niño gitano y sus padres cuanto que, a menudo, allí no se le espera ni se le integra o se le integra mal, y que, incluso estando allí, debe luchar para poder quedarse, ya que las relaciones que mantiene con otros niños llevan, aún, la huella de los conflictos existentes desde hace siglos entre gitanos y no gitanos. Al estar allí, tienen además la impresión de vivir una cultura ilegítima, cuando su cultura y su lengua son consideradas marginales, son estigmatizadas en palabras y actos, y no tomadas en cuenta en el programa educativo.

A todos estos elementos de tipo cultural debieran añadirse los derivados de la realidad social de marginación y su subdesarrollo que acompaña al Pueblo Gitano. [...]

Desde estas consideraciones, posiblemente resulte más fácil entender los planteamientos actuales respecto a esta problemática. Estos planteamientos giran alrededor de tres ideas fuerza.

La primera relaciona las dificultades de los maestros con la marginalidad gitana. En este sentido se argumenta que existe una clara contradicción entre la realidad que viven los gitanos marginados y la escuela. Ésta, se dice, aparece creada a imagen y semejanza de una sociedad paya que ha alcanzado determinadas cotas de desarrollo, sociedad en la cual no están consideradas las minorías marginadas, por lo cual es imposible que la escuela normalizada responda a las aspiraciones de estos estratos.

La segunda idea fuerza explica las dificultades por razones estructurales. La "idiosincrasia" gitana es contradictoria con la disciplina escolar. Los elementos culturales que impregnan la cosmovisión del niño gitano no corresponden a esa disciplina, caracterizada por determinados ritmos de tiempo, separación de espacios, velocidad de aprendizaje y códigos específicos. Surgen así los problemas de absentismo, indisciplina, aburrimiento e incompreensión de códigos que llevan al abandono, por parte gitana, de la escuela.

La tercera idea fuerza focaliza el problema en el maestro. Éste, se argumenta, no está preparado para trabajar con gitanos. Sus técnicas pedagógicas no sirven para enfrentar esta problemática ni tampoco para cubrir el enorme hiato existente entre la escuela, instrumento de socialización payo, y la organización de la familia gitana. Sería necesario cambiar estas técnicas para adecuar a la realidad gitana y, además, organizar la escuela de manera diferente, quizás no necesariamente por niveles de edad/aprendizaje, sino por interés.

Las tres ideas fuerza aquí reseñadas reflejan, de una y otra manera, una concepción pedagógica que supone a la escuela como un instrumento de socialización, transmisora de valores dominantes, formadora de hábitos disciplinarios, profundizadora de conocimientos,

etc.; y al maestro como el agente encargado de cumplir esos objetivos de manera tal que en la relación enseñante/enseñado asume el papel de transmisor unidireccional de todas las cosas.

Reflexiones para una alternativa

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 se nos aparece más clara la utilidad y la necesidad de esta escolarización para nuestra incorporación social digna, para nuestra desmarginalización. Pero no vamos a ir a ella a cualquier precio.

La resistencia gitana ante los programas educativos ofertados son expresión de la fuerza y el dinamismo de la cultura gitana y de la capacidad del colectivo para formar nuestros miembros en un estilo de vida siempre actual y flexible.

En esta línea de reflexión aparece legítimamente planteable la necesidad de promover mecanismos de cambio en el medio escolar y en los procesos educativos. Ello significa entender que el avance no se entiende sólo propiciando apoyos a los gitanos encaminados a superar nuestros hándicaps para incorporarnos al sistema escolar ante el cual se nos hace aparecer como desfasados.

Es necesario entender que es un problema de inadaptación del sistema escolar para dar respuesta a las demandas y expectativas de un grupo que forma parte de la pluralidad socio-cultural de nuestro Estado.

No toda la culpa es nuestra. No sólo nosotros debemos hacer el esfuerzo de cambiar.

En este sentido me parece interesante profundizar la reflexión sobre los siguientes puntos:

1. Redefinición del papel de la escuela

La escuela, como lugar de vida social fuera de la familia, debe facilitar el desarrollo de la personalidad de cada uno, respetando y teniendo en cuenta las diferencias.

En el caso de las minorías, debe tener un papel de mediadora entre las diversas comunidades y permitir la aceptación y reconocimiento de todos.

Esto significa entender la escuela como instrumento fundamental de apoyo al desarrollo de la sociedad y estrechamente conectado con el entorno de realidades que le rodea, y capaz de asumir la adaptación y flexibilidad necesarias para cumplir estos objetivos en un contexto de igualdad y respeto a la pluralidad.

Ello implica, asimismo, que la escuela es un medio en el que no participan "alumnos escolares", sino "seres sociales".

2. Reconceptualización pedagógica

Desde el punto de vista de nuestra reflexión/acción pedagógica, el "acto" pedagógico siempre se realiza mediante un par, enseñante/enseñado, que forma una unidad, en la cual ambos se interrelacionan dialécticamente a través del objeto o cosa que se enseña; con un objetivo muy claro: la aprehensión de ese objeto o cosa. [...]

Precisamente ahí está el primer paso imprescindible para empezar a realizar la labor pedagógica con los gitanos: hacer un esfuerzo de reflexión permanente para aprender el universo gitano, comprender sus claves y utilizarlas para reelaborar el discurso pedagógico.

Esto supone admitir que los análisis parciales de tipo psicológico, de marginación económica y social o de inadaptación de los gitanos son erróneos, y que se debe empezar a aceptar análisis que enfatizan en una cosmovisión diferente a la nuestra, para definir una estrategia pedagógica que enfatice en lo intercultural

y en el contacto entre dos culturas que se enriquecen mutuamente de modo dialéctico.

La reconceptualización pedagógica debe contener, por lo tanto, un conjunto de premisas esenciales, entre las cuales podemos señalar los principios de *diversidad* (los gitanos que van a la escuela son heterogéneos, desde el punto de vista social y económico, por lo cual la oferta debe ser variada), *flexibilidad*; [...] *practicidad* (la cadena del conocimiento debe estructurarse según la secuencia práctica-teoría-práctica, dado el pensamiento concreto que desarrollan los gitanos desde muy temprana edad); *reelaboración permanente* (el encuentro de dos culturas tan diferentes como son la gitana y la paya, en el marco escolar, supone un proceso constante de investigación/acción pedagógica).

3. Criterios generales para una alternativa y propuestas concretas

A) Apoyo escolar en el marco de una política de atención integral

Hasta la saciedad está siendo demostrado cómo las iniciativas de apoyo a la escolarización o el desarrollo de programas educativos, que se diseñan aislados del resto de las problemáticas socio-cultural y económica del Pueblo Gitano, tiene pocas probabilidades de éxito.

Se hace cada vez más evidente la necesidad de articular estas políticas educativas en el marco de unas políticas globales que incidan positivamente en otros niveles de problemática (realojamientos dignos, salud, promoción laboral, etc.). [...]

Sólo así es posible superar este entramado de situaciones problemáticas que se retroalimentan en círculo vicioso e inciden indirecta y negativamente en todo aquello relacionado con la esfera de la educación.

Ello se traduce en la precisa coordinación interinstitucional de las instancias educativas con aquellos otros departamentos competen-

tes en las demás áreas de problemática tanto a nivel institucional como de iniciativa social.

B) Apoyo desde la perspectiva intercultural

La proyección en el medio escolar de las reflexiones que anteriormente planteábamos en relación a la acción social y la pedagogía intercultural no necesita preferentemente recursos financieros, sino voluntad, imaginación y flexibilidad institucional. [...]

De otra parte, la metodología intercultural proyectada en un programa educativo implica la necesidad de cubrir algunos vacíos presentes en la actualidad como:

La necesidad de *un esfuerzo importante y prioritario para mejorar la formación de los profesores*. [...]

La importancia de disponer de un *material pedagógico basado en los elementos de la cultura, la historia y la situación de las comunidades gitanas*.

La vigencia de promover una reflexión concertada y continua sobre los *programas de clase*, así como sobre la enseñanza de la lengua gitana y en lengua gitana.

La definición de contenidos y la articulación de espacios que en el medio escolar promueve el desarrollo de las potencialidades culturales del niño gitano.

En este sentido, cobra verdadera importancia, la tarea de comprometer a los propios gitanos en un trabajo, tras la necesaria formación, relacionado con la educación escolar de los niños, como profesores o como personal no docente (monitores de apoyo intraescolar). [...]

Apertura a la participación y la concertación

Ello significa, en primer término, diferenciar, de una vez por todas, la escolarización de los niños gitanos de las reflexiones y acciones referentes a la "infancia inadaptada" y la delincuencia en los procedimientos administrativos así como en las prácticas culturales. [...]

De ahí que crear y consolidar vínculos entre la escuela y la familia gitana sea una *necesidad imperiosa* para ajustar diferencias de objetivos educativos entre la escuela y la familia, tanto a nivel de los hábitos de vida, de la concepción del aprendizaje, como de la visión del porvenir de los niños. [...]

Evidentemente, el avance hacia este tipo de situaciones requiere de una amplia y profunda tarea de sensibilización tanto social (APAS,

AA.VV., etc) como institucional para promover un medio escolar flexible y plural desde la solidaridad y el respeto.



Juan Manuel Montoya

Médico

Director de Programas para la Comunidad Gitana,
Ministerio del Interior

Presidente del Centro de Estudios e Iniciativas Gitanas
"Ujaripen Romani"

Miembro del Equipo de Minorías Étnicas de APREMAR



POLÍTICAS EDUCATIVAS CON LOS GITANOS ESPAÑOLES¹

Jesús Salinas

Prólogo histórico

Cuando en el siglo XV los Reyes Católicos empiezan la construcción de la idea de España como Estado, los gitanos ya estaban viajando por la Península Ibérica y algunas familias, asentándose en lugares como Andalucía, el llamado *hogar* de los gitanos. La historia de los gitanos españoles es la historia de un desencuentro entre una sociedad nómada (viajera) y una sociedad sedentaria, la construcción desde lo gitano de una identidad étnica frente a la sociedad mayoritaria, el eterno conflicto entre los gitanos y el poder.

Excepto unos años de acogida, hasta la primera Pragmática de los Reyes Católicos en 1499 (unos 75 años), lo demás será una larguísima etapa de persecución que durará hasta la Pragmática de Carlos III en 1783, aunque la igualdad de derecho que se les otorga a los gitanos será una desigualdad de hecho hasta la Constitución de 1978.

Las más de 250 normas y leyes contra los gitanos no han impedido su permanencia y multiplicación, su asentamiento en cualquier población y que sean, en la actualidad, la minoría étnica más numerosa del Estado español (entre 650.000-800.000). Aun con la indiscutible ciudadanía española, los gitanos siguen presentando porcentajes más elevados de pobreza, exclusión y vulnerabilidad social que la población mayoritaria.

Los gitanos españoles forman un grupo mayoritariamente endógamo con una identi-

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

Desde la década de los setenta (1970) empezará un movimiento asociativo y de participación. Primero dentro de las estructuras de la Iglesia Católica (Secretariados Diocesanos progitanos) y a partir de la muerte del dictador Franco y la llegada de la democracia (1975) se crearán las asociaciones gitanas laicas y muchas de ellas dirigidas exclusivamente por gitanos. El movimiento asociativo gitano cuenta en la actualidad con más de 600 asociaciones (de ellas unas 40 son asociaciones de

¹ Documento aportado por Jesús Salinas para la realización del Informe sobre políticas educativas con los gitanos españoles, encargado por el Centro de Observación y Discriminación del Racismo de la Comunidad Europea. Se publicará en la C. E como: Jesús Salinas, Koen Peeters "Spanish Gitanos in Public Education. Report prepared for The European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia. Special Study on Roma, Sinti, Gypsies and Travellers in Public Education". Se realizó en el año 2004.

mujeres gitanas), diversas federaciones donde se agrupan éstas y algunas *grandes* asociaciones de carácter estatal. Esta gran cantidad de asociaciones no debe dar la idea de que agrupan a muchos gitanos, suelen ser asociaciones familiares que crecen al calor de las subvenciones, pero que, en su conjunto, no representan ni al 1% de los gitanos y gitanas españoles.

Una vía de participación del asociacionismo gitano se da en el seno del Ministerio de Asuntos Sociales, donde se ha creado el único órgano oficial estatal de participación de los gitanos en las políticas y acciones sobre su comunidad. Este órgano se denomina Comisión Consultiva para el Programa de Desarrollo Gitano y de él forman parte asociaciones gitanas de ámbito estatal y federaciones de asociaciones gitanas de ámbito autonómico.

También en algunas comunidades autónomas existen organismos de participación gitana. En la actualidad existe una Secretaría Gitana en la Comunidad Andaluza y adscrita a la Consejería de Asuntos Sociales. En Extremadura, el Consejo Regional Gitano para la Comunidad Gitana; en la Comunidad de Madrid, *la Mesa para la integración y promoción del Pueblo Gitano*, dependiente de la Consejería de Presidencia; en el Ayuntamiento de Barcelona, el Consejo Municipal del Pueblo Gitano de Barcelona, que a la vez forma parte del Consejo Municipal de Bienestar Social.

Todas estas participaciones son "consultivas", sin carácter decisorio y sin acceso directo a los recursos ni a los presupuestos de las administraciones.

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

autónomas de Extremadura y Valencia, pero ninguno en las Cortes Españolas. También ha habido algún concejal en diversos ayuntamientos. Todos ellos y ellas han accedido a través de su militancia en partidos políticos españoles. Hace unos diez años se creó el Partido Nacionalista Caló, que no ha tenido apenas seguidores entre los gitanos y ha pasado desapercibido y sin votos en las elecciones al Parlamento Español. En el año 2002 se creó otro partido político gitano llamado ARO (Alianza Romaní) que aún no se ha presentado a las elecciones. La importancia de estas iniciativas es que se empieza a hacer visible una militancia de carácter étnico-político.

Introducción necesaria

Hablar de las gitanas y gitanos españoles a base de citas de los poquísimos y discutibles estudios que de ellos se han hecho o de las opiniones de los profesionales relacionados con los gitanos es, cuanto menos, un atrevimiento. Los informes que han llegado a la Unión Europea son sesgados, enfatizan las situaciones de exclusión, de chabolismo, falta de normalización, de tratos discriminatorios, de falta de recursos específicos para los gitanos. Hay una mirada que sólo busca situaciones de discriminación, de marginalidad, de exclusión. Y ciertamente las hay con los gitanos, pero no se pueden generalizar ni se puede deducir la situación de los gitanos españoles de la situación de los gitanos en el resto de los países europeos.

Hay muy pocas familias gitanas que viven en chabolas, hay muy pocos niños y niñas gitanos que están fuera de la escuela. Creemos que los problemas son más de fondo. Lo que es preocupante es que la sociedad mayoritaria española tenga unas ideas prejuiciosas y estereotipadas de los gitanos, un concepto de lo gitano

como problema y no como diversidad cultural, construido a lo largo de seis siglos y 250 leyes y normas contra los gitanos. Ahora nuestras leyes actuales: Constitución, Leyes de Educación, Derecho penal, Leyes de Servicios Sociales,... protegen de una manera explícita el derecho a la diferencia, combaten el racismo y la discriminación, se legislan normas y recursos compensadores para quien más los necesite. Ciertamente no nombra específicamente a los gitanos, pero como ciudadanos españoles entran en estas políticas. Pero aunque sea la mejor época para los gitanos españoles, sería una falacia no reconocer que las leyes son mucho más progresistas que la sociedad. La sociedad mayoritaria española sigue teniendo un alto prejuicio y rechazo con los gitanos, lo cual minimiza los esfuerzos legislativos. No hay escuelas específicas para gitanos, pero si los no gitanos se llevan a sus hijos de la escuela donde van los gitanos, al final sólo quedan gitanos, gitanos marginados, en escuelas ubicadas en barrios de viviendas de protección oficial donde se acumulan los más desprotegidos.

Gitanos marginados. Esta es una de las aclaraciones básicas para hablar de los gitanos españoles. De los 650.000-800.000 gitanos españoles no se puede decir que están todos en situación marginal, aunque hay que reconocer que la mayoría de los marginados en el Estado español son gitanos. Se puede decir que hay muchos más gitanos dentro del tejido común de la sociedad, en viviendas normalizadas, en trabajos de venta ambulante o comunes, con los hijos escolarizados. Cada vez hay más gitanos "invisibles", no reconocibles como tales por la sociedad mayoritaria. Es fundamental tener claro que los gitanos españoles son heterogéneos, tienen situaciones socioeconómicas diversas y diversos son sus oficios, sus niveles académicos, sus militancias políticas, sus opciones religiosas, etc.

En las dos últimas décadas, el cambio social y de bienestar en España ha sido muy grande y positivo, y esta mejora también ha alcanzado a buena parte de las familias gitanas. El aumento del bienestar general ha ayudado más a la normalización de vivienda, trabajo, escolarización, relaciones interétnicas a los gitanos que las normas específicas o los Programas de Desarrollo Gitano o las reivindicaciones del movimiento asociativo gitano.

Que la vivienda es aún para algunas familias gitanas, deficitaria: sí lo es.

Que la escolarización generalizada no significa que no exista absentismo, que lleguen al final de la primaria con desfases académicos, que no lleguen con normalidad a la secundaria y mucho menos a la universidad: es cierto. Queda mucho por conseguir. Pero la escolarización generalizada comenzó hace sólo dos décadas y en este corto período ha habido grandes cambios.

Es preciso también dejar claro que no hay ninguna manera de saber exactamente cuántos gitanos y gitanas existen en el Estado español. Los padrones municipales (censo), única estadística oficial, no pregunta especificaciones étnicas ni culturales.

Así pues, los trabajos de investigación, encuestas, etc. siempre se hacen sobre los gitanos "visibles", generalmente los más marginales. Es predecible que los resultados no contemplen a muchos gitanos normalizados y los resultados sean siempre muy negativos.

Nunca ha habido unas políticas claras (política clara = política cara, según Teresa San Román)² por parte de los gobiernos ni sus administraciones. Con intervenciones parciales, siempre desde lo social y con la fórmula subvencionista-graciable-clientelista, parece que se da por resuelta la cuestión gitana.

Legislación educativa

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). Estos "centros especiales de transición en régimen especial" (art. 51 Ley General de Educación) nacen de un convenio entre el Secretariado Nacional Gitano (Iglesia Católica) y el Ministerio de Educación para escolarizar a las niñas y niños gitanos en situaciones de extrema marginalidad, con la pretensión de prepararlos para que puedan incorporarse a la escuela ordinaria. Durante sus seis años de duración tuvieron una media de 182 aulas con 5.988 niños/año escolarizados.

El Real Decreto 1.174/83 (1983) sobre Educación Compensatoria cambia la política educativa hacia los gitanos. Aunque no hace una referencia explícita a los gitanos 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. Algunas comunidades autónomas han declarado algunos centros educativos de Actuación Preferente o Singular debido a que la mayoría de sus alumnos proceden de sectores sociales desfavorecidos.

El siguiente cambio en la política educativa general, que también repercutirá en los gitanos sin citarlos expresamente, serán las bases para

una educación intercultural contenidas 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 "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".

El Ministerio de Educación en 1993 ejemplifica en el documento "Por una Educación Intercultural"³ que los Proyectos Educativos de Centro deberán recoger que: "El Centro prestará especial atención a la diversidad de sus alumnos y alumnas en lo que atañe tanto a sus capacidades físicas e intelectuales, como a sus diferencias étnicas o culturales".

La última Ley de Educación mantendrá el concepto de compensación y lo vinculará directamente con la inmigración y a todo el alumnado que *presente necesidades educativas especiales*, confundiendo los términos de interculturalidad con el de compensación. Sigue sin haber ninguna referencia específica a los gitanos.

² Teresa San Román "Cambio Social e Identidad Cultural en las distintas Comunidades gitanas". Encuentro "Las Comunidades gitanas: actualidad y retos del futuro". Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Material informativo 09. Madrid, 1998.

³ "Por una Educación Intercultural". Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1993. Pág. 14.

La página web⁴ del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte da la siguiente información cuando se consulta el tema de educación compensatoria en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación:

“La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, en su Artículo 1, señala como uno de los principios de calidad del sistema educativo *“la capacidad de actuar como elemento compensador de las desigualdades personales y sociales”*. Más adelante, cuando en la misma Ley se reconocen los derechos básicos de los alumnos, la citada ley señala que todos ellos tienen derecho a *“recibir las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural, especialmente al presentar necesidades educativas especiales que impidan o dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo”*.

Este derecho debe ser extensivo a todos, independientemente de las circunstancias que, por su condición de pertenecientes a una minoría étnica, por estar vinculados a una cultura diferente o minoritaria, por la condición de itinerante de sus padres, por la incorporación tardía en el sistema educativo español procedentes de otros países, por el desconocimiento de la lengua vehicular, por haber padecido una larga enfermedad, o por cualquier otro motivo imponderable, les resulte difícil la integración en el sistema educativo ordinario.

Para ello la misma Ley 10/2002, en su Artículo 40, ha previsto que *“con el fin de asegurar el derecho individual a una educación de calidad, los poderes públicos desarrollarán las acciones necesarias y aportarán los recursos y los apoyos precisos que permitan compensar los efectos de situaciones de desventaja social para el logro de los objetivos de educación y de formación previstos para cada uno de los objetivos del sistema educativo.”*

Es por ello que, en las distintas administraciones educativas de las comunidades autónomas, responsables últimas de la gestión educativa en sus respectivos ámbitos, se vienen adoptando creativas y diferenciadas medidas, tendentes a la organización de las más distintas actuaciones compensadoras tanto con los alumnos extranjeros como con los de las etnias minoritarias, con los enfermos de larga duración o con los necesitados, por cualquier otra causa, de especiales atenciones educativas, dirigidas a la normalización de su escolaridad.

También el Ministerio, desde sus responsabilidades a nivel estatal, sigue coordinando y atendiendo las especiales necesidades de determinados grupos de alumnos procedentes de ámbitos o circunstancias excepcionales y que son responsabilidad del Estado. También sigue promoviendo convenios con las comunidades autónomas, de cara a la consecución de objetivos compensadores o de fomento de la igualdad de oportunidades.

Situación actual

En el Estado español y en las diferentes comunidades autónomas se establece como una de las prioridades la atención a la educación intercultural. Para ello se deberán evitar las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

Actualmente con las competencias plenamente asumidas en materia educativa por las comunidades autónomas, cada una de ellas va incorporando las estrategias y los recursos humanos y materiales necesarios para atender convenientemente los diferentes retos que pudieran surgir ante la interculturalidad. El MECD, por su parte, se centra en acciones que por sus especiales características afectan a más de una comunidad autónoma o requieren una

coordinación en todo el territorio nacional y van dirigidas tanto a inmigrantes como a minorías étnicas.”

En la actualidad, septiembre del 2004, el recién llegado gobierno socialista ha paralizado algunas de las disposiciones de la LOCE (última ley de educación del anterior gobierno de derechas) y ha puesto en la página de Internet del Ministerio de Educación⁵ un documento para el debate y la aportación de entidades y personas interesadas. En este documento existe una apreciable variación en cómo se entiende la cuestión de las diversidades culturales, aunque se siguen manteniendo “programas integrales de compensación educativa en zonas o centros de atención preferente, tendentes a prevenir el fracaso escolar y a apoyar un eficaz trabajo con el alumnado en mayor desventaja social.”; y se sigue manteniendo en un mismo *paquete* las minorías étnicas o culturales con la educación especial y la inmigración: “Todos los centros sostenidos con fondos públicos participarán en la escolarización equitativa del alumnado con dificultades, con necesidades educativas especiales, inmigrante o procedente de minorías étnicas o culturales.”

En resumen diríamos que desde la democracia, en el Estado español solamente ha existido una respuesta segregadora, convenida entre el Estado y la Iglesia Católica: las escuelas-puente. Nunca más se ha vuelto a conceptualizar a los gitanos, de una manera explícita, como grupo con necesidades especiales.

Con las políticas de escuelas específicas (escuelas-puente 1978-1986), coincidentes con una situación de pobreza y marginalidad aún generalizable en los gitanos, el sistema educativo respondía a la idea de la sociedad mayoritaria de tener apartados a los gitanos en escuelas sólo para ellos y sin convivir con el resto del alumnado. El rechazo de los gitanos

se construye durante seis siglos de leyes y normativas contra ellos. La idea de que son un grupo que no quiere integrarse, trabajar, ni educarse, propicio a la delincuencia, a la violencia y a la suciedad, está muy enraizada en la sociedad mayoritaria española.

A partir de 1983 con la política educativa denominada Educación Compensatoria hay un cambio de concepción, aunque sea sólo legislativo, en donde la igualdad de oportunidad a la que obliga la Constitución toma forma de recursos generales e individuales a quien más lo necesita. Aquí existen ciudadanos con derechos, aunque el derecho se reduzca a tener una plaza escolar en un colegio del sistema público ordinario y opción a becas de comedor y libros.

Será en la legislación posterior (LOGSE 1990) donde aparecerá el derecho a ser respetada la cultura que cada ciudadano/a lleva a la escuela. En el artículo 1º de la LOGSE, al hablar de los fines del sistema educativo, explícita entre ellos “la formación en los derechos y libertades fundamentales y en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España”.

Queda aún por conseguir que no sólo sean respetadas las diversas culturas que los alumnos/as llevan a la escuela, sino que tengan todas, las mayoritarias y las no mayoritarias, la igualdad de oportunidades para desarrollarse dentro del sistema educativo, lejana utopía de la educación intercultural.

Igualmente queda por conseguir el necesario reconocimiento explícito del Pueblo Gitano dentro de los *currícula* escolares oficiales, para ello es previo que en los Decretos de Desarrollo Curricular de cada comunidad autónoma se nombre y reconozca al Pueblo Gitano y su cultura. Un camino ya abierto por

⁵ debateeducativo.mec.es.

las comunidades autónomas de Valencia y Canarias.

Como se ve, la realidad queda muchas veces muy lejos del marco teórico institucional. Lo que se constata es que las políticas educativas actuales tienden a preocuparse por la acogida de los inmigrantes intentando facilitar una "aceleración" en el aprendizaje de la lengua española o la lengua propia de las autonomías para su integración en el sistema educativo. En general se emplean los recursos compensatorios en el alumnado inmigrante y se da por resuelto el tema gitano. Existe una idea general, aunque nadie se atreve a escribirla explícitamente, de no invertir más en lo gitano justificando que ya han tenido y tienen las mismas oportunidades que los demás y los que no están en la escuela es porque no tienen ningún interés.

Pero con una total falta de coherencia, paralelamente a esto se sigue incluyendo a los gitanos en cualquier política de atención a lo "problemático" (marginados, inmigrantes, absentistas, ...).

Análisis del sistema educativo con referencia a los gitanos

1. Análisis desde el Ministerio de Educación y Ciencia

En el único informe existente desde el Ministerio de Educación y Ciencia, de julio de 1993 sobre la escolarización de los niños gitanos en España se puede deducir la conceptualización de las autoridades educativas de las necesidades de educación de 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 abría 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". [...] "Se estima, al iniciarse este proceso, en 20.000 el número de niños gitanos que estaban fuera del Sistema Educativo en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación". (faltarían los niños gitanos de las CC.AA. de Cataluña, Valencia, Andalucía, País Vasco, Galicia y Navarra, que supondrían muchísimos más que los del territorio MEC).

"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 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". [...] ⁶

2. Análisis desde el profesorado

Sin embargo, desde el profesorado, desde los profesionales que trabajan dentro del Sistema Educativo con alumnado gitano, la Asociación de Enseñantes con Gitanos, existe una visión diferente y que ahora queremos contrastar con la de las autoridades educativas.

"A pesar de todas las críticas que tenían las políticas compensadoras, en nuestro país en 1983 comienzan a ponerse en práctica oficialmente estos programas con similares objetivos de compensación. 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.

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".

"En algunos decretos, como es el Real Decreto 299/1996 del 28 de febrero de *Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación*, su introducción específica que "las medidas y acciones de compensación educativa deben ajustarse a los principios de globalización y convergencia de las intervenciones, de normalización de servicios, de atención a la diversidad, de flexibilidad en la respuesta educativa y de integración, incorporación e inserción social". Se reconoce por tanto que el propio Sistema Educativo, entre otros, es el encargado de promover las acciones necesarias para superar las desigualdades y lograr así la consecución del derecho a la educación de toda la ciudadanía.

Pero estos principios no sólo no se ven reflejados en posteriores desarrollos legislativos, sino que se legislan criterios, medidas y acciones con un contenido que impide que se puedan llegar a conseguir la superación de las desigualdades.

Nos encontramos, por ejemplo, que la LOPEG (9/1995 de 20 de noviembre) se contradice con los propios principios en los que se asienta, considera al alumno que se encuentra

⁶ Acotaciones del documento "La escolarización de los gitanos en España" Ministerio de Educación y Ciencia. Julio de 1993. Documento policopiado de 38 páginas.

en situación social o cultural desfavorecida como alumno de *necesidades educativas especiales*, individualizando el problema, sin tener en cuenta que las causas que generan la desigualdad son fundamentalmente sociales y que, por tanto, las formas de intervención no pueden ser acciones individuales, sino globales, dirigidas al colectivo dentro de su entorno ordinario de aula y centro, y a su contexto. Las necesidades educativas especiales pueden llegar a tenerlas el alumno o alumna si a lo largo de su escolarización no se toman las medidas adecuadas y así, cuando llega a etapas superiores como la ESO, el retraso escolar es tan grande que difícilmente comprende ningún contenido de los que se plantea en el aula, porque tampoco se hace un esfuerzo para que llegue a comprender. Aun en este caso es más apropiado hablar de necesidades educativas especiales del centro, del sistema, del entorno, que del alumnado".

En algunos desarrollos legislativos del MEC y de otros Departamentos de CC.AA., sobre la base del criterio anterior de considerar la desigualdad como un "handicap" individual e insuperable, no sólo se vuelve a desconfiar de que el Sistema Educativo en su conjunto sea capaz de cumplir sus propios objetivos y principios generales, sino que se crea, nuevas barreras que impiden en sí superar las desigualdades a los alumnos que las padecen. Esto lo podemos constatar por ejemplo en las concreciones del Real Decreto citado de *Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación*, donde se considera la posibilidad de que haya Centros con actuaciones **de compensación educativa de carácter permanente** y, por otro lado, con la excusa de la flexibilidad, se propone la creación de **grupos específicos de alumnos** en situación social o cultural desfavorecida.

Con la propuesta de crear recursos estables (profesores de apoyo de compensatoria, becas para "niños de compensatoria", subvenciones estables a centros con "población de compensatoria"...) se generan actuaciones que perpetúan la situación de etiquetaje que sufren estos alumnos de por vida. Además comporta en la mayoría de las ocasiones que estos recursos tanto humanos como materiales se conviertan en lo prioritario, dando más importancia a aspectos puntuales, laborales, de organización o burocráticos y olvidando, a menudo, la finalidad para la que se crearon.

Este tipo de normativas y alguna otra más está generando **situaciones perversas** hacia el propio Sistema Educativo que impiden que puedan conseguirse los objetivos y principios en los que se asienta y por tanto hacer efectivo el derecho a la educación".⁷

3. Análisis desde la Universidad

También queremos añadir la voz desde la Universidad, institución independiente y con criterios propios.

En el trabajo de investigación llevado a cabo desde la Sociología de la Educación en la Universidad de Salamanca se dice:

"[...] 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 pro-

⁷ 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.

blema 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, ésta 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 suene 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".⁸

La voz de Teresa San Román, 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 la más reconocida y respetada 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 escrupu-

⁸ M. Fernández Enguita "Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo". Ed. Ariel Practicum. Barcelona, 1999.

losamente 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”.⁹

4. Análisis desde el movimiento asociativo gitano

Y por último, aunque deberían ser los primeros, la voz de los gitanos españoles. El asociacionismo gitano representado en la Comisión Consultiva del Programa de Desarrollo Gitano y en la Comisión de Educación para el programa de Desarrollo Gitano adscrita al MECYD, elaboró un documento “El Pueblo Gitano y la Educación”.

“Seis grandes problemas u omisiones en la política educativa:

- El doble sistema educativo público / privado (también es privada la escuela concertada-subvencionada), colabora, consolida y a menudo legitima la diferenciación social. Los datos existentes confirman la realidad que conocemos: no hay gitanos en la escuela privada, muy pocos en la concertada (7%-10%), mayoritariamente están en la escuela pública. Y aunque la escuela pública tiene muy buenos profesionales e intenta garantizar el desarrollo de las diversidades culturales, el subvencionismo a la escuela privada y el sistema de admisión de alumnos lleva a la conformación de escuelas específicas, donde a la vez que se van matriculando niños/as gitanos y no gitanos de familias socioeconómicamente desfavorecidas y marginales, se van marchando los no gitanos y los gitanos con

más interés en la escuela, a otras escuelas (concertadas o públicas sin alumnado marginal), lo que es indicativo de una política educativa que está colaborando, cuando 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”. La escuela pública, que no la privada ni la concertada, está asumiendo y será la única que asuma la atención de lo rural y lo marginal.

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

- *La educación compensatoria.* Si la LOGSE se desarrollara bien, es decir, si los proyectos educativos de cada Centro educativo atendieran correctamente a las necesidades de su alumnado y la administración educativa dotara del profesorado necesario y adecuado y de los recursos económicos necesarios, no

⁹ Teresa San Román. “Pluriculturalidad y marginación”, en el libro “Sobre interculturalitat”. Edita Fundació Ser.Gi. Girona, 1992.

harían falta otras medidas o programas de compensación. Estaría compensado el sistema educativo. Pero la propia LOGSE entiende que esto no se dará así y le dedica el Capítulo V a la "Compensación de las desigualdades".

En la actualidad constatamos que:

- Aunque pudiese no haber sido esa la pretensión del legislador, lo cierto es que existe una ausencia de claridad al mezclarse los conceptos de compensatoria, multiculturalidad y educación especial, en la ubicación y desarrollo de la educación compensatoria. A la vez se está creando una concepción individualizadora de la educación compensatoria (proyecto de la Orden Ministerial sobre la regulación de actuaciones de compensación educativa, 1999), necesitando "contabilizar" el número de usuarios para establecer cuotas, abandonando la concepción original de la educación compensatoria ligada al análisis del contexto, las necesidades del barrio y a su desarrollo comunitario. Mal entendida, la educación compensatoria da lugar a medidas segregacionistas.
- No hay un desarrollo legislativo claro. En algunas comunidades autónomas no hay una legislación específica. Esto nos lleva a un funcionamiento discrecional respecto a su implantación y a los recursos a emplear, cosa intolerable, ya que los derechos básicos para participar de la igualdad de oportunidades no pueden ser opcionales y deben estar legislados y regulados.
- La educación compensatoria tiene una incidencia muy positiva en cuanto que facilita recursos (becas de libros-comedor, profesorado de apoyo para el desfase de edad-conocimiento, programas de higiene -duchas, anti-parasitarios, vacunaciones,...-). Sin negar la necesidad de estos recursos para todos aquellos que los necesitan, la compensación edu-

cativa es más de lo mismo, no solventa los problemas básicos de los alumnos gitanos al llegar a la institución educativa : no llegan en igualdad de condiciones con el resto del alumnado (rechazos, prejuicios, algunos en precaria situación socioeconómica); no salen de la escuela con igualdad de condiciones (siguen los rechazos, prejuicios, la mala situación socioeconómica de su familia, y se añade el fracaso escolar: el no salir con una titulación académica), sin olvidar que la institución escolar maneja criterios y parámetros distintos a los tradicionales de la Comunidad gitana y todos obedecen a una única visión aceptada mayoritariamente y que exige a los alumnos la capacidad de aceptarlos para poder progresar, académicamente hablando. (V. gr.: la escuela puede posibilitar una mejora individual que le permita un cambio de clase social, pero siempre individualmente y no grupalmente, como se da dentro de la cultura gitana – *más bien en la familia gitana* –.)

- Como tercer problema, no existe una referencia normativa explícita a la educación intercultural en la normativa curricular vigente, lo que lleva numerosas veces a una idea incorrecta de la educación intercultural. Confusión entre educación compensatoria y educación intercultural, dan la idea que sirven para los mismos objetivos, confunde marginalidad con cultura gitana. Cuando desarrollan educación para extranjeros y emigrantes nos incluyen también a los gitanos; sin embargo cuando se habla de las culturas del Estado español, de sus nacionalidades y pueblos, siempre se deja excluida la cultura del Pueblo Gitano, no sabemos si por nuestra extraterritorialidad o por no reconocerla como cultura. Al no reconocerse nuestra diversidad cultural, no se puede negociar el contenido que se tendría que incorporar al

currículum escolar de la cultura gitana: una cultura ágrafa, de tradición oral, con otra escala de valores, con un concepto del tiempo diferente, etc. Lo cierto es que nuestros hijos e hijas no tienen, necesariamente, que identificarse con todos los contenidos culturales ni con todos los valores que en la escuela se desarrollan, ya que nuestros propios valores culturales aún no forman parte de los *currícula* escolares.

- Es imposible admitir que el alto fracaso escolar de los alumnos/as gitanos no sea debido a un fracaso del sistema escolar (y del sistema social) en su conjunto. En las familias gitanas no existe esta idea de fracaso escolar o por lo menos no con el mismo valor o significado que para la sociedad mayoritaria. Esta falta de expectativas que a veces tenemos los gitanos de la escuela (entre otras cosas porque no garantiza a su salida un trabajo) no es ajena a la recepción y la oferta cultural unívoca que tiene la escuela, en contradicción con el espíritu de la Reforma Educativa respecto a la atención a la diversidad.
- Una quinta cuestión es la total falta de formación inicial de los profesores/as de educación infantil, primaria, secundaria y universidad, de cuantas materias se refieren a las diversidades culturales: educación intercultural, antropología social y cultural de las nacionalidades, minorías y culturas del Estado español, etc.

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

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

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

La formación de adultos y la formación profesional (dependiendo de Casas de Oficios, talleres de inserción socio-laboral, talleres de IRPF, talleres de programas de las Comunidades Europeas, Garantía Social,...) ¹⁰ denotan muchas veces una falta de tiempo, de continuidad, de efectividad. Suelen ser tan "provisionales" que no crean situaciones de verdadera formación".¹¹

Descripción general de la situación educativa de los gitanos españoles

1. Situación general

En las dos últimas décadas se ha dado una escolarización casi total de las niñas y niños gitanos, pero la recepción de las escuelas y la respuesta de las familias gitanas han sido dife-

¹⁰ Las "Casas de Oficios, talleres de inserción socio-laboral, talleres de IRPF, talleres de programas de las Comunidades Europeas, Garantía Social, etc", son cursos de formación para mayores de 16 años que suelen ser organizadas por Ayuntamientos y ONG. Conceden una beca o salario mínimo mientras duran y son subvencionados por instituciones públicas a veces con ayudas de las Comunidades Europeas.

¹¹ Acotaciones del documento del asociacionismo gitano "Pueblo Gitano y Educación. Sexto borrador". Publicado en la revista "Gitanos. Pensamiento y Cultura, nº 11, octubre 2001. Editada por F. S. G. G., Madrid, 2001.

rentes y hoy nos encontramos con situaciones escolares muy diversas. Para tener una visión general podemos reducir todas estas situaciones a los cuatro grupos más habituales:

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

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

Las últimas y escasas investigaciones y encuestas realizadas entre los años 1992 y 2001¹² dan una serie de datos que aun con la duda de su validez y de la imposible generalización de sus resultados a todo el ámbito estatal, son los únicos que tenemos. No creemos conveniente utilizar datos y tantos por cien para definir una situación tan heterogénea como heterogéneos son las gitanas y gitanos españoles. Quedan aquí reflejados como una hipótesis a comprobar (si es que fuera necesario hacerlo), y pensamos que estas investigaciones y encuestas y sus datos reflejan mayoritariamente a la población gitana más "visible", más "estereotipada", casi siempre ubicada y concentrada en determinados barrios o zonas de ciudades y pueblos.

DATOS GENERALES:

- Una asistencia regular (60%) y rendimientos normalizados (40%)
- Una asistencia con absentismo esporádico (30%) y fracaso escolar (60% al 70%)
- Un absentismo extremo (6%) y abandono escolar prematuro (antes de 2º ESO)
- Un pequeño número de no escolarizados (4%)
- Un alto índice de analfabetismo en los adultos gitanos (30%)

2. Situación en primaria.

Los únicos datos cuantitativos/cualitativos sobre la situación de las niñas y niños gitanos en el sistema educativo (en educación primaria: 6 a 12 años) proceden de las investigaciones promovidas por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y efectuadas por la Fundación Secretariado General Gitano¹³. El primer estudio se realizó en el curso académico 1993-1994 y el segundo en el curso académico 2000-2001. En estos seis años se ha notado una pequeña pero paulatina mejoría, ante todo en el acceso a la escuela (variable 1) y en los logros escolares (variable 4). Veremos ahora únicamente y de manera resumida los resultados del último estudio correspondiente al curso 2000-2001.

En el estudio han participado casi 1000 niñas y niños gitanos de Educación Primaria y el profesorado de 62 centros educativos de casi la totalidad de comunidades autónomas.

12 -"La incorporación escolar de los niños y niñas gitanos a la enseñanza básica". Asociación Secretariado General Gitano. CIDE, 1994.

-"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.

-"Escuela y etnicidad: el caso del Pueblo Gitano". Mariano Fernández Enguita. Ed. CIDE-MEC. Madrid, 1996.

-"La escolarización de los niños gitanos". José Eugenio Abajo Alcalde. Editado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid, 1997.

-"La escolarización de los niños gitanos en el País Valenciano". Pepe Cabanes Hernández. Editado en "Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social", nº 6-Oct. 1998. Ed. Escuela Universitaria de Trabajo Social de Alicante.

13 "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.

Las variables analizadas, los principales aspectos y los resultados más destacables han sido:

1. El nivel de escolarización y las condiciones en que se produce el acceso a la escuela

Los principales resultados:

- El 94% del alumnado gitano ha iniciado su escolarización a los seis años o antes, siguiendo así las pautas educativas normalizadas.
- El 6% se incorpora con retraso (más tarde de los 6 años y con intervenciones externas).
- El 85% han sido matriculados a iniciativa de la familia.
- El 74% del alumnado gitano ha estado escolarizado en Educación Infantil o en guarderías.
- El 69% del alumnado ha tenido una escolarización continuada y el resto presenta un absentismo de más de tres meses en algún curso.

2. El grado de adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares

Estos hábitos son considerados como necesarios para el funcionamiento adecuado en el medio escolar.

Los principales resultados:

- El 63% presenta una asistencia regular y continuada.
- El 79% es puntual.
- El 35% respeta siempre el turno de palabra y el 28,5%, nunca.
- El 38% escucha activamente y el 20'2%, nunca.

La mayoría de los alumnos no han adquirido plenamente estos hábitos de gran importancia en las relaciones sociales.

- El 42% aporta el material necesario. El 35% no lo aporta.
- El 42'6% cuida el material. El 21'2% no lo cuida.

- El 58% asiste con un buen nivel de aseo personal. El 32% presenta carencias importantes.

Las niñas muestran una adquisición mayor de hábitos relacionados con los requisitos para el diálogo, con el orden y la limpieza y con la asistencia a clase.

3. La interacción social y las relaciones interétnicas

Pretende medir el grado de aceptación del alumnado gitano por sus compañeros de clase, así como por el modo en que se relaciona con ellos y con el profesorado.

Los principales resultados:

- La mayoría del alumnado eligen menos a los gitanos para trabajar o para jugar. El 27% se sitúa en una posición normalizada.
- El 43% se relaciona únicamente con alumnos de su mismo grupo étnico.
- El 67% están situados en zonas que favorecen una interacción positiva con compañeros y profesores (primeras filas y zona central del aula.) El otro tercio se ubica en espacios marginales (al lado de la puerta, al final de la clase, al lado de la mesa del profesor.)
- Es significativo el número de alumnos que no emite (31'3%) o no recibe (30'1%) conductas adecuadas y positivas para las relaciones sociales entre compañeros.
- La mayoría (81%) se relacionan de forma positiva con el profesor (se realizan más preguntas, se comunican más vivencias o se opina más).
- El alumnado que presenta mejores niveles de interacción social ha sido escolarizado a edades más tempranas, por iniciativa de la familia (que refuerza más los aspectos escolares), han adquirido los principales hábitos, rutinas y normas de comportamiento en la escuela y han logrado los objetivos curriculares.
- La comparación entre sexos refleja diferencias significativas a favor de las niñas en la mayoría de las variables.

4. *Los logros y resultados escolares y los hábitos de trabajo*

Se entiende por logro escolar el grado de desarrollo de las capacidades que, dentro del diseño curricular del aula y del centro, alcanza el alumnado.

Aspectos fundamentales de esta variable son:

Los principales resultados:

- El 69% del alumnado está escolarizado en el curso que le corresponde por edad.
- Un 44% supera todas las áreas curriculares.
- Sólo el 72% supera todos los niveles académicos correspondientes a su edad.
- El 30% realiza siempre o casi siempre las tareas escolares en casa. Más del 50% no las realiza nunca o casi nunca.
- El 62% termina las tareas en clase.
- El 56% se centra en las tareas y actividades de aula.
- El 52% está atento prácticamente siempre o casi siempre.
- Respecto al rendimiento comparado con la media de su grupo de compañeros, el 67% muestra un rendimiento inferior o muy por debajo de la media.
- Otra vez las niñas gitanas obtienen mejores rendimientos y resultados que los niños.

5. *Las relaciones y expectativas de la familia hacia la escuela*

Pretende evaluar las actitudes y comportamientos que la familia tiene hacia la escuela con respecto a la incorporación escolar de sus hijos e hijas.

Los principales resultados:

- Sólo un tercio de las familias da explicaciones de las faltas de asistencia.
- El 36% de las familias acude siempre o casi siempre cuando son citadas por el profesor.
- El 26% asistirá hasta saber leer y escribir; el 41% hasta terminar la educación obligatoria.

- El 36% quiere continuar en el instituto y la universidad.
- El 36% de las familias piensa que la escuela sirve o tiene utilidad (estudios, trabajo futuro,...)
- El 61% de las familias refuerzan la actitud o el trabajo del niño o niña.
- El 70% de las familias nunca han solicitado una entrevista con el profesor.
- El 4'3% de las familias participa en el AMPA, el Consejo Escolar o alguna comisión de trabajo. Un 18% participa en reuniones de clase o nivel.

6. *El respeto a la diferencia cultural y el grado de conocimiento intercultural*

Se entiende por derecho a la diferencia las manifestaciones de respeto y consideración de las peculiaridades culturales de la minoría étnica gitana en el contexto de la escuela.

Los principales resultados:

- En el 12% de los centros existe un proyecto que incluye la atención a la cultura gitana. En otro 12% existe consenso, pero no se ha puesto en práctica, no hay consenso en un 8% y el 68% de los centros no se lo ha planteado. No se considera necesario atender la diversidad étnica desde un proyecto educativo y el derecho a la diferencia aparece como un objetivo lejos de conseguirse.
- Únicamente el 6% del profesorado considera dentro de su programación elementos históricos y culturales de la comunidad gitana, el 31% a veces realiza alguna sesión especial. El 26% lo cree interesante pero no lo ha hecho. Un 37% afirma no haberlo incluido y que no lo considera interesante.
- Aunque la mayoría del profesorado tiene conocimiento de la cultura gitana, desconocen la aplicación de dicha información dentro del aula desde el punto de vista educativo, probablemente por la carencia de recursos didácticos para ello.

- La mayoría (51%) de los alumnos gitanos no expresa nunca o casi nunca su cultura o costumbres (bodas, fiestas, lengua...), frente al 22% que lo hace de forma habitual.

Conclusiones y orientaciones

- La escolarización temprana tiene consecuencias muy positivas en etapas educativas posteriores. Potenciar la escolarización en Educación Infantil puede prevenir y compensar desventajas sociales y familiares.
- Es importante estimular acciones de compensación externa:
 - Favoreciendo su continuidad.
 - Priorizando la actuación dirigida a mejorar la adquisición de rutinas y normas, la continuidad de la asistencia, la relación interétnica y la comunicación y colaboración entre la familia y la escuela.
 - Favoreciendo la relación entre la comunidad gitana y el entorno educativo, con una mayor participación en los centros y a través de acciones de ámbito comunitario.
- La escuela puede favorecer:
 - La adquisición de normas, hábitos y rutinas.
 - La fluidez en las relaciones con las familias y las culturas minoritarias.
 - Las relaciones sociales interétnicas entre el alumnado y con toda la comunidad educativa.
 - La incorporación de la atención a la diversidad a los proyectos curriculares educativos.
 - La colaboración con agentes externos a través de programas socioeducativos que se desarrollen en el entorno escolar.
- Es necesario estimular y apoyar al profesorado, facilitando la formación necesaria y facilitando los medios para el diseño y desarrollo de proyectos que favorezcan la educación intercultural.

3. Situación en Secundaria (13 a 16 años)

No hay estudios específicos sobre la situación del alumnado gitano en secundaria. La información que aquí vamos a desarrollar proviene del profesorado que trabaja con alumnado gitano de secundaria en España y que se agrupa en la Asociación de Enseñantes con Gitanos¹⁴. Debe relativizarse esta información pero es muy coincidente en las siguientes cuestiones:

(A pesar de ser obligatoria la educación secundaria en España y de que la población mayoritaria está totalmente escolarizada:)

- La permanencia de alumnado gitano en secundaria es muy reducida.
- En los primeros cursos puede haber un gran número de alumnos gitanos matriculados, pero muchos de ellos ni aparecen por las aulas.
- Los alumnos y alumnas gitanos que permanecen tienen un alto índice de absentismo y muchos abandonan antes de acabar esta etapa educativa.
- Ha habido un claro retroceso en la permanencia en el sistema educativo. Con la anterior Ley de educación se permanecía hasta los 14 años en la primera etapa educativa (EGB hasta principio de los 90), lo que permitió que muchos alumnos/as permanecieran hasta el final de la etapa. El actual paso a Secundaria (que supone un cambio de Centro educativo) a los 13 años ha supuesto

¹⁴ El debate y opiniones están recogidos en dos boletines de esta Asociación: "La Transición de Primaria a Secundaria". Monográfico publicado en el Boletín del Centro de Documentación nº 14/15 de la Asociación de Enseñantes con Gitanos. Madrid, 1998.

"El éxito escolar de los españoles gitanos". Monográfico publicado en el Boletín del Centro de Documentación nº 25/26 de la Asociación de Enseñantes con Gitanos. Madrid, 2004.

que muchas familias gitanas den por terminado el tiempo educativo de sus hijos y fundamentalmente de sus hijas.

- Muchos de los alumnos y alumnas gitanos pasan por programas de educación compensatoria o de Diversificación Curricular.
- En un estudio realizado en 5 comunidades autónomas¹⁵ se indica que no llegan al 1% los alumnos y alumnas gitanos que han acabado la secundaria obligatoria.

4. Situación en la universidad

No existe ningún tipo de dato fiable sobre los gitanos universitarios. Los gitanos y gitanas que tienen carreras universitarias son muy pocos. Algunos de ellos y ellas muy conocidos, pero con seguridad deben existir muchos más *invisibles* y que no tengan interés en ser reconocidos. Siempre se ha supuesto unos 200 gitanos con estudios universitarios, pero ahora hay asociaciones gitanas que proclaman que existen miles de gitanos con carreras universitarias (hasta 6.000 llegan a decir).

Lo que sí se puede afirmar es que hay una infra-representación de los gitanos en los estudios universitarios. De los 1.462.771 estudiantes universitarios en el curso 2004-2005¹⁶ no más de 1.000 (exagerando) serían gitanos, cuando le correspondería ser 28.648¹⁷ en una situación de normalidad.

Gitanos del este de Europa en España¹⁸

“Grupos de *rroma* inmigrantes del este de Europa, especialmente de Rumania, empezaron a llegar a España hace unos siete años y lo hicieron en mayor número a partir del año 2000. Los motivos generales de su inmigración son su posición socioeconómica precaria y la discriminación que sufren en su país de origen. El acceso a la educación de los hijos e hijas de

rroma inmigrantes ha sido lento hasta ahora. En este momento, sin embargo, una de las demandas de los *rroma* es el acceso, de acuerdo con sus posibilidades económicas, a guarderías y a la educación para sus hijos en edad de escolarización primaria. No obstante, este acceso al sistema educativo se dificulta, en primer lugar, por factores relacionados con su proceso migratorio, como su falta de participación en la escuela en su país de origen; en muchos casos, la migración ha implicado un periodo de tránsito de varios años y una escolarización irregular de los hijos; la falta de regularización impide una planificación a largo plazo de las familias y dificulta el acceso a recursos subvencionados (como las becas de comedor); la ausencia de uno o varios miembros del grupo doméstico exige la colaboración de uno de los hijos o hijas en casa. Por otra parte, existe la esperanza de mejora y la conciencia de la necesidad de la escolarización para adquirir una competencia lingüística y para el futuro de sus hijos e hijas. En segundo lugar, su marginación en el país de origen y en la sociedad española conlleva precariedad económica y una temprana incorporación de los hijos en el mercado laboral, e incide en que una escolarización prolongada no es necesaria para los traba-

¹⁵ “El éxito escolar de las españolas y españoles gitanos/os”. Varios Autores. Síntesis publicada en el Boletín del Centro de Documentación nº 25/26 de la Asociación de Enseñantes con Gitanos. Madrid, 2004.

¹⁶ Ministerio de Educación y Ciencia. “Una educación de calidad para todos y entre todos”. MEC, Madrid, 2004. Pág. 143.

¹⁷ Dato extraído de una regla de tres entre el último Censo de habitantes 2001: 40.847.371, proporcionado por el Instituto Nacional de Estadística (www.ine.es), una estimada población gitana de 800.000 personas y los 1.462.771 estudiantes universitarios en el actual curso 2004-2005.

¹⁸ Koen Peeters. Acotaciones de “Gitanos Inmigrantes: Los Rrom del Este de Europa en Barcelona y el acceso a la educación”. Informe para la Fundación Jaime Bofill y Enseñantes con Gitanos. Barcelona, 2004 (sin publicar).

jos que se prevén. En tercer lugar, los prejuicios y la calidad de las relaciones interétnicas de la sociedad se reproducen en la escuela. La pregunta que se plantea es si el sistema educativo está preparado para ofrecer una respuesta a la inmigración de los *roma*. Por otra parte, la escolarización se está vinculando cada vez más a programas de asistencia social a través de la exigencia de escolarización a cambio del acceso a salarios sociales. No existen, sin embargo, medidas suplementarias que procuren que la escolarización esté adaptada al contexto sociocultural de los *roma* y sus posibilidades económicas y que procuren la cualidad o el éxito en esta educación”.

Currículum oculto: segregación y discriminación

En lo educativo; nuestra Constitución y las instituciones que nos gobiernan proclaman y defienden el derecho a la diversidad, el respeto a las culturas y la condena del racismo, pero nadie con responsabilidad política reconoce la gravedad que entraña una sociedad unívoca y poco plural, una sociedad individualista y poco solidaria, una sociedad monocultural que se mira al ombligo. Tal es así que existe un abismo entre el mensaje institucional y un sibilino mensaje de **racismo social** fáctico e ideológico que cotidianamente envía a la escuela la sociedad, esa sociedad real, cercana, de las madres y los padres, de las alumnas y alumnos, de los propios maestros y maestras, del asociacionismo vecinal, de los responsables municipales,... Lo cotidiano es que seguimos recelando y evitando el compartir nuestro entorno con los gitanos: no tenerlos en la escuela, en el barrio, no casarse con ellos,... Siguen siendo en todas las encuestas e investigaciones el colectivo más rechazado, ahora compartido con magrebíes, de cuantos existen en el Estado español.

He aquí algunas cuestiones ocultas que hacen que la segregación y la discriminación se sigan dando con los gitanos a la hora de permanecer en el sistema educativo:

- El doble sistema educativo: público / privado (también es privada la escuela concertada), colabora, consolida y a menudo legitima la diferenciación social.
- En algunas escuelas de los barrios periféricos, conforme iban matriculándose niños/as gitanos se marchaban los no gitanos a otras escuelas (concertadas, privadas o públicas sin gitanos), convirtiéndose éstas en escuelas específicas para niños marginales o simplemente gitanos. En la actualidad hay que añadir en estas escuelas a los hijos de la reciente inmigración que está llegando en gran número a España. Es decir: racismo social, separación, imposibilidad de convivir e interculturalizarse juntos. Pero no hay que olvidar que también hay padres gitanos que se llevan a sus hijos de estas escuelas buscando también otros ambientes más propicios, con más “nivel” académico, fuera de concentraciones marginales. La concentración propicia la retirada de los no-concentrados que a veces están en minoría. Este problema tiene dos caras y un sólo origen como problema.
- Se sigue confundiendo marginalidad y pobreza con cultura gitana y por lo mismo se confunden los programas de compensación (becas libros-comedor, profesorado de apoyo para el desfase edad-conocimiento, programas de higiene- duchas, antiparasitarios, vacunaciones,...- servicio de despertador, etc) necesarios para algunos alumnos durante un tiempo determinado, con la educación intercultural (que se opone al racismo, al asimilacionismo, y que valora todas las culturas por igual, apreciando la diferencia en la toleran-

cia y la solidaridad como un valor que nos enriquece, así como el intercambio de experiencias, valores y sentimientos).

- Muchos niños y niñas gitanos se ven inmersos en una situación de **doblo vínculo** que dificulta que logren éxitos escolares, porque unas personas o grupos relevantes en la vida del niño le envían simultáneamente dos mensajes distintos y contradictorios. *Padres*: "La escuela es necesaria", "Quiero que seas algo más que yo en la vida", para en otro momento y contradictoriamente decirles: "Para lo que va a sacar de la escuela mejor se viene a vender al mercado conmigo". *Profesores /Sociedad*: "La escuela es de todos", "Todos somos iguales", "Es una obligación ir a la escuela", para en otro momento y contradictoriamente decirles: "Para lo que le va a servir", "El día que no viene descansamos", "No puedo desatender a los demás".

El mayor obstáculo del niño y la niña gitanos para triunfar en la escuela es la imagen desvalorizada que los demás (familia, compañeros, profesorado, sociedad) hacemos de él.

- El mensaje confuso del *currículum* y la raciaización de los libros de texto siguen manteniendo los estereotipos sociales.

Sabemos que el *currículum* es el resultado de un proceso de selección de los conocimientos considerados como dignos de ser transmitidos.

La mejor manera de saber en la práctica cuál es el *currículum* obligatorio es ir a los libros de texto. Existe una investigación sobre el tratamiento de la interculturalidad en los libros de texto con un apartado específico sobre el tratamiento de la historia, cultura y visión que se tiene de los gitanos en los libros de texto pertenecientes a ley de Educación (LOGSE 1990).

Este trabajo fue realizado por la Asociación de Enseñantes con Gitanos en el año 2001 y la reflexión final del estudio dice:

"Los gitanos siguen sin existir en los libros de texto. Las pocas referencias a lo gitano siempre son bajo la categoría de problema. Problema en el pasado, en los textos de historia y geografía relatando persecuciones y leyes antigitanas; problemas en el presente en los textos de ciencias sociales y literatura, ubicándolos junto con los inmigrantes, a las situaciones de marginación, o utilizándolos como personajes literarios llenos de estereotipos negativos. Y hasta cuando se quiere hacer bien, errores, desconocimiento de la cultura gitana y siempre, siempre, imágenes estereotipadas: fotos y dibujos descontextualizados, folclóricos, penalizadores,...

Desolador. Lejos de cualquier esperanza de igualdad de trato, dignidad y respeto por una cultura del Estado español, lo gitano, la cultura gitana sigue sin estar en la cultura escolar, en los *currícula* escolares. Y lo poco que está es para mal.

De 208 textos de infantil, primaria y secundaria, publicados entre los años 1990 y 2000, solamente hay 18 referencias explícitas sobre los gitanos, de las cuales sólo 6 tienen suficiente contenido y entidad para ser tenidas en cuenta, y sólo dos de ellas tienen un carácter positivo en el tratamiento del tema gitano.

Hay que preguntarse en qué ha influido la nueva ley de educación en estos renovados textos escolares. En nada en lo que se refiere a la cultura gitana. Sólo hay que comparar con el trabajo realizado por Tomás Calvo Buezas sobre 179 textos escolares publicados entre 1974 y 1985, en los que encontró 17 referencias explícitas sobre los gitanos y con un tratamiento similar a lo que ahora hemos encontrado".¹⁹

Estudios sobre las actitudes de la población mayoritaria hacia los alumnos gitanos

Hay diversos estudios pertenecientes al profesor Tomás Calvo Buezas, de la Universidad Complutense de Madrid, sobre la población gitana y el sistema educativo.²⁰

Su última investigación "Aprender a convivir en culturas y religiones diferentes"(realizada desde el CEMIRA –Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo–, ubicado en la Universidad Complutense de Madrid y con una macro encuesta a alumnos y profesores), aún no publicada, viene a dar unos datos diferentes de los que hasta ahora teníamos. Si en la investigación de 1988 los mayores índices de rechazo eran sobre los gitanos, judíos y árabes, los datos actuales varían, el rechazo principal es hacia los magrebíes, luego hacia los gitanos y negros.

La investigación saca otras conclusiones:

- La más preocupante es que siguen creciendo los prejuicios, rechazos y racismo en el alumnado y profesorado;
- El alumnado y los profesores españoles tienen mayores recelos y rechazos contra los inmigrantes que los inmigrantes respecto a ellos.
- Hay un 25 % de profesores que notan el choque de la inmigración como algo preocupante y piden medidas segregadoras para el alumnado inmigrante.

Estudios sobre las actitudes de los gitanos hacia el sistema educativo

No existen estudios, pero sí opiniones de gitanos y gitanas.

- Dice el profesor gitano Antonio Carmona que "la educación es el instrumento, proba-

blemente menos violento, si cabe, de que se vale la cultura dominante para imponerse, para propagar su particular visión del mundo, para desarrollar su particular jerarquía de valores. La colisión con otras culturas minoritarias, y más si son marginales o excluidas como lo es la cultura gitana, se hace inevitable."²¹

- El médico gitano Juan Manuel Montoya: "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. La resistencia gitana ante los programas educativos ofertados son expresión de la fuerza y dinamismo de la cultura gitana y de la capacidad del colectivo para formar nuestros miembros en un estilo de vida siempre actual y flexible. En esta línea de reflexión aparece legítimamente planteable la necesidad de promover mecanismos de cambio en el medio escolar y en los procesos educativos.

¹⁹ Acotaciones del documento "Estudio de la interculturalidad en los libros de texto". Publicada en el Boletín del Centro de Documentación nº 23 de la Asociación de Enseñantes con Gitanos. Madrid, 2001.

²⁰ "Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los Textos escolares." Editorial Popular. Madrid, 1988.

"El racismo que viene. Otros pueblos y culturas vistos por profesores y alumnos. Tecnos. Madrid, 1990.

"¿España Racista? Voces payas sobre los gitanos". Anthropos. Barcelona, 1990.

²¹ Antonio Carmona Fernández "Cultura gitana y cambio social". Editada en II Cursos de Otoño de la Universidad de Cádiz. Edita Ayuntamiento de Jerez de la Frontera. Jerez (Cádiz), 1998.

[...] Es necesario entender que es un problema de inadaptación del sistema escolar para dar respuestas a las demandas y expectativas de un grupo que forma parte de la pluralidad sociocultural de nuestro Estado.

No toda la culpa es nuestra. No sólo nosotros debemos hacer el esfuerzo de cambiar".²²

- El profesor universitario José Heredia Maya: "Todas las sociedades cuando legislan sobre educación atentan contra el derecho a ser diferentes; más o menos subrepticamente rechazan aquellos grupos, pueblos o sociedades cuyo comportamiento es distinto.[...] cuando las sociedades avanzadas planifican la educación de su país no tienen en cuenta la posible existencia de comunidades cuya cultura sea distinta a la dominante que legisla. En España la diferencia de cultura y, por lo tanto, de individuo social perfecto o ideal entre la sociedad paya y la gitana es palpable y, según todas las leyes democráticas y según el recto entender de las personas, ha de ser respetada por todos. Como consecuencia, hay que ponerse a trabajar con la Administración y la Administración con las instituciones gitanas para entre todos conseguir lo necesario para que el respeto y la igualdad no atente contra el derecho enriquecedor a ser diferente".²³

- Juan de Dios Ramírez Heredia, ex diputado en las Cortes Españolas y en el Parlamento Europeo: "Hemos dicho que el objetivo principal de la acción de nuestro movimiento de promoción gitana es potenciar las posibilidades de acceso de los niños gitanos a las escuelas. Estamos convencidos de que sólo por el camino de los conocimientos culturales y técnicos podremos conseguir para nuestra comunidad el nivel de vida a que aspira, y la

posibilidad auténtica de que sean los propios miembros de la familia gitana quienes defiendan sus derechos y hagan valer sus prerrogativas cuando entiendan que son discriminados [...]".²⁴

- Agustín Vega. Presidente del partido político gitano ARO: "Hasta tal punto los gitanos somos víctimas de la ignorancia sobre nosotros, que para la mayoría de los jóvenes escolares más que un grupo étnico, un pueblo o una minoría, somos un colectivo de inadaptados sociales, cuyo denominador común es la pobreza, la ignorancia y la delincuencia. El genocidio social que se ha cometido con nosotros es tal, que ni siquiera se nos reconoce como sujetos del racismo, sino más bien como marginados sociales. [...] La escuela es un reflejo de la sociedad, en ella se reproducen los mismos valores y comportamientos. Por eso mientras no se consiga un cambio social pleno en relación a los gitanos, no podrá producirse la incorporación plena de los niños y jóvenes gitanos a la enseñanza, único camino que los gitanos tenemos hacia el futuro". Y pide Agustín Vega "Contemplar en los libros de texto referencias al Pueblo Gitano [...] Exclusión de lecturas con referencias peyorativas de los gitanos. [...] Participación de los padres de los alumnos gitanos en el medio escolar; etc".²⁵

²² Juan Manuel Montoya. "La escuela ante la inadaptación social". Ed. Fundación Banco Exterior. Madrid, 1988.

²³ José Heredia Maya. "La educación como hecho unificador". Revista La mirada limpia, nº 9, 2002.

²⁴ Juan de Dios Ramírez Heredia. "Nosotros los gitanos". Ed. 29. Barcelona, 1983. Pág 95.

²⁵ Agustín Vega Cortés. Actas I Congreso Gitano de la Unión Europea. Ed. Unión Romani. Barcelona, 1994. Págs. 452-453.

- La Unión Romani (Federación de Asociaciones Gitanas) en su documento "Fundamentos del pensamiento gitano, hoy": "Por encima de todo, la educación: el objeto fundamental de nuestra acción social es invertir tiempo y dinero en la educación de nuestros niños, que es la mejor garantía de conseguir algún día metas de igualdad y dignidad a las que aspiramos. [...] La inversión en educación ha de ir dirigida a programar cursos con inteligencia y sentido de la realidad, habilitar los mejores métodos pedagógicos, adecuarlos a la idiosincrasia de nuestros niños y de sus padres. [...] Y este problema no se resuelve dando mayor cantidad de dinero a las asociaciones para que hagan programas. Lo que hace falta es que el Estado intensifique sus acciones encaminadas al logro de una mayor igualdad social, dotando de medios necesarios a quienes hasta ahora han estado discriminados".

- M^a Dolores Fernández. Maestra:

" [...] Es importante tomar en consideración la situación especialmente marginal de la joven gitana, y decimos especialmente marginal por pertenecer a un grupo social marginado, y dentro de él por ser mujer. [...] la niña gitana se ve en la obligación de renunciar a su infancia para asumir unas funciones no propias de su edad, sino de una etapa de mayor madurez. La legislación existente acerca de la educación asegura unos mínimos de gratuidad y obligatoriedad. Sin embargo es para todos evidente que las circunstancias específicas de determinados grupos sociales obstaculizan el cumplimiento de los principios legislativos. [...] Se hace necesaria una política de concienciación para que las mujeres gitanas valoremos la educación como algo importante para nosotras y para el futuro de nuestro pueblo. [...]"

[...] La mujer gitana tiene un gran desconocimiento sobre sus derechos como mujer y no reconoce a veces los problemas específicos que se derivan de su propia condición de género, por lo que a veces no demanda ni exige los derechos que como ciudadana de este país le son atribuidos. Nuestro mundo se ciñe al mundo cotidiano, el hogar, la familia y el trabajo, con poca participación en el espacio público. Fuera de nuestro grupo de pertenencia contamos con pocas posibilidades. [...] La lucha de la mujer gitana no puede disociarse de la lucha general de las mujeres, debemos conocernos y tener relaciones de cooperación y aportar nuestra modesta contribución a la lucha por nuestros derechos consiguiendo juntas la igualdad social, abogando por el respeto a la diferencia y enriquecernos con ella. [...]"²⁶

- Tampoco podemos olvidar que hay una serie de familias gitanas que en una situación socioeconómica precaria, o a veces no, siguen manteniendo opiniones como:
 - "Usted enséñele a leer y a escribir que a ser gitana ya se lo enseñamos en casa."
 - "Los gitanos somos así. Se hacen mocillas y ya se quitan de la escuela... porque para qué quiere una carrera una gitana."
 - "Si estudian se casarían con payos, y se perdería el pueblo gitano, luego puede avergonzarse de ser gitana".
 - "La ha hecho Dios para la casa".
 - "Ay!, con lo grande que eres, que tienes que estar en casa fregando; en la escuela para qué?"
 - "La carrera de una gitana es la casa".
 - "Hay que casarlas pronto y que tengan hijos..."

²⁶ M^a Dolores Fernández. Presidenta Asociación de Mujeres gitanas ROMÍ. Revista T.E de CC.OO, nº 202, 1999.

Hay mucha dictadura dentro de las casas, se las quiere y se las respeta, pero ahí quietas".²⁷

Otras iniciativas o alternativas fuera del Sistema Educativo

1. *Plan Nacional de Desarrollo Gitano*

La única normativa estatal que hace referencia a los gitanos es: la proposición no de Ley sobre creación de un Órgano Administrativo de atención a la Comunidad Gitana y un Plan Nacional de Desarrollo Gitano, aprobada por el pleno del Congreso de los Diputados en su sesión de 3 de octubre de 1985.

Desde 1989 se consignó en los Presupuestos Generales del Estado un Crédito específico para el Plan de Desarrollo Gitano. La adscripción del órgano administrativo y la gestión de los créditos corresponde al Ministerio de Asuntos Sociales. En el seno de este Ministerio y dentro de la Dirección General de Acción Social se ha creado el único órgano oficial a nivel estatal de participación de los gitanos en las políticas y acciones sobre su comunidad. Este órgano se denomina Comisión Consultiva para el Programa de Desarrollo Gitano y de él forman parte asociaciones gitanas de ámbito estatal y federaciones de asociaciones gitanas de ámbito autonómico.

Los programas que anualmente se conciertan desde el Programa de Desarrollo Gitano, son financiados al 60% por el Ministerio y el 40% por las Comunidades Autónomas o los Ayuntamientos. Desde 1989 hasta 1998 se han invertido por las tres instituciones unos 10 millones de euros en programas específicos para población gitana.

La mitad de las actividades de los proyectos aprobados son del área de educación, tales como "Intervención con familias para reducir el absentismo escolar", "Apoyo y seguimiento

escolar", "Actividades extraescolares de apoyo y refuerzo escolar", ya que en las consideraciones generales del Programa de Desarrollo Gitano se reconocía que: "Los niños y niñas gitanos están escolarizados con carácter general, aunque los índices de absentismo, fracaso y abandono escolar son muy elevados. La mitad de la población adulta es analfabeta y el nivel de formación y cualificación profesional tanto de los hombres como de las mujeres es precario".

Igualmente existe una cooperación con las asociaciones gitanas y entidades privadas sin fin de lucro que trabajan con el pueblo gitano. Se han subvencionado actividades y programas complementarios a los llevados a cabo por las administraciones públicas dentro del Programa de Desarrollo Gitano a través de Convocatorias anuales del Ministerio de Asuntos Sociales, donde se han priorizado programas para "Actividades extraescolares y de ocio y convivencia para la infancia y la juventud gitanas", "Seguimiento escolar", "Alfabetización y educación para la salud de mujeres gitanas". Estas convocatorias han supuesto entre los años 1989 al 1998 unos 4 millones de euros.

2. *Comisión de Educación del Programa de Desarrollo Gitano*

La Comisión de Educación del Programa de Desarrollo Gitano, ubicada en el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, dentro de la Subdirección General de Acción Educativa, nace en el año 2001 a petición del movimiento asociativo gitano representado en la Comisión Consultiva constituida dentro del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

²⁷ Citas de entrevistas e historias de vida a mujeres y hombres gitanos del trabajo de José Eugenio Abajo "La escolarización de los niños gitanos". Ed. MTAS. Madrid, 1997.

Entendía el movimiento asociativo gitano que se debían plantear y resolver las cuestiones gitanas en cada área, y no siempre desde Servicios Sociales o con su intermediación, y propuso empezar por el tema educativo creando la Comisión de Educación bajo la responsabilidad de la Federación de Asociaciones Gitanas de Extremadura y de un equipo de técnicos.

Desde la Comisión de Educación se prepara el documento "Pueblo Gitano y Educación" donde se plantea la realidad educativa y de escolarización de los gitanos y las necesidades y cambios precisos para la normalizada presencia de la cultura gitana y de las y los gitanos en el sistema educativo. El documento es debatido y corregido por las asociaciones y organizaciones gitanas, y en un quinto borrador es presentado al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y al Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, y con algunos cambios pasa a ser, como sexto borrador, el documento sobre el cual empieza el trabajo de la Comisión de Educación.

La Comisión de Educación está compuesta por:

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte;
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales;
- Representantes de las Organizaciones Gitanas (Comisión de Educación de la Comisión Consultiva);
- Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas;
- Federación Española de Municipios y Provincias;

Los primeros trabajos que se han desarrollado por la Comisión han sido:

- Sugerencias de incorporación al currículum de primaria de referentes sobre el Pueblo Gitano y su cultura.

- Materiales específicos sobre cultura gitana en formato CD Rom. Se parte de los que se elaboran por encargo de la Comunidad Valenciana.
- La mediación y la formación de mediadores.

3. *Proyectos de garantía social*

Otra cooperación de las instituciones educativas con entidades y ONG son los Proyectos de Garantía Social (PGS). Existen anualmente unas convocatorias públicas de las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas para entidades y ONG sin ánimo de lucro, se les subvenciona proyectos para la formación e inserción laboral, siempre para jóvenes que ya no están en edad escolar obligatoria (a partir de los 16 años). A estas convocatorias concurren muchas asociaciones gitanas.

Ejemplos de buenas prácticas

La mayoría de las iniciativas positivas acaban financiándose de las instituciones públicas o, muy pocas veces, de alguna fundación privada (normalmente de entidades bancarias).

1. Introducción en los currícula oficiales del pueblo gitano.

Para que de una manera normalizada aparezcan los gitanos y su cultura en los textos escolares y en el desarrollo de los contenidos curriculares escolares del sistema educativo español, es necesario que sean previamente introducidos en los decretos curriculares de las comunidades autónomas. Dos de ellas, aunque de una manera *tímida*, han abierto un esperanzador futuro de reconocimiento oficial de los gitanos españoles.

- DECRETO 51/2002, de 22 de abril, por el que se establece el currículo de la de la Educación Secundaria Obligatoria en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias, de fecha: 22/04/02.

En el currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia hay una referencia explícita al pueblo gitano:

La diversidad cultural de los grupos humanos. Las minorías. El caso del **pueblo gitano**.

- DECRETO 39 /2002, de 5 de marzo, del Gobierno Valenciano, por el que se modifica el Decreto 47/1992, de 30 de marzo, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana. [DOGV: 08.03.2002]

“Criterios de evaluación. Tercer curso Ciencias Sociales, Geografía e Historia

Con este criterio se pretende comprobar la capacidad de comprensión de la dimensión intercultural de las sociedades, adquirida a través de la evolución histórica de pueblos y culturas que, en muchos casos, perviven en nuestros días, como ocurre con el **pueblo gitano**. El alumnado ha de ser capaz de reconocer, explicar y valorar la diversidad cultural y la riqueza de nuestro patrimonio histórico, arqueológico, artístico, lingüístico e institucional, mediante el análisis de las aportaciones de los principales pueblos y culturas que se han desarrollado en nuestra actual comunidad y en el territorio español.”

2. Fundación Tagore

La Fundación Tagore, formada fundamentalmente por gitanos, nace con una intención concreta: la de ayudar a la infancia y a la juventud gitana a continuar y acabar sus estu-

dios. Este fue su primer impulso y a esto se ha dedicado en los diecinueve años que lleva funcionando.

Tiene un ámbito de actuación en Andalucía, donde viven la mitad de los gitanos españoles.

A lo largo de estos años han proporcionado alrededor de mil becas a estudiantes y alrededor de trescientos titulados superiores han finalizado sus estudios mediante estas ayudas.

En la actualidad sigue siendo un recurso decisivo para muchas gitanas y gitanos andaluces a la hora de poder realizar estudios universitarios.

Esta fundación tiene muy claro, como se afirma en sus estatutos,

- “No interferir la actuación que obligatoriamente corresponde al Estado y a sus Instituciones en la solución de los problemas que afectan a la ciudadanía gitana.
- Ayudar a que la eficacia del Estado en las soluciones que se proyecten se logren y se materialicen.
- Huir de todo paternalismo y de toda vinculación partidista o significación religiosa.
- Calar en la sociedad marginada para encauzarla, rescatarla y proyectarla hacia un futuro de mayor justicia e igualdad.”

Hay también otras inquietudes entre los integrantes de la fundación Tagore, como la de fomentar y dotar de dignidad y aprecio los valores de los gitanos, el de favorecer la normalización social de los más pobres o el de restablecer y recuperar la justicia para los más desfavorecidos. Y esta fundación ha contribuido de algún modo a ello, animando y asesinando a otras instituciones, tanto públicas como privadas, para que se orienten en ese sentido.

3. Fundación Pere Closa

“La Fundación Pere Closa nace de la voluntad de un grupo de jóvenes gitanos y gitanas, con el soporte de las instituciones y personas amigas para motivar a los miembros de nuestro pueblo para que seamos nosotros los protagonistas de nuestro futuro. Nuestra faena quiere ser un complemento de la que realiza la red asociativa gitana existente. Otro objetivo de la fundación es velar por la imagen positiva del pueblo gitano, preservar su legado cultural y darlo a conocer al resto de la sociedad y potenciar la figura del mediador cultural.

La Fundación Pere Closa tiene como objetivos principales la formación y promoción del pueblo gitano en Cataluña, a fin de que el número máximo posible de gitanos y gitanas tengan la oportunidad de situarse en las mismas condiciones formativas que el resto de la población”.

Con su programa principal “Siklavipen Savorença-Educación para todos”, realizan un seguimiento para la normalización de la escolaridad de niños y niñas gitanos proporcionándoles refuerzos en sus tareas escolares después del horario escolar, trabajo con sus familias, coordinación con las escuelas y sus tutores. Se trabaja con alumnado de primaria y secundaria.

Intenta facilitar a los jóvenes gitanos que quieren acceder a la Universidad su acceso con la ayuda a la solicitud de becas de estudio, búsqueda de recursos para pagar las matrículas, etc. Igualmente facilitan refuerzos en sus tareas de estudio.

4. Enseñantes con Gitanos. Un modelo de autoformación, debate y reivindicación

La Asociación de Enseñantes con Gitanos surgió por iniciativa de un grupo de maestras y

maestros en 1979 debido al abandono administrativo que existía en cuanto a formación, debate, intercambio de experiencias en la escolarización de las niñas y niños gitanos. En los primeros años se realizó un trabajo de comunicación y coordinación con otros maestros y maestras del Estado que trabajaban específicamente con el Pueblo gitano. De esta manera se inició un movimiento asociativo de carácter estatal, formado por Colectivos de Enseñantes de diversas zonas.

En esos inicios, la mayoría de los colectivos trabajaban o habían trabajado en las llamadas “escuelas puente”, dependientes del Secretariado Gitano y una Junta Estatal de Promoción Educativa (MEC). En esta fase los trabajos giraban en torno a los problemas derivados de esa educación en que las *escuelas puente* mantenían la escolarización de las niñas y niños gitanos.

Las *Terceras Jornadas*, realizadas en Valencia en 1983, ampliaron su convocatoria a otros sectores implicados en la educación: maestras/os de barrios, trabajadoras/es sociales, asociaciones gitanas... El debate se amplió y las conclusiones empezaron a apuntar a los objetivos que han orientado el trabajo de la asociación en los diez primeros años. Entre estos objetivos urgía la desaparición de las escuelas específicas para gitanos y la normalizada escolarización de las niñas y niños gitanos en la escuela pública de su barrio, una escuela plural que contemple y respete su especificidad como Pueblo.

En los 25 años de funcionamiento se han realizado 24 Jornadas. Éstas se celebran cada año en una ciudad diferente del Estado español.

Las Jornadas tienen un triple carácter:

a) *Formativo*. Los contenidos intentan cubrir lo educativo, lo social y lo cultural gitano. El programa intenta dar respuesta a las necesidades de formación, a los temas que necesitan

un debate, así como a la información y comunicación de materiales y experiencias. Se realizan para ello ponencias, mesas redondas, exposiciones y trabajo en grupos que permita la participación y opinión de todos los asistentes (sean o no miembros de la asociación).

b) *Presencia pública*. La asociación proyecta públicamente su trabajo y sus reivindicaciones en relación a los diferentes temas de política educativa y social.

c) *Organizativo*. En las Jornadas se celebra también la Asamblea General de la asociación con objeto de evaluar el trabajo del año, así como proponer y orientar las actividades futuras.

En la actualidad las señas de identidad de la asociación son:

- “La Asociación de Enseñantes con Gitanos es una asociación no gubernamental, civil, aconfesional, pluriétnica, intercultural y apartidista, de carácter socio-educativo y de funcionamiento democrático.”
- “Está especialmente vinculada al Pueblo Gitano, minoría étnica que, en el Estado español, ha sufrido a lo largo de los últimos cinco siglos persecuciones, discriminación y racismo.”
- “Pretendemos contribuir a la desaparición de todo tipo de actitudes negativas, discriminación, intolerancia y racismo y aun de opresión y persecución de unos grupos humanos sobre otros; basándose en doctrinas o políticas de discriminación racial, cultural, sexual, económica (marginal-pobreza), religiosa, ideológica, de color u origen étnico científicamente falsas, socialmente injustas y peligrosas, y éticamente condenables”.
- “Trabajamos para el entendimiento, la solidaridad y la comunicación entre las mujeres y los hombres de todos los pueblos, etnias y culturas; lo que supone trabajar, desarrollar y difundir la educación intercultural y deman-

dar y participar en el desarrollo de un modelo de Bienestar Social que atienda y garantice las necesidades y derechos fundamentales, como paso previo a la normal adquisición de los medios que hagan cumplir la constitucional igualdad de oportunidades, para cuantas personas, colectivos, grupos o minorías étnicas estén en situación de desigualdad”.

- “Participamos en la creación de un ambiente de convivencia social e interrelación cultural entre las múltiples y diversas culturas que conforman nuestra sociedad”²⁸.

5. *Maj Khetane. Más Juntos. Materiales interactivos para trabajar la cultura gitana*²⁹

Por primera vez llegan al sistema educativo unos amplísimos materiales sobre cultura gitana. Es un recurso interactivo presentado en un formato multimedia (CD ROM) para un nivel de final de primaria y primer ciclo de secundaria. No es la habitual unidad didáctica, ni tiene la finalidad de facilitar intervenciones específicas sobre los gitanos y gitanas. Son unos materiales de consulta que se ubican en una concepción de la educación intercultural y dentro de su transversalidad curricular. Estos materiales didácticos son una pequeña enciclopedia sobre el mundo gitano, estructurada en bloques cronográficos y sistemáticos (Historia, Cultura, Manual de Conversación en Romanó, Actividades, Cuento, Historietas, Recursos didácticos, Recursos gráficos), de fácil utilización, de acceso a una amplísima información, con un formato atractivo en lo iconográfico, en lo musical, en sus actividades,...

²⁸ Estatutos de la Asociación de Enseñantes con Gitanos.

²⁹ *Maj Khetane*. Dirección y coordinación del trabajo: Jesús Salinas. Ilustraciones de Paco Giménez. Han intervenido múltiples colaboradores y asesores.

Materiales demandados por el movimiento asociativo gitano y por gitanos y gitanas asesorado y corregido. Reúne el trabajo y la aportación de los mejores y escasos especialistas que de historia, antropología, pedagogía y lengua romaní existen. Una milagrosa suma de aportaciones (dentro de la Comisión de Educación del Programa de Desarrollo del Pueblo Gitano) que unidas a la participación y financiación de las Consejerías de Educación de las CC.AA (Excepto Cataluña y Baleares) y del Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes, han fructificado en una edición de 20.000 ejemplares que está en estos momentos llegando a todos los Centros Educativos de Primaria y Secundaria, así como a la red de formación permanente del profesorado: los Centros de Recursos y Profesores.

6. Universidad de Murcia. Introducción en el Currículo de la Facultad de Educación de asignaturas optativas sobre el Pueblo Gitano

Está siendo una dilatada experiencia de 17 cursos académicos donde todas las asignaturas impartidas han dependido del Plan de Ordenación Docente del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en

Educación de la Universidad de Murcia. Esto ha supuesto la aceptación anual por parte del profesorado del Departamento de las diversas propuestas de asignaturas optativas sobre el Pueblo Gitano.

- 1987 y ss.- Licenciatura de Pedagogía: El Pueblo Gitano como tema clave dentro de la asignatura de "Pedagogía Diferencial" (optativa de 5 créditos, curso de Adaptación).
- 1997 y ss.- Licenciatura de Pedagogía: "Orientaciones Pedagógicas para la Atención Socioeducativa del Pueblo Gitano" (optativa de 5 créditos, 2º ciclo).
- Desde 2002:
 - Licenciatura de Pedagogía (Plan 2000): "Orientaciones Pedagógicas para Centros escolares que atienden población gitana" (optativa de 4,5 créditos, 1º ciclo).
 - Diplomatura de Educación Social (Plan 2001): "El Pueblo Gitano: Orientaciones para la acción educativa" (optativa de 4,5 créditos).

El Prácticum de estas asignaturas se ha realizado en asociaciones gitanas y afines.



Jesús Salinas

Maestro, Educador Social

Miembro de la Asociación de Enseñantes con Gitanos



GENERACIONES UNIVERSITARIAS GITANAS

Ricardo Borrull

Estaba en segundo de Magisterio cuando en la asignatura de Pedagogía, la profesora, después de hablarnos de las grandes corrientes pedagógicas y sus experiencias más innovadoras, nos informaba de otras experiencias interesantes: colegios especializados en alumnado con dificultades de audición, centros de educación especial, alguna experiencia en la etapa infantil bajo los métodos pedagógicos de Freinet, y nos habló también de escuelas específicas con alumnado gitano. Cuando oí aquello, me quedé perplejo, asombrado, ¿cómo que había escuelas exclusivas para gitanos? Cuando terminó la clase, fui a hablar con ella para preguntarle si realmente existían esas escuelas porque en mi opinión me parecía vergonzoso. Me dijo que sí, que existían, e incluso me dio una dirección: la del Secretariado Gitano.

Yo sabía que había gitanos que tenían “influencias” y que si algún gitano tenía algún problema con los papeles, ellos al menos, intentaban ayudarlo. Generalmente los temas eran los relacionados con el servicio militar, creo que por allí pasaban casi todas las familias que tenían hijos en edad de ir al servicio militar. El Tío Mendaña (q.e.p.d.) podía librarlos de la mili, de todos es sabido la gran aversión que tenemos casi todos los gitanos para formar parte de la estructura militar y sobre todo a que algún miembro de la familia tenga que abandonar la casa durante los 18 meses que entonces debía cumplir.

Hasta ahí era lo que yo sabía, pero no me imaginaba que también se ocuparan de escue-

las para los niños gitanos. Tuve que visitarlas y darme cuenta de aquella realidad. Eran escuelas unitarias alojadas en locales parroquiales y atendidas en su mayor parte por religiosos y religiosas. Atendían a familias gitanas que vivían en la más absoluta pobreza. Los niños y las niñas no iban a las escuelas de sus barrios, tampoco los colegios de sus zonas hacían nada por acogerlos, más bien al contrario. Con este desconcierto comencé a dar mis primeros pasos en el movimiento asociativo gitano. Eran finales de los setenta.

Fue un descubrimiento para mí, no sabía que había familias gitanas que vivían en esas circunstancias, no es que en mi casa sobran los dineros, nada de eso, mi padre era chofer y vivíamos en una vivienda social, pero las familias que yo conocía eran vendedoras de lote y se vivía con cierta dignidad.

Al entrar en el movimiento asociativo gitano conocí a una serie de personajes que me influyeron notablemente. Como todo, unos a favor y otros en contra. Quiero pasar a relatar mi encuentro con cada uno de ellos para recordar el momento histórico, al menos para mí, que entonces vivíamos, y cómo estas personas pudieron influir en las siguientes generaciones de gitanas y gitanos que llegamos a la universidad.

Sobre el año 1978 o 1979 se había firmado un convenio entre el Secretariado Gitano y el Ministerio de Educación para la creación de “Escuelas Puente”. Aquellas unidades dispersas que teníamos en Valencia decidimos concen-

trarnos en un Centro cuyos locales cedía el Arzobispado. No recuerdo bien en detalle, pero no podíamos ponerlo en marcha, teniendo maestros, maestras, locales y sobre todo un proyecto educativo. No podíamos tirar adelante.

Decidimos ir a hablar con Juan de Dios Ramírez Heredia, diputado por UCD en las primeras Cortes democráticas.

Para mí fue toda una experiencia. El viaje (nunca había estado en Madrid), el tren (expreso en litera), algo realmente emocionante. Fuimos directamente al Congreso de los Diputados, que era donde habíamos quedado con Juan de Dios y al poco se reunió con nosotros. Era un gitano distinto a los que yo conocía, muy alto, impecablemente vestido, y que además hablaba sin "deje". Nos recibió con una sonrisa y al mismo tiempo preocupado por nuestra situación y la de 200 niños y niñas que estaban a la espera de que se abriera el centro escolar.

Una vez que le comentamos con detalle los pasos que habíamos dado, rápidamente se hizo cargo del asunto, en la misma cafetería del Congreso escribió una carta personal al Ministro de Educación en la que decía que había que atender esta demanda porque de lo contrario se organizaría una manifestación de gitanos y payos y que él personalmente encabezaría dicha manifestación. Esos eran los términos de la carta. En muy poco tiempo la *escuela puente* "Promoción niños gitanos" ubicada en San Antonio de Benagéber (Valencia) se puso en marcha.

Aquello me marcó, yo quería seguir los pasos de aquel gitano, que se preocupaba, que conocía, que defendía a los gitanos españoles y que nunca olvidaba a aquellos que vivían en las chabolas. Antes de ser diputado había recorrido toda España hablando con los gitanos, peleando con los ayuntamientos, teniendo muy clara su lucha y sin apenas recursos. El

Tío Vicente de Valladolid me decía que cuando lo visitó se alojó en su casa y que Juan de Dios compraba los cigarrillos sueltos porque no le llegaba para una cajetilla entera.

Hubo poco tiempo después un simposio en Madrid al que acudimos gitanos de toda España, allí había distintas organizaciones: gitanas, pro gitanas, mixtas, confesionales... En aquel simposio destacó otro gitano del que había leído algún poema, Pepe Heredia Maya, dio una ponencia magnífica aunque sólo saboreada por unos pocos. Cuando todavía no se habían acuñado los términos de Educación Compensatoria y de Educación Intercultural, él ya hablaba de que la escuela busca un modelo de individuo que responda a las expectativas de futuro de la sociedad que se quiere construir. Analizó ese modelo y demostraba que estaba muy alejado del modelo de individuo que forjábamos en las familias gitanas y que, por otra parte, no teníamos ninguna cabida en dicha estructura. Hablaba de que se debían tender puentes para que todos pudieran crecer sin tener que renunciar a su propia identidad o a tener que ocultarla. Confieso que he leído aquella ponencia en muchísimas ocasiones. Aquel texto, junto a su participación en las terceras jornadas de Enseñantes con Gitanos, sus exitosas obras de teatro "Camelamos Naquerar" y "Macama Jonda", sus libros de poesía, su participación en muchos eventos a favor de la promoción del pueblo gitano y la denuncia constante y permanente de la injusta situación de muchas familias, ha hecho que Pepe Heredia Maya sea un gran referente para los gitanos y gitanas más jóvenes.

Otro momento lo viví con Pedro Peña, un gran gitano de una familia de mucho arraigo en el flamenco y que dio una magnífica conferencia en un curso que organizó el Secretariado Gitano sobre el año 1980.

Su conferencia, que hablaba del “joven gitano”, daba datos y orientaciones muy claras al profesorado de cómo tratar a estos jóvenes y sobre todo hacía hincapié en la diferencia de madurez entre un joven gitano y otro payo de la misma edad. Más tarde con toda su trayectoria profesional y sus muy buenas ideas siguió demostrando su gran valor y el compromiso que arrastraba.

A Adelina, de Huesca –la que creo es la primera mujer maestra gitana de la historia– la conocí en una reunión del Secretariado. Vi a una mujer preparada, muy preocupada por los gitanos, defendiendo sus argumentos con mucha educación y a la vez con mucha contundencia, incluso corrigiendo a aquellos payos que estaban a nuestro lado pero que en algún momento podían tomar unas posiciones que no concordaban con la voluntad y el pensamiento gitano.

Si positivos fueron mis encuentros con estos gitanos, también hubo otro que marcó aquello de lo que uno se aleja. También era sobre principios de los ochenta; en Valencia había un gitano abogado, para más dolor, según mi abuela, era pariente mío. En aquel momento se procedía a los primeros planes de erradicación del chabolismo y había muchas familias a las que les faltaban papeles y muchos de sus niños no estaban inscritos en el registro civil, por lo que no podían optar a esas viviendas pese a ser el sector a quienes se dirigían dichos planes. Decidimos por tanto ir a hablar con él porque como abogado nos podía echar una mano para regularizar esas situaciones. Este señor era asesor jurídico del Banco Coca (hoy ya absorbido) y nos recibió en su lujoso despacho en el que podían alojarse un par de familias, su trato al principio fue amable hasta que le dijimos que como gitano nos podía ayudar en esta situación. La reacción fue absolutamente inesperada, de pronto, montó en cólera

y nos dijo que él no era gitano, que quién había mencionado tal cosa. Nos quedamos asombrados, ¿Cómo un hombre mayor podía decir y renunciar a los suyos de aquella manera?, le contesté que no hacía falta que lo jurara, que había perdido el honor de llamarse de tal manera, pero que supiera que era hijo y nieto de los “sardinias” y que para nada necesitábamos su colaboración, es más, casi en vez de ayudarnos lo que iba a hacer era perjudicarnos. La explicación de este personaje fue que por sus manos pasaban multitud de informes económicos y que, si se conociera su condición de gitano, su empresa desconfiaría de él. Nos levantamos y nos fuimos muy dignos, no se cómo se quedaría él, nunca jamás nos hemos vuelto a ver.

Aquéllos, junto a Valentín Suárez al que conocí posteriormente, eran los referentes de la primera generación de gitanos que habían estudiado. Unos muy comprometidos, valientes, orgullosos, mirando por su gente, casi sin vida particular porque eran llamados de todos los sitios, de todas las asociaciones, para que sus problemas tuvieran el respaldo de los más preparados. Otro, el que se avergonzaba de ser gitano después de haber estudiado y buscado su hueco en la sociedad. Eran desde luego casos singulares.

Las preguntas que entonces se hacía cualquier gitano eran: “si mi hijo estudia”, ¿se avergonzará de los suyos?, ¿habrá algún gitano o gitana que se case con él?, ¿con quién se va a relacionar?, ¿tomará las costumbres de los payos y se olvidará de sus obligaciones con los suyos? Ésas eran las cuestiones que se planteaban y lo hacían solamente aquellas familias que podían estar en disposición de que sus hijos estudiaran, aquellas que no tenían una economía de subsistencia, que tenían más o menos regularizados sus ingresos, aquellas que no tenían problemas de convivencia, que

vivían ya mucho tiempo de una manera sedentaria. No se han resuelto todavía esas cuestiones para un gran número de familias, pero sí han dado ese paso otras muchas.

Al principio éramos tan pocos que nos conocíamos todos. Todos los gitanos y gitanas que estudiaron después sabían quiénes eran Juan de Dios, Pepe Heredia, Pedro Peña o Adelina Jiménez. En la siguiente generación, también éramos muy pocos, Javier Pisa, Antonio Carmona, Isabel Jiménez, Avelina Pisa, Juan Manuel Montoya y yo mismo, aunque había otros de los que no sabíamos nada: Antonio Junquera, Diego Luis, otro gitano que conocí, primo de Antonio Carmona y que había sido alcalde de su pueblo, seguro que me dejó alguno o alguna... pero no éramos muchos más.

Estos últimos hemos sido la generación intermedia y nuestra situación fue muy parecida a la anterior generación. Con la diferencia que, excepto Juan Manuel, ninguno hemos destacado como aquella primera generación. Todos procedíamos de familias sencillas, humildes, pero asentadas en nuestro pueblo desde hacía mucho tiempo, y a todos, salvo en un caso, nuestras familias nos apoyaban. Las situaciones eran iguales o muy parecidas a los anteriores, es decir, *raras*, tanto entre gitanos como entre payos. Todos y todas, desde su campo laboral, habíamos optado por nuestra dedicación a nuestro pueblo, pese a no ser comprendidos por una parte importante, pese a que se nos miraba con lupa nuestras acciones, pese a que todo el mundo se creía con el derecho a interrogarnos acerca de nuestra vida particular y pese a las dudas que nos planteaban de si éramos todavía gitanos, (de eso ya hablé en otro artículo así que no voy a incidir más en él).¹

¿Hemos sido referentes para algún gitano o para alguna gitana?, no lo sé, de lo que estoy

seguro es de que al menos hemos ido aumentando el número de gitanos y gitanas que accedíamos a estudios universitarios. Todos y todas hemos respondido con mucha ética a lo largo de nuestra trayectoria, sabíamos cada uno de nosotros que si alguno cometía alguna indignidad, el mal que íbamos a hacer iba a ser irreparable, al menos en la sociedad paya. Casi ninguno hemos querido encabezar movimientos organizativos, queríamos estar en segundo plano porque entre otras cosas no éramos representativos de nuestra gente, y creíamos (lo digo en plural y no sé si esto será compartido por los otros/as gitanos/as de mi generación) que seríamos de más apoyo ayudando a otros gitanos y gitanas con unas ideas más próximas a aquellas familias más tradicionales y con más posibilidades de encabezar una asociación gitana.

Los miedos, las dudas, las crisis, todos y todas hemos vivido esos momentos. La soledad tan mencionada entre los jóvenes estudiantes, la poca experiencia que había sobre mujeres y hombres gitanos que habían estudiado ha hecho que durante mucho tiempo nos viéramos en la obligación de pensar qué es lo que queríamos para nuestro pueblo. Han sido discursos medio elaborados unas veces, contradictorios otras, despistados la mayoría, no nos es fácil ser punta de lanza de la situación histórica que nos ha tocado vivir. Hoy, pasado el tiempo, algo más maduros seguimos sin saber profetizar el futuro de nuestra gente, pero alguna conclusión que otra hemos sacado, superando fases, quemando etapas y en la mayoría de casos llegando a conclusiones ya vaticinadas por personas, amigos y amigas no gitanos y que con una mayor visión de futuro nos auguraban.

¹ Una generación de solitarios. Actas del I Congreso Europeo de la Juventud Gitana. Universidad de Barcelona, noviembre, 1997. Edita Unión Romaní. Barcelona, 1998. Pág. 149-151.

El proceso sigue, ahí están José Manuel y Trini, (tan juntos que parece que uno no se puede referir a uno sin mencionar al otro), Nico, Carmen, Rafaelito, Talin, Óscar, Amara, Loli, Conchi, Carla, Joan, Domingo, Bastián tantos y tantas gitanos preparados, con estudios, gitanos y gitanas hasta la médula que han sufrido el mismo proceso que la primera y segunda generación pero que han hecho que la proporción de universitarios crezca en progresión geométrica, con su trabajo, con su testimonio de vida siguen abriendo brecha.

Hoy cuando el número se hace tan grande que ya no se puede mencionar sus nombres porque ya no los conoces, es un síntoma de

“normalidad”. Repito lo que he dicho tantas veces, hoy existen tantas familias que han dado este paso, que los casos ya no son excepcionales. Sé, por lo que he hablado con alguno de ellos, que sigue persistiendo la sensación de bichos raros, de soledad, de incompreensión, de caminar en un terreno de nadie, pero con la decisión y la voluntad de hierro y mirando a otras personas que antes pasaron por el mismo lugar. Mi mejor deseo es que ninguno ni ninguna se desanime y llegue hasta donde se proponga.



Ricardo Borrull

Maestro

Miembro de la Asociación de Enseñantes con Gitanos



EL APRENDIZAJE DE LAS FAMILIAS: LAS PERSONAS ADULTAS GITANAS EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

J. Ramón Flecha García

Cuando les preguntaron a las madres gitanas de un centro de infantil y primaria de un barrio de Terrassa qué formación querían contestaron: "Lectura con Internet; ¡No queremos ir siempre por detrás de los demás! Ahora lo importante es Internet, ¿no? ¡Pues queremos eso!". Desde que se inició el proyecto de transformación de la escuela en una Comunidad de Aprendizaje, un grupo de mujeres gitanas (madres, hermanas, primas del alumnado) propusieron que se organizara una clase de alfabetización para poder ayudar a sus hijos e hijas en el colegio, pero al mismo tiempo querían informática. Muchas habían dejado la escuela a los doce años y nunca habían tocado un ordenador, y ahora llenan de vida el aula de informática del centro, donde acuden cada semana para leer, escribir, navegar y aprender a través de la pantalla ayudándose entre ellas, con las personas voluntarias y con sus hijos, hijas y otros pequeños que se meten en el aula cuando saben que ellas están ahí. Además, a raíz del curso, algunas han decidido volver a estudiar y tienen un nuevo sueño: "sacarse el bachillerato". El curso de informática se ha convertido en una fuente de ilusión y motivación no sólo para estas mujeres, sino para sus hijos e hijas. Ellas se han convertido en un nuevo referente en la escuela y en su entorno familiar, transformando las expectativas individuales y colectivas de otras gitanas y gitanos de su alrededor.

La escuela de educación infantil y primaria Salvador Vinyals inició un proceso de transfor-

mación en Comunidad de Aprendizaje a partir de un sueño común. Niños, niñas, familiares y profesorado empezaron a proyectar qué escuela querían y ya en ese momento el centro empezó a cambiar. Entre muchos sueños, el profesorado soñaba que las familias valoren la escuela, que asistan a las reuniones, reducir el absentismo, tener más recursos, etc., las niñas y niños soñaban con aprender más y tener un patio más bonito, y las familias soñaban formación de adultos, tertulias para madres y construir una escuela de secundaria más cercana. Todos estos y muchos otros sueños se recogieron y se priorizaron, y se pusieron en marcha comisiones mixtas de familiares y profesorado para hacerlos realidad. Estas comisiones trabajan en un plano de igualdad, donde todas las personas son capaces y cuentan. Habermas defiende que todos los sujetos somos capaces de lenguaje y acción, por tanto, todas las personas, gitanas y payas, con y sin formación académica, son capaces de aportar argumentos al diálogo, entenderse y llegar a acuerdos para realizar proyectos. Las Comunidades de Aprendizaje se basan en este diálogo.

A través del diálogo igualitario, por ejemplo, se ha decidido contratar monitoras de comedor gitanas. Desde que las monitoras son mujeres gitanas, el número de niños y niñas que asisten al comedor se ha cuadruplicado en sólo dos cursos escolares. Tanto el profesorado como de las familias confían en el trabajo que allí se realiza y ya no se percibe el comedor como un espacio de posibles conflictos.

gitanas acaben trabajando en oficios de la economía sumergida, además de continuar sufriendo la exclusión por motivos étnicos y culturales.

La necesidad de una educación y formación para la comunidad gitana es una evidencia ante la necesidad de salir de la exclusión a la que tradicionalmente se les ha relegado.

Según un informe publicado por *Save the Children* (2001), durante los años ochenta, se estimaba que en Europa había casi tres millones de jóvenes gitanos de los cuales más de la mitad nunca había ido a la escuela. En datos de la Comisión Europea,¹ aproximadamente el 50% de personas adultas gitanas son analfabetas, esta alta cifra refleja también la problemática de escuelas e institutos en relación con la escolarización y la finalización con éxito del itinerario académico por parte del alumnado gitano. Esto significa que el futuro de la comunidad gitana depende en gran parte de la escolarización exitosa de sus hijos e hijas y de una formación de personas adultas que transforme la situación de desigualdad en la que se encuentra este 50% de la población.

En España, el 54% de niños y niñas gitanas van a la escuela primaria, pero de éstos, sólo un 65% la finaliza (CIDE 2002). Con relación a las cifras de analfabetismo, según el Informe presentado en el Parlamento Español ("Informe de la Subcomisión para el estudio de la problemática del pueblo gitano", 1999), en relación a la población mayor de 55 años, entre los hombres puede llegar al 75% y entre las mujeres gitanas al 90%. En los menores de 25 años, las cifras son más optimistas y el índice llega al 20% en chicos y al 45% en chicas.

Aunque desde muchos gobiernos y desde la propia Comisión Europea se están elaborando propuestas para superar los principales obstáculos que dificultan el acceso de los niños y

niñas gitanos y gitanas a la escuela, no se están elaborando políticas educativas dirigidas a toda la comunidad, tampoco a los jóvenes ni a las familias, más allá de la tradicional educación compensatoria y los programas de garantía social. La educación de personas adultas no sólo tiene que tener en cuenta las necesidades, sino también las habilidades de los colectivos a quienes va dirigida. Además, la comunidad gitana posee muchas de las habilidades necesarias para hacer frente a la actual sociedad de la información.²

La situación actual con relación a la educación

Las estadísticas nos indican que un alto porcentaje de personas gitanas fracasan en la escuela. Aunque ha habido cambios importantes relacionados con la escolarización, pocos aseguran el éxito escolar. En España, donde el aumento de escolarización es un hecho evidente, los datos de fracaso escolar se encuentran entre el 60% y el 70%. El absentismo y el abandono, sobre todo en la educación secundaria, son claros indicativos de este fracaso. En la Universidad, la presencia de población gitana es casi imperceptible. El informe de la Subcomisión para el Estudio de la Problemática del Pueblo Gitano (Congreso de los Diputados, Comisión de política social y empleo del Boletín Oficial de las Cortes Generales nº 520) señala que sólo el 0,05% de los estudiantes universitarios pertenece a la comunidad gitana.

¹ <http://europa.eu.int/scadplus/leg/es/cha/c11035.htm> (Consultada el 13 de abril 2005).

² En el proyecto WORKALO (RTD, 5º Programa Marco, Comisión Europea) se demostró que las personas gitanas poseían muchas de las habilidades que se demandan en el mercado laboral de la sociedad de la información: uso del diálogo, trabajo en equipo, facilidad para adaptarse a los cambios, etc.

Todos estos signos acaban muchas veces estableciendo una relación "natural" entre ser gitano o gitana y fracaso escolar. En el caso de la mujer, esta situación es todavía más grave. La mujer gitana sufre una doble exclusión por género, por su pertenencia a una comunidad tradicionalmente excluida, siendo las niñas las que tienen más dificultades para terminar los estudios primarios.

Es importante remarcar que el éxito o el fracaso escolar incide enormemente en el acceso al mercado laboral. Según datos de la OECD de 2002, en España, de las personas jóvenes (20-24 años) con estudios superiores un 4,8% está desempleada, frente al 13,2% que tienen bachillerato o grado superior, y al 15% con estudios primarios y/o secundarios. De esta forma, el fracaso escolar de la comunidad gitana incide negativamente en su acceso al mercado laboral.

Además, en una sociedad basada en la información y el conocimiento, donde la educación es el elemento inclusivo principal, ésta ya no se reduce al aprendizaje adquirido en la enseñanza obligatoria. La Comisión Europea (2000) afirma que: *los conocimientos, las aptitudes y los conceptos que adquirimos durante la infancia y juventud en la familia, la escuela, la formación profesional, el instituto o la universidad no van a servirnos para siempre*. De esta forma el aprendizaje permanente, a lo largo de la vida, se convierte en esencial y para la inclusión y participación social de todas las personas de una comunidad, niños, niñas, jóvenes y personas adultas.

La mejora educativa no depende únicamente de lo que ocurre dentro de una aula, o de un currículo adaptado a la particularidad de un niño, niña o joven, sino de la correlación de todos los aprendizajes que se están realizando en el aula, en el patio, en casa, en la calle, en el centro cívico, etc. Para esto es necesario

coordinar los sueños, expectativas, necesidades de todas las personas adultas que están alrededor de los jóvenes. Transformando todo el contexto se transforman los aprendizajes.

En una comunidad de aprendizaje la asociación de familiares decidió que necesitaban aprender a leer y escribir pero también obtener el carnet de conducir. La escuela creó una sala para familiares donde se empezó a enseñar el código de circulación junto a la lectura. Un día una niña gitana de segundo de primaria le explicaba a una voluntaria que su madre también iba a la escuela y que estaba estudiando como ella. Le contaba como se ponían las dos en casa con los libros en la mesa del comedor. Y en toda esa conversación le pregunta: *¿A que tú no sabes como se dice coche? ¡Vehículo!* La voluntaria comprendió que en esa casa se había creado un nuevo espacio de aprendizaje y que esa transformación era una de las claves de la motivación y éxito educativo de ambas, la madre y la niña. La educación debe contemplar todos esos elementos.

El Memorando sobre el Aprendizaje Permanente de la Comisión Europea (2000) prevé posibles dificultades ante el éxito de la educación de personas adultas cuando afirma: *Los ciudadanos sólo planificarán actividades de aprendizaje coherentes durante sus vidas si desean aprender. No querrán continuar haciéndolo si sus experiencias de aprendizaje en la infancia fueron fallidas y negativas. No desearán seguir si no disponen de ofertas educativas a las que puedan acceder por su calendario, ritmo, lugar y coste. No se sentirán motivados a participar en aprendizajes cuyos contenidos y métodos no integren correctamente sus perspectivas culturales y experiencias vitales*. En este sentido, la comunidad gitana parte de una situación muy fuerte de desigualdad: por un lado, sus experiencias educativas en la infancia suelen venir definidas por la aliena-

ción y el fracaso, generando una población adulta que carece de formación básica; por otro lado, la oferta de educación de personas adultas reproduce el escenario escolar que les llevó al fracaso y no incluye ni sus experiencias ni sus necesidades actuales. Además, los horarios y calendario escolar pocas veces se adecuan a la realidad de las familias, sino más bien a la del profesorado.

Estas y otras dificultades suelen estar unidas a un *modelo escolar* de educación de personas adultas que se define por potenciar alumnado dependiente y profesorado que se limita a transmitir información, sin realizar ninguna conexión entre educación y sociedad. Este modelo, heredado de la dictadura, es una extensión del sistema educativo formal y se basa más en la instrucción que el aprendizaje. Concibe el rol del profesorado como un transmisor de conocimientos, y establece un currículum y un sistema organizativo cerrados, rígidos e impermeables a las características específicas del entorno inmediato y las necesidades de las personas que participan en el proceso educativo. El analfabetismo o el fracaso escolar no son elementos de la cultura gitana o de la cultura popular, sino la consecuencia de un modelo educativo que estigmatiza y excluye a grupos y personas.

¿Qué modelo educativo reivindica la comunidad gitana?

Si partimos de las interpretaciones que hace la comunidad gitana sobre la educación, y no de otras interpretaciones ajenas a esta cultura, podemos afirmar que la educación es un valor en alza entre las personas gitanas. A pesar de ello, el sistema educativo queda lejos de ellas, ya que no refleja su historia, su cultura ni sus costumbres. La escuela está organizada en un tiempo y un espacio propio de la cultura domi-

nante, ni siquiera cuenta con la cultura mayoritaria de determinados grupos de población. Desde las políticas educativas se ha abordado la educación formal de las niñas y niños gitanos mediante una óptica asimiladora, propiciando a la vez el olvido de la riqueza cultural gitana.

En la movilización asociativa de la comunidad gitana, sus reivindicaciones han ido siempre dirigidas a su derecho a adquirir una educación de calidad que no les excluya y que integre y respete su identidad cultural como pueblo. Una educación que rompa con la espiral de desigualdad en la que se encuentran muchos niños y niñas que en un futuro se trasladará a su vida de adultos y adultas en un mercado laboral que no les acepta. Actualmente, el sistema educativo, tanto el ordinario como el dirigido a las personas adultas, no refleja a ningún grupo cultural en concreto, ni a la comunidad gitana en particular, y no ha conseguido romper con el círculo cerrado de la desigualdad cultural.

Estas reivindicaciones son especialmente relevantes hoy en las asociaciones gitanas de mujeres. En su lucha por superar la triple exclusión (por ser mujeres, gitanas y sin estudios) saben también que la educación es la clave para transformar su realidad y la de su pueblo. Un ejemplo de ello es la asociación *Drom Kotar Mestipen*. Entre otras actividades, está realizando encuentros entre niñas, adolescentes y adultas gitanas para debatir sobre la educación en el mundo gitano y sus expectativas, caminos y metas como gitanas. Más de cien mujeres de diferentes edades y lugares de Cataluña se reúnen en estos encuentros, que se celebran cada vez en una escuela o instituto diferente. Además, la asociación ha creado un foro virtual para adolescentes gitanas como espacio de solidaridad, donde comparten sus experiencias educativas y construyen lazos de soporte entre ellas.

La educación de personas adultas no queda al margen de estas reivindicaciones y actuaciones y las personas gitanas lo tienen claro. "El Bolín" nos comentaba en cierta ocasión que no podía entender cómo había escuelas de personas adultas con tan poca demanda cuando las clases de alfabetización en su escuela del Barrio de La Cartuja seguían repletas. Esto es porque su escuela responde a las necesidades reales de la gente de su comunidad. La mejora educativa y social no pasa sólo por la educación de los niños y niñas, como motor de futuro, sino por la educación toda la comunidad. Por esto una educación de personas adultas de calidad es también necesaria y deseada por las personas gitanas.

Todo este planteamiento tiene que partir de un *modelo social* de educación de personas adultas que rompa con el modelo escolar tradicionalmente establecido. El modelo social está basado en el diálogo con todas las personas implicadas y se articula en función de las necesidades comunitarias. Se caracteriza por: unos centros conectados activamente con la vida asociativa del barrio para potenciar así la participación social y cultural y mejorar la calidad de vida del entorno; un currículum surgido del consenso educativo y social en un proceso liderado por las propias personas participantes y con la implicación del profesorado y profesionales en pie de igualdad; una metodología y unos recursos desarrollados a partir de las características de la adultez y de las capacidades de las personas adultas, promoviendo en todo momento el diálogo y la reflexión; una organización abierta y democrática, donde las personas participantes toman parte de las decisiones del centro a todos los niveles, por ejemplo, con una organización horaria confeccionada en función de la disponibilidad de los y las participantes; y en general, una oferta educativa que parte de la igualdad de

diferencias, promoviendo el igual derecho a una educación de calidad para todas las personas, desde el reconocimiento y respeto de la propia identidad cultural.

Comunidades de aprendizaje

Cada vez existen más escuelas y asociaciones culturales donde las personas participantes y las familias son las protagonistas. El Centro de educación de personas adultas Los Bolines y el Centro de educación infantil y primaria Salvador Vinyals i Galí son dos ejemplos de un modelo social que parte de las necesidades de formación de las familias y otras personas adultas del barrio y de la implicación de toda la comunidad en el centro, aportando ideas, iniciativas y tomando decisiones basándose en el diálogo igualitario. Estos son fundamentos esenciales de una Comunidad de Aprendizaje.

Uno de los precedentes de las comunidades de aprendizaje y ejemplo del modelo social de educación lo encontramos en la Escuela de Personas Adultas La Verneda Sant Martí, donde un número cada vez más elevado de personas adultas de diferentes edades y culturas estudian con éxito. Esta escuela se creó a mediados de los años setenta de las reivindicaciones de las personas del propio barrio. Las vecinas y vecinos soñaron la escuela que querían y cómo la querían y desde ese momento son las personas participantes las que gestionan el centro y toman las decisiones, de manera que siempre siga dando respuesta a las necesidades de las personas del barrio. De esta forma, los horarios se acoplan a las necesidades de la gente, no se cierra los fines de semana ni en verano, las reuniones de coordinación están abiertas a todas las personas participantes, etc. La orientación dialógica de la escuela ha hecho que aumente la participación cada año, de forma que ahora hay más de 1600 partici-

pantes y cerca de 100 personas colaboradoras. Las personas que participan no sólo adquieren aprendizajes instrumentales, sino que a su vez aprenden solidariamente dándole sentido a su vida.

Participantes, profesorado remunerado y personas colaboradoras (voluntarias) trabajan conjuntamente para promover nuevas oportunidades de aprendizaje, ampliar sus conocimientos y transformar no sólo la escuela, sino toda la comunidad. En el centro, desde un inicio, se ha optado por el principio de igualdad de diferencias, para que todas las personas, pertenezcan a la etnia, religión o cultura que sea, puedan acceder a una educación de calidad. Una de las actividades que más éxito ha tenido a lo largo de todos estos años son las tertulias literarias dialógicas. En estas tertulias, personas que nunca habían leído un libro comparten la lectura de clásicos universales de autores como García Lorca, Kafka, Cervantes o Joyce. A través del diálogo, por ejemplo, las personas de la tertulia compartieron sus vivencias con un participante gitano que ofreció una nuevo sentido a los romances de García Lorca, aprendiendo conjuntamente desde la igualdad de diferencias. Esto no sólo supuso un aprendizaje colectivo nuevo y enriquecedor para todas las personas de la tertulia, sino que el propio participante gitano encontró también un nuevo sentido a una educación que no le hacía renunciar a su identidad y asumiendo el reto de llegar a la universidad como una forma de continuar trabajando para su pueblo.

A partir de experiencias como la Verneda-Sant Martí, y otras alternativas educativas basadas en un modelo democrático y social, se desarrolló el proyecto de Comunidades de Aprendizaje en educación infantil, primaria y secundaria. La formación de niños y jóvenes tenía que ir vinculada a una propuesta global

de transformación de un centro educativo: al diálogo igualitario con toda la comunidad y a la implicación de las familias y demás agentes comunitarios, desde los aprendizajes a la organización del centro.

En estos momentos más de 20 centros educativos funcionan como comunidades de aprendizaje en Aragón, Catalunya y Euskadi. Algunas de las características y orientaciones pedagógicas básicas del proyecto son:

A) Participación: Con la participación y el diálogo de todos los agentes educativos (profesorado, familiares, voluntariado, entidades del barrio, etc.) se hace real la posibilidad de planificar conjuntamente los objetivos del centro. El profesorado pasa a asumir un nuevo papel en el que ya no existe una jerarquía, sino que se establece una relación igualitaria en la que las aportaciones de todas las personas implicadas pasan a ser valoradas por sus argumentaciones y no en función del cargo o posición social de la persona que hace la aportación.

B) Centralidad del aprendizaje: El objetivo básico es conseguir que todos los niños y niñas alcancen los máximos resultados posibles. Se trata de conseguir que todos y todas desarrollen al máximo sus capacidades sin que los condicionamientos sociales externos obstaculicen el proceso. Se ha demostrado que la vía de la segregación aumenta la diferencia de resultados educativos. Uno de los criterios de las comunidades de aprendizaje es el de la inclusión: no sacar de clase a ningún alumno o alumna, sino introducir en el aula todos los recursos necesarios. Así se coordinan varios profesores y profesoras y se incluye voluntariado (estudiantes mayores, familiares, personas del barrio, etc.) en el aula y se agrupa el alumnado de forma heterogénea en vez de grupos de nivel. De este modo se eliminan concepcio-

nes caducas que, o bien no contemplan la diversidad en las aulas bajo una igualdad homogeneizadora, o bien segregan a las y los etiquetados como "lentos" o "diferentes" bajo adaptaciones a su nivel o su cultura. La atribución de aspectos como desmotivación, cansancio, falta de capacidades, poca disposición para atender, falta de cultura del esfuerzo, bajo interés por los estudios, etc., a determinados sectores de alumnado, como se suele acusar a las personas gitanas, no dejan de ser, en este sentido, justificaciones para dedicar sesiones dentro del horario escolar a actividades poco relacionadas con el aprendizaje instrumental como manualidades o juegos. La formación de las familias y personas adultas vinculadas al centro es otro aspecto clave hacia la centralidad del aprendizaje.

C) Expectativas positivas: Partir de las expectativas positivas hacia todo el alumnado significa partir de que todos los niños y niñas tienen las mismas capacidades para conseguir éxito académico. Basarse en una pedagogía de máximos es fundamental para conseguir los mejores resultados posibles. La falta de confianza en esta posibilidad es uno de los condicionantes más importantes que sufre el alumnado con dificultades de aprendizaje o fracaso escolar, lo que le conduce a un círculo cerrado de desigualdad educativa. Para romper con esta espiral es imprescindible tener altas expectativas hacia los niños y niñas y hacia todas las personas que conviven con ellos y ellas.

D) Progreso permanente: Todo el proceso educativo y de transformación del centro tiene que ser evaluado constantemente por parte de todas las personas implicadas en él, no sólo por los y las educadoras. Así podremos asegurar que en cada momento se dan las respues-

tas necesarias para contribuir a la superación de las dificultades educativas de todos los sectores (profesorado, familiares, alumnado).

En general, podríamos decir que en las comunidades de aprendizaje se parte de la premisa de que todos y todas tenemos capacidades para conseguir alcanzar el éxito académico, y se apuesta por unas expectativas positivas hacia todos los alumnos y alumnas, independientemente de los conocimientos previos o de otras características personales, culturales o sociales. Para ello se considera que los objetivos y medios de la educación no han de ser de mínimos, sino de máximos y deben adecuarse a los distintos tipos de necesidades para así mantener la igualdad en los objetivos finales.

Una realidad es que cualquier orientación dirigida a la promoción de la educación de la infancia y juventud gitana ha de ir acompañada por una activa educación de personas adultas y políticas de formación profesional. En estas comunidades de aprendizaje, pequeños, jóvenes y mayores aprenden conjuntamente y construyen una educación global que se sale de las paredes estrictas del centro y alcanza a todo el barrio. Personas gitanas han transformado su entorno de vida, madres y padres entran en la escuela, con sus hijos, y participan activamente, o abren las puertas de sus casas a los voluntarios y a las voluntarias que extienden los momentos de enseñanza, tanto para los niños y niñas como para sus familiares adultos. Una de las claves del éxito educativo de este proyecto es la formación de familiares y la creación de nuevos referentes y expectativas para toda la comunidad.

Bibliografía:

Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M. y Valls, R. 2004. *Dialogar y transformar*. Barcelona: Graó.

CIDE. (2002). *Las Desigualdades de la Educación en España, II*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Comisión Europea (2000). *Memorando sobre el aprendizaje permanente*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.

Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M. y Valls, R. 2002. *Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona: Graó.

Flecha, R. 1997. *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

Freire, P. 1997. *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.

Habermas, J. 1987. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

Haga, A; Fernández, M.D & Fernández, J. 1997. Importància de la dona en el disseny del futur poble romanó. *I Congrés Europeu de la*

joventut gitana. Organizado por Unión Romaní y Federación de Asociaciones Gitanas de Catalunya del 6 al 9 de Noviembre en la Universitat de Barcelona.

Informe de la Subcomisión para el estudio de la problemática del pueblo gitano, Congreso de los Diputados(1999)

OECD. 1997. *Education at Glance – OECD indicators*. París: OECD. Publications. Consultado el 13 de abril de 2005, <http://www.oecd.org>

Sánchez Aroca, M. 1999. La Verneda Sant Martí: A school where people dare to dream. *Harvard Educational Review*, vol. 69 nº3. pp. 320-335. Cambridge: Harvard University.

Save the Children. (2001). *Denied a Future? The Right to Education of Roma/Gypsy and Traveller Children 'in South-Eastern and Central Europe'* (Vol. I). London: Save the Children.



J. Ramón Flecha García
Profesor del Departamento de Teoría Sociológica
Universidad de Barcelona



DIVERSOS Y TAMBIÉN DESIGUALES. ¿QUÉ HACER EN EDUCACIÓN? José Gimeno Sacristán

“Los hombres son entre ellos tan iguales como desiguales. Son iguales en ciertos aspectos y desiguales en otros... Entre los hombres, tanto la igualdad como la desigualdad son de hecho verdaderas porque la una y la otra se confirman con pruebas empíricas irrefutables. Sin embargo la aparente contradicción de las dos proposiciones «Los hombres son iguales» y «Los hombres son desiguales» depende únicamente del hecho de que, al observarlos, al juzgarlos y sacar las consecuencias prácticas, se ponga el acento sobre lo que tienen de común o más bien sobre lo que los distingue” (Bobbio, 1995, pág.145).

La diversidad como hecho y la igualdad como aspiración

La simple yuxtaposición de los términos educación y diversidad humana da lugar a introducirse en una de las polémicas más fructíferas para el pensamiento social en general y sobre la educación en particular. Plantear el tema de la diversidad desde las preocupaciones más pragmáticas y acuciantes para el profesorado desde el principio puede dar lugar a extraer consecuencias no deseables o a atisbar soluciones que traicionen valores muy fundamentales de la educación que, digámoslo ya, se concretan en estar ésta al servicio de algo que pudiera entenderse como contradictorio: favorecer la **igualdad** entre los seres humanos en aras de una sociedad más justa y democrática, por un lado, respetando al tiempo y estimulando a la vez los procesos de acrisolamiento idiosincrásico de la cultura en la radical individualidad de cada sujeto en el curso de su desarrollo, interactuando con la educación formal e informal.

Una actitud de respeto hacia la diversidad se entiende como un supuesto irrenunciable de la sociedad democrática que acepta el pluralismo existente, así como la singularidad de los procesos de aculturación y de aprendizaje escolar en aras del valor de la libertad. La búsqueda de la igualdad es la lucha porque algunas de las diferencias entre los seres humanos, previas y de acción paralela a la escolaridad, cuyo origen no está dado en la

naturaleza, no se conviertan en murallas para el imposible ejercicio de la libertad de los menos dotados en esa sociedad democrática. Los problemas concretos que tienen los profesores para vérselas con un panorama de alumnos muy distintos en capacidades, en cuanto a culturas de referencia y capitales culturales recibidos fuera de la institución escolar, en sus intereses y en aspiraciones, no tienen que ser vistos como negativos, puesto que son consecuencia de la universalización de la educación, que es un bien social. Desde luego, los profesores tendrían más homogeneidad en sus centros y en sus aulas si solamente un segmento de la población acudiese a ellas.

La conflictividad que se derive para la práctica de los docentes no es sino la lógica consecuencia de tener que abordar en unas determinadas condiciones materiales y organizativas de escolarización masiva aquéllos dos principios: el derecho a la igualdad y derecho al respeto de la singularidad. La escuela como institución tiene ante sí la necesidad de articular en su estructura y funcionamiento ese doble programa; el contenido de la enseñanza y de la educación debe considerar también el doble reto en el *currículum* y en su desarrollo: el pluralismo como punto de partida y como meta, al lado de la búsqueda de la igualdad en todo aquello que discrimine para la participación de los individuos de los bienes económicos, sociales y culturales.

Como señala el antropólogo Geertz (1992):

“Si deseamos descubrir lo que es el hombre, sólo podremos encontrarlo en lo que son los hombres: y los hombres son, ante todo, muy variados” (pág. 57).

Alguna consecuencia tendremos que sacar de esta evidencia. Si los seres humanos son distintos, lo que es una constatación empírica, como dice Bobbio, que no merece la pena poner en tela de juicio, estamos ante un hecho que la educación escolarizada no puede pasar por alto. Ésta se topa, pues, inexorablemente, con una realidad compleja que organizar y dirigir, que se proyecta en formas segregadoras o integradoras de abordar las diferencias en el plano de la estructura escolar, en el hecho de seleccionar o no un *curriculum* para sujetos diferentes y a la hora de establecer la convivencia, así como planificar y desarrollar experiencias de aprendizaje en las aulas.

El primer problema para la educación, como para toda acción social y política, es dilucidar en el terreno de los principios, en primer lugar, si, como dice Bobbio, nos hemos de situar en una perspectiva en la que demos prioridad más a lo que nos diferencia o a lo que nos une, porque esta actitud es básica a la hora de configurar un proyecto global de educación, seleccionar el *curriculum* coherente con dicho propósito y estimular las prácticas más acordes con ambos. Es decir, que, aparte de contar con ese panorama fáctico de las diferencias, urge discutir y aceptar o no, en coherencia con esa otra cara de la realidad, si conviene y merece la pena pensar y hacer la educación en función de todo lo que nos une y nos puede unir, estimulando, precisamente esto, en función de un proyecto de vida en común y de acuerdo con la aspiración a la igualdad democrática. Hoy, frente a corrientes adversas, es preciso plantear también la necesidad y las bondades de un *curriculum* común, de una escuela común, base de una experiencia cultural com-

partida. Proyecto que tampoco podrá olvidar la primera cara de la realidad: que las diferencias son un hecho y que la singularidad es también un valor.

El lenguaje estimulante de la diversidad como aspiración encuentra audiencia fácil desde la experiencia del uniformismo escolar vivido, amparado además en valores de respeto democrático, en la crítica a la cultura dominante que ha obviado discursos alternativos y formas diferentes de ser y de ver la realidad. El lenguaje a favor de un *curriculum* común integrador, respetuoso con los valores de libertad, de la democracia y de algunas diferencias es coherente con el ideal de igualdad y de libertad que tiene que guiar la reinención de prácticas escolares coherentes para que la óptica de la diversificación no caiga en el cultivo de los particularismos y de la segregación social.

Todo el sistema educativo, en cada aula, en toda actividad didáctica, se tiene que optar y de hecho se hace ante la posibilidad o no de un proyecto educativo integrador, de la misma forma que se opta también ante el hecho de que los estudiantes son diferentes entre sí. Así, puede pensarse en que hay una actitud educativa, unos contenidos y una práctica que se deben diferenciar en función de las disimilitudes humanas, sean éstas individuales o de grupo (educación para las diferencias); se puede pensar en el extremo contrario de educar unitariamente sin contar con las diferencias (educación homogenizadora, totalitaria); en medio una gama de posiciones matizadas dentro las que cabe pensar en sistemas y prácticas educativas de educación para la igualdad y para el respeto a las diferencias que convengamos en tolerar e, incluso, estimular. El problema está en encontrar el cómo trabajar por un proyecto integrador e igualador (que no es lo mismo que uniformador) desde la realidad de las diferencias, si es que aquél es nuestro obje-

tivo. La tarea no es sencilla, hoy no la tenemos articulada y no es posible de traducir en un repertorio de recetas.

Una perspectiva integradora ante lo que nos une y ante lo que nos diferencia -la de si queremos que exista un proyecto común y, por lo tanto un *curriculum* también común- es prioritaria de considerar en los momentos en que eclosionan los particularismos de todo tipo: los nacionalismos, los fundamentalismos religiosos, el racismo, las lenguas autóctonas, el reverdecer de determinados innatismos biologicistas, la dualización social, la segregación entre los que pueden y los que no, etc.

Como medida preventiva para acercarse al problema de las diferencias, es preciso establecer una especie de doble "vigilancia", epistemológica y ética. Es preciso interrogar e interrogarse sobre el origen de las particularidades, sobre si son de naturaleza o de cultura; si son, por tanto, diferencias modificables o no, aunque sólo sea en parte, a través de la educación, con las políticas culturales, sociales y económicas adecuadas para ello. Porque los problemas de la igualdad y de la diversidad no se pueden enfocar sólo desde la perspectiva escolar.

Antes de proseguir es preciso que caigamos en la cuenta de que en este tema el lenguaje permite caminar en el filo de una extraordinaria ambigüedad, porque diversidad alude a la circunstancia de **ser** distinto y diferente, pero también a la de ser desigual, lo que no sólo se manifiesta en una forma de ser variada, sino de **poder ser**, de **tener** posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales; precisión que es válida para aplicar a cada individuo respecto de sus grupos de referencia y a cada grupo dentro del contexto inclusivo más general. Lo diverso lo contraponemos a lo homogéneo, que ahora parece no gustarnos mucho, en un mundo que consume diseño de caducidad acelerada, aunque, por

otra parte, se instalan potentes mecanismos homogeneizadores, y cuando surge por doquier el reclamo de la diferencia cultural. Lo desigual lo confrontamos con la nivelación y ésta es una aspiración básica de la educación que es, no lo olvidemos, capacitación para poder ser.

¿Qué estamos diciendo cuando afirmamos que la educación tiene que respetar o incluso fomentar la diversidad y qué significado le damos al decir que debe combatir las desigualdades? ¿Acaso no hay una forma de ser iguales respetando la diversidad? ¿Acaso no se mantiene y se fomenta la desigualdad cultivando o tolerando ciertas diferencias? ¿En qué aspectos es desde un punto de vista ético aceptable estimular y respetar las diferencias y en cuáles es injusto?. El hombre es distinto a la mujer, el castellanoparlante difiere del catalanohablante, el judío es distinto del musulmán, el niño de seis años difiere del de doce, el torpe difiere del rápido, el bosnio y el serbio son diversos, el que tiene como distracción la canicultura difiere del que es feliz coleccionando sellos, los hijos de la clase obrera difieren de los de la clase culta y pudiente, el que suele suspender con frecuencia difiere bastante del que obtiene como nota media sobresaliente. Los estudiantes con éxito escolar difieren en la escuela y fuera de ella de quienes fracasan.

Como es lógico, en el esclarecimiento de esta cuestión cuentan mucho las opciones ideológicas que se tengan, ya que, si sólo de hechos científicos se tratara, argumentos podrían extraerse para todos los gustos. Ahora, por ejemplo, reverdecen algunas posiciones a favor de que las chicas sean separadas de los chicos en aras de la eficacia escolar. En nombre del feminismo hay quien defiende la integración de las culturas masculina y femenina y quienes reclaman la independencia. Debajo de cualquier debate sobre diferencias y des-

igualdades hay en términos generales una doble actitud básica previa. a) La de considerar que lo natural es la disimilitud y que si queremos ir contra esa realidad se acaba cerceando la libertad. b) La posición de que las desigualdades, excepto algunas estrictamente ligadas a la información genética, no son naturales en el sentido de que no son inevitables y que la posición ética coherente es combatirlas para proporcionar libertad a quienes vienen siendo menos favorecidos por "el reparto". El despliegue de las condiciones genéticas tampoco es indiferente a las posibilidades que da ese reparto.

Aunque la educación no sea herramienta todopoderosa, estas grandes opciones repercuten en la posición educativa que se adopta ante las diferencias y desigualdades: en la mentalidad de los profesores, en la estructura del sistema educativo que nació y se desarrolló acomodándose a la desigualdad, en la disposición de los *currícula para la diversidad*, en los métodos educativos, en las prácticas de control y de selección, etc. Se trata de aceptar y organizar las diferencias en el sistema educativo o de pretender superarlas en la medida en que sea posible. En medio cabe el pragmatismo inevitable de solidarizarse con la segunda posición pero dar salida a la realidad incuestionable, con la perspectiva histórica de ir modificándola paulatinamente.

Cuando se aborda el principio de la *educación para la diversidad* hay que aclarar cómo nos situamos ante esas posiciones básicas: si simplemente hay que saber que las diferencias están ahí, si se les da carta de naturaleza y se obra en consecuencia, si es bueno estimularlas, o si, por el contrario, es conveniente reducirlas y hasta anularlas. La diferencia, la diversidad, la disimilitud no pueden ser puras constataciones objetivadas de antropólogo, no son en todos los casos datos inevitables a res-

petar como si fuesen "paisajes humanos" inalterables que conservar. Muchas diferencias tienen un origen social históricamente consolidado y como protagonistas nos debemos preguntar si tratamos de mantenerlas o no. Esta es la primera interrogación que el binomio educación-diversidad nos hace a todos los que tengamos que ver con la enseñanza.

De manera preventiva proponemos la recomendación de no aceptar un lenguaje o un discurso abstracto unitario para abordar la diversidad en educación, independientemente de cual sea la diversidad a la que nos referimos, porque, como hemos dicho, lo importante en nuestro caso es saber qué hacemos con las diferencias, con cada tipo de diferencia. Ahora se está divulgando de forma simplificada un discurso legitimador de *currículum "a la carta"*, cuando debajo de este paraguas semántico anidan peligros muy importantes.

No se trata de abrirse a la evidencia de la multivariada, sino de interrogarnos ante cada tipo de diferencia que se nos haga patente con una perspectiva ética de respeto y fomento de la justicia. Precisamente, la lucha histórica por la igualdad, por el respeto y el reconocimiento del valor de cada individuo -eso es también asumir la diversidad-, ha supuesto no dar por naturales a ciertas diferencias, no dar por sentado que cada uno estaba llamado a un destino y a poseer una posición, un tipo y un grado de opciones culturales. Se ha buscado la supresión de "singularidades" en aras de una cultura, una forma de ser y de pensar en la que todos pudiesen considerarse iguales compartiendo perspectivas, formas de ver el mundo y de proyectarse ante el futuro como individuos. Tanto el reconocimiento de ciertas diferencias como la anulación de otras han contribuido a la aceptación de principios éticos favorables a la libertad y a la igualdad, así como a la consolidación de prácticas sociales de progreso.

La diversidad y la autonomía en un marco escolar dado

La práctica pedagógica añade una complicación de origen, traducida en hábitos potentes y resistentes al cambio. La experiencia de escolarización en sí misma, por flexible que ésta sea y débil su proyecto "normalizador", sin autoritarismos, incluso en marcos secularizados, tiene un objetivo socializador inevitablemente unificador que ha sido básico para lazos sociales. La pedagogía no puede o no ha podido quitarse de encima del todo la coacción, por suavizada que ésta quede, como afirma Sotelo (1995, pág. 39).

Desde algunas sensibilidades ese simple hecho normalizador se suele percibir críticamente como servidor del proyecto de sometimiento de los individuos a los poderes no democráticos y ocultos o a las ideologías dominantes impuestas a la voluntad de los sujetos. Con la modernidad, la escolarización pasó a ser instrumento para crear consenso social en torno a unos significados y a unos valores además de proporcionar la cultura racional base de la libertad. En la modernidad democrática debe imponerse una perspectiva antropológica educativa matizada: aquélla que suma la conquista de la razón como referente de todos, al tiempo que busca también la libertad y la autonomía del sujeto. Desde esa posición, la comunidad social -el sistema educativo a su servicio- se vertebra compartiendo los contenidos racionales, creando significados comunes, difundiendo o proporcionando los mecanismos para lograrlos. La actitud racional conlleva también la aceptación de la disidencia, el respeto a la libertad y a la autonomía, el fomento del espíritu crítico independiente; lo que significa admitir las singularidades y el fomento de la tolerancia ante las diferencias, expresión de esa libertad y de esa autonomía.

No se trata tanto de diferencias previas para las que prever un camino educativo diversificado como de estimular logros diferentes conquistados en el recorrido.

La estructura del sistema educativo, el hecho de que la enseñanza se desarrolle en situaciones colectivas, la continuada secuencia a la que obliga una escolaridad prolongada con interdependencias entre los contenidos que imparte, propone e impone a los sujetos una cierta "normalización" en los tratamientos, ante los que chocarán inevitablemente las singularidades personales. Una escolarización obligatoria de diez años de duración requiere una concatenación de elementos, propone una línea de progreso difícil de seguir al unísono por todos y cada uno de los individuos. Cuanto más variada sea la gama de diferencias que en la institución escolar se acojan, tanto más evidentes se harán los patrones de la normalización, condición que se acentúa con la universalización de los sistemas educativos, primero en enseñanza primaria y ahora en la secundaria.

La escuela se "complicó" necesariamente cuando tuvo que acoger a las chicas junto a los chicos, cuando tuvo que enseñar a los listos y a los torpes, a los pobres y a los ricos; se quiso simplificar cuando expulsó a los "subnormales" para tener que volver a asimilar más complejidad cuando una nueva conciencia los trata de "integrar"; separó a estudiantes por ramas especializadas de enseñanza y los volvió a juntar en aras de la formación polivalente, integral o de la simple igualdad social que implica un retraso en la edad de tomar opciones; dentro de los centros en ocasiones se separaron en aulas distintas a los buenos alumnos de los retrasados, para caer en la cuenta de que esta jerarquización (*streaming*) no repercutía en una mejora global de todos, y que además se correspondía con otras segregaciones. La constante en la búsqueda de lo que pudiéramos lla-

mar un sistema educativo y una escuela progresista ha sido la de no separar, la de integrar las diferencias en aras de la igualdad. En cada invite el sistema y las prácticas chirriaron porque las mentalidades, las instituciones y las tareas escolares estaban constituidas para otro propósito. Los principios –el de igualdad y complementariedad– se han tenido que situar por encima de la realidad –la diversidad–, aunque hubiese que afrontar problemas.

Los planos del discurso y de la práctica

Para caminar hacia un proyecto educativo igualador y respetuoso con ciertas diferencias se requiere actuar al menos en tres niveles: a) disponer de una estructura en el sistema educativo facilitadora, b) unos contenidos o un proyecto cultural adecuado y c) unos métodos coherentes tanto con la búsqueda de la razón como de la libertad.

La estructura del sistema

En cuanto a la estructura del sistema educativo, el proyecto moderno de escuela para el logro de ese programa no puede tolerar el propósito de que cada individuo quede preso de sus limitaciones (¿diferencias?). No puede existir un sistema educativo de celdillas para cada singularidad, sea ésta religiosa, ideológica, de género, de clase social,... La **escuela única** –que no quiere decir uniforme, sino común– para todas las diversidades es el proyecto más adecuado, más coherente con la vertebración comunitaria, en lugar de la propuesta de que cada cual se eduque con “los suyos”. Ese proyecto de escuela única que coincide con el proyecto de escuela pública, y hasta con la privada, si a ésta no le anima el afán de lucro o cualquier tipo de proselitismo y captación sesgada de clientelas, tendrá que vérselas con

diversidades, que no sólo serán de creencias, de referencias culturales y de aspiraciones, sino de capacidades para el dominio de la racionalidad universalizadora.

El proyecto de escuela común tiene por objeto luchar contra la segregación de las desigualdades discriminatorias. En primer lugar, combatiendo la idea de la naturalidad de las diferencias-desigualdades ante las exigencias escolares, aunque bien sabemos que esto no basta para su supresión. Pero, como tantas veces se ha dicho, si la escuela no es todopoderosa para suprimir diferencias-desigualdades de origen externo, sí que puede no darlas como un hecho para no estimularlas, al menos. Esa idea de naturalidad de las diferencias es preciso revisarla también desde la puesta en cuestión del concepto de cultura asentada en los usos escolares. Ni la matemática o la informática son sólo para chicos, ni la literatura sólo para hijos cultos. En la medida en que la cultura asentada en los usos pedagógicos se revise se tiene la oportunidad de conectar de otra forma y con otras posibilidades de los estudiantes.

No estamos razonando en abstracto, pensamos en algunas argumentaciones, por ejemplo, que se han escuchado de labios de ciertos profesores y grupos políticos, cuando han declarado que la reforma educativa será un fracaso porque “vulgariza” la enseñanza secundaria que se degrada al querer impartirla a una base social no seleccionada por un sistema educativo que ha suprimido la dualidad formación profesional-BUP en el tramo 14-16 años, al prolongar la escolaridad obligatoria en un tramo común. Son argumentos que presuponen que hay diferencias inamovibles que tienen que “respetarse” porque son naturales y para ello se tiene que contemplar un sistema escolar con ramales en paralelo, especializados para la diversidad.

La variabilidad social en nuestras sociedades

postindustriales es alta, y es más alta todavía cuando al lado de segmentos sociales avanzados y desarrollados coexisten otros sectores sociales importantes que viven en el preindustrialismo o de las migajas de la industrialización.

Esa idea de la escuela única hay que relanzarla cuando, asumiendo la diferenciación social, se estipula que los padres han de tener libertad para elegir proyectos educativos diferenciados, incluso dentro del sistema público, y que los mismos centros han de singularizarse para "adaptarse" a su entorno y atender mejor a las demandas de las bases sociales diversificadas, como si ya no existiese proyecto educativo defendible en aras de una mejor racionalidad e integración social. La postmodernidad que prima más el argumento de la diferencia por encima de la igualdad e integración libre y autónoma en un proyecto de cultura común propicia políticas para la estructuración y funcionamiento del sistema escolar disgregadoras, acentuadoras de la dualización social. El elegir es la bandera de la nueva filosofía social, cuando muchos quedan atrapados en un mundo sin elección posible.

El proyecto cultural o curriculum

Desde la óptica ilustrada democrática -desde los valores de la razón y desde la libertad y de la autonomía- la cultura común de la escolarización es un espacio de diálogo y de juego para compartir y recrear significados compartidos que libere a los individuos de las trabas y limitaciones de su origen familiar y social, del estrecho marco de referencia de su ambiente inmediato, de los prejuicios de grupo, del poder de los oscurantismos cercanos, en aras de una perspectiva universalizadora que comprenda y respete las particularidades no discriminatorias. Sólo quienes alcanzan una visión más universal comprenden mejor y respetan

las singularidades que no generan desigualdad. Sólo desde la universalidad se puede articular la conciencia de las particularidades discriminatorias y las prácticas para su supresión; se pueden aceptar los hechos diferenciales sin renunciar a transitar por un mundo de perspectivas abiertas. Los que no tienen esa condición pueden quedar cerrados en la defensa de sus únicos referentes, tanto más empobrecedores cuanto más restringida sea la comunidad y sus relaciones con el exterior, con el peligro de derivación hacia actitudes defensivas, despectivas y hasta agresivas hacia lo que se percibe como ajeno y amenazador de la identidad.

Si el reino de la libertad no es posible en la realidad si se renuncia a la identidad que supone particularidades, la riqueza de la libertad depende de su apertura, del diálogo con lo diferente; y abrirse supone necesariamente mestizaje, dejarse penetrar por lo ajeno, una forma de lograr significados, cultura, "más generales" en tanto son compartidos por más gente. La educación en democracia, como afirma Touraine (1994, pág. 312) tiene esos dos grandes objetivos de igual importancia: la formación de la razón y el desarrollo de la creatividad personal junto al reconocimiento del otro como sujeto, esto es, el desarrollo y respeto de la libertad. El primero requiere buscar, por lógica, la universalidad que implica pluralidad, el conocimiento compartido, y proveer de los medios e instrumentos de comunicación para alcanzarlo, sin caer en el relativismo paralizante. Estas ideas justifican contenidos que sintetizan las conquistas racionales y medios para lograrlos. El otro gran objetivo, el aprendizaje de la libertad, pasa por el cultivo del espíritu crítico, de la originalidad, de la singularidad y por la conciencia de esa singularidad desde el reconocimiento de los demás. Es un fuerte reto para la transformación de la educación que exige salir del pragmatismo y

del utilitarismo que cada vez más presiona a los sistemas educativos.

Nos urge redefinir la cultura escolar para dar acogida a la racionalidad universalizadora, a las variedades culturales y a la identidad no excluyente. En otros lugares hemos argumentado sobre los fenómenos de desregulación que afectan al *curriculum* (Gimeno, 1994 y 1995a); práctica consistente en argumentar, diseñar y estimular la cultura escolar sin referentes claros, sin proyecto unitario aceptado para todos, sin legitimidad a la que asirse porque los fines educativos se han relativizado ante la exaltación de las diferencias culturales en sociedades multiétnicas, plurinacionales, plurilingüísticas, en las que cualquier propuesta común es hasta vista como un atentado a las peculiaridades sagradas de cada pueblo. En la era del relativismo científico y moral, en la aldea universal que hace aflorar las peculiaridades enfrentadas, queda poco espacio para vertebrar opciones culturales universales para todos.

Bien es cierto que, al lado de las proclamas y del asentimiento ante la emergencia de los particularismos y relativismos, comprobamos fuertes tendencias homogeneizadoras que contrarrestan y se ven enmascaradas por esos discursos, como es la progresiva homogeneización de lenguajes, símbolos y valores propiciados por la globalización que provocan los medios electrónicos de comunicación, reflejo de un mundo de políticas y economías mundializadas. Es preciso recordar también la dependencia escolar respecto de los libros de texto que no sólo son idénticos para todos y cada uno de los estudiantes de un aula o de un centro sino para amplios contextos nacionales y aún transnacionales (Gimeno, 1995b). Una tendencia que incluso amenaza la posibilidad de que exista una democracia cultural en la que la variedad de aspectos y de realidades queden cercenadas en la homogénea selección de contenidos que produce la concentración empre-

sarial de la producción de materiales curriculares. Cuando se habla de "*curriculum* para la diversidad" no se dice nada de esta realidad que anula la riqueza cultural disponible para conectar con la pluralidad de alumnos.

Al no abrir la cultura escolar a la cultura rica y variada es como se uniformiza a los alumnos. Romper el monolitismo cultural del conocimiento "*curricularizado*" es condición para poder hablar de un *curriculum* común en el que quepa la individualidad particularizante.

Las prácticas escolares

Ya hemos dicho que la institucionalización de la práctica, bajo las condiciones en que se realiza, implica una cierta coacción, un patrón homogeneizador. A partir de ahí, y con la selección cultural monolítica comentada, la historia de las prácticas organizativas y didácticas han trabajado bastante porque el tiempo, el espacio, la actividad y los recursos fuesen idénticos para todos los estudiantes. Hasta el punto de que la mayor parte de los profesores considera que es más fácil trabajar con alumnos semejantes que con estudiantes diversificados.

Todo lo que pueda hacerse por romper la uniformidad de las fuentes de información, por introducir ritmos de aprendizaje diferenciados, atención y recursos distribuidos entre alumnos según sus desiguales necesidades, por variar el monolítico esquema del horario escolar que esclerotiza los procesos de enseñanza-aprendizaje, por desbordar los espacios de aprendizaje, por disponer de tareas distintas en las que se pueda trabajar al mismo tiempo con alumnos, por admitir estilos de aprendizaje diferenciados, serán recursos para que, sin renunciar a un proyecto de cultura común compartida desde la radical singularidad de cada uno, pueda hablarse de una escuela estimuladora de la autonomía y de la libertad, que es en la que puede acrisolarse la idiosincrasia personal creadora.

Referencias bibliográficas

Bobbio, N. (1995), *Derecha e izquierda*. Madrid. Taurus.

Geertz, C. (1992), *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa.

Gimeno, J. (1993), "El desarrollo curricular y la diversidad". En: *Educació en la diversitat i escola democràtica*. Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació. Págs. 29-51.

Gimeno, J. (1994), "La desregulación del currículum y la autonomía de los centros escolares". Signos. Oct.-diciembre. Núm. 13. Págs. 4-20.

Gimeno, J. (1995a), "Esquemas de racionalización en una práctica compartida". En: *Volver*

a pensar la educación. Vol. II Prácticas y discursos educativos. Madrid. Morata. Pág. 13-44.

Gimeno, J. (1995b), "Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural". En: *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada. Proyecto Sur. Págs. 75-130.

Sotelo, I. (1995), "Educación y democracia". En: *Volver a pensar la educación*. Vol. I. Política, educación y sociedad. Madrid. Morata. Pág. 34-59.

Touraine, A. (1994), *¿Qué es la democracia?* Madrid. Ediciones Temas de Hoy.



José Gimeno Sacristán
Universidad de Valencia



VIENTO FAVORABLE. EVALUACIÓN DE PROYECTOS EDUCATIVOS INTERCULTURALES

Miguel Ángel Santos Guerra

No hay viento favorable para un barco que va a la deriva.

Es frecuente la práctica de hacer proyectos educativos. Algunos de ellos tienen la noble preocupación de hacer frente a las exigencias de la diversidad cultural que ha de ser entendida como una riqueza y no como una maldición, como una oportunidad de enriquecimiento y no como una limitación, como una ocasión de encuentro y no como un campo de conflicto.

Pero elaborar, planificar y desarrollar proyectos no es identificable con la consecución automática de los logros deseados. Porque, como dicen Papagiannis et al. (1998), "muchas reformas, emprendidas para favorecer a los más desfavorecidos, el sistema las acaba convirtiendo en reformas que favorecen a los más favorecidos". ¿Cómo enterarse de este cambio de orientación de las intenciones iniciales si no se analiza lo que sucede, si no se pone en cuestión el desarrollo del programa?

No hay viento favorable para un barco que va a la deriva. Y va a la deriva cuando no existen metas o cuando las metas propuestas se han modificado inopinadamente. Importa saber cuál es la meta deseada y cuál es el viento favorable que puede impulsar las velas en la dirección deseada.

A veces damos la impresión de tripulantes de una embarcación, extenuados por el trabajo de alimentación de la caldera, de limpieza del barco y de organización de actividades diversas pero que, cuando alguien pregunta por la dirección del barco, nadie tiene tiempo para comprobar cuál es el sentido de la ruta.

La rosa de los vientos se perdió hace mucho y no se encuentra el modo ni el tiempo necesario para buscarla y utilizarla adecuadamente. Pues bien, no hay nada más estúpido que lanzarse con la mayor eficacia en la dirección equivocada.

Voy a dividir este trabajo en dos partes complementarias. En la primera expondré algunas razones que ponen de manifiesto la necesidad de hacer la evaluación de programas educativos. En la segunda plantearé algunos principios que, a mi juicio, han de guiar la evaluación.

Razones de la necesidad de la evaluación de programas

Cualquiera de las razones, considerada aisladamente, sería suficiente para justificar la necesidad de la evaluación. Todas juntas potencian la importancia de ese proceso, que no debería ser considerado un añadido o un complemento de lujo sino una parte sustancial de la acción.

Debo reconocer que siempre que planteo esta cuestión me resulta más fácil entender las razones que justifican la necesidad de la evaluación que las que subyacen al hecho reiterado de omitirla. ¿Por qué, siendo tan lógica y tan necesaria esa exigencia, no se lleva a cabo? (Santos Guerra, 1993). No tiene sentido proponerse ir a un lugar si nunca vamos a poder saber si hemos llegado a él.

Más adelante plantearé algunos principios sobre la naturaleza del proceso que ahora trato de justificar. No definiendo cualquier tipo de

evaluación. Algunos de ellos no son solamente inocuos, sino que resultan perjudiciales.

Primera razón: Hay que prevenir las posibles desviaciones que sobrevienen a las intenciones de los planificadores y ejecutores del programa.

Existen riesgos de desviaciones que desvirtúan o pervierten las pretensiones iniciales. Hay mecanismos, ocultos a veces o quizás patentes, que tergiversan el planteamiento inicial. De modo que, aunque el programa esté bien concebido y bien planificado, acaba convirtiéndose en un obstáculo para la mejora de la realidad.

Las desviaciones pueden provenir de cambios que realizan quienes están llevando a la práctica el proyecto, de los destinatarios del mismo o de las malas condiciones que existen para llevarlo a buen puerto.

Por eso es necesaria la evaluación del proceso y el análisis de los resultados obtenidos. No basta la buena voluntad inicial, no es suficiente el buen planteamiento teórico y metodológico inicial. Es preciso analizar lo que sucede con su desarrollo.

Segunda razón: Hay que dar respuesta a la exigencia lógica de saber si lo que se ha propuesto está siendo conseguido.

No tiene mucho sentido proponerse llegar a una meta si nunca se plantea la exigencia de comprobar si se ha conseguido alcanzarla, decía más arriba. Tiene plena lógica el comprobar si aquello que se pretendía con el programa se ha conseguido o no. Y por qué. Sólo si hace evaluación se puede saber qué es lo que sucede con las pretensiones planteadas inicialmente.

Algunas veces se ponen en marcha programas porque "algo hay que hacer", porque es políticamente rentable, porque está de moda

trabajar determinados campos educativos, porque hay que ocupar a los profesionales... No importa mucho conseguir fin alguno. El fin está en la puesta en marcha del programa.

Cuando los programas están financiados con fondos públicos se produce un despilfarro inmorral, ya que existen necesidades apremiantes a las que debería dedicarse el dinero. Pero hay algo peor: que los programas se pongan en funcionamiento sólo para decir que se están realizando.

Tercera razón: Es necesario utilizar de forma responsable los fondos que se destinan a realizar programas educativos.

Es imprescindible conocer cuáles son las causas del éxito o del fracaso. Téngase en cuenta que la evaluación tiene un componente de comprobación (¿se está consiguiendo lo que se pretendía?) y otro de explicación (¿por qué motivos se ha conseguido o se ha dejado de conseguir lo que se pretendía?).

Usar responsablemente el dinero es una exigencia democrática. La evaluación nos permite conocer qué está pasando con el dinero invertido en un programa educativo que pretende desarrollar la interculturalidad.

La evaluación permitirá responder a esta indispensable pregunta: ¿está sirviendo para algo el dinero destinado a este programa educativo? ¿Qué evidencias permite responder afirmativa y negativamente? ¿Cuáles son las causas que llevan a la respuesta? ¿Qué rigor tiene la contestación?

Cuarta razón: Resulta conveniente conocer los mecanismos de desarrollo del programa y los logros que se van consiguiendo.

Es preciso conocer los procesos a través de los cuáles se persiguen los objetivos y, también, el grado de consecución de éstos. No

basta conseguir logros, pero es imprescindible preguntarse por ellos. La obtención de resultados no siempre es señal de que el programa se ha planteado adecuadamente. Por eso hago hincapié en la necesidad de conocer y definir los procesos.

Creo que nos equivocamos cuando sólo nos preocupan los resultados, pero también cuando no nos preocupan en absoluto. Digo esto porque el olvido de la consecución de logros perjudica especialmente a los más desfavorecidos.

También es importante analizar los efectos secundarios de los programas, es decir, todas aquellas consecuencias que se producen no como efecto directo y pretendido, sino como consecuencia subrepticia del modo de llevarlo a cabo.

Quinta razón: Es necesario mejorar las prácticas profesionales a través de decisiones provenientes de la comprensión que genera la evaluación.

La evaluación es una forma de mejorar lo que se está haciendo. No se evalúa por evaluar. No se evalúa por capricho. Una de las finalidades que persigue la evaluación es alcanzar un conocimiento que dé paso a la toma de decisiones eficaces.

Nadie discute la necesidad de cambio y mejora. Es más discutible la estrategia para alcanzar cambios profundos y duraderos. Si la decisión de cambio es externa e impuesta, es probable que se produzcan resistencias. Si la decisión proviene de la comprensión de los participantes, es más fácil que resulte eficaz.

Es positivo aprender de los errores y potenciar los aciertos que, sin duda, aparecerán en el transcurso de la ejecución del programa. Para descubrirlos se precisa un exigente proceso evaluador.

Sexta razón: Es necesario establecer controles democráticos, ascendentes y descendentes, que eviten la arbitrariedad, la inoperancia y el despilfarro.

Cuando se emplea dinero público para realizar programas, resulta imprescindible controlar el uso que se hace del mismo. Existiendo necesidades tan apremiantes, no es ético malgastarlo en proyectos inoperantes. La iniciativa de la evaluación puede ser descendente, es decir, surgir la iniciativa en la cúspide o ascendente, con origen en los destinatarios y en la comunidad social.

Algunos rechazan, creo que de forma poco lógica y poco justa, cualquier tipo de control. También puede buscarse la mejora a través de procesos de evaluación destinados a controlar el éxito de los programas, el cumplimiento de las tareas de los responsables o la actitud de los beneficiarios.

Ya lo apunté más arriba: existe el peligro (Santos Guerra, 1993) de poner en marcha programas solamente por el hecho de ponerlos, para decir que se han puesto o porque "algo hay que hacer". Una vez realizados, poco importa lo que sucede con ellos.

Séptima razón: Conviene poner la lupa de la evaluación no sólo en el cumplimiento de las responsabilidades individuales sino en los compromisos de carácter colegiado que entraña el desarrollo de un programa.

Un programa no depende solamente de una persona. En él suelen tomar parte patrocinadores, evaluadores, profesionales y destinatarios. Puede fallar el programa por cualquiera de esos agentes.

Además, existen condiciones que hacen viable (dificultan o hacen imposible) el éxito del programa. Por eso diré más adelante que, al

hacer la evaluación, no sólo se tiene en cuenta la actuación de las personas. Hay que tener presentes las condiciones con las que cuentan quienes en él participan.

El carácter colegiado de los programas exige la planificación compartida, la coordinación vertical y horizontal, la cooperación auténtica y el aprendizaje colectivo.

Octava razón: Es conveniente aprender de los aciertos y de los errores para orientar la planificación y el desarrollo de futuros programas.

El conocimiento de lo sucedido con el desarrollo de un programa permite aprender a la hora de plantear uno nuevo. La planificación, la información, la negociación, la exploración, la intervención, las condiciones, los tiempos, los medios, el ritmo, los conflictos, la redacción y devolución de los informes, las actitudes, las decisiones posteriores encaminadas a la mejora ofrecen el mejor camino para orientar la forma de actuar en la realización de un nuevo programa.

Cualquier organización (hoteles, empresas, aviones, cruceros, bibliotecas...) solicita de sus beneficiarios informes que permitan conocer cuáles son las deficiencias y los aciertos con el fin de mejorar el funcionamiento del mismo.

Resulta escandaloso comprobar cómo muchos errores se repiten de forma casi paciente. ¿Es que no se conocen? ¿Es que no importan? ¿Es que no se pueden evitar?

Novena razón: Los programas que se sostienen con fondos públicos deben producir una información que se ofrezca a la ciudadanía.

La ciudadanía debe conocer lo que sucede con los programas, ya que son de interés público. Por eso deben difundirse los informes, no sólo para que los conozcan y analicen los

beneficiarios del programa, sino para que sean objeto de conocimiento público.

Resulta obvio decir que para que haya informes debe haber previamente evaluaciones que den lugar a ellos. Informes que deben ser cortos, inteligibles y sustantivos.

Cuando la información procedente de la evaluación se entrega al poder y no existe un control democrático, el poder puede hacer lo que le parezca oportuno con los informes: puede silenciarlos, recortarlos, tergiversarlos, malinterpretarlos...

Criterios para realizar la evaluación de programas

La evaluación condiciona la forma de entender y de realizar los procesos que van a ser evaluados. Por eso es muy importante que estén clara, honesta e inteligentemente fijadas las finalidades y los criterios de la evaluación. Es conveniente, además, que los evaluados participen en el proceso de fijación de criterios, de aplicación y de discusión de los mismos. Formas defectuosas de concebir y de realizar la evaluación dan lugar a perversiones dañinas en el sistema.

Plantearé a continuación algunos criterios que, desde mi punto de vista, hay que tener en cuenta para realizar la evaluación de proyectos educativos.

Primer criterio: El lenguaje sobre la evaluación nos sirve para entendernos y también para confundirnos.

Una cosa es evaluación y otra, muy distinta, calificación. Una cosa es medición y otra evaluación. Los ingleses utilizan diversos términos para fenómenos distintos que aquí incluimos en el término evaluación. Al utilizar un solo término incluimos en él procesos de *assessment*, de

accountability, de *appraisal*, de *inspection*, de *self-evaluation*... Es indispensable respondernos previamente a esta cuestión: ¿A qué llamamos evaluación? ¿Cuál es su sentido y su finalidad? ¿Se trata fundamentalmente de saber quién es apto y quién no o de desarrollar procesos de competitividad bajo la excusa de que sirva de estímulo para la formación? ¿Lo más importante es hacer una clasificación sea cual sea el procedimiento, a costa de lo que sea?

Cuando no cargamos del mismo contenido semántico las palabras estamos diciendo cosas distintas con los mismos términos. Cuando dos personas dicen que es preciso mejorar la evaluación, puede ser que se estén refiriendo a cambios diametralmente opuestos. Uno quiere más cuantificación, aplicación de criterios mecanizados, etc. El otro se refiere a la mayor participación del evaluado en la toma de decisiones sobre la evaluación. Con la misma frase se está refiriendo a concepciones y propuestas diferentes e, incluso, opuestas.

Segundo criterio: La evaluación es un fenómeno moral, no meramente técnico

La evaluación, además de ser un proceso técnico, es un fenómeno moral. Importa mucho saber a qué valores sirve y a qué personas beneficia. Importa mucho evaluar bien, pero importa más saber a qué causas sirve la evaluación. Sería peligroso (y contradictorio con el verdadero sentido de la acción formativa) instalar en el sistema de formación unos mecanismos que generasen sometimiento, temor, injusticia, discriminación, arbitrariedad, desigualdad... La evaluación no es un fenómeno aséptico, que se pueda realizar sin preguntarse por los valores, por el respeto a las personas, por el sentido de la justicia. La evaluación es también un fenómeno moral porque tiene repercusiones importantes para las personas, para las instituciones y para la sociedad. En la

evaluación hay poder (que debe ponerse al servicio de las personas) y debe haber ética (House, 1994).

Los fines de la evaluación, las funciones que cumple, son múltiples. Desde una perspectiva ética se deben potenciar aquellas funciones que enriquecen al profesional y a los beneficiarios de la misma: dialogar, comprender, aprender, mejorar, estimular, orientar... Las funciones más pobres no deberían tener ningún peso en la práctica: clasificar, discriminar, jerarquizar, competir, controlar...

Como el proceso de evaluación se desarrolla en un contexto amplio, hay que respetar las reglas del juego para que no sean perjudicados precisamente los que se atienen a ellas de forma fiel y coherente.

Tercer criterio: La evaluación tiene, entre otros, un componente corroborador y otro atributivo

La evaluación trata de comprobar el aprendizaje realizado, pero también suele explicar por qué no se ha producido. Esta explicación suele atribuir la causa de la ausencia de aprendizaje en exclusiva al evaluado: no ha sido suficientemente trabajador, no es inteligente, no tiene base, no presta atención, no está motivado... Existen causas atribuibles al evaluado, claro está. Pero, ¿todas? ¿No hay ninguna responsabilidad en la institución, en el profesor, en los gobernantes que generan las normas y conceden los medios, en la forma de hacer la evaluación? Cuando un programa falla (componente comprobador) se atribuye la causa a diferentes factores (componente explicativo). Algunas veces se realiza esta atribución de forma poco exigente. Por ejemplo: la causa del fracaso es que los destinatarios del programa no estaban interesados (sin haberlo confirmado rigurosamente).

No todo lo que ha dejado de aprender o de cambiar el beneficiario es responsabilidad suya. De ahí que la evaluación tenga que ser holística. Si solamente tiene en cuenta la actitud, el esfuerzo y el logro del evaluado corre el riesgo de convertirse en una fuerza domesticadora y falsificadora de la realidad.

Cuarto criterio: Para que la evaluación tenga rigor ha de utilizar instrumentos diversos.

No se puede meter en casilleros simples una realidad muy compleja. No es posible reducir con rigor a un número el trabajo realizado por un profesional.

Para que exista rigor se requiere la utilización de métodos diversos. La observación puede resultar engañosa si no disponemos de la explicación del interesado. La entrevista puede ser escasamente válida si no contrastamos lo que dice el entrevistado con lo que realmente hace.

Sería deseable que interviniesen distintos evaluadores ya que en el proceso evaluador existen muchos factores subjetivos condicionantes. La valoración que dos personas hacen del mismo hecho, del mismo trabajo, de la misma frase, pueden ser diferentes. El contraste de opinión favorece el rigor.

Quinto criterio: La evaluación es un catalizador de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación permite poner sobre el tapete todas nuestras concepciones: sobre la sociedad, sobre la institución universitaria, sobre la acción profesional... Podríamos decir a alguien: "Dime cómo haces la evaluación y te diré qué tipo de profesional (e, incluso, de persona) eres".

La evaluación condiciona el proceso de aprendizaje, aunque se haga *a posteriori*, ya

que el evaluado trata de acomodarse a los criterios de evaluación. Este hecho es tan potente que, a veces, se hace más importante superar la evaluación que el aprendizaje mismo. De ahí la importancia de concebir, diseñar y realizar una evaluación justa y enriquecedora.

Es cierto que los ejes de la sociedad neoliberal introducen peligrosos elementos en las prácticas profesionales (obsesión por la eficacia, individualismo, competitividad, relativismo moral, conformismo social...), por lo que el proceso de evaluación tendrá que obedecer a directrices que sean sensibles a los valores.

Sexto criterio: El contenido de la evaluación ha de ser complejo y globalizador

¿Qué es lo que hay que evaluar en un programa? ¿Solamente la consecución del logro propuesto? Importa mucho ver qué cambios ha propiciado en las actitudes y en las concepciones de los participantes.

El aprendizaje incluye muchas facetas, no todas igualmente evaluables. No es lo mismo evaluar la adquisición de un concepto que el dominio de una destreza. La comprobación de ambos aprendizajes exige métodos diferentes.

El hincapié que se ha hecho en la evaluación de conocimientos ha operado en detrimento de otras dimensiones del aprendizaje que todos consideramos teóricamente importantes. ¿Cómo no tener en cuenta la disposición para un trabajo cooperativo? ¿Cómo olvidarse de la actitud ética hacia la tarea y hacia las personas?

Séptimo criterio: La evaluación ha de estar atenta a los procesos, no sólo a los resultados

Se adultera el verdadero sentido de la evaluación cuando se buscan exclusivamente resulta-

dos, olvidando los procesos conducentes a su consecución. No digo que no importen los resultados, sino que no es lo único que importa.

Cuando existe obsesión por la eficacia se corre el riesgo de olvidar la naturaleza moral de los medios. Es fácil que se entre en la dinámica del "todo vale", del "cada uno a lo suyo" y del "sálvese el que pueda".

Por otra parte, la búsqueda exclusiva de resultados hace olvidar dimensiones más cualitativas de los procesos de trabajo y de las relaciones interpersonales.

Octavo criterio: La evaluación tiene que servir para el aprendizaje y la mejora

La evaluación no sirve solamente para medir y clasificar sino que ha de utilizarse para comprender y aprender.

En las instituciones en las que se evalúa mucho y se cambia poco, algo falla. Porque si evaluar ayuda a comprender, es inevitable que esa comprensión produzca decisiones de cambio.

¿Quién puede aprender a través de la evaluación? Los evaluados, los evaluadores y la institución. Una comprobación de que se está aprendiendo es que se modifican algunos enfoques y actividades. Si la evaluación es una actividad ciega, no servirá para aprender. Pondré un ejemplo: si disparamos a una diana con los ojos vendados y nos dicen que lo hacemos mal, pero no sabemos por qué, seguiremos lanzando de manera difícilmente mejorable. Sin embargo, si vemos dónde ha dado exactamente el disparo y por qué hemos fallado, podremos mejorar (Santos Guerra, 2003).

Noveno criterio: La evaluación ha de estar contextualizada

Cuando se realiza una evaluación hay que tener en cuenta que no sólo existen personas.

También hay que tener en cuenta las condiciones en las que éstas trabajan. Es decir, que hay espacios, tiempos, estructuras, materiales, disposiciones...

A veces, cuando se evalúa, se pretende comparar lo incomparable. No hay nada más injusto que aplicar el mismo criterio de evaluación a quienes partes de condiciones radicalmente diferentes.

La evaluación de programas exigen tener en cuenta el contexto en el que se realizan. El contexto amplio y el cercano. Y también el contexto histórico que exige tener en cuenta qué es lo que se ha hecho antes.

Décimo criterio: La evaluación no debe ser un acto individualista sino colegiado

Cuando se convierte la evaluación en un acto individualista existe un doble peligro: El primero se refiere al hecho de que cada evaluador tiene sus criterios, sus concepciones y sus actitudes que aplica sin compartirlas con nadie. Ni él aprende ni los demás mejoran. El segundo consiste en que cada evaluado tiene que afrontar la evaluación como una actividad individualista que sólo depende de él. Con un agravante: al convertirse los compañeros en competidores, pueden producirse hechos lesivos de la lealtad. Se pretende ser mejor que los otros, no el mejor de sí mismo. Se produce una competitividad que bloquea el aprendizaje compartido y mina el clima ético de la institución.

Desde esta perspectiva individualista lo que pase con los demás poco importa. Cada uno va a lo suyo sin que existan planteamientos y preocupaciones sociales. Es un error que empobrece la evaluación y la institución en general.

La evaluación puede (debe) convertirse en una plataforma de debate que ayude a la institución a mejorar las prácticas que realiza. Esto

supone una actitud interrogativa que pone en cuestión la práctica y una actitud dialogante que conduce al debate sobre su sentido y mejora. Poner en tela de juicio la práctica, reflexionar sobre ella y llegar a comprenderla pone en el camino de la mejora.

Como esa práctica tiene elementos que dependen del contexto organizativo y de la gestión, habrá que exigir a los responsables las condiciones que sean necesarias para que la mejora sea posible. La evaluación, por consiguiente, es una cuestión de todos y para todos. No debe ser una práctica conducente al individualismo y a la competitividad.

Undécimo criterio: Es importante hacer metaevaluación, es decir evaluar las evaluaciones.

Resulta decisivo, por congruente y eficaz, someter a un análisis riguroso el proceso de evaluación. Se pueden cometer abusos que se enraízan en las instituciones y, aunque evidentes para todos, nadie les pone fin. Se perpetúan los errores y los perjuicios en unas instituciones que no aprenden, que repiten sus rutinas de manera lamentable.

La rigidez de la institución, la falta de diálogo entre autoridades que deciden y prácticos que hacen las actividades de formación, conduce al desaliento y a la inercia.

Someter la evaluación a una metaevaluación ayudará a todos a comprender y a cambiar lo que se hace. Si el cambio viene solamente desde las prescripciones que proceden de la jerarquía y no desde la comprensión y las exigencias de los profesionales que la practican, habrá dificultades graves para conseguir una mejora profunda.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2000): *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ed. Morata. Madrid.
- BOLÍVAR, A. (1995): *La evaluación de valores y actitudes*. Alauda-Anaya. Madrid.
- CANO GARCIA, E. (1998): *Evaluación de la calidad educativa*. Editorial La Muralla. Madrid.
- CASANOVA, M.A. (1997): *Manual de evaluación educativa*. Editorial La Muralla. Madrid.
- DE MIGUEL, M. y Otros (1991): *La evaluación de las instituciones universitarias*. Consejo de Universidades. Secretaría General. Madrid.
- HOUSE, E. (1997): *Evaluación, ética y poder*. Ed. Morata. Madrid.
- JIMÉNEZ, B. (Ed.): (1999): *Evaluación de programas, centros y profesores*. Editorial Síntesis. Barcelona.
- PAPAGIANNIS, G. J. et alt. (1998): "Hacia una economía política de la innovación educativa". En *Educación y sociedad*. Nº 5.
- ROSALES, C. (1990): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Editorial Narcea. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación de centros escolares*. Ed. Akal. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993): *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Ed. Aljibe. Archidona.
- SANTOS GUERRA, M. A. y PRADOS TORRES, D. (1996): *Evaluación externa de la formación de médicos residentes o el arte de cambiar a través del conocimiento*. Semfyc. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1998): *Evaluar es comprender*. Ed. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.

SANTOS GUERRA, M. A., (2003): *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Ed. Narcea. Madrid.

SANTOS GUERRA, M.A. (Coord.) (2003): *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*. Ed. La Muralla. Madrid.

SIMONS, H. (1999): *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Ed. Morata. Madrid.

STUFFLEBEAM, D. L. y SHINKFIELD A. J (1993): *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. Editorial Paidós / MEC. Barcelona.



Miguel Ángel Santos Guerra
Catedrático de la Universidad de Málaga



QUINCE RAZONES DE LA DESMORALIZACIÓN DEL PROFESORADO

Jurjo Torres Santomé

Una de las notas que llama la atención en el sistema educativo, especialmente en la red pública, es la constatación de un profesorado que no se siente a gusto. La palabra desmoralización surge inmediatamente que alguien conversa con un grupo de docentes. Desde mi punto de vista creo que podríamos explicarla como resultado de factores como los siguientes:

1. Una falta de comprensión de cuál es el sentido en la actualidad de los sistemas educativos y, por consiguiente, de los centros escolares. Una gran mayoría de las profesoras y profesores experimenta un notable desconcierto acerca de las finalidades de las etapas educativas en las que están trabajando.

Las numerosas y simultáneas transformaciones que se están produciendo en el momento presente contribuyen a caracterizar a las sociedades como inestables. Son numerosos los rótulos con los que los diversos análisis que se realizan sobre el mundo actual tratan de definir el presente. Así, por ejemplo, Ulrich Beck, dice que vivimos en la *sociedad del riesgo global*¹; Manuel Castells² habla de una nueva reestructuración del capitalismo, para dar paso a, lo que denomina, el *capitalismo informacional*; Kevin Robins y Frank Webster³, conceptualizan los cambios que están teniendo lugar como el surgimiento del "*capitalismo cibernético*", o sea, un sistema de control social basado en la capacidad del Estado y de las burocracias empresariales para coleccionar, procesar y utilizar grandes cantidades de información personal, en una magnitud inima-

ginable hasta hace pocos años, con el fin de seguir la trayectoria, tener a su disposición, coordinar y controlar datos y conductas de todos y cada uno de los ciudadanos y ciudadanas. Zygmunt Bauman nos revela el advenimiento de la *modernidad líquida*⁴, en la que los códigos que se podían elegir para comportarse, como puntos de orientación estables, escasean. Se derriten los vínculos entre las elecciones individuales y los proyectos y acciones colectivas; Las pautas que encauzan las responsabilidades individuales ya no están determinadas y son aceptadas por la mayoría de la población, por el contrario, hay demasiadas, chocan entre sí y sus mandatos se contradicen. Otras personas hablan de un mundo global, multicultural e intercultural. Así, por ejemplo, Giovanni Sartori, ya en el título de una de sus últimas obras nos dice que vivimos en *sociedades multiétnicas*,⁵ Néstor García Canclini opta por destacar la expresión *culturas híbridas*.⁶

¹ Beck, Ulrich (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid. Siglo XXI.

² Castells, Manuel (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 1. *La sociedad red*. Madrid. Alianza, 2ª edic., pág. 44.

³ Robins, Kevin e Webster, Frank (1988). "Cybernetic Capitalism: Information, Technology, Everyday Life". En Vincent Mosco e Janet Wasko (Eds.). *The Political Economy of Information*. Madison. University of Wisconsin Press, págs. 44-75.

⁴ Bauman, Zygmunt (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica, 2ª edic.

⁵ Sartori, Giovanni (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid. Taurus.

Todos estos rótulos ponen de manifiesto que existen discrepancias en la definición y explicación de lo que está aconteciendo, por consiguiente es obvio que también estas divergencias se van a percibir a la hora de las propuestas de intervención para educar a la ciudadanía que requiere el mundo del presente y de los próximos años. Esta inestabilidad e inseguridad que sale a la luz en los modos de explicar el funcionamiento de la sociedad se deja sentir también en el seno de los sistemas educativos y, por tanto, en las instituciones escolares y en el trabajo del profesorado. Las diversas reformas educativas que se promovieron en las últimas décadas y la muy escasa implicación que el colectivo docente tuvo en ellas contribuyó a acentuar el desprecio de un importante sector del profesorado en todo lo relacionado con el qué hacer y sus porqués en las aulas.

A estas dificultades de comprensión de las finalidades del trabajo cotidiano en los centros escolares hay que añadir la rapidez de las transformaciones y revoluciones en todos los campos del conocimiento, así como la celeridad con la que se producen las innovaciones en el mundo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Transformaciones que explican un mundo donde cada día es más frecuente ver cómo cambian, entre otras cosas, los puestos de trabajo disponibles en el sector productivo y económico. Ya podemos predecir con casi absoluta seguridad que el alumnado que en estos momentos está cursando sus estudios en el sistema educativo precisará estar actualizándose continuamente; que a lo largo de su vida laboral desempeñará varios puestos de trabajo diferentes e, incluso, en distintos sectores productivos y, muchos de estos alumnos y alumnas, también en diferentes ciudades y países.

Podemos constatar, por tanto, una crisis en la razón de ser de las instituciones escolares

debido a una falta de consenso acerca de los fines que prioritariamente deben orientar su trabajo. Las presiones neoliberales le llevan a obsesionarse con preparar a trabajadoras y trabajadores; por otro lado, los grupos conservadores tratan de recuperar unos proclamados valores perdidos, pero que, a poco que se les pida aclaración, vemos como lo que buscan es recuperar poderes perdidos o privilegios discutibles en el presente. Su meta es reinstaurar modelos de sociedad autoritarios, con una ciudadanía obediente, sumisa y acrítica. De ahí, muchas de las alianzas que estos grupos ideológicos realizan con sectores fundamentalistas de las distintas religiones. Desde las ideologías de izquierda el concepto de educación integral y emancipadora sigue siendo un ideal con poder de movilización, aunque soy plenamente consciente de que el distintivo de "izquierda" es cada día más ambiguo y confuso.

2. Una formación inicial muy deficitaria. La corta duración de los estudios de Magisterio impide que se puedan atender todas las facetas que este tipo de profesionalidad requiere. En sus planes de estudio prima la formación psicopedagógica, pero está completamente descuidada la información cultural relacionada con los contenidos que este profesorado trabajará en las aulas de Educación Infantil y Primaria. Por el contrario, son los contenidos culturales los que se le ofrecen y exigen al profesorado de Educación Secundaria y Formación Profesional, junto una completamente devaluada formación psicopedagógica, impartida a través de cursillos destinados a conseguir el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP).

⁶ García Canclini, Néstor (2001). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Barcelona. Paidós, edic. actualizada.

Estas lagunas formativas cuando se accede a su puesto de trabajo por primera vez son un factor determinante en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se promueven, día a día, en las aulas. La queja constante del alumnado acerca de la poca o nula relevancia de lo que se aprende en las aulas, así como de las metodologías y formas de interrelación empleadas por el profesorado, tiene en estas carencias formativas una buena explicación. Algo que, además, se va a ver agravado por una tradición de muchos años de trabajo en las aulas con libros de texto de pésima calidad informativa y pedagógica. Este tipo de manuales escolares van acompañados del "libro del profesor", en el que se especifica con bastante detalle todo lo que docentes y alumnado tienen que hacer en aula. En los manuales del profesorado se ofrecen, asimismo, las respuestas correctas a cada uno de los ejercicios que deben realizar las alumnas y alumnos. Se entiende que, para las personas que elaboran este tipo de materiales curriculares tan cerrados, es probable que existan docentes que no saben realizar esos ejercicios y que, por tanto, precisan que se les informe de la respuesta correcta. Es decir, podemos considerarlos como materiales curriculares insultantes, además de desprofesionalizadores.

3. La enorme pobreza de las políticas de actualización cultural y psicopedagógica del profesorado. Políticas que, además, las legislaciones existentes hasta el momento sólo contemplan como voluntarias, no obligatorias. A este respecto conviene tener presente que la mayoría del profesorado de Educación Infantil y Primaria mayor de 50 años finalizó sus estudios de magisterio a los 17 años de edad; sus estudios de especialización comenzaban a los 14 años de edad. Hubo que esperar a la Ley General de Educación de 1970 para ver modi-

ficada la formación inicial del cuerpo de maestras y maestros. Ninguna ley obligó a actualizarse a este tipo de docentes. Estoy seguro de que muchas maestras y maestros de aquellos planes completaron más tarde su formación, pero de forma voluntaria, debido a que eran personas responsables; no obstante, también es probable que otras personas decidiesen no hacerlo. Un Ministerio de Educación mínimamente comprometido con la calidad del sistema educativo debe definir como obligatoria la actualización del profesorado, especialmente en un mundo en el que el conocimiento y la información se producen a un ritmo vertiginoso.

Asimismo es importante subrayar el predominio de una cultura de eslóganes en gran parte de las propuestas de formación y actualización del profesorado. Las inadecuadas metodologías empleadas, la corta duración de los cursillos y los ínfimos niveles de exigencia hacen que filosofías muy ricas y valiosas acaben como palabras vacías. Este es el caso de expresiones como: "educación crítica", "educación democrática", "ciudadanía solidaria", "educación reflexiva", "educación responsable", "enseñanza cooperativa", etc. Son conceptos que acaban funcionando como palabras mágicas, de modo tal que, bastaría con sólo proclamarlos como intenciones en un documento oficial para hacerse realidad. De igual modo, las modas que promueve la Administración educativa y el escaso apoyo formativo que proporciona contribuyen también a esta cultura de los eslóganes. En pocos años, el profesorado pasó de oír hablar y tener que llevar a la práctica tareas como programaciones y proyectos curriculares de centro y de aula, pasando por la formulación de objetivos operativos y tener que diferenciar entre conocimientos, procedimientos, actitudes y valores, hasta llegar a la última moda: las competen-

cias. Por el contrario, no existe el mismo interés en tratar de obsesionar al profesorado con la búsqueda de la relevancia de los contenidos que ofrece a su alumnado, con el interés, significatividad y valor de las propuestas de enseñanza y aprendizaje, en función de las características de la comunidad y de sus estudiantes concretos.

4. La concepción tecnocrática de lo que debe ser el trabajo docente. El lenguaje político tiende a desaparecer de las explicaciones acerca de lo que es educar. Conceptos como justicia social, justicia curricular, democracia, desigualdades sociales, clases sociales, racismo, política, libertad, emancipación, utopía, cooperación, insumisión y solidaridad podemos comprobar como están desapareciendo con gran rapidez de los discursos y legislaciones educativas. En su lugar, un nuevo vocabulario psicológico y tecnocrático pasó a inundarlo todo. Se opta por análisis tanto del sistema educativo como de las instituciones escolares y aulas insistiendo excesivamente en argumentaciones y soluciones de corte psicológico, olvidando otras más sociológicas, políticas y pedagógicas. Este recurso a la "psicologización de los problemas sociales" (Jurjo Torres, 1991) fue algo de lo que abusó la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE. BOE, 4 de Noviembre de 1990) y, en especial, las políticas educativas que el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) llevó a cabo entre la segunda mitad de la década de los ochenta y toda la de los noventa, momentos en los que estuvo gobernando el Estado.

Recordemos, por ejemplo, cómo se promovió un discurso sobre el constructivismo psicológico cual conocimiento mágico para solucionar todos los problemas en las aulas. A través de cursillos y conferencias se explicaba

este modelo psicológico del aprendizaje, pero la mayoría del profesorado no llegaba a comprender la relación de lo que escuchaba con su práctica cotidiana en las aulas. A partir de ahí, el constructivismo pasó a ser otro de los eslóganes que incluir en la documentación obligatoria que el profesorado redactaba para presentar a la Inspección. Papeles en los que se explican y justifican los proyectos pedagógicos que va a implementar en el centro, pero que acaban como papel mojado, sin implicaciones reales para las tareas que proponen al alumnado.

Recurrir a psicologizar las cuestiones educativas quiere decir, entre otras cosas, que los valores sociales, las dimensiones culturales que consideramos importantes, al igual que las posibilidades humanas, las podemos derivar o establecer consultando a la psicología.

A continuación, con los gobiernos del Partido Popular (PP), presididos por José M^a Aznar (5-5-1996-17-4-2004), el eslogan de la "cultura del esfuerzo" funcionó como la mejor anestesia frente a los cometidos y dimensiones políticas de la educación. Toda la derecha e, incluso, un cierto sector de la izquierda pasó a aceptar el mencionado eslogan como explicación de todas las deficiencias del sistema educativo.

La "cultura del esfuerzo" es, en el marco de los discursos conservadores, fruto de la cultura patriarcal y militarista. Una cultura conservadora, también mezclada con dosis importantes de fundamentalismo religioso, que no se cansa de demonizar el placer, la alegría, el gusto, la curiosidad, la autonomía, la libertad y la utopía para, en su lugar, ofrecer la santificación por el trabajo duro y alienado, por la obediencia ciega a las autoridades. Algo que en el sistema educativo se concreta en una pedagogía tradicional y autoritaria, cuyo modelo es el estudiante-soldado, obediente, sumiso, acrítico ante las órdenes del maestro-sargento. No

olvidemos que hasta no hace muchos años se estuvo vendiendo un discurso, promovido por la iglesia integrista, que consideraba a cada niña y niño careciendo de la razón hasta los siete años, por lo que se encomendaba a las personas adultas su domesticación; había que enderezar su naturaleza salvaje y malvada.

La pedagogía moderna, a lo largo del siglo XX, estuvo poniendo de manifiesto, con numerosas experiencias en todo el mundo, pero que ahora una gran mayoría de las nuevas generaciones de docentes desconocen, que no se puede admitir que la “la letra con sangre entra”; esta filosofía es algo que atenta contra la dignidad de cualquier ser humano. Nombres como John Dewey, William H. Kilpatrick, Paulo Freire, Celestin Freinet, Ovide Decroly, Francesc Ferrer i Guàrdia, Francisco Giner de los Ríos, etc., así como los numerosos Movimientos de Renovación Pedagógica creados en la década de los setenta a lo largo de todo el Estado Español son un buen ejemplo de la existencia de filosofías y prácticas democráticas alternativas. Este tipo de revoluciones pedagógicas lo que hacen es apostar por buscar la relevancia y significatividad de los aprendizajes para el alumnado concreto con el que se trabaja en cada aula, y se les hace ver que la ciencia también se puede aprender de un modo más agradable. Pensemos en la gran cantidad de programas dedicados a explicar la ciencia de un modo recreativo, divertido e interesante que promueven, con notable éxito, los museos científicos, numerosos programas de divulgación científica tanto a través de la televisión como de Internet, incluso, la mayoría de los libros de divulgación científica.

Es indispensable la promoción de una educación en la que el alumnado se vea como una persona libre y que, dado que vivimos en una democracia, pueda opinar, argumentar y, en

consecuencia, participar y tomar decisiones informadas.

Desde mi punto de vista, considero que las verdaderas soluciones no se encuentran en esa línea discursiva y de acción que sólo demanda “esfuerzo”. Mi propuesta sería insistir, y mucho, en la “**cultura de la motivación**”; que todo el mundo, tanto la Administración como el profesorado y las familias, nos esforcemos para motivar al alumnado. Es a las personas adultas que tenemos responsabilidad en la educación de las nuevas generaciones a las que se nos debe exigir esa cultura del esfuerzo. Al alumnado primero hay que motivarlo y luego es cuando estaremos legitimados para demandarle también que se esfuerce. Una vez que las personas están motivadas es cuando se les puede demandar el esfuerzo. En los tratados de psicología, primero se estudia la motivación y, a continuación, el esfuerzo.

Creo que se puede constatar con facilidad que todo estudiante que fracasa es aquel del que ignoramos las condiciones sociales, culturales y económicas en las que vive o, también, es una persona a la que no fuimos capaces de motivar. A un sector muy importante del alumnado que las instituciones escolares etiquetan de “fracasados”, el profesorado no logró convencerles de por qué tienen que estudiar los contenidos que se le exigen, o no les ofrecen recursos didácticos que resulten más coherentes con sus personalidades y las peculiaridades de sus inteligencias. No olvidemos que Howard Gardner (2003) nos dice que las personas tenemos hasta nueve tipos de inteligencia, pero que cada uno de nosotros opera con dos o tres que son más dominantes.

5. La existencia de un *currículum* obligatorio, “Diseño Curricular Base” (DCB), con un listado excesivamente sobrecargado de contenidos a impartir en las aulas, que acabó por

desviar las miradas del profesorado, casi exclusivamente, a las cuestiones metodológicas (en el mejor de los casos) y de evaluación y de vigilancia disciplinaria del alumnado. No olvidemos, además, que estos listados apenas son leídos por el profesorado que, en muchas ocasiones, se entera de ellos indirectamente, a través de los materiales didácticos que se encargan de su traducción práctica a las aulas; recursos que, en una proporción abrumadora, se reducen exclusivamente a los libros de texto. En consecuencia, la reflexión y toma de decisiones consecuente acerca de qué contenidos culturales enseñar y trabajar en las aulas y, en especial, por qué razones, es algo que muchas profesoras y profesores piensan que no es necesario realizar, pues ya el Ministerio o las Editoriales de libros de texto lo han realizado por ellos.

Este exhaustivo listado de contenidos de que se compone el DCB, organizados por asignaturas contribuyó, asimismo, a frenar proyectos curriculares más integrados, propuestas de trabajo en las aulas más interdisciplinares, algo que incide directamente en la motivación del alumnado de cara a implicarse en las tareas escolares que se proponen. El actual DCB funciona sobre la base de obsesionar al profesorado por conseguir que sus estudiantes dominen todos los contenidos que allí se especifican; algo realmente muy difícil de lograr, dada la amplitud de lo legislado. Una de las salidas por las que optan las profesoras y profesores, con mayor frecuencia, y que se puede comprobar con cierta facilidad revisando la inmensa mayoría de los libros de texto que se trabajan en las aulas, es la de enseñar esos contenidos con una notable superficialidad. Revisando la mayoría de los libros de texto podemos detectar la vuelta a una especie de memorismo nominalista, exigiendo al alumnado que se esfuerce en recordar nombres,

fechas, fórmulas, conceptos y teorías, más que tratar de lograr su comprensión, análisis, juicio crítico, aplicabilidad, inferencias, sus conexiones con otros conocimientos ya aprendidos, o que se están trabajando, de un modo más o menos simultáneo, en otras asignaturas del *curriculum* que está cursando. Muy lejos queda aquel lema y filosofía que hizo famoso la UNESCO en los años setenta: aprender a aprender. Ni tan siquiera existe coherencia con la publicidad que acompaña a estos recursos didácticos en la que se anuncia que se promueven modelos constructivistas de aprendizaje. Si existe una publicidad engañosa en estos momentos, la de los libros de texto es una de ellas.

El profesorado ya tenía dificultades para trabajar en equipo y llevar adelante proyectos curriculares integrados, pero ahora el listado con el que se desglosan los contenidos de las asignaturas, tal y como aparece en el DCB, acabó por desincentivar los proyectos de innovación educativa existentes. No solo no sirvió para animar al profesorado más vago, sino que incluso llevó a prácticas más rutinizadas a muchas de aquellas profesoras y profesores que, por ejemplo, desde mediados de los setenta y la década de los ochenta venían trabajando con Unidades Didácticas, Proyectos de trabajo y propuestas parecidas, en una línea de buscar mayores niveles de interdisciplinariedad, y procurando siempre que sus propuestas de trabajo resultaran relevantes y significativas para todos y cada uno de sus alumnos y alumnas.

6. El peso de las iniciativas de la Administración de tipo burocratizante, como por ejemplo, la exigencia de proyectos curriculares de centro y de aula, pero que luego ninguna de esas autoridades externas a las instituciones escolares revisa, ni requiere su cum-

plimiento. Sin embargo, este tipo de demandas a las instituciones docentes, si se llevan a cabo de una forma correcta y democrática, si están adecuadamente diseñadas, coordinadas y evaluadas, pueden funcionar como un óptimo recurso para vertebrar la vida de los centros. Son una estrategia muy válida para que el alumnado perciba una mayor coherencia entre el trabajo que las distintas profesoras y profesores le proponen como tareas de enseñanza y aprendizaje. Este tipo de proyectos curriculares son los que, además, facilitan una coordinación e integración entre las distintas asignaturas de las que se compone cada curso y etapa educativa. Pero cuando este tipo de exigencias se burocratizan, sólo sirven para ocupar mucho tiempo del profesorado, haciéndole cubrir papeles y papeles de una manera mecánica, y restándoselo a otras actividades que podrían resultar más interesantes y necesarias para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tiene como obligación promover.

7. La falta de servicios de apoyo y una notable desprotección desde los propios servicios de inspección escolar, casi exclusivamente interesados en cuestiones burocráticas y de sanción. Es llamativo el abandono por parte de un sector muy importante de inspectoras e inspectores de educación de las funciones que la ley les impone, en especial de todo lo relacionado con la colaboración y el asesoramiento en procesos de innovación y reforma pedagógica, tal y como aparece recogido en el Art. 36 de la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG. BOE, 21 de Noviembre de 1995).⁷

En la actualidad, muchas profesoras y profesores ven a los cuerpos de Inspección solamente con alguna relación con la dirección de

los centros escolares, pero sin ninguna relación con ellos y sin influencia en la vida pedagógica de esos mismos centros. La LOCE contribuyó a agravar esta imagen negativa de la Inspección, en la medida en que se le otorgan poderes casi absolutos para designar a la persona que ocupará la dirección de cada centro escolar. El recorte de la participación tanto del profesorado como del alumnado, familias y otros agentes sociales, únicamente sirve para desanimar todavía más al colectivo docente. Tengamos presente que los grados de participación en la vida cotidiana de los centros, según la legislación vigente, la LOCE, dependen en exclusiva de la buena voluntad del equipo directivo de turno. Una vez más, vemos como el trabajo en equipo, la democracia interna, la colegialidad corren un serio peligro de acabar cómo meros eslóganes, en fórmulas huecas, cuando son la base sobre la

⁷ «Artículo 36. Funciones de la inspección educativa.

Las funciones de la inspección educativa serán las siguientes:

- Controlar y supervisar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos, tanto de titularidad pública como privada.
- Colaborar en la mejora de la práctica docente y del funcionamiento de los centros, así como en los procesos de reforma educativa y de renovación pedagógica.
- Participar en la evaluación del sistema educativo, especialmente en la que corresponde a los centros escolares, a la función directiva y a la función docente, a través del análisis de la organización, funcionamiento y resultados de los mismos.
- Velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo.
- Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.
- Informar sobre los programas y actividades de carácter educativo promovidos o autorizados por las Administraciones educativas competentes, así como sobre cualquier aspecto relacionado con la enseñanza que le sea requerido por la autoridad competente o que conozca en el ejercicio de sus funciones, a través de los cauces reglamentarios».

que diseñar e implementar verdaderas reformas educativas; son las claves para mudar el clima de aburrimiento y apatía que reina en muchos centros y, en resumen, para mejorar la relevancia y calidad del trabajo que se realiza en las instituciones escolares y, por consiguiente, recuperar la moral del profesorado, su compromiso y alegría.

8. La ausencia de una cultura democrática en la vida y gestión de los centros y aulas escolares. La participación de las familias e incluso de una parte significativa del profesorado no acostumbra a ser una práctica habitual, algo que se agrava enormemente en el caso del alumnado, el colectivo más ausente en cuestiones de gestión y participación en la vida cotidiana de los centros y de las aulas. Por consiguiente, urge revisar la legislación vigente en la medida en que leyes como la LOCE agravan las posibilidades de una real democratización de la vida escolar.

Preparar una ciudadanía democrática obliga a aprender y, por tanto, a practicar las destrezas y procedimientos que conlleva ese objetivo en el seno de instituciones también democráticas. O sea, se trata de ser estudiantes demócratas en centros de enseñanza en los que se estimula activamente la participación, en los que las opiniones, lo que cada uno piensa, se puede expresar y debatir sin temores, ni sensación de estar haciendo el ridículo y sin represalias por parte del profesorado. En una institución escolar semejante reina la libertad de expresión y de pensamiento, tanto para estudiantes como para el profesorado. Requiere un clima escolar caracterizado por la imparcialidad y la justicia. Educar este tipo de ciudadanía exige convivir y aprender en una institución educativa en la que los procesos de toma de decisión son transparentes y en los que la participación no es reprimida, sino

incentivada; donde existe una apertura de mente y no existe temor al cambio y a la innovación; un espacio escolar en el que todos los miembros participan y se responsabilizan de la organización y gestión del centro, un centro educativo en el que las leyes y normas que rigen la vida cotidiana son fruto del debate y del consenso democrático, lo que contribuye a que todas esas personas adquieran compromisos y asuman responsabilidades que convierten la vida en esa institución en algo que anima a seguir adelante, pues los derechos de todas las personas que allí desarrollan su vida y trabajo son respetados. Todos, alumnado, docentes y demás profesionales que allí conviven se responsabilizan de cualquiera de los servicios imprescindibles para que el centro escolar funcione, se sienten partícipes de un proyecto de política educativa destinado a formar una ciudadanía más comprometida con el bienestar y la justicia social sobre la que se debe construir y mejorar nuestras comunidades, barrios, pueblos, ciudades y, en general, la sociedad.

Una cosa es enseñar teóricamente lo que es la democracia y otra, muy distinta, es aprender a vivir la democracia y a perfeccionar su funcionamiento día a día.

Es preciso, por tanto, incentivar las buenas prácticas e innovaciones didácticas dirigidas a crear un clima verdaderamente democrático, que anime a la participación y a comprometerse con proyectos de trabajo más colegiados, en los que todos los colectivos implicados se vean, seguidamente, obligados a rendir cuentas. Un clima democrático es imprescindible, asimismo, para poner en funcionamiento propuestas de autoevaluación periódicamente, en la línea de una continua mejora de la vida democrática y de la calidad de los proyectos educativos que se están llevando a cabo.

La autoevaluación es una medida profesionalizante y, lo que es tanto más importante, contribuye a estimular la responsabilidad del profesorado. En una institución educativa que se autoevalúa periódicamente; tanto el colectivo docente como el alumnado y demás agentes sociales dan cuenta y revisan con atención la vida cotidiana en sus centros, las propuestas de enseñanza y aprendizaje con las que están comprometidos. Es preciso enmarcar las políticas de "autoevaluación" en el marco de las medidas para promover un profesorado innovador y trabajador.

Lo que no es de recibo es supervisar las instituciones escolares recurriendo únicamente a la evaluación externa, sin dar la voz a todos los colectivos implicados en la vida de los centros. Frente a la autoevaluación, la evaluación externa tiende a generar y a servir de apoyo a regímenes de poder verticales, jerarquizados, sustituyendo las dimensiones y motivaciones intrínsecas, más profesionalizantes, por las recompensas extrínsecas, o sea, formas de coacción dirigidas a buscar principalmente el plácet de quien ordena y manda. Asimismo, supone un refuerzo a fórmulas *tayloristas* y *fordistas* de organización del trabajo, en las que las trabajadoras y trabajadores no son tenidos en cuenta ni en los momentos de planificación y toma de decisiones, ni en los de supervisión y valoración de lo realizado. Son otras personas quienes definen, operativizan y evalúan qué es la eficiencia y la validez de cualquier trabajo.

En una dinámica de lograr una mayor implicación de todos los agentes que conviven en cada centro de enseñanza, además de la autoevaluación también se precisan y agradecen las evaluaciones externas, como ayuda para detectar y entender realidades que pueden estar pasando desapercibidas y que podrían ser muy relevantes. Esta evaluación externa puede provenir de colegas de otras institucio-

nes escolares, así como de otros profesionales (por ejemplo, de docentes universitarios, de agencias de evaluación oficiales, etc.) e, incluso, de otras agencias comunitarias (por ejemplo, de los servicios sociales de los Ayuntamientos, de ONG, etc.). Estas evaluaciones externas deberán ser contrastadas democráticamente con las personas objeto de esas investigaciones, tal y como hemos aprendido en las últimas décadas de los modelos de evaluación democrática promovidos por especialistas como Helen Simons, Barry McDonald, John Elliott, Ernest House, Robert Stake,...

Trabajar con filosofías de fondo que tratan de vincular más a la comunidad local con los centros de enseñanza conlleva crear mecanismos para que esta comunidad pueda participar, lo que implica que tengan que colaborar también en los procesos de evaluación. Igual que en muchos momentos las Asociaciones de Padres y Madres se aliaron para criticar a los centros escolares, en muchos casos instrumentalizadas por grupos conservadores y neoliberales, también en otros se agruparon con el profesorado para criticar determinadas medidas políticas de la Administración. Responsabilizar más a las familias y a las asociaciones vecinales requiere incardinarlas en los procesos de autoevaluación de los centros.

Obviamente, la voz del alumnado no puede silenciarse. Quién mejor que ellos para decir si lo que hacen en las aulas les interesa o no y, de manera especial, por qué razones; nadie mejor que las alumnas y alumnos para informarnos sobre sus aprendizajes, de sus intereses, sus problemas y lo que esperan del profesorado.

Poner en marcha este tipo de política educativa comporta, además, ayudar al profesorado a aprender a autoevaluarse. En este sentido conviene tener cierto cuidado con los modelos más estandarizados que pueda facilitar el Instituto de Evaluación que se crea por mandato de la

LOCE, pues pueden introducirnos implícitamente, cual caballo de Troya, modelos no democráticos de gestión de los centros. Este tipo de tests pueden contribuir a la potenciación de contenidos y perspectivas culturales e ideológicas no explícitas en las tareas de enseñanza y aprendizaje que en ellos se avalan.

Es preciso insistir mucho en las ventajas de la autoevaluación de los aprendizajes y de la vida de las instituciones escolares. Promover una enseñanza reflexiva, crítica y democrática precisa de docentes y de un alumnado que sean también reflexivos, críticos y democráticos.

9. Dificultades para relacionarse, escuchar y comunicarse con el alumnado. El profesorado, especialmente los hombres, como fruto del peso de una fuerte tradición de cultura patriarcal y machista, algo que además se ve reforzado en aquéllos que tuvieron que realizar el servicio militar, cuando era obligatorio, acabaron por inyectar modelos de comportamiento autoritarios, dominantes y que, en algunos casos, no dudan en recurrir a la violencia psíquica y moral con el alumnado. Todavía existen algunos docentes que de sus estudiantes únicamente esperan y exigen sumisión, subordinación y obediencia ciega. En este sentido, no podemos ignorar que bastantes profesoras, en la medida en que fueron socializadas en estos modelos conductuales de carácter patriarcal, también acabaron por asumir este tipo de patrones en su comportamiento docente.

En la actualidad, este autoritarismo en las labores educativas es totalmente incompatible con los nuevos valores, como la igualdad, tolerancia, democracia, libertad, independencia, responsabilidad, respeto, diálogo y pacifismo que se pretenden que sean dominantes y que la institución escolar tiene la obligación legislativa y moral de inculcar en las nuevas generaciones.

Las alumnas y alumnos de hoy en día nacieron y aprendieron a vivir en ambientes en los que la palabra democracia aparece por doquier; son, en expresión de Ulrich Beck (1999), los "hijos de la libertad", de ahí que se resistan con todos los medios a su alcance a los modelos disciplinares autoritarios o militaristas que ciertos docentes pretenden imponerles.

No faltarán quienes piensen que es un error incentivar la participación del alumnado, la toma de decisiones y la asunción de responsabilidades que se derivan del ejercicio de la democracia, alegando que la vida fuera de los centros escolares no se singulariza por la existencia de espacios en los que se vive la democracia, pues tanto sus hogares como los lugares de trabajo y recreativos que existen en su comunidad no se rigen precisamente por modelos organizativos y de toma de decisiones democráticas; más bien, todo lo contrario. Lo que es más frecuente es encontrar como motor de la vida el egoísmo, la violencia, el autoritarismo de quien ocupa un puesto jerárquicamente superior; lugares en los que es peligroso opinar de un modo diferente al de los jefes, donde no es nada fácil exigir los derechos que, por ejemplo, están recogidos en la Constitución, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la Convención sobre los Derechos de la Infancia.

Para determinadas personas adultas, normalmente conservadoras o fundamentalistas religiosas, la institución escolar debe también preparar al alumnado para sobrevivir en este mundo, donde la injusticia, la violencia, la insolidaridad, la competitividad y el "sálvese el que pueda" son los valores dominantes. Quien así opina es previsible que sea una persona cuyo paso por el sistema educativo tuvo más que ver con un fuerte proceso de "adoctrinación" e instrucción que de educación. Son personas que consideran que en nuestro

mundo nada se puede cambiar. Olvidan, no obstante, que siempre fue la utopía lo que hizo que el mundo progresara y que muchos pueblos hayan superado modos esclavistas, feudales, nazis, dictatoriales, dominantes en otros momentos del pasado.

Si los frutos de tales luchas sociales convirtieron a la democracia en un modo de vida indiscutible, ahora toca hacerla realidad en todos los ámbitos de la vida social, o sea, en el núcleo familiar, escolar, laboral, en las organizaciones sociales y políticas, en las instituciones económicas, culturales, religiosas, recreativas y de ocio.

En el fondo, quienes no luchan por democratizar los espacios en los que viven son quienes tienen miedo a la libertad, personas cobardes, tanto para luchar por sus propios derechos como por los de los demás; son quienes nunca fueron educados para y en libertad.

En las instituciones escolares democráticas el alumnado tiene clara consciencia de que el profesorado está interesado en sus opiniones, que se halla abierto al diálogo sincero, sin trampas. Son estudiantes que ven cómo sus ideas son tomadas en consideración, que perciben que su participación explica los modos de organización del centro y el trabajo que se desarrolla en las aulas.

10. Problemas importantes para relacionarse con las familias, fundamentalmente por falta de desarrollo de habilidades sociales y carencia de información que posibilite las interacciones y la comunicación. Algo que se complica todavía más en el momento presente ante la diversidad cultural expresada en la pluralidad de idiomas, conocimientos, valores, ritos, hábitos, expectativas... que caracteriza a las familias del alumnado de un mismo centro escolar. Nunca en el pasado el profesorado se

ha encontrado con la disparidad de culturas que en este momento tiene en sus aulas.

Hoy es imprescindible acercarse a las familias para implicarlas en la educación, no esperar a que sean ellas las que demanden una mayor participación. Es preciso tener en cuenta que, en muchas ocasiones, son las familias más desfavorecidas social, económica y culturalmente quienes suelen ver con mayor temor y recelo al profesorado. Se hace necesario hacerles ver que su participación es posible y positiva, poniendo empeño en que constaten que su colaboración es indispensable. Lograremos un clima de auténtico diálogo con las madres y padres cuando puedan comprobar que sus ideas son escuchadas, que se valora muy positivamente su implicación en la gestión de la vida cotidiana de los centros.

Llevar adelante proyectos verdaderamente educativos implica tener un conocimiento de las comunidades donde se ubican los centros, así como de quiénes son las alumnas, los alumnos y sus familias; sólo de esta forma se puede construir un currículo relevante y poner coto al tedio, superficialidad de los aprendizajes y a las poco motivadoras tareas de enseñanza y aprendizaje. Es preciso ser conscientes de que la dimensión monocultural sigue demasiado presente en muchas aulas; todavía existe un importante sector del profesorado que no acaba de entender el significado y las implicaciones del concepto diversidad. Conviene tener muy presente que la diversidad no tiene que ver únicamente con la presencia o ausencia de estudiantes extranjeros.

Una institución escolar, como comunidad de vida, debe estar dispuesta a emplear mucho tiempo para establecer relaciones personales, basadas en la confianza y en las expectativas positivas, tanto con el alumnado como con sus familias.

11. La existencia de un clima social y político que responsabiliza únicamente a las profesoras y profesores de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en los centros escolares de la red pública, e invisibiliza las obligaciones del resto de las Administraciones Públicas. Una prueba de este ataque al profesorado de la enseñanza pública es el trasvase de estudiantes hacia las redes de la enseñanza privada y concertada, así como el fenómeno de la desescolarización. Un ejemplo de este tipo de propuestas que ya optan por prescindir de una manera rotunda de los centros escolares es el movimiento de la “escuela en casa” (“home school”), “crecer sin escuela” o, como algunas personas denominan, de “objeción escolar” (Jurjo Torres, 2001, págs. 115-129).

Este clima, asimismo, repercute en la desvalorización de la figura docente como funcionario público, figura que muchas personas consideran equivalente a la de un profesional vago, un tanto autoritario, que hace lo que le da la gana, en función de su propia conveniencia, y a la que nadie puede contrariar. Esto, de ser cierto, sería culpa de la propia Administración a la que le interesaría propagar esa imagen para así “adelgazar” el Estado, es decir, desentenderse de los centros de la red pública y caminar a pasos agigantados hacia una total privatización del Sistema Educativo. Si existen desmanes, la Administración dispone de un cuerpo de Inspección que tiene entre sus tareas, evitar los comportamientos corruptos del funcionariado. Se olvida que esta figura contractual fue creada para garantizar la libertad de cátedra, la libertad de pensamiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues su contrato no depende del color político de quienes en cada momento gobiernan. Algo que, por ejemplo, los “idearios” de centro de la enseñanza privada no garantizan, pues allí

rige la regla de “quien paga, manda”.

No podemos olvidar que la figura del funcionariado es la garante de hacer realidad el carácter laico del Estado y, por consiguiente, de las instituciones escolares. En este sentido, dada la manipulación que de este mandato constitucional se viene realizando, a través de las redes de medios de comunicación que promueven y controlan los grupos conservadores y fundamentalistas cristianos, conviene aclarar bien qué se quiere decir cuando decimos que las instituciones públicas deben ser laicas. Según el jesuita José Ignacio González Faus (2005), responsable del Área Teológica de *Cristianismo i Justicia*, el origen etimológico de la palabra laico nos puede ser de gran ayuda. Laico viene del griego *laos* que significa pueblo, y podemos decir que es prácticamente sinónima de la otra palabra con la que en griego se denomina pueblo, *dêmos*, de la que viene nuestra democracia. Una sociedad laica es una sociedad regida por el pueblo, y no por otros poderes, por sagrados que se les considere. De ahí que, según este intelectual jesuita, cuando hablamos de laicidad lo que estamos diciendo es que “un estado laico (un estado democrático) es «lego» en materias religiosas. Esto significa exactamente que no sabe o no toma postura ante ellas; no precisamente que es agnóstico o indiferente (pues esto ya son tomas de posición), sino que es «prescindente» ante las preguntas últimas y los problemas cosmovisionales. Y, dado que la religión es cosa de los ciudadanos concretos, se trata de una *prescindencia respetuosa*. Salvo, naturalmente, cuando las religiones o las cosmovisiones se vuelven delictivas (ellas y no alguno de sus individuos concretos)” (2005, pág. 4).

12. La realidad de un ambiente social de escepticismo, superficialidad y banalización que lo contamina todo, construido y reforzado

por los medios de comunicación de masas. Vivimos en momentos en los que existe un poder descontrolado en una gran proporción de los medios de comunicación de masas y de la publicidad que neutraliza, anula, y contradice, en muchísimos casos, el trabajo que se desarrolla en los centros escolares.

No obstante, tampoco se puede perder de vista el notable distanciamiento que existe entre la inmensa mayoría de las instituciones de enseñanza y el ámbito de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En este sentido es preciso repensar el mundo de la infancia y, en particular, el de la adolescencia en relación con este nuevo entorno. Un mundo en el que, durante estas dos últimas décadas, es decisiva la influencia de la televisión, las emisoras de radio juveniles, la publicidad, Internet, los videojuegos, la telefonía móvil, los cómics, las revistas para adolescentes y los reproductores de MP3. Estos recursos se convirtieron en esenciales en su entorno cotidiano y son elementos clave en la conformación de sus rutinas básicas. Frente a este nuevo medio no es raro encontrarnos todavía con algunos docentes profesando una especie de fundamentalismo educativo que demoniza toda esta nueva cultura y estos nuevos recursos de comunicación, información, aprendizaje y de utilización del tiempo de ocio.

Frente a este nuevo universo tecnológico muchas profesoras y profesores se sienten desorientados e, incluso, son bastantes los que se resisten a conocerlo e incorporarlo en su ambiente y rutinas cotidianas. Su desconcierto es grande y, como mecanismo de defensa construyen un discurso nostálgico en el que se inventan unas épocas pasadas fantásticas en las que se ven a sí mismos y a las demás personas de su entorno como buenos estudiantes, aplicados y obedientes, así como a un profesorado al que respetaban, obedecían y valoraban muy

positivamente. Sueño que se rompe cuando cualquiera revisa los análisis que en aquellos momentos se publicaban, tanto en la prensa como en los libros y revistas más especializadas, acerca del estado de cosas en el sistema educativo. O también, cuando volvemos a abrir y releer los libros de texto, libretas y apuntes que contienen los saberes que se consideraban útiles e indispensables para comprender y participar tanto en aquellos momentos en la vida de su comunidad como para ser ciudadanas y ciudadanos en el momento presente.

Esa nostalgia indulgente y fantasiosa acerca de todo tiempo pasado dificulta enormemente la comprensión y valoración de la juventud actual. El mundo contemporáneo es consecuencia de transformaciones vertiginosas y muy radicales. La globalización, la desterritorialización, la facilidad de las comunicaciones explica que tanto lugares como culturas e instituciones se manifiesten como híbridas. Espacios en los que conviven personas de diferentes culturas, idiomas, religiones, creencias y costumbres; en síntesis, con identidades distintas y múltiples. Ámbitos en los que esas personas se sienten saturadas de estímulos que les incitan a consumir constantemente. Una notable saturación informativa a través de toda clase de nuevas tecnologías condiciona la vida cotidiana y, por consiguiente, cada una de las múltiples decisiones que cada persona realiza día a día.

Este mundo consumista y voluptuoso, donde se busca con insistencia estar en un ambiente de maravilloso glamour y confort, viene fomentado por una nueva economía libidinal (Jean-François Lyotard, 1990). Economía que aprendió a estimular muy eficazmente y de una manera continuada nuevos intereses y deseos, explotando los sentimientos, instintos y pulsiones de las personas, tratando de convertirlas en seres siempre ansiosos, insatisfe-

chos y estresados. Este nuevo universo es, por tanto, algo que precisa conocer en profundidad el profesorado para aprovecharlo en lo que tenga de valioso y para hacerle frente de modo eficiente en todo aquello que contribuya a la deshumanización, a la alienación y opresión de las personas.

El mundo glamouroso de la publicidad, de la cultura de consumo y ocio que producen las grandes multinacionales destinadas al entretenimiento y a transportarnos a mundos de fantasía y de ensueño, no es nada raro que contradiga el mundo de valores que las instituciones escolares y el profesorado, así como las madres y padres consideran más importantes.

Si siempre la cultura juvenil tuvo como razón de ser transgredir el mundo de las costumbres y valores de los adultos, en la actualidad este motivo es todavía de mayor intensidad. La ruptura de los códigos que fomentan y tratan de inculcar la mayoría de las personas adultas en la juventud ya no es algo sólo típico de la adolescencia, sino también de la infancia. Niñas y niños se incorporaron a este nuevo mundo consumista e informacional, con gran entusiasmo e impetuosidad.

A la cultura de la transgresión juvenil hay que añadir ahora la cultura de la transgresión infantil. Para darnos cuenta de este nuevo fenómeno, no tenemos nada más que ver el fuerte impacto y aceptación que tienen entre las niñas y niños series de dibujos animados como "Shin-Chan" o "South Park". Shin-Chan tiene como personaje principal a un niño de cinco años, descarado, provocador, grosero, gamberro y que no para de meterse en líos. En el caso de South Park, aunque esta serie va dirigida principalmente a adultos, todos los estudios de audiencia constatan que son muchos los niños y niñas que la siguen. Esta serie tiene como protagonistas a un grupo de niños y niñas que van a la escuela del pueblo,

de South Park. A través del seguimiento de sus vidas se va narrando la vida exagerada y desesperanzada de diversos personajes, pero siempre con una perspectiva procaz, gamberra, guarra y sexista. Aunque desde una mirada adulta puede releerse de modo completamente diferente, como una forma de análisis fuertemente irónica y crítica de la realidad, de los valores dominantes conservadores, sin embargo, desde el punto de vista de las niñas y niños este matiz resulta más difícil de captar.

Otra serie de dibujos animados de gran impacto, pero esta vez entre el colectivo adolescente, es "Beavis and Butthead". Dos descebrados adolescentes, fuertemente machistas, fracasados escolares, violentos y con un lenguaje grosero muy provocador; personajes que lo único que valoran son determinados grupos de música *heavy metal*. No obstante, esta serie los propios adolescentes la perciben ya desde el primer momento como una sátira ácida y subversiva frente a las normas y valores autoritarios típicos de las sociedades conservadoras.

Desafiar el orden establecido se está convirtiendo en uno de los estímulos más potentes para divertirse y, lo que es más importante, para construir la propia identidad como niño y niña, y por supuesto como adolescente. Esta filosofía de desafío del orden establecido y de creación de otros mundos alternativos siempre fue algo distintivo del colectivo adolescente, pero ahora podemos constatar cómo se están rebajando las edades de entrada de este tipo de comportamientos.

El mensaje que con mayor insistencia se divulga de las nuevas redes de comunicación e información es que la transgresión de los valores y normas sociales dominantes produce placer y, lo que es más importante, que este es el camino para un más óptimo reconocimiento como igual por los compañeros y compañeras. Si la cultura de la transgresión y la del con-

sumo explican la construcción de las identidades infantiles y juveniles, es evidente que las instituciones escolares van a convertirse también en territorios en las que chicos y chicas van a tratar de desenvolver todo un conjunto de acciones, en los que van a desplegar toda una serie de comportamientos para reafirmarse como tales frente a las personas adultas, en este caso, frente al profesorado.

El mundo de la moda refleja muy bien este afán de diferenciación frente al universo adulto. La publicidad con la que se incita al consumo y se generan los deseos y las necesidades que movilizan tanto a la infancia como al colectivo adolescente es un reflejo, en la mayoría de las ocasiones, de esta nueva construcción de las identidades. Ser uno mismo, estar a la moda, exige diferenciarse visiblemente de las personas adultas, lo que obliga a recurrir a modos de hablar, vestirse, comportarse, expresarse y de disfrutar típicos sólo de la infancia o de la juventud. Las conductas, lenguajes y valores juveniles sirven para marcar los límites entre su mundo y el adulto.

En las producciones culturales que realiza la juventud, las personas adultas muy rara vez son presentadas con valores o como modelos a imitar, mas bien, todo lo contrario. La ridiculización de lo establecido, cuya génesis otorgan a las personas adultas, sirve para definir las como culpables y, por tanto, para no otorgarles ningún poder como modelos a imitar. Las figuras de padre, madre, así como las de profesora y profesor aparecen presentadas casi constantemente como seres chapados a la antigua, trasnochados, puritanos, incapaces de comprender la realidad actual y, por ello, tampoco a las nuevas generaciones.

La cultura mediática típica de esta sociedad consumista se dirige a la movilización de sueños, deseos y pulsiones, pero sin llegar a despertar a la razón, sin procurar incidir en la

reflexión. Un ejemplo típico es la publicidad y la rapidez de sus mensajes e, incluso, su estrategia de querer lanzar sus contenidos de un modo un tanto subliminal para evitar los umbrales de una percepción más consciente. Conviene caer en la cuenta, asimismo, de que los contenidos de este tipo de medios de comunicación se presentan con unos marcados sesgos. La opción utilizada es la dulcificación; presentar una realidad descontextualizada, cual si viviéramos en un paraíso. Por consiguiente, lo normal es que se oculten o silencien las discriminaciones que las personas sufren en función de su clase social, género, etnia, sexualidad, idioma, religión, nivel de capacidades, etc.

Con unos medios de comunicación de masas que, de manera machacona, difunden este tipo de mensajes, las instituciones docentes es lógico, en cierta medida, que aparezcan ante los ojos de la infancia y de la juventud como algo, asimismo, antiguo, rígido, nada atractivo y, además, donde no es previsible aprender cosas verdaderamente relevantes e interesantes para la vida cotidiana. En numerosísimas ocasiones van a ser las recompensas extrínsecas el verdadero motor capaz de explicar sus actitudes y su esfuerzo en las aulas. Estudiar para aprobar se hace, pero sólo para poder recibir a cambio algún regalo, para disponer de más tiempo para jugar, para salir con la pandilla, para ir al cine, para acceder a Internet, etc.

13. El fuerte peso de estereotipos mercantilistas que acaban por presentar a las iniciativas privadas y, por tanto, a las instituciones escolares privadas, como las únicas eficientes y responsables.

El avance del mercantilismo y utilitarismo está directamente relacionado con el crecimiento de los procesos de desmantelamiento

de la enseñanza pública. En este camino están siendo decisivos los apoyos de las grandes organizaciones internacionales destinadas a promover las políticas neoliberales, a presionar a los gobiernos de todas las naciones para que tomen decisiones en esta dirección.

En el ámbito de la educación, desde estas posiciones, se hacía necesario romper la hegemonía de la enseñanza pública. De ahí que uno de los últimos conceptos que la política educativa neoliberal está tratando de alterar es el de "función pública". Hasta hace muy poco, el concepto de educación pública era leído, pienso que unánimemente, como un servicio ofertado por el Estado y llevado a la práctica por funcionarios públicos en instituciones públicas. No obstante, en los últimos años los grupos conservadores y neoliberales han comenzado a introducir un ingenioso matiz en esa expresión para ocultar y hacer más presentables sus verdaderas intenciones privatizadas. Hoy estos grupos tienden a sustituir el concepto "función pública", por "misión de servicio público". De este modo tratan de legitimar sus instituciones privadas haciéndoles aparecer en el mismo plano de legitimidad que las públicas. La enseñanza privada disimula sus intereses privados aduciendo que es "corresponsable en la prestación del servicio público de educación".

Incluso en textos que pretenden presentarse como una especie de "tercera vía" de política educativa, descafeinada, como pueden ser los promovidos por la Fundación Encuentro, en el documento, ampliamente divulgado, Informe España 2001⁸, en su apartado "**Educación en España: debate social y retos para el siglo XXI**", podemos leer un ejemplo de este proceso de manipulación lingüística:

"Más allá de algunas posiciones extremistas se comparte la opinión de que escuela pública y escuela privada concertada constituyen un

servicio público, dirigido al bien común de la sociedad y realizado por una doble vía; se trata de dos modelos de organizar el servicio público que están llamados a colaborar desde la equidad y no a competir. Las tensiones persistentes entre ambos modelos se deben en gran parte a la desinformación, y no pocas veces a los prejuicios históricos".

La manipulación en la argumentación es de tal grado que aquellas personas que no acepten esa visión de la realidad quedan etiquetadas como "extremistas" y/o "desinformados".

Conviene ser conscientes de que desde modelos económicos neoliberales los servicios públicos son vistos como agencias en provecho de las personas consumidoras, para satisfacer exclusivamente intereses particulares, no al servicio de ciudadanas y de ciudadanos. Las dimensiones más colectivas rápidamente son demonizadas desde posiciones políticas conservadoras como resabios de ideologías "pretendidamente" enterradas, como el socialismo o el comunismo. Un muestra de este poner por delante los intereses privados, al precio que sea, lo tenemos en la transformación que están sufriendo muchas de las instituciones escolares privadas y concertadas al transformarse de colegios en "clubes" (Jurjo Torres, 2001). Cuando una institución escolar funciona como un club ya no son las familias quienes eligen, sino los centros quienes deciden a qué familias quieren atender. Al hacer publicidad para promocionarse, los centros de enseñanza destinados a los hijos e hijas de las clases más poderosas acostumbran a informar de que en sus instituciones se exige tener un alto nivel de rendimiento, con lo cual una gran parte de las familias con menos recursos y poder cultural

⁸ Fundación Encuentro (2001). *Informe España 2001: una interpretación de su realidad social*. Fundación Encuentro. Madrid.

optan por derivar a sus hijas e hijos a centros escolares menos exigentes, en los que se prometen o se imaginan que los aprobados se logran con mayor facilidad.

Las políticas de mercantilización, en las que los centros de enseñanza funcionarían cual empresas o tiendas entre las que las familias tendrían que elegir para escolarizar a sus hijas e hijos, están sirviendo, entre otras muchas cosas, para que las familias más desfavorecidas social, económica y culturalmente comprueben en la realidad que sólo pueden elegir centros mal dotados. Los buenos centros, dado que tratan de competir entre sí, seleccionan a un alumnado que les garantiza sin problemas esos buenos resultados escolares. Con este tipo de políticas neoliberales lo único que se consigue es que los colegios mejor dotados y con un alumnado perteneciente a las familias de clase social alta y media alta acaben acumulando aun más recursos, pues es obvio que los resultados de sus evaluaciones les harán acreedores de toda clase de recompensas y estímulos. Por el contrario, si estas políticas neoliberales siguen adelante, los demás centros, los de la red pública, día a día, es previsible que, en la mayoría de las ocasiones, acaben aún más estigmatizados en negativo y que no puedan obtener más y mejores recursos.

Tengamos presente que es muy posible que se estén cometiendo grandes injusticias con el profesorado y alumnado de estos centros públicos, pues las evaluaciones oficiales, las que realizan tanto organismos internacionales como las propias Administraciones Ministeriales, sólo tienen en cuenta los resultados finales del alumnado; no poseen estrategias que les permitan tomar en consideración de dónde arrancan estos estudiantes, qué es lo que saben cuando entran en el centro y, por tanto, en qué medida sus aprendizajes fueron muchos y relevantes, o no; tampoco evalúan

las condiciones económicas, laborales, culturales y sociales de las familias del alumnado.

Las clases sociales altas y medias altas disponen de suficientes recursos económicos, conocimientos, mucha información, contactos en la sociedad y tiempo, con lo cual pueden hacer un seguimiento mejor de la evolución escolar de sus hijas e hijos, así como proporcionarles toda clase de estímulos y ayudas para incrementar su formación y beneficiarse de una educación de mayor calidad. Incluso, son estas familias las que tienen más poderes para impedir que algún docente no le preste suficiente atención a su hijo o hija. Por ello, las clases sociales bajas y los grupos sociales y étnicos más desfavorecidos son los que precisan insistentemente de un Estado que se preocupe por reequilibrar estas disfunciones sociales y contrarrestar estas injusticias redistributivas y de reconocimiento. Sólo la apuesta, defensa y promoción, clara y contundente, de la enseñanza pública puede desempeñar esta misión.

14. Algo que incide seriamente en la desmotivación y quema del docente es ver cómo **el sector de profesoras y profesores más trabajador y comprometido con la vida cotidiana en los centros no ve reconocido sus esfuerzos en pro de las innovaciones pedagógicas.** Situación que, a su vez, facilita que el profesorado “más pasota” se haga dueño y señor de los centros y se promueva la cultura de la impotencia y del pesimismo. Algo visible en frases frecuentes pronunciadas por este sector indolente como: “no se puede hacer nada”, “la culpa es de las familias”, etc.

La inexistencia de una verdadera y democrática carrera docente contribuye a desmotivar al profesorado más responsable, que dedica todas las horas del día a trabajar para que sus alumnas y alumnos salgan adelante, lle-

güen a ser buenas ciudadanas y ciudadanos. La apuesta de la Administración, todavía vigente, por el "café para todos", sobre la base de los famosos trienios, quinquenios y sexenios, trabajen o no trabajen, además de injusta, es promotora de vagancia y de pasotismo entre el profesorado. Incentivar el trabajo bien hecho, las buenas prácticas, el compromiso por trabajar en equipo y por las innovaciones didácticas, es una manera de estimular al profesorado, de animarlo para que no baje la guardia y que siga trabajando con esperanza; para que continúe actualizándose, manteniendo altas las expectativas acerca de las posibilidades del alumnado, y para que se aplique con ilusión, convencido de que el sistema educativo se puede mejorar, y mucho.

15. La continua ampliación de las funciones encomendadas a las instituciones escolares.

Además de los contenidos académicos, de los saberes de las disciplinas tradicionales, en las últimas décadas se le están confiando al profesorado un gran número de tareas adicionales. Estos nuevos encargos se ponen de manifiesto con claridad, por ejemplo, en los nombres con los que se denominan las enseñanzas transversales: educación vial, educación para el consumo, educación para la igualdad de género, educación para la paz, educación sexual, educación antirracista, educación ética, educación ambiental, ...

El avance en el conocimiento del desarrollo del ser humano, así como el descubrimiento de sus múltiples inteligencias, tal y como pone de relieve Howard Gardner⁹, vino a reforzar los lazos de dimensiones que definen al ser humano y que los modelos pedagógicos más tradicionales contemplaban de un modo muy compartimentalizado e, incluso, incomunicadas. En consecuencia, la educación intelectual

dejó de ser el único foco de atención y se vio la necesidad de atender muy directamente a las dimensiones afectivas, sociales, morales, estéticas, psicomotoras e interpersonales, considerando que todas estas facetas del desarrollo funcionan y se desarrollan de un modo mucho más integrado que el que suponía el modelo de desarrollo subyacente en la organización curricular tradicional. Por tanto, todo este nuevo foco de atención conlleva nuevas exigencias para el profesorado y es necesario reconocer que los apoyos por parte de la Administración para facilitar que el profesorado pueda asumir este tipo de demandas no fueron suficientes en el pasado, ni lo son en la actualidad.

Pero también las distintas áreas de conocimiento y asignaturas se vieron afectadas por revoluciones epistemológicas que pusieron en cuestión todo un mundo de certezas que caracterizaba esos modelos educativos y programas de contenidos académicos más tradicionales. El conocimiento considerado como valioso dentro de cada campo disciplinar se vuelve obsoleto con demasiada celeridad. No hay nada más que fijarse en la enorme cantidad de revistas científicas que periódicamente ponen de relieve la apertura e incertidumbre de muchas de nuestras certezas. Los saberes, antes divulgados como dogmas, se presentan en la actualidad fuertemente controvertidos, tanto al profesorado como a la sociedad en general, lo que dificulta enormemente la selección de los contenidos a enseñar y trabajar en las aulas, así como los recursos didácticos y las estrategias de enseñanza y aprendizaje y, lógicamente, las formas de evaluación a emplear.

⁹ Este investigador reconoce, hasta el momento, nueve inteligencias: Lingüística, Lógico-matemática, Musical, Espacial, Cinestésica Corporal, Intrapersonal, Interpersonal, Naturalista y Espiritual.

Rompiendo los muros: La necesidad de estructuras más flexibles para mejorar la coordinación y vertebración entre las actividades escolares y extraescolares

El alumnado nunca se socializó exclusivamente en las instituciones escolares, ya que el pueblo, el barrio, las plazas y las calles siempre desempeñaron un rol muy importante. No obstante, en otras épocas los centros en los que se le escolarizaba eran considerados como los espacios de la información y la cultura. En la mayoría de los pueblos la escuela era el único lugar en el que las nuevas generaciones tenían acceso a los libros; lo mismo sucedía en las ciudades con el alumnado de las clases sociales bajas e incluso un cierto sector de las clases medias bajas. Conviene no olvidar que era también de este tipo de clases sociales de donde provenía un número muy importante del profesorado (Julia Varela y Félix Ortega, 1984). En general, podemos decir que para las generaciones adultas de la actualidad el mundo de los libros e, incluso, de la cultura es algo que inmediatamente se asocia con las instituciones de enseñanza. Sin embargo, las nuevas generaciones, desde la más tempranas edades, aprenden a vivir en un mundo en el que el acceso a la información y a la cultura tiene lugar en muy diversos espacios. Los museos científicos, los canales temáticos de televisión, Internet, los CD-ROM, vídeos, revistas científicas, libros de divulgación científica, centros polideportivos, parques temáticos, asociaciones y centros culturales, periódicos y emisoras de radio compiten constantemente con las instituciones escolares en su función informativa. Y es preciso reconocer que en muchos de esos medios la información es de mejor calidad, más actualizada, más relevante, más atractiva y está mejor explicada que la que circula en los centros de enseñanza.

Es imprescindible asumir con contundencia este nuevo mundo de la información, lo que obliga a que también las instituciones escolares incorporen esos medios en sus rutinas cotidianas. No olvidemos que ya a principios de la década de los setenta hubo investigadores que llegaron a anunciar que la escuela ya no tenía sentido, que era una institución inútil y sobrante, dada la riqueza y variedad de recursos y soportes informativos a disposición de la población. Los títulos de algunos ensayos relevantes en aquellos años son suficientemente explícitos: *La escuela ha muerto* (Everett Reimer, 1973), *La sociedad desescolarizada* (Ivan Illich, 1974), *Libertad y algo más ¿Hacia la desescolarización de la sociedad?* (John Holt, 1976), *Crisis in the Classroom* (Charles E. Silberman, 1970), etc.

En realidad, tanto lo que estaba aconteciendo entonces como ahora ya mucho más visiblemente es que se rompieron los muros que parecían blindar las instituciones escolares frente al exterior, tal y como también ya en los setenta proclamaba el título de otro libro de fuerte impacto: *El aula sin muros* (Edmund Carpenter y Marshall McLuhan, 1974). Los centros de enseñanza no murieron y no deben morir, pero sí precisan una notable regeneración. Es necesario que sus modelos organizativos sean mucho más flexibles, que tenga lugar una mayor apertura al entorno, tanto a la hora de aprovechar las posibilidades de los recursos materiales existentes como de otros especialistas y trabajadores que viven en la misma comunidad y en lugares más lejanos (en este caso, aprovechando las oportunidades de Internet y las webcams).

Si desde hace años algunas personas venimos apostando por modelos curriculares más integrados, rompiendo las barreras de las disciplinas y propugnando mayores cotas de interdisciplinariedad, en este momento es impres-

cindible dar pasos también para derribar las estructuras horarias e incluso espaciales que separan las actividades extraescolares de las académicas. Esta filosofía choca frontalmente con la tendencia que se viene dando últimamente en los centros escolares de la red pública de optar por modelos horarios de jornada continuada; por concentrar la enseñanza en el horario de mañana.

Soy consciente de las dificultades existentes para el modelo organizativo que estoy proponiendo. Pero puede hacerse realidad si se da una mayor implicación y coordinación entre las políticas del Ministerio de Educación y Ciencia, las Consejerías de Educación, los Ayuntamientos y Diputaciones e, incluso, asociaciones culturales, ONG y otras instituciones existentes en cada localidad. Dado que, cada vez en más lugares, se están llevando a cabo programas de actividades extraescolares, promovidas por algunas de las instituciones antes citadas, considero imprescindible tratar de conseguir una verdadera coordinación y vertebración de este tipo de propuestas con las actividades más regladas que programan los centros. El profesorado junto con los profesionales contratados para las actividades extraescolares pueden promover propuestas de centro y de aula, basadas por ejemplo en las metodologías de proyectos curriculares integrados, rompiendo la rigidez de los actuales módulos horarios y espaciales.

Sabemos que la actual fragmentación horaria de muchos centros escolares, con módulos de 50 minutos para cada asignatura, es algo que dificulta enormemente los aprendizajes constructivistas, relevantes y significativos que la inmensa mayoría del profesorado tiene como objetivo. La apuesta por módulos temporales más flexibles y extensos tendría lugar en diferentes estructuras espaciales y sobre la base de la utilización de un mayor número y

variedad de recursos informativos. De este modo, derribaríamos contundentemente los muros que aíslan a los centros de enseñanza del mundo real. El profesorado se convertiría realmente en promotor, estimulador de procesos de enseñanza y aprendizaje activos, relevantes, creativos y significativos. Estos conceptos dejarían de ser fórmulas y palabras vacías de sentido y recuperarían su verdadero significado y funciones.

Con esta filosofía de fondo, los centros de enseñanza tendrían asegurada una mayor relevancia formativa, pues la información con la que el alumnado entraría en contacto sería mucho más rica, de mayor calidad y más actualizada, sirviéndose para ello de recursos y tecnologías más variadas.

Bibliografía

- BECK, Ulrich (1999). *Hijos de la libertad*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- BECKER, Gary S. (1983). *El Capital Humano*. Madrid. Alianza.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona. Laia.
- CARPENTER, Edmund y McLUHAN, Marshall (1974). *El aula sin muros. Investigaciones sobre técnicas de comunicación*. Barcelona. Laia.
- CASTEL, Robert (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires. Paidós.
- FROMM, Erich (2003). *El miedo a la libertad*. Barcelona. Paidós, 3ª edic.
- GARDNER, Howard (2003). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona. Paidós, 2ª ed.
- GONZÁLEZ FAUS, José Ignacio (2005). *La difícil laicidad*. <http://www.fespinal.com/>

HOLT, John (1976). *Libertad y algo más ¿Hacia la desescolarización de la sociedad?* Buenos Aires. El Ateneo.

ILLICH, Ivan (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona. Seix Barral.

LYOTARD, Jean-François (1990). *Economía libidinal*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

REIMER, Everett (1973). *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barcelona. Barral.

SILBERMAN, Charles E. (1970). *Crisis in the Classroom: The Remaking of American Education*. Nueva York. Random House.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1991). «La Reforma educativa y la psicologización de los problemas sociales». En VV. AA.: *Sociedad, Cultura y Educación*. Homenaje a la memoria

de Carlos Lerena Alesón. Edit. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE - Ministerio de Educación y Ciencia) y Universidad Complutense de Madrid. Madrid, págs. 481-503.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2000). *Globalización e Interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid. Morata, 4ª ed.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2001). *Educación en tiempos de Neoliberalismo*. Madrid. Morata.

VARELA, J. y ORTEGA, F. (1984): *El aprendizaje de maestro*. Madrid. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.



Jurjo Torres Santomé
Universidade da Coruña



¡CON LA ESCUELA HABÉIS TOPADO, AMIGOS GITANOS!

Mariano Fernández Enguita

“¡Con la Iglesia hemos dado, amigo Sancho!”, dijo Don Quijote a su escudero al encontrarse ambos con el citado edificio de El Toboso, pero aunque él lo hiciera (y Cervantes lo escribiera) sin malicia alguna, la frase, levemente modificada y profundamente reinterpretada, ha quedado como sinónimo de la desdicha de enfrentarse a una institución embebida de su propia infalibilidad y nada dispuesta a escuchar razones ni a considerar circunstancias. Los gitanos, no obstante, no toparon con la Iglesia, que más bien fue uno de sus pocos refugios (aunque no siempre) frente a un poder político que les persiguió y hostigó durante la friolera de cinco siglos. Con quien toparon fue con la otra iglesia, es decir, con la escuela.

El saber profesional convencional ha supuesto siempre que el problema cultural de los gitanos era no haber tenido o recibido suficiente escuela; mi opinión es que, aunque ésa pueda ser una parte o una faceta del problema, la otra ha consistido en topar, y quizá en demasiada, con *esta* escuela. En otras palabras, no se trata de que la malvada sociedad les haya negado ese bien indiscutible que sería la escuela, sino de que una y otra han condicionado su acceso a la cultura dominante y a los instrumentos culturales necesarios para una ciudadanía plena a una difícil e improbable aceptación de las horcas caudinas de la escolarización en su forma presente.

Llama enormemente la atención la desigual suerte de las distintas culturas minoritarias en España en tiempos de *atención a la diversidad*,

educación intercultural, etc. Mientras que las nacionalidades, ricas o pobres, han logrado reconstruir la escuela para ponerla al servicio de su propia existencia como tales, y en alguna medida incluso al de los proyectos independentistas del nacionalismo más intransigente, el pueblo gitano todavía no ha obtenido siquiera el reconocimiento mínimo de su identidad, su lengua y su cultura. Sin duda son varios los factores que han contribuido a este desigual resultado, y es sobre algunos de ellos que me gustaría dejar escrito algo aquí.

Un primer elemento a tener en cuenta es la estrecha imbricación entre la institución escolar y el sedentarismo de la población. En realidad no es sólo la escuela, sino que todas las instituciones de la modernidad están íntimamente engarzadas con un modo de vida sedentario. Como dijo una vez Jublai Jan, se puede conquistar el mundo a caballo, pero no gobernarlo. El enfrentamiento entre el poder político y los gitanos se ha debido siempre, ante todo, a que el nomadismo, la itinerancia o el simple desapego al territorio de éstos han hecho muy difícil el control por parte de aquél. En un plano más cercano, lo mismo puede decirse de la escuela: su dominio sobre el alumno individual está indisolublemente ligado a su preeminencia sobre la comunidad local (y, por ende, sobre los padres), que a su vez depende de la permanencia, la solidez y el arraigo de ésta. Pero lo chocante no es eso, sino que el desencuentro persista tan firmemente cuando la economía, la tecnología y lo

cambios en la cultura han propiciado una nueva movilidad y una nueva extraterritorialidad. Hoy tenemos alumnos que recorren decenas de kilómetros cada día para acudir a la escuela, familias que eligen para ellos el centro próximo a su lugar de trabajo y no al de residencia, escolarización por Internet de ciertos grupos a cualquier edad y grupos profesionales que cambian constantemente de residencia, con los hijos a cuestas, pero la escuela todavía no ha podido asimilar, por ejemplo, que algunos grupos gitanos retiren temporalmente a sus hijos para que les acompañen trabajos temporales en otro lugar, para participar en ciertos rituales sociales esenciales para el grupo o para ponerse a salvo de enfrentamientos entre clanes y familias.

Aunque el sedentarismo siempre ha facilitado y facilitará el control político (es la condición de que nos preocupemos por si quien llama a las cinco de la mañana es o no el lechero), lo cierto es que ya resulta enteramente prescindible. Se puede liquidar a un guerrillero en las montañas triangulando las llamadas de su móvil, seguir el rastro de una persona por el uso de tarjeta de crédito o identificar a un perro vagabundo por el circuito impreso que lleva insertado bajo la piel. ¿Por qué, entonces, no puede la institución escolar controlar el aprendizaje y el logro de cualquiera sin sujetarlo a la asistencia a clase cada día, cada semana y cada año? La escuela exige de hecho una sedentariidad a los gitanos (y a los demás, por supuesto —excepto a unos pocos padres hiperescolarizados que pueden permitirse prescindir de la institución, como los del movimiento de *home schooling*) que la sociedad ya no necesita.

Un segundo elemento es la irregular capacidad de la escuela para afrontar distintas formas de desigualdad dentro de la nación. La institución ha mostrado una eficacia notable

frente a las desigualdades de género, mediana o mediocre frente a las de clase, y muy escasa frente a las propia y específicamente étnicas. En pocos años, con poco esfuerzo y con poco ruido (excepto el estridente *los/las*) en términos relativos, las mujeres han alcanzado y superado a los hombres en sus resultados escolares. En bastante más tiempo, la influencia de la clase social se ha visto recortada en sus manifestaciones más estridentes, pero persiste contra viento y marea aun adoptando nuevas formas. En contraste con ello, las desigualdades étnicas o no se han abordado o lo han hecho con muy desiguales y pobres resultados. De lo primero da prueba el mero hecho de que los gitanos, cuya presencia en España era desde luego mucho más vieja que la de la clase obrera, no llegaron a existir como tales para las políticas educativas hasta la década de los ochenta del siglo XX, antes de lo cual eran vistos simplemente como parte de *los pobres* o de *la gente de mal vivir* (con la excepción tan notable como ambivalente del Padre Manjón). De lo segundo, su todavía muy deficiente incorporación a la institución, un juicio que, *mutatis mutandis*, puede aplicarse a la incorporación de casi todas las *grandes minorías*: negros e hispanos en los EEUU, magrebíes en Francia, africanos en Portugal, paquistaníes en el Reino Unido, turcos en Alemania... Estos desiguales resultados de las políticas igualitarias merecerían un tratamiento más detallado, pero digamos simplemente que tienen que ver con las desigualdades dentro de la desigualdad, y en particular con la economía, la cultura y las estrategias colectivas. Con la economía, porque las alumnas no son más pobres ni más ricas que los alumnos en cada familia, los alumnos de clase obrera carecen de los recursos de los de clase media y alta, y los gitanos viven en muchos casos en verdaderas bolsas de pobreza. Con la

cultura porque, a los efectos de su asimilación, ésta es la misma para hombres y mujeres (aunque les asigne papeles distintos y, en función de ello, tal vez aprendizajes distintos), cobra diferentes acentos para las clases sociales y divide y separa simple y llanamente a algunos grupos étnicos, en particular a los gitanos de los payos; y aquí el término cultura no debe entenderse en el sentido restrictivo de un universo simbólico, sino también en el más amplio de un modo de vida material (económico, residencial, familiar...). Con las estrategias colectivas porque la relación entre la escuela y los gitanos no es meramente el resultado de la acción o la posición de aquella frente a éstos, sino también de la reacción y las actitudes de éstos ante ella, que sin duda parten de no asignarle el mismo valor para la integración en la cultura y en la economía que puedan asignarle los payos, es decir, la cultura dominante que se ve cercana a ella y reflejada en ella.

Hace tiempo escribí un artículo, "La tierra prometida" (*Revista de Educación* 290, 90), donde explicaba que la superioridad escolar de las mujeres no debía atribuirse a que fueran más listas (explicación *feminista-conformista*) ni más sumisas (explicación *machista-crítica*), sino a que, si la institución las trataba de manera igualitaria (aunque lo hiciera *como si fueran varones*, por su dinámica *uniformizadora* o por la feminización del profesorado) y el empleo o la familia no lo hacían, tenían todos los motivos expresivos para refugiarse en la escuela e instrumentales para armarse en ella de títulos a utilizar fuera. Años después escribí *Alumnos gitanos en la escuela paya* (Barcelona, Ariel, 99), donde reflejé el panorama de la escolarización de los gitanos como un proceso de resultados, dicho en breve, desastrosos, atribuible a la incompatibilidad entre su modo de vida tradicional y los supues-

tos no explícitos de la institución y, en particular, a la incapacidad de ésta para subordinar los medios a los fines y buscar fórmulas más flexibles para dar a esta minoría un reconocimiento cultural y unos instrumentos básicos para su incorporación. Era inevitable comparar "Los desiguales resultados de las reformas igualitarias" (*Sociología de las Instituciones de Educación Secundaria*, Barcelona, Horsori, 97), magníficos en la coeducación (género), mediocres en la comprehensividad (clase), pésimos en la integración (etnia). Algo explicable por la singular articulación de economía, cultura y estrategias individuales y grupales en cada caso. Lo que no podía imaginar es la brutal confirmación de la hipótesis que acabo de leer: según un informe de la Junta de Andalucía, de los pocos los gitanos que llegan a la Universidad, 8/10 son mujeres. La explicación, blanca y en botella: étnica sigue siendo la desigualdad peor resuelta; la de género, la mejor; y la intensa subordinación de la mujer en el mundo gitano la empuja no ya a igualar, sino a adelantar años luz al hombre.

Un tercer elemento a considerar ha sido la dificultad de los gitanos para destilar una elite propia, y una elite acorde, además, con las pautas de estratificación características de la sociedad en su conjunto (que no es simplemente la *sociedad paya* sino también la dirección en que caminan todas las sociedades). En general, la incorporación de las minorías étnicas a la corriente principal de la sociedad pasa casi siempre por una etapa de surgimiento y desarrollo de una elite propia: cabecillas políticos, empresarios, intelectuales, guías religiosos. Apenas ahora empieza el pueblo gitano a contar con titulados universitarios y líderes políticos y religiosos. Los universitarios son escasos por el arraigado rechazo recíproco de la institución escolar y el colectivo gitano, aunque ya empiecen a menudear, y, por consi-

guiente, todavía son más raros los intelectuales. Los líderes políticos, aparte de la figura solitaria de Ramírez Heredia, son escasos también por esa carencia de intelectuales propios, por la fragmentación del propio colectivo (que le impide negociar su voto) y por la división entre ramas y clanes (que convierte muchas de sus asociaciones en meras prolongaciones de los grupos familiares). Líderes religiosos no podían surgir al amparo de la larga carrera burocrática exigida por la iglesia católica, aunque ahora están empezando a hacerlo gracias a las estructuras más flexibles de la iglesia evangélica. Ha habido desde hace tiempo, sí, artistas de renombre y pequeños empresarios prósperos (empresarios, emprendedores o trabajadores por cuenta propia lo son, en un grado u otro, la mayoría, pero no prósperos), mas confinados unos y otros en ciertas actividades muy especializadas, nichos económicos que son por sí mismos mecanismos de segmentación que no facilitan especialmente la integración (cante y baile, antigüedades, trata de ganado...). Tampoco han tenido hasta ahora, los gitanos, su *cuota* en el funcionariado y el empleo público, como lo tienen de manera espontánea las minorías con base territorial, a no ser que se les impida de manera drástica (y así lo tenían, por tanto, las poblaciones de las nacionalidades y regiones y sirvió de base para su movimiento reivindicativo), o han llegado a tenerlo otras minorías étnicas en otros países (el ejemplo más claro sería el estadounidense).

Con independencia de una discusión más general en torno al papel de las elites étnicas para la recuperación, reconstrucción o construcción de una cultura propia, señalemos simplemente que, a diferencia de otras minorías (por ejemplo, los negros en los Estados Unidos), los gitanos no han podido conocer una fase de escuelas gitanas con profesores

gitanos para los alumnos gitanos. Han conocido, cierto es, las *escuelas puente*, o las Escuelas del Ave María, o numerosas escuelas públicas convertidas en *ghettos* para ellos y unas pocas escuelas privadas consagradas a los pobres, pero siempre con maestros *payos*. No es por casualidad que quien celebra hoy sus veinticinco años sea una asociación "de enseñantes (no gitanos, aunque ya haya alguno) con (alumnos, aunque no sólo,) gitanos" y no una asociación de enseñantes gitanos que, si no me equivoco, ni siquiera existe todavía.

Pero hoy, cuando ya empieza a ser algo más que anecdótica la existencia de una capa social de gitanos con una educación superior, cabe vislumbrar el surgimiento de una conciencia intelectual y un activismo político propios, no vicario (es decir, no de maestros, religiosos y otros intelectuales *payos* movidos por una preocupación altruista por la suerte de los gitanos). Este nuevo *intelectual orgánico*, del que hoy forman parte apenas un puñado de maestros, trabajadores sociales, pastores evangélicos y un puñado disperso de miembros de otras profesiones, supondrá un panorama nuevo en las relaciones entre la minoría gitana y la mayoría *paya*. En la historia de los grupos oprimidos por la sociedad moderna (minorías territoriales, clase trabajadora, mujeres, minorías religiosas...) ninguno ha tardado tanto en contar con una elite y una intelectualidad propias como los gitanos.

Un cuarto elemento es que la escuela es, ante todo y sobre todo, un producto de la modernidad y un instrumento de la modernización, mientras que la cultura gitana es una cultura tradicional o, si se prefiere decirlo así, una cultura *folk*. Aparte de enseñar lectoescritura, cálculo y otros conocimientos y aptitudes, la escuela propicia unas actitudes (con *c*) propias de la modernidad que entran directamente en conflicto con el modo de vida gita-

no: pretende, por ejemplo, evaluar el logro individual y atribuir y legitimar así una estratificación social en la que la unidad es el individuo, mientras que en la cultura gitana es mucho más importante el grupo familiar; pretende separar familia y trabajo, mientras que la economía gitana se basa todavía en gran medida en la producción de subsistencia o en la empresa familiar; pretende educar en reglas universalistas y abstractas, condenando como particularismo cualquier trato preferente a los más próximos (nepotismo, amiguismo, partidismo, favoritismo... son los distintos nombres, siempre condenatorios, para estas prácticas), mientras que la moral gitana es hoy, por esencia, particularista; predica, aun con todas sus limitaciones, unas relaciones de igualdad entre hombres y mujeres, así como una fuerte atenuación de las jerarquías asociadas a la edad, que se enfrentan abiertamente al modelo patriarcal que rige la vida cotidiana de los gitanos. La dicotomía tradición / modernidad se reproduce en gran medida en las contraposiciones payos / gitanos y escuela / familia, de manera que no hay mucho de lo que sorprenderse en el choque entre culturas ni en la difícil relación existente entre el alumnado gitano y la escuela paya. Por un lado, la institución escolar se enfrenta explícita o implícitamente a su modo de vida, no ya porque sean gitanos (aunque también pueda hacerlo, o no hacerlo, por eso), sino porque son tradicionales; es decir, porque, como institución, tiene que hacer ahora con ellos lo que ya hiciera tiempo atrás con los payos; es su función, y, en ese sentido, los gitanos no son sino los últimos resistentes frente al avance arrollador de la modernización. Por otro, la comunidad gitana se protege de la institución no porque sienta aversión alguna hacia la cultura en general, ni hacia el saber, sino porque siente que esa institución concreta se le opone de manera fron-

tal y pretende terminar de forma expeditiva con aspectos esenciales de su cultura; es lo que hace, y en ese sentido la escolarización no se distingue de otras ofensivas negadoras o asimilacionistas llegadas desde la sociedad paya.

Pero lo que más llama la atención es otro factor: la desigual predisposición de profesorado hacia las distintas minorías o, más exactamente, hacia las que tienen detrás un poder político (emergente o presente) y las que no, una diferencia que marca, creo, el dispar destino de los unas y otras, en materia de educación, al cabo de más de un cuarto de siglo de democracia y, según se afirma, atención a la diversidad, reconocimiento de la multiculturalidad y educación intercultural, por lo menos. Me explicaré.

Bajo el franquismo, la institución escolar fue utilizada unilateralmente como un instrumento de intervención autoritaria, de arriba abajo. Sin embargo, con la democracia su papel cambió de manera radical. Creo que puede afirmarse sin temor a errar que, en conjunto, el profesorado ha sido el principal ariete de todos los localismos y particularismos territoriales, desde los nacionalismos independentistas hasta las meras idealizaciones de la aldea. Esto puede explicarse, por un lado, porque los principales instrumentos de maestros y profesores son, ya se sabe, la lengua y la cultura, lo que sin duda les hace más sensibles a los movimientos identitarios, la recuperación de las tradiciones locales, etc. Pero también, por otro, porque, con la transferencia masiva de las competencias educativas a las comunidades autónomas se volvió más rentable alinearse con las autoridades de éstas, por sí mismas ya tremendamente interesadas en servirse de la escuela, y con su idea del papel relativo de las lenguas y culturas regionales y nacionales, que hacerlo con las autoridades centrales, por su parte también menos beligerantes y con una

idea menos clara de lo que querían. Además, al convertir la lengua y la cultura locales en elemento esencial de la cualificación profesional exigible y, por tanto, de los criterios de selección, se colocaba cada uno en situación de ventaja frente a *los de fuera* en su propio terruño mientras continuaba pudiendo competir en igualdad de condiciones fuera de él (salvo donde hicieran otro tanto, claro está). No es por casualidad que el llamamiento de la LOGSE a volverse hacia lo cercano, lo local, lo propio, lo pequeño... fue acogido con tanto fervor por la profesión. Únase a esto el hecho de que maestros y profesores venían siendo desde la transición a la democracia (aunque por fortuna, como corresponde a una sociedad desarrollada, cada vez menos), parte de las escasas *fuerzas vivas* en las pequeñas colectividades locales y, a menudo, los únicos profesionalmente preparados para la manipulación de símbolos, los que contaban más tiempo libre, los más dispuestos a cambiar de empleo y los que, por su trabajo, estaban llamados, más que nadie, a conocer a todos los electores y a contar, fuera *a priori*, por reconocimiento consciente o como *síndrome de Estocolmo*, con su simpatía, lo que hizo de ellos el principal vivero de la clase política, o al menos de sus capas media y baja.

Pero en esta piñata de la apropiación de las oportunidades locales bajo el manto legitimador de la diversidad, el multiculturalismo, los derechos colectivos, etc., el pueblo gitano, ¡pobre de él!, no tenía nada que ofrecer. Sin consejerías, ni presupuestos, ni plantillas a su cargo, ni incentivos, ni recursos financieros para sufragar costosos planes masivos de inmersión lingüística, ¿a quién podía atraer sino a *esos pocos chiflados* de la Asociación de Enseñantes con Gitanos? Así, al día de hoy, decenas de miles de profesores se han reciclado para aprender *euskera*, catalán o gallego,

pero no creo que lleguen a la docena los que han intentado balbucear el romanó. En el pueblo de mi abuela, donde la población apenas da para una pequeña escuela rural con 14 alumnos y 2 profesores (¡menuda *ratio!*), uno de ellos encuentra tiempo para elaborar una gramática y un diccionario interactivo de la *variant parlada a La Ginebrosa del Català d'Aragó*, no sin lamentar de paso la *situación* de que el centro no imparta esa lengua (¿la catalana, la catalana de Aragón o la variante local?) y el déficit que supone que así sea; en contraste, cientos de miles de alumnos gitanos que no saben ya hablar el romanó no han provocado tantos lamentos ni iniciativas ni han merecido un pequeño diccionario español-romaní. En Canarias, por citar un caso cualquiera, los editores de libros de texto se las ven y se las desean para reunir el porcentaje mínimo de autores literarios canarios exigido por la Consejería para asegurar el umbral de lo políticamente correcto (incluidas sesudas discusiones sobre si Benito Pérez Galdós —¡el de los *Episodios Nacionales!*— debería contar o no en la cuota), mientras que los gitanos no han sido objeto todavía de un reconocimiento mínimo, al día de hoy, desde la Historia o la Historia del Arte.

Su cultura, de hecho, no podía dejar de chocar con las exigencias de la escuela. Una cultura patriarcal y machista frente a una institución regida por una profesión cada vez más feminizada; una economía de subsistencia o de empresa familiar que requiere el aprendizaje infantil mediante la incorporación progresiva frente a una institución cuya validez como escenario de cualificación para el mercado de trabajo se basa en la desaparición del aprendizaje sobre el terreno y se orienta hacia el trabajo asalariado; una solidaridad grupal e interretaria entre los niños frente a una disciplina que exige la individualización y la opción

entre la institución y el grupo de iguales; un modo de vida, y en particular de ocio, asociado a la multitud y el bullicio frente a un orden escolar que exige orden y silencio. Desde el punto de vista de la institución y de la profesión, los gitanos difícilmente podrían dejar de ser un problema.

Eppur si muove. Y, sin embargo, van sobreviviendo a la experiencia escolar, cada generación permanece más años en ella, se tornan más fre-

cuentes las trayectorias de éxito y crece la proporción de profesores dispuesta a tomarse el trabajo de comprender su cultura y acogerlos con flexibilidad. Los veinticinco años de la Asociación de Enseñantes con Gitanos son testigo y muestra de ello. Que sean veinticinco más.



Mariano Fernández Enguita
Catedrático de Sociología
Universidad de Salamanca



EL RECONOCIMIENTO DE LAS MINORÍAS CULTURALES EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA

Álvaro Marchesi

Quince años después de la aprobación de la LOGSE y en un año en el que previsiblemente se va a aprobar una nueva ley educativa, es un buen momento para reflexionar sobre los cambios culturales que se están produciendo en España y cómo están influyendo, si es que lo están haciendo, en las leyes y en la acción educativa. El cambio hacia una sociedad multicultural plantea también cuestiones controvertidas, algunas de las cuales comentaré en estas líneas. Al final del texto formularé algunas propuestas observadas en la actividad educadora de algunos grupos de maestros que, desde mi punto de vista, ayudarían a favorecer la convivencia respetuosa entre diferentes culturas.

La ciudadanía multicultural

El título de este primer apartado lo tomo prestado de uno de los libros más sugerentes que he leído sobre los temas multiculturales¹. En él se plantea la cuestión del reconocimiento de los derechos de las minorías culturales y se abordan también sus riesgos. El objetivo del libro, como su autor señala en su comienzo, es explicar cómo coexisten los derechos de las minorías con los derechos humanos, y también cómo los derechos de las minorías están limitados por los principios de la libertad individual, la democracia y la justicia social. En el libro se abordan con claridad múltiples temas polémicos y se ofrecen alternativas desde un planteamiento nítidamente liberal pero no exento de un profundo anclaje social. Hay dos

cuestiones que tienen especial relevancia para la discusión educativa que planteo en estas páginas y que ponen de manifiesto los criterios que orientan su reflexión: el valor de mantener la pertenencia a la cultura propia y los límites que pueden o deben ponerse a los grupos minoritarios que no respeten los derechos de sus miembros.

Las minorías culturales

Antes de entrar en esos dos temas creo necesario hacer un breve comentario sobre el significado de "minoría cultural": ¿Los inmigrantes son una minoría cultural? ¿Deben tener la misma consideración a estos efectos las personas que proceden del Magreb y los que proceden de Latinoamérica? ¿Qué decir de las personas sordas, que reivindican una lengua propia, la lengua de signos, y que muchos de ellos se consideran parte de una comunidad diferenciada? ¿En qué situación se encuentra la comunidad gitana? El lector debe entender que no es posible abordar aquí esta reflexión y seguro que entiende la importancia de clarificar el significado de minoría cultural. A pesar del riesgo de una excesiva simplificación, creo necesario diferenciar tres colectivos: las minorías nacionales, las minorías culturales establecidas y las minorías culturales de presencia reciente. Los primeros son aquéllos que con mayores o

¹ W. Kymlicka (1996) *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.

menores vínculos con la cultura mayoritaria, tienen no sólo una cultura propia sino también un territorio y, en algunos casos, instituciones representativas. Los segundos, las minorías culturales establecidas, mantienen vínculos culturales específicos, en muchos casos tienen una lengua propia, pero están diseminados por el territorio de la cultura mayoritaria. Los gitanos se incluirían sin duda dentro de este grupo. El tercer grupo se refiere a la primera generación de personas inmigrante. Las siguientes generaciones se adscribirían en muchos casos en el grupo anterior. Las reflexiones que se apuntan a continuación tienen que ver solamente con estos dos últimos colectivos.

Pertenencia cultural y dignidad

El primer tema que he seleccionado se refiere a la mayor o menor importancia de la cultura en la que cada individuo se desarrolla para el ejercicio de su derechos y de su libertad. En un primer momento se podría pensar que es suficiente que la sociedad sea capaz de garantizar los mismos derechos a todos los ciudadanos y que, por tanto, todos y cada uno de ellos, cualquiera que sea su procedencia, sean tratados con los mismos principios de justicia y de libertad. De hecho, en la declaración de los Derechos Humanos no se reconoce de forma explícita el derecho a mantener la propia cultura. Se podría pensar, por tanto, que no existe ningún problema en que las personas que cambian de cultura o que emigran de un país vayan perdiendo sus lazos culturales y lingüísticos y que, incluso, la pérdida de esas raíces y la incorporación a la nueva cultura que les acoge sería una ventaja para asegurar la convivencia y la igualdad de los derechos de todos.

Frente a esta posición, defendida desde una determinada perspectiva liberal, Kymlicka opone, también desde una visión liberal de la

sociedad y de las personas, la necesidad de mantener la cultura propia como garantía en el ejercicio de la propia libertad individual. Como afirma textualmente, *“la libertad implica elegir entre diversas opciones, y nuestra cultura social no sólo proporciona esas opciones, sino que también hace que sean importantes para nosotros. Las personas eligen entre las prácticas sociales de su entorno, en función de sus creencias sobre el valor de esas prácticas (creencias que pueden ser erróneas). Y tener una creencia sobre el valor de una práctica consiste, en primera instancia, en comprender los significados que nuestra cultura les otorga”* (pag. 120, de la traducción castellana).

La cultura en la que hemos vivido nos aporta los referentes necesarios para elaborar el significado de nuestros proyectos, de nuestras relaciones, de nuestra acción y de nuestros valores. Hemos interiorizado una narrativa cultural determinada a través principalmente de la lengua, pero a través también de las tradiciones, los ritos, los símbolos y la historia de la nuestra propia cultura. La identificación con nuestra cultura nos ayuda a comprendernos a nosotros mismos y a comprender nuestro entorno social.

¿Cómo vivir la pertenencia a la cultura originaria cuando ésta es minoritaria y sus miembros están dispersos en la cultura mayoritaria? ¿Deben hacer un esfuerzo para integrarse en la cultura receptora y olvidarse de su cultura propia? ¿O deben intentar mantenerla para reforzar sus señas de identidad y su autorrealización personal? Y, por otro lado, ¿cuáles son las responsabilidades de la cultura receptora? ¿Existe la obligación de los poderes públicos de apoyar el mantenimiento de la lengua y la cultura de los nuevos ciudadanos o sólo de aceptar y tolerar su existencia? De lo dicho hasta ahora se deduce que el mantenimiento de la propia cultura y de la propia lengua es un

derecho de los ciudadanos ya que les amplía las posibilidades de conseguir una vida satisfactoria, por lo que los poderes públicos deberían garantizar el ejercicio de ese derecho.

Ahora bien, este derecho a los propios valores culturales y a su identificación con ellos exige su reconocimiento y su respeto por el conjunto de la sociedad y no sólo por los poderes públicos. El autoconcepto y la autoestima individual están relacionadas con la valoración que se percibe de uno mismo y de sus propias señas de identidad cultural por los otros. La minusvaloración, el olvido, la falta de respeto, la marginación o el rechazo de una cultura determinada por los miembros de otra cultura, actitudes todas ellas expresión de racismo o xenofobia, son un ataque no sólo al grupo cultural minoritario, sino también a cada uno de sus miembros. Es difícil la construcción de una identidad personal digna y segura si se percibe una actitud despreciativa hacia nuestra pertenencia cultural. Los mensajes negativos, no digamos aquellos que son injuriosos, hacia los gitanos o hacia los magrebíes son un atentado contra la dignidad de las personas en tanto en cuanto su dignidad se construye en gran medida por su pertenencia a esa cultura.

¿Hasta dónde debe llegar el respeto a las normas de las culturas minoritarias?

El segundo tema al que quería hacer referencia es el de la tolerancia con las prácticas contrarias a la libertad. ¿Hasta donde debe llegar el respeto a las normas y valores propios de otras culturas? ¿Se debe permitir que los grupos étnicos minoritarios mantengan comportamientos que son lesivos para sus miembros de acuerdo con los valores propios de las democracias occidentales? ¿Pueden las democracias occidentales oponerse a esos comportamien-

tos y, en consecuencia, actuar de forma no tolerante con determinados valores culturales de las culturas minoritarias? Las respuestas a estas cuestiones no son sencillas ni pueden darse de manera categórica, ya que dependen en gran medida del tipo de normas al que nos referimos. ¿Se puede impedir la utilización del velo islámico en las escuelas para garantizar la igualdad entre todos los alumnos y la ausencia de disputas religiosas entre ellos? ¿Cómo abordar la prohibición de algunos grupos étnicos a que las alumnas prosigan sus estudios después de los 14 años, lo que infringe la obligación de escolarización hasta los 16 años? ¿Pueden los poderes públicos garantizar el derecho de todos los miembros de los grupos minoritarios a su libertad individual, lo que puede conducir a que algunos de ellos se enfrenten a las normas establecidas?

La reflexión sobre dos situaciones concretas ofrecerá algunas pistas sobre las respuestas a estos interrogantes. La primera cuestión se refiere a la negativa de determinados grupos culturales a que sus miembros, especialmente las mujeres, continúen sus estudios en la escuela. Las razones para ello suelen estar en la voluntad del grupo de que los niños estén defendidos de la influencia del mundo exterior y de que puedan vivir de acuerdo con su doctrina. En otros casos son razones matrimoniales o de concepción del papel de la mujer lo que influye en esta decisión. Desde mi punto de vista, las sociedades democráticas no deberían aceptar este planteamiento, ya que conculca los derechos individuales de alguno de sus ciudadanos. Realizada esta tajante afirmación, también se debe defender que las sociedades democráticas deben ofrecer un sistema educativo que no sólo sea respetuoso con las creencias de los grupos culturales minoritarios, sino que reconozca su valor social y lo haga visible ante el colectivo de los alumnos.

La segunda cuestión es el controvertido tema de la utilización del velo islámico en las escuelas por parte de las alumnas. En Francia, por ejemplo, se ha prohibido llevar en la escuela signos visibles de las opciones religiosas personales. Desde mi punto de vista es una decisión errónea. El hecho religioso, pienso, y con él sus implicaciones históricas, sociales, culturales y personales, no tiene que quedar reducido a la esfera privada, ni prohibido por tanto como expresión de una forma cultural contraria a los valores laicos del modelo republicano francés, sino que debe de formar parte del currículo escolar para su conocimiento y discusión. No me refiero a la educación religiosa desde una visión confesional, sino a la enseñanza de las religiones desde una aproximación sociológica y científica y, por tanto, común para todos sus alumnos sean cuales sean sus creencias religiosas personales. La reflexión colectiva en la escuela sobre el valor del *shador*, así como del valor que otras concepciones religiosas atribuyen a determinados ritos y creencias relativos a la alimentación, al vestido o al sacrificio, tiene el objetivo de ayudar a los alumnos a comprender su significado y a aceptarlo o rechazarlo de acuerdo con las convicciones que van construyendo a lo largo de su escolarización. En el debate y en la reflexión y, si fuera necesario, en la negociación posterior entre profesores y alumnos, es donde se articula mejor el conocimiento mutuo, las normas de convivencia y la educación moral. La prohibición poco ayuda en este proceso y más bien restringe las posibilidades educativas que el encuentro entre diferentes culturas puede suscitar.

Estas consideraciones me conducen a un último comentario sobre la estrategia más adecuada para resolver los posibles conflictos entre los valores de la cultura mayoritaria y los valores de aquellas otras culturas minoritarias

que llevan tiempo viviendo en el país. Frente a la imposición de las normas, que suele ser expresión habitual del desconocimiento y de la minusvaloración, creo necesario establecer una vía estable de comunicación, diálogo y negociación entre personas representativas de una y de otra cultura. Esta actitud supone respeto y reconocimiento de la cultura minoritaria así como confianza en que el conocimiento de las demandas de cada uno puede conducir a acuerdos beneficiosos.

Las minorías culturales en la legislación educativa

La sociedad española está viviendo un profundo cambio en sus valores y en sus costumbres por la creciente presencia de un amplio colectivo de inmigrantes. Atraídos por la posibilidad de mejorar sus condiciones de vida, personas y familias enteras se han trasladado a vivir a nuestro país, huyendo de su mísera o difícil situación, con la confianza de encontrar la anhelada recompensa en forma de trabajo y de salario digno. Ocurre ahora lo que ha sucedido en otras épocas no tan lejanas en la mayoría de los países de nuestro entorno y en las que los propios españoles formábamos parte de aquellos que buscaban una vida mejor fuera de sus fronteras.

La presencia de las personas inmigrantes plantea una situación nueva en la homogénea sociedad española, que ha de adaptarse e integrar prácticas religiosas, creencias, formas de relación y sistemas de comunicación que eran, hasta hace escaso tiempo, muy minoritarios entre nosotros. Lo mismo sucede en el ámbito educativo, a cuyos centros deben incorporarse los niños y jóvenes recién llegados. Las dificultades que se plantean son enormes, sobre todo cuando existen claras diferencias lingüísticas y culturales entre unos colectivos y otros.

¿Qué se ha hecho en la legislación educativa para ofrecer una respuesta equilibrada a los problemas e interrogantes que plantea la presencia de alumnos de otras culturas en las escuelas? Hay que reconocer que poco. Ni la LOGSE, ni la LOCE, ni la LOE, esta última aún en anteproyecto al redactar estas líneas, realizan una aportación significativa a estos temas. Ha sido más bien la sensibilidad educativa y cultural de determinadas escuelas, con un alto porcentaje de alumnos inmigrantes o de minorías culturales ya asentadas en España, la que ha sido capaz de llevar a la práctica iniciativas innovadoras para integrar a estos alumnos respetando su identidad cultural. Veamos cada uno de estos temas.

Las propuestas de la LOGSE

La LOGSE se planteó con varios objetivos ambiciosos: extender la educación obligatoria hasta los 16 años, modificar las etapas educativas, transformar la formación profesional, descentralizar el sistema educativo, y mejorar la calidad y la equidad de la educación. En todos ellos está presente el objetivo de conseguir una educación de calidad para todos los alumnos que asegure el derecho de todos a la educación y evite cualquier forma de marginación y de discriminación. De hecho, la ampliación de la educación infantil y la extensión de la educación obligatoria hasta los 16 años, así como la apuesta por un modelo curricular flexible capaz de atender a la diversidad de los alumnos, se propuso como la principal estrategia para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos en situación de desventaja por factores de origen social, económico o cultural.

Además de esta perspectiva global, la LOGSE dedicó su Título V a la compensación de las desigualdades. En él se establece un

conjunto de medidas de discriminación positiva que puedan hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación. Estas políticas de educación compensatoria, se señala explícitamente en el texto, reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

Como se puede comprobar, el objetivo de la LOGSE fue garantizar la igualdad en el acceso a la educación y compensar las posibles carencias iniciales, entre ellas, las derivadas de la cultura o de la etnia. Loable propósito, habría que reconocer quince años después, pero insuficiente. Las diferencias culturales o étnicas se asocian a situación desfavorecida y a desigualdad, lo que en muchos casos es correcto. Pero nada se dice de los posibles valores de esas minorías culturales, ni de su reconocimiento por el sistema educativo, ni de las posibles iniciativas que podrían impulsarse para el enriquecimiento mutuo de los diferentes grupos de alumnos.

Seis años después, en 1996, pocos días antes de la victoria del Partido Popular en las elecciones generales de ese mismo año, el gobierno desarrolló el título V de la LOGSE en el Real Decreto de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. En él se dan algunos pasos positivos para el reconocimiento de los grupos culturales minoritarios. Los textos más representativos son los siguientes:

En el preámbulo: "Por otra parte, la pluralidad sociocultural constituye un factor potencialmente enriquecedor de una escuela integradora y plural, en la medida en que esa pluralidad sirva para la educación en la tolerancia y para el reconocimiento mutuo".

En los objetivos: "Facilitar la incorporación e integración social y educativa de todo el alum-

nado, contrarrestando los procesos de exclusión social y cultural, desarrollando actitudes de comunicación y respeto mutuo entre todos los alumnos independientemente de su origen cultural, lingüístico y étnico". "Potenciar los aspectos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas, desarrollando aquellos relacionados con el mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propia de los grupos minoritarios".

En los criterios de intervención y de participación: "Los Consejos Escolares de estos centros podrán incorporar, con voz pero sin voto, representantes de las entidades y organizaciones públicas y privadas sin ánimo de lucro que intervengan en los programas destinados al alumnado perteneciente a grupos social y culturalmente desfavorecidos".

Las propuestas de la LOCE

La LOCE, publicada el 24 de diciembre de 2002, no sólo no tiene en cuenta las aportaciones de este Real Decreto, sino que prescinde del título de la LOGSE dedicado a la compensación de las desigualdades. Su aportación al tema de las minorías culturales se reduce a una sección dedicada a los alumnos extranjeros en el capítulo de la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas. En ella se establecen programas específicos para el conocimiento de la lengua y la cultura española que les permitan su integración en el sistema educativo español. Se establece así mismo que los alumnos extranjeros tendrán los mismos derechos y los mismos deberes que los alumnos españoles. Su incorporación al sistema educativo supondrá la aceptación de las normas establecidas con carácter general y de las normas de convivencia de los centros educativos en los que se integren. Nada más. Doce años después de aprobada la LOGSE y

con una creciente presencia de alumnos inmigrantes, no hay ningún reconocimiento de las culturas minoritarias, ni del esfuerzo que se debe realizar para que estos alumnos, además de conocer la cultura y la lengua española, mantengan su cultura y su lengua propia, ni de la importancia de que los alumnos españoles conozcan y respeten las características principales de las culturas minoritarias.

La LOE

La LOE, cuyo anteproyecto se acaba de hacer público, dedica un título específico a la equidad en la educación. En él se establecen los recursos para los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo y se plantean los principios para compensar las desigualdades en educación. Su texto es idéntico al de la LOGSE: "Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole". Se incluye una sección específica dedicada a los alumnos con integración tardía en el sistema educativo español que recoge la mayoría de los capítulos de la LOCE en relación con los alumnos extranjeros. En su conjunto, mejora el texto de la LOCE pero se puede hacer una valoración similar en este punto: no hay ningún reconocimiento de las culturas minoritarias, ni del esfuerzo que se debe realizar para que estos alumnos, además de conocer la cultura y la lengua española, mantengan su cultura y su lengua propia, ni de la importancia de que los alumnos españoles conozcan y respeten las características principales de las culturas minoritarias. Ojalá que en el trámite parlamentario estas llamativas insuficiencias se corrijan. De todas las normas estatales aprobadas o presentadas hasta este momento, sólo el

Real Decreto de 1996 se aproxima con sensibilidad cultural a la respuesta educativa que debe ofrecerse a los grupos culturales o étnicos minoritarios.

Frente a esta pobre situación legal, hay que reconocer que la práctica de algunas escuelas es mucho más variada, sensible a la diversidad cultural y en muchos casos con una clara perspectiva multicultural. Sobre todo en aquellas escuelas con un porcentaje importante de alumnos de minorías culturales, el reconocimiento de sus normas y de sus tradiciones, el respeto hacia sus creencias y prácticas, las actividades para el conocimiento mutuo, la relación con adultos de la comunidad cultural de referencia e, incluso, las clases en la lengua propia de los alumnos, son iniciativas positivas que comparto y que deberían tener un respal-

do legal para que se generalizaran. Es una perspectiva y una actividad coherente con los principios de la ciudadanía multicultural a la que se ha hecho referencia en las páginas iniciales de este texto. Una acción educativa, por tanto, que reconoce la importancia de que los alumnos mantengan la referencia a la cultura y a la lengua propia, que hace presente esa cultura y esa lengua al resto de los alumnos para que la conozcan y la respeten, y que ayuda a los alumnos de minorías culturales a que se integren en la corriente cultural mayoritaria como garantía de igualdad en sus derechos y en sus posibilidades futuras.



Álvaro Marchesi
Catedrático de Psicología Evolutiva en la Universidad
Complutense de Madrid
Ex secretario de Estado de Educación



LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Antonio Muñoz Sedano

El papel de los enseñantes es esencial. La situación multicultural exige un conocimiento de los fenómenos migratorios y de las realidades con las que se enfrentan al tener que convivir con personas de otro medio cultural. No basta la buena voluntad. Es menester que los profesores se preparen para recibir y comprender a sus alumnos, a sus familias, a sus colegas procedentes de otros países; que respeten la diversidad de lenguas, los modos de vida, los proyectos, los comportamientos, las religiones; que puedan manejar los conflictos que surjan y sepan aprovecharlos para enriquecer culturalmente a cada uno. En realidad, la formación de los docentes es la pieza clave de la educación intercultural (Conseil de la Coopération Culturelle, 1986, p. 36).

La Recomendación nº 18 (84) del Comité de Ministros de los Estados miembros (25/9/1984), sobre la formación de los docentes para la comprensión intercultural en contextos migratorios advierte a los gobernantes de los Estados miembros que "incluyan la dimensión intercultural y la comprensión de las comunidades diversas en la formación inicial y permanente" (Fermoso, 1992, p. 129).

1. Necesidades manifestadas por el profesorado, junto a necesidades objetivas de formación

Veamos algunos resultados referidos en investigaciones de nuestra realidad española.

En una investigación realizada (Muñoz, 1993) sobre escolarización de niños gitanos en

Madrid, se presentaban las siguientes conclusiones:

Los **profesores** que trabajan con los niños estudiados en la muestra tienen en su mayoría experiencia escolar con alumnos gitanos, actualmente tienen alumnos gitanos en sus clases y no tienen formación específica para trabajar con población gitana. Tienen escaso trato con los adultos gitanos y sólo trato ocasional con los padres de alumnos gitanos. Participan escasamente en actividades y asociaciones de los barrios donde están ubicadas sus escuelas. **Sólo realizan adaptaciones curriculares sistemáticas sobre cultura gitana un 27%** y ocasionales otro 28%.

En el aspecto de **aceptación-rechazo de los profesores** hacia los gitanos hay que resaltar:

- Un 7% propugna escuelas separadas específicas para gitanos.
- Un 14% pone reparos fuertes a la escolarización de gitanos en mitad de curso y otro 31% dice que deben esperar al período de inscripción y matriculación.
- En sus opiniones ante dos casos de discriminación racial, un 8% justifica claramente y otro 34% la justifica parcialmente.
- Un 7% piensa que los gitanos deben vivir en poblados apartados y otro 21% en edificios exclusivos para gitanos. Según estos datos puede afirmarse que entre el profesorado estudiado al menos un 28% manifiesta clara discriminación frente a los gitanos.

Jordán (1999,66) destaca algunas de las **percepciones que suelen tener los profesores** que ejercen en las escuelas multiculturales:

- Suelen percibir la presencia de alumnos culturalmente diferentes como un *problema* añadido a la ya extendida y frecuentemente asumida *atención a la diversidad*.
- La vivencia de este multiculturalismo escolar se torna más viva y aun ansiosa, generando en muchos un *sentimiento de impotencia profesional* y un deseo de *repartir el problema* entre los diversos centros cercanos.
- En algunos casos, ciertos profesores imparten una educación intercultural *light*, que les invita a cultivar en el currículo o en la vida escolar algunos aspectos puntuales, a veces folclóricos, relacionados con la diversidad cultural del centro.
- Incluso los profesores más sensibilizados reconocen que han de luchar contra *ciertas actitudes subconscientes* para no dejarse arrastrar por ellas: rechazo sutil, indiferencia, falta de vínculo afectivo, etc. que se generan hacia los niños minoritarios con pautas axiológicas, conductuales y actitudinales distintas a las valoradas por la cultura escolar mayoritaria.
- Hay escuelas y profesores ejemplares en la concepción y en la puesta en práctica de una educación intercultural equilibrada.

Margarita Bartolomé (1997) destaca la **diferencia entre las necesidades manifestadas por los profesores y las necesidades reales**:

- La ayuda explícita que se solicita, en las entrevistas, va en la línea de contar con el soporte del Programa de Educación Compensatoria para el aprendizaje instrumental de las lenguas catalana y castellana. Sólo uno o dos profesores (de un total de 56 profesores entrevistados) han señalado aspectos como "formación del profesorado

en Educación Intercultural", "más información sobre la cultura de estos niños" o "información de las familias".

- La apreciación global que se desprende de las respuestas de las familias y del profesorado a las entrevistas pone de manifiesto que el *modelo educativo que subyace* en la realidad multicultural estudiada oscila entre un modelo de naturaleza *asimilacionista* y un modelo *compensatorio*... Existe, por lo tanto, una escasa percepción por parte del profesorado de las implicaciones que tiene la multiculturalidad en el ámbito educativo, especialmente en el trabajo cotidiano en el aula y los modelos de comunicación y disciplinares que en ella se emplean... Ahora bien, aun cuando el profesorado se encuentra todavía bastante lejos de haber interiorizado un modelo educativo intercultural, se aprecia una *preocupación e interés auténticos* por su alumnado de grupos minoritarios que pueden constituir un excelente punto de partida para el trabajo formativo.

Las **necesidades formativas del profesorado** son entre otras (Bartolomé, 1997, 299):

- Llegar a comprender la *complejidad del hecho multicultural* actual y su incidencia en la educación.
- Aprender a *descubrir sus propias contradicciones* entre lo planteado en el *Proyecto Educativo* o cualquier otra declaración de principios de la escuela y su *práctica habitual educativa*.
- Una mayor sensibilidad para *percibir la diversidad como una dimensión enriquecedora* y no como un *déficit*, lo que conduciría a desarrollar actitudes favorables a la diversidad multicultural. El conocimiento de algunos elementos claves de las distintas culturas favorecería la eliminación de estereotipos, la reducción del etnocentrismo y la apertura a un diálogo intercultural.

- Llegar a aprender y desarrollar prácticamente *estrategias pedagógicas* que favorezcan procesos educativos interculturales para ir consiguiendo un cambio en el modelo educativo normalmente utilizado.
- Aprender a *introducir a las familias* del alumnado procedente de la migración exterior en la dinámica de la escuela, superando los planteamientos asistenciales y favoreciendo una relación más *participativa*, a fin de que puedan llegar a insertarse efectivamente en la vida del centro.
- Tales procesos han de situarse en un proyecto más amplio social y político que implique a toda la comunidad.

Jordán insiste en varias publicaciones acerca de otra **necesidad** real de formación del profesorado: *aumentar el nivel de expectativas respecto a las poblaciones minoritarias*. Explicita detenidamente las consecuencias de un bajo nivel de expectativas (Jordán, 1996, 90):

Un docente que tenga unas bajas expectativas respecto a la capacidad de un alumno concreto muy probablemente le preguntará menos, le pondrá ejercicios más fáciles, lo evaluará fijándose sobre todo en los errores, le hará repetir tediosamente una y otra vez los ejercicios equivocados, o le valorará muy poco sus logros positivos.

Toda esta lluvia de estímulos de carácter “negativo” irá calando en el autoconcepto que tenga ese alumno como “aprendiz”; es decir, acabará probablemente interiorizando un sentimiento de impotencia; de algo así como un: “yo no sirvo para estudiar”, o un “yo no lograré nunca dominar esa asignatura como los otros”.

Estos alumnos son propensos a atribuir sus fracasos a una falta de capacidad, más que a un esfuerzo insuficiente o al uso de estrategias inadecuadas de aprendizaje.

Frente a ello también hay profesores que

depositan **expectativas positivas** sobre sus alumnos, incluidos los minoritarios desaventajados. La influencia de éstas se produce por mecanismos similares, pero de orden inverso.

Parece demostrado, en este sentido, que los profesores que tienen unas “esperanzas” realistas, pero positivas, de los alumnos culturalmente diferentes son aquellos que tienen como profesionales un sentimiento de *competencia profesional*; una percepción que se podría traducir así: “yo *puedo* enseñar también con éxito a estos muchachos” o “*si yo me esfuerzo* por buscar vías alternativas para enseñar a estos niños, puedo conseguir que aprendan”.

En **formación inicial** de los alumnos de Magisterio o profesores en formación, destaca Marcelo (1992) lo siguiente:

- Los estudiantes que inician un programa de formación de profesores ya poseen unas concepciones y creencias asentadas e interiorizadas respecto a lo que se espera de un profesor, cuál es el papel de la escuela, qué es un buen alumno, cómo se enseña, etc.
- Han sido socializados a lo largo de su escolarización y de sus experiencias familiares y personales en unos valores culturales, en un conocimiento de la historia del propio país y de la de países relacionados, en unas costumbres, hábitos y creencias, etc.
- Esta socialización puede no ser apropiada para la enseñanza en una situación diversa culturalmente o para vivir en una sociedad en donde la mayoría no la constituye un solo grupo. Parte del currículo de la formación inicial del profesorado debería ir dirigido a *resocializar a los profesores en formación* y a ayudarles a verse a sí mismos dentro de una sociedad culturalmente diversa.
- Investigaciones realizadas muestran que los conocimientos y actitudes que los programas de formación pretenden transmitir a los estu-

diantes tienen escasas probabilidades de ser incorporadas en el repertorio cognitivo y conductual del futuro profesor.

- Frecuentemente en las prácticas, durante el período de formación, confirman sus concepciones y creencias iniciales al lado de los profesores de los centros escolares, que mayoritariamente no están preparados para una educación intercultural completa y equilibrada.

Desde hace unos quince años se han ido incrementando progresivamente las **ofertas** de formación inicial y permanente del profesorado, si bien los resultados son escasamente satisfactorios. "Alrededor de un 75% no han tenido impacto significativo en el cambio de la forma de pensar, sentir y actuar en la práctica educativa real de los profesores afectados" (Jordán, 2004, 11).

Los estudios comparados y otros análisis críticos de la formación del profesorado señalan las siguientes **deficiencias** (Muñoz, 1992):

- Las decisiones legales y administrativas que establecen reformas e innovaciones no han sido acompañadas habitualmente por acciones correlativas y coherentes de formación de profesores. En muy pocas ocasiones han alcanzado suficiente "masa crítica" que permita garantizar los objetivos de la reforma pretendida.
- Existe en general una elevada disociación entre la formación inicial y permanente.
- Predominan las acciones de perfeccionamiento teóricas en forma de conferencias o cursos, con escasas demostraciones y aplicaciones prácticas.
- No hay evaluación de cuál es el impacto real de las actividades de perfeccionamiento en su aplicación al aula. Se evalúa más la satisfacción de los profesores implicados en actividades de formación que la efectividad de éstas en clase.

- Hay escasa incidencia de la investigación en la formación permanente del profesorado.
- Una parte importante del perfeccionamiento se realiza fuera del horario laboral.

Es necesario especialmente superar la dicotomía entre teoría y práctica:

- Partir de los problemas del aula para buscar las soluciones técnicas creativas que se incorporen a la práctica cotidiana.
- Analizar la propia práctica a luz de los conocimientos científicos (disciplinares, psicológicos, sociológicos, antropológicos y pedagógicos).
- Partir de la reflexión del profesorado sobre su acción docente. Es muy útil la metodología de la investigación-acción aplicada por todo el profesorado en el propio centro educativo.

2. Definición del modelo de formación en educación multicultural

Hay diversos enfoques y modelos que inspiran diversidad de programas de intervención en el campo de la educación multicultural.

Por ello considero necesario que los profesores y responsables de formación inicial y permanente del profesorado definan claramente en qué enfoque y modelo se desarrollan los cursos y actividades de formación.

2.1. Los modelos teóricos y su influencia en la construcción social de la realidad.

Los *modelos* de acción pedagógica son uno de los instrumentos más útiles y utilizados por las teorías para guiar la conducta de los profesores y educadores. Violeta Núñez (1990,33) define el modelo "como un constructo hipotético que genera efectos de realidad".

Escudero (1981,11) afirma que un modelo de enseñanza es una construcción que representa de forma simplificada una realidad o fenómeno con la finalidad de delimitar alguna de sus dimensiones, permite una visión aproximativa, a veces intuitiva, orienta estrategias de investigación para la verificación de relaciones entre variables y aporta datos a la progresiva elaboración de teoría.

La *educación multicultural* y la *educación intercultural* son dos términos que se han difundido rápidamente y se han puesto de moda recientemente. El primer término aparece a finales de los años sesenta, el segundo en los setenta. En un cuarto de siglo han pasado de ser un tema naciente a convertirse en un campo de investigación, en disciplinas universitarias y preocupación de los profesores, directivos, técnicos y políticos de la educación.

Pero no han nacido como construcciones propias de una teoría determinada ni se han traducido en un modelo teórico-práctico único específico de intervención educativa. Se trata más bien de la revisión del viejo problema de relaciones entre pueblos y grupos sociales, desde la visión de la antropología cultural, que va cobrando auge durante el siglo XX. Este problema es muy complejo, pues abarca la realidad social en todo su conjunto, afectando, por tanto, a las relaciones políticas, económicas, laborales, jurídicas, ecológicas, sanitarias, educativas, etc.

El nacimiento y crecimiento de los programas multiculturales se debe a problemas sociales específicos de poblaciones distintas. Es cierto que las respuestas a estos problemas son diversas según las fuerzas políticas, sociales, las ideologías que las inspiran y las teorías interpretativas que guían a los ejecutores de los programas respectivos.

Precisamente esta complejidad exige que -en los estudios teóricos- se analicen a fondo

las teorías y modelos propuestos y que -en los programas y aplicaciones prácticas de educación multicultural- se estudie a fondo la realidad social, ya que de lo contrario corremos el riesgo de tocar sólo los síntomas o aspectos superficiales, sin enfrentar, buscar las causas y realizar las soluciones auténticas del problema social. (Para un mayor desarrollo del tema pueden verse entre otros: Mauviel, 1985; Banks, 1986; Davidman, 1988; Grant y Sleeter, 1989; Merino y Muñoz, 1995; García Castaño, 1997; Bartolomé, 1997; Muñoz, 2000; Sales y García, 1997).

2. 2. El modelo de educación intercultural

Las discusiones sobre educación multicultural, antirracista, construcción crítica de la realidad social han ayudado a perfilar y mejorar un modelo que va recibiendo diversos nombres, bajo los que subyace un contenido similar: multiculturalismo verde, proyecto educativo global, educar para la ciudadanía en una sociedad multicultural. Preferimos, con otros autores, seguir denominando a este modelo con el nombre de *educación intercultural*.

En este modelo, la escuela prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima. Considera la lengua materna como una adquisición y un punto de apoyo importante en todo el aprendizaje escolar, incluso para el aprendizaje de la lengua oficial; la ve como un triunfo y no como rémora. El tema del pluralismo cultural está muy presente en los programas escolares y en el proyecto educativo, no para promover los particularismos culturales, sino para desarrollar en los alumnos el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción conjunta de una sociedad donde las diferencias culturales se consideren una riqueza común y no un factor de división. Su aplicación se lleva a cabo con todo el alumnado y no sólo con el alumnado inmigrante.

Los fines de una educación intercultural son: reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una realidad social; contribuir a la instauración de una sociedad de igualdad de derechos y de equidad; contribuir al establecimiento de relaciones interétnicas armoniosas. (Pagé, 1993, 101)

Podemos sintetizar los *principios pedagógicos de la educación intercultural* en los siguientes: formación y fortalecimiento en la escuela y en la sociedad de los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social; reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad personal; reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas y de su necesaria presencia y cultivo en la escuela; atención a la diversidad y respeto a las diferencias, sin etiquetar ni definir a nadie en virtud de éstas; no segregación en grupos aparte; lucha activa contra toda manifestación de racismo o discriminación; intento de superación de los prejuicios y estereotipos; mejora del éxito escolar y promoción de los alumnos de minorías étnicas; comunicación activa e interrelación entre todos los alumnos; gestión democrática y participación activa de los alumnos en las aulas y en el centro; participación activa de los padres en la escuela e incremento de las relaciones positivas entre los diversos grupos étnicos; inserción activa de la escuela en la comunidad local.

Como resumen, cabe afirmar que la *educación intercultural* designa la formación sistemática de todo educando: en la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual; en el aumento de la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas; en creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas; en incremento de interacción social entre

personas y grupos culturalmente distintos.

Estimamos que la formación inicial y permanente del profesorado debe definir previamente en qué modelo se insertan y se inspiran los programas, haciéndose explícito el modelo ante los participantes, para no colaborar en los defectos de transmisión del currículo oculto. Uno de los modos de explicitarlo es trabajar teórica y prácticamente acerca de la diversidad de modelos existentes.

3. Modelo y contenidos de la formación de profesores en educación intercultural

3.1. Modelo de formación de profesores

Existe un acuerdo fundamental entre los especialistas de que el reto que tiene la formación del profesorado en el ámbito multicultural no estriba tanto en determinar el tipo de conocimientos y metodologías que éste debería dominar, cuanto en el modelo de formación a seguir para conseguir una modificación de comportamientos, actitudes, modos de hacer, percepción de la realidad, etc. (Bartolomé, 1997, 300).

Sharon Feiman (1990) ha planteado cinco orientaciones diferentes en la formación del profesorado, que derivan en otras tantas estructuras y concepciones de las metas y funciones de la enseñanza, el profesor, el currículo, etc. En la *Orientación Académica* la preocupación principal consiste en formar al profesor para que domine los conocimientos profesionales y pedagógicos. En la *Orientación Tecnológica* se busca el dominio por parte del profesor de los conocimientos y destrezas derivados de la investigación científica sobre la enseñanza. En la *Orientación Personal*, aprender a enseñar se entiende como un proceso de transformación, maduración y desarrollo personal del profesor. En la *Orientación Práctica*

destaca el componente práctico, artístico, ligado a la acción de la enseñanza. Por último, la *Orientación Crítica* destaca el compromiso social de la enseñanza, que debe conseguir la emancipación de los alumnos, el desarrollo de la mentalidad crítica y la transformación de la sociedad.

Es cierto que en la práctica se busca un modelo que sintetice los elementos valiosos de estas orientaciones: se busca profesores que sean críticos, pero que posean un amplio y experto conocimiento pedagógico, así como un equilibrio personal que les prevenga contra el "malestar" docente. Sin embargo, son las concepciones de profesor, enseñanza, educación, cultura, etc. que cada programa asume explícita o implícitamente lo que determina el énfasis en una u otra orientación.

El modelo de educación intercultural propuesto se podrá realizar mejor desde una *orientación crítica* o social-reconstruccionista. Esta perspectiva asume la concepción del *profesor como profesional reflexivo*, que investiga, analiza y reflexiona sobre su práctica (Marcelo, 1992).

No es suficiente que el profesorado cuente con un repertorio de conocimientos culturales y pedagógicos, sino que es necesario un cambio de actitudes, creencias, ideas y preconcepciones que, en definitiva, son las que influyen en el modo de realizar la tarea educativa.

3. 2 Contenidos de formación

En cuanto a formación del profesorado en educación intercultural están bien articuladas y son sugerentes la clasificación y las propuestas que formula De Vicente (1992). Entre otros puntos, responde a la cuestión base:

¿Qué actitudes, qué valores, qué habilidades y qué destrezas, qué conocimientos, qué características en general serían necesarias en

un profesor para que llegara a ser efectivo en una sociedad, institución, clase, que refleje una tal diversidad?

3.2.1 Actitudes y valores

El profesor necesita adquirir, entre otras cosas, valores y actitudes democráticos... unas actitudes muy positivas hacia los estudiantes que, por una u otra razón, pertenezcan a una minoría o se encuentren agrupados con estudiantes de diferentes orígenes, clase social, educación, de "backgrounds" diversos. La investigación sugiere que son los profesores los que, después de los padres, influyen más en la creación de actitudes en los estudiantes. También se han investigado los efectos de las actitudes que los profesores tienen en relación con minorías étnicas o grupos socioeconómicos bajos sobre el autoconcepto, las actitudes, las percepciones y la conducta de los estudiantes...

Las **actitudes básicas** que deben conseguirse en la educación intercultural **de los alumnos** son principalmente:

- Respeto a toda persona humana.
- Respeto a todo pueblo y a su propia cultura.
- Respeto a la autonomía de los individuos, de los pueblos y de las culturas.
- Tolerancia de ideas y de conductas individuales y grupales que no sean contrarias a los derechos humanos.
- Sentido crítico frente a las leyes y situaciones injustas que lesionan los derechos humanos.
- Lucha activa contra la discriminación racial.
- Aceptación interpersonal.
- Superación del egoísmo y del etnocentrismo.
- Comunicación con personas de diversas etnias y grupos.
- Cooperación activa en la construcción social.
- Corresponsabilidad social.
- Conservación del medio natural y social.

- Aceptación positiva de las diversas culturas.
- Sentido crítico personal.
- Autonomía.
- Autoestima.

Las **actitudes de los profesores en educación intercultural** han de ser:

- Respeto a todas las culturas, incluso a las consideradas como primitivas o minoritarias.
- Respetar el derecho a la diferencia, pero sin etiquetar al educando en razón de su diferencia. La negación de la diferencia conduce a la deculturación y asimilación. La exaltación de la diferencia conduce a la segregación, marginación y empobrecimiento de la autoimagen de sí mismo.
- Aceptación positiva de los valores y estilos de vida de las diversas culturas.
- Considerar la multiculturalidad como una posibilidad de enriquecimiento común.
- Deseo de conocer, estudiar y comprender las culturas de origen de cada uno de sus alumnos, en especial los hábitos familiares, culturales y códigos morales.
- Interés en descubrir cuáles son los aprendizajes infantiles en cada una de las culturas, en orden a comprender cuál es la estructura cognitiva y afectiva de sus alumnos, para adaptar a ellos la enseñanza.
- Atención especial a los problemas de lenguaje. Comprensión ante las dificultades de expresión en una lengua distinta a la familiar.
- Rechazo claro y explícito de toda discriminación racial.
- Superación progresiva del propio etnocentrismo.
- Sensibilidad ante el conflicto interno que el biculturalismo ambiental puede producir en el niño, para ayudarlo a construir su personalidad, y en el adulto, para preservar su identidad.

Parece que el cambio de actitudes en los profesores se consigue más fácilmente si éstos se sumergen en las culturas de los grupos minori-

tarios con los que han de trabajar, y que es más fácil si se diversifican las estrategias (seminarios, visitas, trabajo en comités, conferenciantes invitados, películas, materiales multimedia, talleres) que si se sigue un modelo único. Es sugerente el capítulo que dedica Jordán (1996) a estrategias eficaces para cultivar actitudes interculturales; entre ellas destacan:

- Estrategias sociomorales o de educación moral: clarificación de valores, comprensión crítica, discusión de dilemas, autorregulación y autocontrol.
- Estrategias socioafectivas.
- Otras estrategias: situaciones de contacto vicario; comprobación de principios; compromisos; dramatización; información; ejemplaridad del profesor.

3.2.2. Conocimientos

De igual manera es importante que los profesores no sólo asimilen sino que hagan suyos aquellos conceptos y nociones que giran en torno a la educación intercultural, que entiendan el significado del interculturalismo y que sepan asignar a cada cultura la bondad de los valores que la caracterizan y respetar la diversidad... Deben llegar a ser buenos conocedores tanto de los problemas como de las posibilidades que tiene el trabajar en una situación multicultural.

Los profesores necesitan adquirir las siguientes **competencias cognitivas** (Bartolomé 1997, 302):

- Conocer las minorías étnicas del contexto real concreto.
- Migración y marginación. Análisis de la situación de marginación vivida por alguno de estos grupos.
- Conocer y analizar los enfoques y modelos de educación multicultural.
- Planteamiento de las condiciones necesarias para establecer un proyecto educativo global.

- Análisis de las políticas sociales y educativas existentes y de los modelos de multiculturalismo que se promueven.
- Reflexión sobre el currículo oculto del profesorado y cómo afecta a las minorías étnicas.

3.2.3. Competencias pedagógicas

De acuerdo con Davidman y Davidman (1988) señalamos algunas competencias que deberían poseer los profesores para... *diseñar y formular un currículo intercultural*. Deberían ser capaces de recoger datos familiares, educativos y culturales e interpretarlos, con el fin de poder tomar decisiones acerca de la actividad de clase, del currículum, de la instrucción y de los modelos de comunicación entre el profesor y los estudiantes; establecer canales de comunicación con las familias de diferentes bases culturales e implicarlas en el proceso educativo de sus hijos; facilitar la comunicación entre estudiantes de orígenes culturales diversos; construir unidades didácticas inspiradas en la perspectiva intercultural; seleccionar contenidos, recursos y estrategias de enseñanza teniendo en cuenta la diversidad de alumnos con los que hayan de bregar; poner su propia cultura al servicio de la creación en los alumnos de bases culturales conformes con la diversidad y la justicia; reconocer desviaciones y prejuicios contenidos en los materiales de enseñanza, en los instrumentos de evaluación y las propias prácticas de clase y en la organización de la escuela; entender el significado de la relación entre lengua y cultura, comprendiendo, por tanto, la teoría y la práctica de la educación multilingüe, cuando ello proceda;... interpretar las normas que apoyan y defienden una verdadera igualdad de oportunidades y distinguir las de aquellas otras que puedan dificultarla. (De Vicente, 1992, p. 541)

Pueden resumirse así las **competencias pedagógicas** principales (Cabrera y otros, 1999, 80):

- Elaborar diseños curriculares y unidades didácticas de inspiración intercultural.
- Uso de diferentes metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje que fomenten relaciones interculturales constructivas: aprendizaje cooperativo.
- Diseñar y utilizar estrategias que favorezcan relaciones interculturales en el aula a partir de cambios organizativos y funcionales.
- Desarrollar destrezas de comunicación con las familias y otros profesionales.
- Desarrollar habilidades para detectar prejuicios y estereotipos contenidos en los materiales de enseñanza y en los medios de comunicación social.
- Desarrollar habilidades para diagnosticar los valores, necesidades educativas y estilos de aprendizaje de los alumnos.
- Dominar estrategias para una pedagogía del éxito escolar, que incremente el rendimiento de todos los alumnos, especialmente los pertenecientes a minorías marginadas.

Referencias bibliográficas

- Banks, J. A. (1986). Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals. In J.A. Banks y J. Lynch (eds.). *Multicultural Education in Western Societies*. London, Holt, Rinehart and Winston.
- Banks, J. A. (1991). Teaching Multicultural Literacy to Teachers. *Teaching Education* 4(1), 133-144. Londres, Holt, Rinehart and Winston.
- Bartolomé, M. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona, Cedecs.
- Cabrera, F. Y otros (1999). La formación del profesorado en educación multicultural. En *Enciclopedia General de la Educación*. Barcelona, Océano.

Clanet, C. (1990) *L'interculturel*. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

Davidman, L. y P. Davidman. (1988). Multicultural Teacher Education in the State of California. *Teacher Education Quarterly* 15(2), 50-67.

Conseil de l'Europe (1986). *L'interculturalisme: théorie et pratique*. Strasbourg.

De Vicente, P. (1992). El perfeccionamiento intercultural de los profesores. En Sociedad Española de Pedagogía (1992). *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca: Diputación Provincial.

Escudero Muñoz, J.M. (1981). *Modelos didácticos: planificación sistemática y auto-gestión educativa*. Barcelona: Oikos-Tau.

Feiman, S. (1990). Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives. In R. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, Macmillan, 212-233.

Fermoso, P. (1992). *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid, Narcea.

García Castaño, F. J., Rafael A. Pulido, y Montes, A. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación* 13, 223-256.

Grant, C. A. and Sleeter, C.E. (1989). Race, Class, Gender, Exceptionality and Educational Reform. In J.A. Banks y C. A. Banks (Eds.). *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. London, Allyn and Bacon.

Jordán, J.A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona, CEAC.

Jordán, J.A. (1999). "El profesorado ante la educación intercultural". En Essomba, M.A. (coord.). *Construir la escuela intercultural*. Barcelona, Graó.

Jordán, J. A. et al. (2004). *La formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid. Ministerio de Educación. Cultura y Deporte – Catarata.

Marcelo, C. (1992). "Desarrollo de la comprensión intercultural en los programas de formación inicial del profesorado". En Varios, *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida*. Salamanca, Diputación Provincial-Sociedad Española de Pedagogía.

Mauviel, M. (1985) Ou'appellet on études interculturelles? In C. Clanet. (ed.) *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*. Toulouse: Université.

Merino, J. V. Y Muñoz Sedano, A. (1995). Ejes de debate y propuestas de acción para una Pedagogía Intercultural. *Revista de Educación* 307, 127-162.

Muñoz Sedano, A. (1992). La formación y el perfeccionamiento del profesorado. En Varios: *El perfeccionamiento de directivos y profesores de centros privados*. Madrid. ITE-CECE.

Muñoz Sedano, A. (1993). *La educación multicultural de niños gitanos en Madrid*. Madrid: CIDE. (Informe de investigación).

Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid, Escuela Española.

Muñoz Sedano, A. (2000). Hacia una educación intercultural: enfoques y modelos. *Encounters on Education*. (A.1, 81-106)

Núñez, V. (1990) *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona, PPU.

Pagé, M. (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Québec, Conseil Supérieur de l'Éducation.

Sales, A. y García, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao, Desclée de Brouwer.





LA IMAGEN SOCIAL DE LOS GITANOS. UNA REFLEXIÓN DESDE LAS PRIMERAS INVESTIGACIONES HASTA LA ACTUALIDAD

Tomás Calvo Buezas

La imagen social de los gitanos, en este largo transitar de 25 años, habría que explorarla y analizarla más bien desde el análisis de las relaciones interétnicas, que se han desarrollado en estas últimas décadas entre payos y gitanos, con una atención especial a los conflictos colectivos durante este periodo. Habría que estudiar la evolución de la discriminación y del racismo institucional en este tiempo, así como evaluar las reformas y cambios positivos en la sociedad dominante española con referencia al pueblo gitano. También habría que prestar atención a la nueva estructura diferencial de prejuicios y discriminaciones en la actual composición multiétnica y multicultural de la sociedad española, en que la presencia y convivencia en similares nichos de marginación con **emigrantes** de distintas culturas, lenguas, religiones y rostros físicos han reorganizado las relaciones sociales y la estructura de prejuicios, recelos y odios en las conductas, en las mentes y en los corazones de la sociedad dominante, pero también afectan a los gitanos: ya no son los gitanos los únicos “diferentes”, ya son uno de los múltiples grupos diferentes, y para mayor ambivalencia y esquizofrenia (mayor “INRI”), precisamente “ciudadanos españoles” desde hace más de 500 años.

Este tablero nuevo estructural, multicultural y multiétnico afecta para bien o para mal a las relaciones interétnicas entre payos y gitanos, pero también entre gitanos, sudamericanos, rumanos, ecuatorianos, africanos, colombianos, chinos, es decir, entre las minorías étnicas entre sí.

Los payos españoles, y también los inmigrantes, están generando una nueva “re-imagen” de los gitanos, dentro de este mosaico multiétnico, con una competencia de recursos entre los diferentes grupos étnicos minoritarios, generando conflictos, recelos, prejuicios y odios xenófobos mutuos. Todo esto merecería estudiarse mucho más, siendo generalizaciones dudosas todo lo que ahora afirmamos sobre esta nueva situación creada a raíz de la llegada de los **nuevos vecinos**, los inmigrantes.

Hechos racistas: la imagen que gritan

La imagen de los gitanos de estos 25 años ha de deducirse más de los “hechos sociales acaecidos” que de las investigaciones etnográficas o encuestas realizadas.

En este sentido habría que “escuchar” los mensajes, discursos ocultos, voces de discriminación y racismo, que gritan en silencio una **cadena de hechos sociales**. Yo voy a enumerar únicamente algunos de estos botones de muestra –uno entre miles– de estos últimos 30 años (Calvo Buezas, 1990 a). No conviene ser “desmemoriados”, y menos sobre los gitanos.

He aquí unos hechos, que nos “gritan” la imagen de la sociedad dominante: expulsión de los gitanos por el Ayuntamiento de Hernani (1980), conflictos de expulsión de gitanos en barrios de Valencia, Logroño, Elche, Peñascal de Bilbao (1981), oposición a la construcción de viviendas gitanas en Zaragoza, Palau de Anglesona, el Maresme, La Perona (1981), pro-

testas contra núcleos gitanos madrileños en Vicálvaro y San Cristóbal, magnicidio racista en Torredonjimeno de Jaén (1984), exclusión de 35 niños gitanos en un colegio madrileño de Vicálvaro (1985), el odio incendiario contra 30 viviendas gitanas en Martos, Jaén (1986), expulsiones de gitanos en Lérida, Pamplona, incendios en Hortaleza de Madrid (1987), expulsión de 45 niños gitanos en Ripollet y protestas por la "cercanía" gitana en Santa María de Ourense, en Quinta Julieta de Zaragoza, y en Leganés, Alcorcón, Peña Grande, Moratalaz de Madrid (1988), limpieza de gitanos en Sevilla para preparar la Expo 92 y pintadas racistas en Almazora de Valencia, como "un gitano un cabró... Pam, Pam, y al gitano Pum", terminando el año con la expulsión de 300 gitanos recolectores de tomate en L'Aldea de Tarragona (1989).

En la década de los **ochenta**, las noticias sobre discriminación, racismo, palizas e incluso asesinatos, de los "otros" recién llegados, "los inmigrantes", multiplicándose por mil las "informaciones", siempre más periodísticas y llamativas, de hechos –por supuesto deleznable y condenable– sobre "negros y marroquíes". Los gitanos no aparecen tanto en el "martirologio xenófobo". Sin embargo, si uno está atento, ahí están algunas noticias como las siguientes: "Tenemos que matar a alguien para que sepan que no va en broma. ¡Hay que matar a un moro o a un gitano!", gritaban los presos de Alicante... encontraron primero a Benhamed y le metieron 27 cuchilladas (1990), "300 gitanos tienen que marcharse de Móstoles" (1994), "Una niña portuguesa gitana asesinada en Salamanca" (1994), "Payos y gitanos se enfrentan a palos en la fiesta de un pueblo de Valladolid" (1994), "El vertedero de Valdemeingómez de Madrid se ha convertido en la deportación forzosa de 54 familias

gitanas" (1994), "Cuatro gitanos muertos en un atentado de neonazis en Austria" (1985), "Una muñeca-bomba hiere de gravedad a dos niñas gitanas en Italia" (1995), "Desalojo de gitanos para "limpiar" una zona turística de Palma de Mallorca" (1996), "Varios agentes de la Guardia Civil golpean a un ciudadano gitano en Zaragoza" (1998), "Cuatro vendimiadores gitanos denuncian trato racista de un empresario" (1998), "Más de 50 familias de Xirivella serán desalojadas mañana" (2000), "Abusos policiales a tres mujeres gitanas en Pamplona" (2001), "El ayuntamiento de Lleida desaloja a familias gitanas de casas abandonadas y se niega a realojarlas" (2001).

Y así podríamos continuar en los años siguientes hasta llegar a **Cortegana de Huelva** (2005), donde un numeroso grupo de ciudadanos "gadyè" de esa localidad incendió pertenencias, destruyó coches y enseres, atacando las casas de los gitanos. En conclusión, la cadena de discriminaciones institucionales, colectivas y personales continúa contra los gitanos, aunque cambian algo los espacios, las formas externas y los modos de esas conductas discriminatorias, siendo similar el odio, el recelo y el desprecio hacia los individuos y la comunidad gitana en estos 30 últimos años (Calvo Buezas, 2003).

¡Todo lo anterior nos explicita mejor la **imagen social** que sobre los gitanos tienen algunos sectores de la sociedad dominante paya que lo que nos dirían las encuestas!

Por supuesto, que en ese rosario de "cruces" anti-gitanas habría también que ensartar las "flores" de la solidaridad, los planes de promoción en viviendas, servicios sociales, reformas educativas, asociacionismo, participación creciente en política de los gitanos,... y un largo y significativo cambio positivo que se ha dado en las relaciones entre payos y gitanos, y sobre

todo dentro de la comunidad gitana, siendo en mi estimación el mejor, el más profundo, el más valioso y el de mayor potencialidad revolucionaria el creciente protagonismo de la **mujer gitana**, a través de la educación y el trabajo profesional. Confieso mi parcialidad – tal vez algo “discriminatoria” –pero **el futuro del pueblo gitano pasa por el futuro de la mujer gitana en la vida pública**. ¡Apuesto por las **romí**! Como decíamos en mis años jóvenes revolucionarios de los sesenta y principios de los setenta, en el movimiento de inmigrantes mexicanos campesinos en Estados Unidos (en general “hombres-machos” de ideología familiar tradicional): **“¡Las mujeres en casa, pero también en la CAUSA!”** Cuando las mujeres mexicanas, madres y esposas tradicionales honorables, se unieron a la huelga y al boicot, marchando hombro a hombro, con sus pancartas ante policías, rancheros y ante el Sr. Reagan, Gobernador de California,... desde ese momento se ganaron las huelgas y triunfó la CAUSA de la minoría étnica discriminada (Calvo Buezas, 1980).

Investigaciones sobre la imagen social de los gitanos

Bueno, a esta altura del discurso y del artículo, **¿qué dicen las investigaciones de estos 25 años sobre la imagen de los gitanos?** Una pregunta demasiado ambiciosa, de imposible cumplimiento en mi personal saber y entender. Yo lo que puedo ofrecer son unos **datos** de mis investigaciones y encuestas, sabiendo que las encuestas no son el “espejo de la verdad”, y menos unos simples porcentajes sueltos, que únicamente tienen una funcionalidad “orientativa”, no explicativa, siendo como unos dedos que señalan algunas direcciones posibles, que nos posibilitan formular hipótesis, que luego hay que estudiar en investigaciones más com-

plejas, con otros métodos y técnicas. Con esas grandes reservas y cautelas, por si estos datos pudieran servir para la reflexión y discusión, ofrezco estos resultados de mis encuestas, ya que así me lo han solicitado los editores de este libro. Mucho más interesantes que los números estadísticos son los miles de **testimonios escritos** que tengo desde 1976 hasta 2004, realizados por escolares payos sobre gitanos, y algunos también de gitanos sobre payos y sobre ellos mismos, y muchos de estos testimonios, sobre todo de payos, ilustrados también en más de un millar con dibujos. ¡Imposible resumir todo esto, porcentajes, redacciones y dibujos, pero he aquí unos botones de muestra!

Silencio etnocida: los gitanos no existen en los textos escolares

Fue mi primera investigación, realizada en 1986 y publicada en 1987. El resultado fue noticia de prensa: en 171 textos escolares de EGB, BUP y FP, en 41.803 páginas, había 17 citas, con 59 páginas, con valoración predominantemente neutra y en algunos casos negativa (Calvo Buezas, 1989).

¿Se ha ganado en este aspecto en los 19 años transcurridos? Creo que sí, y bastante. A partir de la LOGSE se introdujo “la diversidad cultural” en forma transversal, y algo se ha conseguido, aunque no lo suficiente.

Prejuicios a casarse con gitanos

Aunque sean los gitanos/as más recelosos a casarse con payos/as, que viceversa, he aquí algunos datos de estos prejuicios matrimoniales, que no deben tacharse de por sí de racismo o xenofobia, pero que indican un nivel de distancia social significativo y de precauciones frente al mestizaje, en este caso payo-gitano, sabiendo

que el matrimonio interétnico, en este caso casarse payos/as con gitanos/as, ha supuesto en toda la historia cultural humana un proceso de interconvivencia y comunicación interétnica muy fuerte, profunda, y transformadora¹.

En la encuesta escolar (14-19 años) del año 1993 (número de encuestados 5.168), contestaron que **“les molestaría casarse con gitanos/as”** un **61,9%**, mientras que la media de recelo con el total de otros grupos diversos era del 26,1%, y el segundo grupo de recelo matrimonial fueron **“los/as moros-árabes”**², con un 50,4% (Calvo Buezas, 1995).

En la encuesta escolar de **1997** (N = 6.000) les **“molestaría casarse con gitanos/as”** a un **57,4%**, y con moros-árabes a un 50%, siguiendo el casarse con negros/as (a un 29%), con asiáticos (un 26,6%) y el más bajo, a casarse con latinoamericanos (un 11,9%) (Calvo Buezas, 2000).

En la encuesta universitaria de Madrid de **1999** (N = 4.200), el mayor grupo de recelo matrimonial lo tienen los/as gitanos/as (les molestaría casarse a un **48%** de universitarios), les molestaría casarse con moros-árabes a un 46,7%, con negros a un 19,8%, y molestaría casarse con latinoamericanos a un 5% (Calvo Buezas, 2001).

En la encuesta escolar de **2002** (N = 11.804), tras los acontecimientos de los atentados terroristas en la masacre de Nueva York del 11 de septiembre de 2001 [NY-11S-01], subió el odio considerablemente contra todas las categorías étnicas asociadas a los terroristas (árabes/moros/magrebíes), siendo, por primera vez en nuestra historia reciente, superado el odio contra los gitanos por otra categoría étnica, en este caso de los **“moros/árabes”**, y así **“les molestaría casarse con moros/árabes”** a un 68,9% de escolares españoles, y casarse **con gitanos** a un **61,4%**, con negros a un 49,4%, y con latinoamericanos a un 23,1%³.

Echar a los gitanos de España: racismo militante

Hay una pregunta directa, hasta burda en su formulación, que nosotros incluimos (1986-2004) en los cuestionarios, anónimamente cumplimentados por el alumno, en que decíamos: **“si de ti dependiera, ¿echarías a los gitanos de España? ¿Sí/No?”** Y así hacemos desde el principio, con un repertorio de 14 grupos étnicos y nacionales diferenciados. Veamos estos datos.

En la encuesta escolar de **1986** (N = 1419), echarían a los gitanos de España un **11,4%**, a los moros-árabes un 11,1%, y a los latinoamericanos un 4,2% (Calvo Buezas, 1980 b). En **1993** (N = 5.000) se dispararon todos los indicadores: echarían a los gitanos un **30,8%**, a los árabes un 26,1% y a los latinoamericanos un 6,4% (Calvo Buezas, 1995). En **1997** (N = 6.000) hubo, igual que en la población adulta según el CIS, una ligera bajada de sentimientos xenófobos y racistas, gracias a todo un complejo proceso de sensibilización contra el racismo en las escuelas, en los medios de comunicación, en las asociaciones, siendo éstos los resultados, aunque continúan teniendo signo preocupante: echaría a los gitanos un **27,1%**, a los moros-árabes un 24,1%, a los latinoamericanos un 7,9% (Calvo Buezas, 2000).

¹ Al parecer, el recelo a casarse con los “diferentes” es mayor entre los gitanos/as, como sucede en otras minorías étnicas, que entre los payos/as a casarse con gitanos/as. En mi encuesta pionera a la juventud gitana (N = 577), realizada en 1980, el 67% de los gitanos estaba en contra de que los gitanos se casaran con payas, y el 80% de que lo hicieran las gitanas con payos (Calvo Buezas, 1980). Probablemente ahora no haya tanto recelo matrimonial, al menos entre los jóvenes gitanos.

² La palabra “moro” no es de por sí despectiva. Es la castellanización de la palabra latina “maurus” (moro) de la Mauritania.

³ Datos no publicados. Si se citan, hacer referencia explícita a su autor (Tomás Calvo Buezas).

En la encuesta universitaria de Madrid de 1999 (N = 4.200) echarían a los gitanos un 15,9%, a los árabes un 15,2%, a los latinoamericanos un 2,5% (Calvo Buezas, 2001). En la encuesta escolar (14-19 años) de 2002, tras el terrorismo en Nueva York (11-S-01) se disparan los odios expulsatorios racistas frente a todos los grupos de "diferentes", pero particularmente frente a los moros-árabes, que por primera vez superan en la escala de odio racista a los gitanos. Datos: echarían a los gitanos de España un 32%, pero a los moros-árabes un 48,6%, y a los latinoamericanos un 15%⁴.

¿Y qué sucedió después del 11 de marzo de 2004, después de la masacre de Madrid? ¿Creció la xenofobia? Pues no, por una buena pedagogía pública, que logró disociar los actores criminales terroristas del grupo étnico al que pertenecen (marroquíes /inmigrantes/ diferentes)... Y además porque la rabia colectiva se concentró en un chivo expiatorio, como Aznar-Bush-Guerra de Irak. Estos son los datos de la encuesta de 2000 (N = 11.804): echarían a los gitanos un 29,5%, a los moros-árabes un 46,9% y a los latinoamericanos un 12,6%.

¿Igual o peor la imagen sobre los gitanos en estos 25 años?

Pero ¿qué nos dice toda esta seriación repetitiva y cansina de datos? Que cada lector los interprete y saque las consecuencias. Pero parece claro –a no ser que alguien pruebe lo contrario– que **sigue habiendo un fuerte recelo, rechazo y odio contra los gitanos, habiendo crecido en estos 25 años:** el que más de la mitad de los escolares "confiesen" (en realidad serán más) sus prejuicios a casarse con gitanos/as, y lo que es más grave, que algo más de una cuarta parte, casi una tercera, de adolescentes formule, en escrito anónimo, su

deseo de que echaría a los gitanos de España, es muy grave. Por supuesto, los "niñatos" de 14 y 16 años son unos "bocazas", pero se atreven a decir en voz alta lo que oyen en sus casas y lo que los mayores no dirían, porque es "políticamente incorrecto"⁵.

¿Y por qué tanto odio, tan persistente y profundo en la mente y el en corazón de un sector considerable de la población paya? Imposible en tan corto espacio responder a tan compleja cuestión. Otros autores y yo mismo hemos explorado ese mar oscuro de prejuicios, particularmente manifestado en los testimonios escritos y dibujos de miles de escolares, que yo he recogido. Desde el libro ***¿España racista? Voces payas sobre los gitanos*** (Calvo Buezas, 1990), cuyos testimonios escritos son de 1987, continúa la misma estereotipia prejuiciosa contra los gitanos, que como una malla estructural y férrea, secularmente petrificada, es muy difícil de romper. Por supuesto se esconden, sin desaparecer, algunos símbolos y fraseología del ayer de "navajeros, sucios, chabolistas, vagos, analfabetos, etc.", pero explota el fuego odioso racista, con cualquier anécdota de unos poquísimos protagonistas de **reyertas**, y sobre todo con la **puta y maldita droga**, que aunque sea tocada por unos poquísimos gitanos, contamina sucitamente a **toda la Comunidad**

⁴ Datos reservados, no publicados. En caso de citar, hacer mención explícita a su autor (Tomás Calvo Buezas).

⁵ Este odio contra los gitanos parece planta maldita de todos los campos. En mi Encuesta Iberoamericana (1993/4), aplicada a 43.816 escolares de 21 países, los gitanos estaban situados casi en todos los países entre los 3 grupos de mayor recelo, y en el total de América Latina, el primer grupo rechazado: un 26,7% los echaría de sus países, seguido por los judíos (un 23,8%) y los moros-árabes-turcos (un 21,8%). Por países, sobresalen en su odio racista: Chile (los echaría un 43,9%), Argentina (un 42,2%), Bolivia (37,4%), Portugal (33,9%), España (30,6%), siendo menor en Venezuela (15,0%), Nicaragua (14,4%) y República Dominicana (11,2%) (Calvo Buezas, 1997).

gitana, según la dinámica de los prejuicios populares⁶.

Senderos de esperanza

¿Ésta es la imagen global de los gitanos en la sociedad española? No y no, ni siquiera en la mayoría de los payos. Pero cuando un médico hace un chequeo, no se dedica a alabar las partes sanas y bonitas que tiene su cuerpo (sus ojos, sus piernas, su pulmón, su cerebro, etc.), sino a alertar ante posibles tumores, que aunque sean minúsculos y estén en un cuerpo mayoritariamente sano, pueden devenir en un proceso de cáncer muy grave, e incluso terminal. Por eso me he detenido en señalar las partes más oscuras de la imagen social gitana.

Pero junto a eso están los fecundos y esplendorosos cambios positivos, tanto en la Comunidad gitana como en las relaciones entre payos y gitanos. Son baluartes muy positivos el crecimiento del asociacionismo gitano, la participación de gitanos en política, incluido el proceso de un partido gitano, el evangelismo religioso moralizador, la presencia cada vez más notable de gitanos/as en trabajos profesionales, etc.

Desde los finales de los setenta, los que soñábamos que con el advenimiento de la democracia llegaría el final de la discriminación secular del pueblo gitano, plasmándose –como botón de muestra– en la **Comisión Interministerial** para el estudio de los problemas gitanos, la primera norma legislativa a favor de los gitanos, firmada por un Rey (11 de enero de 1979), desde entonces han pasado muchas lunas, se han desvanecido muchas ilusiones y han brotado algunas flores de esperanza.

Los objetivos últimos del Preámbulo del Real Decreto (enero 1979) y la filosofía que encierra siguen siendo válidos, como puede verse en mi artículo **“La promoción del pueblo**

gitano: un desafío y un deber de la democracia española” (Calvo Buezas, 1982). Desde que la CAUSA GITANA –cuestión de ESTADO, y por lo tanto de la DEMOCRACIA ESPAÑOLA– comenzó a ser territorio político “partidista”, se ganaron más subvenciones, se multiplicaron los aparatos burocráticos asociativos, pero se perdió o difuminó la CAUSA GITANA, el objetivo de su AUTONOMÍA cultural y política, dentro de España, pero con Estatuto propio, como lo veníamos desde hace décadas reivindicando algunos, siendo pionera la Asociación de Presencia Gitana.

El sendero queda abierto y hay motivos para la esperanza. El camino ya iniciado, desde hace tiempo, con la escolarización (de ahí el mérito profético y pionero de la **Asociación de Enseñantes con Gitanos**), potenciará positivamente más sectores, conservando y redefiniendo la identidad gitana, favoreciendo la imagen positiva del pueblo gitano con hombres profesionales en diversas ramas y sobre todo con **gitanas educadas**, con mayor presencia en espacios públicos visibles (maestras, enfermeras, trabajadoras sociales, informáticas, funcionarias, policías, profesoras de universidad, abogadas, políticas, etc.), que siendo orgullosamente gitanas, sean también plenamente libres,

⁶ Hay quien escribe: “Yo a los gitanos no los expulsaría de España, sino que los llevaría a los hornos crematorios como Hitler” (1987), “¡¡El único gitano bueno es el gitano muerto!!” (1997), “No siento repulsa hacia ningún extranjero, a excepción de los gitanos” (2002), “¡ESPAÑA PARA LOS PAYOS!”, con un símbolo nazi (2004). Si hay algún largo centenar de estos gritos de asqueroso racismo militante, son miles los testimonios de fraternidad igualitaria, como éste de una adolescente paya de una barriada urbana: “Yo no cambiaría a mis amigos gitanos por nada del mundo. Confío en ellos, y no tengo en cuenta si son gitanos o no, sólo sé que son personas humanas, con las que se puede hablar, y que son mis amigos”, y así un hermosísimo manojo de flores solidarias y manos trenzadas por el amor y la fraternidad entre payos y gitanos (Calvo Buezas, 1990, 1997).

iguales en derechos que los hombres, ciudadanas del mundo. En ese caminar utópico y solidario, muchos gitanos y gitanas, y también payos, caminaremos juntos y esperanzados.

Bibliografía citada (obras del autor)

Calvo Buezas, Tomás:

"Las minorías étnicas y sus relaciones de clase, raza y etnia", en *Los gitanos en la sociedad española*, Documentación Social, nº 41, 1980, pp. 35-52 (Congreso sobre los gitanos, Madrid, organizado por Cáritas, 10-13 de noviembre 1980).

Los más pobres en el país más rico: clase, raza y etnia en el movimiento campesino chicano. Madrid, Encuentros, 1981.

"La promoción del pueblo gitano: un desafío y un deber de la democracia española", en *La Comunidad gitana*, Cuadernos INAS, nº 8, 1982, pp. 7-18.

"Estudio sociológico y antropológico sobre la juventud gitana", en *De juventud: revista de estudios e investigaciones*, nº 5, Ministerio de Cultura, D. G. de Juventud, 1982, pp. 59-86.

¿España racista? Voces payas sobre los gitanos. Barcelona, Anthropos, 1990.

El racismo que viene. Otros pueblos y culturas vistos por profesores y alumnos. Madrid, Tecnos, 1990.

Crece el racismo, también la solidaridad. Madrid, Tecnos, 1995.

Racismo y solidaridad en jóvenes españoles, portugueses y latinoamericanos. Madrid, Libertarias, 1997.

"From Militant Racism to Egalitarian Solidarity: Conflicting Attitudes Towards Gypsies in Spain", en *JOURNAL OF MEDITERRANEAN STUDIES*, v. 7, 1997, pp. 13-27, 1997.

Inmigración y Racismo. Así sienten los jóvenes del siglo XXI. Madrid, Cauce Editorial, 2000.

Inmigración y Universidad. Prejuicios racistas y valores solidarios. Madrid, Editorial Complutense, 2001.

La escuela ante la inmigración y el racismo. Orientaciones de educación intercultural. Madrid, Editorial Popular, 2003.



Tomás Calvo Buezas
Catedrático de Antropología Social, UCM
Director del Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo, CEMIRA



LA INTERVENCIÓN DE LOS GITANOS EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS DE LOS GITANOS

Domingo Jiménez Montaña

Cuando mis amigos de Enseñantes con Gitanos me plantearon que hiciera una reflexión alrededor de “la intervención de los gitanos en los procesos educativos de los gitanos...”, lo primero que sentí fue una sensación de alegría al saber que habían pensado en mí para hacer unas humildes aportaciones, y seguidamente me sobrecogí porque se trataba de reflexionar sobre cosas que uno tiene dentro, que se viven desde dentro, y el ejercicio de sacarlas a la luz, como mínimo, inquieta el alma.

A continuación intentaré analizar, bajo mi punto de vista, algunas cuestiones que de forma directa o indirecta inciden en la formación de los jóvenes gitanos y gitanas:

A simple vista, y es políticamente correcto decirlo así, hay una normalizada relación entre gitanos y no gitanos, pero esta relación es aparente, superficialmente es una relación válida pero de manera intrínseca no existe una verdadera convivencia ni un necesario diálogo intercultural, y esto da que pensar porque si en los casi 600 años que llevamos viviendo aquí aún existen grietas de convivencia, es ilusorio pensar que de la noche a la mañana recuperaremos el tiempo perdido. Es más, cuando algo no funciona bien durante mucho tiempo, su reestructuración es mucho más difícil. Sé que al decir esto soy pesimista pero sólo podremos encontrar soluciones cuando reconozcamos qué es lo que realmente nos sucede. En el terrero psicológico y, a modo de ejemplo, jamás se sale de una depresión si no se admite que se tiene.

El origen de estas grietas de convivencia lo podemos encontrar en la persecución sistemática que durante siglos hemos sufrido los gitanos, instalándose en nuestro inconsciente colectivo el miedo, el saberse rechazados y la autodefensa cultural, también en el poco o nulo reconocimiento cultural que ha tenido el pueblo gitano y, por supuesto, en una desconfianza mutua entre gitanos y no gitanos que nos ha hecho mucho daño a todos. Ésta es la carga que, sin saberlo, llevan en sus mochilas los niños gitanos cuando van a la escuela. Sus padres desconfían de unos maestros que no pertenecen a su cultura y temen que sus hijos dejen de ser gitanos en una escuela de la mayoría, no de la minoría, de una escuela que, en definitiva, no ven como suya. Dicen que los niños aprenden más de lo que no se dice que de lo que se dice, ellos saben o intuyen que sus padres recelan de la escuela, esto se transmite muchas veces involuntariamente y los niños acaban, a medida que se van haciendo mayores, por desconfiar también de su escuela. Para aprender es necesario el vínculo afectivo emocional entre el niño y su maestro, es el vínculo básico y primero para que exista aprendizaje y conlleva que las familias también se sientan próximas a la escuela. Por si esto fuera poco, las familias que superan el mecanismo de indefensión cultural tienen otro temor y es que piensen que sus hijos e hijas no tengan éxito escolar y acaben dedicándose a la misma ocupación que la de sus padres, en la mayoría de casos, a la venta ambulante.

Por su parte, la escuela tampoco contribuye al proceso normalizador de la escolarización del alumnado gitano. Cuando los maestros no creen en el rendimiento escolar de sus alumnos gitanos o cuando piensan que abandonarán la escuela antes de terminar la secundaria obligatoria alimentan la profecía que se autocumple: es probable que el otro acabe confirmando las expectativas que se tiene sobre él.

Tenemos, pues, ante nosotros un reto difícil para todos pero no insuperable: debe haber un verdadero acercamiento bidireccional entre familias y escuela, la escuela debe ser depositaria de la confianza que le otorgue la familia y ésta superar temores y recelos, y acercarse a la escuela, participar en la vida escolar, e implicarse al máximo para que sus hijos también lo hagan. Los maestros deben apostar por el éxito escolar de sus alumnos gitanos. Creer en sus capacidades produce una devolución de autoestima que rompe las barreras de la incomunicación y del fracaso.

De todas formas, los niños y jóvenes gitanos no lo tienen fácil, a todo lo expuesto hay que sumarle la rémora de los códigos culturales y lingüísticos. Los gitanos, al perder nuestra lengua, hemos creado un código lingüístico que nos legitima y nos reconoce culturalmente como gitanos. Todos nosotros, y también, por supuesto los niños, nos sentimos atraídos por él y queremos aprenderlo y utilizarlo, pero el uso de este código lingüístico nos aleja del código oficial que se maneja en la escuela y en la sociedad, que es el necesario para tener éxito escolar y social.

A un niño gitano de tres años le es más fácil entender la forma del corro por su bagaje cultural que la del círculo, aunque escolar y socialmente se le exigirá que reconozca y utilice la expresión "círculo". Habrá quien considere esto trivial, pero a muy temprana edad se produce un acercamiento lingüístico

y cultural a la propia cultura y un alejamiento de la demanda del lenguaje escolar. Y si a ello se le añade el temor a la pérdida cultural por utilizar un código lingüístico externo, las dificultades de aprendizaje con las que se encuentran los niños gitanos son mayores que las del resto.

Existen otros códigos culturales que también juegan un papel importante en el proceso educativo de nuestros niños y jóvenes:

Los gitanos tenemos una cultura ágrafa. La parte negativa de este rasgo cultural consiste en que el saber, al transmitirse oralmente, no de forma escrita, se pierde cuando los ancianos, pozos de sabiduría, fallecen y con ellos todo el acervo cultural acumulado durante años de experiencia. La parte positiva de lo ágrafo es el desarrollo acrecentado de la comunicación oral y la comunicación no verbal. Para nosotros es fundamental y muy valorado el uso que hacemos de las palabras en el contenido y en la forma. Damos importancia tanto al concepto como a la manera de expresarlo.

Con respecto a la comunicación no verbal recurrimos a un universo de miradas, gestos que frecuentemente no necesitan palabras. O mejor dicho, una mirada o un gesto valen más que mil palabras. Es evidente que durante muchos años el lápiz y papel han jugado un papel crucial en las aulas desplazando otras posibilidades igualmente válidas de aprendizaje.

Los gitanos vivimos en grupo. El grupo para nosotros es fiel reflejo de nuestra forma de vida. Casi todo se vive en grupo, las fiestas, la enfermedad, el duelo, el trabajo... Es una referencia continua. El individuo que se aleja de él experimenta una cierta esquizofrenia: emerge su individualidad pero rápidamente necesita de la confirmación de su entorno. A veces el propio grupo presiona la voluntad del individuo o, mejor dicho, a veces uno mismo se

siente ahogado por la propia percepción que se tiene sobre lo que está socialmente aceptado o no por su entorno. Pero, qué duda cabe, el aprendizaje se desarrolla prioritariamente en el marco del individuo, éste debe enfrentar sus propios retos formativos. Se encuentran, pues, nuestros niños y jóvenes ante una posición ambivalente: se nace en grupo, se crece en grupo, se vive en grupo pero se aprende solo. Resolver este dilema supone un trabajo personal duro y contradictorio.

Seguidamente me gustaría describir algunos aspectos relativos al proceso de formación de los niños, niñas y jóvenes gitanos y gitanas, a la luz de la experiencia educativa que desde el año 1998 llevamos a cabo en la Fundació Pere Closa, de la cual tengo el honor de ser su presidente y coordinador del proyecto socioeducativo *Siklavipen Savorença (Educación con Todos)*:

A pesar de lo argumentado anteriormente sobre la desconfianza que genera en los padres el sistema educativo y el poder de transmisión cultural de la sociedad mayoritaria que tiene fiel reflejo en la escuela, nuestra experiencia confirma que es básica la existencia de dispositivos internos de promoción y formación de los gitanos, esto es que los mismos gitanos seamos los protagonistas de nuestro propio devenir educativo, cultural, social, laboral, etc.... Ser gitanos nos avala para construir un puente, un canal de comunicación entre las familias y la escuela. Los padres se sienten muchas veces solos ante una situación escolar que desconocen: la organización de los centros, su funcionamiento, la participación en la vida escolar, las materias... Por este motivo, nos piden ayuda para interpretar un mundo desconocido para ellos y, por tanto, información y mediación. Por su parte los profesionales del ámbito socioeducativo también solicitan nuestro soporte. Frecuentemente precisan información

y formación para trabajar con la comunidad gitana, conocer y entender sus valores para optimizar el trabajo.

El que un grupo de gitanos se haya preocupado por la educación de los alumnos gitanos ha generado confianza en las familias. Se han sentido apoyadas en la orientación escolar, en los cambios de centro, en las solicitudes y búsqueda de recursos, en el acompañamiento en el proceso de matriculación...

Esto ha provocado un cambio en muchas familias, que apuestan por la formación de sus hijos e hijas, dejando atrás miedos y recelos. Este cambio no sólo se da en el ámbito familiar más estrecho, sino que como una mancha de aceite va extendiéndose a otros círculos próximos. Cuando un gitano o una gitana estudia, se rompen muchas barreras y se inicia el camino para los que vienen detrás. También se da un cambio en las expectativas, es posible que una adecuada formación conduzca a la obtención de un mejor puesto de trabajo y también se acepta que es perfectamente legítimo tener una buena formación, independientemente del trabajo al que uno se dedique. Es curioso observar cómo las familias que se sienten apoyadas llegan a creer realmente en las posibilidades de éxito escolar de sus hijos e hijas, un éxito que también reconocen que es de la escuela y de sus profesionales, muestra de ello es que nos encontramos con muchos casos de familias que, si caminamos junto a ellas, optan por centros donde hay un alto nivel de exigencia académica. No sólo los padres valoran la importancia de nuestro acompañamiento en el proceso de formación de sus hijos e hijas, también los centros educativos reclaman nuestra intervención, quizás porque es necesaria la ayuda mutua y la colaboración para conseguir el éxito escolar del alumnado gitano.

El recorrido que tienen que andar las niñas y jóvenes gitanas es largo y sinuoso: encargarse de los hermanos pequeños, de las tareas del hogar, aceptar el desafío de "ser mujer gitana y seguir estudiando". A veces son motivos suficientes para abandonar. Sin embargo, vemos que cada vez hay más niñas y jóvenes que continúan su formación, con el valor añadido que posee la mujer gitana: trabajadora infatigable y motor de cambios, especialmente sensible en la atención y cuidado de sus hijos, y de todos los que la rodean. Sin duda, en nuestro proyecto sobresalen las niñas y jóvenes gitanas. De todas formas nosotros optamos por una formación conjunta de mujeres y hombres. Si son ellos los que únicamente estudian o por el contrario sólo son ellas, tendremos un pueblo dividido, para que la educación triunfe ambos deben caminar juntos. Nuestros grupos mixtos son un referente para otros niños/as, y jóvenes. Aquellos que se han marcado una meta educativa necesitan encontrarse con coetáneos con los que poder compartir vivencias, y así, juntos, en grupo, sus aspiraciones serán más accesibles.

Es especialmente relevante el papel que desempeñan los gitanos y gitanas universitarios. Por una parte se convierten en asesores de la administración en asuntos gitanos, porque poseen preparación para desempeñar esta función y, al mismo tiempo, ser gitanos les legitima, si bien es cierto que se cierne sobre ello la duda eterna: ¿Es posible tener formación universitaria y seguir siendo gitanos? En la Fundació Pere Closa lo tenemos claro y respondemos un rotundo sí, es posible tener formación y seguir siendo gitanos. Muchos gita-

nos y gitanas universitarios abandonan su militancia en la causa gitana porque es muy difícil resistir continuamente las dudas externas sobre su identidad. Por otra parte son líderes de opinión de otros jóvenes que vienen detrás. No obstante, es un perfil complejo de cumplir. Deben ser reconocidos como gitanos y esto es demostrable sólo cuando comparten territorio con otros jóvenes, y además, estos líderes de opinión tienen que estar lo suficientemente cerca para ser un ejemplo a seguir y lo suficientemente lejos para poder ayudar al resto a trazar su propio camino. Un gitano/a universitario de cierta edad deja de ser un líder de opinión para los más jóvenes porque se le ve demasiado alejado/a de los intereses de estos jóvenes.

Ni las grietas de convivencia entre gitanos y no gitanos, ni los centros educativos que no creen en las posibilidades de sus alumnos, ni los códigos culturales y lingüísticos en contraposición, ni la eterna lucha entre individuo y grupo impedirán que entre todos consigamos que, de aquí a unos años, tengamos un montón de gitanos y gitanas con una adecuada formación profesional o con estudios universitarios. Ésta es una ilusión compartida. Y desde aquí quiero dar las gracias a esos alumnos gitanos/as que luchan por seguir adelante, a sus familias, a sus maestros y maestras, a las entidades gitanas, pro gitanas y a otras entidades que día a día trabajan por convertir este sueño en una realidad.



Domingo Jiménez Montaña
Presidente de la Fundació Pere Closa



PROPUESTAS PARA OBSERVAR Y COMPRENDER, DESDE LA ESCUELA, EL MUNDO DE LOS ADOLESCENTES

Jaume Funes

Este texto tiene su origen en un trabajo de investigación-acción llevado a cabo en Catalunya por un grupo de profesionales implicados en la intervención educativa a lo largo de dos cursos 2002-2004 (“El mundo de los adolescentes explicado por ellos mismos”)¹. Las páginas que siguen son un pequeño resumen de dos aspectos muy diferentes: en primer lugar por qué son tan diferentes y cómo debemos mirarlos para encontrar la diferencias; después, una pequeña aproximación a cómo se ven ellos y ellas, más allá de nuestras consideraciones. Ambas reflexiones tan sólo pretenden facilitar a quienes trabajan con los que tienen más dificultades herramientas de observación para estar a su lado de la manera más útil. Acabo, en cualquier caso, sugiriendo algunas cosas que vale la pena intentar hacer para conseguirlo.

1. Escenarios adolescentes: diversidad de actores, de dinámicas, de reacciones

A lo largo de los años, en mi trabajo profesional he podido comprobar, y así lo he descrito, que hablar de adolescencia, en singular único, no tenía mucho sentido. Podía hablar de muchos elementos comunes a todos y todas, de muchos aspectos evolutivos transversales que se encuentran en todas las formas de ser adolescente, de muchos componentes internos del proceso de personalización. Pero siempre tenía que hablar de muchas y diversas adolescencias. El mundo adolescente siempre ha sido el mundo de la pluriformidad.

1.1 ¿Cómo se explica la diversidad?

En la actividad de la investigación en la que se basa este texto, después del trabajo en cada instituto, el equipo tenía siempre la sensación de haber encontrado una realidad distinta. No era tanto la comprobación de que, hasta cierto punto, cada adolescente es un mundo, cuanto la percepción de que, en buena parte, cada grupo era una especie de universo adolescente único, conformado con personajes mayoritariamente conocidos, pero con unas proporciones e interacciones que producían resultados adolescentes diferentes. Las reflexiones, el análisis de los datos y las notas de observación nos condujeron a hablar de *contextos*, a descubrir que *las formas de ser adolescente, las formas de ejercer la condición adolescente dependían de cómo se conformaban contextos vitales*, y sus variables eran relativamente posibles de aislar.

Podríamos decir que un contexto es como, por ejemplo, un escenario teatral en el que se ha de producir una puesta en escena de la ado-

¹ “Arguments adolescents. El món dels adolescents explicat per ells mateixos”. Realizado por: Jaume Funes (dirección) Núria Casas, Anna Berga, Marta Comas, Teresa Climent, Jesús Vilar (equipo de investigación), Pere Fernández, Gemma Funes, Núria Ollé (colaboradores). Una investigación realizada en 12 escuelas de secundaria muy diversas, en el conjunto de Catalunya, 25 grupos clase y más de 800 adolescentes de 4º de ESO (15-16 años). Actualmente en fase de publicación y disponible en las webs de la Fundació Jaume Bofill o del Observatori Català de la Joventut. <http://www6.gencat.net/joventut/catala/sgj/observatori.htm>

lescencia por parte de actores noveles que han de aprender a representarla, que han de acostumbrarse al papel hasta que resulte una forma de ser. A partir de nuestro trabajo podríamos decir que estos *escenarios* son de tres tipos o, mejor dicho, es un escenario que se estructura en función de tres tipos de variables:

- En primer lugar de *la extracción social*. El origen social de los padres, las realidades socioeconómicas de la vida diaria, el capital cultural a su alcance, así como los demás componentes de la condición social que determinan cuáles serán los actores presentes en la escena, cuáles serán los personajes decisivos, cuáles serán las pretensiones y las exigencias del guión, cuáles los límites a respetar. *La condición social determina qué clase de adolescente se puede ser, cuál es alcanzable, qué adolescencias entran en relación y cuáles se ignoraron siempre*. Cuando uno vive en un barrio marginal puede aspirar a ser adolescente pijo, pero lo máximo que conseguirá es ser pijo de mercadillo.
- Compuesta de una u otra forma la escena, aparecen unas u otras *dinámicas* entre los actores, una construcción colectiva del relato. Con los actores disponibles se construyen unos papeles, unas formas de actuar, dominantes unas, rechazadas otras, minusvaloradas otras. La escena que en un tiempo y un espacio se compone hace que aparezcan unas u otras formas de ser adolescente. Un actor no interviene si no hay otro que le dé el *pie*, la entrada en un diálogo o en un silencio. Las adolescencias son el producto de las interrelaciones que en un determinado momento se dan en sus vidas. *Convivir con unas u otras formas de ser adolescente supone ser adolescente de una u otra forma*.
- Pero la escena teatral también depende de la dirección de la obra. No deja de ser un **clima** en el que se interpreta con más facilidad, más

resistencia o más crisis. *Las adolescencias son el producto de diversos climas, de diversos ambientes creados por quien está a su lado*. Son las personas adultas que les rodean quienes estimulan, limitan, centran las actuaciones. De ellas depende el sentido y las dimensiones de las confrontaciones. También son ellas las que provocan o refuerzan unas u otras formas de actuar, unas u otras formas de practicar la adolescencia.

Los y las adolescentes son de una forma u otra en función de las posibilidades que tienen de serlo, de las dinámicas, interacciones y prácticas adolescentes que se produzcan en estos años de su vida y, finalmente, en función de las respuestas que reciban de las instituciones adultas que les rodean.

La adopción de esta perspectiva en el territorio escolar supone aceptar que los chicos y chicas adolescentes, sus formas de serlo, son el producto de:

- La composición social que la matrícula y la ubicación de la escuela en el territorio en un barrio provoca, los entornos de los que proviene el alumnado. Algunas formas de ser adolescente no son posibles en determinadas escuelas, algunas son dominantes, otras minoritarias.
- Las composiciones, las mezclas, las interacciones adolescentes que finalmente se producen en un curso escolar, en un período, en unos grupos clase, en cada instituto.
- Los climas que se crean en la institución escolar, el trato escolar que unos y otros adolescentes reciben. Climas y respuestas que dependen en gran medida de la cultura institucional, de la composición del grupo de profesores y del momento estable o crítico por el que unos y otros pasan.

Vayamos por partes.

1.2 No todo el mundo puede ser igual

Los chicos y chicas que están en la escuela provienen de entornos familiares diferentes y de realidades sociales diversas. Además, están en escuelas que, a partir de la composición de su alumnado, suponen universos sociales de diversa índole. *No resulta lo mismo ser adolescente yendo a una escuela u otra.* Cabe destacar que esto ocurre no sólo porque detrás existen orígenes sociales distintos, sino también porque la selección (obligada o voluntaria) del alumnado acaba de conformar estos universos adolescentes distintos. Para los chicos y chicas de la comunidad gitana, las escuelas a las que han de ir a menudo no son otra cosa que entornos marginales que tan sólo acogen adolescentes al margen, de los que se han marchado otros chicos y chicas.

Explicar la diversidad de conductas que se producen entre diferentes adolescentes no es tan sencillo como atribuirlos a la diferente condición social de la que provienen, o en la que viven. Depende también (por lo menos provisionalmente) de con quien convivan, con quien compartan su tiempo escolar. Hay conductas aparentemente más dominantes entre adolescentes de familias de clases medias o altas que no se dan en similar proporción cuando los chicos y chicas van a escuelas donde se da una mayor mezcla de procedencias. Por el contrario, son muy evidentes estas conductas de *clase* cuando el grupo escolar en el que conviven responde a una homogeneidad muy similar a la suya.

Existe multiplicidad de variables que influyen, y aquí tan sólo consideramos las dinámicas que se producen en el entorno escolar². Sin embargo queremos dejar constancia de que *la conformación de la población en un instituto supone crear una composición u otra*

de adolescencias. Esto será determinante para que aparezcan unas u otras formas de ser, unas u otras interacciones dominantes.

En algunas aulas, los chicos y chicas conviven con una población relativamente similar a la de su barrio o pueblo. En otras, la población es en buena parte diferente. Algunas aulas tienen una población diversa, otras homogénea. Si el territorio escolar no tuviese un enorme peso en el proceso de devenir adolescente, la composición de las aulas sería poco más que una cuestión académica. Sin embargo, acaba siendo una limitación o ampliación de las posibilidades de ser adolescente.

A partir de nuestros datos podríamos decir que la procedencia social genera *cuatro grandes escenarios para el aprendizaje y el ejercicio de la adolescencia:*

- *Contextos limitadores.* Institutos en los que los contextos creados, las posibilidades de interacciones adolescentes, tienen un sesgo limitador profundo. Al existir familias que rechazan llevar a su hijo en este espacio, las formas posibles de ser adolescente se ven limitadas por el etiquetaje externo que se acaba adjudicando al instituto (*"Allí hay adolescentes que no convienen a mi hijo"*). Buena parte de la sociedad del entorno y de la propia comunidad educativa identifica las dificultades, reales o hipotéticas, con la presencia de adolescencias negativas.

La selección parcial y en negativo de la población también produce la presencia de formas de ser adolescente muy opuestas, en

² No queremos dejar de lado tampoco que el peso de las influencias no escolares también es distinto en función del origen y el contexto social. Las interrelaciones sociales también son de grado diferente si se tiene en cuenta la condición social. El tiempo no escolar, los espacios de ocio y las interrelaciones que en ellos se den también tendrán pesos y valores diferentes en función de la riqueza de estímulos que se da fuera de la escuela.

las que la afirmación por contraposición puede ser dominante. Algunas de las dinámicas también están condicionadas por la presencia mayoritaria de chicos y chicas de determinados barrios y minoritaria de otros. Se pueden trasladar así a la escuela buena parte de las interacciones diferentes que se producen fuera de la escuela.

En algunos casos, además, el predominio del bajo nivel formativo de las familias hace que existan dificultades para entender la condición adolescente de sus hijos e hijas y el papel que la escuela puede jugar en sus vidas.

- *Contextos "localistas"*. Otro tipo de escenarios lo componen institutos de tamaño reducido, ubicados en poblaciones pequeñas, distantes de las grandes ciudades, que tienen como características: reunir casi a la totalidad de la adolescencia del territorio; tener formas de ser adolescente muy condicionadas por fenómenos y situaciones sociales locales.

No aparecen rechazos especiales de ningún tipo de adolescencias (sí de adolescentes concretos) porque en la escuela están todas las del territorio y las interacciones entre ellas son similares dentro y fuera de la escuela. El adolescente negativo o positivo está personificado, pero no es una categoría.

Buena parte de sus comportamientos dependen de los recursos *adolescentes* del territorio (bares, lugares de encuentro, actividades posibles, etc.) y las *modas* tienen muchos componentes circunstanciales (la aparición en el pueblo de un tipo distinto de jóvenes, el acceso a algunas prácticas de los jóvenes mayores, la incidencia de la presión mediática, el acceso a Internet y el uso de la telefonía móvil, etc.)

- *Contextos selectos*. Muy distintas son las interacciones adolescentes que se dan en las escuelas en las que predomina una selección de familias con estudios superiores y de recursos económicos.

Pese a no representar poblaciones adolescentes similares, tienen en común una gran reducción de panoramas adolescentes en el entorno escolar. Se construyen como adolescentes de forma muy homogeneizadora, lo que hace que aparezcan con más facilidad adolescencias rupturistas (por romper con la homogeneidad social, familiar y escolar). También sucede que intenten generar otras formas de ser adolescente que vayan más allá de los condicionamientos sociales (deslumbrándose, por ejemplo, por adolescentes marginales).

- *Contextos diversificados*. Un último grupo lo compondrían entornos educativos en los que la característica dominante es la mezcla interactiva. Predomina la diversidad, entre las familias existen formaciones de distinto nivel, sin que ninguno sea dominante, se podría decir que a sus aulas acceden la mayoría de las diversidades sociales (con la excepción en algunos casos de los extremos económicos).

En estos institutos, las posibilidades de ser adolescente son amplias y los modelos que los grupos familiares facilitan son de toda clase. Dada la diversidad pueden aparecer con facilidad adolescencias consideradas por unos y otros adultos como *malas*, inadecuadas.

En general, dejando de lado otros factores socioculturales que pueden ser previamente determinantes, *los climas adolescentes más sugerentes y menos problematizados los hemos encontrado cuando en la escuela se daba una*

pluralidad de orígenes, una cierta coincidencia en las adolescencias del entorno, una variedad de estilos y culturas familiares. Escuelas, en definitiva, en las que era posible el ejercicio de una gran diversidad de adolescencias.

1.3 Ser adolescente en prácticas

Como ya hemos advertido, el contexto que determina el origen social y la diversidad de población que existe en una escuela no agota la totalidad del panorama diverso de adolescencias. Con las mismas posibilidades no siempre están presentes los mismos actores, no en todas partes se dan las mismas dinámicas e interrelaciones. Las formas de ser adolescente (de estar, de experimentar, de vivir la adolescencia) también parecen depender de factores circunstanciales, diferentes en el tiempo, dinámicos dentro de cada contexto.

Nuestra interpretación es que las prácticas adolescentes, la construcción y el ejercicio de sus adolescencias dependen de un conjunto de interacciones que podríamos denominar *presencias*, es decir, de las formas adolescentes que en un contexto y en un tiempo aparecen en su proximidad como posibles, viables, atractivas o rechazables. En los diferentes territorios escolares y en diferentes momentos predominan unas u otras adolescencias, que se ponen de moda por las diversas influencias que conforman hoy la construcción adolescente, que son viables en función de las limitaciones y posibilidades sociales que arrastran como bagajes personales y colectivos.

Ser adolescente de una u otra forma, concretar su adolescencia en marcha dependerá mucho del conjunto de prácticas adolescentes con las que cada uno se encuentre. Basta con mirar las estéticas, escuchar sus lenguajes, considerar las relaciones para ver que, incluso en condiciones sociales similares, las formas

de ser adolescente son muy diversas en cada ambiente. No se trataba tan sólo de mayores o menores presencias de *pijos* o *quillos* sino de comprobar cómo en algunos territorios dominaba una cierta indefinición, un predominio de adolescencias poco espectaculares y cómo en otras eran muy visibles las diferencias y las confrontaciones.

En algunas escuelas, parte de la adolescencia significativa se visualiza por diferentes formas de cabello rapado con flecos, en otras por la apabullante presencia de correctores dentales en busca de la sonrisa encantadora, en alguno por la ostentación de símbolos radicales. El conglomerado de adolescencias que ponen en práctica es múltiple. No estamos simplemente reafirmando la diversidad de adolescencias, lo que ahora ponemos de relieve es que *las diversas composiciones de adolescencias crean formas dominantes y contrapuestas de ser adolescente en cada territorio.*

Una de las cuestiones centrales de la adolescencia es la construcción de la identidad, que en este momento pasa por definirse de alguna forma como adolescente diferente. Para hacerlo utiliza los materiales y las prácticas que tiene a su alcance. Por imitación o por afirmación contrapuesta se definen en función de los mundos adolescentes con los que interactúan. Cuando en un entorno aparecen formas de afirmarse que destacan (porque sus personajes tienen ascendencia grupal, generan tensiones o tienen espectacularidad), se producen fenómenos de seguimiento, de suma de adeptos, o movimientos de afirmación contrapuesta. Fenómenos que probablemente no se darían si no estuviese presente la afirmación identitaria contraria.

No podemos decir que las *oportunidades* que tienen para ser adolescentes de una u otra forma condicionarán definitivamente su futuro joven, pero sí tenemos que afirmar que es

como si fuesen adolescentes en función del catálogo de adolescencias que aparecen en su escena. El catálogo en algunos casos es amplio, en otros reducido. En todos los casos es cambiante. Es la convivencia con adolescencias diversas, el poder practicar e imitar múltiples formas adolescentes lo que permite normalizar la adolescencia.

1.4 Adolescencias reactivas

Pero las interacciones adolescentes que generan formas de ser adolescente no son únicamente el resultado de combinaciones sociales previas y de predominios e influencias de estilos puntualmente dominados. También son el resultado del estilo de relaciones que genera cada institución, de los agrupamientos que propicia, de las diversidades y homogeneidades que organiza.

Las formas de organizar el instituto, el grado de democracia y las prácticas participativas que existen generan distintas formas de socialización (identidad, sociabilidad, generación de cultura). El alumnado adolescente, que ha hecho de la escuela su hábitat incluso cuando las cosas no le van bien, utiliza la vida escolar cotidiana como almacén de repertorios de conducta. Se afirma y se diferencia, se siente de una forma u otra en función de las dinámicas escolares. No son tan sólo como tienen posibilidades de ser, *también hacen de adolescentes en función de cómo son tratados*.

Las prácticas adolescentes quedan especialmente afectadas por las agrupaciones escolares, por cómo se conforman los grupos clase y las dinámicas entre grupos que se generan. No nos toca hacer aquí y ahora el análisis de los distintos criterios y de las ventajas y contradicciones de agrupar al alumnado de una u otra forma (por niveles, por características, por dificultades, aleatoriamente, etc.). Con todo, que-

remos destacar que las formas de agrupar y el trato que recibe e interioriza cada grupo también conforman sus formas de ser adolescente.

En nuestra investigación, en las distintas escuelas, hemos podido constatar cómo el profesorado tiene diferentes formas de relacionarse con el alumnado y de conformar los grupos. Pero también hemos podido comprobar la existencia de distintas formas de ejercer de adolescentes que parecían estrechamente ligadas al clima creado en el aula, en la escuela. De manera elemental podríamos decir que algunas formas *problemáticas* de ser adolescente se estimulan y se refuerzan por interacciones negativas que se crean al agrupar de determinadas formas.

Algunos adolescentes son adolescentes de una u otra manera en función de cómo son tratados por las instituciones en las que están. Los sujetos vividos y tratados como negativos, como problemáticos, también han de construir una identidad, pero al no tener a su alcance interacciones y resultados positivos agudizan la afirmación por contraposición. *Buscan entre los demás adolescentes, entre las otras formas de ser adolescente, los enemigos a negar. Ser adolescente también es una forma de reaccionar al trato recibido, una forma de ser en negativo cuando no se puede ser en positivo, una necesidad de diferenciarse de alguien que es peor o que "tiene la culpa" de las propias dificultades.*

2. Definiciones adolescentes de la adolescencia

Siguiendo la imperiosa obligación de escuchar sus argumentos para entenderlos, quisiera finalmente dedicar una pequeña parte a recoger una parte de sus maneras de pensar y sentir la adolescencia. Una etapa de la vida que, en gran medida por influencia nuestra, ya hace tiempo que tienen muy definida. Del conjunto

de sus argumentos sobre la etapa que viven destacaremos tres: la experimentación, la necesidad de vivir con intensidad y la complejidad de su condición evolutiva. Aunque tengan futuros posibles e imposibles muy diferentes, aunque convivan y practiquen adolescencias contrapuestas, aunque formen parte de grupos integrados o al margen, la obligación de ser adolescentes les lleva a compartir una buena parte de estos tres rasgos.

2.1. Soy un explorador reprimido

Entre las definiciones más sugerentes de la condición adolescente hemos de destacar la de aquel chico que la describía con la imagen de un *explorador reprimido*. En ella se concentran buena parte de los componentes de lo que, para una parte de los chicos y chicas, supone vivir la adolescencia: el posicionamiento activo, descubridor; la consideración de la realidad que ahora los rodea como desconocida y atractiva; la presencia de personajes adultos que impiden el descubrimiento y que quieren mantener la aceptación pasiva y la transmisión como formas de incorporarse al mundo.

Esta actitud exploradora tiene diferentes verbos para definirla y, por consiguiente, distintos énfasis. En unos casos es cuestión de *conocer* lo que no se conocía hasta aquel momento. Pero, en otros, de lo que se trata es de *sentir* y *vivir*, son las vivencias y los sentimientos los que son desconocidos. También hay quien la resume con la idea de *descubrir*. Que no se trata de un posicionamiento pasivo queda claro porque con frecuencia la expresión es *probar* y *experimentar*.

El objeto de su actividad exploradora es difuso, a veces es total, a veces muy particular. Se ven a sí mismos descubriendo *el mundo, la vida, todo*, pero también *cosas nuevas, sensaciones*

nuevas. Su novedad tiene que ver con que aquello no había aparecido todavía en sus vidas o a que toma otras perspectivas y dimensiones.

Como puede verse en la tabla síntesis que viene a continuación, tampoco se trata únicamente de una actividad exploratoria. Siempre está circunscrita, rodeada de otros parámetros y componentes.

CÓMO DEFINIRÍAS UN ADOLESCENTE ³

- *Con ganas de vivir, comienza a entender el sentido de la vida y descubrir que existen más cosas.*
- *Una persona que está descubriendo la vida y tiene bastante interés para vivirla sin pensar en los peligros que hay y a la más mínima contradicción se rebela.*
- *Es una etapa en que queremos verlo todo ya y descubrirlo, porque nos damos cuenta de muchas cosas que antes no veías.*
- *Un/a chico/chica que está creciendo y que tiene ganas de probarlo todo, de ver cosas nuevas e ir a sitios nuevos con gente nueva (...).*
- *Actualmente, creo que un adolescente es un/a chico/a que necesita en esta edad descubrir cosas nuevas y tener a su lado a los amigos. Y, a veces, necesita estar solo.*
- *Somos personas que estamos descubriendo la vida; por esto es normal que nos desbordemos, parece un tópico aquello de que nos sentimos incomprendidos pero es que realmente es así. Tenemos que decidir nuestra vida en una edad muy complicada.*
- *Un chico que está cambiando diariamente y que está un poco perdido siempre descubriendo cosas nuevas.*

³ Todos los textos en cursiva o con comillas son transcripciones literales de las definiciones hechas por adolescentes de 4º de ESO.

Esta perspectiva a veces va acompañada de componentes como la energía y la libertad. Son exploradores con *ganas*, *enérgicos*, que incluso no miden sus fuerzas (*“un chico o chica que quiere saber más de la vida antes de la cuenta”, “...lo quiere probar todo y hacer paridas”* —) o que se ven desbordados por el dinamismo. La ambigüedad de su situación, el contraste entre su pasado y el futuro también aparece y por ello alguien los define como *“Un proyecto de adulto con ganas de vivir y experimentar”*. Reclaman, en cualquier caso, ser independientes y libres para descubrir y, si empezábamos hablando de exploradores, hemos de acabar reflejando que también aparecen descripciones como, por ejemplo, ésta: *“son como un pájaro enjaulado”*.

2.2 Se trata de vivir

El adolescente es fundamentalmente un *vividor*. No es que viva a expensas de los demás (pese a que todavía sean plácidamente dependientes) ni que le dé igual todo lo que pasa a su alrededor. Se trata, en primer lugar, *de un personaje que quiere vivir con intensidad*, aunque el objeto de su intensidad no siempre ni para todos será igual (*“una persona enloquecida que disfruta de la vida”*). Quiere vivir *la vida* que está descubriendo y lo quiere hacer *a tope* y sin que nadie se lo complique ni que sea recordándole el futuro (*“Vividor, distante, que no se preocupa por el mañana, sólo el hoy y pasarlo bien”*).

Uno de los efectos de esta tendencia a la intensidad vital, en nuestro mundo *inmediatista* y *presentista*, es la urgencia de vivir al día, vivir sin que se pierda el instante. Complementariamente, la adolescencia se presenta como una extraordinaria oportunidad para esta vida y como una etapa a aprovechar porque desaparecerá.

- *“Un chico/a con ganas de vivir la vida a tope que son dos días, alegre y divertido”*.
- *“Vive alocadamente, que es lo que hay que hacer puesto que sólo se vive una vez”*.
- *“Una persona que está en la mejor edad y que ha de disfrutar”*.

En muchos casos, la concreción de esta vida pasa por los verbos *“divertirse”, “pasarlo bien”* y *“disfrutar”*. No siempre está claro su contenido y a buen seguro que no es lo mismo para todos. Pese a esto, la proximidad de los 16 años y el estilo de ocio juvenil dominante hace que muchos y muchas lo concentren en la acción de *“salir”*, con más concreción en ir *“de fiesta”*, en algunos casos en ir a bares o discotecas. Así, un sector de los vividores se define como *“fiesteros”* o *“con ganas de marcha”*.

- *“Una persona joven, que tiene ganas de salir, está poco concentrado”*.
- *“Una persona que intenta pasárselo lo mejor posible”*.
- *“Don fiestero, con ganas de vivir la vida”*.

También aquí parte de la diversión, de la satisfacción, tiene mucho que ver con las compañías. En gran medida no existe satisfacción si no se está con los amigos. *Mayoritariamente se trata de vivir en relación, de conocer gente, de hacer conjuntamente*. No podríamos decir que el adolescente es un personaje solipsista, que disfruta en la soledad. La diversión es hacer y mantener amigos.

- *“Ganas de marcha, de hacer amigos y de vivir la vida”*.
- *“Lo definiría como alguien que tiene ganas de divertirse, pasárselo bien y estar con los amigos”*.

A veces, la definición incorpora la percepción de los límites, sean éstos responsabilida-

des o imposiciones. La contraposición más patente a su deseo de placer vital o su principio de realidad son los estudios. En unos casos como un elemento más (*"Persona que vive en la mejor época y sólo ha de estudiar y disfrutar"*) en otros, como contraposición de obligaciones (*"Una persona que se tiene que divertir pero también estudiar"*).

Los límites, una vez más, chocan con su necesidad de libertad y están representados en los adultos, especialmente los padres y madres. Para ellos y ellas los adultos nos hemos olvidado de cuando éramos jóvenes y, además, queremos frustrar su necesidad de disfrutar. A la necesidad de pasarlo bien se contraponen la *"poca libertad en casa"*. Como veremos al hablar del grupo familiar, el primero de los conflictos adolescentes pasa por la discusión por las salidas (*"Cuando tienes esta edad quieres salir y comienzan los problemas con los padres"*. *"Juerguero y enfadado con los padres"*).

Esta forma de definir la adolescencia en clave de diversión vital parece bastante universal. Quizá hemos de hablar de componentes de la condición adolescente profundamente difusos y asumidos por buena parte de los chicos y chicas, tanto si es el componente principal como si tan sólo es complementario de otros.

Al hablar tanto de los *experimentadores*, como de los *vividores*, como de cualquiera de las otras *etiquetas* descriptivas de la adolescencia, no estamos ni clasificando adolescencias ni cuantificando los diferentes grupos. Hemos hecho una sistematización elemental de aquellos aspectos que los chicos y chicas han puesto en primer lugar al describir la situación que viven. No definen la totalidad de lo que son, sino lo que viven con más intensidad y puede servir para una primera aproximación. La presencia de la necesidad de descubrir o de

vivir con intensidad está presente en muchos de los chicos y chicas que no han hablado de ellas. Igualmente, aquéllos y aquéllas que sí hablan de ellos no pueden ser definidos tan sólo como experimentadores o vividores.

2.3 La condición adolescente

Sus descripciones también podrían servir para redactar un manual de psicología de la adolescencia. La condición adolescente es una realidad evolutiva que los afecta en tanto que personas que se están construyendo, que están en pleno proceso de una nueva personalización, de una nueva construcción de su manera de ser. Las definiciones de adolescencia que aportan incluyen cómo se sienten, cómo piensan sobre sí mismos y mismas, cómo intentan gestionar las contradicciones de su estado.

Hemos hablado de la diversidad adolescente como forma de construirse cómo diferentes. Ahora, lo que querríamos comentar es cómo ellos y ellas se sienten diferentes. No existen sólo diversas formas de expresar la adolescencia, existen distintas formas de ser, de vivir la adolescencia. Ellos y ellas se enfadan cuando nosotros los unificamos en un único tipo de grupo, pero, además, insisten en que no todo el mundo vive de la misma forma la situación que están pasando. Para ellos y ellas *"cada adolescente es un mundo diferente"* y *"cada uno tiene su forma de ser"*. La singularidad no es sólo identitaria, tiene que ver con distintas formas de ir pasando esta etapa de la vida.

Son conscientes de que las tensiones evolutivas generan comportamientos diferentes (*"Hay varios tipos: pajilleros, porreros, egocéntricos, prepotentes"*) y que pueden colocarlos en diferentes formas de ser. Saben que a su edad se puede ser *"energético, rebelde, animado"* pero que también *"los hay que son burros"*. Los estados de ánimo diferentes, el

posicionamiento vital variable provoca que tengan presente que no todo el mundo afronta la etapa de la misma manera: *“hay algunos que se comerían el mundo y algunos otros están perdidos”*.

Si algo es *la adolescencia es una moneda de dos caras, una realidad que puede pasar del blanco al negro en un intervalo de tiempo muy breve*. Esto, que para las personas adultas que la rodean provoca una especie de perplejidad desesperante, para ellos y ellas es la constatación de una ambigüedad inevitable. Se sienten omnipotentes, pero han de reconocer que todavía han de aprender mucho (*“creemos que podemos serlo todo y hacerlo todo y no tenemos ni puta idea de la vida”*). De vez en cuando recuerdan, o les recordamos, que existe el futuro, pero quieren vivir en el presente (*“sólo piensa en el presente y no en el futuro”*), deberían pensar *“en estudiar para tener un buen futuro pero que sólo piensa en divertirse”*.

Todo podría ser estupendo, pero no todos a su alrededor opinan lo mismo (*“una persona que está pasando por un período muy bajo de su vida en que a veces se siente incomprendido”*). Por esto, dicen, tienen *“temporadas débiles y pasotas”* y, dado que no pueden decidir, *“pasan de todo”*. Reconocen que no tienen suficiente poder sobre sí mismos, pero les consuela comprobar que los padres ya lo han perdido (*“que no tiene suficiente poder sobre sí mismo pero tampoco sus padres pueden decidir por él”*).

Pese a las contradicciones, es una forma de ser positiva. *“Es genial ser adolescente”* y no dejan de ser *“como una caja llena de pequeños tesoros”*. Sólo cabe que las personas adultas entiendan dos cosas: que son rebeldes y por esto *“siempre han de tener la última palabra”*, y que tienen *“muchos cambios de humor repentinos y sin motivo”*. A veces también se encuentran solos, o están inquietos. Esperan

de las personas adultas que entiendan que el adolescente es una persona *“insegura, con cambios de carácter, que puede estar muy contenta, pero después, sin ningún motivo está triste y deprimida”*.

Todo lo que llevamos descrito hasta el momento de su situación conduce a considerar que, en general, **en sus vidas domina un tono vital positivo**. Ciertamente parece ser así, pero esto no quiere decir que no sea una etapa llena de dudas, de incertidumbre. *“Hay veces que no sabe lo que le pasa, busca una respuesta y no la sabe. Tienen muchas preguntas sin respuesta... y muchas otras cosas!”*. A pesar de todo, puede ser una etapa *“muy dura y que lo pasamos muy mal, por esto nuestro comportamiento cambia”*. Es la mejor edad pero *“tiene muchos problemas”*. Podría ser fácil, pero es una etapa difícil *“porque es difícil que los demás lo entiendan, y que él lo entienda”*. Está *“aprendiendo y un poco en su mundo”* y por esto *“comete bastantes errores”*. Como persona que *“todavía no ha decidido como quiere ser”*, acepta definirse como *“persona complicada, que comienza a entender el significado de la vida”*. En cualquier caso, no acepta que *“le quieran imponer cosas... ya... que lucha por sus ideas y libertades”*.

¿Están convencidos de que tan sólo tienen características positivas, de que son un montón de virtudes? También se definen con etiquetas negativas. No tenemos claro hasta qué punto la visión negativa nace de sus contradicciones, de sus experiencias negativas, o de la incorporación del discurso negativo de una parte de la sociedad adulta que les rodea. Muy probablemente sea una suma interactiva de las dos cosas que puede expresar su malestar con la adolescencia que está viviendo, que puede ser la interiorización de conflictos y angustias, que puede describir las lecturas que los adultos están haciendo de su adolescencia. Estas

ambivalencias deben estar pesando cuando definen al adolescente como *"rebelde, idiota, inmaduro y muy inocente"*, pero también como *"un idiota que a veces se equivoca de camino"*.

Están expresando sus dificultades con los padres cuando hablan de sí mismos como *"una persona que lo tiene todo y después es una mala persona"*. Pero se están refiriendo a sus dificultades para construir la personalidad, se consideran un *"chulo, sin personalidad, necesidad de ir en grupo"* (alguien define esta dependencia del grupo diciendo que son *"pegatinos"*). Repiten los estereotipos adultos cuando dicen *"estamos locos... muy locos"* o *"...hoy están todos tocados de la cabeza, la mayoría lo prueban todo"*.

3 Algunas estrategias elementales para ocuparse de los adolescentes

3.1 La adolescencia más positiva es aquella que se construye por interacción con adolescencias diversas

Todos los datos confirman que ser adolescente de una forma u otra, practicar unas u otras adolescencias, acomodarse mejor o peor a este ciclo vital, a esta realidad socialmente construida depende de los *contextos* que se dan a su alrededor. Están en función de con quién conviven, cómo se interrelacionan, cómo son vividos y tratados. Son adolescentes, de una manera u otra, en función de las posibilidades que tienen de serlo, en función de su origen social, de su entorno social. Dependen para ser de una u otra manera de las dinámicas, las interacciones y las prácticas adolescentes que se producen a su alrededor en estos años de su vida. Finalmente, acaban actuando como adolescentes diversos en función de las respuestas que reciben de las instituciones

adultas en las que han de vivir.

Ocuparse de los chicos y chicas adolescentes es en primer lugar una cuestión de cómo se estimula, de cómo se facilita la aparición de distintos entornos, de cómo se valoran socialmente unos u otros contextos, de cómo se niegan o se aceptan determinadas formas de ser, determinadas relaciones entre adolescentes. Esta reflexión afecta muy especialmente a los entornos educativos adolescentes y, de forma muy particular, en la escuela.

La forma que aparece como más útil y positiva para facilitar los procesos de construcción adolescente es la de crear contextos diversificados en los que convivan formas diferentes de estar y practicar la adolescencia. Los climas adolescentes más sugerentes y menos problematizados los hemos encontrado en escuelas en las que se daba una pluralidad de orígenes, una cierta coincidencia con las adolescencias del entorno, una variedad de estilos y culturas familiares, escuelas en las que era posible el ejercicio de una gran diversidad de adolescencias.

La cuestión adolescente es hoy, en gran medida, una cuestión de matriculación y de organización de la escolarización secundaria. En cualquiera de las realidades sociales, los procesos de homogeneización de las poblaciones adolescentes de una escuela o un aula y las selecciones por cualquier criterio resultan factores de conflictualización. Las dinámicas adolescentes se imponen a cualquier pretensión de aislar los aprendizajes, las interacciones limitadas con un tipo de adolescencia acaban generando más tensiones en la propia vivencia.

Cualquier institución que se ocupe de los adolescentes debe asumir la diversidad como característica básica. Conocer el repertorio de las formas de ser adolescente que se da en cada momento resulta imprescindible para poder influir, empezando por ayudar a descu-

brir por qué sienten el atractivo por unos u otros estilos de vida, unas u otras formas de demostrar que existen.

3.2 Hace años que la adolescencia es obligatoria

La nuestra es una sociedad que, después de unas décadas de adolescencia obligatoria, todavía no sabe qué hacer con sus adolescentes. Las personas adultas no se han acostumbrado mayoritariamente a la presencia inevitable de los adolescentes, mientras que los chicos y chicas han asumido claramente la adolescencia como valor y como etapa importante de sus vidas. Ellos y ellas están adentrados de forma normalizada en un mundo que dominan, sienten, teorizan, practican, viven. A nosotros todavía nos domina la perplejidad y no acabamos de decidir cómo hay que mirarlos, qué sentido tiene lo que hacen, cómo hay que influir en sus vidas. Las personas adultas tenemos dos tareas urgentes que hacer:

- Aceptar socialmente la adolescencia como nuevo ciclo vital universal y, por consiguiente, definir y aceptar colectivamente cuál es su sentido, para qué tiene que servir, cuáles son sus objetivos.
- Considerar la adolescencia una nueva etapa educativa y conocer y compartir las claves para poder influir positivamente en sus vidas.

El discurso sobre la *comprensión* del adolescente ha de ser construido y aplicado de forma adecuada. Los datos indican que:

- Determinadas maneras de describir públicamente la adolescencia facilitan a algunos chicos y chicas argumentos justificativos de cualquiera de sus comportamientos (soy el que soy porque soy adolescente).
- Algunas personas adultas lo rechazan por-

que lo interpretan como formas de permisividad y aceptación universal de todo lo que hacen.

Pero es perfectamente posible construirla como *comprensión educativa*: saber cómo viven sus adolescencias, sus sentidos, sus contradicciones para relacionarse e influir adecuadamente. La comprensión no es nunca ni tolerancia general ni impunidad. Es un simple acto de realismo por el que se conoce cómo son y cómo se viven, sin renunciar a valorar sus conductas.

El substrato de buena parte de las tensiones con los adolescentes está constituido por la contradicción de vivir una situación de niños a los que se les tiene que proporcionar todo y, al mismo tiempo, rechazar toda clase de tutela, afirmarse como maduros sin tener que ocuparse de sus vidas (ejercitar prácticas de afirmación juvenil en condiciones de protección infantil). Para la mayoría, la adolescencia es una etapa que vale la pena vivir e intentar influir como adultos en sus procesos de maduración comporta:

- Tener presente que consideran su vida como una buena vida porque hay unas personas adultas que les facilitan todo lo que necesitan. En gran medida reconocen que lo mejor es no tener que hacer lo que hacen los adultos por sobrevivir. Parte del trabajo educativo no puede consistir en pasar factura de lo que hacemos por ellos y ellas, pero sí trabajar la conciencia de los costos humanos que hacen posible su situación.
- También que su hipervaloración de la adolescencia tiene argumentos razonables al rechazar un mundo adulto envejecido, que pierde la curiosidad y la capacidad de renovación.
- La dependencia, vivida como contradictoria o como interesada según la perspectiva, es

fuente de conflictos para una parte significativa de adolescentes, especialmente para aquellos y aquellas que viven su condición con más intensidad.

- La conciencia mutua sobre el período que están viviendo y sobre el mundo en que se están adentrando genera menos tensiones educativas que el intento de mantener el control a partir de la tutela, esperando que maduren.

El estatus contradictorio de la adolescencia y sus consideraciones sobre la felicidad conducen al debate sobre la responsabilidad. Vistos sus argumentos, parece que no tiene ninguna clase de sentido considerar la adoles-

cencia como un estadio de irresponsabilidad general (agudizaría la dependencia feliz y legitimaría cualquier comportamiento). Tampoco parece útil tener unas y no otras responsabilidades (comporta definir áreas en las que pueden adentrarse y áreas de prohibición). La clave pasa por la responsabilidad en todo y para todo, pero practicada de forma distinta a la de los adultos, con intensidades progresivas que conllevan procesos de aprendizaje de la autonomía.



Jaume Funes Artiga

Psicólogo, educador, periodista. Actualmente se ocupa de la defensa de los derechos de la infancia y la adolescencia en el defensor de pueblo de Catalunya (Síndic de Greuges)



MINORÍAS ÉTNICAS, EXCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCACIÓN

Francesc Carbonell

Las reflexiones personales, se pongan o no por escrito, se generan inevitablemente en un momento biográfico preciso, desde un contexto sociocultural determinado, a partir de unas convicciones, unos condicionantes, unos referentes y unas expectativas (éticas, políticas, sociales, profesionales...) concretas. Escribo esta obviedad preliminar para advertir a quien pueda leer estas líneas de que este texto ni es el resultado de una rigurosa investigación científica, ni es el testimonio de un excluido: no es más que un monólogo, negro sobre blanco, que no tiene otra pretensión que dar una vuelta de tuerca más, a partir de aquellos condicionantes, a alguno de los eternos temas que nos ocupan y preocupan desde hace tiempo. El plural no es mayestático, ya que incluyo en él a los colegas y amigos de la asociación Enseñantes con Gitanos. Un monólogo que, por cierto, nunca podrá sustituir los diálogos que durante tantos años quedaron aplazados, al coincidir en el calendario sus jornadas anuales con nuestra semana intercultural en Girona. Un monólogo que quiero iniciar manifestando mi agradecimiento por lo aprendido y mi admiración y respeto por el hondo calado de sus convicciones y su resistencia ante las dificultades. Van implícitas entre líneas tanto mi felicitación por su aniversario como una declaración pública de complicidad y afecto.

La celebración de aniversarios suele evocar recuerdos, asociados en este caso a aquellas jornadas a las que no pude asistir pero que seguía con interés a través de los documentos

que generaban. Quizás por esto me he acordado en concreto de aquella ponencia que en las jornadas de Valencia del año 1991 presentó Gimeno Sacristán, con el título *Currículum y diversidad cultural*¹. Una ponencia que, acaso sin pretenderlo, inició y promovió interesantes reflexiones, al ser absolutamente innovadora en nuestro paisaje educativo y poner de nuevo sobre la mesa, aunque desde otra perspectiva, las manifestaciones de la exclusión que nuestro sistema escolar ejerce sobre un alumnado determinado, el procedente de familias pertenecientes a grupos culturalmente minorizados. Más en concreto, sobre las discriminaciones negativas padecidas por los niños y niñas gitanos, tanto a causa de los estereotipos explícitos contenidos en el *currículum* sobre su grupo cultural, como por defecto, es decir: por la permanente incapacidad de la institución escolar de atender a sus necesidades educativas específicas.

Es bueno recordar también, para situar en el tiempo estas relaciones entre educación y exclusión social por razones étnicas, que en aquel curso 1991-92, la proporción del alumnado extranjero presente en el sistema educativo no universitario estaba lejos de alcanzar

¹ Gimeno Sacristán, J. (1991): "Currículum y diversidad cultural" Ponencia presentada en las XI Jornadas de Enseñantes con Gitanos. Publicada en *Boletín del Centro de Documentación*, número 4, segunda época. Asociación de Enseñantes con Gitanos. Madrid. También publicada en la revista *Educación y Sociedad*, número 11, 1992. Puede consultarse en: http://www.pangea.org/aecgit/boletines/boletin4_2a.htm#12

las cifras actuales. En Catalunya era de menos de uno de cada cien alumnos mientras que durante el presente curso es ya de uno de cada diez. Así de geométrico ha sido el crecimiento del número de este alumnado. Ciertamente, el fenómeno de la inmigración de personas procedentes de países lejanos geográfica, lingüística y culturalmente hablando, había empezado ya con fuerza en algunas zonas como la nuestra. Pero se trataba todavía de adultos jóvenes, casi todos solteros, que planteaban retos educativos a otros niveles. Por eso es de justicia reconocer y no olvidar que en nuestro país, uno de los grupos profesionales que empezó a plantear con rigor reflexiones sobre multiculturalidad, exclusión social y educación fueron precisamente los *Enseñantes con Gitanos*. Y, por las razones demográficas expuestas, es comprensible que en aquellos momentos la ponencia citada de Gimeno Sacristán focalizara la mayor parte de sus ejemplificaciones en el alumnado gitano; sin embargo, el alcance de las reflexiones de la ponencia era más amplio, de manera que el autor profetizaba con acierto en el penúltimo párrafo de su ponencia: *la opción multicultural no asimilacionista será una bandera de los educadores críticos por mucho tiempo, que deberá apoyar y apoyarse en cualquier otra reivindicación democratizadora para el sistema escolar*. Y concluía su intervención afirmando cotundentemente que *el debate curricular en la sociedad democrática tiene que ser un gran debate sobre opciones culturales*.

Y así ha sido. Ciertamente aquella ponencia tuvo la virtud, como decíamos, de iniciar con fuerza este debate en los círculos educativos, en aquellos momentos no tan sensibilizados por estos temas. Por ejemplo, sobre una cuestión que está todavía de actualidad y quizás más que nunca sigue siendo motivo de polémica: *¿puede un grupo, un colectivo, ser sujeto*

de derechos (educativos o de otra índole) *o sólo puede ser sujeto de derechos el individuo?*

Las demandas, razonables y razonadas, de Gimeno Sacristán de tener en cuenta, tanto en el *currículum* como en la convivencia diaria en el centro educativo, las particulares características y necesidades que presenta el alumnado gitano por el hecho de pertenecer a un grupo culturalmente diferenciado y estigmatizado, fueron interpretadas por algunos como un atentado al sacrosanto principio de la *igualdad individual*, considerado éste como el núcleo duro de las conquistas sociales alcanzadas en Europa con mucho sacrificio, hasta el punto que llegó a escribirse: *son el resultado de una historia de luchas políticas, incluidas varias guerras civiles*. Conquistas que se consolidaron, según esta línea contraria a las *ideologías multiculturalistas*, al considerar el *individualismo jurídico* como una condición de la igualdad ante la ley, que a su vez es el axioma fundacional de los regímenes políticos liberales y democráticos. De ahí la opinión de que aceptar aquellas *distinciones culturales* podía suponer un retroceso hacia situaciones pre-democráticas. *Lo opuesto al individualismo es el reconocimiento jurídico de derechos y deberes, no a individuos, sino a colectivos o "comunidades"*, lo que conduce necesariamente a la emergencia de **privilegios**, afirmaba Julio Carabaña, uno de los principales polemistas contrarios a las tesis de Gimeno Sacristán, que entre las conclusiones finales de un interesante y muy citado artículo suyo² ejemplificaba así su postura: *aunque todos los gitanos fueran disléxicos, debería tratarse a cada niño como disléxico, no como gitano*.

² Carabaña, J. (1993): "A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturalistas" en *Revista de Educación*, número 302. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

La complejidad del tema en discusión es indudable, así como su capacidad de despertar el interés incluso en los no iniciados en temas jurídicos. Personalmente disentí en su momento de aquel eslogan europeo que se puso de moda durante aquella década: *Somos iguales, somos diferentes*. Desde mi punto de vista estábamos ante un eslogan equívoco, de tan poco comprometido. Una frase (decía yo ingenuamente) que hasta Le Pen habría podido, seguramente, hacer suya: *"somos iguales, pues escuelas para todos, pero como también somos diferentes, hagamos entonces escuelas segregadas, sólo para moros y gitanos, y así todos podremos mantener mejor nuestra cultura respectiva"*. Por esto osaba corregir el eslogan poniendo mucho más énfasis en la primera de las dos afirmaciones incluyendo el adverbio: *somos más iguales que diferentes*. Quería insistir así en que, ante todo, era preciso reconocer la igualdad en dignidad de todo ser humano, y que sólo una vez compartida por todos esta convicción, podríamos hablar de lo mucho que nos enriquecía aquello que nos hace diferentes, que por este mismo motivo, pasaba a ser más anecdótico, más *accidental* que el hecho *esencial* de la igualdad humana.

Desde esta perspectiva un tanto *fundamentalista* de la libertad y la dignidad individuales, las razones de Carabaña me parecían sólidas y la igualdad de los individuos me parecía que era efectivamente (y debía consolidarse como) un principio fundador irrenunciable de nuestra civilización, fuera del cual sólo cabía la barbarie de las castas, las oligarquías y los grupos con injustos privilegios. Pero ¿acaso la generalización de esta convicción de la igualdad entre todo ser humano, por sí misma, es capaz de poner a todos los corredores en la línea de salida en idénticas condiciones para realizar la carrera? ¿No seguiría habiendo, a pesar de esta convicción, unos más fuertes que otros, algu-

nos con minusvalías físicas, otros descalzos, atletas en plena forma al lado de obesos y asmáticos? ¿Acaso en nombre de esta igualdad en dignidad, es justo y equitativo tratar igual a los que son diferentes? ¿Y no es cierto también que siendo como son algunas de estas desigualdades de partida más grupales que individuales, merecerían también un tratamiento grupal?

Me ayudó a buscar respuestas a estos interrogantes una revisión de los argumentos acerca de cómo creo que debe entenderse, por una parte, este principio de la *igualdad individual*, y por otra, este pretendido *individualismo jurídico*. Creo que son los dos temas en discusión, los que forman, de hecho, la médula central de este antiguo debate. Expondré sucintamente esta revisión, ya que me mueve más un interés divulgativo que una profundización teórica en un campo de juego que, de hecho, no es el mío.

Las dos caras del principio de igualdad: igualdad formal e igualdad real.

Incluso nuestra ley de leyes, la Constitución Española, establece claramente dos principios de igualdad. El primero, que podríamos llamar el principio de igualdad *formal*, queda reflejado en su artículo 14: *Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social*; artículo inspirado en el segundo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que viene a decir lo mismo, con la significativa diferencia que, mientras esta Declaración se refiere a *todas las personas*, nuestra Constitución se refiere sólo a *los españoles*.

Difíciles malabarismos deberemos hacer los educadores que pretendamos educar para una ciudadanía que exige como *conditio sine qua*

non igualdad de derechos ante un panorama jurídico que consagra la desigualdad y divide a las personas en distintas categorías, como en la Grecia clásica: ciudadanos, metecos (extranjeros sin derechos políticos) y esclavos (¿qué otro nombre define mejor a los trabajadores extranjeros sin documentación ni derechos laborales?). La actual legislación de extranjería agrupa en seis categorías distintas a las personas que viven en España: 1) nacionales; 2) nacionales de algún país de la Europa comunitaria; 3) extranjeros residentes con permiso de trabajo; 4) extranjeros sólo residentes; 5) extranjeros empadronados; 6) extranjeros sin regularización administrativa. ¿Cómo hacer compatible la igualdad en dignidad de todos los seres humanos, sin excepción, proclamada por la Declaración Universal de Derechos Humanos con la significativa desigualdad de derechos básicos entre cada una de estas seis categorías?

Más allá de las convicciones éticas y democráticas de un equipo directivo o de un claustro de profesores, tanto el proyecto educativo de centro como la práctica educativa y las relaciones cotidianas con el alumnado y las familias, lo queramos o no, estarán lastradas, condicionadas, obstaculizadas, limitadas por esta legislación de extranjería. El centro educativo no es una burbuja aislada de su contexto. Las leyes de extranjería afectan a la educación. Indirectamente muchísimo, no sólo a los extranjeros, sino también al imaginario y los estereotipos de los nacionales, contaminando y condicionando las relaciones entre ambos colectivos. Directamente también, baste recordar la imposibilidad de federar deportivamente a algunos alumnos para participar en determinadas actividades consideradas extraescolares pero de indudable interés de cara a su integración social; o la siempre traumática fragmentación familiar del alumnado, a causa de

mil dificultades, entre ellas las derivadas de la normativa vigente de reagrupación familiar, que no tienen en cuenta para nada las necesidades afectivas de los niños y las niñas; o la imposibilidad de algunos alumnos de tener un contrato de prácticas para realizar su formación profesional o participar en programas de "trabajo por formación", etc. Educar aquí y ahora para una ciudadanía democrática exige una suerte de *objeción de conciencia* a la legislación de extranjería. En la contradicción entre los Derechos Humanos que en su primer artículo proclaman la igualdad en dignidad de cualquier ser humano y esta legislación que establece la desigualdad de derechos, los educadores, individual y colectivamente, debemos tomar partido, y obrar en consecuencia³.

Pero esto no es todo. Afortunadamente, la Constitución Española (y la mayor parte de estatutos de autonomía) nos impone palmariamente la necesidad de luchar por una igualdad *real*, capaz de superar las injustas desigualdades mencionadas, y otras, no menos importantes, no vinculadas necesariamente a la situación de extranjería. Recordemos otro artículo, el 9.2, que dice textualmente: *corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en los cuales se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social*. Resaltemos el detalle de que en esta ocasión el legislador no se refiere sólo a *los españoles*, sino a la igualdad del *individuo y de los grupos en los cuales se integra*, y más adelante a la

³ Algunas de estas reflexiones están expuestas en Carbonell, F. (2005): "Inmigración y derecho a la ciudadanía" en *Cuadernos de Pedagogía*. Número monográfico de julio de 2005. En prensa. Ed. Cisspraxis. Barcelona.

participación de *todos los ciudadanos*, sin referencia explícita tampoco en este caso a su nacionalidad.

Consideramos muy interesante esta referencia a la igualdad de *“los grupos en los cuales se integra”* de cara a la justificación de una determinada educación intercultural que tenga en cuenta los derechos culturales de los grupos minoritarios. Volveremos sobre este punto más adelante.

Más que la igualdad de derechos *formal* es aquella igualdad *real* la que nos interesa destacar y subrayar como educadores. De hecho, la auténtica ciudadanía no se obtiene por parte de los extranjeros o de los excluidos, simplemente *“teniendo papeles”*, regularizando administrativamente su condición de residente o adquiriendo la de nacional. Estos *“papeles”* pueden otorgar la ciudadanía *formal*, de derecho. Pero la ciudadanía *real, de hecho*, sólo puede obtenerse cuando se es reconocido como conciudadano por aquellos que conviven en su barrio y en su ciudad.

Sin embargo, para alcanzar plenamente este estatus de igualdad de hecho, se impone garantizar también la *igualdad de derecho*, la igualdad formal a que se refería el artículo 14 de la Constitución. Según este artículo, si no *puede prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social*, tan injusto será dar un trato desigual a los que son semejantes, como dar un trato idéntico a los que son diferentes por el hecho de estar discriminados. Quiero decir con ello que si existe algún factor discriminatorio que afecte a una persona o a un colectivo, deberán preverse las *discriminaciones positivas* indispensables, de exclusiva aplicación a aquel colectivo, con el fin de corregir los efectos negativos de aquella discriminación que les afecta. Dicho en otras palabras:

aunque lo que debe hacerse siempre y en todo caso es eliminar las causas que provocan las discriminaciones negativas, *serán indispensables las actuaciones positivas (positive action, discriminaciones positivas, políticas compensatorias, llamémoslas como queramos) correctoras de los efectos de dicha discriminación negativa, mientras aquellas causas persistan*. Sólo así cumpliremos con el mandato constitucional que nos obliga, como hemos visto, a *promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en los cuales se integra sean reales y efectivas y a remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud*.

Deberían acabarse de una vez, a la vista de estos artículos de la Constitución, tanta prevención y tanto reparo como encontramos en ocasiones a la hora de poner en marcha determinadas discriminaciones positivas. Ciertamente ante la penuria de los recursos públicos actuales, que no alcanzan a satisfacer todas las necesidades sociales presentes, determinadas discriminaciones positivas pueden despertar las iras e incluso el racismo de aquellos que determinada sociología ha bautizado como *pobres blancos* (recordemos que la exclusión y la pobreza van en aumento en nuestras sociedades, aunque aumente también el número de los muy acomodados). Oponerse a alguna necesaria discriminación positiva esgrimiendo éste o parecidos argumentos (siempre mezquinos, desde mi punto de vista) podría comprenderse en boca de un político oportunista y guiado únicamente por el temor a no ser reelegido, pero nunca en la de un educador, que no debe tener ninguna duda al respecto.

Urge un nuevo pacto social y educativo, una nueva ley, que establezca inequívocamente como principal e irrenunciable cometido de la educación obligatoria, precisamente aquellas *discriminaciones positivas* necesarias e inelu-

dibles que permitan conseguir la tan cacareada igualdad de oportunidades, eliminando el fracaso escolar reiterado de los más vulnerables socialmente hablando. Deben proveerse las medidas legales oportunas para ordenar el máximo esfuerzo posible en la corrección de las desigualdades cognitivas, lingüísticas, de desarrollo humano en general, ocasionadas por los problemas sociales o económicos de las familias excluidas o en riesgo de exclusión sociocultural, empezando por la educación infantil, puesto que es en los primeros años de vida del ser humano cuando se ponen las bases del desarrollo personal o de su inhibición y consiguiente fracaso.

Más allá de las grandes declaraciones y de las manifestaciones de los proyectos educativos de centro, las estadísticas acerca de cómo se produce y se incrementa a lo largo de la educación obligatoria el fracaso escolar de los que están en situación de riesgo de exclusión nos indican que no es la igualdad de oportunidades lo que se consigue (¿es acaso lo que realmente se persigue?), sino la consolidación de la desigualdad y de la injusticia, como indica el hecho de que el fracaso escolar siga encarnizándose en los más débiles, habida cuenta que inmigrantes pobres y gitanos doblan el porcentaje de fracaso escolar de la población general⁴. Una injusticia que condena a la exclusión ya desde antes de nacer a muchos miles de seres humanos, muchísimos niños y niñas que están ya predestinados desde la cuna al fracaso escolar, por el hecho azaroso de haber nacido en el seno de una familia socioculturalmente minusvalorada. ¡Cuántos Mozart, cuántos Einstein desperdiciamos en cada generación! Nunca lo sabremos.

Esta apología de las discriminaciones positivas no debe hacernos perder de vista las condiciones en las cuales deben ejercerse para que no se pervierta su objetivo y sirvan efecti-

vamente a los fines que las promueven. Entre estas condiciones, que habría que respetar y tener en cuenta en los protocolos de adjudicación de dichas discriminaciones positivas, deberían considerarse las siguientes:

1. Para poder ejercer una discriminación positiva justificada debe existir, ante todo, y como ya se ha dicho, una situación objetiva de desigualdad en el ejercicio de los derechos básicos por el hecho de pertenecer a un colectivo determinado.
2. Puesto que la única razón de cualquier discriminación positiva es la igualación en el ejercicio de unos derechos básicos por parte de quienes no los tienen, la discriminación positiva sólo tiene sentido mientras persiste la discriminación de signo contrario. Dicho en otras palabras: deberá mantenerse escrupulosamente la discriminación positiva en tanto y en cuanto no pueda resolverse la situación de desigualdad en el ejercicio de los derechos básicos por los medios ordinarios.
3. Los profesionales de la educación no deberíamos olvidar nunca que el principio superior que debe guiarnos es el interés del o de la menor. Una necesidad básica de un niño o de una niña no debe dejar de satisfacerse con el argumento de que *"los padres ya tienen recursos para hacerlo y no quieren"*. En primer lugar hay que satisfacer la necesidad del niño o la niña, y, si no hay otra solución, denunciar luego a la familia por la dejación de sus responsabilidades.

⁴ Ver entre otras referencias: AA.VV. (1999): *El pueblo gitano y la educación. Documento para el debate*; Abajo Alcalde, J. E. (1997): *La escolarización de los niños gitanos*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid; Salinas, J. (2002): *Educación intercultural y cultura gitana*. Curso: Formación en compensación educativa e intercultural para agentes educativos. Murcia 13 de Febrero de 2002; Fullana, J.; Besalú, X. y Vilà, M. (2003): *Alumnes d'origen africà a l'escola*. CCG Edicions, Girona.

4. La discriminación positiva nunca debe crear *clientelismo* ni dependencia. Deben arbitrase medidas de acompañamiento simultáneas para conseguir el *empoderamiento* y la autonomía de los grupos discriminados, siempre que esto sea posible.
5. Toda discriminación positiva debe ser pública y transparente y debe estar acompañada de las medidas pedagógicas necesarias para justificarla ante quienes se sientan indirectamente perjudicados por ella. La participación de representantes asociativos de todos los colectivos discriminados en la toma de decisiones acerca del reparto de recursos escasos puede ser, en ocasiones, difícil de gestionar, pero ayudará a controlar la aparición de *leyendas urbanas* que desfiguran el sentido y los objetivos de las discriminaciones positivas que se lleven a cabo.
6. Deben disponerse indicadores claros para prevenir los posibles efectos negativos de las discriminaciones positivas, incluso para sus propios beneficiarios. En este sentido la forma *como se lleva a cabo* la discriminación positiva puede contrarrestar los efectos positivos deseados. Es el caso, por ejemplo, de algunas clases para el alumnado extranjero de *lengua y cultura de origen*. Según las condiciones en que se lleven a cabo estas clases pueden resultar más estigmatizadoras que favorecedoras de la autoestima y el desarrollo de la personalidad del niño o de la niña.

¿Individualismo jurídico o derechos de las minorías culturales?

Con todo lo dicho creo que hemos avanzado un poco en la reflexión acerca de las repercusiones educativas de asumir plenamente el principio de *igualdad individual*, pero no ha quedado todavía razonada una opinión favorable o contraria al pretendido *individualismo jurídico*. Es decir: hemos argumentado la nece-

sidad de determinadas discriminaciones positivas para poder acceder al estatus de igualdad básica reconocida por los tratados internacionales y por nuestra Constitución, pero ¿pueden y deben ser sujetos de estas discriminaciones positivas los grupos culturales o sólo pueden serlo los individuos? ¿El principio de igualdad individual exige el *individualismo jurídico*?

Recordemos de nuevo el artículo 9.2 de la Constitución: *corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en los cuales se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social*. Ya hemos resaltado anteriormente el detalle de esta referencia a la igualdad de "los grupos en los cuales se integra". Ignoro a qué grupos se referían los padres de la Constitución al redactar este apartado, aunque parece fuera de toda duda que reducir estos grupos a la familia, como interpretan algunos liberales a ultranza, y no reconocer otras agrupaciones humanas como espacios importantes de integración del individuo me parece una exageración fuera de lugar. Entre la familia y la *pandilla de malhechores*⁵, es forzoso reconocer otro tipo de grupos que *son condición para la libertad y la igualdad de los individuos*.

Para mejor argumentar nuestras razones, podríamos plantear el tema a la inversa: ¿es posible un desarrollo humano satisfactorio sin la adscripción de cada individuo de la especie humana a grupos concretos que faciliten su proceso de socialización? Se atribuye a Koestler la afirmación: *La característica más definitoria del hombre es su enorme capacidad para identificarse con un grupo y un sistema*

⁵ Carabaña, J. (1993) artículo citado, página 73.

de creencias, que es indiferente a la razón, indiferente a su interés personal e incluso a la propia necesidad de supervivencia.

Además, no hay duda de que *el grupo cultural es anterior al individuo*. Todos nacemos en el seno de un grupo cultural que es nuestra segunda matriz de desarrollo y, ahora, también de socialización. Los déficits que presentaban los *niños salvajes* descritos en la historia de la educación no se pueden considerar deficiencias psíquicas, sino *déficit culturales*.

Sucede también que, políticamente hablando, no suele haber *estados monoculturales*, y al coexistir distintos grupos culturales en un mismo territorio, con intereses a menudo en conflicto y a veces incompatibles, uno de ellos acaba detentando el poder político y económico, si es preciso por la fuerza. Si a este grupo se le denomina *mayoritario*, aunque no lo sea en número de miembros⁶, a los otros grupos más bien habría que denominarlos *minorizados* que minoritarios, a causa de la relación de dependencia a que suelen verse sometidos, a menudo violentamente, por el grupo mayoritario.

A partir de esta relación de oposición que no deberían perder nunca de vista los educadores, las tensiones en las interacciones entre los distintos grupos van a adquirir unas dimensiones políticas que condicionan de manera importante y que van a ser ineludibles en cualquier reflexión sobre los derechos colectivos y el principio de individualismo jurídico. Por eso resulta siempre improductiva, cuando no contraproducente, cualquier reflexión educativa o social acerca del estatus y situación de las minorías étnicas o culturales, que no contemple como uno de sus ejes constitutivos básicos las relaciones de poder, así como sus consecuencias en el grupo minorizado (sometimiento, pérdida de autonomía, empobrecimiento, progresivo deterioro en la calidad de vida y las

relaciones sociales, etc.). Unas consecuencias que con demasiada frecuencia se atribuyen a la "diversidad cultural", como si fueran manifestaciones *naturales* de su distinta manera de ser, para encubrir el hecho incontrovertible de que son efectos del ejercicio abusivo y represivo del poder por parte del grupo mayoritario, la única legitimación del cual suelen ser distintas variantes del *derecho de conquista*.

Pero no nos desviemos de la cuestión de la validez o no del principio de *individualismo jurídico*, es decir, si sólo el individuo puede ser sujeto de derechos reconocidos, o bien puede serlo también el grupo. Reconozco que el debate puede parecer excesivamente teórico a algunos lectores. Pero no podremos defender nuestros argumentos a favor o en contra de la conveniencia de llevar a cabo unas actuaciones educativas *específicas* para el colectivo de niñas y niños gitanos, por ejemplo, sin dilucidar antes este dilema; así como tampoco podremos justificar la pertinencia de un enfoque intercultural de la educación de todo el alumnado.

Asumiendo el riesgo de simplificar en exceso y consciente de forzar demasiado el esquema que expongo a continuación, intentaré resumir en cuatro las principales posiciones ideológicas, políticas, incluso filosóficas, que se han suscitado alrededor de los derechos de las minorías, para colegir sus repercusiones educativas. Me apoyaré para ello en el siguiente cuadro, que intenta ordenar estas posiciones en función de su respuesta afirmativa o negativa a dos interrogaciones centrales en este debate: ¿Es el individuo el principal sujeto de derechos? ¿O acaso debería ser también sujeto de derechos la comunidad cultural?

⁶ Recordemos el ejemplo a que siempre se recurre: en el régimen del *apartheid* sudafricano, la mayoría política blanca era *minoritaria* en número de personas.

		¿Es el individuo el principal sujeto de derechos? (¿El alumno gitano debe ser tratado siempre como "alumno", nunca como gitano?)	
		SI	NO
¿Es sujeto de derechos el grupo o comunidad cultural? (¿Debe darse al alumnado gitano un tratamiento especial por el hecho de ser gitano?)	SI	3.- LIBERALISMO COMUNITARISTA	2.- COMUNITARISMO
	NO	1.- LIBERALISMO	4.- INTERCULTURALISMO RADICAL

1.- Para el *liberalismo* clásico, el triunfo de la Ilustración supuso el inicio del fin de las sociedades oligárquicas, organizadas en torno a los privilegios de clase y de nacimiento, imponiéndose progresivamente el reconocimiento de unos derechos humanos *universales* que se reconocen a cualquier ser humano, por el mero hecho de serlo, íntimamente asociados a la conquista de las nuevas libertades individuales. Estos derechos humanos, que se pretenden universales con un cierto resabio colonialista (puesto que nacen íntimamente vinculados a una actitud etnocéntrica e imperialista, decidida a llevar la civilización a todos los pueblos bárbaros y salvajes que, por el hecho de ser así considerados, no tuvieron ni voz ni voto en la redacción de aquellos derechos *universales*) marcan los límites del pluralismo cultural aceptable. Esto casi equivale a afirmar que sólo los grupos dominantes están legitimados para imponer a todos los demás sus normas de juego, que son como he citado al principio (y presumen de ello): *el resultado de una historia de luchas políticas, incluidas varias guerras civiles*.

Ya he expuesto anteriormente los *puntos débiles* de la argumentación liberal: contemplar sólo una declaración formal de la igualdad de las personas, reconocer sólo la *igualdad de derecho*, y "olvidarse" de que aquello que realmente tiene importancia en las relaciones sociales es la *igualdad de hecho*. En el

caso hipotético de que este reconocimiento de igualdad legal llegase a alcanzar no sólo a los individuos, sino también a las minorías (considerándolas moralmente libres e iguales a las mayorías), precisamente a causa de su estatus y de su condición de grupo sometido, su libertad estaría condicionada, limitada, devaluada, secuestrada por el ejercicio de poder y de dominio (cuando no de explotación) por parte de la mayoría. Estaríamos también ante una libertad formal, no real. Algo parecido a lo que sucede con los animales de los modernos zoológicos que han suprimido las jaulas de barrotes: disfrutaban de una *libertad* falsa, ficticia, limitada a poder moverse solamente cuando y por donde sus cuidadores deciden.

Algunos fundamentalistas del neoliberalismo (recuérdese el canto al *esfuerzo personal* contenido en la LOCE) niegan, en base a esta igualdad individual *de derecho* (que se confunde con el *igualitarismo*), cualquier discriminación positiva favorable a los grupos minorizados. Recuerda esta actitud la de aquellos profesores que presumen de antirracistas afirmando: *para mí no hay alumnos payos ni gitanos, yo trato a todos por igual*. Este no es el talante que debe esperarse de un buen educador, que se caracteriza precisamente por tratar a cada alumno de manera muy diferente (siempre en beneficio de su educación) según sus peculiaridades. Este canto un tanto hipócrita a la libertad y a la igualdad de los neoliberales

me recuerda a aquel que grita en un naufragio *¡sálvese quien pueda!*, teniendo él el único salvavidas disponible, y concluyendo al final de la catástrofe que cuantos se han ahogado son los únicos responsables de su muerte por no *haberse esforzado* en nadar lo suficiente.

El liberalismo acepta las políticas *compensatorias*, pero siempre individualizadas, nunca por el hecho de pertenecer a un grupo minorizado. Sólo puede ser el individuo (el alumno en tanto que *alumno*, no en cuanto que es gitano) el merecedor de una discriminación positiva. Recordemos la cita anterior de Carabaña: *aunque todos los gitanos fueran disléxicos, debería tratarse a cada niño como disléxico, no como gitano*. La hipotética constatación de que todos los niños gitanos son disléxicos suponemos que despertaría un enorme interés entre los investigadores y también entre el profesorado para ver qué *componente cultural específico* del colectivo gitano provoca esta disfunción (y esto no podría hacerse sin tener muy en cuenta la condición de gitano del alumno), ya que la única manera de intervenir eficazmente sobre cualquier disfunción, también la dislexia, es hacerlo sobre las causas del fenómeno y no únicamente sobre sus síntomas.

Estas discriminaciones positivas radicalmente *individualizantes* suelen tener otros objetivos, o por lo menos otras consecuencias nada desdeñables para la ideología liberal: fragmentar la cohesión de las minorías, contener la *ira de los justos*, evitar el riesgo de agitaciones sociales, y sobre todo, aumentar el grado de sobrerresponsabilización de los miembros de los grupos minorizados. Martuccelli ⁷ ha expuesto brillantemente las *nuevas formas de dominación* de las mayorías dominantes, consistentes en hacer que el sujeto acabe sintiéndose culpable y el único responsable de todo lo que le aflige (estar en el paro, no poder dar un mínimo de bienestar a sus hijos, fracasar en la escuela...), intro-

yectando así la agresividad, que acaba por destruir la débil autoestima, en lugar de dirigirla hacia las verdaderas causas de sus males.

Lo que caracteriza al liberalismo es pues, precisamente, la no aceptación de los derechos comunitarios de las minorías, y la insensibilidad ante la *desigualdad de hecho* de determinados seres humanos, *por el hecho de pertenecer a estas minorías*. El liberalismo plantea una relación bipolar entre estado e individuo, sin aceptar mediación alguna del grupo comunitario. Por eso, la tentación de establecer paralelismos entre la deseable *laicidad religiosa* del estado y una hipotética *laicidad cultural* es muy grande. Sin embargo, debemos reconocer que la laicidad cultural del estado es imposible, puesto que el grupo mayoritario que detenta el poder *también es un grupo cultural*. Sucede algo parecido con la falacia presente en el debate entre los nacionalistas y los autodenominados *constitucionalistas*. Sin ninguna duda, estos últimos no están, como pretenden, por encima de nada ni de nadie, incontaminados de pasiones nacionalistas: defienden *otro nacionalismo más y*, como los otros, argumentan su legitimidad o bien en los derechos históricos o bien en los *derechos de conquista* (de nuevo aparece la razón de la fuerza para justificar lo injustificable en las relaciones entre mayorías y grupos minorizados). Por lo tanto, decir que el liberalismo no acepta las razones culturales comunitarias no es cierto: lo que no acepta son *otras razones comunitarias o culturales distintas de las suyas*, que son las que impone a todos. Y no las reconoce, ni se arriesga a hacerlo, puesto que ello podría poner en riesgo la legitimidad de su poder y de su pretendido derecho a imponer

⁷ Martuccelli, D. (2001): *Dominations ordinaires. Explorations de la condition moderne*. Paris, Éditions Balland. Martuccelli, D. (2002): *Grammaires de l'individu*. Paris, Gallimard, col. Folio essais.

un solo modelo cultural, el suyo, eso sí: con pretensiones de *universalidad*.

Al no aceptar el liberalismo que las minorías étnicas tengan derechos propios como grupo, se hace absolutamente imposible cualquier proyecto de educación intercultural desde esta ideología. Hablar de *interculturalismo liberal* es un oxímoron. Lo que sí hace posible, en cambio, el liberalismo, y lo vemos muy a menudo por doquier (nos atreveríamos a afirmar que es el modelo de *pseudo-pedagogía intercultural* dominante, estadísticamente hablando, ya que es la que se promueve desde la mayor parte de instancias de poder) es una educación radicalmente *monocultural*, con aproximaciones folclorizantes más o menos “respetuosas” a la diversidad y con elogios hacia una prepotente y paternalista *educación de la tolerancia* hacia aquellos y aquellas que son y seguirán siendo diferentes y desiguales; tolerancia condicionada, sobre todo y ante todo, a que sigan estando sometidos.

2.- El **comunitarismo**, como ya he apuntado anteriormente, defiende que el grupo cultural debe ser sujeto de derechos. De la constatación elemental de que el grupo es anterior al individuo deriva la afirmación de que la cultura es previa a la persona, hasta el punto que sólo se puede *devenir persona*, como tal, en el seno de una cultura preexistente concreta, al actuar ésta como una *segunda matriz* socializadora.

Una de las características de esta *socialización comunitaria* (y esto es algo de gran trascendencia) es la preeminencia de los vínculos afectivos y emocionales con el grupo por encima de los reflexivos, racionales, más característicos de la *socialización societaria*, para usar los términos acuñados hace años por Weber. Son estos vínculos emocionales los que justificarían las afirmaciones de Koestler, contenidas en la cita que he transcrito en páginas anteriores.

El comunitarismo suele defender el relativismo cultural, en el sentido de la frase tantas veces citada (como cuestionada por los liberales) que dice: *todas las culturas son igualmente válidas, no hay culturas superiores y culturas inferiores puesto que son inconmensurables al ser incomparables entre sí*. De esta manera, y con una lógica que podríamos calificar hasta cierto punto de *darwinismo cultural*, se justifican muchos contenidos culturales (ritos, instituciones, estructuras sociales...) por el hecho de ser la mejor respuesta posible a los requerimientos, condicionantes y limitaciones que presenta un nicho ecológico determinado, por parte del grupo humano que ha sobrevivido en él, como queda demostrado por su supervivencia con el paso del tiempo. Esta *excelencia adaptativa* aporta un valor añadido al valor intrínseco de la diversidad cultural, que es considerada por ello, especialmente por los comunitaristas, como el mayor tesoro de la humanidad. La pérdida de una lengua o de un grupo cultural se valora como una gran desgracia, y se considera que habría que emplear muchos más recursos en esta tarea proteccionista de la diversidad, de manera especial por el hecho de que muchas lenguas y muchos grupos culturales están en riesgo de extinción por la agresión etnocida de otros grupos. Complica esta labor proteccionista el que no siempre sea fácil hacer compatibles los intereses de los individuos del grupo cultural en riesgo de extinción con los intereses de quienes pretenden salvar esta diversidad.

Los vientos de globalización que soplan son poco favorables a estos intereses comunitaristas. Tampoco lo son las profundas transformaciones sociales del último medio siglo que están liquidando valores y costumbres tradicionales y que desfiguran y modifican sustancialmente las instituciones que sostenían y reproducían esta diversidad cultural. Si alguien dijo

que las culturas nunca han sido homogéneas y estables, puesto que siempre existen *minorías dentro de las minorías*, esta afirmación es cada vez más cierta. El *tsunami* de información que nos arrolla y nos desinforma a diario, más o menos imperceptiblemente, nos va distanciando de nuestro grupo cultural para convertirnos no tanto en ciudadanos del mundo, sino más bien en consumidores compulsivos transnacionales y anómicos. Ante la magnitud de este fenómeno, la actitud resistencialista de los comunitaristas toma tintes un tanto dramáticos. Máxime cuando existe el convencimiento de unos y la sospecha de otros de que la solución no vendrá ni de la rigidez derivada de la cristalización de esencias culturales e identitarias, ni tampoco de la inflexibilidad ante los *disidentes*, puesto que cada vez más, las identidades se re-construyen en el curso biográfico y, nos guste o no, cada vez son menos los que siguen opinando como el poeta que *quien pierde los orígenes pierde la identidad*. No parece haber dudas acerca de que es el bambú quien mejor resiste el embate del *tsunami*, ante el cual sí sucumbe el árbol centenario.

Por todo ello, tampoco un comunitarismo a ultranza es muy compatible con un proyecto de educación intercultural; ni siquiera me parece la estrategia más eficaz para luchar contra la exclusión social de las minorías, ya que, en el mejor de los casos, lo que conseguirá son *reservas étnicas*. Sin embargo, el comunitarismo sí estaría a favor de una política de facilitación y promoción de *escuelas étnicas*, pero aunque lo hiciera con el pretexto de mantener la riqueza que supone la diversidad cultural, o bien como espacio de autoafirmación y consolidación de la autoestima de los grupos minorizados, creo que tendría muchísimos más inconvenientes que ventajas optar por este tipo de escuelas en un contexto social cada vez más globalizado, multicultural y postmoderno.

3.- Desde la perspectiva del denominado *liberalismo comunitarista*, si bien parece oportuno reivindicar derechos culturales para un óptimo desarrollo del individuo, nunca debe justificarse el sacrificio del individuo a los intereses del grupo. Es decir, se reconoce a la comunidad como sujeto de derechos, pero ante todo está el individuo, no la cultura y los derechos culturales, sino el individuo. La cultura está al servicio del individuo y no al revés (como defienden la mayor parte de los fundamentalismos culturalistas que, llegado el caso, exigen en su paroxismo la vida del individuo en defensa de la fe o de los ideales del grupo, como sublimación de un patriotismo exacerbado o como exaltación del martirio).

El liberalismo comunitarista considera que la mayoría de los derechos diferenciados según los grupos culturales, no tienen que ver necesariamente con una primacía de las comunidades sobre los individuos, sino que más bien se basan en la idea de que la justicia entre grupos exige que a los miembros de grupos diferentes se les concedan derechos diferentes.

Se intenta pues desde esta posición hacer compatibles los logros del liberalismo por lo que se refiere a libertades individuales, y a la vez, respetar aquel patrimonio cultural considerado básico y definitorio de una comunidad. Se trata de reconocer determinados derechos culturales que no atenten a los derechos humanos fundamentales.

Para conseguirlo se han buscado soluciones de compromiso que a menudo pasan por buscar un consenso de mínimos convivenciales en lo que denominan "la esfera pública" (como el *patriotismo constitucional* de Habermas) para dejar los aspectos más propios de las diferentes culturas en el espacio de la "esfera privada".

Pero ¿qué es público y qué es privado? ¿Cómo resolver los conflictos derivados del

hecho de que unos grupos culturales consideren público lo que otros consideran privado? Y más aún: ¿es posible separar la cultura democrática de las formas de vida *privadas*? En caso de conflicto, la balanza suele decantarse a favor de los *valores liberales*. Pero para asegurar que tampoco en la esfera privada se vulnerarán los derechos individuales constitutivos de las democracias modernas, algunos autores como el canadiense Kymlicka proponen algunas salidas que merecen ser tenidas en cuenta. Según este autor ⁸, que afirma textualmente *creo que resulta legítimo y, de hecho, ineludible, complementar los derechos humanos tradicionales con los derechos de las minorías*, no se trata de enfrentar unos derechos a los otros. Se trata de distinguir entre dos tipos de reivindicaciones que presentan los grupos étnicos, casi siempre referidos a su derecho a protegerse y perpetuarse como grupo: unas podrían agruparse bajo el nombre de “restricciones internas”, las otras son denominadas “protecciones externas”. Estas últimas implicarían el derecho a determinadas discriminaciones positivas favorables al grupo minoritario en su relación con otros grupos, especialmente el mayoritario, en el sentido de proteger la identidad grupal, los elementos culturales que se consideran más valiosos por parte del grupo, frente a las agresiones asimilacionistas del exterior del grupo. Aunque se corre el riesgo de ghettización o de injusticias entre grupos, estos derechos relacionados con la “protección externa” parecerían compatibles con los valores liberales. Sería el caso de una ley de normalización lingüística que protegiera a una lengua minoritaria de la presión de otras lenguas para evitar su desaparición.

En cambio, las “restricciones internas” plantean mayores dificultades de compatibilidad con los derechos universales defendidos por los liberales. Estas restricciones se refieren al dere-

cho del grupo minoritario a ejercer un control de las relaciones intragrupales que permita restringir libertades a sus propios miembros, en nombre de la solidaridad de grupo o de la defensa de la cultura minorizada. Siguiendo el ejemplo anterior, se daría esta circunstancia si la normalización lingüística se quisiera conseguir prohibiendo hablar otras lenguas que la suya a los miembros del grupo minoritario. Kymlicka argumenta que todas las sociedades imponen limitaciones a la libertad de sus miembros (impuestos, servicios –militares, comunitarios, en los jurados...- códigos y normas de obligado cumplimiento...). Pero algunos grupos pretenden imponer otras restricciones mucho menos *tolerables* desde el punto de vista de las democracias occidentales, nos referimos, por ejemplo, a las restricciones de derechos individuales por razones de ortodoxia religiosa o roles tradicionales de género.

Sin duda, el liberalismo comunitarista abre posibilidades no contempladas en las posiciones analizadas anteriormente tanto para el interculturalismo como para luchar contra la exclusión de las minorías. Abandonar planteamientos dicotómicos y renunciar a análisis maniqueos supone dejar de ver la realidad sólo en blanco o negro, propio de los debates entre multiculturalistas y liberales, para empezar a ver los muchos matices del gris. Sin embargo, todavía no hemos alcanzado la policromía. No puede negarse que el liberalismo comunitarista es un esfuerzo (sin duda loable) del liberalismo para reconocer la legitimidad de algunas reivindicaciones culturalistas, pero siempre desde el punto de vista y los intereses de los liberales. Esto puede incomodar a algunos grupos minorizados y a determinados planteamientos interculturalistas que no se

⁸ Kymlicka, W. (2000): *Ciudadanía multicultural*. Barcelona, Editorial Paidós.

conforman con mantener unas *reservas étnicas* eso sí, más protegidas, toleradas, reconocidas y "normalizadas". Pero ¿acaso las minorías étnicas sólo pueden aspirar a eso, a ser consideradas reliquias valiosas de un pasado? ¿Son suficientes las medidas previstas por el liberalismo comunitarista y su *tolerancia* hacia algunos derechos de las minorías para garantizar la igualdad de hecho y de derecho promulgado por el artículo 9.2 de la Constitución?

4.- Reconozco ya desde el inicio que no podré presentar el *interculturalismo radical* con referentes teóricos sólidos que permitan minorizar un tanto la incertidumbre que va estrechamente vinculada a este posicionamiento ideológico. Una incertidumbre ocasionada por el hecho de minimizar el punto de partida y maximizar el de llegada, puesto que para el interculturalismo radical, los *derechos liberales* y los *derechos comunitarios* (punto de partida) serían mucho menos relevantes que los *derechos interculturales*, o si se quiere *post-culturales* (punto de llegada) elaborados a partir de la negociación y el consenso de los distintos grupos.

Quien debe ser sujeto de derechos para el interculturalismo radical no puede ser el individuo humano abstracto, desencarnado de cualquier grupo cultural, que defiende el liberalismo. Este ser no existe. Tampoco puede ser sujeto de derechos diferenciados cada uno de los grupos que coexisten en una sociedad multicultural, puesto que, o bien nos lleva directamente al conflicto y a la confrontación permanente, o bien habrá un grupo que se impondrá al otro, ya sea por la fuerza, ya sea por la persuasión, intentando demostrar que sus valores y derechos de grupo no son tales sino *valores y derechos universales*. Por esto, este interculturalismo radical (que también podríamos bautizar como *interculturalismo libertario*) defien-

de que **el fundamento del derecho público, de las normas de convivencia, debe ser la negociación y el pacto entre personas pertenecientes a diversos grupos culturales que se reconocen mutuamente iguales en dignidad y derechos, sea cual sea su pertenencia cultural.**

Desde esta perspectiva, los *derechos de los antepasados* son sólo esto (y no es poco): importantes puntos de partida heredados, desde los cuales debe construirse un presente, que siempre es un futuro inmediato e incierto, articulando un pacto de convivencia eficaz, que permita establecer *nuestros derechos post-culturales*.

De ahí la suma importancia de los procesos, actitudes y condiciones para la negociación y el alcance del consenso que podemos enumerar simplifcadamente así: a) igualdad entre las partes, simetría en el reparto y el reconocimiento del poder; b) respeto incondicional al otro y a sus opiniones; c) respeto a las normas del juego que se vayan consensuando; d) capacidad de empatía, de ponerse en la piel del otro, de entender sus razones; e) capacidad de cuestionar los derechos y costumbres de los propios antepasados; f) convicción y espíritu solidario, a toda prueba.

Con esta enumeración he descrito las herramientas indispensables para recorrer un itinerario, un camino en la dirección correcta para alcanzar los *derechos post-culturales*. Un largo camino que pondrá a prueba nuestra resistencia y nuestro aliento. Una educación intercultural, entendida como una práctica cotidiana y sistematizada de los procesos y actitudes enumeradas anteriormente, considero que es el mejor entrenamiento para andar este camino. Y la responsabilidad de llevar a buen puerto esta educación intercultural no es únicamente de los centros escolares, sino de toda la comunidad educativa, que debe implicarse activamente en este proceso.

Pero al inicio de este camino tenemos una labor pendiente, en cierta forma previa o por lo menos simultánea. Como decía al inicio, no todos estamos situados en la línea de salida en igualdad de condiciones. Algunos grupos minorizados han sufrido tan persistentemente las agresiones etnocidas que no puede esperarse ni exigirse de ellos lo mismo que a los grupos que llevan generaciones de bienestar a sus espaldas. Se imponen todavía discriminaciones positivas dirigidas a estos colectivos, orientadas a conseguir su *empoderamiento*. Un empoderamiento que, como dice Gita Sen⁹ se relaciona, primero y antes que nada, con el poder, cambiando las relaciones de poder a favor de aquellos que con anterioridad tenían escasa autoridad sobre sus propias vidas [...] si el poder significa control, el empoderamiento, por tanto, es el proceso de ganar control. El empoderamiento supone acceder a dos niveles de control: control sobre los recursos (físicos, humanos, intelectuales, financieros, y el de su propio ser), y control sobre la ideología (creencias, valores y actitudes)¹⁰. Creo que las estrategias de acompañamiento para el empoderamiento se han mostrado ya suficientemente eficaces en proyectos de desarrollo sostenible en países empobrecidos como para que nosotros analicemos qué podemos aprender de ellas o de qué manera podemos adaptarlas para mejorar nuestra eficacia educativa en contextos de exclusión social.

Por otra parte, es preciso enfrentarnos como educadores a la creciente incertidumbre que plantean nuestras sociedades contemporáneas. Para ello es preciso adiestrar en nuevas actitudes y habilidades para las relaciones interpersonales, basadas en la equidad y el respeto a la diversidad, que constituyen el núcleo del proyecto de interculturalismo radical que acabo de exponer. En este sentido me parece del todo indispensable, como he argumentado más

extensamente en otros textos¹¹, desactivar la desconfianza. Para ello es indispensable una disminución de los sentimientos de incertidumbre y de vulnerabilidad, que constituyen la base de la desconfianza, lo cual se conseguirá, a mi juicio, a través de dos estrategias: a) educando en (y para) la igualdad en dignidad de las personas, y b) educando en el (y para el) respeto a la diversidad.

Terminemos con un canto a la esperanza. Si el siglo XVIII fue el siglo de la conquista de la libertad, y los siglos XIX y XX fueron los de la conquista de la igualdad, el siglo XXI debe ser el de la conquista de la solidaridad, porque ciertamente, otro mundo tiene que ser posible si además de pregonarlo nos ponemos manos a la obra.

Sant Gregori, primavera de 2005



Francesc Carbonell
Pedagogo

⁹ SEN, G. (1997): "El empoderamiento como enfoque a la pobreza". Traducción de un documento de base para el Informe de Desarrollo Humano 1997, del PNUD, que puede consultarse en <http://www.dawn.org.ij/publications/losdesafios.html>.

¹⁰ Batliwala, S. (1993): *Empowerment of Women in South Asia: Concepts and Practices*. Asian-South Pacific Bureau of Adult Education. Citado en el artículo de Gita Sen mencionado.

¹¹ Carbonell, F. (2004): *Educar en temps d'incertesa. Equitat i interculturalitat a l'escola*. Palma de Mallorca, Lleonard Muntaner, Editor. Versión castellana en prensa.

Carbonell, F. (2003): "Sobre la imposibilidad de educar la confianza" en *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*. Núm. 61-62 *Interculturalidad y Confianza*. Barcelona, Ed. Fundació CIDOB.

Puede consultarse en <http://www.cidob.org/castellano/publicaciones/Afers/61-62carbonell.cfm>

o bien en

http://www.aulaintercultural.org/article.php?id_article=499



25 AÑOS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL. UNA MIRADA CON Y SIN NOSTALGIA

Xavier Lluch

Solemos destacar de los aniversarios el componente simbólico que significan. Y multiplicamos este valor cuando las cifras son de aquellas que llamamos *redondas*.

Sin duda, cumplir 25 años obliga a pensar sobre el valor simbólico que aporta la cifra. Veinticinco años son material suficiente para disponer de perspectiva sobre bastantes cosas. Y, en el caso de la educación intercultural, en España, veinticinco años, son casi toda una vida.

Repasando los contenidos de las Jornadas de Enseñantes con Gitanos de hace cinco, diez, quince, ¡veinticinco! años me preguntaba por el modo en que, de manera incipiente primero, y con una creciente presencia después, la educación intercultural había ido ocupando espacio en el discurso y en la actividad de la Asociación de Enseñantes con Gitanos.

¿Qué queda hoy de aquellas primeras propuestas, ponencias, grupos de trabajo? ¿Cuánto hubo de intuiciones certeras y cuánto de fiascos y de errores? ¿Cuántos caminos de los explorados son todavía hoy el centro de la cuestión y cuántos quedaron, baldíos, en el camino? ¿Cuál podría ser, veinticinco años después, un breve diagnóstico de la *salud* de la educación intercultural?

Contestar adecuadamente estas preguntas exigiría, sin duda, un trabajo ambicioso, más allá de las posibilidades de estos breves folios. Aquí y ahora apenas me atrevo a sugerir algunas ideas que, al calor de este aniversario se sirvan, con y sin nostalgia, del vaivén de estos 25 años.

Sobre los comienzos, allá por los ochenta

Se puede señalar la década de los ochenta como el momento histórico en que empiezan a desarrollarse propuestas de trabajo educativo intercultural. Y así, grupos de trabajo, seminarios, foros de debate y de intercambio de experiencias añaden el adjetivo intercultural a sus perspectivas de análisis.

Justo en los comienzos de esta misma década se constituyen las primeras Jornadas de Enseñantes con Gitanos y, muy pronto, lo intercultural forma ya parte de sus programas y contenidos.

Y es que, sin duda, el nacimiento de las primeras propuestas de educación intercultural en España está muy ligado al tratamiento de la cultura gitana en la escuela. El proceso de escolarización generalizada de la comunidad gitana supuso en aquellos años ochenta un debate muy estimulante sobre la *distancia* entre la cultura escolar y otras realidades culturales, como era el caso de la cultura gitana.

Preguntarse sobre esta cuestión suponía entablar un muy saludable debate curricular, organizativo, metodológico... Un debate que dio como resultado, entre otros, algunos materiales curriculares de educación intercultural que hoy, veinticinco años después, aún resultan sugerentes y útiles.

Aquellos planteamientos suponían, en muchas ocasiones, abordar la cuestión en toda su radicalidad: la desconexión entre la cultura escolar y las culturas *vividas* de los

alumnos/as, la ausencia de *sintonía* cultural, la falta de representatividad de sus elementos culturales en el *currículum*, las reducidas posibilidades de construcción de su identidad cultural en un medio percibido como agresivo y hostil.

Sin embargo, con el paso de estos años, el discurso de la interculturalidad ha ido creciendo en generalidad y ha tomado cuerpo en algunas dimensiones no tan *calientes*: el tratamiento de las dificultades lingüísticas de los inmigrantes extranjeros, la necesidad de incorporar la dimensión identitaria europea...

Sea como fuere, lo cierto es que, como resultado, el peso específico de lo gitano en el discurso sobre interculturalidad se ha reducido notablemente y ello se ha trasladado también a la proporción en los materiales curriculares.

La salud actual de la educación intercultural

Transcurridas dos largas décadas es innegable el triunfo retórico de la educación intercultural. Pero ¿cómo anda de salud?

Han pasado ya suficientes años como para preguntarnos sobre el calado de la educación intercultural en la práctica: tanto en la práctica política (legislación, programas, recursos...) como en la escolar (organización de los centros, cambios curriculares, formación y actitudes del profesorado...).

Más allá de la retórica, la educación intercultural no parece haber cambiado gran cosa de los presupuestos ideológicos de quienes organizan y desarrollan la acción política, O, al menos, no lo suficiente.

No es, desde luego, la primera ocasión en que una propuesta social y educativa languidece, instalada en el éxito retórico. No me atrevo a aventurar tan grave diagnóstico pero sí creo que podemos examinar algunos síntomas que explican su mala salud.

En mi opinión, a lo largo de estos años han venido manifestándose con claridad al menos los tres siguientes:

La confusión entre enfoques teóricos

Todo el mundo habla de interculturalidad, desde posiciones ideológicas y políticas diversas, incluso antagónicas. De lo que se deduce que no es posible que todo el mundo hable de lo mismo. O, al menos, que todo el mundo pretenda el mismo proyecto social y educativo para el tratamiento de la diversidad cultural.

Sin duda, la cuestión va más allá de la terminología, pero ya es interesante que se hayan generado diversos nombres para intentar designar diferentes planteamientos sobre el mismo contenido y, sobre todo que, en nombre del interculturalismo se desarrollen propuestas con sentidos muy diferentes. Ello nos debería alertar sobre la necesidad de diferenciar las propuestas, independientemente del término con que se designan. Al mismo tiempo, resulta fundamental desvelar (y denunciar) aquellas que, bajo la retórica del discurso –ahora intercultural–, esconden los mismos planteamientos de asimilación cultural de siempre.

Son conocidos los diversos modelos que se han desarrollado para el tratamiento de la diversidad cultural, así como el complejo trabalenguas terminológico a que ello ha dado lugar (asimilacionismo, multiculturalismo, pluriculturalismo, interculturalismo...).

Dada la brevedad de este artículo, más que determinar cuánto hay de cada modelo en las diferentes propuestas actuales, interesa señalar que, básicamente, lo que se está produciendo en la práctica es la pugna entre un planteamiento “técnico” (tangencial, restrictivo) y un enfoque de análisis global de la cultura escolar. Aceptando el riesgo de ser demasiado breve y asumiendo que la disyuntiva pueda resultar

demasiado esquemática, creo que en estos años el debate se ha venido conformando a partir de la tensión entre estas dos perspectivas.

La primera se centra en el tratamiento de la diversidad cultural “de los otros”, los *diferentes* (y, a menudo, percibiendo a los diferentes exclusivamente desde el factor “étnico”). La diversidad suele interpretarse así en términos problemáticos y conduce a una intervención centrada en la adaptación, en la compensación “de-aquellos-que-han-de-integrarse” (en la acepción más temible del término integración).

La diferencia cultural deviene así en deficiencia y, en la práctica, lo que corresponde es procurar los procedimientos, los apoyos y los recursos técnicos para resolver la adaptación de estos colectivos. Así, confundir la parte con el todo, no sólo desenfoca el análisis sino que, finalmente, acaba configurando otro significado: desde esta posición, la cuestión de la diversidad cultural únicamente compete a contextos concretos, a alumnos concretos. Desgraciadamente, esta es una concepción muy instalada, presente a menudo en propuestas de las administraciones educativas y en el pensamiento pedagógico de una buena parte del profesorado.

Del segundo enfoque cabe esperar perspectivas de tratamiento de la diversidad cultural con un carácter global, que asuman el debate sobre la multiculturalidad como una magnífica ocasión para interrogarnos sobre cuestiones esenciales en la escuela: qué es *nuestra cultura*, cómo estamos construyéndola, cómo evoluciona, quiénes son verdaderamente los agentes de cambio... Y, desde un planteamiento pedagógico crítico, propone analizar qué papel juega en este proceso lo que llamamos cultura escolar.

Esta segunda orientación evita focalizar la cuestión en colectivos concretos, en la presencia *física* de los “diferentes”. Supone partir del

reconocimiento de la propia heterogeneidad cultural, huir de connotaciones necesariamente étnico-raciales; y analizar, globalmente, si la propuesta cultural que ofrecemos desde la escuela tiene capacidad para conectarse con los referentes culturales del contexto, en qué medida facilita que estos participen, cómo se establecen los intercambios, qué análisis realiza del propio sesgo cultural... Proponen, en definitiva, considerar las posibilidades de la escuela como agente de construcción cultural.

En mi opinión, lamentablemente, en el debate entre estas dos perspectivas, hoy resulta todavía muy preponderante la primera de ellas y, en el análisis de lo que debe ser una propuesta intercultural, pesa decisivamente la percepción social del “diferente”, aquel que, presuntamente, aporta la diversidad cultural.

La percepción problemática y conflictiva de la multiculturalidad

A menudo el discurso retórico de la interculturalidad se acompaña de declaraciones que van más allá del reconocimiento de la diversidad cultural. Se alude incluso a su *deseabilidad*, a su valor intrínseco, a la riqueza que aporta al conjunto de la sociedad.

Sin embargo, simultáneamente, este discurso convive con otro, aparentemente contradictorio, con el cual establece conjuntamente una combinación extraordinariamente coherente y eficaz. Se trata de una concepción que sistemáticamente desacredita, devalúa, problematiza el “diferente”. Un diferente (que suele interpretarse como inmigrante, extranjero, “étnico”) que se presenta directamente vinculado a situaciones connotadas negativamente: bien en un mundo de pobreza y marginación, bien en situaciones de conflicto / violencia, bien simultáneamente en ambas. En definitiva, esta representación acaba generando una per-

cepción conflictiva del contacto intercultural, un fenómeno perjudicial para la cohesión y la paz social, amenazador de la cultura de la sociedad receptora.

Son muchos los ejemplos que, cotidianamente, podemos encontrar en los media. Pensemos, por ejemplo, en el debate sobre la inmigración (quizás ya va siendo hora de exigir responsabilidades a los medios de comunicación por el papel que juegan en la difusión de esta ideología legitimadora de las políticas *duras* hacia los inmigrantes). Podemos reconocer, al menos, tres tipos de razones en la argumentación de esta percepción. Las llamaremos *amenazas*, pues como tales son utilizadas en el discurso: la amenaza demográfica (así se nos presenta diariamente el fenómeno migratorio –pensemos, por ejemplo, en el efecto mediático persistente de “la invasión de pateras”–), la amenaza laboral (cada vez más estridentemente falaz pero todavía resistente: la competencia por los puestos de trabajo) y, finalmente, la amenaza cultural (la imposibilidad de una convivencia pacífica entre colectivos con diferencias culturales, lo que constituye uno de los argumentos más conocidos del revitalizado discurso neofascista y neorracista).

Una combinación eficaz y perversa: por un lado, una concepción general retórica positiva, un reconocimiento formal de la diversidad, que acalla la mala conciencia y atenúa el debate; por otra parte, una realidad de dureza hacia los diferentes, una ideología del *sentido común* que problematiza la diferencia.

El desequilibrio entre teoría y práctica intercultural

Es cierto que, en estos años, ha crecido de manera espectacular la literatura pedagógica sobre educación intercultural en nuestro con-

texto. Pero, lamentablemente, no ha aumentado al mismo ritmo (ni muchísimo menos) el número de programas, recursos, materiales curriculares, proyectos, experiencias educativas... para desarrollar en la práctica la educación intercultural.

Cabe aquí resaltar la enorme responsabilidad de las administraciones educativas. La respuesta política ha sido lenta e insuficiente. No se han desarrollado adecuadamente programas ni planes educativos que, desde las instituciones, hayan previsto con agilidad un marco general de atención a la diversidad por lo que respecta a la educación intercultural.

Solamente la urgencia de determinadas demandas (por ejemplo en la escolarización de los hijos de inmigrantes extranjeros y su competencia lingüística) ha obligado a algunas administraciones a planificar recursos específicos.

No se ha aprovechado la apreciable cantidad de experiencias educativas que los maestros/as han desarrollado interpretando las diferencias culturales y utilizando esta diversidad desde la cultura escolar. Carecemos de una red suficiente de experiencias educativas que permita su difusión y aprovechamiento.

Tampoco se ha promovido desde las instituciones educativas una verdadera política de edición y difusión de materiales curriculares de educación intercultural. Y este parece un aspecto crucial, pues es muy abundante la demanda de este tipo de ayudas por parte de maestros/as que, aun con una actitud muy favorable al tratamiento de esta cuestión, manifiestan al mismo tiempo su insuficiente formación.

Continúan siendo los foros autónomos (como los MRP, la Asociación de Enseñantes con Gitanos, las *Escoles d'Estiu*, asociaciones diversas y ONG...) quienes han desarrollado

mayor cantidad y calidad de grupos de trabajo, seminarios y espacios de intercambio de experiencias sobre educación intercultural. Y, con frecuencia, sin el apoyo suficiente por parte de las administraciones.

Más diferentes y más iguales

A lo largo de estos veinticinco años el debate sobre la multiculturalidad nos ha enseñado a formular grandes preguntas. ¿Puede una sociedad plural generar una identidad colectiva? ¿Cómo educar para promover, desde la diversidad, sociedades cohesionadas, con sentido de comunidad, con mecanismos de cooperación y de integración? ¿Qué función cabe reclamar a la escuela en este contexto sociocultural heterogéneo? ¿Puede la educación intercultural suponer una respuesta a estas preguntas?

Pero hoy, tras pasada ya sobradamente la frontera del siglo XXI, resulta inevitable añadir a estas preguntas un nuevo elemento de análisis: la globalización y, como una de sus numerosas consecuencias, los procesos de homogeneización cultural.

Porque siendo cierto que nuestras sociedades son plurales, también lo es que nunca fueron tan iguales. Nunca en la historia hubo tal cantidad de productos culturales que, atravesando todas las fronteras del planeta, establecieran parecidos modos de divertirse, de vestir, de comprar, de relacionarse, esto es, estilos de vida, cultura.

El debate de la globalización, además de su manifiesta dimensión económica, pone en evidencia cómo nuestras sociedades se ven afectadas por parecidas influencias de préstamo, cambio e interacción cultural y cómo a menudo éstas desembocan en procesos de uniformización cultural. En este sentido, me parece especialmente importante analizar la producción de cultura popular infantil y juve-

nil de las empresas comerciales y el modo en que ésta afecta a la manera de pensar de niños y jóvenes. Las películas, las revistas, los libros, los videojuegos, los programas de televisión, etc., dirigidos al público infantil y juvenil influyen poderosamente en el modo en que los niños comprenden el mundo y perciben su realidad social y cultural.

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

Tenemos pues planteado el debate de la multiculturalidad social desde esta curiosa y aparente paradoja. Por un lado la constatación de la diversidad cultural como característica con creciente importancia en nuestra sociedad. Por otro, los fenómenos de globalización económica y social que, entre otras consecuencias, aceleran los procesos de homogeneización cultural en todo el planeta.

Educación intercultural para el siglo XXI

Así las cosas, ¿qué conviene esperar de la educación intercultural en las próximas décadas? ¿Cabe ser optimista visto su recorrido en las anteriores?

Sin duda hay motivos de preocupación y alguna razón fundada para sentir nostalgia de las primeras propuestas interculturales que, en su radicalidad, cuestionaban profundamente la escuela en sus vertientes más importantes: la organización, el currículo, la metodología, la formación del profesorado...

Pero también es cierto que el debate sobre la multiculturalidad, aun con el paso de los

años, continúa manteniendo gran intensidad y, por tanto, grandes posibilidades. Ahora el reto es desarrollar un enfoque verdaderamente intercultural, global. Una perspectiva que, superando un tratamiento focalizado, dirigido a "los diferentes", nos implique a todos. Una perspectiva que nos ayude a dar el salto de la consideración de las culturas (en plural) a la revisión de la cultura escolar (en singular).

Porque la escuela, además de socializar en los valores necesarios para una sociedad plural (diálogo, interacción positiva, compromiso, integración, empatía, cohesión...), puede ayudar a la comprensión y a la conceptualización de la realidad social a través del instrumento que le es genuino: el conocimiento. La escuela es el agente que puede tomar el conocimiento como instrumento para pensar lo que somos en tanto que comunidad. Y es aquí donde un currículo intercultural puede cumplir un papel fundamental: mediar entre la cultura escolar y la cultura experiencial de nuestros alumnos/as. Un *currículum* intercultural, además de poner en cuestión la selección de contenidos (a menudo sesgada hacia modelos culturales estándar), se emplea en considerar el propio proceso en que estos contenidos son tratados. Un proceso que pone en evidencia que los contenidos son *productos* socioculturales y que el aprendizaje debe hacer patente esta diversidad de concepciones, evidenciar su sustrato cultural, entender los conceptos sociales desde diversas explicaciones culturales.

No hay duda de que la escuela debe asumir esta nueva demanda: educar ciudadanos y ciudadanas que ayuden a hacer posible una sociedad intercultural. Para ello, sin nostalgia de lo que pudo haber sido y no fuimos capaces de hacer, conviene ahora recordar algunas de las verdades del optimismo pedagógico.

Primera: quizás la escuela no cambie el mundo, pero sin ella no será posible hacerlo. Segunda: no hay hoy proyecto de socialización democrática (de justicia social, de igualdad, de interculturalidad por tanto) más potente que lo que llamamos educación pública.

La educación intercultural puede hoy suponer una excelente ocasión para desarrollar un debate pedagógico e ideológico de primera magnitud. Y, en consecuencia, puede ayudarnos a cuestionar nuestras prácticas, nuestros materiales curriculares, nuestra formación, nuestra forma de hacer escuela. Si es así, quizás consigamos hacer una escuela mejor para todos.

Referencias bibliográficas

- APPLE, M.W. (1996): *Política cultural y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS (2004): "El tratamiento de la diversidad cultural en los libros de texto". *Boletín del Centro de Documentación* número 23, 3-30.
- BERGER, P. y HUNTINGTON, S. (2002): *Globalizaciones múltiples. La diversidad cultural en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2002): *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Ediciones Morata.
- GIROUX, H.A. (1996): *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós.
- LLUCH, X. y SALINAS, J. (1996): *La diversidad cultural en la práctica educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- PÉREZ, A. (2000): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.

STEINBERG, SH. y KINCHELOE, J. L. (2000): *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Ediciones Morata.

VERDÚ, V. (2003): *El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción*. Barcelona: Editorial Anagrama.

WARNIER, JP. (2002): *La mundialización de la cultura*. Barcelona: Editorial Gedisa.



Xavier Lluç

Maestro. Pedagogo

Miembro de la Asociación de Enseñantes con Gitanos



LOS GRANDES DEBATES EDUCATIVOS MANTENIDOS Y LOS QUE HEMOS DE PLANTEARNOS ANTE EL FUTURO

Begoña Lasa

El cumplir 25 años de trabajo en común llama a hacer un repaso del camino recorrido con el propósito de ser conscientes del proceso seguido, valorar los avances, no cometer los mismos errores ante nuevas situaciones y, sobre todo, empezar a vislumbrar el camino a seguir en este siglo XXI en el que nuestro alumnado va a vivir.

Nuestra asociación se ha caracterizado por combatir numerosas situaciones discriminatorias vividas a lo largo de estos años y que tienden a repetirse cada vez que se presentan situaciones nuevas: llegada de familias gitanas por primera vez a una barrio /pueblo /centro escolar /etapa educativa...; incorporación de alumnado gitano inmigrante procedente sobre todo de Europa del este,...

Algunas de las situaciones contra las que hemos luchado y a las que hemos intentado dar alternativa han sido:

- medidas segregadoras: escolarizarles en grupos específicos; "repartirlos" o fijar "criterios para decidir su escolarización", como si sus familias no fuesen capaces de tomar sus propias decisiones y quitándoles el derecho a la elección de centro...
- plantear sus necesidades en clave de carencias, de aprendizajes que les faltan (idioma, conocimientos "propios de su edad", normas escolares,...) sin partir de sus capacidades ni valorar lo que su visión de la vida, sus

experiencias, sus conocimientos,... nos aportan.

- programar intervenciones a la "baja", de mínimos que no van a ser suficientes para lograr su inclusión social.
- no tener en cuenta que han de enfrentarse a los estereotipos y prejuicios existentes tanto en el ámbito escolar como en la sociedad mayoritaria.
- planificar las medidas que son necesarias para su correcta escolarización basándose en "cuántos" son en lugar de en sus necesidades.
- hacerles pasar desapercibidos, invisibles, sin tenerles en cuenta, en nombre de su "integración" valorando más que no se les note, como si el ser gitano o gitana fuese algo negativo.
- la discriminación, desconfianza, el que otras personas decidan lo que necesitan...

Los temas que más han centrado nuestras preocupaciones y debates y sobre los que más hemos avanzado, con elaboración de materiales y propuestas, han sido:

- La inclusión del alumnado gitano en la escuela: cómo lograr su incorporación normalizada a la vida escolar.

- La educación intercultural, con el reconocimiento de la cultura gitana como una más de las diversas culturas existentes en el estado

En estos últimos años hemos iniciado otro tema sobre el que todavía tenemos que avanzar más:

- La educación y la superación de desigualdades: papel de la escuela, la escuela dentro de un marco de desarrollo comunitario

Estos temas se han ido abordando en cierta forma en paralelo, con independencia uno de otro, aunque fuésemos las mismas personas y estuviésemos hablando de la misma realidad: la escolarización del alumnado gitano.

Entendemos que es momento de abordar los tres de forma integrada, ya que sólo así podremos abordar las transformaciones necesarias para lograr el éxito escolar del alumnado gitano que le posibilite su inclusión social en la sociedad actual.

Es evidente que el reto en la Europa del siglo XXI es el **aprender a vivir juntos superando los fenómenos de exclusión social**.

Para lograrlo hemos de entender la educación intercultural como la integración de todas las culturas en un plano de igualdad. Es un derecho de todas las personas y de los pueblos el ver reflejada y respetada su cultura en los diferentes ámbitos. Pero además es la única forma de poder responder a dicho reto desde el campo educativo y llegar a alcanzar la **igualdad educativa**.

Por ello hemos de tener presente a la vez la situación de desigualdad en que se encuentran las personas de las distintas culturas. Cuando hablamos de las culturas en plano de igualdad, hemos de tener presentes no sólo a las culturas, sino también a las personas pertenecientes a dichas culturas.

En consecuencia hemos de plantearnos conjuntamente qué hacer:

- para que nuestra práctica educativa sea intercultural
- y para lograr el objetivo de la igualdad educativa, el éxito escolar para todo el alumnado.

Para que nuestra práctica educativa sea intercultural y logre la igualdad educativa (el éxito de todo el alumnado) hemos de tener en cuenta estas cuestiones:

- Tener presente a la persona en su globalidad y como miembro de una comunidad que vive en un contexto determinado y en continua interacción con diferentes entornos (escuela, familia,...)
- Potenciar el diálogo en plano de igualdad y definir las necesidades y objetivos con la participación de todas las personas, familias de los distintos grupos sociales y culturales presentes.
- Transformar y enriquecer el entorno proporcionando los recursos necesarios dentro de un planteamiento comunitario.
- Mantener altas expectativas y confiar en la capacidad de aprendizaje de todas las personas, partiendo de sus potencialidades.
- Incluir en la igualdad el derecho a la diferencia, la igualdad en la diversidad.

- Priorizar el desarrollo de las capacidades más valoradas en la sociedad actual (procesamiento y selección de la información, resolución de problemas, toma de decisiones, trabajo en equipo, idiomas) enriqueciendo el currículo en este sentido y sin renunciar a ningún aprendizaje.
- Hacer visible la diversidad cultural, incluyendo en la vida escolar y en el currículo las diferentes perspectivas culturales, las diferentes realidades y vivencias.
- Utilizar estrategias diversas, incorporando la diversidad cultural, la diversidad de estilos de aprendizaje en las propuestas metodológicas.
- Organizar el tiempo, los espacios y los recursos para que todo el tiempo que pase el alumnado en la escuela sea de aprendizaje (escolar y extraescolar).
- Potenciar las actuaciones educativas en esta línea desde edades tempranas.
- Aprovechar todos los recursos y medidas generales de forma que incidan en la consecución de la igualdad educativa.

- Incluir la escuela en las redes comunitarias.

La diferencia es lo visible y hay que recoger su riqueza desde un planteamiento de igualdad, resaltando lo que nos une y a lo que todas las personas tenemos derecho. Igualdad no es homogeneidad, sino igual derecho a ser diferente, a tener un estatus y unos recursos en el mismo plano.

Para ello seguiremos teniendo presente:

- La transformación del entorno social
- La participación en todo momento de las familias gitanas
- La formación del profesorado y de todos los profesionales relacionados con la escolarización del alumnado gitano, en todos los ámbitos (cultura gitana, educación intercultural, desarrollo comunitario para la superación de desigualdades...)



Begoña Lasa
Maestra

Miembro de la Asociación de Enseñantes con Gitanos



EL ÉXITO ESCOLAR DEL ALUMNADO GITANO: ENCRUCIJADA PERSONAL, FAMILIAR, COMUNITARIA, ESCOLAR Y SOCIAL

José Eugenio Abajo y Silvia Carrasco

En este artículo realizamos una síntesis de los resultados obtenidos en la investigación sobre el éxito escolar del alumnado gitano que hemos realizado un equipo interdisciplinar en cinco comunidades autónomas¹.

FACTORES QUE FAVORECEN EL ÉXITO ESCOLAR DEL ALUMNADO GITANO

En esta investigación hemos detectado dos grandes grupos de factores que hacen más probable la continuidad académica de los chicos y chicas gitanas:

1) **Estudiantes que han hallado un mensaje de valoración positiva de sus posibilidades académicas en alguno de sus agentes de socialización:** han contado con apoyo y compromiso sostenido del profesorado (factor tanto más importante en la medida en que no existe un apoyo familiar), han disfrutado de una experiencia escolar integrada, poseían un grupo de iguales que continuó estudiando, tuvieron valoración y apoyo del grupo familiar (con frecuencia, *a posteriori*, es decir ante la implicación en los estudios demostrada por el hijo/a), accedieron a recursos y apoyos educativos extraescolares (estudio asistido) y económicos (becas), y –en menor medida y como factor incipiente– han contado con el respaldo de una asociación con objetivos de promoción escolar.

2) **La implicación personal del propio/a estudiante:** obtención y reconocimiento de éxito escolar inicial, su propia tenacidad y empeño por proseguir estudiando, su capacidad de negociación con el grupo familiar (especialmente en las chicas), y el tener habilidades sociales.

Hay que hacer constar que no siempre se dan todos los factores, que se trata de factores probabilísticos y no causalistas, y que las trayectorias de los gitanos y gitanas con éxito académico son muy variadas.

Pasamos a comentar brevemente cada uno de estos factores.

1) HAN HALLADO UN MENSAJE DE VALORACIÓN POSITIVA DE SUS POSIBILIDADES ACADÉMICAS EN ALGUNO DE SUS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN:

1.1. **La valoración, el apoyo y el compromiso sostenido del profesorado** (profesorado con altas expectativas sobre estos/as escolares, que propicia el éxito de este alumnado y se lo refuerza/reconoce expresamente). En momentos de crisis o cambio de etapa el profesor/a les ha animado a continuar estudiando, incluso en

¹ Este artículo constituye una síntesis del libro: Abajo, J. E. y Carrasco, S. (eds.) & Equipo de Investigación sobre el éxito escolar del alumnado gitano (2004): *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España: Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid: Instituto de la Mujer (MTAS) y CIDE (MEC), Colección Mujeres en la Educación.

algunos casos ha ido a hablar con sus padres, contrarrestando así las presiones del entorno.

—El papel del profesor es más importante cuando existe una situación segregada y bajas expectativas en los padres.

1.2. La experiencia escolar integrada (las trayectorias de continuidad escolar provienen en su mayoría de centros y aulas no segregados) y el **buen clima de centro** en las relaciones sociales.

1.3. Su acceso a un grupo de iguales que continúan estudiando.— El contar con un grupo de iguales (vecinos/as-compañeros/as-amigos/as) que continúa estudiando: “Yo era uno más”. En la mayor parte de los casos, este grupo de iguales que proseguía estudiando no eran gitanos/as. La relación positiva con los compañeros/as de estudios y la participación en actividades extraescolares y deportivas han constituido factores relevantes para la continuidad académica de muchos/as estudiantes gitanos/as. Incluso en algunos casos, en momentos claves han contado con la ayuda y ánimo de sus compañeros/as de clase.

1.4. La valoración y apoyo del grupo familiar: familia en la que alguno de los padres ha estudiado o bien que tiene aspiraciones escolares (que en ocasiones se generan *a posteriori*, al constatar el empeño y buenos resultados del hijo/a).

— Cuando existe un apoyo de la familia a la escolaridad de su hijo/a se ve favorecida la continuidad académica. Pero en muchos gitanos/as con estudios no ha habido un apoyo familiar claro. Hemos constatado cuatro situaciones diferentes entre los gitanos y gitanas con estudios medios y superiores:

A) *Que haya estudiado Enseñanzas Medias o*

Universidad alguno de sus padres. Ello supone un buen pronóstico de continuidad escolar de los hijos y en muchas ocasiones también de las hijas.

B) *Padres que no estudiaron, pero valoran la continuidad escolar y cumplen los requisitos del sistema escolar* (en cuanto a estudio de los hijos, asistencia regular, participación...) Esta actitud puede ser motivada por situaciones diversas: poseen buen recuerdo de su paso por la escuela, a ellos les hubiera gustado estudiar y aprovechan otras oportunidades como adultos, tienen ideología progresista, lo ven como una vía de promoción (por su trabajo, barrio...), poseen afición por la lectura, están en alguna asociación, etc.

C) *Padres que no manifiestan un apoyo explícito, pero no ponen obstáculos.*

D) *Padres que son partidarios de que su hijo y, especialmente, su hija abandone... a pesar de lo cual, ese chico o chica ha continuado estudiando, porque ha conseguido otros apoyos.*

1.5. El acceso a recursos humanos y educativos (referentes y apoyos) y económicos:

— *Las becas* suponen un apoyo a la continuidad (especialmente en la etapa post-obligatoria).

— *La existencia de plazas de guarderías* suficientes puede constituir un factor favorable para las hermanas.

— *La ONCE y otras asociaciones de discapacitados*, factor de apoyo a la continuidad en casos de discapacidad.

— El contar con un *lugar de estudio asistido extraescolar* (donde poder hacer los deberes y donde ser apoyado en su continuidad y encontrar compañeros que prosiguen estudiando).

1.6. El contar con el respaldo de una asociación con objetivos de promoción escolar.- Hasta el momento este factor no ha sido frecuente y sólo se ha dado en algunos casos en los últimos años, pero puede llegar a jugar un papel relevante:

a) Las incipientes **asociaciones de mujeres gitanas**: desempeñan un papel de reivindicación feminista y de recreación de la cultura gitana y valoración de los estudios de las chicas y, por lo tanto, de apoyo para las propias estudiantes y como referentes y grupos de presión para sus familias y entornos comunitarios en el proceso de transformación de las pautas tradicionales y de conciliación del cambio cultural (reclaman una posición de la mujer que, sin dejar de ser gitana y de sentirse muy unida a su pueblo, sea más igualitaria y donde los estudios no estén vetados para ellas).

b) **Las asociaciones y fundaciones gitanas que cuentan con programas de becas, grupos de encuentro para estudiantes de Educación Secundaria y de Universidad, y tutorización para alumnado gitano con continuidad escolar.**

c) **Los programas de apoyo escolar y mediación en el ámbito escolar** que llevan a cabo algunas asociaciones y fundaciones gitanas o pro-gitanas (como Cáritas, Secretariado Gitano...)

2) LA IMPLICACIÓN PERSONAL DEL PROPIO/A ESTUDIANTE: Cuando el alumno o alumna llega a fraguarse un **proyecto personal** de continuidad educativa (*Los estudios son para mí, Quiero seguir estudiando*). Esto se ve favorecido por:

2.1. El éxito escolar inicial: El éxito constituye siempre un motivo fundamental para la continuidad de cualquier aprendizaje.

Además, muchos padres gitanos dejan estudiar a sus hijos/as mientras obtengan buenos resultados, sobre todo, si se trata de una chica (este mismo paso dieron hace unos años los padres de las clases sociales medias y bajas de los grupos sociales mayoritarios).

2.2. La tenacidad y empeño de la persona por proseguir estudiando y buscar condiciones para llevar a cabo tal proyecto: La mayoría de las gitanas que han proseguido estudiando se definen a sí mismas como muy tenaces y luchadoras ("Lo tenía muy claro"). Han debido desarrollar un rol doble, demostrando su compromiso con los estudios y también con las expectativas familiares depositadas en su condición de mujeres y con las obligaciones derivadas de una situación de división sexual del trabajo intradoméstico tradicional.

Las familias gitanas con frecuencia están expectantes con respecto al colegio, y es el propio alumno/a el que con su decisión/determinación consigue que sus familias vean bien el que siga estudiando.

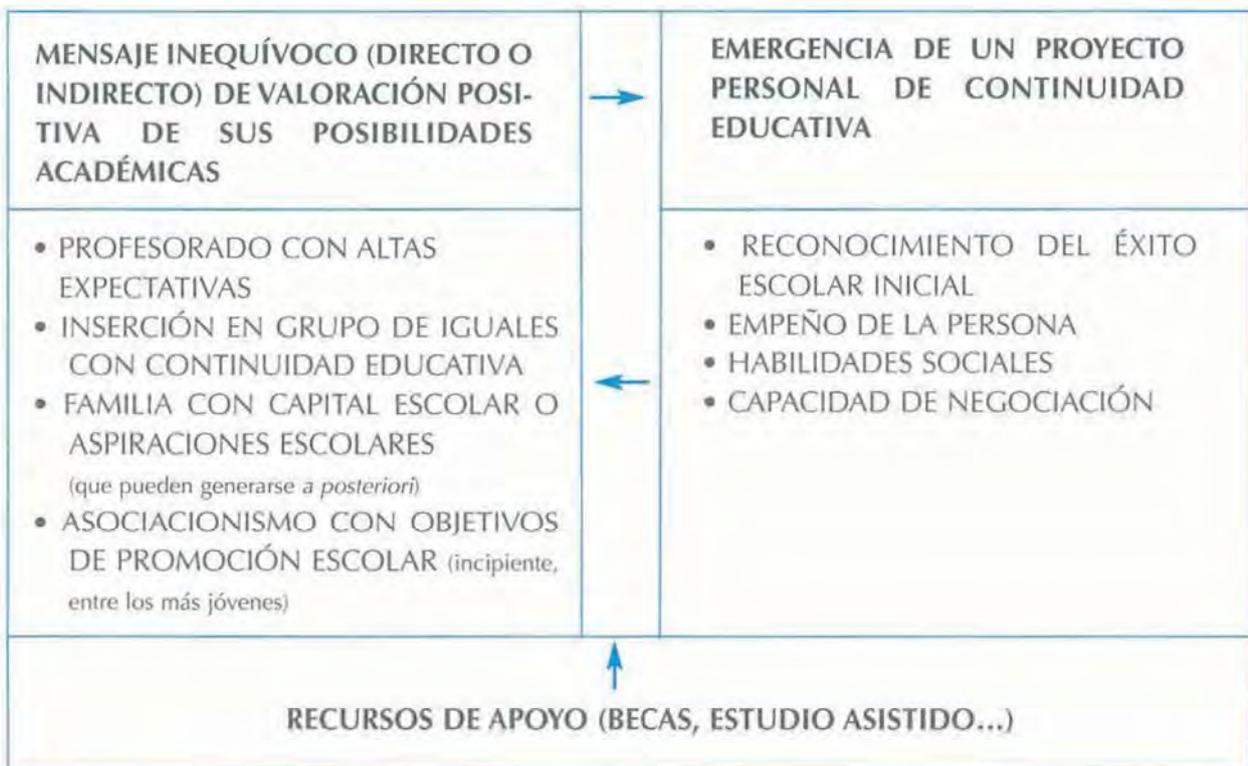
2.3. Su capacidad de negociación con el grupo familiar.- La convicción y tenacidad de la propia alumna se conjuga con una disposición extraordinaria para colaborar en el trabajo doméstico y en la contribución a los ingresos familiares: la joven estudiante gitana cumple simultáneamente con sus obligaciones como estudiante (buenos resultados académicos como prueba de que su empeño va 'en serio'), desde su definición de miembro femenino de un entorno familiar tradicional (responsabilidades domésticas y cuidado de personas, trabajo extradoméstico) y desde las presiones comunitarias a las que está expuesta y probablemente comparte su familia (ser "formales" desde el punto de vista tradicional / patriarcal).

2.4. Sus habilidades sociales.- Son personas que ante posibles señalamientos y presiones de una u otra parte saben responder de un modo airoso, e incluso en ocasiones con humor.

Podemos representar la incidencia de los fac-

tores más decisivos para la continuidad escolar de la población gitana estudiada con el siguiente esquema (aunque es necesario recordar que no todos estos factores aparecen necesariamente en todos/as los/as estudiantes gitanos/as que han proseguido sus estudios):

FACTORES MÁS IMPORTANTES QUE HAN CREADO CONDICIONES FAVORECEDORAS DEL ÉXITO Y LA CONTINUIDAD EDUCATIVA EN LA POBLACIÓN GITANA ESTUDIADA



Estos dos grandes tipos de factores (los mensajes sociales de valoración positiva de sus posibilidades académicas por parte de alguno de sus agentes de socialización y la implicación personal) se influyen mutuamente: en la medida en que un/a estudiante se siente valorado/a, es mayor la probabilidad de que se desarrolle en él/ella una implicación y compromiso con los estudios, y viceversa: su empeño en proseguir estudiando hace más probable que se generen expectativas positivas hacia su continuidad académica en las personas que le rodean. Es decir, la implicación del

alumno/a resulta clave para su éxito académico, pero esto no es algo meramente individual, sino que se fragua en un proceso relacional, comunicacional (esta conexión entre implicación en los estudios y apoyos socio-afectivos también se demostró clave en una investigación anterior de J. E. Abajo)².

² Abajo, J. E. (1997): *La escolarización de los niños gitanos. El desconcierto de los mensajes doble-vinculares y la apuesta por los vínculos sociales y afectivos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales; y Abajo, J. E. (1998): "La afectividad, clave pedagógica y apuesta social". Cuadernos de Pedagogía, 273.

Incidencia de la posición económica

En cuanto a la posición económica, en los gitanos/as con estudios de grado medio y superior se han constatado dos tipos de situaciones distintas:

a) **Familias con buena situación socio-económica**, que tienen un trabajo integrado, en las que ha estudiado alguno de sus familiares, y que viven en un barrio no segregado. Sus hijos e hijas han encontrado un claro estímulo familiar para el estudio, y ellos no han tenido que colaborar en el sustento familiar.

- *El trabajo integrado del padre o de la madre* (aunque no sea de elevados ingresos) constituye un factor favorable para la continuidad escolar (surgen otras expectativas).

b) **Familias con una situación económica intermedia o incluso precaria** (aunque no en situaciones de gran marginalidad).

- Muchos y muchas gitanas con éxito escolar señalan que su familia no pasaba necesidades, pero tampoco disponía de grandes ingresos económicos, pero contaron con algún tipo de apoyo. En algunas chicas la precariedad económica familiar les ha servido de estímulo para la continuidad escolar.

- En barrios segregados las personas se enfrentan a un número mayor de obstáculos para proseguir sus estudios; dependerá luego de su empeño y sus convicciones, del apoyo familiar, de su acceso a becas y otros recursos o de la intervención del tejido asociativo el que esa situación negativa de partida se pueda compensar.

Desigualdades de género en el apoyo ante la escolaridad

Hay una variable que incide de forma transversal: el género, es decir, el peso de

los distintos roles y, por consiguiente, las distintas pautas de comportamiento atribuidos a hombres y mujeres en sus comunidades. Hay más expectativas de que siga estudiando el hombre, y existe una socialización más vigilada para la mujer, de tal modo que las mujeres que continúan estudiando han tenido mayor coraje y han aprovechado más los estudios que sus hermanos. La continuidad escolar de las chicas gitanas sigue constituyendo en muchos ámbitos un tema que se contempla con mucha cautela/prevenición, si bien existen cambios y se plantean dudas, y muchas familias están expectantes, esperando a ver qué pasos dan las demás familias.

Para continuar estudiando, se exige mejores resultados a las mujeres. Además, la estudiante gitana a menudo tiene obligaciones familiares (es bastante habitual que la chica gitana que va al instituto o a la universidad deba compaginar sus estudios con las tareas domésticas). En la mayoría de los casos a la mujer se le exige muchísimo más que al hombre. Deben demostrar a unos y a otros que por estudiar no deja de ser gitana y que siendo gitana puede estudiar. Y tiene que aplazar la boda; a cambio, han de demostrar un compromiso serio con los estudios y también con las tareas domésticas.

Las mujeres gitanas con continuidad académica valoran los estudios porque ven con espíritu crítico su realidad y observan que a ellas sí les interesa cambiar su entorno. Ahora bien, por lo general, no existe un enfrentamiento abierto, sino que llegan a soluciones de compromiso, por la vía de la negociación con sus familias.

Algunas han llegado a un enfrentamiento abierto y a una ruptura con parte de su familia que les impedía su continuidad académica.

Situación de encrucijada

Al analizar las experiencias y trayectorias de los gitanos y gitanas con continuidad académica se puede constatar que **las familias gitanas se encuentran en una situación de múltiple encrucijada:**

- a) **Encrucijada en lo relativo al papel de hombres y mujeres:** apostar por la igualdad de las personas de ambos sexos o, por el contrario, preconizar como “cultural” e idiosincrático suyo y “motivo de orgullo” el que las mujeres desempeñen un rol limitado al cuidado de la casa e hijos/as.
- b) **Encrucijada en cuanto a la escolarización:** tomar una postura activa en la escolarización de sus hijos/as y en su continuidad académica o, en cambio, *con-formarse* con una escolarización breve, argumentando que no son bien aceptados, que les van a discriminar igualmente en el trabajo con o sin títulos, y que estudiar “no es lo suyo”.
- c) **Y encrucijada en cuanto al cambio cultural:** apostar por la inclusión aditiva, pluricultural –que no tiene por qué implicar renuncia a ser gitanos/as, sino asunción de cambios adaptativos y de identificaciones múltiples– o, por el contrario, entender que –dadas las circunstancias de etiquetaje de que son objeto– la única opción viable es la reclusión en el propio grupo y la desconfianza hacia cualquier cambio de sus pautas tradicionales.

El paso por el sistema escolar acentúa esta situación de encrucijada.

Ahora bien, estas encrucijadas de las familias y jóvenes gitanos/as no tienen lugar “en el vacío”: **también nos conciernen, de alguna manera, al resto de las personas e instituciones.** El dilema que evidencia y nos pone sobre la mesa la escolarización del alumnado gitano es en qué medida estamos dispuestos a apostar cotidianamente (en el ámbito social y en el

escolar) por la convivencia y cooperación, e inclusión/cohesión social. Las decisiones de las familias y de las/os estudiantes gitanos les incumben a cada uno/a de ellos/as ineludiblemente (siempre cuentan con un margen de acción y en circunstancias similares algunos y algunas jóvenes y familias optan por la continuidad escolar de sus hijos o hijas, y otras no); pero, en alguna medida, su opción se halla condicionada por el contexto socio-económico y laboral, urbanístico y vecinal, y escolar en el que se desenvuelven sus vidas (o, lo que es lo mismo, el éxito y continuidad en los estudios de estos niños/as y jóvenes gitanos/as se ven favorecidos cuando cuentan con apoyos y **mensajes inequívocos de competencia y de pertenencia, es decir, de vinculación académica y social**).

Recomendaciones

De los resultados de nuestra investigación se derivan distintas recomendaciones a diversos niveles, tanto en el terreno de la práctica como en el de la investigación que ayude a comprender mejor dicha práctica. La conclusión central es que las condiciones favorecedoras del éxito y la continuidad educativa del alumnado gitano se ven propiciadas en la medida en que cada una de las instancias sociales y educativas realizan una apuesta clara y coherente a favor de la continuidad educativa de ellas y ellos. Y, lógicamente, estas condiciones se refuerzan cuanto más interrelacionadas se presentan. El reto que se nos plantea, por consiguiente, es luchar por que estos factores estén presentes y tratar de compensar la ausencia de alguno de los mismos.

Las principales implicaciones que se desprenden de nuestra investigación para favorecer el éxito y la continuidad escolar del alumnado gitano son las que referimos a continuación de un modo resumido.

1. POLÍTICA SOCIAL COMPROMETIDA Y COHERENTE CON LA IGUALDAD Y LA COHESIÓN SOCIAL

- Política urbanística que apueste decididamente por los barrios integrados y posibilite el acceso a viviendas no segregadas.
- Apoyo a la inserción socio-laboral: de la población gitana en general y especialmente de las y los jóvenes gitanas y gitanos con titulación.
- Alentar informes de las condiciones de vida de los gitanos/as de cada comunidad autónoma para conocer con precisión el punto de partida en el que nos hallamos y para fundamentar debidamente los diversos programas de desarrollo comunitario y la financiación necesarios.
- Apoyo al asociacionismo gitano y evaluación rigurosa de los programas de desarrollo gitano que se están llevando a cabo en cada región (tanto por la Administración como por las asociaciones gitanas y otras iniciativas), para conocer con mayor profundidad los nuevos retos que esta realidad nos demanda.

2. POLÍTICA EDUCATIVA COMPROMETIDA Y COHERENTE CON LA IGUALDAD Y LA COHESIÓN SOCIAL

- Planes integrales para propiciar el éxito y la continuidad escolar del alumnado gitano.
- Mensaje claro de la obligatoriedad de la escolarización hasta los 16 años.
- Apuesta por la comprensividad y la inclusión dentro del sistema educativo.
- Plazas suficientes de Escuelas Infantiles.
- Política amplia de becas de ayuda al estudio.
- Propiciar el estudio extra-escolar (en centros sociales y/o escolares).
- Fomentar los programas y equipos de segui-

miento extra-escolares y de mediación (con la debida coordinación y continuidad).

- Cuidar el acompañamiento en la transición de Primaria a Secundaria.
- Formación del profesorado desde la realidad de las condiciones educativas locales.
- Potenciar los programas de Educación de Adultos/as y de inserción laboral (con adaptación al medio, coordinación y evaluación).
- Promover estudios longitudinales sobre la situación escolar de la infancia, adolescencia y juventud gitana de cada comunidad autónoma.
- Evaluación de los programas de Atención a la Diversidad, Educación Compensatoria y Educación Intercultural vigentes.
- Alentar la realización de estudios en contextos donde se dan alguna de las condiciones que se han demostrado claves para la continuidad académica:
 - Población gitana que vive en barrios o pueblos integrados y con buena experiencia de relaciones interétnicas.
 - Lugares donde hay alguna asociación gitana que ha realizado programas (con permanencia a lo largo de varios años) de favorecimiento del éxito y la continuidad académica del alumnado gitano.
 - Barrios que cuentan con un centro de estudio asistido de carácter extraescolar (que posea cierta tradición y con enfoque de propiciar el éxito y permanencia escolar).
 - Familias gitanas cuyos padres han estudiado al menos Enseñanza Secundaria.
 - Pueblos y barrios donde residen mujeres y hombres gitanos con estudios medios o superiores.
 - Centros escolares con experiencias de éxito y continuidad escolar del alumnado gitano y población desfavorecida.

-Investigación sobre el éxito escolar del alumnado gitano en Andalucía (por ser la comunidad autónoma donde más titulados gitanos y gitanas hay).

3. ACCIÓN EDUCATIVA DE LOS CENTROS ESCOLARES COMPROMETIDA Y COHERENTE CON LA IGUALDAD SOCIAL, EL ÉXITO Y LA CONTINUIDAD ACADÉMICA DEL ALUMNADO GITANO

- Que desde el centro y desde cada uno de sus profesores se plantee como un objetivo importante el potenciar el éxito inicial de los alumnos y alumnas gitanas.
- Proyectar altas expectativas sobre los alumnos y alumnas gitanas: afecto unido a exigencia.
- Propiciar la colaboración con las familias y la mutua confianza y valoración.
- Potenciar la cohesión grupal y el trabajo en equipo (tanto en actividades académicas como extra-escolares).
- Reforzar las tutorías, así como la educación antirracista y la lucha contra el etnocentrismo en el *currículum* y en la organización escolar.
- Promover el estudio asistido extraescolar y/o la coordinación con los centros que realizan apoyo extraescolar.
- Transmitir un mensaje claro desde el centro de la obligatoriedad de la escolarización hasta los 16 años.
- Acompañar el cambio de etapa con coordinación y orientación académica, tanto desde el centro de Primaria como desde el de Secundaria.
- Coordinarse con los programas de seguimiento y apoyo extraescolares y mediación que existan en la zona.

4. MOVIMIENTO ASOCIATIVO CON UNA ACTITUD COMPROMETIDA Y COHERENTE CON LA INCLUSIÓN, LA COHESIÓN SOCIAL Y LA CONTINUIDAD ACADÉMICA DEL ALUMNADO GITANO

- Que desde las distintas asociaciones que componen el tejido asociativo ciudadano (partidos, sindicatos, ONG, asociaciones de padres y madres, asociaciones vecinales, fundaciones, asociaciones culturales, etc.) se realice una apuesta clara y reivindicativa por políticas sociales y educativas comprometidas y coherentes con la justicia y la cohesión social.
- Que dentro del tejido y las prácticas comunitarias extendidas entre la población gitana (como la Iglesia Evangélica de Filadelfia, otras prácticas religiosas o civiles o las distintas asociaciones y fundaciones gitanas) se realice una apuesta clara por el desarrollo de los talentos de la juventud gitana y por su continuidad académica. Corresponsabilización en la promoción del éxito y la continuidad escolar de la infancia y juventud gitana, con vistas a la inserción socio-laboral y como una obligación legal inexcusable al menos hasta los 16 años.
- Participar en el movimiento asociativo de la sociedad mayoritaria y reclamar políticas sociales y educativas comprometidas y coherentes con la justicia y cohesión social, así como con el respeto a la diversidad.

5. FAMILIAS GITANAS CON UNA ACTITUD COMPROMETIDA Y COHERENTE HACIA LA CONTINUIDAD ACADÉMICA

Es obvio que si las familias gitanas no se conforman con una escolarización precaria de sus niñas y niños, sino que les envían un mensaje claro de competencia ante los estudios y de

confianza en las instituciones educativas, se verán favorecidos el éxito y la permanencia escolar de sus hijos e hijas. Si bien es cierto que la implicación familiar no es un factor aislado, sino que se desarrolla con mayor probabilidad cuando la familia posee un mayor grado de inserción socio-laboral y urbanístico, pero sobre todo cuando percibe una valoración positiva de sus hijas e hijos por parte de su profesorado y de sus compañeros y compañeras, y una implicación del propio/a estudiante.

- Proyectar expectativas altas e igualitarias sobre las capacidades y las posibilidades de continuidad académica e inserción socio-laboral de sus hijas e hijos.
- Colaborar estrechamente con la escuela y el profesorado, reivindicando modos de participación activa en los centros educativos.

6. FAMILIAS DE LA SOCIEDAD MAYORITARIA CON UNA ACTITUD COMPROMETIDA Y COHERENTE CON LA IGUALDAD EDUCATIVA Y LA COHESIÓN SOCIAL

- Educar a sus hijas e hijos en la ciudadanía multicultural, la cooperación y la solidaridad en la práctica.
- Optar por centros educativos socialmente no segregadores (ni por mecanismos explícitos ni implícitos), realmente interculturales, antirracistas y antisexistas.



José Eugenio Abajo y Silvia Carrasco

El estudio ha sido coordinado y orientado por los autores de este artículo. El equipo de investigación ha estado formado por los siguientes profesionales: en Aragón: M^a Carmen Calvo, M^a Esther López y Betty Moreu (coordinadoras), e Isabel Jiménez; en Castilla y León: José E. Abajo (coordinador), Alfredo Arribas, Roberto Casado, Valentina de la Torre, Ana Eva Gay, Luis A. González, Ramón Jiménez, Lourdes Martín, José M^a Martínez, Nieves Morales, M^a José Moratinos, Juana Pérez, Avelina Pisa, Victoria Pisa, María Jesús Nieto, Pedro A. Prior, Nieves Santamaría, Carmen Santos, Ángeles Velado y María Velasco; en Cataluña: Silvia Carrasco (coordinadora), Isabel Juárez, Ábel Bereményi, Laura Hom y Núria Font; en Madrid: Avelina Zorrilla (coordinadora), Sara Añino, Juan José Bustamante, M^a Rita Calvo y Remedios Losada; en Navarra: Mamen Zabalza (coordinadora), Rosa García y Ana Pérez. Y ha contado con financiación del Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales) y Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) (Ministerio de Educación y Ciencia), Comunidad de Madrid (Consejería de Educación: Dirección General de Promoción Educativa), Comunidad Foral de Navarra (Servicio de Planificación del Departamento de Bienestar Social, Deporte y Juventud del Gobierno de Navarra), Fundación Caja Navarra, y Junta de Castilla y León (Consejería de Educación y Cultura, y Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades).



25 AÑOS DE LA ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS

Asociación de Enseñantes con Gitanos

Cumplir veinticinco años es, sin duda, razón suficiente para hacer balances. Cumplir años, sin más, ya es motivo de celebración. Sin embargo, hacerlo en esta cifra redonda obliga, además, a mirar hacia atrás con perspectiva, a reflexionar sobre el proceso vivido y a valorar el papel que ha tenido la asociación en todo este tiempo.

Queremos poner en común esta reflexión con todos vosotros y vosotras, enseñantes con más o menos vinculación con la asociación, con quienes compartimos nuestro interés y preocupación por la escolarización del pueblo gitano.

Por otra parte, este ejercicio puede (debe) servir para intentar hacer un repaso sobre cómo ha sido el trabajo social y educativo con el pueblo gitano en estos años y que nos permita reflexionar sobre los diferentes modelos que se han dado, los porqués de los cambios producidos, los aciertos y los errores: un análisis que nos permita tener una perspectiva global del proceso y situarnos mejor ante el futuro.

Entendemos que mirar hacia atrás también es importante para ser conscientes del proceso seguido, valorar en su medida los avances conseguidos y evitar los errores ya cometidos.

Es difícil separar las ideas sobre educación de las referentes a la intervención social y nuestras relaciones y presencia pública, pero pensamos que hacerlo nos va a ayudar a centrar mejor los temas:

I Educación

II Intervención Social

III Relaciones con la comunidad gitana

IV Presencia pública y funcionamiento

I Educación

Cuando empezamos a entrar en contacto (comienzos de los ochenta) el problema educativo principal era la escolarización de los niños y niñas gitanos: rechazados en muchas escuelas, cuyas familias ignoraban en muchos casos su derecho a la escolarización y que vivían en gran número en chabolas y poblados o barrios marginales.

En este contexto, los debates, las reflexiones y las propuestas giraban en torno a cuál era el modelo ideal de escolarización: el debate sobre la conveniencia o no de las escuelas o aulas segregadas, la necesidad de materiales curriculares que reflejaran las vivencias y cultura gitanas, la urgencia en la sensibilización del profesorado ante el derecho a la escolarización del alumnado gitano junto al resto de niños y niñas...

Después de muchos debates en torno a estos temas, nos decantamos claramente por la escolarización de los niños y niñas gitanos en su propio barrio, junto al resto de niños y niñas de su vecindad. Éramos conscientes de que, en determinados casos, eran barrios habitados sólo por población gitana, y de que cualquier solución de futuro pasaba por la desaparición de dichos barrios *ghetto*, com-

prometiéndolo y condicionando el proyecto de estas escuelas a la lucha por la desaparición del barrio y, por consiguiente, de su propia desaparición.

Durante estos primeros años estábamos volcados en la denuncia de situaciones discriminatorias, en la elaboración de propuestas para una escolarización no segregada, en la comunicación de experiencias didácticas concretas: aprendizaje de la lecto-escritura, educación para la salud, experiencias de seguimiento y apoyo escolar...

La necesidad de intercambiar experiencias, compartir criterios de actuación, evaluar las experiencias que funcionaban nos llevó a formar grupos de trabajo que, en ocasiones, también elaboraban alternativas, en torno a temas concretos:

- paso de aulas o centros específicos a otros normalizados
- convivencia entre niños payos y gitanos
- relaciones familia gitana-escuela
- salidas al acabar la escolaridad obligatoria
- trabajo con jóvenes
- educación de adultos
- absentismo escolar
- sensibilización y formación del profesorado

En aquellos años, estos temas centraban mayoritariamente nuestros esfuerzos.

Poco a poco, en la medida en que se empezaban a dar pasos favorables (desaparición de la mayoría de las escuelas puente, formación de diversos equipos de seguimiento escolar como apoyo a la escolarización...) empezamos a plantearnos la necesidad de ir elaborando un marco teórico común de trabajo, entendiendo que los planteamientos escolares deben incorporarse a un Proyecto Global de Desarrollo Comunitario.

En esta línea recibimos la ley de Compensatoria como un posible empuje en

este sentido al posibilitar la coordinación de las distintas administraciones en torno a un proyecto común. Muchos enseñantes de los diferentes colectivos pasaron a ser profesorado de compensatoria y/o a trabajar en centros llamados singulares, "de acción preferente". Se trataba de escuelas que, en su mayoría, dejaban de ser exclusivas de alumnado gitano y se constituían en centros del barrio que atendían a toda la población.

Con la llegada de la LOGSE nos volcamos en su análisis con la esperanza de que sirviese para normalizar el planteamiento de la diversidad cultural y, consecuentemente, ayudara a la escolarización adecuada del alumnado gitano.

Pero a medida que la analizábamos y la debatíamos nos encontrábamos con serias dudas respecto a las posibilidades de un desarrollo posterior favorable. Y así, nos vimos ante la obligación de denunciar la ausencia de un reconocimiento adecuado de la diversidad cultural (algo reconocido posteriormente por el propio MEC), de reclamar la necesidad de incluir la cultura gitana en el currículo ordinario, de subrayar la urgencia de acabar con todas las escuelas de gitanos y con los barrios *ghetto*...

También nos encontramos con que el análisis y la elaboración de proyectos nos llevaba a nuevos planteamientos educativos que siguiesen potenciando la escolarización pero que fuesen más allá. Que toda la población escolar gitana esté escolarizada era/es fundamental pero no suficiente. Es necesario que todo el alumnado tenga éxito escolar y conviva en igualdad de condiciones.

Hemos debatido sobre los diferentes modelos teóricos. Y así, hemos ido trabajando las diferentes perspectivas teórico-prácticas que se aplicaban al tratar la cuestión: educación multicultural, pluricultural, intercultural, superación de desigualdades...

Pero, al margen de la terminología, lo más importante sin duda ha sido ir definiendo un modelo de intervención cada vez más global. Una perspectiva que renuncia (y denuncia) a los tratamientos especializados, específicos, dirigidos "a los diferentes". Tenemos claro que es necesario un planteamiento global, pertinente para todos y todas, un planteamiento que, más allá de identificar y diagnosticar las diferencias culturales, detecte las situaciones de desigualdad y las barreras al aprendizaje, se pregunte por la cultura escolar que generamos en la escuela, por su capacidad para eliminar estas barreras y para utilizar la cultura experiencial de nuestros alumnos/as en la escuela de manera que potencie el éxito escolar y la convivencia intercultural entre todo el alumnado.

Creemos que desde los años ochenta hasta hoy se ha producido claramente esta evolución en los modelos teóricos hasta este planteamiento global que denominamos intercultural y que incluye la igualdad: igualdad de oportunidades e igualdad de resultados, igual derecho a ser diferentes y a la participación. También nuestra asociación ha acompañado este proceso y, por qué no decirlo, ha colaborado con documentos, seminarios y otras intervenciones defendiendo este enfoque global.

Ha sido clara la influencia de los modelos teóricos en los diversos ámbitos de trabajo. Vamos a detenernos en tres de ellos: los planteamientos curriculares, los materiales curriculares y la formación del profesorado.

La evolución del tratamiento de la diversidad cultural en diferentes planteamientos y diseños curriculares ha recorrido un camino paralelo en el sentido que hemos señalado en los modelos teóricos:

A Las primeras intervenciones se dirigen a señalar las ausencias, los vacíos en relación a determinados grupos culturales. Cabe

señalar, por ejemplo, las investigaciones de Tomás Calvo en relación a la cultura gitana, o los trabajos de grupos y seminarios de profesores también en el mismo sentido. Sin duda eran tiempos donde resultaba imprescindible señalar y denunciar el desprecio que manifestaban los *curricula* con relación a grupos escolarizados en la red pública. No es casualidad que coincida esta sensibilidad con la escolarización masiva de la comunidad gitana a primeros de los ochenta.

B El cambio curricular que significa la LOGSE favorece un proceso de reflexión y debate sobre la naturaleza y características de los nuevos *curricula*. Se producen así aportaciones al debate sobre el tratamiento de la diversidad cultural. Y ahora, la orientación no consiste en el señalamiento de las ausencias, sino en el análisis del sesgo cultural contenido en los *curricula* y de su deficiente y parcial concepción de la diversidad (entendida casi exclusivamente en un sentido individual y psicológico). Esta asociación participó también en aquellos debates sobre los DCB y, con la perspectiva que otorgan los ya tres largos lustros desde aquellas fechas, resulta satisfactorio confirmar que aquellos análisis ayudaron a escapar de una perspectiva focalizada exclusivamente hacia "los distintos".

C La tercera fase de esta evolución parece una consecuencia lógica de las dos anteriores. Es el momento de elaborar propuestas curriculares transversales. Propuestas que ayuden a la elaboración de materiales curriculares diversificados, donde el tratamiento de la diversidad cultural vaya más allá del complemento, del añadido.

D Y una cuarta, que complementa a la anterior, se plantea la igualdad educativa. Además de propuestas curriculares transversales relacionadas con la diversidad cultural,

se plantea la necesidad de potenciar en todo el alumnado los contenidos imprescindibles en la sociedad actual, enriqueciendo los aprendizajes; que todos y todas aprendan más con métodos donde lo central sea la interacción y colaboración entre el alumnado. En este momento se plantea pasar de un enfoque compensatorio a un enfoque de superación de desigualdades.

De manera parecida podemos analizar la evolución en la intervención educativa en relación a los **materiales curriculares y la educación intercultural**:

- A Las primeras intervenciones se dirigen a la elaboración urgente de materiales específicos que ayuden a introducir la cultura gitana en la escuela. Tienen estos materiales una gran importancia, ya que supusieron la primera manera de legitimar y prestigiar formas culturales que habían permanecido hasta entonces fuera de las puertas de la escuela.
- B Pasamos a continuación a una fase en la que estos materiales adquieren progresivamente un carácter complementario. Había quedado claro que se trataba de materiales imprescindibles y urgentes pero, a medida que los niños y niñas gitanas y de otros grupos culturales son ya una realidad frecuente en numerosas escuelas, resulta también evidente que debe tratarse de materiales complementarios, que ayuden a hacer ver otras maneras de considerar los contenidos ordinarios del *currículum*.
- C Por último, parece que comenzamos a avanzar en la elaboración de materiales curriculares donde la interculturalidad sea considerada transversalmente: en la organización de los contenidos, en la presentación de diversos modelos culturales, en la metodología... Es éste un planteamiento que quiere responder a la orientación global que nos señalan los últimos modelos teóricos.

En esta orientación, pueden resultar fundamentales las aportaciones que realicen las personas de la comunidad educativa que representan esta diversidad cultural. Sólo a través del diálogo entre las distintas personas que forman la comunidad, personas que comparten objetivos comunes (la mejora de los aprendizajes y de la convivencia en este caso), se llevará a cabo la práctica de la interculturalidad.

Finalmente, podemos considerar brevemente en qué medida ha influido la evolución de los modelos teóricos de educación intercultural en la **formación del profesorado**.

Las primeras intervenciones lo fueron nuevamente con objeto de dar respuesta urgente a la formación del profesorado en el conocimiento de la comunidad gitana y su cultura. Fueron numerosas las intervenciones en este sentido (cursos, seminarios, jornadas...) para entender y atender la escolarización de la comunidad gitana. Lo son también hoy, y continúa siendo necesaria la formación del profesorado con relación a la cultura gitana, pero ya nadie discute que esta formación debe inscribirse en un contexto de formación sobre la educación intercultural, sobre el tratamiento de la diversidad cultural en su conjunto.

Por ello, las propuestas de formación del profesorado han ido añadiendo progresivamente contenidos más allá del conocimiento cultural de los otros: los marcos teóricos de la interculturalidad, el tratamiento de la diversidad en los proyectos educativos de centro y en los proyectos curriculares, las metodologías más adecuadas para tratar la diversidad, los análisis de los materiales curriculares y la elaboración de materiales interculturales, los análisis de las desigualdades y las estrategias y proyectos para la superación de las mismas...

Hemos pasado pues, de nuevo, de una perspectiva necesariamente orientada a la atención de determinados grupos culturales (en nuestro contexto, de manera destacada el pueblo gitano) a la consideración global de la diversidad cultural de la escuela unida a la igualdad educativa para todos y todas.

II Intervención Social

Lo social ha estado siempre presente en el trabajo de la Asociación de Enseñantes con Gitanos.

La Asociación surge para reflexionar sobre una experiencia educativa común y muy pronto toma fuerza para cuestionar un modelo de educación segregada que se presentaba como único posible para el pueblo gitano. Pero, a pesar del lugar de privilegio que ocupa el debate educativo, es difícil pensar en el nacimiento de la Asociación de Enseñantes con Gitanos sin ligarlo a un sentimiento común de solidaridad ante la situación educativa, pero también social, del pueblo gitano.

Del mismo modo que maestros de todo el Estado podían compartir un sentimiento de rebelión frente a un modelo escolar que impedía el acceso de los niños y niñas gitanas a los centros escolares con el resto de los niños y niñas, también podían compartir la certeza de que mientras sus alumnos siguiesen viviendo en míseros campamentos chabolistas, sin las mínimas condiciones de higiene y salubridad y segregados de todo su entorno, difícilmente el trabajo educativo en las aulas iba a poder transformar significativamente su futuro.

Como consecuencia de esta certeza, desde muy pronto, los diferentes colectivos de enseñantes con gitanos que forman nuestra asociación fueron abriéndose al tratamiento de lo social. Cada colectivo lo hizo en función de las condiciones que se daban en su entorno:

en coordinación con la red pública de servicios sociales, en colaboración con el movimiento asociativo gitano o, en otros casos, asumiendo la gestión de programas sociales.

Ninguno de los colectivos de Enseñantes con Gitanos ha permanecido durante estos años ajeno a la intervención social con gitanos. Tal vez por ello desde muy pronto las Jornadas de Enseñantes con Gitanos empezaron a introducir el debate sobre la intervención social entre sus contenidos, hasta consolidarse como uno de los tres pilares temáticos en los que se estructuran actualmente, junto con el educativo y el cultural.

La coordinación con los educadores sociales, de calle, con los profesionales de la red de servicios sociales, los equipos de trabajo interdisciplinares, los planes de desarrollo comunitario, los mediadores y monitores gitanos, nos ha llevado a valorar y debatir sobre sus figuras y estilos de intervención en nuestras jornadas. Paralelamente, la intervención social ha ido tomando fuerza dentro de la Asociación de Enseñantes con Gitanos, tanto por la progresiva incorporación de profesionales procedentes de este campo como por el protagonismo cada vez mayor que está tomando en el conjunto de la sociedad. Si hace 25 años el trabajo educativo era la punta de lanza de la intervención con la población gitana -y los maestros el colectivo profesional más activo-, hoy en día es una parte más de un trabajo y una intervención mucho más amplia. No en vano estos 25 años han sido los de la implantación y consolidación de las redes de servicios sociales, empleo y bienestar social. Y no en vano también, en estos últimos años la administración ha concedido al movimiento asociativo un papel muy relevante en la gestión de los programas de intervención social.

Tras estos años en que lo social ha ido adquiriendo progresivamente mayor protago-

nismo, es necesario reconocer el papel que debe jugar la escuela y la formación en general para poder avanzar conjuntamente.

Sabíamos que no se podía incidir en profundidad en un grupo de menores chabolistas de medio social desfavorecido sin transformar su entorno social. Sin embargo, hoy en día proliferan proyectos de intervención social, con múltiples cursos y actividades para adultos, centrados en los adultos que obvian el absentismo o el fracaso escolar de sus hijos, como si creyeran que se puede construir un futuro para el pueblo gitano sin la educación académica.

Por ello, la Asociación de Enseñantes con Gitanos todavía tiene mucho que decir sobre el modelo de escuela, escolarización y educación para el pueblo gitano. Pero también es cierto que en estos años hemos aprendido que no se debe dar la espalda a lo social. Y no sólo porque sea necesario para un trabajo realmente efectivo en el aula, o porque no podamos hacer abstracción de la situación social de nuestros alumnos, sus familias y sus gentes. Se trata de constatar que cuando hablamos de educación e intervención social por separado estamos, cada vez más, hablando exclusivamente de la educación reglada. Porque en cuanto nos adentramos en la educación no formal, en la enseñanza de adultos, en la educación para la salud, o aún más en la formación continua, nos alejamos progresivamente del concepto tradicional de educación y nos acercamos cada vez más al concepto de intervención social.

Actualmente estamos viviendo una doble tendencia, en la que por un lado cobra cada vez más importancia la idea de una formación permanente a lo largo de toda la vida, con unos mecanismos de organización ajenos a la institución escolar, y por otro, ante la impotencia del sistema escolar para dar respuestas a determinadas realidades sociales, se plantean

alternativas como las comunidades de aprendizaje, que vienen a cuestionar los modelos educativos tradicionales.

Ante esta situación no tiene sentido plantearse un discurso sobre educación y escolarización de la población gitana que no tenga en cuenta lo social.

A lo largo de estos años, la asociación ha debatido sobre diferentes modelos de intervención social centrados siempre en el trabajo con la comunidad y la familia (como los planes de desarrollo comunitario o los barrios de acción preferente), y muchos de los colectivos que forman la asociación se han implicado en experiencias concretas a través de dichos modelos. Éstos, partiendo de principios de intervención en ocasiones similares, van a continuar evolucionando a lo largo del tiempo y adaptándose a las distintas formas de articulación de los servicios sociales, educativos y de empleo en las diferentes comunidades autónomas, por lo que no parece de utilidad pronunciarse genéricamente a favor de un modelo concreto de intervención, sino más bien acerca de los principios que deben guiar la intervención social con el pueblo gitano.

En este sentido pensamos que podemos sintetizar los planteamientos de la Asociación de Enseñantes con Gitanos frente a la intervención social en seis principios, dos de los cuales harían referencia a principios de carácter general de la relación de la asociación con el pueblo gitano y del modelo de gestión de los servicios y programas, tanto sociales como educativos, sanitarios o de cualquier otro tipo.

El acercamiento y contacto de la Asociación de Enseñantes con Gitanos con el pueblo gitano se produce desde el diálogo igualitario, la igualdad en la diversidad, en función de la solidaridad con una parte de la sociedad que ve mermados sus derechos y condiciones de vida en razón de su diversidad.

Cuando trabajamos en favor de los derechos y condiciones de vida del pueblo gitano estamos trabajando por una sociedad más justa y más respetuosa con las minorías y con la diferencia, y eso es un beneficio para el conjunto de la sociedad. Desde la asociación rechazamos el paternalismo como fórmula de acercamiento a un pueblo desde la superioridad y desde el carácter graciable de nuestra ayuda. Y rechazamos también las relaciones clientelares, que condicionan el apoyo a la sumisión y tienden a perpetuar las relaciones de dependencia.

En el marco específico de la intervención social partimos de cuatro principios básicos, que podemos denominar normalización, integralidad, orientación a la formación y sensibilización.

El primero de los principios, el de **normalización**, hace referencia, en primer lugar, a que la finalidad de la intervención social con minorías étnicas, y en particular con el pueblo gitano, es la homologación de sus condiciones materiales de vida (niveles de ingresos, vivienda, esperanza de vida, niveles educativos) con los estándares del conjunto de la sociedad, y a que en ese proceso de homologación el primer objetivo es promover el acceso de la población gitana, en igualdad de condiciones, a las redes de servicios, programas y prestaciones educativas, sanitarias, de formación y fomento del empleo, de servicios sociales o de vivienda. Pero hace referencia también, en segundo lugar, a que el modelo de intervención para alcanzar esos objetivos no pasa por el desarrollo de programas exclusivos para las comunidades gitanas, sino que, incluso cuando en aplicación de políticas de acción positiva se crean servicios especializados de atención a comunidades gitanas, su intervención debe ir orientada a fomentar la incorporación de los menores, los jóvenes, la mujer y los adultos gitanos a las redes de servicios normalizados.

El segundo de los principios, el de **integralidad**, debe ser interpretado en sentido amplio, tanto en lo que se refiere a las acciones y medidas a desarrollar como en lo que se refiere a los actores implicados, al territorio y la población destinada, e incluso a la temporalidad. Existe un cierto consenso en la necesidad de que la intervención social con comunidades gitanas abarque actuaciones en distintos campos -educación, empleo, vivienda, sanidad, etc...-, pero es menos común que se traslade ese mismo concepto de integralidad a la suma de entidades, servicios e instituciones con relación con la comunidad gitana, implicadas en el desarrollo de la intervención. O que, como en la filosofía de los planes de desarrollo comunitario o los barrios de acción preferente, la intervención global sobre un territorio vaya dirigida a dar respuesta a las demandas planteadas por el conjunto de la población.

Igualmente pensamos que, frente a las acciones y programas de carácter puntual, es importante que la intervención con las comunidades gitanas se rijan por una progresividad y continuidad en el tiempo.

El principio de **orientación a la formación** hace referencia al papel central que debe tener la dotación de recursos educativos y formativos a la comunidad, en todas y cada una de las intervenciones, como elemento de autodesarrollo y como único medio para poder alcanzar realmente ese acceso en igualdad de condiciones a las redes normalizadas de recursos.

La situación de las minorías étnicas en cualquier sociedad está condicionada por las relaciones que se establecen con la sociedad mayoritaria. Por eso no es posible lograr una homologación real en las condiciones de vida del pueblo gitano actuando exclusivamente sobre el conjunto de la sociedad.

El cuarto de los principios para la intervención social, el de **sensibilización**, incide en

este punto al remarcar la necesidad de acompañar cualquier intervención social con una labor de sensibilización del conjunto de la sociedad que empiece por acercarla al conocimiento de la realidad del pueblo gitano. En esta labor, la imagen que transmitimos del pueblo gitano debe ser positiva, evitando los estereotipos que lo relacionan con la marginalidad y la delincuencia; y real, difundiendo sus valores, tradiciones y cultura, pero evitando imágenes caricaturizadas que dibujan al pueblo gitano como gentes nómadas, aferradas a valores que no cambian con los tiempos y modos de vida incompatibles con nuestro sistema social.

Por último, y en relación a los sistemas de gestión y organización de los servicios y programas de intervención social, desde la Asociación de Enseñantes con Gitanos pensamos que la garantía de los derechos y condiciones de vida del pueblo gitano es una responsabilidad pública, de las distintas administraciones y poderes del Estado, y que en consecuencia, independientemente de las fórmulas de intervención por las que se opte, y al igual que sucede en la educación y en otros servicios de carácter social, la administración debe tener un peso fundamental en su gestión y desarrollo.

III. Nuestras relaciones con la comunidad gitana

Desde los inicios, todas y todos los que nos hemos ido convocando y trabajando en torno al tema educativo del pueblo gitano -e inevitablemente también en el tema social y cultural- sabíamos que no podíamos proponernos una pedagogía, una línea de intervención, un modelo de escolarización intercultural y, a la vez, no contar con ellas y ellos, o viceversa, que ellos y ellas no contaran con nosotros.

Tampoco era posible una intervención educativa o social sin un conocimiento de su cultura, de su historia, del porqué de su actual situación tan marginal, de los riesgos que ellos asumían al entrar en un sistema educativo tan etnocéntrico y homogeneizador.

Necesitábamos saber qué querían cambiar en la escuela, qué querían añadir de su cultura al *currículum* escolar, cuál era la cultura gitana a respetar y preservar y cuáles los préstamos culturales y los hábitos y costumbres marginales de los cuales convenía desprenderse.

Diferenciar marginalidad y cultura, alejar lo gitano de estereotipos, prejuicios y folclores. Saber llegar a un intercambio cultural desde una deseada igualdad. Nunca hemos querido ir delante ni detrás, lo ideal es ir juntos, a la vez: *khetane* (juntos).

De ahí que, al constituir legalmente la asociación, quisiéramos dejar clara la preposición en nuestro nombre asociativo: Enseñantes CON Gitanos (desdeñamos el PARA gitanos, o el DE gitanos). Desde el diálogo, el respeto, la convivencia, el intercambio, hemos ido conociendo y vinculándonos al mundo gitano aportando nuestra profesionalidad y parte de nuestra vida.

Hemos asumido riesgos y hemos tomado opciones éticas e ideológicas. En nuestra asociación siempre ha habido maestros, maestras y con los años, educadores/as, trabajadoras/es sociales, mediadores y mediadoras gitanas.

Pero la cotidiana relación que con las familias gitanas se daba y se da, en nuestro trabajo e intervenciones, no fueron tan fluidas con el mundo asociativo gitano. Bien es cierto que en nuestros inicios hubo una tendencia de algunos colectivos a ubicarse dentro de las asociaciones gitanas, como una vocalía de educación. Ello suponía una doble circulación de intereses: por un lado se posibilitaba que los gitanos se plantearan de una forma sistemática

los temas educativos y marcaran sus opiniones y reivindicaciones que llevaban a sus administraciones locales y autonómicas y, por otro lado, participábamos y nos nutríamos de este debate interno de los propios gitanos (hombres) que llevábamos a nuestro movimiento profesional.

Con el tiempo, todos los colectivos han ido formalizando su independencia. Con todo, siempre ha persistido nuestra idea de que es un sinsentido proponernos una intervención para mejorar la situación educativa de las y los gitanos sin contar con ellas y ellos, por eso siempre hemos querido su pertenencia a la asociación o, por lo menos, su participación en nuestras jornadas y seminarios de formación. Y así, a modo de ejemplo, señalaremos:

- Las dos familias gitanas que con su presencia y libre participación iluminaron las primeras Jornadas, celebradas en Huesca en el año 1980, además de enseñar forja y cestería a los treinta participantes.
- La memorable participación de casi todo el movimiento asociativo gitano de entonces, en torno a las terceras Jornadas celebradas en Valencia en 1983.
- También de entonces son destacables las ponencias de Pepe Heredia y Juan de Dios Ramírez, y un importante y necesario debate sobre las "escuelas-puente" (y, subyacente a este debate, el eterno desencuentro entre las organizaciones del movimiento asociativo gitano). Nunca hubo tan cuantiosa participación.
- En las Jornadas de Granada en 1985 se celebró una mesa redonda con asociaciones gitanas. También se dio la participación y relevante presencia de los gitanos que dirigían la "Secretaría de Estudios y Aplicaciones para la Comunidad Gitana de la Junta de Andalucía" (tanto que parecían ellos los organizadores de las jornadas).

- En las VIII Jornadas celebradas en 1988 en A Coruña se celebró un debate sobre la "colaboración de los Colectivos de Enseñantes con Gitanos y las Asociaciones Gitanas".
- También en 1988 participamos en el "Informe ante la Comisión de las Comunidades Europeas: La escolarización de los niños gitanos e itinerantes en España", en colaboración y coordinación con asociaciones gitanas de ámbito estatal.
- La valiosa y perseverante participación de Juan Manuel Montoya y Manuel Martín (Presencia Gitana), que fueron habituales participantes de nuestras Jornadas y alentadores de más de un debate en torno a esta idea ilusionadora de una escuela intercultural.
- Todos los años se informa, de una manera general, de nuestras jornadas, a través de la revista *Nevipens Romaní*, que es la que llega a más personas, instituciones y asociaciones gitanas y no gitanas; y de una manera particular se envía información a profesionales y asociaciones gitanas, entidades, colegios, universidades, etc., desde cada colectivo en su ámbito autonómico.

Sin duda, podrían añadirse muchos más ejemplos de esta naturaleza. Para asegurarnos de que en nuestras propuestas formativas (particularmente en las *Jornadas*) siempre hubiera la presencia gitana y de que su opinión tuviera espacio y tiempo para desarrollarlas, nos propusimos que siempre hubiera ponencias, talleres o experiencias que fueran impartidas por personas gitanas, de manera que su participación y presencia no fueran accidentales, sino previstas, necesarias y queridas.

Aparte de esta presencia y aportación, aseguradas siempre, han participado o han hecho acto de presencia aquellas asociaciones y organizaciones gitanas de la ciudad o comunidad autónoma en la que se celebran las jornadas cada año.

Hoy participamos y compartimos con todo el movimiento asociativo gitano la idea de que la promoción gitana sólo es posible si logramos, entre otras cosas, la igualdad educativa y social en clave intercultural. Esta sintonía permite colaboraciones, muchas veces a título personal y sin necesidad de aparecer en la autoría del trabajo, pero que han contribuido a sacar adelante documentos como *Pueblo Gitano y Educación*, que suscriben y alientan la mayor parte del movimiento asociativo gitano del Estado español.

Podría decirse, de forma concisa, que nuestra actual relación con el mundo asociativo gitano es de independencia, respeto y colaboración.

IV. Presencia pública y funcionamiento

La asociación está compuesta por muchas personas, cada una con su identidad, autonomía e ideología, que participan a la vez en otros movimientos, asociaciones y agrupaciones sociales.

Los colectivos de cada zona conforman nuestra asociación. Tienen también su identidad, su autonomía, su ideología, su organización estructurada formalmente o no, sus preocupaciones y actuaciones zonales...

La asociación es fruto de una sintonía profesional, de la necesidad de coordinación, de la necesidad de compartir experiencias, de buscar nuevas formas de hacer, de establecer un discurso propio y compartido a la vez, tanto entre las personas como entre los colectivos.

Por tanto, somos más un movimiento asociativo que un movimiento social. Desde nuestros inicios hemos ido viviendo, cambiando, creciendo, como todo movimiento, y estableciendo aspectos que compartimos y que crean nuestra identidad como movimiento asociativo y nuestras bases y principios ideológicos:

- A) Nos hemos iniciado y mantenemos nuestro interés por el intercambio y formación técnico profesional, combinándolo con nuestra presencia social y nuestra participación, intercambio, empatía y compromiso con la comunidad gitana.
- B) Respetar y potenciar la autonomía y la identidad de las personas y colectivos que conformamos la asociación es básico para poder llenar con ello los contenidos a compartir como movimiento asociativo.
- C) La independencia de otras entidades, asociaciones, movimientos y administraciones, así como la autogestión, son fundamentales en nuestro movimiento. Esto posibilita nuestra coordinación interna, así como la coordinación y participación puntual con otras entidades y organizaciones.
- D) Tradicionalmente hemos priorizado nuestra actuación en la coordinación y la formación, aunque ello no significa renunciar a la presencia social.
- E) Actuamos más como un movimiento asociativo que como movimiento social, aunque como asociación tengamos nuestra presencia social con nuestros compromisos e ideales sociales.

¿Cómo es nuestra forma de trabajar? Podríamos resumirla en estos principios y criterios:

- Las decisiones fundamentales son asamblearias.
- La coordinadora tiene un papel fundamental en el funcionamiento de la asociación: sus miembros actúan delegados por los colectivos respectivos.
- Es fundamental la elaboración consensuada y compartida de documentos, propuestas, reivindicaciones, denuncias (a modo de ejemplo, recordemos los documentos en relación

a la LOGSE, la implantación de la misma, la educación intercultural, la superación de desigualdades...

- Tradicionalmente nos hemos cuestionado nuestra capacidad de hacernos presentes en el debate social. Hoy por hoy, nuestros esfuerzos en este sentido se centran en:
 - mantenimiento de una secretaría permanente y un centro de documentación.
 - elaboración de boletín
 - celebración anual de Jornadas
 - participación en diferentes foros (cursos, actos de otros movimientos, asociaciones, entidades y administraciones,...)
 - reivindicaciones como asociación o en unión con otros movimientos...)
- Cada persona y colectivo de la asociación, en su trabajo diario, en los movimientos y asociaciones en las que participa, en las colaboraciones con entidades, administraciones, sindicatos, MRP, asociaciones, en los artículos, materiales, libros que publica, en los cursos y charlas que imparte y en los que participa, transmite de alguna manera lo que somos y pensamos.

Evoluciones y cambios de la Asociación de Enseñantes con Gitanos. Pasado, presente y futuro

Como todo grupo humano, el nuestro ha estado y está cambiando y adaptándose constantemente a las situaciones del momento, remodelando, redefiniendo y concretando sus fines y objetivos, así como sus actuaciones.

Partimos en 1979 un pequeño grupo de profesores y profesoras intercambiando nuestras preocupaciones y experiencias como profesionales en escuelas con alumnado gitano. Seguimos posteriormente y desde las primeras Jornadas en 1980 coordinándonos, buscando las mejores formas y vías de escolarización de la población gitana.

Desde que en 1986 la asociación se constituye legalmente, la forma de coordinarnos, organizarnos y actuar es parecida, y los objetivos fundamentales están marcados, aunque se van matizando a lo largo de los años.

Nuestras Jornadas, documentos, publicaciones, charlas,... son las que muestran nuestra forma de hacer, de ser y de estar, nuestra identidad como movimiento. Quizá no seamos una asociación que está presente en la prensa en el momento justo, pero sí estamos en muchos lugares. Quizá no seamos una asociación de reacciones rápidas, pero estamos manteniendo nuestras posturas y reivindicaciones en la carrera de fondo que es la participación social. Quizá no seamos una asociación presente en las diferentes administraciones, pero en muchos casos estamos ahí para que tengan en cuenta nuestros planteamientos y propuestas que son las de muchas personas trabajando desde hace 25 años. Quizá nuestra asociación no esté integrada en todos los movimientos y acciones que deseamos, pero muchas de las personas y colectivos que la conformamos estamos allí presentes y llevamos los planteamientos que siempre nos han unido y nos unen. Quizá no lleguemos a realizar todas las acciones formativas que deseáramos, pero estamos en los centros, en los barrios, en el trabajo cotidiano, y cada vez son más las personas, profesionales y administraciones que nos llaman y utilizan como referencia documentos, materiales y propuestas de nuestra asociación o de miembros de la misma.

¿Y en el futuro? Algunas líneas de actuación se vislumbran de las propuestas surgidas en seminarios y coordinadoras.

Para evitar vueltas atrás (tanto en educación como en intervención social) a escuelas y acción específicas (*ghettos*), debemos plantearnos cuál es la estrategia más adecuada para:

- A) Profundizar en el modelo de escuela y de escolarización.
¿Cómo hacer que sea una escuela que atienda a la diversidad, la interculturalidad, la superación de desigualdades,...
- B) La puesta en práctica de los modelos propuestos de intervención socio-educativa.
- C) La coordinación y trabajo en colaboración con otros movimientos sociales, no tanto como personas (lo que ya hacemos en la actualidad) sino como asociación.
- D) Conseguir mayor presencia social e ideológica y realizar una presión social diferente. En definitiva ¿tender a ser más movimiento social?

Siempre hemos estado y estamos en disposición de avanzar, de progresar, manteniendo y reforzando el movimiento asociativo, nuestra autonomía e independencia.

Por último, dos palabras en relación al nombre de la asociación. Desde las III jornadas realizadas en Valencia en las que iniciamos este debate y en donde surge la base del nombre actual, se han manifestado diferencias en relación a los términos *Asociación de Enseñantes*, pero todos coincidimos en que si hay algo que nos define y nos une claramente desde un principio es en los términos *con gitanos y gitanas*.

Para acabar, recordemos las palabras pronunciadas con motivo de la entrega del Premio *Derechos Humanos* concedido a nuestra asociación en 1993. Son una buena manera de

resumir lo que somos y lo que queremos:

“Nuestro cotidiano empeño en el respeto y la valoración de esta cultura gitana, junto con la de todos los pueblos, nacionalidades y culturas del Estado español y la de cuantas personas de otros países y culturas llegan a nuestras escuelas (es decir a todas las escuelas públicas y privadas del Estado). Es la valoración de TODAS las diversidades culturales frente a una cultura mayoritaria que nos uniformiza y empobrece.

La escuela es un lugar privilegiado donde se encuentran y enriquecen las culturas, pero esto sólo pasa si nuestro modelo educativo es receptivo, respetuoso e intercultural, y no como viene siendo habitual: asimilacionista, etnocéntrico y unívoco. Y aquí está nuestro empeño, hacer una escuela donde ningún niño o niña tenga que dejar su cultura fuera para entrar en ella. Y aún más, un esfuerzo por posibilitar su desarrollo para que puedan (en igualdad de condiciones, aquí la utopía) convivir, relacionarse y evolucionar sin perder sus valores fundamentales. Nosotros y nosotras vivimos el reto del tiempo que nos ha tocado vivir y de la difícil profesión de educar y sabemos, porque la vivimos, la enorme dificultad de un trabajo socializador y respetuoso a la vez. Pero es posible y a ello nos animamos y animamos a cuantos quieran unirse a esta irresistible tarea”.





¡¡LUNGO DROM, LARGO VIAJE, HASTA LA PRÓXIMA IDEA QUE NOS CONVOQUE!!

*Si yo no tuviera memoria, no podría imaginar.
Jorge Luis Borges*

Seguimos sin tener fórmulas mágicas ni la verdad en el bolsillo. Múltiples aproximaciones a la realidad es lo que tenemos y la necesidad de múltiples respuestas para estas realidades. Creatividad, imaginación. Siempre, y como tal ahora, es el momento de repensar, de retroalimentar nuestras intervenciones educativas y sociales. De saber que hay caminos, pero no un camino. Y que aquellos atajos específicos, falsamente compensadores o segregacionistas, no sirvieron.

En un mundo de vertiginosos avances técnicos, de constantes cambios sociales, en uno de los momentos con mayor multiculturalidad y mestizaje que se conoce en la historia de la humanidad, debemos de estar siempre dispuestos y dispuestas a continuar aprendiendo y variando nuestras respuestas para poder ser coherentes con la diversidad de personas y de las culturas que vivimos, desarrollamos y compartimos en nuestro trabajo educativo y social. Nadie puede eludir aquel pensamiento plasmado en un *graffiti* en alguna pared de alguna ciudad:

“cuando teníamos todas las respuestas nos cambiaron todas las preguntas”.

Es lo que nos podemos desear para seguir vivos-as y aprendices siempre, el sabernos sin todas las respuestas, pero sí con la voluntad de hacernos todas las preguntas. Eso nos llevará a la metodología del poeta Kavafis:

*Si vas a emprender el viaje hacia Itaca,
pide que tu camino sea largo,
rico en experiencias, en conocimiento. [...] Ten siempre a Itaca en la memoria.
Llegar allí es tu meta.
Mas no apresures el viaje.
Mejor que se extienda largos años;
y en tu vejez arribes a la isla
con cuanto hayas ganado en el camino,
sin esperar que Itaca te enriquezca.*

*Itaca te regaló un hermoso viaje.
Sin ella el camino no hubieras emprendido.
Mas ninguna otra cosa puede darte.*

*Aunque pobre la encuentres, no te engañará
Itaca.
Rico en saber y en vida, como has vuelto,
comprendes ya qué significan las Itacas.*

¡¡Lungo Drom, largo viaje,
hasta la próxima idea que nos convoque!!

acabándose el verano de dos mil cinco



ÍNDICE

EL PUEBLO GITANO ANTE LA ESCUELA <i>Juan Manuel Montoya</i>	5
POLÍTICAS EDUCATIVAS CON LOS GITANOS ESPAÑOLES <i>Jesús Salinas</i>	11
GENERACIONES UNIVERSITARIAS GITANAS <i>Ricardo Borrull</i>	41
EL APRENDIZAJE DE LAS FAMILIAS: LAS PERSONAS ADULTAS GITANAS EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE <i>J. Ramón Flecha García</i>	47
DIVERSOS Y TAMBIÉN DESIGUALES. ¿QUÉ HACER EN EDUCACIÓN? <i>José Gimeno Sacristán</i>	57
VIENTO FAVORABLE. EVALUACIÓN DE PROYECTOS EDUCATIVOS INTERCULTURALES <i>Miguel Ángel Santos Guerra</i>	67
QUINCE RAZONES DE LA DESMORALIZACIÓN DEL PROFESORADO <i>Jurjo Torres Santomé</i>	77
¡CON LA ESCUELA HABÉIS TOPADO, AMIGOS GITANOS! <i>Mariano Fernández Enguita</i>	99
EL RECONOCIMIENTO DE LAS MINORÍAS CULTURALES EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA <i>Álvaro Marchesi</i>	107
LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL <i>Antonio Muñoz Sedano</i>	115
LA IMAGEN SOCIAL DE LOS GITANOS. UNA REFLEXIÓN DESDE LAS PRIMERAS INVESTIGACIONES HASTA LA ACTUALIDAD <i>Tomás Calvo Buezas</i>	125
LA INTERVENCIÓN DE LOS GITANOS EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS DE LOS GITANOS <i>Domingo Jiménez Montaña</i>	133

PROPUESTAS PARA OBSERVAR Y COMPRENDER, DESDE LA ESCUELA,
EL MUNDO DE LOS ADOLESCENTES

Jaume Funes 137

MINORIAS ÉTNICAS, EXCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCACIÓN

Francesc Carbonell 151

25 AÑOS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL.
UNA MIRADA CON Y SIN NOSTALGIA

Xavier Lluch 167

LOS GRANDES DEBATES EDUCATIVOS MANTENIDOS Y
LOS QUE HEMOS DE PLANTEARNOS ANTE EL FUTURO

Begoña Lasa 175

EL ÉXITO ESCOLAR DEL ALUMNADO GITANO: ENCRUCIJADA
PERSONAL, FAMILIAR, COMUNITARIA, ESCOLAR Y SOCIAL

José Eugenio Abajo y Silvia Carrasco 179

25 AÑOS DE LA ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS

Asociación de Enseñantes con Gitanos 189

¡¡LUNGO DROM, LARGO VIAJE, HASTA LA PRÓXIMA IDEA QUE NOS CONVOQUE!!

Asociación de Enseñantes con Gitanos 201



La Asociación de Enseñantes con Gitanos se constituye a partir de una diversidad de personas y una heterogeneidad de profesionales que van desde el ámbito educativo formal y no formal, la intervención desde el trabajo y la educación social, la antropología, la sociología, la mediación intercultural, etc.



Edita:

ASOCIACIÓN  DE
ENSEÑANTES CON GITANOS

Patrocinan:



MINISTERIO
DE TRABAJO
Y ASUNTOS SOCIALES



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN Y
CIENCIA



CONSEJERÍA
PARA LA IGUALDAD
Y BIENESTAR SOCIAL



Región de Murcia
Consejería de
Educación y Cultura



Junta de Comunidades de
Castilla-La Mancha



JUNTA DE EXTREMADURA
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

