

Alumnado rumano gitano y dinámicas de participación al sistema educativo local en tres escuelas de Granada

Índice

Introducción	2
Fuentes	4
1. La escuela permeable	6
1.1 Un único principio: atender al individuo	6
1.2 La clase de apoyo para los rumanos gitanos	8
1.3 Diversidades culturales	10
2. La escuela equitativa	12
2.1 Marginación socio-laboral y utilización de los recursos educativos	12
2.2 Igualdad de oportunidades y barreras culturales	15
3. La escuela mínima	16
3.1 Principios a geometría variable	17
3.2 Recursos educativos y recursos materiales	18
3.3 Rumanos gitanos: pertenencia y características grupales	19
Conclusión	21
Fuentes y Bibliografía	25
Anexo	26

Introducción

El material utilizado en este trabajo es el producto de una investigación efectuada en Granada durante la primavera 2010 por la Asociación Gitana Anaquerando y la Asociación Pro-Derechos Humanos de Andalucía. El objetivo de la investigación era doble: reunir los datos cuantitativos sobre la población rumana de etnia gitana que vive en del el barrio del de Almanjáyay y comprobar si los recursos ofrecidos por los actores institucionales involucrados con este colectivo se adaptaban a las necesidades reales del mismo. De hecho la motivación del estudio residía tanto en la necesidad práctica de ambas asociaciones de tener una visión más completa de una parte de la población meta de su intervención profesional, como en la suposición de que las necesidades detectadas y producidas por la administración pública no siempre coinciden con las necesidades reales de sus usuarios, sobre todo cuando se supone la presencia de importantes diferencias culturales entre la población inmigrada y la sociedad de acogida. Un estudio comparativo entre recursos ofrecidos y necesidades requeridas hubiera permitido detectar faltas y desarrollar acciones profesionales para atajar la distancia entre oferta y demanda de recursos sociales.

El objetivo de la investigación ha sido alcanzado a nivel metodológico a través de la recolección de entrevistas formales semi-estructuradas y la interacción cotidiana e informal con los representantes tanto de la administración pública como del colectivo rumano gitano. En total fueron conducidas 10 entrevistas semi-estructuradas a 12 profesionales¹ y 8 entrevistas semi-estructuradas a 10 rumanos de etnia gitana (6 mujeres y 4 hombres). Como resultado de los objetivos mencionados, también la estructura-guía de las entrevistas hechas a los profesionales era doble. Por un lado los entrevistadores querían recopilar informaciones sobre la oferta de servicios de cada institución y los datos cuantitativos y cualitativos sobre su utilización por parte de la población rumana gitana. Por otro lado ellos han intentado aislar o generar representaciones personales sobre las causas percibidas que determinarían tanto la (supuesta) existencia de necesidades particulares no compartidas con otros colectivos, como los (supuestos) modelos específicos de utilización de los recursos sociales. La exigencia de estimular tales representaciones personales está basada en la asunción de que, no obstante las condiciones de acceso a determinados recursos sociales estén definidos jurídicamente a nivel gubernamental, comunitario y municipal, las modalidades en que estos recursos se proporcionan depende de la manera en que los profesionales de cada institución clasifican el entorno social en que trabajan.

¹ 5 profesionales de Centros Educativos (2 directores y 3 maestros/as); 4 profesionales de los Centros de Salud de Almanjáyay y Cartuja (1 medico y 3 trabajadores sociales); 2 profesionales de los Servicios Sociales Comunitarios (1 trabajador social y 1 educador); la directora de Centros de Formación e Inserción Laboral. También fueron distribuidos 16 cuestionarios cuantitativos entre los médicos de los Centros de Salud de Almanjáyay y Cartuja.

La consistencia y la coherencia del material recopilado entre los profesionales de la escuela (tres entrevistas que cubren el entero trayecto educativo obligatorio) ha determinado la decisión de dedicar un estudio específico al análisis de sus representaciones sobre las dinámicas de participación del colectivo rumano gitano de Almanjáyar al sistema educativo local. Por consiguiente el objetivo del presente trabajo es el de describir como los profesionales de la escuela articulan la definición de cultura en relación a las dinámicas de exclusión e inclusión en el sistema educativo local y a los modelos de utilización de los recursos educativos por parte del alumnado rumano gitano²: ¿Que papel tienen las clasificaciones étnico-culturales en la percepción que los profesionales tienen de los factores que determinan las dinámicas de escolarización (el trayecto escolar) del alumnado romaní rumano? ¿De que manera éstas clasificaciones influyen en la construcción que los actores sociales tienen de las necesidades de este alumnado? ¿Como afecta la forma en que se proporcionan los recursos educativos? ¿Que paradigma político de gestión de la diversidad cultural refleja la acción de intervención de los profesionales del sistema educativo local?

El enfoque comunitario de la investigación y la decisión de reducir el campo de estudio del presente trabajo a los profesionales del sistema educativo conlleva dos clases de factores cuyas consecuencias tienen que ser verificadas en relación tanto a la articulación del discurso de los profesionales mismos, como a los resultados producidos por el presente estudio. En primer lugar – y sin dejar de legitimar el hecho de que las asociaciones mencionadas, detectando una situación de desigualdad de carácter étnico en el acceso a los recursos sociales, hayan pensado llevar a cabo una investigación específica sobre el colectivo rumano gitano – tiene que ser verificado en que modo una investigación que define el objeto de su interés a través de categorías étnico-nacionales haya influido en la articulación de las representaciones ofrecidas por los profesionales a la hora de conducir las entrevistas. En segundo lugar hace falta considerar las consecuencias implícitas en la decisión de reducir el campo del presente estudio exclusivamente a los profesionales del sistema educativo, que está caracterizado por importantes características estructurales, como la pretensión de universalidad y el elevado nivel de interacción cotidiana entre profesionales y usuarios. ¿En que modo las obligaciones profesionales hacía el individuo, independientemente de su pertenencia étnica o cultural influyen en la valoración de clasificaciones étnico-culturales como categorías de análisis de la realidad?

2 Con el concepto “dinámicas de inclusión y exclusión en el sistema educativo” se comprende la distribución entre clases normales y clases de apoyo. El concepto de “modelos de utilización de los recursos educativos” indica los hábitos de participación del colectivo rumano al sistema educativo (valoración de la educación, absentismo, etc.)

Fuentes

Los tres colegios en que se han conducido las entrevistas han sido elegidos tanto por la presencia de alumnado de origen rumano gitano que vive en el barrio de Almanjáyár, como por cubrir el trayecto completo de escolarización obligatoria y presentar por lo tanto discretas características de movilidad horizontal (entre el mismo ciclo) y vertical (de un ciclo inferior a uno superior)³. De hecho, los alumnos rumanos gitanos de Almanjáyár suelen frecuentar la Escuela Infantil en el Colegio 1, la Escuela Primaria en el Colegio 1 o 2, la Secundaria en el Colegio 2 o 3.

El Colegio 1 es un pequeño centro educativo concertado de compensatoria completa⁴ situado en el barrio popular de *Almanjáyár*, al confín norte del perímetro urbano de Granada, de donde procede la gran mayoría de su alumnado. El centro tiene tres aulas de infantiles y seis de Primaria en las que trabajan nueve profesores ordinarios (uno por cada aula) y dos profesores de apoyo (uno por cada ciclo). A los alumnos se les ofrece un servicio de comedor gratuito, tanto por la mañana a la hora de desayunar, como por la tarde antes de salir de la escuela a las 14.30. El colegio está caracterizado por su cercanía geográfica al único asentamiento de rumanos gitanos del barrio (que en el momento en que se condujo la investigación alojaba a 8 unidades familiares: 20 adultos y casi 30 menores) y consecuentemente por el elevado número de alumnos gitanos rumanos. Estos son 33, constituyen el 22% del alumnado total de la escuela y representan el único grupo de extranjeros presente en el colegio: 8 frecuentan la Escuela Infantil y 25 la Escuela Primaria, de los cuales 8 (el 32%) frecuenta la clase de apoyo. La entrevista que se hizo se llevó a cabo con una maestra de Escuela Infantil (Informante A) y con el director del colegio y profesor de apoyo de Secundaria (Informante B).

El Colegio 2 es un gran complejo educativo-residencial privado-concertado de compensatoria completa, geográficamente aislado y situado al confín norte-oeste del perímetro urbano de Granada, en el barrio de la *Chana*. Tiene aulas de Escuela Infantil, de Escuela Primaria, ESO, Formación Profesional y Educación Especial. Para cada ciclo hay dos aulas de apoyo (o agrupamientos). El centro es también la sede de un Programa de Acogimiento Residencial Básico para Menores No Acompañados (MENAS), un Programa de Alta Intensidad para Jóvenes Ex-tutelados y un Programa de Escuela Hogar al que pueden acceder alumnos en situación económica o laboral desaventajada cuyas familias hayan solicitado una beca a los servicios sociales. La escuela

3 El sistema escolar obligatorio español está estructurado de la siguiente forma: Escuela Infantil: 0-6 años; Escuela Primaria (desde 1º hasta 6º curso): 6-12 años; Educación Secundaria Obligatoria de Primer Ciclo (1º y 2º ESO): 12-14; Educación Secundaria Obligatoria de Segundo Ciclo (3º y 4º ESO): 14-16 años.

4 El Plan de Compensatoria lo lanzó la Junta de Andalucía desde la Consejería de Educación en el 2004/05 para los Centros que están en zonas específicas con necesidades concretas de compensación del alumnado con el resto de la población. La escuela puede pedir la financiación de unos proyectos o pedir la figura de la compensatoria completa.

ofrece un servicio de comedor, un servicio de escuela-bus y actividades lúdicas y de estudio hasta las 17.00. El alumnado del centro procede sobre todo de familias en riesgo de exclusión social que viven en diferentes barrios de la ciudad. Un cuarto del alumnado es de origen extranjero (101 sobre 400). Con 33 presencias los alumnos rumanos gitanos representan el 8% de la población total del centro y el grupo étnico-nacional dominante tras el español⁵: 7 de ellos frecuentan la Escuela Infantil, 24 la Escuela Primaria y 2 la Escuela Secundaria Obligatoria. El 45% está en clases de apoyo. Solo algunos (por lo menos 5) viven en el barrio de Almanjáyar, mientras que la mayoría de ellos vive en la Chana. La entrevista que se hizo se llevó a cabo con la directora del colegio (Informante C).

El Colegio 3 es un centro educativo público de Escuela Primaria y Secundaria situado en el barrio residencial de *Cartuja*, en la periferia norte-este de Granada y del cual tenemos muy pocas informaciones. Al lado de las aulas normales el colegio lleva dos aulas de apoyo y una de compensatoria. La escuela ofrece un servicio de comedor privado. Los alumnos rumanos gitanos son cuatro: todos frecuentan Secundaria y la mitad de ellos está en la clase de apoyo. Dos viven en el barrio de Almanjáyar. La entrevista que se hizo se llevó a cabo con el tutor del aula de apoyo de Secundaria (Informante D) y la tutora del aula de apoyo de Primaria (Informante E).

Este estudio encubre las observaciones que profesionales de la escuela tienen sobre las dinámicas de participación reales y percibidas de 70 alumnos rumanos gitanos al sistema educativo local. El 21,5% (15) de ellos frecuenta la Escuela Infantil; el 70% (49) la Escuela Primaria y el 8,5% (6) frecuenta la Escuela Secundaria. Excluyendo los alumnos del ciclo Infantil, entre los restantes 55 alumnos de Primaria y Secundaria, el 45% (25) están en las clases de apoyo. Desde los datos mencionados arriba emergen dos tendencias muy claras hacia la exclusión del alumnado rumano gitano: la *exclusión fuera* del sistema educativo de escolarización Secundaria y la *exclusión en* el sistema educativo. ¿Cuales son las características y las consecuencias de estas formas de exclusión?

	Infantil	Primaria	Apoyo	Secundaria	Apoyo	Total colegio
Colegio 1	8	25	8	-	-	33
Colegio 2	7	24	15	2	0	33
Colegio 3	-	0	0	4	2	4
Total ciclo	15	49	23	6	2	70
% Total ciclo	21,5%	70%		8,5%		
% Total de apoyo por ciclo		47%		33,%		
% Total de apoyo		45%				

5 Las minorías nacionales más grandes son la rumana (37 alumnos), la marroquí (21) y la ecuatoriana (16).

1. La escuela permeable

Al situarse en uno de los barrios con mas presencia de familias rumanas gitanas, el Colegio 1 se caracteriza por una larga experiencia de trabajo con alumnado procedente de este colectivo. Los primeros alumnos rumanos gitanos eran dos hermanos y llegaron en el 2005. El año sucesivo se les sumaron otros dos chicos. En el 2007 con la llegada al barrio de otras dos familias los alumnos de origen rumano gitano alcanzaron la cuota de 14 (cfr. 485-495, Entrevista 1). En la primavera 2010, momento en que se condujo la investigación, el alumnado rumano gitano representaba el 31% de la población total de la escuela⁶. Si por un lado el ingreso de alumnos en las últimas clases de Primaria seguía dependiendo de las dinámicas de movilidad internacional y local (cfr. 207, *ibid.*), por otro lado la progresiva estabilización de las familias rumanas (cfr. 211, *ibid.*) y el consecuente aumento de matriculaciones a la Escuela Infantil de niños rumanos nacidos en España, dejaba entrever dinámicas de utilización de los recursos educativos muy parecidas a las del colectivo español. Los informantes opinaban que el contacto con los padres rumanos gitanos era «constante [...] igual que con el resto de los padres» (616, *ibid.*) y que todavía no se habían registrado casos ni de abandono escolar ni de absentismo. Los alumnos rumanos gitanos «están haciendo su escolarización con regularidad» (213, *ibid.*)⁷.

Según la opinión de los informantes la normalización de las dinámicas de utilización de los recursos educativos por parte de familias rumanas gitanas es la consecuencia de la valoración positiva que ellas tienen del sistema educativo. Esta resulta principalmente de la acción profesional que la escuela lleva a cabo – de manera implícita o explícita – con el alumnado rumano gitano. Esta consiste en: (1.1) una metodología general de trabajo que se ha extendido a la población rumana gitana; (1.2) la oferta de recursos educativos específicos, como la clase de apoyo «para los alumnos rumanos que iban entrando» (154, *ibid.*); (1.3) un enfoque peculiar de la “diversidad cultural”.

1.1 Un único principio: atender al individuo

Los informantes opinan que el modo de entender la tarea profesional y de proporcionar los recursos educativos depende de las necesidades de los usuarios a que están dirigidos: «yo no puedo enseñar de igual manera a un crío que tiene todas las condiciones superadas y que vive en un país de rosas, y a unos críos que están viviendo situaciones muy extremas» (668-671, *ibid.*). Siendo la escuela un

6 En total había 150 alumnos (47 en infantil y 103 en Primaria): 117 españoles y 33 rumanos gitanos (8 en infantil y 25 en Primaria), de los cuales 8 (el 32% de los alumnos rumanos gitanos de Primaria, y el 24% de los alumnos rumanos gitanos totales) frecuentan el aula de apoyo del ciclo de Primaria.

7 De hecho los hijos de la primera familia han pasado a la Secundaria (cfr. 218, Entrevista 1). El año precedente al momento en que se condujo la entrevista dos alumnos de Primaria se matricularon en Secundaria en el Colegio 3 (cfr. 575, *ibid.*).

sistema permeable que reproduce en su interior las dinámicas del entorno social en que se sitúa, el tema del conocimiento del «material humano con el que [se] trabaja» (400, *ibid.*), como del contexto de marginación social, indigencia (665-667, *ibid.*) y conflictividad inter- e intrafamiliar (cfr. 89-91, *ibid.*) que caracteriza la población meta de su intervención profesional, representa la condición previa de cualquier acción educativa:

«Siempre hay una causa para determinadas cosas. Entonces cuanto mas conozcas de ellos, mas herramientas vas a tener tu para poder ayudarle en lo que sea» (535-538, *ibid.*). «Allí estoy cumpliendo con mi obligación más que si me siento con ellos y si lo pongo a escribir» (559-660, *ibid.*)

Desde esta perspectiva la necesidad de conocer la realidad social que impregna la escuela se transforma en obligación metodológica prioritaria que precede y determina la ejecución del programa educativo: a la finalidad educativa se antepone la necesidad de individualizar y encarar aquellos elementos que puedan obstaculizarla.

«Lo primordial es que las necesidades básicas de un niño estén cubiertas, sino no conseguimos que aprendan nada» (364-366, *ibid.*). «La escuela tiene que atender al niño, antes que ponerse a enseñarle. Cuando tu tienes un clima adecuado, el niño después va a tener más rendimiento» (93-94, *ibid.*)

En el momento de hacer estas afirmaciones los informantes están detectando dos necesidades básicas que la escuela tiene que satisfacer antes de cumplir su obligación educativa: sustituir a familias cuyos hijos están desatendidos, y fomentar un clima de convivencia adecuado que permita al alumnado desarrollar por entero sus habilidades intelectuales. Las herramientas metodológicas que permiten encarar las faltas detectadas se componen de dos clases de acciones. La primera consiste en lo que durante la entrevista se definió como “tirarse a la calle” (cfr. 661-677, *ibid.*), es decir, salir de la función oficial cubierta en la escuela y actuar como enchufe para «intentar establecer un nexo entre el marginado [la familia] y su conexión a la red, porque carece de posibilidad de conexión directa» (San Roman, 1995). La segunda consiste en la actuación del Plan de Convivencia del colegio: la carta de valores y normas que establecen tanto el tipo de relaciones que se quieren fomentar dentro de la escuela, como las estrategias que se aplican al surgir determinados problemas⁸.

En este contexto, la actitud de la escuela hacia el colectivo rumano gitano se inserta completamente en el paradigma metodológico del colegio y «no supone una cuestión fuera de [su] trabajo cotidiano» (379, *ibid.*) por dos motivos sustanciales. El primero es que según la opinión

8 En el 2008 la administración andaluza pidió la elaboración de un Plan de Convivencia a cada instituto. En la práctica la estrategia declarada que se utiliza a la hora de solucionar un problema de convivencia es la de responsabilizar al alumnado: «hacemos que nuestros alumnos aprendan a solucionarlo de manera positiva y de manera pacífica. Que gestionen ellos mismos la convivencia» (34-36, Entrevista 1).

compartida por los informantes, el sistema educativo tiene como principio fundamental el de atender al individuo y cualquier tipo de necesidad que este lleve consigo (358-359, *ibid.*). El segundo motivo consiste en el hecho de que el alumnado rumano gitano retrae a los mismos problemas de «alimentación, higiene, falta de sueño, falta de hábito de venir a la escuela» (382-383, *ibid.*) que la población escolar del barrio presentaba “al principio”. En el específico esta equiparación destaca las causas de los problemas detectados de la pertenencia étnico-nacional y conlleva la extensión al colectivo rumano gitano de los instrumentos metodológicos ya ensayados con la población autóctona.

«Nosotros desde aquí intentamos ayudarles en todo lo que podemos: si tienen problemas de documentación, si tienen problemas con los médicos, que haya que fotocopiarles un documento, que haya que rellenarles algo nosotros estamos siempre dispuestos» (297-302, *ibid.*); «¿Hay que ir al cortijo porque hay que hablar con ellos? Vamos a hablar con ellos» (617, *ibid.*)

La función de enchufe cubierta por los profesionales de la escuela alimenta la construcción de una relación de confianza entre ellos y las familias. Lo que permite «incidir» (313, 417, 434, 784, *ibid.*) en los padres para equilibrar su desatención en relación a algunos temas detectados (la higiene, el sueño, la alimentación) y crear las condiciones básicas que permitan el desarrollo del programa educativo:

«Lo primordial es que las necesidades básicas de un niño estén cubiertas, sino no conseguimos que aprendan nada. Un niño que no duerme bien, un niño que no están bien alimentado, un niño que tiene problemas de higiene, que se siente sucio, que se siente mal consigo mismo, es imposible que tu le pidas que se concentre en un mínimo de tarea» (364-366, *ibid.*); «Se produce un efecto rebote: lo que nosotros incidamos en las familias va a beneficiar al niño que luego va a venir a la escuela mejor» (313-315, *ibid.*).

Tanto la relación de confianza con los profesionales, como el clima de cohabitación pacífica provocado por el Plan de Convivencia (*cfr.* 285, *ibid.*) y la conciencia de la funcionalidad de la escuela como medio de alivio de las cargas familiares (*cfr.* 273-278, *ibid.*), fomentan el acercamiento de las familias rumanas gitanas al sistema educativo. Es la valoración de la escuela (287-292, *ibid.*) por parte de las familias la que explica la normalización (la falta de absentismo y la falta de abandono) de las dinámicas de utilización de los recursos educativos por parte del alumnado rumano gitano.

1.2 La clase de apoyo para los rumanos gitanos

A pesar de la extensión del paradigma metodológico del colegio al alumnado rumano gitano, una parte consistente de este sigue presentando características tales que hicieron necesario proporcionarle herramientas educativas y pedagógicas específicas: la clase de apoyo «para los

alumnos rumanos que iban entrando» (154, *ibid.*). Esta es la única clase de apoyo de Primaria de la escuela, ocupa la primera hora y media de cada mañana y en el momento en que se condujo la investigación estaba frecuentada por ocho alumnos rumanos gitanos de diferentes edades, representando el 32% del alumnado rumano gitano matriculado en Primaria.

La decisión de proporcionar un servicio de apoyo específico es la consecuencia de dos necesidades adicionales detectadas y compartidas por aquella parte del alumnado rumano gitano que mas recientemente entra en la escuela. En primer lugar, tanto la procedencia social como la dinámica migratoria del colectivo rumano gitano inducen la matriculación en las últimas clases de Primaria de alumnos analfabetos y sin escolarización (cfr. 239). Por lo tanto la escuela se ve obligada a proporcionar herramientas lingüísticas básicas que permitan superar las barreras comunicativas y fomentar la integración de estos alumnos *en la clase* de referencia. Este primer objetivo se consigue a través del trabajo durante la clase de apoyo de tres apartados fundamentales: «la adaptación [...] en la escuela y al ambiente español» (135-136); el aprendizaje del español; el aprendizaje de la escritura y de la lectura (cfr. 137-138). En segundo lugar la «manera muy global» (143, *ibid.*) con que los profesionales declaran entender el tema de la integración indujo a la escuela a considerar la clase de apoyo también como espacio de comunicación, observación y conocimiento recíproco que fomentase la integración *en la escuela*:

«Porqué un niño nuevo que viene, se mete en un aula donde desconoce el idioma- ¡tiene que ser terrible! Entonces difícilmente puedes llegar al niño, porqué el niño no te muestra nada» (185-187, *ibid.*); «Muchas veces en el aula al encontrarse en minoría le cuesta mucho mas trabajo expresarse, poder reivindicar un poco- pues allí se les da este espacio» (167-169, *ibid.*).

La posibilidad que se ofrece a los alumnos de expresarse en su idioma (cfr. 164, *ibid.*) «tal y cual» son (147, *ibid.*) transforma la clase de apoyo tanto en espacio de (re)conocimiento y de satisfacción de las necesidades recíprocas, como en instrumento de compenetración entre familias rumanas gitanas e instituciones educativas y luego vector principal de la relación de confianza y de la normalización de los hábitos educativos.

La creación de una clase de apoyo dirigida a los alumnos rumanos neo-matriculados es una consecuencia “natural” metodológicamente coherente con el principio universalista enunciado por los profesionales: atender al individuo y a cualquier necesidad que él lleve consigo (cfr. 375-378). La clase de apoyo no representa una ruptura con este principio: esta no se dirige a “los rumanos” en cuanto tales, sino a aquellos alumnos que tienen necesidades específicas y transitorias: obstáculos de naturaleza lingüística y falta de hábito de ir a la escuela. El riesgo – detectado por los mismos profesionales – de apartar un grupo específico de alumnado (cfr. 144, *ibid.*) está equilibrado por la demostración de que la clase de apoyo fomenta el rápido mejoramiento de las capacidades

comunicativas en castellano (cfr.232-235) y un creciente acercamiento entre instituciones educativas y familias, lo que produce una dinámica normal de utilización de los recursos educativos: ingreso en la clase de referencia, falta de absentismo y falta de abandono escolar. En general, a través de una dinámica transitoria y discontinua de exclusión en la escuela se fomenta una dinámica permanente de inclusión al sistema educativo.

1.3 Diversidades culturales

El discurso sobre la “cultura” que el director del Colegio desarrolla durante la entrevista se articula de manera coherente a la tesis según la cual la obligación metodológica prioritaria, precedente y determinante a la ejecución del programa educativo consiste en el (re)conocimiento de la realidad social que impregna la escuela (cfr. 365-375). Se trata así de (re)conocer y comprender *las* culturas que cada alumno lleva consigo. En el caso de la población rumana gitana que vive en el barrio de Almanjáyar: la cultura de la marginación y la cultura étnico-nacional.

La primera se identifica con aquellas actitudes determinadas por la situación de indigencia y marginación estructural, compartidas con la población del barrio (cfr. 411, *ibid.*) y que pueden obstaculizar la normalización de las dinámicas de escolarización (cfr. 382-383):

«Esto es que estas marginado. Y entonces la marginación te ha hecho que bueno no tengas el trabajo y no te preocupes de levantarte, y no te preocupes de tener higiene, y no te preocupes de una buena alimentación» (835-843, *ibid.*). «Sabemos que no tienen ropa, sabemos que no tienen ropa ninguna [...] no tienen condiciones para hacer comida» (321-328, *ibid.*). «Todo eso nosotros ya lo hemos hecho, ya lo hemos trabajado con el alumnado que había en esta zona» (383-385, *ibid.*)

Por contra la cultura étnico-nacional está identificada tanto con hábitos y costumbres diferentes (la *forma*) como con escalas de valores desiguales (la *substancia*) (cfr. 396-397, 815, 870-871 y 892, *ibid.*) que representan la herencia de una determinada identidad étnico-cultural. Estas diferencias conllevan la necesidad de los actores envueltos en superar el «choque» (816, *ibid.*) provocado por la «dificultad cultural» (388, *ibid.*) a través una dinámica de acercamiento recíproco. Es lo que pasa en la escuela, donde por un lado la clase de apoyo proporciona un espacio donde fomentar la adaptación de determinados alumnos rumanos gitanos al ambiente y al idioma español (135-138, *ibid.*) y por otro lado los profesionales del colegio se muestran permeables a la diferencia de hábitos y valores que el alumnado rumano gitano lleva consigo:

«Nosotros estamos comprendiendo la cultura rumana porque la desconocíamos. Igual que muchos cuando llegamos aquí tuvimos que aprender la cultura gitana» (392-395, *ibid.*). «Hablamos mucho con las familias, asistimos a muchos actos de ellos, hemos asistido a muchas bodas, a muchos bautizos, a muchos nacimientos, entonces conocemos muy bien todo [...] de ellos» (96-901, *ibid.*)

La permeabilidad de la escuela en relación a la diferencia de hábitos y valores del colectivo rumano gitano es funcional al fomento, dentro del mismo colectivo, de características de permeabilidad hacia los hábitos y los valores de la escuela. Es decir: el conocimiento y la comprensión de la “cultura rumana gitana” está enfocado a la adquisición de competencias inter-culturales que permitan incidir en aquellos elementos estructurales que puedan inhibir el completo desarrollo de la finalidad educativa:

«Donde podemos incidir y donde no podemos incidir, hasta donde llegamos nosotros y hasta donde no podemos llegar» (416-418, *ibid.*).

La distancia entre las posiciones de partida de cada uno y el frente en que las dinámicas de acercamiento cultural recíproco se apostan es el resultado de la negociación de valores y hábitos que se da dentro de la escuela. Este tipo de negociación resultó en el pasado con la incorporación de aquellos valores de la “cultura española gitana” que más se adaptaban a la finalidad pedagógica de la escuela: el respeto a los mayores y el trabajo en grupo (cfr. 862-863, *ibid.*). Con motivo de la percibida comunión de valores entre el colectivo gitano autóctono y el colectivo gitano rumano, la matriculación de alumnado rumano no hizo necesario la incorporación de valores adicionales. Sin embargo, la dinámica de incorporación que afecta a la *substancia* de la diferencia cultural – los “valores gitanos” – no se extiende a costumbres (o percibidos como tales) que los rumanos gitanos llevan consigo, como el hecho de casarse temprano (cfr. 891, *ibid.*) o de comer con las manos (cfr. 850, *ibid.*). Representando simplemente la *forma* (cfr. 871, *ibid.*) que asume la diversidad cultural, estas costumbres deben quedarse fuera de la escuela, en el ámbito del conocimiento y del respeto de la diversidad:

«Entonces esto son costumbres. Y se comparten. Pero lo importante, que son los valores, que es lo que nos va a hacer diferente, esto son lo mismo- son los mismos valores. Y como la escuela ya los [...] pone como principio importante-» (892-895, *ibid.*)

En el contexto de fuerte estratificación étnica en que la escuela opera, la incorporación de los “valores gitanos” por parte de la escuela asume una fuerte implicación simbólica. Con ello se demuestra la inconsistencia de la relación de causa-efecto entre cultura gitana y marginación social:

«Hay algunas cosas que son muy propias de la marginalidad que ellos lo tienen como prioritario. Es decir [...] como si la cultura gitana ya estuviera tan abajo que ya no se ve, porque la marginalidad está muy por encima. Y entonces ellos mismos confunden y dicen: "Es que somos gitanos". No, esto es que está marginado. Y entonces la marginación te ha hecho que bueno no tengas el trabajo y no te preocupe levantarte, y no te preocupe tener higiene, y no te preocupe una buena alimentación. Entonces la cultura gitana queda muy por debajo, y nosotros rescatamos esta cultura» (835-844, *ibid.*). «Claro esto tiene mucho más que ver con [...] la marginación que con la cultura gitana» (827-829, *ibid.*)

2. La escuela equitativa

En la primavera 2010 el alumnado rumano gitano representaba el 8% de la población total del Colegio 2 (400 alumnos) y el 33% de su población extranjera. Los primeros dos alumnos de origen rumano gitano se matricularon en el colegio entre el 2005 y el 2006 cuando, con motivo de las condiciones de indigencia en que vivían sus familias (Entrevista 2), entraron en el Programa de Acogimiento Residencial Básico para Menores No Acompañados. Con el ingreso de Rumanía en la Unión Europea las matriculaciones de alumnos rumanos gitanos han aumentado constantemente, superando las del alumnado marroquí (ibid.).

Según la opinión de la directora del centro, la dinámica de participación de los alumnos gitanos rumanos al sistema educativo local se caracteriza fundamentalmente por dos *tendencias*: la escasa valoración que sus padres tienen del sistema educativo y la falta de aspiraciones que ellos parecen tener para sus hijos. Las consecuencias de estas actitudes pueden individuarse tanto en la elevada tasa de absentismo que caracterizaba a los antiguos alumnos, llegados con los primeros flujos migratorios, como con la distribución desigual entre Escuela Primaria y Secundaria, provocada por el fenómeno del abandono o de la exclusión del sistema educativo. A estos factores se suman otros elementos menores que influirían de manera tanto directa como indirecta en el trayecto escolar del alumnado gitano: prioridades de gasto familiares que penalizan la compra de material escolar, falta de limpieza y mala conducta.

A continuación voy a describir: (2.1) las causas percibidas que generan determinados hábitos de participación al sistema educativo; (2.2) las herramientas educativas y pedagógicas que el colegio proporciona y con que se propone equilibrar una utilización de los recursos percibida como deficiente, y sus efectos.

2.1 Marginación socio-laboral y utilización de los recursos educativos

«[Los alumnos rumanos gitanos] no plantean un problema especial que no plantee otro niño. Que va con niños, que no tiene nada que ver con- por lo meno para nosotros ¿no? por el hecho de la comunidad marroquíes, de la comunidad rumana o la comunidad ecuatoriana» (23-26, Entrevista 2). «Es decir que no se pelean dos niños porque sean rumanos o dejen de serlo» (16, ibid.)

Ya al principio de la entrevista la informante declara que la relación entre pertenencia al grupo étnico meta de la investigación y sus dinámicas de utilización de los recursos educativos no es recíproca: al alumnado rumano pertenecen determinadas características, pero estas características no pertenecen exclusivamente al alumnado rumano. De hecho, a la descripción de las actitudes que

las familias rumanas gitanas parecen tener hacia la escuela sigue puntualmente una explicación de sus causas generadoras orientada normalmente a minimizar la conexión entre pertenencia étnico-nacional y dinámicas de participación al sistema educativo. Es decir: hay hábitos compartidos por el colectivo rumano gitano, pero no en cuanto grupo étnico-nacional.

De hecho, entre las diferentes comunidades nacionales que están representadas en el colegio existe una diferencia importante en relación a la valoración del sistema educativo como medio de colocación en el mercado laboral y de adquisición de estatus social. Los padres ecuatorianos y marroquíes «tienen muy claro que sus hijos para triunfar [...] en España tienen que intentar estudiar lo máximo posible» (192-193, Entrevista 2) y desean que el colegio gestione una beca para que sus hijos estén en una escuela-hogar, «porque en su país está muy bien visto que un niño vaya a un colegio externo» (97-98). Por contra los padres rumanos gitanos no parecen valorar el sistema educativo como medio de emancipación socio-laboral ni tener bastante aspiraciones para sus hijos (cfr. 109, 145 y 189, *ibid.*). Actitud que según la informante es compartida también por familias españolas gitanas (cfr. 144, *ibid.*). Sin embargo esta diferencia de apreciación depende de las desigualdades sociales empalmadas con la procedencia social tanto de las familias inmigrantes como de las familias autóctonas:

«Depende de la masa social que emigre. Entonces claro no es lo mismo que- es decir depende del nivel cultural de la gente que emigra y del nivel económico. Es decir, los argentinos que hay aquí no son gente como los rumanos o como los marroquíes⁹, porque pertenecen a otra clase social» (131-134, *ibid.*)

La marginación socio-laboral de las familias rumanas gitanas en el país de origen se traspa al país de acogida. Aquí, tanto las necesidades de subsistencia cotidianas (el bajo nivel económico), como la falta de escolarización de los padres (el bajo nivel cultural) determinan una escasa valoración del sistema educativo como medio de ascenso socio-laboral. En este contexto la conciencia de los obstáculos interpuestos entre marginación y emancipación socio-laboral funciona como inhibición de las aspiraciones familiares y determina la reacción de desconfianza hacia la escuela:

«Nos pasa con la comunidad gitana también. [Los padres] tienen muy poca aspiraciones entonces- porque están convencidos que no lo van a conseguir, y hay niños muy buenos y muy brillantes» (143-146, *ibid.*).

La escasa valoración de la escuela lleva consigo determinadas características que definen un determinado modelo percibido de utilización de los recursos educativos por parte del colectivo rumano gitano: (a) la tendencia al absentismo; (b) el abandono y la exclusión del sistema educativo como variables potenciales de la distribución desigual entre Primaria y Secundaria; (c) unas prioridades de gasto en contraste con la finalidad educativa; (d) relaciones distantes e inconstantes

9 El informante se refiere a los Menores Extranjeros no Acompañados (MENAS)

con los padres.

El asunto del absentismo, que en la época de los primeros flujos migratorios representaba el «gran problema» (4, *ibid.*) del alumnado rumano gitano¹⁰, tiene que ser reconducido sin falta a las condiciones de indigencia en que muchas familias rumanas gitanas viven. En parte debido a las estrategias autónomas que cada núcleo familiar elabora, la disminución de la tasa de absentismo tiene que atribuirse sobre todo a la acción de intervención llevada a cabo por los Servicios Sociales y las asociaciones de barrio. El hecho de reconducir las dinámicas de escolarización del alumnado rumano gitano en el ámbito de las políticas de asistencia universalistas dirigidas a las familias en condiciones de indigencia¹¹ avala la hipótesis de que el fenómeno del absentismo tiene más que ver con la disponibilidad de recursos económicos y materiales (la inserción en el mercado laboral y la satisfacción de las necesidades básicas) que con una actitud específica del colectivo rumano gitano:

«Los niños vienen- el problema es que necesitan a veces que se les exija- yo también creo que se necesita antes que se les ayude [...] yo a Rosa¹² le decía: "Es que estos niños, ¡necesitan tener una ducha para ducharse! Necesitan tener-" [...] hay que intentar que la gente tenga otras salidas profesionales, laborales o como sean, pero bueno es difícil pero bueno, por lo menos asegurarle que tengan agua: ¡aquí por ejemplo no había agua!» (70-83, *ibid.*)

El perfil demográfico de la población rumana gitana no es la única variable de la distribución desigual entre Escuela Infantil y Primaria (31 alumnos) y Escuela Secundaria (2 alumnos) detectable en el colegio. Son sobre todo el fenómeno del abandono escolar y de la exclusión del sistema educativo las variables fundamentales que determinan este modelo de distribución. El tema del abandono es un asunto minoritario (cfr. 309) que puede producirse tanto a consecuencia de relaciones de género desiguales existentes dentro de las familias rumanas gitanas, como por la colocación de sus miembros en determinados segmentos del mercado laboral. Actualmente el abandono representa una mera eventualidad que puede materializarse para «determinados niños a una determinada edad» (292, *ibid.*): este afectaría a los hijos y las hijas de familias que presentan una elevada movilidad geográfica conectada a la percepción de mejores oportunidades laborales en otras ciudades (cfr. 314, *ibid.*), y a las niñas adolescentes que parece se quedan en casa para cuidar a los hermanos mientras que los padres buscan chatarra (cfr. 297-298, *ibid.*). Por lo tanto, por exclusión, la pequeña cantidad de alumnos rumanos gitanos en Secundaria debe darse sobre todo al hecho de que los adolescentes que llegan tarde de Rumanía no se matriculan (cfr. 298-308, *ibid.*), lo que pone en duda la capacidad del sistema educativo de interceptar

10 En el 2005 los alumnos rumanos faltaban aproximadamente un 60% de las clases. Hoy la tasa percibida de absentismo está cerca al 0%.

11 Durante la entrevista se menciona el Compromiso de Inserción, con que las familias con recursos mínimos se comprometen a escolarizar a los hijos para recibir el Ingreso Mínimo de Solidaridad (cfr. 65-69, *ibid.*).

12 Profesional de los Servicios Sociales (nombre ficticio).

el alumnado marginado del sistema.

La escasa valoración de la escuela se refleja también en hábitos actualmente minoritarios y en fase de normalización: las prioridades de gasto que obstaculizan la compra de material escolar, y las relaciones muy distanciadas entre profesionales y familias. En el primer caso las condiciones de pobreza material influyen muy poco y el contraste entre prioridades familiares de gasto y finalidades educativas tiene que atribuirse presumiblemente a la falta de hábito de ir a la escuela (cfr. 37-45, *ibid.*). En el segundo caso la creciente escolarización de los menores rumanos gitanos (debido tanto a las estrategias autónomas de cada núcleo de familias como a los compromisos suscritos con los Servicios Sociales) ha inducido a las familias a considerar la escuela algo “normal”, lo que ha generando la gradual normalización y distensión de las relaciones entre familias y profesionales (cfr. 250-266, *ibid.*).

2.2 Igualdad de oportunidades y barreras culturales

La falta de absentismo, la falta de casos de abandono escolar, la gradual adecuación de las prioridades de gasto a las exigencias de la escuela y el progresivo mejoramiento de la relación entre familias y profesionales enseñan que las dinámicas de utilización de los recursos educativos por parte de las familias rumanas gitanas estén recorriendo una fase de normalización. Sin embargo el riesgo de que los hijos de padres analfabetos y con muy pocos recursos materiales se queden en condición de marginación socio-laboral sigue siendo muy elevado. Si la tarea de la escuela es la de garantizar la igualdad de oportunidad, su obligación es delimitar aquellos elementos que inhiben esta finalidad: «es ofertarle lo mismo que tiene un niño español, yo creo que se trata de esto» (164-165, *ibid.*). Por lo tanto la única solución posible corresponde a minimizar el peso de los obstáculos estructurales interpuestos entre la igualdad de acceso a los recursos educativos y la igualdad de resultados (o oportunidades). Si la supresión de los obstáculos estructurales – como la falta de escolarización y analfabetismo de los padres, la marginación socio-laboral de las familias, la falta de recursos materiales básicos – es manifiestamente lejana, el alejamiento artificial de estas barreras parece un objetivo realizable:

«Depende del sitio donde vivas tú: ¿Tú tienes una casa que tiene conexión a Internet? ¿Que tienes tu casa que no hay conflictos?, perfecto [...] pero claro ellos no hablan español, no escriben, entonces es muy difícil que estos niños lleguen a la Universidad excepto que tengan lo que se le ofrece en una residencia, es decir que tienen una hora de estudio: ¡que [aquí la] tienen!» (117-128, *ibid.*)

Según la opinión de la informante el ingreso en la escuela-hogar, con sus educadores permanentes, sus aulas de estudio, el acceso a Internet, la posibilidad de hacer deporte y excursiones (169-177,

ibid.), representa la única solución para garantizar la igualdad de oportunidades. El discurso de la escuela es silogístico: la obligación de la escuela es la de garantizar la equidad de oportunidad; hay familias (entre ellas familias rumanas gitanas) que presentan características estructurales tales que inhiben la obtención del objetivo de la equidad; *ergo* la escuela proporciona recursos que fomenten mejores prestaciones escolares y consecuentemente mayores posibilidades de emancipación socio-laboral. Sin embargo la informante lamenta que a la hora de dirigirse a las familias rumanas gitanas, este discurso encuentre un punto de inflexión:

«Se piensan que se lo van a quitar si vienen a un colegio interno, o también que están acostumbrados a tenerlo porque ni siquiera han ido muchas veces al colegio, entonces claro, es verdad que los echan de menos, que- también es verdad que tienen menos aspiraciones con sus hijos» (105-109, ibid.). «Creo que es un tema cultural o de miedo o de lo que sea, ellos no se dan cuenta de- de la ventaja que les [daría vivir en] una residencia» (168-170, ibid).

Las familias rumanas gitanas han tratado de valorizar la limpieza no obstante las condiciones habitacionales en que viven (cfr. 53, ibid.), han adecuado las prioridades de gasto a las exigencias de la escuela, sus hijos no son absentistas, pero no se proponen utilizar el recurso crucial que proporciona la escuela: la residencia. Desde la perspectiva de la escuela la disparidad entre los recursos ofrecidos y los recursos necesitados es ilógica, y puede explicarse solamente con una culpable falta de aspiraciones de los padres o como resultado de una importante diferencia cultural. En este contexto la palabra “cultura” se utiliza como termino-paraguas para explicar aquellas actitudes que traspasan el discurso lógico del actor social dominante. La cultura es una barrera epistemológica que protege actitudes normalmente incomprensibles y cuyos tentativos de aniquilación han alcanzado un punto muerto:

«Están ahí a través de los servicios sociales intentando convencer de que la estabilidad a sus hijos se la da la residencia» (210-211, ibid.). «No conseguimos que ellos se mentalicen de que es muy importante para sus hijos que tuvieran una residencia» (172-173, ibid.)

3. La escuela mínima

En el momento en que se condujo la investigación el alumnado rumano gitano del Colegio 3 se componía de cuatro alumnos, que correspondían a los primeros usuarios de la escuela pertenecientes a este colectivo. Dos alumnas frecuentaban el primer año de Secundaria y seguían “adaptación curricular”, es decir que estaban en su clase de referencia pero no trabajaban los mismos contenidos y al mismo ritmo que sus compañeros (382-383, Entrevista 3). Los restantes dos alumnos no estaban en su clase de referencia (la 2º ESO), sino que frecuentaban a tiempo completo

la clase de apoyo y al margen de esto uno de ellos tenía algunas horas particulares de apoyo lingüístico semanal (55-59, *ibid.*).

Tanto el porcentaje irrisorio de alumnado rumano gitano como el hecho que la mitad de este estaba frecuentando el aula de apoyo (y que también una de las chicas había pasado por allí), ha determinado la elección (por parte del director del colegio) del profesorado de apoyo como informante. A continuación vamos a analizar: (3.1) las motivaciones y las modalidades de la exclusión didáctica del alumnado rumano gitano en la escuela; (3.2) los hábitos detectados de utilización de los recursos educativos por parte de las familias rumanas gitanas; (3.3) la construcción por parte de los informantes de las categorías que definen la exclusión o la inclusión al colectivo rumano gitano.

3.1 Principios a geometría variable

Al entrar los cuatros alumnos rumanos gitanos en la escuela los profesionales han detectado carencias importantes en relación a sus capacidades de lectoescritura (387-389, *ibid.*) y luego relevantes dificultades de mejoramiento de esta capacidad, lo que sería independiente del conocimiento del castellano hablado. Según la opinión de los informantes, y dependiendo de cada caso, los elementos de analfabetismo que caracterizan al alumnado rumano gitano que frecuenta el colegio derivan de una mezcla de tres factores: la falta de una escolarización precedente (cfr. 66-67 y 288, *ibid.*); la dificultad común de aprender a leer y escribir en otro idioma; hipotéticas pero no demostradas dificultades generales de aprendizaje (cfr. 392-395 y 398-402, *ibid.*). De todas formas, más que las causas percibidas de esta deficiencia, es sobre todo el objetivo establecido de alcanzar una determinada capacidad de lectoescritura en castellano el que determina la oferta de herramientas educativas (cfr. 392-407, *ibid.*). El espacio en que esta finalidad se desarrolla es la clase de apoyo (cfr. 13, *ibid.*), en la que los alumnos tienen que quedarse a tiempo completo hasta que lleguen a un conocimiento lingüístico básico que les permita integrarse en sus aulas normales (cfr. 12-15, *ibid.*). A pesar de este discurso, que funcionó con dos alumnos marroquíes saharauis que en el plazo de tres meses llegaron al nivel de lectoescritura castellana pedido en sus clases de referencia (cfr. 78-81, *ibid.*), no tuvo éxito con los dos alumnos rumanos que, por contra, seguían frecuentando la clase de apoyo (88-94, *ibid.*). Ésta se había transformado para ellos de una herramienta transitoria para fomentar la inserción en la clase, a una medida permanente de exclusión en la escuela: el aula de diversificación curricular.

«Si ellos estuvieran en la clase de arriba el título de ESO no lo iban a poder conseguir, entonces en este aula trabajando estas materias pues nuestra idea es que aunque no tengan los mismos conocimientos que [sus

coetáneos] se lleven el título para que puedan incorporarse en el mercado laboral. Esa es la idea que tenemos. Entonces ahí hay una serie de contenidos mínimos que tienen que saber para poder conseguir el título» (30-36, *ibid.*)

«Aquí puede aprender [...] lo básico para poder incorporarse al mundo del trabajo entonces si está en su clase bueno, ecuaciones, cosas de ese tipo, el no va a seguir estudiando, el día de mañana, el tendrá que ponerse a trabajar cuando tenga la edad entonces como es indispensable el título pues nuestro objetivo es que este tipo de alumnos que no van a seguir estudiando [saque] su título para poder trabajar» (96-102, *ibid.*)

La percepción de la imposibilidad de una emancipación socio-laboral conlleva la oferta de herramientas mínimas que arriesgan reproducir desigualdad socio-laboral en base étnica¹³. Las afirmaciones del informante reflejan la aceptación pasiva de un entorno social dado como inmutable, en que la escuela no puede influir. Lo interesante es que la modalidad en que se proporcionan los recursos educativos a los alumnos rumanos gitanos sufre las consecuencias de percepciones hacia hechos futuros y no hacia hechos pasados, es decir percepciones sin fundamento empírico.

3.2 Recursos educativos y recursos materiales

Con motivo del número exiguo de alumnos rumanos gitanos que frecuentan el colegio la descripción que los profesionales ofrecen de sus dinámicas de utilización de los recursos educativos se opone a la búsqueda de hábitos generales compartidos. De hecho la breve descripción de los hábitos de cada alumno o de su familia en relación al interés hacia la escuela, a la conducta y al rendimiento (cfr. 124-137, *ibid.*) refleja una diversidad de actitudes individuales que demuestra la imposibilidad de definir una actitud general compartida por el alumnado rumano gitano. Las características puntuales de cada alumno se insertan en la normal disparidad de actitudes del alumnado total de la escuela: los rumanos gitanos «tienen los mismos problemas que pueden tener otros alumnos» (143, *ibid.*).

Lo que sí puede generalizarse es la existencia de las *condiciones* del absentismo, es decir: la marginación socio-laboral de las familias y la consecuente falta de confianza de los padres hacia la escuela como instrumento de emancipación socio-laboral:

«Lo he visto por Granada, buscando chatarra, entonces pues el tiempo que están en el colegio, si estuvieran ayudando a los padres pues supongo que ganarían más dinero, entonces los padres pues- no le tienen fe a la escuela, no confían en que sus hijos puedan un día mañana pues estudiar o tener un trabajo mejor que el de ellos, gracias a la escuela» (199-201, *ibid.*)

13 Sobre este tema cfr. Vargas Claveria J, Gomez Alonso J. (2003): *Why Roma Do not Like Mainstream Schools?: Voices of a People without Territory*, Harvard Educational Review; Winter 2003; 73, 4; ProQuest Psychology Journals, pg. 559

Por este motivo el informante supone que sin la existencia de las ayudas proporcionadas por los Servicios Sociales la tasa de absentismo, insignificante en el momento en que se condujo la entrevista, aumentaría bastante (cfr. 138 y 164-165, *ibid.*):

«Yo creo que están en el colegio, vienen al colegio porque a los padres le dan una ayuda Servicios Sociales le dan una ayuda si, como condición que los niños asistan regularmente al colegio. Si no estuviera esa ayuda por medio yo creo que faltarían bastante» (161-165, *ibid.*)

«El niño, que trabaje en la escuela. Esa es la idea» (211-212, *ibid.*). «Solamente los mandan aquí [...] como a ganar el sueldo que le dan los Servicios Sociales» (253, *ibid.*)

La prioridad de las familias del alumnado es la supervivencia (cfr. 207, *ibid.*). De hecho la única manera en que los padres rumanos gitanos parecen valorar la escuela es auténticamente económica. En este sentido se puede hablar de un uso instrumental de la escuela, entendida como fuente de acceso a recursos principalmente materiales. Según el informante la valoración exclusivamente económica del sistema educativo podría explicar también la distribución desigual entre Primaria y Secundaria que caracteriza los tres colegios. El profesional entrevistado opina que cuando la percepción de la potencialidad de ganancias relacionadas al ingreso del alumno en el mercado laboral se hace más grande que las ayudas económicas proporcionadas por los Servicios Sociales, los alumnos rumanos dejan la escuela:

«Puede ser que hay muchos mas niños pequeños [...] que grandes, que a lo mejor los grandes no les escolarizan porque les ayudan en el trabajo, puede ser también. Que cuando los críos ya tengan una edad que los padres vean que me pueden ayudar a lo que yo estoy haciendo, pues me lo llevo del colegio» (309-315, *ibid.*)

3.3 Rumanos Gitanos: pertenencia y características grupales

El ingreso en la entrevista de la segunda informante ofrece, tal vez por la relación numérica y simbólicamente más paritaria entre entrevistados y entrevistadores, inesperadas reflexiones sobre identidad y pertenencia al grupo meta de la investigación.

I1: [...] que eran dos chicos que tiene el-

E: ¿Dos chicos rumanos? El tiene a Roberto ¡tiene a Roberto y nada mas! No sé que- cual es el otro rumano

I1: Roleks, Roleks porque ha llegado desde poco

E: Ah bueno ¡entonces son cinco los que hay! [entra D]

D: ¿Quién es el otro?

E: Pues ésta ¿como se llama? Es que no me acuerdo como se llama ésta rubia

D: Ah Ángela, si (incomprensible) lo que pasa es que Ángela llegó al colegio ya con nacionalidad española y lleva ya tiempo en España entonces por esto no la había- y está como una española. La chica se ha-

I2: ¿Y está también en la clase de integración, de apoyo?

D: No, está en su- [...] ¹⁴

14 Cfr. 344-360, *ibid.* Los nombres son ficticios

Este breve intercambio de opiniones entre los informantes en relación a la posibilidad de incluir o excluir a Ángela del grupo de los rumanos gitanos ilumina sobre la manera en que durante la entrevista se utilizan las categorías de clasificación étnico-nacional. Según el primer informante la quinta alumna no puede considerarse rumana, y consecuentemente interesante a los fines de la investigación, por tres motivos: tiene también la nacionalidad española; vive desde tiempo en España; «está como una española». La superposición ocurrida de categorías nacionales y categoría étnica no permite afirmar si la alumna rumana es gitana o no. Sin embargo las afirmaciones de los informantes revelan las categorías de inclusión y exclusión de los alumnos en la categoría étnico-nacional con que se define el grupo meta de la investigación: la ciudadanía española (“ser español”) y la asimilación a las costumbres españolas (“estar como un español”). La alumna atiende ambas condiciones y por esto no puede definirse rumana (gitana). Los cuatros alumnos que responden al termino “rumano gitano” no atienden ninguna de las dos condiciones: no están asimilados.

Durante la conducción de la entrevista la actitud del alumnado rumano gitano hacia la escuela se ha explicado por la existencia de factores “contingentes” relacionados a la marginación socio-laboral de las familias y al nivel de escolarización y alfabetismo. En la última fase de la entrevista la reflexión sobre las características del alumnado rumano gitano se extiende al colectivo rumano gitano en general. Los hábitos de las familias hacia la escuela dejan de ser “contingentes”, es decir dependientes de factores estructurales, y se hacen “absolutos”, es decir dependientes de factores propios del colectivo rumano gitano. Es esto el caso de las relaciones de género.

«Ellos tienen mucha diferenciación entre hombre y mujer [...] nos hemos enterado pero no sé si es cosa de niños o no, que a una de ellas la quieren casar dentro de dos meses» (424-427, *ibid.*)

El hábito percibido de casar las hijas antes que los hijos y sobre todo en edad de escolarización obligatoria afectaría negativamente el trayecto escolar de las alumnas rumanas gitanas. En general las diferencias “culturales” propias del colectivo rumano gitano se perciben como posible obstáculo a la normalización del trayecto escolar de las alumnas rumanas:

«Claro si esas niñas la piden en matrimonio, la dan a un matrimonio ya se acaba la escuela para ellas y el niño [...] seguiría en la escuela, supongo. Claro» (456-460, *ibid.*)

«A mi me da la impresión que los hombres no se casan tan jóvenes, por eso que Roberto seguiría su escolaridad sin embargo. Marina¹⁵, como da igual a la edad que se casen porque se pueden casar a los 14 o a los 15 o la edad que sea, ya dejaría de estar escolarizada. Pero claro esto ya es cavilaciones mías, que no es una cosa que yo diga: "Esto ha pasado". Creo que pasaría eso» (467-472, *ibid.*)

15 Nombre ficticio

Conclusión

En el caso de las tres escuelas el papel de las clasificaciones étnico-culturales en la construcción de las necesidades del alumnado rumano gitano puede considerarse nulo. Los cinco informantes entrevistados identifican las necesidades que la escuela tiene que satisfacer en elementos de carácter estructural conectadas tanto con la marginación socio-laboral (falta de condiciones materiales básicas, falta de escolarización de los padres) como con la condición de extranjero (falta de herramientas comunicativas en el idioma del país de acogida). Paralelos con “la población del barrio” y con otros colectivos que viven la misma condición de marginación social destacan las causas de las necesidades detectadas de la pertenencia étnico-nacional. Sin embargo la forma en que cada colegio se propone encarar esta realidad es diferente, y depende tanto de la manera en que los profesionales entienden el papel del sistema educativo, como de la interpretación que ellos dan de la diferencia cultural y de la forma de gestionarla. Resulta la imagen de un sistema educativo local que sí comparte unos instrumentos educativos y pedagógicos (como por ejemplo la clase de apoyo) pero que se caracteriza por la heterogeneidad de metodología, significados, objetivos de los recursos proporcionados.

Los profesionales del Colegio 1 opinan que el principio fundamental del sistema educativo es el de *atender al individuo* y cualquier tipo de necesidad que éste lleve consigo. Para satisfacer este objetivo es necesario tener un conocimiento más cercano del alumno, de su familia y del entorno social en que ésta vive. En el caso del alumnado rumano gitano la condición para detectar sus necesidades es el reconocimiento de la existencia de una diferencia entre cultura étnico-nacional y “cultura de la marginación”. La clase de apoyo específica sirve en primer lugar como recurso metodológico necesario para afrontar la dificultad lingüística y garantizar la integración en la clase, y en segundo lugar como espacio de conocimiento recíproco y de *compemetración* entre instituciones educativas y alumnos. Este segundo aspecto es el más importante y representa el pilar de la metodología del colegio. Reconociendo a los niños el derecho de expresarse en su idioma y de llevar en la escuela los hábitos de su *milieu* étnico-cultural, la escuela institucionaliza un espacio en que la diversidad cultural se acoge y normaliza. Al mismo tiempo la clase de apoyo permite construir una relación de confianza con las familias y conocer tanto sus necesidades básicas, como las condiciones materiales en que viven. La finalidad de los profesionales es la de *incidir* eficazmente en aquellas actitudes determinadas por la situación de indigencia y marginación estructural que pueden obstaculizar la normalización de las dinámicas de escolarización. Las características de permeabilidad de la escuela son funcionales a su finalidad educativa: fomentar

una dinámica permanente de inclusión al sistema educativo a través de una *dinámica transitoria y discontinua de exclusión en la escuela*.

El objetivo declarado de los profesionales del Colegio 2 es el de fomentar la *equidad de oportunidad* de todo su alumnado. La clase de apoyo y los agrupamientos representan una herramienta necesaria, pero solo complementaria a la finalidad declarada. La falta de condiciones materiales básicas que caracteriza al alumnado rumano gitano inhibe el mejoramiento de sus prestaciones escolares y no garantiza las condiciones para su emancipación de la condición de marginación socio-laboral en que viven. El recurso adicional que permitiría a los alumnos rumanos gitanos en condición de indigencia salir de esta situación, y a la escuela cumplir con su finalidad, es el ingreso en la residencia. Desde esta perspectiva es sobre todo la *inclusión total y constante en la escuela* la que fomenta la inclusión permanente en el sistema educativo. Sin embargo la casi totalidad de las familias rumanas no quiere aprovechar este recurso de emancipación. En este contexto surge la interpretación de la “cultura” étnico-nacional como barrera epistemológica y el “tema cultural” emerge como último recurso explicativo de una narración caracterizada por la utilización de categorías de defecto.

Desde la descripción de las finalidades de la escuela ofrecida por el informante del Colegio 3 resulta la imagen de una escuela de *geometría variable*, en que los principios que dirigen el trabajo educativo se adaptan al mutar el colectivo al que se dirigen. En el caso de los alumnos rumanos gitanos, cuyas familias tienen en la supervivencia cotidiana su prioridad, la finalidad de la escuela es la de trabajar los contenidos *mínimos* necesarios para conseguir el título e insertarse lo antes posible en el mercado laboral. Transformándose en “aula de diversificación curricular” la clase de apoyo responde de manera mínima a la necesidad expresada y detectada de integración en el mercado laboral. A través de una dinámica de *exclusión permanente en la escuela* se quiere fomentar la rápida inclusión en el mercado laboral. La “diversidad cultural” puede manifestarse como un posible obstáculo a la normalización del trayecto escolar.

En general, y no obstante las diferencias metodológicas, las tres políticas escolares parecen producir una relativa normalización del trayecto escolar del alumnado rumano gitano: falta de absentismo, falta de abandono, gradual mejoramiento de las relaciones con los padres, permanencia transitoria e intermitente en la clase de apoyo y asistencia a las clases de referencia para la mayoría del horario escolar (no es así solo para dos alumnos del Colegio 3). Sin embargo, si por un lado los colegios comparten la capacidad de mantener el alumnado matriculado dentro de la escuela, por otro lado comparten también la dificultad de interceptar aquellos adolescentes en edad de escolarización obligatoria que llegan tarde, y cuyos números quedan desconocidos. Finalmente, los Colegios 1 y 2 tienen elementos metodológicos comunes, que consisten en «incidir» en los hábitos

familiares y del alumnado (cfr. Entrevista 1) y «mentalizar» a las familias (cfr. Entrevista 2). En contra, la acción profesional del Colegio 3 no puede definirse de intervención en sentido estricto. Esta parece adaptarse completamente, y en detrimento del principio de equidad o del interés del alumno, a las necesidades materiales *inmediatas* de las familias gitanas rumanas que viven en condición de indigencia.

¿En qué modo una investigación que define el objeto de su interés a través de categorías étnico-nacionales ha influido en la articulación de las representaciones ofrecidas por los profesionales a la hora de conducir las entrevistas?

La totalidad de los profesionales entrevistados reconoce la existencia de una situación de estratificación étnica que caracteriza a los rumanos de etnia gitana. Al mismo tiempo los profesionales suelen utilizar el término *rumano* para referirse al colectivo rumano y gitano meta de la investigación. No está claro si la superposición entre los dos términos representa el resultado de la indiferencia de los profesionales de la escuela hacia formas de clasificación étnica utilizadas por los entrevistadores, o si es el fruto de la simple constatación de que la gran mayoría de rumanos son de etnia gitana. También los tentativos de equiparación con la gente del barrio u otros colectivos que viven en las mismas condiciones de indigencia material destacan las causas de los problemas detectados de la pertenencia étnico-nacional. En estas ocasiones los profesionales entrevistados han opuesto una perspectiva espacial y geográfica de observación al enfoque comunitario de la investigación¹⁶. El significado de la pertenencia a un grupo étnico-nacional ha sido minimizado, los rumanos gitanos han sido representados como *una* de las diferentes agrupaciones sociales que viven en el entorno social.

La definición del objeto de estudio mediante la categoría “rumano gitano” ha generado en los informantes reacciones discordantes, según el papel oficial u oficioso que ellos adoptaban en diferentes momentos de la entrevista. En sus funciones de representantes de las instituciones educativas los profesionales demostraban que los alumnos “gitanos” no existen. Desde esta perspectiva los entrevistadores eran culpables de construir una diversidad cultural que para los profesionales del sistema educativo era irrelevante. Sin embargo en el trabajo cotidiano los rumanos de etnia gitana parecen estar siempre bien identificados, lo que da a los profesionales la oportunidad de proporcionar un listado con el número exacto de alumnos rumanos y gitanos. Esta duplicidad de representaciones se refleja abiertamente en las representaciones ofrecidas por la informante del Colegio 2 (pero es común también a otros informantes). Durante la conducción de la entrevista ella

16 Sobre este tema cfr. Wimmer, A. (2002): *Multikulturalität oder Ethnisierung? Kategorienbildung und Netzwerkstrukturen in drei schweizerischen Immigrantenvierteln*, in: Stuttgart Zeitschrift für Soziologie, Jg. 31, Heft 1, Februar 2002, S. 4–26, Lucius & Lucius Verlag

expone su incomodidad hacia el hábito de las asociaciones del barrio de pedir estadísticas que abarquen variables étnicas:

«Antes [las asociaciones] venían y mandaban [...] el censo de la población gitana. Yo no tengo censo de la población gitana. Yo no sé si son gitanos o no ¿entiendes? yo que sé, son del barrio [...] Los niños participan igual, entonces- sobre todo porque depende de la familia» (216-219, *ibid.*).

La motivación con que la informante se opone a la utilización de categorías étnicas consiste en la falta de influencia que éstas puedan tener en las dinámicas de participación de su alumnado al sistema educativo. Las variables que determinan las dinámicas de utilización de los recursos educativos son de carácter individual, familiar o relacionadas al espacio social en que el alumnado vive. Sin embargo unos días después de la entrevista la informante – como sus colegas – enviaba por correo electrónico un listado en que indicaba la cantidad de alumnos rumanos por cada clase normal y por cada clase de apoyo. Anticipando los números, la misma afirmaba durante la entrevista:

«Claro, los conozco normalmente por la familia porque se los que han venido de los asentamientos, lo que están viviendo allí en la Chana o esa es la diferencia, porque además muchas madres, de la que no son romaní, vienen a decirte que con estos niños no se junten, que son muy malo [...] pero, la familia es la que te indica si es o no es, y que te puedes equivocar. Por eso te digo que yo no los tengo catalogados porque sean unos u otros. Imposible. Los españoles son españoles, no son gitanos ni españoles» (319-326, Entrevista 2)

Fuentes y Bibliografía

Entrevista 1	Colegio 1	26.03.2010
	Informante A	Maestra de infantil
	Informante B	Director del colegio
Entrevista 2	Centro 2	12.05.2010
	Informante C	Directora del centro
Entrevista 3	Colegio 3	05.05.2010
	Informante D	Tutor de la aula de apoyo e integración de Secundaria
	Informante E	Tutora de la aula de apoyo e integración de Primaria

Baecker, D. (2010): *Was ist Kultur? Und einige Anschlussüberlegungen zum Kulturmanagement, zur Kulturpolitik und zur Evaluation von Kulturprojekten*, Zeppelin University

Bommes, M. (2002): *Migration in der modernen Gesellschaft*, Geographische Revue 2/2002 (pag.41-58)

Moreno Fuentes, F. J., et al., (2007): *Inmigración, Diversidad y Protección Social en España*, Unidad de Políticas Comparadas (CSIC), Documento de Trabajo 07-01

Junta de Andalucía (2006): *Segundo Plan Integral para la Inmigración en Andalucía*, Junta de Andalucía, Cosejería de Gobernación, Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias

Kiefer, J. (2002): *Das Dilemma mit der Kultur: Cultural Studies und Systemtheorie im Direktvergleich*, TEXTEM, Hamburg
(<http://www.lehrerwissen.de/textem/texte/essays/jens/Cultural.HTM>, 15.12.2010)

Pott, Andreas (2002): *Etnizität und Raum im Aufstiegsprozess. Eine Untersuchung zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration*, Leske+Budrich, Oplanden

San Roman, T. (1995): *La educación ante la marginación y la diferencia cultural*, Fundación SER.GI
(http://www.sappiens.com/CASTELLANO/articulos.nsf/Educadores/La_educaci%C3%B3n_ante_la_marginaci%C3%B3n_y_la_diferencia_cultural/1D47C3C549E9C3A741256A96005D9532!opendocument, 15.12.2010)

Vargas Claveria J, Gomez Alonso J. (2003): Why Roma Do not Like Mainstream Schools?: Voices of a People without Territory, *Harvard Educational Review*; Winter 2003; 73, 4; ProQuest Psychology Journals, pag. 559

Wimmer, A. (2002): *Multikulturalität oder Ethnisierung? Kategorienbildung und Netzwerk-strukturen in drei schweizerischen Immigrantenvierteln*, in: Stuttgart Zeitschrift für Soziologie, Jg. 31, Heft 1, Februar 2002, S. 4–26, Lucius & Lucius Verlag

Wimmer, A. (1996): *Kultur. Zur Reformulierung eines sozialantropologischen Grundbegriffs*, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 48, Heft 3, pag. 401-425

Anexo

Estructura de entrevista a profesionales del sector formación

Servicios ofrecidos por la escuela

- La escuela ¿ofrece un servicio de comedor?
- La escuela ¿ofrece actividades extra-escolares?
- La escuela ¿ofrece servicios a los alumnos con dificultades lingüísticas, de aprendizaje o familiares?
- La escuela ¿ofrece servicios dirigidos exclusivamente a los alumnos romaní rumanos?

Alumnos romaní rumanos: datos cuantitativos

- ¿Es posible saber cuantos alumnos romaní rumanos frecuentan la escuela?
- ¿Como sabéis/se podría saber si son romaní?
- Esta cantidad ¿va aumentando o disminuyendo en los últimos años?
- ¿Es posible saber que distribución tienen los alumnos romaní rumanos en las diferentes clases?
- ¿En que medida los alumnos romaní rumanos disfrutan los servicios descritos antes?

Alumnos romaní rumanos: datos cualitativos

- Los resultados académicos de los alumnos romaní rumanos ¿son acordes a los de otros alumnos?
- ¿Hay un índice mayor de suspenso entre los alumnos romaní rumanos?
- ¿Acuden al colegio con la misma frecuencia que otros alumnos?
- ¿Hasta que edad se quedan en la escuela? ¿Y los otros?
- ¿Se quedan matriculados también en la escuela post-obligatoria?
- ¿Esos que llegan más tarde saben leer y escribir?
- ¿Existen dificultades específicas que se encuentran mayormente con los alumnos romaní rumanos?

Las familias y la escuela

- ¿Como se articula la relación entre profesores, familias y alumnos?
- ¿Que opinión piensas que tienen los padres romaní rumanos de la escuela?
- ¿Cual es la frecuencia de contactos con los padres?
- La escuela ¿ofrece cursos de español u otros servicios de cuidado a las familias?

Evaluación general

- ¿Como pensáis resolver los problemas específicos de los alumnos romaní rumanos?