Education and Culture

Socrates

Cultura y estrategias educativas con el alumnado gitano

MATERIALES PARA LA FORMACIÓN

José Emilio Linares Garriga (Coord.)

Dromèsqere Euroskòla

Proyecto: 119074-CP-12004-1-ES-COMENIUS-C21

Región de Murcia
Consejería de Educación, Ciencia e Investigación

presencia gitana
asidiajú callí

Centre de Liaison et d'Information Voyage Ecole

Ecole d'adaptation des gens du voyage d'Orléans

Institutul Intercultural Timisoara

Dromèsqere Euroskòla (Escuela Europea del Camino)

Materiales para la formación sobre cultura y estrategias educativas con el alumnado gitano

Dromèsqere Euroskòla (Escuela Europea del Camino)

Materiales para la formación sobre cultura y estrategias educativas con el alumnado gitano

Propuesta realizada por

Servicio de Atención a la Diversidad.
Dirección General de Promoción Educativa e Innovación.
Secretaría Autonómica de Educación y Formación profesional.
Consejería de Educación, Ciencia e Investigación.
Región de Murcia

Asociación Nacional Presencia Gitana.
Madrid.

© Consejería de Educación ,Ciencia e Investigación
Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional.
Dirección General de Promoción Educativa e Innovación
Servicio de Atención a la Diversidad

Proyecto Dromèsqere Euroskòla
119074-CP-1-2004-1-ES-COMENIUS-C21

Edita: Editorial Presencia Gitana
C/ Valderrodrigo 76-78 bajo A.
28039 MADRID - ESPAÑA

INDICE

Pág.

Presentación *7*

MÓDULO 1: Historia y políticas educativas con el pueblo Gitano

La educación y el derecho a la dignidad de las minorías, entre el racismo y las desigualdades intolerables: el paradigma gitano *9*
Manuel Martín Ramírez
La educación de los niños gitanos en el contexto educativo español *31*
Antonio Gómez Alfaro

MÓDULO 2: Los Gitanos: Cultura y cambio social

Sobre el significado y las consecuencias de la diversidad cultural *63*
José Luís García García
La necesidad y la agonía de seguir siendo gitanos *79*
Teresa San Román
Trayectorias cruzadas *85*
Carmen Méndez López

MÓDULO 3: Sociedad y Multiculturalidad: Una perspectiva educativa

Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural *95*
Antonio *Muñoz Sedano*
La educación intercultural en la sociedad multicultural *111*
Mariano Fernández Enguita

MÓDULO 4: Metodología y enfoques para la educación intercultural

Elaboración de unidades didácticas interculturales *119*
Jesús Salinas Catalán
Propuestas organizativas y curriculares para el tratamiento de la interculturalidad *133*
Maria José Díaz-Aguado Jordán

MÓDULO 5: Aproximación ala cultura gitana

Organización Social del Pueblo Gitano *151*
Ricardo Borrul Navarro
Una generación de solitarios *159*
Ricardo Borrull Navarro

MODULO 6: La mediación intercultural

Mediación con el pueblo gitano *163*
Humberto García González Cordón

MÓDULO 7: Sistema educativo y cultura gitana

El pueblo gitano y su actual situación educativa *173*
Jesús Salinas Catalán
Análisis del sistema educativo con referencia a los gitanos *183*
Jesús Salinas Catalán

Equipo Dromèsqere Euroskòla. Miembros del Proyecto *217*

Presentación

Tratar de adecuar las respuestas educativas a la imperiosa necesidad de sociabilidad en todos los sentidos de la vida humana, que, desde la escuela, afecta a -y condiciona- los procesos de aprendizaje de los alevines de futuros ciudadanos, se ha revelado como uno de los temas-clave definidores de la "nueva frontera" del siglo XXI, que camina inexorablemente hacia el mestizaje en una multiplicidad de escenarios, en términos de desarrollo humano hacia la plena dignidad desde la equidad de la especie humana: paz, derechos humanos y democracia; libertad de circulación de ideas, mercancías y personas; vigencia de las sociedades civiles en lo social y cultural. Reto ético global del siglo recién estrenado, que cobra su plenitud de sentido en aquellas situaciones problemáticas de convivencia, mutualismo e interacción escolar que se han dado en llamar de "inclusión normalizada en el sistema educativo", a través de la "sociedad del aprendizaje", de cuantas diferencias concurren en las aulas, de las que forma parte protagónica el alumnado gitano en los diferentes países, como paradigma de las minorías en la Europa multicultural y pluriétnica del presente, de cara a un futuro posible y deseable.

La conciencia de situación y el sentido de la corresponsabilidad moral que a todos nos incumbe en este trance están a la base de la inquietud compartida por personas de diversas instituciones y organizaciones copartícipes del proyecto transnacional y plurianual que, bajo el título **"Dromèsqere Euroskòla / Escuela Europea del Camino (formación telemática del profesorado sobre la Cultura Romaní/Gitana)"**, mereció el apoyo de la Comisión Europea, en el marco del Programa Sócrates, acción Comenius 2.1., en el año 2004.

Coordinados por la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación del Gobierno Autónomo de la Región de Murcia, en España, que lo ha liderado, con la coparticipación partenarial de la Asociación Nacional Presencia Gitana, en España; de l' École d´Adaptation des Gens du Voyage, de Orléans, y l'Association Nationale Centre de Liaison et d´Information Voyage-École (CLIVE), en Francia, y del Institutul Intercultural de Timisoara, en Rumania, se diseño, programó y se ha desarrollado el Proyecto que nos ocupa.

La búsqueda cooperativa de un espacio sociocultural comunitario en el que se encuentren, dialoguen, interactúen y convivan, en igualdad y reciprocidad, las diversas culturas coexistentes en el proceso escolar, sin renunciar a la singularidad diferencial que las distingue, presta al proyecto **Dromèsqere Euroskòla** su enfoque y su finalidad primordial: promover el desarrollo de programas específicos para información y formación del profesorado en contextos interculturales transnacionales, y elaborar respuestas educativas de calidad adecuadas a las necesidades del alumno gitano, integrando su cultura en el currículo, fomentando el desarrollo de su identidad, promoviendo el conocimiento y el respeto entre las culturas presentes en la escuela y corrigiendo actitudes discriminatorias, excluyentes, xenófobas y de rechazo que se producen en las aulas, en las comunidades educativas, en las opiniones públicas y hasta en las políticas o las prácticas institucionales.

Recapitulando, de lo dicho se desprende que los objetivos concretos del proyecto son:

- Integrar la cultura romaní/gitana en el currículo, formando al profesorado para que pueda impartirla.
- Diseñar y desarrollar un plan telemático de información y formación permanente del profesorado sobre la cultura romaní/gitana, y sentar las bases para articular respuestas educativas adecuadas por la acción educativa de un profesorado específicamente preparado que contribuya a la superación de la fractura social que ha dualizado dramáticamente a las sociedades contemporáneas.
- Incorporar las nuevas tecnologías ("la innovación pedagógica de Internet") en los procesos de formación, intercambio de materiales y experiencias, talleres de reflexión y debate, *on line* y a través de foros, campañas de sensibilización y difusión, de promoción del diálogo y la cooperación, como herramientas integradoras y no excluyentes.
- Fomentar el respeto y la interacción entre culturas, favoreciendo el encuentro y el conocimiento mutuo, el entendimiento y la comprensión de las diferencias sociales y culturales desde la igualdad radical de todo ser humano, combatiendo prejuicios estigmatizantes y actitudes de rechazo o excluyentes, racistas, sexistas, homófobas, xenófobas, intolerantes, violentas…

Fruto del trabajo colectivo innovador realizado en estos años, es la construcción de la web **www.dromesqere.net** como punto de encuentro, información y formación sobre temas gitanos que, modestamente pero con mucha ilusión, hemos llevado a cabo a través de este proyecto, en su versión española, francesa y rumana.

La dedicación y las aportaciones de los copartícipes de los países participantes en el proyecto han desbordado los ámbitos de las tareas programadas y de los propios realizadores, contribuyendo a enriquecer los resultados y ensanchar los horizontes. Aprovechamos la ocasión para felicitarles por su trabajo y agradecerles su dedicación, y queremos dejar patente el agradecimiento de los coorganizadores a cuantas personas, organizaciones e instituciones han hecho posible esta aventura pedagógica y de comunicación humana, resaltando, lógicamente, el fundamental apoyo recibido de la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea.

El documento que tienes en tus manos es una selección de los materiales que han compuesto los módulos de formación del curso telemático.

Murcia, septiembre de 2007
Juan Navarro Barba. Responsable del Proyecto.
José Linares Garriga, Coordinador del Proyecto.

MÓDULO 1

HISTORIA Y POLITICAS EDUCATIVAS CON EL PUEBLO GITANO

LA EDUCACIÓN Y EL DERECHO A LA DIGNIDAD DE LAS MINORÍAS, ENTRE EL RACISMO Y LAS DESIGUALDADES INTOLERABLES: EL PARADIGMA GITANO

Manuel Martín Ramírez

Bajo el mismo título , este trabajo se publicó en l"Memoria de Papel" editada por la Asociación de Enseñantes con Gitanos, septiembre de 2005, con motivo de las XXV Jornadas Nacionales de Enseñantes con Gitanos.

> *Mis hijos, al contrario que su padre, sí han ido todos a la escuela. Porque, sobre ser otros los tiempos, su padre, que soy yo, ha podido calibrar con la experiencia de lo vivido lo conveniente que es aprovechar la niñez para ganar conocimientos y lo necesario que es aprender de los maestros y de los libros, y no sólo de los trompicones de la vida. Que desde luego enseña, porque es maestra con la escuela siempre abierta, pero a menudo nos ilustra tarde y con daño. Y es bueno cogerle la delantera y prepararse desde pequeñito para verla venir y saber de qué pie cojea. Lo mismo que cuando lees un libro de historia y el siguiente te resulta muy conocido, y parece que te afirma lo que se te quedó en el caletre del primero y te atañe siempre algo más, en la vida aprende con menos traba el que está más suelto para esperarla.*
>
> **José (Carlos) Heredia**, *Hasta donde me acuerdo. Memorias de un viejo chalán gitano*. Editorial Presencia Gitana, inédito

El derecho al futuro y a la dignidad de las minorías. El Pueblo gitano

Es proverbial que los chinos, antes de debatir sobre un tema acuerdan el significado de las palabras clave en torno a las cuales girará la discusión. Permítaseme que, con la prudencia oriental como referente metodológico, tome prestada provisionalmente la definición socio-jurídica del sujeto "minorías" elaborada por la Corte Permanente de Justicia Internacional, en su *Avis consultatif* de 31 de julio de 1930:

> "Colectividad de personas que viven en un país o en una localidad determinados, poseen una raza, una religión, un idioma y unas tradiciones que les son propias, y están unidos por la identidad de esa raza, esa religión, ese idioma y esas tradiciones en un sentimiento de solidaridad, con objeto de conservar sus tradiciones, de mantener su culto y asegurar la instrucción y la educación de sus hijos conforme al genio de su raza, así como para prestarse asistencia mutuamente."

Concepto más político que numérico, se usa con preferencia para asignar una categoría o grupo de personas inferior a la mitad de una población mayoritaria, y se aplica asimismo para diferenciar a colectividades cuyas características especiales —étnicas, lingüísticas, culturales, nacionales, políticas, raciales y religiosas— difieren de las genéricas, consideradas como "normales" porque se aceptan o imponen, se estiman o suponen por tradición o convención las propias de la mayoría de la población y, por tanto, las que deben regir en el conjunto de esa sociedad.

Al reflexionar sobre el papel de la educación en el **progreso** de las minorías, me referiero a aquel modo de crecimiento sostenible, evolucionario, positivo y sumativo de sus capacidades, potenciales posibilidades y justas aspiraciones, que no las margine de los cambios y transformaciones beneficiosas. Las pesquisas sobre su **desarrollo** remitirán al remonte y nivelación de su distancia social, si la hubiere, y a la superación de las coordenadas y circunstancias negativas que, desde su nacimiento en el seno de una concreta sociedad mayoritaria, con unos estándares de vida consolidados y en expansión o crecimiento meliorativo, les impidan disfrutar equitativamente de las oportunidades generales o cercenan la autonomía de su voluntad y de su cultura identitaria y, en su caso, a la superación o eliminación de los obstáculos que impiden la plenitud de su desarrollo.

Y que progreso y desarrollo lo sean de forma **íntegra** quiere significar, para las minorías, de manera entera, sin merma para su cabal identidad, y no disgregada ni desintegradora; **integral**, en todos los ámbitos y aspectos constitutivos de su esencial identidad, e **integrada**, a fin de que no sean excluidas ilegítimamente por acción u omisión, ni incluidas a la fuerza. Ni asimiladas ni anuladas, sino compartidoras plenas en cuanto a todos concierne y libremente participativas en las decisiones y en la historia que les pertenece, pueden, y deben, contribuir a la formación del todo social del que forman parte por derecho propio, en pie de igualdad y con pareja dignidad que los demás componentes, en reciprocidad convivencial, respetuosa e interactiva, desde su diferenciada pero complementaria otredad, sin que la convivencia se hurte, constriña o limite a una mera coexistencia tolerada, dirigida o tutelada. Únicamente en un contexto así es posible plantearse el proceso educativo de las minorías con **garantía** de **futuro**.

De lo general a lo concreto, me ceñiré a la peculiar minoría española que me convoca: la comunidad constituida por unos connacionales que comparten "con desigual fortuna" patria y vida sucesiva desde el primer cuarto del siglo XV con los portadores, receptores, creadores y transmisores de ese magma de pueblos y culturas sincretizados y mestizados que llamamos España: los españoles gitanos. Consciente de que el mar no cabe en un capazo, no puedo resumir en unos folios una peripecia de siglos que afecta a todo un pueblo. Necesitaría de un espacio y un tiempo no ya elástico sino mayúsculo para hacerme entender mínimamente y cargar la memoria colectiva de quienes visiten este ensayo sobre "los humillados y ofendidos de nuestra historia, los olvidados de nuestra memoria nacional", por decirlo con palabras de Leonard Boff.

Me conforta empero —y agradezco muy de veras— la oportunidad que me brinda la Asociación de Enseñantes con Gitanos de exponer en apretada gavilla ideas, reflexiones y testimonios en esta publicación colectiva que trata de resumir un cuarto de siglo de la provechosa andadura colectiva y el celebrado compromiso de una pléyade de mujeres y hombres unidos por su perseverante dedicación y su apuesta indesmayable por los más desfavorecidos de los desfavorecidos españoles. Al hilo del tema que se me sugiere, con

la libertad que se me reconoce, me propongo hacer un repaso al tiempo transcurrido y aventurar algunos pensamientos sobre el papel y el valor paradigmático, movilizador y emblemático que la escolarización de la infancia gitana pueda tener en todos los ámbitos, sin duda y antes que nada para su porvenir, puesta al servicio de la más honrosa de las finalidades: la dignidad humana, la lucha contra los prejuicios y la superación de las dificultades que conlleva en la configuración de un futuro inevitable, afortunada y definitivamente mestizo.

Como ha puesto de relieve el profesor Jean-Pierre Liégeois (el más serio investigador-pensador-actor sobre el tema), "el paradigma gitano, su difícil itinerario vital, es esclarecedor. Lo es para las demás minorías; lo es para el conjunto de las cuestiones escolares."

El contexto histórico y cultural

Para aproximarnos, aunque fuere someramente, a los Gitanos españoles no es preciso remontarse a su éxodo desde la India hacia el Oeste ni enredarse en el misterio de las malconocidas causas que les trajeron a Europa. Basta con tomar como punto de partida una data fácil de retener —el arranque del segundo milenio de nuestra era, fijado por datos, documentos y convenciones como fundacional de Europa— y un lugar igualmente sencillo de recordar: el Bósforo. Es en el eje Balcanes-Cárpatos-Báltico donde se implantan los primeros grupos de Romá/Gitanos llegados a esta "península" de su Asia originaria. Desde allí se aventurarán exploratoriamente las migraciones posteriores hacia el resto del viejo continente, hasta arribar al *Mare nostrum*, área de comunicación, encuentro e intercambio, y marea de mestizaje, entonces como ahora hoy, convertido en el mar de las segregaciones y las purificaciones. Asentados de manera dispersa y trascendiendo las fronteras de su puzle de Estados, no obstante acogerse y naturalizarse sucesivamente en los territorios de arribada, han sobrevivido hasta nuestros días en Europa como europeos natos. Hoy constituyen una diversidad de comunidades humanas cuya identidad diferenciada no deja de remitir al tronco común de su ancestral origen, en el que se reconocen.

Con relación a otras minorías nacionales o inmigradas, que pueden reclamar una "madre patria", algún Estado que sienten como propio, unas instituciones que les gobiernan, administran o protegen, los Gitanos son la parte española de la rama ibérica —Ciganos en Portugal— del Them Romanó/Pueblo gitano: una comunidad transnacional paneuropea de base multiestatal, sin Estado ni territorio.

Carentes de un estatuto definidor de su no reconocida condición, han permanecido entre nosotros durante casi seis siglos de coexistencia espacial, pero de escasa convivencia social con el resto de los grupos humanos que conforman el país, al arbitrio de los poderes de los lugares en que se asentaban. Españoles, pues, con los españoles antes de que España se configurase como el primer Estado moderno, los Gitanos constituyen una sociedad peculiar, de rituales y tradiciones, valores y costumbres singulares, transmitidas ágrafamente durante generaciones; una sociedad homogénea dentro de su diversidad, desindividualizada, estructurada en unidades pequeñas o clanes familiares muy densos, con familias nucleares muy numerosas, interactivamente tramadas sobre todo por vínculos de parentesco. Su orbe sociomental identitario remite a una cultura milenaria, biofílica, con gran estabilidad en las relaciones interhumanas, empática, no

violenta y creativa. “Un pueblo de todo el mundo, un pueblo sin guerras, un pueblo sin tierra pero de toda la tierra, un pueblo sin fronteras”, un pueblo de y para el futuro, cuya idiosincrasia sintetiza Johan Galtung, explicando que los Romá son factores de paz, actores de paz y trabajadores por la paz. La suya es una cultura de la *paz positiva* (amplia justicia y reducida violencia), que se podría resumir en un ideario, recogido durante años en diversas fuentes de tradición oral, al que he querido dar esta formulación:

Soy semilla y fruto de toda la tierra.
Vengo de la tierra. Volveré a la tierra.
Porque amo a la tierra, yo no quiero tierra.
No ambiciono tierra, porque odio la guerra.
El deseo de tierra conduce a la guerra:
cuanto ella ocasiona y cuanto ella encierra:
la vida que arrasa, el amor que entierra.

Por vivir en paz conmigo en la tierra,
confiando en la paz y odiando la guerra,
repudio el anhelo de detentar tierra.
Tan sólo deseo, pues amo a la tierra,
la que me sostenga mientras me mantenga,
los frutos que obtenga mientras vida tenga,
la que me contenga cuando muerte venga.

Presentes en la Península Ibérica desde 1425, inicialmente acogidos a "la paz del camino" de manera generalizadamente hospitalaria en su pretextado afán de peregrinar a la mítica tumba de Santiago en Iria Flavia, los primeros setenta y cinco años de su asentamiento llenan una etapa de aceptación sin excesivas disonancias antagónicas, beneficiada por la multiplicidad de los reinos que tramaban la realidad peninsular, hasta 1492. Año crucial en la historia de España, los Reyes Católicos construyen, tras la unificación de los distintos territorios, el primer Estado moderno de Occidente: una sociedad global que se va a imponer a costa del patrimonio multicultural, poliétnico y plurirreligioso, y de la fractura de la convivencia entre judíos, árabes y cristianos que se había fraguado durante los ocho siglos anteriores. Alimentada por el fundamentalismo y la purificación religiosa de la santa intolerancia impuesta por los Reyes Católicos, en nombre de "las únicas verdades verdaderas", transitará hasta nuestros días con la superposición de decretos, normas, dictados y prácticas que hoy las convenciones internacionales y los códigos penales tipifican como racismo institucional y que, en no pocos Estados de derecho, se ha transustanciado de racismo proscrito a racismo democrático.

Expulsores de los Judíos, los Reyes Católicos son también los firmantes de la primera disposición reductora de la otredad gitana: la pragmática de Madrid: la primera "ley de extranjería" de la historia de España. Durante casi cinco siglos fue denominada *de Medina del Campo*, por creerse dictada en esa ciudad castellana. El primitivo manuscrito original, signado por Isabel y Fernando en la capital de España el 4 de marzo de 1499, fue descubierto en el verano de 1997 por Antonio Gómez Alfaro en el Archivo General de Simancas. Esta pragmática inaugura una etapa persecutoria que prolongará durante cerca de tres siglos un propósito asimilador cada vez más represivo, anulador y excluyente, cuando no exterminante. Su remembranza recupera la memoria de unas

conflictivas relaciones entre la sociedad mayoritaria y, sobre todo, entre los poderes públicos y la Comunidad gitana que no difieren cualitativamente de las mantenidas entre potencias colonizadoras y pueblos colonizados.

Su legítimo empeño en mantener durante siglos su identidad diferenciada y su afán de perdurar como comunidad con derecho al futuro (empeño que, por extensión, les sería universalmente reconocido desde al menos el 10 de diciembre de 1948 en la Declaración Universal de los Derechos Humanos), se ha erigido, en gran medida, en el pretexto para la persecución sistemática de que ha sido objeto el Pueblo gitano: la infamia legal con que se le ha estigmatizado, el rechazo por la mayoría y la exclusión del conjunto nacional que ha sufrido y, en buena parte, sufre todavía hasta niveles de esquizofrenia colectiva que, con demasiada frecuencia, se encargan de recordarnos los medios de comunicación.

El repaso de la historia nos enseña que los poderes públicos quisieron enfrentar y "resolver" lo que históricamente se llamó el *problema* gitano recurriendo contumazmente a expeditivas "soluciones finales". El precipitado de tan inclemente proceso es un aciago producto histórico, resultado de los comportamientos mantenidos para con ellos por la sociedad dominante y de ningún modo una suma de problemas imputables a los victimados. Su modo de reaccionar y defenderse de las agresiones, de disimular y ocultarse, de "callar para seguir viviendo" entre el rechazo-persecución y la asimilación forzosa que se les imponía, ha estado dictado por su inalienable derecho a existir como pueblo diferenciado.

Una difusa y dilatada legislación punitiva —cuadro restrictivo, plagado de penas eliminativas— produjo en menos de tres siglos y tan sólo en Castilla más de 250 providencias formales de todo rango, invariablemente dirigidas a tratar de convertirles en "vasallos como los demás". En Castilla, como en el resto de los reinos y territorios con potestad legisladora, se trató obstinada y sistemáticamente de aniquilar su otredad en el crisol "normalizador" de la mayoría de los vasallos, de dislocar o expeler a los indóciles para "extinguir esta mala semilla" y de recluir o incluir asimilativamente a los no expulsados, al considerarlos no como un grupo social o nacional más entre los pueblos de España, sino como agregado de españoles anómicos, sin religión específica, etiquetados "por su *jerga* (su no reconocida lengua milenaria), traje y modales" como únicas características externas definidoras de su "rareza" a reducir, negada su cultura.

Sorprende el suscitado temor hacia aquellos "disidentes" que refleja gran parte de la documentación custodiada en los archivos históricos, por mucho que su itinerancia multiplicase su presencia en el imaginario social, siendo, como eran, un grupo cuantitativamente pequeño, con una incidencia demográfica que, al finalizar el siglo XV, no rebasaría seguramente en mucho el millar de personas.

Del conjunto de las leyes con que se quiso conjurar la supuesta amenaza que históricamente ensaya la legislación antigitana española, la llamada *redada general* representa el hito más lamentable, el más penoso episodio de cuantos victimaron a los Gitanos españoles en el medio milenio precedente. Tan arbitraria en sus planteamientos como trágica en sus consecuencias, la *recolección* fue urdida como operación militar por el obispo de Oviedo y gobernador del Consejo de Castilla, la más alta instancia política de la monarquía española de aquel tiempo. Aconsejada y bendecida por la Iglesia con el celo apostólico de una "cruzada contra infieles" para "extirpar esta mala raza de

gentes, odiosa a Dios y perniciosa a los hombres", "a fin de que se extinga si en posible esta generación", ordenada por el rey Fernando VI —menguado de mejores talentos y huero de mayores glorias— y dirigida por el marqués de la Ensenada, secretario de Guerra y jefe del Ejército, en perfecta coordinación con los poderes locales, la prisión general de los Gitanos españoles se lleva a cabo el *miércoles negro*, 30 de julio de 1749.

En un sólo día fueron apresados —sin ser oídos en justicia, con toda indefensión— entre diez y doce mil mujeres y hombres, ancianos y niños, cuyo supuesto delito menciona explícitamente la Real orden: "por meramente ser Gitanos". Se trata del más penoso episodio de cuantos victimaron a los Gitanos españoles en medio milenio. Aquel holocausto a la española, aportación genuinamente ibérica a la historia universal de la infamia, exhuma un discurso *social* pretérito que hoy llamaríamos "racismo institucional", asemejado en sus consecuencias a un verdadero genocidio, y marca el futuro de los españoles gitanos con los tenebrosos trazos que aún perviven en gran parte de su ciudadanía.

Muerto Fernando VI, su hermano Carlos III acabará por imponer el *indulto* de los diezmados sobrevivientes ¡el 16 de junio de 1763! La liberación definitiva de "los más infelices vasallos del reino", "inocentes de toda acusación y culpa" —como vendrá a reconocer la investigación encargada por el monarca— se dilataría hasta 1766. La pragmática sanción dictada por Carlos III el 19 de septiembre de 1783, trataría de enmendar los yerros pasados y resolver definitivamente tan endémico contencioso. No pocos estudiosos y tratadistas han considerado la "real magnanimidad" de la disposición, sin duda por falta de empatía en el análisis y exceso de "asepsia", por incompletud y superficialidad en el examen. Desde la descripción objetiva de los resultados y no sólo desde la inédita perspectiva de los dolidos, aquel texto legal supuso la entrada de la Comunidad gitana española en un nuevo "estado histórico"; pero, aunque reconocía la formal "igualdad jurídica" de "los antes mal llamados gitanos", consagraba su futura "desigualdad de hecho", al decretar su integración asimilativa negando su especificidad como grupo humano diferenciado o como minoría *nacional* con un específico patrimonio cultural a respetar y preservar.

En un trabajo preparatorio de su tesis doctoral por la Universidad de Buenos Aires, clarificadoramente titulado "La negación de la cultura gitana en el discurso legal de Carlos III", Ana Asunción Ferrante aporta una reflexión cuya pertinencia merita su cita:

> "La pragmática de 1783 negó a los cíngaros [nótese el origen sin duda italiano de la autora en el uso de la palabra con la que designa a los Gitanos] su identidad cultural mediante el desconocimiento de su origen, su nombre, su modo de vida, su lengua. También la negó a través de la amenaza sobre la vida y el derecho a la maternidad y a la paternidad. En dicha negación identitaria jugó un papel importante la prohibición de la reproducción cultural. Sin embargo, en el discurso legal se admitía la integración, sólo que ésta era ficticia, ya que estaba condicionada por la desaparición de la diferencia. Con la ley de Carlos III culminaron tres siglos de torpes y fracasados intentos de integración o exterminio."

La no convalidación de su carácter de minoría nacional, mientras se les trataba legalmente como gentes diferenciadas y extrañadas de la vida comunitaria, las mismas providencias tomadas contra los Gitanos durante siglos les reducían "al miserable estado de ociosidad, infamia y desprecio". Disuasorias de cualquier estímulo para adaptar su

vida a las costumbres de los demás —y para propiciar la adaptación de los demás al respeto que les era debido—, el denominador común de cuantas leyes se ensayaron para reducirles coactivamente establecía una discriminatoria presunción de culpa indiscriminada, que convertía fatalmente a "todos" los Gitanos en culpables del "delito" de querer ser, subsistir y sobrevivir. Inexorablemente, su instinto y su afán de supervivencia, sus necesidades y derechos básicos les obligaban a colocarse fuera de la ley, y les sometían a la marginalidad, al irredentismo y a la automarginación inevitables que, cuando se producían, servían de *razones* justificantes de los prejuicios racistas proyectados sobre ellos.

Marginados entre los marginados, negada su especificidad y convertido si acaso lo esencial de su civilización en espectáculo, la existencia del Pueblo gitano transcurrió sin apenas variaciones en los 150 años siguientes a la pragmática de Carlos III. La Guerra de la Independencia es, en el gozne con el siglo XIX, la primera solución de continuidad en este proceso histórico. En ella se produce, por vez primera y tal vez única, una conjunción de la sociedad gitana con la española no gitana, una *integración* de esfuerzos y propósitos ante el enemigo común, coincidente en el tiempo con lo que se ha dado en llamar el "descubrimiento romántico" del Gitano por los viajeros, curiosos e hispanistas extranjeros, y con el enfoque folklórico de la *cuestión gitana.*

El breve paréntesis de la Segunda República (cuya Constitución democrática reconocía la igualdad formal de todos los ciudadanos españoles ante la ley) consagraría la *Ley de Vagos y Maleantes*, aprobada por las Cortes en 1933 —al asumir el tratamiento dado al vagabundismo y la vagancia en el Código Penal de 1870—, cuyos *privilegiados* sufridores resultarían ser, como no podía ser menos, los Gitanos. Plagada de arbitrariedades y hasta antijurídica, la disposición republicana será rescatada, corregida y aumentada en la rebautizada *Ley de Peligrosidad Social* por los "vencedores" de aquella incivil sangría caínita que se motejó de guerra "civil".

A los Gitanos apuntarán específicamente con ésta y otras normas los legisladores del nuevo Estado nacido de la contienda. Ya en 1938 y en plena guerra, los rebeldes habían redactado un anteproyecto de Código Penal, cuyo artículo 133, apartado 2º, preveía la "pena de presidio" (de seis a diez años), "como actos contrarios a la raza española" y *eo ipso* como delito contra la dignidad y el interés de la Patria, "el matrimonio con personas de raza inferior". En 1941, el régimen de Franco decreta la obligatoriedad exclusiva y excluyente del castellano, proscribiendo todas las demás lenguas del país. La chib romaní/ lengua gitana vuelve a ser considerada *jerga delincuente*. Un año después se reforma la Ordenanza de la Guardia Civil y se encomienda al instituto armado la vigilancia, control y represión de los Gitanos, mediatizando así las relaciones de la sociedad española con la sociedad gitana hasta su abrogación por la Cortes constituyentes de la democracia en 1978.

Me falta lugar para detenerme con el pormenor que sería menester en el conjunto de leyes con las que se quiso conjurar la supuesta amenaza gitana, tan arbitrarias y racistas en sus planteamientos como a menudo trágicas en sus consecuencias. Siguiendo el estudio sobre "La reducción de los niños gitanos" de Antonio Gómez Alfaro, apuntaré que, de 1499 a 1783, los Gitanos se identifican a los ojos de los poderes públicos como gentes "llenas de vicios, ideas torcidas y malas costumbres habituales" que, "en lugar de poder enseñar" a sus hijos, "los inficionan con daño trascendental a toda la vida", dado que "la primera y principal de las causas que influyen en la malignidad de estas

gentes, es la perversa educación de sus hijos, que, acostumbrados a los vicios de los padres, y liviandades de las madres, se enseñan a la más desarreglada conducta", por lo que habían venido frustrando "los *paternales* desvelos" de ocho monarcas y el acoso coactivo de infinidad de textos legales Tal conclusión sentaría un dictamen elaborado por los fiscales del Consejo el 20 de abril de 1786 a petición de Carlos III; opiniones coincidentes con los sentimientos que inspiran en el imaginario colectivo dos siglos después.

Gómez Alfaro concluye su rastreo histórico del absurdo reduccionista con esta reflexión final, que nos sitúa de lleno en el duramen del problema que nos ha convocado:

> "El necesario mejoramiento de las condiciones de vida no debe, sin embargo, enmascarar la auténtica dimensión cultural de un tema cuya correcta solución ha de partir del reconocimiento de la *otredad* del grupo, de su *derecho a la diferencia*. En este sentido, la educación de los niños gitanos no puede entenderse como una técnica de modelación para la *reducción* de su entraña colectiva durante los años infantiles". "El *discurso* social continúa pivotando hoy sobre análogos planteamientos", que cierran "cualquier horizonte de superación" y el posible *rescate* del *problema gitano*.

Si la dinámica exclusora-inclusora orientó la filosofía de la *tradición* normativa antigitana, con el tiempo contemporizaría con un discurso *ilustrado* de *buena voluntad* integradora, tendente a la *reducción* asimiladora de los menores mediante su sometimiento a la "buena educación y doctrina" y a la vigilancia y control social por las autoridades civiles y religiosas para separar los "malos" de los "buenos", señalando la enseñanza de "variedad de oficios" a los varones y la instrucción de las niñas "con recato y cristiandad" como referentes indispensables de una política que se proponía acabar con su "mala crianza" y desdarraigar en los "cachorros gitanos" su "tradición viciosa".

Ni entendidos, ni atendidos, faltó históricamente la reparación de los agraviados, como falta hoy aún con más acucia, cuando ya no cabe la extrapolación de argumentos disculpantes para justificar la pervivencia de intolerables situaciones de desigualdad, relegación y olvido que remiten inequívocamente al proceso originario. No restituida la dignidad de su inocencia ni resarcidos del daño soportado, negada su identidad diferenciada y su personalidad nacional, al no reconocerse su singular condición de pueblo de España; mantenidos en la marginación, el rechazo y el control social, los Gitanos españoles han sido habitualmente asimilados no a la plural ciudadanía —como rezan las monsergas y planes sedicentemente *integradores*—, sino a las "sociedades delincuentes" o a las capas más desafortunadas de la sociedad, ahondando así el abismo y el infortunio sin tregua en el que aún hoy (hoy es siempre todavía, nos recordará Antonio Machado) siguen inmersos buena parte de estos conciudanos españoles.

> "Al cabo de un proceso de aculturación singularmente doloroso, los Gitanos fueron despojados de su lengua y de su memoria. Habrá que despertar las enormes masas de documentos que dormían en los archivos su sueño de pesadilla, pero lo que así aparece no es sino el espectro multiforme de la persecución, y la historia que fluye de esa montaña de papeles no es más que la de sus verdugos."

Así resumía en 1985 Bernard Leblon el estado de la *cuestión gitana*. Más que de la historia de una opresión, se trata de **la opresión como historia**.

Desaparecido el último dictador, la nueva legalidad democrática protege, teóricamente, a todos los españoles —Gitanos incluidos— en el ejercicio de sus derechos, sus culturas y tradiciones, sus lenguas e instituciones. La Constitución sujeta al ordenamiento jurídico a los poderes públicos y a la ciudadanía, al tiempo que obliga a aquéllos a promover la libertad y la igualdad de todos los ciudadanos sin discriminaciones y a remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud, garantizando el principio de legalidad, la jerarquía normativa, la seguridad jurídica, la responsabilidad y la no arbitrariedad de los administradores de la soberanía popular. El Estado de Derecho sitúa el fundamento del orden público y la paz social en la dignidad de las personas y de los diversos grupos humanos que constituyen la plural sociedad española, en sus derechos inviolables, en el libre desarrollo de su personalidad, en el respeto de todos a la ley y de cada uno a los derechos de los demás.

La Constitución estrenó para la ciudadanía española gitana un marco de posibilidades, inédito en la historia de España, en el cual basar las exigencias de un colectivo humano que precisa alcanzar, perfeccionar, consolidar y desarrollar su aún no reconocida condición de pueblo en el ejercicio de los derechos y libertades que le son inherentes; en el cultivo y promoción de su cultura y tradiciones, lengua e instituciones; en la reparación histórica de su situación heredada, la eliminación de su *distancia social* y su nivelación con los estándares medios de la sociedad mayoritaria. Pero del catálogo de derechos y libertades proclamados por nuestra Ley de leyes ha faltado, precisamente, el reconocimiento de pueblo entre los pueblos de España (la *Suetí Otordèqe* /"Comunidad Dieciocho"), de su autonomía cultural y, especialmente, de la lengua romaní, milenario vehículo comunicativo y de autoidentificación de los Romá/Gitanos en todo el mundo, marginada "democrática y constitucionalmente" del patrimonio lingüístico de España con el implícito pretexto de que sus propietarios carecen de territorio y no constituyen una de las diecisiete comunidades autónomas que conforman el Estado. Omisión que deberá subsanar la reforma constitucional, compromiso electoral del nuevo Gobierno.

Con todo, la eficacia y la eficiencia de las políticas gitanas de las sucesivas administraciones democráticas del Estado español han sido, hasta el momento en que nos encontramos, lamentablemente inanes, miopes e insuficientes, aunque apuntan atisbos esperanzadores y ciertas dinámicas de anábasis probablemente irreversible. Pero ésta es ya, en parte, la crónica del presente. La historia pasada ha sido, antes que nada, historia sufrida. Historia no propiamente suya, sino de sus relaciones con los poderes públicos, secularmente decididos a lograr su disolución social en el mosaico español; un relato que ha solido ocultarse en los anales de la sociedad mayoritaria. Tras su victimación, he aquí otra cara de la injusticia secular cometida con este pueblo singular: el silencio interesado, el olvido, inerte o programado, para que no se desvelase ni se conociera lo sucedido: el "memoricidio".

El contexto: situación social y cultural de la población gitana española en el comienzo del siglo XXI

> "La constante brevedad del presente muestra que cada instante es el resultado de nuestra historia y el principio siempre renovado de nuestro porvenir, de nuestro destino. Desde esa convicción y de cara al futuro, la prioridad absoluta (...) resulta (...) la conclusión según la cual *Educación* y *Aprendizaje* son la solución a medio

plazo más eficaz y definitiva de los principales problemas que aquejan y deben afrontar las más diversas sociedades para lograr un desarrollo sostenible en paz y progreso."

Este pensamiento de Ricardo Díez Hochleitner orienta las reflexiones que seguirán. La ausencia de su pretérita participación en el poder político y económico de la sociedad mayoritaria no debe ocultar la presencia gitana en España, va para seis siglos, ni su carácter paradigmático. Su conocimiento puede, y debe, obrar la catarsis que permita enfrentar su problemática, superar las inclemencias presentes y proyectar un futuro de dignidad con rostro humano de convivencia mayoría-minorías que lleve a la reconstitución de la esperanza, la solidaridad y la responsabilidad compartidas. Una tarea que, como ha escrito Edgar Morin, "apela a la vez a la reconquista del presente, a la regeneración del pasado y a la reconstrucción del porvenir".

Cuando el insigne pensador y político español regeneracionista Joaquín Costa, ministro de Instrucción Pública, planteaba ¡en el año 1901! la necesidad de nivelar a España con Europa, proponía, como programa máximo de mínimos imprescindibles, la erradicación del hambre de pan, el hambre de instrucción y el hambre de justicia: tres ingredientes básicos, interrelacionados, complementarios y sinérgicos de la libertad y la dignidad. A aquéllas lacras habría que añadir hoy el hambre de respeto y el hambre de reconocimiento de las minorías, que gritan, desde el silencio histórico a que fueron relegadas, el pesimismo de la razón que de su intolerable situación erizada de desigualdades se desprende, y demandan, con urgencia inaplazable, lo que precisan, y merecen: frente a la *libertad soñada*, la *libertad cumplida:* la consideración y dignidad que se les debe.

Entre 900 mil y un millón de españoles gitanos (o tal vez más: ¡oído!, voceros ¿interesados? del reduccionismo de las cifras sin fundamento científico ni estadístico, ni atenencia a la visibilidad de su crecimiento demográfico, el más alto del mundo según el Servicio de Población de la ONU) son hoy de hecho una minoría todavía discriminada y marginada, que sufre en proporciones intolerables graves problemas de vivienda, educación, salud, trabajo, cultura, respeto a su identidad y convivencia ciudadana, con todas las secuelas de incesante arrasamiento de valores y potencialidades, de cruento e irracional desperdicio humano que de tal intolerable situación se deriva. Y la respuesta de los poderes públicos es demasiadas veces escasa, meramente asistencial y miserable, al no atacar la raíz de la problemática ni siquiera por egoísmo inteligente.

Así lo reconocía literalmente el primer acto jurídico positivo para la ciudadanía gitana promulgado en toda su historia: un Real Decreto, de 11 de enero de 1979, por el que se creaba una Comisión interministerial para el estudio de los problemas que afectan a la comunidad gitana. Publicado unos días después de la entrada en vigor de la Constitución, este reconocimiento del Estado español no se ha correspondido con el necesario propósito de enmienda ni con la corrección de los desatinos cometidos por acción u omisión. Los programas y las políticas aplicados apenas son otra cosa, en sus consecuencias, que tímidos intentos de mantener el *statu quo* del discurso del "orden" y la "eficacia" en el área social, más preocupados los sucesivos administradores por lo visto en todos estos años por el "control social de los raros" que por el desarrollo comunitario integral y la redención definitiva de unos connacionales desfavorecidos, sempiternos relegados de los procesos que han situado a la sociedad española en este primer lustro del siglo XXI en unas cotas de "mejorestar" que hacen todavía más

lacerante el mantenimiento y aun el incremento exponencial de las distancias heredadas, que ya ostentaba la minoría gitana, con nuevos agravios sobrevenidos.

He aquí, en apresurado inventario, el decálogo de inclementes coordenadas que definen la realidad presente de la comunidad gitana española:

Una.- No hay datos oficiales fehacientes, científicamente elaborados, actualizados y fiables, sobre el cuanto de la población gitana española.

Dos.- Población muy joven, casi la mitad tiene menos de 16 años; más de dos tercios, menos de 25 años, y apenas siete de cada cien alcanzan los 65 años. Sus índices de mortalidad infantil, de morbilidad y de esperanza de vida ponen en evidencia su abismal desigualdad ante la enfermedad y la muerte con respecto a los valores medios de la sociedad mayoritaria. [En un ensayo periodístico, atinadamente titulado "La esperanza debida", Rafael Puyol recordaba recientemente cómo "se admiraba Pascal de la colosal desproporción entre el tiempo de vida y la duración de la muerte; pero tamaño desajuste no concierne a los hombres. Lo que sí nos incumbe es la desigualdad de la duración de la vida". Y añadía esta reflexión, que merece repensarse: "El proceso de convergencia en el comportamiento ante la muerte ha reducido más aprisa las distancias, pero las desigualdades son aún fuertes, preocupantes e inadmisibles. Hay poblaciones ingentes para las cuales el incremento de su esperanza **de vida** es una esperanza **debida**. (...) Si la muerte es igualmente larga para todos, la vida es desigualmente corta". He aquí una perspectiva inquietante del paradigma gitano.]

Tres.- El tamaño medio de la familia gitana es de 5'4 miembros, frente a los 3'7 de la familia media española no gitana. Con un alto crecimiento demográfico (hoy seguramente menos del 5 por cien sostenido anual), frente al crecimiento mínimo, casi nulo e incluso recesivo, de la población mayoritaria, la ciudadanía gitana española se duplica cada quince-dieciséis años y resulta ser el grupo humano más prolífico del mundo en el seno del país con el más alto índice de decrecimiento poblacional del planeta. Mientras España envejece y reduce su censo (que los inmigrantes y sus hijos han venido a compensar y elevar), la población gitana pudiera alcanzar en los próximos 30 años los cuatro millones de personas.

Cuatro.- Alrededor del 95 por cien de la población gitana española es sedentaria. Su nomadismo residual es prácticamente funcional, de itinerancia laboral o temporera. Sus necesidades primarias y sus perspectivas vitales se han *generalizado*, equiparadas al resto de sus connacionales.

Cinco.- El Pueblo gitano español constituye una minoría étnica con una cultura propia, pero no es un grupo monolítico con una estructura política específica; carece de estructuras y órganos de gobierno, representación y decisión que puedan definir y decidir acciones conjuntas encaminadas a vertebrar o conquistar su lugar digno y parigual en la sociedad española.

Seis.- Sociedad marginada racialmente y relegada social, política y culturalmente, un tercio de las familias gitanas falto de autosuficiencia económica, engrosa las crecientes bolsas de pobreza, el *ejército* de dependientes del asistencialismo estatal, o de lo que ya se denomina en Occidente "ciudadanía superflua".

Siete.- La mayoría de los Gitanos desempeña actividades laborales de bajo nivel profesional y productivo. La limitada gama de sus oficios tradicionales apenas si tiene

reconocimiento legal o, como es el caso de la venta ambulante, son inconstitucionalmente perseguidos en miles de municipios españoles, sin opción alternativa, contraviniendo de este modo los poderes perseguidores la legislación española y las directrices comunitarias.

Ocho.- Una gran proporción de la ciudadanía gitana habita en viviendas ínfimas: escasos metros cuadrados, mala ventilación, falta de servicios básicos, nula calidad constructiva, insalubridad, contextos ambientales patógenos, ocupando el 95 por cien de las chabolas, barracas o infraviviendas existentes en las periferias de los grandes núcleos urbanos y rururbanos. El 80 por cien de estos cobijos tienen menos de 50 metros cuadrados. A menudo, dada la coerción de los poderes locales, se producen hacinamientos de varias familias en un habitáculo. En no pocas ocasiones, el barraquismo es inducido institucionalmente, promovido o *estabulado* por los poderes locales.

Nueve.- La carencia de infraestructuras y de servicios básicos en los asentamientos infrahumanos descritos, y la frecuencia de las noxas ambientales que suelen rodearles y agredirles forman un marco indeseable para un segmento numeroso de la población gitana. A la falta de condiciones higiénicas suele añadirse la desidia, el abandonismo, la desatención administrativa que les relega, disemina y confina artificialmente en guetos deshumanizados "de promoción oficial", ajenos a la más elemental prestación de los servicios mínimos que los poderes públicos están obligados a proporcionar a su ciudadanía desfavorecida en un Estado de derecho. Los planes de vivienda social, de rehabilitación de barrios y de erradicación de las infraviviendas han marginado sistemáticamente a los españoles gitanos de los españoles beneficiados por la política general llevada a cabo por los distintos gobiernos en estos años, y apenas se perciben tímidos intentos de superar esta situación.

Diez.- Con el crecimiento de la inmigración se ha incrementado en los dos últimos lustros la presencia de otras minorías étnicas no nacionales en España. Al rechazo racista con que la sociedad mayoritaria "distingue" a los españoles gitanos, se ha venido a añadir ahora la explosión de xenofobia contra inmigrantes y refugiados; aquéllos y éstos seguirán pagando los platos rotos de la irracionalidad. Abierto el abanico gentilicio, el inventario de los discriminados, se reproducen aquí las pulsiones que los emigrantes españoles no Gitanos sufrían en la Europa de los años 60. Se dice que "la cosa no ha hecho más que comenzar". En realidad, "la cosa no ha hecho más que continuar", porque, por doquier, el afloramiento de fobias y odios enconados tiene hogaño frente a las otras minorías de más reciente acogida el mismo enemigo común que antaño ha hecho históricamente imposible la concordia, la reconciliación, la empatía, la fraternidad, el respeto y la compasión hacia la minoría gitana.

La situación escolar y educativa de la minoría gitana

Correlato inevitable de la situación descrita, el 70 por cien de los adultos gitanos carece de instrucción en la cultura mayoritaria; el 60 por cien de los niños en edad escolar no acude a la escuela con la suficiencia lectiva y el aprovechamiento pedagógico que, en universalizada definición de la UNESCO, identifica al individuo escolarizado; muy pocas criaturas pasan el umbral de la enseñanza secundaria y quizá no lleguen al millar quienes alcanzan la universidad; la mayoría de la población gitana no concluye el primer

nivel de cualificación profesional; su lengua, historia, cultura, costumbres y tradiciones están prácticamente ausentes de los *curricula* escolares y las escuelas no se adaptan a sus necesidades educativas específicas; la inmensa mayor parte de los profesores no está preparada para impartir una educación intercultural, respetuosa e integradora de la diferencia —relevante para todo el alumnado y no sólo para las minorías—, reduciéndose su labor a un colonialismo cultural asimilacionista o disuasorio del gusto por la escuela; uno de cada cinco profesores se manifiesta racista y uno de cada cuatro estudiantes considera que debería expulsarse de España a los Gitanos. Y mientras "la escuela no desempeña su papel ni siquiera en el dominio de los aprendizajes básicos", la ignorancia alimenta el círculo vicioso de la pobreza en la población gitana poco y mal escolarizada. Así se ahondan las desigualdades, limitan las posibilidades y marcan con el estigma de la marginalidad las víctimas de un sistema escolar que no parece tener propósito de enmienda.

Ante este panorama, hemos de plantearnos la situación escolar y educativa de la minoría gitana en el contexto presente y en la perspectiva del tiempo que nos aguarda: una nueva era de grandes aceleraciones. Si cada instante transita del pasado al futuro, cada comienzo de siglo es una transición más que simbólica hacia lo por venir. Entre un momento y otro de los que cronológicamente nos han arrojado al siglo XXI, el tiempo nuevo que despunta aparece erizado de desigualdades, de crisis y conflictos que el sistema vigente no sabe, ni quiere, ni probablemente puede corregir, ni apenas atender con la dignidad y premura necesarias.

Desde la perspectiva que nos convoca, la necesidad de contar con la producción de materia gris para la sociedad del conocimiento, de no desperdiciar capital humano de la nueva economía, sitúa a la educación, como instrumento de los instrumentos, en el centro de todas las preocupaciones de cualquier sociedad que aspire a conjugar igualdad de oportunidades, formación de ciudadanos y crisol social. Esta es la atmósfera que respiramos, el contexto *nouveau siécle* en que estamos instalados, entre la incertidumbre, la contradicción y la complejidad globalizadas. "Malos tiempos para educar cuando reina la prestigiada doctrina postmoderna de la incertidumbre como única certeza admisible", nos avisará Fabricio Caivano. Pero, en medio de tanta incertidumbre, alguna certeza nos alumbra: aunque la escuela es un todo interrelacionado y las medidas educativas son tan sólo instrumentos sectoriales en una sociedad global, y aun cuando la educación *per se* no es remedial para situaciones enquistadas que precisan de un previo tratamiento holístico de acción social compensatoria y desarrollo comunitario integral, "la educación es sin duda la inversión más importante que pueda hacer una sociedad", como sostiene Jacques Delors. La educación es una inversión para el futuro, un poderoso instrumento para la superación de las desigualdades. Pero, ¿qué educación?

Cuando en 1987, el primer Gobierno socialista lanzaba una propuesta para un debate nacional en torno a su proyecto de reforma de la enseñanza —en su afán de "constitucionalizar" la educación con acciones encaminadas a corregir de modo estable las desigualdades ante el sistema escolar en tanto que servicio público plural y no discriminatorio—, se refería expresamente el ministro Maravall a los programas de educación compensatoria y a los programas de integración de alumnos con minusvalías (¿las minusvalías "sociales" incluidas?), que su ministerio había puesto en marcha unos años antes. En 1983 (tres años después de la creación de la Asociación de Enseñantes con Gitanos) se introdujo en nuestro sistema escolar la educación compensatoria e

integradora, para corregir mediante una atención preferente las desigualdades que padecen ante el sistema escolar general los grupos de individuos especialmente desfavorecidos con inferioridad de oportunidades.

Hasta la promulgación del Real Decreto 27/04/1983, tan sólo unos centenares de niños acudían en toda España a la escuela, y la mayor parte lo hacían en escuelas-gueto —sólo para ellos—, mal llamadas "escuelas-puente". En los años transcurridos desde entonces podrían haberse alcanzado los objetivos que la legislación marcaba, logrando la escolarización con pleno aprovechamiento de la totalidad de la infancia gitana, si los poderes públicos hubieran cumplido con diligencia sus obligaciones tutelares. Para ello, debieran haberse implementado las medidas diferenciadoras necesarias, dirigidas a potenciar la igualdad de los discriminados, emprendiendo con determinación y eficacia un proceso de tratamiento integral, *no diferenciado* pero equitativo, de los problemas gitanos generalizables, semejantes a los de otros ciudadanos desfavorecidos, y un tratamiento *diferencial* compensador o de *discriminación positiva* de su específica problemática.

Tal tutela antidiscriminatoria encaminada hacia la igual dignidad de todos los ciudadanos gitanos, como premisa en el trato y en las oportunidades, precisaba una coordinación interinstitucional de manera simultánea, global e interrelacionada, no sólo en los niveles de instrucción y formación, sino también, y al tiempo, de los relativos al alojamiento y la salud, así como de los correspondientes al respeto, protección y promoción de sus valores identitarios, de su participación en la convivencia societaria, para que la igualdad formal ante la ley que la Constitución proclama se perfeccionase en la equidad sustancial con el derecho a la igualdad de oportunidades, de recursos indispensables y de bienestar básico, y con la igualdad de los derechos políticos que aseguran a todos los ciudadanos el pleno ejercicio de su ciudadanía. He aquí los lineamientos de un verdadero **Plan estatal de desarrollo del Pueblo gitano**, que la asociación nacional Presencia Gitana viene exigiendo de los sucesivos gobiernos democráticos ¡desde enero de 1976! con la misma desfortuna. Casi tres décadas después, la sostenida reivindicación del "paquete de exigencias" agrupadas en aquel lema genérico, sólo ha sido escuchada, de modo un tanto limitado y algo apocado, con la creación de un Consejo estatal del Pueblo gitano, que el nuevo Gobierno se ha comprometido a asumir.

Pero en 1986, los presupuestos generales del Estado incorporaban, por mandato de las cámaras legislativas, una partida de 500 millones de pesetas "para financiar programas estatales e internacionales de acción social (...) y para la puesta en marcha del Plan Nacional de Desarrollo Gitano". Apeada su dimensión "nacional", por mor de las competencias transferidas a las autonomías en materia social, y reducido a la categoría de "Programa" en su jerarquía jurídico-administrativa, por no haberlo encauzado como desarrollo constitucional transversal, tardó diez años en incorporar, esperanzadoramente —con el genitivo "del Pueblo", interpuesto entre el sustantivo "Desarrollo" y el adjetivo "Gitano"—, el hasta entonces ninguneado reconocimiento de la condición de Pueblo que necesita y merece el sujeto de esta acción política. Un elemento del conjunto permanecía inalterable: la cuantía presupuestaria asignada.

En efecto, los sucesivos gobiernos de la nación habían venido destinando la misma partida de 500 millones de pesetas, hasta "antesdeayer", a este no-plan que, debido a la inflacción acumulada con el paso de los años, llegaría a rebajar en un 50 por cien la

citada cuantía en moneda constante por la pérdida del poder adquisitivo, mientras el crecimiento vegetativo endógeno casi duplicaba en ese tiempo la población gitana —teóricamente destinataria, pero escasamente recipendiaria—: la mitad del dinero, pues, para el doble de ciudadanos, sintetiza la poca eficacia del mal llamado "plan". El incremento, no compensatorio, de esta partida se produjo de modo cuasi coincidente calendariamente con la adopción del euro como moneda comunitaria, y sus desmayadas poquiteces con relación a las necesidades reales explican su escasa incidencia en la resolución digna y definitiva de una situación en la que el tiempo, la inercia, la desidia, la biología y la entropía están cumpliendo su compleja función inexorable de agravamiento y degración.

La ausencia de una auténtica voluntad política y la insensibilidad de no pocos poderes públicos dan así al traste con los mejores deseos y con el esfuerzo impresionante que, en distintos niveles de la Administración, viene dedicando, pese a todo, un puñado impar de excepcionales funcionarias y funcionarios de diversas administraciones durante todos estos años. El manido recurso a culpabilizar a las víctimas de su victimación y a tratar de diluir en argumentos especiosos la responsabilidad inasumida en los más altos niveles de decisión y, a veces, en los más elementales de cotidiana ejecución, tan sólo produce tristeza ante la ocasión perdida. Una tristeza que, sin embargo, no debe abatirnos, sino motivarnos en la perseverante pesquisa de alternativas reparadoras, más allá de la búsqueda, tan absurda como inútil, de culpabilidades. Digamos con José Antonio Marina que "la culpa no es una urticaria de la conciencia. Es una exigencia de reparación".

Con el anhelo de ayudar a los gobernantes a mejor servir a la sociedad, dispuestos a ser gobernados alerta y críticamente, como nos proponía Ortega, debemos perseverar en nuestros planteamientos y avanzar en nuestras reflexiones para enfrentar las inercias negativas acumuladas y el crecimiento exponencial de los problemas que por acción, inacción u omisión, por errores propios o como consecuencia de los ajenos, se acumulan cotidianamente a la *mala* herencia recibida sobre la *cuestión gitana*..

En el Foro Mundial de la Educación de Dakar, 183 países, incluido el nuestro, convinieron en considerar que la educación no es sólo instrucción gnoseológica, sino clave y llave del desarrollo para la dignidad humana, y palanca fundamental para redimir la ignorancia y la miseria que posterga a mil millones de seres humanos excluidos, desfavorecidos, *redundantes* del planeta en el laberíntico pozo sin paredes de la desfortuna, si no ponemos corresponsablemente remedio todos, en todas partes y al mismo tiempo.

No carece de relevancia comparativa la mención del compromiso que España tiene con su ciudadanía marginada y con la todavía legión de analfabetos totales y funcionales. Y, por lo que hace a la Comunidad gitana (digámoslo una vez más: españoles plenos, conciudadanos de nuestra *Matria de patrias* antes de que España fuera España), aún no han tenido sus connacionales la oportunidad de obtener ni la reparación histórica que su relegación y daño precisan, ni la nivelación de sus posibilidades y coordenadas vitales y sociales con los estándares medios y meliorativos de la Comunidad española, ni el reconocimiento de su condición de pueblo, en los términos que previene, en su preámbulo, la Constitución.

Resolver con **urgencia, acierto y dignidad definitivas** este nudo gordiano es el reto de esta hora.

¿Cuándo empezamos?

Como referente básico, me permitiré remitirme, con reiteración a veces literal, a las opiniones contenidas en el excepcional y definitivo informe "Minoría y escolaridad: el paradigma gitano", coordinado por el profesor Jean-Pierre Liégois. Resultado de un amplio y profundo estudio previo, elaborado para la Comisión Europea, sobre la situación escolar de la minoría gitana en los países comunitarios, en él se recogen las conclusiones de la investigación y la experiencia de expertos y responsables de las áreas de educación y acción social de diversos países durante una década, e incluye la información más precisa y completa que se conoce en torno a nuestro tema.

Como punto de partida, digamos que, en términos de proceso histórico inhibido y de realidad presente, la escuela es para la comunidad gitana "una institución extraña, y que forma parte de un universo que tradicionalmente, desde hace siglos, se ha mostrado amenazante". Más allá del hecho de que "escolarizar a los niños es una opción cultural" y de que compartir sus usos y finalidades "no constituye una regla", aun cuando "ocupa un lugar central en las sociedades receptoras de los Gitanos e Itinerantes", suele olvidarse que "existe una educación familiar fundamental que puede llegar a conjugarse con un cierto tipo de educación escolar, o a oponerse a él". De donde se deduce que:

• Los niños gitanos siguen estando frente a la escuela incluso cuando se encuentran dentro de sus muros. "La educación escolar tradicional no forma Gitanos. La educación gitana tradicional forma Gitanos".

• La escuela debe completar y conjugar la educación familiar y la cultura identitaria del pueblo gitano, en lugar de ignorarla, contradecirla o negarla, procurando desculturizar, homogeneizar o dominar al enseñando, o simplemente "integrarlo", asimilándolo torpe impositiva y coactivamente hasta desanimarlo o excluirlo.

• No existen fórmulas mágicas, políticas ni pedagógicas, para aplicar soluciones simples, puntuales o generalizables a problemas complejos y endemizados que requieren un tratamiento integral y específico, y más cuando la quiebra o astillamiento de las estructuras sociomentales de los enseñandos gitanos puede generar un proceso implacable de exclusión social, degradación y desarraigo.

• También para la comunidad gitana es fundamental la calidad total de la educación de base, en los niveles infantil, primario y secundario, en los términos que expone Díez Hochleitner, pero adaptándola a sus ritmos y dinámicas, a sus peculiares percepciones de tiempo, espacio y realidad, a sus específicos centros de interés, estrategias, opciones o itinerarios educativos, en una situación en la que los Gitanos resultan ser un paradigma, en tanto que pioneros del pluralismo cultural.

• No se sostiene la frecuente acusación a las familias gitanas de no querer escolarizar a sus hijos, debiendo interpretarse el absentismo las más de las veces, no sólo como desconocimiento por parte de padres y alumnos del valor fundante que para su progreso y desarrollo pueda tener la escuela, sino como mecanismo de autodefensa y de evitación de conflictos de valores, "de los que tanto se habla en relación con todos o casi todos los niños, entre la escuela y su medio de pertenencia y de referencia", y que "se exacerban en el caso de los Gitanos", ya que "el niño no llega a la escuela como una maleta vacía que haya que llenar: trae consigo su propio bagaje cultural y su perfil

psicológico". "Se trata de un espacio ocupado en su totalidad, y lo que hay que hacer es construir a partir de lo que existe, apoyándose en ello, y no pretender, como se hace a veces, quitar ciertos elementos para sustituirlos por otros".

• "La escuela puede ser perturbadora para el niño gitano que asiste a ella" y "desestructuradora para la sociedad que envía a ella a sus hijos", por lo que dar a entender que "la repulsa es un hecho que se produce unilateralmente por parte de las familias gitanas es, para la institución escolar, para los enseñantes y para la Administración, una manera práctica y rápida de disculpar el fracaso de la escuela".

• Sería una hipocresía pretender promover la diversidad y el respeto a las identidades sin dar a cada cual —y con mayor razón a los miembros de las minorías— la posibilidad de adquirir los instrumentos que les permitan no una integración unificadora o una asimilación neocolonialista, anuladora de su identidad, sino la mutua adaptación intercultural interactiva, sinérgica y respetuosa de los diferentes elementos y patrimonios identitarios que concurren en el hecho escolar, y la convergencia multicultural convivencial en las aulas, de modo tal que se concierte sumativamente la diversidad cultural que a ellas acude respetando y promoviendo a cada parte en beneficio de todas.

• El reconocimiento, la comprensión y el respeto al Pueblo gitano, como minoría cultural plenamente española y plenamente ciudadana, es una deuda histórica que la democracia no ha reparado en todos los años transcurridos desde su implantación, obsedidos quizás sus sucesivos administradores con otras prioridades o empeñados tal vez en contemplar a los Gitanos como mera categoría social descategorizada.

• Así, ha podido suceder que "cuando los distintos sectores del sistema educativo empezaron a asomarse a la cuestión de la escolarización de los niños gitanos, resultó material, pedagógica e ideológicamente práctico enviar a muchos niños gitanos a clases organizadas para niños mental o socialmente disminuidos". La localización y categorización del niño como "minusválido social", así como su integración en aquellas clases, parecía satisfacer a los que se ocupaban de estas cuestiones. Esa "integración" a través del hándicap ha marcado profundamente a la minoría gitana, al tratar de modo supuestamente "especializado" a quienes tienen "problemas" y a quienes los plantean; "a aquellos a los que no se comprende y a los que están al margen de ciertas normas". En lugar de reconocer y estudiar su cultura, se estudian sus desventajas sociales.

• De este modo, los niños gitanos han sido sujetos objetualizados no por la "integración escolar", sino por una doble asimilación, producto del llamado "discurso-acto": no reconocida su originalidad cultural, eran calificados, clasificados y tratados como "problema social" —a tenor del sentido dado a esas dos palabras que, enunciadas, "actúan" por sí mismas para precipitar la "realidad" preconcebida—; problema administrado por instituciones inadecuadas paradójicamente en términos de "infancia deficiente" o "infancia inadaptada", transferida incluso "al epígrafe de aquellos que se ocupan de las cuestiones relativas a las 'culturas inmigradas' o a las minorías".

• Dado que, hasta el presente y en casi todas partes con raras excepciones —los tratamientos de inclusión, exclusión o inclusión forzosa no han tenido fronteras— , "la escolarización de los niños gitanos constituye un fracaso que no se oculta a nadie", "la única solución no es 'reconstruir' la escuela, sino construirla", "re-culturizando el análisis de las situaciones para salir del atolladero". Sólo así podrá desarrollarse una reflexión y una acción "en términos de educación intercultural" que, hoy por hoy, es

más un deseo que una realidad, un proyecto que una práctica por confirmar y afirmar. Conviene recordar que la educación "es por definición el lado positivo y dinámico de las políticas", que se mide en términos de verdadero progreso y auténtica integración positiva de las minorías y no en términos de problemas.

• Con todo, como dice con acierto Fabricio Caivano, "la individualización intensiva de la educación, su exacta adecuación a cada aprendiz, es más democratizadora que una extensa escuela de masas que sigue excluyendo, aunque ahora por inclusión". Recordemos que el Colegio de Defensores del Pueblo propuso en su *Manifiesto en pro de la reparación histórica del Pueblo Gitano*, de 4 de marzo de 1999, "que, en la aplicación de los principios constitucionales, la comunidad gitana, y todas aquellas que a lo largo de los siglos han compartido la historia de España, deben verse libres definitivamente de toda forma de rechazo, así como de cualquier intento de asimilación impuesta".

• Fracasadas las políticas de asimilación, nos hallamos en un periodo de indecisión, vacilación y contradicciones. Hay que deconstruir, descristalizar las representaciones estereotipadas que bloquean toda comprensión, para poder pensar y actuar, para buscar alternativas a partir de la escuela, para hacerla digna de confianza, o siquiera de interés, a las familias gitanas. Ahora que hay Estados, como España, que parecen querer distanciarse de las políticas asimilacionistas, ahora que está cambiando el discurso en relación con la diversidad cultural, es necesario que el cambio también se inscriba en la práctica del sistema y del hecho escolar, si de verdad queremos mejorar la convivencia interétnica en Estados pluriculturales como el español. Y nuevamente, el caso gitano se nos aparece como paradigma, a partir de cuya experiencia podremos enfrentar con yerro o con acierto los desafíos del pluralismo etnocultural que nos trae el nuevo milenio.

La **cuestión** *gitana en el siglo XXI: necesidades y derechos*

Dos pensamientos correlativos y complementarios de Fabricio Caivano, extraídos de su ensayo *"Notas ingenuas para una utopía educativa"*, quisiera enhebrar aquí, como introducción a los *desiderata* de necesidades y derechos, sin ánimo exhaustivo, con que me propongo ir concluyendo estas reflexiones, siguiendo el esquema de las recomendaciones del ya citado informe Liégeois:

> "La formación de un 'capital humano común' mediante una sólida educación básica obligatoria y gratuita de máxima calidad para todos de cuanto un ciudadano debe saber y saber hacer (...), supondría en especial una cuidadosa planificación de la discriminación positiva: más para los que parten con desventajas sociales. (...) Nada nuevo: la vieja utopía de la educación permanente puesta al día como ciudad educativa [sobre la que apoyar] la construcción del ciudadano libre, es decir, aquel capaz de responsabilizarse ante todo de sí mismo.
>
> "Para los sistemas educativos, el futuro ya está aquí y nos urge a un doble compromiso: de reflexión pedagógica y de refundación institucional. Está en juego (...) el mantenimiento o la quiebra del principio de igualdad de oportunidades que ha caracterizado a las sociedades democráticas. Es la versión educativa de la tensión entre tradición y cambio. Tensión que ciertamente no se origina ni se resuelve en sí misma, sino en el marco global de la pugna actual entre la política y la economía, dicho ingenuamente, entre ciudad y mercado."

Para que la instrucción no sustituya a la educación, es preciso que niños y padres encuentren enseñantes y no educadores cuyos *curricula* ocultos les transmitan valores o ideologías que no se adaptan, o no respetan o no sirven a la idiosincrasia de los enseñandos; clases especializadas y no especiales, adaptadas y no adaptadoras, en una escuela compartida, integrada en el marco de una pedagogía intercultural, como proceso dinámico de cuyo desarrollo formen parte activa e interactúen los interesados.

Si integrarse es compartir una escuela común, tal vez convenga evitar el término "integración", expresión dudosa que abre el camino a la asimilación, fusión, homogeneización, disolución etnocéntrica negadora de la diferencia de los "otros" "diferentes", "mal integrados". (¡Atención!, prueba del nueve: ¡no se habla de "integración" de "niños normales" en la escuela!)

En base a lo dicho, y siguiendo en buena parte el esquema de alternativas esclarecido por el profesor Liégeois, concluyamos que la educación de los niños gitanos necesita:

• **el apoyo en los dinamismos internos** del Pueblo gitano, conciliando la "socialización metódica y reglada" con la educación familiar, espontánea o "socialización primaria" de las generaciones jóvenes, de modo tal que los significantes que se usan en la escuela tengan significado para ellas; esto es, que sean motivadores de su realidad y les permitan adaptarse con rapidez y de manera activa a los cambios. Su cultura es una cultura en evolución, actual y viva, que los niños viven cotidianamente, y no puede desecharse, menospreciarse o desconocerse cuando sus portadores acuden a la escuela;

• **la concertación** como condición mínima indispensable para que los Gitanos sean escuchados y participen en la elaboración de cuanto les concierne antes de que se tomen medidas o se ejecuten proyectos o programas que, al desconocer su realidad y sus deseos, sean inútiles o, peor, perjudiciales (el Consejo Estatal del Pueblo Gitano tendrá en este ámbito un papel trascendental);

• **la coordinación** de planes integrales, interactivos, con enfoque global, articulados y complementarios de ideas, acciones y recursos, en función de objetivos definidos con criterios de servicio, acompañamiento, promoción, dignidad, justicia y de rostro humano;

• **la flexibilidad y la prudencia** ante una realidad plural no homogénea y una rica diversidad de situaciones, prácticas y aspiraciones que no caben en esquemas simplistas ni concepciones reduccionistas, innovando mediante iniciativas diversificadas, no rígidas ni bloqueadas, no impostadas ni dirigistas, con apertura de miras, respeto a la identidad y espíritu progresivo, sin "programas finalistas", ni "soluciones finales" ni "fórmulas mágicas" de imposible aplicación;

• **la precisión y el realismo**, en la terminología a utilizar y en la definición de los objetivos que establezcan la coherencia entre los discursos y las actuaciones, entre las palabras y los hechos, delimitando los problemas con la atención esmerada y la prudencia reclamada para plantearlos correctamente, con adecuación de los medios a la calidad y claridad de los objetivos;

• **la precaución**, ya que los Gitanos no son minúsvalidos sociales a los que hay que tutelar, controlar, dirigir o imponer planes de "ingeniería social" para "integrarlos" o "incluirlos" quieran que no, les guste o no, ni cobayas para experimentos sociales, y

tampoco son "raros", sino españoles plenos, aunque connacionales desatendidos, relegados, abandonados, orillados, rechazados por casi todos;

• **el estudio y la reflexión** que precedan a las medidas que se pretendan tomar, para que su ejecución se base en realidades bien conocidas y en consultas previas, de modo que el análisis y la investigación-acción vehiculen la innovación con la pedagogía de los hechos y articulen respuestas metodológicamente idóneas y acertadas;

• **la responsabilidad, la corresponsabilidad, el respeto y la voluntad política**.

A estas alturas del proceso, los connacionales españoles gitanos tienen derecho, desde la cuna:

• **a la seguridad jurídica y a la plena ciudadanía, sin exclusiones**;

• **al ejercicio de cuantos derechos proclaman, también para ellos, las leyes**, la Constitución y todos sus desarrollos, la Declaración Universal de Derechos Humanos, cuantas Convenciones internacionales haya firmado o firme el Estado español, así como las directrices comunitarias de la Unión Europea de obligada transposición a nuestro ordenamiento;

• **a la información y a la petición**;

• **a la autonomía de su cultura y de su voluntad en la diferencia**;

• **a la práctica de sus profesiones y oficios, y al cultivo de sus costumbres y tradiciones**;

• **al respeto a su dignidad individual y colectiva**;

• **a su reconocimiento como pueblo, a la reparación de las injusticias padecidas y a la nivelación de su situación desfavorecida con los estándares medios de la población mayoritaria**.Y, por tanto,

• en definitiva, **a "que la sociedad española se asome al nuevo milenio con la satisfacción de haber reparado las injusticias cometidas con las minorías**. Sólo si logramos compensar los déficits heredados, habremos contribuido realmente a una convivencia en igualdad de todas las personas, las comunidades y las etnias", para decirlo con las mismas palabras que cierran el deseo final expresado por el Colegio de Defensores del Pueblo, en su mencionado *Manifiesto* de 4 de marzo de 1999 en pro de la reparación histórica del Pueblo gitano.

Coda

Caminante no hay camino,
se hace camino al andar.

Estos conocidos y socorridos versos de Antonio Machado suelen citarse cuando alguien se propone a sí mismo, o propone a los demás, la perseverancia en el afán de alcanzar una meta. Bien está recordarlos en este trance final, puesto que de abrir caminos se trata. Pero tampoco está de más que, alternativamente, y recordando el principio de

precaución, traigamos a colación otros versos un tanto antónimos de un no menor poeta, su no menos socarrón hermano Manuel, que rezan de esta guisa:

> Camino que no es camino
> demás está que se emprenda,
> porque más nos descarría
> cuanto más lejos nos lleva.

Mientras existan personas condenadas a esa mala suerte de "muerte civil" de no poder realizar en plenitud su esencial condición de **ser**, carecerán de legitimidad los derechos de quienes gozan de ellos. Sin duda se trata de derechos y libertades, y también de obligaciones y responsabilidades. Para consolidar esa indispensable igualdad y posibilitar, desde ella, el ejercicio de la corresponsabilidad de su condición de conciudadanos de los gitanos españoles (paradigma de las minorías nacionales históricas y de las de migrantes de más reciente acogida, asentadas entre nosotros y en los demás países europeos recipendiarios de nuevos flujos poblacionales), es una vía equivocada provocar o consentir que se prive o avasalle en sus derechos y libertades a ningún ser humano concernido en el proceso de la plural convivencia de los diferentes.

Una última reflexión quisiera traer a colación de la mano del doctor Leonardo Piasere, profesor de Antropología Social y Cultural en las Universidades italianas de Firenze y Verona, que nos ayudará a entender cómo se construye en la diferencia la identidad de los Romá/Gitanos. El permanente ensayo de dinamismos de adaptación incompleta y de supervivencia cultural a las sucesivas situaciones preserva todavía la originalidad de la civilización romaní frente a las prácticas asimilacionistas desde las que se pretende rediseñar la vida gitana, siempre incierta y problemática, en la sociedad post-industrial, mientras el paternalismo intervencionista y las "pedagogías especiales" con que suelen ser tratados generan en ellos nuevas tipologías de marginalidad. La estrategia gitana permite hoy a sus cultivadores servirse parcialmente de la escuela como mecanismo de aprendizaje activo e instrumental reactivo, para continuar reconociéndose como gitanos y "jugar con orgullo el juego de la vida gitana", entre la desadaptación, la invisibilidad y la "incomprensión intercultural" de la escuela, porque el sistema no alcanza a conjugar el pretendido éxito escolar *objetivado* con el reconocimiento pleno de una identidad diferenciada que ni se quiere reconocer, ni se respeta ni se le concede carta de naturaleza en los *curricula* escolares, salvo excepciones como las que, pertinaz y numerosamente, han orlado el compromiso pedagógico y humano de no pocos enseñantes con gitanos en los cumplidos últimos veinticinco años de la vida española. Justo es que se diga y que se sepa: no hay esfuerzo estéril, y el suyo ha dado frutos estupendos y abierto caminos de esperanza.

Confío en no haberme descarriado en demasía y en que el contenido de mi exposición pueda abrir senderos de entendimiento, atisbos de comprensión y escotillas de estima hacia la comunidad que nos convoca para quien, sensible, interesado o curioso, se acerque a la causa todavía irredenta de los españoles gitanos.

Budapest y Madrid, mayo de 2005

[Texto publicado en *Memoria de papel*, Actas de las 25 Jornadas de Enseñantes con Gitanos, 1980/2005, tomo 1, páginas 183 a 203. Edita Asociación de Enseñantes con Gitanos. Valencia, 2005.]

MÓDULO 1

HISTORIA Y POLITICAS EDUCATIVAS CON EL PUEBLO GITANO

LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS GITANOS EN EL CONTEXTO HISTÓRICO ESPAÑOL

Antonio Gómez Alfaro

Bajo el título "La 'reducción' de los niños gitanos", este trabajo se publicó en la Revista *"Historia de la Educación. Revista Universitaria"*, número 10, enero – diciembre 1991, Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 187/202, cuya separa se reproduce. El trabajo lo reprodujo "*I Tchatchipen. Publicación trimestral de investigación gitana*", núm. 8, Barcelona: octubre/diciembre 1994, pp. 27/42. "*Lacio Drom. Rivista bimestrale di Studi Zingari*", Roma: 1993, núm. 6, pp.3/17, publicó la traducción italiana, realizada por la Dra. Mirella Karpati. Resumen de un ensayo más amplio, su texto completo causó alta en el Registro de la Propiedad Intelectual con la clave: M-95539.

1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA "CUESTIÓN GITANA"

Cuando se analiza la prolija legislación -más de 250 providencias "formales" desde 1499, contabilizaba en 1786 un magistrado de la Real Audiencia de Barcelona[1]- que suscitó en nuestro país la denominada cuestión gitana, es fácil advertir el espíritu que siempre la animó. Se trataba de "extinguir" o "exterminar" a los gitanos, según las expresiones usualmente empleadas para referirse a una asimilación entendida como aniquilación de la otredad del grupo. Su carencia de una ideología religiosa específica parece haber contribuido históricamente a negarle categoría de grupo nacional y a considerarlo como simple agregado de españoles amigos de la errancia anómica[2]. Desde fecha muy temprana se constata la confusión tipológica que incluye, bajo una misma etiqueta, a los gitanos y a quienes reproducían algunas de sus características externas definidoras: "lengua, trage y modales".

La pragmática de 1499 pretendía que fijaran domicilio -"estar de estada", dice gráficamente- y que ejercieran oficios "conocidos" -que no hubiera dudas sobre sus ocupaciones reales; ambos requisitos, domicilio y trabajo, iban lógicamente enlazados en el supuesto de colocarse al servicio de un amo "que les dé lo que han de menester"… Para quienes rechazaban estas ofertas legales, la pragmática prevenía finalmente el extrañamiento del Reino, tras un expeditivo corte de orejas como seguro identificador de posibles reincidencias[3].

[1] Se trata de D. Francisco Antonio de Zamora, a quien habremos de referirnos más largamente en otro lugar. "Entre 1499 y 1783", dice J. A. Ferrer Benimeli ("También los gitanos", Secretariado Archidiocesano proGitanos, Barcelona, 1965, pp. 28/29), "existen 27 intervenciones de Cortes españolas, 2 pragmáticas reales y decretos del Consejo de Castilla, 27 leyes portuguesas y una veintena de edictos repartidos entre Aragón, Cataluña, Navarra, Valencia y Granada. Durante este mismo periodo los gitanos son condenados por las autoridades religiosas y en particular por la de Tarragona". La frase se viene repitiendo sin comprobaciones ulteriores; la documentación llegada hasta nosotros permite asegurar que los cálculos del magistrado Zamora están más cerca de la realidad histórica.

[2] "A los gitanos no se les reconoce en ningún momento personalidad nacional, como se les reconoce a los judíos que, aun viviendo en el seno de otra nación, no dejan de ser en costumbres y creencias el pueblo que fue, y como se les reconoce a los moriscos, últimos mantenedores con las armas de un pueblo desposeído y derrotado" (Rafael Salillas, "El delincuente español. Hampa. Antropología picaresca", Victoriano Suárez, Madrid, 1898, p. 166).

[3] Esta pragmática de 1499, con las correspondientes interpolaciones, se convierte en ley XII, título XI, libro VIII, de la "Nueva Recopilación", y será en la "Novísima Recopilación" ley I, título XVI, libro XII. El texto original puede verse en Faustino Gil Ayuso, "Noticia bibliográfica de textos y disposiciones legales de los Reinos de Castilla impresos en los siglos XVI y XVII", Patronato de la Biblioteca Nacional, Madrid, 1935, pp. 401/402.

La imposibilidad de verificar el cumplimiento efectivo del destierro y la certidumbre de que hacían vida de gitanos muchos españoles y otros inmigrantes extranjeros, serían determinantes para decidir, años más tarde, el aprovechamiento de todos como mano de obra gratuita en las galeras del Estado[4]. Dado el carácter selectivo de este destino, previsto sólo para los varones de veinte a cincuenta años, se les lanzaba a una inevitable existencia furtiva y enfrentada a la autoridad para impedir una captura que dejaba desamparados a los sectores más desvalidos del grupo: mujeres, ancianos y niños… El programa asimilador, por otra parte, quedaba dificultado al proyectarse sobre los gitanos una pena indigna, que alzaba un verdadero obstáculo para el ascenso social de los individualmente dispuestos a aceptar la integración.

Siempre rechazado por una sociedad sedentaria ligada mayoritariamente al cultivo de la tierra, el nomadismo, eje condicionador de una forma de vida, era la principal característica gitana a reducir. La habitual ocupación del grupo se centraba en el comercio ambulante, en particular el de animales; que no fueran generalmente criadas por ellos mismos, sino producto de sucesivos y continuos trueques, añadía un nuevo punto de sospecha sobre aquellas actividades mercantiles. No tardaría en establecerse un rígido sistema para rodearlas de cautelas jurídicas, haciéndose obligatorio en 1586 el testimonio de propiedad de los animales; la carencia de esta prueba daba lugar a una presumptio legis a favor del origen ilícito. El requisito formal fue entendido además por los poderes públicos como un estímulo indirecto a la sedentarización, y posiblemente forzó en su día un aumento de las adscripciones vecinales[5].

El hecho de que el discurso legislativo estuviera tempranamente marcado por una filosofía inclusora[6], no significa que la solución exclusora careciese de partidarios, según puede verse en las actas parlamentarias y en los escritos antigitanos que arroparon las campañas de los procuradores, intentando una limpieza completa del país tras la salida morisca. El Doctor Sancho de Moncada, en su "Restauración política de España"[7], acallaba el sentimiento de "lástima" que pudiera originar una medida aplicada también a mujeres y niños, ofreciendo coartadas a la conciencia regia… Las mujeres eran autoras de "los más detestables crímenes", siendo "notorio" que los gitanos "comen de lo que

[4] La pragmática de 24 mayo 1539 condena conjuntamente a los gitanos "e aun con ellos otros muchos e naturales destos nuestros reynos e de otras naciones que han tomado su lengua y hábito e manera de biuir", para que "no anden por las ciudades villas e lugares dellos, vagando e hurtando e diziendo que son adeuinos". Formará, con la pragmática complementaria de 30 agosto 1560, la ley XIII, título XI, libro VIII, en "Nueva Recopilación"; en la "Novísima", XII, XVI, II. Hay en Biblioteca Nacional, signatura R/14090, un tomo que incluye diversos cuadernos de Cortes y textos legales del siglo XVI, entre ellos los aquí citados.

[5] "Nueva Recopilación", VIII, XI, XIV; "Novísima Recopilación", XII, XVI, III. Nace el texto de la petición 51 hecha a Felipe II por las Cortes de 1586/1588, y en ella se insiste en que las cautelas jurídicas solicitadas serán "de mucha utilidad para que los dichos jitanos tengan asiento y vezindad en los lugares destos reynos, conforme a las leyes". Hay un ejemplar del cuaderno de peticiones, editado por Pedro Madrigal, en Biblioteca Nacional, signatura R/7673.

[6] J. P. Liégeois utiliza tres palabras de fácil recordación mnemotécnica para simplificar didácticamente la evolución del tratamiento dado al "problema gitano" por los poderes públicos: exclusión, reclusión, inclusión ("L'environnement", en "Les populations tsiganes en France", Ministére de l'Education Nationale, Direction des Ecoles, Universitá de Paris V, Centre des Recherches Tsiganes, 1981). La teoría, ya esbozada por su autor en "Mutation Tsigane", Complexe/Presses Universitaires, Paris, 1976, se desarrolla en su artículo "Le discours de l'ordre. Pouvoirs publics et minorités culturelles", en "Esprit", Paris, 1980.

[7] El "Discurso de la expulsión de los gitanos", de D. Sancho de Moncada, forma parte del libro titulado "Restauración política de España", dedicado a Felipe III y editado por Luis Sánchez, Madrid, 1619. Fue reeditado por Juan de Zúñiga, Madrid, 1746, y existe edición moderna, a cargo de Jean Vilar, hecha por Instituto de Estudios Fiscales, Madrid, 1974. En solitario, el discurso quedó incorporado por Ibarra, Madrid, 1779, a la edición de los "Romances de Germanía", con el vocabulario publicado en Barcelona, 1609, a nombre de Juan Hidalgo. Por su parte, George Borrow lo tradujo al inglés para "The Zincali", cuya versión castellana, de Manuel Azaña, fue editada por La Nave, Madrid, 1932, y reeditada por Turner, Madrid, 1979. También puede verse el discurso en José Carlos de Luna, "Gitanos de la Bética", Gráficas Sánchez, Madrid, 1951, y reedición facsimilar por Universidad de Cádiz, 1989. Con todo ello, las opiniones de Moncada han ganado inevitable popularidad sobre las de otros autores que apoyaron en su época la campaña antigitana seguida por las Cortes de Castilla.

ellas roban"; en cuanto a los niños, "no hay ley que obligue a criar lobillos en tan cierto daño futuro del ganado".

Planteada oficialmente la conveniencia de aprovechar para el destierro gitano el aparato burocrático montado para la salida morisca[8], el vacío demográfico que esta última originó iba a intervenir a favor de la permanencia de aquellos[9]. Se pensó cubrir con los gitanos ese vacío y, cerrando la tenaza legal, se les prohibió en 1611 toda ocupación que no fuera la labranza, creyendo posible una reconversión laboral masiva[10]. Pasaría mucho tiempo hasta que se permitiera en 1746 la libre dedicación a oficios mecánicos, como la herrería, para la que no hubo en ese paréntesis otro camino que la solicitud de licencias particulares, de concesión arbitraria y precaria vigencia[11].

La libertad de elección domiciliaria también había sido objeto de paralelas medidas limitadoras; la obligación de que vivieran en lugares de cierta densidad poblacional -más de mil vecinos, en 1619[12]; luego, más de doscientos (1693)[13]-, vino motivada por la certidumbre de que en ellos habría mayores posibilidades de trabajo y, sobre todo, un funcionariado competente para la vigilancia y el control policiales, directamente designado por el Gobierno central. El año 1717 se ordenaría un reasentamiento, habilitando para la vecindad gitana unas ciudades concretas[14]; el desconocimiento cuantitativo del grupo y el enraizamiento efectivo de muchas familias en lugares no habilitados, obligarían a flexibilizar paulatinamente la medida[15]. Al mismo tiempo, las gestiones diplomáticas mantenidas con la Santa Sede para privar a los gitanos del asilo eclesiástico[16] acabarían con una provisión salomónica; sin romper la letra de la

[8] Así lo dice el Dr. D. Juan de Quiñones en su "Discurso contra los gitanos" Juan González, Madrid, 1631, reproducido en Félix Grande, "Memoria del flamenco", Espasa Calpe, Madrid, 1979, tomo II, pp. 678/692. A este opúsculo antigitano y a su autor, alcalde de la Casa y Corte, dedicó exhaustivo estudio Julio Caro Baroja, "Vidas mágicas e Inquisición", Taurus, Madrid, 1967, tomo I, pp. 61/70.

[9] "Y respecto de que no era justo, que acción tan grande, como la que en ella se trataua, se juntasse con esta tan desigual, ni se embaraçassen en ella tales Ministros, no pareció encargarse della", es la explicación de Quiñones para el rechazo del proyecto expulsor. Sin embargo, tal rechazo tuvo una motivación menos grandilocuente, como es la señalada en texto y puede comprobarse en la documentación conservada en Archivo General de Simancas, Sección Estado, legajo 4126.

[10] Auto 158, en "Avtos i acverdos del Consejo de que se halla memoria en su archivo desde el año MDXXXII hasta el XLVIII", publicados durante la presidencia de D. Diego de Riaño Gamboa; en "Nueva Recopilación", VIII, XI, XVII. Años más tarde, Campomanes subrayará en su dictamen fiscal incluso en "Resumen del expediente que trata de la policía relativa a los gitanos, para ocuparles en los egercicios de la vida civil del resto de la Nación" (Archivo General de Simancas, Gracia y Justicia, legajo 1006), la ocasión perdida que hubo en el reinado de Felipe III para solucionar el "problema gitano": con la entrega de "muchas de las tierras abandonados por los moriscos" se hubiera posibilitado la ejecución efectiva de lo dispuesto en el auto de 1611.

[11] La real provisión de 7 de febrero 1746 hacía, con todo, una declaración ambivalente cuando permitía a los gitanos "ocuparse en todos aquellos oficios y trabajos lícitos y no prohibidos por las reales pragmáticas que les faciliten su manutención" (Archivo Histórico Nacional, Colección de Reales Cédulas, número 44). Especial importancia tuvo el caso de los herreros malagueños, que llevaron sus problemas gremiales hasta la Real Chancillería de Granada y al mismo Consejo a finales del siglo XVII (Francisco Bejarano Robles, "Los gitanos en Málaga", en "Jábega", nº 11, Málaga, septiembre 1975); la erección de su propia cofradía y las discusiones que originó a raiz de la pragmática de 1783 su inserción en la cofradía de los herreros no gitanos, llegarían también hasta aquellos altos organismos, pudiendo verse al respecto Archivo Histórico Nacional, Consejo, legajos 1239, 1234 y 1362.

[12] La real cédula de 1619 quedó incorporada a "Nueva Recopilación", VIII, XI, XV; en "Novísima Recopilación", XII, XVI, IV.

[13] Archivo Histórico Nacional, Consejo, libro 1474, nº 38. Se ignora cómo se produjo la autorización para el asentamiento en lugares de 200 vecinos, cuando el propio texto de la real provisión alude a lo dispuesto por la cédula de 1619: "Aunque sean labradores los dichos gitanos, no les permitáis vivir, ni estar avecinados, si no es que en lugares que tengan por lo menos dozientos vezinos, conforme a la ley quince".

[14] La real pragmática de 15 de enero 1717 puede verse en "Tercera parte de las leyes del reino. Libro nono. Año 1723. Con privilegio. En Madrid. En la imprenta de Juan de Ariztia", pp. 297v/301v; también, en Archivo Histórico Nacional, Consejo, libro 1477, nº 15. Modifica los primeros artículos de la pragmática de 1695 y prohíbe expresamente el ejercicio de la herrería, pasando el nuevo texto a "Novísima Recopilación", XII, XVI, VII.

[15] El año 1746 se promulgan dos reales provisiones, 7 febrero y 19 julio, ampliando la lista de ciudades habilitadas, primero, y permitiendo luego la vecindad en cuantos lugares llevasen residiendo de hecho desde hacía diez años. Pueden verse ambas provisiones en Archivo Histórico Nacional. Colección de Reales Cédulas, nº 44 y nº 45.

[16] Cfr. Antonio Gómez Alfaro, "Trattative diploatiche spagnole per privare i Gitani del diritto di asilo ecclesiastico", en "Lacio Drom", Roma, 1981, nº 3.

institución, un breve pontificio de 1748 autorizaría el traslado de los refugiados a la iglesia de un lejano presidio en África mientras se tramitaba el pleito de inmunidad[17].

La operación reasentadora había conseguido en 1749 la fijación en 75 localidades de toda España de 881 familias, cuya prisión resultaba más fácil que antes al haberse aligerado la extracción de los sagrados[18]. La confluencia de ambas circunstancias permitiría dar luz verde a una redada general que, preparada con todo sigilo bajo el auspicio del marqués de la Ensenada, tendría lugar el miércoles 30 de julio, auxiliada y supervisada por el Ejército. Completada en las semanas siguientes con una eficaz persecución de fugitivos, entre nueve y doce mil gitanos, mujeres y hombres, ancianos y niños, perderían entonces la libertad como demostración de la capacidad policial adquirida en aquellos momentos por el Estado absoluto[19].

A nivel ideológico, se entendía que los gitanos, delincuentes o no, eran todos sospechosos de serlo, y que normalmente lo eran, por más que resultara difícil la prueba particular de sus presuntos delitos; se pensaba incluso que debía sospecharse de los sedentarizados y aplicados, pues enmascaraban de esta forma su colaboración en los actos delictivos de los demás. Tales opiniones servían para justificar una medida preventiva de seguridad que les privase colectivamente de libertad, clasificándolos por edades, sexos y estado civil a fin de dar cada uno el adecuado destino individual.

Las dificultades financieras para llevar hasta sus últimas consecuencias el proyecto reclusor, intervendrían positivamente a la hora de prestar oídos a las quejas de los victimados gitanos y a los escrúpulos morales de algunas personas a quienes repugnó el carácter indiscriminado de la operación. Desde antiguo se había abierto paso una distinción sutil, de perfiles siempre frágiles, entre gitanos "buenos" y gitanos "malos", esto es, renuentes a la asimilación por la vía del castigo y la coacción. La distinción quedaría institucionalizada en la real instrucción que, en 28 octubre 1749, pretendió reconducir la redada, corrigiendo su inicial indiscriminación[20].

Posiblemente, no se hubiera llegado a esta solución contemporizadora de haberse contado con "lo principal", como dicen los consejeros del monarca: hospicios, depósitos, hospitales, asilos, presidios y otros establecimientos similares, en número suficiente y con un sistema financiero que asegurase su mantenimiento. Al no ocurrir así, resultó obligado ordenar la apertura de expedientes "secretos" selectivos que devolvieran la libertad a cuantos se estimasen "buenos". Pese a que se intentó una objetivación de

[17] El breve del Nuncio puede verse en Archivo Histórico Nacional, Consejo, legajo 526, donde se conservan papeles relativos al "expediente general de gitanos"; pese a las posteriores negociaciones concordatarias que fueron limitando la inmunidad eclesiástica local, el breve continuó prestando servicio, y se conocen reediciones de 1767 (Archivo Histórico Nacional, Sala de Alcaldes, libro 1767, pp. 3/14) y de 1788 (Id. , Colección de Reales Cédulas, nº 868). Sobre las negociaciones concordatarias relativas al derecho de asilo" en el mismo archivo, Consejo, legajos 2065 a 2068.

[18] Así lo dice un papel sin fecha conservado en Archivo Histórico Nacional, Consejo, legajo 526, al que se refieren todos los datos que se utilizan sobre la prisión general de 1749, salvo indicación expresa en contrario.

[19] No se conoce con seguridad el número de gitanos a quienes afectó directamente la redada, aunque algunos informes coetáneos ofrecen una cifra imprecisa entre 9.000 y 12.000 Bernard Ward, libro II, capítulo X de su "Proyecto económico en el que se proponen varias providencias dirigidas a promover los intereses de España", escrito en 1762, aunque publicado en fecha más tardía, avanzaba la cifra de 12.000 gitanos presos. Campomanes, en el dictamen fiscal ya aludido en nota 10, hablaba de "más de nueve mil gitanos" y de "cerca de diez mil personas de ambos sexos, y de varias edades"; un índice de los documentos archivados para el "expediente general de gitanos" señalaba en aquella misma época que la fuente informativa de Campomanes debía ser "extrajudicial". El otro fiscal, D. Lope de Sierra, daría por buenos los datos de su colega y aludiría igualmente a "nueve o diez mil" gitanos detenidos.

[20] Esta real instrucción circuló profusamente y fue objeto de numerosas reediciones, pudiendo hallarse ejemplares en muchos archivos municipales de toda España. La consulta previa de la que emanó este texto legal, un ejemplar de la impresión hecha en Madrid y otros papeles relativos al asunto, en el ya citado legajo 526 de Archivo Histórico Nacional, Sección Consejo.

criterios para aquella criba, realizada sin audiencia de los interesados, se produjeron inevitables "extremos", según el eufemístico vocablo utilizado por algunos informes del tiempo[21]. Y serían dichos "extremos" los que finalmente permitirían que muchos gitanos regresasen a sus pueblos, donde les aguardaba la miseria y el hambre… En efecto, sus parcas pertenencias habían sido subastadas para afrontar los gastos de la redada: alimentación y conducción de los presos, salarios y dietas de los funcionarios.

La selección redujo de esta forma el número de los remitidos a los arsenales de Cádiz y Cartagena hasta unas cifras que sus responsables podían mantener y custodiar sin excesivos problemas; además, la inmediata remoción de muchos condenados al arsenal de El Ferrol contribuyó a un aliviador reparto[22]. La búsqueda de "destinos" para las mujeres, cuyo tradicional tratamiento punitivo consistió en la aplicación de azotes y un teórico extrañamiento, condujo ahora a su hacinamiento en "depósitos"; aunque el proyecto oficial disponía que la actividad fabril de las recluidas aseguraría la autosuficiencia presupuestaria de aquellas casas, las dificultades resultarían insuperables.

2. EL DIFÍCIL "DESTINO" DE LOS NIÑOS

Con las mujeres serían conducidas a aquellos depósitos sus hijas, mientras que las niñas huérfanas pasaban directamente a hospicios y casas de misericordia hasta que alcanzaran edad suficiente para "aplicarlas a servir o a las fábricas". Al aludir a tales instituciones benéficas, la real instrucción de 1749 introduce un inciso estremecedor: "Exceptuando las destinadas para gente honesta y recogida, y estableciéndolas a este fin en las capitales donde no las haya"[23].

La infamia legal que condicionaba la existencia gitana establecía dos irreconciliables clases de huerfanitas, cuya incomunicación quedaba asegurada para impedir los riesgos de cualquier contagio. Así y todo, estas niñas a quienes se distorsionaba el proceso asimilador que paradójicamente propugnaban las autoridades, podían considerarse afortunadas, si pensamos en las que no lograron sobrevivir a las calamidades de la redada. Dos gitanitas cordobesas -lactante, una de ellas-, morirían en la lobreguez de la Calahorra mientras se dicidía sobre el destino de la madre[24]; el padre se hallaba en el arsenal de la Carraca, trabajando con lodo hasta la cintura y con grillos y argollas en manos y pies. Hasta ese momento, la familia había vivido sin demasiados problemas en la ciudad, desde la que el abuelo, el tío Reyes, dirigía las actividades comerciales de sus descendientes varones; Córdoba era el punto de partida y regreso para muchos gitanos que llevaban sus bestias a las ferias y mercados ganaderos de un entorno geográfico próximo, a cuyos vecinos las ofrecían en venta y trueque.

[21] Es la expresión utilizada por Campomanes en su dictamen fiscal varias veces citado. Sobre este tristísimo capítulo de la historia gitana en nuestro país sólo conocemos un trabajo de investigación: Alfonso Lazo Díaz, "La política antigitana de los dos primeros Borbones en el reino de Sevilla. Carmona", en "Anales hispalenses", nº 175, Sevilla, 1974. Ha merecido, sin embargo, la atención de François Vaux de Foletier, "la rafle des gitans d'Andalousie en 1749 d'aprés des documents français", en "Etudes Tsiganes", Paris, 1977, nº 3.

[22] Archivo General de Simancas, Marina, legajo 723.

[23] El papel ambivalente de las instituciones benéficas parece demostrado en una "Circular de 30 de abril (1784), sobre que no se destine delincuente alguno al Hospicio o Casa de Misericordia con este nombre para evitar la mala opinión y odiosidad del castigo a la misma Casa y sus individuos" (Don Santos Sánchez, "Extracto puntual de todas las pragmáticas, cédulas, provisiones, circulares, autos acordados y otras providencias publicadas en el reynado del señor Don Carlos III", Viuda e hijo de Marín, Madrid, 1794, tomo II, p. 241).

[24] Archivo Histórico Municipal de Córdoba, Sección 1, serie 14, documento 25.

Aunque nada se concreta en la real instrucción sobre el "destino" de los varoncitos huérfanos, todo permite pensar que, por analogía, también les aguardaba el hospicio; se dispone, al menos, la permanencia con las respectivas madres, hasta los siete años, de todos aquellos cuya tragedia personal contaba con el lenitivo materno. Privados de libertad cuando aún estaban en edad de juegos, estos niños pasarían más tarde a los arsenales, siendo constantes en sus posteriores solicitudes de indulto la referencia a la evidente injusticia de un encierro debido solamente al hecho de haber nacido en el seno de una familia gitana, como si ello fuera un pecado original sin posibilidades de redención[25].

En un primer momento, el desconocimiento, interesado o real, de las edades de aquellos niños impediría un cumplimiento riguroso de las medidas separadoras; decidido su "destino" a partir de su simple apariencia física, algunas madres recluidas en Málaga, por ejemplo, se las ingeniaron para ocultar el natural crecimiento de los chicos. Cuando ya resultó imposible el disimulo, veintiún gitanitos serían separados y conducidos al arsenal de Cartagena; esto ocurrió en julio de 1751, teniendo ya los afectados entre once y catorce años, lo que significa que fueron inicialmente llevados a Málaga con más edad de la prevista. Distinto es otro caso registrado en el depósito de Valencia, desde el que pasaron a Cartagena, a comienzos de 1755, cuarenta niños que entonces cumplieron los siete/ocho años, para "que se les aplique a los trabaxos que permita su poca robustez y fuerzas"[26].

La redada de 1749 tuvo, en último término, como puede verse, una finalidad utilitaria para el Estado, advertible en las instrucciones comunicadas a los intendentes de Marina para que despidieran peonaje libre y aprovecharan la mano de obra gitana. Lógicamente, como no parece que se obtuviera demasiada rentabilidad con la destinación de niños a la temprana edad de siete años, debemos entender que sólo se pretendía separarlos de las niñas apenas alcanzaran lo que tradicionalmente se ha denominado edad de la razón. Este propósito es rastreable en las propuestas que el Doctor Pérez de Herrera hizo a Felipe II sobre "amparo, distribución y ocupación de los niños y niñas pobres, y huérfanos desamparados"[27]. En realidad, sólo a partir de los 10/12 años podía esperarse que los pequeños reclusos resultaran de alguna utilidad desempeñando tareas auxiliares en los arsenales de Marina. La precariedad del mercado de trabajo, por otra parte, acabaría desaconsejando en algún momento el envío de

[25] En 26 octubre 1763, la gitana Teresa Ovejero hace información en Zamora para apoyar una petición de indulto presentada a las autoridades de El Ferrol por su hijo Santiago Rodríguez, que llevaba catorce años preso "sin hauer cometido la menos culpa". Según deponen los testigos, "siendo dho Santiago de hedad de los enunciados nueve años con corta diferencia con motibo de tener sus padres al aditamento de nuevos vezinos o gitanos y de la real orden expedida por su Magestad que Dios guarde para recoger y dar destinos respectivos a los de tal aditamento y sin que huviese dado otro alguno el enunciado Santiago Rodríguez fue preso con otros y conducido a el Puerto y Arsenal real de la Graña, donde pareze y tienen noticia ha permanecido y permaneze". Realmente, Santiago fue llevado en primer lugar a la Carraca. De donde le trasladaron a la Graña muy poco después; en la solicitud de indulto se refiere a la "dura esclabitud en que se be con imponderables pensiones de tormento roto y desastrado en el penosísimo arresto rodando por el suelo sin tener más cama que él para el descanso de su cuerpo bilipendiado con infames baldones como pudiera hazerse con un infiel esclabo cuias penalidades fueran tolerables si recaiesen como justa pena de cometidos delitos" (Archivo General de Simancas, Marina, legajo 723).

[26] Archivo General de Simancas, Marina, legajo 723, donde también pueden verse las instrucciones a los intendentes para que aprovechasen la mano de obra gitana, y sus informes cuando el paso del tiempo convierta a aquella población reclusa en un colectivo de ancianos o de seres prematuramente envejecidos por los accidentes y las enfermedades laborales tanto como por el mal trato, la escasa alimentación y la precaria asistencia sanitaria.

[27] Así titula su discurso III del "Amparo de pobres", pp. 103 y sgits. de la edición preparada por Michel Cavillac para Espasa Calpe, Madrid, 1975. En su estudio preliminar, Cavillac señala que las teorías del Doctor Pérez de Herrera "volverían a brotar" durante el siglo XVIII, precisando, pp. clxxviii/ix: "La famosa Obra Pía (Valencia, 1750) de Bernardino Ward, por ejemplo, no hace sino recoger lo esencial del sistema de asistencia propugnado por Pérez de Herrera: aplicar el vagabundo al trabajo, socorrer al pobre impedido, y fomentar la industria para que salga de su inacción el parado, tales serían los postulados de las tesis del economista irlandés, cuya doctrina, ampliada en un Proyecto económico escrito en 1762, había de inspirar toda la política social del conde de Floridablanca en el reinado de Carlos III".

operarios infantiles, "huérfanos y vagabundos"… Lo prohibirá una cédula en 25 abril 1781, a la vista de que las plazas disponibles eran cubiertas sobradamente por hijos de marineros matriculados; la prohibición no iba, pues, contra el sistema y sólo pretendía ahorrar los gastos de una conducción innecesaria, para que los chicos pasaran directamente a hospicios y casas de misericordia, según al artículo 40 de la Ordenanza de Vagos de 1775[28].

Siglo y medio antes, en 8 agosto 1616, el Consejo alertaba sobre los inconvenientes del preocupante alto número de chicos "que no siruen ni se ocupan en ninguna cosa, ni aprenden oficio"[29]. Los corregidores recibirán entonces órdenes para recoger a cuantos tuvieran más de diez años, para ponerlos "con amo a quien siruan y aprendan oficio y que se ocupen en la labrança del campo y cosecha de los frutos". No parece preciso insistir en el carácter urgente con que se presentaba entonces la falta de jornaleros, a causa del vacío demográfico originado por la expulsión morisca. Advertidas, sin embargo, las dificultades del empeño reciclador, apareció como solución alternativa el acomodo de los muchachos en los únicos puestos laborales que la Administración podía ofertar a quienes no eran aptos para integrarse en las tareas del presidio o para sentar plaza en el Ejército. Los arsenales de Marina sería así considerados "seminarios" idóneos para el ejercicio de trabajos auxiliares y la adquisición de conocimientos útiles para ciertos oficios o para el posterior enrolamiento en los bajeles reales.

Una consulta presentada en 1665 por el Consejo de Guerra y que apoyará el Consejo de Castilla[30], insistirá en la revitalización de tales "seminarios", pero subrayando la conveniencia de concentrar todos los esfuerzos en el puerto de Cádiz, "por ser la parte donde conuiene más por la Armadas y flotas que allí se aprestan y donde podría hauer más medios para establezerle y mantenerle". La consulta se refiere en general a "muchachos desamparados", sin precisar los límites mínimos y máximos de edad; recogidos y entregados en Cádiz al capitán general de la Armada, éste se preocuparía de que aprendieran "todo lo que han menester sauer para el exercicio de la nauegazión, aparejar los nauíos, carenar, y manejos de la artillería". A medida que los chicos fueran haciéndose mayores y avanzaran en su aprendizaje, "se irán sacando para pages y grumetes de la Armada de donde irán ascendiendo a otros puestos conforme siruiesen y trabajasen". No mucho después, una real cédula aprobada en 21 julio 1673[31] dispuso el envío de los niños gitanos a orfanatos y hospicios "para que allí se eduquen"; en cuanto cumplieran los doce años, serían remitidos a las galeras "para que en ellas siruiesen de pages, y se enseñasen al marinage como se disponía por los capítulos de Cortes del año de veinte y tres" de manera general para todos los "huérfanos y desamparados". Esta cédula era la respuesta oficial del monarca a una petición del fiscal del Consejo, Don Luis de Salcedo, para que se realizara una redada general de gitanos, no llevada entonces a efecto, sin duda por no concurrir las circunstancias fácticas que la posibilitarían en el siglo siguiente.

[28] La cédula de 25 abril 1781, "mandando que no se destinen muchachos a la Marina, y que se admita la recluta voluntaria para el servicio de ella", puede consultarse en el ya citado "Extracto puntual", tomo II, pp. 115/116. A continuación, p. 116/118, la cédula de 12 de julio 1781 desarrolla el artículo 40 de la Ordenanza de Vagos, "estableciendo el destino que se ha de dar a los vagos ineptos para el servicio de las Armas". La expresada Ordenanza de 1775, en el mismo "Extracto puntual", tomo I, pp. 321/333.

[29] Archivo Histórico Municipal de Trujillo, estante 1, tabla 6, legajo 225, nº 8, "Provisión real en Madrid a 8 de agosto refrendada de Juan Gallo de Andrada para que el Corregidor de Trujillo mande que todos los individuos mayores de 10 años no estén sin trabajo debiendo ocuparse en algún oficio o labores del campo y que todo informe al Real Consejo en término de 15 días. Año 1616. 1 folio".

[30] Archivo Histórico Nacional, Consejo, legajo 7176.

[31] Archivo Histórico Municipal de Córdoba, 1, 14, 3.

Debemos precisar que esta redada propuesta en 1673 era previamente selectiva, dirigida contra quienes anduviesen trashumantes, es decir, los gitanos "malos", renuentes a la sedentarización; los varones debían ser remitidos a galeras de por vida y, las mujeres, puestas "en clausura perpetua". Nada se haría contra "los gitanos que estuviesen avecindados, y no anduviesen vagando"; a éstos, además, no se les quitarían "los muchachos, hijos, o criados que tuviesen". Es fácil advertir que la consulta del fiscal Salcedo sirvió de modelo a Don Gaspar Vázquez Tablada, obispo de Oviedo, cuando, siendo gobernador del Consejo en 1747, propuso a título "particular" al monarca la redada que acabaría realizándose dos años más tarde.

3. "ESTA MALA SEMILLA"

La privación de la patria potestad que el fiscal Salcedo pensaba imponer a los gitanos "malos" quedaba justificada en su petición con unos juicios de valor que utilizarán todos los programas ilustrados tendentes a la integración forzada del grupo[32]. En efecto, la separación familiar parecía en este sentido el remedio más adecuado porque "todos los muchachos, hijos de esta gente, como se criauan al exemplo, y enseñança de sus padres, se hauituaban a los robos, hurtos, y maldades con que se criauan"; así, pues, "convenía arrancar de el todo esta mala semilla".

Las presuntas ventajas comunitarias de la dolorosa medida aparecerán siempre enmascaradas por el alibí moral de que los niños eran sus principales beneficiarios, aun en el caso de que sus padres fueran "buenos"; la filosofía integradora tuvo la convicción de favorecer a los niños cuando se les apartaba del ejemplo vicioso de sus padres, asegurándoles así una perfecta educación -cristiana, por supuesto. A la hora de la verdad, tal como ya hemos apuntado, todo gitano resultaba indefectiblemente sospechoso, aun cuando, superando con esfuerzo las contradicciones del sistema, hubiera consolidado un status vecinal y laboral. Sentimientos de rencorosa envidia, constatables en muchos procesos contra gitanos, derivaban sin dificultad hacia el rechazo, la delación y la calumnia; estamos aquí ante un problema que también sufrieron de forma paralela otras minorías en aquellos duros tiempos históricos.

A despecho de los posteriores acontecimientos, la diatriba del fiscal Salcedo animará todavía una representación que los síndicos de Bujalance envían al Consejo en 22 agosto 1816[33]. Nada importa que la sucesiva investigación demuestre cómo la situación que dicen sufrir por culpa de los gitanos, tenga su origen en la incompetencia de unas autoridades locales desbordadas por los hechos. Los síndicos, por otra parte, no se limitan a exponer los problemas particulares de su ciudad, sino que hacen unas observaciones generales donde, una vez más, "si no se corta la transmisión hereditaria del delito de ociosidad, que es, como originario de esta casta de los gitanos, de manera que los hijos no sigan el exemplo y costumbres de sus padres, y abuelos, permanecerán

[32] "Le Despotisme éclairé eut l'ambition de mettre un point final à des siécles de persécutions. Mais avec la volonté d'assaimiler complètement les tsiganes, d'en faire des citoyens pareils aux autres, il les dèpouillait de touts leurs traditions. En somme, sans expulsion, sans genocide, il tendait à l'anèsatissement d'un peuple" (F. Vaux de Foletier, "Mille ans d'histoire des Tsiganes", Fayard, Paris, 1970, p. 83; hay traducción española, de Domingo Pruna, para Plaza Janés, Barcelona, 1974, y en edición popular de bolsillo, Colección Manantial, 1977).

[33] Archivo Histórico Nacional, Consejo, legajo 3139. "A los niños (gitanos) hay que 'arrancarlos' de su contexto social para poderlos integrar plenamente en la sociedad paya", dice la respuesta de un profesor de EGB recogida por Tomás Calvo Buezas, "El racismo que viene", Tecnos, Madrid, 1990, p. 144.

siempre bravíos, como los árboles que no se ingertan, ni transplantan". Consideradas así las cosas, resulta obvia la conclusión a que llegan: "Cortando la dicha transmisión hereditaria, se acabará la mala raza, y se convertirán en vasallos útiles". Los síndicos adelantan la forma efectiva en que podría llevarse a cabo el programa reductor, proponiendo arbitrios que enlazan con cuantos se propusieron durante siglos: bastaba con realizar

> "una requisición annual de muchachos de ambos sexos, y los que habiendo cumplido diez años no se hallaren de aprendices en algún oficio menestral, de zagales en los cortijos, labores, y ganaderías, o de sirvientes, o sirvientas de casas, que acostumbran a tener tales criados, y criadas, se sujetarán al servicio de Vuestra Real Armada, marinería, y pesquería de particulares, o a la cadena, y argolla de maestros de albañilería, carpintería, herrería, y otros, o de personas que necesitaran criados, o criadas, y les hicieran trabajar, como por leyes antiguas a los desgraciados deudores insolventes, dignos de más commiseración que los gitanos; en cuya forma y destino viviesen hasta los 21 años, en cuya edad reflexionasen, lo que hubiesen padecido, y sufrido, y lo ventajoso que es el tener un oficio, u aplicación útil y honesta".

No contentos con pedir para niños y adolescentes aquella existencia de trabajo forzado y de prisión, los síndicos de Bujalance pretendían llevar la sedentarización de todo el grupo hasta sus últimas consecuencias, prohibiendo la concesión de salvoconductos para que abandonaran los pueblos, por más atendibles que fueran las causas alegadas al solicitarlos, "como ninguna de ellas basta para que salgan las monjas de su clausura"… Por suerte para todos, la fragilidad financiera del aparato administrativo en el Antiguo Régimen contribuyó decididamente para que no pudieran ponerse en práctica los diversos remedios imaginados para acabar con el problema gitano, muchos de ellos dignos de un Museo de los Horrores.

Así, por ejemplo, durante la sesión que las Cortes de Castilla celebraron en 19 marzo 1594, los procuradores representantes de Burgos propusieron seriamente repartir hombres y mujeres, estableciéndolos por separado en provincias apartadas y con la prohibición de abandonarlas. A fin de que se perdiese la memoria de aquellas gentes, el reparto iría unido también a la prohibición del matrimonio endógamo, como feliz vía de un mestizaje crecientemente desclasador, y la prohibición del uso de la misma palabra gitano. La propuesta de los procuradores incluía, además, como punto importante,

> "que a todos se les quitasen los hijos, e hijas, y los de diez años abajo se pusiesen en la casa de los niños de la doctrina, donde los doctrinasen y enseñasen a ser cristianos, y de allí, teniendo más edad, se pusiesen los varones a aprender oficios, y las mugeres a servir"[34].

Lógicamente, el servicio doméstico aparece en aquellos tiempos como la única ocupación honesta válida para las mujeres… Un gitano preso en Lorca el año 1609 contrata a su hija, Lucía de Heredia, niña entonces de diez años, para entrar de sirvienta por otros diez en una casa de la ciudad. Recibiría dos ducados los cinco primeros años, tres los cinco restantes, y le darían comida, vestido, calzado "y vida

[34] "Actas de las Cortes de Castilla", tomo XIII, Sucesores de Rivadeneira, Madrid, 1887, pp. 220/221.

honesta y razonable"; al finalizar el contrato, tendría como regalo un traje de paño de color. Cuando firma este acuerdo, el padre recibe a cuenta de los futuros salarios 38 reales, que era la cantidad que necesitaba con urgencia para sacar adelante su Proceso[35].

Allí mismo, en la ciudad de Lorca, por la época en que se estaba gestando la gran redada de 1749, el corregidor Don Juan Pérez Prieto del Arroyo escribe un memorándum sobre "algunos males que experimenta la Nación y sus remedios"[36]. Alude en él inevitablemente a los gitanos, y señala que lo "serio" de las pragmáticas debe aplicarse a los padres, mientras los hijos deben ser tratados "con dulzura". Teniendo en cuenta que la causa del problema gitano estaba en "la mala crianza" y en no poner a los niños desde pequeños a aprender oficios, el corregidor sugiere que las autoridades se encarguen de aplicarlos cuando tuvieran edad, castigando a los maestros que no les enseñasen y no los tratasen "con cariño y equidad, como a los demás sus aprendices, y oficiales".

Incluye una lista de los oficios apropiados: herreros, zapateros, sastres, cordeleros, alpargateros y carpinteros; no deberían ser, por el contrario, ni frailes ni clérigos, para que no perdiesen "con esta vanidad" las buenas costumbres adquiridas[37]. En cuanto a las muchachas, serían aplicadas "a coser, y servir"; si, además, se procuraba su casamiento con "cosecheros", y gentes de semejante clase", en dos o tres generaciones se extirparía el nombre.

4. CLASIFICACIÓN DE LOS GITANITOS

La buena voluntad integradora había dado finalmente, por encima de los despropósitos y las contradicciones, un importante salto cualitativo, desde el momento en que se proyectaban medidas coactivas para quienes frustrasen los programas educativos. La nueva filosofía contrasta vivamente con aquella que se proponía mantener la separación en hospicios especiales para no turbar a "la gente honesta"; la igualación -por supuesto, a costa de la otredad gitana- será el gran reto ilustrado, a pesar de las aparentes vacilaciones iniciales: la misma real instrucción que reconduce la gran redada de 1749 dispondrá multas de 500 ducados, "en caso necesario", para los maestros renuentes a la admisión de gitanos en sus talleres. Legisladores y comentaristas recurren a la vía punitiva como método idóneo para vencer, sin convencer -leges sine moribus, vanè proficiunt-, la resistencia de particulares y gremios que, participando de la dinámica exclusora -pesada herencia de la limpieza de sangre- rechazaban cualquier integración que introdujese un punto de sospecha sobre el oficio[38].

[35] Archivo Histórico Municipal de Lorca, "Carta de servicio y soldada de una gitana", legajo 164, ante Miguel Navarro, años 1600/1605, al folio 225v/226.

[36] Idem, impreso de 20 pp., sin pié de imprenta y una nota manuscrita en p. 1: "Exposición hecha al rey por el Corregidor de Lorca Prieto del Arroyo sobre algunos males que experimenta la Nación y sus remedios en el año 1747"; la fecha exacta del informe, 30 septiembre, y D. Juan Pérez Prieto de Arroyo el nombre completo del corregidor signante.

[37] Ver infra lo que pensaban los magistrados de la Real Chancillería de Granada en 1785 sobre los inconvenientes de que los gitanos se dedicasen a trabajos en que manipularan materias preciosas" (v.gr., la relojería). Estas cautelas se encuentran en otras legislaciones, como una pragmática napolitana de 29 de agosto 1621: "Prohibertur Calderariis, Ferrariis, Armeriis, Zingariis, et aliis fabris nullo modo se intromittere in laborando quouis modo argento", p. 351 de la recopilación hecha por Escisión Rovito, editada por Herederos de Tarquinio Longo, Nápoles, 1623.

[38] En l8 marzo 1783 fue promulgada una cédula "declarando honestos y honrados los oficios de curtidor, herrero, sastre, zapatero, y otros" ("Extracto puntual", tomo II, pp. 164/165); el expediente que condujo a su promulgación, en Archivo Histórico Nacional, Consejo, legajo 853. Son numerosos en este mismo archivo los expedientes de esta época, algunos de ellos incoados por gitanos, para levantar la descalificación que aparejaba el ejercicio

Son numerosos los informes de la época, realmente pródiga en este tipo de escritos, que se limitaron a abordar el tema de los menores de edad desde su clasificación prolija y casuística, para una más acertada destinación. Don Félix Esteban Carrasco, secretario de la Capitanía General de Valencia, por ejemplo, sugiere la entrega de los chicos de siete a doce años a labradores acomodados y hacendados para criarlos y educarlos, mientras se sirven de ellos como guardas de ganado o en otros ejercicios caseros aptos para sus fuerzas. A partir de los doce, y hasta los diecisiete años, se repartirían en navíos, maestranzas y fábricas; los sobrantes, serían entregados "por carga vecinal" a maestros, para cuidarlos, enseñarles oficios mecánicos, y darles "buena educación, y doctrina". Vigilados por las autoridades civiles y religiosas, los gitanitos que salieran "malos" pasarían como reclutas a los presidios. Hasta los seis años, los niños quedarían con sus madres en los depósitos donde deberían quedar repartidas todas las mujeres a partir de los trece; también las niñas acompañarían a sus madres, pero entre los siete y los doce años serían colocadas en casas particulares de gente "honrada". Servirían de criadas "por la comida y vestido", sin perjuicio de compensarlas con dotes, como se hacía con las doncellas pobres por los responsables de la Inclusa de Valencia, Madrid y Zaragoza, y por el Padre de Huérfanos en otras ciudades.

El capitán general de Valencia, duque de Caylus, confiesa por su parte en 1754 haber creído que la redada sería el prólogo de una deportación masiva de gitanos a las colonias de América; únicamente quedarían en España los menores de siete años, para destinarlos a establecimientos donde aprendieran doctrina y oficios y recibieran buena crianza "fuera de sus padres". De estas lucubraciones, después de haber participado activamente en la organización de la redada, le sacaría una orden del Consejo para que buscase alojamiento en refugios y casas de misericordia a las niñas de siete a diez años. La falta de establecimientos hizo imposible el encargo, y aquellas niñas tuvieron que permanecer en los depósitos de Valencia, sin ocupación alguna. En cuanto a los varones, pudo remitir al arsenal de Cartagena, junto a 500 adultos, un centenar de chicos mayores de siete años, inmediatamente dedicados a labores auxiliares. Los proyectos educativos, como puede comprobarse, eran obligadamente abandonados una y otra vez por la resistencia de los particulares y la escasez de instituciones oficiales y de presupuestos para erigirlas y mantenerlas en condiciones.

Más expeditivo será otro informe de 1753, que recupera el criterio expulsor ya desechado en el reinado de Felipe III; se trataba de hace una selección secreta de toda la población gitana y, tras el apresamiento de los considerados "malos", conducirlos hasta las rayas fronterizas. El regreso significaría para los mayores de 18 años la pena capital, sustituida por la reclusión a perpetuidad en el caso de las mujeres; el internamiento a casas de misericordia, "con mui particular encargo de su seguridad, y educación", quedaba reservado a los menores de 18 años. El intendente de Almadén, por su parte, pensaba en otro informe que los hospicios y casas de trabajo ad hoc constituían el destino más idóneo, respectivamente, para inválidos, mujeres y niños menores de catorce años.

de algunas profesiones, debiendo registrarse también varias ediciones de un "Discurso sobre la honra y la deshonra legal", original de D. Francisco Xavier Pérez López, muñidor de la cédula de 1783.

No cabe duda de que, si bien la destinación de los varones adultos y adolescentes presentaba más sencilla solución, pues solo suponía, en ultimo término, aumentar la dotación de presidios y arsenales, la destinación de las mujeres y sus niños pequeños era siempre "el (punto) más difícil, por la falta de medios proporcionados, para dar providencia oportuna". Así lo dice el fiscal Don Lope de Sierra en 1764, si bien pensando que las mujeres legítimamente casadas debían acompañar a los maridos, con sus hijos, "destinándolos en edad competente a que aprendan oficios útiles". Las solteras huérfanas y las viudas debían repartirse, según edades, en hospicios y casas de misericordia, donde las últimas conservarían a sus hijos hasta los doce años; en este momento, se aplicarían "a los oficios, que convenga, o al servicio de la Marina".

El otro fiscal del Consejo, que era entonces un personaje tan caracterizado como Don Pedro Rodríguez Campomanes, defiende en la misma fecha un doble destino alternativo para los gitanos, según sus clases: los presidios, en calidad de vecinos, y las colonias de América, éstas en todo caso para los menores de 16 años, procurando sus matrimonios con nativos de aquellos territorios[39]. Ninguno de los dos fiscales incluye programas educativos concretos, si bien Campomanes subsanaría este vacío en su "Educación Popular", señalando la enseñanza de "variedad de oficios" a los varones y la instrucción de las niñas "con recato y cristiandad", como puntos de referencia irrenunciables para cualquier proyecto reductor del grupo[40].

Estos dos informes fiscales fueron sucesivos a la decisión de Carlos III de conceder indulto a los gitanos que, procedentes de la redada de 1749, continuaban todavía presos en 1763. El implacable paso del tiempo, la rudeza del trabajo forzado, la escasa alimentación y la rudimentaria asistencia sanitaria, habían envejecido prematuramente a aquellos hombres, cuyo sostenimiento carecía ya de rentabilidad para el Estado. Comprobado que su número apenas llegaba al centenar y medio de personas, las peticiones de libertad que iniciaron el mismo día de su prisión iban a obtener ahora una respuesta favorable, desde el momento en que el intendente de El Ferrol señaló la conveniencia de exonerarle de seguir alimentando a los "viejos, inútiles y achacosos". Con todo, a la hora de pedirse al Consejo que les señalara adecuado destino, los fiscales pensaron que debían permanecer en los arsenales mientras se discutía una ley general que regulase también la situación de todos los gitanos. El monarca mandó proceder, sin embargo, a la liberación efectiva de los presos y detener el expediente, aunque los informes fiscales serían más tarde publicados y acabarían sirviendo de base en 1772 a una consulta que proponía un anteproyecto legal, verdadero embrión de la pragmática finalmente promulgada en 19 de septiembre 1783[41].

[39] Pueden consultarse estos informes en Archivo Histórico Nacional, Consejo, legajo 526; más referencias documentales sobre ellos, en Antonio Gómez Alfaro, "la polémica sobre la deportación de los gitanos a las colonias de América", en "Cuadernos Hispanoamericanos", nº 386, Madrid, agosto 1982.

[40] "Apéndice a la educación popular. Parte segunda, que contiene un discurso sobre mejorar las fábricas antiguas, o establecerlas de nuevo", Sancha, Madrid, 1775. Habla fundamentalmente de gitanos en un parágrafo titulado "Del recogimiento de mendigos", pp. clxx/clxxv.

[41] Hay ejemplares de esta consulta en Archivo General de Simancas, Gracia y Justicia, legajo 1006, y Archivo Histórico Nacional, Consejo, legajo 5996; esta consulta incluye el "Resumen del expediente que trata de la policía relativa a los gitanos", añadiendo unas conclusiones y el anteproyecto, fuertemente innovado por la posterior pragmática de 1783, por más que fuera su embrión.

5. LA CONSULTA DE 1772

Entre las causas que hicieron ineficaces las leyes dirigidas a la reducción de los gitanos, esta consulta de 1772 destaca la "mala crianza" que recibían los niños, "perpetuando de este modo la reprobación de generaciones entre ellos por una tradición viciosa". Por supuesto, nadie parecía advertir -y ello es mucho más grave, dado que el discurso social continúa pivotando hoy sobre análogos planteamientos-, el hecho de que la "mala crianza" y la "tradición viciosa" nacían de la reprobación del grupo, que cerraba cualquier horizonte de superación. Resulta revelador el párrafo con el que la consulta enumera las causas alternativas por las cuales las familias gitanas no estaban en condiciones de dar a sus pequeños la educación que la sociedad y los poderes públicos propugnaban:

> "Ora sea porque estando los padres llenos de vicios, ideas torcidas, y malas costumbres habituales, en lugar de poder enseñar, los inficcionan con daño trascendental a toda la vida; ora sea porque careciendo de fondos, y no sabiendo ellos oficio alguno, ni pueden enseñarlo a sus hijos, por ignorarlo, ni tener medios con que poder costear la enseñanza; y lo peor de todo es, que ni los mismos maestros de oficios en la constitución presente les querrían admitir por aprendices, estándoles de este modo cerradas por todas partes las puertas, y arbitrios, si Vuestra Majestad no establece reglas permanentes, para que hagan útil esta clase de personas, y les aparte de la miserable situación actual".

Aunque el tema se plantea aquí, una vez más, desde la, digámoslo así, interesada enseñanza profesional, en otro lugar de la consulta se alude a la formación escolar y moral de los gitanitos, criados en la "ignorancia", sin aprender "las primeras letras, ni aun los principios de la Religión Católica". La causa de ello debía achacarse, inevitablemente, a "la pobreza y vida licenciosa de sus padres, que ni saben, ni pueden atajar tan grave daño". A partir de este juicio de valor será como se solicite "remedio eficaz" al monarca desde el asesoramiento que le ofrece el Consejo; la "piedad" de uno y el "celo" de otro permitirían adoptar "los medios más propios a conseguir el fin".

El "fin" era, como siempre, el exterminio de la otredad, posible a través de una campaña educativa que redimiera a los niños de cuantos ejemplos perturbadores veían en su entorno familiar; no debe extrañar, por ello, que el Consejo predique la separación de esos niños y su internamiento en centros que pudieran proporcionarles la crianza desclasadora. El anteproyecto legal que incluye la consulta trata de desarrollar las sugerencias previamente defendidas por el conde de Aranda, clasificando a la población infantil por sexos y edades, insistiendo en el grado de confianza que merecieran los padres para decidir sobre la separación.

1º) Hasta los cuatro años.- Permanecerían los niños en poder de sus padres cuando estos fueran "honestos, recogidos y aplicados"; si los padres fallecieran o volvieran a sus reprobables costumbres anteriores, las autoridades civiles, de acuerdo con los párrocos, los colocarían en alguna casa "honesta", a costa del presupuesto municipal si fuera preciso, y de no encontrarse casas a propósito, deberían conducirse a los hospicios más inmediatos.

2º) De cuatro a siete años.- Los padres que merecieran conservar la custodia de sus hijos los mandarían a la escuela para aprender "a leer, escribir, y la doctrina cristiana", cuidando de esto último los párrocos. El presupuesto municipal costearía la asistencia que precisaran los pequeños escolares, aun cuando "los maestros de primeras letras deben enseñarles de balde como verdaderos pobres". Además, vigilarían que nadie "les pueda insultar con el apodo de gitanos", prohibiendo y castigando su uso a los demás discípulos "como punto de educación". El párroco y las autoridades civiles celarían para que el programa desclasador

> "se cumpla exactamente sin la menor disimulación, esmerándose todo el vecindario en tratar con caridad estas gentes, y atraerles por todas las vías honestas a una vida cristiana y civil, en lo cual interesa toda la sociedad".

En cuanto a los asilados, también se excusaría en los registros hospicianos "la nota de gitanos", para que nadie les diera "semejante dictado"; ellos y los prohijados serían instruidos "de manera que ninguno de estos niños, y niñas menores de siete años deje de aprender a leer, escribir, y contar, y la doctrina cristiana precisamente".

Debe tenerse en cuenta la ambivalencia ideológica de la época, para comprender cuál era el contenido proteico de aquella "doctrina cristiana". La Real provisión que reglamentó en 11 julio 1771 el ejercicio docente pretendía habilitar para el mismo "personas aptas que enseñen a los niños, además de las primeras letras, la Doctrina Christiana, y rudimentos de nuestra Religión, para formar en aquella edad dócil, que todo se imprime, las buenas inclinaciones, infundirles el respeto que corresponde a la potestad Real, a sus padres y mayores, formando en ellos el espíritu de buenos ciudadanos, y a propósito para la Sociedad"[42]. Todavía en la Constitución de 1812, la misión de las escuelas de primeras letras sería enseñar a los niños "a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles"[43]; análogamente se expresará el reglamento general de la Instrucción Pública, en 1821: "Un catecismo que comprenda brevemente los dogmas de la religión, las máximas de buena moral y los derechos y obligaciones civiles"[44]... Por supuesto, no faltaron autores más radicalmente partidarios de romper la ambivalencia Altar/Trono, como el conde de Cabarrús, que defendió la enseñanza paritaria -"sea la que fuese su cuna... so pena de no ser ciudadano"- de un "catecismo político", a cargo exclusivamente de profesores seglares[45].

[42] "Provisión de 11 de Julio (1771), prescribiendo los requisitos que deben concurrir en los que se dedican al Magisterio de primeras letras", en "Extracto puntual", tomo I, pp. 222/223.

[43] Artículo 366; el texto de la Constitución puede verse en Eduardo de Guzmán, "España, entre las dictaduras y la democracia", Tesoro, Madrid, 1967.

[44] "Reglamento general de Instrucción pública, aprobado por Decreto de las Cortes de 29 de junio de 1821", artículo 12, en "Historia de la educación en España", Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación, Madrid, 1979, tomo II, pp. 44/45.

[45] "¿Y donde encontraremos los maestros? En todas partes donde haya un hombre sensato, honrado y que tenga humanidad y patriotismo. Si los métodos de enseñanza son buenos, se necesita saber muy poco para éste, que de suyo es tan fácil. Pero sobre todo, exclúyase de esta importante función todo cuerpo y todo instituto religioso. La enseñanza de la religión corresponde a la iglesia, al cura, y cuando más a los padres, pero la educación nacional es puramente humana y seglar, y seglares han de administrarla" (Cabarrús, "Carta segunda sobre los obstáculos de opinión y el medio de removerlos con la circulación de las luces, y un sistema general de educación", en "Cartas sobre los obstáculos que la naturaleza, la opinión y las leyes oponen a la felicidad pública", 1808; hay edición moderna, por Castellote, Madrid, 1973; la "Carta segunda", también, en "Historia de la educación en España", tomo I, pp. 325 y siguientes).

3º) De siete a dieciséis años.– Si hasta ahora el trato era el mismo para niños y niñas, a patir de los siete años comenzaban a diferenciarse los papeles de los futuros hombres y mujeres; éstas, para la imagen popular y oficial eran siempre "las más perjudiciales de esta clase de gentes". Las niñas, "más expuestas a perderse", debían recibir en casas de enseñanza, según su capacidad personal, todas aquellas que "conviene saber": hilar, hacer medias, calcetas, encajes, bordados, blondas y costura en general, "para que en adelante puedan sustentarse, y hallar proporción de tomar estado, o servir de criadas". Este proyecto educativo puede compararse con el recogido en el reglamento que aprobó en 11 mayo 1783 la erección en Madrid de escuelas gratuitas para las niñas pobres:

> "El fin principal de este establecimiento es fomentar con trascendencia a todo el Reyno la buena educación de las jóvenes en los rudimentos de la Fe Católica, en las reglas del bien obrar, en el exercicio de las virtudes y en las labores propias de su sexo, dirigiendo a las Niñas desde su infancia, y en los primeros pasos de su inteligencia, hasta que se proporcionen para hacer progresos en las virtudes, en el manejo de sus casas, y en las labores que les corresponden, como que es la raiz fundamental de la conservación y aumento de la Religión, y el ramo que más interesa a la policía y gobierno económico del Estado"[46].

Una prolija lista de labores a enseñar acompaña esta declaración de principios de un reglamento que no habla en ninguna parte de dar instrucción a las muchachas para que supieran escribir y leer al menos. Si bien el reglamento ya citado de 1821 alude a las escuelas públicas "en que se enseñe a las niñas a leer, escribir y contar, y a las adultas las labores y habilidades propias de su sexo"[47], el posterior plan de 1836 se limita a decir que las escuelas femeninas, siempre "separadas", acomodarán sus programas educativos "con las modificaciones y en la forma conveniente al sexo"[48].

El aprendizaje profesional de oficios quedaba reservado en la consulta de 1772 para los niños, colocados previo contrato escrito con maestros que cuidarían de su "adelantamiento", sin distraerlos en otro servicio ni ocupación. Cuando el chico resultara díscolo o desaplicado, sería remitido al hospicio más inmediato para que se le corrigiese y aplicara al oficio "que más se les adapte". Si la culpa era del maestro, se buscaría otro de mejor conducta, y aquél sería castigado con multa "a proporción de su negligencia, aplicada a las necesidades de su aprendiz". Ningún maestro podría negarse a admitir aprendices gitanos, ni los otros aprendices negarse a alternar con ellos "con el pretexto de haber sido de la clase vaga conocida con el nombre de gitanos"… El principio integrador y el deseo de adecuar la futura profesión a la capacidad vocacional de cada individuo, deben sin duda destacarse como aportaciones del anteproyecto.

[46] "Cédula de 11 de Mayo (1783), con inserción del Reglamento formado para las escuelas gratuitas establecidas en los barrios de Madrid", en "Extracto puntual", tomo II, pp. 175/182.

[47] "Título X. De la enseñanza de las mujeres", artículo 120, en "Historia de la educación en España", tomo II, p. 59.

[48] "Plan General de Instrucción Pública aprobado por Real Decreto de 4 de agosto de 1836", "Capítulo III. De las escuelas de niñas", en "Historia de la educación en España", tomo II, p. 123.

6. PUNTUALIZACIONES DEL CONDE DE ARANDA

Aunque Don Pedro Rodríguez Campomanes, a quien todos los indicios señalan como responsable material de aquel texto, había intentado interpretar en él las sugerencias previas del conde de Aranda, presidente del Consejo, este ilustre personaje no tardaría en hacer unas puntualizaciones escritas. El día señalado para la lectura y votación de la consulta, una indisposición pasajera impidió su asistencia personal, y los consejeros se inclinaron al aplazamiento de la sesión hasta que pudiera incorporarse a sus tareas; sin embargo, el fiscal Campomanes logró convencerlos para seguir adelante, sin perjuicio de pasar luego al conde el texto aprobado, para su información. Remitido paralelamente al monarca, Aranda le dirigía entonces, a modo de voto particular, un informe y una carta cuyas quejas y precisiones dejan adivinar el deseo de recuperar en el tema un protagonismo que Campomanes parecía arrebatarle[49].

El informe arandino se limita con todo a precisar unas opiniones concretas sobre la propuesta escolarizadora referida a los gitanos de cuatro a siete años, para que aprendiesen lectura, escritura, cuentas y doctrina. Prescindiendo de esta última, "que es un objeto de la mayor atención para todo cristiano, y mucho más para la depravada raza de que se trata", sobre las restantes enseñanzas formula el conde las siguientes reticencias:

a) Al interrumpirse a los siete años, parecía un esfuerzo inútil haberla comenzado, ya que a tan tierna edad "poco les puede quedar ni aun de leer, menos de escribir, y nada de contar". La experiencia demostraba que "muchos hijos de buenos padres" eran enviados a la escuela desde muy pequeños, no tanto para que aprendieran efectivamente, como para irlos acostumbrando y tenerlos aplicados con algo que "los distraiga de las travesuras de la niñez".

b) Aparte de aquella breve escolarización fuera "mucho menos adaptable" en el caso de las niñas, la falta de maestras en los pueblos significaría su asistencia mezclada con los niños, dato negativo a tener en cuenta, pues "nunca sería conveniente que se acostumbrasen a estar entre muchachos de su edad"; resultaría después más difícil reducirlas en las casas de enseñanza, y conservarían siempre

> "aquella suficiente memoria de mayor anchura, y trato con los varones, que fomentada de la natural inclinación de su casta podría ser un mal principio para lo mismo, que se busca de que no conozcan el libertinaje, ni se les introduzca asomo de otra vida que la más recogida".

c) El anteproyecto implicaba además que los niños quedasen con sus padres hasta los siete años, tiempo suficiente para haber aprendido la jerigonza, que nunca olvidarían, "influyendo a que pudiesen retener alguna mala persuasión de sus padres, que retoñase en edad más florida". Para el conde de Aranda, la única noticia que los niños debían conservar de sus padres era la de que "fueron malos

[49] Informe y carta, en Archivo General de Simancas, Gracia y Justicia, legajo 1006.

como tales se trataron, y se les separaron sus hijos"; a ellos, en cambio, les había favorecido "la real piedad", habilitándoles "de buenos y útiles vasallos" si persistían "arreglados a la razón y a lo dispuesto".

De esta forma, el informe arandino defendía la drástica separación de los niños "desde salidos de la lactancia", a pesar de los mayores costos económicos de esta alternativa respecto a la contenida en la consulta. Al fin y al cabo, si se decidía "extinguir esta casta libertina, y criminal", debían abrazarse cuantos medios rompieran su memoria, sin que sirviera de embarazo un mayor sacrificio económico "cuando media tan elevado y piadoso fin". En cualquier caso, la crianza de aquellos niños -huérfanos prematuros por razón de Estado-, podía hacerse de los propios y arbitrios del reino, "tomando de su manda general de sobrantes, a tanto por ciento"; así no se gravaría a la Hacienda Real ni al presupuesto de los hospicios, ni tampoco exigiría la contribución de los particulares[50].

Las opiniones de Aranda, según explicará el marques de Roda al conde de Floridablanca en 31 mayo 1788, hallaron favorable acogida en el propio Carlos III, no obstante algunas reservas del monarca. Por ejemplo, determinar si los padres eran realmente "honestos, recogidos y aplicados", para permitirles la custodia de los hijos, sólo podía originar contiendas y problemas; lo mejor sería proceder a la separación general indiscriminada "desde que salgan sus hijos de la lactancia, y aun antes". Por otra parte, el monarca encontraba "muchos inconvenientes" en la proyectada escolarización entre los cuatro y los siete años y en el inicio de los aprendizajes profesionales a partir de los siete. Independientemente de la rechazable promiscuidad escolar de niños y niñas, a los cuatro años "poco, o nada podrán aprender"; a los siete, no estarían "suficientemente instruidos en las primeras letras, en el arte de contar y en la doctrina cristiana", y serían pequeños aún para colocarse en cualquier oficio.

Carlos III era partidario, a tenor de lo que dice Roda, de que los niños y las niñas fuesen separados de sus familias "cuanto antes, y aun impedir que les den la leche sus madres"; recogidos en inclusas y casas de expósitos, pasarían luego a hospicios y casas de misericordia hasta cumplir los catorce años. Los directores de tales establecimientos los cuidarían y se preocuparían de que aprendieran doctrina cristiana "y se eduquen en las buenas costumbres, conociendo los vicios, que encierra la vida relajada, y detesten, teman a Dios, y deseen hacerse vasallos útiles y obedientes a las leyes". Bien instruidos y educados de esta forma, los muchachos se destinarían a oficios; las muchachas, al servicio doméstico, caso de no encontrar matrimonio.

La carta del marqués de Roda traslada a Floridablanca el encargo del monarca para que se responsabilice directamente de la redacción definitiva de la ley que deba regular la vida de los gitanos; el valimiento que gozaba Don José Moñino va a convertirle en verdadero autor de la pragmática de 1783, instrumento para la siempre deseada aniquilación de la otredad del grupo[51]. Prevista la pena del sello, en sustitución del

[50] La ejecución de la pragmática de 1783 quedará confiada financieramente a los propios arbitrios municipales, tema sobre el que legisló Carlos III en 19 agosto 1760, creando una Contaduría General de Propios y Arbitrios del Reino ("Extracto puntual", tomo I, pp. 2/19). El año 1762 fue promovido un "expediente general de Propios", cuyos numerosos papeles pueden consultarse en Archivo Histórico Nacional, Consejos, legajos 3889 a 3994.

[51] La pragmática, en "Suplemento a la Gazeta de Madrid, del martes 30 de setiembre de 1783", pp. 817/824; aparte sus numerosas ediciones a partir de la inicial hecha en Madrid por Pedro Marín, está recogida en "Extracto puntual", tomo II, p. 191 y sigts. El interés de la exposición de motivos desaconseja su lectura a través de la "Novísima Recopilación", XII, XVI, XI, donde no figura esa introducción y, además, se desmembran varios artículos, agregados a distinto título como demostración del carácter polivalente de la norma, nacida de la habitual falsificación tipológica del gitano.

corte de orejas, como prueba infamante de futuras reincidencias para los contumaces del gitanismo, de ella quedaban exceptuados los menores de dieciséis años; en aras de su posible recuperación social, serían destinados al aprendizaje de oficios o colocados en hospicios y casas de enseñanza, lógicamente y aunque la pragmática no lo especifique, atendiendo a su distinta edad y condición. Para el cuidado de los menores necesitados se formarían en los pueblos Juntas o Diputaciones de Caridad, con base parroquial, a ejemplo de lo establecido en Madrid, "asistiendo los párrocos o los eclesiásticos celosos y caritativos que destinen". El Consejo quedaba emplazado a tales efectos para la redacción de una instrucción circunstanciada, extensiva al recogimiento de gitanos enfermos e inhábiles, y de pobres y mendigos en general.

7. SOCIEDAD "VERSUS" GITANOS

La redacción material de aquella instrucción sería encomendada al marqués de Roda y a Don Pedro Joaquín de Murcia, consejero preocupado de tales temas, a los que dedicó algún tratado teórico[52]. Don Pedro Rodríguez Campomanes, a la sazón gobernador interino del Consejo, pedirá a Chancillerías y Audiencias el envío de informes, para que sirvan de material de trabajo a ambos comisionados; a tales efectos se les entregan también el expediente general de gitanos y el seguido para la tramitación de la Ordenanza de Vagos de 7 mayo 1775, con los informes que entonces evacuaron las Salas del Crimen. Obligados ahora los magistrados de toda España a meditar sobre el problema gitano, sus causas y sus remedios, los sucesivos informes pondrán específico énfasis sobre la distancia social abierta entre el reducido colectivo y la sociedad mayoritaria[53].

Esta distancia debía explicarse a partir del rechazo de la sociedad mayoritaria, de un lado, y de la subsiguiente autoexclusión gitana, de otro; resultaba patente, además, el efecto contradictorio de unas leyes que, propugnando la integración, establecieron una indignidad reforzadora de la presunción de culpa, auténtica base del rechazo. Dado que el principio animador de la pragmática de 1783 era la reducción de los gitanos, los magistrados torcerán con toda su razonable argumentación para sugerir arbitrios que los coloquen en condiciones de ser engullidos por la sociedad dominante. Insistirán, por tanto, en la imprescindible actuación oficial cerca de las primeras edades, convencidos de que un adecuado programa educativo constituía el único camino válido a medio y largo plazo.

Entre las causas del "libertinaje" gitano, la Audiencia de Oviedo citaba, respecto a los niños, "la leche que maman y la educación que reciben, naciendo y creciendo en esta escuela de corrupción"; desde este determinista enfoque, resultaba inevitable pensar que el problema "se cortaría de raíz" cuando se asegurase a los niños "una educación laboriosa y apartada de los malos hábitos de sus padres". Responsabilizada la Diputación General de Asturias para canalizar la ejecución de los programas reductores, sería el diputado de cada partido quien juzgase sobre la conducta de los adultos y, a tenor de

Ello mereció las quejas del historiador Martínez Marina, "Juicio crítico a la Novísima Recopilación" (1820) ("Obras escogidas", Biblioteca de Autores Españoles, CXCIV, Atlas, Madrid, 1966).

[52] "Discurso político sobre la importancia, y necesidad de los hospicios, casas de expósitos, y hospitales, que tienen todos los estados, y particularmente España, por D. Pedro Joaquín de Murcia", Viuda de Ibarra, Madrid, 1798.

[53] Archivo Histórico Nacional, Consejo, legajo 4206; varios de estos informes fueron publicados por Helena Sánchez Ortega, "Documentación selecta sobre la situación de los gitanos españoles en el siglo XVIII", Editora Nacional, Madrid, 1976.

ella, les confiara la custodia de los hijos o los separase "con suavidad y maña poniéndolos a que aprendan oficios y modales honrados y cristianos". El proyecto no parecía irrealizable, teniendo en cuenta que las familias gitanas establecidas en el Principado apenas llegaban a la treintena.

La educación doméstica que recibían los gitanos desde su infancia resultaba "lamentable" a los magistrados de Granada; sin embargo, a la hora de imaginar remedios, solo se preocuparán de la enseñanza profesional. Propondrán para ello la obligatoriedad de la admisión de aprendices por parte de los maestros, aunque cautelando sobre algunas especialidades laborales, como serían aquellas que manipularan "materias preciosas", v. gr. la relojería; los oficios más adecuados para los gitanos parecían ser aquellos que manipularan "cosas bastas"[54].

El punto nodal del problema estaba para la Audiencia de Aragón en la falta de religión, entendida una vez más como conjunto de valores éticos de obligada observancia social, aunque también como conjunto de practicas sacramentales. El adoctrinamiento cristiano debía contar con la colaboración de los párrocos, quienes librarían certificados de aprovechamiento, de evidente utilidad para que las autoridades civiles decidieran sobre la posible separación de los hijos y su recogida en instituciones. Lógicamente, los niños aprenderían también aquella misma doctrina, convertida en trampolín y paradigma de su integración social, pero a tales enseñanzas se agregarían otras materias elementales, como la lectura y la escritura. Digamos que para los magistrados aragoneses, y con ello se cerraba su círculo dialéctico, el analfabetismo se debía en "mucha parte" a la ignorancia de la religión; les duele que el problema "no tenga remedio" ya en los individuos adultos, y desean que se corrija en el caso de los pequeños, "para cuya educación, se hace preciso el mayor cuidado".

Los padres quedarían obligados a escolarizar a sus hijos, para que aprendieran doctrina y lectura y escritura, conocimientos éstos últimos que nunca resultarían inútiles, aunque fueran a dedicarse tempranamente a un oficio; a los diez u once años, edad en que normalmente iniciarían el aprendizaje profesional, ya estarían formados como buenos cristianos y, más aún, sabrían leer y escribir. Por lo relativo a las niñas, también deberían ser enviadas a las maestras para que aprendieran doctrina y labores "mujeriles", de indudable utilidad cuando tomasen ocupación, habitualmente el servicio doméstico; no se alude a su alfabetización, sin duda por pensar los magistrados que el futuro papel social de aquellas niñas la convertía en un innecesario esfuerzo.

Maestras y maestros no podrían negarse a aceptar alumnos gitanos; en caso de plantear problemas de rechazo, serían compelidos "por turno", al igual que los maestros de oficios respecto a los aprendices de esta clase, "a quejas de sus padres, de las juntas de caridad, cuando los niños fueran desamparados, o de los síndicos de los pueblos, o de otras personas celosas". Por su parte, la obligación de escolarizar a los hijos constituiría para los padres una obligación sin disculpa, pues los pueblos abonaban los estipendios de los maestros, y "no paga el que no puede"; apoyada esta obligación con la amenaza de perder a sus hijos, pensaban los magistrados que esta medida produciría "muchos buenos efectos" de adoptarse generalmente con todos los padres, si bien por lo relativo a los gitanos el punto se consideraba "imprescindible".

[54] Cfr. supra nota 37.

Estaba reciente aún la cédula de 12 julio 1781 que, aprobando medidas complementarias a la Ordenanza de Vagos, amonestaba a todos los padres para que procurasen la educación conveniente de sus hijos; caso de ser los mismos padres "tullidos, ancianos o miserables vagos o viciosos", la autoridad supliría sin apelación " su imposibilidad, negligencia o desidia"[55]. El denso discurso legislativo dedicado en esta época a la educación -"uno, y aun el más principal ramo de la Policía y buen gobierno del Estado"-, se completará en 1790 con un encargo al Consejo para "que trate los medios de enmendar y corregir la educación, ociosidad y resabios que pasan de padres a hijos, haciendo a aquellos responsables, pues de la mala crianza de estos y su corrupción de costumbres dimana el uso de armas y la aplicación al contravando en algunas provincias"[56]. El Consejo solicitará entonces una serie de informes a los corregidores para conocer el número de escuelas, su dotación y métodos de enseñanza; de esta forma decidirá luego "qué reglas podrán acordarse a fin de que unos y otros contribuyan a inspirar a los niños el santo temor de Dios, amor al prójimo, obediencia y subordinación a sus padres, y horror al vicio de la ociosidad y mendicidad"… No cabe engaño sobre el contenido que debían tener los programas educativos; en otro lugar se habla de "imponer a los niños desde su más tierna edad en las máximas cristianas y políticas que conviene, para que sean unos buenos ciudadanos, y se eviten los delitos y escándalos públicos". Nada especial, por tanto, se pretendía hacer con los gitanitos, sino aplicarles lo que estaba dispuesto de forma general para todos.

El proyecto aragonés se completa con la posibilidad de alguna recompensa incentivadora a los adultos que llevasen "vida cristiana regular" y diesen buena crianza a los hijos; los premios podrían tener carácter progresivo -a los diez, a los quince, a los veinte años-, y llegar hasta el "ensanche en la prohibición de salir de los lugares", reconociéndose así que el gitano había quedado "en un todo" como los demás vecinos. También habría premios adecuados a su edad para los niños y niñas "que sobresaliesen en la doctrina cristiana, y en leer y escribir, o alguna labor"; siendo ya adolescentes, los premios podrían consistir en la asignación de dotes para las muchachas que contrajeran matrimonio, o en la entrega de auxilios para el establecimiento de los muchachos destinados a labranza u oficios. Igualmente, las recompensas se extenderían a cuantos colaborasen en los programas reductores: gremios y maestros que tomasen aprendices gitanos, vecinos que acogieran niños y los educaran cristianamente para su posterior colocación, eclesiásticos dedicados a la recuperación religiosa de los internados en hospicios y casas de misericordia.

Para la Audiencia de Valencia, la necesaria escolarización de los gitanos podría chocar con actitudes de rechazo que debían ser prevenidas y corregidas; para ello, lo mejor sería establecer en cada pueblo una junta que se responsabilizara directamente del problema, y cuya principal misión consistiría en orquestar una campaña de mentalización encaminada a reducir la distancia social abierta entre gitanos y no gitanos. Respecto a éstos, intentaría convencerles sobre "el error grande que han

[55] "Cédula de 12 de julio (1781), estableciendo el destino que se ha de dar a los vagos ineptos para el servicio de las Armas", en "Extracto puntual", tomo II, pp. 116/118.

[56] Archivo Histórico Nacional, Consejo, legajo 2820. La carta que se envía en 6 mayo 1790 a los corregidores recuerda la real cédula de 12 julio 1781 sobre educación y la de 3 febrero 1785 sobre Juntas de Caridad para el socorro de pobres "legítimos y verdaderos" y jornaleros "desocupados", así como la instrucción para corregidores y alcaldes mayores inserta en real cédula de 15 mayo 1788 y la real provisión de 11 julio 1771 señaladora de requisitos para el ejercicio del magisterio de primeras letras.

padecido sus mayores y por ellos mismos, hasta el estado actual, persiguiendo a los llamados gitanos, como a enemigos suyos, y despreciándolos como si fueran de otro distinto origen, o de raiz infecta"; en cuanto a los gitanos, trataría de hacerles comprender los beneficios particulares derivados de una reducción acorde con la pragmática, a través de la cual conseguirían

> "hacer un cuerpo con el pueblo, ser reputados por uno de los vecinos del en que se haya establecido, ser partícipes de los efectos procomunales y, finalmente, adquieren un nuevo estado diferente del en que se hallaban y estuvieron sus padres".

Por supuesto, aparte esta labor mentalizadora, la junta ejercería funciones asistenciales cerca de los estratos gitanos más necesitados: ancianos y niños. Debía cuidar de la educación de estos últimos, considerándola "uno de los principales medios para conseguir el fin que se promete Su Majestad para la reunión de los llamados gitanos al cuerpo general de la nación y que aquellos vivan como verdaderos nacionales, aprendiendo de estos la fidelidad y obediencia que deben a su rey, guardando los preceptos de nuestra sagrada religión". La junta obligaría a maestros y maestras para aceptar en sus escuelas a los gitanitos y, además, para que colaborasen en la campaña de mentalización, influyendo en los otros discípulos "a que detesten las vozes de gitanos, y entiendan que ni sus padres, ni otros algunos parientes de los tales niños pueden sin faltar a la caridad, y a esta real pragmática, tildarlos, ni llamarlos con las expresiones de gitanos, o castellanos nuevos". Caso de que en los pueblos no existieran escuelas ni maestros o maestras, la junta informaría sobre las posibilidades para su establecimiento.

La clave de todo el problema, para los magistrados de la Audiencia de Sevilla, había que buscarla, una vez más, en la "separación" abierta entre gitanos y no gitanos, de la que consideran recíprocamente culpables a unos y a otros. Según explican en su informe, el terco mantenimiento de la otredad por parte de los gitanos y la "ojeriza y repugnancia" de los no gitanos, mantenían la distancia como un foso infranqueable. Esta separación influía lógicamente para que la educación de los niños fuera exclusivamente tradicional y doméstica; la general miseria de los padres impedía procurarles "más completa y cristiana educación" y, por otro lado, aparecería como un obstáculo "no pequeño" la negativa de maestros y maestras para admitir gitanitos,

> "temiendo que su compañía e inmediata comunicación pudiera ser nociva, y causar la perversión en los otros jóvenes encomendados a su cuidado y enseñanza".

En cualquier caso, era evidente que las personas de corta edad resultaban "mui fáciles de reducir a vida cristiana y civil", siempre que fueran separadas del trato y comunicación familiares; los magistrados, por tanto, se plantean la conveniencia de agregarlos a maestros, artesanos y personas "honradas" en general, para que cuiden "de su educación y arreglo de costumbres". Próxima a esta opinión estaba la de los magistrados de Valladolid, que proponían el recogimiento de los niños desde los cinco o seis años, para llevarlos a hospicios y casas de misericordia, donde "recibiesen la educación cristiana correspondiente y se alejasen del mal ejemplo, costumbres y enseñanza de sus padres". Como solución alternativa quedaba la posible entrega "a

cualquier vecino honrado que quiera servirse, y hacerse cargo de educar alguno de estos jóvenes"; su única responsabilidad sería restituirlo al hospicio en caso de incorregibilidad, o avisar a las autoridades en caso de fuga.

La Sala del Crimen de Barcelona aceptará entre los medios idóneos para reducir a los gitanos a vida "cristiana y civil" la obligación de las autoridades, en cuantos lugares pudiera hacerse "cómodamente", de alimentar y educar a los gitanitos desde los cuatro años, "como lo ejecutó Licurgo en su República". Eficaz sistema para desarraigar las costumbres que "hasta ahora han desfigurado esta porción de los habitantes de este Reino", no sería demasiado oneroso por el reducido número de familias gitanas controladas en Cataluña. La asistencia y la educación se efectuarían en los hospicios y casas de misericordia, cuya definitiva erección en todos los pueblos importantes debía esperarse en plazo breve "del benéfico corazón de su Majestad y de su sabio ministerio"; mientras llegaba ese día feliz, se utilizarían los establecimientos ya existentes en los lugares más cercanos a aquellos donde vivieran los gitanitos, preconizándose así un aprovechamiento integral de la infraestructura asistencial.

8. LA INSTRUCCIÓN DE 1785

Las Chancillerías y las Audiencias no aportaban, como puede verse, sugerencias excesivamente novedosas; con todo, fueron las únicas de que dispusieron Roda y Murcia para dar forma a la instrucción que tenían encargada. Entregada al Consejo en 10 enero 1785, ese trabajo, no demasiado brillante, careció de consecuencias prácticas, pues no fue aprobado ni promulgado para su aplicación efectiva. El proyecto se dedica casi preferentemente a desarrollar la asistencia de los menores, cuya educación aparece condicionada a edad y sexo con la prolijidad arbitraria de los más antiguos teóricos[57].

1º) Irían a las escuelas de primeras letras desde los cuatro años; serían castigados los padres que resistieran la escolarización y, también, los maestros que no aceptaran y enseñaran a estos niños; debían ser interpolados con los restantes alumnos para que no hubiera distinción; las autoridades cuidarían de la ejecución de todo el programa. La definitiva institucionalización formal del principio de integración escolar debe entenderse como una consecuencia inevitable de la filosofía reductora que animaba a los legisladores; resultaba impensable entonces hablar del problema gitano como de un problema cultural, y se daba a la escuela un papel vehiculador para el exterminio, para la total desaparición de los caracteres diferenciales del grupo[58].

2º) Permanecerían en dichas escuelas hasta los diez años, o las abandonarían antes "si la disposición natural de cada uno le proporcionase"; en ese momento, las autoridades cuidarían de ponerlos a oficio, "consultando a su particular inclinación", o de entregarlos a labradores honrados para su servicio a cambio de comida, vestido y enseñanza. Resulta de todo esto destacable la clara formulación del derecho a la elección de oficio, como presupuesto para obviar futuras frustraciones profesionales.

[57] Archivo Histórico Nacional, Consejo, legajo 526.

[58] Bien distinto es el tema de las denominadas modernamente "escuelas puente" sobre las que puede verse Alfonso Iniesta, "Los gitanos. Problemas socioeducativos", Narcea, Madrid, 1981, pp. 111 y sigts.; también, Instituto de Sociología Aplicada de Madrid, "Escuelas puente para niños gitanos del Secretariado Nacional Gitano", Secretariado Nacional Gitano, Madrid, 1982.

3º) Las niñas "irían a sus respectivas escuelas" y, luego, serían puestas a servir si los padres careciesen de "facultades" para mantenerlas en sus casas "con toda honestidad".

4º) Los huérfanos y cuantos no pudieran ser mantenidos por sus padres, caso de no ser tampoco factible alimentarlos y enseñarlos en los respectivos pueblos, serían remitidos a costa de los propios municipales a los hospicios y casas de misericordia más cercanos, donde se recibirían sin poner en sus asientos de entrada nota distintiva[59].

5º) También pasarían a los mismos establecimientos los hijos de padres no honestos -entiéndase, no integrados-, cuando faltase proporción para aplicarlos a algún oficio o a la labranza.

6º) Se apercibiría a los párrocos para que se preocuparan de la enseñanza y cuidado caritativo de todos los gitanos en general, "como (personas) más necesitadas en lo espiritual , y temporal", y especialmente los niños y jóvenes; los gitanos asistirían a la enseñanza del catecismo y explicación de la doctrina cristiana, tareas para las cuales se recabaría la colaboración de gentes celosas.

9. LA POBLACIÓN ESCOLAR GITANA

El prurito estadístico de los hombres de la Ilustración hizo incluir en la pragmática de 1783 varios artículos que obligaban a corregidores y alcaldes al envío a Madrid de listas, planes y relaciones. Las vacilaciones que ocasionó su realización y la evidencia de que los documentos recibidos no permitían una correcta cuantificación de la población gitana, motivarían una orden general complementaria en 28 diciembre 1784; de su exacto cumplimiento esperaba el monarca conocer "las calidades y circunstancias" de cuantas personas de aquella clase hubiera en el Reino, para "tomar las providencias que fueren de su Real agrado"[60].

Un resumen final preparado por las Escribanías del Consejo -curiosamente, con algún error de suma-, señalará la existencia de 9.875 gitanos en las provincias de Castilla; las modernas correcciones hechas por el hispanista Bernard Leblon cifran el colectivo, incluyendo los datos de la Corona de Aragón, en 12.090 personas[61]. En cualquier caso, el examen de aquellos censos obliga a desechar la presunción de grandes familias

[59] Debe tenerse en cuenta que, recogiendo los criterios de la pragmática de 8 mayo 1633 ("Nueva Recopilación", VIII, XI, XVI; "Novísima Recopilación", XII, XVI, V), la pragmática de Carlos III comenzaba con una tajante declaración: "Estos que se llaman y se dicen gitanos, no lo son por origen ni por naturaleza, ni provienen de raíz infecta alguna". El tema exigiría largas explicaciones, pues la pragmática de 1633 no iba dirigida tanto contra los gitanos como contra quienes les imitaban "lengua, traje y modales", según parece indicar la consulta previa a su promulgación (Archivo Histórico Nacional, Consejo, legajo 7133).

[60] Archivo Histórico Nacional, Colección de Reales Cédulas, número 703.

[61] Los registros correspondientes a las provincias de Castilla, en Archivo Histórico Nacional, Consejo, legajos 524 y 525; los correspondientes a la Corona de Aragón, en legajo 4206, donde se conserva el Plan general elaborado por las escribanías del Consejo en 1788. Las mismas escribanías hicieron unos resúmenes para el Conde de Floridablanca, Archivo General de Simancas, Gracia y Justicia, legajo 1005. Gonzalo Anes, " El Antiguo Régimen. Los Borbones"; "Historia de España/Alfaguara", Alianza Editorial, Madrid, 1979, tomo IV, 4ª edición, p. 151, dice que había 10.458 gitanos "en Castilla y Aragón, sin contar Cataluña". Es la cifra recogida por Bernard Leblon, "Les gitans dans la Péninsule Ibérique", en "Etudes Tsiganes", Paris, 1964, ns. ½; posteriores investigaciones para su tesis doctoral sobre "Les gitans d'Espagne", Universidad Paul Valéry, Montpellier, 1980, le permitirían, sumando los datos de Cataluña, establecer la cifra de 12.090 gitanos. En todo caso, esto sólo significa que eran 12.090 las personas tipificadas como gitanas por las autoridades; los desclasamientos, de facto y de iure, a través de las 'ejecutorias de castellanía' impiden cualquier estadística fiable. Lazo Díaz, en el trabajo ya citado supra nota 21, dice sin citar fuente que los gitanos pudieran ser "unos 40.000 a principios del siglo XVIII, y para Andalucía"; el dato parece coincidir con Richard Twiss, "Travels through Portugal and Spain, on 1772 and 1773", Londres, 1775, p. 179.

patriarcales[62], con abundancia de descendientes en edad escolar; antes al contrario, se trataba de una población envejecida, donde los adultos superaban con creces a los niños y jóvenes, sin duda como consecuencia última de un estancamiento demográfico sucesivo a la redada de 1749. Ciñéndonos al resumen castellano, y dando por buenos los números finales que en él figuran, de los 9.875 individuos registrados, solamente 3.706 eran menores de diecisiete años; de ellos, había 1.939 varones y 1.767 hembras, apuntándose así futuras dificultades para encontrar pareja, de no producirse una decidida aceptación del mestizaje[63].

Aunque al registrar a los niños muchos testimonios agregan su condición escolar, no es general la referencia, bien por no estar efectivamente escolarizados, bien porque las autoridades daban por supuesta dicha circunstancia. Según relata el corregidor de Alcira, había comunicado "a los maestros de escuela y enseñanza de niñas, para que a los niños, y niñas, que fuesen a sus casas, los enseñasen con la maior caridad, y cuidado". Apercibidos los gitanos para que dedicasen a sus hijos "a la enseñanza, o a los oficios, o a servir según estado, y edad, esto les causó a las madres, y aun a los padres, lloros y gritos". Finalmente, cinco chicas fueron agregadas a la enseñanza de labores, un chico a la escuela de primeras letras, y otros dos más a los oficios de zapatero y hornero, respectivamente, "que quedan dando buenas señales de adelantar".

Con frecuencia, el aprendizaje de las niñas se confiaba, sobre todo en la zona andaluza, a la tradicional amiga, que a veces era incluso una gitana adulta, experta en labores y conocedora de algunas oraciones fundamentales. Debemos destacar, en Sanlúcar de Barrameda, la existencia de un panadero gitano, Antonio Jerónimo Heredia, de 53 años, "que también se exercita en enseñar a leer". Una familia de Castellón de la Plana asegura tener dos hijos pequeños, de nueve y seis años, en "la escuela de primeras letras de esta villa, y para mayor adelantamiento tienen maestro en casa que les instruye". De los dos hijos de la única familia gitana residenciada en Ribas de Fresser, uno iba a la escuela, pero el otro, párvulo de solo tres años, "aprende a leer tomando la lición de un clérigo de esta villa"; debemos pensar que se había impuesto una tarea análoga el párroco de Usagre respecto de un chico gitano de doce años que le servía como monaguillo[64].

Desde los ocho o diez años, son numerosos los gitanitos que aparecen ejerciendo, nominalmente al menos, algún oficio, ayudando a la economía familiar "de acuerdo con sus fuerzas", según puntualizan algunos testimonios. Aparte de su brevedad, la escolarización no debía pasar en una mayoría de casos, cuando mucho, de la catequesis

[62] Torcuato Pérez de Guzmán, "Los gitanos herreros de Sevilla", Ayuntamiento de Sevilla, 1982, p. 95, señala que los matrimonios tenían 21/23 años al nacer el primer hijo, siendo la edad estimada de las nupcias "muy superior al estereotipo clásico de la gitanilla casada a los trece años"; el tamaño medio de la familia apenas llegaba a las cuatro personas, diseñando los padrones "una estructura familiar 'moderna' de padres maduros con pocos hijos y aun menos colaterales o ascendientes viviendo con ellos como unidad". Debe tenerse en cuenta que la real provisión de 7 febrero 1746 (ver nota 15), permitió rechazar a los solicitantes de vecindad cuando se hubiera cubierto el cupo de una familia gitana por cada cien vecinos payos, definiéndose a tales efectos quienes se entendía formaban una familia: "Marido, y muger, con sus hijos, y nietos huérfanos, no estando casados; porque si lo estuviesen, éstos, y los suyos han de constituir, y formar familia distinta". Este principio nuclearizador rompía de forma legal los grupos extensos a la hora de cumplimentarse los registros censales.

[63] Cfr. Antonio Gómez Alfaro, "Anotaciones a los censos gitanos de Andalucía", en "Actas del I Congreso de Historia de Andalucía. Andalucía moderna. Siglo XVIII", Monte de Piedad de Córdoba, 1978, tomo I, pp. 239/256; también, "Andaluces gitanos en los censos de 1785. Matrimonios mixtos y mestizajes", comunicación para I Congreso Andaluz de Sociología, Córdoba, 1983.

[64] Debemos imaginar que nunca faltaron sacerdotes preocupados por catequizar y dar enseñanza a los niños gitanos de sus feligresías; así, por ejemplo, el sochantre de la parroquia del Espíritu Santo, de Córdoba, declaraba en las informaciones 'secretas' sucesivas a la redada de 1749 sobre una familia residente en la colación que "doctrinaban mui bien a sus hijos y que a Miguel lo enseñó el testigo a leer y escribir y lo halló siempre de buen proceder".

parroquial; solo en Lucena se registra un muchacho de 17 años, Andrés Fernández Cortés, "estudiante gramático", caso mucho más insólito si se tiene en cuenta que un hermano más pequeño ejercía de oficial en la fragua familiar. Generalmente, los padres que precisaban en sus talleres y negocios de pinches, aprendices y ayudantes, solían utilizar tempranamente a los hijos para tales servicios, desde soplar los fuelles en su herrería, hasta hacer de mandaderos en su mesón.

No existía preocupación especial porque la actividad de los niños discurriera en ambientes poco propicios, tanto para su desarrollo físico, como para su desarrollo moral; un tabernero de Lorca, por ejemplo, podía tener al hijo de doce años ayudándole en la taberna. Por otra parte, no faltaban gitanitos dedicados a ocupaciones marginales, además de la simple mendicidad; anotemos así la existencia de algunos pequeños empeñados en la recuperación de estiércol por los caminos, para vender a los labradores necesitados de abonar sus tierras.

Salvo en Oviedo, donde varios de los "contraventores" a la pragmática eran niños ingresados en el hospicio, y en Barcelona, donde el magistrado Don Francisco Antonio de Zamora tomó como tarea propia la enseñanza de los gitanitos, la asistencia educativa no parece haber suscitado sino el interés doctrinal de la clase política. Los niños continuaron generalmente al lado de sus padres, y únicamente pasaban a instituciones en casos extremos, cuando los padres eran condenados a penas privativas de libertad y carecían de otros parientes; los más pequeños iban a la cárcel con sus madres. A veces, estos niños no soportaban el encierro y escapaban de la institución, como hizo en Oviedo un parvulillo de cinco años cuya madre viuda, internada para su curación en el hospital, se autodiagnosticó el alta y abandonó el centro sanitario para reunirse con el niño; es imaginable el porvenir huidizo y mendicante que les aguardaba a partir de entonces.

Diversos informes sobre el estado de ejecución de la pragmática preparados por las Escribanías del Consejo, no abordan el tema educativo, aunque recalcan que las Juntas de Caridad no se habían establecido generalizadamente en el país; también, que la instrucción dispuesta para ello por Roda y Murcia había quedado aparcada. Sin embargo, cuando los fiscales elaboren un prolijo dictamen en 20 abril 1786, "dejan sentado" por enésima vez que

> "la primera y principal de las causas que influyen a la malignidad de estas gentes, es la perversa educación de sus hijos, que acostumbrados a los vicios de los padres, y liviandades de las madres, se enseñan a la más desarreglada conducta: estos vicios se van en ellos arraigando, al paso mismo que van creciendo en edad, y como su común miseria parece que en cierto modo les ata las manos para proporcionar a sus hijos mejor crianza, es necesario en este, aun más que en otro punto, el cuidado y vigilancia de las Justicias"[65].

[65] Archivo Histórico Nacional, Consejo, legajo 4206.

10. NUEVOS INFORMES JUDICIALES

Nuevamente, como en 1749, faltaba "lo principal", es decir, los establecimientos y el presupuesto que los hiciera funcionar; la continua apelación a la limosna aparece como un angustioso ritornello en los escritos oficiales, resucitándose los seculares argumentos doctrinales sobre la beneficencia y la asistencia social: secularización de la caridad, reconversión de las instituciones piadosas ya obsoletas, ventajas de la limosna anónima frente a la mendicidad personalizada… Como telón de fondo, el inevitable enfrentamiento de las ideologías y, peor aún, de los intereses creados[66].

Solicitados más informes a las Chancillerías y Audiencias el año 1787, la de Sevilla contestará que los hijos de vagos y ociosos no podían por entonces ser separados de los padres y destinados tal como ordenaba la pragmática, "pues aquí aún no se ha establecido la junta de caridad que señalan los capítulos 18 y 19". La Audiencia de Oviedo explicaba cómo tuvo que procesar a varias mujeres a quienes en su día avecindó y recogió en la capital, por continuar saliendo a limosnear por la comarca; permanecían en la cárcel, sin saberse qué hacer con ellas, pues solo había una casa de galera reducida y sin dotación y un hospicio lleno de gente "joven e inocente", con la que no convenía mezclarlas. El argumento era parecido al que esgrimió el corregidor de Murcia en informe de 2 septiembre 1784, comunicando quedar "con bastante sentimiento" por las dificultades que tenía para la destinación de ancianos impedidos y de niños y niñas "de tres a quatro años para arriba" es decir, los que habían salido ya de la lactancia. Según la Ordenanza de Vagos, estos chicos "de tierna edad" debían ser separados de sus padres y conducidos al hospicio "para su buena educación y enseñanza". Ciertamente, en Murcia existía un hospicio con suficiente capacidad, pero resultaba imprescindible compartimentarlo para separar los hombres de las mujeres y mantener "los adultos forzados con la seguridad que corresponde", esta "seguridad" no sólo significaba para el corregidor impedir las posibles fugas, sino también el contagioso trato de los adultos con los jóvenes[67].

La Chancillería de Granada insistirá en la dificultad de reducir "de pronto" a una gente envejecida en cierta forma de vida "y que creen no hacen poco en no ser positivamente malos"; era punto menos que imposible desmentir "ciertos aires aprendidos desde su niñez, su desaliño quasi ingenioso, y aquella tez curtida o por el rigor de la intemperie de que no se precaven, o por efecto de su industria para distinguirse"[68]. El medio "más eficaz" para "civilizarlos en un todo" consistía en esmerarse para dirigirlos desde los

[66] En el dictamen fiscal citado supra nota 10, Campomanes insiste en la reconversión de los hospitales de San Antón y San Lázaro, y la idea será recogida por el anteproyecto legal que inserta la consulta de 1772. Un aviso al público sobre la erección en Madrid de un nuevo hospital para pobres, en 29 junio 1766 exhortaba a las personas caritativas a no dar "sus limosnas a clase alguna de mendigos; sino que continuando con la misma piedad, remitan al Administrador del Real Hospicio, donde havrá caja cerrada, el tanto, que sus posibilidades, e inclinación repartiría a sus puertas, respecto que en el nuevo destino se invertirá legítimamente, y sin el riesgo del mal uso en que muchos mendigos lo convierten" (Archivo Histórico Nacional, Consejo, libro 1535, folio 301). Sobre este tema de la limosna no personalizada, cfr. Fermín Hernández Iglesias, "La beneficencia en España", Minuesa, Madrid, 1876.

[67] Archivo General de Simancas, Gracia y Justicia, legajo 1004.

[68] "Y el traer las caras quemadas, es por las injurias del tiempo, y andar ostigados del Sol. Bonifacio dize, que para parecer alienígenas, y de tierras diferentes, se lauan las caras cada mes con el çumo de vnas yeruas, que les pone la tez negra. Y esto haze creer a algunos que no son españoles, sino naturales de otra tierra, tan abrasada como África, o Egypto, ayudando al engaño el lenguage, y vestido de que vsan", escribe Quiñones en el discurso ya citado en nota 8. Se trata de una de las muchas leyendas antigitanas que corrieron en aquellos siglos, y el autor al que alude es Juan Bonifacio, "Liber de fvrtis in doudecim partes distinctus", 1619, p. 385: "Qui tanto magis eijciendi sunt, cum re vera ipsi non sint Aethiopes, nec Cingari, sed fures nostrates, qui, vt alienigenae videantur, singulis mensivus cuiusdam herbe succose lauant, et inficiunt, et sic nigredinem renouantes dicunt ex remotissimis partibus venire".

principios de su crianza; si esta fuese arreglada, no se experimentarían luego "unos productos tan abominables".

> "De aquí se deduce las necesidad de casas de corrección y de misericordia en donde desde su niñez se imbuyesen en las obligaciones que dictan la religión y el Estado".

Mientras llegaba la hora de contar con tales establecimientos, la Chancillería consideraba indispensable la celosa vigilancia sobre los párvulos, obligando a los padres a llevarlos a las escuelas de primeras letras y "encargando a los maestros el especial cuidado de ellos, y el ningún disimulo de sus faltas". Desde los ocho o diez años debían estar ya aplicados a aquellos oficios para los que tuvieran "aptitud y afición"; si no estuvieran en situación de ser admitidos en los talleres "por su desnudez, e indigencia", las autoridades debían ayudarlos con los fondos públicos de caridad y las limosnas particulares de los fieles. No falta la tradicional sugerencia de rogar a los Prelados que exciten a los párrocos para la vigilancia de la instrucción cristiana, que llegaría hasta la delación de los díscolos, a fin de que las autoridades civiles "apremien y conminen tanto a los niños como a sus padres si estos fuesen culpables en los descuidos". Paralelamente, y si ello fuese posible, deberían ser estimulados y atraídos con premios quienes sobresalieran en aplicación y adelantamiento.

La Audiencia de Barcelona consideraba satisfactorio el nivel de ejecución de la pragmática en el territorio donde directamente ejercía jurisdicción; también parecía serlo en los partidos del Principado, aunque se carecía de informes exhaustivos de los corregidores. La Sala había procurado intervenir para dar solución a muchos casos ocurridos, supliendo la inexistencia de Juntas de Caridad; así, había destinado al aprendizaje de oficios o colocado en hospicios a algunos menores de dieciséis años, cuyos padres estaban condenados por vagancia: otros chicos de menor edad fueron remitidos igualmente al hospicio y casas de misericordia de la capital, donde "todavía se hallan aprovechando la útil enseñanza que se da en ambas casas".

Comisionado especial para llevar adelante los programas reductores había sido Don Francisco Antonio de Zamora, alcalde del Crimen; su designación obedecía al hecho de estar mayoritariamente avecindados los gitanos barceloneses en el distrito del que era titular. Las actividades de Don Francisco Antonio fueron ya elogiadas por la misma Audiencia en una representación de 7 mayo 1785, donde se aludía al problema planteado por varios individuos ocupados en la esquila, trabajo rechazado por la pragmática cuando no estaba cohonestado con otro que justificase el mantenimiento familiar. Aunque la pragmática de Carlos III significó la autorización general de todos los oficios mecánicos a los gitanos -condenados desde 1611, como ya se dijo, a ser agricultores o vivir al margen de la ley-, figuraban ciertas medidas cautelares respecto a algunas dedicaciones, como la esquila y el tráfico de caballerías. Por lo que se refiere a Barcelona, los magistrados se habían visto obligados a urgir el reciclaje laboral de los esquiladores, si bien abogaban por ellos al Consejo, estimando que era oficio rentable en la ciudad, dado el alto número de bestias utilizadas por el comercio y la industria locales[69]. Podían ser particularmente autorizados, al menos si se ejercía sobre ellos una

[69] También el asistente de Sevilla autorizaría el ejercicio de la esquila a cuantos, por sus muchos años o por sus incapacidades, no podían dedicarse a oficio 'más penoso', según los papeles conservados en Archivo Histórico Nacional, Consejo, legajos 524 y 525.

vigilancia tan eficaz como la que desarrollaba el alcalde Zamora, procurando "la educación de los hijos", el envío a escuelas y fábricas, el aprendizaje de labores por parte de las chicas…

> "El buen modo, la insignuación y manejo en la crianza, y establecimiento de los hijos de estas gentes por personas de autoridad y que tengan la paciencia y conocimiento necesarios, es el medio práctico en concepto de esta Sala más oportuno y experimentado para conseguir el fin piadoso que Vuestra Majestad se ha propuesto en beneficio de sus reinos".

11. EL PROGRAMA "PILOTO" DE BARCELONA

La experiencia asistencial más interesante llevada a cabo en esta época fue precisamente la realizada por Don Francisco Antonio de Zamora en Barcelona y los pueblos de su rastro, a los que se extendía su jurisdicción como "juez de provincia"[70]. Desgraciadamente, sus deseos de ampliar aquellos programas de promoción a todo el Principado no encontrarían en el Gobierno central la acogida que él esperaba y gestionó a través del conde de Floridablanca. Circunstancias muy concretas, como la enfermedad y la muerte de Carlos III debieron intervenir, además, para que la cuestión gitana perdiera el carácter prioritario que tuvo durante todo su reinado[71].

La primera fase del programa se desarrolló en la capital, iniciándose con el consabido registro censal que cuantificó su población gitana; inmediatamente, se realizaría un examen de niños y jóvenes, para conocer sus aptitudes antes de decidir aplicaciones y destinos. Este examen permitió comprobar que en aquella pequeña grey "todos son vivos y de un talento despejado", aunque "solo sabían bailar y cantar canciones indecentes, sin saber persignarse, y algunos ni aun hacer la señal de la Cruz". Una urgente catequización conseguiría en breve tiempo que aprendieran "lo que está obligado todo católico"; por su parte, se enseñaría a las niñas un enjundioso catálogo de "las obligaciones de una buena hija y de una madre de familia con respecto a sus casas y al estudio".

Meses más tarde, en 23 noviembre 1785, Zamora remitirá al monarca un cajón con un abigarrado muestrario de labores realizadas por las gitanitas: hilazas, cordones, cintas, blondas, puntillas, cuellos y puños para camisas, encajes... No se incluían otras cosas -cofias, guantes, bufandas-, por abultar demasiado; sin embargo, iba una esterilla, para cuya elaboración se enseñaba a las niñas a preparar la palma. Aquella esterilla no dejaba de ser interesante para quienes se ocupaban de confeccionar ropas femeninas,

[70] Archivo General de Simancas, Gracia y Justicia, legajo 1004. Sobre esta programa 'piloto' de Barcelona puede verse un trabajo divulgador, "Los gitanos en Cataluña en el siglo XVIII", que publicamos en "Historia y vida", 1980, numero 150. El magistrado Zamora dejó manuscrito un diario de los viajes que efectuó por el Principado, y no faltan en él alusiones a la situación de los gitanos; ha sido editado modernamente: "Diario de los viajes hechos en Cataluña", Curial, Barcelona, 1973, con un prólogo de Ramón Boixareu que aporta interesantes datos sobre la personalidad de este prohombre ilustrado.

[71] Carlos III falleció en 14 diciembre 1788; unos días antes, el Consejo acordó (2 diciembre) que la relatoría hiciera un memorial "dividido en dos ramos", gitanos y malhechores, respectivamente, para imprimirlo junto a la antigua consulta de 1772. Denuncias llegadas a Madrid, ya en 1824, llevaron al fiscal a hacer una investigación, la cual estableció claramente que todo el asunto había quedado "en suspenso" a raíz del citado acuerdo de 1788 (Archivo Histórico Nacional, Consejo, legajo 526). Mientras tanto, la pragmática de 1783 había continuado sirviendo como cuerpo legal 'reductor', y su vigencia sería recordada en diversas ocasiones particulares a las autoridades, aparte de quedar inserta en la "Novísima Recopilación", XII, XVI, XI.

pues era utilizable en sombreros, abanicos y para ahuecar los lazos de cofias y vestidos, resultando "más ligera y flexible que los alambres que ahora se usan".

Aquellos trabajos no eran sólo muestras de clase, pues algunos, en concreto los cordones, se vendían públicamente en Barcelona; "después de dos siglos de abandono", aunque no "excelentes" todavía, tenían el mérito de ser las primeras labores realizadas por gitanas que se publicitaban oficialmente. Sus autoras eran niñas entre los seis y los dieciséis años, todas las cuales presentaban disposición "para ser unas mujeres muy útiles", faltando sólo "paciencia, y animarlas con algún premio". Vicenta Noguera, de 10 años, unía "mucha aplicación" y "buenas inclinaciones"; Antonia Pubill, de 15, sólo sabía echar remiendos cuando comenzó su enseñanza, y era la que más sobresalía en la clase; la veterana del grupo, María Jiménez Cortés, ya casada a pesar de su corta edad, "no sabía hacienda alguna" al ser examinada, y en aquellos meses había aprendido labores que le permitían ganar tres y cuatro reales diarios "sin hacer falta a la asistencia de su casa".

La financiación de las clases había tropezado con inevitables problemas, dada la "oposición natural" de los fabricantes para proporcionar tarea a las gitanas; la necesaria provisión de materias primas se había obviado comprando medias usadas, aptas sólo para deshacer y, previo lavado, reteñido y fortificado de la hebra, fabricar cordones. La viabilidad económica del proyecto parecía asegurada con las cuentas que presentaba Zamora, y cuyos resultados no variaban a pesar del distinto uso que se diera a los cordones preparados por las infantiles operarias: "para cotillas, para calzoncillos de la gente común, para los picaportes de las ventanas, y para las cortinas de pabellón".

Cuenta 1ª.- Una libra (14 onzas castellanas) de calcetas desechadas valía once cuartos, y salían hasta ocho docenas de cordones; vendidos a trece cuatros la unidad, daba una ganancia de 104 cuartos; como quiera que una muchacha invertía una jornada laboral en el obraje de cada libra, el beneficio liquido diario era de 93 cuartos (104, menos el coste de la materia prima).

Cuenta 2ª.- Cinco medias de seda desechadas valían 85 cuartos, y salían veinte varas de cordón; vendidas a seis maravedieses la vara, daban 180 cuartos de ganancia bruta; la ganancia líquida de la jornada laboral, descontado el costo de la materia prima, era de 95 cuartos.

Sin duda, lo que relataba Zamora y, sobre todo, el adjunto cajón de muestras, causaron verdadera conmoción en la Corte, y el monarca hizo público reconocimiento en la "Gazeta de Madrid"[72]. Esta felicitación regia estimuló al alcalde, que no dudó en extender su programa a los pueblos del rastro barcelonés, cuyas autoridades le venían insistiendo para que así lo hiciera. En ese momento había conseguido la destinación de los 74 gitanos registrados en la capital, y culminando el programa con el recogimiento de algunas mujeres e hijos de otros destinados a sus obras públicas. Con todo, antes de decidirse a ampliar su campo de acción, aprovechó los días festivos para girar diversas visitas y formar una idea personal de la situación real del problema. Era la primera vez que una autoridad se acercaba a los gitanos para algo más que para detenerlos,

[72] "Gazeta de Madrid", viernes 16 diciembre 1785, nº 100, pp. 822/823.

procesarlos y sancionarlos; la viva impresión que recibe queda patente en una de sus cartas:

> "Es necesario para conocer la orrible avitación de estas familias entrar en ellas, experimentar las miserias que hay en semejantes lugares, en la estazión rigurosa del verano, en la que yo lo he executado. Del mismo modo vestían, en los mismos trabajos gitanescos se ocupaban, y en una palabra vivían como siempre. En San Andrés de Palomar avitaban en una cuadra veinte y seis personas y diez y ocho caballerías; los utensilios domésticos que he encontrado en su poder indican vastante su modo de vivir".

Al regresar de una de sus visitas, tropieza con una familia -quince personas, de las que diez eran niños- que vagaba en el camino de Sabadell a Barcelona, pernoctando en un abandonado yesar y viviendo "malentretenidos haciendo pleita". Aunque interviene para que se juzgue el caso con "benignidad", resultará inevitable mandar a los hombres a presidio; las mujeres, con unos niños lactantes, pasan a la cárcel, mientras que los demás pequeños son remitidos al Real Hospicio de Barcelona "para que allí se provea a la nutrición, como se prové a la de los expúrios o inlegítimos". En ese establecimiento recibirían educación cristiana y, al tener edad, serían destinados "a oficio, u ocupación honesta de modo que puedan ser vasallos útiles al Estado".

La constatación personal de la pobreza en que se desenvuelve la vida de los gitanos le conducirá a una lógica conclusión: "haberles de comprar lo mismo que mandaba que tuviesen". En primer lugar, procurarles vivienda con un mínimo de decencia y confort, blanqueando, aseando y ajuarando con camas, imágenes, sillas, arcas "y los demás utensilios domésticos que suponen domicilio fijo". Los cambios no fueron siempre aceptados sin dolorosas resistencias; baste saber que uno de los problemas planteados al prior del hospicio sería el obligar a las gitanitas asiladas "a dormir en la cama, pues saliéndose de ella, pasaban la noche en tierra, como lo han acostumbrado siempre"[73].

Al mismo tiempo, Zamora procuró acomodar los "andrajos" que por miserable necesidad vestían muchos gitanos barceloneses, cuyo traje distintivo, prohibido durante siglos, no parece que pasara de ser una entelequia en los textos de las pragmáticas[74]. La posterior elección de uno de los gitanos como alcalde de barrio sustituto "para las barraquetas de esta ciudad". Supuso un positivo estímulo moral; los vecinos de San Andrés, creyendo ganada la batalla integradora, se apresuraron a incluir a los gitanos en los repartimientos fiscales, obligando a Zamora a gestionar precipitadamente en la Secretaría de Hacienda una consolidadora moratoria de tres años[75].

[73] Cfr. en "La integración escolar", Diputación Provincial de Madrid, 1982, el relato que hace Maribel Santos, educadora de la Ciudad Escolar, sobre experiencias del curso 1980/1981, al producirse en el centro la admisión de 27 niños gitanos procedentes de la Veguilla (Barrio del Pilar).

[74] Cfr. Gaspar Lucas Hidalgo, "Diálogos de apacible entretenimiento" (Barcelona, 1606), en "Curiosidades bibliográficas", Biblioteca de Autores Españoles, XXXVI, Atlas, Madrid, 1950, p. 297, cuando el tabernero Colmenares, un popular personaje chusco, conversa con "un gitano que llegó a su taberna con dos o tres mochachuelos desnudillos, como suelen andar hijos de gitanos"; al preguntar el padre los motivos de la curiosidad que los chicos suscitan a Colmenares, éste responde que su hacienda está "de una misma manera", y aclara: "En cueros".

[75] "¿Quién podrá dudar", se preguntan los magistrados de Valencia en el informe que remiten al Consejo en 17 noviembre 1783 (Archivo Histórico Nacional, Consejo, legajo 4206), "que los pueblos, y sus moradores no se han perjudicado en sus intereses, a vista de que conociendo la obligación del vasallage, tocándolos pagar menos, cuanto mayor sea el número de vecinos, con la exclusión de los castellanos nuevos, de este número, havrán satisfecho más suma de la que les correspondería si aquellos estuvieran comprendidos, en los contribuyentes?".

Ante la latente renuencia de los adultos para aceptar sin discusiones el cambio de vida, volcará su atención hacia los niños y los adolescentes, que es el punto del programa que aquí nos interesa. Zamora estaba dispuesto a conseguir la escolarización total hasta los doce años y, a partir de ese momento, el aprendizaje y la dedicación profesional homologada; respecto a las niñas, se trataba de ampliar sus conocimientos domésticos con clases de costura, bordado y similares. Aparentemente sencillo "de formar", es decir, de formular, el programa resultaba no obstante de ejecución laboriosa y lenta, convirtiendo cada logro en un milagro.

En efecto, era una auténtica hazaña encontrar maestros "honrados" que quisieran admitir a los gitanitos; al recelo ante posibles robos, se unía el rechazo de su simple aspecto, pues "son sucios, se dejan crecer el pelo y caer sobre su rostro, no se cortan las uñas, van descalzos de pie y pierna, y presentan un aspecto horrible". Resultaba imprescindible lavarlos y vestirlos a la usanza de los aprendices; por otra parte, debe salir fiador de ellos, respondiendo personalmente ante sus maestros, a quienes promete premios e incentivos. Para quitar a los chicos sus "resabios" y completar su formación, dispone entre otras medidas que acudan a la academia de dibujo[76], prometiéndoles premios semestrales al buen comportamiento y la aplicación.

Los gastos se incrementan con los necesarios para escolarizar también a los más pequeños, y Zamora explica con sencillez todo aquel proceso en el que estaba empeñado: "Había que comprar papel, catecismos, cartillas, telares, pagar a los maestros, y estimular a unos y otros con algunos premios"… A finales de 1785, el pasivo llegaba a los 6.182 reales de vellón, y solo pudo enjugarse gracias a los desinteresados donativos de diversas personas "condecoradas" e instituciones radicadas en la Ciudad Condal; entre los mecenas se hallaban los Cinco Gremios Mayores de Madrid, cuya junta directiva vistió a muchos chicos y regaló géneros para que los trabajaran.

Al llegar a este punto, el alcalde considera conveniente que el monarca y su Gobierno conozcan los resultados de una obra de la que piensa debería quedar constancia "en los papeles periódicos de España", para ser conocida por las generaciones futuras caso de no proseguirse. Prepara un nuevo cajón para remitir a Madrid un nuevo muestrario de labores manufacturadas por las gitanitas y, ahora también, por los gitanitos; somete los trabajos al examen de diversas personalidades, y la Real Junta de Comercio de Barcelona alaba su buena calidad. Redacta entonces una larga carta, donde recapitula al conde de Floridablanca cuanto se ha hecho para la promoción de los gitanos de Barcelona y su rastro… Realmente, lo que pretende es una autorización para extender sus programa a todo el Principado, tal como algunos sectores civiles y eclesiásticos le vienen insistiendo; sin embargo, Zamora no ha querido tomar una iniciativa que pudiera enfrentarle seriamente con los corregidores, en su mayoría militares, dada la situación fronteriza de muchos territorios catalanes. La euforia de las felicitaciones que ha venido recibiendo le hace pensar que aquella experiencia piloto que desea extender a Cataluña pudiera ser incluso exportable algún día a toda España.

[76] Todo un capítulo dedica Campomanes a la utilidad de la enseñanza del dibujo para que artes y oficios lleguen "al punto deseado de perfección y esmero", en su "Discurso sobre la educación de los artesanos y su fomento", Sancha, Madrid, 1775, y edición moderna, a cargo de John Reeder, por Instituto de Estudios Fiscales, Madrid, 1975.

> "Y si esto salía vien en Cataluña", resume la carta, "que obra mayor, que hazer útiles por este medio, en todo el Reino, más de onze mil personas de esta clase, que por cerca de tres siglos, han hecho ilusorios los Paternales Desvelos de ocho Reyes, y de doscientas cincuenta providencias formales que se han tomado contra ellos"[77].

Por supuesto, Don Francisco Antonio de Zamora participaba de la filosofía reductora que anima la pragmática de 1783; el colectivo gitano no pasaba de ser un conjunto de once mil personas que habían venido frustrando la paternal preocupación de ocho monarcas y el acoso coactivo de 250 textos legales. Su plan de asistencia se dirigía al rescate de todas esas personas, cuyo más beneficioso destino debía cifrarse en ser "vasallos como los demás", tal como siguen entendiendo -cambiemos, si acaso, "vasallos" por ciudadanos[78]- quienes ponen aislado énfasis en los aspectos puramente sociales del problema gitano. El necesario mejoramiento de las condiciones de vida no debe, sin embargo, enmascarar la auténtica dimensión cultural de un tema cuya correcta solución ha de partir del reconocimiento de la otredad del grupo, de su derecho a la diferencia. En este sentido, la educación de los niños gitanos no puede entenderse como una técnica de modelación para la reducción de su entraña colectiva durante los años infantiles.

[77] Ver supra nota 1. Los documentos sobre el programa que Zamora desarrolló en Barcelona, en Archivo General de Simancas, Gracia y Justicia, legajo 1004.

[78] El gobernador de Murcia remite en 25 Julio 1839 a los alcaldes de la provincia una circular recordando la pragmática de 1783, insertando entre otros el artículo 9, donde se ordenaba tratar a los gitanos desaplicados según la Ordenanza de Vagos "sin distinción de los demás vasallos", y se siente obligado a puntualizar a pié de página: "Vasallos: tal es la palabra de la ley dada en 1783, cuyo texto literal no es permitido alterar aunque oy día debe entenderse: súbditos". Súbditos o vasallos, lo cierto es que, llegada la circular a la ciudad de Lorca, provocaría una registro censal, demostrando que le integración 'literal' dispuesta medio siglo antes por la pragmática no se había lógicamente conseguido y continuaba siendo posible distinguir sin vacilación a las personas pertenecientes al grupo gitano (Archivo Histórico Municipal de Lorca, Sala 3ª, legajo monográfico sobre gitanos, letra N).

Proyecto : 119074-CP-1-2004-1-ES-COMENIUS-C21

MÓDULO 2

LOS GITANOS: CULTURA Y CAMBIO SOCIAL

SOBRE EL SIGNIFICADO Y LAS CONSECUENCIAS DE LA DIVERSIDAD CULTURAL

JOSE LUIS GARCIA GARCIA

1. A VUELTAS CON EL CONCEPTO DE CULTURA

Los cambios que se han producido en la antropología durante el último cuarto de siglo están determinados por el abandono de uno de los supuestos implícitos más importantes de la disciplina en las épocas anteriores: que las culturas tienen una consistencia sustantiva, y hasta cierto punto delimitada. La pérdida de vigencia de este postulado llevó consigo nuevas formas de entender los fenómenos sociales. Se pasó de explicaciones sistémicas a otras más centradas en las actividades racionales de los sujetos humanos, de descripciones etnográficas quintaesenciadas y generales a la pluralidad conductual subyacente a los discursos homogeneizantes sobre la propia cultura y, en consecuencia, a nuevos planteamientos epistemológicos que cuestionan los tópicos más emblemáticos de la antropología, desde el trabajo de campo y la observación participante, hasta el ámbito de las comparaciones culturales y, en definitiva, la posibilidad misma de la ciencia antropológica.

En este contexto de transformación disciplinaria, resultan sorprendentes algunos de los planteamientos que se hacen en torno al multiculturalismo.

En buena medida muchos de ellos parten todavía de las viejas concepciones de la cultura. El mismo concepto de multiculturalismo o interculturalismo está construido sobre los supuestos que ahora se critican. Es además paradójico que se plantee como un tema moderno, específico de nuestro tiempo y consecuencia de la creciente movilidad de los seres humanos en un mundo sin fronteras, y que esa misma modernidad sea tan olvidada en los planteamientos teóricos del problema. Posiblemente ello sea consecuencia de la interdisciplinariedad en la que se ha formulado el problema y, sobre todo, de la urgencia social que, por una vez, precedió a las elucubraciones teóricas. La necesidad de dar respuesta a situaciones sociales inmediatas hizo que se echara mano de las teorías más al uso, que no siempre eran las más contrastadas.

Sería temerario negar la importancia de las diferencias interculturales, pero posiblemente no más que pasar por alto las intraculturales. Y ello tanto más cuanto los problemas derivados de unas y otras, como vamos a ver, acaban siendo los mismos.

Para ahondar en el tema de la diversidad intracultural y consecuentemente intercultural, voy a revisar el concepto de cultura a la luz de los nuevos planteamientos enunciados más arriba.

2. LA ORGANIZACIÓN DE LA DIVERSIDAD

Como queda dicho, con frecuencia se ha dado por supuesto que la cultura es una entidad homogénea. Frente a esta manera de enfocar el problema se puede establecer como principio fundamental que su unidad no es sustantiva, sino formal. Es una organización de la diversidad de los comportamientos individuales.

Esta principio recoge una evidencia señalada con frecuencia por los antropólogos, pero de la que no siempre se sacaron las conclusiones correspondientes. Por una parte, los individuos que comparten una cultura mantienen sus peculiaridades en todos los ámbitos de las conducta. Por otra, el hecho de que tales conductas formen parte de una organización implica la existencia de convencionalismos, de reiteraciones conductuales e incluso de asunciones de roles pautados en contextos específicos, que pueden llegar a configurar algunas manifestaciones individuales susceptibles incluso de presentarse como prueba de una arraigada homogeneidad interna.

A. Wallace (1961) fue el primero que habló de la organización de la diversidad. Para él la Cultura "son las formas de conducta o técnicas de resolución de problemas que, por tener mayor frecuencia y menor dispersión que otras formas, puede decirse que tienen una alta probabilidad de ser utilizadas por los miembros de una sociedad".

Es decir, resaltaba el carácter estadístico de la reiteración, y hablaba de equivalencia para describir esta situación interactiva dentro de la diversidad. Según él , la equivalencia supondría la existencia de homologías conductuales, basadas en una cierta permanencia de las tendencias comportamentales de los sujetos. Es decir, supuestas las diferencias entre los individuos, cada uno de ellos tendería a seguir sus mapas cognitivo (mazeways). Al permanecer éstos más o menos introyectados en los sujetos culturales de una manera bastante estable, la relación de equivalencia se mantendría igualmente fija. Si un sujeto se comporta como A y otro como B en una situación similar, la equivalencia suponía que A y B serían conductas de esos sujetos en las mismas circunstancias, siendo ésa la causa inmediata de la reiterada relación entre A y B. Esta forma de solucionar el problema de la diversidad y de la organización significa que las culturas son realidades abstractas sin realidad sustantiva unitaria.

Esta característica corresponde a los mazeways de los sujetos sociales. Dicho de otra manera: los mazeways estarían dotados de una realidad psicológica construida en el contexto cultural de cada sujeto. Aunque los mazeways se modifican en el transcurso de la vida de lo individuos, Wallace no llega a considerar esta circunstancia y la remodelación estratégica de los mazaways en situaciones dadas como característica esencial del

comportamiento "cultural". Nos encontramos así con un psicologicismo que corre el peligro de ponernos ante un círculo vicioso de difícil salida.

La realidad es posiblemente más simple. Los individuos, en sus entornos socioculturales, se dedican sobre todo a la realización de tareas ineludibles para subsistir y llevan a cabo actividades relacionadas con las áreas de interés que les afectan. En el logro de estos objetivos los demás aparecen como elementos necesarios, pero también como impositores de algún tipo de restricciones. Hay que recurrir a los demás, contar con ellos y, desde luego, respetar sus expectativas paralelas. En definitiva negociar para fijar los medios que deben ponerse en funcionamiento para realizar los objetivos de cada uno. Como resultado de este proceso surge esta organización de la diversidad de la que hablaba antes para referirme a la cultura. Los dos conceptos, organización y diversidad, son importantes. El primero implica una unidad, que no es estática ni esencialista, sino procesual. Surge como consecuencia de la negociación que tiene lugar en la vida cotidiana y, desde luego, no se presenta de antemano abocada a conseguir unos resultados previamente definidos. El segundo concepto, diversidad, establece las condiciones de una negociación, que no tendría sentido si las partes fuesen totalmente coincidentes. Los resultados de las negociaciones dependen de múltiples factores como son, por ejemplo, la posición inicial de las partes, las habilidades esgrimidas por cada una de ellas en el desarrollo de la negociación y, en definitiva, la dispar polarización de intereses que cada uno pretende obtener. La negociación no produce homogeneidad, sino que, en la mayoría de las ocasiones, da una dimensión social a la diversidad, esto es, la organiza redefiniendo en términos sociales los objetivos particulares. De esta manera, situaciones que fácilmente podrían desembocar en conflicto, son asumidas, y se cuenta con ellas. Se convierten en conductas predictibles que permiten ser evaluadas en relación con las tareas propias. La expectativa de que las conductas sociales se reiteren, al margen de los sujetos concretos que las ponen en práctica, está en la base misma de cualquier convencionalismo. Se puede más o menos predecir, desde su conocimiento, cómo van a actuar los individuos con los que se convive. Esta predictibilidad estadística es importante en la organización de la diversidad, es decir, en el desarrollo de la misma vida social. Las diferencias intraculturales han sido negociadas y generan comportamientos predictibles; por el contrario las diferencias interculturales resultan imprevisibles pues no han pasado por el tamiz de la negociación social. La cultura no es homogeneidad de conductas, sino reconocimiento de las diferencias (García, Velasco y otros, 1991, 18).

3. CULTURA, FORMAS DE SER Y FORMAS DE PENSAR

El concepto de negociación es más dinámico que el de mazeway, y nos abre el camino para formular una segunda precisión teórica: por el hecho de vivir en una u otra cultura los individuos no adquieren peculiaridades psicológicas que los unifiquen en sus formas de ser o de actuar.

El psicologicismo de la pertenencia cultural ha generado formas sesgadas de conceptualizar las culturas y, sobre todo, de delimitar las consecuencias de vivir en un mismo entorno cultural. Cabría recordar aquí la vigencia que en su día tuvieron las distintas orientaciones de la llamada Escuela de Cultura y Personalidad. Si bien es verdad que no todas las orientaciones de esta corriente llevaron las cosas a los mismos

extremos, cabe recordar la génesis de conceptos como carácter nacional, personalidad de base o personalidad modal, para dar cuenta de la formas de ser de los individuos que compartían una misma cultura.

El concepto de cultura utilizado en aquellas orientaciones hacía hincapié en el modelaje de los individuos dentro de los grupos sociales y, consecuentemente, en los rasgos psicológicos compartidos por todos ellos.

Como contrapartida, las diferencias entre los sujetos de grupos distintos, incluso a nivel psicológico, eran notables. Partiendo de esta forma de conceptualizar la configuración cultural de los individuos, las diferencias entre los que pertenecían a grupos diversos eran difícilmente superables.

La unidad de la especie quedaba salvaguardada en la confesión de igualdad que acompañaba a tantas peculiaridades: cualquier recién nacido, puesto desde su nacimiento en una situación cultural determinada, se comportaría igual que los nativos de su grupo de adopción, fuesen las que fuesen sus peculiaridades raciales.

La vigencia de conceptos como los citados más arriba no duró mucho tiempo pero, en su lugar, surgieron otros que conviene analizar. Sin llegar a estos extremos configuracionistas, el concepto de mentalidad ha permanecido, posiblemente a causa de su mayor indefinición, hasta nuestros días. Se supone que los individuos de una cultura comparten, hasta cierto punto, una mentalidad. Estamos ante un concepto resbaladizo por su gran imprecisión, pero como ha pasado a formar parte del habla popular, se ha hecho esquivo a críticas serias y sistemáticas. Actualmente sirve de coartada para definir situaciones multiculturales como la que nos ocupa.

El concepto de mentalidad evoca inmediatamente el de "forma de pensar" y, aunque se utiliza con también para resaltar las diferencias entre distintos segmentos sociales, ha mantenido su viejo uso en el contexto de las diferencias interculturales. Las gentes de distintas culturas tienen mentalidades diferentes. Esta suposición, formada por anulación de las divergencias internas, vuelve a insistir en las ideas configuracionistas y, hasta cierto punto estaticistas, en relación con las características culturalmente adquiridas por los individuos.

En la antropología contamos actualmente con conceptos más precisos y contrastables para abordar problemas como el de las mentalidades. En general la antropología cognitiva ha abandonado el psicologicismo de las conclusiones tradicionales al abordar problemas como el de las distintas formas de pensar. Conceptos como esquemas, modelos, marcos de referencia, escenarios, y otros similares aparecen despojados de cualquier carácter normativo. Se recurre a ellos para dar cuenta del fenómeno empírico de la organización del conocimiento y de la experiencia en marcos culturales determinados, aunque todavía se toman, a veces, en un sentido excesivamente sustantivo, y algunos antropólogos cognitivos los usan para explicar la motivación del comportamiento cultural (D'Andrade y Strauss 1992).

Con frecuencia se les dota de funciones excesivamente genéricas e imprecisas.

Desde nuestro punto de vista, afirman D.Holland y N. Quinn, los modelos culturales subyacentes del mismo orden - y en algunos casos los mismos modelos culturales subyacentes, se utilizan para ejecutar una gran variedad de tareas cognitivas. A veces estos modelos culturales sirven para fijar metas para la acción, en ocasiones se usan en la planificación de la realización de esas metas o para dirigir su consecución, a veces para dar sentido a las acciones de los demás y entender sus objetivos, a veces para producir verbalizaciones que pueden jugar su papel en todos estos proyectos y en la subsecuente interpretación de lo que ha sucedido" (Quinn y Holland 1987, 6-7).

Es decir, los modelos pueden ser utilizados o no, se puede recurrir a ellos parcial o totalmente y en cualquier caso admiten modificaciones individuales, e incluso dos individuos pueden compartir los mismos esquemas pero unirlos de forma distinta y, en consecuencia, actuar de manera diferente (Strauss 1992, 12).

El mayor problema con el que se encuentran los antropólogos cognitivos es el de explicar cómo esta estructuras tan sumamente flexibles pueden ser compartidas, sin recurrir a postulados configuracionistas. desde mi punto de vista esto resulta bastante difícil si los conceptos de modelos y esquemas se mantienen como estructuras organizadas. Por muchas que sean las variaciones que puedan sobrevenir a esas estructuraciones, parece que el hecho de admitir ese mínimo de organización implica una cierta configuración de los sujetos a través de procesos enculturativos. Por este motivo, entiendo que la situación real queda mejor descrita si consideramos la competencia cultural como un conjunto de recursos de conocimiento y conducta. El concepto de modelo tiene connotaciones que no se cumplen ni siquiera en las descripciones de los que los proponen. En contraposición al concepto de modelo, los recursos deberían entenderse como conocimientos que no tienen ninguna organización al margen de su misma puesta en práctica.

Por otra parte, cada vez se da más importancia a la conducta como generadora de modelos, en vez de tratarla como una consecuencia de ellos.

En este sentido están evolucionando últimamente las investigaciones cognitivas en contextos culturales. Dougherty y Keller (1982, 763 ss.) han estudiado las organizaciones cognitivas basadas en tareas -taskonomy-, y llegan a la conclusión de que "la orientación cognitiva, depende de las características particulares de las tareas, del conjunto de procedimientos utilizados y de los utensilios y materiales individuales." A la misma conclusión llega Lave (1988) en su estudio sobre la la cognición en tareas de la vida cotidiana.

Es decir, no se explican las acciones por una determinada organización cognitiva, más o menos fija, sino que son las acciones las que actualizan los sistemas de organización de la información. En un buen número de casos las opciones individuales son rutinarias. La rutina es un ejemplo claro de que los constructos cognitivos están modelados por las prácticas sociales.

Algo parecido ocurre con las experiencias exitosas que tienen lugar en un grupo social y que, si son reiteradas por los sujetos, es precisamente por su realización eficaz. Es verdad que no todos los constructos cognitivos que parecen compartidos se originan como consecuencia de rutinas y de experiencias exitosas pero, en cualquier caso, el análisis del contexto nos permite detectar otros condicionantes de la toma de decisiones que lo son, al mismo tiempo, de la organización cognitiva de la situación (García 1996c).

4. ACONTECIMIENTOS DE IDENTIDAD

Otro de los conceptos emblemáticos al tratar los problemas multiculturales, es el de identidad cultural. Si la cultura es una organización de la diversidad que no genera configuraciones psicológicas, cabe asumir que la identidad cultural no es algo sustantivo y permanente. Actualmente se tiende a pensar que la identidad es un proceso. Es decir, frente a concepciones esencialistas prevalecen hoy día visiones mucho más flexibles, que dan cabida no sólo al cambio social, sino también a una multiplicidad de formas inherentes en el mismo proceso de identificación. Admitiendo lo anterior, pienso que la llamada identidad cultural es todavía más efímera y transitoria: se limita a ser un simple acontecimiento contingente. Así pues otro de los conceptos claves para dar cuenta de las similitudes y diferencias entre los pueblos tiene una realidad huidiza y, en el mejor de los casos, tan contextual como los mismos fenómenos a los que, como acontecimiento, suele acompañar.

En consecuencia la identidad tiene lugar, se produce, es un suceso puntual.

Con ello quiero indicar que el proceso de identidad se genera puntualmente en distintos contextos sociales y aparece como un fenómeno no necesariamente igual a sí mismo en cada manifestación individual o colectiva. (García 1996 a). No voy a negar que este acontecimiento puede desencadenarse a partir de fenómenos mucho más transcendentes, como pueden ser la interacción social, la interdependencia económica o simplemente las constricciones interpersonales que contribuyen a consolidar lo que he denominado organización de la diversidad. Pero todos estos fenómenos tienden a ser de naturaleza muy diferente a la de los procesos de identidad. No son productos de naturaleza psíquica o mental. La identidad, por su parte, es un acontecimiento fuertemente cargado de afectividad y de empatía. Los fundamentos de estas expresiones psicológicas suelen ser conceptualizaciones de las propias vivencias y de la propia competencia, generalizadas e idealizadas. En el ámbito de la identidad, la cultura puede funcionar como un cúmulo de recursos del que los usuarios echan mano de diferente manera, en distintos momentos y contextos y con resultados que pueden tener bastante de imprevisibles.

Se puede pues afirmar que los procesos de identificación, aunque emergen en momentos de empatía colectiva, no suponen un estado continuado de naturaleza psicológica, sino que "suceden" y se concretan en situaciones puntuales, en ocasiones tan efímeras como las elaboraciones retóricas sobre las que se construyen.

En el contexto del multiculturalismo, se pueden hacer otras precisiones sobre el proceso de identificación. El concepto de multiculturalismo, como se ha dicho, implica la delimitación más o menos sustantiva de la cultura, y ello se produce por la construcción de fronteras espacio-temporales en torno a las configuraciones identitarias, aunque los fenómenos sociales que tienen lugar en los grupos humanos sean de naturaleza muy distinta.

Resulta totalmente imposible encontrar los fundamentos de los comportamientos culturales (de los recursos disponibles en un colectivo), sin traspasar los límites

administrativos en los que tendemos a encajar las culturas. Seguir la pista de estos comportamientos no sólo nos llevaría al pasado, sino que nos obligaría a traspasar fronteras espaciales y a buscar el sentido de nuestros recursos en las culturas de los otros. A nadie se le escapa que el trasiego de formas culturales, amplificado por la trascendencia de los sistemas de comunicación en el mundo actual, ha generado nuevos acontecimientos identitarios, en los que los participantes se clasifican más adecuadamente por edades, profesiones o aficiones, que por cualquier criterio de pertenencia administrativa. Las peculiaridades observadas en la juventud occidental, en determinados acontecimientos en los que se ritualizan retóricamente sus valores comunes, contrastan, por su homogeneización, frente a los problemas intergeneracionales que les sirven de referente opositivo para constituirse. Lo paradójico de la situación es que la construcción de una identidad sin fronteras se niegan los mecanismos más básicos de los procesos identitarios intraculturales: nada menos que la transmisión cultural, a través de las generaciones, de los valores ancestrales del grupo.

Desde un punto de vista más pragmático se puede decir que la utilización retórica de la pertenencia común radica en la capacidad de los individuos para realizar sus tareas cotidianas sin la asistencia de los demás. Cuando la ejecución de las tareas, bien por sus peculiaridades o por las dificultades contextuales, precisa de la colaboración de los otros, se tienden a generar procesos de identificación. Este hecho me da pié para formular otro principio fundamental sobre la pertenencia a una cultura: la homogeneidad cultural y consecuentemente "el otro" se construye en el discurso social.

5. EL DISCURSO SOBRE LA PROPIA CULTURA

En las descripciones etnográficas aparece con frecuencia el discurso de los informantes como recurso para dar cuenta e los comportamientos culturales.

Observaciones e informaciones se mezclan como si el valor de unas y de otras fuese exactamente el mismo. Según ésto las observaciones se pueden completar con informaciones o incluso ser sustituidas por ellas. Y sin embargo, estamos ante un problema etnográfico considerable. Para calibralo sólo es necesario reflexionar sobre la diferente naturaleza de los comportamientos que se describen y de los condicionantes constitutivos del fenómeno de informar de ellos.

La realidad conductual de los individuos humanos fluye en un continuum que va desde su planificación hasta su realización y la consecución de objetivos, sin una solución de continuidad. Cuando se trata de conductas convencionales en las que confluyen los comportamientos de muchos individuos, la acción es multicéntrica, dispersa en el tiempo y en el espacio y rebelde a la captación y capacidad expresiva de los informantes.

Para dar cuenta de los fenómenos, por parte de un hablante, éstos tienen que ser traducidos a una secuencialidad lineal, que necesariamente es selectiva. En este proceso, la atención resalta sólo algunos aspectos de un todo. Las formas cómo se seleccionan estos momentos de los acontecimientos no es arbitraria y tiene unas consecuencias transcendentales para la contrucción de lo que se transmite.

Pero además, si se seleccionan algunos episodios de un todo y se reorganizan, para que tengan sentido se hace imprescindible recomponer su coherencia. El discurso sólo es comprensible si es coherente. La secuencialidad línea que impregna su forma de transmisión exige un sentido, sin el cual lo que se dice carece de coherencia y el informante de credibilidad. Ese sentido no es necesariamente el que da coherencia a los fenómenos que se describen. Si volvemos ahora al concepto de cultura que estamos desarrollando, podemos dar un paso más y afirmar que la homogeneidad cultural se da únicamente el discurso: se trata de una homogeneidad hablada, no de una homogeneidad conductual o psicológica.

Esta homogeneidad, aunque sea más del discurso que de la realidad conductual, es uno de los condicionantes de la organización de la diversidad. Da, en primer lugar, un sentido al contexto en el que se producen las conductas individuales, las plantea como expectativas de los demás sobre uno mismo y las encuadra en las constricciones que les imponen las conductas de los otros. En definitiva, socializan las peculiaridades propias y las ajenas Simétricamente "el otro" se construye también en el discurso sobre la propia homogeneidad. El discurso sobre el extranjero, el de fuera, es la consecuencia inmediata del proceso en el que se elabora la homogeneidad interna y, consecuentemente, forma parte de la misma realidad discursiva.

La nota más sobresaliente de esta construcción discursiva del extraño es su fuerte carga ideológica.

A otro nivel, y sustentando esta ideología que trasluce el discurso sobre lo propio y lo extraño, aparecen toda una serie de formas, derechos consuetudinarios y legislaciones, que marcan límites efectivos y constriñen las expectativas de unos y de otros, configurando conductas que únicamente se justifican en la distinción entre los de dentro y los de fuera. Las dificultades que suelen existir en todos los países para equiparar legalmente al de fuera con el de dentro crea situaciones verdaderamente paradójicas, como las que viven los hijos de emigrantes, nacidos en el país de recepción que, a pesar de haber vivido desde su nacimiento allí, de hablar la misma lengua que sus compañeros de edad y de compartir con ellos todos sus convencionalismos culturales, se ven marcados por el estigma de su origen, limitado ahora a una herencia genética que no se ha diluido todavía con el paso del tiempo.

6. EL CONTACTO INTERCULTURAL

Llegados a este punto, es necesario repasar las consecuencias prácticas que esta forma de conceptualizar la cultura tiene sobre el problema del multiculturalismo. Las situaciones interculturales se perciben por lo que hablan de ellas como contextos en los que las relaciones asimétricas son por definición un hecho. La asimetría además juega siempre a favor del receptor, de forma que el que llega a un entorno cultural distinto al suyo está en clara desventaja. La transgresión de este supuesto fue lo que hizo plantearse a Ruth Benedict (1967) las causas últimas del triunfo de los conquistadores en el nuevo mundo frente a civilizaciones tan extraordinarias como la los aztecas. Esta autora, convencida de que la cultura era un todo organizado desde la fuerza integrativa de las pautas culturales, recurría a las distintas concepciones de la guerra y de la ocupación territorial para dar cuenta de una contienda, entre nativos y recién legados, en la que cada uno perseguía

objetivos diferentes: unos apropiarse del territorio, otros conseguir víctimas para los sacrificios religiosos. Ambos obtuvieron lo que pretendían, pero los aztecas, desgraciadamente, a costa de la pérdida de su territorio.

Es evidente que habitualmente las relaciones multiculturales se plantean en circunstancias muy distintas. Pero incluso en estas ocasiones la creencia generalizada de la preeminencia del receptor, no es evidente. Y no lo es por el propio dinamismo de la cultura, por su carácter constitutivo a través de cambios reiterados. Este fenómeno es especialmente relevante en los procesos de industrialización. Mi adscripción a un grupo de investigación sobre la minería en España me permite aportar algún ejemplo sobre las circunstancias y las consecuencias del encuentro intercultural.

Las explotaciones mineras españolas nos presentan un amplio muestrario de combinaciones, y de resultados al contactar mundos culturales diferentes. Mientras en las minas de cobre de Riotinto los ingleses reprodujeron una buena parte de sus convencionalismos y exigieron determinadas acomodaciones a los trabajadores locales, en otras zonas, caracterizadas por fuertes emigraciones, y consecuentemente por contactos entre gentes pertenecientes a tradiciones diferentes, los resultados del encuentro dependieron de factores que hoy podemos analizar perfectamente.

Me voy a referir al proceso de industrialización que tuvo lugar, a finales del siglo pasado, en las cuencas centrales asturianas. El ejemplo tiene interés porque en un espacio muy limitado, el de las cuencas centrales asturianas, tuvieron lugar relaciones de contacto muy diferentes. En un caso toda la vida de algunas cuencas se adaptó a las nuevas circunstancias asemejándose al estilo de vida que voy a llamar emigrante. En otro sucedió lo contrario: los advenedizos tuvieron que adaptarse a las circunstancias locales. Este hecho tiene interés porque nos muestra muy claramente que la cultura receptora, lejos de ser un ente acotado que engulle al que se pone en contacto con ella, se mueve por mecanismos muy sutiles, que no implican determinismos intrínsecos de ningún tipo y que pueden dar lugar a situaciones totalmente nuevas.

Las diferencias a las que me estoy refiriendo se pueden generalizar en sus conclusiones y, a posteriori, en algunos rasgos generales. Los valles del Caudal y del Nalón han visto crecer centros urbanos de una relativa importancia y aumentar demográficamente de forma notable, mientras las ocupaciones de la población activa se han ido diferenciando. La industria del carbón coexistió con un buen número de tareas en otros sectores, como el siderometalúrgico, la construcción y los servicios; y la agricultura fue perdiendo casi toda su importancia. Por el contrario el valle de Aller experimentó cambios menos apreciables. La población siguió un crecimiento más lento, la agricultura coexistió con la minería, y los puestos de trabajo, en sectores no mineros, apenas tuvieron relevancia.

Sin embargo, las explotaciones mineras asturianas han evolucionado tecnológicamente con gran dificultad, por motivos que han sido frecuentemente analizados. En Aller la estructura de las capas de carbón, en relación con la orografía, permitió su explotación desde las minas de montaña. La introducción de los pozos en el fondo de los valles fue mucho más tardía en Aller que en Mieres y Langreo. En estas dos últimas cuenca empezaron a funcionar algunos en la década de los veinte, mientras que en el concejo de Aller el primer pozo, el San Jorge, no se inauguró hasta 1942. Los otros dos, que concentran la producción minera actual del valle, el San Antonio y el Santiago, se pusieron en funcionamiento en 1947 y 1951 respectivamente. Como es sabido, los pozos

integran y dan acceso único a la explotación de distintas capas de mineral y sus instalaciones tienden por ello a favorecer la concentración de un gran número de trabajadores. De hecho, el efecto que en Mieres y Langreo tuvieron los pozos sobre la urbanización de los valles fue más intensa que en Aller. Aquí, aparte de esta introducción tardía, la angostura del valle impidió un crecimiento urbano por ese motivo. En estas circunstancias el hábitat de media montaña siguió siendo muy habitual hasta nuestros días, y con él la agricultura.

Todavía hoy más del 40% de los trabajadores del pozo San Antonio mantienen algún contacto con la agricultura y ganadería (García 1996b) De esta manera los agricultores de las partes altas de los concejo de Mieres y Langreo, fueron poco a poco asentándose en los valles, abandonando, sus tareas agrícolas y convirtiéndose, como los emigrantes que llegaban en busca de trabajo, en mineros proletarios. Por el contrario los mineros alleranos pudieron mantener sus formas de vida tradicionales y fueron los emigrantes los que en buena medida no sólo se hicieron mineros, sino también agricultores alleranos.

El caso que acabo de reseñar tiene una cierta excepcionalidad, que es la que se deriva del hecho de que los procesos de industrialización como el descrito, suponen transformaciones constantes que afectan no sólo a los receptores sino también a los emigrantes. En cierto sentido esto es cierto, pero en cualquier caso se pone de manifiesto la facilidad con que las antiguas formas son abandonadas en los concejos de Mieres y Langreo y la resistencia al cambio que se produce en el concejo de Aller. Ello nos indica que existen variables que determinan este tipo de comportamientos.

Pero si damos un paso más en el intento de sacar conclusiones de la concepción de la cultura enunciada más arriba, podemos resaltar la importancia ce la concepción segmentada del comportamiento cultural, para dar cuenta de las situaciones de contacto. Si la cultura como tal es una globalización abstracta de conductas particulares podemos afirmar que las relaciones de contacto más importante por reales son de tipo interpersonal.

En estas circunstancias no es igual la situación del que llega a un contexto social en busca de trabajo, que el que lo hace ofreciéndolo. El hecho de que la mayoría de los inmigrantes lo hagan en condiciones precarias no tiene absolutamente nada que ver con una teoría sobre la cultura, sino con un proceso social en el que por motivos que nada tienen que ver con el multiculturalismo, los emigrantes son deficitarios de bienes y llegan al país receptor para buscarlos.

7. LA PERTENENCIA AL GRUPO

La constitución de situaciones multiculturales se conforman en un proceso que tiene muy poco que ver con variables estrictamente culturales, y mucho menos con aquellas que se derivan de la concepción de la cultura que acabo de revisar. Dicho esto, sin embargo, cabe precisar que las diferencias interculturales, a nivel organizativo difieren de las intraculturales en aspectos formales muy importantes. Uno de los problemas cruciales en las situaciones multiculturales es el del reconocimiento de la pertenencia al grupo. Posiblemente la nota más característica de este proceso es que, a pesar de que de hecho

los individuos pertenecientes a una tradición cultural, que comparten el grupo social, suelen convivir en espacios territorialmente delimitados, sin embargo no lo hacen por razones de homogeneidad cultural. Algunos antropólogos piensan que es la mayor o menor abundancia de recursos y la posibilidad de predecir su ocurrencia la que condiciona el establecimiento de fronteras humanas. Si los recursos son abundantes y predecibles, lo más normal es que se marquen las fronteras físicas del territorio y que se tiendan a implantar sistemas de defensa en torno a ellas. Por el contrario, si la defensa de fronteras no resulta rentable, bien por la escasez de recursos o por su aleatoriedad, suele resultar útil insistir en la delimitación del grupo social a través de su impermeabilización. En este caso suelen aflorar retóricamente los criterios culturales de pertenencia.

Este esquema dual resulta bastante operativo para explicar diferentes tipos de agrupamientos humanos, pero precisamente por su simplicidad deja fuera una buena cantidad de circunstancias en las que las formas territoriales coexisten y se refuerzan mutuamente. Por ejemplo, no cabe duda que los estados modernos utilizan formas territoriales basadas en la defensa de fronteras, y que existen minorías, como por ejemplo la gitana, que careciendo de un asentamiento territorial específico, recurren a factores genealógicos y étnicos para marcar sus límites; pero también es verdad que cualquier entidad territorial con fronteras físicas tiene además mecanismos de pertenencia conducentes a controlar los límites del grupo social. En general, se puede afirmar, que la mayor importancia económica y política de las sociedades con fronteras físicas sobre las que sólo delimitan étnicamente al grupo social, se sigue de que el primer procedimiento incluye automáticamente el segundo.

Generalmente, en las sociedades modernas la admisión del extraño se hace a través de disposiciones legales. Es evidente que, aunque en ocasiones estas disposiciones facilitan el acceso a los grupos de individuos con los que se han establecido lazos históricos -piénsese por ejemplo en reconocimiento de doble nacionalidad entre España y algunos países latinoamericanos-, el hecho de que el no haberlos tenido sea una circunstancia tan generalizada o más que la anterior en las situaciones multiculturales, nos muestra claramente hasta qué punto los llamados factores culturales son intranscendentes en la génesis de este tipo de situaciones. Y si lo son en la génesis, siguen sin contar especialmente una vez conseguida la pertenencia legal a un colectivo diferente a aquel en el que se ha nacido.

8. INSTITUCIONES E INTERCULTURALISMO

Si a nivel de contacto individual, es decir en una buena parte de la vida cotidiana la situación intercultural se reduce a variables que no difieren mayormente de las que determinan los comportamientos intraculturales, el multiculturalismo encuentra una problemática específica a nivel institucional. Las instituciones son marcos de organización explícita de la diversidad y por ello pueden convertirse en contextos explícitos de diferenciación. Con frecuencia en ellas no se cuenta con los de fuera que, al ser excluidos, adquieren una diferencia formal respecto a los de dentro, precisamente aquella que se deriva del hecho de que no se da reconocimiento social a su diversidad, tal como se hace con las diferencias de los nativos. Pero de nuevo aquí cabe argumentar que estos problemas tienen muy poco que ver con peculiaridades étnicas, con mentalidades o con pertenencias culturales.

Las dificultades para integrar a los individuos de otras culturas en la organización de las diferencias, es decir en los marcos institucionales, son de muchos tipos: legales, económicas, políticas, etc.

La capacidad de las instituciones para acoger a los extraños es muy diferente. Pero lo curioso es que cuando se refieren a ellas, los planteamientos interculturalistas aplican principios diferentes, según la institución de la que se trate. A un nivel general diferenciaría dos tipos de instituciones: unas en las que los individuos funcionan simplemente como usuarios, con mayores o menores derechos. Son instituciones pragmáticas destinadas a fines muy específicos revestidos de una cierta estructuraciónobjetiva. El individuo accede a ellas en busca de satisfacción de necesidades muy concretas: registros legales; permisos y licencias, asistencia sanitaria... y, tras su utilización las abandona sin haber comprometido en absoluto sus adscripciones ideológicas e identitarias. En la segunda clase de instituciones la relación de los individuos con el sistema es muy diferente. Se trata de marcos institucionales en los que los sujetos contrastan fuertemente sus ideologías y sistemas de pertenencia.

Las teorías multiculturalistas suelen extremar sus análisis teórico-pragmáticos sobre los fundamentos de las formas de integración o echazo. Entre las instituciones de este segundo tipo destacan las religiosas que, por lo general, en estados laicos no plantean grandes problemas, y sobre todo las instituciones educativas. En estas últimas, y según las teorías clásicas sobre la cultura, el peligro es extremo, pues los discentes van a ser sometidos a un proceso de transmisión de valores diferentes a los de su contexto cultural de referencia. Por ello para este tipo de instituciones se piden consideraciones muy peculiares basadas siempre en el respeto a la cultura del otro. La diferencia de este proceder con el que se postula para las instituciones del primer tipo es evidente: a nadie se le ocurre por ejemplo, plantear la aplicación de la medicina nativa en el sistema sanitario en el que se integran los emigrantes. Esta diferencia en la consideración de las dos situaciones indica bien claramente que, incluso en el contexto de las teorías multiculturalistas, la cultura del otro, como referente, nunca es tomada de una manera global; que el relativismo cultural que persiste en el fondo de algunas de ellas, es hasta cierto punto una estrategia de fundamentación oportunista y, por lo tanto, débil, y que, por consiguiente, es pertinente ahondar en esta contradicción de las argumentaciones y preguntarse por su valor cuando se aplica a las instituciones del segundo tipo. Voy a hacer algunas consideraciones sobre las instituciones educativas, por ser, como acabo de indicar, aquellas en las que los problemas multiculturales son más evidentes, y también por ser el punto de partida desde el que se ha planteado esta reunión.

9. INTERCULTURALISMO Y EDUCACIÓN

Que la escuela como institución aparece en un momento determinado de la evolución social, es algo que no merece mayor comentario. Sí es oportuno, sin embargo, unir las peculiaridades del momento de su ocurrencia con el tema que nos ocupa. Como es bien sabido, la multiplicación de las instituciones responde al debilitamiento de los vínculos de parentesco como estructurantes de las actividades de los individuos en los colectivos humanos. El papel que como organizador de la diversidad intracultural jugaron las instituciones parentales se repartió en múltiples marcos institucionales cuando estas diferencias se hicieron más profundas, por la mayor complejización de la vida social. La

aparición de especialistas de tiempo entero, la diversificación de las tareas, la intensificación de la interdependencia económica, fueron responsables no solamente de la necesidad de un adiestramiento técnico, sino también, y yo diría sobre todo, de un adiestramiento social, a través del cual, y por medio de la transmisión de principios consagrados como fundamentales, se consolidasen las fronteras del grupo como respuesta a la necesidad de cooperación, a pesar de los intereses particulares. He aquí pues una primera conclusión sobre la aparición de la escuela: la educación formal es la respuesta a una diversidad intracultural que desbordaba la capacidad integrativa de los grupos domésticos.

La escuela es pues una respuesta a la diversidad intracultural y se plantea como una forma de organización de esa diversidad consistente en mantener, no a nivel formal sino de contenido, la homogeneidad. Obviamente, como hemos indicado más arriba, esta construcción de la homogeneidad es fundamentalmente discursiva. La escuela ha sido, en buena parte, uno de los

lugares más activos en la génesis de discursos homogeneizantes sobre la propia cultura. Es además un marco propicio para la génesis de acontecimientos de identidad. Estos acontecimientos tienen que ver con marcos más amplios que los estructurados en torno al parentesco; incluyen referentes locales, regionales o nacionales, y ello no sólo a través de los contenidos que en ella se transmiten, sino de la formas cómo se hace.

Pero en el proceso escolar ha existido una extraña paradoja. Por una parte su cometido ha consistido en reorganizar discursivamente la homogeneidad del grupo. Pero por otra su propia existencia configuró a nivel pragmático una nueva diferenciación interna. El hecho de que la escuela no se plantease durante mucho tiempo como institución abierta, sino como discriminadora de individuos y de segmentos sociales, contribuyó a que la competencia sobre los discursos de pertenencia común fuesen patrimonio de unos en detrimento de otros. En términos foucaultianos se puede decir que manejar los discursos sobre la homogeneidad es tener poder, es decir, controlar las claves de la pertenencia común. Y ello no es intranscendente desde el punto de vista práctico. Que el tema de la educación para todos no haya llegado a generalizarse en las sociedades occidentales hasta bien entrado el siglo veinte es un indicador del complejo sistemas de circunstancias que confluyen en el proceso escolar y lo convierten en acción política.

Desde consideraciones de este tipo podemos vislumbrar que los planteamientos multiculturalistas en torno a la escuela son también políticos. Si miramos al espejo de las diferencias internas y a su solución tardía, podemos fácilmente comprender que, en este punto, el multiculturalismo deberá de hacer planteamientos menos voluntaristas, y más centrados en la consideración de las variables que afectan a las formas de vida de los otros en los contextos culturales propios. De no hacerlo así la escuela, incluso con el otro escolarizado, contribuirá al sostenimiento del status quo y servirá a intereses muy alejados de sus objetivos explícitos.

En cualquier caso, el proceso de generalización de la escuela a todos los segmentos sociales debería servirnos de paradigma para orientar la educación multicultural. Pocos dudan actualmente de que, a nivel de contenidos, no tendría mucho sentido seguir manteniendo en la escuela una educación para las mujeres y otra para los hombres. A este respecto, cuando los multiculturalistas proponen, en aras al respeto a la cultura del otro, la alteración de los curricula escolares en función de los nuevos discentes,

posiblemente olvidan que las diferencias étnicas no aportan a la institución escolar mayor diversidad que la que en su día significó dar cabida en el sistema educativo a los segmentos marginados, entre otros a uno tan importante, y a la vez significativo, como la escolarización generalizada de las mujeres.

10. EL DISCURSO INSTITUCIONAL

Si las instituciones son marcos de organización de las diferencias, es comprensible que, con frecuencia, en el discurso homogeneizante, creador del nosotros y del extraño, se utilicen como criterio de integración o de marginalidad. En esta última circunstancia es frecuente atribuir a la responsabilidad de los sujetos, y no a las dificultades que se les ponen para participar en ellas, su exclusión y consecuentemente su profunda diferenciación de las gentes normales que las utilizan. Descripciones tópicas y extendidas, relativas a algunos colectivos de emigrantes, como:

"indocumentados", "hacinados en espacios insolubres", "sin cuidados médicos", "los niños correteando todo el día sin escolarizar" son consecuencias reales de la incapacidad de las instituciones para acogerlos, pero que en el discurso sobre lo propio y lo extraño tienen a presentarse como características personales y diferencias culturales. En este proceso de construcción del otro en el discurso institucional, es decir de la recreación de su homogeneidad, y al mismo tiempo de la propia, a pesar de las diferencias de unos y de otros, se eliminan las situaciones paralelas que suelen existir a nivel conductual en el colectivo receptor.

Voy a poner un ejemplo, relativo a las cuencas centrales asturianas de las que hablé antes, y que nos muestra bien a las claras hasta qué punto esto es así. Es sabido que uno de los tópicos que se suelen utilizar, para dar cuenta del fracaso escolar de los gitanos, es su escaso interés por acudir a la escuela, que se traduce en un elevado índice de absentismo. Sin embargo, si se mira hacia atrás y se sigue el proceso que nos ha llevado a la universalización de la enseñanza, nos encontramos con que éste era también uno de los principales problemas con los que se encontraba la educación de las niñas, en contraposición a la de los niños. He tenido ocasión de manejar documentos sobre este tema, al estudiar el proceso de industrialización en las cuencas mineras asturianas. Las empresas mineras se dieron rápidamente cuenta de que la educación, no sólo de los niños, sino también de las futuras esposas y madres de los mineros, era una buena inversión. Crearon escuelas masculinas y femeninas. En esta zona las niñas estaban acostumbradas a trabajar en casa desde muy pequeñas, por ello uno de los problemas más importantes que se planteaban a las monjas de los colegios era el de la asistencia a clase. Se tenía que notificar mensualmente a la dirección de las empresas el número de alumnos matriculados y el número de asistentes. En 1900, en una de la escuela de niñas de la Sociedad Hullera Española del marqués de Comillas, en los cinco meses que van de Agosto a Diciembre, la matrícula ascendía respectivamente a 128; 132; 138; 152; y 160 alumnas, de las que asistían a clase 100; 120; 100, 120 y 125. Aunque las cifras de las asistentes está redondeada se puede apreciar que el número de ausencias aumenta más rápidamente que el de ingresos, lo que quiere decir que, los abandonos de la escuela eran muy numerosos. El reglamento de los colegios dedicaba una buena parte de sus contenidos a este problema. Así por ejemplo, el de la escuela de niñas de uno de los pueblos de valle minero de Aller tiene once artículos, de los cuales ocho tipifican las faltas

de asistencia. La casuística va desde las tres faltas al mes hasta las veinte: en el primer caso se avisará a los padres, en el último se avisará a la dirección de las minas "que impondrá una multa al padre en relación con las circunstancias y antecedentes que concurran en el caso concreto de que se trate"... (García 1996a).

Tanto los niño gitanos como las niñas de las cuencas mineras asturianas, a pesar de ser reconocidos a nivel de integración en la sociedad mayor de manera muy diferente, compartían una serie de circunstancias sociales que daban como resultado comportamientos concordantes. Tales conductas no les eran propias por adscripciones culturales sino como resultante de determinadas constricciones en su forma de vida cotidiana. La relación de unos y de otros con los trabajos domésticos, la valoración escolar por parte de los padres, las expectativas de éstos sobre sus hijos, y otros muchos factores que nada tienen que ver con adscripciones étnicas, unifican a estos dos segmentos sociales más allá de los discursos institucionales que se suelen emitir sobre sus grupos de referencia.

11. CONCLUSIÓN

Así pues, del concepto de cultura que venimos utilizando podemos sacar algunas conclusiones que tienen una gran incidencia en la conceptualización del otro. La más simple de todas es que si la cultura propia es una organización de las diferencias internas, la del otro lo es también. Los problemas multiculturales nunca pueden ser planteados en términos de los contenidos de esas diferencias, sino en el del cambio de marco de referencia para su organización. Las instituciones del otro, en las que sus diferencias se integraban, han dejado de cumplir esta función. Por muy peculiares que sean las conductas del extraño, no hay evidencia de que lo sean más que algunos de las comportamientos que configuran las diferencias intraculturales. Los problemas que plantea el multiculturalismo son básicamente políticos e institucionales. Los convencionalismos necesarios para participar en las instituciones y organizarse culturalmente son fáciles de adquirir para cualquier ser humano, proceda de donde proceda. De hecho, si algo define el comportamiento cultural es la gran capacidad de los seres humanos para procesar informaciones nuevas y para ajustar sus métodos a nuevos objetivo en circunstancias diferentes. Es decir el comportamiento cultural es sumamente flexible. Pero esto no sucede sólo cuando uno se encuentra fuera de su grupo de referencia, sino que es el modo habitual de comportarse ante las múltiples circunstancias, frecuentemente nuevas, por las que va transcurriendo la vida cotidiana dentro de la propia cultura.

REFERENCIAS

BENEDICT, R., 1967. El hombre y la cultura. Buenos Aires, Ed. Sudamericana.

D'ANDRADE, R. y C. STRAUSS (eds.),1992. Human Motives and Cultural Models. New York, Cambridge University Press.

DOUGHERTY, J.W.D. y Keller, Ch. M., 1982. Taskonomy: a Practical Approach to Knowledge Structures, American Ethnologist. 9:763-774 .

GARCÍA, J.L., 1996 a Multiculturalismo y diversidad intracultural (25-35). Hacia una educación del siglo XXI. 2 Cantabria, Ministerio de Educación y Ciencia.

GARCÍA, J.L., 1996b. Prácticas paternalistas. Un estudio antropológico sobre los mineros asturianos. Barcelona, Ariel.

GARCÍA, J.L., 1996c. Dominios cognitivos. Ensayos de Antropología Cultural Prat, J. y MARTÍNEZ, A. (com.). Barcelona, Ariel (en prensa).

GARCÍA J.L., VELASCO, H. y otros, 1991. Rituales y proceso social: estudio comparativo en cinco zonas españolas. Madrid, Ministerio de Cultura.

LAVE, J., 1988. Cognition in Practice. Nuevo York, Cambridge University Press.

QUINN, N. y HOLLAND, D., 1987. Culture and Cognition (3-40). Cultural models in language and thought. HOLLAND, D. y QUINN, N (eds.). Nueva York, Cambridge University Press.

STRAUSS, C., 1992. Models and Motives (1-20). Human Motives and Cultural Models. D'ANDRADE, R. y STRAUSS, C. (eds.). New York, Cambridge University Press.

WALACE, A.F.C., 1961. The Psychic Unity of Human Group (129-163). Studying Personality Cross-Culturaly. KAPLAN, B. (ed). Evanston, Row, Peterson.

MÓDULO 2

LOS GITANOS: CULTURA Y CAMBIO SOCIAL

LA NECESIDAD Y LA AGONÍA DE SEGUIR SIENDO GITANOS

TERESA SAN ROMÁN
Catedrática de Antropología. Universidad Autónoma de Barcelona.

A todos los enseñantes que siguen confiando en la capacidad de los seres humanos para transformarse a sí mismos y para transformar la sociedad. Que siguen confiando a pesar de la que está cayendo.

La necesidad y la agonia de seguir siendo gitanos.

La situación de los gitanos en España ha cambiado radicalmente durante los últimos 40 años y los gitanos de hoy son muy diferentes a los de entonces. Esto es lo que se oye constantemente y lo que ellos mismos parecen pensar en su mayoría. Y estoy de acuerdo que así es, pero no enteramente de acuerdo.

Habría que hablar, en primer lugar, de un hecho incuestionable: una proporción muy importante de gitanos ha dado un paso, aparentemente definitivo, hacia una plena integración social. Pero eso no quiere decir que la huella de la Historia, que identifica gitanos y gitano marginado, no aparezca, ni en ellos ni en ellos respecto a la sociedad en la que viven ni en la sociedad respecto a ellos. La huella histórica, la vigencia de aspectos culturales fundamentales, entre ellos la pervivencia de estrategias culturales adaptadas a la nueva situación y la existencia simultánea de un profundo proceso de aculturación, a veces propicia y otras frena o directamente perjudica sus aspiraciones actuales. Y la tensión por ser gitanos y no ser considerados marginados pasa muchas veces por la negación de esos otros gitanos.

También tendríamos que considerar el dilatado número de gitanos para los que la situación de marginación ha cambiado poco o nada, cambiando, más bien, lo que en este momento histórico supone ser un marginado frente a lo que suponía a mediados del siglo pasado. Sin embargo, hay una parte de los integrados con los que estos años he ido hablando o a los que he estado leyendo, que afirma que son ya casi inexistentes los marginados o los ignora, incluso que la mayoría de ellos no son tales, sino gitanos o payos inmigrantes de otros países. Por su parte, la mayor parte de los actuales gitanos marginados duda de la gitaneidad de los integrados, de los que suelen decir que, salvo excepciones, son “entreveraos”, hijos de payo-gitana (casi siempre) o de paya-gitano (casi nunca), por lo que su buena situación, comparada con la suya propia, tiene más que ver

con ser payos que con ser gitanos. “Para esos la parte de gitano es una flor que llevan. Se les ve que no son gitanos más que porque eso lo dicen ellos”[79].

Estamos por lo tanto ante una población atrapada en su imagen histórica, tanto la imagen que hay en su interior como la que de ellos se tiene por parte de otros. Cuando algunos de los más integrados niegan a los gitanos marginados, están intentando borrar esa imagen, que sienten que no les representa; por eso minimizarían hasta lo excepcional la existencia de los otros, los gitanos marginados. Se trata de salvarse del estereotipo que les persigue, negando todo fundamento subyacente en él. Pero su gran contradicción la encontramos precisamente en las asociaciones gitanas. Por una parte, en general y salvo honrosas excepciones, también sus dirigentes rechazan la preocupante presencia de los marginados: solo pueden alcanzar solvencia si la imagen de gitano cambia, por lo que el gitano marginado es para ellos una excentricidad, una supervivencia lamentable. Y sin embargo, generalmente viven de las subvenciones que reciben de la Administración porque hay muchos (visto así, muchísimos) gitanos *mangurrinos* a quienes educar, vigilar, corregir, ayudar, salvar e integrar y entienden que sólo desde las asociaciones gitanas existe capacidad para hacerlo, porque sus miembros son ciudadanos integrados y son gitanos. Y de la misma forma, cuando los gitanos marginados niegan toda gitaneidad a los más integrados al tiempo que se lamentan de las condiciones deplorables a las que esta sociedad les ha condenado, están negando la gitaneidad de quien ha salido de esa misma ratonera, están reforzando la identificación entre gitano y marginado, bien en contra de sus propios intereses. Y está expulsando de su seno a aquellos gitanos que podrían aportar una imagen diferente a la que ofrece el estereotipo, a aquéllos que tienen más fuerza para denunciar el escándalo de su pobreza y de su exclusión. Se niegan mutuamente, confundiendo así ellos mismos etnicidad y estatus mientras, de formas opuestas, reivindican ambos la gitaneidad y rechazan la imagen prejuiciosa que la asocia a la marginación.

No se trata de un mero error. Ojalá. Se trata de una percepción histórica, interiorizada y reinterpretada mil veces, creo yo. Si repasamos mentalmente la historia de los gitanos en España, encontramos una y otra vez las consabidas órdenes de su expulsión o su desaparición física o, más comúnmente, sociocultural, esto es, su asimilación incondicional a los sectores más desfavorecidos pero lamentable y perfectamente integrados de la sociedad, como los campesinos pobres durante los primeros siglos o los jornaleros del campo, después. Pienso que tenemos suficientes indicios como para saber que eran tantas las trabas y eran tan retóricas las facilidades para llevar a cabo las disposiciones ,que muchísimos gitanos eligieron el amor a lo propio ante ofertas difíciles de aceptar que jamás se materializaban como tales ofertas. Pero sabemos también que algunos, en ciertos momentos y circunstancias, muchos en otros, conseguían una buena integración social sin llegar a renunciar a su legado cultural. ¿Qué fue de ellos? Pocos sobrevivieron como gitanos a un nivel de integración social muchas veces precario. Otros, nos consta que, precisamente por asentados y localizables era sobre ellos sobre quienes recaían los castigos y, de nuevo, el desarraigo. Pero también hay indicios de que muchos gitanos se ocultaron y, a la postre, fueron quedando en una situación de desaparición sociocultural, asimilación y olvido de las raíces de su etnicidad. Y ¿por qué no? o más bien ¿cómo no?.

[79] Comentario de un hombre en La Plata y Castañar, Madrid, invierno de 2001

Una imagen prejuiciosa que se desarrolla potentemente durante quinientos años precisa una base para su mantenimiento. Yo no estoy de acuerdo en que los prejuicios sean meros inventos. Más bien pienso que son generalizaciones injustas e indebidas de características que se valoran negativamente por quien mantiene el prejuicio. Por poner un ejemplo que a todos nos incumbe, el que los jubilados se vinculen a una imagen de decrepitud, ineptitud, dependencia, deculturación y desocialización es un prejuicio brutal que, precisamente por compartirlo, hace muy difícil que las personas que se jubilan mantengan una vida de hábitos saludables, actividades eficaces y respetadas, independencia en su modo de vida y en la toma de decisiones sobre ella, que mantengan y construyan redes de relación acordes con intereses nuevos o anteriores e interioricen la dinámica cultural de ese momento. La imagen pide de ellos que se adapten a la desaparición que, siendo en general más próxima, se instituye próxima lo sea o no. Y esa imagen rodea al jubilado en todos los ámbitos de la vida social y está, de hecho, instalada dentro de sí mismo. Solamente una longevidad mayor, saludable, capaz y generalizada cambiaría el estereotipo y, de momento, solo la longevidad en sí misma parece haber cambiado. Y la imagen subsiste en todos nosotros.

Si pensamos ahora en los gitanos, me inclino a pensar que mientras el estereotipo mantenga sus bases activas se mantendrá como tal estereotipo. La imagen identifica gitano con marginado socioculturalmente diferente, de manera que todos[80], incluidos los gitanos mismos, como he defendido, la han interiorizado. Y pienso que es difícil que esta imagen cambie, pese a todos los esfuerzos, mientras existan bolsas enormes de gitanos marginados como existen ahora, pese a quien pese. Más bien creo que éste ha sido un factor fundamental en los procesos de asimilación completa de gitanos integrados a lo largo de la historia (de ninguna manera el único y de otras razones he hablado otras veces). Ante el freno que la imagen de gitano imponía al desarrollo de una comunidad gitana y al acceso a oportunidades de los gitanos integrados ¿cuántos gitanos a lo largo de generaciones dejaron de serlo? ¿cuántas generaciones e incluso cuánto tiempo se puede ser gitano ocultándolo públicamente, negándolo?

Propondría una primera hipótesis: el mantenimiento del estereotipo que identifica gitano con marginado culturalmente diferente, una vez firmemente establecido desde el Siglo XVI, depende especialmente de la existencia de gitanos marginados que mantuvieran las bases empíricas de la imagen, tendiendo a recluir a los gitanos marginados en esa condición y tendiendo a asimilar a los gitanos integrados, de manera que los marginados serían una y otra vez el modelo único visible de gitano mientras que los integrados serían drenados en un proceso de asimilación, de desaparición étnica.

Si esto fuera así, estaríamos en un momento especialmente interesante, con características especiales, pero muy delicado de la historia de los gitanos en España. Existe una pugna que muchos gitanos conocen bien y que la otros ejercitan de forma más inconsciente. Se trata de una pugna entre, por una parte, la pretensión de lograr una integración cada vez más satisfactoria y, por otra, lograr mantener la gitaneidad. Pero la cuerda se tensa aún más porque el estereotipo está firmemente interiorizado, de manera que la única forma de evitarlo es que unos nieguen la existencia de otros, mientras los otros niegan que aquéllos sean gitanos, con lo que el estereotipo, lejos de debilitarse, se afianza. La cuestión es saber si la tensión se resolverá como siempre, es decir, con la

[80] Cuando digo “todos” y otras afirmaciones rotundas en ningún caso niego que haya personas o pequeños grupos que no encajen en lo que afirmo y esto quiero que quede muy claro. Estoy hablando en términos generales y, precisamente, confío en los que quedarían fuera de la generalización, más capaces, creo yo, de cambiar el círculo que estoy describiendo.

asimilación de los integrados y la existencia, acorde con la imagen estereotipada, de los marginados. En ese caso, la historia se mostraría reacia a admitir que es posible la integración étnica de los gitanos, que bajo cualesquiera situaciones los gitanos no dejan de ser marginados.

Sin embargo, las condiciones actuales parecen ser por primera vez favorables a una integración étnica satisfactoria. Nunca como ahora el ser ciudadano permite la aceptación de una etnicidad (cultura e identidad) diversa, incluso nacional, frente a la exclusividad del Estado, que se ha legitimado delimitando la nación, la cultura y la identidad en el perímetro de sí mismo, que han sido su fundamento desde hace bastante más de dos siglos. Y esa es una puerta nueva y abierta a los gitanos, no ya para su integración social sino, con el tiempo, incluso para su integración política. El ser diferente y ciudadano, el ser un pueblo y pertenecer a un Estado, es ahora posible.

Pero una buena parte de esto dependerá de los procesos sociales, culturales y políticos que los propios gitanos sean capaces de desarrollar y por el camino de su mutua negación no creo que puedan llegar muy lejos, aunque evidentemente me puedo equivocar.

Creo que habría que hacer frente al estereotipo de dos maneras diferentes. Por una parte, es imprescindible que algunos de los integrados que forman parte de las asociaciones, dejen de ejercer una tutela paternalista soterrada sobre los marginados mientras ocultan la existencia de éstos para salvarse a sí mismos. Solo el abrir la participación de los marginados a la gestión de su desarrollo puede desarrollar su ciudadanía. Sé muy bien los inconvenientes y dificultades que tiene la realización de lo que estoy proponiendo, porque son las mismas que existían cuando proponía, con otras muchas personas, el abrir la participación de muchos de los actuales integrados en la gestión de su propio desarrollo. Y ellos lo hicieron y lo que en aquel momento parecía una fantasía, se hizo. Evidentemente no es el único factor de integración social y cívica: la disponibilidad de empleo asequible y más rentable que el trabajo marginal que realizan, la disponibilidad de vivienda adecuada que permita acabar con la concentración forzosa que padecen, el dar un nuevo empuje a la valoración y al esfuerzo por la educación de los niños, pero también de los jóvenes y adultos, siguen siendo factores que posibilitan o, de lo contrario, hacen inaccesible la liberación de los marginados.

La oferta de trabajo integrado a este nivel es mejor que hace veinte o veinticinco años y la educación, al menos de los niños, más extendida sin duda de lo que era en esos momentos. Eso, sin negar las dificultades ni los desengaños. La des-concentración urbana depende, más que de ninguna otra cosa, de la voluntad política y la eficacia administrativa para llevarla a cabo. El estímulo de esa voluntad política a veces proviene de sus propios planes urbanísticos pero sabemos muy bien que pueden volver a concentrar todavía, en algunos casos, en otros lugares. Depende por lo tanto también de la presión que los gitanos puedan y quieran hacer; los integrados sobre todo, porque tienen más fuerza y, por lo tanto, más responsabilidad, aunque saben que corren riesgos personales y colectivos para sus intereses si ejercen esa presión. También depende de la presión que hagan los propios marginados, pero eso requiere un proceso de organización cívica y confianza en ellos mismos que es muy difícil de lograr. Todavía resulta más difícil cuando las mejores ofertas de actividad económica que les llegan son las ilegales y cuando no solo no se trabaja por su consciencia y organización cívica sino que siguen siendo objeto de dádiva y adjudicación de recursos desde fuera de sí mismos,

exclusivamente desde fuera. Que quienes lo impulsen sean también gitanos, aunque de otros segmentos sociales, da exactamente igual si se ve desde este punto de vista; por mucho que sea en ciertos aspectos esperanzador si se contempla desde otras perspectivas, y a ello me he referido en textos anteriores y no corresponde hacerlo en el contexto de éste.

En resumen, no se trata de negar que existen gitanos marginados y que todavía son muchos ni de trata de negar que los integrados sean gitanos por el mero hecho de no ser marginales. No se trata de negar el estereotipo ocultando la realidad para lo que a cada uno le conviene o desde lo que cada uno puede justificar. Se trata de hacerle frente en todos los terrenos abiertamente. Y para ello es necesario integrar a los marginados de forma que puedan verse y sentirse en el timón de su desarrollo o, al menos, de momento, compartirlo. Se trata así de que los marginados jamás puedan tener la imagen de que estos gitanos de las asociaciones (para los que ellos, los marginados, solo existirían como objeto de sus programas) realmente les dan una mano franca para culminar un proceso que es *común,* un proceso étnico de integración social, económica y cívica que debería llevarles a un lugar político real en la España actual. A todos. Uno por uno, a todos en su conjunto, de manera que el ser gitano no sea otra cosa que el compartir una identidad y un legado cultural acorde con la convivencia y la conciencia cívica.

Me vais a decir que esto es una utopía. Claro que lo es. Como el trazo grueso de cualquier camino de liberación personal y colectiva, que requiere generosidad e ideales bien definidos. Es también una necesidad. De otra forma el panorama sería desolador, asimilando con el tiempo a los que no desean que les identifiquen con los marginados y circunscribiendo, una vez más en la Historia, el ser gitano a los que quedaron marginados en el camino. Cumpliéndose de nuevo el estereotipo. Aún más, creo que es una necesidad urgente e imperiosa, porque las condiciones en el propio contexto de la marginación están cambiando una vez más, porque el tiempo para lograr una comunidad de gitanos españoles y una imagen de lo gitano exenta, liberada de la posición social, pasa.

MÓDULO 2

LOS GITANOS: CULTURA Y CAMBIO SOCIAL

TRAYECTORIAS CRUZADAS[81]

CARMEN MÉNDEZLÓPEZ

Antropóloga, Universitat Autònoma de Barcelona

1. UNA TRAYECTORIA COMÚN A GITANOS Y PAYOS: LA MIGRACIÓN

> Una vida de recuerdos a saltos, a golpes. De repente te viene a la memoria un pasaje y se te ilumina la escena del recuerdo. Lo ves todo transparente, clarísimo y hasta parece que lo entiendes. Entiendes lo que está pasando allí aunque no lo entendieras cuando sucedió.
>
> J.R. Aldecoa (1996), *Historia de una maestra*

Ante la pregunta «¿cuándo conociste a los gitanos?» no puedo más que hablar de mi trayectoria de vida, de mis recuerdos de infancia, de mi convivencia en común con ellos y con ellas, y de muchos pequeños detalles que forman parte de una estrecha relación que hemos ido construyendo mi familia y nuestros vecinos gitanos.

El primero en emigrar a Barcelona desde una pequeña aldea de Lugo fue uno de mis tíos maternos, y lo hizo buscando nuevas formas de ganarse la vida, fuera de una zona rural y lejos de los trabajos del campo. Su emigración estuvo apoyada por un pariente del pueblo que le había avisado de los enormes recursos que despuntaban, en los años 50, en una ciudad fuertemente dedicada a la industria textil como era Sabadell, situada en la periferia de Barcelona.

Con ese horizonte por delante decidió salir de Galicia para instalarse en Sabadell, concretamente en el barrio de Torre Romeu, en la periferia de la ciudad, y en casa de esos parientes que a su llegada ya le habían encontrado un trabajo.

Cuando llevaba poco tiempo en Sabadell, aunque el suficiente según él para conocer que los recursos en aquel momento eran muchos, dio el aviso a sus otros hermanos/as para que hicieran lo mismo que él había hecho, emigrar.

[81] Algunos de los apartados de este texto forman parte de la tesis doctoral*: Por el camino de la participación. De la intervención asistencial a la militancia étnica,* UAB (2005).

En aquel momento le tocó a mi otra tía, que acababa de casarse y a quien la emigración le habría unas puertas que no veía abiertas en su lugar de origen.

Se esperaba que mi madre, la pequeña de todos los hermanos, fuera la hija que debía quedarse en casa para cuidar a sus padres y encargarse de los escasos recursos agrícolas y ganaderos que poseían mis abuelos; sin embargo las cosas no siempre suelen guiarse por lo establecido, no son tan lineales. El conocer a mi padre varió algo lo previsto. Entró en los terrenos prohibidos del matrimonio: mis abuelos paternos contaban con mayores recursos económicos, pertenecían a una de las llamadas «casas grandes»: así es como se las conocía en la aldea.

La boda no les estaba permitida o no era grata, y por ello buscaron una de las salidas viables: casarse a las seis de la mañana, con la única presencia de mis familiares maternos, y poco más tarde coger un tren, conocido como «el Shangay», que al cabo de 24 horas les dejaría en Barcelona junto a sus hermanos/as y cuñados/as.

Llegaron en 1962 y se instalaron junto a mis tíos/as en una misma casa.

La trayectoria migratoria de mis tíos/as y de mis padres la hicieron muchos otros y entre ellos estaban las familias gitanas que fueron llegando a Torre Romeu, en su mayoría procedentes de Andalucía, entre los años 60 y 70. Esas familias gitanas también llegaron a Barcelona buscando nuevas formas de ganarse la vida, nuevos recursos, y en la medida que los encontraban iban llamando a sus parientes para que siguieran su mismo camino, su misma trayectoria. Algunos se instalaron en las cuevas de Torre Romeu, situadas en la ladera de una pequeña montaña en la misma entrada del barrio, hasta contar con mayores recursos que les fueron permitiendo trasladarse a las casas, unos próximos al río Ripoll en Sant Nicolau, otros en el centro de Torre Romeu y otros en la parte alta llamada «Tibidabo». Distribuidos siempre en su asentamiento por familias.

Entre esas familias gitanas unos se dedicaban ya a la venta ambulante regularizada, otros trabajaban en fábricas y los menos en la recogida de chatarra. Muchas veces he oído a mi madre hablar de los gitanos con los que subía la cuesta de Torre Romeu para ir a trabajar a la fábrica.

Siguiendo esta trayectoria común entre mis padres y algunas familias gitanas, tengo los primeros recuerdos infantiles de mi relación con ellos: el juego en la calle y en la escuela, al igual que alguna que otra pelea ante la cual mi madre aguantaba la regañina de alguna vecina que le insistía en que esas tortas me las llevaba «por dejarme jugar con los gitanos».

A la escuela del barrio, Escuela Pública Joan Montllor, asistimos mi primo, mi hermano y yo hasta finalizar párvulos. En ese momento mis padres, como muchos otros padres, tomaron la decisión de que era mejor sacar a sus hijos de una escuela periférica y pública, tachada de tener un bajo nivel educativo, y nos llevaron a unas escuelas del centro de la ciudad, privadas y en nuestro caso religiosas: mi hermano y mi primo a «los curas» y la niña a «las monjas». No lo digo con ninguna actitud de reproche; en aquellos momentos, para mis padres, el trasladar a sus hijos a una escuela del centro supuso un enorme esfuerzo económico y no sólo eso, puesto que la distancia era considerable. Autobuses arriba y abajo cuatro veces diarias. Ese cambio suponía una vía de promoción, una salida del barrio para sus hijos, catalogado como periférico. Recuerdo que en

determinados contextos algunas compañeras del barrio y de la escuela evitaban decir dónde vivían.

Después de algunos años, mis padres decidieron comprar un piso en otro barrio, barrio con una «buena imagen». Salir del barrio se identificaba con un aumento de los recursos y con mayores posibilidades para los hijos. Aún hoy es frecuente oír frases como: «porque vosotros pudisteis marcharos».

El traslado supuso una separación dolorosa, separación espacial de la familia, de los amigos/as, del entorno habitual. Es más, no entendía cómo habíamos hecho un cambio que implicaba, bajo mi criterio, más pérdidas que mejoras: cambiar una casa por un piso, cambiar la cercanía familiar por la lejanía relativa, cambiar las estrechas relaciones con los vecinos por las escasas relaciones vecinales. Y ante todo eso mis padres respondían que a ellos tampoco les gustaba pero lo hacían «por el bien de sus hijos», «por su futuro».

Durante una larga temporada, mis padres, mi hermano y yo estuvimos utilizando el piso como un lugar al que únicamente se iba a dormir. Pasábamos la mayor parte de nuestro tiempo libre en casa de mi tía. En aquellos momentos tenía el único supermercado del barrio y eso nos permitía seguir en contacto con todos los vecinos del barrio, payos y gitanos. Ese contacto y las relaciones que implicaba me permitió hacer mi primera aproximación etnográfica al comenzar la Licenciatura de Antropología. Se juntaron dos cosas: por una parte, como decía, mis relaciones con los habitantes de Torre Romeu, payos y gitanos, y por otra, el tener como profesora en la Licenciatura a Teresa San Román, por quien sentía una enorme admiración profesional.

El planteamiento del trabajo tenía que ver con las relaciones establecidas entre gitanos y payos en el barrio y cómo esas relaciones incidían en la inclusión o exclusión de los gitanos en la sociedad mayoritaria. Ese trabajo quedó como uno más de los presentados durante la Licenciatura y sin embargo estaba marcado por algo especial: me había apetecido hacerlo, me lo había pasado muy bien haciéndolo y abría mis ganas de seguir haciendo cosas, aunque sin saber muy bien qué cosas, con los gitanos.

En el momento en el que acababa la breve aproximación etnográfica planteada, en el barrio despuntaba especialmente la conversión de algunos gitanos y gitanas a la llamada Iglesia Evangélica de Filadelfia y fueron ellos/as quienes insistieron en que visitara dicha iglesia. Como curiosidad inicial, así lo hice. Del primer día tengo recuerdos muy ambivalentes: qué interesante pero qué locura, que bien lo que hacen pero no entiendo qué hacen, están locos o cuerdos, son una religión o serán una secta, sin plantearme las similitudes entre ambas ni su definición, entre muchos otros pensamientos o flashes. Tal fue el impacto que pocos días más tarde pedía a unos amigos que me acompañaran para saber que les parecía a ellos. Esta segunda visita despertó enormes preguntas: ¿qué suponían para los gitanos asistentes esos encuentros?, ¿qué encontraban allí?, ¿de dónde salía ese movimiento religioso?, etc.; preguntas a las cuales intento dar respuesta a través de mi trabajo de campo en los últimos años y a través de la escasa información escrita que hay sobre el tema. [82]

[82] Recomendaría el libro que Manuela Cantón ha terminado sobre la Iglesia Pentecostal Gitana, recientemente publicado, que con seguridad es una aportación valiosa al conocimiento de este movimiento.

Vuelvo nuevamente algo atrás. Al acabar la Licenciatura seguía interesada en el tema gitano pero como muchos otros estudiantes no tenía muy claro dónde cabría eso de la Antropología y cuáles eran las salidas profesionales, cuáles eran nuestras posibilidades, las salidas viables. Encontré mi primer trabajo pero simultáneamente decidí continuar los cursos de Doctorado teniendo únicamente claro dónde estaban puestas mis ganas, mi tema de trabajo y nada más. Los cursos me garantizaban un lugar de encuentro, un vínculo que me permitía tratar temas de interés, aunque laboralmente la distancia era amplia.

Envidiaba sanamente a profesores, trabajadores sociales u otros profesionales que contaban con la posibilidad de trabajar con los gitanos, y por ello me acerqué a la Asociación de Enseñantes con Gitanos. A la mayor parte de sus miembros les unía el trabajo con y junto a los gitanos y las gitanas. A mí, en esos momentos, la admiración por su trabajo y las ganas de hacerlo también.

Poco más tarde, Teresa San Román me ofreció la posibilidad de participar en un Programa de Formación que había solicitado la Direcció General d'Ordenació Educativa de la Generalitat de Catalunya. En el programa debía participar como etnógrafa en relación a la población gitana. En este contexto y a raíz del trabajo que pudimos desarrollar durante tres años, pude también entrar en contacto con gitanos de otras poblaciones, en Lleida y en diversos entornos en Barcelona, como Can Tunis, San Roque, Santa Coloma, Porta y muy especialmente La Mina.

En todo este marco se ubica mi relación con los gitanos y las gitanas y mis enormes ganas de que participen en la sociedad en la misma medida en la que participa cualquier ciudadano que lo desee. A ellos les debo el haber aprendido cosas como su enorme expresividad, su capacidad de adaptación a las situaciones difíciles y el haber podido construir una trayectoria común y un proyecto conjunto.

2. GITANOS, UNA CULTURA IGNORADA. DE LA DESIGUAL INTERVENCIÓN A LA VISIBLE MARGINACION.

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

Félix Grande

Es bien poco lo que se sabe sobre los gitanos, de su historia y su cultura. Y lo poco que se sabe nos llega no a través de ellos, sino de miradas ajenas y frecuentemente marcadas por el desconocimiento, el prejuicio y los estereotipos negativos. Y no sólo eso; las fuentes históricas que nos hablan de los gitanos no son muy fiables además de ser escasas.

La historia de los gitanos no aparece en las historias generales de España. La sociedad mayoritaria y sus poderes han escrito una historia que les tolera, les persigue, les

persuade, los intenta asimilar o integrar, según cada momento y cada coyuntura, pero a la vez les esconde, sometidos a procesos de exclusión y marginación en los límites del sistema social dominante.

No voy a detenerme especialmente en su origen que, con mayor o menor consenso en la actualidad, se localiza en India. Se sabe que viajaban en pequeños grupos independientes, que hablaban una lengua propia y que con frecuencia decían ser peregrinos, es así como está documentada su primera penetración conocida a través de los Pirineos.

Voy a detenerme en la historia reciente, en la trayectoria de relaciones compartidas en los últimos cincuenta años[83].

Finalizada la Guerra Civil, los gitanos empiezan a llegar a las grandes ciudades. Es el momento de la construcción de barracas (chabolas) o de la ocupación de viejas casas y almacenes en las áreas periféricas. Estos gitanos que llegan, como en sus orígenes, lo hacen en pequeños grupos para evitar la competencia y el enfrentamiento entre familias. En el caso de que los recursos fuesen abundantes se daba aviso a otros miembros de la familia. En estos momentos combinan sus trabajos en las fábricas y obras, el de chatarreros o "busqueros" de cartón con otras tareas temporales, como podía ser la recolección en el campo.

Entrados los años cincuenta, la situación empieza a cambiar. Ciudades como Madrid y Barcelona tenían ya un número de inmigrantes intraestatales con el consiguiente crecimiento. Los terrenos edificables comenzaron a agotarse y se produce la recalificación de terrenos rústicos y forestales. Los gitanos y payos que ocupaban barracas comienzan a ser desalojados. Cada vez hay menos terrenos y la concentración es mayor; es así como se crean los llamados barrios gueto, que aún hoy persisten. Se empiezan, en estos momentos, a propiciar las viviendas sociales y muchos payos poco a poco son trasladados, mientras que, la mayor parte de los gitanos sufrieron un traslado tras otro, formando concentraciones chabolistas cada vez mayores. Este proceso implica para los gitanos un enorme esfuerzo de adaptación para establecer vínculos con su medio urbano y para crear un mínimo de convivencia entre ellos. Alianzas entre familias, expulsión de algunos grupos, bodas, etc. Y cuando eso es posible, se vuelve a producir una nueva expulsión y un nuevo realojo. Las responsabilidades institucionales pasan de un lugar a otro con poco interés o poco conocimiento para resolver los problemas de este sistema de realojos.

Durante los años sesenta, la situación mejora sustancialmente. Llega la oferta de trabajo. Se crean nuevas esperanzas, las relaciones interétnicas mejoran, los choques entre payos y gitanos son aislados, los gitanos empiezan a interesarse por la escuela y consecuentemente comienzan el interés por la convivencia y el acercamiento gitanos/payos.

Y cambiará nuevamente la situación con los primeros años de la crisis: los gitanos vuelven a ser desplazados. Los años setenta y ochenta son para los gitanos una época triste. Se quedan sin trabajo y con grandes frustraciones en las esperanzas que se habían

[83] En esta exposición de la historia reciente de los gitanos en nuestro país voy a seguir y remito para una exposición más detallada a T. San Román (1997), *La diferencia inquietante. Viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*, Madrid: Siglo XXI.

generado, y de nuevo han de recurrir a sus estrategias productivas, en especial desarrollando la venta ambulante.

Este rápido recorrido por la historia reciente de los gitanos nos permite entender la historia de inclusiones y exclusiones de éstos por parte de la sociedad mayoritaria, que parece tener un comportamiento estrictamente utilitario en la oferta de oportunidades para ellos tanto como en su exclusión, un utilitarismo que solo se entiende como subsidiario a las grandes corrientes económicas y laborales de cada coyuntura. A estos factores estructurales se unen otros más claramente culturales, que pueden inclinar la balanza de uno u otro lado de la integración o la exclusión social cuando las condiciones no favorecen de una forma clara a las opciones disponibles para ellos en una o en la otra alternativa. Así, por ejemplo, a menudo se les pide a los gitanos que se integren dentro de la sociedad paya pero entendiendo esta integración como asimilación. Deben dejar de ser gitanos para que se les reconozca el derecho de entrar, integrarse cívicamente en el sistema mayoritario. Integrarse no debe implicar asimilarse, «dejar de ser para pasar a ser otro que no se es», sino tener los mismos derechos en cuanto a un trabajo, una vivienda, el acceso a la sanidad o a la escuela, compartir con el común de la población un estatuto de ciudadanía que recoge esos derechos fundamentales y otros y que impone responsabilidades que carecen de sentido sin el disfrute simultáneo de los derechos, porque unos son la consecuencia y la contrapartida de los otros.

La actual situación de los gitanos, lamentablemente, continúa reflejando el estado nombrado con anterioridad, aunque no podemos obviar ciertos cambios en positivo. Aún hoy se continúan haciendo afirmaciones generalizadoras respecto a los gitanos. Frecuentemente han sido vistos como un grupo homogéneo. Este tratamiento deja tras de sí la posibilidad que tenemos de percibir y apreciar la variabilidad interna en sus condiciones de vida y en su cultura. Tan sólo ofrece una única visión homogénea y sesgada que no da cabida a las muy diversas situaciones existentes. Difícilmente se puede hablar de los gitanos como un todo cultural y social, no creo que haya posibilidad de hacerlo. Y en medio de tal variedad se hace difícil decir cuál es “la cultura” de los gitanos. La cultura es el plan de vida para la existencia de un pueblo, el proyecto que un pueblo traza. Lo que sí podemos nombrar son ciertos rasgos, ciertas formas organizativas, ciertas estrategias que constituyen un núcleo cultural común o al menos muy ampliamente compartido, aunque en cada momento en cada lugar y en cada coyuntura pueda presentar variaciones adaptativas y pueda cambiar dinámicamente. En ese núcleo grueso se incluiría la organización social en base al parentesco y el valor que tiene la familia, la autoridad de los hombres de edad, el logro de la madurez a partir del nacimiento del primer hijo, la preferencia por casarse con parientes, el respeto por los difuntos y el escrupuloso cumplimiento de sus ritos, la existencia de una lengua común, a pesar de que se haya perdido casi en su totalidad, y la existencia de una identidad resistente construida frente al payo. En este último punto es necesaria una aclaración. No debe confundirse oposición con agresividad ni puede confundirse cultura con identidad. La identidad se construye en un proceso de reconocimiento por oposición. La identidad, sólo toma de la cultura aquellos rasgos que son más apropiados para representarse a sí misma.

La historia de los gitanos, y no sólo la historia reciente, deja entrever las constantes adaptaciones y cambios que éstos han ido haciendo. El paso del nomadismo al sedentarismo, lo cual implica una auténtica revolución; la pérdida de sus profesiones tradicionales como la cestería, el chalaneo o la forja y el decantarse decididamente o el

tomar contacto con otras como la venta ambulante que se adapta a sus estrategias familiares, e incluso más allá de la venta ambulante hacia oficios asalariados; su paso de perseguidos[84] a "incorporados"; de desescolarizados a escolarizados; la contracción de familias extensas a nucleares o al menos reducidas en su extensión, en lo que concierne a la organización y desempeño de las actividades cotidianas, cada vez más frecuente; el cambio de una religiosidad católica sin práctica a la inclusión en la iglesia evangélica y su práctica diaria; de la transmisión oral al clientelismo televisivo; del sentido de la grupalidad y la solidaridad al creciente individualismo y la inmersión en una sociedad de clases, tributo del propio proceso de integración social; y de nuevo, de vendedores a consumidores[85].

Retomamos la heterogeneidad. La variabilidad entre los gitanos debe contemplar la edad, el sexo, el estatus, el nivel de integración en los términos en los cuales hablaba anteriormente, y la religión, entre otros. También existen diferencias en cuanto al origen territorial y a las diversas trayectorias adaptativas, adaptaciones que en su camino, con frecuencia, seleccionan unas características y sepultan otras.

En 1970 se inicia la creación de un barrio gueto en Barcelona, creado para albergar la mayor parte de la población barraquista en aquellos momentos. Entre 1973 y 1974 se procede a la ocupación de las viviendas, y buena parte de la población que es realojada son gitanos. El realojo, como muchos otros, siguió unos criterios poco o incluso nada explícitos, ajenos a la población, autoritarios, carentes de criterio social y poco acertados en los resultados prácticos en su mayoría. No se hizo ningún estudio previo sobre las condiciones sociales y culturales de la población que iba a ser realojada; el barrio se ubicó lejos del casco urbano y con difícil acceso, reforzándose así la distancia social; se siguieron planes de integración forzosa, sin la participación de la población, siendo ésta la única alternativa que se les ofrecía.

Como en tantas otras ocasiones, el realojo supuso una acción puntual, sin tener en cuenta la necesidad de un seguimiento posterior; se uniformiza a la población gitana olvidando, por ejemplo, niveles de integración social o variaciones en las actividades laborales; se crean edificaciones sólo para gitanos, con lo que se consigue no sólo segregarlos, aumentando los prejuicios de los vecinos, agravando su propia autoimagen, sino, en muchos casos, ponerlos en competencia; y finalmente no se tiene en cuenta la cultura, obligando por ejemplo a la convivencia forzada entre patrigrupos a veces enfrentados. ¿Qué posibilidades ofrece esta situación para el desarrollo cultural?. Muy próxima a esta zona, y también próximo en el tiempo, en los años 60 comienzan a llegar un número importante de gitanos y gitanas a la periferia de una ciudad situada en el área metropolitana de Barcelona. Estos gitanos y gitanas tienen la posibilidad de asentarse por familias entremezclados con vecinos no-gitanos, consiguen un trabajo estable, compran su vivienda y se relacionan en igualdad con sus vecinos, lo que ha llevado con frecuencia al mestizaje a través de matrimonios mixtos. Dos situaciones bien diferenciadas que representan la diversidad de posteriores trayectorias culturales y personales, que son consecuencia de determinadas políticas de actuación para la población gitana, en unos casos, o de alternativas propias de los gitanos, en otros.

[84] Las leyes no permitían a los gitanos su estancia en muchos pueblos, la limitaba a pocos días en otros casos y tal vez esa idea viajera que les ronda, a veces cercada de una aureola romántica, pudo ser una imposición, un viaje por necesidad.
[85] Siguiendo a J. Salinas (1999), Documento preparatorio del *Estudio preliminar del Pueblo Gitano Extremeño*. Madrid (sin publicar).

3. IMÁGENES CRUZADAS: A MODO DE CONCLUSIÓN.

La distancia entre el mundo
que atruena con campanas
y el otro mundo / el que solloza apenas
¿será equivalente a la que media
entre el excesivo odio amoroso
y el flaco amor odioso?
¿dará lo mismo refugiarse
en el seno aterido de la comunidad
que esconderse en el otro seno el tibio
y tan dulce de la mujer amada?

La luna del idilio no se ve
desde los helicópteros.

M. Benedetti (1995), *El amor, las mujeres y la vida*

3.1. UNA CONSTRUCCIÓN IMAGINARIA DE LA MINA

Cuando empezaba a visitar La Mina y eran pocas las personas que allí conocía, la primera idea que se me ocurrió fue preguntar a los gitanos de Torre Romeu quién tenía parientes en ese barrio, cargado, también para ellos, de connotaciones peyorativas. Las respuestas fueron muy pocas y algo más tarde pude saber por qué. Pocos fueron los que mencionaron tener familia o allegados en La Mina. Unos porque apenas mantenían contactos y otros me dijeron más tarde que no querían facilitarme el que yo fuera, por mi propio interés, dados los temores que se habían construido sobre el barrio. Lo cierto es que hay vínculos de parentesco entre algunos gitanos de Torre Romeu y gitanos de La Mina, y sin embargo lo ocultaron. Debajo de todo ello está la leyenda que envuelve a La Mina en su imaginario, ya que pocos la conocen en su realidad cotidiana. Realidad que escapa tanto a payos como a gitanos.

Sin duda, a esa imagen negativa también han contribuido los gitanos recientemente llegados a Torre Romeu, cuya procedencia inmediata es precisa y mayoritariamente de La Mina u otros barrios que se comparan con ella. Desde Torre Romeu y concretamente entre la población gitana, se concibe La Mina como la ciudad sin ley. Ciudad en la que se albergan los conflictos y la ilegalidad en todas sus variantes. Los escasos ejemplos negros conocidos se han transformado en generalizaciones. De este modo, La Mina se ha convertido en el receptáculo de todo cuanto hay de negativo en los estereotipos respecto a los gitanos, incluso para muchos gitanos de otros lugares. Si se oye algún problema en el barrio «han sido los de La Mina», si hay que ir a La Mina para algo «vamos con mucho respeto y miedo porque allí hay mucho salvaje», si se plantea una visita al culto de La Mina «no nos gusta demasiado», a pesar de que el Culto intenta limar las diferencias entre los distintos grupos de gitanos; siempre que se oye algún comentario negativo, lo ocurrido es atribuible a La Mina, y se insiste en las distancias que les separan, aun cayendo en los estereotipos, tópicos y prejuicios estandarizados.

3.2. UNA CONSTRUCCIÓN IMAGINARIA DE TORRE ROMEU

El primer comentario que oí en La Mina referido a Torre Romeu tenía que ver con su construcción como barrio: «parece el pueblecito de Belén, todo son casas pequeñas, con subidas y bajadas». Los siguientes comentarios hablaban de la cuestionada gitaneidad de los gitanos en Sabadell. Decían que ya casi no se les podía considerar gitanos porque se habían «apayado»[86] mucho, argumentando cosas tales como la celebración de sus bodas y la escasa participación de la familia en la juerga: «llaman [a] una orquesta y que les haga la juerga, eso ya no es una boda gitana», o el creciente número de matrimonios registrados entre payos y gitanos. En definitiva, lo que a ojos de una etnógrafa no es más que un aspecto de la diversidad, la heterogeneidad de los gitanos inducida, al menos en parte, por los diferentes procesos de integración, que crea un panorama de diversidad muy duradero, para los gitanos siempre supone un material conceptual que atribuye, a los demás y a los propios, distintos grados de gitaneidad, frecuentemente como función de la adscripción de estatus.

Lo cierto es que las imágenes globales no escapan a los gitanos, y los estereotipos abrazan también a este colectivo dentro de sí mismo.

3.3. TRAVESÍAS SOTERRADAS

Las trayectorias seguidas y la situación actual de La Mina y Torre Romeu como barrio son distintas, y en consecuencia también la situación de los gitanos en ambas zonas. Las distintas travesías de los gitanos impide hablar de todos ellos en términos generalizadores y apuntan a variaciones internas.

Tampoco podría establecer una dicotomía entre los dos casos, aunque sí, después de analizar las dos trayectorias, establecer algunas conclusiones que apoyan afirmaciones que se han hecho por otros investigadores y que abren nuevas hipótesis que tendrán que contrastarse con nuevos datos. Es en estos términos que deben leerse las conclusiones que aquí expongo. Cuando la llegada de los gitanos a un barrio ha sido de manera voluntaria, sin presiones, éstos han utilizado sus pautas culturales para distribuirse en base al parentesco y han construido las relaciones de vecindad en consonancia con de manera adaptativa, buscando, y generalmente logrando, situarse en la ciudad y en la vida comunitaria sobre la base de un contexto carente de conflictos previos, carente también de tensiones previsibles. Cuando la igualdad de condiciones frente a los payos en trabajo y en vivienda se ha producido, inmediatamente se ha generado una mejora de las relaciones basadas hasta entonces en los estereotipos mutuos, rebasados por la evidencia y también por la apetencia de convivencia entre vecinos y entre compañeros. Y finalmente, cuando se ha llegado a la progresiva adaptación de los gitanos al mundo payo sin imposiciones, sin rechazos y sin entradas y salidas bruscas del sistema mayoritario, la integración de los gitanos ha sido y es posible. Por el contrario, en casos como el de La Mina, cuando se les impone una concentración masiva e indiscriminada, se les está condenando a la consecuente competencia entre ellos frente a una escasez de recursos, y a los conflictos permanentes, unos ya anteriores pero sobre todo porque la nueva situación los provoca irremediablemente; yendo en contra de todas sus estrategias viables, se les construye un destino que permite escasos tragaluces.

[86] Término utilizado por los gitanos para referirse a la adopción de pautas y estrategias culturales payas por parte de los gitanos.

Es aquí donde cabe el título de esta parte, *Travesías soterradas*. Son travesías posibles, que en casos como el de Torre Romeu se han recorrido y han beneficiado a los gitanos. Pero son travesías soterradas porque están fuera del campo visual de los gitanos, más allá de lo que esta sociedad les suele ofrecer y más allá de lo que a esta sociedad le interesa mostrarles. A La Mina globalmente se la culpabiliza de su situación. Tan sólo se la recuerda cuando se habla de los aspectos negativos. En el imaginario colectivo payo, en las argumentaciones interesadas, Torre Romeu se acalla como ejemplo positivo. No se habla de las condiciones que han sido necesarias para llegar a la situación actual. No son ejemplos del bien y el mal, son ejemplos de una trayectoria que ha hecho factible el sosiego, las relaciones, la vida colectiva, y de otra que desde su inicio estaba abocada al estallido.

MÓDULO 3

SOCIEDAD Y MULTICULTURALIDAD: UNA PERSPECTIVA EDUCATIVA

ENFOQUES Y MODELOS DE EDUCACIÓN MULTICULTURAL E INTERCULTURAL

ANTONIO MUÑOZ SEDANO
Universidad Complutense de Madrid

Introducción

Tengo fe en el hombre y en la humanidad.

Considero que proponer y practicar la educación intercultural es participar en la construcción activa de un mundo más solidario.

La humanidad, cada grupo humano y cada hombre va eligiendo a lo largo de la historia y de su vida entre la cooperación y la lucha, entre la aceptación y el rechazo, entre la guerra y la paz. Hemos ido aprendiendo modos pacíficos de superar los conflictos propios de la convivencia social y creando nuevos instrumentos para edificar una vida más humana y más solidaria.

La paz no se puede construir de modo eficaz y duradero sobre un campo minado de muertos, opresiones, injusticias, esclavitud. La paz exige y requiere la justicia, el respeto, la igualdad y la cooperación. La paz no es ausencia de guerra; es convivencia, colaboración y competición, solución negociada y acordada de los conflictos. Hay que edificarla día a día. No hay caminos para la paz. La paz es el camino.

La historia muestra más ejemplos de dominio y avasallamiento que de cooperación entre los pueblos.

Actualmente apostamos a favor de una mayor igualdad y respeto, a favor de unos valores consensuados en la Declaración Universal de Derechos Humanos.

La construcción solidaria de nuestro mundo actual y del próximo siglo requiere buscar nuevos modos de relación entre los diversos grupos humanos y entre sus culturas.

La *educación intercultural* pretende este nuevo modo de relación. Es cierto que la educación sola no puede conseguirlo. Ha de ser un empeño de toda la sociedad y de sus instituciones y miembros. Pero la educación es un factor importante de cohesión y de renovación social.

Tengo fe en el hombre. Tengo fe en la educación. Espero que la educación intercultural contribuya eficazmente a un mundo más humano, más justo, más solidario.

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.

El movimiento multicultural es ante todo un fenómeno político y social de reivindicación de derechos humanos y civiles por parte de todos aquellos grupos que se sienten discriminados o marginados de la participación democrática ciudadana. Una lucha por la igualdad de oportunidades frente a los grupos culturales y sociales que ostentan el poder político y económico. Desde que los grupos marginados materializaron estas reivindicaciones en demandas específicas, las reacciones desde el ámbito político y social se han ido sucediendo a lo largo de las últimas décadas. La neutralidad ante este fenómeno es prácticamente imposible, puesto que hasta la postura de indiferencia política denota una determinada tendencia ideológica frente a la multiculturalidad.

Para incrementar el sentido crítico ofrezco seguidamente una visión esquemática de los diversos enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural, de modo que cada uno pueda definir su postura social, política y educativa con mayor conocimiento de causa.

Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural

Sales y García recientemente agrupan los modelos y programas en torno a las políticas. *Política asimilacionista:* modelo y programas de compensación. *Política integracionista:* modelo y programas de relaciones humanas. *Política pluralista:* modelo y programas de estudios de un grupo cultural. *Política intercultural:* modelo y programas interculturales.[87]

[87] Auxiliadora Sales y Rafaela García, *Programas de educación intercultural* (Bilbao: Desclée de Brouwer, 1997).

Analicemos, siguiendo este mismo esquema, los modelos y programas más importantes de cada uno de los enfoques políticos y sociales.

1. Enfoque: hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida

La *política asimilacionista* pretende la absorción de los diversos grupos étnicos en una sociedad que se supone relativamente homogénea, imponiendo la cultura del grupo dominante. Se piensa que las sociedades avanzadas tienden hacia el universalismo, más que al particularismo, mientras que un fuerte sentimiento étnico provoca divisiones, separatismos y "balcanización". La diversidad étnica, racial y cultural se concibe como un problema que amenaza la integridad y cohesión social.
Dentro de este enfoque y finalidad podemos situar los modelos *asimilacionista, segregacionista y compensatorio.*

1.1. Modelo asimilacionista

En este modelo, para poder participar plenamente en la cultura nacional, los alumnos de minorías étnicas deben ser conducidos a liberarse de su identidad étnica, pues de lo contrario sufrirán retraso en su carrera académica. Se corre además el riesgo de desarrollar la tensión y balcanización étnica.

Se trata de una idea tradicional, que pervive entre nosotros. En abril de 1886, A. Sutherland, Secretario General de la Iglesia Metodista de Canadá, escribe una carta en la que deja explícito uno de los objetivos que tenían las escuelas-misión en Estados Unidos y Canadá para estudiantes indios, en la que señala:

> "La experiencia nos demuestra que el único camino en el que los indios pueden superarse y civilizarse, es arrancándolos de sus ambientes familiares y manteniéndolos alejados de sus hogares un tiempo suficientemente largo de manera que puedan adquirir aquellos hábitos de orden, trabajo y esfuerzo sistemático, que nunca aprenderán en sus casas... El regreso a sus hogares, aunque sea temporal, tiene efectos nocivos, incluso después de uno o dos años de alejamiento, y puede dar como resultado la pérdida de todos los valores adquiridos..." [88]

En marzo de 1981, el presidente Reagan argumentaba contra los programas bilingües de la siguiente manera:

> "Es absolutamente equivocado, y va contra el concepto de América, proporcionar programas educativos bilingües que, como públicamente se ha admitido, sólo sirven para mantener la lengua materna de los estudiantes e imposibilitan la adquisición adecuada del inglés impidiendo el acceso al mercado de trabajo."[89]

[88] Citado en Marina Lovelace, *Educación multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural* (Madrid: Escuela Española, 1995), 47.
[89] Citado en Lovelace, *Educación multicultural*, 47.

Es frecuente utilizar *programas de inmersión lingüística* en la lengua del país de acogida. En California es el método preferido por los numerosos partidarios del "english only". Cummis analiza la controversia que hay en Estados Unidos criticando la idea, ampliamente divulgada, de que la educación bilingüe atenta contra la estabilidad social de ese país y amenaza el concepto de vida americana.[90]

No pocos docentes, muy acostumbrados a una enseñanza tradicional o escasamente formados en educación multicultural, consideran que la *cultura originaria* que llevan consigo los niños minoritarios es algo que *entorpece*, más que ayuda, a una buena "integración" en el colegio y en la sociedad. En el clásico libro de Ramírez y Castañeda se describe muy bien esta extendida teoría de la "*cultura dañina"*. Al referirse -en este caso- a los inmigrados mexicanos, los autores comentan que, para muchos, "la cultura y los valores de los mexicano-americanos son la causa principal y definitiva de su bajo status socioeconómico y de sus bajos logros académicos."[91] En esta perspectiva, los elementos culturales de los niños minoritarios son vistos como algo que más bien interfiere en el desarrollo escolar y social de dichos alumnos, por lo que lo más conveniente es excluirlos (p.ej. la lengua) del curriculum y la vida de la escuela o -incluso- prohibirles su acceso.

1.2. Modelo segregacionista

Paralelamente a los programas asimilacionistas se desarrollaban en algunos Estados políticas de *segregación* para las minorías étnicas o grupos raciales determinados. Recordemos, por ejemplo, las reservas indias y las escuelas para negros. Pueden citarse al respecto las luchas por superar esta segregación en Estados Unidos (campaña por la igualdad de derechos civiles, en especial por la apertura de todas las escuelas a la población negra) y la lucha contra el *apartheid* en Africa del Sur.

Se puede incluir aquí el programa de *diferencias genéticas*: los alumnos de grupos étnicos minoritarios tienen peores resultados escolares a causa de sus características biológicas. Se reagrupa a los alumnos según su cociente intelectual o nivel y se ofrecen programas distintos que conducen a carreras de mayor a menor prestigio.

También en la realidad española ha habido escuelas o aulas segregadas, como fueron las *escuelas puente* específicas para gitanos.

1.3. Modelo compensatorio

En este modelo se estima que los jóvenes pertenecientes a minorías étnicas crecen en contextos familiares y sociales en los que no gozan de posibilidades de adquisición de las habilidades cognitivas y culturales requeridas para funcionar con éxito en la escuela, necesitando ser recuperados de su déficit sociocultural mediante programas compensatorios.

[90] J. Cummis, *Empowering minority students* (Sacramento: Houghton Mifflin Publishing Company, 1989).

[91] M. Ramírez y A. Castañeda, *Cultural Democracy, Bicognitive Development and Education* (Nueva York: Academic Press, 1974), 14.

Esta forma de ver las cosas, en la que se etiqueta al niño minoritario como "culturalmente desvalido", tiene dos consecuencias. Por un lado, conduce directamente a los programas de educación *únicamente "compensatoria"*. Por otro, mueve al alumno a tener que optar bien por un rechazo de sus raíces culturales (para asimilarse al grupo mayoritario), bien por resistir conflictivamente a la cultura vehiculada por la institución escolar.

En nuestro país, la educación de inmigrantes está siendo encomendada, en muchos lugares, a los programas y profesores de educación compensatoria o de atención a alumnos con necesidades especiales. Esto lleva consigo un alto riesgo de aplicar las teorías y prácticas de educación compensatoria, ampliamente discutidas en la teoría y en la práctica.

Resaltamos aquí un grave inconveniente: etiquetar al alumno de medio socioeconómico deprivado, como alumno deficiente, atribuyendo así su falta de rendimiento a una incapacidad debida al ambiente social y familiar. La adopción mental de esta postura teórica por parte del profesor hace bajar en éste las expectativas de un buen rendimiento; la comunicación consciente e inconsciente de estas bajas expectativas produce un efecto de baja estimulación y motivación en el alumno; con lo que se produce el nefasto resultado de la profecía que se cumple por sí misma. (Efecto Pigmalión).[92]

Otro efecto de una mala aplicación de concepciones incompletas y viciadas de la educación compensatoria, consiste en atribuir el retraso escolar a una cultura y lengua originaria que hacen rendir menos en el ambiente escolar, en el que sólo se utiliza la lengua y cultura dominante, más desarrollada y más avanzada. Los investigadores lo hacen notar al hacer referencia a la mentalidad de muchos profesores que atienden población inmigrante:

> "El estatus social de la lengua de origen es tanto más evidente en su impacto cuanto que el término bilingüismo no se ha pronunciado jamás durante las entrevistas en profundidad y no directivas que hemos efectuado. La noción de bilingüismo no se halla asociada a esta población de niños que son caracterizados en primer lugar por su ineptitud: son no francófonos." [93]

2. Enfoque: hacia la integración de culturas

2.1. Modelo de relaciones humanas y de educación no racista

La *integración cultural* se identifica con la interdependencia entre grupos de diversas culturas, con capacidad de confrontar e intercambiar normas, valores, modelos de comportamientos, en postura de igualdad y de participación. Hay autores que expresamente añaden el término *pluralista*, para resaltar que una integración así respeta y potencia la existencia de grupos culturales distintos dentro de la sociedad.[94]

92 Robert Rosenthal y Lenore Jacobson, Pygmalion in the classroom (Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, 1968).

93 B. Pallaud, "Niños inmigrantes no francófonos," en La escuela y la migración en la Europa de los 90, coord. M. Siguán (Barcelona: ICE-Horsori, 1992), 120.

94 Claude Clanet, L'interculturel (Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1990); E. de Vreede, "What are we talking about? Plural education and teacher education,"

Para que pueda darse esta *integración cultural pluralista*, que posibilita un auténtico interculturalismo, se requieren unas condiciones mínimas en la sociedad: reconocimiento explícito del derecho a la diferencia cultural; reconocimiento de las diversas culturas; relaciones e intercambios entre individuos, grupos e instituciones de las varias culturas; construcción de lenguajes comunes y normas compartidas que permitan intercambiar; establecimiento de fronteras entre códigos y normas comunes y específicas, mediante negociación; los grupos minoritarios necesitan adquirir los medios técnicos propios de la comunicación y negociación (lengua escrita, medios de difusión, asociación, reivindicaciones ante tribunales, manifestaciones públicas, participación en foros políticos...) para poder afirmarse como grupos culturales y resistir a la asimilación.[95]

Cuando estas condiciones no se dan en la sociedad, una política integracionista que no procure instaurarlas y desarrollarlas es muy similar a una política asimilacionista.

La *política integracionista* se suele entender como una postura de amalgamación, que trata de crear una cultura común que recoja las aportaciones de todos los grupos étnicos y culturales. Esta idea de aglutinamiento generó en los Estados Unidos el modelo de *melting pot* (crisol), sacado de una obra teatral estrenada en Nueva York en 1908, en la cual se concibe América como una nación en la que todas las diferencias étnicas se funden en una sola entidad nacional que es superior a todas ellas por separado. La pretensión es mantener la coexistencia y el equilibrio entre las culturas minoritarias y ofrecer lo mejor de la cultura dominante para todos. La teoría del *melting pot* se halla muy extendida en la sociedad americana, como señala Bennet, y son en realidad muchos los educadores que consideran que su papel principal es conseguir que los grupos de niños y niñas procedentes de otros lugares del mundo se asimilen dentro de la cultura dominante.[96]

El integracionismo se encuentra en una posición ambigua entre la idea progresista de la lucha por la igualdad de oportunidades y la teoría de la deficiencia, que acaba explicando los déficits de las minorías desde los propios estereotipos de éstas. Para muchos teóricos sigue constituyendo una forma sutil de racismo y una creencia en la superioridad de la cultura receptora. El mito del "melting pot" ha resultado ser una falacia que camufla la ideología asimilacionista, puesto que la cultura anglosajona sigue siendo la dominante y el resto de grupos culturales tienen que renunciar a sus características étnicas para poder participar plenamente en las instituciones sociales, económicas y políticas de la nación.[97]

La *política educativa integracionista* aporta la búsqueda de entendimiento cultural dentro de la escuela. Su objetivo básico es el de promover sentimientos positivos de unidad y tolerancia entre los alumnos y reducir los estereotipos.

El *modelo de relaciones humanas y de educación no racista* articula programas que intentan la reducción y progresiva eliminación de *prejuicios y actitudes racistas*.

European Journal of Teacher Education 13(3) (1990):129-140; Fernand Ouellet, L'éducation interculturelle (Paris: L'Harmattan, 1991).

95 Clanet, L'interculturel, 73.

96 C. Bennet, Comprehensive Multicultural Education (Boston: Allyn and Bacon, 1990).

97 Sales y García, Programas de educación intercultural, 18.

(modelo 5º de Banks, 2º de Davidman). En su versión más dura, se centra en los estudiantes y profesores del grupo cultural dominante, y en sus versiones más suaves enfatiza la armonía racial, la comunicación y la tolerancia. Los programas de *educación no racista y de relaciones humanas en la escuela* están cercanos al modelo intercultural, si bien se centran sólo en uno de los aspectos importantes de éste. Dado que el racismo es causa de muchos problemas educativos de las minorías, se articulan programas que intentan reducir el racismo de los enseñantes de la mayoría y del material didáctico y de la convivencia escolar. El centro de interés prioritario de la acción educativa consiste en la promoción del respeto y la aceptación intergrupos. Los instrumentos de intervención más utilizados son las técnicas de cambio de actitudes y las estrategias del aprendizaje cooperativo.

Este modelo aporta un aspecto positivo importante: la búsqueda del cambio de prejuicios, estereotipos y actitudes, que es esencial en todo programa que pretenda educación multicultural e intercultural. Pero tiene una grave limitación ya que no plantea el problema de fondo: el análisis de las estructuras sociales, económicas y políticas que crean y mantienen las discriminaciones clasistas, étnicas y sexistas.

3. Enfoque: hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas

Las luchas reivindicativas de derechos civiles y los movimientos sociales de los años sesenta dieron lugar a un proceso de no segregación y de reconocimiento de la validez de las distintas culturas. El relativismo cultural de la Escuela de Chicago y de la sociología británica contribuyó en el campo ideológico a que surgieran nuevos modelos de educación multicultural.

3.1. Modelo de curriculum multicultural

Se introducen modificaciones parciales o globales del curriculum para que estén presentes en la actividad escolar las diversas culturas de los grupos a los que pertenecen los diversos alumnos. Dentro de este modelo citamos algunos programas.

Programas de *aditividad étnica*: añaden los contenidos étnicos al curriculum escolar, sin ninguna clase de revisión o reestructuración del mismo (Paradigma 1º de Banks).

Los programas *biculturales y bilingües* (paradigma 4º de Banks; modelo 4º de Mauviel) parten de la hipótesis de que los niños de minorías étnicas obtienen peores resultados porque reciben la enseñanza en una lengua que no es la materna. Para mejorar el éxito escolar de los alumnos minoritarios se organizan programas que atienden las lenguas 1 (materna) y 2 (oficial o nacional) de modos diversos. En el *programa de transición* se reconoce la lengua materna en la escuela como paso previo a la enseñanza del idioma del país de acogida: así los años de preescolar e incluso los comienzos de primaria se atiende la educación en la lengua originaria. A mediados de los setenta y a principios de los ochenta podían leerse encendidas defensas de este programa, basadas en supuestas razones psicopedagógicas (como es la tesis constructivista de que todo conocimiento se asimila mejor si se enlaza con lo conocido, con las experiencias previas) o en razones políticas.

En el *programa de mantenimiento de la lengua materna,* convive ésta con la lengua mayoritaria durante todo el período escolar obligatorio. Se estima que el desarrollo adecuado de la lengua materna del alumno inmigrante contribuye positivamente a la formación de su identidad personal, da autoconfianza y seguridad. Un buen dominio de la lengua materna contribuye significativamente a la adquisición de una segunda lengua.[98]

La enseñanza de la lengua materna en la escuela se considera cada vez más un valor en sí mismo para el desarrollo cognitivo individual, para la capacidad de encontrar trabajo en ciertos sectores del mercado laboral en que hay demanda creciente de conocimientos de idiomas poco frecuentes y para la capacidad de mantener lazos sociales con las respectivas comunidades de inmigrantes.

3.2. Modelo de orientación multicultural

Hay abundancia de publicaciones actuales sobre la orientación (*counseling*) multicultural, poco desarrollada aún en Europa. Se trata de vincular la identidad personal al desarrollo de la identidad cultural de los sujetos.[99]

Se elaboran programas de *desarrollo del autoconcepto o de la identidad étnica y cultural*. El contenido étnico puede contribuir al fortalecimiento del autoconcepto de los alumnos de las minorías y simultáneamente ayuda a la preservación y desarrollo de la cultura en estos grupos.

3.3. Modelo de pluralismo cultural

El pluralismo cultural, como ideología y como política, aboga por la defensa de todas y cada una de las culturas, su preservación y desarrollo allá donde estén los grupos culturales que las sustentan. La afirmación de la igualdad de valor de toda cultura se traduce en la convicción de que la existencia de cada cultura sólo puede asegurarse ratificando sus diferencias y particularidades con respecto a las demás. Es una lógica reacción frente al asimilacionismo uniformador, que confunde la igualdad educativa con la homogeneización cultural.[100]

Según este modelo, la escuela debe promover las identificaciones y pertenencias étnicas; los programas escolares deben atender a los estilos de aprendizaje de los grupos étnicos y a los contenidos culturales específicos; se deben organizar cursos específicos de estudios étnicos e incluso establecer escuelas étnicas propias que mantengan las culturas y tradiciones (Modelos 8º de Banks, 3º de Mauviel, 3º de Davidman).

98 J. Edwards, "Judgement and confidence reactions to disadvantaged speech," en Language and social psychology, ed. H. Giles y R.N. Clair (Oxford: Basil Blackwell, 1979); A. Portes y R. Rumbaut, Immigrant America. A Portrait (University of California Press, 1990); J. Cummis, "Interdependence of first and second-language proficiency in bilingual children," en Language processing in bilingual children, ed. E. Bialystock (Cambridge: Cambridge University Press, 1991).

99 P.B. Pedersen, "Introduction to the Special Issue on Multiculturalism as Fourth Force in Counseling," Journal of Counseling and Development 70(1) (1991), 4.

100 Sales y García, Programas de educación intercultural, 65.

Conforme avanzaba en las minorías la conciencia de su identidad y el reconocimiento de sus propios valores culturales, surgió en algunos grupos la necesidad de afianzarlos a través de prácticas educativas propias que dieran lugar a grupos específicos e incluso a escuelas separadas. En ocasiones, esa necesidad brotaba de una respuesta oficial insuficiente o de la persistencia de modelos asimilacionistas que entraban en clara confrontación con la "incapacidad" experimentada por el profesorado y el alumnado de incorporar a la cultura oficial a algunos grupos determinados. Se vuelve así, desde otra perspectiva, a la segregación como alternativa educativa. Cuando los grupos culturales poseen suficiente poder político y económico promueven la creación de escuelas específicas para quienes desean educarse en su lengua de origen. En los Países Bajos ha sido muy discutido el caso de las escuelas coránicas, de reciente creación.[101]

3.4. Modelo de competencias multiculturales

Gibson lo propone como modelo de educación multicultural y lo define como el proceso por el que una persona desarrolla un cierto número de competencias en múltiples sistemas de normas de percibir, evaluar, creer y hacer. Los individuos aprenden a movilizar, según las situaciones, competencias culturales diversas. Esto requiere una intensa interacción de individuos de culturas varias en la misma escuela.[102]

Uno de los objetivos finales más nítidos de la educación multicultural consiste en preparar a todos los alumnos –mayoritarios y, fundamentalmente, minoritarios- para poder comprender, adaptarse y funcionar adecuadamente, tanto en la cultura mayoritaria como en la minoritaria; es decir, generar una auténtica "competencia multicultural".[103] Esto implica desarrollar en los diversos alumnos conocimientos (sobre las culturas en contacto), habilidades (dominio de las varias lenguas) y actitudes (positivas respecto a la diversidad cultural); cualidades, todas ellas, que les permitan participar, según situaciones, necesidades u opciones, tanto en la cultura mayoritaria como en la minoritaria u originaria. [104]

4. Enfoque: hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural

4.1. Críticas a la educación centrada en las diferencias culturales

La acepción generalizada del término *interculturalismo* hace referencia a la interrelación entre culturas. Los términos *multiculturalismo* y *pluriculturalismo* denotan simplemente la yuxtaposición o presencia de varias culturas en una misma sociedad. Cuando estos términos se utilizan aisladamente comparten el mismo campo semántico. Así es más frecuente el término "multicultural" en la bibliografía anglosajona y el "intercultural" en la europea continental. Cuando ambos términos se contraponen, se hace notar especialmente el carácter normativo e intencional del término *educación*

101 Bartolomé, Diagnóstico a la Escuela Multicultural, 50.

102 M.A. Gibson, "Approaches to Multicultural Education in the United States," Anthropology and Education Quarterly 7 (1976).

103 James A Banks, "Multicultural Education: Traits and Goals," en Multicultural Education. Issues and Perspectives, ed. J.A. Banks y C.A. Banks, (Londres: Allyn and Bacon, 1989), 7.

104 Paciano Fermoso, "Formación del profesorado para la educación multicultural," en Educación intercultural, ed. P. Fermoso (Madrid: Narcea, 1992), 22

intercultural, significando con éste la especial relevancia de establecer comunicación y vínculos afectivos y efectivos entre las personas de diversas culturas. Es más importante analizar cuáles son los valores y fines que hay en los modelos y programas que se presentan, que el mero uso de rótulos o términos polisémicos o análogos.

Diversos autores, *defensores de la educación intercultural*, han señalado los "efectos perversos" engendrados por los programas que subrayan en exceso los particularismos etnoculturales y las diferencias:[105]

a) Encerrar a los individuos en una identidad cultural fija e inmutable que les priva de la libertad de elegir su propia "fórmula cultural".[106]

b) Reforzar las fronteras entre los grupos y acentuar los riesgos de intolerancia y rechazo del otro.[107]

c) Acentuar las dificultades de acceso a la igualdad de oportunidades para los inmigrantes y miembros de grupos minoritarios.[108]

d) La perplejidad paralizante que se adueña del maestro relativista que no sabe qué es lo que debe enseñar, si quiere ser respetuoso con las culturas de los alumnos de las minorías. [109]

e) La estigmatización y marginalización de los alumnos de las minorías a quienes se asigna una identidad socialmente desvalorizada.[110]

f) La cosificación y folclorización de la cultura, que deja de ser una realidad viva.

g) La fragmentación del curriculum bajo el impacto de reivindicaciones particularistas.[111]

h) La ruptura del equilibrio educativo entre desarrollo personal y socialización.

Acerca de este último "efecto perverso", hemos insistido en cómo el riesgo de despersonalización inherente en esta moda homogeneizante oculta la gran diversidad existente en los diferentes estereotipos o etiquetas. El valor de las personas humanas individuales queda diluido implícita o explícitamente en el grupo estereotipo. Así, bajo la homogeneización de "inmigrantes", "gitanos", "ancianos", "jóvenes inadaptados", etc., se solapa o evita una plural, rica y polimorfa heterogeneidad personal. Es cierto que los diferentes grupos étnicos, culturales o sociales, inmigrantes o no, poseen entidad como tales en la sociedad actual. Pero no es menos cierto que las personas integrantes de esos grupos siguen siendo personas y conservando su identidad personal como individuos. Omitir esta doble realidad o inclinarse hacia uno de los dos polos en detrimento u olvido del otro, en los planteamientos y desarrollo de análisis o acciones al respecto, entraña un reduccionismo similar al de la vieja antinomia de "nativismo–ambientalismo"; antinomia ya superada científicamente. Por lo tanto, plantear y desarrollar el tema en el cauce antinómico de individualismo o ambientalismo implica una regresión científica.

105 Fernand Ouellet, "L'éducation face aux défis du pluralisme ethnoculturel. Les grandes questions de l'heure," Bulletin de L'Association pour la Recherche Interculturelle 32 (1999): 16-27.

106 Carmell Camilleri, "Pertinence d'une approche scientifique de la culture pour une formation par l'éducation interculturelle," en Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs, dir. F. Ouellet (Quebec: IQRC, 1988/1990), 565-594.

107 S. Steele, The Content of Our Character. A new Vision of Race in United States (Nueva York: State University of New York Press, 1990); M. Pagé, Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques (Quebec: Conseil Supérieur de l'Éducation, 1993).

108 Steele, The Content of Our Character; J.J. Simard, "La révolution pluraliste. Une mutation du rapport de l'homme au monde," en Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs, dir. F. Ouellet (Quebec: IQRC, 1988/1990), 23-55; R. Ghosh, "L'éducation des maîtres pour une société multiculturelle," en Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun, dir. F. Ouellet y M. Pagé (Quebec: IQRC, 1991), 207-231.

109 Camilleri, "Pertinence d'une approche scientifique de la culture..."; J. Kleinfield, "Positive stereotyping: The cultural relativism in the classroom," Human Organization 34(3) (1975): 269-274.

110 M. Nicolet, "Pédagogie interculturelle, identité des élèves et dynamique de la situation scolaire," en Psychopédagogie interculturelle, dir. R. Dinello y A.N. Perret-Clermont (Friburgo, 1987).

111 D. Ravitch, "Multiculturalism. E Pluribus Plures," American Scholar, 337-35 (1990): 4; P. D'Souza, Illiberal Education (Nueva York: The Free Press, 1991).

"Identidad personal" e "identidad grupal" forman parte de la sociedad multicultural y multiétnica de nuestra realidad social actual. Descubrir y potenciar vías y cauces de armonización y no de separación o enfrentamiento es la clave que ha de guiar los análisis y acciones.[112]

Desde los autores pertenecientes al *paradigma o corriente sociocrítica*, se hacen críticas aún más duras a los diversos programas multiculturales e interculturales. Esta corriente intenta conseguir una sociedad más justa, luchando contra la asimetría cultural, social, económica y política. Para la teoría crítica, "la educación multicultural o intercultural es una nueva forma que la ideología burguesa tiene de presentar en la escuela los temas conflictivos, aislándolos de sus repercusiones sociales y políticas, de su dimensión de poder. Es una manera de enmascarar los problemas sociales, de raza y de sexo".[113]

Frente al tipo "liberal" de educación multicultural blanda, la teoría crítica opone una educación multicultural antirracista basada en la identificación de los grupos y problemas sociales, para entrar en un proceso de liberación y de conquista de los derechos negados tradicionalmente.[114]

4.2. Modelo de educación antirracista

En el modelo de *educación intercultural antirracista*, el racismo no es un mero conjunto de prejuicios hacia otros seres humanos, que se puede superar fácilmente por una educación no racista centrada en la modificación de actitudes y creencias. El racismo es una ideología que justifica la defensa de un sistema según el cual ciertos individuos gozan de unas ventajas sociales que derivan directamente de su pertenencia a un grupo determinado. El racismo es un fenómeno complejo en el que intervienen múltiples factores: económicos, políticos, históricos, culturales, sociales, psicológicos, etc.

Los defensores de una *Educación No–racista* (neoliberal) parten del presupuesto de que la sociedad no es racista en sí y sostienen que la escuela no debe jugar un rol activo en la lucha contra el racismo, ya que este tipo de lucha se sale del ámbito escolar al ser de tipo político, ideológico... debe procurar evitar la transmisión de valores y conductas... Por otro lado, los defensores de una *Educación Antirracista* (sociocrítica) parten de una premisa diferente: nuestras sociedades sí que son racistas y nuestro sistema educativo es uno de los elementos reproductores de esta ideología. Consecuentes con su punto de partida, los seguidores de la Educación Antirracista afirman que la tarea principal del sistema educativo debe ser la de combatir esta ideología que subliminal y subrepticiamente sigue transmitiéndose a través del proceso educativo.

[112] José V. Merino y Antonio Muñoz Sedano, "Ejes de debate y propuestas de acción para una Pedagogía Intercultural," *Revista de Educación* 307 (1995):127-162.

[113] Félix Etxeberría, "Interpretaciones del interculturalismo en Europa," en *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*, ed. Sociedad Española de Pedagogía (Salamanca: SEP, 1992), 58.

[114] Giroux, *Los profesores como intelectuales;* Henry A. Giroux, *Igualdad educativa y diferencia cultural* (Barcelona: Roure, 1992).

4.3. Modelo holístico

Banks incorpora en este modelo la implicación de toda institución escolar en la educación intercultural, pero subraya, además, la necesaria aportación de la escuela a la construcción social implicando a su alumnado en un análisis crítico de la realidad social y en proyectos de acción que supongan una lucha contra las desigualdades. Integra así el enfoque intercultural y el sociocrítico.[115]

El modelo holístico de Banks supone la creación de un ambiente escolar definido por los siguientes rasgos: el personal de la escuela tiene valores y actitudes democráticas (no racistas); la escuela tiene normas y valores que reflejan y legitiman la diversidad cultural y étnica; los procedimientos de valoración y evaluación promueven la igualdad étnica y de clase social; el curriculum y los materiales de enseñanza presentan perspectivas diversas étnicas y culturales en concepto, aplicaciones y problemas; el pluralismo lingüístico y la diversidad son valorados y formulados en la escuela; se utilizan maneras de enseñar y estilos de motivación que son efectivos con grupos de estudiantes de diferente clase social, raza o etnia; profesores y estudiantes adquieren las habilidades y perspectivas necesarias para reconocer las diversas formas de racismo y desarrollar acciones para eliminarlo.[116]

En textos posteriores, Banks ha insistido en la dimensión crítica del curriculum que "debe ayudar a los estudiantes a desarrollar el conocimiento y habilidades necesarias para examinar críticamente la estructura política y económica actuales, así como los mitos e ideologías usados para justificarlas. También un curriculum debe enseñar a los estudiantes las habilidades de pensamiento crítico, los modos de construcción del conocimiento, las asunciones básicas y los valores que subyacen a los sistemas de conocimiento y cómo construyen el conocimiento ellos mismos".[117]

4.4. 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*.[118]

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

[115] Banks, "Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals," 2-28; Banks, "Multicultural Education: Traits and Goals," 2-25.

[116] Banks, "Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals," 21-25; Bartolomé, *Diagnóstico a la Escuela Multicultural*, 56.

[117] James A. Banks, "Teaching Multicultural Literacy to Teachers," *Teaching Education* 4(1) (1991):130.

118 Sales y García, Programas de educación intercultural; Ouellet, L'éducation interculturelle; M. Abdallah-Pretceille, "Immigration, Ghettoization and Educational Opportunity," en Cultural Diversity and the Schools, ed. J. Lynch, C. Modgil, y S. Modgil (Londres: The Falmer Press, 1992); Carmell Camilleri, "From Multicultural to Intercultural," en Cultural Diversity and the Schools, ed. J. Lynch, C. Modgil, y S. Modgil (Londres: The Falmer Press, 1992); Miguel A. Santos Rego, ed., Teoría y práctica de la educación intercultural (Santiago: Universidad, 1994); Alfonso García y Juan Sáez, Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación (Madrid: Narcea, 1998).

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.[119]

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 minoría 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.

Con esta concepción plena, la educación intercultural podrá dejar de ser percibida como una necesidad marginal de las escuelas que atienden inmigrantes y minorías, y adquirirá la relevancia de ser considerada una de las dimensiones básicas de la educación general de los individuos, los grupos y las comunidades.

119 M. Pagé, Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques, 101.

Referencias bibliográficas

Abdallah-Pretceille, M. "Immigration, Ghettoization and Educational Opportunity." En *Cultural Diversity and the Schools*, editado por J. Lynch, C. Modgil, y S. Modgil. *Londres: The Falmer Press, 1992.*

Alegret, José L. "Racismo y educación." En Educación Intercultural, editado por P. Fermoso. Madrid: Narcea, 1992.

Banks, James A. "Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals." En Multicultural Education in Western Societies, editado por J.A. Banks y J. Lynch. Londres: Holt, Rinehart and Winston, 1986..

---. "Multicultural Education: Traits and Goals." En Multicultural Education. Issues and Perspectives, editado por J.A. Banks y C.A. Banks. Londres: Allyn and Bacon, 1989.

---. "Teaching Multicultural Literacy to Teachers." Teaching Education 4(1) (1991): 133-144.

Bartolomé, Margarita. *Diagnóstico a la Escuela Multicultural.* Barcelona: Cedecs, 1997.

Bennet, C. *Comprehensive Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon, 1990.

Bhatnagar, J. "Educación multicultural desde una perspectiva psicológica." En *Educación multicultural y multilingüe,* editado por T. Husen y S. Opper. Madrid: Narcea, 1984.

Camilleri, Carmell. "Pertinence d'une approche scientifique de la culture pour une formation par l'éducation interculturelle." En *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*, dirigido por F. Ouellet. Quebec: IQRC, 1988/1990.

---. "From Multicultural to Intercultural." En *Cultural Diversity and the Schools*, editado por J. Lynch, C. Modgil, y S. Modgil. Londres: The Falmer Press, 1992.

Clanet, Claude. *L'interculturel*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1990.

Colom,A.Identidad cultural y proyectos supranacionales de organización social. En *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca, Sociedad Española de Pedagogía, 1992.

Cummis, J. *Minority Education*. Clevedon y Filadelfia: Multilingual Matters Ltd., 1988.

---. *Empowering minority students*. Sacramento: Houghton Mifflin Publishing Company, 1989.

---. "Interdependence of first and second-language proficiency in bilingual children." En *Language processing in bilingual children,* editado por E. Bialystock. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

D'Souza, P. *Illiberal Education.* Nueva York: The Free Press, 1991.

Davidman, L. y P. Davidman. "Multicultural Teacher Education in the State of California." *Teacher Education Quarterly* 15(2) (1988): 50-67.

Edwards, J. "Judgement and confidence reactions to disadvantaged speech." En *Language and social psychology*, editado por H. Giles y R.N. Clair. Oxford: Basil Blackwell, 1979.

Escamez,J. Estructuración y desestructuración de la comunicación interpersonal en contextos interculturales. En *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca, Sociedad Española de Pedagogía, 1992.

Escudero Muñoz, Juan M. *Modelos didácticos: planificación sistemática y autogestión educativa*. Barcelona: Oikos-Tau, 1981.

Etxeberría, Félix. "Interpretaciones del interculturalismo en Europa." En Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida, editado por Sociedad Española de Pedagogía. Salamanca: SEP, 1992.

Fermoso, Paciano. "Formación del profesorado para la educación multicultural." En Educación intercultural, editado por P. Fermoso. Madrid: Narcea, 1992.
Fernández Pérez, Miguel. *Didáctica II. Programación, métodos y evaluación.* Madrid: Uned, 1977.
García, Alfonso y Juan Sáez. *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación*. Madrid: Narcea, 1998.
García, Francisco J., Rafael A. Pulido, y Ángel Montes. "La educación multicultural y el concepto de cultura." *Revista Iberoamericana de Educación* 13 (1997): 223-256.
Ghosh, R. "L'éducation des maîtres pour une société multiculturelle." En *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun,* dirigido por F. Ouellet y M. Pagé. Quebec: IRQC, 1991.
Gibson, M.A. "Approaches to Multicultural Education in the United States." Anthropology and Education Quarterly 7 (1976).
Giroux, Henry A. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Madrid: Paidós, 1990.
---. Igualdad educativa y diferencia cultural. Barcelona: Roure, 1992.
Grant, Carl A. y Christine E Sleeter. "Race, Class, Gender, Exceptionality and Educational Reform." En Multicultural Education. Issues and Perspectives, editado por J.A. Banks y C.A. Banks (Londres: Allyn and Bacon, 1989).
Jordán, José A. La escuela multicultural. Un reto para el profesorado (Barcelona: Paidós, 1994).
Kleinfield, J. "Positive stereotyping: The cultural relativism in the classroom." Human Organization 34(3) (1975): 269-274.
Knapp, M.S. et al., "New Directions for Educating the Children of Poverty," Educational Leadership Sept. (1990): 4-8.
Lovelace, Marina Educación multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural. Madrid: Escuela Española, 1995.
Martínez, M. Y Puig, J.M. (coord..) La educación moral. Barcelona: Graó-ICE Universidad, 1991.
Mauviel, M. "Ou'appellet on études interculturelles?" En L'interculturel en éducation et en sciences humaines, editado por C. Clanet. Toulouse: Université, 1985.
Merino, José V. y Antonio Muñoz Sedano. "Ejes de debate y propuestas de acción para una Pedagogía Intercultural." Revista de Educación 307 (1995):127-162.
Merton, Robert K. Teoría y estructura sociales. México: Fondo de Cultura Económica, 1964.
Muñoz Sedano, Antonio. "Programa y modelos de educación multicultural." Cuadernos de la Fundación Santa María 11 (1993).
---. Educación Intercultural. Teoría y práctica. Madrid: Escuela Española, 1997.
--- "Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y modelos". Encounters on Education, 2001, 1, 81-106.
Nicolet, N. "Pédagogie interculturelle, identité des élèves et dynamique de la situation scolaire." En Psychopédagogie interculturelle, dirigido por R. Dinello y A.N. Perret-Clermont. Friburgo, 1987.
Núñez, Violeta. Modelos de educación social en la época contemporánea. Barcelona: PPU, 1990.
Ouellet, Fernand. L'éducation interculturelle. Paris: L'Harmattan, 1991.
---. "L'éducation face aux défis du pluralisme ethnoculturel. Les grandes questions de l'heure." Bulletin de L'Association pour la Recherche Interculturelle 32 (1999): 16-27.

Pagé, M. Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques. Quebec: Conseil Supérieur de l'Éducation, 1993.
Pallaud, B. "Niños inmigrantes no francófonos." En La escuela y la migración en la Europa de los 90, coordinado por M. Siguán. Barcelona: ICE-Horsori, 1992.
Pedersen, P.B. "Introduction to the Special Issue on Multiculturalism as Fourth Force in Counseling." Journal of Counseling and Development 70(1) (1991), 4.
Portes A. y R. Rumbaut. Immigrant America. A Portrait. University of California Press, 1990.
Puig, J.M. Diversidad étnico-cultural: una prueba para la democracia y para la educación. En Santos Rego,M.A.(ed.) Teoría y práctica de la educación intercultural. Santiago, Universidad.
Puig, J.M. La educación moral en la enseñanza obligatoria. Barcelona: ICE-Horsori, 1995.
Ramírez, M. y A. Castañeda. Cultural Democracy, Bicognitive Development and Education. Nueva York: Academic Press, 1974.
Ravitch, D. "Multiculturalism. E Pluribus Plures." American Scholar, 337-35 (1990): 4.
Rosenthal, Robert y Lenore Jacobson, Pygmalion in the classroom. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
Sales, Auxiliadora y Rafaela García. Programas de educación intercultural. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1997.
Santos Rego, Miguel A., ed. Teoría y práctica de la educación intercultural. Santiago: Universidad, 1994.
Sarramona, Jaime. Cómo entender y aplicar la democracia en la escuela. Barcelona: Ceac- OCDE, 1993.
Searle, John R. La construcción de la realidad social. Barcelona: Paidós, 1997.
Selby, D. "Educación para una sociedad multicultural." En Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida, editado por Sociedad Española de Pedagogía. Salamanca: SEP, 1992.
Simard, J.J."La révolution pluraliste. Une mutation du rapport de l'homme au monde." En Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs, dirigido por. F. Ouellet. Quebec: IQRC, 1988/1990.
Steele, S. The Content of Our Character. A new Vision of Race in United States. Nueva York: State University of New York Press, 1990.
Vázquez, Gonzalo. "¿Es posible una teoría de la educación intercultural?," En Teoría y práctica de la educación intercultural, editado por M.A Santos Rego. Santiago: Universidad, 1994.
Vreede, E. de. "What are we talking about? Plural education and teacher education." European Journal of Teacher Education 13(3) (1990):129-140.

Fuente: www.madrid.org/webdgpe/Interculturalidad/enfoques.doc

MÓDULO 3

SOCIEDAD Y MULTICULTURALIDAD: UNA PERSPECTIVA EDUCATIVA

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA SOCIEDAD MULTICULTURAL

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA

Catedrático de sociología. Universidad de Salamanca.

La institución escolar, nacida con fines asimilacionistas, se enfrenta ahora al reto de responder a la multiculturalidad, una vez que pasamos de la asimilación a la tolerancia y de ésta al reconocimiento. En España, ésta surge de las migraciones interiores y exteriores y del reconocimiento de la minoría gitana. Pero, si la multiculturalidad es un hecho, el multiculturalismo es un error. La convivencia exige el reconocimiento de los derechos civiles, políticos y sociales, pero requiere, a la vez, un esfuerzo por comprender al otro y por tomar lo mejor de él: esto es el interculturalismo, como proyecto. Ante el desafío desigual y cambiante de la multiculturalidad, la respuesta de la escuela no ha de venir tanto desde la política o la administración como desde los centros y los profesionales sobre el terreno, lo cual implica ciertas visiones de la organización y de la profesión.

Las naciones no nacen: se hacen. Y, por lo mismo que se hacen, se rehacen y se deshacen. En contra del tópico nacionalista romántico, el camino no vade la cultura a la nación sino más bien el revés. Es el poder político el que, valiéndose de diversos medios, crea la cultura. Por una parte, difundiendo hacia abajo lo que, de otro modo, no habría pasado de ser la cultura de una elite; por otra, eliminando la variedad en el altar de una opción única y los mestizajes fronterizos en aras de la diferenciación. Para ello puede servirse de diversos instrumentos, o simplemente verse beneficiado por ellos: la maquinaria política y administrativa, las iglesias nacionales, el sistema educativo y, hoy en día, los medios de comunicación. Pero ningún mecanismo es tan poderoso, a estos efectos, como la institución escolar, que ha sido el gran medio de nacionalización, esto es, de asimilación hacia dentro y segregación hacia fuera. Asimilación de las minorías, territoriales o no, como las nacionalidades o los gitanos en España; segregación respecto de los demás estados nacionales y de los ciudadanos procedentes de ellos.

Al servicio de esta empresa han estado de manera evidente numerosas actividades extracurriculares pero omnipresentes, tales como fiestas y celebraciones, cantos patrióticos, rituales colectivos, etc., pero también, y con no menor eficacia. las actividades curriculares ordinarias. La parte más evidente ha sido siempre la enseñanza de la lengua y de la historia, con su permanente procesote selección, ponderación y omisión. No tan visible, pero al servicio del mismo fin, la literatura, tan a menudo

centrada en las proclamadas glorias patrias; la geografía, con su insistencia en los límites; la matemática, tan útil para unificarlos sistemas de pesas y medidas y, por ende, los mercados; y, por supuesto, las materias manifiestamente ideológicas que raramente faltan: Formación del Espíritu Nacional, Educación para la Convivencia, Formación Cívica &

Aquí y en Pekín. Las dictaduras y las democracias, el siglo XIX y el XX (y el XXI), las naciones soberanas y los nacionalismos independentistas, los revolucionarios y los reaccionarios, los radicales y los moderados. Todos los poderes políticos se sirven de la escuela para formar, bajo sus pies, una cultura homogénea y leal. Las diferencias son de grado y de tolerancia, según el nivel de fanatismo y la disposición o no a dejar que se oigan otras voces. El grado, por supuesto, puede llegar a ser una cuestión muy importante, incluso la más o la única importante, pues no es lo mismo el nacionalismo de predominio cívico de la ilustración o la democracia españolas y del catalanismo que los delirios arcaizantes del franquismo o la fantasmagoría étnica del *abertzalismo*.

Las raíces de la multiculturalidad

Aunque algunos Estados-nación europeos han alcanzado un alto grado de integración y de homogeneización interna (por ejemplo Francia, Suecia o Portugal), otros (por ejemplo, España, el Reino Unido o, a lo que parece, Italia, por no hablar ya de las desaparecidas Yugoslavia o Checoslovaquia) no han podido con la consistencia y la inercia de las nacionalidades integradas en ellos, es decir, de colectividades territoriales que reunían también, por sí mismas, todos o algunos de los requisitos que facilitan la construcción de una nación, tales como una lengua propia más o menos extendida y una historia común más o menos asumida(a falta siempre de uno: el poder político independiente). Esto puede entenderse como un éxito de las nacionalidades, que resisten y sobreviven a la política unificadora o asimilacionista, o como un fracaso de la construcción del Estado-nación, que se quedaría así, por decirlo en los términos de Anthony Smith, en nación-Estado (en una nación, podríamos decir, que tiene una existencia política el Estado, pero no cultural). Baste señalar que, en el seno de un Estado-nación con libertad de movimientos y de asentamiento como corresponde a toda nación moderna, la pluralidad de colectividades territoriales nacionalidades y regiones desemboca pronto, por las migraciones internas, en la pluralidad de culturas en el interior de cada una de ellas.

Por otra parte, ciertas minorías pueden haber quedado al margen del proceso de construcción nacional, principalmente por estrategias excluyentes de la mayoría pero también, en alguna medida, por estrategias aislacionistas propias, reactivas o no (por ejemplo, los gitanos, los judíos, los lapones). La segregación de estas minorías puede tener que ver especialmente con su modo de vida, con diferencias religiosas, con su presunta lealtad a poderes extra o supranacionales, pero el resultado es siempre la exclusión de la ciudadanía, por lo general primero de derecho y luego de hecho. Cuando estas minorías viven apartadas del grupo dominante como los lapones , es probable que la relación consista en una combinación de expropiación de las oportunidades económicas por ejemplo, la tierra y estereotipos culturales despectivos; cuando, por el contrario, viven mezclados con la mayoría o en los intersticios de la sociedad como gitanos y judíos, aunque de distinta manera , es fácil que se les señale como *pueblo paria*, como *chivo expiatorio* de las iras y las fobias de la mayoría, sobre todo del populacho.

Por último, los grupos inmigrantes procedentes del exterior, a partir de cierta entidad y al cabo de una o dos generaciones, devienen minorías étnicas. En contra de lo que mucha gente piensa, el proyecto inicial del inmigrante raramente consiste en asentarse en el país de acogida. El propósito más común es el opuesto: ganar y ahorrar dinero para instalarse por cuenta propia en el país de origen, para pagar una boda o una dote, para retirarse & Es el fracaso total o parcial en el logro de este objetivo lo que prolonga el periodo de permanencia, impulsa la reunificación familiar (o la creación de una familia en el punto de destino) y, a la larga, convierte al país de acogida en lugar de residencia definitivo. Un elemento decisivo en este proceso, aunque normalmente imprevisto, son los hijos. Esta segunda generación, que no conoce más que de referencias y tal vez por breves visitas el lugar de origen, que no encuentra en él nada que pueda parangonarse a las posibilidades del lugar de destino y que es socializada sin concesiones, por la escuela, en la cultura de acogida, se convierte pronto en la principal oposición al retorno. Pasan así, paulatinamente, de inmigrantes a minoría.

1. La perplejidad de la escuela

Todo esto nos lleva a la cuestión de la relación entre las distintas culturas dentro de una única comunidad nacional, lo que normalmente se designa, con distintos términos escasamente satisfactorios, como el problema del pluralismo, el multiculturalismo o el interculturalismo. O, más exactamente, al problema de la actitud de la sociedad de acogida hacia las culturas de origen de los inmigrantes. Para la institución escolar actual, éste es un problema enteramente imprevisto, ante el cual se encuentra desarmada, confundida y, por decirlo de manera suave, poco dispuesta. La escuela nació como una institución decididamente asimilacionista, uniformizadora, una máquina de fabricar súbditos o ciudadanos, pero, en todo caso, iguales, con una única cultura común, comprendidos en ésta el lenguaje, las creencias, la identidad, los valores, las pautas de conducta & El supuesto subyacente tras la labor de la escuela, patente con claridad en las metáforas sobre la ilustración, la misión, la civilización, la modernización, etcétera, es que existe *una* cultura, la buena, frente a la cual todas las demás no son más que, en el mejor de los casos, aproximaciones acompañadas de insuficiencias o desviaciones y, en el peor, alguna forma de barbarie. ¿Dónde quedaría la escuela si la cultura escolar apareciera como una más entre las posibles, sin mayores ni mejores derechos que cualquier otra? ¿Y qué sería de los maestros y, en menor medida, pero también, de los profesores si, en vez de con unas pocas certidumbres, tuvieran que manejarse entre un sinfín de preguntas, dudas, opciones y alternativas?

Pero ésta es, precisamente, la situación que crea la coexistencia de distintas culturas dentro de una misma comunidad política, cualquiera que sea el origen de aquéllas (nacionalidades, minorías, inmigrantes). La primera respuesta escolar ha sido siempre la asimilación pura y simple, la aculturación; es decir, la imposición de la cultura escolar por encima de cualquier cultura popular, étnica, grupal, extranjera. Y cultura escolar significa, claro está, la cultura de los grupos dominantes en la sociedad: de la etnia mayoritaria, de la clase alta, de los varones, de los estratos ya educados & aunque pasada por el eficaz tamiz de ese grupo social que tiene en la cultura su principal posesión: las nuevas clases medias funcionales en general y el profesorado en particular.

Por lo común, la segunda respuesta ha sido la tolerancia. La cultura escolar sigue siendo la cultura con mayúsculas, pero ya no se reprimen o se intenta no hacerlo, o se cree no hacerlo las manifestaciones de otras culturas. Se trata simplemente de evitar el rechazo del otro y tratar de aceptarlo como es (algo así como el viejo *¡To er mundo e güeno!*), pero sin el menor esfuerzo por comprenderlo. En todo caso, a la cultura escolar y propia se le sigue atribuyendo una posición de superioridad, sólo que no se trata ya de imponerla como única, con supresión de todas las demás, sino como necesaria, aunque pueda coexistir con ellas. Es cuestión de cada cual lo que haga en su vida privada, pero todos deben atenerse a unas mismas reglas, valores y significados en la esfera pública. El miembro de otra cultura, por tanto, tiene la oportunidad, simplemente, de desdoblarse entre la sociedad global y el grupo, la escuela y la familia, la esfera pública y el reducto privado, las leyes y las creencias & En su umbral máximo, esta política de tolerancia puede incluir mecanismos o instituciones formales en las que el grupo minoritario pueda difundir y desarrollar su propia cultura, como los *Black studies*, los estudios sobre la mujer, las asociaciones de defensa de la cultura gitana o las clases complementarias sobre el país y la cultura de origen para inmigrantes marroquíes o portugueses en las escuelas españolas.

La tercera respuesta es el reconocimiento, el respeto. Implica aceptar que la cultura, cualesquiera que sean su origen y su forma, es un elemento constitutivo de la identidad de los individuos y, por tanto, debe ser respetado. Aceptar, asimismo, que todas las culturas, por distintas que sean, contienen elementos de valor, que pueden coexistir unas junto a otras y que la diversidad cultural es un bien en sí misma. Ahora bien: ¿hasta dónde? No es lo mismo la oración orientada hacia la Meca que la obligación de vestir el *chador*; no es lo mismo la circuncisión que la ablación del clítoris; no es lo mismo la valorización de la virginidad prematrimonial que la lapidación por adulterio, etcétera, etcétera. Personalmente estoy en contra de todas y cada una de estas creencias y prácticas, pero algunas son tolerables y otras no. Si el multiculturalismo se entiende no como una simple denominación para la coexistencia de hecho de distintas culturas, sino como una afirmación de su igual valor y, por tanto, de su necesaria autonomía total como relativismo cultural, enseguida choca, por un lado o por otro, con cualquier definición universalista de los derechos humanos y civiles (y de sus correspondientes obligaciones).

2. De la multiculturalidad al interculturalismo

¿Por dónde cortar? Ante todo y en primer lugar, distinguiendo claramente la esfera pública de la privada. Se puede aceptar el velo cuando es voluntario, pero no su imposición; la división sexual del trabajo si es libremente asumida, pero no la desigualdad de género en los derechos; la difusión de doctrinas sobre la desigualdad o las distintas funciones de hombres y mujeres, pero no la escolarización segregada &. Por supuesto, esta delimitación será siempre enormemente compleja y potencialmente conflictiva, una tarea de Sísifo, un cuento de nunca acabar. Pero lo importante, al menos como primer paso, es el doble reconocimiento de que, por un lado, la sociedad política tiene competencias propias y no tiene por qué someterse al dictado de los distintos grupos que la forman ni ponerse sencillamente a su servicio, claudicando ante las fuerzas centrífugas; por otro, las culturas no pueden ser apisonadas, y hay un espacio privado (no individual, ni doméstico, sino privado, que también puede ser colectivo, grupal)para su existencia y desarrollo autónomos.

Además, hay que entender que toda cultura es un conjunto de relaciones de poder. El terreno andado por las sociedades occidentales: derechos civiles, políticos y sociales, no puede ser desandado ni admite excepciones, de manera que quien quiera formar parte de esas sociedades, sea como inmigrante o como refugiado, como converso religioso o como disidente político, como nacional que quiere cambiarlas o como extranjero que las encuentra dadas, ha de admitir sus reglas básicas de convivencia y las reglas sobre cómo cambiar las reglas. Desde la perspectiva de la sociedad liberal, democrática y de bienestar occidental (desde la perspectiva de la proclamación del individuo como sujeto de derechos civiles, políticos y sociales) es inevitable ver que en otras culturas existen desigualdades y relaciones internas de poder que han sido abolidas o mitigadas en ella, y no cabe olvidar que la libertad de conciencia, la igualdad entre los sexos o la autonomía individual son o deben ser derechos reconocidos y protegidos para todos los individuos, no sólo para los que han nacido en Occidente. Es imposible creer en los derechos humanos, la libertad o la igualdad sin intentar extenderlas, salvo que se crea que sólo son para una parte selecta de la humanidad a la que siempre pertenece el que hace la distinción , como tantas veces ha sucedido en la historia (no se olvide que la democracia, *demokratia*, y la igualdad, *isonomía*, se inventaron en Grecia asociadas al esclavismo, ni que el liberalismo floreció en Europa y la América de origen europeo junto con el colonialismo y la esclavitud comercial para el resto del planeta).

El respeto hacia las otras culturas no puede consistir en petrificarlas, hipostasiarlas. De hecho, los pretendidos intentos de mantenerlas impolutas, libres de la influencia occidental, a veces han desembocado en reforzar sus desigualdades y su opresión internas, o en hacerlas volver hacia atrás o caminar sendas no deseadas, como cuando los compradores europeos de pieles de castor para sombreros provocaron que grupos indios hortícolas pasaran a convertirse en cazadores, cuando el señalamiento de presuntos *hombres de respeto* como portavoces y mediadores refuerza el poder de ciertos caciques gitanos o cuando la introducción en las escuelas laicas de profesores nombrados por las autoridades islámicas crea inesperadas redes de propaganda y proselitismo integristas. Las culturas cambian, no pueden dejar de cambiar, y es de suponer que el contacto con la cultura occidental, con su mayor riqueza material, su despliegue más amplio de oportunidades y su ámbito más extenso para la libertad individual ha de tener efectos corrosivos para las culturas tradicionales. Así ha sido hasta la fecha en cualquier lugar del planeta y en cualquier momento, con independencia de procesos de resaca como el del actual fundamentalismo islámico, el de cierto indigenismo latinoamericano que aparece y desaparece como el Guadiana, el también recurrente eslavismo antioccidental en Rusia, etcétera.

Todo esto no significa que los occidentales tengamos derecho a desdeñarlas otras culturas ni manos libres para decidir qué mantenemos y qué quitamos de ellas. Son las comunidades políticas, las naciones-Estado, no las culturas en sí, las que tienen derecho a imponer ciertas reglas, ya que ellas mismas son la fuente y la garantía únicas de todo derecho individual o colectivo, pero sólo las reglas necesarias para el mantenimiento de la convivencia y la vigencia de dichos derechos. Más allá de eso, la evolución de cada cultura debe ser una evolución autónoma, entendiendo por autonomía no vivir en un frasco, ni en un *ghetto*, ni bajo la protección incondicional del multiculturalismo o del algún departamento universitario de antropología, sino en permanente contacto y, por tanto, en intercambio de las demás culturas. En este proceso no sólo evolucionarán las culturas minoritarias o invitadas, sino también las mayoritarias o anfitrionas. Es probable que la cultura occidental, basada en el ya varias veces mencionado paquete de derechos, tenga

mucho que aprender de los gitanos en materia de solidaridad intergeneracional, de los árabes en materia de caridad, de los asiáticos en materia de autoridad, etcétera, etcétera, por no hablar ya de su literatura, su arte, su técnica & Pero lo importante no es hacer ahora un catálogo clasificatorio de lo bueno y lo menos bueno de cada cultura algo que seguramente nadie podría hacer, pero, desde luego, no el autor de estas líneas , sino admitir esa permeabilidad entre ellas, su posibilidad de cambio, sus conflictos internos. Eso es el interculturalismo, si hace falta una palabra nueva, y siempre que no se entienda como un nuevo *mix* determinado por los sabios cogiendo un poco de aquí y otro poco de allá que seguramente acabaría en mucho de aquí y muy poco de allá , que no sería más que otra forma de etnocentrismo vergonzante.

En la barahúnda de neologismos en que tan fácilmente se incurre en el mundo de la educación, estamos, una vez más, debatiéndonos, entre términos que, a veces, no sabemos muy bien si significan lo mismo o cosas distintas: tolerancia, respeto, reconocimiento, multicultural, plurinacional, multiétnico, pluricultural, intercultural, diversidad, necesidades especiales, pluralismo, segregación, asimilación, incorporación, integración & Me parece que las expresiones *multiculturalismo* e *interculturalismo* captan, cada una, uno de los dos aspectos del problema, pero que ninguna de ellas es capaz de captar ambos por sí misma. Multiculturalismo significa reconocer la existencia, el valor y la autonomía de las distintas culturas existentes. Interculturalismo significa comprender que son sistemas en proceso de cambio, por su dinámica tanto interna evolución, conflicto como externa imitación, competencia. En este sentido, la multiculturalidad es un hecho, pero el multiculturalismo es un error. Por otra parte, la interculturalidad es un objetivo, que probablemente siempre será móvil y nunca del todo alcanzado, pero el interculturalismo es una estrategia que siempre ha de estar vigente.

3. Desafíos para la organización y para la profesión

El sistema educativo afronta hoy el reto de ofrecer la mejor educación, desde el respeto y el reconocimiento, a los que tienen por lengua materna la del lugar y a los que no, a minorías largamente ignoradas y ahora repentinamente incorporadas a marchas forzadas y a inmigrantes de segunda generación que proceden de entornos radicalmente distintos en sus condiciones materiales de existencia, su modo de vida y sus visión del mundo.¿Es preciso explicar que ni la institución escolar ni el profesorado están, en principio, equipados para esto?

Seguramente no. Seguramente no hace falta decir que se necesitan una formación más amplia y menos dogmática del profesorado, unas orientaciones curriculares más atentas a la naturaleza cambiante de la sociedad, unas relaciones más fluidas y útiles entre las autoridades públicas y las minorías, etcétera. Al mismo tiempo, hay que advertir que ningún plan desde arriba puede abarcar la potencial e imprevisible diversidad del entorno y el público escolares, por lo que los mecanismos de ajuste deben estar mucho más pegados al terreno, más cerca de la información y de las necesidades reales: en los centros y en los profesionales de la enseñanza. Estos mecanismos han de ser, fundamentalmente, tres: la flexibilidad interna, la apertura externa y la responsabilidad profesional.

Flexibilidad interna significa, en este contexto, recordar algo tan trivial como que la organización escolar no es simplemente *la* mejor organización posible, sino *una más*, la que han destilado un siglo o dos de escolarización de cierto público en ciertas

circunstancias y con ciertos fines. Que es el resultado de una política asimilacionista, dirigida a una población con una cultura relativamente homogénea, o con el propósito explícito y firme de ignorar su heterogeneidad, y desde unos poderes públicos y unas instituciones (escuelas incluidas, sobre todo) fuertemente autoritarias. La escuela concebida como una trituradora de carne, que produce siempre los mismos hilos rojiblancos no importa qué sea lo que se introduzca en ella. Pero ahora, cuando llegan otros grupos sociales, o cuando llegamos a la conciencia de que hay que reconocer y partir de la diversidad preexistente en los grupos que ya estaban presentes, resulta obligado relativizar los modelos asumidos, distanciarse de las rutinas e imaginar y experimentar nuevas fórmulas allá donde las viejas conducen a un fracaso anunciado. Por ejemplo, la inmersión lingüística intensiva y previa, en grupos y clases *ad hoc*, de alumnos que no dominan la lengua vehicular de la escuela; las adaptaciones curriculares para grupos que van a desertar de la escuela antes del término de la obligatoriedad; las cuotas en plantilla para asegurar un bilingüismo efectivo y no meramente nominal.; la concentración de horas de algunos profesores en un trabajo especifico, docente o de apoyo, dirigido a las minorías, etc.

Apertura al entorno quiere decir partir del reconocimiento de que el centro educativo, por sí mismo, no puede asegurar la integración de los alumnos de otras culturas, ni el mantenimiento de los vínculos con su cultura de origen, ni siquiera la convivencia con los que proceden de la cultura mayoritaria o dominante. En este terreno pueden ser necesarias actuaciones especiales dirigidas hacia las familias de los alumnos de las minorías, no simplemente subsumidas y diluidas en las relaciones con las familias en general; búsqueda y colaboración con mediadores culturales, familiarizados con la cultura de origen y la de destino; cooperación con las organizaciones y las subcomunidades de los grupos con-cernidos en el entorno de la escuela, etc. En definitiva, se trata de reconocer, primero, que la escuela no actúa en el vacío, y que para llevar adelante su trabajo necesita, en distintos grados, la cooperación, la aceptación o la neutralidad de la comunidad, la familia y el grupo de iguales, contra las cuales poco podría; y, segundo, que estos círculos sucesivos o yuxtapuestos contiene recursos afectivos y culturales, personales y materiales, que pueden ser de gran utilidad para la tarea educativa y de los que la escuela no puede ni debe permitirse prescindir.

Responsabilidad profesional, en fin, supone ser consciente de que el respeto a las otras culturas, la educación intercultural, la integración de las minorías, etc. no es una responsabilidad de los otros, sino propia. No basta con esperar soluciones de las administraciones públicas, cursos de formación o recetas mágicas mientras se repiten sin cesar las palabras rituales aprendidas, como si éstas pudiesen por sí solas materializar los objetivos o cambiar la realidad. No creo que exista ningún maestro ni profesor que acepte, como cliente o paciente, que su abogado esté a la espera de un cursillo sobre nueva la ley que le afecta o que su médico aguarde otro tanto sobre la ignota enfermedad que le aqueja: se supone que han de acudir por sí mismos a las leyes, la jurisprudencia, la doctrina, los congresos, los colegas, las bases de datos, las publicaciones científicas o lo que haga falta. Sin embargo, ¿cuántos maestros se molestan, aunque sólo sea en sus horas o días laborables pero no lectivos, en leer algún libro sobre la cultura gitana, el mundo árabe o la religión musulmana, en contactar con sus organizaciones o en introducirse de algún modo en su medio y conocer sus necesidades, sus ideas, sus valores, sus creencias? Esperar a que la Administración nos lleve a un cursillo en horas lectivas, si es posible es una respuesta de oficinista, no de profesional.

Fuente: **http://www.nodo50.org/movicaliedu/enguitaintercultural**

MÓDULO 4

METODOLOGÍAS Y ENFOQUES PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

ELABORACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS INTERCULTURALES.

JESÚS SALINAS CATALÁ.
Presidente Asociación de Enseñantes con gitanos

1. ELABORACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS.

Continuamente nos planteamos la necesidad de *construir conocimiento* desde una perspectiva intercultural.

Ahora nos proponemos el elaborar unidades didácticas que aborden el proceso de organización y desarrollo de los contenidos desde esta orientación, problematizando el tratamiento de los tópicos curriculares, añadiendo complejidad de ópticas y perspectivas culturales a la explicación de cualquier contenido social. Ello habría de permitir una propuesta alternativa a la de los modelos estándares, prototípicos y sesgados, tan frecuentes en los materiales curriculares habituales.

Se trata, en suma, de planificar unidades didácticas teniendo en cuenta diferentes referentes culturales de nuestra realidad social, evidenciando que los conceptos son *productos socioculturales*. Lo sustancial en este aprendizaje sería tratar de evidenciar el sustrato cultural de los contenidos y entender estos desde diversas *explicaciones* culturales.

En el desarrollo de unidades didácticas con este carácter nos serviremos de diferentes fases:

a) Exploración de las ideas previas e interpretaciones que configuran los preconceptos del tópico curricular en cada alumno/a. Es necesario hacer aflorar los esquemas de conocimiento a través de actividades que los pongan de manifiesto. Así, estamos partiendo del referente cultural propio, con las evidentes posibilidades de vivencia y motivación que ello pueda comportar.

b) Poner de manifiesto y reflexionar sobre la diversidad de elementos que contribuyen a definir cualquier tópico. Poner en común las realidades y referentes personales de los alumnos les ayudará a contrastar su vivencia con la de los otros, y podrán percibir que cada cual posee y aporta matices diversos. Es así como trataremos de evitar la concepción de modelos inalterables y estándares, y potenciaremos una actitud positiva hacia el cambio y la diversidad.

c) Poner en crisis los esquemas conceptuales iniciales propios, mediante actividades de contrastación y comparación; enriqueciendo y/o aportando modelos conceptuales aún no contrastados. Es decir, partir de un concepto restringido para evolucionar a otro más amplio y complejo, trabajando el respeto y la valoración de otras concepciones.

d) Modificación de los esquemas previos: el aprendizaje supone una dinámica de cambio de los esquemas conceptuales no pertinentes a otros de mayor competencia. Un ambiente rico y diverso en interacciones facilitará todo el proceso.

e) Aplicación de los nuevos esquemas a diferentes situaciones *académicas* y/o extraescolares. Si el alumnos llega a asimilar comprensivamente los nuevos conocimientos será capaz de transferirlos a diversas situaciones y tratará de aplicarlos a problemas *prácticos*.

f) Reflexión y análisis evaluadora sobre el propio proceso de aprendizaje desarrollado.

Veámoslo con un ejemplo . Tomemos un contenido como "la familia", habitual en los currícula de segundo ciclo de Primaria. Es éste un contenido con evidentes vinculaciones con el mundo social del alumno/a, de gran importancia en la conceptualización del grupo de pertenencia. Supone una referencia de identificación inmediata, de vivencia y contrastación fácil y rica.

Por otra parte, es también un contenido tradicionalmente muy estandarizado en los materiales curriculares, con claros inconvenientes de falta de identificación y de significación para gran parte de los alumnos/as.

Finalmente, la comprensión del tópico curricular que llamamos "la familia", nos facilita numerosas oportunidades para ofrecer a nuestros alumnos y alumnas claves que les ayuden a entender (y a explicar) cómo son los otros: el por qué de la familia extensa y de las relaciones y roles que en ella se establecen, la existencia de "comunidades domésticas" sin vínculos de parentesco, de familias monoparentales.... En definitiva, aquellos objetivos que nos ayudan a explicar de manera más compleja y más rica, desde diversas situaciones socioculturales, lo que denominamos como "familia":

a) Evidenciar la existencia de diferentes modelos de organización familiar.

b) Reflexionar y poner de manifiesto el modelo de "comunidad doméstica" al que pertenece cada alumno/a.

c) Recoger información e investigar sobre distintas configuraciones familiares según distintos factores sociales y culturales.

d) Ser consciente de que tales factores originan distintas formas de organización doméstica.

e) Identificar roles en las diferentes "comunidades domésticas".

f) Plantear semejanzas y diferencias entre las mismas.

g) Plantearse cómo cambiaría su realidad si perteneciera a un modelo familiar distinto al propio.

h) Interpretar roles distintos al que desempeña en su familia y analizar las vivencias que experimenta.

i) Resolver problemas planteados en la organización de diferentes modelos familiares.

j) Comprender que algunas características individuales se explican en función del tipo de comunidad familiar en el que se convive.

k) Apreciar que cualquier modelo de organización doméstica tiene la función de procurar bienestar al grupo.

Comenzaremos mediante una actividad que ayude a plantear de manera intuitiva, no formalizada, los esquemas que utilizan los alumnos y alumnas en la explicación del concepto. Se pretende obtener así un punto de partida abierto, que aporte un abanico diversificado de referentes.

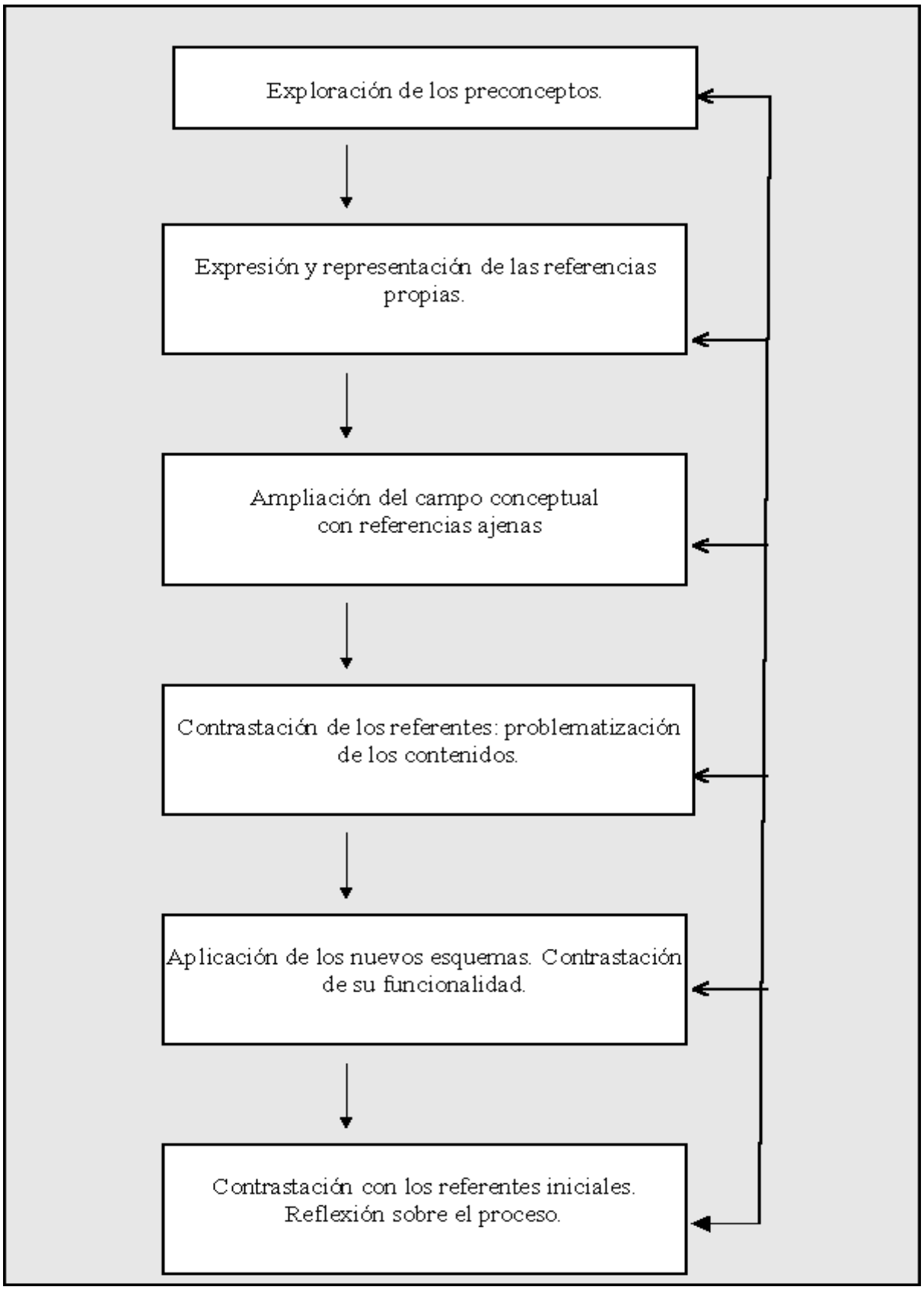
A continuación se plantean actividades que ayuden a formalizar y a tomar conciencia de los esquemas utilizados en la *explicación* que cada cual ha dado al significado de "familia". Se pretende que, utilizando las referencias personales de cada alumno/a, estos expliciten los argumentos que sostienen sus concepciones, los expresen, los representen, los formalicen, los *comuniquen*.

De esta interacción de las referencias individuales, nos interesa especialmente hacer evidentes los criterios y argumentos que se utilizan en cada caso, su origen social y/o cultural, su utilidad y funcionalidad, los conflictos entre criterios...

En cualquier caso, para subrayar la naturaleza sociocultural del concepto que llamamos familia, y para ofrecer mayores posibilidades en su comprensión, aportaremos otras perspectivas explicativas que quizás no hayan aparecido hasta el momento, pero que están presentes en nuestra sociedad.

A continuación, trataremos de aplicar a diferentes situaciones la diversidad de esquemas explicativos, de concepciones diversas, con objeto de interpretar sus características, significados y funcionalidad, y contrastarlas con las propias. Para esta fase, nos serviremos de procedimientos que ayuden a los alumnos y alumnas a utilizar los esquemas explicativos ajenos, no solo desde un punto de vista conceptual sino también socio-afectivo (actividades de simulación, de interpretación de roles, de vivencia empática...).

Finalmente, como hemos considerado en otro capítulo, es necesario que durante todo este proceso, las actividades utilizadas empleen metodologías diversificadas (en cuanto a los materiales, agrupamientos...) y de interacción (actividades de carácter cooperativo, socioafectivo y comunicativo).


Exploración de los preconceptos.
Expresión y representación de las referencias propias.
Ampliación del campo conceptual con referencias ajenas
Contrastación de los referentes: problematización de los contenidos.
Aplicación de los nuevos esquemas. Contrastación de su funcionalidad.
Contrastación con los referentes iniciales. Reflexión sobre el proceso.

2. TEXTO PARA AYUDAR EN LA ELABORACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA CON LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

Extractos de
"Ejemplificaciones de unidades didácticas. Una perspectiva intercultural". E.Ferrer, X.Lluch, A.Rodas y J.Salinas. M.E.C. Madrid, 1993.

(En los artículos de ampliación del módulo IV podrás ver la Unidad completa)

La expresión "pedagogía intercultural" supone hoy en nuestro país más una idea fuerza que una realidad, más un slogan que una práctica cotidiana.

Superado el desafortunado modelo de currícula específicos e invariables, pensamos que la propuesta de un currículo común, el cual de respuesta al adjetivo intercultural, es una condición necesaria para poder atender el objetivo educativo básico de atención a la diversidad.

La estructura de flexibilidad curricular propuesta por la Logse, facilita un marco donde podemos plantear desarrollos curriculares diversos y, por tanto, un nuevo espacio donde conjugar el concepto de interculturalismo.

Un currículum intercultural implica no sólo cambiar las pretensiones de lo que queremos transmitir, sino los procesos internos que tienen lugar en la educación institucionalizada. por todo esto, nuestro interés se ha centrado en ofrecer un cierto nivel de preelaboración de materiales curriculares que proponen procesos pedagógicos coherentes con un planteamiento intercultural global.

Desde este análisis, constatamos que en el proceso de conceptualización de nuestra realidad social, se evidencia a menudo, un modelo de intervención, el cual propone conceptos estándares, derivados de una determinada pertenencia social y cultural. Modelos, por tanto, que responden a en sesgo cultural y/o social dominante, que construye el conocimiento de acuerdo con esta caracterización prototípica (pensemos, por ejemplo, en las estructuras de organización social, patrón familiar,...)

Presentamos ha continuación un enfoque que creemos alternativo, el de la unidad "el mundo del trabajo", pensada para el segundo ciclo de Primaria y estructurada desde una perspectiva de educación intercultural.

Ser trata de un trabajo didáctico diseñado para ponerlo en práctica con los alumnos y alumnas. En su elaboración nuestra intención es abordar la construcción de sus tópicos de contenido problematizando el tratamiento conceptual, añadiendo complejidad de ópticas y perspectivas culturales a su configuración. Aplicando, en definitiva, una perspectiva intercultural a la práctica cotidiana.

Intentamos así evidenciar la contradicción existente entre la estrechez de los modelos conceptuales habituales, frente a una sociedad configuradora de diferentes conceptos sociales, de acuerdo con su condición diversa en lo social y lo cultural.

En definitiva, pretendemos construir conocimiento partiendo de un principio de procedimiento pedagógico, que enfatiza la diversidad para evidenciar que los conceptos son productos socioculturales y, por ello, son diversos pues es diversa la sociedad.

A continuación expondremos brevemente la unidad didáctica que llamamos "El mundo del trabajo". Comprendemos que esta exposición teórica pierde mucho de su sentido si no va a acompañada de los materiales que la desarrollan, pero hemos de tener presente que esto es el resumen de un trabajo más amplio. Partimos de un tópico curricular correspondiente al Área de Conocimiento del Medio Social, Natural y Cultural, pero contemplará un tratamiento globalizador que plantea objetivos referidos a otras áreas.

EL MUNDO DEL TRABAJO

En el mundo del trabajo y dentro del concepto del mismo hecho de trabajar, se manifiestan situaciones vitales muy diversas, en ocasiones moduladas definitivamente por la cultura de pertenencia.

Podemos "leer" el contenido que nos ocupa desde concepciones globales, perspectivas utilitaristas, aspectos afectivos, estimación social, estatus, evolución histórica, etc. Analizar esta complejidad, hacerla visible y formalizarla conceptualmente es una tarea que, sin duda, obliga a poner en juego una metodología activa, que estimule la interacción, la transacción, el diálogo. En cualquier caso, parece un contenido capaz de suscitar un trabajo complejo, problemático, enriquecedor, intercultural.

Esta unidad debe situarse en el nivel correspondiente a segundo ciclo de Primaria y, obviamente, deberá contextualizarse en el Proyecto Curricular de Centro y en las correspondientes programaciones de Ciclo y de Nivel.

OBJETIVOS DE LA UNIDAD

De todos los objetivos generales de etapa que se trabajan a lo largo de la unidad hemos querido destacar el siguiente:

"Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social, rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza, y otras características individuales y sociales."

De la misma manera, a causa de su importancia, redactamos a continuación los objetivos didácticos orientadores de toda la actividad:

1. Evidenciar la existencia de trabajos alternativos.
2. Poner de manifiesto y reflexionar sobre el tipo de trabajo que realizan sus padres.
3. Ser conscientes de que existe una cultura del trabajo y de que diversas culturas tienen modos diferentes de relacionarse con el mundo del trabajo.
4. Recoger información e investigar los distintos trabajos según culturas diferenciadas.
5. Incorporar a los oficios presentados habitualmente en los libros, los que añada la realidad del alumnado.
6. Observar y ser conscientes de que existen trabajos vinculados a ciertos estatus sociales, los cuales no deben asociarse a culturas específicas.
7. Identificar y describir tareas propias de cada oficio.
8. Buscar semejanzas y diferencias entre diversos oficios.
9. Analizar ventajas e inconvenientes de distintos trabajos.
10. Expresar sus vivencias con respecto al trabajo de sus padres.
11. Plantearse situaciones diversas con respecto al mundo laboral y los factores socioculturales que inciden en ellas.
12. Participar activamente en los diálogos, reflexiones y puestas en común sobre el tema.
13. Investigar la evolución que han sufrido ciertos oficios para adaptarse a los tiempos.
14. Valorar las distintas profesiones y su función complementaria en el conjunto de la sociedad.

Explicitar los objetivos y contenidos concretos referentes a cada una de las áreas excedería de la extensión de este extracto. Queda, no obstante, manifiesta su necesidad para el buen desarrollo de la unidad.

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Un enfoque globalizador y constructivista nos hace iniciar la unidad con una actividad denominada "Exploración de preconceptos". Esta tendrá dos momentos diferenciados. En primer lugar, se visionará una proyección de dispositivas que ilustrarán un abanico diverso de tareas y actividades relacionadas con el mundo del trabajo. La proyección se realizará de manera fluida y sin ningún tipo de finalidad didáctica modeladora.

A continuación, en pequeño grupo, se trabajará una ficha para reflexionar sobre las imágenes de la proyección, y clasificar en dos columnas cuales de las actividades o tareas visionadas son consideradas por el alumno/a verdadero oficio y cuales no lo son; dando una respuesta lo más razonada posible (es conveniente pasar otra vez la proyección para poder contestar adecuadamente la ficha propuesta).

El propósito de esta actividad es hacer aflorar los esquemas de conocimiento que están determinando los preconceptos de cada niño/a hacia el mundo del trabajo. Así obtendremos un punto de partida "abierto" y vacío de prejuicios respecto a ocupaciones socialmente infravaloradas o ni siquiera consideradas como oficios. Por otra parte, intentamos potenciar una actitud tolerante ya de partida.

Pasemos a la segunda actividad propuesta, "Referencia personal : ficha-encuesta y baraja de oficios", en ella pretendemos que los alumnos/as conozcan y se percaten de la realidad y experiencia laboral más cercana a su realidad. Diferenciaremos tres partes:

- Comenzaremos facilitando a cada alumno/a una ficha-encuesta donde aparecen diferentes elementos constitutivos del concepto "oficio"; tales como el horario, la remuneración, consideración social, motivo de acceso, perspectivas,etc. Los alumnos encuestarán a uno o más miembros de su familia.
- En segundo lugar, recogeremos y esquematizaremos el contenido de la encuesta utilizando una cartulina A-4 donde cada alumno/a pegará su foto, dibujo o recorte ilustrador de la tarea del familiar encuestado. Debajo de la ilustración anotará escuetamente las contestaciones obtenidas en la encuesta, que irán definiendo el trabajo que desempeña la persona encuestada. Reuniendo todas las fichas elaboradas, obtendremos una "baraja de oficios", la cual representará un esquema que nos ayude a sistematizar algunos elementos con los cuales, posteriormente, podremos redefinir el concepto de ocupación laboral.
- Finalmente se realizará una exposión-puesta en común de los oficios registrados y sobre un franelograma, experimentaremos diferentes agrupaciones y clasificaciones, según demos prioridad a uno u otro de los elementos que configuran el concepto de trabajo. Por ejemplo, podemos agrupar por una parte todos los trabajos con horario fijo y por otra, todos aquellos que dependen del criterio de quien los desarrolla; o también los que se desenvuelven en la calle o dentro de un edificio, etc.

Con esta actividad pretendemos que el iniciado proceso constructivista sea a su vez significativo; por este motivo hemos acudido a la experiencia familiar de cada alumno/a. Los datos que se recojan servirá, para establecer relaciones con nuevos contenidos.

Damos un paso adelante proponiendo en la tercera actividad trascender del contexto familiar inicial, buscando la funcionalidad de todo lo aprendido, ampliando el campo conceptual a las circunstancias reales, pero exteriores a la experiencia de cada niño/a.

El título de la presente actividad es "Correspondencia con profesionales". Los alumnos y alumnas recibirán correspondencia procedente de nueve personas que desarrollan distintas ocupaciones laborales (agricultor, médico, vendedor ambulante, ama de casa, artista, oficinista, inmigrante, empleado de fábrica, parado) y cada carta manifestará al alumno/a la propia visión y vivencia de esa parcela del mundo del trabajo. Las cartas serán leídas y trabajadas en pequeños grupos. Los alumnos/as deberán comprender el texto y empatizar con las circunstancias y la realidad laboral de la persona que le escribe. Posteriormente, cada pequeño grupo asumirá el rol adecuado para dramatizar delante del grupo-clase la situación laboral de su personaje. El resto de los alumnos/as participarán preguntando y/o cuestionando las afirmaciones efectuadas por quien representa los diferentes trabajos.

Concluiremos la presente actividad, sugiriendo a los alumnos que contesten la correspondencia recibida (las nueve cartas). Con este hecho pretendemos ampliar el

ámbito vivencial, potenciando una actitud de apertura y solidaridad hacia situaciones laborales no propias y diversas.

En último lugar, los alumnos y alumnas deberán reflexionar sobre cómo diferentes realidades culturales de partida, facilitan o dificultan el acceso a un determinado tipo de profesión o trabajo. Con esta finalidad hemos diseñado cinco dados de cartón. Uno de ellos señala el sexo de la persona que juega. Se quiere introducir así la posible influencia de ser mujer u hombre para según que oficios. El segundo define el oficio familiar, tanto de la madre como del padre de la persona que juega. El tercer dado concreta la cultura familiar, la cual puede ser : ciudadano/a español/a-gitano/a; ciudadano/a español/a - payo/a, europeo/a, magrebí, africano/a, latinoamericano/a. El dado cuarto concreta la ubicación territorial de la familia de la persona jugadora (rural, suburbio, gran ciudad, pequeña ciudad,..). El quinto dado define la profesión que la persona jugadora deberá conseguir.

Se trata de poner en juego todos los elementos que interactúan en el concepto de "trabajo-ocupación laboral" y que sean conscientes que las características de partida dependen del azar y que, por tanto, hemos de ser comprensivos, solidarios y respetuosos con cualquier situación laboral, por muy extraña que nos parezca.

Esta actividad que acabamos de describir se llama: ¿Cual será mi oficio?", consiste en que cada alumno/a lanza a la vez los cinco dados descritos anteriormente, obteniendo un oficio al que se quiere acceder y unas condiciones de partida. Se tratará de analizar y describir las dificultades y/o ventajas con las que, probablemente, se encontrará cada uno/a. A continuación se pensarán estrategias para superar las dificultades y trabas encontradas. De esta manera, podemos poner en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo de la unidad y a la vez, generalizar las habilidades, procedimientos y actitudes trabajadas.

Por todo esto, esta actividad servirá de evaluación de todo el proceso, ya que los alumnos han de hacer consciente y poner en práctica la nueva esquematización cognitiva adquirida.

Somos conscientes de que muchas de las propuestas que hemos ido haciendo a lo largo de nuestra exposición, se concretan y aclaran cuando se consultan los materiales complementarios diseñados para esta actividad y publicados por el MEC..

3.- ADAPTACIÓN DE MATERIALES CURRICULARES

Todavía es muy insuficiente el panorama de materiales curriculares sobre diversidad cultural. Sin embargo, es posible partir de aquellos con los que ya contamos y realizar las adaptaciones necesarias

Sin embargo, es necesario partir de una reflexión previa que nos ayude a entender la orientación de cada uno de los materiales. Como ya se ha dicho, hay diversas orientaciones teóricas en la concepción de la educación intercultural y ello ha supuesto, evidentemente, diversas propuestas prácticas. Un ejemplo lo constituye sin duda la diversidad de enfoques de los materiales curriculares.

Los comentaremos brevemente a continuación:

En primer lugar podemos identificar un conjunto de materiales curriculares que abordan la cuestión desde un planteamiento estrictamente "disciplinar", bien a lo largo de los distintos bloques de contenido del área, bien estableciendo una "unidad" específica para tratar la cuestión. Las propuestas de este tipo se realizan, fundamentalmente, desde las áreas de Lenguas y Conocimiento del Medio en Primaria; y de Lengua y Literatura, Geografía e Historia, Lenguas Extranjeras y Ética en Secundaria.

Un segundo grupo lo constituyen aquellos textos que aportan propuestas de trabajo de alguna cultura específica. Habitualmente, son los materiales más antiguos, elaborados por colectivos de maestros que debían dar respuesta a comunidades culturales alejadas del ámbito escolar (como por ejemplo la gitana). Son materiales muy adecuados para legitimar expresiones culturales no contempladas habitualmente en el currículum y, a pesar de su especificidad, pueden ser materiales muy útiles para emplear complementariamente.

Otro grupo de materiales se orientan especialmente al tratamiento de contenidos actitudinales y/o procedimentales. Se trata de propuestas que ponen el énfasis en la promoción de las actitudes y valores fundamentales en la consideración de la diferencia cultural (empatía, tolerancia, compromiso, solidaridad...) Simultáneamente, subrayan la importancia de las propuestas metodológicas por si mismas (enfoques cooperativos, de interacción, de diversificación, de simulación...).

Muchas de estas propuestas provienen de enfoques con cierta tradición (como por ejemplo el enfoque cooperativo y socioafectivo) y, aunque no han sido elaboradas específicamente para la cuestión diversidad cultural, pueden ser muy convenientes si se utilizan de manera adaptada.

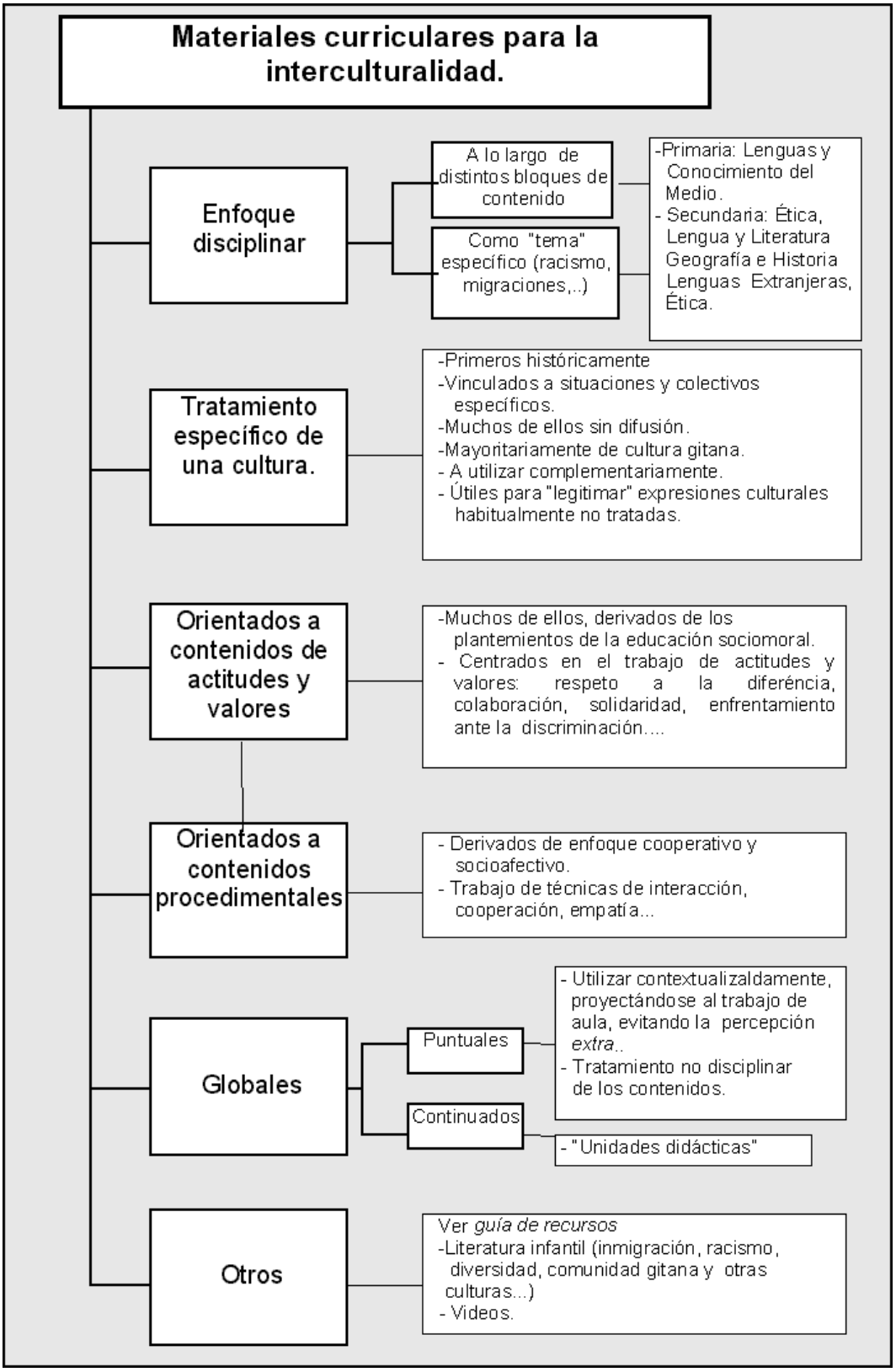
El último grupo de materiales pretende realizar un planteamiento más global, considerando la implicación de diversas áreas, diversas culturas y atendiendo a contenidos de distinta naturaleza (conceptuales, actitudinales y procedimentales).

Algunos materiales de este tipo plantean una serie de actividades que, a pesar de ser puntuales, permiten establecer a posteriori una proyección en el trabajo de diversas áreas. Las actividades así planteadas (como las "semanas de") pueden resultar útiles si se emplean contextualizadamente, y si tratan de rentabilizarse integrándose en propuestas de desarrollo posterior. En caso contrario, como hemos visto, conducen a una percepción del tema trivializada y poco educativa desde la perspectiva intercultural.

Otros materiales de este grupo plantean la orientación metodológica que deberíamos utilizar para favorecer una construcción de conocimiento que tenga en cuenta la diversidad cultural Desde esta perspectiva, cualquier tópico del currículum nos facilitaría la oportunidad de poner de relieve perspectivas culturales diferentes en su explicación. Esa es la orientación, incipiente, de algunas unidades didácticas (en el siguiente capítulo comentaremos con mayor extensión esta propuesta).

Finalmente, es necesario considerar otros materiales que, aún no habiéndose concebido como *curriculares*, pueden rentabilizarse educativamente y ser claramente utilizados en el

ámbito escolar (especialmente la oferta, cada vez más numerosa, de literatura infantil y juvenil, así como algunos productos audiovisuales).



Bibliografía básica

COLECTIVO IOE (1996) *La educación intercultural a prueba. Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela.* Madrid: CIDE.

DIAZ-AGUADO, M.J. (1992) (Dir.) *Educación y desarrollo de la tolerancia.* Cuatro volúmenes y un vídeo. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

DIAZ-AGUADO, M.J. (1994) (Dir.) *Todos iguales, todos diferentes. Programas para favorecer la integración de niños con necesidades especiales.* Cinco volúmenes. Madrid: ONCE.

DIAZ-AGUADO, M.J. (1996) *Escuela y tolerancia.* Madrid: Pirámide.

DIAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes.* Cuatro volúmenes y dos vídeos. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

DIAZ-AGUADO, M.J. (1998) Prevenir la violencia desde la escuela. Programas desarrollados a partir de la investigación-acción. *Revista de Estudios de Juventud*, 42, 63-77. Publicado también en la *Revista de Psicología Educativa*, 1999. Vol. 5, 1, pp. 55-77.

DIAZ-AGUADO,M.J. (1999) Igualdad y Diversidad. De la educación compensatoria a la educación intercultural. *Psicología Educativa*, 5,2. pp. 115-140.

DIAZ-AGUADO,M.J.; ANDRES,T. (1999) Aprendizaje cooperativo y educación intercultural. Investigación-acción en centros de primaria. *Psicología Educativa*, 5,2. pp. 141-200.

Rosales, C. (1994): El reto de la educación multicultural en la construcción del currículum. En Santos Rego, M.A. (Ed.): *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Santiago. Universidad.

Sandín, M. P. (1998): *Identidad e Interculturalidad. Materiales para la acción cultural*. Barcelona: Laertes.

Besalú, X. (1.999). El curriculum. En Essomba, M.A. (Coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural.* Barcelona: Graó.

Gimeno Sacristan,J. "Currículum y diversidad cultural".Ed.Revista Educación y Sociedad ,nº 11. Madrid,1992.

Torres, J. "El curriculum oculto". Ed. Morata. Madrid, 1991..

Edwards /Mercer. "El conocimiento compartido." Ed. Paidós/MEC. Madrid,88

Ferrer / Lluch / Rodas / Salinas."Una propuesta de desarrollo curricular : unidades didácticas desde una perspectiva intercultural." Ed. MEC. Madrid, 1993.

VV.AA. "Materiales de Educación Intercultural : En un mundo de diferencias, un mundo diferente". Ed. Cruz Roja. Madrid, 1992.

VV.AA. "L´interculturalisme en el currículum". Ed. Rosa Sensat. Barcelona, 1991

Colectivo Amani. "Análisis y resolución de conflictos interculturales". Ed Consejeria de Educación y Cultura. Comunidad de Madrid. 1993.

Bibliografía complementaria

ADORNO,T.W.; FRENKEL-BRUNSWICK, J.; LEVINSON, (1950) *The Autoritarian Personality.* New York: Harper and Row. Publicado en español : *La personalidad autoritaria*. Buenos Aires: Proyección, 1965.

ALLPORT, G. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley. Publicado en español: *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Editorial Universitaria, 1962.

ARONSON,E. (1978) *The jigsaw classroom.* Beverly Hills: Sage.

BANKS,J.; BANKS,C. (Eds.) (1995) *Handbook of Research on Multicultural Education.* New York: Macmillan.

BROPHY,J., y GOOD,T. (1974) Teacher-student relationships, New-York, Rinehart and Winston.

CUMMINS, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y Aprendizaje,* 21, 37-61.

DASEN,P. (1995) Fondements scientifiques d´une pedagogie interculturelle. En: Camilleri,C. (Ed.) Difference and cultures in Europe. Estrasburgo: Council of Europe Press.

GOOD,T.; BROPHY,J. (1991) *Looking in classrooms.* New York: Harper Collins.

GUNDARA,J. (1993) Diversidad social, educación e integración europea. En : *Interculturalismo: Sociedad y educación. Revista de Educación, 302,* 15-32.

HERTZ-LAZAROWITZ,R.; MILLER,N.(Eds.) (1992) *Interaction in cooperative groups.* Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.

JACKSON, P. (1968) *La vida en las aulas*. Madrid: Marova, 1975 (fecha de la primera edición en castellano).

JOHNSON,D.; JOHNSON,R. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon

JORDAN,J. (1994) *La escuela multicultural.* Barcelona: Paidós.

LIÉGEOIS,J.P. (1998) *Minoría y escolaridad. El paradigma gitano.* Madrid: Presencia Gitana.

LIÉGEOIS,J.P. (1987) *Gitanos e itinerantes.* Madrid: Presencia Gitana.

LYNCH,J. (1986) *Multicultural education: Principles and Practice.* London: Routledge and Kegan Paul.

NEWMAN,D.; GRIFFIN,P.; COLE,M. (1989) *La zona de construcción del conocimiento.* Madrid: Morata.

PRESENCIA GITANA (1999) *Europa se burla del racismo.* Madrid: Presencia Gitana.

ROSENTHAL,R.; JACOBSON,L. (1968) *Pygmalion en la escuela.* Madrid: Marova, 1979 (fecha de la edición en castellano).

SHARAN,S. (1990) Cooperative *learning.* New York: Praeger.

SACHS,J. (1989) Match or mismatch: Teachers conceptions of culture and multiculture education policy. SCHÖN,D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos.* Barcelona: Paidós.

SLAVIN,R. (1983) *Cooperative learning*. New York: Longman.

SLAVIN,R. (1996) Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology,* 21, 43-69.

SLEETER,C.; GRANT,C. (1993) *Making choices for multicultural education.* New York : Macmillan.

SIGUAN,M. (1998) *La escuela y los inmigrantes.* Barcelona: Piados.

VYGOTSKY,L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Crítica.

MÓDULO 4

METODOLOGÍAS Y ENFOQUES PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

PROPUESTAS ORGANIZATIVAS Y CURRICULARES PARA EL TRATAMIENTO DE LA INTERCULTURALIDAD

MARÍA JOSÉ DÍAZ-AGUADO.

Catedrática de Psicología de la Educación de la Universidad Complutense

Las reflexiones y propuestas que aquí se presentan han sido elaboradas a través de una larga serie de investigaciones sobre la educación intercultural y el desarrollo de la tolerancia, llevada a cabo en colaboración entre el equipo de Psicología Preventiva la Universidad Complutense, que su autora dirige, y diversas instituciones con responsabilidad en estos temas (Díaz-Aguado, 1992; 1996; 1998, 1999).

1. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA.

A. La integración de contenidos interculturales como condición necesaria pero no suficiente

Uno de los principios de la educación intercultural sobre los que existe actualmente mayor consenso es la necesidad de integrar contenidos y materiales de enseñanza-aprendizaje que resulten coherentes con sus objetivos. Puesto que éstos suelen ser incompatibles con los materiales elaborados desde una perspectiva monocultural. El consenso es especialmente significativo en relación a la integración de contenidos sobre las culturas minoritarias, hasta ahora invisibles. Conviene tener en cuenta, sin embargo, que los materiales monoculturales tienen también otros problemas; puesto que con frecuencia: estimulan representaciones negativas de otras culturas, conceptualizan a las personas que con ellas se asocian como enemigas, utilizan esquemas etnocéntricos de superioridad-inferioridad cultural para justificar determinados acontecimientos históricos (como las colonizaciones), o favorecen la identificación con el propio grupo a través del rechazo o la exclusión de otros grupos. Para superar dichas limitaciones y lograr los objetivos propuestos por la educación intercultural es necesario desarrollar materiales que permitan, por ejemplo: 1) comprender y respetar las características de otras culturas, reconociendo su valor como formas de adaptación a contextos que generalmente también han sido diferentes; 2) y desarrollar una identidad basada en la tolerancia y el respeto a los derechos humanos, dentro de los cuales debe incluirse el respeto a la diversidad cultural.

Para comprender la relevancia que ha adquirido este tema conviene recordar que los términos *educación intercultural y multicultural* (empleados frecuentemente como sinónimos), comenzaron a ser utilizados para hacer referencia a la integración de contenidos relativos a culturas distintas de la mayoritaria, hasta entonces invisibles

en la escuela. Y que la ampliación producida en los últimos años de los objetivos de la educación intercultural debe ir acompañada de una ampliación similar respecto a los procedimientos para conseguirlos. En otras palabras, que la mera integración de contenidos interculturales, aunque necesaria, resulta claramente insuficiente para lograr dichos objetivos. A pesar de lo cual, suele ser frecuente en la práctica seguir reduciendo el concepto de educación intercultural a la integración de contenidos (a añadir una lección, un vídeo o una fiesta sobre las culturas minoritarias manteniendo en el resto de las actividades el enfoque monocultural); reducción que representa actualmente uno de los principales obstáculos para su desarrollo, puesto que trivializa su significado, transmite la idea de que afecta solamente a determinadas materias y profesores o de que puede aplicarse simplemente añadiendo una lección o una actividad extraescolar.

B. El proceso de construcción del conocimiento y el modelo de interacción profesor-alumno

Los objetivos de la educación intercultural exigen cambios cualitativos muy importantes en el modelo de interacción educativa y en la forma de transmitir y construir el conocimiento; puesto que para lograr dichos objetivos es necesario:

1. Adaptar el estilo de enseñanza-aprendizaje y el modelo de la interacción educativa a la diversidad de los alumnos, superando los obstáculos que de lo contrario conducen a la discriminación y garantizando que todos logren un nivel suficiente de éxito y reconocimiento sin renunciar a su propia identidad cultural.
2. Enseñar de forma clara y explícita cómo se construye tanto el conocimiento como las normas y expectativas que estructuran la cultura escolar, superando así los problemas del denominado currículum oculto (Jackson, 1968) y estimulando la participación de los alumnos en su construcción. De esta forma se mejora dicho currículum, se adapta a la diversidad y se favorece su comprensión por todos los alumnos.
3. Superar los modelos etnocéntricos, en los que la sobrevaloración de los conocimientos y esquemas de la cultura mayoritaria conducía al rechazo o infravaloración de los conocimientos y esquemas de otras culturas.
4. Ayudar a superar la tendencia a buscar certezas absolutas, superación necesaria para la tolerancia, que exige aprender a relativizar el significado que damos a la realidad, comprendiendo que es una construcción nuestra, no la propia realidad, y en la que influye de forma muy importante la perspectiva desde la que la realizamos (intereses, situación histórica, grupo de pertenencia...).

Para avanzar en los objetivos anteriormente expuestos es preciso que el profesor ceda a los alumnos parte del control que habitualmente ejerce sobre la actividad académica; situación que se favorece cuando estos cooperan con sus compañeros en equipos heterogéneos de forma que surja la *zona de construcción del conocimiento* (Vygotsky, 1934), creando condiciones para distribuir el protagonismo y las oportunidades académicas (Slavin, 1983, 1996).

C. La realidad de la escuela multicultural

Los estudios llevados a cabo en distintos países encuentran que la mayoría de los profesores consideran la cultura y la lengua de sus alumnos minoritarios como un obstáculo para su integración escolar y perciben a dichos alumnos como más o menos adecuados en función de que se ajusten más o menos al currículum oculto y al modelo de alumno que de él se deriva . De acuerdo con la percepción que la mayoría de los profesores tienen de la cultura minoritaria como un problema que incapacita al alumno para seguir la actividad escolar tradicional, no resulta sorprendente que suelan considerar conveniente que de dichos alumnos se encarguen otros profesores, fuera del aula ordinaria (como los profesores de apoyo).

En las observaciones realizadas en escuelas que intentan llevar a la práctica la educación intercultural, se concluye con frecuencia que suele haber una gran distancia entre dicha practica y las reflexiones teóricas sobre sus objetivos y condiciones. Para comprender la dificultad que implica llevar a la práctica dichos objetivos, es necesario tener en cuenta que suponen una transformación radical de lo que ha sido hasta ahora la función de la escuela (la asimilación a la cultura dominante) y los procedimientos empleados para cumplirla. Existe también un elevado consenso en los estudios publicados en resaltar como principales obstáculos que dificultan llevar a la práctica la educación intercultural: 1) la inadecuada conceptualización que de ella se suele tener (como algo que no modifica sustancialmente la práctica educativa, afecta solamente a las ciencias sociales y puede incorporarse como una lección más al margen del resto del currículum); 2) y la falta de recursos y preparación para llevarla a cabo. Los análisis más críticos planteados hacia esta conceptualización inadecuada de la educación intercultural, denominada a veces como folclórica, resaltan su superficialidad e, incluso, la deformación y estereotipos sobre las culturas minoritarias que puede transmitir.

"Lo que se ha denominado *pedagogía del couscous* ha sido ampliamente criticada por contribuir a los estereotipos y a la marginalización (...) por concentrarse sólo en las diferencias y por el estatus marginal que las actividades interculturales ocupan en el currículo escolar" (Dasen, 1995, p. 115).

Para superar los problemas anteriormente expuestos, en la mayoría de las reflexiones publicadas sobre este tema se destaca la formación de los profesores como herramienta clave para superar las dificultades observadas; para lo cual debe cumplir las siguientes condiciones: ser al mismo tiempo teórica y práctica, favorecer en los profesores actitudes coherentes con los objetivos de la educación intercultural y, sobre todo, permitirles adquirir los recursos necesarios para adaptar la enseñanza a la diversidad de los alumnos, objetivo que se favorece cuando dicha formación es compartida a nivel de centro.

2. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA TRADICIONAL

Los obstáculos mencionados en el apartado anterior suelen estar estrechamente relacionados con los frecuentes y complejos procesos de discriminación que se producen en la escuela, procesos que es necesario conocer para poder prevenir, favoreciendo que los profesores dispongan de recursos eficaces que les permitan adaptar la enseñanza a la

diversidad de los alumnos y comprometerse con la construcción activa de la igualdad y el respeto intercultural. Para valorar el impacto de los problemas que a continuación se analizan conviene tener en cuenta que la calidad de la educación depende, en gran parte, de la calidad de las relaciones personales a través de las cuales se produce. Cuando las relaciones (con profesores y compañeros) son adecuadas, representan una importante fuente de apoyo y motivación para el aprendizaje. Cuando por el contrario, las relaciones son inadecuadas, se convierten en una fuente de estrés e inhiben la actividad necesaria para aprender. La importancia de la calidad de las relaciones personales aumenta en el caso de determinados objetivos educativos, como la tolerancia o la solidaridad, para los que representan su principal materia prima. Y es que para enseñar solidaridad y tolerancia es necesario insertar dicha enseñanza en relaciones personales solidarias y tolerantes; difícilmente puede educar en estos objetivos un profesor que no manifieste respeto hacia sus alumnos. Para que estos importantes valores de nuestra sociedad puedan ser el objetivo de la educación deben ser también el medio.

Expectativas, discriminación y control.

El estudio de la discriminación que con frecuencia se produce en el aula de clase comenzó, en parte, gracias al trabajo experimental de Rosenthal y Jacobson, *Pygmalion en la escuela,* (1968). Término con el que se hace referencia al mito griego del escultor que se enamora de una de sus obras, tratándola como si estuviera viva de tal forma que termina estándolo, haciendo así realidad una creencia que inicialmente era falsa. En esta investigación se comprobó experimentalmente que la creación de expectativas positivas falsas permitió al profesor hacer de Pygmalion con el cociente intelectual de sus alumnos; y que el efecto de dichas expectativas dependía de determinadas características de los niños, puesto que fue mayor en los primeros cursos, en los que habían sido previamente calificados como de rendimiento medio y en los alumnos pertenecientes a minorías étnicas fácilmente identificables en este sentido (probablemente debido a la existencia de estereotipos negativos que la información transmitida pudo contrarrestar).

Como reconoce la actual psicología cognitiva, ver cumplida una expectativa equivale a aumentar nuestra sensación de control, de poder , sobre el mundo que nos rodea. Resulta significativo, este sentido, que los profesores suelan identificar como alumnos incapaces de aprender aquellos a quienes ellos se ven incapaces de enseñar. Como explicaciones de dicha tendencia se ha hecho referencia tanto a causas de carácter emocional (la necesidad de mantener un buen autoconcepto), como a causas de carácter cognitivo; según las cuales el profesor se atribuiría a sí mismo el comportamiento de los alumnos que percibe covaría con su propia conducta; mientras que , por el contrario , no se vería responsable de los problemas conductuales de los alumnos que percibe en constante y distintiva falta de covariación con lo que él hace.

Pero ¿cuál es la relación entre las expectativas del profesor y la discriminación en el aula? Hay bastantes estudios que demuestran que el profesor interactúa más frecuentemente en público con los alumnos de expectativas positivas. La importancia de este tipo de diferencias cuantitativas depende de determinadas condiciones, siendo el número de alumnos por profesor una de las más significativas. Cuando hay pocos alumnos el profesor tiende a igualar el tiempo que dedica a cada uno, y

entonces las principales diferencias son de tipo cualitativo. Por el contrario, a medida que aumenta dicho número las diferencias de interacción parecen ser básicamente cuantitativas. En estas condiciones resulta muy desigual la distribución de oportunidades para responder en público y participar en las discusiones; y suele haber un pequeño grupo de alumnos brillantes que protagonizan casi todas las intervenciones y otro pequeño grupo de alumnos lentos que no participa casi nunca. Diferencia de oportunidades que parece anticipar a la que se produce entre los adultos en nuestra sociedad . Esta desigual distribución de interacciones públicas y privadas parece obedecer a la necesidad de controlar, por una parte, la clase eligiendo a los alumnos más adecuados para ello e intentar, por otra, de forma individual controlar la conducta de los alumnos problemáticos. Se ha observado, por otra parte, que el profesor suele dirigir preguntas más difíciles y dejar más tiempo para responder a los alumnos de altas expectativas. La diferencia cualitativa más importante gira en torno a la forma con que proporciona reconocimiento y crítica a cada uno de sus alumnos. Utiliza muchos más elogios y críticas, respectivamente, con los alumnos de altas y bajas expectativas. Las expectativas negativas parecen cumplirse por las críticas con que el profesor responde a las interacciones que con él inician estos alumnos. El profesor suele percibir falta de control personal sobre ellos y la crítica con que les responde está destinada a aumentarlo; su principal efecto , al percibir los alumnos que no se relaciona con su rendimiento, es que disminuye su motivación y hace que inicien menos interacciones que escapen al control del profesor.

Conviene tener en cuenta, por último, que las expectativas del profesor hacia los alumnos dependen, como demuestra la evidencia disponible, de su propia capacidad para enseñarles. De lo cual se deduce que la forma más adecuada y sólida de mejorar sus expectativas hacia los alumnos difíciles es mejorando al mismo tiempo sus recursos docentes para favorecer el aprendizaje y la motivación de dichos alumnos . Este desarrollo de los recursos docentes debe ir acompañado de una definición del papel de profesor claramente orientada al logro de la igualdad de oportunidades. Para hacer realidad dicho papel entre alumnos de rendimiento muy diverso pueden resultar eficaces los procedimientos de aprendizaje cooperativo que se describen más adelante.

Modelos de relación profesor-alumno y atención a la diversidad

No todos los profesores hacen de Pygmalion, moldeando a sus alumnos como si fueran una escultura para que se acomoden a su idea de alumno-modelo. En los estudios realizados en aulas heterogéneas (Brophy y Good, 1974; Good y Brophy, 1991), incluidos los realizados en nuestro entorno en contextos multiculturales (Díaz-Aguado,1996), se han observado tres estilos diferentes de atención a la diversidad: proactivo, reactivo y sobre-reactivo.

El estilo de la inmensa mayoría de los profesores en el tratamiento de la diversidad suele ser *reactivo* o *laissez-faire,* dejan que los alumnos controlen el esquema de las interacciones en clase sin intentar compensar la desigualdad de oportunidades que en este sentido imponen las propias diferencias de los alumnos; pero sin fomentarlas tampoco (distribuyendo, por ejemplo, a los alumnos de forma aleatoria en el aula o dejando que sean ellos quienes elijan donde situarse). Suelen tener expectativas relativamente flexibles, pero disponen de escasos recursos para adaptarse con

eficacia a la diversidad. Tratan a sus alumnos como si no existieran diferencias entre ellos (bajo el lema de que todos son iguales) o asumen las diferencias sin intentar compensarlas (debido a que carecen de recursos para ello). Suelen manifestar reconocimiento cuando un alumno realiza su tarea correctamente; aunque en sus aulas hay un pequeño grupo que nunca o casi nunca consigue obtener éxito ni, por tanto, el reconocimiento del profesor. Esta extendida forma de tratar la diversidad, actuando como si no existiera, suele ser reflejada por los profesores cuando manifiestan que todos sus alumnos son iguales y que por eso no hacen diferencias entre ellos, expresando así su deseo de no ser discriminatorios, lo que se ha denominado la *ilusión del trato igualitario* (Jordan, 1994), pero también su falta de recursos para adaptarse a la diversidad.

Los profesores proactivos, o compensatorios de la discriminación, tienen y transmiten expectativas positivas, flexibles y precisas que utilizan para individualizar la enseñanza y hacerla más eficaz. Logran que todos los alumnos participen en la dinámica general de la clase y utilizan recursos eficaces para adaptarla a la diversidad; iniciando y manteniendo las interacciones tanto con el conjunto de la clase como con los alumnos de forma individualizada, no dejando que las diferencias existentes entre ellos determinen dicha estructura ni interfieran con los objetivos prioritarios de la educación. Uno de sus principales objetivos es hacer realidad la igualdad de oportunidades, compensando activamente las discriminaciones que hayan podido producirse con anterioridad. Creen que su papel es tratar de adecuarse al nivel de cada alumno y asegurar al máximo su progreso. Y se consideran responsables de los resultados que en este sentido se obtienen. Disponen de un amplio repertorio de recursos docentes que les permiten adaptar la enseñanza a todos los alumnos: manifestando, por ejemplo, reconocimiento a todos ellos, y especialmente a aquellos que más lo necesitan, dejándoles pensar durante el tiempo necesario para responder a las preguntas planteadas, o proporcionándoles pautas para que lleguen a resolver las dificultades, colocando a los alumnos que perciben con más dificultad de atención en zonas que se la facilitan o bien no permitiendo que el lugar que los alumnos ocupan en clase obstaculice la atención de ninguno.

Los profesores sobre-reactivos o discriminatorios no se consideran a sí mismos responsables de lo que les sucede a sus alumnos. Creen que su papel se limita a presentar la información y evaluar el rendimiento. Tratan a los alumnos como si las diferencias de capacidades entre ellos fueran superiores a lo que realmente son. Suelen colocar en zonas marginales (al lado de la puerta, al final de la clase...) a aquellos alumnos que perciben como problemáticos; expresan reconocimiento únicamente a los alumnos de mayor rendimiento que no obstaculizan su rol de profesor, mientras que, por el contrario, sólo se dirigen a los alumnos que les resultan difíciles para criticar su conducta; y no dan oportunidades para que estos alumnos puedan manifestar su competencia. Suelen percibirlos de forma estereotipada, pronunciándose enseguida a favor de los alumnos que observan con buen rendimiento y la conducta que ellos desean en clase y en contra de los que perciben con las características opuestas.

A. Currículum oculto, comprensión del sistema escolar y aprendizaje del papel de alumno

Uno de los principales obstáculos que debe superar la educación intercultural es lo que Jackson (1968) denominó *currículum oculto*. En función del cual se transmiten las expectativas asociadas al papel de alumno (sumisión, obediencia...) que entran en contradicción con los objetivos del currículum explícito (autonomía, capacidad crítica), especialmente cuando éste pretende ser intercultural, expectativas que con frecuencia resultan imposibles de entender para los alumnos que no pertenecen a la clase media o al grupo cultural mayoritario. Las observaciones realizadas por Jackson sobre *La vida en las aulas* (1968) le llevaron a destacar tres aspectos básicos del currículum oculto existente en la escuela tradicional que conducen al aprendizaje de la sumisión y la heteronomía:

1) *La monotonía de la vida escolar.* Los niños deben aprender a esperar, a tener paciencia, a permanecer inmóviles, durante largos periodos de tiempo, ignorando a sus compañeros. ("Sólo en la escuela pasan diariamente tantas horas 30 0 35 personas tan juntas sin poder la mayor parte del tiempo comunicarse entre sí").

2) *La naturaleza de la evaluación educativa:* su carácter no explícito, sus contradicciones y la imposibilidad de que el alumno pueda discutirla. Los alumnos deben aprender cómo funciona este complejo mecanismo para garantizarse el máximo de recompensas y el mínimo de castigos, aprender a acomodarse a las expectativas de los demás y a conseguir la aprobación simultánea de dos audiencias, el profesor y los compañeros, que con frecuencia entran en conflicto.

3) *La fuerte jerarquización de la vida escolar y la concentración del control en el profesor.* Los alumnos deben acostumbrarse a la diferencia de poder, sustituyendo los propios planes e iniciativas por los que el profesor impone.

Como el propio Jackson destacó (1968), el carácter oculto de este currículum dificulta considerablemente su aprendizaje, especialmente en el caso de determinados alumnos, procedentes de entornos culturales alejados de la cultura escolar; convirtiéndose así en una de las principales fuentes de discriminación que existe en la escuela tradicional. Los trabajos posteriores realizados sobre este tema en distintos entornos confirman su vigencia, puesto que las normas asociadas al papel de alumno suelen transmitirse de forma poco explícita, entran con frecuencia en conflicto con los valores del currículum formal y resultan más difíciles de comprender para los alumnos de determinados grupos minoritarios. Por otra parte, muchos de los problemas de indisciplina que se observan en los últimos años, especialmente en la etapa de educación secundaria obligatoria, pueden ser atribuidos a la ineficacia del currículum oculto para que la totalidad de los adolescentes que ahora permanece en dicho nivel se acomode al rol de alumno tradicional. Para superar estas dificultades asociadas al currículum oculto, conviene explicitar claramente todos los aspectos del currículum escolar, para favorecer así su comprensión por todos los alumnos, y poder detectar y modificar cualquier característica que vaya en contra de los objetivos educativos que explícitamente se pretenden conseguir.

3. EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EQUIPOS HETEROGÉNEOS

La revisión de las investigaciones realizadas sobre estos temas permite identificar al aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos como un procedimiento clave para adaptar la educación a los actuales cambios sociales y a los objetivos de la interculturalidad.

A. La adaptación a la diversidad.

Las numerosas investigaciones realizadas durante las dos últimas décadas sobre el aprendizaje cooperativo han permitido demostrar su eficacia para mejorar: el rendimiento, la motivación por el aprendizaje, el sentido de responsabilidad, la tolerancia y, especialmente, para desarrollar la capacidad de cooperación y mejorar las relaciones entre los alumnos en contextos heterogéneos. En función de lo cual, en los años 90 el aprendizaje cooperativo es reconocido como una de las principales innovaciones tanto para favorecer el logro de importantes objetivos educativos como para dar una adecuada respuesta a las exigencias que se plantean en contextos heterogéneos, para los que suele ser considerado como insustituible, siendo incluido de forma cada vez más generalizada como una dimensión esencial de la educación intercultural. Para valorarlo conviene tener en cuenta que el aprendizaje cooperativo permite lograr con gran eficacia la transformación de la interacción educativa y del proceso de construcción del conocimiento mencionada en el punto 1.2.

B. Interdependencia positiva, motivación y aprendizaje.

La estructura competitiva existente en la mayor parte de las aulas tradicionales se caracteriza por una interdependencia negativa entre el éxito de los compañeros y el éxito propio, en función de la cual el esfuerzo por aprender suele ser desalentado entre los alumnos, contribuyendo a crear, incluso, normas de relación entre iguales que van en contra de dicho esfuerzo y a conceptualizarlo de manera negativa. El aprendizaje cooperativo, por el contrario, permite crear una situación en la que la única forma de alcanzar las metas personales es a través de las metas del equipo; lo cual hace que el aprendizaje y el esfuerzo por aprender sean mucho más valorados entre los compañeros, aumentando la motivación general por el aprendizaje así como el refuerzo y la ayuda que se proporcionan mutuamente en este sentido. Desde esta perspectiva motivacional, se ha observado que el aprendizaje cooperativo logra mejorar el rendimiento cuando la evaluación cumple dos condiciones: se recompensa el trabajo grupal, y éste procede de la suma del rendimiento individual de todos los miembros del grupo (Slavin, 1996).

C. Condiciones del contacto intergrupal, integración y tolerancia

Las investigaciones realizadas en centros a los que asisten diversos grupos étnicos reflejan que en ellos se produce con frecuencia una fuerte segregación que impide el establecimiento de relaciones interétnicas de amistad. De acuerdo a la teoría del contacto propuesta por Allport (1954), para favorecer la superación de este problema es necesario promover actividades que difícilmente se dan de forma espontánea, en las que: se produzca contacto intergrupal con la suficiente duración en intensidad

como para establecer relaciones estrechas, se proporcionen experiencias en las que los miembros de los distintos grupos tengan un estatus similar y cooperen en la consecución de los mismos objetivos. Las investigaciones realizadas en nuestro entorno sobre el aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos apoyan dicha teoría, así como la eficacia de la cooperación para favorecer la tolerancia y la integración de todos los alumnos: en contextos interétnicos (Díaz-Aguado, 1992); con alumnos de necesidades especiales (Díaz-Aguado, 1994); y con adolescentes que inicialmente tenían problemas de exclusión social (Díaz-Aguado, 1996, 1998)

D. Realización compartida de actividades completas y activación de la zona de construcción del conocimiento.

De acuerdo con los principios de la psicología de la actividad inspirada en Vygotsky, uno de los principales requisitos del diseño educativo es crear sistemas de interacción social que proporcionen zonas de desarrollo próximo, teniendo en cuenta para ello como condiciones necesarias: 1) que la persona *que enseña* (el experto) tenga la capacidad de resolver independientemente el problema ; 2) y que se establezca una *tarea compartida*, que favorezca la participación del que aprende (del novato). El aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos puede proporcionar así una excelente oportunidad para activar la zona de construcción del conocimiento. La heterogeneidad existente dentro de dichos equipos puede favorecer, además, la realización compartida de tareas completas (Newman, Griffin y Cole, 1989). Para comprender su relevancia, conviene tener en cuenta que el novato no sólo carece de las destrezas para realizar la tarea de forma independiente, sino que además no suele comprender el objetivo. Con el fin de que se produzca el progreso, el experto debe lograr que la tarea aparezca en la interacción que establece con el novato; de forma que éste vaya interiorizando simultáneamente tanto el objetivo como el procedimiento para alcanzarlo. De forma similar a los procesos de enseñanza-aprendizaje observados en la interacción entre adultos y niños en contextos familiares, al principio suele ser necesario que el experto realice la mayor parte de la tarea y que el novato se limite a un papel menor; pero gradualmente la situación va cambiando, el experto va retirando la ayuda hasta que el novato desempeña la tarea de forma independiente. Las investigaciones realizadas en contextos escolares desde esta perspectiva postulan que la enseñanza a través de tareas completas permite superar algunas de las dificultades que los enfoques tradicionales tienen al ser aplicados con alumnos de grupos minoritarios. Puesto que con dichos enfoques, la comprensión de la tarea propuesta por el profesor difiere considerablemente de cómo la entienden algunos de sus alumnos y aquél tiende a percibirlos de forma sesgada en función de su facilidad o dificultad para compartir con él el significado de las tareas planteadas.

E. Cooperación y construcción de la solidaridad.

Al incorporar como actividad normal del aula el aprendizaje cooperativo entre compañeros, se legitiman las conductas de pedir y proporcionar ayuda, mejorando con ello tanto el repertorio social de los alumnos (con dos nuevas habilidades de gran relevancia) como sus oportunidades de aprendizaje. Es evidente la decisiva importancia que dichas oportunidades tienen para los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios en desventaja, especialmente cuando su lengua materna no coincide con la lengua en la que se produce el aprendizaje . Importancia similar a la

que tiene para sus compañeros poder ayudar. En contextos muy diversos se ha comprobado que la conducta de ayuda tiene consecuencias psicológicas muy positivas para la persona que la emite. Los niños suelen ser con frecuencia receptores de la ayuda de los adultos. Muy pocas veces tienen la oportunidad de comprobar su propia eficacia ayudando a otra persona, y de mejorar con ello su propia autoestima y sentido de autoeficacia Se ha comprobado , además, que cuando los niños tratan de mejorar la conducta de un compañero, cambian su propia conducta en la misma dirección del cambio que intentan lograr en el otro niño.

F. Distribuir las oportunidades de obtener éxito y reconocimiento.

En la estructura individualista-competitiva, que caracteriza a las aulas tradicionales, los fracasos suelen ir progresivamente en aumento, puesto que las diferencias existentes entre los alumnos hacen que en la mayoría de las clases exista un pequeño grupo de alumnos que protagoniza casi todas las interacciones y éxitos así como otro grupo de sujetos que no interviene casi nunca ni consigue el más mínimo éxito o reconocimiento académico. Los alumnos de grupos minoritarios en desventaja se encuentran con frecuencia en este último grupo. Y en muchos casos su principal protagonismo se produce en situaciones en las que destacan de forma negativa. Una importante ventaja del aprendizaje cooperativo, en determinadas condiciones, es que permite modificar la estructura de la evaluación e igualar al máximo las oportunidades de obtener éxito y reconocimiento para *todos* los alumnos. Los estudios realizados sobre la comparación social reflejan que la mayoría de los alumnos están continuamente comparando su rendimiento con el de sus compañeros; y que los más visibles , y por tanto más elegidos para este proceso, son los que protagonizan el mayor número de éxitos e interacciones académicas. Al compararse con ellos, algunos alumnos obtienen sistemáticamente un resultado negativo; cuando esto se repite con frecuencia reduce su motivación por las materias escolares a niveles que hacen imposible movilizar la energía necesaria para aprender. A través de diversos procedimientos de aprendizaje cooperativo pueden evitarse dichos riesgos, enseñando a los alumnos a compararse consigo mismos así como a elegir a compañeros de rendimiento similar, con los que pueden obtener cualquier resultado. Los procedimientos de evaluación anteriormente mencionados permiten proporcionar las experiencias de igualdad de estatus necesarias para favorecer la tolerancia en contextos heterogéneos; contribuyendo a desarrollar así las amistades interétnicas, debido, en buena parte, a la atracción que se produce hacia las personas con las que se comparten y alcanzan metas fuertemente deseadas (Allport, 1954).

G. Cambios en el papel del profesor.

La enseñanza cooperativa a nivel de centro. El aprendizaje cooperativo supone un cambio importante en el papel del profesor y en la interacción que establece con los alumnos. El control de las actividades deja de estar centrado en él y pasa a ser compartido por toda la clase. Conviene tener en cuenta que este cambio, necesario para la eficacia del aprendizaje cooperativo, puede ser experimentado por algunos profesores negativamente, como pérdida de control sobre la atención de los alumnos, uno de sus principales objetivos en la estructura tradicional, que deja de ser indicador de eficacia en la estructura cooperativa; en la que el papel del profesor se hace más indirecto y complejo. El cambio anteriormente expuesto hace que el

profesor pueda y deba realizar actividades nuevas, además de las que habitualmente lleva a cabo en otras formas de aprendizaje (explicar, preguntar y evaluar). Para aplicar los procedimientos cooperativos el profesor debe emprender actividades que mejoran por sí mismas su interacción con los alumnos y la calidad educativa, como por ejemplo: 1) enseñar a cooperar de forma positiva ; 2) observar lo que sucede en cada grupo y con cada alumno; 3) prestar atención a cada equipo para resolver los problemas que puedan surgir ; 4) y proporcionar reconocimiento y oportunidad de comprobar su propio progreso a todos los alumnos. Cuando el profesor aplica el aprendizaje cooperativo y lleva a cabo las actividades anteriormente expuestas mejora la percepción que los alumnos tienen de su relación con él así como la satisfacción general con la escuela. Los resultados obtenidos, en este sentido, sugieren que la realización de dichas actividades (dentro del aprendizaje cooperativo) hace que mejore también la interacción que el profesor establece con sus alumnos cuando aplica otros procedimientos no cooperativos. Además, el aprendizaje cooperativo permite y exige una mayor colaboración entre profesores de la que habitualmente se produce con otros métodos, y que cuando varios profesores cooperan en su aplicación mejora su eficacia y viven la experiencia de forma mucho más satisfactoria que cuando lo aplican individualmente. Por eso, las condiciones óptimas para desarrollarlo se producen cuando se lleva a cabo a nivel de centro.

H. Eficacia de los diversos modelos de aprendizaje cooperativo.

Las investigaciones experimentales realizadas sobre los diversos modelos de aprendizaje cooperativo demuestran que con la única excepción de la capacidad de colaboración , que se logra mejorar en todas las investigaciones, ésta depende de los objetivos que se pretenden alcanzar, así como de las características de los alumnos (edad, competencia , motivación, autonomía...) y condiciones educativas que rodean a la aplicación (tarea, homogeneidad versus heterogeneidad del grupo...). Pudiéndose extraer las siguientes conclusiones:

1. Los programas más eficaces para mejorar el *rendimiento y la motivación por el aprendizaje* son, en general, los que obtienen la evaluación grupal sumando las puntuaciones de cada uno de sus miembros.
2. La eficacia del aprendizaje cooperativo sobre la *autoestima* y el sentido de eficacia personal es menos consistente. Parecen obtenerse buenos resultados con el procedimiento del rompecabezas, en los que la tarea cooperativa es dividida en diversas secciones y trabajada por grupos de expertos (Aronson, 1978). Otros procedimientos han demostrado también ser eficaces para mejorar esta variable en algunas ocasiones, sobre todo en los primeros cursos o en dimensiones específicas .
3. En contextos homogéneos, con alumnos *adolescentes*, y/o cuando éstos tienen un buen nivel de motivación por la tarea y habilidades cognitivas y sociales que les permiten trabajar con gran autonomía, son especialmente adecuados los procedimientos basados en grupos de expertos, o en los que la tarea del equipo se orienta a la realización de proyectos de investigación, que cuando se dan las condiciones anteriormente expuestas resultan de gran eficacia para

favorecer el aprendizaje de tareas complejas, la adquisición de conceptos, el pensamiento divergente o el descubrimiento de soluciones creativas.

4. Para favorecer el desarrollo de la tolerancia en contextos étnicamente heterogéneos, los modelos más eficaces son los que incluyen : equipos interétnicos con sistemas de evaluación que permiten distribuir el éxito entre todos los alumnos y proporcionar experiencias de igualdad de estatus a los miembros de cada grupo (Díaz-Aguado, 1992). Eficacia que puede explicarse teniendo en cuenta que proporcionan la oportunidad de compartir y conseguir con miembros del otro grupo étnico, desde un estatus similar, metas fuertemente deseadas, lo cual contribuye a desarrollar la atracción interpersonal y da la oportunidad de descubrir las semejanzas inter-étnicas existentes.

En el cuadro uno se resume el procedimiento de aprendizaje cooperativo que hemos desarrollado para contextos heterogéneos de enseñanza primaria (Díaz-Aguado, Dir. 1992, 1994, 1999); y en el cuadro dos, el procedimiento para educación secundaria (Díaz-Aguado, Dir., 1996, 1998).

CUADRO UNO: MODELO DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

PARA CONTEXTOS HETEROGENEOS DE ENSEÑANZA PRIMARIA

1º) Formación de equipos de aprendizaje cooperativo heterogéneos (en grupo étnico, genero, nivel de rendimiento..) con la tarea de preparar a cada uno de sus miembros en una determinada materia, estimulando la interdependencia positiva.

2º) Desarrollo de la capacidad de colaboración : 1) crear un esquema previo; 2) definir la colaboración conceptualmente y a través de conductas específicas; 3) proporcionar modelos para favorecer el aprendizaje por observación; 4) proporcionar oportunidades de practicar; 5) evaluar la práctica y comprobar a lo largo de todo el programa que los alumnos cooperan adecuadamente.

3º) Realización , como mínimo, de dos sesiones de aprendizaje cooperativo por semana.

4º) Realización de la evaluación, a través de uno de los dos procedimientos

- Torneos grupales (comparación entre alumnos del mismo nivel de rendimiento). Se distribuye al máximo la oportunidad de éxito entre todos los alumnos de la clase. Se educa la comparación social. La aplicación de este procedimiento depende de que puedan formarse grupos de nivel de rendimiento similar.
- Torneos individuales (comparación con uno mismo en la sesión anterior). Se maximizan las oportunidades de éxito para todos los alumnos. Se estimula el desarrollo de la idea de progreso personal.

CUADRO DOS: MODELO DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

PARA ENSEÑANZA SECUNDARIA

1º) Formación de equipos de aprendizaje cooperativo heterogéneos (en genero, nivel de rendimiento, estructura de razonamiento socio-moral, actitudes hacia la diversidad..), estimulando la interdependencia positiva.

2º) División del material en tantas secciones o especialidades (sociología, historia, medios de comunicación....) como miembros tiene cada equipo.

3º) Cada alumno desarrolla su sección en *grupos de expertos* con miembros de otros equipos que tienen la misma especialidad. El profesor anima y asesora la elaboración de un plan que favorezca un adecuado desempeño en la tarea encomendada , utilizando diversos materiales y fuentes de información. Estos grupos de expertos siguen con frecuencia una metodología similar a la de determinadas actividades profesionales (sociología, periodismo, política..).

4º) Integración del trabajo de los expertos en los equipos de aprendizaje cooperativo, de forma que cada equipo reciba toda la información que en dichos grupos de expertos se ha elaborado.

5º) Evaluación de los resultados obtenidos tanto por los grupos de expertos como por los equipos de aprendizaje cooperativo. Cada alumno es evaluado, por tanto, desde una doble perspectiva :

- Por el grupo de expertos con el que ha investigado, evaluando la calidad del producto global desarrollado.
- Por el grupo de aprendizaje cooperativo , al que ha enseñado y del que ha aprendido. Evaluación que se calcula sumando el rendimiento individual de cada uno de sus miembros.

4. DISEÑO DE ACTIVIDADES PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Las actividades y propuestas que a continuación se incluyen han sido desarrolladas y comprobadas experimentalmente dentro de los *Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los Jóvenes,* en colaboración con el Instituto de la Juventud, institución que ha publicado los materiales desarrollados dentro de dicha investigación en cuatro volúmenes y dos vídeos. Dentro de los cuales se incluyen materiales (escritos y audiovisuales) de apoyo a las actividades propuestas.

Sobre la necesidad de adaptar los contenidos al contexto

Para desarrollar estas actividades es preciso adaptarlas al contexto en el que se vaya a trabajar. Cuando en el propio centro haya alumnos de grupos culturales minoritarios, parece necesario comenzar por los contenidos relacionados con dichas culturas. Cuando no suceda así, parece conveniente aplicarlos al estudio de las minorías que cuenten con una mayor presencia en la sociedad en la que se encuentran los alumnos y/o hacia las que existan más problemas de intolerancia. Por ambas razones se ha seleccionado, como ejemplo de referencia para la descripción de las actividades siguientes, a la minoría gitana, por ser la más numerosa en el contexto en el que se desarrollaron dichas actividades y por la frecuencia con la que es víctima del racismo. La incorporación del estudio del Pueblo Gitano en el currículum debe ayudar a superar estereotipos, a desarrollar la empatía hacia los problemas originados por la marginación y a resaltar las contribuciones culturales de este pueblo y los logros producidos en su mestizaje con otras culturas, como refleja de forma muy significativa, por ejemplo, en el flamenco.

. Objetivos

1) Favorecer la adquisición de una red de esquemas que permitan *comprender y respetar las características de otras culturas*, reconociendo su valor como formas de adaptación a contextos que también son diferentes; y sensibilizando sobre la dificultad que supone dicha comprensión desde una perspectiva cultural diferente.

2) Sensibilizar sobre el *riesgo que suponen las comparaciones culturales jerárquicas*, basadas en la adopción de un determinado modelo cultural como referencia absoluta para valorar a otras culturas.

3) Favorecer la *comprensión de las dificultades* que existen en nuestra sociedad para los grupos minoritarios y sensibilizar sobre la necesidad de que se respeten sus derechos y del papel que, en este sentido, pueden tener las *acciones de compensación de las discriminaciones pasadas.*.

4) Comprender las características diferenciales de la *cultura gitana*, sus valores, su trayectoria histórica, su situación actual, destacando tanto el progreso que se ha producido como las dificultades y discriminaciones que sigue sufriendo, así como el mestizaje que se ha producido entre dicha cultura y la del grupo mayoritario, especialmente relevante en el flamenco.

5) Detectar y modificar los estereotipos existentes en relación al pueblo gitano en nuestro lenguaje cotidiano, sensibilizando sobre la necesidad de modificar dichos estereotipos.

A. Actividades

1.- Activar esquemas e interrogantes previos

Para activar esquemas previos que favorezcan el aprendizaje posterior, puede iniciarse el estudio del pueblo gitano con una serie de preguntas que permitirán probablemente reflejar el escaso conocimiento que la mayoría de los alumnos tiene de la principal minoría étnica que vive en nuestro país. Se pueden plantear, en este sentido, las siguientes preguntas en relación al pueblo gitano:

1) ¿Cuándo llegó a España?

2) ¿De dónde procede?

3) ¿Cuántos gitanos hay en España?

4) ¿Hay gitanos fuera de España?, ¿dónde?

5) ¿Cuáles son los principales valores del pueblo gitano?

6) ¿Cuáles son sus problemas más importantes?

7) ¿Qué sentido suele darse en el lenguaje cotidiano a la palabra gitanear?

8) ¿Cómo ha contribuido el pueblo gitano a la riqueza cultural de nuestro país?

2.- Análisis de lenguaje

Puede procederse al análisis del lenguaje a través de la siguiente secuencia: 1) preguntando a los alumnos sobre el significado de las palabras "gitaneo", "gitanear"; 2) consultar después cómo vienen definidas en el Diccionario de la Real Academia; 3) y analizar por último por qué las asociaciones que trabajan en este ámbito han propuesto utilizar siempre el término *Pueblo Gitano* para denominar a este colectivo de personas.

Términos relacionados con la palabra gitano que figuran en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (1992)

Gitano, na. (De Egiptano, porque se creyó que procedían de Egipto), adj. Dícese de los individuos de un pueblo originario de la India, extendido por gran parte de Europa, que mantiene en gran parte un nomadismo y han conservado rasgos físicos y culturales propios.

Gitanada: 1) Acción propia de gitanos; 2) adulación, chiste, caricias o engaños con que suele conseguirse lo que se desea.

Gitanear: 1) Halagar con gitanería para conseguir lo que se desea; 2) tratar de engañar en las compras y ventas.

Gitanería: 1) caricia y halago hecho con zalamería, al modo de las gitanas; 2) reunión o conjunto de gitanos; 3) dicho o hecho propio y peculiar de los gitanos.

3.- Presentación de la Historia y Cultura del Pueblo Gitano

Antes de pasar a las actividades de discusión e investigación, que se describen más adelante, conviene que el profesor presente un resumen sobre cómo ha sido la historia del Pueblo Gitano desde su llegada a España y cómo es su situación actual. Como material de apoyo para esta presentación pueden utilizarse los siguientes materiales de los *Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los Jóvenes,* publicados y distribuidos gratuitamente por el Instituto de la Juventud a las instituciones y asociaciones que trabajan en la tolerancia.

- Historia del Pueblo Gitano, vídeo realizado por APREMAR.
- Guía informativa sobre El Pueblo Gitano.
- Monografía de la UNESCO sobre El Pueblo Gitano.
- Poemas del Cante Jondo de García Lorca .

En el vídeo dos de dichos materiales *(Formación de formadores)* se recogen secuencias de las siguientes actividades sobre El Pueblo Gitano : 1) explicación de conceptos básicos (como el de mestizaje) y aplicación al análisis del flamenco; 2) discusión entre compañeros sobre la situación actual de los gitanos en nuestro país; 3) sesión de voluntarios de Organizaciones no Gubernamentales, en la que participa una persona de etnia gitana; 4) y entrevistas sobre el impacto de las actividades anteriores.

También puede obtenerse información de gran calidad sobre este tema a través de las diversas ONGs que trabajan en España en la defensa de los derechos del Pueblo Gitano. Entre las que cabe destacar, los dos libros de J.P. Liégeois (1987, 1998), incluidos en la bibliografía del módulo 4, editados y distribuidos por la Asociación Presencia Gitana.

La participación de personas que representen a la minoría gitana en el estudio de dicha cultura, dentro del currículum y con el mismo estatus que se da al estudio de la cultura mayoritaria (explicado dentro del aula, en el horario habitual de materias evaluables, incluyendo preguntas en los exámenes....) tiene una gran relevancia para los objetivos de la educación intercultural. En este mismo sentido, hay que considerar la información que pueden traer y explicar los alumnos y alumnas de dicha minoría.

4.- Discusión entre compañeros en grupos heterogéneos

A partir de la información presentada sobre historia y situación actual del Pueblo Gitano, puede llevarse a cabo una discusión entre compañeros en grupos heterogéneos, siguiendo los pasos que se resumen a continuación (Díaz-Aguado, 1996).

1. Crear un clima de confianza que favorezca la comunicación entre los alumnos.
2. Plantear primero la discusión a toda la clase, lo cual permite conocer los distintos puntos de vista que existen sobre el tema.

3. Dividir la clase en subgrupos (de 4 a 6 alumnos) heterogéneos respecto la perspectiva en el problema que discuten, para favorecer así el surgimiento de discrepancias y la participación activa de cada uno de ellos.
4. Y por último, volver a plantear el tema en una discusión colectiva, en la que cada portavoz expone las conclusiones de su grupo así como los principales argumentos esgrimidos, que van siendo escritos por el profesor en la pizarra para llegar a una conclusión final.

A lo largo de todas las fases es preciso estimular el proceso de adopción de perspectivas; pidiendo sucesivamente a cada uno de los alumnos que representen la perspectiva contraria a la suya tratando de convencer a los demás; y utilizando estrategias de cuestionamiento.

5.- Investigación cooperativa

Podría plantearse, por último, un trabajo de investigación cooperativa sobre diversos temas relacionados con la historia y cultura del Pueblo Gitano, o incluyendo su estudio junto al de otras culturas minoritarias, siguiendo el procedimiento descrito en los contenidos teóricos del módulo cuatro.

6.- Temporalización

Se incluye a continuación una distribución de todas las actividades propuestas en el número mínimo de sesiones que requieren:

- Primera sesión. Activar esquemas e interrogantes previos. En esta primera sesión puede llevarse a cabo también el análisis del lenguaje.
- Segunda sesión. Presentación de la Historia y la situación actual del Pueblo Gitano y propuesta de la investigación cooperativa.
- Tercera sesión. Discusión entre compañeros sobre la Historia y situación actual del pueblo gitano.
- Cuarta y quinta sesión: Investigación cooperativa.

La eficacia de las actividades anteriormente descritas mejora cuando se integran dentro de programas globales que incluyen los procedimientos de discusión y trabajo cooperativo en equipos heterogéneos a lo largo de todo el curso, situando el estudio de las culturas minoritarias dentro de un enfoque universalista sobre los derechos humanos. Dicha integración, dentro del currículum, en materias evaluables, es fundamental para evitar el riesgo de trivialización de las culturas minoritarias a las que se hace referencia en el modulo cuatro.

MÓDULO 5

APROXIMACIÓN A LA CULTURA GITANA

ORGANIZACIÓN SOCIAL DEL PUEBLO GITANO

RICARDO BORRUL NAVARRO

Asociación de Enseñantes con Gitanos

1. DEFINICION DE ETNIA, MINORITARIA Y MARGINADA

En primer termino voy a. leer las consideraciones previas que hace Juan Manuel Montoya en su ponencia "Somos un pueblo" presentada en las Jornadas sobre "Servicios Sociales y Pueblo Gitano", en Valencia el año 1987.

Antes del análisis general, se hace necesaria valorar algunas de las características sociológicas y Antropológicas que ayuden a definir y situar socio-culturalmente al grupo gitano.

Aunque no hay una definición universalmente aceptada del concepto "etnia" utilizaremos aquí dos que se distinguen en particular, una por su estrechez y otra por su amplitud.

En el primer caso la palabra "etnia" puede designar a un grupo de individuos pertenecientes a la misma lengua materna. En este sentido podemos designar como etnia catalana al conjunto de los habitantes de Cataluña que usan el catalán. En estos casos, etnia es equivalente a grupo lingüístico o grupo etnolingüístico.

En este sentido amplio, la etnia se define como un grupo de individuos unidos por un complejo de caracteres comunes, antropológicos, lingüísticos, político-históricos, etc., cuya asociación constituye un sistema propio, una estructura esencialmente cultural. En este aspecto etnia es la colectividad, o mejor dicho la comunidad unida por una cultura particular.

Hay que expresar aquí que sociólogos, geógrafos y etnólogos reconocen y clasifican a las etnias mas de acuerdo con su tipo de cultura o su modo de vida que según sus características lingüísticas. Su cohesión es ante todo cultural y esta fundamentada en la participación admitida y deseada de sus miembros. La etnia por tanto es el conjunto de los individuos que se sienten, se creen o se imaginan así.

En resumen, una etnia se basa en factores objetivos (las diferencias culturales con su entorno social) y factores subjetivos (las 'definiciones de la situación'' establecidas por unos y otros). Cuando un colectivo humano así diferenciado no esta reconocido como portador de la 'cultura oficial'' se le denomina "minoría étnica", y si las relaciones de poder con respecto al entorno socio-cultural dominante son fuertemente asimétricas, como en el caso que nos ocupa, se hable ya de una minoría étnica "marginada".

Definido el conjunto de esta manera, el tema gitano, podemos analizarlo como el de una minoría marginada, que no ha poseído territorio propio en España, que ha vivido en un entorno social generalmente hostil, ante el cual ha flexibilizado su respuesta, buscando permanentemente acomodo a partir de sus propio valores culturales, los cuales se agrupan conformando un sistema cultural propio

(entendido como el estilo de vida socialmente adquirido por un colectivo humano, que incluye modos pautados y recurrentes de pensar, sentir y actuar, que operando con carácter de universalidad para la comunidad gitana en su conjunto, se convierte así en elemento diferenciador respecto a otros grupos sociales).

Una vez centrado el tema, pasaremos a describir el tipo de organización gitana.

2. ORGANIZACION SOCIAL GITANA

El eje fundamental de la vida gitana es la familia. Entendiendo la familia no solo como los parientes directos (padres y hermanos) sino desde su perspectiva mas amplia (primos, tios, abuelos...) que pueden llegar hasta 4 6 5 generaciones. Este grupo familiar (que los gitanos llamamos simplemente (“familia” y los estudiosos llaman “linaje”) es donde el gitano se desenvuelve, participa activamente y encuentra todos los mecanismos de defensa y cooperacion. Tanto es asi que un gitano no es reconocido como tal si no sabe de qué “familia” o “linaje” procede. Cada uno de estos linajes (reconocidos con un apellido o apodo perteneciente a algún antepasado común) son independientes entre si y sin ningún vinculo de poder de unas sobre otras.

El conjunto de linajes forma el grupo o pueblo gitano. El orden de prioridad de relaciones en el gitano, se encuentra en círculos concéntricos. Es decir, primero los padres, segundo primos, tios y abuelos, tercero cualquier miembro de la familia y cuarto cualquier gitano.

La filiación es patrilineal, es decir, cuando un niño nace de un matrimonio, aunque se reconocen los lazos familiares de la mujer, el grupo al que pertenece es al del padre.

Padre A y Madre B, el hijo sería AB. El hijo AB casado con C. sus hijos serian AC.

3. LOS LINAJES

Como se ha apuntado anteriormente, los linajes son independientes y autónomos, no existe ningún principio por el que un linaje este por encima de otro, y esto es así desde nuestra entrada en España. Esta forma de organización es la que se mantiene porque para los gitanos nos ha sido buena. El gitano ha sido y es eminentemente comerciante y además rural, si nos hubiéramos trasladado todo un pueblo por las ciudades y pueblos, las ganancias del trato no hubiera dado para comer a todos. Es decir, se establece el principio de biofilia (vivimos del medio sin transformarlo).

Los linajes, además de independientes entre si, generalmente un mismo linaje vive disperso aunque en un área determinada y conociendo todos sus miembros donde están enclavados los otros sectores de su mismo linaje. Esto hace que se favorezcan los traslados familiares, ([as huidas) y la búsqueda de trabajo y hospitalidad.

Cada uno de los sectores de un mismo linaje es independiente de los otros sectores pero se sabe perteneciente a un tronco común, y ante algún hecho de gran trascendencia hace que se vuelvan a encontrar.

4. TERRITORIO Y ENFRENTAMIENTOS

Dentro de la comunidad gitana, el gitano se relaciona con el resto, bajo dos formas según sean parientes o extraños. Con los extraños pueden tener una actitud de respeto y amistad pero sin obligaciones y con los parientes existen obligaciones.

Un gitano tiene obligación de defender a otros miembros de su familia o linaje cuando estos hayan sido ofendidos.

Cuando existe un caso de conflicto entre dos personas, la agresión si es física se esta comprometiendo a sus familias o linajes respectivos. El gitano tiene obligación de responder por su grupo incluso violentamente, de modo que por su actuación no desprestigie a la familia. Mas tarde si como decimos la agresión ha sido física, la totalidad de la familia arropará y defenderá a su miembro.

No todas las acciones son causa para que intervenga el grupo, existen otras que deben resolverse individualmente, por ejemplo, una deuda económica o personal, aunque eso no quiere decir que ante una deuda económica los familiares no le echen una mano.

Cuando como hablábamos anteriormente existe un enfrentamiento entre dos familias y algún miembro cae muerto, la reacción inmediata de la familia de la victima es reparar ese agravio y atacar a la familia contraria ya sea en la persona que ha cometido el delito o en otra cualquiera que pertenezca a su familia.

Los familiares del que ha cometido el delito huyen inmediatamente porque se sabe cual es la reacción de los contrarios.

De esta forma entran en acción las dos familias en una constante defensa y ataque.

Para que esto no sea permanente se establece una paz de modo que se llegan a unos acuerdos entre los viejos de las dos familias y viejos prestigiosos de familias neutrales y se dividen el terreno. De esta forma quedan establecidos unos acuerdos por el que estas dos familias son contrarias y cada una de ellas ocupa un territorio. Ninguna de las partes puede entrar en el territorio del contrario, so pena de castigo. No existen zonas neutras, es decir, hay partes de la geografía que no entraron en]as conversaciones y por tanto es del primero que la pisa.

5. EL PODER

El poder de una familia indudablemente lo da el numero de varones con los que cuenta. Cuando el numero es grande se le llama familia «fuerte», a la que se le teme, y se mantienen distancias por parte de las otras familias menos numerosas.

Un gitano de una familia no muy numerosa se lo pensara mucho antes de enfrentarse con algún miembro de una familia fuerte, pero al mismo tiempo un miembro de una familia fuerte tampoco se enfrentara con otro de una familia menos numerosa pero que en ese momento tiene mas numero que 61.

Cuando una familia fuerte exhibe de una forma descarada su fuerza y en cierto sentido abusa o intenta abusar de otra familia, los gitanos les llamamos "salvajes". La distancia del use de la fuerza de una forma legitima o ilegitima es la que marca las diferencias entre los hombres gitanos.

Se puede ser un hombre fuerte pero no un hombre de respeto. Para ser un hombre de respeto debe reunir [as condiciones de prestigio, palabra y honor, aunque estas dos ultimas condiciones van unidas a la primera.

El prestigio no se tiene, hay que ganarlo a lo largo de toda la vida, mediante el cumplimiento generoso de las obligaciones, la prudencia, el amor por la paz, el conocimiento de !as leyes gitanas *y su acatarniento, la capacidad de dejarse oir en cualquier debate, el desinterés por acumular dinero* indefinidamente, el saber ganarlo.

El prestigio y el honor además del personal esta en relación directa con la familia. Es decir, que un hombre de prestigio, prestigia a su familia, pero al mismo tiempo no se puede tener prestigio si tiene una familia con fama de borrachos, egoístas o pendencieros.

Cuando un hombre a lo largo de su vida ha demostrado todas estas cualidades, al I!egar a los cincuenta anos, pasa a ser uno de los pilares de la familia. Los mas jóvenes le llaman tío y le dan trato de usted.

Los «tíos» son Los que toman las decisiones de la familia en los temas de gran importancia, son los que aconsejan a los mas jóvenes, son los jueces en una disputa. Su autoridad y prestigio además de su familia puede ser reconocida por otras familias para poner paz, y ser testigo de la palabra de las dos familias enfrentadas.

La importancia de los tíos en las familias gitanas es vital, por todo cuanto hemos mencionado, y aquellas familias que están solas, es decir, que no tienen viejos, se les evita y a veces se les teme porque no tienen un pilar o una autoridad sobre ellos con los que llegar a acuerdos globales.

6. LA TRANSFORMACION DE LAS PAUTAS TERRITORIALES

Como hemos visto anteriormente, los gitanos nos hemos distribuido en la geografía española de una forma peculiar y siguiendo unas pautas por todos aceptadas y asimiladas. La situación actual, es bien distinta, debido a la acción de la Administración. Han roto esas pautas naturales y han concentrado en un mismo barrio a familias nucleares de

distintos linajes y que en la mayoría de casos, no tenían lazos de unión entre si, esto ha hecho que hubiera unas competencias desmedidas pare distribuirse los recursos sociales, generalmente estas actuaciones administrativas han abocado hacia el caos a un barrio que en teoría debería haber respondido a unas necesidades primarias. El mayor o menor nivel de convivencia en un barrio lo marca ante todo el numero de anos que los gitanos viven asentados en ese núcleo o que hayan sido agrupados en un mismo barrio de un modo artificial. De este modo, y de una forma inconsciente la administración ha contribuido a desestructurar a muchas familias gitanas (acostumbradas a vivir entre familias del mismo linaje o unidas por lazos de amistad) y ha agrupado en un mismo barrio a muchos linajes distintos y desestructurados.

7. UNIDADES ECONOMICAS Y COOPERACION

Antes he mencionado que la ocupación de gitanos, mayoritariamente es el comercio en cualquiera de sus ramas, por tanto dependen económicamente de su saber hacer y del libre comercio establecido con la sociedad paya.

Si exceptuamos alguna esporádica cooperación económica entre miembros de una misma familia o linaje, los ingresos económicos dependen directamente de la familia nuclear, solo se establecen cooperaciones en los casos en que algún miembro de la famílla ha de hacer frente a un gran desembolso económico, por ejemplo para una boda o para un entierro, también cabe cooperación por una enfermedad, para sacar a un preso a la calle o para atender a una viuda con hijos pequeños a su cargo. Es entonces cuando los miembros de la familia cooperan formando un guante. Generalmente, todos los miembros de la familia aportan dinero, pero no se establece una cuantía fija, todo depende de la disponibilidad económica de cada uno que de su mayor o menor generosidad. El dinero del guante no se devuelve y ningún miembro que ha aportado dinero espera que se te devuelvan, solo sabe que en el caso que a él le ocurriera lo mismo, la actuación seria idéntica.

Las cooperaciones además de económicas, pueden ser de otro tipo como la defensa verbal o física, o simplemente la compañía.

Por tanto podemos decir que ante una urgente necesidad, el gitano se verá protegido por los miembros de su familia y solo cuando su familia no pueda atender a esa necesidad se recurrirá a los lazos de los compadres y posteriormente a otras familias o linajes con los *que* mantienen buenas relaciones.

8. LAS OCUPACIONES DE LOS GITANOS

A lo largo de la historia, los gitanos nos hemos ido adaptando a las situaciones económicas y sociales que el país ha vivido en ese momento, buscando siempre la forma de mantener nuestra independencia económica y una libertad de la cual hacemos gala, y esto se ha hecho aun a pesar de la sociedad mayoritaria, que buscaba en nosotros ser los siervos de señores, y persiguiendo y mas tarde no reconociendo nuestros oficios tradicionales.

En la actualidad las ocupaciones mas extendidas entre los gitanos, sobre todo en nuestra comunidad son:

- Venta ambulante.
- Temporeros agrícolas.
- Recogida de cartón y chatarra.
- Asalariados.
- Artistas, toreros.
- Otros.

En la mayoría de ocasiones, combinan dos o tres tareas a lo largo del ano. Por ejemplo: acuden a las temporadas de recolección sobre todo la vendimia, el algodón, la naranja, la aceituna, la patata, etc., con el dinero ganado en la recolección pagan las deudas que pueden haber contraído y emplean el dinero para vender durante el invierno, o se dedican a la recogida de chatarra y cartón.

Además de la recolección se aprovechan productos marginados del campo, de crecimiento espontáneo y que el agricultor no. se preocupa de recoger, estos productos entre los cuales se puede citar. el espárrago triguero, el hinojo, los higos o los caracoles, se utilizan bien para consumo propio o bien para venderlos, en Valencia también se recoge la naranja caída al suelo por las inclemencias del tiempo y que después sirven para venderla a precios mas bajos.

De las dificultades en el ejercicio de estas actividades y de su transformación sobre todo en las ultimas décadas podremos hablar mas tarde en el coloquio.

9. STATUS SEXUAL Y GRUPOS DE EDAD

Para desarrollar este apartado voy a leerlo textualmente como lo describe Elisenda Ardevol.

La edad y el sexo son dos ejes de clasificación fundamentales en la vida social de la comunidad gitana dentro del marco de las relaciones familiares y de parentesco. Derechos y obligaciones, as[como la asociación de ciertas pautas culturales y valores morales, se distribuyan según estos dos criterios.

Para el gitano, la edad no es tan importante como el pertenecer a un grupo de edad determinado. A grandes rasgos, podemos distinguir cuatro grupos de edad. Desde que un persona nace hasta que alcanza su pubertad se inscribe en el status de “hijo” o “niño”, extendido este termino mas allá de la propia relación filial. Desde la pubertad hasta el matrimonio, la persona es “mozo” o “mozuelo”. El siguiente grupo corresponde a las personas que ya han contraído matrimonio, los “casados”. Finalmente, nos encontramos con el cuarto grupo, que corresponde a la madurez, en la que, como ya hemos dicho anteriormente, el individuo pasa a la condición de "tio"

Pero mientras las otras categorías se hacen extensibles a toda persona que pase al grupo siguiente, esta ultima categoría requiere una serie de condiciones y valores personales.

A cada grupo de edad le corresponden unos derechos y obligaciones que van ligados al principio de autoridad. La autoridad entre los gitanos va, en principio, del viejo al mas joven, y del hombre a la mujer. La autoridad se liga a la experiencia y a la vejez. Esta idea se basa en la creencia de que la sabiduría es una consecuencia de la experiencia, de ahí que los jóvenes no puedan acceder a ella. De haber un problema entre gitanos, por ejemplo, hay que darle la razón al mayor, al mas viejo. Cuando un hombre llega a la madurez pasa a desempeñar las funciones de autoridad, que se reservan dentro de las relaciones parentales, desde ese momento, gozara de una posición de autoridad que se extenderá sobre sus hijos casados y nietos; pero si, además, es el mayor de los hermanos o se ha ganado un prestigio como “hombre de respeto”, su autoridad puede sobrepasar el grupo familiar y parental, de manera que otras familias gitanas pueden ir a pedirle consejo, pudiendo, incluso actuar como mediador en caso de conflicto. En algunas ocasiones estos “hombres de respeto”, tienen un ámbito de actuación que comprende todo un barrio y su influencia puede rebasar este.

El “mozo” y el “casado” son los brazos ejecutores de la autoridad, que el “tío” ejerce dentro de un grupo parental. A estos grupos de edad se le asocian los valores de astucia y valentía; astucia para “buscarse la vida” y mostrar su habilidad frente a los demás miembros de su mismo grupo de edad, y valentía para defender a su familia en caso necesaria. El “tío” sin embargo, ha de, “mirar por su familia” y destacarse como mediador en caso de conflicto de alguno de sus hijos con otros gitanos y quien decide que es lo mejor para los parientes que dependen de el.

Esta necesidad de defensa frente a las posibles agresiones de miembros de otros grupos parentales y la competencia que supone demostrar la valentía frente a los mismos son, frecuentemente, causa de peleas y enfrentamientos. Es por esta razón por la que se le reprocha al gitano, causante de tales conflictos, las repercusiones que puede tener su acción para el resto de la familia. No puede olvidarse que un conflicto entre dos personas implica inmediatamente a los respectivos grupos parentales, pues es esta la base de una mutua defensa y cooperación. Va contra la virtud del hombre gitano y contra su virilidad todo aquello que pueda ocasionar perjuicio sobre su propio grupo parental como, por ejemplo, el insulto, el faltar a la palabra dada o no pagar las deudas contraídas con otros gitanos.

La mujer gitana esta siempre supeditada al hombre; a los miembros masculinos de su familia mientras permanezca soltera, y a su marido cuando contraiga matrimonio. A pesar de que es la mujer la que con frecuencia sostiene el núcleo familiar y organiza las actividades domesticas, es el hombre', quien, en ultima instancia, toma las decisiones que afectan a la familia en cualquier asunto de cierta importancia.

En este sentido no debe olvidarse que a pesar de su supeditación al marido, siempre se mantendrá la relación, estrecha y dependiente que una mujer gitana tiene con su familia de orientación. Y ciertamente, la mujer gitana sigue perteneciendo a su raza, por encima de su vida domestica en el interior del linaje de su marido, con el que adquiere nuevos derechos y obligaciones; este llega al extremo de apoyarse mutuamente ella y sus padres, hermanos y gente de su linaje, tanto en las coyunturas de *necesidades económicas imperiosas, como en los momentos de defensa. Y así su padre y sus* hermanos, aunque sea excepcionalmente, se reservan el derecho a intervenir en su favor, cuando a su modo de ver, valorado no solo subjetivamente, sino sobre la base de la moral, de

la cultura, el marido ha ido demasiado lejos en un castigo o su gente se ha tornado con ella libertades improcedentes de cualquier tipo.

Se establecen pues unos roles bien diferenciados en el que el hombre asume la defensa de la *familia y la mujer esta supeditada a el. Esto dicho se podrá resumir en una frase recogida de un gitano* de Madrid y que perfectamente ;a podría asumir cualquier gitano del territorio español: “El hombre que de verdad se porta como un hombre, no le hace demasiado caso a su mujer, pero se deja matar por ella si tiene que defenderla”.

Siguiendo con los roles, el “mozo” se ha de mostrar valiente y mantiene una gran libertad de movimiento mientras respete las decisiones tomadas por su padre, en cambio la “moza” debe ser útil a su madre en el trabajo, permanecer a su ado y cuidar de la casa y de los hermanos pequeños. Pero la virtud de la gitana esta siempre ligada, junco a su laboriosidad. a su comportamiento sexual. La mayor virtud de la gitana moza es su virginidad. Por ese mismo principio debe fidelidad a su marido una vez casada. Con el tiempo también llegara a ser tía, siempre y cuando haya demostrado su virtud, haya parido hijos, sobre todo varones, y haya sabido “buscar la vida” o “ayudado a su marido” para mantener a su familia. Y, finalmente, tendrá mayor prestigio si no ha tenido mas que un marido a lo largo de su vida. En este caso, cuando ya anciana puede decir que es madre de hijos sanos y valientes, de hijas castas y trabajadoras, disfruta de un buen nombre. Pasada ya la menopausia, pasa con ella el bien que la gitana tiene en su vientre, el bien que hay que controlar. Y la gitana puede descansar e incluso ejercer cierta autoridad en su unidad domestica y gozar de respeto en su li-a e, en el de su marido y en la comunidad en la que reside. Nunca tendrá poder, pero su influencia puede llegar, con la ayuda del temperamento oportuno a una posición sólida, a movilizar a los hombres de su linaje y a sus propios hijos.

MÓDULO 5

APROXIMACIÓN A LA CULTURA GITANA

UNA GENERACIÓN DE SOLITARIOS

RICARDO BORRUL NAVARRO

Asociación de Enseñantes con Gitanos

Pudiera ser que alguien al ver a gitanos y gitanas que han accedido y superado estudios universitarios, crean que lo nuestro ha sido un camino de rosas, que pertenecemos a familias pudientes y que de alguna manera vivimos o hemos vivido entre algodones.

Me gustaria desde esta mesa, pensar un poco en voz alta, contaros parte de mi camino para ver cuantas coincidencias o desconexiones hemos pasado todos aquellos y aquellas que tenemos una formacion universitaria y ver sobretodo las perspectivas de futuro de las nuevas generaciones.

Cuando me atrevo a adentrarme en estos terrenos, no me queda otro remedio que hacerlo pensando en el futuro de mis hijas. Hace unos anos, pocos, cuando me preguntaban o me preguntaba a mi mismo si iba a facilitar o apoyar el camino para que mis hijas estudiaran, se me enredaba un temblor de piernas y un nudo en el estomago...Entraban en conflicto dos posicionamientos, uno como maestro gitano que cree en la promocion del PuebTo'Gitano y cuya direccion pasa inexorablemente por la escuela, la formacion etc, y otra la que como padre que no quiere que sus hijas sufran, porque hemos sufrido, sobretodo las mujeres, para poder llegar a terminar una carrera.

¿Y por que han de sufrir? -me preguntaba alguien-, yo para mis adentros miraba a mi interlocutor y pensaba: jQue atrevida es la ignorancia!. Pensaba en mi camino, en el camino de estas primeras generaciones de gitanos y gitanas universitarios conocidos y que se dan a conocer (porque han habido en otros tiempos, gitanos, que no se han dado a conocer o que se han avergonzado de su identidad o pertenencia etnica).

Por lo general-estos gitanos y gitanas han sido o hemos sido los unicos-en su ciudad o pueblo donde han vivido y casi todos hemos pasado por el mismo proceso.

Primero durante la infancia, en el periodo de primaria, la relacion extraescolar y la escolar ha sido pareja, es decir, hemos estudiado y jugado con los mismos chicos y chicas payos y gitanos por tanto ha sido un periodo sin graves problemas. Pero a partir de los 14 anos aproximadamente, la mayoria de chicos y chicas gitanos desaparecian del colegio y para los que nos quedabamos comenzaba ese periodo de soled ad: En el Instituto estabamos solos y a la salida nos juntabamos con los mismos amigos o primos de siempre, pero ellos, que habian comenzado a trabajar con sus padres disponian de mas dinero y por

tanto uno no le podia seguir siempre el compas;(los recursos econ6micos de los estudiantes ya se Babe como funcionan) no se podia acudir con la misma frecuencia que ellos a las discotecas, al cine o al billar, y no tan solo por el dinero sino tambien porque se necesitaba tiempo para los estudios.

Alrededor de los 18 a 20 años el distanciamiento en la relacion cotidiana vuelve a hacerse patente, tus amigos gitanos, tus primos, son capaces de ilevar una casa y empiezan a pensar en casarse, de esos pensamientos uno esta a mil anos luz, ademas de que si un estudiante gitano se casara a esa edad, profesionalmete no sabe hacer nada para ganarse la vida, por tanto, ni pasarse por la imaginacion la idea del matrirnonio. Logicamente, las motivaciones e intereses de tus primos, de tus amigos gitanos se distancian de los tuyos, mientras ellos se casan, tienen hijos, y mantienen su-negocio,- tu todavia estas preparandote y a mismo tiempo distanciandote de esa forma de pensar (la de casarse tan jovenes), tu circulo de amigos prácticamente es payo y los contactos con los tuyos se va distanciando en el tiempo. Las experiencias personales las compartes con tus amigos payos puesto que estáis recorriendo el mismo camino.

La vida del joven gitano universitario transcurre por tanto en un paralelismo, uno la vida familiar gitana dentro de to casa y otro la vida escolar y de diversión paya. En ese periodo, tremendamente delicado, cuando se esta forjando la personalidad, cuando-la influencia del grupo de iguales en edad es muy grande, es también cuando el joven estudiante comienza a conocer en mayor profundidad ese universo desconocido para la inmensa mayoría de gitanos y por que no decirlo: es muy tentador, sin etiquetas, ni-formas de relación tan tradicionales, tan encorsetadas, con un concepto de libertad distinto al que uno conoce, libertad del individuo no del grupo. Las experiencias no las puedes compartir con tus primos, el mundo lo ves con distinto prisma, pero tampoco tienes la misma visión que tus compañeros payos de _Universidad.

Te estas enriqueciendo pero no sabes que hacer con ese capital, lo que es una riqueza se vuelve un problema, un gran problema de identidad.

En el colegio, ¯e-n el Instituto, en la Universidad, no existen problemas de rechazo o al menos tu no los percibes, todo lo contrario, tu ves como flor exótica, tus compañeros siempre tu dicen:" si todos los gitanos fueran como tu..." es decir, mas parecidos a nosotros (los payos). Eso uno llega a asimilarlo y a creérselo, al mismo tiempo existen de manera sutil, exclusiones en tu relación con otros gitanos.

Vas mamando poco a poco un complejo de inferioridad de ser gitano en el mundo payo y un complejo de ser universitario en el mundo gitano. En definitiva incomprendido, solitario.

Cuando-terminas la carrera, crees que tu deber es poner tus conocimientos, tu preparación para ayudar en lo posible a tu gente, pero tu gente y me refiero a los gitanos que no son de tu familia, te consideran en muchas ocasiones un gitano apayado y es posible que tengan algo de razón, debes por tanto, madurar, encontrar tu espacio y comenzar a estar seguro, toda esta fase es bastante dolorosa, porque todo el mundo se cree con derechos como para poner en duda tu identidad, y los payos también lo dicen que tu ya no eres gitano (bajo su concepto de lo que es ser gitano), ese periodo de prueba es donde se libra la gran batalla, y -no es que hayan ganadores o perdedores, pero tu línea de futuro ira por un camino u otro, en este periodo juegan tremenda importancia el apoyo de tu familia, la mayor o menor tolerancia y madurez de los otros gitanos y el grado de

influencia que la sociedad mayoritaria haya ejercido sobre ti; por tanto, todas estas presiones y el no poder compartir y contrastar las distintas situaciones con alguien que haya pasado por lo mismo hace que no sea un periodo demasiado feliz. El tiempo se encarga de hacerte madurar y poner las cosas en su sitio, pero desde luego cualquier padre que sepa lo que es, se lo piensa una y otra vez antes de animar en los estudios superiores sobretodo a las niñas. Tal como se sigue pensando en la actualidad, los chicos tienen camino de ida y vuelta. Las chicas lo tienen mas difícil.

Hoy mi opinión ha cambiado, supongo que por varios factores, la edad que como decía anteriormente se encarga de madurar muchas cosas, y sobre todo porque la situación en España ha cambiado considerablemente. En esta ultima década, ha habido un notable aumento de gitanos y gitanas universitarias, ya no hay un porcentaje de 1 gitano con estudios por cada 500 Km a la redonda, sino que en una misma ciudad ya hay grupos de jóvenes que estudian, se conocen, comparten experiencias. Gracias al Congreso de Sevilla, prácticamente nos conocemos todos y lo que es fundamental hemos conseguido mantener esa relación con encuentros voluntarios, sin depender de nadie, autofinanciándonos, sin organización, con el objetivo llano y simple de compartir experiencias, de conocernos a fondo, de divertirnos con el máximo respeto, y nos hemos sometido a exámenes reflexivos sobre lo que nos ha cambiado el paso por la Universidad. Nos hemos dado cuenta que nos hemos enriquecido, nos hemos dado cuenta que ya no-somos unos bichos raros, que existen otros y otras como nosotros que han , pasado por lo mismo, nos hemos convertido en una familia en el que incluso ha habido algún matrimonio. Hoy no me da tanto miedo que mis hijas estudien, porque veo a gitanas que han pasado por la Universidad y son felices, están realizadas, están reconocidas como gitanas dentro de su ambiente familiar y en relación con los otros gitanos, no es como al principio cuando las primeras gitanas lo pasaron tan mal, cuando su identidad se les ponía 'en duda, cuando ningún gitano mozo se atrevía a acercarse a ellas o simple y llanamente se ponía en duda su honorabilidad por el hecho de haber estudiado.

Tanto ha cambiado la situación en algunos círculos gitanos (que cada vez son mas amplios que hoy la familia que tiene un hijo o hija que esta estudiando o ha terminado su carrera, se pone una medalla; si antes era una buena familia, ahora esta nueva situación lo confirma aun mas. A mi esto me parece trascendental, porque supone todo un cambio, toda una revolución me atrevería a decir, se pasa de ser una familia descatalogada por permitir que sus hijos estudien, a ser y mantener la categoría de "buena familia", esto va a suponer en muy poco tiempo, menos del que al principio nos podíamos imaginar, cuando solo hablábamos del absentismo escolar, que-el paso normalizado por la institución escolar va a ser perfectamente asumido por el universo gitano, la soledad va a ser individualmente elegida y no forzada, la Universidad va a ser un elemento mas dentro del abanico de posibilidades laborales, la edad de matrimonio se va a atrasar, el numero de hijos va a disminuir, el bienestar va a aumentar, la violencia va a disminuir, y los programas dirigidos a gitanos irán por la vertiente cultural en vez de por-lo social ... (son ideas que se me ocurren) y no habremos dejado de ser gitanos y gitanas.

Hemos de prepararnos para este nuevo futuro, no podemos frenar este avance, hemos de ser tan gitanos como para que no desaparezca esa gran virtud de adaptación de la que siempre hemos hecho gala, vivir en el presente sin dejar de ser gitano, lógicamente gitano del siglo XXI y no gitano del XVI.

MÓDULO 6

LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL

MEDIACIÓN CON EL PUEBLO GITANO

HUMBERTO GARCÍA GONZÁLEZ-GORDON

Educador social. Director de Tiempo Libre.
Coordinador Territorial FSG en Andalucía

Bajo el mismo título, este trabajo se publicó en "Memoria de Papel" editada por la Asociación de Enseñantes con Gitanos, septiembre de 2005, con motivo de las XXV Jornadas Nacionales de Enseñantes con Gitanos.

1. ALGUNOS RECUERDOS

Algo atrás quedan ya los inicios de la actividad mediadora en el ámbito educativo con los niños y niñas gitanos.

Mis primeras experiencias tuvieron lugar en el barrio de la Chanca de Almería, en el año 1981. Allí había una de las entonces denominadas *«Escuelas Puente»*, denominada *«Virgen de la Chanca»* (más popularmente conocida como *"La Calamina"*), bajo la dirección de una comunidad de religiosos marianistas. Estas Escuelas Puente fueron promovidas por la Iglesia Católica y supusieron, desde mediados de los 70, la primera iniciativa de escolarización masiva de la población infantil gitana. Con ella empecé a colaborar organizando actividades lúdicas y de apoyo escolar junto al director y las maestras (Miguel Ángel, Teresa y Maribel) de quienes guardo un entrañable recuerdo.

Al margen de los defectos que hoy, con la perspectiva de los años transcurridos y los indudables avances de la sociedad española, podamos encontrar a dicha iniciativa, su propia denominación nos acercaba ya a esa idea de "puente" entre dos realidades aisladas y distantes, que está a la base del concepto de mediación. Por entonces no la llamábamos así, pero qué duda cabe que a todos nos animaba el sincero deseo de lograr que aquellos niños y niñas pudieran incorporarse algún día a la escuela "normalizada".

Por otro lado, el *Secretariado Gitano de Almería* comenzaba a plantearse la necesidad de un cambio. Fruto de ello fue el inicio de un proceso de reflexión por parte de un grupo de personas (entre las que se encontraban algunos gitanos), impulsado fundamentalmente por los marianistas. Así, y tras algunos encuentros con Asociaciones de ámbito nacional (entre las que recuerdo la Asociación Desarrollo Gitano y la Asociación Española de Integración Gitana), decidimos crear –en mayo de 1982– una Asociación civil desde la que poder impulsar distintas iniciativas dirigidas a la población gitana: la *Asociación para la Promoción Gitana de Almería* (a.p.g.). Desde ella se acometerían algunos de los primeros Programas de Apoyo y Seguimiento Escolar de la población infantil gitana

realizados en España, que dieron lugar a la figura del "monitor", íntimamente asociada a la pertenencia étnica entonces, y a la que se le asignaban funciones que, actualmente, pertenecen sin duda al ámbito de lo que denominamos "mediación".

2. MEDIACIÓN Y SOCIEDAD

La sociedad española se encontraba entonces en plena transición de la dictadura franquista a la recién estrenada democracia.

Pienso que por aquellos años la larga trayectoria de luchas y reivindicaciones por acabar con la dictadura, desde muy diversos frentes, había dado lugar a una cierta creencia de que la única manera posible de lograr un cambio de régimen político era la confrontación pura y dura. Dentro de ella, existían como dos grandes tendencias: la de los que apoyaban la confrontación violenta y la de los que veían la alternativa noviolenta como una propuesta más idónea para lograr los cambios.

Sea como fuere, la idea de "reforma" fue imponiéndose a la de "ruptura". Los recuerdos de la guerra civil provocaron probablemente en muchos líderes políticos de entonces el convencimiento de que la única vía posible para una transición pacífica a la democracia pasaba por un esfuerzo de diálogo y negociación entre las diferentes posiciones. Creo que esto marcó el inicio de un cambio de mentalidad social en el modo de afrontar y resolver los conflictos.

Un cambio que también afectó a las relaciones entre otros grupos sociales y de poder. Así, poco a poco, las relaciones laborales fueron pasando del sistemático enfrentamiento entre empresarios y trabajadores (a los que pocos podían adjudicar intereses en común) a lo que hoy se denomina el Diálogo Social, que incluye también a la propia administración pública.

Podríamos decir, pues, que la sociedad ha ido evolucionando progresivamente en la búsqueda de soluciones a los conflictos desde posiciones de enfrentamiento y competencia (que gane el más fuerte) a posiciones de negociación y cooperación (todos ganamos y nadie pierde). Por tanto, antes de recurrir al enfrentamiento, se trata de buscar una salida negociada intentando armonizar los intereses de las partes en juego.

Evidentemente, ello no siempre es posible por la iniciativa de dos actores en desacuerdo. En ocasiones es necesaria la intervención de un tercero que, favoreciendo el entendimiento y ayudando a acercar posiciones, logre que ambos lleguen a un común acuerdo. Esa y no otra es la función mediadora.

Esta función se torna especialmente relevante en una sociedad como la nuestra que, en estos últimos 25 años ha pasado de ser una sociedad aparentemente uniforme (marcada por el denominado nacionalcatolicismo del periodo franquista, en la que la población gitana era considerada por lo general, no como una minoría étnica sino simplemente como "gente de mal vivir") a una sociedad multicultural (que comienza a visibilizarse sobre todo a partir del reconocimiento del Estado de las Autonomías) y diversa (con presencia de un variado mosaico de minorías étnicas, culturales y religiosas, como consecuencia de la llamada "globalización" y del fenómeno migratorio hacia nuestro país de personas de

los países pobres del continente africano, y de la incorporación a la Unión Europea de los países del este).

Es indudable la enorme riqueza que supone esta nueva sociedad multicolor, pero no lo es menos el que también se multiplican situaciones de desencuentro entre personas y grupos con diferentes intereses, costumbres y formas de entender la vida. Y es en ellas donde, a mi entender, la mediación puede jugar un papel fundamental a la hora de aclarar malentendidos, favorecer la comunicación y reforzar la cohesión social. No en vano esta palabra, y el concepto que hay detrás de ella, va incorporándose al lenguaje cotidiano cada día más.

3. MEDIACIÓN Y ASOCIACIONISMO GITANO

El inicio de los años 80 supuso una serie de profundos cambios. La llegada del Partido Socialista al poder en el año 1982 propició la incorporación de un importante grupo de líderes sociales y sindicales a tareas de gobierno. Consecuencia de ello fue que el tejido asociativo, hasta entonces muy activo y fuerte, comienza a debilitarse, Incluso me atrevería a decir que había como una especie de convicción flotando en el ambiente de que éste ya no era necesario una vez que se había logrado el acceso al poder político.

En todo caso, supuso el inicio de una nueva etapa no exenta de enormes ilusiones y también de grandes frustraciones (simbólicamente representadas en el tristemente célebre referéndum de la OTAN).

No obstante, es también una época en la que podemos afirmar claramente que, por primera vez, hay una clara apuesta política por apoyar e impulsar determinadas políticas sociales con la población gitana. Otra cosa es el cómo se hizo, pero no cabe duda que fue un momento especialmente relevante para los gitanos y gitanas españoles.

Es en esta década de los 80 cuando tiene lugar un importante crecimiento del Movimiento Asociativo Gitano. Surgen muchas Asociaciones de ámbito provincial y local, y también de Federaciones regionales, al amparo del desarrollo de las Comunidades Autónomas. Desde ellas, se comienzan a desarrollar distintos programas y actividades de promoción y desarrollo de la población gitana, especialmente los dirigidos al ámbito educativo.

Como ya he citado, aparece entonces con fuerza la figura del “monitor de seguimiento escolar” que, rápidamente, acaba asociándose al origen étnico de la persona antes que a una adecuada formación y preparación en las funciones que había de desempeñar. Éste y otros factores (como la ausencia de una auténtica realidad asociativa detrás de la creación formal de Asociaciones Gitanas; la concesión de subvenciones, en ocasiones cuantiosas, a entidades con escasa o nula capacidad de gestión; o la dificultad que manifestaron los propios grupos gitanos para unirse y anteponer los intereses comunes a los particulares) hacen que el Movimiento Asociativo Gitano no se haya consolidado como un grupo de presión eficaz y que, aún hoy, siga siendo débil y poco cohesionado.

Acerca de la condición necesaria de “ser gitano” para poder ser un buen monitor, han sido interminables los debates (y aún hoy lo siguen siendo en algunos círculos). Con la perspectiva de los años, creo que ello ha venido motivado por no delimitar claramente dos elementos (a menudo sin explicitar) fundamentales en el debate: el de la denominada

"acción (o discriminación) positiva" de la población gitana, y el del reconocimiento social e institucional de la figura mediadora intercultural como figura profesional necesaria en esta nueva sociedad multicultural en la que estamos.

Muchas veces, los gitanos y gitanas han visto la existencia de esta figura en los distintos programas de desarrollo con gitanos como una oportunidad de acceso al mercado laboral que difícilmente podían tener por otro lado. Al mismo tiempo, desde la sociedad paya se ha visto también como una vía para tener acceso directo a una comunidad con la que a veces era difícil entrar en contacto. Y así, se vino admitiendo tácitamente como algo inherente a la figura mediadora el hecho de la pertenencia étnica a la minoría en cuestión. No obstante, las evidentes carencias formativas en no pocos casos y la falta de profesionalidad en otros dieron lugar a una cierta decepción y desencanto sobre la validez y el sentido de la figura.

No pocas veces se han esgrimido también argumentos basados en la tradición mediadora existente en la comunidad gitana y en sus leyes y costumbres. Si bien es cierto que en cualquier grupo humano hay ciertas realidades de mediación espontánea o "natural", no lo es menos que la tradición gitana de recurrir a determinadas figuras relevantes de la comunidad para la resolución de conflictos no constituye tanto un ejemplo de mediación cuanto de arbitraje, ya que suele ser esa figura (o figuras) relevante quien toma la decisión de lo que deben hacer las partes en conflicto.

La entrada en el escenario de nuevas minorías étnicas en España, como consecuencia del proceso migratorio, ha seguido curiosamente los mismos derroteros. Ahora bien, también ha dado lugar a un abordaje sistemático de la cuestión. Personalmente, he de decir que mi experiencia de trabajo con población inmigrante (en la Asociación Almería Acoge primero y, posteriormente en la Federación Andalucía Acoge desde el año 1996 al 2000) ha supuesto una oportunidad única para poder profundizar en la sistematización teórica de la figura mediadora intercultural, a partir de la práctica concreta que muchas personas (españolas e inmigrantes) realizaban cotidianamente. Desde ahí es desde donde puedo afirmar que el debate está, a mi juicio, claramente tergiversado desde el inicio, ya que una cuestión es el debate sobre la necesidad o no de introducir mecanismos de discriminación positiva dirigidos a paliar la desigualdad de oportunidades de ciertos grupos de población y otra el debate sobre el perfil profesional de la figura mediadora intercultural.

Hecha esta delimitación, puedo decir que estoy a favor de las medidas de acción positiva (siempre y cuando éstas sean de carácter temporal) como mecanismo de compensación de desigualdades; y que la pertenencia étnica puede ser tanto una ventaja como un inconveniente en la figura mediadora intercultural, por lo que la cuestión central debe girar en torno a la necesidad de que el mediador/a conozca suficientemente bien el marco cultural de referencia de las partes con las que ha de mediar y no a su adscripción a un grupo cultural o étnico concreto.

4. MEDIACIÓN Y SISTEMA EDUCATIVO

La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985 y la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 vinieron a cambiar sustancialmente la realidad educativa española, tras la Constitución de 1978.

En ellas se contemplan aspectos que intentan hacer frente a las desigualdades, mediante el establecimiento de medidas de compensación educativa y atención a la diversidad. Su progresiva implantación y reglamentación supuso la aparición de diferentes iniciativas y programas que abordaban las situaciones de desescolarización, de absentismo, abandono escolar…

Esos programas, unas veces promovidos desde los propios Centros Educativos y otras desde entidades públicas (Ayuntamientos, Consorcios…) o privadas (Asociaciones, Fundaciones…) han buscado hacer frente a las distintas problemáticas mediante actividades de sensibilización, refuerzo y apoyo escolar donde la función mediadora entre los Centros y el alumnado y sus familias ha sido fundamental, aunque quizá demasiado centrada en los niños y niñas que, no lo olvidemos, son el grupo de actores más vulnerable, pero al mismo tiempo menos responsable de la situación.

Fruto de todos esos esfuerzos hoy podemos afirmar que la escolarización (entendiendo por ella el acceso a la escuela) de los niños y niñas gitanos es prácticamente total en nuestro país. Sin embargo, la realidad en cuanto al absentismo y el abandono escolar dista de ser satisfactoria. Datos estimativos establecen que, en Andalucía, 3 de cada 4 niños absentistas son gitanos y tiendo a pensar que la realidad no es muy diferente en otras Comunidades Autónomas. Asimismo, vemos como el número de alumnos y alumnas gitanos en la Educación Secundaria desciende notablemente y no son demasiados los que llegan a finalizar sus estudios obligatorios. Por otro lado, y a pesar de un notable incremento en los últimos años, no son demasiados los jóvenes gitanos y gitanas que continúan estudios postobligatorios, a través del Bachillerato, los Ciclos Formativos o la Universidad.

Sin menospreciar los innegables logros alcanzados, podemos afirmar que queda aún un largo camino por recorrer. Existen todavía demasiadas barreras entre los Centros y el entorno en el que se ubican. Los primeros siguen siendo poco permeables a la realidad social que los rodea y, a pesar de que existen mecanismos de participación previstos en las leyes anteriormente citadas, ésta deja aún mucho que desear. Es por ello por lo que la mediación cobra una especial relevancia en el acercamiento del Centro Educativo al barrio y las familias y viceversa.

Sin embargo, a lo largo de los años, sobre todo en zonas con especiales dificultades, observo que se ha ido derivando hacia posiciones cada vez más coercitivas para lograr modificar las situaciones de absentismo y abandono antes mencionadas. El establecimiento de contraprestaciones para poder tener acceso a un recurso social o la derivación de casos al ámbito judicial son algunos ejemplos. Ello significa, en cierto modo, un reconocimiento implícito de la incapacidad de resolver estas situaciones desde el ámbito más genuinamente pedagógico que implica no vencer sino con-vencer al otro –en nuestro caso a familiares y alumnado gitano– de las ventajas que tiene el acceso a la educación reglada.

Por otro lado, la “fuga” hacia Centros privados concertados o a Centros ubicados en otras zonas mas “normalizadas” de un número cada vez mayor de alumnado payo ha provocado la “guetización” de muchos Centros públicos ubicados en zonas marginales, que han quedado como espacios destinados a gitanos, inmigrantes y payos pobres, agravando aún más la situación. Más aún si tenemos en cuenta la nueva realidad que

comienza a emerger con la aparición de grupos gitanos extranjeros, principalmente de Rumania y algunos otros países del este europeo.

Todo esto hace que el abordaje de la situación no pueda hacerse ya desde posiciones étnicas aisladas, sino desde un planteamiento más global, más intercultural que contemple la diversidad cultural en su conjunto.

5. PROPUESTAS Y ESTRATEGIAS

Desde esa perspectiva intercultural, abordar la mediación con el pueblo gitano supone, a mi juicio, cambiar sustancialmente de planteamiento.

Ya no se trata de mirar hacia un grupo étnico concreto, sino de mirar a la sociedad en su conjunto, tratando de identificar los diferentes grupos culturales que la conforman y, sobre todo, las relaciones que existen entre ellos, para, a partir de ahí, introducir las medidas correctoras necesarias que propicien un verdadero encuentro en igualdad entre mayorías y minorías, y donde cada uno tenga espacio para poder expresar y vivir su identidad particular, dentro del necesario respeto a unas normas comunes de convivencia negociadas y pactadas conjuntamente .

En esa tarea, el papel de la mediación intercultural se torna fundamental.

5.1. PARA EL PRESENTE

Existe ya en la actualidad un interesante camino recorrido en torno al concepto y modalidades de la misma, así como a la definición del perfil, el rol y las funciones que debe jugar la figura mediadora intercultural en esta nueva sociedad multicultural del siglo XXI.

Las propuestas que ofrezco aquí, en torno a estos aspectos, son el fruto de la reflexión conjunta con otros compañeros y compañeras del CBAI (Bruno y Javier) de Andalucía y Sevilla Acoge (Juan, Reyes, Manuel Vicente, Ousseynou, Samad, Albert, Nourdine…), y Desenvolupament Comunitari (Genisa, Kira, Elisabeth…) en los inicios; que más tarde compartimos, en un espacio común que denominamos «Grupo Triángulo», con miembros del Programa de Migración y Multiculturalidad de la Universidad Autónoma de Madrid (Carlos, Mario, Sakina…), de la Asociación Ábside (Michel y Cristina), de ACISI (Raúl y Mario), de la Fundación Secretariado Gitano (Luis, Loli, José Eugenio, Ángel…) y con otras muchas personas.

De todas ellas me siento deudor y agradecido por haber podido poner en práctica un principio fundamental de la mediación: la apertura al otro, a los otros, y la disposición a negociar desde la descentración del propio marco de referencia cultural y la aproximación al marco cultural del otro (que pudimos aprender también de Margalit Cohen Emerique).

Fruto, como decía, de ese trabajo conjunto son las siguientes propuestas:

- **En torno al concepto de mediación intercultural:**

  La mediación intercultural es un proceso que contribuye a mejorar la comunicación, la relación y la integración intercultural entre personas o grupos presentes en un territorio, y pertenecientes a una o varias culturas.

  Esta labor se lleva a cabo mediante una intervención que abarca tres aspectos fundamentales: facilitar la comunicación, fomentar la cohesión social y promover la autonomía e inserción social de las minorías en orden a construir un nuevo marco común de convivencia.

  En definitiva, la mediación es la intervención de una tercera parte, con capacidad para dar a conocer las claves, las representaciones culturales y sociales de los actores implicados, para superar situaciones de desconocimiento e incomunicación, conflicto de valores o intereses, o la existencia de diferencias o desigualdades.

  La mediación intercultural, por tanto, permite explicitar el sentido, las lógicas y las representaciones de las culturas en contacto, de manera mutua, en un ambiente apropiado de comunicación y predisposición de ambas partes a la colaboración de una tercera, con el objetivo tanto de garantizar la igualdad de disfrute y de acceso a los recursos y servicios a los que tienen derecho, como de favorecer el conocimiento y la interrelación entre personas/grupos con miras a hacer realidad ese nuevo marco común de convivencia.

- **En cuanto a las modalidades de mediación intercultural, distinguimos:**

  La Mediación «PREVENTIVA», que busca facilitar el acercamiento, la comunicación y la comprensión entre personas/grupos con códigos culturales diferentes.

  La Mediación «REHABILITADORA», que interviene en la regulación y resolución de conflictos y tensiones interculturales.

  La Mediación «TRANSFORMADORA», que supone la apertura de un proceso creador mediante el que superar las normas, costumbres y puntos de vista particulares, en situaciones de convivencia multicultural, para alcanzar nuevas normas y modos de relación compartidos.

- **Acerca del rol y funciones de la figura mediadora intercultural.**

  Facilitar la comunicación entre personas/grupos de culturas distintas.

  Asesorar a los agentes sociales en su relación con los colectivos minoritarios en temas de interculturalidad, diversidad cultural (cultura, immigración), y relaciones intercomunitarias.

  Asesorar a personas y colectivos minoritarios en su relación con la sociedad mayoritaria.

Promover el acceso a los servicios y recursos públicos y privados.

Construir ciudadanía y acompañar activamente los procesos personales de integración.

Favorecer la participación social y comunitaria.

Todas estas funciones pueden desarrollarse en cualquier ámbito de intervención: educación, salud, trabajo, jurídico, social, comunitario.

- **Sobre el perfil de la figura mediadora intercultural, deben ser profesionales:**

Con formación en conocimientos, habilidades y actitudes específicas en mediación intercultural: inmigración e interculturalidad, comunicación intercultural, interpretación lingüística y sociocultural, negociación y mediación para la prevención y resolución de conflictos culturales, ámbitos de intervención…

Preferentemente, aunque no únicamente, miembros de las minorías culturales de referencia.

Con experiencia de participación social.

Con dominio de la lengua de la sociedad mayoritaria y de la lengua de la comunidad autónoma donde trabajan, así como de la propia lengua de origen y/o vehicular.

Polivalentes, con tendencia a la especialización.

Con una trayectoria personal de interculturalidad, es decir, capaces de encontrar una articulación entre dos o más códigos culturales, en una búsqueda de compromisos y negociación interior.

Con capacidades personales tales como flexibilidad, equilibrio emocional, humor y habilidades para la interacción, para involucrarse y tomar distancia.

Que demuestran tener una formación equivalente en capacidades y conocimientos a un ciclo formativo de grado superior.

5.2. PARA EL FUTURO

Partiendo del camino recorrido hasta ahora, se abren desde mi punto de vista tres líneas estratégicas de trabajo en el futuro:

- El establecimiento de un currículo formativo preciso.

Pienso que la experiencia acumulada a lo largo de los últimos años, en los que se han realizado formaciones en mediación de corte y duración muy variada, es lo suficientemente rica como para poder comenzar a estructurar un currículo

formativo común que garantice una adecuada preparación a las personas que quieran desarrollar profesionalmente tareas de mediación.

Habrá elementos a debatir, que a buen seguro serán una nueva ocasión para poner en juego nuestras propias capacidades de negociación y, cómo no, de mediación.

- **El reconocimiento social profesional de la figura mediadora intercultural.**

Una segunda línea de trabajo tiene que ver con la necesidad de que la figura mediadora intercultural sea reconocida tanto a nivel social (como necesaria en el contexto de sociedades multiculturales), como profesional: definiendo bien los espacios de intervención comunes y no comunes con otras profesiones afines (trabajador social, educador social, animador sociocultural…), e incluso con otros tipos de mediación (social, familiar, comunitaria…)

Ello implicará, inevitablemente, adentrarse en el laberinto actual de las cualificaciones profesionales, dependientes en este momento del Instituto Nacional de cualificaciones (INCUAL) y de los correspondientes organismos en cada una de las diferentes Comunidades Autónomas, cuyas preocupaciones se centran en estos momentos en la adaptación de las profesiones ya existentes al nuevo modelo propuesto desde la Unión Europea, más que en el diseño y creación de otras nuevas.

Una tarea complicada, sin duda, pero imprescindible si queremos contar con un marco jurídico e institucional que pueda ofrecer garantías del buen hacer de las personas que se dediquen en el futuro a ejercer la mediación.

- **El trabajo en red de todas aquellas personas interesadas personal o profesionalmente en la mediación intercultural.**

En tercer lugar, y para lograr que las dos líneas apuntadas anteriormente puedan llegar a ser realidad, es necesario avanzar en la construcción de “puentes” entre las personas que, remuneradamente o no, se dedican a labores de mediación.

Sólo desde el esfuerzo común (a través de Asociaciones de Mediadores/as Interculturales u otras organizaciones similares), y buscando el apoyo de otros colectivos y entidades, será posible constituir un grupo de presión (*lobby*) lo suficientemente eficaz para lograr que las instituciones públicas y la sociedad en su conjunto vayan tomando conciencia de la necesidad de esta nueva figura profesional. Esperar, sin más, que las cosas vengan dadas es más un ejercicio de ingenuidad que de realismo.

Y, quién sabe si en el futuro, también desde otros espacios como la Asociación de Enseñantes con Gitanos, a quien todos y todas debemos la enorme riqueza que nos aportaron estas Jornadas que cumplen este año 2005 su vigésimo quinta edición, se amplíen horizontes bajo una nueva denominación que bien podría ser: **Asociación de Enseñantes Interculturales.**

MÓDULO 7

SISTEMA EDUCATIVO Y CULTURA GITANA

EL PUEBLO GITANO Y SU ACTUAL SITUACIÓN EDUCATIVA

JESÚS SALINAS CATALÁ
Asociación de Enseñantes con Gitanos

SITUACIÓN ACTUAL

I. Escolarización generalizada.

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

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

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

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

(*) Las últimas y escasas investigaciones y encuestas realizadas entre los años 92 y 96 (1) dan una serie de datos, que aún con la duda de su validez y de la imposible generalización de sus resultados a todo el ámbito estatal, son los únicos que tenemos. No creemos conveniente utilizar datos y tantos por cien para definir una situación tan heterogénea como heterogéneos somos las gitanas y gitanos españoles. Quedan aquí reflejados como una hipótesis a comprobar (-si es que fuera necesario hacerlo-) y pensamos que, estas investigaciones y encuestas y sus datos, reflejan mayoritariamente a la población gitana más “visible”, más “estereotipada”, casi siempre ubicada y concentrada en determinados barrios o zonas de ciudades y pueblos.

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

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

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

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

Con todo, aún siguen opinando algunas familias gitanas que la escuela es un instrumento a utilizar, pero no un recurso imprescindible para el futuro, porque entienden que la escuela está totalmente alejada de los valores tradicionales gitanos y, al mismo tiempo, se desconfía de su funcionalidad.

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

- Las familias gitanas vamos formando parte del entramado social, conforme nuestras viviendas, trabajos y convivencia social van ayudando a situarnos en los mismos niveles que el resto de la sociedad mayoritaria, es decir, vamos formando parte de la clase trabajadora, de la clase media, de la clase alta...,a la vez que nuestros hijos e hijas van llegando y normalizando su presencia en todo el sistema educativo: Primaria, Secundaria, Universidad. Se puede decir que las familias que alcanzan niveles socioeconómicos más altos son las que mantienen a sus hijos/as más tiempo en el sistema educativo. Aunque no siempre se da esta relación directa entre estatus socioeconómico y escolarización, ya que cuando los padres saben que sus hijos/as van a seguir con el oficio familiar y creen que este no necesita el paso por la escuela, no fuerzan su permanencia en el sistema educativo. Tal como puede pasar en los negocios familiares con buenos ingresos, del tipo de anticuarios o similares donde, además, no se tienen ningún control de los Servicios Sociales, ya que no hacen ningún uso de ellos.

- Otro grupo de familias forma parte de una situación empobrecida o marginal. Es un grupo muy heterogéneo que va desde familias que viven en situaciones de paro y en viviendas sociales, a otras familias que viven en la extrema pobreza y el chabolismo. En estos grupos de familias se está desarrollando una situación de precaria escolarización, de rechazo desde los entornos escolares "normalizados", de desfase edad-conocimiento, de grandes absentismos, deserciones, atendidos mayoritariamente en escuelas públicas que van quedándose con una matrícula específica de población marginal. Sobre estas familias existe un control de los Servicios Sociales en la escolarización de sus hijos/as, que es un requisito necesario (en casi todas las Comunidades Autónomas) para percibir

ayudas, y que ha creado una relación causa-efecto entre la asistencia a la escuela y las prestaciones sociales que va camino de perpetuarse ante la dificultad de crear otras estrategias eficaces.

IV. La respuesta de la institución educativa.

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

Dicho lo anterior, queremos insistir que la escolarización en la educación infantil (tanto el primer ciclo como el segundo) permite acceder a la educación primaria con mayores garantías de igualdad para el fundamental aprendizaje de esta etapa escolar. No debemos olvidar que en el último estudio del CIDE (1994) sólo un 40 % de niñas y niños gitanos se habían matriculado en educación infantil.

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 en la escuela pública. Y aunque la escuela pública tiene muy buenos profesionales e intenta garantizar el desarrollo de las diversidades culturales; el subvencionismo a la escuela privada y el sistema de admisión de alumnos lleva a la conformación de escuelas específicas, donde a la vez que se van matriculando niños/as gitanos y no gitanos de familias socioeconómicamente deprivadas y marginales, se van marchando los no gitanos y los gitanos con más interés en la escuela, a otras escuelas (concertadas o públicas sin alumnado marginal), es el indicativo de una política educativa que está colaborando, cuando no legitimando, una diferenciación social que lleva implícito el reconocimiento de 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 harían falta otras medidas o programas de compensación. Estaría compensado el sistema educativo. Pero la propia LOGSE entiende que esto no se dará así y le dedica el Capítulo V a la "Compensación de las desigualdades".

En la actualidad constatamos que:

➢ Aunque pudiese no haber sido esa la pretensión del legislador, sin embargo lo cierto es que existe una ausencia de claridad al mezclarse los conceptos de compensatoria, multiculturalidad y educación especial, en la ubicación y desarrollo de la educación compensatoria. A la vez se está creando una concepción individualizadora de la educación compensatoria (proyecto orden Ministerial regulación actuaciones de compensación educativa, 1999), necesitando "contabilizar" el número de usuarios para establecer cuotas, abandonando la concepción original de la educación compensatoria ligada al análisis del contexto, las necesidades del barrio y a su desarrollo comunitario. Mal entendida, la educación compensatoria, da lugar a medidas segregacionistas.

➢ No hay un desarrollo legislativo claro. En algunas Comunidades Autónomas no hay 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, antiparasitarios, vacunaciones,...-). Sin negar la necesidad de estos recursos para todos aquellos que los necesitan, la compensación educativa es más de lo mismo, no solventa los problemas básicos de los alumnos gitanos al llegar a la institución educativa: no llegan en igualdad de condiciones con el resto del alumnado (rechazos, prejuicios, algunos en precaria situación socioeconómica); no salen de la escuela con igualdad de condiciones (siguen los rechazos, prejuicios, la mala situación socioeconómica de su familia y se añade el fracaso escolar: el no salir con una titulación académica). Sin olvidarnos que la institución escolar maneja criterios y parámetros distintos a los tradicionales de la Comunidad gitana y todos obedecen a una única visión aceptada mayoritariamente y que exige a los alumnos la capacidad de aceptarlos para poder progresar, académicamente hablando. (Vgr.: la escuela puede posibilitar una mejora individual que le permita un cambio de clase social, pero siempre individualmente y no grupalmente, como se da dentro de la cultura gitana.)

- Como tercer problema, no existe una referencia normativa explícita a la educación intercultural en la normativa curricular vigente, lo que lleva, numerosas veces a una idea incorrecta de la educación intercultural. Confusión entre educación compensatoria y educación intercultural, dan la idea que sirven para los mismos objetivos, confunde marginalidad con cultura gitana. Cuando desarrollan educación para extranjeros y emigrantes nos incluyen también a los gitanos; sin embargo cuando se habla de las

culturas del Estado español, de sus nacionalidades y pueblos, siempre se deja excluida la cultura del Pueblo gitano, no sabemos si por nuestra extraterritorialidad o por no reconocerla como cultura. Al no reconocerse nuestra diversidad cultural, no se puede negociar el contenido 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 currículums escolares.

- Es imposible admitir que el alto fracaso escolar de los alumnos/as gitanos, no sea debido a un fracaso del sistema escolar (y del sistema social) en su conjunto. En las familias gitanas no existe esta idea de fracaso escolar o por lo menos no con el mismo valor o significado que para la sociedad mayoritaria. En esta falta de expectativas que a veces tenemos los gitanos de la escuela (entre otras cosas porque no garantiza a su salida un trabajo), no es ajena la recepción y la oferta cultural unívoca que tiene la escuela, 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 disociarse la educación de la población gitana en edad escolar de la educación de los jóvenes y adultos. Se debe crear una idea y un ambiente de formación continuada a lo largo de toda la vida. Es necesario que en los Planes de Educación de adultos y adultas, - sin crear programas específicos “para gitanos”-, se atiendan los intereses, necesidades y urgentes objetivos de la población gitana, que tienen que ir encaminados a una inserción laboral y profesional en el tejido urbano residencial común.

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

V. La respuesta social.

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

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

I. Institucional.

- Plantear al gobierno del Estado español y a los gobiernos autonómicos, a las administraciones y a los partidos, una visión clara de que el Pueblo gitano y su cultura necesitan un reconocimiento dentro de la sociedad y, por tanto, dentro de los currículums educativos, y esto pasa por admitir y hacer público el valor de cultura singular y positiva en el mismo nivel que el resto de las culturas de los Pueblos y nacionalidades del Estado español. El reconocimiento de nuestra lengua, normas, leyes, costumbres, espiritualidad, historia,.... evitando de una vez por todas la folclorización, los estereotipos, y la asimilación de gitano a marginado o extranjero, ya que se nos incluye en las políticas que se realizan para estos colectivos; con los cuales nos sentimos solidarios y algunas veces compartimos problemáticas, pero no se agota en esto nuestra realidad.

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

- ***Correcciones y prioridades en las políticas educativas:***

- Evitar segregación: aulas y escuelas específicas.(Sin olvidar que una política de vivienda que concentre a los gitanos en un barrio, es a la vez una concentración de las niñas y niños gitanos en la misma escuela).

- Potenciar el acceso a la Educación Infantil de la población gitana. En los barrios donde no exista, han de crearse los dos ciclos completos de educación infantil facilitando plazas, gratuidad; trabajando desde el principio hábitos de socialización, convivencia, normas, interculturalidad, confianza y participación de la familia en la escuela, etc.

- Enmarcar los programas de educación compensatoria dentro de los programas de desarrollo comunitario del barrio o ciudad. Por lo tanto se necesita una coordinación y planificación conjunta entre los servicios sociales, los educativos, el asociacionismo y cualquier profesional o entidad que intervenga en el proyecto de desarrollo comunitario.

- Los programas de seguimiento y apoyo escolar necesitan una evaluación y un plan a medio plazo para regular y controlar su intervención. Los profesionales que trabajen en estos programas deben coordinarse o formar parte de equipos multiprofesionales y dentro de un programa global de desarrollo comunitario.

- Flexibilizar recursos (Vgr.: abrir los comedores escolares en Septiembre y Junio para evitar absentismo)

- Buscar alternativas para quienes abandonan prematuramente el sistema educativo o tienen graves dificultades para seguir el proceso educativo obligatorio. Introducir talleres y desarrollar aspectos de formación ocupacional que les sirva a las y los que van a incorporarse al mundo laboral de una forma inmediata. Todo ello dentro del sistema educativo, de la educación reglada. Es especialmente preocupante la situación que se está configurando en la educación secundaria con la perversión del uso de la diversificación curricular, en cuyo nombre se establecen aulas paralelas.

- Legislar la asignación de recursos para compensación educativa y así evitar la diferencia de criterios que en la actualidad existe dentro del mismo territorio MEC y en cada autonomía. Evitar depender de la sensibilidad del administrador de turno. La igualdad de oportunidades exige que se garantice la asignación de recursos económicos, personales,… suficientes para que se realice el proceso educativo de la población gitana. (Becas transporte, comedor, libros; profesorado de apoyo; reducción de la ratio; aulas de estudio para realizar las tareas escolares, etc.). No debe olvidar el Ministerio de Educación y Cultura el papel de garante de la igualdad que tiene subsidiariamente el Estado, independientemente de las competencias educativas transferidas a las Comunidades Autónomas.

- Apoyar y potenciar el paso a la ESO, con especial atención a aquellos que deben cambiar de Centro educativo (organizar programas de relaciones e intercambios entre los Centros de Primaria y los de Secundaria, facilitando algunas actividades de conocimiento entre el alumnado, los profesores/as, el funcionamiento de un IES,etc).

- Buscar estrategias para facilitar la continuidad en la ESO del alumnado gitano (matriculación en el mismo centro de grupos alumnos y alumnas que se puedan apoyar entre ellos/as,etc).

- Se necesita publicar materiales de cultura gitana, materiales didácticos, materiales técnicos de seguimiento escolar o de intervención social.

- ***Desarrollo de una política de educación intercultural.***

No proponer contenidos ni momentos específicos en el currículum de cultura gitana que nos lleven a racializar o folclorizar el tema de la cultura gitana, es decir, no reducir el contenido cultural gitano a la celebración del “día de los gitanos” (como se hace con el día de la “paz”, el “día de los derechos humanos”, etc) o a incluir en los libros de texto en un área determinada un tema añadido que se resuelve con una redacción o una corta actividad y con ello se justifique la presencia de la cultura gitana en los programas escolares. Es totalmente necesario el potenciar la investigación, la publicación y dotar a todos los Centros educativos de materiales de cultura, lengua, historia,... de los gitanos

que sirvan para consulta y uso escolar. Y, fundamentalmente, proponer un desarrollo transversal de la interculturalidad en que lo gitano forme parte igualitaria con el resto de las culturas del Estado español.

- ***Implantación en la Universidad en las carreras de Ciencias de la Educación y de Trabajo Social, asignaturas troncales y optativas referidas a las diversidades culturales: educación intercultural, antropología social y cultural de las nacionalidades, minorías y culturas del Estado español, etc.***

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

II. Sociedad.

Cambio de actitudes de la sociedad mayoritaria:

- Respeto a las demás culturas y a su marco de convivencia intercultural negociado o al menos, equilibrado culturalmente. Pero respetándolo todos, también nosotros los gitanos.

- Conocer la cultura gitana para la desaparición de prejuicios y estereotipos.

- Cambio de actitudes en las generalizaciones sobre hechos luctuosos donde interviene miembros gitanos. Fundamental labor con los medios de comunicación sobre el tratamiento de las noticias, la iconografía prejuiciosa, el uso del término gitano para generalizar o para adjetivar acciones mal vistas.

III. Ministerio de Educación y Cultura.

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

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

"se observa un aumento de la tasa de escolarización en el nivel primario, pero la enseñanza secundaria sigue siendo poco frecuentada por el conjunto de los alumnos

gitanos, y más especialmente por las chicas. La tendencia general es que el porcentaje de alumnos gitanos que pasan de curso disminuya rápidamente en cada nivel"

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

⇒ "profundizar en el análisis cuantitativo y cualitativo de las necesidades socioeducativas de la comunidad gitana, con miras a orientar mejor el trabajo";

⇒ "aportar una mejor respuesta gracias al desarrollo de modelos interculturales que tengan en cuenta la cultura de la comunidad gitana, sobre todo mediante la publicación de material pedagógico, la definición de nuevas orientaciones pedagógicas y la investigación;"

⇒ "mejorar la coordinación entre las diferentes administraciones, así como la colaboración con las asociaciones gitanas y otros interlocutores;"

⇒ "posibilitar el desarrollo de contenidos interculturales en los programas, tanto a nivel teórico como a nivel práctico, por medio de la formación, la información, la elaboración y publicación de material necesario y la creación de un centro de documentación pedagógica;"

⇒ "mejorar el nivel de cualificación profesional de la comunidad gitana en relación con sus expectativas profesionales;"

⇒ "mejorar el conocimiento de culturas diversas por el gran público, y sobre todo de la cultura gitana."

Estos proyectos, asumibles y deseados por el asociacionismo gitano, están prácticamente todos por desarrollar. Es hora de ponerlos en marcha con celeridad.

Día que pasa, día que hemos perdido de clase.

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

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

DESDE LO GITANO

(estas reflexiones internas no se han incluido en el documento a entregar al Ministerio de Educación y Cultura)

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

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

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

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

También las ideas necesitan ¡ salud y libertad !

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

MÓDULO 7

SISTEMA EDUCATIVO Y CULTURA GITANA

ANÁLISIS DEL SISTEMA EDUCATIVO CON REFERENCIA A LOS GITANOS.

JESÚS SALINAS CATALÁ.
Asociación de Enseñantes con Gitanos.

POLÍTICAS EDUCATIVAS CON LOS GITANOS ESPAÑOLES [120]

I. 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). Aún 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 identidad fragmentada, un sistema de parentesco tradicionalmente basado en la filiación patrilineal y residencia patrilocal. Su nicho económico tradicional se caracteriza por una alta flexibilidad y movilidad con la combinación o alteración de estrategias de trabajo transmitidos de padres a hijos. Su organización socio-política consiste en la ausencia de estructuras de poderes permanentes, transversales a los grupos de parientes, una fuerte jerarquía de género y el respeto por la decisión de los viejos del grupo. En comparación

[120] 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.

con otros grupos de *rroma* en Europa, la población gitana en España es casi exclusivamente sedentaria y lo ha sido desde hace tiempo.

Desde la década de los 70 (1970) empezará un movimiento asociativo y de participación. Primero dentro de las estructuras de las Iglesia Católica (Secretariados Diocesanos progitanos) y a partir de la muerte del dictador Franco y la llegada de la democracia (1975) se crearán las asociaciones gitanas laicas 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 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 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.

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.

El Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales promueve la creación del Consejo Estatal del Pueblo Gitano, como un órgano colegiado y consultivo, para formalizar la participación y colaboración de las organizaciones relacionadas con la población gitana en el área de bienestar social. Este nuevo órgano consultivo pretende ser un espacio de reflexión y coordinación entre los distintos actores sociales, organizaciones no gubernamentales del movimiento asociativo gitano y la Administración General del Estado,y tiene, además, como finalidad recoger las aspiraciones,demandas y propuestas dirigidas a la promoción integral de los gitanos y gitanas y asesorar en la planificación de las actuaciones propuestas por la Administración.

Uno de los principios rectores del Consejo es lograr la convivencia armónica entre los distintos grupos y culturas que conforman nuestra sociedad, proponiendo medidas de actuación que permitan desarrollar actitudes que la enriquezcan en su diversidad. Asimismo, el Consejo velará por la igualdad de oportunidades, la igualdad de trato, la igualdad de género y la no discriminación de la población gitana.

A lo largo de los últimos 30 años de democracia solamente un gitano, Juan de Dios Ramírez Heredia, ha sido diputado en las Cortes españolas y en el Parlamento Europeo; en la actualidad hay dos diputados gitanos en las Cortes parlamentarias de las Comunidades Autónomas de Extremadura y Valencia, pero ninguno en las Cortes españolas. También ha habido algún concejal en diversos ayuntamientos. 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.

2. 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 que 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: si 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)[121] 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 resuelto la cuestión gitana.

III. 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.

[121] 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.

El Real Decreto 1.174/83 (1.983) sobre Educación Compensatoria cambia la política educativa hacia los gitanos. Aunque no hace una referencia explicita 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, será 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"[122] 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.

La página web[123] 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".*

[122] "Por una Educación Intercultural". Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1993. Pág. 14.
[123] (http://wwwn.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=71&area=intercultural)

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 os 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 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 conveniente 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 a puesto en la página de internet del Ministerio de Educación[124] 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, conveniada entre el Estado y la Iglesia Católica, fueron las escuelas-puente. Nunca más se ha vuelto a conceptualizar a los gitanos, de una manera explicita, 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 que era tener apartados a los gitanos en escuelas solo 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 los gitanos. 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 enraizado en la sociedad mayoritaria española.

A partir de 1983 con la política educativa denominada Educación Compensatoria hay un cambio de concepción, aunque sea solo 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, explicita 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 explicito 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

[124] debateeducativo.mec.es

Gitano y su cultura. Un camino ya abierto por 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,...).

IV. ANÁLISIS DEL SISTEMA EDUCATIVO CON REFERENCIA A LOS GITANOS.

4.1. 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".[...].[125]

4.2. 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 especifica que "las medidas y acciones de compensación educativa deben ajustarse a los principios de globalización y convergencia de las intervenciones, de

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

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 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. Aún 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 vuelven a desconfiar de que el Sistema Educativo en su conjunto sea capaz de cumplir sus propios objetivos y principios generales, sino que 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 convierten en lo prioritario, dando más importancia a aspectos puntuales, laborales, de organización o burocráticos 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".[126]

[126] 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.

4.3. 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 problema sobre el que deseo llamar ahora la atención es que una estrategia compensatoria y una caracterización del problema gitano como problema carencial –son pobres, son analfabetos, son tradicionales, son indolentes, etc., es decir, les falta dinero, disposición, cultura...- no pueden agotar ni el diagnóstico en que basar la acción ni la política a seguir al respecto. Sin embargo, ésa es justamente la tendencia, en el momento actual, de la política educativa y su concreción en el ámbito de los centros. Puesto que, por un lado, existen enormes reticencias a aceptar con todas las consecuencias que se trata de un problema cultural,[...]mientras que, por otro, se huye como de la peste de todo lo que 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".[127]

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.

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

"Los objetivos sociales fundamentales tendrían que priorizar una educación en la convivencia y en la tolerancia, siempre que quede bien patente que esto no puede nunca ser un mero pretexto para abandonar los objetivos escolares en su conjunto. Supondría, como primer paso, evitar en lo posible los *servicios étnicos*. El segundo sería hacer disminuir progresivamente la dependencia de la población, cooperando en este propósito con otros profesionales y con las organizaciones de la gente. El tercer objetivo sería conseguir la más temprana escolarización recomendable de los niños en las guarderías y escuelas, de manera que no se perpetúen problemas de racismo, de nivel, de segregación, que pueden resolverse con más probabilidades de éxito en los primeros años de vida. La educación compensatoria tendría que ser una solución extrema ante lo inevitable, no la solución a la desidia administrativa ni a la incompetencia profesional. [...] Por lo demás, donde la población es mixta y no está marginada, la escuela tendría que ser, naturalmente, mixta, pero cuidando escrupulosamente de que todas las escuelas de su entorno lo sean.. El fracaso de muchas experiencias pluriétnicas debe adjudicarse en gran medida a la existencia de una única escuela que acepta población de distintos grupos 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".[128]

4.4. 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, elaboro 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 en la escuela pública. Y aunque la escuela pública tiene muy buenos profesionales e intenta garantizar el desarrollo de las diversidades culturales; el subvencionismo a la escuela privada y el sistema de admisión de alumnos lleva a la conformación de escuelas específicas, donde a la vez que se van matriculando niños/as gitanos y no gitanos de familias socioeconómicamente deprivadas y marginales, se van marchando los no gitanos y los gitanos con más interés en la escuela, a otras escuelas (concertadas o públicas sin alumnado marginal), es el indicativo de una política educativa que está colaborando, cuando no legitimando, una diferenciación social que lleva implícito el reconocimiento de 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

[128] Teresa San Román. "Pluriculturalidad y marginación", en el libro "sobre interculturalitat". Edita Fundació Ser.Gi. Girona, 1992.)

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

- **La educación compensatoria.** Si la LOGSE se desarrollara bien, es decir, si los proyectos educativos de cada Centro educativo atendieran correctamente a las necesidades de su alumnado y la administración educativa dotara del profesorado necesario y adecuado y de los recursos económicos necesarios, no harían falta otras medidas o programas de compensación. Estaría compensado el sistema educativo. Pero la propia LOGSE entiende que esto no se dará así y le dedica el Capítulo V a la "Compensación de las desigualdades".

En la actualidad constatamos que:

➢ Aunque pudiese no haber sido esa la pretensión del legislador, sin embargo lo cierto es que existe una ausencia de claridad al mezclarse los conceptos de compensatoria, multiculturalidad y educación especial, en la ubicación y desarrollo de la educación compensatoria. A la vez se está creando una concepción individualizadora de la educación compensatoria (proyecto orden Ministerial regulación actuaciones de compensación educativa, 1999), necesitando "contabilizar" el número de usuarios para establecer cuotas, abandonando la concepción original de la educación compensatoria ligada al análisis del contexto, las necesidades del barrio y a su desarrollo comunitario. Mal entendida, la educación compensatoria, da lugar a medidas segregacionistas.

➢ No hay un desarrollo legislativo claro. En algunas Comunidades Autónomas no hay 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, antiparasitarios, vacunaciones,...-). Sin negar la necesidad de estos recursos para todos aquellos que los necesitan, la compensación educativa es más de lo mismo, no solventa los problemas básicos de los alumnos gitanos al llegar a la institución educativa : no llegan en igualdad de condiciones con el resto del alumnado (rechazos, prejuicios, algunos en precaria situación socioeconómica); no salen de la escuela con igualdad de condiciones (siguen los rechazos, prejuicios, la mala situación socioeconómica de su familia y se añade el fracaso escolar: el no salir con una titulación académica). Sin olvidarnos que la institución escolar maneja criterios y parámetros distintos a los tradicionales de la Comunidad gitana y todos obedecen a una única visión aceptada mayoritariamente y que exige a los alumnos la capacidad de aceptarlos para poder progresar, académicamente hablando. (Vgr.: la escuela puede posibilitar una mejora individual que le permita un cambio de clase social, pero siempre individualmente y no grupalmente, como se da dentro de la cultura gitana *-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 currículums 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 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 disociarse 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,...)[129] denotan muchas veces una falta de

[129] 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 ONGs.

tiempo, de continuidad, de efectividad. Suelen ser tan "provisionales" que no crean situaciones de verdadera formación".[130]

V. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA DE LOS GITANOS ESPAÑOLES

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

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

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

Las últimas y escasas investigaciones y encuestas realizadas entre los años 1992 y 2001[131] dan una serie de datos, que aún con la duda de su validez y de la imposible generalización de sus resultados a todo el ámbito estatal, son los únicos que tenemos. No creemos conveniente utilizar datos y tantos por cien para definir una situación tan heterogénea como heterogéneos 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.

Conceden una beca o salario mínimo mientras duran y son subvencionados por instituciones públicas a veces con ayudas de las Comunidades Europeas.

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

[131] -"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 le 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

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%)

5.2. 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 Gitano[132]. 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.

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:

[132] "Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en educación primaria". Publicado en le revista "Gitanos. Pensamiento y Cultura, nº 11, octubre 2001. Editada por F.S.G.G., Madrid, 2001.

⇒ El 63% presenta una asistencia regular y continuada.
⇒ El 79% es puntual.
⇒ El 35% respeta siempre el turno de palabra y 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 prerrequisitos 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, mientras que son los más rechazados. 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 escolarizados 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. Potencias 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.

5.3. 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 Gitanos[133]. 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.

[133] 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.

- 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 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 Autónomas[134] se indica que no llega al 1% los alumnos y alumnas gitanas que han acabado la secundaria obligatoria.

5.4. 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 supuestos 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 si se puede afirmar que hay una infra-representación de los gitanos en los estudios universitarios. De los 1.462.771 estudiantes universitarios en el curso 2004-2005[135] no más de 1.000 (exagerando) serían gitanos, cuando le correspondería ser 28.648[136] en una situación de normalidad.

VI. GITANOS DEL ESTE EN ESPAÑA[137]

"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 lo hijos e hijas de rrom 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 relacionadas 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

[134] "El éxito escolar de las españolas y españoles gitanas/os". Varios Autores. Síntesis publicada en el Boletín del Centro de Documentación nº 25/26 de la Asociación de Enseñantes con Gitanos. Madrid, 2004.
[135] Ministerio de Educación y Ciencia. "Una educación de calidad para todos y entre todos". MEC. Madrid, 2004. pág. 143.
[136] 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.
[137] 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).

varios miembros del grupo doméstico exigen 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 país de origen y en la sociedad española, conlleva precariedad económica, una temprana incorporación de los hijos en el mercado laboral e incide en que una escolarización prolongada no es necesaria para los trabajos 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 que si el sistema educativo que está preparado para ofrecer una respuesta a la inmigración de los rroma. 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 rroma y sus posibilidades económicas y que procuren la cualidad o el éxito en esta educación".

VII. 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 marroquíes y árabes, 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. Los pocos datos existentes confirman la realidad que conocemos: no hay gitanos en la escuela privada, muy pocos y en disminución en la concertada (10% !), están mayoritariamente en la escuela pública.

- 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 tolerancia 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 ***doble vínculo*** que dificulta que logren éxitos escolares, porque una persona o grupo relevantes en la vida del niño, le envía 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 racialización 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 cual 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 curricula 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 18 referencias explicitas 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 que ha influido la nueva ley de educación en estos renovados textos escolares. En nada, en lo que se refiere a la cultura gitana. Solo 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 explicitas sobre los gitanos y con un tratamiento similar a lo que ahora hemos encontrado".[138]

VIII. 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[139].

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 hasta los que 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 marroquíes y árabes, 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.

[138] 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.
[139] "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.

IX. ESTUDIOS SOBRE LAS ACTITUDES DE LOS GITANOS HACIA EL SISTEMA EDUCATIVO.

No existen estudios pero si opiniones de gitanos y gitanas.

- Dice el profesor gitano Antonio Carmona que "la educación es el instrumento, probablemente menos violento, si cabe, de que se vale la cultura dominante para imponerse, para propagar su particular visión del mundo, para desarrollar su particular jerarquía de valores. La colisión con otras culturas minoritarias, y más si son marginales o excluidas como lo es la cultura gitana, se hace inevitable."[140]

- 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.[...] 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".[141]

- El profesor universitario José Heredia Maya:

"Todas las sociedades cuando legislan sobre educación atentan contra el derecho a ser diferentes; más o menos subrepticiamente 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".[142]

- Juan de Dios Ramírez Heredia, ex diputado en las Cortes Españolas y en el Parlamento Europeo:

[140] 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.
[141] Juan Manuel Montoya. "La escuela ante la inadaptación social". Ed. Fundación Banco Exterior. Madrid, 1988)
[142] José Heredia Maya. "La educación como hecho unificador". Revista La mirada limpia, nº 9, 2002.

"Hemos dicho que el objetivo principal de la acción 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[...]".143

- Agustín Vega. Presidente del partido político gitano ARO:

"Hasta tal punto los gitanos somos victimas 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 si no 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 se 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"144

- Unión Romaní (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".

- Mª 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

143 Juan de Dios Ramírez Heredia. "Nosotros los gitanos". Ed. 29. Barcelona, 1983. pág 95.
144 Agustín Vega Cortés. Actas I Congreso Gitano de la Unión Europea.Ed. Unión Romaní. Barcelona, 1994. pág 452-453.

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. [..] "[145]

- 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...Hay mucha dictadura dentro de las casas, se las quiere y se las respeta, pero ahí quietas".[146]

X. OTRAS INICIATIVAS O ALTERNATIVAS FUERA DEL SISTEMA EDUCATIVO

10.1. 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 DE UN PLAN NACIONAL DE DESARROLLO GITANO,

[145] MªDolores Fernández. Presidenta Asociación de Mujeres gitanas ROMÍ. Revista T.E de .CC.OO. nº202. 1999.

[146] 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.

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 convenia 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 a 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 has supuesto entre los años 1989 al 1998 unos 4 millones de euros.

10.2. 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 hace tres años a petición del movimiento asociativo gitano representado en la COMISIÓN CONSULTIVA constituida dentro del MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES.

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 propone 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 que 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 6º 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:

1. Sugerencias de incorporación al currículum de primaria de referentes sobre el Pueblo Gitano y su cultura.
2. Materiales específicos sobre cultura gitana en formato CD. Se parte de los que se están elaborando por encargo de la Comunidad Autónoma Valenciana.
3. La mediación y la formación de mediadores.

10.3. PROYECTOS DE GARANTÍA SOCIAL

Otra cooperación de las instituciones educativas con entidades y ONGs son los Proyectos de Garantía Social (PGS). Existen anualmente unas convocatorias públicas de las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas para entidades y ONGS 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.

XI. 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).

11.1. Introducción en los curriculums 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, auque 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 explicita al pueblo gitano.
  5.-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."

11.2. 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 estudios. 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.

Ha 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 asesorando a otras instituciones, tanto públicas como privadas, para que se orienten en ese sentido.

11.3. 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.

11.4. 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 entorno 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.
- 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 aún 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 demandar 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"[147].

11.5. Maj Khetane. Más Juntos. Materiales interactivos para trabajar la cultura gitana.[148]

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,...

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.

11.6. 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 Diagnostico 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).

[147] Estatutos de la Asociación de Enseñantes con Gitanos.
[148] Maj Khetane. Dirección y coordinación del trabajo: Jesús Salinas. Dibujos de Paco Jiménez. Han intervenido múltiples colaboradores y asesores.

- 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.

MIEMBROS DEL PROYECTO

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CIENCIA E INVESTIGACIÓN. REGIÓN DE MURCIA. ESPAÑA

- **Juan Navarro Barba**. ***Responsable del Proyecto.*** Jefe del Servicio de Atención a la Diversidad. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. Región de Murcia. España
- **José Emilio Linares Garriga**. ***Coordinador del Proyecto*****.** Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. Región de Murcia. España
- **Mariano López Oliver**. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. Región de Murcia. España
- **Elena Ladrón de Guevara Mellado**. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. Región de Murcia. España
- **Francisco Javier García de Alcaraz Meca**. Centro de Profesores y Recursos Lorca. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. Región de Murcia. España
- **Manuel Moreno Garrido**. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. Región de Murcia. España
- **Antonio García de Alcaraz Meca**. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. Región de Murcia. España
- **Mariana Sánchez Pardo**. Centro de Profesores y Recursos Murcia I. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. Región de Murcia. España
- **José Blas García Pérez**. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. Región de Murcia. España

ASOCIACIÓN NACIONAL PRESENCIA GITANA. MADRID. ESPAÑA

- **Manuel Martín Ramírez**. ***Responsable del partenaire*** Asociación Nacional Presencia Gitana. Madrid. España
- **Mª Teresa Díaz Bretones**. Asociación Nacional Presencia Gitana. Madrid. España
- **Agar García Calvente**. Asociación Nacional Presencia Gitana. Madrid. España.
- **Jesús García González**. Asociación Nacional Presencia Gitana. Madrid. España.
- **Angélica Hernández Trujillo**. Asociación Nacional Presencia Gitana. Madrid. España.
- **Xavier Martín Mena**. Asociación Nacional Presencia Gitana. Madrid. España.
- **Helena Rivero Alfonso**. Asociación Nacional Presencia Gitana. Madrid. España.

INSTITUTO INTERCULTURAL DE TIMISOARA. TIMISOARA. RUMANIA

- **Calin Rus**. ***Responsable del partenaire*** Institutul Intercultural Timisoara. Rumania.
- **Raluca Hernea**. Institutul Intercultural Timisoara. Rumania
- **Alexandra Conearic.** Institutul Intercultural Timisoara. Rumania
- **Valentin Pepenel.** Institutul Intercultural Timisoara. Rumania
- **Eugen Gherga.** Institutul Intercultural Timisoara. Rumania
- **Darius Borovic.** Institutul Intercultural Timisoara. Rumania
- **Oana Nestian.** Institutul Intercultural Timisoara. Rumania
- **Gheorghe Sarau.** Universidad de Bucarest. Consultant, Institutul Intercultural Timisoara. Rumania
- **Delia Grigore.** Universidad de Bucarest. Consultant, Institutul Intercultural Timisoara. Rumania

ECOLE D´ADAPTATION DES GENS DU VOYAGE. ORLÉANS. FRANCIA

- **Andrée Chastel**. ***Responsable del partenaire*** École d´adaptation des gens du voyage. (Orléans) Francia

ASSOCIATION NATIONALE CENTRE DE LIAISON ET D´INFORMATION VOYAGE-ÉCOLE. (CLIVE) RENNES. FRANCIA

- **Thierry Chevrolet**. ***Responsable del partenaire*** Association Nationale Centre de Liaison et d´Information Voyage-École. CLIVE. (Rennes) Francia.
- **Virginie Repaire**. Association Nationale Centre de Liaison et d´Information Voyage-École. CLIVE. (Paris) Francia.
- **Annie Huvet**. Association Nationale Centre de Liaison et d´Information Voyage-École. CLIVE. (Nancy) Francia.
- **Sophie-Rachel Castagnac**. Association Nationale Centre de Liaison et d´Information Voyage-École. CLIVE. (Caen) Francia

ASESOR EXTERNO DEL PROYECTO

- **Jean Pierre Liégeois.** Université René Descartes, Paris V. Francia

EQUIPO DE EVALUACIÓN EXTERNA

- **José Francisco Caselles Pérez.** Universidad de Murcia. España
- **Francisca José Serrano Pastor.** Universidad de Murcia. España