



## LA DESIGUALDAD EN EL PROCESO DE ESCOLARIZACIÓN DE LA INFANCIA GITANA EN ESPAÑA<sup>1</sup>

MÁRCIA ONDINA VIEIRA FERREIRA (\*)

**RESUMEN.** El trabajo expone algunos de los resultados de la investigación, presentada en la Universidad de Salamanca, en la que se estudia la posibilidad de éxito escolar de la minoría étnica gitana en España. En la ponencia se explica cómo se articulan las políticas educativas y de qué forma se implantan diariamente en un centro escolar por medio de la interpretación que aquéllas sufren por parte de los agentes escolares. En primer lugar, se analiza la política educativa para la infancia gitana, recogida fundamentalmente en el Programa de Educación Compensatoria, donde se examina la concepción de atención a la diversidad presente en los documentos oficiales, las metas de escolarización que desde ahí se derivan y los resultados, también oficiales, presentados por este Programa. En segundo lugar, se ofrecen datos sobre cómo se produce tal escolarización en la vida cotidiana de un colegio público de la ciudad de Madrid, observando las prácticas pedagógicas, el proceso de evaluación, la distribución del conocimiento, la interacción de los agentes escolares, la concepción de disciplina y de no discriminación, etc.

Los resultados apuntan hacia la incapacidad de la institución educativa para trabajar con las diferencias culturales —en especial en lo que se refiere a un pueblo que mantiene relaciones demasiado conflictivas con el resto de la sociedad—. Así, en lugar de colaborar para conseguir la igualdad de oportunidades educacionales de los gitanos, la escuela termina por profundizar en su situación de desigualdad. Finalmente, se destaca que el cambio más promisorio de tal situación solamente se producirá cuando los propios gitanos se dispongan a entender la escuela como un derecho suyo, negociando alternativas con los grupos mayoritarios.

### PARA ENTENDER EL TRABAJO: LA ARTICULACIÓN ENTRE POLÍTICAS EDUCATIVAS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Este artículo pretende sintetizar algunos aspectos desarrollados en la investigación

(Vieira Ferreira, 1997) sobre la escolarización de la infancia gitana en España. En especial nos ocupamos de la posibilidad del éxito académico de los gitanos, teniendo en cuenta la articulación entre políticas educativas y su implantación en la cotidianidad del centro escolar. La idea que

(1) Texto clasificado como ponencia para presentación en el VI Congreso Español de Sociología (Grupo de Trabajo de Sociología de la Educación) – La Coruña, 24-26 de septiembre de 1998.

(\*) Universidad Federal de Pelotas, Brasil.

sostiene el trabajo es que para entender el proceso de escolarización, además de investigar las orientaciones presentes en las políticas educativas, es necesario examinar cómo éstas son interpretadas diariamente en la escuela, porque ellas no determinan por sí mismas los resultados de la escolarización pretendida, puesto que sufren modificaciones de acuerdo con la perspectiva hegemónica de cada escuela, o con el sentido común reflejado en las prácticas pedagógicas de cada agente.

En ese sentido presentaremos un análisis, a grandes rasgos, de la política educativa elaborada para atender al colectivo gitano. El objetivo, con eso, es clarificar qué concepciones de educación de minorías subyacen a las iniciativas de escolarización; en este caso, por lo tanto, significa analizar el Programa de Educación Compensatoria elaborado por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC).

En segundo lugar, comentaremos algunos de los resultados de un estudio de carácter cualitativo realizado en un colegio público con educación primaria (Enseñanza General Básica [EGB]) de Madrid, durante los cursos académicos 1992-93, 1993-94 y 1994-95. La intención es exponer datos sobre cómo, en la práctica, se produce la escolarización de la niñez gitana.

#### **POLÍTICA EDUCATIVA PARA LA INFANCIA GITANA: EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA**

El intento de reunir datos más amplios sobre el aprovechamiento escolar de los niños gitanos en España es una tarea bastante difícil. En primer lugar, por la frecuentemente referida insuficiencia de los censos sobre la población gitana. En segundo, porque las estadísticas oficiales se ocupan principal-

mente del proceso de integración de los gitanos en el sistema escolar, es decir, se consiguen datos sobre su matriculación y grado de asistencia, pero están en un plan inferior de valoración las informaciones sobre su rendimiento. Una hipótesis sobre esta infravaloración sería el hecho de que las autoridades educativas consideren que los gitanos están todavía en la etapa de integración escolar, como veremos a continuación. En tercer lugar, porque los datos encontrados en varias fuentes son de difícil comparación, ya que han sido obtenidos mediante técnicas de recogida diferentes entre sí, en distintos períodos de tiempo, en distintas zonas de responsabilidad administrativa en términos de educación y con poca o ninguna aclaración sobre la muestra utilizada<sup>2</sup>. Y, en último lugar, porque es difícil acceder a las memorias más recientes sobre la escolarización de los gitanos, ya que no están publicadas tal cual lo están otros informes, como por ejemplo, los del CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa) o los del Consejo Escolar del Estado sobre el sistema educativo español (estos últimos, informes anuales).

Por consiguiente, nos dedicaremos a hacer un sencillo examen del Programa de Educación Compensatoria dirigido a la minoría étnica gitana, basándonos en las pocas citas que al respecto aparecen en los documentos de carácter oficial, y con la mediación de argumentaciones encontradas en otros estudios sobre la situación escolar de los gitanos.

#### **LA EDUCACIÓN COMPENSATORIA Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

La mención a la necesidad de compensar desigualdades educativas bajo el marco del

(2) M. BARAJA (1992), citando a la Asociación Secretariado General Gitano, identifica dificultades semejantes en su investigación doctoral.

desarrollo individual de todos los españoles y el respeto a las diferencias culturales está presente en la legislación española desde su Constitución, pasando por la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) y la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). El establecimiento de la compensación educativa en España fue realizada por medio del Real Decreto 1174/83 de 27 de abril, que expresaría

la decidida voluntad de realizar una política compensadora de desigualdades sociales en materia educativa, buscando la integración de aquellos grupos cuyas condiciones de inferioridad en el sistema educativo, por su baja capacidad económica, su nivel social, lugar de residencia, etc., son manifiestamente acusadas en relación a las condiciones que el propio sistema educativo ofrece, con carácter general, a todos los alumnos y alumnas (MEC, sin fecha).

Mientras tanto, dos tipos de problemas correlacionados se identifican en los textos oficiales: uno es relativo a la *concepción de educación compensatoria* presentada y el otro a la *razón por la cual el pueblo gitano es calificado como población carente de compensación educativa*.

Así, el Real Decreto citado anteriormente se refiere a la amplitud del Programa de Educación Compensatoria desde el punto de vista *espacial*, al definir, en su artículo 3, las «Zonas de Actuación Educativa Preferente» como

aquellos ámbitos geográficos que muestran tasas superiores a la media nacional

en analfabetismo, no asistencia a educación preescolar, desfase entre curso académico y edad en EGB, abandonos en este mismo nivel, no escolarización en enseñanzas medias y, en particular, en FP de primer grado (*apud* Martínez Martínez y Vera Martínez, 1992, p. 26).

Para los autores citados tal delimitación subsume al grupo gitano en la noción de zona geográfica, olvidando la cuestión étnico-cultural e ignorando su movilidad territorial.

Textos posteriores al Real Decreto 1174/83 definen subproyectos de actuación de la Educación Compensatoria y hacen una mayor presentación de la población-objeto. Un informe del MEC (1992b) afirma que el Programa está dirigido a alumnos con riesgo de marginación social, con el propósito de lograr su integración escolar. El énfasis en términos como «marginación» y la finalidad principal de «integrar» se repite en otros textos, como veremos enseguida. Pero antes que nada hay que aclarar que el Programa de Educación Compensatoria ha sido dirigido por la Dirección General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa, a través de la Subdirección General de Educación Compensatoria<sup>3</sup>. Son cinco los subprogramas desarrollados por este órgano: «Proyectos en Centros Educativos», «Jóvenes Desescolarizados» (aulas ocupacionales), «Población Itinerante», «Atención al Área Rural» y «Minorías Culturales»<sup>4</sup>.

El último programa, dirigido a niños gitanos (principalmente) y a inmigrantes,

(3) Hay que poner de manifiesto que, a partir del curso 90-91, de acuerdo con informaciones obtenidas junto al MEC, la atención a los gitanos y otras minorías pasó al encargo de la Dirección General de Renovación Pedagógica, Subdirección General de Educación Especial y de Atención a la Diversidad, Unidad de Educación Intercultural; entretanto, las averiguaciones recogidas en este apartado en lo que se refiere a documentos del Programa de Educación Compensatoria se reducirán al trabajo ejecutado anteriormente al cambio en los órganos coordinadores.

(4) MARTÍNEZ MARTÍNEZ y VERA MARTÍNEZ (1992) cuestionan la ausencia de criterios a la hora de determinar la especificidad de cada subprograma, pues parecen sobreponerse en su área de abarcamiento. En especial los títulos de dos subprogramas, lo que en el texto que ellos usaron como referencia (el Informe del MEC sobre el estado y situación del Sistema Educativo, realizado en el curso 87-88), se llamaba: «Atención a juventud marginada» y «Escolarización y seguimiento de población marginada» fueron «suavizados» posteriormente con los nombres de «Programa de Jóvenes Desescolarizados» y «Programa Minorías Culturales».

es el que nos interesa aquí. En relación al pueblo gitano, los distintos textos oficiales que explican los objetivos del Programa de Educación Compensatoria son taxativos a la hora de referirse a la necesidad de integrar sus niños al sistema educativo. Ya la referencia al reconocimiento de la especificidad cultural de la minoría étnica aparece de manera tal vez demasiado blanda.

En los textos examinados las constantes menciones a la marginación asociada a las especificidades étnico-culturales hacen cuestionarnos si no hay una dilución de las últimas en la primera. Igualmente se percibe que el énfasis en la integración numérica se mantiene, reduciendo prácticamente los objetivos de la educación compensatoria a la matriculación y al seguimiento escolar que, en tal contexto, viene significando *control* del absentismo.

De hecho, los temas del multiculturalismo de la sociedad española y de la interculturalidad en los centros educativos sólo muy recientemente vienen siendo tratados en los textos oficiales, y la educación del colectivo gitano parece todavía poco concatenada con las intenciones de promover el interculturalismo. Al parecer, hay un problema de encaminamiento en torno a la educación intercultural semejante a aquél de la compensación educativa: los programas se dirigen principalmente a los colectivos con carencias y, de forma secundaria o posterior, al sistema educativo

en su totalidad. O, en otras palabras, da la impresión de que el sistema *responde* a la aparición de nuevos grupos con carencias agregando simplemente nuevas tareas y responsabilidades, sin dar nuevas dimensiones a la globalidad.

A propósito de esto, en el informe del MEC que responde a la orientación de la Comisión Europea de «elaborar un informe en cada uno de los Estados miembros y en el conjunto de la Comunidad sobre la Educación Intercultural» (1992a, p. 2), y cuyo título es precisamente «La educación intercultural en España», se excluye a los gitanos de las iniciativas relacionadas, aunque se afirma que tales iniciativas empezaron con el trabajo junto a este colectivo:

En España, desde hace bastantes años, en el ámbito de la educación intercultural se promueven diversos proyectos que pretenden facilitar el conocimiento de la cultura de origen y la de acogida, intentando potenciar actitudes de comprensión y solidaridad hacia otras culturas. Buena parte de estos proyectos han partido de la necesidad de proporcionar atención educativa a los alumnos gitanos. Sin embargo, en este Informe se ha excluido lo referido expresamente a este colectivo para centrar lo existente en el colectivo inmigrante (MEC, 1992a, p. 88).

En fin, el problema central en los documentos oficiales es su superficialidad en términos de contenido, ateniéndose meramente a la repetición de orientaciones y a

---

(5) Como se puede ver en las citas siguientes:

«Las actuaciones llevadas a cabo por los equipos de Educación Compensatoria se centran en la localización de los alumnos desescolarizados, organización de las plazas y transportes escolares, reducción del absentismo con la participación de los entes locales y, por último, la formación y perfeccionamiento del profesorado que debe atender a los colectivos, para lo cual se fomenta el conocimiento de la realidad social y cultural de su entorno, acción desarrollada preferentemente en los Centros de Profesores» (CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, 1993, p. 158).

Y, en palabras del informe del CIDE sobre el sistema educativo español en 1991:

«Este programa parte de que la escolarización de la población marginada y, en concreto, de las minorías étnicas y culturales, pasa por la consideración de su diferente sistema sociocultural y el desarraigo en que frecuentemente se hallan inmersos. Por esta razón, cualquier intento de escolarización y apoyo debe tener en cuenta ciertas peculiaridades, como pueda ser el nomadismo y el alto grado de movilidad de estos grupos» (CIDE, 1992b, p. 229).

informaciones numéricas de poca comprensión, puesto que no ofrece una idea de la población total sobre la cual se actúa. Sin embargo, tal falta de solidez no ha sido negada por las autoridades educativas. Al menos Álvaro Marchesi, Secretario de Estado para la Educación, durante las *XII Jornadas de Enseñantes con Gitanos* (1992) desarrolló una conferencia bajo el título «La LOGSE y la diversidad cultural» en la cual afirmaba, a propósito de este tema, que «desde el Ministerio no se ha hecho una reflexión amplia y suficiente» (Marchesi, 1993, p. 47). A renglón seguido reflexionaba sobre el(los) sentido(s) de la diversidad y qué objetivos y elementos se debe tener en cuenta de cara a la presencia de distintas culturas en los centros educativos.

Habida cuenta de las concepciones globales sobre la educación formal de las minorías étnico-culturales en este país, en especial en el caso del pueblo gitano, veamos ahora como se está desarrollando la educación de sus niñas y niños.

#### **EL ACTUAL PROCESO DE ESCOLARIZACIÓN DE LA INFANCIA GITANA**

La educación formal de la infancia gitana en su período más reciente empieza con la supresión de las escuelas-puente en 1986. Tales escuelas surgieron de un «Convenio entre el Apostolado Gitano (Comisión Episcopal de Migraciones) y el MEC, con duración de 10 años a partir del 16.7.78 mediante la creación de un Patronato» (Asociación Secretariado General Gitano, 1994, p. 9); y con ellas se pretendía preparar a los escolares gitanos para su ingreso en las escuelas ordinarias. Pero, como se sabe, en 1986 la aplicación de la LODE hace desaparecer todos los patronatos y, progresivamente, las escuelas-puente.

Así, a partir de este momento comienza el trabajo más organizado de integración

escolar de la niñez gitana en escuelas normalizadas. Ya en 1986, el 83% de estos niños estaba matriculado en este tipo de escuelas (Dossier, 1988, p. 89). Entretanto, insistimos, en primer lugar, que hasta hoy el objetivo de escolarización permanece como prioritario, quedando el aspecto relativo a las especificidades culturales relegado a un segundo plano de consideración; y, en segundo, que la prioridad de escolarizar se deduce, también, del hecho de que la mayoría de los informes oficiales ofrezca con preponderancia datos sobre el número de niños gitanos *atendidos* por el programa. Sin embargo, no son indicadores fiables en términos de precisión: algunas sumas son incorrectas, distintos textos ofrecen números completamente diferentes para el mismo año académico, los títulos de algunas tablas no concuerdan con su contenido, otras no presentan su fuente, etc. Consecuentemente, hay que tomarlos sólo como datos aproximativos, y esto se contemplará brevemente a continuación.

Antes de nada hay que decir que las informaciones siguientes tienen como referencia la Memoria de Educación Compensatoria 1988-89, cuyo texto no se ha podido obtener; así, nos basaremos en otros textos que utilizan los datos contenidos en dicha «Memoria», sobre los cuales se hará suficientes referencias de aquí en adelante.

En el territorio MEC, 11.207 alumnos gitanos estaban matriculados en el curso 1985-86, 15.506 en el curso 1986-87<sup>6</sup>, 13.876 en el curso 1987-88 y 14.464 en el curso 1988-89 (Baraja Miguel, 1992; CIDE, 1992a). Esto significa, para este último curso, casi el 80% de la población gitana con edad entre 6 y 9 años y entre el 60 y el 80% para la franja 10-12 años; a partir de ahí las tasas de escolarización descienden mucho (por abandono y no escolarización propiamente dicha) (CIDE, 1992a). Se echa de menos, no obstante, la fuente que indica la

(6) Obsérvese el grado de crecimiento de la población de un año a otro, y su posterior disminución.

población de niños sobre la cual se determinan los porcentajes citados.

Específicamente en relación a Madrid, los números relativos a los años arriba citados son, respectivamente, 3.765, 3.945<sup>7</sup>, 3.160 y 2.717 (Baraja Miguel, 1992; CIDE, 1992a). Para las demás Comunidades Autónomas tenemos datos aportados por asociaciones gitanas que apuntan, para el año académico 1987-88, 3.500 alumnos matriculados en Cataluña, 1.200 en Galicia y 1.100 en la Comunidad Valenciana (CIDE, 1992a).

En cuanto al tema del rendimiento académico las averiguaciones son bastante genéricas y, de nuevo, poco precisas. Se sabe que el retraso de los niños gitanos es grande, con desfases de hasta 4 o más años: «El desfase escolar va siendo progresivo a medida que crece la edad de los niños» (Baraja Miguel, 1992, pp. 293-294). Un trabajo de Fernández Enguita recoge una tabla en la que se indica el nivel educativo superado por los estudiantes gitanos en el curso 1988-89, con la información de que sólo el 2,2% de los estudiantes gitanos de 14 y 15 años concluye la EGB con éxito, es decir, recibe el título de Graduado Escolar. Sin embargo, el autor destaca que

en la fuente de la que procede esta tabla, no obstante, se echa de menos una mayor especificación sobre a qué se denomina «gitanos», aunque probablemente se refiere al contingente, situado entre catorce y quince mil, del cual se ocupaba en ese curso la Subdirección General de Educación Compensatoria del Ministerio de Educación y Ciencia (Fernández Enguita, 1996, p. 105).

Teresa Esteban de Azcate, de la Subdirección General de Educación Compensatoria, también presenta una tabla sobre el nivel educativo alcanzado por alumnos gitanos, pero como no dice a qué año académico se refiere la muestra y no presenta

datos sobre el 8.º curso se puede realizar una comparación con los datos de Fernández Enguita. Con todo, sabiendo que su muestra estaba compuesta de 5.559 alumnos de 24 provincias, se puede tener en cuenta sus conclusiones:

1.ª Los alumnos gitanos tienen un retraso escolar considerable si se les compara con la media nacional.

2.ª El 80% adquiere como mínimo las destrezas básicas en lectura, la escritura y el cálculo.

3.ª La proporción de éxito sólo parece explicable por la superposición de los siguientes factores: escolarización temprana, asistencia diaria y la realización de actividades de apoyo curricular. (Esteban de Azcate, 1989, p. 37).

Luego, lo que se deduce de la lectura de los distintos textos, es que las autoridades educativas se encuentran satisfechas con los avances en la integración de los niños gitanos en los colegios, aunque no hayan podido solucionar el problema del abandono y desfases. Aún así, Esteban de Azcate afirma la necesidad de «transformar las prestaciones que el actual sistema educativo ofrece a la población gitana, en otras más acordes con el reconocimiento de la diferencia cultural» (1989, p. 38). Teniendo esto en cuenta se aclara que desde la actual fase de escolarización de los gitanos (regularización de la asistencia con permanencia en el sistema y mejoras de rendimiento) es preciso pasar a otras dos cuyos objetivos sean la «formación del profesorado en técnicas de Educación Intercultural y la complementación del diseño curricular de base con contenidos de la cultura gitana» y la «enseñanza del Caló como lengua ordinaria en la escuela para los alumnos que lo deseen» (p. 39).

No obstante, retomaremos el tema del *fracaso escolar* más adelante. La visión «por

(7) Sin embargo Luz Paloma GARCÍA PARDO (1988, p. 135), asesora docente de Educación Compensatoria del MEC, afirma que en Madrid, en enero de 1987, estaban escolarizados 4.830 niños gitanos, lo que significaría un 80% de un censo aproximado de 6.000 niños.

etapas» señalada arriba no parece aclarar con más profundidad por qué el mantenimiento de desfases y abandonos se produce al mismo tiempo que el aumento de la matrícula. La explicación que atribuye al abandono la misma causa que se da al ingreso tardío, o a las faltas de asistencia, etc., es decir, la inadaptación del gitano a la escuela, no estimula la reflexión sobre qué fenómenos se producen en los colegios en relación a la integración gitana y, en este sentido, no presenta ninguna solución que no pase por un cambio de actitudes de la minoría. El pasaje para las demás fases de la escolarización supone este cambio.

En concreto y acerca del sistema educativo, sí es verdad que la escolarización normalizada de los gitanos no está promoviendo la disminución de los desfases; aquí se encuentra un problema sin solución a partir de tal perspectiva: Esteban de Azcate, en el texto citado, dice que el cambio de la fase de escolarización a las demás fases debe producirse cuando el 75% de los objetivos de la primera se hayan cumplido, lo que supone un futuro incierto para la educación intercultural.

Hay que tener en cuenta, aun así, un estudio reciente de la Asociación Secretariado General Gitano, financiado por el CIDE y con un campo de actuación (72 colegios en 21 provincias y 29 municipios). Su objetivo principal fue

*evaluar en que medida y cómo se está produciendo el proceso de escolarización de los niños y niñas gitanas en el Estado Español; se describe por tanto su situación en la escuela, los logros conseguidos hasta el momento y las lagunas más importantes (Asociación Secretariado General Gitano, 1994, p. 19).*

Para lograr tal propósito el trabajo recurre a dos principios fundamentales, la *normalización* y el *derecho a la diferencia*; no obstante, los autores creen que

dada la evolución que ha seguido la escolarización de los niños y niñas gitanos, en el momento actual debe tener más impor-

tancia el criterio normalizador que el derecho a la diferencia, razón por la que se le ha otorgado mayor peso ponderal al primero... (Asociación Secretariado General Gitano, 1994, p. 20).

En ese sentido, cinco variables son utilizadas para medir la normalización, con el 92% del peso ponderal: el acceso a la escuela (17); la adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares (27); la interacción social en el aula (19); los logros escolares en función de la normativa curricular (22); y la relación de la familia con la escuela (7). A la sexta variable, el derecho a la diferencia, se le otorgó peso 8.

Los resultados apuntan hacia un grado de normalización educativa de la población infantil gitana española en torno al 61%; mientras que el grado de normalización del derecho a la diferencia está en 36,45%.

Sin poder evaluar en profundidad la metodología utilizada, determinados aspectos merecen ser puestos en relieve. Obsérvese, inicialmente, la definición dada al concepto de normalización:

Se entiende por normalización en el campo educativo el derecho de todo niño de acceder de forma igualitaria al servicio público de la educación, de modo que éste le proporcione aspectos que van a facilitar su adaptación académica y social y su posterior incorporación como miembros activos de la sociedad (Asociación Secretariado General Gitano, 1994, p. 19, subrayado añadido).

Aunque tengamos la impresión de que la institución educativa posee ahí un papel fundamental, las variables que miden la normalización se refieren siempre a las actitudes de los gitanos en relación a la escuela, esto es, se repite en ese trabajo la preponderancia dada a las obligaciones del colectivo gitano en la integración escolar. De nuevo hay aquí una laguna en cuanto al examen de la articulación entre la política educativa elaborada por la sociedad mayoritaria y las respuestas del grupo minoritario. Esto es más grave a medida

que el propio trabajo reconoce los problemas de falta de atención a la diversidad, el otro aspecto medido en la investigación:

La mayoría de los centros y de los profesores no atienden la diversidad étnica de sus alumnos desde el proyecto educativo ni desde programaciones de aula; y que, por tanto el derecho a la diferencia es todavía un objetivo que está lejos de conseguir (Asociación Secretariado General Gitano, 1994, p. 104).

Ahora bien, creemos que es necesario, pasados tantos cursos académicos desde el término de las escuelas-puente, promocionar programas de investigación con base en otros presupuestos teóricos y con múltiples metodologías para examinar las causas del fracaso escolar de los gitanos. Trabajos centrados en los procesos intraescolares, o estudios de caso sobre la vida académica de los alumnos con el auxilio de fuentes secundarias recogidas directamente en las escuelas, son ejemplos de esto. Estudios que se ocupen del grado de interferencia que la escolarización temprana está teniendo sobre el rendimiento académico y que sean realizados con la intención de verificar la validez de la aserción que da por sentado la relación escolarización normalizada/éxito. Eso evitaría que se mantuviese el conocimiento sobre la escolarización de los gitanos al nivel exclusivo de sus resultados, y no sobre los procesos que conducen a estos resultados. Principalmente hay que evitar la propensión etnocéntrica a discutir su escolarización sin cuestionar el modelo de escuela que se les presenta.

#### LA COTIDIANIDAD EN LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS GITANOS

Bajo esta convicción, se ha desarrollado esta investigación empírica que presta atención a los distintos fenómenos que componen la vida cotidiana en la escuela; la división del trabajo en ella, las representaciones que los miembros del cuerpo

docente y los funcionarios elaboran respecto a los estudiantes y lo que pueda interesar a la formación de éstos, la maraña de relaciones de poder existente en la institución, las formas cómo se manifiestan la dominación y la oposición, los discursos y las prácticas diarias, la distribución desigual del saber académico, etc. Las técnicas de recogida de datos fueron la observación, las entrevistas semi-estructuradas y la recogida de documentos. El método que sostuvo el trabajo de campo fue la etnografía.

En relación a la escolarización de los gitanos, teniendo en cuenta que la escuela es un lugar privilegiado para estudiar relaciones interétnicas, en el año académico 1992-93 observamos las relaciones entre las personas que componían el colectivo escolar, principalmente las pautas de interacción entre maestros payos/alumnos gitanos. En el curso siguiente acompañamos posibles modificaciones en el espacio institucional con el cambio de dirección de la escuela, y recogimos los historiales académicos de los alumnos gitanos, con el objetivo de caracterizar sus vidas académicas y conocer su logro escolar. Por fin, en el último curso, intentamos prestar atención a la articulación de los diferentes servicios de la educación compensatoria, con el fin de verificar su interferencia sobre el aprendizaje de los alumnos, y observar si las modificaciones en la institución ofrecieron un cambio en las relaciones gitanos/payos y el proceso de aprendizaje de los niños. Por otro lado, buscamos una aproximación a las condiciones de vida de los estudiantes gitanos, haciendo reconocimientos respecto a la cultura gitana en un espacio extra escolar y teniendo en cuenta la opinión de miembros de la comunidad gitana sobre la escuela paya. Considerando los límites de este artículo, los hallazgos se sintetizan a continuación.

En primer lugar, hay que poner de manifiesto que en la escuela se percibía cierto grado de incomodidad de cara a la



existencia de varios grupos étnicos en su interior<sup>8</sup>. Aún así, si el clima institucional no ha permanecido estático durante los años en que se realizó la investigación, sí había cierto grado de estabilidad en las relaciones. En resumidas cuentas, los conflictos eran más latentes que manifiestos.

En segundo lugar, hablaremos respecto a cómo se presentaba el fracaso académico de los gitanos en el centro investigado. Éstos representaban, durante los tres años en que participamos de la vida académica del centro, aproximadamente el 11% de las matrículas totales, sin que se consiguiera precisar si la determinación de este número sufría algún tipo de influencia previa. Comparando las matrículas de la niñez gitana durante los tres años académicos y los cursos de educación infantil y básica, lo que persiste con más fuerza es la falta de asistencia que se produce a partir del 6.º curso, predominantemente femenina.

En relación a la compensación de carencias educativas, la mayoría de los estudiantes gitanos participaba de algún tipo de clase de apoyo. Sin embargo, los criterios utilizados para conducir a los niños y niñas a dichas clases no eran tan precisos, aunque el equipo de Compensatoria y la directora utilizasen motivos semejantes para explicar las elecciones. Si sostenemos que no eran precisos, lo hacemos desde el punto de vista de sus consecuencias académicas: el mismo equipo era consciente de que la frecuentación a las clases compensatorias no conducía necesariamente a una mejoría del rendimiento. En efecto, constatamos esta situación que merece una reflexión más a fondo.

Para explicar tal fenómeno, hay que darse cuenta de sus implicaciones en

términos de la creación, dentro de los centros, de currículos diferenciados. Por otra parte, hay que subrayar el grado de participación del colectivo docente en las decisiones pedagógicas y curriculares que, en última instancia, determinan la distribución del conocimiento en los centros.

Empezando por el primer aspecto, aunque el propósito de las actividades compensatorias teóricamente sea la atención a la diversidad, es preciso entender que la existencia de currículos diferentes —unos más «académicos» que otros— puede reflejar formas de mantenimiento o refuerzo de desigualdades sociales dado que, a fin de cuentas, el saber es distribuido de forma desigual. Según varios autores que exploran el problema (Fernández Enguita, 1987; McCarthy, 1994; McLaren, 1994), la práctica de asignación de los estudiantes a distintos grupos de acuerdo con sus habilidades intelectuales pretende *a priori* satisfacer las necesidades específicas de aquéllos, pero en verdad tal práctica disimula procesos de clasificación de los sujetos conforme a su ubicación social.

En la escuela estudiada, los diversos servicios de atención a la diversidad existentes, como clases de Educación Compensatoria, talleres de arcilla y de electricidad, no eran caracterizados como discriminación positiva ni siquiera por los docentes involucrados en estas actividades. Por el contrario, allí eran conducidos aquellos alumnos considerados como los fracasados del sistema —sobre todo gitanos, pero también payos—, a los cuales era necesario apartar de las calles mientras fuera posible. Existía la esperanza de motivarles para una futura formación profesional, pero subyacía la idea de que la principal función de los talleres era evitar que los estudiantes abandonasen la escuela.

---

(8) Los gitanos eran 64 alumnos matriculados en el curso 92-93, 69 en el 93-94 y 57 en el 94-95. Además de los estudiantes gitanos españoles, había inmigrantes provenientes de muchos países, como Arabia, Australia, China, El Salvador, Estados Unidos, Filipinas, Guinea, Marruecos, Nicaragua, Polonia, Perú, y Venezuela. En el curso 92-93 estaban matriculados 26 alumnos inmigrantes, en 93-94 25 alumnos y en 94-95 eran 19 los alumnos inmigrantes.

Por otra parte, en cuanto a los contenidos del saber que serían más importantes para la formación de los gitanos, los profesores estaban conformes con que el trabajo pedagógico debería ser reforzado en las áreas de lectoescritura y cálculo, tanto en las clases de Educación Compensatoria, como en las clases normalizadas. Sin embargo, el estudio de los datos relativos al aprovechamiento escolar reveló que precisamente en las asignaturas donde los contenidos deberían recibir refuerzo —lengua castellana y matemáticas— no había calificación positiva en la mayoría de los casos. Calificaciones positivas existían en asignaturas que componen la parte «blanda» del currículo, sin peso suficiente en la jerarquía epistemológica para permitir a los alumnos la consecución del título de Graduado Escolar. Y, aquí, se trataba específicamente de los pocos varones que llegan al final de la enseñanza obligatoria, puesto que, como sabemos, a las mujeres gitanas su pueblo no les da la oportunidad de quedarse en la escuela cuanto quieran.

La observación de los sistemas de evaluación confirmó la hipótesis según la cual ésta posee como función principal el control social o el aprendizaje de normas de conducta. Los instrumentos de registro de la evaluación, aunque teóricamente buscasen alcanzar objetividad en los ítems considerados, revelaban una tendencia a reducirse a aspectos *conductuales*, de forma que la medida de absorción del conocimiento —si es que eso es posible— solía ser relegada a un plano secundario. No obstante, de forma contradictoria, al parecer los docentes tutores entendían que su evaluación se realizaba teniendo en cuenta los *resultados del aprendizaje cognoscitivo* de los alumnos, decisión por la que eran criticados por la profesora de Educación Compensatoria, defensora de que la evaluación se encaminase hacia los *avances en la capacidad para aprender* presentados por el alumnado gitano.

Toda esta problemática se reflejó en el análisis de los expedientes académicos de los alumnos gitanos. Como hemos visto, las justificaciones oficiales del fracaso de éstos relatan el ingreso tardío en la escuela, el desfase, el fuerte absentismo y la falta de asistencia como motivos principales. Dichos aspectos tal vez no sean los *motivos*, sino la *propia manifestación del desfase escuela/minoría gitana*. Ahora bien, de modo general comprobamos que esas variables no eran definitivas para explicar el fracaso. Así, por ejemplo, hay alumnos que fracasaron (sin dejar la escuela) aunque ingresasen a una edad adecuada y superado el ciclo inicial en tiempo normal. Para los que ingresaban a una edad no adecuada los desfases permanecieron aunque casi todos frecuentasen actividades compensatorias y éstas se ampliasen en número en el transcurrir del tiempo. Además de esto, el recurso a la marginación para explicar la falta de éxito tampoco es tan válido para el caso de este centro, puesto que apenas cinco alumnos del ciclo medio y superior eran chabolistas. Finalmente, no se puede también individualizar el fenómeno, ya que hay similitud en los resultados académicos entre hermanos.

En cuanto a la participación del profesorado en el empeño de educar a los gitanos, verificamos que había un sentimiento mayoritario de que este esfuerzo no llevaría a nada. Como pensaban que los niños gitanos no poseían las mismas capacidades que los demás, el trabajo pedagógico que los tutores desarrollaban junto a éstos era reducido, relegando, con exclusividad, a la Educación Compensatoria la tarea de estimular el aprendizaje de la infancia gitana.

Esto se agrava más porque las prácticas pedagógicas y los rituales de interacción capitaneados por los docentes revelaban prejuicios frecuentemente manifestados, subvirtiendo la defensa teórica de armonía interétnica y no discriminación racial, y reforzando los prejuicios ya presentes en el cuerpo discente. Era hábito común

entre el profesorado intentar separar a los estudiantes gitanos de los demás, con el propósito de evitar el contagio de los buenos alumnos con la indisciplina que se solía atribuir a los gitanos (principalmente los varones). Sobre esto hay que poner de manifiesto uno de los resultados de las prácticas discriminatorias: en el caso de los gitanos, las expectativas negativas de los docentes no recaían sobre individuos en especial, sino sobre toda la minoría, tal como suele suceder con este grupo paria. Sin embargo, la contraria no era verdadera, dado que no se admitía que gitanos pudiesen presentar resultados positivos, si no era a través de su deserción del medio cultural gitano.

En suma, en lo relativo al análisis de la actividad académica de las niñas y niños gitanos, constatamos que la Educación Compensatoria no «compensa» sus deficiencias de aprendizaje, sean previas o actuales, constituyéndose sí en la *única enseñanza intelectual* que se les ofrece. De este modo, se puede concluir que algunas de las iniciativas sobre la escolarización de los gitanos, cuando se han ejecutado en la práctica diaria de la institución educativa, son inoperantes en relación a su objetivo implícito: mejorar el rendimiento académico de los niños y niñas. Hay que preguntarse si, con la permanencia obligatoria de los gitanos en la escuela, aunque no consigan obtener el título de Graduado Escolar, ¿no se estaría justificando el mantenimiento de su situación de desigualdad?

Parece poco probable que se produzcan cambios en los resultados académicos de los gitanos si no se acepta que la escuela debe ser como un todo que necesita tornarse intercultural, tanto desde el punto de vista de una educación para la convivencia entre diferentes, como en relación al reflejo de la diversidad en el currículo y el debate sobre los valores y los hábitos culturales. ¿Es posible pensar que la escuela llegue a realizar políticas interculturales? Creemos que la posibilidad sí existe. En cuanto a la

política oficial, es preciso forzar y reforzar una apertura hacia la incorporación del diferente. El cambio curricular no puede simplemente adecuarse a las (supuestas) dificultades de las minorías, como ya ejemplificamos con el caso analizado, por medio de la educación compensatoria. Es decir, no basta modificar el currículo existente para atender a los gitanos, es el currículo para todos el que necesita ser cambiado para lograr la interculturalidad, posibilitando la igualdad de oportunidades, tal como apunta Gimeno Sacristán (1992, p. 146).

#### ALGUNAS CONCLUSIONES: LA INTERVENCIÓN DE LOS AGENTES GITANOS Y EL FUTURO DE SU EDUCACIÓN ESCOLAR

Este estudio quedaría corto si en él no se reflexionase sobre las actitudes de rechazo de la minoría gitana en relación a la educación formal, el otro lado del fenómeno. Cuando analizamos el gran desacuerdo entre payos y gitanos en la escuela, principalmente entre docentes y estudiantes, lo que impera es la total discrepancia entre las manifestaciones culturales de los gitanos y aquellas otras «payas» que son expresadas por medio de la educación formal. Son metalenguajes distintos. Esto se refleja en la polarización existente entre la autodescripción étnica, manifestada por los gitanos, y la marginación puesta en práctica por parte de los payos, bajo la enmarcación de los gitanos con determinados estigmas.

En cualquier caso, el rechazo de los gitanos a la escuela se expresa principalmente por medio de comportamientos *en contra del control escolar*, alternativa más lineal para quienes, como documenta San Román (1980), no ven valor inmediato en la institución educativa.

En este sentido, la investigación condujo a la pregunta sobre la perspectiva de

los gitanos en relación a la escuela. ¿Qué hacen ellos en ella, todavía?, ¿qué comprensión presentan respecto a su papel? Basándonos en esto afrontamos el problema de la escolarización gitana a partir de la óptica de interlocutores gitanos.

Las primeras deducciones aluden al hecho de que la mayoría de las familias gitanas está más involucrada de lo que imaginamos, intentando adaptarse a las exigencias de los nuevos tiempos. No obstante, esto no significa que compartan el sistema de significados «payo». Lo que empieza a surgir es una convicción respecto a que en la actualidad la escuela es inevitable. El problema que se les plantea a los gitanos es cómo participar de la escuela sin que ésta les transforme en payos. El rechazo al control intraescolar o a la escuela en cuanto una obligación puede ser una manifestación de tal sentimiento.

Por otra parte, este sentimiento parece ser visto bajo un ángulo diferente por otra clase de gitanos, aquéllos políticamente activos en la sociedad española. Al considerar la aparición de organizaciones gitanas, autores como Liégeois (1988) o San Román (1976, 1986) subrayan el nuevo carácter de manifestación de la identidad étnica que surge con esas organizaciones. De un lado, las asociaciones gitanas representan una forma gitana de reunirse atípica; de otro, esta forma más «elitista» parece provenir de la certeza de que es necesario cambiar para no sucumbir como pueblo.

De hecho, para nuestras argumentaciones, la recogida de información sobre el tema de la escolarización junto a las asociaciones gitanas<sup>9</sup> fue muy provechosa. Desde su punto de vista, la educación formal no sólo es importante, sino que es fundamental para la estrategia de disminución del grado de desigualdad que afecta a los

gitanos. Por este motivo, algunas de esas asociaciones buscan interferir en las políticas educativas, defendiendo la tolerancia interétnica y los programas de educación intercultural.

Finalmente, queremos responder a la pregunta que originó este estudio afirmando que el tipo de política hasta entonces elaborada para resolver la desigualdad educativa del pueblo gitano, que tenga en cuenta unos patrones mínimos de acceso al saber, y que se desarrolle en la vida cotidiana de la escolarización de niñas y niños gitanos, no están consiguiendo la consecución de su permanencia y éxito escolar. Por el contrario, todo indica que las interacciones en la escuela entre payos y gitanos, las relaciones pedagógicas, el desarrollo curricular y las prácticas de evaluación actúan en contra de los gitanos, estimulando las situaciones de fracaso y colaborando, incluso, con su sentimiento de apatía y rechazo a la escuela.

No obstante, alternativas de mejora no pueden venir exclusivamente de parte de aquéllos que poseen más poder en esta esfera social. A medida que el grupo minoritario decida que la educación formal también es un derecho suyo, deberá reivindicar cambios institucionales y manifestar su intención de ocupar espacios que le garanticen mayor grado de interferencia sobre la institución. La resistencia de los gitanos a la escuela, comportamiento que conocemos y que ya fue documentado por varios estudios (Fernández Enguita, 1996; Liégeois, 1987; San Román, 1984), no parece que pueda todavía sostenerse. El estado de marginación en que sobrevive la mayoría del pueblo gitano indica que, frente a las recientes transformaciones en la organización productiva que le impide ejercer sus actividades económicas tradicionales,

---

(9) *Asociación de Enseñantes con Gitanos, Asociación Nacional Presencia Gitana, Asociación Secretariado General Gitano y Unión Romani*, seleccionadas en función de su presencia pública, a nivel nacional, y su participación en debates educativos.

es preciso que cambie su modo de vida para no extinguirse como grupo étnico, introduciéndose simplemente en las subculturas de pobreza que pueden ser comunes a cualquier grupo que viva bajo estas circunstancias.

En este sentido, para conseguir de la escuela un tratamiento más igualitario que les permita recibir los conocimientos y las habilidades necesarios para una supervivencia digna hoy en día, los gitanos tienen que exigir que la institución educativa sea capaz de educar sus niños y niñas de forma conveniente. Debe existir una situación que se coloque entre la asimilación no crítica por la cultura mayoritaria y su autoexclusión en la tradición cultural, que puede llevarlos al aislamiento en la marginación.

En cuanto a la óptica utilizada en este trabajo para analizar las formas de desigualdad, se concluye que se estaría negando a los gitanos el acceso a los derechos fundamentales de los ciudadanos, no porque no ingresen en la escuela, *sino porque son excluidos aún dentro de ella*. Los mecanismos de esta exclusión deben ser denunciados, y este estudio buscó colaborar en la identificación de algunos de ellos.

## BIBLIOGRAFÍA

- ASOCIACIÓN SECRETARIADO GENERAL GITANO: *Evaluación de la incorporación de los niños y niñas gitanos a la enseñanza básica; informe de resultados*. Madrid, CIDE, 1994. (Memoria de investigación).
- BARAJA MIGUEL, A.: *El proceso de adaptación escolar en contextos interétnicos; un modelo de intervención para reducir el prejuicio*. Madrid, Universidad Complutense/Facultad de Psicología, 1992. (Tesis doctoral).
- CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA: *Las desigualdades en la educación en España*. Madrid, Centro de Publicaciones del MEC, 1992a.
- *El sistema educativo español*: 1991. Madrid, Centro de Publicaciones del MEC, 1992b.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO: *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo: curso 1991-92*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1993.
- «Dossier», *Cuadernos de Pedagogía*, 156 (feb. 1988), pp. 88-95.
- ESTEBAN DE AZCATE, T.: «Evaluación de la escolarización de los niños gitanos y expectativas de futuro», en *Primeras Jornadas Estatales de Seguimiento Escolar con minorías étnicas*, Astorga, 1989. *Ponencias, Comunicaciones*. Madrid, Asociación Secretariado General Gitano, 1989.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*. Madrid/Granada, CIDE/Universidad de Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales, 1996. (Colección de Estudios Interculturales, v. I).
- *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional; la enseñanza secundaria en España*. Barcelona, Laia, 1987.
- GARCÍA PARDO, L. P.: «Los programas de integración gitana», en *La escuela ante la inadaptación social*. Madrid, Fundación Banco Exterior, 1988. pp. 127-136.
- GIMENO SACRISTÁN, J.: «Currículum y diversidad cultural», en *Educación y Sociedad*, 11 (1992), pp. 127-153.
- LIÉGEOIS, J. P.: *Los gitanos*. México, Fondo de Cultura Económica, 1988.
- *Gitanos e itinerantes; datos socioculturales, datos sociopolíticos*. Madrid, Presencia Gitana, 1987.
- MARCHESI, A.: «La LOGSE y la diversidad cultural», en *Boletín del Centro de Documentación de la Asociación de Enseñantes con Gitanos*, 6 (2.ª época, 1993), pp. 47-50.
- MARTÍNEZ MARTÍNEZ, M.ª C.; VERA MARTÍNEZ, J. J.: «Escolarización de gitanos y respuesta institucional: entre la asimila-

- ción y la integración», en *Educación y Sociedad*, 10 (1992), pp. 23-33.
- MCCARTHY, C.: *Racismo y currículum; la desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*. La Coruña/Madrid, Fundación Paideia/Morata, 1994.
- MCLAREN, P.: *La vida en las escuelas; una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación (con un comentario sobre el libro y una respuesta del autor más un comentario a la edición revisada)*. México, Siglo XXI, 1994.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *La educación intercultural en España: Informe*. 1992a. (Mecanografiado).
- *Informe Nacional de Educación: Conferencia Internacional de Educación*. 43 reunión. Ginebra, 1992. Madrid, MEC, 1992b.
- Dirección General de Promoción Educativa. Programa de Educación Compensatoria: *Memoria Curso 86-87*. Sin fecha. (Mecanografiado).
- SAN ROMÁN, T.: «Aculturación y relaciones étnicas», en SAN ROMÁN, T.: *Gitanos de Madrid y Barcelona; ensayos sobre aculturación y etnicidad*. Barcelona, Bellaterra, 1984, pp. 43-120.
- «La Celsa y la escuela del barrio», en KNIPMEYER, M. y otros: *Escuelas, pueblos y barrios; tres ensayos de antropología educativa*. Madrid, Akal, 1980. pp. 163-263.
- «Los dos mundos del gitano: gitanos y payos», en *Expresiones actuales de la cultura del pueblo*. Madrid, Centro de Estudios Sociales del Valle de los Caídos, 1976. pp. 141-153.
- SAN ROMÁN, T. (comp.): *Entre la marginación y el racismo; reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Madrid, Alianza, 1986.
- VIEIRA FERREIRA, M. O.: *Educación compensatoria: políticas educativas, discursos y prácticas pedagógicas cotidianas en la escolarización del alumnado gitano-fabricando la desigualdad (Madrid, 1993/1995)*. Salamanca, Departamento de Sociología/Universidad de Salamanca, 1997. (Tesis doctoral).