

Proteger y promover el derecho a una educación de calidad en los sistemas educativos europeos



Estrasburgo, 7 de marzo de 2011

DGIV/EDU/DROIT (2011) 9

Estudio de caso

El derecho a una educación de calidad: hacia una educación escolar de calidad para los Romá/Gitanos

Jean-Pierre Liégeois

Un logro consolidado

Los trabajos del Consejo de Europa relativos a los Romá son muchos y se inscriben en el tiempo, desde 1969¹. Las actividades para la Educación siempre han estado presentes, y la escolarización de los niños y de los jóvenes Romá constituye una aportación significativa en las reflexiones dirigidas a "*Proteger y promover el derecho a una educación de calidad en los sistemas educativos europeos*". Los logros son importantes, tanto desde un punto de vista educativo, del que se pueden mencionar los diferentes aspectos (formación de enseñantes, material pedagógico, lengua minoritaria...), como desde un punto de vista normativo o jurídico (Sentencias del Tribunal, informes del Comisario de Derechos Humanos, seguimiento de la Carta Social Europea, del Convenio-marco para la Protección de las Minorías Nacionales, de la Carta de las Lenguas Regionales o Minoritarias, de la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia - ECRI...). Se han propuesto² diferentes análisis, así como elementos de estrategia y de prospectiva. El Comité de Ministros adoptó, en 2000 y en 2009³, dos textos de orientación política en este ámbito.

Los Romá

Recordemos primero que el término "Romá" se refiere aquí a los Romá, los Sintés, los Kalés, los Itinerantes y los grupos de población emparentados en Europa, y pretende englobar la gran diversidad de los grupos concernidos, incluso las personas que se auto-identifican como "Gitanos" y aquellas a las que se designa como "Gentes del viaje".

Recordemos luego que los Romá se inscriben en mil años de historia, merced a dinámicas de adaptación a su entorno que demuestran la fuerza de su cultura y de su lengua. A esta profundidad histórica se añade una presencia geográfica, en el sentido de que los Romá están presentes, desde hace siglos, en la casi totalidad de los Estados, alcanzando a veces el 10 por ciento de la población nacional, y representando de 10 a 12 millones de personas en Europa.

Recordemos, por último, que los estudios llevados a cabo –desde el primero a nivel europeo, en 1984–, muestran que el porcentaje de niños romané que frecuentan la escuela con regularidad es bajo; que un número importante nunca es escolarizado; que un porcentaje escaso alcanza el umbral de la enseñanza media; que los resultados, especialmente el uso habitual de la lectura y de la escritura, no guardan relación con el periodo de escolarización, lo que significa que la escuela no desempeña su papel, incluso en el ámbito de los aprendizajes básicos. Los estudios posteriores confirman estos datos: la situación prácticamente no ha cambiado. En su *Informe regional sobre la educación y la protección de la pequeña infancia: Europa y Norteamérica*, presentado durante la Conferencia Mundial sobre la Educación y la Protección de la Pequeña Infancia (Moscú, 2010), la Unesco subraya que "de todas las poblaciones europeas, la de los Romá a la más expuesta a la pobreza, a la ignorancia y al desempleo".

Tal y como se menciona en el documento *La educación de los niños romá en Europa - El contexto de aplicación de la Recomendación CM/Rec(2009)4*, que sirvió como base para la exposición de motivos de la Recomendación: "Era urgente y fundamental reactivar sin ambigüedad y con firmeza la Recomendación (2000)4 del Comité de Ministros, recordando algunos principios básicos e insistiendo en la necesidad de proseguir con los esfuerzos emprendidos para que varios millones de niños romané presentes en los Estados miembros pudieran tener una oportunidad de acceder a una

¹ Véase *Le Conseil de l'Europe et les Roms : 40 ans d'action*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2010.

² Véase el capítulo "Les enjeux du futur" en el libro mencionado, así como el capítulo "La réflexion et l'action", del libro *Roms en Europe*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2007.

³ Recomendación CM(2000)4 relativa a la educación de los niños Romané/Gitanos en Europa y Recomendación CM(2009)4 relativa a la educación de los Romá e Itinerantes en Europa.

educación de calidad". El documento aborda la noción de "calidad" de la educación bajo diversas formas.

Una doble inversión de las perspectivas

El valor ejemplar de los Romá

Los Romá, que han vivido Europa antes de que se construyera, representan un paradigma, porque se encuentran en el centro de una Europa marcada por un desarrollo de la movilidad, por la emergencia de las minorías, y por una situación de multiculturalismo que los Estados intentan gestionar. Son, en este sentido, una fuente de inspiración. El Comité Directivo del Proyecto *La Educación de los Niños Romané en Europa* (2002–2009), ha subrayado la importancia de las consecuencias de este proyecto para la educación en general:

"La educación de los Romá, en el contexto europeo, debe ser reconocida como la fuente de una renovación necesaria en el ámbito de la Educación. Una renovación de los enfoques pedagógicos puede y debe ser uno de los efectos del Proyecto, en un momento en que la Educación presenta signos de agotamiento."

Así, reconocer que los Romá poseen, en sus dinamismos y en el desarrollo de las actividades que les atañen, un efecto motor, es valorizar su presencia y positivar su existencia, en lugar de desear reducirla. Se pasa de un ejemplo de estigmatización a un modelo de convivencia. Ése es un cambio de perspectiva importante, que va en contra de los prejuicios y permite poner en evidencia los criterios vinculados a una educación de calidad. Además, entre el derecho a la educación, especialmente a una educación de calidad, y la implementación de este derecho, la diferencia es máxima en el caso de los Romá, lo cual fortalece el carácter ejemplar de esta situación, y hace que los logros que les atañen tengan repercusiones para la educación de las otras minorías y para la educación de todos.

La primacía de la calidad

Segundo cambio de perspectiva: para los Romá, no se trata, como se dice para otros, de reconstruir la escuela, sino simplemente de construirla. Los estudios y los documentos mencionados han puesto en evidencia la importancia de la brecha que existe entre la educación familiar y las propuestas generalmente realizadas para la educación escolar; una brecha difícil de salvar. Las evaluaciones indican que las actividades que pueden considerarse "buenas prácticas" no son generalmente sinónimas de simple mejora por la aportación de un "suplemento" económico o pedagógico, sino que están intrínsecamente vinculadas a un enfoque innovador, vector de calidad, lo que confirma el punto anterior, que considera a los Romá como analizadores de situación, como reveladores tanto de las disfunciones como de las prácticas que desembocan en una mejora. En otros términos, la situación es tal que su mejora, en el marco de la atención pedagógica, no sufre de rutina ni de aproximación, ni de acciones compensatorias descontextualizadas, pero necesita una calidad que raya, de entrada, en la excelencia. La calidad no es por lo tanto un "plus", sino un pre-requisito. Piénsese, por ejemplo, en la implementación de políticas de "desegregación escolar" que, si no se llevan a cabo ante todo según criterios de calidad, desembocan en lo contrario de los efectos deseados y no son más que resultados de moda y formas sin contenido.

La escuela, ¿para qué?

Nadie pone en tela de juicio la importancia de la escolarización, pero la nobleza de los objetivos no debe ocultar el vicio de las formas. No debe dudarse en cuestionar la pertinencia de los

planteamientos educativos, porque la escuela puede ser un apoyo para el desarrollo personal, social y cultural, o puede ser el lecho de Procusto* en el que se perderá una adaptabilidad secular.

Durante siglos, las políticas llevadas a cabo con respecto a los Romá han sido de negación: exclusión, encastillamiento, asimilación, teniendo su fuente de inspiración en un conjunto de prejuicios y de estereotipos. Uno de los riesgos, a través de la estigmatización de aquellos que son víctimas del proceso descrito, y más allá de su desvalorización por su entorno, es la auto-desvalorización que termina por alcanzarles. Con frecuencia, los Romá se han inscrito en una estrategia de invisibilidad que fue, a lo largo de los siglos, una condición de supervivencia. Las consecuencias son psicológicas, pero también culturales –una denegación de cultura permanente que acaba por ser destructora–.

Las prácticas escolares han participado de esta denegación de identidad, y han servido a la voluntad de suprimir tanto los fundamentos de la identidad como la expresión de la identidad. Ello es flagrante cuando se establecen políticas de asimilación, para las cuales la escuela es un instrumento esencial. Uno de los cambios de estos últimos años es que se reconoce su existencia. Daré como ejemplo de ello la expresión del Comité de Ministros, en la Recomendación adoptada en el año 2000:

"los problemas a los que se enfrentan los Romá/Gitanos en el ámbito escolar se deben en una amplia medida a las políticas educativas llevadas a cabo desde hace tiempo, que han conducido bien a la asimilación, bien a la segregación de los niños romané/gitanos en la escuela, con el pretexto de que padecían un *handicap* sociocultural".

En una Nota de 1997 a la atención del Comité de Ministros, el "Grupo de Especialistas sobre los Romá/Gitanos", Grupo de Delegados Gubernamentales, admite la dificultad de la situación:

"En la historia de las comunidades romanés de Europa, las políticas implementadas por los poderes públicos para resolver el 'problema gitano' han significado con demasiada frecuencia la erradicación de su identidad y de su modo de vida. Así es como la institución escolar y la escolarización de los niños romané se han convertido en el medio principal para alcanzar los objetivos unidos a la asimilación". "Los aspectos negativos de la escolarización de los niños romané han persistido: una escolarización inexistente o temporal, un nivel bajo de asiduidad, un índice importante de abandonos y un porcentaje bajo de alumnos que terminen al menos la enseñanza primaria. Así, los jóvenes romané analfabetos o semi-alfabetizados han seguido alimentando una espesa capa social de Romá sin cualificación, semi-cualificados o en el paro, perpetuando de esta forma la marginación y la desigualdad que padece la comunidad romané".

La calidad, ¿para qué?

Intentamos el enfoque de la noción de calidad en la Educación por aquello a lo que debe encaminarse. Se trata de un enfoque pragmático, necesario en el sentido de que existe una variabilidad de la noción de calidad: ¿cuáles son los resultados esperados, para quién?; y, a partir de ahí, ¿cuáles son las prácticas y las dinámicas a implementar para conseguirlo? Es preciso recordar que la educación escolar no es un objetivo en sí, sino un medio para lograr objetivos en materia de equilibrio personal, de formación profesional, de adaptación social, de desarrollo cultural.

La calidad de la educación escolar se mide, pues, ante todo según las consecuencias y los resultados a los que permite llegar. El análisis de la pertinencia del planteamiento y de las herramientas pedagógicas se inscribe necesariamente dentro un contexto socio-político, socio-jurídico, socio-cultural y socio-económico. Las dificultades de los Romá para sobrevivir como grupo cultural minoritario tienden actualmente a aumentar, y el porvenir de las comunidades romanés depende en

* Con referencia a la mitología griega, la expresión se aplica a falacias pseudocientíficas que, desconociéndolos u obviándolos, tratan de deformar arbitrariamente los datos objetivos de la realidad para que se adapten a ciertas hipótesis, formuladas previamente, sin fundamento ni experimentación que las sustente, valide o confirme. [Nota del Equipo traductor.]

gran parte de las modalidades de escolarización de sus hijos. Una educación podrá considerarse "de calidad" si aporta los elementos indispensables para una mejora de la situación. Así es como, para los Romá, una adaptación activa a su entorno, en el ámbito social y en el ámbito económico, pasa por la adquisición de elementos básicos que permitan analizar y comprender una realidad cambiante. En el ámbito cultural, estos mismos elementos básicos pueden servir de herramientas para aquellos que desean conservar, afirmar y desarrollar una cultura original.

Las vías de la calidad

Se han desarrollado principios de acción⁴:

- flexibilidad en la diversidad
- precisión en la claridad
- apoyo en los dinamismos internos
- concertación
- coordinación
- estudio y reflexión
- información y documentación.

Estos principios son pertinentes para desarrollar un método que pretende la calidad en la Educación. Es preciso remitirse a ellos. No los retomamos en esta nota, como tampoco lo hacemos con las orientaciones que se contienen en las dos Recomendaciones adoptadas por el Comité de Ministros, y en los documentos relativos a los Romá y a la Educación, que se han elaborado en el curso de los años. Solo mencionamos aquí algunas pistas importantes que refuerzan las posibilidades de cumplimiento de una educación de calidad.

Tener acceso a la escuela

Es importante, en primer lugar, tener en mente que las condiciones de existencia son determinantes para la escolaridad: acceso al agua, a la electricidad, a los medios económicos para alimentarse y vestirse, a los derechos en materia de salud, a los derechos para la ciudadanía. En una palabra reducir la precariedad es esencial para que la escolarización ya no sea un lujo que acontece después de la satisfacción de necesidades que permiten la supervivencia.

El derecho a una educación de calidad supone también el acceso y la presencia en el aula. Sin embargo, para los Romá, entrar en la escuela es, con frecuencia, un recorrido lleno de obstáculos, y permanecer en ella puede conllevar muchos imprevistos. El rechazo bajo diversas formas, físicas, verbales, administrativas, directo o indirecto, es un elemento dominante de las relaciones entre los Romá y su entorno inmediato: dificultades de alojamiento, expulsión de nómadas y de migrantes, rechazo en el acceso a lugares públicos... Las tensiones entre los Romá y su entorno tienden a exasperarse en antagonismos y en conflictos, especialmente en los periodos de dificultades económicas: los chivos expiatorios se encuentran rápidamente, y la consecuencia para ellos es un tratamiento duro dentro una inseguridad permanente. La práctica escolar no puede dissociarse de estas tendencias: sólo es su manifestación escolar.

Conviene, por lo tanto, no interpretar los efectos de una situación global (conflictos, inhibiciones, agresividad, falta de interés, absentismo, rechazo...) como las causas de un fracaso escolar. Mientras las relaciones entre los Romá y aquellos que les rodean sigan siendo conflictivas, las relaciones de los padres y de los niños romané con la escuela permanecerán en gran medida determinadas en función del perfil negativo de estas relaciones.

⁴ Especialmente, en el capítulo "La réflexion et l'action", del libro *Roms en Europe*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2007.

En estas condiciones, una acción basada en el derecho debe acompañar la acción pedagógica: recuerdo de leyes y convenios, recuerdo de obligaciones y responsabilidades, recuerdo de la jurisprudencia, a fin de superar los rechazos o los obstáculos para matricularse en las escuelas, para que se sancionen las agresiones físicas o verbales por parte de otros alumnos y de los enseñantes, para lograr acabar con la "integración a través del *handicap*", que consiste en enviar a los niños romané a las aulas para niños con discapacidad mental. Para ello, conviene también dotarse de los medios necesarios, tanto en lo relativo a las discriminaciones como a los resultados escolares, en base a estadísticas precisas que permitan una dirección informada de las acciones y que consientan salir de la ambigüedad mantenida intencionadamente en muchos Estados, tanto en torno a las discriminaciones como en torno al fracaso escolar de los Romá.

Definir de lo que se habla

Con frecuencia el discurso es el habitual, supuestamente validado por la experiencia, y se olvida adaptarlo o criticarlo, porque se carece de perspectiva. Forma parte de ello el empleo abusivo de términos que engloban o amalgaman (como "educación", cuando se quiere hablar únicamente de "la educación escolar"), o también "educación" cuando se quiere significar "enseñanza" o "escolarización". La distinción, en la letra, en el espíritu y en la práctica, permitiría a los padres ser más confiados. Como subrayan algunos padres romané, la instrucción no puede ser un sustituto de la educación, sobre todo de la educación familiar. Los padres esperan encontrar enseñantes en la escuela, no educadores. Son padres de niños, antes que padres de alumnos. No parece que deseen delegar sus propios deberes de educadores en la institución escolar, como se hace en gran medida en su entorno.

Desconfiar de los efectos de moda

El discurso adopta también las apariencias de una moda, y su aspecto innovador compensa el hecho de que está huero. Es inútil precisar su sentido, puesto que todo el mundo lo emplea. Desde los años 1980 ése es el caso del término "integración" y de las opciones que se refieren a él. Existe una tendencia a trivializar lo que se llama la integración escolar, en los proyectos y en los discursos, de tal manera que se acaba por creer, y por hacer creer, que es un proceso sencillo, y que basta con abrir la puerta del aula para que pueda entrar, con su bagaje cultural –su identidad– aquel que viene para aprender. ¿Pero tendrán todos la posibilidad de abrir su bagaje y de compartirlo con los demás? ¿Algunos no deberán dejarlo cerrado, para recogerlo solamente al salir, a menos que un día, quizás, acaben por olvidarlo? La integración escolar puede ser desintegración cultural e identitaria. Luego, en los años 2000, se puso de moda el término "inclusión". Es probable que dentro de algunos años se utilice otro término, y que se tenga el capricho de criticar el término precedente...

Apoyarse en las dinámicas culturales

La cultura y las prácticas culturales de los niños están presentes primero por el respeto que se les tiene en la acogida que se les brinda, antes de hablar del uso pedagógico que se puede hacer de ellas. Hay que abordar los contenidos de la enseñanza, la superposición de códigos culturales y lingüísticos que se enfrentan en la escuela. Estas diferencias, que se transforman en antagonismos y crean dificultades tanto para el niño como para el enseñante, han sido percibidas desde hace tiempo, y se ha tratado de ponerles remedio. Para eso, esquemáticamente, existen dos tendencias:

- o bien las características que presenta el niño cuando llega a la escuela son percibidas como inconvenientes para una "buena" adquisición del programa previsto, y el niño, considerado él mismo como "discapacitado", es objeto de cuidados particulares destinados a hacerle "recuperar" un supuesto retraso y a "compensar" las "deficiencias" que se le atribuyen. Es hasta hoy, y aún ahora en un número elevado de casos, la vía que se sigue, de lo que denominé en los años 1980 "la

integración a través de la discapacidad": se califica al niño pegándole una etiqueta en base a criterios arbitrarios, y luego se coloca al niño en la estructura prevista para la categoría en la que se le ha matriculado;

- o bien –y es cada vez más la vía deseada–, aquella que permite la existencia de una pluralidad cultural, y las características culturales de los niños, sea cual sea su origen, se convierten en uno de los componentes de la dinámica escolar.

Correlativamente es importante que tenga lugar una reflexión concertada acerca de la enseñanza de la lengua romaní y en la lengua romaní, tomando como base de reflexión las realizaciones y los proyectos para otras lenguas minoritarias o regionales, así como para las lenguas inmigrantes, siendo muy a menudo la lengua que se enseña en la escuela una segunda lengua para el niño romanó.

En relación con el principio de concertación mencionado, las organizaciones romaníes deben ser consultadas y asociadas con regularidad a la elaboración de los proyectos. Es igualmente deseable que algunas de estas organizaciones, que tengan vocación para ello, sean las encargadas, proporcionándoles los medios necesarios, de organizar las acciones en el ámbito de la escolarización: participación en la formación continua del personal educativo, elaboración de material informativo y didáctico, etc.

Abrir una perspectiva profesional

Uno de los objetivos de la educación escolar es proporcionar una cualificación que permita el acceso al mercado laboral. Es importante, y es un elemento de motivación tanto para los jóvenes como para sus familias, que se organicen enseñanzas de pre-formación profesional, de acuerdo con los dinamismos internos propios de los Romá, basadas en una reflexión en materia económica, vinculando las prácticas tradicionales a las potenciales salidas. La pre-formación profesional debe diseñarse con flexibilidad e imaginación, en relación con la formación familiar y una educación escolar básica, con el fin de proporcionar a los jóvenes sólidos medios de desarrollo económico y de adaptación a su entorno. Cualquier realización en este ámbito exige una concertación con los padres, para conocer sus deseos, beneficiarse de sus consejos y de su capacidad innovadora. Para esta concertación y el desarrollo de esta pre-formación, las organizaciones romaníes deberían ser requeridas, y ayudadas, para atender el desarrollo de cursos de formación para los jóvenes. En un momento en que cada vez más la legislación impone un alto nivel de estudio con vistas a obtener el permiso para ejercer una actividad económica, es inevitable prever al mismo tiempo estructuras y programas de formación que permitan acceder a este nivel.

Al respecto, deben aprovecharse plenamente los prometedores trabajos y las reformas que se ponen en marcha para la "validación de los logros de la experiencia" –*validation des acquis de l'expérience*, VAE en sus iniciales francesas– y, por lo tanto, las cualificaciones adquiridas a lo largo de la historia de vida de cada persona, fuera del itinerario clásico de escolaridad.

Formar el personal educativo

Numerosos son los documentos (textos oficiales, informes, etc.) que hacen hincapié en la formación del personal educativo como una prioridad que debe acompañar, o incluso preceder, al desarrollo de otras acciones. Un docente con una buena formación sabrá acoger a alumnos con diversos orígenes culturales, aunque no disponga de un material pedagógico o didáctico totalmente adaptado, cuando lo contrario no es cierto: un docente con una formación insuficiente, incluso si dispone de un material sofisticado, no sabrá sacar provecho de él en su práctica pedagógica. Los docentes deben, pues, ser formados para la acogida de la diversidad en la flexibilización de los contenidos, de

tal manera que no estén bloqueados ni por su desconocimiento (del que se desprende un etnocentrismo mal dominado) ni por su conocimiento (del que se desprende a veces un etnologismo mal asumido). Es importante subrayar que se habla cada vez más del "personal educativo", tomando de esta manera en cuenta la necesidad de un planteamiento que va más allá del caso de los enseñantes, e implica particularmente a los mediadores escolares romanés, a los inspectores y a los formadores.

Es fundamental que los criterios de elección del personal que trabaja en aulas con numerosos niños romanés requieran la intervención del voluntariado, de la experiencia, de la formación, y que la cualificación obtenida por aquellos que han seguido una formación complementaria les sea reconocida. El hecho de que el estatuto de estas personas se valore a causa de su competencia, valoriza también las aulas en las que trabajan y refuerza su estabilidad en su empleo, contribuyendo todo ello ampliamente a una mejor calidad de la educación. La génesis y la reproducción actual de escuelas que se transforman en guetos proviene de un aislamiento geográfico, pero sobre todo de su falta de medios: personal no formado y con escasa voluntad.

Los actores implicados, tanto aquellos que organizan el trabajo de formación, como aquellos que son demandantes de esta enseñanza, reivindican una formación cualificada, que debe ser una formación cualificante para quienes la cursan. Sin embargo, es un punto débil muy extendido actualmente en Europa el hecho de que las formaciones no desemboquen lo suficiente en una cualificación reconocida. Bien porque los organismos de formación, o los formadores, no están acreditados, bien porque el sistema educativo no otorga importancia a este tipo de formación, no significa, para aquellas y aquellos que la cursan, una cualificación complementaria formalmente reconocida mediante una validación oficial.

La formación en curso de empleo, por sus características, especialmente la flexibilidad y la adaptabilidad y el funcionamiento en sesiones cortas, módulos diversificados de formación, es particularmente apta para cumplir la función que se le demanda. Convendría utilizarla de manera más intensiva. Las acciones llevadas a cabo hasta ahora son insuficientes, y no siempre presentan el mínimo de calidad y de organización requerido. También debería estar prevista una formación complementaria más en profundidad, altamente cualificante para aquellos que la cursaran, que entonces podrían llegar a ser consejeros pedagógicos, formadores de enseñantes... La formación continua y la formación complementaria estarían constituidas por diversos módulos relativos a las poblaciones romanés, acción por la cual trabaja desde hace tiempo el Consejo de Europa, que podría plasmarse en el actual programa de formación de mediadores para ilustrar un método generador de una educación de calidad.

Informar y elaborar un material pedagógico

Los prejuicios y estereotipos se encuentran con frecuencia en el origen de las actitudes y de los comportamientos de rechazo y de conflicto, y en el origen de una inadecuación pedagógica. El estudio de la génesis de los estereotipos y la aportación prudente pero constante de informaciones forma parte sin ninguna duda de los planteamientos que es preciso manifestar si se quiere mejorar la situación actual. Se debe proporcionar una asistencia capital tanto al Rom como al enseñante, que modificará las condiciones de escolarización, mediante la aclaración de las imágenes que su entorno tiene de los Romá. Son, en efecto, las mentalidades las que deben cambiar, para pasar de una categorización etnocéntrica a un pluralismo pedagógico. El enseñante se encuentra en una posición preferente en este ámbito; debe de estar en condiciones de buscar y de recibir los elementos de una información utilizable en su práctica profesional, y debe hacer de transmisor, trasladando la información hacia el conjunto de sus alumnos.

Los medios de información son diversos, y conciernen tanto a la presencia de obras y de folletos pedagógicos de calidad en las bibliotecas de las escuelas, como a la producción de programas escolares de radio o teledifusión. Además, es indispensable que elementos relativos a las comunidades romaníes figuren en los manuales escolares (historia, geografía humana, ciencias sociales, literatura) y que se revisen los manuales existentes, a fin de que se eliminen los estereotipos y las falsas imágenes que eventualmente figuran en ellos. La necesidad de calidad, de coordinación y de concertación conduce a recomendar que en cada Estado haya un grupo nacional compuesto por representantes de las autoridades de tutela, por enseñantes y por Romá, encargado de la elaboración de los elementos de documentación y de reflexión, y de la utilización de los medios más adecuados para darlos a conocer. Producciones escritas y audio-visuales son igualmente posibles dentro de una colaboración europea: diferentes Estados pueden elaborar aspectos complementarios, y es cierto que los niños romané serían los primeros interesados, en el seno de un Estado, en un conocimiento de las comunidades romaníes de otros Estados.

Se han desarrollado actividades europeas que van en este sentido a partir de 1983, fecha del primer seminario del Consejo de Europa para la formación de enseñantes con alumnos romané, y se ha constituido posteriormente, a lo largo de los años, todo un cuerpo de conocimientos, un cuerpo de referencia aún demasiado desconocido. Hay que tener en cuenta varios elementos con respecto al desarrollo de material pedagógico:

1 • los Romá no disponen de un Estado de referencia o de origen que históricamente les aporte un respaldo o un marco de desarrollo que atañe a su historia, su cultura y su lengua. Es por ello que las instituciones europeas tienen vocación a compensar esta ausencia, emprendiendo e incitando a los Estados miembros a llevar a cabo acciones de formación del personal educativo, y la producción del material de formación que lo acompaña, y los Estados deben intercambiar entre ellos sobre estos asuntos;

2 • este particularismo romanó de no territorialidad de referencia aparece claramente en los Estados en los que se ha desarrollado una política educativa relativa a las minorías: los Romá son a menudo los únicos que no disponen de herramientas (libros de historia, diccionarios) que pueden ser facilitadas por un Estado del que serían originarios o al que podrían incorporarse; para las otras minorías reconocidas, es sencillo recurrir a lo que existe en su Estado de referencia. La reflexión es válida, aunque sea menos objetivamente palpable, para módulos de formación del personal educativo;

3 • es preciso añadir que, por los mismos motivos, los conocimientos en materia de historia, de cultura y de lengua, en lo que atañe a los Romá, están por construir, por desarrollar, por organizar; lo que es un motivo más para trabajar de manera seria y dentro de una cooperación europea;

4 • se trata además de temas sensibles, tanto para los Romá como para su entorno; conviene, pues, ser muy prudente en esta materia y elaborar, en la medida de lo posible, contenidos de formación de una calidad irreprochable: se trata de una historia, de una lengua, de una cultura, desconocidas tanto por el personal educativo como por un público más amplio; hay que estar atento, y ser crítico, respecto del amateurismo y de la superficialidad, de la improvisación y del pseudo peritaje, especialmente porque en este ámbito, los prejuicios y los estereotipos están presentes y profundamente arraigados;

5 • los niños y sus padres esperan que la escuela les proporcione elementos de comprensión de su entorno, herramientas de negociación y una instrucción cívica intercultural que les permitirán adaptarse a una realidad cambiante. No basta con tomar, incluso con buenos propósitos pedagógicos, los elementos de la cultura, y ponerlos de manifiesto y analizarlos, de modo unilateral, sino que es indispensable hacer lo mismo con cualquier otra cultura presente en la escuela. Por otra

parte, es preferible presentar originalidades (que valorizan) antes que diferencias (que particularizan, marginan y con frecuencia estigmatizan). La instrucción cívica clásica, vinculada a las historias nacionales, es generalmente sinónima de etnocentrismo, y tiene tendencia a inducir actitudes de crispación, incitando al individuo a afirmarse oponiéndose. La perspectiva intercultural obliga a un descentramiento;

6 • la cultura de los Romá en la escuela es, como también su presencia a los ojos de los niños no romané, útil para luchar contra los prejuicios. La entrada de la cultura de los Romá en la escuela tiene un efecto de valorización, de habilitación, y permite hacer valer que representan una minoría cultural y no una categoría social: las consecuencias pedagógicas que resultan de ello son sumamente importantes; también lo son las consecuencias psicológicas:

"Para que los padres acepten y estén satisfechos con la instrucción que reciben sus hijos, es preciso, y esto tiene una importancia fundamental, que sus hijos sean instruidos, delante de y con los otros, acerca de sus orígenes, desde la India hasta nuestros días, en Europa y en el mundo. El 90 por cien de los padres no conocen ni sus orígenes ni su historia; serían felices si sus hijos la descubriesen, la aprendiesen y les hablaran de ella" [Testimonio del presidente de una organización romaní].

Desarrollar un enfoque intercultural

La vía de la educación intercultural postula un reconocimiento de los aprendizajes de todo tipo, que han sido y que son los del niño en el seno de su ámbito social. Se habla mucho de pedagogía "centrada en el alumno". Son las características del niño las que deben servir de fundamento a la pedagogía, en lugar de desdeñarlas en el momento de negación que se produce cuando se las desvaloriza. Al contrario, las políticas de asimilación han sido durante siglos sinónimas de interdicción de los dinamismos culturales, y especialmente de la expresión lingüística, con el pretexto de que su práctica representaba un freno para "la integración". Además, el territorio del Rom está en él, sus fronteras son psicológicas; por lo tanto, flexibles pero frágiles, adaptables pero permeables. El Rom percibe con agudeza el riesgo que pueden correr sus hijos sometidos en la escuela a las influencias de un sistema de valores que no es el suyo y que no desea adquirir.

Más allá del reconocimiento, esta vía postula la comprensión. Comprensión por el hecho de que aceptar las vivencias romanés en la escuela, y servirse de ellas como respaldo, es tener en cuenta también lo que sucede fuera de la escuela en los diversos ámbitos (educativo, familiar, económico, vivienda...). Las consecuencias son importantes porque el niño es penalizado y a la vez está bloqueado. Es penalizado –la sociología de la educación está muy desarrollada en este tema–, debido a esa gran distancia que existe entre el lenguaje de la escuela y el suyo propio, por el hecho de que el niño debe adaptarse a otro universo del que debe aprenderlo todo. Está bloqueado, porque los comportamientos que ha aprendido, valorizados y adaptados a su universo familiar, son estigmatizados por la escuela. El niño tiene la impresión de vivir una cultura ilegítima, y por ello está confundido, se encuentra en una situación incómoda. El ahogamiento de la espontaneidad por la disciplina estandarizada de las mentes, a menudo refuerza la necesidad de un funcionamiento flexible, abierto y adaptable.

Después del reconocimiento y de la comprensión, las vivencias romanés en la escuela pasan por el respeto. Respeto especialmente de la opinión de los padres, que piden que los diversos elementos de su cultura no se expongan sin ningún tipo de cautela.

En esta perspectiva, la formación y la información de los enseñantes, así como la producción de material pedagógico adaptado y de calidad, son todos ejes prioritarios de trabajo. Si no se trata para el maestro de escuela de enseñar los valores romané –no tiene ni vocación ni capacidad para ello–, una información de calidad, un conocimiento y una comprensión de la cultura de los niños le permitirán referirse a ella, valorizarla, y hacer un uso pedagógico de esta valorización, bien que sus

alumnos sean Romá en su mayoría, bien que la clase esté compuesta por varios grupos culturales. La utilización de datos históricos y culturales en una clase multicultural permite una representación diferenciada y enriquecedora de las culturas, y una reapropiación de los elementos de su identidad para cada uno de los alumnos, que se sitúan de esta manera en relación con otros. Las comunidades romaníes tienen la necesidad urgente de que se les reacrediten los elementos culturales y de respeto que les han sido negados durante siglos.

Se invoca a veces el dilema de la elección entre lo pedagógicamente general y lo culturalmente particular. En realidad eso es un falso dilema con respecto a una pedagogía intercultural, ya que no es ni una yuxtaposición de materias culturales, ni una amalgama de estas materias. El objetivo que se persigue no es una hibridación intelectual de los alumnos mediante una manipulación pedagógica, sino su enriquecimiento y su comprensión mutuos a través de los aprendizajes basados en la experiencia de cada uno.

La calidad al final del camino

Hemos mencionado que una educación escolar puede considerarse "de calidad" si aporta los elementos indispensables para una mejora de la situación de aquellos que se benefician de ella. La calidad es definible así en relación con los resultados a los que permite llegar. Para lograrlo, tomando como base el derecho a una escolarización de calidad para todos, y dando a cada uno las mismas oportunidades de participación y de éxito, es importante, en términos de prioridades, centrarse en vectores portadores de originalidad y de fuertes posibilidades: hemos mencionado algunos de ellos, sin olvidar que, para preguntarse acerca de la escuela, es conveniente interrogarse acerca de las condiciones sociopolíticas de su existencia y de su ejercicio para los niños concernidos y para sus padres. Al fin y al cabo, el criterio esencial es el de la adaptación de la educación escolar a los niños a los que se dirige. Como las necesidades y los deseos son variados, y variables, inscritos en el tiempo y en el espacio, la adaptación es enemiga del monolitismo: la flexibilidad y la innovación deben permanecer en el centro del proceso educativo, tanto de las estructuras como de los contenidos. Así, no es su unificación la que está a la orden del día, sino su permanente adecuación, y más aún que su adaptación, su adaptabilidad, garantía de calidad.