

38th jornadas de enseñantes con gitanos

desigualdad
y educación
currículum y
diversidad cultural
la cultura gitana
en el currículum
escolar

zaragoza 7, 8 y 9 de septiembre 2018

residencia juvenil Baltasar Gracián

c/Franco y López, 4 - 50005 zaragoza

información e inscripciones 660797312

Secretaría de la Asociación de Enseñantes con Gitanos

<http://aecgit.pangea.org/> - email: aecgit@pangea.org

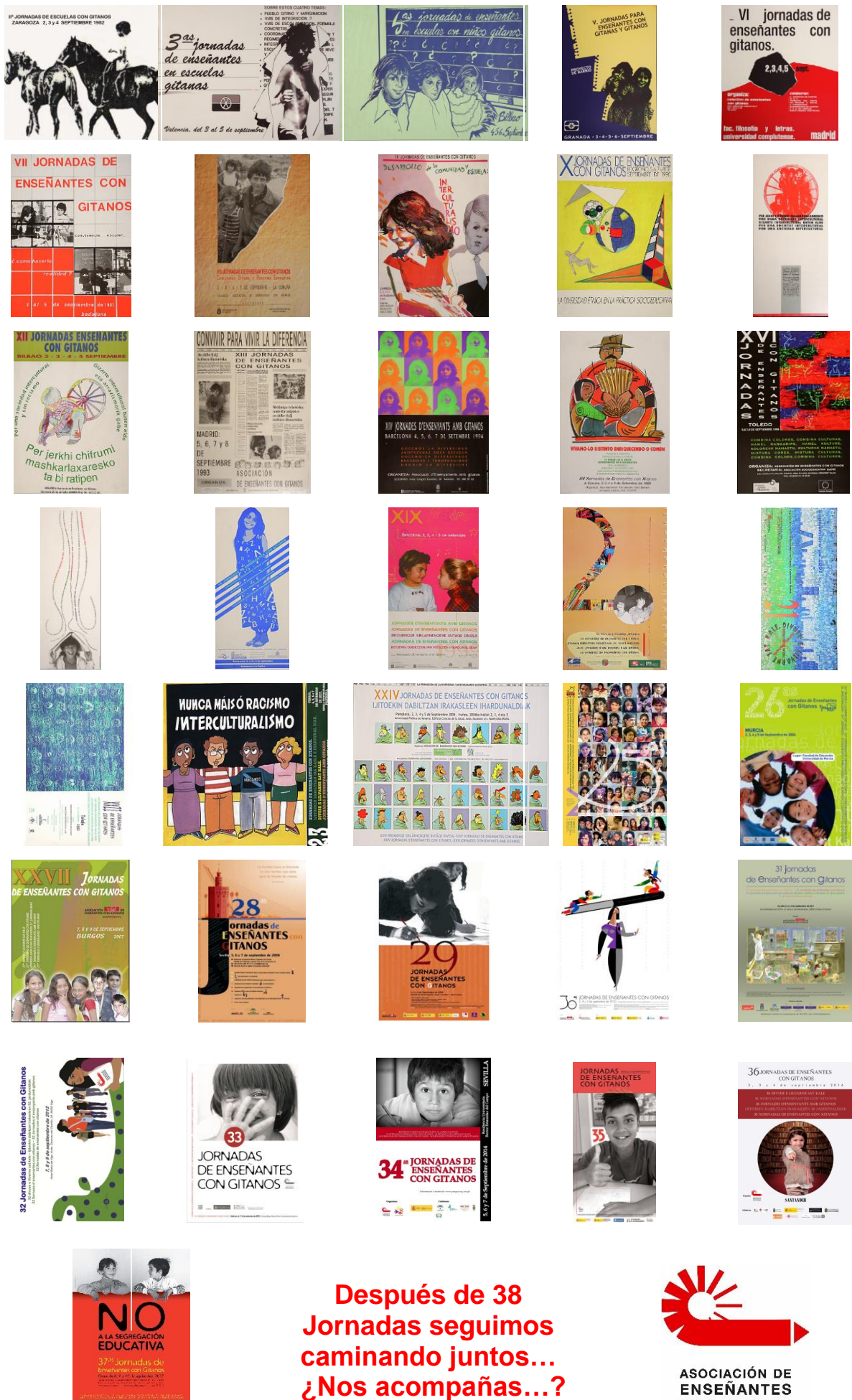
Organiza



ASOCIACIÓN DE
ENSEÑANTES
CON GITANOS

Colabora

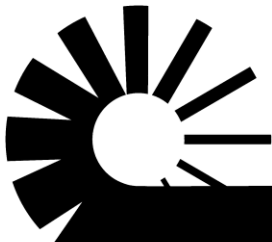




Después de 38
Jornadas seguimos
caminando juntos...
¿Nos acompañas...?



ASOCIACIÓN DE
ENSEÑANTES
CON GITANOS



BIENVENIDA

¡Volvemos a casa, volvemos a nuestros inicios!... y es que, no nos podemos olvidar que las primeras Jornadas de Enseñantes con gitanos se celebraron en **Huesca en el año 1980**. Justo dos años después (es la primera vez en nuestra historia que hubo un año en blanco) organizamos las **II Jornadas en Aragón**, esta vez en estas tierras que nos vuelven a acoger de nuevo, **Zaragoza**.

No deseamos entrar en nostalgias, pero creemos que es necesario invitaros a entrar en grandes reflexiones en estas Jornadas. Si nos trasladamos a nuestras **IX Jornadas (1989 - Zaragoza)**, algunas de las experiencias que se desarrollaron fueron "*Valores interculturales: reto para nuestras escuelas*" o "*Materiales para la introducción de la cultura gitana en la escuela*". Veintinueve años después (¡que de tiempo sin pisar tierras aragonesas!), seguimos teniendo dicha temática como punto central de unas Jornadas y como tema de debate interno de nuestra entidad.

Como dice el dicho "*más vale tarde que nunca*"; tenemos de nuevo la suerte de desarrollar nuestras **XXXVIII Jornadas** en esta ciudad, donde cada paseo por sus zonas más antiguas es de una enorme riqueza e interés. Donde se puede descubrir el patrimonio que romanos, musulmanes, judíos y cristianos nos legaron. Una riqueza multicultural, donde miles de personas la visitan cada año, pero que muy pocas reflexionan sobre la importancia del respeto hacia esa diversidad cultural en todos los ámbitos de nuestra vida. Más aún si cabe, en el ámbito socioeducativo que es el que aquí no convoca.

Esperamos que esta ciudad y estas jornadas nos sirvan a todos y a todas para reponer energías, para seguir luchando por la igualdad, por la diversidad cultural, por su respeto y por tantos retos que aún como sociedad constructiva no hemos alcanzado. Confiamos en que disfrutéis,

¡Bienvenidas y bienvenidos a las Jornadas! Buen trabajo y mejor inicio de curso.

**¡Osunche ka Zaragoza!, ¡Bienvenidos a Zaragoza!, ¡Ongietorriak Zaragoza!,
¡Benvidos a Zaragoza!, ¡Beninguts a Zaragoza!**

Septiembre de 2018

**"En Zaragoza
el paraíso
ya se esboza"**

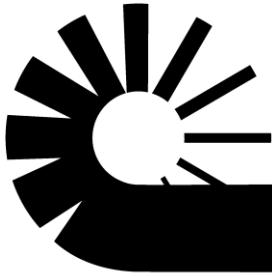


ASOCIACIÓN DE
ENSEÑANTES
CON GITANOS



ÍNDICE

Página	Contenido
3	Aviso para Jornalistas
4	Programa de las 38ª Jornadas
5	<u>Ponencia:</u> Mariano Fernández Enguita, <i>“La inclusión del alumnado gitano y el pacto por la educación”</i>
18	<u>Ponencia:</u> Fernando Andrés Rubia, <i>“Centros segregados o con acumulación de alumnado gitano, el caso de Zaragoza desde la perspectiva de los docentes”</i>
20	<u>Experiencia:</u> Asociación Gusantina y Servicios Sociales Municipales, <i>“Intervención en el barrio de la Magdalena (Casco Viejo de Zaragoza)”</i>
22	<u>Experiencia:</u> J.E. Abajo, P. Prior y V. de la Torre, <i>“Introducción de la Cultura Gitana en el currículo de Castilla y León, UDD sobre la historia y la cultura gitana”</i>
43	<u>Ponencia:</u> Jurjo Torres Santomé, <i>“Currículum y cultura gitana”</i>
57	<u>Ponencia:</u> Noelia Ferrer y Adela Laliena, <i>“Inclusión desde la escolarización”</i>
61	<u>Ponencia:</u> Paco Suárez Saavedra, <i>“La historia de los gitanos a través de la música”</i>
66	<u>Experiencia:</u> <i>“Intervención en el barrio Oliver de Zaragoza”</i>
70	<u>Experiencia:</u> Miembros del Equipo de Trabajo, <i>“Presentación Estrategia Integral para la población gitana en Aragón 2018-2020”</i>
71	<u>Mesa Mujeres Gitanas:</u> Sara Giménez, Isabel Jiménez, Teresa Heredia
82	<u>Lectura:</u> Documento de posicionamiento de la AECGIT, <i>“Reconocer la diversidad, promover la igualdad. La cultura gitana en un currículum intercultural e inclusivo”</i>
86	<u>Ponencia:</u> Campus Rom en Aragón
88	<u>Algunos Recursos</u>
102	<u>Apuntes y Notas</u>



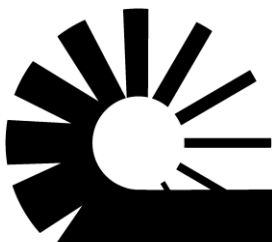
AVISO PARA JORNALISTAS

- El **comedor** para el desayuno y la comida está en la planta baja de la Residencia Juvenil. El horario es:
 - Desayuno de 8:30 a 9:30 horas.
 - La comida, para nuestros horarios, será de 14,00 a 15,30 horas.
 - Los alojados y alojadas tienen un ticket para cada comida que deberán entregar en el comedor (imprescindible para poder almorzar).
 - Las personas no alojadas en la residencia y que quieran quedarse a comer deben indicarlo a primera hora de la mañana en la secretaría de las jornadas. El precio del menú es de 10 euros.
- El menú no admite modificaciones; sólo algunos casos especiales de dietas exentas de determinados alimentos de las personas que hayan informado.
- Hay máquinas de bebidas frías, calientes y de snacks.
- Existe una sala de estar y TV.
- La residencia está abierta las **24 horas**.
- **Las preguntas** a los ponentes, deberán ser concisas para dejar la posibilidad a preguntar a otras personas participantes.
- Por favor, **¡APAGAR LOS MÓVILES!** en el salón de actos.
- Son necesarias las críticas constructivas con sugerencias de mejoras. En la carpeta de jornadas tienes un **documento de valoración**. Necesitamos tus opiniones para mejorar las Jornadas y con ello nuestra formación. No se te olvide rellenarlo y dejarlo en la secretaría de Jornadas el último día.
- El sábado 8, segundo día de jornadas, tendremos una **visita cultural** al Centro de Zaragoza gratuita, por favor, debes estar atento a las indicaciones de la organización si quieres participar en ella.
- La cena de jornadas (tanto para personas alojadas como no alojadas) será también el sábado 8, justamente después de la visita cultural, **sobre las 21.30 horas**. Se realizará en el restaurante Aída Gastro Espacio - C/ Madre Rafols, 2 C.P: 50004 - Zaragoza Tfno.: 974 437 324. Posteriormente tendremos un espectáculo. Su precio es de 25 euros. Debe adquirirse el ticket en la secretaría de jornadas y hacer entrega de este al entrar en el restaurante. Si no vas a asistir a la visita cultural **os rogamos puntualidad**.



PROGRAMA 38ª JORNADAS

Zaragoza 7, 8 y 9 Septiembre 2018						
		VIERNES, 7 sept.		SÁBADO, 8 sept.		DOMINGO, 9 sept.
M A Ñ A N A	9,30 a 10,15	■ INAUGURACIÓN	EN- CUENTRO DE JUVENTUD	■ Ponencia Jurjo Torres	EN- CUENTRO DE JUVENTUD	■ Mesa Mujeres gitanas Sara Giménez Isabel Jiménez Teresa Heredia
	10,30 a 12,00	■ Ponencia Mariano Fernández Enguita "La inclusión del alumnado gitano y el pacto por la educación"	GITANA (1)	"Curriculum y cultura gitana"	GITANA	■ Lectura Documento de posicionamiento de la AECG: Reconocer la diversidad, promover la igualdad. La cultura gitana en un curriculum intercultural e inclusivo. ■ Campus Rom en Aragón
	12,00 a 12,30	D E S C A N S O		D E S C A N S O		D E S C A N S O
	12,30 a 14,00	■ Ponencia Fernando Andres "Centros segregados o con acumulación de alumnado gitano, el caso de Zaragoza desde la perspectiva de los docentes"	EN- CUENTRO DE JUVENTUD GITANA	■ Ponencia Paco Suarez " La historia de los gitanos a través de la música "	EN- CUENTRO DE JUVENTUD GITANA	■ ENCUENTRO DE JUVENTUD GITANA Exposición del debate y las conclusiones del encuentro. ■ CLAUSURA
		COMIDA		COMIDA		COMIDA
T A R D E	16,00 a 17,30	■ Experiencia → Asociación Gusantina y Servicios Sociales municipales → Intervención en el barrio de la Magdalena, Casco Viejo de Zaragoza	EN- CUENTRO DE JUVENTUD GITANA	■ Experiencia Intervención en el Barrio Oliver de Zaragoza	EN- CUENTRO DE JUVENTUD GITANA	(1) ENCUENTRO DE JUVENTUD GITANA: Este encuentro se celebrará paralelamente a lo largo de las jornadas. Coordinarán Aire Nuevo Caló y Mª Jesús Bautista
	17,30 a 19,00	■ J.E. Abajo, P. Prior y V. de la Torre Introducción de la cultura gitana en el currículo de Castilla y León, UU.DD. sobre la historia y cultura gitanas.		■ Miembros del equipo de trabajo Presentación Estrategia Integral con población gitana en Aragón		----- EXPOSICIÓN FOTOGRÁFICA en la entrada al SALÓN DE ACTOS
	19,30 a 22,00			■ VISITA CULTURAL		
		Cena libre		CENA JORNADAS a las 21,30		



PONENCIA: MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA

“La inclusión del alumnado gitano y el pacto por la educación”.

Algunos artículos para introducir esta ponencia serían...

1. Institucionalidad concertada. -

<http://eldiariodelaeducacion.com/blog/2016/09/14/institucionalidad-concertada/>

La escolarización es un servicio público. ¿Quiere eso decir que deba ser de titularidad y gestión públicas? En mi opinión es la opción más deseable, pero no la única posible, ni la única aceptable, ni siempre y en todo caso la mejor.

Este es el primero de una serie de siete artículos del sociólogo Mariano Fernández Enguita sobre los principales puntos que debería abordar un posible pacto educativo

La escolarización es un servicio público. Si dejamos de lado *minucias* como su imposición (obligatoriedad), la objeción o la escolarización en casa, su carácter de derecho subjetivo irrenunciable y su función de integración social han hecho de la escuela una institución en sentido estricto (el mismo en que lo son un juzgado, un psiquiátrico o una prisión). ¿Quiere eso decir que deba ser de titularidad y gestión públicas? En mi opinión es la opción más deseable, pero no la única posible, ni la única aceptable, ni siempre y en todo caso la mejor. Gas, agua, electricidad, telefonía y transporte de personas son ejemplos de servicios públicos, el acceso a muchos de los cuales consideramos o podríamos o deberíamos considerar un derecho, que lo mismo están en manos públicas o privadas, en este caso en régimen de concesión y con una regulación especial. Es verdad que estos suministros y servicios no atañen a nuestras conciencias, como sí lo hace la educación, pero tampoco es esta la única.

La prensa y otros medios de comunicación de masas, esenciales para la libertad y la democracia, son mucho más privados que públicos y, sin negar valor estos últimos, no creo que nadie añore épocas en que fueron los únicos o los principales. La Internet también es abrumadoramente de gestión privada, lo cual –a pesar de las voces apocalípticas de comienzos de los noventa, cuando dejó de ser la exclusiva de ejércitos y universidades y se abrió a las empresas– ha sido, sin duda ninguna, una bendición para todos.

Por su lugar histórico en la formación del estado del bienestar y presente en la arena política, y por su relevancia a largo plazo para la vida de las personas, lo más parecido al sistema educativo es el sistema de salud: pues bien, en España del total de ocupados en la enseñanza o la sanidad, trabajan en el sector *estatal* en sentido

estricto (*público* en el lenguaje de la calle), respectivamente, el 53,5 y el 38,4% (datos de la EPA 2016T2); lógicamente, en el sector estrictamente privado (no concertado) se concentran ofertas para demandas que el público no satisface, como la medicina estética o la enseñanza de idiomas.

Con esto no quiero decir, ni de lejos, que deba privatizarse la educación, pero si es usted maniqueo, si no distingue grises entre blanco y negro, y no ha dejado todavía de leer este artículo, hágalo ya. No emplearé otro largo párrafo ahora en criticar la idea de que toda educación deba ser privada, no porque no sea igualmente cuestionable o más sino, sencillamente, porque es marginal y no hace falta. A diferencia de lo que sucede en el sector público, donde abundan sindicatos, plataformas, asociaciones pedagógicas y otras instancias de vocación representativa que defienden la supresión, inmediata o gradual, de la escuela privada o de su financiación pública, en el privado y concertado nadie tiene una pretensión simétrica ni parecida. Hace tiempo, en medio de un debate con algunos fundamentalistas de la educación pública (funcionarios, por supuesto), obtuve de MUFACE una información poco conocida: en el año 2000, 88% de los maestros y 76% de los profesores de Secundaria del sector público (estatal) eligieron como proveedores de asistencia sanitaria a las llamadas *entidades colaboradoras* (la *concertada*, o privada financiada con fondos públicos, del sector). Quien quiera y sepa, que juzgue con este dato el alcance de algunas *defensas de lo público*. Pero volvamos a la cuestión. En un mundo perfecto correspondería al Estado, como representante del interés general, ofrecer, a través de la escuela pública, una educación de calidad, en libertad y con equidad. Esa es, al menos, mi idea, pero tiene dos problemas: que el mundo no es perfecto y que hay otras ideas de la perfección. El primer sistema escolar público y universal en Europa fue el prusiano, a mediados del siglo XIX, y su producto más destacado fue un ejército del que todo el continente tendría noticias durante un siglo. El segundo fue el francés, también decimonónico, creado, tras la derrota de 1870, para combatir a ese enemigo exterior y a otros dos interiores: el legitimismo monárquico, en gran medida aliado con la iglesia católica, y el movimiento revolucionario, que prefería autoeducarse. El tercero, ya en pleno siglo XX, fue la *common school* norteamericana, que Mann plagió de Prusia para asimilar la inmigración y a la que un contexto de fuerte autonomía local impidió ser instrumento del gobierno, pero también empujó un parroquialismo asfixiante y a fuertes desigualdades económicas y étnicas.

España plasmó varias veces, desde 1812, la idea sobre el papel, pero siempre sin medios, creando un sistema que combinaría algunas instituciones bien equipadas (los institutos de enseñanzas medias y parte de las escuelas primarias) con otras misérrimas (las escuelas rurales, de barrios de aluvión o de continuación de estudios) o inexistentes. De hecho, la escolarización no llegó a ser realmente universal hasta la década de 1980.

Como resultado del desarrollo raquítrico de la administración estatal, la desigualdad social y el gran peso de la iglesia católica, para entonces la escuela privada comprendía ya aproximadamente un tercio del alumnado, proporción en la que se ha mantenido hasta hoy con pequeñas oscilaciones. Esto la convierte en uno de los países desarrollados con mayor peso de la enseñanza privada: triple que la media de la OCDE, doble que, en países como Dinamarca, Francia, Hungría, Reino Unido o Estados Unidos, aunque menos que Australia, Holanda y Bélgica. La gestión privada de escuelas financiadas con fondos públicos, siempre controvertida,

está no obstante al alza en países como Suecia, Estados Unidos, Reino Unido y Nueva Zelanda.

Esa relación de uno a dos de la privada o concertada con la pública se mantenido a pesar de que —o precisamente porque— unos gobiernos han empujado ligeramente en un sentido y otros en otro, tanto a escala nacional como autonómica. Esos ligeros o menos ligeros empujoncitos, no obstante, han provocado siempre airadas respuestas de la otra parte, desde las *guerras escolares* alentadas por la iglesia (y no solo) contra los gobiernos socialistas hasta las fuertes movilizaciones encabezadas por las organizaciones de intereses de la pública (y no solo) contra las leyes de los gobiernos conservadores (LOCE y LOMCE).

Hoy gobierna la derecha y se moviliza el funcionariado con una retórica de izquierda que vuelve a avanzar el objetivo de suprimir los conciertos, pero dudo que quienes lo reclaman comprendan el alcance y la gravedad de lo que reclaman, pues siendo un tercio del alumnado, parece idea poco sensata pretender dar tal vuelco al *status quo*, menos aún hacerlo con unos poquitos diputados de mayoría absoluta o relativa (sin olvidar el sesgo mayoritario de la representación parlamentaria) y mucho menos hacerlo contra este tercio demográfico que, guste o no, son en general las familias de mayor nivel económico, educativo y participativo.

Tal vez un día llegue un consenso ampliamente mayoritario en torno a la idea de que la escuela debe ser gestionada por el Estado, o tal vez lo contrario, pero, mientras tanto, parece más razonable intentar fortalecer un sistema público con los mimbres de que disponemos: público por su institucionalidad, por sus objetivos, por su financiación y por su composición. Los dos primeros elementos ya están dados, aunque sean siempre mejorables; el tercero en gran medida, salvo el sector estrictamente privado; el cuarto no lo está, y va a peor. Al decir *público* por su composición me refiero a que todo centro escolar debe ser un *microcosmos* de la sociedad, integrando a personas de distinto género, clase social e identidad étnica. Es cierto que no cabe hacer *muestrarios* de alumnos para satisfacer las proporciones globales en cada centro sin sacrificar otros objetivos (por ejemplo, la proximidad y cualquier grado de elección), pero sí eliminar toda discriminación y exigir un nivel adecuado de diversidad y, sobre todo, de inclusión de alumnado con necesidades especiales. La contrapartida es dotar de los medios necesarios para ello.

Queda todavía la escuela propiamente privada. Siempre me ha resultado curioso que la izquierda y las organizaciones corporativas de la enseñanza pública reclamen solo que no vaya un euro del presupuesto público a la privada, no que toda institución escolar sea de titularidad pública, lo que revela que es más una pugna por los recursos que por un modelo de sociedad. Yo creo que, como parte de la institucionalidad educativa, los actuales centros privados también deben asumir, en las enseñanzas regladas, su función social, y esto podría hacerse integrándolos como concertados en las mismas condiciones que el resto, sufragando el acceso de otros alumnos o exigiéndoles asumir por sí mismos el coste de este.

Bien podríamos llamar a esto una *institucionalidad concertada*: la LODE acertó al eliminar la idea de *subvención*, en la que no hay contrapartidas por parte del subvencionado, y no caer en la de *concesión*, pues tampoco se trata de admitir la mera explotación de un bien público. El concierto, por el contrario, supone que hay otros actores particulares y sociales que *pueden* ofrecer el servicio en términos

equiparables a los de la Administración y que aceptan subordinarse a la política educativa general.

Pero no hablo aquí de conciertos singulares sino de *concertación* en general, con un alcance como el que se dio al término (concertación social) para los acuerdos sobre empleo de los ochenta; es decir, de la incorporación de los actores no estatales a la institucionalidad educativa, como entonces se hizo a la legislación laboral. Y estos actores pueden incluir, en todo caso, fundaciones, cooperativas, sociedades laborales, mutualidades y otras fórmulas de organización sin fines de lucro.

Finalmente, hay otra dimensión necesaria para la concertación. Dos tercios de la escolaridad reglada no universitaria siguen siendo estatales (públicos) y teóricamente están sujetos a un gobierno *concertado* entre los distintos actores del sistema, a través de los consejos escolares (de centro y territoriales). En la práctica, no obstante, tales consejos se configuraron de tal modo que siempre estuvieron dominados por los docentes, con mayoría numérica y más aún un predominio presupuesto (hoy la ley da mayor peso a la Administración, lo que se ha denunciado como un déficit de democracia en los centros, pero lo cierto es que nunca hubo en esta otra democracia real que la del claustro). Esto en una institución que, como apuntamos al principio, no solo representa un derecho sino también una obligación, una imposición y la institucionalización masiva de la población, o sea, el sometimiento de unas personas (alumnos) a otras (educadores). Este carácter obligatorio y potencialmente coercitivo requiere por sí mismo su concertación con las familias que representan a los primeros, es decir, empoderar a estas lo suficiente para que aspectos cruciales de la macro y micropolítica educativa no puedan decidirse sin ellas.

2. Una laicidad ecuménica. -

<http://eldiariodelaeducacion.com/blog/2016/09/16/2-una-laicidad-ecumenica/>

La laicidad no necesita excluir ni ignorar las religiones, sino tan solo discurrir en paralelo a ellas, que por obra de la historia no son comunes.

Ya sé que, para muchos lectores, la expresión que da título a este texto es, sin más, un oxímoron, una combinación imposible. No es extraño, pues, por un lado, son legión quienes creen que la laicidad tiene que *excluir* la religión, especialmente aquellos que se proclaman laicistas, mientras que el *ecumenismo* se identifica hoy con la idea de la restauración de la unidad de los cristianos, al menos entre ellos. Sin embargo, las palabras no son del último que las usa, ni de quien lo hace más alto. El origen de la palabra *laico* está en el griego *λαϊκός* (*laikós*), a su vez derivado de la raíz *λαός* (*laós*), que designa lo común, que pertenece al pueblo, a todos, a diferencia de lo que pertenece a cualquier grupo diferenciado dentro del mismo; fue en la Edad Media cuando comenzó a utilizarse en contraposición a clérigo o clerical, para designar lo que no era tal, y sólo en la mucho después pasó a designar una política de más o menos estricta separación, sobre todo en referencia al Estado y a la escuela.

A su vez, el adjetivo *ecuménico* viene marcado por el anhelo de restaurar la unidad entre las hoy separadas confesiones procedentes del tronco común cristiano (católicos, protestantes, anglicanos, ortodoxos y otras menores), sin alcanzar siquiera a las grandes religiones emparentadas como el judaísmo o el islam, por no hablar de otras, pero el sentido original del término también fue más amplio, el vocablo griego οἰκουμένη (*oikoumenē*), el mundo habitado, que los romanos retomaron para designar la totalidad de sus dominios; por eso la definición que da la RAE es, sencillamente, “universal, que se extiende a todo el orbe”. Si se asume esa ambivalencia, entre lo universal *per se* y la reunificación del cristianismo, quedan en medio, incluidas, por tanto, las otras religiones, abrahámicas o no, y, al mismo título, la no religiosidad, es decir, al ateísmo y el agnosticismo en todas sus formas. Entendida como la afirmación de lo común, la laicidad no necesita excluir ni ignorar las religiones, sino tan solo discurrir en paralelo a ellas, que por obra de la historia no son comunes; no necesita, en particular, combatir la religión ni tratarla como sinónimo de sinrazón; puede ser una laicidad tolerante, abierta, respetuosa e incluso hospitalaria y colaborativa, es decir, ecuménica. La religión, por su parte, tampoco necesita tratar a los otros creyentes ni a los no creyentes como infieles o pecadores; bien al contrario, puede incluirlos en su vocación ecuménica, yendo más allá de las doctrinas diferenciadas a los elementos comunes de la moral; filósofos de origen tan distinto como A. Schaff o J.G. Caffarena confluyeron en la idea de un humanismo ecuménico.

En España, por desgracia, está demasiado presente la implicación de la religión y la antirreligión en los conflictos sociales, sobre todo en la pasada guerra civil. Cada parte tiene su propio catálogo de agravios, pero ya va siendo hora de dejar atrás tanto los ataques anarcocomunistas a los templos como la bendición del alzamiento franquista por la jerarquía católica. Ya hemos tenido suficiente de eso como para que, cada vez que se discute sobre laicidad, religión, etc., se rememoren los viejos agravios, pues, como resumió Ruiz de Alarcón, el agravio busca siempre venganza.

¿Es posible un compromiso? Me atrevo a decir que lo es, sin ningún género de dudas, y eso es lo que trato de resumir en la fórmula de la laicidad ecuménica. La escuela, no importa su titularidad ni su orientación, es en todo caso una institución que debe, en parte, servir a los intereses generales, sobre todo a la convivencia. No emplearé tiempo en justificar que esto significa laicidad, entendida como un énfasis en lo común. Por lo tanto, las creencias, incluidas las religiones y sus negaciones, deben quedar fuera del núcleo institucional, entendiendo por tal el currículum, la evaluación y el horario correspondiente. De no ser así, cada escuela confesional excluiría de derecho o de hecho a los alumnos de otras confesiones, incurriría cuando menos en un sesgo adoctrinador y no podría ser el microcosmos de la sociedad que, como institución pública, debe ser. En el caso español, esto requiere la revisión del Concordato con la Santa Sede (en cualquier caso, que un currículum nacional se vea determinado por un tratado internacional con un miniestado tan peculiar resulta algo estafalario). Pero esto no quiere decir que la religión salga fuera de la escuela.

El objetivo laicista de separar estrictamente escuela y religión deriva de la identificación de la primera con la enseñanza y de la segunda con el adoctrinamiento; y las dos ecuaciones son verdad, pero sólo parte de la verdad, pues la escuela es más que la enseñanza y el conocimiento de la religión no sirve solo al adoctrinamiento. Al propugnar el sacerdocio universal, la reforma protestante

sentó las bases para la privatización de la religión y, a pesar de una primera proliferación de iglesias nacionales, identificadas con las monarquías de turno, para la separación entre la iglesia y el estado. El ideal educativo laicista, identificable con la école unique de la III República francesa, ha sido siempre la estricta evacuación de la religión de las instituciones públicas. Hay y ha habido otras versiones de la laicidad, como la resignada neutralidad norteamericana o el anticlericalismo de los regímenes comunistas, pero el laicismo español bebe sobre todo de la primera fuente (con aromas de la tercera). La idea pudo ser muy razonable en la Francia republicana hostigada por el legitimismo, pero el mundo actual es otro. Cuando escribo esto, Francia vive consternada por los atentados yihadistas de sus propios ciudadanos, mantiene el nivel de alerta máximo e interviene en la guerra contra DAESH en Siria. Se pueden discutir los detalles, pero parece claro que el proyecto de reducir la religión a una actividad privada ha fracasado.

En el mundo actual, en el que la religión es el motivo proclamado del principal conflicto internacional, al menos para el bando que tiene la iniciativa, línea de fractura de numerosas contiendas civiles (Yugoslavia, Chechenia, Líbano, Somalia, Sudán, Nigeria..., sin olvidar Irlanda del Norte) y un poderoso elemento de movilización terrorista en Europa, Asia y África, parece difícil de justificar que la escuela se mantenga al margen. La respuesta más elemental es que las grandes religiones, en las dosis y las formas adecuadas, sean objeto de estudio en las aulas. No discutiré aquí cómo, en qué dosis, con qué estatus curricular, a qué edad, etc., básicamente porque queda más allá de mi competencia, pero sí diré que la enseñanza sobre las religiones ha de versar sobre los hechos religiosos, y que al decir tal no me refiero ni a sus blasones (eso queda para sus propias actividades educativas) ni a sus baldones (eso, si es relevante, queda para la historia y las ciencias sociales), sino a lo que ellas mismas dicen de sí y, de acuerdo con ello, hacen: creencias, ritos, tabúes... Esta es la base de la comprensión, la tolerancia y el respeto mutuos, a la vez que probablemente el mejor antídoto contra el adoctrinamiento excluyente.

Por otra parte, la escuela es mucho más que la enseñanza. En particular, por más que esta idea pueda desagradar a muchos profesores poco seguros de su función, es la institución encargada parcialmente de la custodia de los menores. Esto hace que, además de la enseñanza propiamente dicha, albergue toda otra serie de actividades que combinan en distintas proporciones las funciones de cuidado y formación, incluidas muchas para las que simplemente aporta un recinto seguro y que son gestionadas por otras instituciones (p.e. municipales), por asociaciones (p.e. ONG), por las familias o por los propios alumnos. Aquí puede encajar perfectamente, en todas las instituciones escolares, la formación confesional: en el recinto escolar, al amparo de la escuela y cercana al horario escolar, aunque, como ya he dicho, fuera de este horario, del currículum oficial y de la evaluación, y para los alumnos cuyas familias así lo elijan (o, a partir de cierta edad, si ellos mismos lo hacen). Anticipo decenas de objeciones laicistas y de protestas confesionalistas, pues para los militantes de ambos bandos esto sería rendirse al otro, pero, a reserva de ser afinada, me parece una buena base para un compromiso ampliamente mayoritario.

¿Por qué iba la escuela pública-estatal a aceptar la formación religiosa? Primero porque, en las condiciones propuestas, es difícil imaginar qué se gana con no hacerlo, es decir, con forzar a alumnos y familias a obtenerla fuera. Segundo, porque, hablando de menores, albergar la formación religiosa en el mismo recinto escolar es reducir los riesgos, la polución atmosférica y el tiempo de traslado de

alumnos y progenitores asociados a no hacerlo. Tercero, porque resulta difícil justificar que los centros puedan albergar cerámica, fútbol, taekwondo, manga o cualquier otra actividad extraescolar pero no la formación religiosa que muchas personas consideran irrenunciable. Cuarto, porque, cuando la religión se ha convertido en combustible para conflictos a menudo violentos y algunas religiones, o algunos de sus seguidores, apuestan por llevarlas a la política, traerlas al espacio escolar es ganar transparencia para todos y apertura para sus pupilos. Quinto, porque eso daría satisfacción suficiente al art. 27.2 de la Constitución Española: “Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones”.

¿Por qué iba la escuela concertada o privada a aceptar separar la formación religiosa de la enseñanza reglada? Si no falta quien vocifera o incluso quien mata por motivos religiosos, no cabe esperar que todo el mundo esté de acuerdo, pero son muchos los centros de origen o de adscripción religiosa que ya respetan las distintas y que apenas dan una formación religiosa de baja intensidad, y no son pocos los que se declaran laicos o aconfesionales. Una fe sincera difícilmente puede conjugarse con la imposición o con la exclusión activa del conocimiento de otras creencias. En todo caso, para las escuelas privadas y concertadas sería una mala estrategia guiarse por las solas opiniones de sus titulares, siendo mucho más prudente atender a las preferencias de su público, que en cada caso está formado por cientos de familias, y estas confluirán siempre más fácilmente en fórmulas que se muestren capaces de integrar distintas sensibilidades.

3. Ciudadanía plurinacional. -

<http://eldiariodelaeducacion.com/blog/2016/09/19/3-ciudadania-plurinacional/>

El uso de las lenguas del Estado en el sistema educativo de las diferentes comunidades es uno de los puntos de discusión más complejos. El autor pone sobre la mesa algunas posibilidades para conseguir un mayor equilibrio entre unos y otros.

El punto de partida es que España es un estado único, *cuasi* federal, en el que coexisten varias naciones o nacionalidades, entendiendo por tales a colectividades humanas, con una base territorial más o menos identificable no solo jurídica sino materialmente, y que comprenden, en distinto grado, algunos de los rasgos típicamente atribuidos a las naciones (una lengua propia, un legado histórico diferenciado, cierta especificidad cultural, una identidad colectiva asumida...). En tanto que esta realidad diferenciada coexiste con una sólida realidad común, que no es la mera yuxtaposición, prefiero hablar de plurinacionalidad que de multinacionalidad. Aunque los prefijos *pluri* y *multi* son prácticamente equivalentes, tanto en el ámbito académico como en el lingüístico, que es donde más se usan y coexisten (pluri y multidisciplinar, pluri y multilingüe...), el primero indica siempre una mayor integración operativa y en el plano individual. Podemos aplicar el adjetivo *plurinacional* a España, no sé si por influencia bolivariana o con intención de decir algo distinto a lo habitual, pero el hecho es que lo ha convertido en un vocablo de uso común.

Yo también prefiero ese adjetivo, por lo dicho y porque es aplicable a cada español. Tras cinco siglos de más o menos libre circulación y establecimiento (muy anteriores a otras libertades) por todo el territorio nacional y dos milenios de intensa movilidad y mezcla en la península, poco queda de pureza nacional, étnica o cultural. Millones de españoles tienen parientes consanguíneos y colaterales en todos los grados de otra nación o nacionalidad y han vivido y/o trabajado en otra comunidad, además de que todos se han beneficiado de un mercado único, una polis unificada y una herencia cultural común y mestiza. Aquí, al menos, todos y cada uno somos plurinacionales. En estas coordenadas, ¿cómo articular culturas y lenguas en la escuela? Siempre será un problema de solución incierta y proclive a tensiones y conflictos, pero no hay necesidad alguna de atascarse en la actual pelea de machos cabríos. Usaré como ejemplo Cataluña, aunque, salvo indicación contraria, pienso en todas las comunidades con otra lengua propia además del castellano.

Bajo el eufemismo de la *inmersión* lingüística, el nacionalismo catalán ha impuesto la supresión del castellano como lengua vehicular de la educación (una opción sectaria que se extiende de manera más difusa a otras facetas de la escuela). La racionalización, ni siquiera teoría, es que la lengua catalana está perdiendo terreno (aunque nunca, desde el pasado siglo, gozó de tan buena salud y no ha dejado de mejorar), que eso refuerza la cohesión social (pero en Cataluña se estanca la desigualdad mientras en España decrece), que los resultados son buenos para todos (pero, en las evaluaciones diagnósticas, la condición socioeconómica pesa más sobre los resultados que en el conjunto de España), que la competencia en el uso de la lengua castellana no se ve perjudicada (pero nunca se mide) y, por supuesto, que dentro de Cataluña hay un amplísimo consenso social, prácticamente unánime, a favor de tal política. Ni se menciona la universalmente aceptada importancia del uso escolar de la lengua materna, que para el 55% de los catalanes es el castellano, algo que antes de la inmersión se usaba como mantra.

Especial mención merece el presunto consenso social. Cada vez que el tema rebrota, sea por una ley estatal, una sentencia constitucional, el pronunciamiento de alguna organización o algún experto local, las autoridades y los sicofantes, que son legión, repiten la idea de que solo unas pocas familias quieren la escolarización en castellano (las *cifras* más repetidas son ocho y ochenta, como si quisieran subrayar de manera subliminal que da igual cuántas sean). En los últimos veinte años, en media docena de encuestas (CIS 1998, ASP 2001 y 2009, DYM-ABC, GESOP-*El Periódico* 2014) que preguntaban a las familias qué fórmula lingüística preferirían en su escuela, incluyendo dos posibles formas de monolingüismo (solo catalán o solo castellano) y tres de bilingüismo (mitad y mitad y predominantemente uno u otro), entre el 60% y el 90% de los entrevistados declararon preferir alguna forma de co-vehicularidad, es decir, del uso de ambas lenguas, en distintas proporciones, como lenguas vehiculares. Incluso las nada fiables encuestas de La Vanguardia (una abierta de 2011 y otra de Feedback, consultora paniaguada del soberanismo, en 2015) dan un 33 y un 19% de disconformes, lo que no es nada despreciable. La Encuesta de Usos Lingüísticos de la Población (EULP, quinquenal) que realiza IDESCAT, de la Generalitat, pregunta todo lo imaginable pero no las preferencias sobre vehicularidad en la escuela; sin embargo, una encuesta similar, del mismo organismo, para Cataluña “del Norte” (EUCLN, decenal), sí que pregunta sobre “enseñanza bilingüe catalán-francés en la escuela”. Sobran comentarios.

En el lado opuesto de la pelea, el ministro Wert pretendió que cualquier familia residente en Cataluña pudiera optar por la escolarización de sus hijos en castellano como única lengua vehicular y que, de no existir plazas para ello en la escuela pública o concertada, la Generalitat sufragase el coste de su escolarización en la enseñanza privada. En realidad chocan dos visiones unilaterales: de un lado, el nacionalismo catalán utiliza el poder estatal (de la Generalitat), ignorando derechos y preferencias de los ciudadanos, para imponer el uso de la escuela en la construcción de *su demos*, es decir, exclusivamente de su versión del demos, que es Cataluña no en, ni con, ni junto a... sino en vez de e incluso en contra de España; del otro, el Ministerio pretende reducir la escolarización (como si no fuera obligatoria) a un derecho subjetivo o una opción individual (de las familias, para ser precisos), a la vez que confía la solución al mercado, una fórmula con la que quedaría en manos de los particulares vivir y escolarizar a sus hijos en Cataluña como si esta no existiera, si los padres no residieran o los hijos no fueran, en principio, a vivir y trabajar en ella. Solo los altos tribunales han propuesto una tercera fórmula. Aunque Superior (de Cataluña) y Supremo (de España) han desestimado diversas demandas individuales de las familias, el Constitucional afirmó en 2010 el carácter vehicular del castellano y tanto el Superior como el Supremo han fallado que este debería tener un mínimo de presencia (el segundo ha sugerido el 25% del horario lectivo). Esta fórmula ha sido aceptada por el Ministerio de Educación, junto a la antes mencionada, pero no por el Departament d'Ensenyament, que solo acepta la inmersión. El mero Estado de Derecho (el imperio de la ley), pues, una condición de la convivencia anterior lógica e históricamente a las libertades y la democracia, ya apunta en ese sentido. Pero hay dos motivos más.

El primer motivo es la plurinacionalidad misma. Si España es plurinacional, en el sentido apuntado, una comunidad compartida que coexiste con comunidades diferenciadas (y donde dice comunidad podría decirse lengua, identidad, historia, cultura...), la escuela habrá de atender a esa doble faceta. La cuestión no es, como a menudo pretende el nacionalismo, llegar a un bilingüismo terminal (si así fuera ¿por qué no desescolarizar a miles o millones de alumnos ahora que su cultura familiar o la internet les dan acceso a la misma o mejor cultura que la escuela?). La respuesta es bien sencilla: porque en la escolaridad, mucho más que en cualquier otro ámbito, *el medio es el mensaje*. La exclusión del castellano como lengua vehicular grita eso al alumno 24/7/365: eres catalán, no español (no importa que se llame *soberanismo*, *desconectar*, *fer país* o de otra manera), y su restitución es la condición para que el mensaje implícito sea la plurinacionalidad, tal como aquí la hemos definido.

El segundo motivo es atender a los deseos de la población, expresados en las encuestas antes mencionadas. El hecho de que porcentajes de dos dígitos en las encuestas, mayoritarios en las más fiables, se traduzcan apenas en un pequeño número de reclamaciones contra la inmersión no indica malas técnicas demoscópicas sino una muy mala convivencia política. La diferencia entre esa masiva respuesta anónima en las encuestas y la limitada iniciativa legal solo se explica por un clima intimidatorio en el que las familias temen singularizarse reclamando algo a lo que las autoridades se oponen y buena parte de los docentes, sin duda, también. Será difícil restablecer la confianza, pero una escuela en la que todos los alumnos y las familias se sientan a gusto con independencia de su lengua, su cultura, su origen o sus preferencias es irrenunciable.

Esto no implica que la vehicularidad deba repartirse a partes iguales entre las lenguas oficiales, algo que en realidad nadie reclama. El desequilibrio entre la lengua propia y la común, donde y cuando quiera que lo haya, puede compensarse con una covehicularidad ponderada, compensatoria, como sugieren la razón y los tribunales, y con otras medidas adicionales si hace falta. Si en Cataluña esta política supondría el abandono de la inmersión excluyente, en otras comunidades, particularmente de lengua catalana y gallega, significaría, por el contrario, la generalización del bilingüismo.

La segunda mejor opción, o tal vez el mal menor, es la elección por las familias de la lengua principal con la otra como asignatura obligatoria y tal vez vehículo de algunas otras actividades. *Grosso modo* es el modelo del País Vasco, quizá propiciado por la disimilitud entre euskera y castellano, que no sea da entre lenguas romances. Puede que a día de hoy también fuera posible ahí la covehicularidad, o algo parecido, pero esto ya es tema para los profesionales sobre el terreno, no para mí.

Finalmente, el reconocimiento de las implicaciones de la plurinacionalidad para la coexistencia de las lenguas vehiculares aconsejaría también –o al menos sería compatible con ello–, el establecimiento de centros bilingües, fuera de las comunidades de doble lengua, allí donde una demanda suficiente y viable (una cantidad suficiente de población desplazada y concentrada) lo hiciera posible. Por aclararlo con un sencillo ejemplo, la presencia de catalanes, valencianos y baleares en Madrid daría para un buen número de centros o grupos bilingües en catalán y castellano en la conurbación de Madrid y, en menor medida, en otros muchos núcleos demográficos.

4. Comprensividad excepcional. -

<http://eldiariodelaeducacion.com/blog/2016/09/22/comprehensividad-excepcional/>

"La comprensividad es y debe seguir siendo el objetivo, pero convertirla en una norma absoluta, ciega a cualesquiera circunstancias y alternativas, es una forma segura de multiplicar las víctimas de una gran ficción".

La comprensividad de la enseñanza es la extensión del tronco común hasta el culminar la Secundaria básica, etapa que típicamente coincide con el final de la escolaridad obligatoria, que suele estar en los 16 años -en la España actual, la ESO-. Es el modelo predominante hoy en los países avanzados, desde hace mucho tiempo en Escandinavia, los Estados Unidos o la antigua URSS, no tanto en el sur de Europa, y minoritario en Alemania y su zona de influencia. Sin contar con los que podríamos llamar argumentos igualitarios perezosos (todo para todos), se han dado muchos motivos para las reformas comprensivas, pero solo destacaré tres: primero, que, en conjunto, producen resultados académicos y competenciales mejores y más equitativos, como han mostrado reiteradamente los análisis de la OCDE sobre pruebas PISA y otros (una muestra); segundo, que un adolescente de menos de dieciséis años difícilmente puede estar en condiciones de elegir; tercero, que la economía del conocimiento y la sociedad del aprendizaje requieren una formación de base cada vez más sólida. Hay que añadir que, en su origen y, de manera reiterada, al inicio de cada reforma comprensiva, al objetivo de reunir a

los estudiantes en un tronco relativamente común ha ido unido siempre el de diversificar el contenido y las formas de aprendizaje, en particular limitando el predominio de los contenidos puramente académicos y los métodos tradicionalmente escolares

En España, estas reformas están lejos de ser una historia de éxito. Aunque suele identificarse la reforma comprensiva con la LOGSE de 1990 (sobre todo para criticar a la izquierda), lo cierto es que comenzó con la LGE de 1970 (quizá la única ley progresiva de la dictadura), que amplió el tronco común de cuatro a ocho años. Ya entonces, no obstante, comenzó el problema del llamado fracaso escolar, es decir, de la no graduación masiva al cabo de la enseñanza común. En el curso 1974-75, primero con datos netos de resultados bajo la LGE, solo graduó el 68,0% del alumnado. Este porcentaje cayó casi regularmente hasta un mínimo del 62,4% en 1979-80, para luego ascender, también de manera casi regular, hasta el 82,5% en 1987-88 (volvería a caer hasta el 76,0 en 1989-90). El desempeño bajo la LOGSE no ha sido peor, sino algo mejor. En lo que va de siglo, el curso 1999-00 arrojó una tasa bruta de graduación del 73,4%, que fue descendiendo paulatinamente hasta el 69,0 en 2006-07 y luego se ha venido recuperando hasta el 76,8% en 2013-14, último dato publicado por las estadísticas del MECD.

Se puede discutir hasta el infinito y vale la pena estudiar más a fondo el papel de las políticas educativas, la innovación docente, el mercado de trabajo juvenil, etc., pero ni estos árboles ni otros deben ocultar aspectos evidentes del bosque: para empezar, que el porcentaje de *fracaso* es muy elevado, muy difícil de encontrar en nuestro entorno internacional homologable; además, que ni la extensión del tronco común de ocho a diez años, o de la edad obligatoria de los catorce a los dieciséis, ni un notable aumento de los recursos, ni una reforma tras otra han cambiado el orden de magnitud del problema, siempre entre dos y cuatro alumnos perdidos de cada diez; en fin, que bajo una ordenación u otra hemos conocido el mismo ciclo de aumento paulatino (del fracaso), punto de inflexión y descenso paulatino.

El *espíritu* de las políticas sí cambió, y mucho. La LGE daba por sentado que unos podían seguir estudios académicos y otros no, por lo que debían ser derivados a la Formación Profesional básica, entonces FP-I, como ahora vuelve a proponer la LOMCE (tras el intento frustrado de la LOCE). La LOGSE, por el contrario (así como después la LOE), dio más bien por sentado que todos podrían terminar con éxito el tronco común (la ESO) pero, paradójicamente, dejó en la cuneta a la misma proporción del alumnado, privándole además de una vía normal de continuidad y fomentando así el mal llamado abandono educativo temprano (que no es abandono, sino sobre todo expulsión; no es educativo, sino escolar; y no es temprano, sino prematuro). Desde la LGE, y más aún desde la LOGSE, vivimos un interminable debate sobre hasta dónde debe llegar el tronco común, o dónde debe dar comienzo la diferenciación. La comprensividad tiende a ser más apoyada por la izquierda, los maestros y los pedagogos, mientras que la diferenciación suele serlo por la derecha, los profesores de Secundaria y las disciplinas clásicas, si bien nada de esto es inevitable.

Lo que no parece haber cambiado antes, entre ni después de las mencionadas leyes es la cultura de la profesión, pues, al fin y al cabo, son los profesores, y solo ellos, quienes evalúan, califican y deciden el futuro escolar y académico de los alumnos. Tal producción masiva de fracaso escolar -que tan bien

responde a lo que en Francia llaman la *constante macabra*– demanda por sí misma un contraste, una intervención externa en la evaluación, pero la recuperación de las antiguas reválidas puede desembocar en una piedra más en el camino del alumno. A la altura de la enseñanza obligatoria, la responsabilidad de la institución no es reforzar la selección (en sí de criterios más que discutibles), sino adoptar las medidas que haga falta para que el grueso del alumnado -es decir, la inmensa mayoría, digamos todos menos algún porcentaje de un solo dígito- la supere con éxito; en particular la flexibilidad suficiente en el tiempo, los recursos y las formas de enseñanza y aprendizaje y fijar unos criterios de evaluación más adecuados y homogéneos.

Siempre habrá, no obstante, alumnos que, por un motivo u otro, no vayan a alcanzar esos resultados o no puedan permanecer en las mismas condiciones de escolarización hasta hacerlo. Cualquier profesor podría invocar una lista casos que, aunque pudiera estar inflada, contendría siempre una buena dosis de realidad. Quizá donde mejor puede verse el papel contraproducente, en el extremo, de una política insensible a toda evidencia de fracaso (*fracaso* del alumno, si se quiere, por cómo se le empuja a vivirlo, pero sobre todo de una retórica ideológica, una política educativa y una cultura profesional) es en el caso del alumnado gitano. Desde el razonable cierre de las escuelas-puente no ha habido para este alumnado otra política que la del café para todos. Puede ser que eso mantenga impolutas la legitimidad de la institución y la conciencia de la profesión, pero el resultado, según la Fundación Secretariado Gitano, es que solo el 25% del grupo se gradúa en la ESO, algo más de la mitad abandona antes de los 16 años y, de los que lo hacen, seis de cada diez se van entre 6º curso de Primaria y 2º de Secundaria. Cuánto mejor sería que, en vez de escapar de las aulas sin nada de valor, pudieran orientarse antes hacia una preparación profesional seguramente más atractiva para ellos y sin duda más útil para su actividad laboral y su inserción social.

La comprehensividad es y debe seguir siendo el objetivo, pero convertirla en una norma absoluta, ciega a cualesquiera circunstancias y alternativas, es una forma segura de multiplicar las víctimas de una gran ficción. Por eso creo que debe considerarse *excepcional*, en el sentido que se da al adjetivo en derecho: algo que, siendo en principio la norma, está abierto a objeción, sujeto a excepciones, es excusable en circunstancias especiales. No se trata de una disyuntiva entre dos opciones, como seguir hoy estudios académicos o profesionales al cabo de la ESO, sino de una norma, la comprehensividad, a la que pueden hacerse excepciones. Estas excepciones podrían consistir, básicamente, en proyectos educativos especiales, formación profesional básica y formación en alternancia.

Si se acepta esto, las preguntas son dos: en qué circunstancias y valoradas por quién. La respuesta a la primera sería: en aquellas circunstancias en las que se prevé, razonablemente, que el resultado de atenerse a la norma (comprehensividad) será peor para el alumno que ser exceptuado de ella (poder acudir, en el periodo obligatorio, a una formación más especializada). La respuesta a la segunda, más importante, es que estas circunstancias deben ser apreciadas por el alumno o por su familia (no entro a discutir a qué edades uno u otra), en ningún caso por profesores, orientadores ni otros educadores (que, incluso como asesores, deberían tener una intervención limitada, o al menos diversificada más allá del aula e incluso del centro). ¿Por qué el alumno, o su familia, y no el profesional? En negativo podríamos decir que ya hemos conocido el efecto de la segunda opción, con su tendencia recurrente

a excluir a tres o cuatro de cada diez alumnos. En positivo hay que señalar que el alumno y su familia probablemente sean mejores jueces del alcance de su desajuste con el patrón común, aun cuando no siempre sepan diagnosticar la causa, y que, no se olvide, son los titulares del derecho a la educación, no simples reos de la escolarización obligatoria.

A centros y educadores les tocaría otro papel, bien distinto de limitarse a señalar quién puede seguir estudiando o no, o quién puede estudiar qué. En primer lugar, trabajar por el éxito de todos no solo en general sino, en particular, atendiendo a los alumnos con dificultades o con necesidades especiales con actividades de refuerzo y apoyo encaminadas a mantenerlos en el modelo comprensivo. En segundo lugar, desarrollar, junto a las opciones normalizadas como la formación profesional básica, en alternancia o en combinación con el trabajo real, iniciativas y proyectos especializados, pero a la vez de valor propedéutico, que no solo podrían tener una orientación profesionalizante sino también artística, deportiva, comunitaria o incluso de ampliación y profundización académica. No me refiero a pequeñas iniciativas que recarguen a los profesores en cada centro, sino a proyectos en centros específicos que puedan interesar y captar a alumnos de zonas más amplias (como las escuelas-imán, o magnet schools, por ejemplo).



PONENCIA: FERNANDO ANDRÉS RUBIA

“La escolarización del alumnado gitano de Zaragoza en centros segregados o con acumulación desde la perspectiva de los docentes”.

El título de mi intervención, aunque resulte demasiado largo, pretende recoger de forma precisa lo que trataré de exponer durante la Jornada. Trato de responder a la invitación que Enseñantes con Gitanos me ha hecho mostrando una parte de la realidad de la escolarización del alumnado gitano en la ciudad de Zaragoza y en su entorno rural.

El pasado mes de mayo pude llevar a cabo dos entrevistas focales en grupo, con ocho docentes de primaria y secundaria (repartidos de cuatro en cuatro) de la provincia de Zaragoza que trabajan en siete centros educativos y que cuentan entre su alumnado con un grupo significativo de etnia gitana. Los criterios para la selección se basaban en información previa sobre los centros que comparten estas características y la participación de docentes con diferentes perfiles y responsabilidades en sus centros, con el fin de obtener análisis y discursos de la realidad que representaran las diferentes posiciones.

En algunos de estos centros podemos hablar de segregación porque el alumnado gitano se ha convertido en el grupo mayoritario a pesar de que en su entorno se mantengan como una minoría; y en otros hablamos de acumulación porque representan un grupo significativo, aunque no mayoritario, que se corresponde aproximadamente con la población de su entorno. Durante las sesiones, los docentes pudieron describir la situación de sus centros y su evolución en los últimos años, exponer sus opiniones y sus interpretaciones, y debatir con el resto de profesores. Además, a lo largo de los encuentros se propusieron más temas relacionados con los proyectos, el profesorado, las familias, el alumnado, la administración, el asociacionismo...

Con todo el material recopilado he preparado un informe y mi intervención trata de resumir los aspectos más destacados, combinando la información recogida con su interpretación. Pretendo, pese a las limitaciones del estudio, acercarnos a la realidad de estos centros, muchas veces considerados de difícil desempeño, pero desde la óptica de los docentes exclusivamente.

Respecto a la segregación he seguido dos criterios diferentes de análisis y su cruce en cada uno de los centros. Por un lado, la segregación escolar que hace referencia a aquella que se produce en el sistema educativo al permitir mecanismos de selección y discriminación. Entre las causas fundamentales están la aplicación de criterios de cuasi-mercado y la privatización de la educación; es decir, contribuyen a que se dé esta situación la llamada libre elección de centro, el cobro de ciertos servicios por parte de algunos centros y otros mecanismos que permiten la selección

del alumnado y de las familias. Un centro segregado sería aquel que reúne mayoritariamente una población que comparte alguna característica y que es más o menos homogénea y un centro no segregado sería aquel que cuenta con alumnado diverso, heterogéneo, que se corresponde en líneas generales con las características de las familias de su entorno. Señalar que en todo caso la segregación no es un fenómeno reciente pero sí que se ha convertido en un tema de gran preocupación en años recientes.

La segregación interna es la que se produce por las propias decisiones de los centros educativos y es una segregación académica en base principalmente al rendimiento y comportamiento en las aulas del alumnado, que suele coincidir con otras características comunes que tienen que ver con su situación de vulnerabilidad y de origen. Es una segregación a la que aparentemente se da menos importancia, no aparece en muchos estudios recientes, pero no deja de ser muy relevante. Las medidas acordadas por los centros segregadores, generalmente fundamentadas en criterios de discriminación positiva, implican agrupaciones homogéneas por niveles de aprendizaje. Un centro no segregador sería aquel que forma grupos heterogéneos en el que puede encontrarse alumnado con diferentes características y orígenes, sería un modelo más inclusivo que entiende la diversidad del alumnado como un factor enriquecedor para todos.

A lo largo de la exposición pondré el énfasis en aquellos centros que han iniciado procesos profundos de transformación, especialmente en dos aspectos fundamentales, según describen los docentes. Por una parte, la importancia que adquiere el centro como motor de cambio y de intervención educativa, mediante la reflexión y el trabajo coordinado y en equipo del profesorado. Y por otro, la puesta en marcha de auténticos proyectos de centro que tienen en cuenta el contexto educativo y se comprometen por la mejora de los aprendizajes de todo el alumnado, siguiendo modelos inclusivos. Son características comunes también, el acento que se pone en la mejora del clima escolar y de la convivencia, así como en la participación real de las familias.

Intentaremos también acercarnos al papel que juegan los distintos actores del sistema, siempre según la visión de los docentes: el propio profesorado, las familias, el alumnado, la administración educativa y otras administraciones, el asociacionismo gitano, el asociacionismo profesional, etc.



EXPERIENCIA: ASOC. GUSANTINA Y SS.SS. MUNICIPALES

“Intervención en el barrio de la Magdalena (Casco Viejo de Zaragoza)”

Para educar a un @ niñ@ hace falta un barrio

Entendemos el éxito educativo como un derecho de la infancia, como la oportunidad para superar aquellas situaciones de desigualdad que elementos sociales y/o culturales acentúan para muchos niños y niñas. Para hablar de éxito educativo es necesario detenerse en conceptos como absentismo, fracaso escolar, exclusión social... Pero también de convivencia escolar, de implicación, de inclusión, de compromiso. Todos ellos están íntimamente interrelacionados y fuertemente ligados. Se presentan de manera secuencial y encadenada; y se relacionan interseccionalmente con otros conceptos transversales como etnia, presencia migratoria, género y otras variables presentes en la vida de la infancia. Sus procesos son largos y a menudo trascienden, incluso, las trayectorias individuales; afectando de manera repetitiva a determinadas familias/colectivos.

Caminar hacia el éxito educativo supone abordar el absentismo escolar, una vez superada la desescolarización de otros tiempos, y trascender para poder abordar el fracaso escolar. Podemos pronosticar que quienes hoy son absentistas y fracasan escolarmente, en poco tiempo saldrán de manera explícita y radical del sistema educativo, con la imposibilidad de conseguir el nivel curricular mínimamente exigido.

Así, los niños y niñas que hoy engrosan las listas de absentismo y fracaso escolar, en unos años engrosarán las filas del desempleo o el trabajo precario; ocuparán los peores alojamientos habitacionales y constituirán la población atendida desde los servicios sociales.

Las altas tasas de absentismo y fracaso escolar persistentes en el barrio de la Magdalena constituyen un problema grave que debe abordarse de forma prioritaria, integral y comunitaria. Los instrumentos clásicos y las actuaciones realizadas hasta la fecha son obligados, necesarios y convenientes, pero a todas luces insuficientes.

Es necesario que la comunidad, en sentido amplio, aborde e intervenga sobre el derecho a la educación. El futuro de los niños y niñas de nuestro barrio no son solo competencia de la comunidad educativa, a la que también pertenecen las familias y la infancia, sino también a múltiples entidades con legitimidad e interés directo en el tema y a la sociedad civil en su conjunto.

En palabras de Jacques Delors, “La educación no sólo encierra un tesoro, sino que, frente a los numerosos desafíos del porvenir, constituye un instrumento

indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social”.

Por todo ello, desde Gusantina Asociación Socioeducativa y el Centro Municipal de Servicios Sociales del barrio de Magdalena, recogemos nuestra gran preocupación al respecto bajo el proyecto denominado “**Éxito Educativo**”, el cuál podríamos sintetizar en cuatro ideas fundamentales:

- La Infancia y la Educación son un bien social de responsabilidad comunitaria.
- La mejor manera de construir la Igualdad Mutua es mantenerla desde la primera infancia.
- Prevenir la pobreza infantil, y la exclusión social en general, pasa por asegurar el éxito educativo de todas y cada una de las personas.
- Toda la comunidad, y en especial las instituciones, debemos abrazar la diversidad.

Por tanto, la meta “Éxito Educativo” en el barrio de la Magdalena es compleja, que no imposible... Llena de variables a tener en cuenta, pero también con muchas fortalezas. Y lo que sí queda claro es que requiere de todos y cada uno de los actores del barrio: instituciones, recursos, sistema educativo y población en general. Porque la Infancia es responsabilidad de tod@s.

Gusantina Asociación Socioeducativa
Centro Municipal de Servicios Sociales de la Magdalena



EXPERIENCIA: J. E. ABAJO, P. PRIOR Y V. DE LA TORRE

“Introducción de la Cultura Gitana en el currículo de Castilla y León, UDD sobre la historia y la cultura gitana”.

I) ¿POR QUÉ INCLUIR LA HISTORIA Y LA CULTURA DEL PUEBLO GITANO EN EL CURRÍCULO?

- 1) En Castilla y León es **prescriptivo**, pues así lo establece el *Decreto de 26/2016, de 21 de julio (BOCYL 25/07/2016)*, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.
- 2) Incluir la historia y la cultura gitanas en el currículo es un **acto de justicia histórica** y de **reparación de un memoricidio y epistemicidio** (es parte de la Historia y es sangrante que hasta ahora no se le dedicara ni una línea de los libros escolares ni un minuto de nuestras clases).
- 3) Constituye una herramienta para **propiciar una educación intercultural y convivencial**.
- 4) **Nos ayuda a entender la situación actual de las comunidades gitanas.**

La inclusión de la historia y la cultura gitana en el currículo -como todo tema que se considera importante desde el plano formativo y que además está sancionado por ley- constituye un deber y hay que trabajarlo con esmero.

El Pueblo Gitano debe estar presente en el currículo escolar a todos los niveles: normativa legal, Proyecto Educativo de Centro, Programación Didáctica de las áreas correspondientes y sus respectivas unidades didácticas, libros de texto, materiales de consulta, y, finalmente, debe constituir una realidad en la práctica educativa.

II) DISPOSICIONES SOBRE LA INCLUSIÓN EN EL CURRÍCULO DE LA HISTORIA Y LA CULTURA DEL PUEBLO GITANO EN ESPAÑA

Algunos hitos en el reconocimiento de la historia y la cultura gitana a nivel académico e institucional en nuestro país son los siguientes:

1) El 7 de Octubre de **1985**, el Consejo de **Gobierno Andaluz**, creó la Secretaría de Estudios y Aplicaciones para la Comunidad Gitana, como órgano de asesoramiento y coordinación de la Junta de Andalucía en las actuaciones que dirija a la promoción del colectivo gitano en el territorio andaluz, en respuesta a la necesidad de una atención integral al Pueblo Gitano. Dicha entidad elaboró unas UU. DD. sobre la historia y la cultura del Pueblo Gitano para trabajar en las aulas.

2) En la **Comunidad Valenciana**, la Consejería de Educación en el año **2002** publicó los *Materiales interactivos para trabajar la Cultura Gitana (Khetane)* y, además, dotó de varios asesores de Educación Intercultural a algunos Centros de Profesores.

3) El **Consejo de Ministros** aprobó en **2005** la creación de la **Fundación Instituto de Cultura Gitana** (cuyos objetivos son “el desarrollo y la promoción de la historia, la cultura y la lengua gitanas, y la difusión de su conocimiento y reconocimiento a través de diversas actividades culturales, investigaciones y publicaciones”) y del **Consejo Estatal del Pueblo Gitano** (“órgano colegiado y consultivo, para formalizar la participación y colaboración de las organizaciones relacionadas con la población gitana en el área de bienestar social). Ya en el año **2003** la Comisión de Educación del Programa de Desarrollo del P. G. (embrión del Consejo Estatal del P. G.) -con ayuda del Ministerio de Educación y de la mayoría de las Consejerías de Educación de las CC. AA.- editó el CD *Maj Khetane. Más juntos: materiales interactivos para trabajar la cultura gitana* (Coord.: J. Salinas).

4) En **Cataluña** en el **2005** se puso en marcha el **I Plan Integral del Pueblo Gitano** y en el **2010** tuvo lugar la creación del **Museo Virtual del Pueblo Gitano en Cataluña**, herramientas ambiciosas entre cuyos objetivos están el que la historia y la cultura del P. G. logren un reconocimiento a nivel académico y la elaboración de materiales, así como de un centro de información al respecto.

Posteriormente, cuando **otras CC.AA.** han ido aprobando sus respectivos Planes Integrales del P. G. en su región (País Vasco, Navarra, La Rioja, Extremadura, Madrid...) también entre las medidas a tomar han incluido el potenciar la valoración y conocimiento de la historia y la cultura del P. G.

5) El **Consejo de Ministros** aprobó el 2 de marzo de **2012** la **Estrategia Española para la Inclusión de la Población Gitana en España**, en las que se señalan cinco áreas de intervención y se prioriza la Educación. En dicha área se incluyen medidas para favorecer el éxito escolar del alumnado gitano en todas las etapas, así como para incluir en el currículo la historia y la cultura del Pueblo Gitano.

6) En Castilla y León:

A) Orden EDU/71/2016, de **8 de febrero**, por la que se constituye un grupo de trabajo para la elaboración de unidades didácticas y materiales curriculares innovadores para el estudio y difusión de la historia y la cultura del pueblo gitano y su inserción en el currículum de Castilla y León.

B) El Decreto de 26/2016, de **21 de julio** (BOCYL 25/07/2016), por el que **se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León**, incluye dos notables novedades:

a) La historia y cultura del Pueblo Gitano, así como el sentido crítico frente a los estereotipos y prejuicios de tipo racista.

b) La perspectiva de género, así como el sentido crítico frente a los estereotipos y prejuicios de tipo sexista.

P. ej.: <<El reinado de los Reyes Católicos: la unión dinástica, la conquista de Granada, la expulsión de los judíos, la persecución de los gitanos, el descubrimiento de América>>.

La novedad de esta medida tomada en CyL estriba en que, por primera vez, “la historia y cultura del Pueblo Gitano, así como el sentido crítico frente a los estereotipos y prejuicios de tipo racista” **se incluyen por ley en el Decreto que estipula el currículo** y, además, se especifican de un modo detallado los contenidos relacionados con la historia y cultura gitana y con la educación antirracista que es de obligado cumplimiento incluir en las distintas áreas (en Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Literatura, Educación Física, Música y

Educación Artística). Aunque incomprensiblemente, solo se realiza para el Currículo de Educación Primaria (y a pesar de que para ESO ya estaba realizado el trabajo de qué contenidos sobre la historia y cultura gitana y la educación contra el racismo había que incluir).

- En septiembre de 2017 se incluyeron en la página web de la Consejería de Educación de Castilla y León: el CROL (Centro de Recursos On Line) de Castilla y León. (Un año después de haberse terminado de realizar dichas UU.DD.)

- En la Evaluación de Diagnóstico de 3º de Educación Primaria de junio de 2018 la prueba de Comprensión Lectora fue un texto sobre la historia del Pueblo Gitano y sus símbolos.

7) **El Congreso de los Diputados:**

A) El **1 de junio de 2017** la Comisión de Cultura del Congreso de los Diputados aprobó una Proposición no de Ley, promovida por el grupo de Esquerra Republicana de Cataluña, en la que se insta al Gobierno Español a reconocer la identidad, la lengua y la cultura del pueblo gitano.

B) El **27 de septiembre de 2017** La Comisión de Educación del Congreso de los Diputados aprobó por unanimidad instar al Gobierno a que, en colaboración con las comunidades autónomas, incorpore en el currículum educativo la historia y la cultura gitanas para contribuir así a mejorar el conocimiento sobre esta comunidad.

8) A lo largo del año **2017** los parlamentos de las CC. AA. de la **Comunidad Valenciana, País Vasco y Navarra** han ido aprobado sus respectivas disposiciones para incluir en el currículum escolar la historia y la cultura del Pueblo Gitano. El 8 de febrero de 2017 el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte inició una campaña en los centros de **Ceuta y Melilla** “para incorporar al currículum escolar la historia y la cultura del pueblo gitano para dignificarlo y favorecer la convivencia en la sociedad”.

9) El **6 de abril de 2018** el **Consejo de Ministros** aprobó reconocer el día 8 de abril como el día del Pueblo Gitano, así como reconocer también el uso de la bandera gitana azul y verde con una rueda roja de 16 radios y el "Gelem Gelem" como himno con la finalidad de que puedan ser utilizados en actos y eventos institucionales. Así mismo, en **abril de 2018** el Ministerio de Educación encargó al Consejo Estatal del Pueblo Gitano la elaboración de unas Unidades Didácticas sobre la historia y la cultura gitana, con la finalidad de que estuvieran disponibles para poderlas usar en los centros escolares a partir del curso 2018/2019.

III) ASPECTOS FUNDAMENTALES RELATIVOS A LA HISTORIA Y LA CULTURA DEL PUEBLO GITANO Y A LA EDUCACIÓN ANTIRRACISTA QUE ES PRECISO INCLUIR EN EL CURRÍCULO¹

Consideramos que existen cuatro grandes ámbitos relativos a la historia y la cultura del Pueblo Gitano **y al sentido crítico frente a los prejuicios y estereotipos racistas** que se deben trabajar en el currículum:

1. La Historia del Pueblo Gitano como parte de la Historia de España y Universal.

¹ En este apartado aparecen palabras y frases en rojo (más claro en el dossier fotocopiado en blanco y negro a petición de los autores).

2. Que el alumnado conozca la existencia del idioma romanó y del “pogadolecto” caló, así como la existencia de “gitanismos” (o préstamos lingüísticos del idioma de los gitanos) a las distintas lenguas habladas en nuestro país.
3. Conocer la contribución del Pueblo Gitano a la música y también a otras artes.
4. Valoración de la diversidad y promoción de la convivencia:
 - a) Presupuestos antropológico-humanistas: Respeto y valoración de la diversidad de culturas. En cada cultura existe dinamismo y heterogeneidad interna (no al esencialismo). Cada persona es única y plural. Las personas son el centro. Profunda humanidad compartida; la diversidad no debe ser un pretexto para la segregación ni la desigualdad; la convivencia conlleva enriquecimiento.
 - b) Analizar los mecanismos de los estereotipos y el racismo y la discriminación y cómo ser críticos y combativos frente al antigitanismo y con las visiones estereotipadas del Pueblo Gitano que puedan encontrarse en cualquier ámbito (sociedad, textos escritos, fílmicos, televisivos, fotográficos, digitales, etc.)
 - c) Valorar el barrio/ciudad propios y sus culturas, a la vez que se forma para conocer otras realidades.

IV) DOS CONDICIONES IMPORTANTES (Y DOS RIESGOS A EVITAR) A LA HORA DE TRABAJAR LA HISTORIA Y LA CULTURA DEL PUEBLO GITANO:

Incluir al Pueblo Gitano en el currículo es importante, pero debe hacerse bien y a este respecto hay dos condiciones que consideramos fundamentales:

- 1) Necesidad de ser prudentes en la conceptualización sobre los demás: No caer en una visión de “la” cultura gitana esencialista, estática, descontextualizada, homogénea, folclorizante...: un nuevo estereotipo. Es decir, al realizar unidades didácticas no presentar a los gitanos como exóticos y desde el tipismo de subrayar las diferencias y como radicalmente distintos y el que al hablar de “la” cultura gitana se caiga en la uniformización y el estaticismo. Y ser conscientes de que no basta con disponer de textos en los que “los gitanos salen mencionados” o “sirven de fuente de inspiración”, sino que debemos valorar y ayudar a nuestro alumnado a que valore qué imagen proyecta sobre los gitanos y gitanas cada uno de los textos usados y en qué medida esa mirada es objetiva y valorizante o, por el contrario, está lastrada, en mayor o menor grado y de un modo más o menos explícito o latente, de sesgos y prejuicios racistas y antigitanos.
- 2) Hablar de la historia y de la desigualdad pasada y presente exige ser consecuentes y no quedarnos solo en esos relatos, que están bien y es necesario ponerlos sobre la mesa, pero que no puede hacernos olvidar que es preciso, sobre todo, implicarnos en la consecución de la mayor inclusión y equidad posible desde nuestra acción educativa. Evitar el que realizar una unidad didáctica sobre la historia y cultura del P. G. se convierta en una excusa o justificación para no hacer nada más, constituyéndose así en una pantalla o justificación para el no cuestionamiento de las relaciones desiguales de fondo y de la segregación y la sobrerrepresentación del fracaso escolar del alumnado gitano.

V) CÓMO ACCEDER A LAS UU. DD. SOBRE LA HISTORIA Y LA CULTURA DEL PUEBLO GITANO REALIZADAS POR EL GRUPO DE TRABAJO DE CASTILLA Y LEÓN

Están en el CROL (Centro de Recursos On Line) de CyL: <http://www.educa.jcyl.es/crol>: en el rectángulo de **búsqueda avanzada** (arriba a la izquierda) **escribir: historia y cultura del pueblo gitano**, y aparecerán todas las UU. DD. sobre la historia y la cultura del pueblo gitano.

VI) LAS 14 UU. DD. SOBRE LA HISTORIA Y LA CULTURA DEL PUEBLO GITANO EN EL CROL DE EDUCACYL:

Los distintos profesores y profesoras que la Consejería de Educación designó como “grupo de trabajo para la elaboración de unidades didácticas y materiales curriculares innovadores para el estudio y difusión de la historia y la cultura del pueblo gitano” fueron elaborando en un plazo de cuatro meses y medio (de modo individual o en pequeños grupos) un total de 14 UU. DD., que los demás miembros del grupo revisaron:

- Recursos-Bibliografía Ed. Infantil y Primaria- Historia y cultura del pueblo gitano. Relación de cuentos en los que aparecen gitanos. [Se requiere ayudar a los niños a ser críticos con la imagen que cada uno de estos relatos da de los gitanos. Propusimos incluir una explicación sobre cómo usar estos cuentos en los colegios, que finalmente no se incluyó].
- Recursos-Bibliografía ESO. - Historia y cultura del pueblo gitano. Relación de novelas y otros relatos a nivel de la ESO en los que alguno de los personajes son gitanos o que son alusivos a la historia y cultura del pueblo gitano.
- Recursos ESO: Historia y cultura del pueblo gitano. - Relación comentada de enlaces digitales sobre la historia y cultura del pueblo gitano a nivel de la ESO.
- Unidades y material didáctico.- Historia y cultura del pueblo gitano PRESENTACIÓN DE LAS UU. DD.: Es una introducción a estas unidades didácticas y una breve presentación de cada una de ellas. [Debiera figurar al principio de toda esta relación]
- U. D. PRIMARIA CIENCIAS SOCIALES.- Conoce al pueblo gitano.
➤ **Excelente introducción a la historia y presente del pueblo gitano en España.**
- U. D. ESO VALORES ÉTICOS.- Desmontando estereotipos sobre el pueblo gitano.
➤ **Buena selección de vídeos que critican los prejuicios y estereotipos antigitanos.**
- U. D. ESO GEOGRAFÍA E HISTORIA. - Llegada de los gitanos a España. La situación de la minoría en los siglos XV, XVI y XVII.
➤ **Excelente presentación de los tres primeros siglos de los gitanos en España.**
- U. D. PRIMARIA LENGUA.- La lengua de los gitanos.-
➤ **Buena introducción al idioma romanó y al pogadolecto caló.**

- U. D. PRIMARIA ED. ARTÍSTICA. - Mi arte es gitano. Los gitanos en la música, pintura y moda.
- ESO GEOGRAFÍA E HISTORIA. – Porrajmos - El holocausto gitano. Relación de enlaces para trabajar la historia y el presente del pueblo gitano, así como su presencia en las distintas artes.
- U. D. ESO LENGUA.- Leyenda gitana. Presenta varios textos literarios en los que aparecen gitanos y plantea desde la asignatura de Lengua analizar la imagen que cada uno de ellos muestra del pueblo gitano y analizar los estereotipos que aparecen en ellos. Al final, sugiere la lectura y debate sobre “**Canción de cuna de Auschwitz**” (de Mario Escobar), **novela basada en hechos reales** que rescata del olvido el **genocidio gitano nazi** y el conmovedor heroísmo de una madre alemana que, en medio del terror, levanta una guardería en el Campo Gitano y ayuda a sobrevivir a algo más de un centenar de niños.
- U. D. ESO LENGUA.- La Tierra de las Mil Lenguas. Presentación de las lenguas del mundo y de España y, dentro de ellas, de la lengua romaní y el pogadolecto caló, con numerosos enlaces al respecto.
- U. D. ESO GEOGRAFÍA E HISTORIA. - El principio del fin del antiziganismo. Enlaces sobre la situación del pueblo gitano en la actualidad y sobre algunos gitanos que han destacado en algún ámbito profesional y/o artístico.
- U. D. ESO GEOGRAFÍA E HISTORIA.- La Gran Redada de 1749.- Enlaces y bibliografía para trabajar la Gran Redada de Gitanos.
- U. D. INFANTIL.- La casa y la familia.- Propone que al tratar el centro de interés de “La familia”, se incluyan algunos dibujos y fotos de familias gitanas, algunos “cuentos gitanos” y canciones gitanas, así como palabras y expresiones del romanó y del caló y gitanismos (préstamos lingüísticos del romanó y/o caló al castellano) e indica algunos enlaces para ello.

3 Anexos:

- DICCIONARIO GITANO-CALÓ/CASTELLANO. Es un enlace para acceder al Diccionario caló-español de Francisco Quindalé. Propusimos no incluirlo; pero se incluyó. El lingüista Ivo Buzek refiriéndose a este diccionario señala: “**No estamos en absoluto ante una obra recomendable** [...] [aunque] estamos ante el mejor diccionario de aficionados del siglo XIX”. (Buzek, I. (2011): *Historia crítica de la lexicografía gitano-española*. Universidad Masarik de Brno. Este estudioso **descalifica todos los diccionarios de caló existentes hasta 2011**: “Los diccionarios de caló distan de ser repertorios confeccionados ‘rigurosamente’; son obras de aficionados y frutos del cálculo mercantil. [...] sus características y los rasgos de su macro y microestructura invalidan cualquier intento de consulta seria -que no sea con fines seudoliterarios- y parece que nunca pudieron cumplir con la función básica de un diccionario bilingüe, es decir, la de transcodificar mensajes de una lengua de partida a otra de llegada y viceversa [...] Todos los autores, salvo contadas excepciones, han plagiado (de manera más o menos flagrante) los repertorios ya publicados, sin citar de manera explícita las fuentes consultadas o directamente reproducidas y sin ningún criterio útil para diferenciar las auténticas voces gitanas de las germanescas y de las creadas por los propios compiladores”.
- **Recomendamos** (en tanto el Instituto de Cultura Gitana no se pronuncie en otro sentido) **un diccionario con solo tres centenares y pico de palabras,**

pero recogidas con criterios científicos: Juan F. Gamella, Ignasi-Xavier Adiego y Cayetano Fernández Ortega (2015): “Un vocabulario selecto del caló con datos sobre su conocimiento actual por una muestra de hablantes gitanos”. Está disponible en internet:

https://www.researchgate.net/profile/Juan_Gamella/publication/282612910_Un_vocabulario_selecto_del_caló_con_datos_sobre_su_conocimiento_actual_por_una_muestra_de_hablantes_gitanos_A_select_vocabulary_of_Caló_with_data_on_the_knowledge_of_its_items_by_a_sample_of_Spanish_R/links/56142c9208aec62244100c37/Un-vocabulario-selecto-del-caló-con-datos-sobre-su-conocimiento-actual-por-una-muestra-de-hablantes-gitanos-A-select-vocabulary-of-Caló-with-data-on-the-knowledge-of-its-items-by-a-sample-of-Spanish-R.pdf

- **ROMANCE DE LA LUNA, LUNA.-** Vídeo del "Romance de la luna, luna", de F. García Lorca, cantado por Carmen París y con dibujos infantiles.
- **FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO: Página web oficial del Secretariado Gitano.** No tiene que ver con estas UU. DD. Lo han incluido al haber dado la FSG un premio al Consejero de Educación de Castilla y León por haber sido pionera nuestra C. A. en la introducción de la historia y cultura del pueblo gitano en el currículo.

VII) UNA PRESENTACIÓN QUE QUEDÓ EN PROPUESTA (de J.E. Abajo): PRESENTACIÓN DE ESTOS MATERIALES

La historia y cultura del Pueblo Gitano **forman parte de la historia y de la cultura española**, europea y universal. La cultura gitana ha hecho aportaciones fundamentales a la cultura española y europea: la música de muchos autores clásicos (como Liszt o Falla), los cuadros de importantes pintores (como Sorolla, Van Gogh, Picasso...), la poesía de Lorca, etc. solo pueden entenderse desde la contribución de los gitanos españoles y europeos al patrimonio común. Y la música flamenca no hubiera existido sin la participación de los españoles gitanos. Así mismo, un considerable número de vocablos del idioma español tiene su origen en la lengua romaní o gitana. De modo que <<España también es gitana>> como se señala en el frontispicio de la página web del Instituto de Cultura Gitana.

Sin embargo, la historia y la cultura gitanas han sido con frecuencia **silenciadas**, ignoradas, y apenas aparecen en los libros de Historia, de Lengua, de Música... ni se estudian en los centros académicos.

Por todo ello, y con el fin de contribuir a otorgar el reconocimiento debido y acabar con esa ausencia de referencias a los gitanos en los programas y materiales escolares y en la propia acción educativa, la Consejería de Educación de Castilla y León, a través de su Orden de 12 de febrero de 2016, constituyó un <<grupo de trabajo para la elaboración de unidades didácticas y materiales curriculares para el estudio y difusión de la historia y la cultura del Pueblo Gitano y su inserción en el currículum de nuestra comunidad autónoma>>. Presentamos aquí los materiales elaborados por dicho grupo.

Nuestro único empeño al elaborar y hacer públicos estos materiales es darle al profesorado algunas **herramientas que faciliten su labor educativa y que le ayuden a hacer presentes a los gitanos y gitanas en el currículo académico**. Pretendemos, pues, ser útiles, poniendo a disposición del profesorado algunos instrumentos y vías concretas y factibles para que su alumnado pueda tener acceso a la historia, la lengua y la cultura gitanas, y para que en nuestro currículo se contemple la diversidad cultural y no se silencie a la principal minoría étnico-cultural de nuestro país y de nuestra comunidad autónoma: los gitanos.

Una vez señalado el objetivo general o finalidad de estos materiales, estimamos necesario hacer explícitos los supuestos o planteamientos que han guiado este trabajo y que, a su vez, consideramos importante que el profesorado tenga presentes:

1) **Cada persona es única y tiene múltiples adscripciones. La identidad de cada uno de nosotros es plural, compleja y única:** en cada persona coexisten múltiples dimensiones o facetas que se entrecruzan (clase social, género, etnia, grupo de edad, lugar de residencia, cultura académica, creencias religiosas, estado de salud, trabajo...); la identidad personal se va construyendo y transformando a lo largo de nuestra existencia. Y el rasgo constitutivo esencial de

cualquier persona es, precisamente, el ser persona, portador de derechos, ciudadano: la profunda y sustantiva humanidad que nos iguala a todos. Por ejemplo, una de nuestras alumnas puede ser, a la vez: niña del siglo XXI, arandina, burgalesa, castellano-leonesa, gitana, española, evangélica, aficionada al baloncesto, etc. No son rasgos dicotómicos o excluyentes. Y lo importante es que cada persona, cada uno de nuestros alumnos y alumnas, valore todas las pertenencias que concurren en su persona, y que la hacen una persona única e inigualable, y que tod@s y cada un@ de nosotr@s nos sintamos parte de una ciudadanía común, y, en el caso del centro escolar, miembros de una misma comunidad educativa, de una misma clase y grupo.

2) **Nuestra sociedad es plural y esa pluralidad la enriquece.** Y es importante que la ciudadanía, nuestro alumnado, se eduquen en la valoración y respeto de esa diversidad y en el máximo conocimiento de cada una de las distintas culturas que componen nuestra sociedad y abiertos al resto de las culturas del mundo.

3) **En todo grupo humano existe una gran heterogeneidad y, en cualquier caso, cada persona es singular.** - Las personas de un lugar o de una cultura pueden compartir una historia y una lengua, unas costumbres y elementos culturales comunes... pero eso no significa que haya uniformización del pensamiento. Dentro de una misma cultura se dan diversidad de clases sociales, de ideologías, cambios generacionales, etc. Y, por encima de todo, está la individualidad y singularidad de cada persona (las personas son el centro y no las culturas).

4) **Tanto las personas como las culturas evolucionan.** Por ejemplo, la cultura o culturas rurales de nuestros tiempos no son idénticas a las de hace 50 años o a las de hace un siglo. Tampoco la cultura o culturas gitanas. La identidad cultural (el sentirse gitanos) ha permanecido a lo largo de los siglos; son los rasgos culturales los que son coyunturales, cambiantes, en virtud de las necesidades a cubrir en cada época y circunstancias y del contacto con la realidad exterior y con otras culturas.

5) Es vital **hacer posible que nuestros niños y niñas gitan@s sientan la escuela como espacio propio.** Para que ninguno se considere excluido, marginado o estigmatizado, extraño o ausente. Y para ello es fundamental que no perciba que una parte constitutiva de su ser (como es el hecho de ser gitano) es contemplada desde el desprecio y el estigma, sino que, por el contrario, lo vivencie desde la valoración; es decir, todo nuestro alumnado debe poder asumir con autoestima todas y cada una de sus pertenencias y, a su vez, respetar y valorar positivamente todas las pertenencias de sus compañeros y compañeras.

6) El respeto a la diversidad cultural y, dentro de ella, **el conocimiento y valoración de la historia y cultura(s) gitana(s)** (y también la de otras culturas y pueblos) **es un elemento fundamental de una auténtica formación integral**, tanto para el alumnado gitano como para el no gitano y contribuye a una educación y convivencia perspectivistas, respetuosas con la diversidad, interculturales y antirracistas.

7) No basta con los contenidos conceptuales (con transmitir a nuestro alumnado conocimientos sobre la historia, la lengua, etc. Gitanas). Unido a ello, es fundamental el **generar unas actitudes y un estilo relacional basados en los valores humanos, el respeto y la mutua colaboración.** Consecuentemente, las metodologías deberán fomentar la investigación y la exploración, la participación, con agrupamientos que permitan el trabajo en equipo y la relación. Tan necesario e importante como el conocimiento de la historia y la cultura gitanas es **trabajar el respeto a la diversidad y formar a nuestro alumnado en análisis, vivencias y criterios éticos claros contra el estereotipo, el prejuicio, la discriminación y el racismo.** La base es el respeto y la valorización a todas las culturas y a/de todas y cada una de las personas, y así habrá que abordarlo como actitud cotidiana. Como se ha dicho en alguna ocasión, la mejor educación intercultural es la convivencia interétnica en nuestros centros en pie de igualdad y, por eso, resulta fundamental el trabajo colaborativo entre alumnado gitano y no gitano.

8) Presentamos los contenidos y ofertamos una serie de actividades y estrategias metodológicas que nos permitan abordar la cultura gitana **no como algo especial, pintoresco o folklórico, sino como conocimientos científicos** (de las áreas epistemológicas lingüística, histórica, etc.), como una **parte de nuestra propia historia**, y como **valores fundamentales para la convivencia democrática.**

En definitiva, nos parece importante introducir la cultura gitana en nuestras aulas, y hacerlo con criterio y corazón, siendo conscientes de que, por encima de todo, tenemos que ayudar a nuestro alumnado a ser mejores personas (más conocedoras de y respetuosas con la diversidad y más solidarias) y a con-vivir en unos centros escolares y en una sociedad mejores (más plurales y convivenciales). Porque *incluir* al Pueblo Gitano en el currículo no solo es un acto de justicia, sino también una apuesta por una educación más *inclusiva*. Como señala Amin Maalouf: <<El futuro no está escrito en ningún sitio; será lo que hagamos de él>>.

Concluimos esta presentación con tres citas, que nos hablan de la dinamicidad de las culturas, de la hermandad de todos los seres humanos y de los sueños (que debemos ir construyendo día a día):

<<La cultura está siempre en constante evolución. Es o no es según vayan haciendo de ella sus artífices. Es cambiante porque debe responder a los tiempos cambiantes, porque es un instrumento de vida, no un objeto a venerar en la vitrina de un museo. La cultura se vive, y por tanto se malea, se moldea, se trastea, se utiliza según se vive para coadyuvar a la vida misma. La cultura es un cómplice, no un juez, una muleta, no una norma, un territorio geográfico por el que transitar, no un camino con flechas indicado. Que se hace camino al andar resulta expresión atinada especialmente para el tránsito de los hombres por la cultura.>> (José Heredia Maya).

<<Somos una sola raza, con nuestras cosas buenas y malas. Todos tenemos las mismas alegrías, las mismas tristezas, el mismo dolor.>> (Ana M^a Matute).

<<La primavera/ va llenando de rosas/ los corazones que sueñan.>> (Camarón de la Isla, *La primavera*).

VIII) LA PRESENCIA DE LOS/AS GITANOS/AS EN LOS TEXTOS O LA IMPORTANCIA DE LA MIRADA

8.1. DISTINTOS SOPORTES TEXTUALES Y DIFERENTE TIPOS Y GÉNEROS DE TEXTOS

Debemos partir de una doble constatación:

A) Existen muy distintos tipos y géneros de textos [considerando el texto como “un entramado de signos con una intención comunicativa]. Así, según su soporte, nos podemos encontrar con textos escritos (y, dentro de éstos, en papel con formato de libro, periódicos y revistas, etc. y en medios digitales, etc.), fílmicos, televisivos, radiofónicos, fotográficos, páginas web y redes sociales, etc.

B) Dentro de cada uno de cada uno de esos formatos de texto, en las publicaciones sobre gitanos/as y comunidades gitanas (como en cualquier otro tema) es preciso deslindar claramente el carácter de dichos textos y discernir los que tienen una naturaleza científica (porque se basan en la aplicación del método científico) de las que no; no mezclarlas, no confundirlas. A este respecto, es imprescindible, como punto de partida, diferenciar, básicamente, entre tres tipos de textos: ensayos científicos, artículos de opinión y reportajes y textos literarios y de ficción:

a) **La ciencia** busca un saber contrastado: partiendo de una revisión del “estado de la cuestión”, se plantea unas hipótesis, que, a través de la posterior recogida de datos y análisis de los mismos, intentar llegar a unas explicaciones mejores sobre la realidad objeto de estudio. Hay que llamar la atención, por otra parte, que no todo lo que se presenta como saber contrastado lo es (por ejemplo, un clásico: el libro de F. M. Pabanó *Historia y costumbres de los gitanos*, que incluye un <<Diccionario Español-Gitano>> constituye un cúmulo de relatos prejuicios y estereotipados y su diccionario carece de la más mínima validez...) Además, cada obra parte de unos determinados presupuestos y realiza su particular lectura (es deudora de un determinado marco explicativo) y, por ello, incluye sus respectivos sesgos ideológicos. En definitiva, la ciencia se sirve de una metodología con la aspiración de un saber objetivo, pretensión que siempre será revisable en obras posteriores.

b) **Hay textos que tienen un carácter de artículo de opinión o bien de reportaje**, que sitúan entre lo literario y lo empírico.

c) **Los textos literarios y ficticios**: en ellos predomina la creación o recreación que el autor realiza y las aspiraciones estéticas del mismo. Carecen de valor objetivo y a menudo se cargan de connotaciones espurias, añadidas o ajenas a la realidad. Por lo demás (y dependiendo del tema de fondo, significación/intencionalidad o tesis que subyace en la misma), una obra literaria puede servir para reflexionar sobre una cuestión

o realidad (cuando su relato y sus imágenes artísticas van acompañadas de un sentido crítico o analítico) o, por el contrario, contribuir a sustentar y alimentar los clichés falseados y estereotipados.

Así pues, la ciencia (bien sea Antropología y Sociología, Historia, Lingüística, Musicología, etc.) y la literatura tienen muy distinta metodología y herramientas: la primera se basa en los datos y en los documentos y las fuentes primigenias y en su análisis y triangulación; mientras que la segunda busca conmover al lector a través de una serie de recursos literarios. Y, por consiguiente, la mezcla de producciones científicas y literarias, de un modo indiscriminado, no es el mejor camino para un conocimiento objetivo (otra cosa es que el lector sepa que se enfrenta a una recreación literaria de la historia: ese género híbrido es <<otra historia>>, que ya no es historia pura ni tampoco solo literatura de ficción, y donde el lector o lectora avezado/a debe deslindar lo uno de lo otro).

8.2. LOS GITANOS EN LA LITERATURA INFANTIL

Hace unas décadas hubo un acercamiento bienintencionado al tema de <<Los gitanos en la literatura infantil>> y se hicieron listados de cuentos y libros infantiles con protagonistas gitanos/as o donde aparecían gitanos/as² y se propuso que podían constituir buenos vehículos para visibilizar a los gitanos/as y como herramientas para una educación intercultural, pues suponían, de algún modo, hacer presentes a esta población silenciada... Del mismo modo, se pusieron en valor los <<cuentos y leyendas gitanas>>. Sin embargo, debemos plantearnos si cualquier de esos cuentos o leyendas constituye una herramienta pedagógica útil (¿cómo motivación del alumnado gitano?, ¿cómo educación intercultural y para conocer mejor la historia y cultura gitanas?) Por ejemplo, ¿alguien puede pensar que con los niños/as lean *Patatita* y que los gitanos/as llegan al pueblo en carros (sucios, pobres, con infravivienda, con trabajo infantil en el circo, sin escolarizar, y el padre que le da un buen sopapo...), estamos introduciendo la cultura gitana en la escuela y favoreciendo la interculturalidad y el éxito escolar del alumnado gitano?...

Tenemos que tener muy presente que estos cuentos y leyendas la mayoría de las veces son de otras épocas y presentan a unos personajes gitanos con connotaciones determinadas (¿de qué gitanos?, ¿de qué época, país, clase social...?, ¿qué imagen proyecta sobre los gitanos y gitanas?) ¿Y las “leyendas gitanas”, están escritas o dictadas por gitanos o son invenciones de algún payo sensacionalista? ¿Y qué tienen que ver esas historietas del siglo XIX con nuestros niños y jóvenes gitanos urbanitas y tecnologizados del siglo XXI? Es decir, **la clave está en qué selección de materiales realizamos y qué uso hacemos de éstos y cómo los trabajamos en clase**. En cualquier caso, el profesorado debe ayudar a sus alumnos a que sepan <<pelearse con los textos>>, a analizar y saber deslindar qué hay de cierto y qué de <<legendario>> y connotado con tintes añadidos o espúreos (con un sesgo exótico/mítico, con un cariz injurioso/denigratorio/estigmatizador y/o de tipo grotesco).

8.3. LOS GITANOS EN LA LITERATURA DE ADULTOS. - PRESENCIA DE LOS GITANOS EN LA LITERATURA: ENTRE LA REALIDAD Y LA IMAGEN PREJUICIADA

² El pionero fue Roberto Alonso (2004): “Los gitanos en la literatura infantil y juvenil”. O Tchatchipen, nº 46.

Es un hecho que en nuestra sociedad existen buenas prácticas de convivencia entre personas y grupos de diversas etnias y que también muchos textos que hacen referencia al Pueblo Gitano lo realizan de un modo respetuoso y valorizante. Pero no es menos cierto que, lamentablemente, en la sociedad mayoritaria (tanto en épocas pasadas como en nuestros días) existen unos prejuicios y estereotipos antigitanos, que están latentes o disponibles en los grupos sociales mayoritarios y que esas imágenes prejuiciosas y sesgadas se reproducen con cierta frecuencia en los textos y en las imágenes grabadas (en libros clásicos y también de nuestros días, así como en las redes sociales y en los medios de comunicación actuales) que hacen referencias a los gitanos. En efecto, en los grupos sociales mayoritarios existen distintos imaginarios o diversas imágenes prejuiciosas sobre las minorías étnicas y sociales (y, principalmente, sobre los gitanos); y, básicamente, son tres: peligrosos depredadores, idealistas románticos y exóticos y, finalmente, motivo de risa. La imagen que proyectan los textos literarios sobre el pueblo gitano se hace eco del imaginario o las distintas imágenes que de él están presentes en la sociedad: desde <<una imagen fiel a la realidad, documentada, y trazada desde la empatía, la cercanía y sintonía>> (Humberto García), hasta una imagen estereotipada y, por tanto, falseada, en tres sentidos fundamentalmente (y ampliamente estudiada por la antropología y la sociología):

a) <<**El estereotipo tradicional**>> (Teresa San Román y Carmen Garriga) o <<**predador**>> (Jules Gritti), <<que considera a los gitanos salvajes y sin cultura, supersticiosos y mágicos, sucios, ladrones, vagos, inmorales, etc.>> (Teresa San Román y Carmen Garriga). <<Concibe al gitano como ser violento y primitivo, dedicado a actividades delictivas o, cuando menos, socialmente peligrosas>> (Humberto García).

b) <<**El estereotipo trovador o romántico**>> (Jules Gritti): con absoluto desprendimiento y falta de apego a lo material, amante ilimitado de la libertad y trotamundos por placer, <<dotado de cualidades innatas comunitarias>> (Teresa San Román y Carmen Garriga), exótico y radicalmente distinto... que recoge el tópico del <<mito del buen salvaje>>.

c) <<**El cómico**>>: que juega el papel de gracioso, ignorante, inculto, que habla mal, ingenioso a veces, bufón que nos divierte (junto con otros estamentos populares, como los criados) ... Esta última imagen o <<cliché>> de comicidad es muy frecuente en el teatro clásico español (así como en muchos chistes).

Muchos textos literarios están cargados de ese imaginario falseado y prejuicioso que sobre los gitanos se vierte a menudo. El mismísimo **Cervantes** refleja en varias de sus obras (sobre todo en <<La gitanilla>> y también en <<El coloquio de los perros>> y <<Pedro de Urdemalas>>) las imágenes sesgadas y estereotipadas de los gitanos (especialmente, la predadora). Si bien, hay autores que consideran que Cervantes <<puso voluntariamente el conflicto candente [la coexistencia de una minoría étnica marginada con los grupos sociales mayoritarios] y el extraño y feliz desenlace de La Gitanilla [el casamiento] al principio del ejemplar conjunto de sus novelas, hecho todo para “los ojos de la inteligencia”, la re-creación y la libertad pensativa del lector>> (Marie Laffranque: 1974). Pero lo cierto es que, mientras que en <<Rinconete y Cortadillo>> existe una cierta mirada compasiva del autor - a medida que avanza la obra - hacia estos pobres golfillos, en <<La gitanilla>> Cervantes vierte sobre los gitanos todo tipo frases denigratorias y la única excepción que parece salvarse es la joven gitana Preciosa, que finalmente resulta que no es gitana... Ciertamente, sorprende y deja un poso de tristeza y amargura, el

comprobar cómo este autor, tan magistral en el análisis del alma humana y de las relaciones interpersonales, a lo hora de proyectar su mirada sobre los gitanos lo realiza de un modo tan grosero, tan generalizador, tan esquemático y descontextualizado, en definitiva, tan prejuicioso. Aquí, como en pocas ocasiones, puede aplicarse el dicho de que <<El mejor escribano echa un borrón>>.

Y, por otra parte, la imagen fiel a la verdad, de denuncia de la marginación y persecución y de crítica de los estereotipos y prejuicios antigitanos, de valoración de su cultura se hace patente en otros textos literarios, como en <<**Canción de cuna de Auschwitz**>>. Además, si realizamos una lectura crítica, hasta el más infame e infamante de los textos puede usarse de un modo positivo; el analizar textos literarios en los que aparecen gitanos constituye una oportunidad para examinar las imágenes proyectadas sobre esta minoría étnico-cultural y el prejuicio antigitano (al igual que el estereotipo de otros pueblos y grupos sociales marginados por la sociedad y la cultura europea) y también para hacer presente su realidad con textos que reflejan una imagen ajustada a la realidad.

8.3.1. “TRES BOTONES DE MUESTRA” DE TRES GRANDES LITERATOS EN LENGUA ESPAÑOLA QUE HACEN REFERENCIA EN SUS ESCRITOS A LOS GITANOS: VALLE, LORCA Y GARCÍA MÁRQUEZ

Que en un texto (por muy literario que sea) se hable de gitanos/as no constituye un valor intercultural por sí mismo (y la prueba está en la cantidad de textos cargados de antigitanismos colgados en las redes sociales en la actualidad). Por eso, es importante ayudar al alumnado a analizar los textos y la imagen que cada uno de ellos proyecta sobre los gitanos y gitanas. A modo de ejemplo, veamos brevemente tres botones de muestra de literatos importantes en lengua castellana que hacen referencia en sus escritos a los gitanos y la imagen que muestran en los mismos sobre ellos.

8.3.1.1. Ramón del Valle-Inclán

Valle-Inclán en *Luces de bohemia* se sirve de abundantes gitanismos (palabras del español provenientes del romanó o habla de los gitanos). Recurre al empleo de gitanismos, unido al lenguaje popular y al del habla del arrabal madrileño, así como a cultismos y extranjerismos: todas estas distintas hablas se mezclan con fines caracterizadores de los personajes y al servicio de la parodia y de la crítica social (de la sátira burlesca o caricatura deformadora, lo que el autor llama “el esperpento”). Se trata de una concepción de la lengua como manifestación del alma colectiva de un pueblo y generadora de la conciencia, de una manera de expresar el dolor sobre la situación española, una conciencia dolorida, moral; un “espejo cóncavo” que busca escandalizar y conmover al lector o espectador y suscitar en él el ansia de solidaridad con los marginados y de rebeldía ante la hipocresía de los estamentos sociales acomodados y detentadores del poder económico, político, ideológico y religioso.

8.3.1.2. Federico García Lorca

La querencia de García Lorca por los gitanos echa sus raíces en varios motivos a cuál más importantes: su amistad con muchos gitanos de su Granada natal; además de escritor, era músico y muy aficionado a la música popular de su tierra y al flamenco; los gitanos representan para él (al igual que los negros de Estados Unidos) a los perseguidos y también al afán de libertad del ser humano y a la creatividad y una postura estética ante la vida, a pesar de todas las adversidades.

8.3.1.3. Gabriel García Márquez

<<En el epicentro de su realismo mágico se encuentra el personaje gitano Melquíades>> (J. López Bustamante y M. Moraga) y los gitanos itinerantes que llegan a Macondo, el pueblo ficticio donde se desarrolla la novela Cien años de soledad. En esta narración el autor nos presenta los gitanos como los que llevan a la aldea los nuevos inventos (el imán, el catalejo, la lupa, el hielo...) y la fantasía y viene a indicar que estos gitanos se ganan la vida con la mezcla de ambos componentes y, de algún modo, refleja a un determinado tipo de gitanos que hasta mediados o finales de los años 60 (con la aparición de la televisión) tenían su sustento y modo de vida en el mundo de los espectáculos de tipo circense, itinerantes por los pueblos de Europa y de América Latina. Es una mirada llena de simpatía hacia los gitanos, con unos indudables toques de romanticismo, pero que, obviamente no se corresponde con los gitanos del siglo XXI (si bien, los gitanos dedicados al mundo del cante y baile, todo artista, plasman en sus obras la imaginación, los sentimientos y las aspiraciones de los seres humanos).

Vid.: López Bustamante, J.; Moraga, M. (2014): <<Literatura y gitaneidad>>. Programa "Gitanos" de Radio Nacional: Emisión del 06/09/14 https://www.gitanos.org/upload/63/21/segovia_6_sept.mp3

8.4. LOS GITANOS EN LOS CÓMICS

Los gitanos aparecen en muy pocos cómics o libros de historietas; pero en las pocas publicaciones en las que figura alguno/a (bien sea como protagonistas o como secundarios) se limitan a reproducir los estereotipos: <<La aportación de los cómics viene a reforzar y hacer más estridentes los estereotipos negativos y/o románticos que se han construido sobre la cultura gitana>> (J. Salinas, 2008).

Se puede profundizar sobre este tema en:

- Iglesias de Usell, J.; Ruiz-Rico, J. J. (1980): Dinámica de la marginación de la minoría gitana. Análisis de un caso. *Documentación Social*, nº 41, pp. 35-53. Madrid. Caritas Española.
- Salinas, J. (2008): Viñetas y prejuicios. Una visión de los gitanos en los cómics. *Cuadernos Gitanos*, 3, pp. 52-59. Madrid, Instituto de Cultura Gitana. file:///C:/Users/PROPIETARIO/Downloads/6_31.pdf

Ahora bien, el humor gráfico también puede usarse para combatir el racismo en general y el antigitanismo en particular. Es decir, el humor usado como herramienta para analizar y desenmascarar las diferentes formas de discriminación e intolerancia. Dos ejemplos magníficos de ellos son sendas antologías:

- Asociación Nacional Presencia Gitana (ed.) (1995). *Vamos a reírnos muy en serio del racismo*. Madrid, Editorial Presencia Gitana.
- Asociación Nacional Presencia Gitana (ed.) (1999). *Europa se burla del racismo*. Madrid, Editorial Presencia Gitana.

8.5. IMPORTANCIA DE LA APORTACIÓN DE LOS GITANOS Y GITANAS A LA MÚSICA E IMÁGENES DE LOS GITANOS Y GITANAS EN LOS TEXTOS MUSICALES

A la hora de realizar una revisión del tema de la aportación y la presencia de los gitanos en la música consideramos que hay tres grandes aspectos o bloques temáticos a considerar (obviamente, sin pretensión alguna de agotar el tema y solo como elementos de reflexión que consideramos necesarios que se plantee el profesorado y que se forme al respecto):

8.5.1. La música gitana como <<resistencia a la opresión y consuelo a la soledad>> y como celebración de la vida de las comunidades gitanas

En muchas circunstancias el flamenco ha constituido para las personas y comunidades gitanas una vía tanto para descargar las tensiones de una vida

caracterizada a menudo por la opresión y la minorización, como de celebración de la existencia y unión grupal. Vid.:

- Gerhard, Gerhard (2005): Sociología del cante flamenco. Sevilla: Signatura.
- Leblon, Bernard (1987). Los gitanos de España: el precio y el valor de la diferencia. Barcelona: Gedisa.
- López Bustamante, J. (2003) Música gitana para la aldea global. I Tchatchipen: revista trimestral de investigación gitana, N.º. 42, 2003: pp. 36-38.
- López Bustamante, J.; Moraga, M. (2013): << Flamenco y gitaneidad>>. Programa *Gitanos*, de Radio Nacional. Emitido el: 21/12/13. https://www.gitanos.org/upload/34/62/56_flamenco_y_gitanidad.mp3
- (2013): Los gitanos flamencos. Emitido el: 02/03/13. https://www.gitanos.org/upload/97/48/14_los_gitanos_flamencos.mp3

8.5.2. La aportación romaní/gitana al mundo de la música

Es importante señalar la huella o aportación romaní/gitana al mundo de la música, tanto popular como clásica:

- a) El cante, toque y baile flamenco es inconcebible sin la aportación de los gitanos.
- b) Muchos temas de música popular tienen su inspiración en la música gitana: en España y Latinoamérica muchas coplas, boleros, rumbas, etc. se nutren de la música gitana.
- c) No solo el flamenco y la música popular tienen un protagonismo o al menos una contribución gitana, según los casos, sino que la huella romaní o gitana está presente en la música clásica o <<culta>>. Los principales compositores de música clásica españoles (empezando por Falla – que frecuentaba los espectáculos flamencos del Sacromonte granadino, libreta en mano- y siguiendo por Granados, Albéniz, Turina, etc.) encuentran en el flamenco y la música gitana inspiración para muchos de sus temas, y otro tanto ocurre con otros muchos músicos clásicos de toda Europa (Haydn, Beethoven, Schubert, J. Brahms, Bizet, Korsakov o Dvóřak). Véase, por ejemplo, los siguientes enlaces:

- Javier Pérez Senz: La huella gitana en la música clásica: http://www.accioncultural.es/virtuales/vidasgitanas/pdf/vidas_gitanas_11.pdf
- María Pilar Barrios Manzano (2002): La influencia gitana en la música clásica española, en I Tchatchipen, n.º 38, pp.43-47.
- Paco Suárez: Tras la huella romaní: <http://www.museuvirtualgitano.cat/es/2014/10/31/paco-suarez-rere-la-impronta-romani/>
- J. López Bustamante y M. Moraga (2016): Programa “Gitanos” de Radio Nacional: “Los ecos gitanos en la música clásica española”. Emisión del 13/03/2016: <http://www.museuvirtualgitano.cat/es/2014/10/31/paco-suarez-rere-la-impronta-romani/>

8.5.3. Canciones en las que aparecen los gitanos de un modo estereotipado

En una de las canciones más populares y versionadas del grupo Mecano (*Hijo de la Luna*, 1986) (Wikipedia la dedica una página, en la que señala: <<La canción habla sobre una historia trágica de amor y engaño, basada sobre las supersticiones gitanas, dentro de sus cosmovisiones ancestrales y místicas>>...) los rasgos del estereotipo antigitano como machistas y violentos están muy marcados. Pero en múltiples canciones (más antiguas y más recientes) se reproducen estos prejuicios, y sobre todo el sesgo de gitano como exótico/romántico/misterioso (y algunas de estas canciones las interpretan gitanos/as, que también se benefician así de ese <<tirón>> comercial que tiene este tópico o cliché -del mismo modo que estereotipos machistas hay en multitud de canciones y por todas partes y también a veces cantados por mujeres-). De tal modo que al hacer referencia a los gitanos y, especialmente, a las gitanas en numerosos temas musicales se repiten expresiones del tipo: <<me embrujas>>, <<boca de fuego>>, <<niña salvaje>>, <<es arisca a las caricias, es más dulce que la miel>>, <<bailando descalza>>, <<reina del baile>>,

<<danza gitana>, <<morir>>, <<matar>>, <<aunque me cueste la vida>>, <<soy tu ladrón>>, <<ciega venganza>>, <<vaga quimera>>, <<han robado>>... Constituyen <<microrracismos>> (David Lagunas) o racismo de baja intensidad.

8.6. PRESENCIA DE LOS GITANOS Y GITANAS EN LA PRENSA, EN LOS TEXTOS AUDIOVISUALES Y EN LOS MEDIOS DIGITALES

También en la prensa y en los textos audiovisuales (programas radiofónicos y televisivos, películas, fotografías, etc.) y digitales (páginas y sitios web, redes sociales, etc.) se pueden proyectar muy distintas imágenes sobre el Pueblo Gitano. Imágenes que van desde “la mirada limpia” (en expresión del escritor y profesor universitario gitano José Heredia Maya) hasta reflejos, con mayor o menor intensidad, de los prejuicios antigitanos. Y el profesorado debemos ser conscientes de ello y ayudar a nuestro alumnado a desarrollar un sentido crítico al respecto. He aquí algunas pistas al respecto:

8.6.1. LA FOTOGRAFÍA NO ES ASÉPTICA

<<La fotografía ha contribuido a la creación de los prejuicios sobre el pueblo gitano. Desde su llegada a Europa, el pueblo gitano ha ejercido al mismo tiempo fascinación y rechazo por parte de la población mayoritaria. De este modo, ha sido (y sigue siendo) elemento común del retrato de escritores, pintores y artistas en general, habitualmente en el rol de artistas, brujas y en general personas de “mal vivir”. De esta forma se construyó a través del arte un imaginario de lo gitano en el que, a menudo, se proyectaron muchos de los miedos y fantasmas comunes de la sociedad mayoritaria. Pero sin duda, la llegada de la fotografía en el siglo XIX será clave en la construcción de los estereotipos y prejuicios que recaen sobre las personas gitanas.>> (FSG: <https://www.gitanos.org/actualidad/archivo/123759.html.es>)

Así, en la colección de fotos “Gitanos de Hungría. Del hombre exótico al ciudadano” se puede apreciar <<con una perspectiva antropológica: desde el exótico hombre salvaje, pasando por la asimilación de los gitanos durante la época socialista y acabando en el análisis de la realidad actual, en un contexto en el que el respeto a las diferencias culturales intenta superar la perspectiva diferenciadora y estigmatizante que aún hoy llega hasta nosotros.>> Vid.: https://www.plusesmas.com/ocio_fuera_de_casa/agenda/gitanos_de_hungria_del_hombre_exotico_al_ciudadano_museo_valenciano_de_etnologia_valencia/2215.html

8.6.2. “¿PERIODISTAS CONTRA EL RACISMO?”

<<Aunque los periodistas tienden a la neutralidad -las informaciones clasificadas como neutras alcanzaron el 75,51%, un aumento destacado respecto al 2015 cuando se registraron solo un 60,96% de las mismas- **las informaciones negativas siguen manteniéndose en la prensa escrita y digital** con un índice similar respecto el anterior estudio: del 19,93% del 2015 al 19,09% de la presente edición. Pero lo más preocupante es que **las piezas valoradas como positivas han caído en picado**, del 19,11% del año pasado a un estrepitoso 5,40%. [...]

Un año más, reducir **los tratamientos negativos en contextos relacionados con los conflictos sociales y delitos sigue siendo una de las principales asignaturas pendientes**. Lo ilustran diversos ejemplos, como todo aquello relacionado con las cárceles, que obtuvo un tratamiento negativo en un 85% de los textos, o la delincuencia (84,88%), las drogas (84,44%), los conflictos (82,13%) y a Ley Gitana (80%). Esta tendencia se repite cada año y demuestra que generalmente los periodistas no respetan el Código Deontológico de la profesión e incurrir en malas praxis a la hora de abordar estas informaciones. ¿Cómo? Incluyendo el grupo étnico de los implicados en la información, utilizando un lenguaje estereotipado y lleno de tópicos para describir a los gitanos (con palabras como “clan”, “reyerta”, “patriarca”) y haciendo una pluralización del mensaje que homogeneiza a toda la comunidad gitana. [...]

No se consultan las fuentes gitanas

A pesar de que ha aumentado las veces que se recurre a fuentes gitanas para contrastar la información, pasando del 28,73% en el 2015 al 39,25% actual, aún es un porcentaje insuficiente. No puede ser que se silencie la voz y la perspectiva gitana en más de un 60% de las ocasiones, porque eso contribuye a que la información esté sesgada y perjudica la visión que se proyecta del Pueblo

Gitano, convirtiendo a los rromà en un mero sujeto pasivo.>> (Unión Romani: Informe ¿Periodistas contra el racismo? 2016. Edición 14. Vid: <http://www.unionromani.org/notis/2017/noti2017-10-19.htm>)

8.6.3. “LA TELEVISIÓN Y LAS REDES, PROPAGADORAS DE MENSAJES RACISTAS”

<<En esta edición del estudio [¿Periodistas contra el racismo? 2016] hemos analizado varios espacios televisivos divididos en *reality shows* (**Los Gipsy Kings**) y programas (**Teleobjetivo**, y **El programa de Ana Rosa**).

En el caso de **Los Gipsy Kings**, un *docu-reality* centrado en el seguimiento de cinco familias gitanas, el tono sensacionalista predomina, con la voluntad de enganchar al espectador y se contribuye así a empeorar la ya denostada imagen de los gitanos, apuntalando estereotipos y dándole alas a los prejuicios. El programa **Teleobjetivo**, a pesar de su formato de la investigación periodística, se centra en reproducir tópicos y retransmitir situaciones morbosas que no representan a la mayoría del Pueblo Gitano, pero que, eso sí, son llamativas y seguro que generan audiencia. Esa misma línea es la que sigue **El programa de Ana Rosa**, que es el caso más claro de una información tratada de una manera completamente sesgada y en la que casi ni el valor ni el trabajo periodístico están presentes. Ya no es solo por el tono tendencioso sino por la falta de veracidad del contenido.

La generalización y la falta de objetividad y rigurosidad de estos programas da alas al racismo, que se plasma sobre todo en **las redes sociales** con numerosos comentarios y declaraciones claramente antigitanas publicadas en los foros de los medios de comunicación, así como en sus perfiles de Facebook y Twitter. Creemos que los medios de comunicación no deben prestar sus soportes para dar voz a aquellos que incitan al odio.>> (Unión Romani: Informe ¿Periodistas contra el racismo? 2016. Edición 14. Vid: <http://www.unionromani.org/notis/2017/noti2017-10-19.htm>)

Obviamente, la televisión y las redes pueden ser también magníficas herramientas para desenmascarar las actitudes e ideas racistas y antigitanas y para dar a conocer la historia, la cultura y la realidad del pueblo gitano en la actualidad. A este respecto, y tal como señala la Unión Romani en el texto que acabamos de citar, es importante consultar las fuentes gitanas (páginas web, programas radiofónicos, etc. realizados por asociaciones gitanas o profesionales gitanos).

8.7. LAS FUENTES GITANAS Y LOS AUTORES Y AUTORAS GITANAS

Un currículum intercultural y que incluya la historia y la cultura del Pueblo Gitano debe dejar claro la existencia de **autores y autoras gitanas que han enriquecido la literatura** (con obras escritas en romanó o en alguna de las lenguas vehiculares de su país) **y las demás artes** con sus aportaciones.

<<**Las manifestaciones pictóricas de los artistas gitanos** son importantes ya que la pintura gitana, muestra una amplia gama de propiedades estilísticas y autodidactas, su origen étnico les da un carácter específico a las piezas. Podemos destacar entre otros Antonio Solario (Italia, 1465-1530) formado en la Escuela de Venecia y destacado por sus pinturas de corte religioso, Otto Mueller (Alemania, 1874-1930) expresionista alemán, Serge Poliakoff (Moscú, 1900-1969) pintor abstracto ruso, Helios Gómez (España 1905- 1956) representante de la vanguardia artística de principios del siglo XX, Ceija Stojka (Austria, 1933-2013), artista multidisciplinar, sobreviviente del Holocausto nazi Pintores gitanos actuales Gabi Jimenez, Lola Ferrerueta, Manolo Gómez, Gabriel Jiménez, Antonio M. Suárez, Judea Heredia, La Chunga, Antonio Maya Cortés, Aurora Carbonell, Lita Cabellut, etc.>> (Grupo de Trabajo del Consejo Estatal del Pueblo Gitanos: Unidades Didácticas sobre la historia y la cultura gitana. En proceso. Redacción no definitiva).

En las UU. DD. que está elaborando el Grupo de profesionales gitanos del Consejo Estatal del Pueblo Gitanos entre los **escritores de origen gitano españoles** citan a: Helios Gómez (1905-1956), Mateo Maximoff (1917-1997), Paca Torres (1961), Juan de Dios Ramírez Heredia (1942), José Heredia Maya (1947-2010), Joaquín Albaicín (1986) y Nuria L. Santiago. También hacen una relación comentada de escritores y escritoras gitanos de otras nacionalidades.

Algunos **directores de cine gitanos** son: Tony Gatlif, Pablo Vega y José Heredia Moreno.

También es muy conveniente que el profesorado conozca y haga conocer a su alumnado que existen **fuentes gitanas de información y documentación** (tanto en soporte impreso como digital), realizadas por asociaciones gitanas o mixtas y por autores gitanos. Algunas de ellas son:

- Instituto de Cultura Gitana. Página web, publicación de la revista “Cuadernos gitanos” y colección de libros de temas gitanos. <http://www.institutoculturagitana.es/inicio.php>
- Unión Romani. Página web y publicación de las revistas “Nevipens Romani” y “O tchatchipen” y colección de libros de temas gitanos. <http://www.unionromani.org/>
- Fundación Secretariado Gitano: Página web y colección de libros de temas gitanos. <http://www.gitanos.org>
- Museo Virtual del Pueblo Gitano en Cataluña: Página web: [ww.museuvirtualgitano.cat/es/](http://www.museuvirtualgitano.cat/es/)
- Asociación de Enseñantes con Gitanos. Página web y publicación de la revista “Revista Asociación de Enseñantes con Gitanos” y CD “Maj Khetane. Más juntos. Material multimedia para trabajar la cultura gitana”. <http://aecgit.pangea.org/>
- Asociación de Mujeres Gitanas Romi de Granada. <https://www.granada.org/inet/wpim.nsf/xtod/C21A933F0EE4AB1EC125728A00440C0B>
- Federación de Asociaciones de Mujeres Gitanas Kamira: <http://federacionkamira.es/>
- Asociación Gitanas Feministas por la Diversidad: <https://www.gitanasfeministas.org/>
- Asociación Nacional Presencia Gitana: Página web y colección de libros de temas gitanos. <http://www.presenciagitana.org/>
- Asociación de Mujeres Gitanas Alboreá: <https://www.asociacionmujeresgitanasalborea.org/noticias/2017/>
- Radio Nacional: programa “Gitanos”: <http://www.rtve.es/alacarta/audios/gitanos/> (dirigido por Joaquín López Bustamante y Manuel Moraga)
- ¡Prendemos gitanizar el mundo! ¡Kamas te rromanias e shundalesque: <https://gitanizate.wordpress.com/> (blog de Nicolás Jiménez González y Silvia Agüero Fernández).

8.8. LA LITERATURA COMO HERRAMIENTA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL: POSIBILIDADES Y RIESGOS. - PROPUESTAS DIDÁCTICAS SOBRE LOS/AS GITANOS/AS EN LA LITERATURA

Si en nuestras clases nos servimos de textos (literarios, periodísticos, fílmicos, musicales, tomados de redes sociales, etc.) donde salen reflejados “los gitanos” es preciso realizar un análisis connotativo y denotativo de los mismos: qué rasgos manifiesta de un modo expreso y qué imagen transmite cada uno de ellos sobre el Pueblo Gitano.

No es, por tanto, una actividad que se deba realizar de un modo improvisado ni simplista. Debemos plantearnos si los textos literarios para adultos y los cuentos infantiles y las narraciones con protagonistas gitanos o donde aparecen gitanos constituyen una herramienta pedagógica útil. Como ya hemos señalado, la clave está en **qué selección y uso hacemos de estos materiales y cómo los trabajamos en clase**, siendo conscientes de que algunos están cargados de imágenes estereotipadas y de que la mayoría no reflejan a niños y niñas de hoy.

Es fundamental discernir lo histórico de lo actual, lo literario de lo científico y valorar qué imagen se da de los gitanos en cada texto (si es un relato relacionado con la actualidad o, por el contrario, habla de cosas de siglos pasados y si responde a la realidad o, por el contrario, refleja un estereotipo³). Así

³ Hace ya más de 40 años Teresa San Román y Carmen Garriga analizaron <<La imagen paya de los gitanos>>, en su célebre y pionero ensayo (San Román, T. y Garriga, C. (1975), «*La imagen paya de los gitanos*», Revista de Trabajo Social, nº 60: 38-41), la imagen que los técnicos y responsables de ONGs payos vertían en los textos de trabajo social y de <<pastoral gitana>> de los años 60 y 70, sobre los gitanos... Hoy habría que analizar también la imagen que vertemos sobre los gitanos y gitanas en nuestras *unidades didácticas de cultura gitana* y de *educación intercultural*.

pues, en cada unidad didáctica de <<Educación intercultural>> y en cada texto de cada una de ellas hay que indicar claramente qué es científico, objetivo (histórico, lingüístico...) y qué, por el contrario, es literario y, dentro de lo literario, los posibles sesgos de la mirada de cada escritor/a. Lo contrario, sería caer en un batiburrillo acientífico y apedagógico y que en nada ayudaría a conocer realmente la historia y cultura del Pueblo Gitano. Y, además, consideramos que lo que planteamos es, precisamente, lo que deben aprender a realizar nuestros/as alumnos/as, las competencias en las que queremos que se formen: análisis, sentido crítico, contextualización... Y no hay que echar en el olvido nunca varias constataciones, ampliamente avaladas por la antropología:

- a) **Todas las culturas tienen su historicidad, su trayectoria histórica.**
- b) **Todas las culturas son heterogéneas** (solo desde el estereotipo y la ignorancia se puede considerar a un grupo humano como homogéneo e ignorar la enorme diversidad de cualquier sociedad).
- c) **Todas las culturas son dinámicas.** Y todas las culturas evolucionan y se transforman al estar en contacto con otras. Proceso que en un mundo globalizado e interconectado se acentúa.
- d) **Cada familia y cada persona es un mundo.**
- e) **Toda persona tiene una identidad múltiple**, configurada por múltiples componentes o adscripciones.
- f) **Lo importante es convivir y cooperar en pie de igualdad.** Y eso constituye la mejor educación intercultural.

Por todo ello, planteamos que a la hora de trabajar “la historia y la cultura del pueblo gitano” y de utilizar en clase algún texto relativo a “los gitanos” es fundamental que lo preparemos con esmero y rigor (como cualquier otro tema que consideramos importante). Debemos ser conscientes de que no todos los materiales tienen la misma utilidad ni el mismo enfoque ni son igual de válidos. Y que -como con cualquier otra actividad escolar y cualquier otro material- se precisa que el profesorado realice una planificación de la actividad y un uso adecuado del material a usar. En consecuencia, consideramos que debemos tener en cuenta aspectos tales como:

- 1) El profesorado debe formarse sobre el tema y reflexionar sobre el mismo⁴, hacer una elaboración del mismo adaptada a su alumnado, realizar una selección de materiales y dinámicas a trabajar. Se requiere que el profesorado se haga una planificación de la actividad y un uso adecuado del material a usar, como con cualquier otra actividad escolar y cualquier otro material.
- 2) Hay que ayudar al alumnado a realizar un análisis crítico de los distintos materiales trabajados.
- 3) Hay que aplicar métodos didácticos y de evaluación de dicho tema. P. ej.:

- Lectura individual o por grupos y exposición al grupo grande y/o debate en el grupo grande en base a algunos ítems, tales como: Has visto que en libro aparece un/a(s) gitano/a(s). Tú ¿qué sabes de los gitanos?, ¿Qué conoces de la historia del Pueblo Gitano?, ¿Qué imagen da sobre los gitanos este texto? (analizar los posibles

⁴ Consideramos necesario que el profesorado cuente con la mejor formación inicial y permanente (fundamentalmente, a través de Centros de Formación del Profesorado) en relación a la historia y cultura del Pueblo Gitano y a la educación intercultural y antirracista.

estereotipos o, por el contrario, la visión de igualdad en la diversidad reflejada en el mismo).

- Realizar un pequeño trabajo sobre la historia del Pueblo Gitano o sobre alguna época concreta de la misma, sobre el romanó, el caló y los préstamos lingüísticos de esos a los otros idiomas hablados en España; etc.

- Con un programa informático de crear cómics realiza una historieta en la que se combatan los estereotipos racistas y los antigitanismos.

IX) EL ÉXITO ESCOLAR DEL ALUMNADO GITANO, PRINCIPAL IDEA-FUERZA

No podemos perder de vista que el principio nuclear de nuestra acción educativa no es el currículo (ni siquiera incluyendo en éste la metodología y organización escolar y la evaluación), ni la cultura gitana ni la interculturalidad... **el centro deben ser los niños y niñas, su presente y su futuro, la lucha por el éxito escolar de tod@s** (lo que es tanto como decir: la lucha por la erradicación del fracaso escolar y de la desigualdad de oportunidades) y aquí cobra una especial relevancia la lucha por el éxito escolar del alumnado gitano, tanto en cuanto es el colectivo social donde el fracaso y la desigualdad de oportunidades se hallan más presentes y sobrerrepresentados.

Por supuesto y tal como hemos expuesto, el currículo de un país democrático y que aspire a una educación integral debe ser intercultural y, por tanto, contemplar la historia y cultura gitanas. Pero sin olvidar por ello que el principio rector o “idea fuerza” del trabajo docente lo debe constituir el **puerocentrismo inclusivo** (el que l@s alumn@s sean el centro, y que lo sean tod@s sin exclusión, que ningun@ de ell@s sea sobrante, “suspendido”, “calificado negativamente”, “no titulado”). “La mejor educación intercultural es la convivencia en los centros escolares en pie de igualdad” (J. E. Abajo, 1998 y 2017).

“El perfil de la población gitana es heterogéneo y diverso” y “la población gitana en España, en términos generales, ha experimentado importantes avances sociales en los últimos 40 años”, pero “todavía queda un largo camino por recorrer para alcanzar la equidad” (Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020).

“De todas las poblaciones europeas, los gitanos son los que tienen mayores riesgos de ser pobres y permanecer al margen de la educación y del empleo” (UNESCO, 2010).

En la actualidad existe una doble realidad: se ha producido un avance importante en la escolaridad del alumnado gitano, pero persiste una sobrerrepresentación del fracaso escolar.

La historia de marginación y silenciamiento del Pueblo Gitano **deja un poso en el presente de desigualdad y de falta de capital económico, académico y social** (estigma). Lo cual genera un sentimiento compartido de exclusión (“minoría involuntaria” autóctona), “rasgos culturales secundarios” y “presiones comunitarias” (J. Ogbu), así como riesgo de coraje, escepticismo y posturas defensivas en los distintos agentes educativos. Lo cual, entraña el riesgo de que al alumnado gitano le lleguen mensajes de “**doble vínculo**” (J. E. Abajo, 1993) por parte de cada uno de los distintos agentes educativos, con el consiguiente desconcierto y desmoralización y su corolario de dificultades escolares y retraso académico y reacciones

inadaptadas, circulares y paradójicas y, como consecuencia, una progresiva desvinculación y fracaso y abandono escolar tempranos (lo cual conlleva reclusión en su propio grupo y constituye un autocumplimiento de la profecía).

MAGNITUD E INJUSTICIA DEL FRACASO ESCOLAR EN ESPAÑA

El fracaso escolar en España sigue siendo alarmante y casi duplica la media europea:

- El 22,4 % de l@s español@s no titula en la ESO.
- El 18,3 % de l@s español@s presenta abandono escolar temprano.

«Un fracaso escolar tan elevado es un fallo del sistema, no de los estudiantes [...] España tiene una tolerancia muy alta con este asunto. Si el 20% de los pacientes de un hospital mueren, se encenderían todas las alarmas.» (Andreas Schleicher, director de Educación de la OCDE, 2017).

Además, es manifiesta una distribución injusta del fracaso escolar: el fracaso y abandono escolar temprano se centra en las familias con menos capital económico y académico (y en la población gitana donde más). Además, los recortes han acentuado la desigualdad y la segregación: España, el 3º país europeo con mayor segregación.

«[En cuanto a inclusión social de sus centros escolares] España ocupa la antepenúltima posición entre los países europeos de la OCDE y la quinta por la cola de toda la OCDE [...] los alumnos españoles están entre los que tienen menos probabilidades de todo el mundo de compartir centros con compañeros de un origen social distinto al suyo». Y esta dinámica se ha acentuado en los últimos años: «España ha pasado de 74 puntos en 2012 a 69 en 2015» en el «índice de inclusión social» de los centros educativos del Informe PISA.

Y -como caldo de cultivo de este elevado fracaso escolar, desigualdad de oportunidades y segregación- nos encontramos con un enorme peso de dinámicas muy cuestionables:

- Exceso de contenidos, centralidad del libro de texto/sobrecarga de deberes/exámenes.
- Elevadas calificaciones negativas, repeticiones de curso y no titulación.
- Apoyos fuera del aula (la segregación es como mandarles dar vueltas alrededor de la montaña, en vez de ayudarles a escalarla). La LOMCE agrava esta situación.
- Doble red de centros (como vehiculación de la división de clases sociales).
- El inglés como motivo de discriminación.

NECESIDAD DE UN ENFOQUE SISTÉMICO SOBRE LA SITUACIÓN ESCOLAR DEL ALUMNADO GITANO:

Podemos resumir la situación escolar del alumnado gitano señalando que es agrídulce, pues **existen manifiestos avances con respecto a épocas pasadas, pero también mucha segregación y gran fracaso escolar**. Lo cual constituye una realidad que nos interpela y es nuestra responsabilidad qué lectura realizamos de la misma y qué respuesta le damos⁵.

Los planteamientos conformistas o derrotistas se han manifestado absolutamente inoperantes. **Es necesario un enfoque sistémico y, por tanto, relacional, esperanzado**: contemplar las relaciones recíprocas que se dan entre

⁵ Consideramos necesario que el profesorado cuente con la mejor formación inicial y permanente (fundamentalmente, a través de Centros de Formación del Profesorado) en relación al análisis sobre la desigualdad de oportunidades en educación derivadas de la desigualdad socio-económica y académica familiar en un contexto de estratificación social y, dentro de ello, sobre los factores incidentes en el fracaso y exclusión escolar y social de la población gitana, así como sobre las condiciones en las que se produce el éxito y la continuidad escolar.

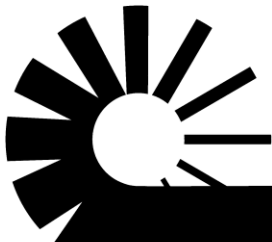
todos los elementos de un sistema (no mera suma de elementos o que un único elemento nos aboque al fracaso de un modo unidireccional y fatal).

La situación escolar del alumnado gitano no es un caso aparte, sino inserto dentro de la problemática social y escolar, con sus procesos a nivel “micro” (familiares, escolares y comunitarios) y a nivel “macro” (político):

- Cuando la Administración mueve su maquinaria...
- Cuando uno de los agentes educativos se involucra...
- Cuando un estudiante pone empeño...

Tiende a mover a los otros agentes educativos

El éxito y continuidad en los estudios se ven favorecidos cuando cuentan con apoyos y mensajes inequívocos de competencia y de pertenencia, es decir, de vinculación académica y social (Abajo y Carrasco, 2004). Lo cual va a ir generando en ese alumnado un alta autoestima personal y académica: ***Yo valgo, yo puedo; los estudios son para mí. Me interesa estudiar, Yo quiero seguir estudiando, y se va fraguando así en él/ella un proyecto personal de continuidad educativa.***



PONENCIA: JURJO TORRES SANTOMÉ

“Currículum y cultura gitana”

A partir del Artículo... (5 de octubre de 2014)



“Las culturas negadas y silenciadas en el currículum”

La institución escolar debe ser un lugar de reflexión y reconstrucción del conocimiento, condición esencial de una pedagogía crítica y liberadora. En la primera parte, se ponen de relieve las voces ausentes en la selección de la cultura escolar, con un análisis detallado de las culturas juveniles e infantiles. En la segunda, se apuntan algunas respuestas curriculares ante el tratamiento de la diversidad.

Una de las finalidades fundamentales que pretende desarrollar y fomentar toda intervención curricular es la de preparar al alumnado para ser ciudadanas y ciudadanos activos y críticos, miembros solidarios y democrático de y para una sociedad similar. Una meta de esta categoría requiere, por consiguiente, que la selección de los contenidos del currículum, los recursos y las experiencias de enseñanza y aprendizaje que día a día caracterizan la vida en las aulas las formas de evaluación y los modelos organizativos promuevan la construcción de los conocimientos, destrezas, actitudes, valores, normas, etc., precisas para ser un buen ciudadano y ciudadana.

El desarrollo de tal responsabilidad conlleva que el alumnado practique y se ejercite en acciones capaces de prepararlo adecuadamente para vivir y participar en su comunidad. Una institución escolar que trabaja en esa dirección necesita planificar proyectos curriculares en los que el alumnado se vea obligado, entre otras cosas, a tomar decisiones, solicitar la colaboración de sus compañeros y compañeras, a debatir y criticar sin temor a ser sancionado negativamente por opinar y defender posturas contrarias a las del docente de turno; cotidianamente debe verse implicado en la realización de acciones fundamentadas en un conocimiento adecuado, suficientemente contrastado, acerca de aspectos de la

sociedad de la que forma parte: su grado de desarrollo cultural, político, científico y tecnológico, sus costumbres, valores, etc. Las únicas limitaciones en esta participación activa y toma de decisiones y en las conductas subsiguientes deben ser las impuestas por la ética que rige toda situación democrática.

El diseño del currículum y su puesta en acción posterior, necesaria para conseguir unas metas similares, están muy alejados de una visión acumulativa, bancaria, de contenidos para ser adquiridos por las alumnas y alumnos, como si estos fuesen magnetófonos. Muchas propuestas de escolarización mantienen todavía una fuerte estructura *fordista*, en el sentido de que su modo de funcionamiento se asemeja al de la cadena de montaje de una gran fábrica; así, el alumnado se coloca fijo permanentemente en un pupitre y delante de él van pasando distintas asignaturas y profesores y profesoras a un determinado ritmo; los estudiantes lo único que aspiran es a acabar cuanto antes sus deberes y de este modo conseguir una recompensa extrínseca como es una determinada calificación o nota; lo de menos es el sentido, utilidad y dominio real de lo que deben aprender. Un ejemplo de este fenómeno fordista lo tenemos cuando escuchamos al alumnado valorar su experiencia en las aulas escolares diciendo que obtuvo tal o cual calificación, pero no anunciando que aprendió tal o cual cosa, o a hacer algo concreto, etc. Lo importante es la recompensa extrínseca a un trabajo que en muchas ocasiones podemos etiquetar como alienado. Un obrero o una obrera alienada también comunica sólo el salario que gana, no lo que produce, ni su interés e implicación en el trabajo.

Por el contrario, un proyecto curricular emancipador destinado a los miembros de una sociedad democrática y progresista, además de especificar los principios de procedimiento que permiten comprender la naturaleza constructiva del conocimiento y sugerir procesos de enseñanza y aprendizaje en consonancia, también debe necesariamente proponer unas metas educativas y aquellos bloques de contenidos culturales que mejor contribuyen a una socialización crítica de los individuos. La acción educativa pretende, por tanto, a la par que desarrollar capacidades para la toma de decisiones, facilitar a las alumnas y alumnos y al propio profesorado una reconstrucción reflexiva y crítica de la realidad tomando como punto de partida las teorías, conceptos, procedimientos, costumbres, etc., que existen en esa comunidad y a las que se debe facilitar el acceso. En esta labor de formación de personas críticas, activas y solidarias, y de ayuda en la reconstrucción de la realidad, es imprescindible prestar una atención prioritaria a los contenidos culturales, así como, por supuesto, a las estrategias de enseñanza y aprendizaje y evaluación para llevar a cabo tal misión.

No podemos olvidar que el profesorado actual es fruto de modelos de socialización profesional que únicamente le demandaban prestar atención a la formulación de objetivos y metodologías, no considerando objeto de su incumbencia la selección explícita de los contenidos culturales. Esta tradición contribuyó de manera decisiva a dejar en manos de otras personas (por lo general, las editoriales de libros de texto) los contenidos que deben integrar el currículum y, lo que es peor, a su *cosificación*. En bastantes ocasiones los contenidos son contemplados por el alumnado como fórmulas vacías, sin apenas comprender su sentido. Al mismo tiempo, se creó una tradición en la que los contenidos que aparecen en los libros de texto aparecen como los *únicos posibles*, los *únicos penables*, hasta el punto de que cuando un profesor o una profesora se detiene a pensar qué otros contenidos se

podrían incorporar para trabajar en las aulas, encuentra dificultad para pensar en otros diferentes a los tradicionales. Por consiguiente, a estas alturas son ya muchas las voces ausentes y/o deformadas en la mayoría de los currículos que se planifican y desarrollan en los centros y aulas escolares.

VOCES AUSENTES EN LA SELECCIÓN DE LA CULTURA ESCOLAR

Cuando se analizan de manera detenida los contenidos que son objetos de atención explícita en la mayoría de las instituciones escolares, aquello a lo que se le presta atención en las propuestas curriculares, llama poderosamente la atención la apabullante presencia de las que podemos denominar como culturas hegemónicas. Las culturas o las voces de los grupos sociales minoritarios y/o marginados que no disponen de estructuras importantes de poder acostumbran a ser silenciadas, cuando no estereotipadas y deformadas para anular sus posibilidades de reacción.

Entre estas culturas ausentes podemos destacar las siguientes:

- Las culturas de las naciones del Estado español
- Las culturas infantiles, juveniles y de la tercera edad
- Las etnias minoritarias o sin poder
- El mundo femenino
- Las sexualidades lesbiana y homosexual
- La clase trabajadora y el mundo de las personas pobres
- El mundo rural y marinero
- Las personas con minusvalías físicas y/o psíquicas
- Las voces del Tercer Mundo

Por razones de espacio no me podré detener a analizar cada una de estas culturas negadas, pero sí lo haré en aquellas a las que considero que se les viene prestando menor atención.

Las culturas de las naciones del Estado español

Algo que apenas se considera como parte importante de los contenidos y tareas escolares en las instituciones educativas es la preocupación por las distintas culturas nacionales. En épocas muy cercanas a nosotros, especialmente en el período de la dictadura del Generalísimo Franco, la existencia de una preocupación obsesiva por *reconstruir* el concepto de nación española llevó aparejado un fuerte silenciamiento y/o ataque a la idiosincrasia y, por consiguiente, a los derechos de cada uno de los pueblos o naciones que integran el Estado español.

Esta represión de las identidades nacionales de España iba acompañada, asimismo, de un silenciamiento y desfiguración de las diferentes culturas nacionales existentes en cualquier de los otros Estados plurinacionales reconocidos. Así, por ejemplo, en los materiales curriculares que se utilizaban durante la dictadura franquista es imposible encontrar una sola alusión a la existencia de las diferentes naciones que integran Estados como: la ex-Unión Soviética, los Estados Unidos, el Reino Unido, Francia, Canadá, Yugoslavia etc. Cuando alguna vez aparece la denominación de alguna de esas naciones lo hace de un modo similar al concepto más folclórico de *región* que propugnan los defensores de la Dictadura.

Cuántos de los prejuicios y estereotipos negativos sobre comportamientos y características del pueblo gallego, vasco, catalán, andaluz, etcétera, no son sino la traducción de actitudes de ataque, negación o silenciamiento de sus señas de identidad.

En la actualidad, estos sentimientos no fueron del todo contrarrestados y anulados. Incluso puede verse reafirmado un notable sentimiento antinacionalista en la medida que se propaga un mensaje explícito e implícito sobre una única concepción de nacionalismo, la de la derecha política y además impregnada de manifestaciones xenófobas. No podemos ocultar que, en la actualidad, para muchas personas nacionalismo es igual a racismo, egoísmo e intransigencia. Sin detenerse a analizar las distintas concepciones de nacionalismo existentes.

La defensa de la identidad nacional desde perspectivas de izquierda nunca fue unida a posturas de racismo sino, por el contrario, de solidaridad, respeto y valoración de las diferencias. La nación es el espacio donde se fragua la identidad social de los diferentes colectivos humanos. La aceptación de la propia identidad es una de las principales condiciones para saber valorar la de los demás. La patologización de la conciencia nacional, elaborada sobre la base de una conciencia de superioridad, de total autosuficiencia, es lo que explica la aparición de una conciencia y conductas racistas. Como subraya Benedict Anderson (1983: 136), «la pesadilla del racismo tiene su origen en ideologías de clase más que en las de nación».

Las culturas infantiles y juveniles

Otra de las grandes ausencias y ocultamientos a los ojos del propio alumnado son los modos de vida de los *colectivos infantiles y juveniles* tanto en la actualidad y en el pasado como aquí y en otros lugares de la Tierra. Y esto es así, a pesar de que cualitativamente son una parte importante de la humanidad. El adultocentrismo de nuestra cultura nos lleva a una ignorancia realmente grande acerca del mundo idiosincrásico de la infancia y juventud.

Las niñas y niños desconocen por qué lo son, cuál es el significado de esta fase del desarrollo, qué derechos y deberes tienen. Todo su mundo de relaciones, aficiones, intereses, juegos y juguetes, apenas son objeto de atención, de reflexión y crítica en el marco de las instituciones académicas. Pese a decir, a veces incluso machaconamente, que el juego es la principal actividad durante la etapa infantil, sin embargo, como actividad escolar pocas veces se ofrecen posibilidades de reflexionar y analizar las razones de cada uno de los juegos infantiles, de las peculiaridades y significados de los juguetes, etc.

Un notable grado de sentimentalismo por parte de las personas adultas tiene como resultado un afán por colocar en un mundo paradisíaco a la infancia. A las personas en este período del desarrollo se acostumbra a contemplarlas como: ingenuas, inocentes, desvalidas, etcétera, y por tanto, sin mayores preocupaciones, intereses y deseos.

La asunción de esta filosofía propicia un silenciamiento de otras infancias *más reales* y, a su vez, lleva a que durante el período de escolarización obligatoria no exista una clara intencionalidad en estudiar como contenidos escolares las condiciones y modos de vida de la infancia pobre, de las niñas y niños del mundo rural y mariner, de las condiciones de vida infrahumanas de quienes habitan en el Tercer Mundo, etc. Acudiendo a cualquier medio de comunicación de masas, podemos constatar que hay muchas zonas de guerra en la actualidad, lugares donde existen guerras civiles, insurrecciones, disputas de fronteras, etc., y

que afectan seriamente a la infancia; sin embargo, tales problemas no existen cuando releemos la mayoría de los libros de textos escolares.

En la actualidad, existen muchos países afectados por situaciones de guerra, hambre y pobreza en los que la infancia que allí vive y sufre en nada se parece a la de otros países y lugares. En un mundo que definimos como *aldea global*, el conocimiento de estas injusticias es imprescindible para generar la suficiente solidaridad capaz de subsanar las desigualdades e injusticias causantes de tales conflictos.

Nuestra sociedad y, por consiguiente, los espacios donde existe la obligación de reflexionar críticamente sobre el mundo, o sea, las instituciones escolares, no pueden hacer la vista gorda y oídos sordos a situaciones de injusticia que afectan a la infancia. Así, no podemos silenciar que hay niñas y niños que son objeto de tráfico de órganos y objetivo de («Escuadrones de la Muerte», como sucede, por ejemplo, en Brasil y en muchos países sudamericanos o, en general, en los países del llamado Tercer Mundo. Los asesinatos de niños y niñas pobres, las agresiones y torturas físicas y sexuales, los trabajos inhumanos, etc., son una triste realidad a la que desde las instituciones de enseñanza apenas se les presta atención.

El alumnado debe cobrar conciencia de estas tristes realidades y comprometerse con esa infancia maltratada, en la medida de sus posibilidades y fuerzas. Una forma de preparar a las nuevas generaciones para la vida y para *sobrevivir* es informándoles claramente de las peculiaridades del mundo en el que les toca vivir.

En esta tarea de reconstrucción de la realidad que conjuntamente llevan a cabo alumnas, alumnos, profesoras y profesores en las instituciones escolares, algo que necesita concentrar nuestra atención es qué realidad, qué cultura definimos como tal; qué asumimos que existe y merece la pena, qué necesitamos transformar, etcétera.

Los programas escolares y, por tanto, los profesores y profesoras que rechazan o no le otorgan un reconocimiento a la cultura popular y, más en concreto, a las formas culturales de la infancia y la juventud (cine, *rock & roll*, *rap*, cómics, etc.) como vehículo de comunicación de sus visiones de la realidad y, por lo tanto, como algo significativo para el alumnado, están perdiendo una oportunidad maravillosa de aprovechar los contenidos culturales y los intereses que estas personas poseen como base de la que partir para el trabajo cotidiano en las aulas. Una institución escolar que no logre conectar esa cultura juvenil que tan apasionadamente los estudiantes viven en su entorno, en su familia, con sus amigos y amigas, etc., con las disciplinas más académicas del currículum, está incumpliendo un objetivo asumido por todo el mundo como es el de vincular las instituciones escolares con el entorno, única manera de ayudarles a mejorar la comprensión de *sus* realidades y a comprometerse en su transformación.

Si una de las misiones clave del sistema educativo es la de contribuir a que los alumnos y alumnas puedan reconstruir la cultura que esa sociedad considera más indispensable para poder ser ciudadanos y ciudadanas activas, solidarias, críticas y demócratas, es obvio que no podemos partir de una ignorancia de aquellos

conocimientos, destrezas, actitudes y valores culturales que la juventud valora por encima de todas las cosas.

Los currícula que se planifican y desenvuelven en las aulas vienen pecando de una gran parcialidad a la hora de definir la cultura legítima, los contenidos culturales que merecen la pena. Ello acarrea entre otras cosas que determinados recursos se empleen o no, merezcan nuestra atención o nuestra displicencia.

Algo en lo que acostumbra a existir coincidencia es en que las instituciones educativas son uno de los lugares más importantes de legitimación de los conocimientos, procedimientos, destrezas e ideales que una sociedad valora, o por lo menos las clases y grupos sociales que poseen cotas decisivas de poder. Todos aquellos contenidos y formas culturales que se consideran de relevancia por tales colectivos es fácil que los encontremos como parte de alguna disciplina o tema de estudio en las aulas. No tenemos nada más que revisar las disciplinas de los distintos cursos y niveles del sistema educativo y sus correspondientes temarios para caer muy pronto en la cuenta del tipo de cultura que la escuela valora y contribuye a reforzar, al tiempo que también podemos notar las ausencias, o sea, todo aquello que esta misma institución no considera merecedor de ocupar su atención.

La enseñanza y el aprendizaje que tiene lugar en las aulas representa una de las maneras de construir significados, reforzar y conformar intereses sociales, formas de poder, de experiencia, que tienen siempre un significado cultural y político.

En este ámbito, algo que difícilmente se encuentra presente es lo que podemos denominar la cultura popular, y dentro de ésta me interesa concentrar la atención, principalmente, en lo que se vienen denominando las *culturas juveniles*, en general. Estas culturas las podemos considerar como las formas de vida, las ocupaciones y productos que envuelven la vida cotidiana de los alumnos y alumnas fuera de las aulas. Son estas formas culturales las que mejor traducen los intereses, preocupaciones, valoraciones y expectativas de la juventud, las que nos permiten descubrir lo verdaderamente relevante de sus vidas.

Si las distintas culturas destacan los caminos y las maneras a través de las que los seres humanos le dan sentido a sus vidas, construyen sus sentimientos, creencias, pensamientos, prácticas y artefactos (desde textos hasta instrumentos y productos en general), las culturas juveniles van a ser las que, por definición, traduzcan a la juventud. No obstante, esta realidad juvenil es algo que la institución escolar va a tratar de ocultar, cuando no atacar frontalmente.

La única cultura que las instituciones académicas acostumbran a etiquetar como tal es la construida desde y con el visto bueno de las clases y grupos sociales con poder. De esta forma, el idioma y la norma lingüística que la escuela exige es la de los grupos sociales dominantes, la literatura de aquellos autores y autoras que esos mismos grupos valoran, la geografía y la historia de los vencedores, las matemáticas necesarias para proteger sus empresas y negocios. etc.

Así, por ejemplo, nuestras instituciones académicas consideran arte aquello que se encuentra en los museos, lo que otras personas produjeron, por norma

general, en otras épocas y/o lugares y que los grupos de intelectuales y críticos con *reconocido prestigio* dicen que merece la pena. No obstante, cuando revisamos una Historia del Arte de manera más minuciosa, es fácil que nos encontremos con que lo que ahora consideramos un hito artístico, en su momento fue considerado un bodrio. Grandes partituras musicales de Mozart, Beethoven, The Beatles, etc., y pinturas y esculturas hoy muy valoradas, fueron calificadas, en su día, como algo de pésimo gusto.

Si desde los centros escolares alguien pide en un examen un listado de artes el resultado más frecuente acostumbra a ser el de incluir en tal enumeración a la música clásica, el ballet clásico, la ópera, el teatro de los grandes autores clásicos, la poesía, literatura, la pintura y escultura también de aquellos autores y autoras que aparecen en los libros de texto de Historia del Arte. Sin embargo, es casi seguro que no encontraremos en esa clasificación: la música *rock*, *punk*, *rap*, los dibujantes de cómics o *grafiti*, las fotonovelas, las telenovelas, los bailes de moda de la juventud, las óperas rocks quizá tampoco la música de *jazz*, los *videoclips* los estilos cinematográficos preferidos de este sector joven, etc. sin olvidar que también dentro de este último listado cada forma cultural tiene distintas clasificaciones en su interior que, a su vez, traducen las jerarquizaciones que introducen variables como el género, la raza, la etnia, la nacionalidad, el carácter rural o urbano, etc., de los distintos grupos de adolescentes que producen y consumen estos productos culturales.

Las etnias minoritarias o sin poder

Sin lugar a dudas la reflexión sobre el verdadero significado de las distintas culturas de las razas o etnias es una de las importantes lagunas que todavía venimos arrastrando. Es precisamente en momentos como los actuales cuando surgen problemas debido a que razas o etnias diferentes tratan de compartir o utilizar un mismo territorio cuando este vacío se deja sentir más. Y es también en la institución escolar el lugar donde la carencia de experiencias y reflexiones sobre educación antirracista y programas plurilingüísticos se deja notar de forma visible.

No podemos olvidar que cualquier comunidad humana trata siempre de salvaguardar su cultura, ya que es de esta manera como se asegura su continuidad. La cultura de cada pueblo no traduce otra cosa que sus constructos conceptuales, sus sistemas simbólicos, sus valores, creencias, pautas de comportamiento, etc. Por consiguiente, toda cultura específica supone el «acervo de saber de dónde se proveen de interpretaciones los participantes en la comunicación al entenderse entre sí sobre algo en el mundo» (Habermas, J., 1990: 99): de esta manera, las personas regulan su pertenencia a grupos sociales y aseguran la solidaridad entre ellas, o sea, se afianza la continuidad de esa sociedad. En esta labor el sistema educativo desempeña un papel importante.

A través de las prácticas que tienen lugar en los centros escolares, de los conocimientos, destrezas y valores que de una manera explícita u oculta se fomentan, los niños y niñas van sintiéndose miembros de una comunidad, poco a poco, se vuelven conscientes de una serie de peculiaridades que les identifican y de los lazos que les unen con su grupo de iguales; por contraposición, descubren que algunas de las características físicas, idioma, costumbres, modos de pensar, etc., de las que ellos y ellas comulgan, son distintas de las de otras personas y grupos humanos. Todos los seres humanos en el momento en que se encuentran ante

otras personas con rasgos físicos muy distintos o con otro idioma materno, o con costumbres muy diferentes, adquieren algún grado de conciencia de su existencia como grupo diferenciado; captan que comparten una cierta visión del mundo con su grupo de iguales y, al mismo tiempo, que existen otras maneras de pensar y de ser. La constatación de estas diferencias no tiene nada que ver con la creencia errónea e injustificada de que unos grupos humanos o razas son superiores y otras inferiores. Es preciso ser conscientes de que las ideologías raciales se acostumbran a utilizar como coartada para el mantenimiento de situaciones de privilegio de un grupo social sobre otro. Estas ideologías se acompañan a menudo de un lenguaje con apariencia de cientificidad, con el fin de impedir que las razas o grupos étnicos oprimidos puedan exigir la modificación de las estructuras sociopolíticas que perpetúan su actual estado de inferioridad. Los discursos y prácticas racistas son el resultado de la historia económica, social, política y cultural de esa sociedad en la que se producen; se utilizan para exculpar y apuntalar los privilegios económicos y sociales de los grupos sociales dominantes. La raza es, pues, un concepto biosociopolítico.

Desde las instituciones de enseñanza, esta forma de opresión acostumbra a no considerarse como objeto de atención prioritaria; tanto las autoridades políticas, como los profesores y profesoras es frecuente que se vean a sí mismas como personas objetivas, neutrales y que, por consiguiente, no facilitan la reproducción y producción de comportamientos racistas. Sin embargo, cuando se realizan análisis etnográficos en el interior de las aulas o se revisan los materiales curriculares, muy pronto aparecen ante nuestros ojos conductas que invalidan las autoimágenes de neutralidad que el sistema educativo ofrece.

Son numerosas las formas a través de las que el racismo aflora en el sistema educativo de manera consciente u oculta. Así, por ejemplo, se pueden detectar manifestaciones de racismo en los libros de texto de Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Literatura, etc., especialmente mediante los silencios que se producen en relación a los derechos y características de comunidades, etnias y pueblos minoritarios y sin poder. Las comunidades gitanas, numerosas naciones de África, Asia y Oceanía, la mayoría de las etnias sudamericanas y centroamericanas, etc., no existen a ojos de los lectores de esta clase de materiales curriculares.

Las actitudes de racismo y discriminación se suelen disimular también recurriendo a descripciones dominadas por estereotipos, silenciamiento de acontecimientos históricos, socioeconómicos y culturales. Una muestra de la política de racismo y discriminación que atraviesa la mayoría de los libros de texto son las descripciones y calificativos con los que se etiquetan invasiones coloniales y expoliaciones de recursos naturales de numerosos pueblos del Tercer Mundo. Un repaso por los libros de texto basta para hacernos ver de qué forma fenómenos como los anteriormente señalados aparecen etiquetados como actos de exploración, aventuras humanas, hechos heroicos, deseos de civilizar a seres *primitivos* o *bárbaros*, de hacerles partícipes de la verdadera religión, etc. Es muy difícil encontrar razonamientos alrededor de conceptos como explotación y dominio, alusiones a situaciones de esclavitud y a acciones de brutalidad con las que se llevan a cabo muchas de las invasiones y colonizaciones de poblaciones y territorios.

La preponderancia de visiones y/o silenciamientos de la realidad recurriendo a estrategias como las reseñadas contribuyen a configurar mentalidades etnocéntricas, mentalidades que tienden a explicarlo todo recurriendo a comparaciones jerarquizadoras o a dicotomías exclusivas entre *bueno* y *malo*. Ésta es una de las maneras de construir y reforzar estereotipos y prejuicios sobre colectivos y pueblos marginados y sin poder y, por consiguiente, de atribuirles responsabilidades exclusivas de situaciones que les son impuestas. Con una historia narrada con tal cantidad de deformaciones es fácil que sus lectores y lectoras puedan llegar a culpar a los miembros de esos pueblos con calificativos como: *primitivos, crueles, asesinos, ladrones, estúpidos, pobres, exóticos*, etc. Con lo cual cada una de las personas de esas naciones o etnias cuando se ve obligada a emigrar o a exiliarse a países donde esta clase de materiales son los que imperan en las instituciones escolares tiene muchas posibilidades de ser recibida con actitudes y comportamientos de hostilidad hacia su persona.

En el interior de las aulas es muy raro que el profesorado y los alumnos y alumnas lleguen a ocuparse en reflexionar e investigar cuestiones relacionadas con la vida y cultura de etnias y culturas más próximas y conflictivas. En nuestro contexto el ejemplo más flagrante es el del pueblo gitano. Ni en los materiales curriculares, ni en la misma decoración de los centros escolares aparece nada con lo que los niños y niñas de esta etnia puedan identificarse. Sus creencias, conocimientos, destrezas y valores son ignorados. En resumen, todo lo gitano es contemplado como un estigma, algo que es necesario ocultar, o, por lo menos, no promocionar.

Es preciso tratar de paliar este desfase mediante una *discriminación positiva*, una intensificación de la ayuda a aquellos niños y niñas que si ahora muestran déficits culturales o retrasos importantes no es debido a su idiosincrasia genética, sino a que carecieron de oportunidades para desarrollar aquellas destrezas y conocimientos que la institución escolar demanda y valora. Esto obliga a incorporar como contenidos del currículum la historia y cultura de las minorías oprimidas y/o sin poder. El análisis más profundo de los porqués de la opresión y de la marginalidad, en una palabra, del racismo existente en la sociedad, nunca debe ser obviado. El discurso educativo tiene que facilitar que los chicos y chicas de etnias oprimidas, así como los de las dominantes, puedan comprender las interrelaciones entre los prejuicios, falsas expectativas y condiciones infrahumanas de vida de las poblaciones marginales con las estructuras políticas, económicas y culturales de esa misma sociedad.

Una educación liberadora exige tomar en serio los puntos fuertes, experiencias, estrategias y valores de los miembros de los grupos oprimidos. Implica también ayudarles a analizar y comprender las estructuras sociales que les oprimen para elaborar estrategias y líneas de actuación con probabilidades de éxito.

Posturas de silenciamiento similares en los contenidos de los currícula que se desarrollan en los centros de enseñanza son las que acostumbra a sufrir también otros colectivos como: las culturas de la tercera edad, el mundo rural y marino, la clase trabajadora y el mundo de las personas pobres, el Tercer Mundo, las personas con minusvalías físicas y/o psíquicas, las personas lesbianas y homosexuales, y el mundo de las mujeres.

Aunque este último grupo, el de las mujeres, obtuvo ya importantes reconocimientos, tiene todavía un largo trecho hasta lograr la verdadera supresión de las discriminaciones que tienen su origen en la dimensión género.

La presencia del mundo femenino, aunque con avances significativos, debe seguir adelante, de manera especial si tenemos presente que, a mi modo de ver, está teniendo lugar una fuerte *remasculinización* de la sociedad.

Frente a avances importantes en los derechos de las mujeres comienzan, no obstante, a detectarse ataques importantes a tal filosofía. El hecho de que el cine que se produce en la actualidad insista en las dimensiones más agresivas del hombre y que, a su vez, a la hora de tratar a la mujer ponga el énfasis en valores exclusivamente estéticos y en concepciones de ésta como objeto de deseo sexual sirve para dejar de manifiesto que a algunos sectores importantes y poderosos de la sociedad les interesa otro tipo de mujer, diferente al que desean las propias mujeres. Así, por ejemplo, títulos de películas y seriales televisivos como *Las chicas de oro*, *Pretty Woman*, etc., insisten en que para la mujer lo único importante es conseguir un ligue y satisfacer una sexualidad presentada de manera exagerada y, por consiguiente, ridiculizada.

Al mismo tiempo, películas como *Terminator*, *Arma Letal*, *Rambo*, etc., que pasan por ser las más visionadas, nos presentan al hombre musculoso y agresivo como el modelo a imitar. Lejos parece que quedaron ya las imágenes tipo Woody Allen, de hombre romántico y suave.

También hizo su aparición un nuevo mensaje en esta línea de la remasculinización de la sociedad: el de que las mujeres no son imprescindibles ni para cuidar a los hijos e hijas. Un ejemplo de este tipo de mensajes lo encontramos en películas y seriales televisivos en los que aparecen hombres solos con niños y niñas a su cargo y donde se ve cómo resuelven de manera muy aceptable los problemas que cotidianamente se les plantean en este ámbito. Algo que está muy bien, pero que no tiene por qué ser a costa de excluir a la mujer.

No obstante, también sigue existiendo un cine de resistencia que pone de relieve que no todo está perdido. Títulos como *Thelma & Louise* continúan ridiculizando las visiones machistas de interacción hombre-mujer.

El sistema educativo tiene que contribuir a situar a la mujer en el mundo, lo que implica entre otras cosas, redescubrir su Historia, recuperar la voz perdida. Si algo desconoce el alumnado de nuestras instituciones escolares es la historia de la mujer, la realidad de los porqués de su opresión y silenciamiento. Estudiar y comprender los errores históricos es una buena vacuna para impedir que fenómenos de marginación como éstos se sigan reproduciendo.

RESPUESTAS CURRICULARES ANTE LA DIVERSIDAD Y LA MARGINACIÓN

Algo que es preciso tener en cuenta es que una política educativa que quiera recuperar estas *culturas negadas* no puede quedar reducida a una serie de lecciones o unidades didácticas aisladas destinadas a su estudio. No podemos caer en dedicar un día del año a la lucha contra los prejuicios racistas o a reflexionar sobre las formas que adopta la opresión de las mujeres y la infancia. Un currículum antimarginación es aquel en el que todos los días del curso escolar, en todas las

tareas académicas y en todos los recursos didácticos están presentes las culturas silenciadas de las que venimos hablando.

El tratamiento de esta clase de temáticas en los centros y aulas escolares corre, no obstante, el peligro de caer en propuestas de trabajo tipo *currícula turísticos*; o sea, en unidades didácticas aisladas en las que, esporádicamente, se pretende estudiar la diversidad cultural. Las situaciones sociales silenciadas hasta el momento y que normalmente se plantean como situaciones problemáticas en esa sociedad concreta en la que se encuentra el centro escolar (las etnias oprimidas, las culturas nacionales silenciadas, las discriminaciones de género, de edad, etcétera) pasan a ser contempladas, pero desde perspectivas de lejanía, como algo que no tiene que ver con nosotros, algo extraño, exótico o incluso problemático, pero en este último caso, dejando claro que su solución no depende de nadie en concreto, que está fuera de nuestro alcance; se trataría de un tipo de situaciones sobre las que nosotros no tenemos capacidad de incidir.

Podemos hablar de la existencia de un *currículum de turistas* siempre y cuando este tipo de temáticas referidas a la diversidad sean tratadas recurriendo a estas actitudes:

- *La trivialización.* O sea, estudiando los colectivos sociales diferentes a los mayoritarios con gran superficialidad y banalidad. Estudiando por ejemplo sus aspectos más de estilo turístico, por ejemplo, sus costumbres alimentarias, su folclor, sus formas de vestir, sus rituales festivos, la decoración de sus viviendas, etc.
- *Como recuerdo* (al estilo de los recuerdos de un viaje turístico) o dato exótico; con una presencia cuantitativa muy poco importante. Esta forma de trabajar la diversidad social y cultural sería aquella en la que, entre el total de unidades didácticas a trabajar en una determinada etapa educativa o entre los recursos didácticos disponibles en el aula, sólo una muy pequeña parte *sirve* de recuerdo de esas culturas diferentes. Por ejemplo, cuando en todo el currículum de un curso o de una etapa educativa existe sólo un par de tareas escolares referidas a estas temáticas; o de entre el total de libros de la biblioteca existe sólo un libro en el que se contemplan estas dimensiones multiculturales; o de entre el conjunto de recursos didácticos y de juguetes hay, por ejemplo, únicamente una muñeca negra, o unas castañuelas que nos recuerdan la cultura gitana, o un disco de *rock*.
- *Al desconectar* las situaciones de diversidad de la vida cotidiana en las aulas. Ésta es una de las formas más frecuentes de enfrentarse con la diversidad. Es el caso de la situación que conocemos como «el día de...». Sólo un determinado día, e incluso en una única disciplina, nos detenemos sobre esta clase de problemáticas sociales, el resto de los días del curso escolar esas realidades son silenciadas, cuando no atacadas. Este es el peligro que amenaza a las áreas curriculares que la LOGSE denomina *transversales*; pueden acabar quedando como algo anecdótico o reducidas a marías.
- *La estereotipización.* O sea, recurriendo a imágenes estereotipadas de las personas y situaciones pertenecientes a esos colectivos diferentes. Se recurre a explicaciones justificativas de las situaciones de marginalidad basándose para ello en estereotipos. Así, por ejemplo, que las personas gitanas están

discriminadas porque son ladronas *por naturaleza*, o que, en el mejor de los casos, sólo pueden trabajar en aquello para lo que están dotadas, o sea: cantar y batir palmas, o en oficios tradicionales, típicos de poblaciones residuales y/o marginadas: hojalatería, cestería, etc. Se justifica que el pueblo gallego es desconfiado, el vasco cabezón, el andaluz fullero, el catalán agarrado, etc. Se argumenta que las poblaciones negras son primitivas, que aún necesitan *evolucionar* y que su mejor ambiente para vivir es una selva frondosa y en estado salvaje, que no tienen necesidades vitales y culturales tan urgentes como nosotros. A la juventud que manifiesta interés por músicas propias y más originales se la etiqueta como perversa y degenerada, etc.

- *La tergiversación.* Recurriendo a deformar y/u ocultar la historia y los orígenes de esas comunidades objeto de marginación y/o xenofobia. Éste es el caso más perverso de tratamiento curricular, ya que se trataría de construir una *historia a la medida* para que puedan cuadrar y resultar *naturales* las situaciones de opresión. Explicar que si existen grupos marginados u oprimidos es debido a su inferioridad genética, a su vagancia, a su maldad innatas, etc. También se cae en tergiversaciones cuando se recurre a explicaciones de la marginación fundamentándola en la estructura familiar de esas poblaciones, en que todavía mantienen costumbres bárbaras o hábitos de vida inadecuados, etcétera.
- Una de las formas más sofisticadas de tergiversación en la que actualmente también se acostumbra a caer con cierta frecuencia es en lo que podemos denominar como la *psicologización de los problemas raciales y sociales*. O sea, tratar de buscar la explicación de las situaciones de marginalidad basándose en análisis que tienen como centro de estudio a la persona individualmente considerada o las relaciones interpersonales, sin prestar atención a otras estructuras. Así, todavía no hace mucho tiempo se trataba de justificar que la marginalidad de la población negra se debía a que cada uno de los integrantes de esta raza tenía una dotación genética más deficitaria y/o un menor cociente intelectual que los de raza blanca. En estas formas de tergiversación nunca se llega a prestar atención a las verdaderas relaciones y estructuras de poder causantes de esas situaciones de marginalidad; se ignoran las condiciones políticas, económicas, culturales, militares y religiosas en las que se fundamentan las situaciones de esa opresión.

Estas modalidades de *currículum* de turistas reproducen la marginación y niegan la existencia de otras culturas. Hoy son numerosas las personas que dejaron de ver a las instituciones como lugares para contrarrestar la desigualdad, que pierden su confianza en las posibilidades de la educación como instrumento de democratización. Las mujeres, las minorías étnicas, los grupos de lesbianas y *gays*, la juventud, etc., denuncian constantemente cómo su realidad sigue negándose y/o desvirtuándose. Por tanto, es preciso construir de manera colectiva, con la participación de toda la comunidad educativa y, por supuesto, de los colectivos sociales más desfavorecidos y marginados, una *pedagogía crítica y liberadora*. Las instituciones escolares son lugares de lucha, y la pedagogía puede y tiene que ser una forma de lucha político-cultural. Los centros de enseñanza como instituciones de socialización tienen como misión expandir las capacidades humanas, favorecer análisis y procesos de reflexión en común de la realidad, desarrollar en las alumnas y alumnos los procedimientos y destrezas

imprescindibles para su actuación responsable, crítica, democrática y solidaria en la sociedad.

Es preciso que todo el profesorado participe en la creación de modelos de educación alternativos. Una de las maneras de comenzar puede ser a través de la construcción de materiales curriculares capaces de contribuir a un cuestionamiento de las injusticias actuales y de las relaciones sociales de desigualdad y sometimiento (por ejemplo: sexismo, racismo, clasismo, etc.).

Los contenidos antirracistas, antisexistas, antibelicistas, ecológicos, etc., deben estar presentes en todas las disciplinas. No pueden quedar reducidos a temas más o menos esporádicos, cuando no marginales; a objeto de días especiales ni a asignaturas independientes.

La institución escolar debe ser entendida no sólo como el lugar donde se realiza la reconstrucción del *conocimiento*, sino además como un lugar donde se reflexiona críticamente acerca de las *implicaciones políticas* de éste (Apple, M., 1987, Giroux, H., 1989; Torres, J., 1991). Los contenidos culturales se refieren al conocimiento, destrezas y habilidades que las personas usan para construir e interpretar la vida social. En la actualidad muy difícilmente podríamos afirmar que las tareas escolares con las que enfrentamos al alumnado en las aulas les capacitan para reflexionar y analizar críticamente la sociedad de la que forman parte, les preparan para intervenir y participar en ella de manera más democrática, responsable y solidaria. Es difícil poder constatar que los actuales procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en los centros escolares sirven para motivar al alumnado con el fin de implicarse más activamente en procesos de transformación social, e influir conscientemente en procesos tendentes a eliminar situaciones de opresión. En muy escasas situaciones las alumnas y alumnos son estimulados a examinar sus presuposiciones, valores, la naturaleza del conocimiento con el que se enfrentan día a día en las aulas, la ideología que subyace en las distintas formas de construcción y transmisión del conocimiento, etcétera.

La educación obligatoria tiene que recuperar una de sus razones de ser, cual es la de ser un espacio donde las nuevas generaciones se capaciten para adquirir y analizar críticamente el legado cultural de la sociedad. Las aulas no pueden continuar siendo un lugar para la memorización de párrafos descontextualizados, las más de las veces. Es preciso que el alumnado pueda comprender bien cuáles son las diferentes concepciones del mundo, qué se oculta bajo cada una de ellas; los principales problemas de la sociedad a la que pertenecen, etc.

Una pedagogía antimarginación precisa tomar en consideración las dimensiones éticas de los conocimientos y de las relaciones sociales. Es preciso que las instituciones escolares sean lugares donde se aprenda, mediante la práctica cotidiana, a analizar cómo surgen y por qué las discriminaciones, qué significado deben tener las diferencias colectivas y, por supuesto, individuales. Es necesario que todo el vocabulario político que forma parte de la evolución democrática de una sociedad, o sea, palabras como *poder*, *justicia*, *desigualdad*, *lucha*, *derechos*, etc., no se conviertan en parte de un vocabulario academicista, referido a contextos históricos y espaciales distantes, alejados de la vida cotidiana de nuestra comunidad.

En resumen, es inexcusable tratar de llegar a mayores niveles de reflexión en torno a las asunciones, normas y procedimientos que subyacen en las diferentes prácticas y contenidos escolares.

Bibliografía:

- Anderson, B. (1983): ***Imagined Communities Reflections on the Origin and Spread of Nationalism***, Londres: Verso.
- Apple, M.W. (1987): ***Educación y poder***, Barcelona: Paidós/MEC.
- y Beyer, L. (eds.) (1988): ***The Curriculum: Problems, Politics, and Possibilities***, Albany: State University of New York Press.
- Calvo Buezas, T. (1989): ***Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los Textos Escolares***, Madrid: Popular.
- Giroux, H.; Simon, R. y otros (1989): ***Popular Culture. Schooling, and Everyday Life***, Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers.
- Habermas, J. (1990): ***Pensamiento postmetafísico***, Madrid: Taurus.
- Sarup, M. (1986): ***The Politics of Multiracial Education***, Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Torres Santomé, J. (1989): «*Libros de texto y control del currículum*», ***Cuadernos de Pedagogía***, 168, pp. 50-55.
- (1991): ***El currículum oculto***, Madrid: Morata.
- (1991b): «*La Reforma educativa y la psicologización de los problemas sociales*», en Autores Varios: ***Sociedad, Cultura y Educación, Homenaje a Carlos Lerena Alesón***, Madrid: CIDE y Univ. Complutense, pp. 481-503.
- Willis, P. (1990): ***Common Culture***, Milton Keynes: Open University Press.



PONENCIA: NOELIA FERRER Y ADELA LALIENA

“Inclusión desde la escolarización”

AMYPA CEIP Pío XII
C/ Pío XII, 1-3
22006 Huesca (Huesca)
amypapio12@hotmail.com

La segregación escolar es uno de los principales problemas de nuestro sistema educativo y a pesar de que la LOE (también LOMCE) establece en sus arts. 84 y 87 la obligatoriedad de la calidad educativa para todos, la cohesión social y la igualdad de oportunidades mediante una adecuada y equilibrada escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (acneae), España es uno de los países más segregadores de Europa.

La situación de nuestro centro puede ser ejemplo de otros muchos centros de la geografía española donde la segregación escolar es muy superior a la urbana y el alumnado del centro no representa la composición poblacional del entorno escolar.

En el caso concreto de Aragón, en un primer momento la legislación no establecía medidas globales contra la segregación y únicamente aplicaba en algún centro medidas paliativas como la dotación de un mayor número de docentes en régimen de estabilidad, reducciones de ratio y algún programa “magnet” para intentar atraer matrícula. Medidas que con la crisis económica se vieron reducidas.

Como Asociación de madres y padres y siempre con el apoyo de la Comunidad educativa de nuestro centro, decidimos actuar impulsados por nuestra situación particular como colegio, pero desde una perspectiva global y en un doble sentido: trabajar en la escolarización y exigir el cumplimiento de la legalidad vigente.

En cuanto a la escolarización, constatamos que existían tres redes educativas: pública, concertada y pública asistencial. Analizamos los aspectos que influían en ello y que a nuestro juicio eran: la zonificación, la sobreoferta de plazas y la sobredimensionada libertad de elección de centro.

En el curso 12/13 y tras un proceso de admisión de alumnos en el que se evidenciaron alarmantemente todos los efectos negativos de la ausencia de planificación educativa, presentamos una propuesta de escolarización en el Consejo Escolar Municipal de Huesca que proponía: la creación de una oficina de escolarización, un proceso de detección temprana de alumnado acneae, cambios en la zonificación, ajuste de plazas escolares a nacimientos, control de la documentación de escolarización y extensión de estas medidas al proceso

extraordinario. Contó con el respaldo de la Federación de familias de la escuela pública (FAPAR) que la asumió como propia y se aprobó por mayoría en el Consejo Escolar Municipal. La Administración sólo aplicó un par de medidas que consiguieron una tímida mejoría en dos centros, pero no los efectos deseados a nivel global si se hubiera aplicado totalmente.

En los siguientes procesos de escolarización y cercanas las elecciones autonómicas de ese momento, la Administración volvió a ceder al exceso de plazas para contentar a grupos de familias de mayor presión social y por tanto la situación de desigualdad siguió.

En cuanto a la exigencia del cumplimiento de la legalidad vigente cuya omisión, a nuestro juicio, vulneraba el derecho fundamental a la educación, recurrimos ante el Tribunal Superior de Justicia de Aragón (TSJA) las Órdenes de escolarización aragonesas de los cursos 11/12 y 12/13.

En el 2014 el TSJA falló a nuestro favor mediante dos sentencias que anulaban las Órdenes recurridas por vulnerar los artículos 84 y 87 de la LOE y obligaban al Gobierno de Aragón a establecer una proporción concreta de alumnado acneae en cada centro público y privado concertado de Aragón. El Departamento de Educación recurrió las sentencias y tras las elecciones del 2015 el nuevo gobierno desistió de seguir recurriendo y éstas se hicieron firmes. La reforma del Decreto de escolarización en el año 2016 supuso una vacía declaración de intenciones, pues las sucesivas Órdenes de escolarización no desarrollaron medidas efectivas de cumplimiento del mandato judicial. Por ello solicitamos al TSJA que obligara a ejecutar las sentencias y el Tribunal falló de nuevo a nuestro favor imponiendo a la Administración el cumplimiento forzoso del mandato judicial.

La Administración inició un largo y caótico intento de cumplimiento durante casi dos años mediante medidas accesorias para que lo sustancial no cambiara. Supuso un duro e intenso esfuerzo para nuestra Asociación en el que como parte en el proceso judicial tuvimos que expresar al Tribunal, cada vez que nos solicitó comparecencia, nuestra opinión sobre las medidas implementadas por la Administración.

Únicamente se llevó a cabo como aspecto importante un mecanismo de detección precoz de necesidades de apoyo educativo previo a la escolarización en primero de infantil, mediante convenios con Ayuntamientos. Una medida primordial pero escasa si no iba acompañada de un mecanismo de distribución equilibrada.

En octubre de 2017, el Departamento de Educación nos citó para hablar del cumplimiento judicial. La idea de cumplimiento de la AMYPA, expresada a la Administración y al TSJA, proponía establecer en primero de infantil y primero de la ESO el inicio de ese deseado equilibrio entre centros mediante la misma reserva de plazas y ajustadas a número exacto de alumnado acneae y ordinario a escolarizar. Una vez producido el equilibrio, si eran necesarias nuevas plazas en periodo extraordinario para las incorporaciones fuera de plazo, se podía aumentar en uno la

ratio de manera igual en todos los centros. Lamentablemente esta idea nunca se ha llegado a aplicar.

A principios de 2018 tras cuatro requerimientos a la Administración, el Gobierno de Aragón modificó el Decreto de escolarización introduciendo la reserva todo el curso de plazas acneaes no ocupadas y elaboró una Orden para establecer la proporción de acneaes en cada centro de Aragón. La Orden, lejos de fijar la proporción concreta de alumnado acneae a escolarizar, tal y como le obligaban las sentencias judiciales y que, a nuestro juicio, esa proporción debía ser idéntica en todos los centros, incluía un anexo con un intervalo de mínimos y máximos de alumnado acneae por centro con datos de la proporción de alumnado acneae existente en ese momento en los centros de Aragón y su desviación respecto a la media aritmética pero no fijaba lo más importante, un sistema garante para conseguir corregir la desigualdad existente entre centros. No obstante, el Tribunal entendió ejecutadas las sentencias.

En la actualidad la segregación escolar ha generado un esperanzador principio de necesidad de cambio en algunos sectores de la Comunidad Educativa oscense. La Plataforma en defensa de la Escuela Pública organizó unas jornadas en Huesca sobre inclusión en octubre de 2017 que dio como resultado la publicación del “Manifiesto por una escuela inclusiva” y antes del proceso de escolarización 18/19 se debatió una propuesta de escolarización en el seno de la Plataforma y se elevó al Consejo Escolar Municipal que la aprobó por mayoría de todas las organizaciones.

Esta propuesta establecía una ratio de alumnado ordinario y una reserva de plazas acneaes igual para todos los centros en primero de infantil que evitara la sobreoferta de plazas escolares, una intensificación en la detección previa de necesidades de apoyo educativo y una compensación de desigualdades en la escolarización entre segundo de infantil y sexto de primaria con una regulación concreta de minoración o bloqueo de plazas acneaes y ordinarias.

La Administración ha ignorado esta propuesta y ha seguido imponiendo su criterio que garantiza la libertad de elección de centro sin límite mediante la sobreoferta de plazas escolares a través de ratios diferenciadas y reserva desigual de plazas acneaes bajo el criterio de la tradicional demanda de los centros oscenses y pretende que, en el periodo extraordinario, con un diez por ciento de matrícula en comparación con el periodo ordinario, se compense la situación.

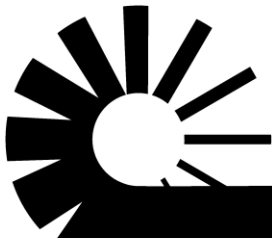
Ello ha reproducido las mismas circunstancias de años atrás con centros con bajo porcentaje de acneaes masificados de alumnado ordinario y que no han cubierto sus plazas reservadas para acneaes y centros con alto porcentaje de acneaes que no han cubierto sus plazas ordinarias y sí todas sus plazas reservadas a acneaes.

De todo este largo camino recorrido hemos aprendido que:

- La libertad de elección de centro no puede ni debe regir el acceso a la educación.
- La sobreoferta de plazas acneae y ordinarias originan vacantes que permiten el llenado de unos centros y el vaciado de otros.
- Las incorporaciones fuera de plazo, que generalmente coinciden con alumnado de diversidad y con necesidades de apoyo, se concentra en los mismos centros que no se han llenado en el proceso ordinario, con lo que se sigue retroalimentando la desigualdad.
- La inclusión no se consigue sólo en el momento del acceso a la educación, pero si el acceso es desigual, otras medidas posteriores son ineficaces.
- Las soluciones deben ser globales y no sólo paliativas y parciales.
- No es un problema de los centros segregados, es un problema global.
- Hay margen legal para actuar.
- Es necesaria la concienciación y la visibilización del problema.
- Hay que crear redes (AAVV, Federación de familias, Plataforma Escuela pública...)
- La planificación debe ser clara, definida y responder al interés general.
- Debe evitarse las diferencias entre centros que creen precedentes.
- La escolarización equilibrada debe soportarla el alumnado acneae y también el que no requiera apoyo educativo.
- La escolarización tiene una parte normativa y otra política, las dos deben responder al interés común.

Continuaremos trabajando por el derecho a la educación, la cohesión social y la igualdad de oportunidades.

BLOG: “La igualdad educativa” <http://laigualdadeducativa.blogspot.com/>



PONENCIA: PACO SUÁREZ SAAVEDRA

“La historia de los gitanos a través de la música”

- Director de la European Romani Symphonic Orchestra. Bulgaria
- Director Musical y Asesor del Instituto de Cultura Gitana del Ministerio de Cultura. España.

HISTORIA, EVOLUCIÓN, CREACIÓN E INTERPRETACIÓN

• **1a PARTE: LOS GITANOS Y LA MÚSICA**

- Historia y orígenes. Los primeros gitanos músicos: La música en la India / Cuando llegaron a Europa / Sus aportaciones a la música clásica y popular
- Evolución. La música gitana en distintos países: Su valorización. El romanticismo. El nacionalismo.
- Creación e interpretación: La creatividad en la música gitana. La interpretación. Instrumentos musicales.
- Estilos y formas musicales: Expresiones musicales gitanas. Su lenguaje musical. Estilos. Formas musicales.

• **2a PARTE: EL FLAMENCO**

- Historia y nacimiento del Flamenco. Las aportaciones gitanas a la música flamenca.
- Evolución: La creatividad gitana en el Flamenco. Estilos y formas. La literatura. Los instrumentos musicales. El Flamenco y la música en España. El ritmo, la melodía, el acompañamiento.
- Creación e interpretación: La creatividad en la música gitana. La interpretación.
- Estilos y formas musicales: Expresiones musicales gitanas en España. Su lenguaje musical. Estilos flamencos

Sin lugar a dudas el arte FLAMENCO está basado sobre la verdad histórica de un grupo humano muy heterogéneo, apoyado por unas condiciones sociales, económicas, religiosas y políticas en una época muy determinada.

Ante todo, este arte, tiene la obligación de conmover el alma, los sentimientos y el espíritu tanto del que lo hace y lo crea como el que lo escucha, por esta razón no puede ser solamente alegre, caluroso y turbulento, sino que contiene los elementos que dan pie a la melancolía, la pena y la fatalidad.

Sus antecedentes orientales aderezados por las influencias de los distintos folklores que se van sucediendo aportan las características de una nueva música, y danza que con el tiempo superará con creces cualquier modismo musical del pueblo.

Los Gitanos Españoles apoyados en las músicas Árabes, Mozárabes y cantos Judíos aportan su sutileza y su complejidad rítmica que junto con el pueblo llano configuran este estilo musical tan español.

Sera esta amalgama de ritmos y melodías, la nueva savia que configuró a lo largo del tiempo y del espacio esta forma tan particular de expresar los sentimientos y el espíritu de un pueblo que tenía que afrontar constantemente la persecución el odio y el racismo.

Las músicas del Flamenco se han desarrollado apoyándose en lo melismas y vibratos utilizando las escalas orientales que con el apoyo de las formulas rítmicas dan formulas muy atractivas en la concepción de este arte que se nutre de tres elementos principales: EL CANTE, EL BAILE Y LA GUITARRA.

Con respecto a la Lírica, reflejan los sentimientos y las intuiciones radicales del hombre, dedicando especial interés a los temas de amor, la vida y la muerte.

Georges Borrow, en su libro, LOS GITANOS EN ESPAÑA, en 1841, nos ofrece un valioso testimonio de las primitivas letras flamencas de los gitanos Andaluces y Extremeños que como siempre son narrativas y referentes a su vida cotidiana, costumbres y actitudes vitales.

Originariamente estas letras con las que se decía el cante, estaban basadas en el idioma de los gitanos EL ROMANES, pero poco a poco, como manifiesta Serafín Estébanez, en su libro ESCENAS ANDALUZAS muestra una descripción minuciosa de una fiesta gitana con cantaores como EL PLANETA y EL FILLO, donde las letras ya son cantadas en castellano.

Del mismo modo Demófilo, en su colección de cantes flamencos de 1881, nos presenta el Flamenco en una recopilación con un valor extraordinario.

El alma y el espíritu de los Gitanos Españoles se basa en la GITANIDAD, ese algo intangible e inmaterial con el que cada miembro de nuestro pueblo expresa desde su propia realidad y sensibilidad pero que tiene un nexo común para todo un pueblo.

De ahí que la música gitana española, nuestro flamenco, sea el vehículo con el que transportamos nuestra gitanidad, nuestro sentimiento gitano y nuestro ser, nuestra alma y nuestro espíritu.

Ese es el gran secreto de la grandeza del flamenco, según Agustín Vega, esa es la verdad de un pueblo, su dolor, su queja su pena son el manantial donde bebieron sus creadores para poder exteriorizar su sentimiento que se ahogaba en el silencio y la impotencia.

Por tanto, el flamenco es el alma y el espíritu de los gitanos españoles.

Paco Suarez
Maestro y Director de Orquesta
Zafra 1 de noviembre 2.014.
Revista de divulgación de la cultura gitana en Francia

POR

Almudena Villar

El fuentecanteño Francisco Suárez es el único gitano del mundo que dirige una orquesta sinfónica junto con la que pretende reivindicar la influencia del pueblo romaní en la música clásica

Francisco Suárez

NACIMIENTO ▶ FUENTE DE CANTOS, 22-IV-1953
TRAYECTORIA ▶ DIRECTOR DE LA ESCUELA MUNICIPAL DE MÚSICA DE ZAFRA Y DE LA

CORAL POLIFÓNICA SANTA CECILIA, PROFESOR DE SAXOFÓN, ESPECIALISTA EN MÚSICA ESPAÑOLA, GITANA Y FLAMENCO.

Director de la
European Romani
Symphony Orchestra

“A los gitanos nos han vitoreado y aplaudido en el escenario, pero nunca reconocido”

A Francisco Suárez no le cabe ninguna duda: los grandes maestros de la música clásica recibieron la influencia del mundo romaní. Esta aseveración, que él la expresa con la máxima contundencia, resulta de sus investigaciones por Europa y que plasmó en el libro *Los gitanos y la música*, editado por la Unión Europea. Ahora, se empeña con machaconería en reclamar este papel y, junto a conferencias y charlas, recorre el mundo con su orquesta sinfónica compuesta por 60 músicos gitanos.

–Usted es el director de la European Romani Symphony Orchestra. ¿Cómo llega a ser director de una orquesta sinfónica?

–En 1991, me invitaron al Parlamento Europeo para expresar mis opiniones sobre el futuro de la música en Europa. A raíz de esta charla, la Unión Europea me ofreció hacer un estudio sobre la música de los gitanos en Europa. Me recorrí todos los países de Europa recopilando información sobre el origen de la música gitana. Entre 1994 y 1995, observe en los países del Este que los gitanos eran músicos de música folclórica, pero también tocaban en orquestas sinfónicas. Me pregunté cómo puede sonar Johannes Brahms, Franz Liszt, Beethoven, Manuel de Falla, etcétera, en manos de una orquesta de gitanos. Al alcal-

de de Schoutmen (Bulgaria) le gustó la idea porque en su pueblo había muchos gitanos que se dedicaban a la música clásica. Me dio todas las facilidades del mundo para crear esta orquesta. Mi idea era la misma que años después tuvo Barenboim, pero él dedicada a israelíes y palestinos, y encaminada a intentar unir a los pueblos separados por la guerras. Yo fragué una idea cultural y una necesidad de los gitanos de tener un centro donde poder hacer música y, con esta orquesta, concienciar a los que enseñan música clásica que los gitanos hemos contribuido al acervo musical europeo. Hay muchas músicas clásicas, operísticas y sinfónica que tienen inspiración en el espíritu y la música gitana.

–Esta orquesta nace con el objetivo de reivindicar la aportación de la música gitana al repertorio sinfónico. ¿Cuál es esta aportación?

–Innumerables. Desde las óperas a la música sinfónica. Voy a contar dos historias. Durante las guerras prusianas, el reclutamiento estaba animado por una orquesta de músicos gitanos. Para ello, los gitanos inventaron una manera de hacer música: muy triste, al principio, porque llamaban a la casa de un hombre que iba a la guerra, pero, luego, había que alegrarle la vida de alguna manera y, cuando menos

se les esperaban, esa música triste se convertía en lo más frenético y rápido del mundo entero. Esta mezcla de lo lento con lo rápido se llama *berbunkos*. Estas canciones eran las que acompañaban a los soldados a la guerra. Se encargó a los gitanos porque eran los únicos capaces de expresar la tristeza y la alegría con un cambio radical en un solo segundo. De ahí, nacieron otras músicas que se convirtieron en la *carda* o *chazar*. Otra anécdota es que una de las piezas más famosas de Johannes Brahms son las danzas húngaras. Él las inscribió en el registro como suyas y, cuando se publicaron las partituras, un gitano amigo del compositor puso una denuncia en el juzgado y le dijo al juez que esa música no era de Brahms, sino suya. El juez le dio la razón, pero el gitano le dijo que, ya que se había demostrado su autoría, se las cedía a Brahms porque se harían más famosas con su nombre. Schubert se fue a vivir con los gitanos para copiar su música y en los tratados de Franz Liszt se dice que nunca jamás suena un violín como en las manos de los gitanos. Además, de siempre los gitanos hemos sido aplaudidos y vitoreados en el escenario, pero nunca hemos sido reconocidos y yo busco este reconocimiento.

–¿Cómo es posible que se desconociera esta influencia del pue-

▶ BAREMBOIM

“A Barenboim le mueve la ilusión, como a mí. Los dos luchamos por algo en beneficio de los demás”

▶ LA MÚSICA CLÁSICA

“Los gitanos se están concienciando desde pequeños de que la música es algo más de lo que saben”

▶ APORTACIONES

“Para componer ‘El amor brujo’, Manuel de Falla se fue a vivir con los gitanos de Cádiz y Granada”

▶ BRAHMS

“Las danzas húngaras de Brahms eran de un gitano amigo y así lo reconoció un juez”

blo gitano en la música clásica? –Esta es mi rabia y por lo que luto. Yo soy profesor y músico clásico, también flamenco porque lo llevo en la sangre. En España, todo el mundo asocia los gitanos con el flamenco y, en otros países, las músicas tradicionales, pero lo que me preocupa es que dé tanto miedo a los clásicos reconocer que nos deben algo a los gitanos. ¿Por qué? ¿Qué les va a pasar? ¿Cuántos puntos van a perder? Lo digo en los conservatorios y los profesores me dan la razón, pero, canalla, cuando das la clase no le explikas a tus alumnos eso. No hay ningún libro ni norma que les obliguen, pero si tuvieran conciencia musical, y fueran leales y honrados con la música no les costaría ningún trabajo decirlo; sin embargo, no lo hacen. Otro problema es que los libros de texto tampoco lo recogen y, ahora, habrá que hacer la campaña correspondiente para decirle a ministerio que, cuando edite los libros de texto, ponga lo que le pertenece a los gitanos. Pero, a los gitanos se les debe mucho más a otros niveles culturales. Estamos en una guerra continua. No lo puedo entender, primero, como gitano y, últimamente, como persona. Reconozco que toda la música de Manuel de Falla la escribió él, pero se fue a vivir con los gitanos de Cádiz y Granada para poder escribir *El amor brujo*, pero él si lo dijo.

Francisco Suárez
Radiografía



Una saga de músicos

Con seis años llegó al colegio de los Misioneros de la Preciosa Sangre de Fuente de

Cantos. Los curas le iniciaron en el mundo de la música, que no sólo se convirtió en su profesión, sino en una pasión que ha transmitido a la familia: "Mis hijos tienen las

esperanzas de conseguir parabienes hacia los gitanos a través de la música. Ostalinda, mi hija, estrenó ayer en Madrid con Canales y con Rafael Amargo. Es una de las mejores

flautas flamencas de España. Paquito, mi hijo, es percusionista sinfónico, pero también graba disco en Andalucía con grupos de aires nuevos dentro de la música flamenca".



►► El director: ► Francisco Suárez, con su batuta, ayer sábado en el patio del parador de turismo de Zafra.

GARMEN APOLO

-Su orquesta se ha recorrido Europa.

-La orquesta comenzó a principios de este siglo, aunque mi nombramiento es de 1999. Ya ha tenido andadura suficiente, pero estamos con la recuperación de esa música histórica de los gitanos a través de una orquesta sinfónica, pero en ella también tienen cabida los músicos que no sean gitanos y que simpatizan con nuestra música. Lo que pretendo es revivir y que quede patente el espíritu gitano porque en nuestra música hay un espíritu diferente, aunque la música no es patrimonio de nadie, sino de la humanidad, pero nuestra interpretación de la amargura, la tristeza y la alegría con la que solemos interpretar forma parte de nuestro carácter interpretativo musical.

-Entonces, parece que la acogida del público es buena.

-Hasta ahora no me puedo quejar. El único inconveniente es que los conciertos de música sinfónica con 50 músicos, y nosotros somos 60, los desplazamientos y los hoteles cuestan mucho, entonces un concierto vale un dinero y, a veces, nos quieren contratar, pero al ver el caché se nos van para atrás. Tiene que ser instituciones, pero no me quejo porque estamos programando y tenemos propuestas para ir a Nueva York y una gira por América del Norte. También

para ir a Italia, Portugal, España y, en el 2008, Berlín, que van a recordar el genocidio de Auschwitz y necesitan músicos gitanos que hagan música en ese acto. Vamos a musicar unos poemas cantados en varios idiomas e interpretados por nuestra orquesta. Los músicos reciben las partituras con tres meses y las preparan. Luego, nos concentramos durante tres días. No necesitamos mucho tiempo juntos porque usamos el mismo idioma: la música

-Otro de los objetivos de la orquesta y de usted es acercar la música clásica a su pueblo. ¿Lo consigue?

-Sí, en los países del Este, pero no en España. Es difícil porque los gitanos tienen un camino: flamenco. Yo soy el único gitano director de orquesta de Europa y, además, con la suerte de tener una orquesta propia cosa que ninguno de los directores no gitanos del mundo tiene, con excepciones como Barenboim. Somos los dos únicos en el mundo que tenemos una orquesta. A mí me mueve la ilusión, igual que a Barenboim; luchamos por algo en beneficio de los demás porque ya estoy reconocido como director de orquesta y ya no quiero más. Si no consigo tener músicos en España, iniciar a gitanos para que sean músicos clásicos, esa lucha tendré que mantenerla. Algo se ha conseguido porque

AUTORRETRATO

¿Qué libro está leyendo en estos momentos?

'El alma está en el cerebro' de Eduardo Punset.

¿Qué viaje no ha hecho y le gustaría hacer?

La India, que es de donde venimos los gitanos.

Una ciudad para vivir.

Mi Zafra querida.

Un recuerdo de la infancia.

Los amigos que dejé y que no he vuelto a saber nada de ellos.

Una manía.

La puntualidad.

Un defecto.

Hablo mucho.

Una virtud.

Sinceridad.

¿Prefiere madrugar o trasnochar?

Me gusta trasnochar. Nunca me ha gustado madrugar.

¿Con qué personaje histórico le gustaría compartir una velada?

Con Beethoven.

¿Un rasgo que defina su carácter?

Estoy abierto a cualquier cosa o experiencia, por novedosa que sea y por muy mala que sea.

¿Su comida favorita?

El jamón de bellota.

¿Cocina?

No. Solo sé hacer un huevo frito.

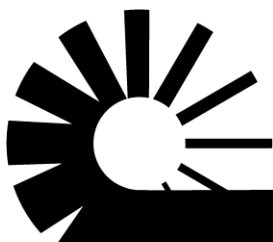
¿Cuál es su idea de la felicidad?

Difícil, pero he conseguido la felicidad en muchas ocasiones. La felicidad es un cómputo de pequeñas cosas que te gustan y, cuanto tienes todo eso contigo, ya eres feliz. Tiene que entrar el amor, la familia y hacer lo que más te gusta, es decir, autocomplacencia.

tenemos una licenciada en flauta traversera en el Conservatorio de Badajoz, un estudiante de percusión sinfónica en el Conservatorio de Badajoz, una profesora de piano en Jerez de la Frontera, una profesora de guitarra clásica en Jerez de la Frontera, instrumentistas de viento en muchas de las bandas municipales de Andalucía, estudiantes en los conservatorios y en las escuelas de música. Los gitanos, ya desde pequeños, se están concienciando que la música es algo más de lo que saben, sin que olviden el flamenco. Yo hago flamenco en mi casa o donde quiero y, después, sinfónico cuando me dejan o tengo la oportunidad.

-También es una manera de romper con los prejuicios sociales.

-Evidentemente. Para que los prejuicios sociales se puedan romper y los estereotipos tan marcados desde hace mucho tiempo se puedan derrumbar de una sola vez, los gitanos tenemos la obligación de ir adquiriendo nuevos métodos y nuevas fórmulas que nos ayuden a ello, y la música siempre salva de algo. Es un lenguaje universal. Con la música puedes llegar a los corazones de mucha gente sin tener que pronunciar una palabra. Es posible que me entienden mejor escuchando mi música que hablando.



EXPERIENCIA: OLIVER-VALDEFIERRO

“Intervención en el barrio Oliver de Zaragoza”

Oliver-Valdefierro es un distrito de Zaragoza (España). Está dividido en los barrios de Oliver y Valdefierro. Limita con los distritos de La Almozara, Delicias, Barrios Rurales Oeste, Miralbueno y Universidad.

Los orígenes del barrio Oliver se remontan al año 1917, cuando sus montes estaban poblados únicamente por torres entre parcelas agrícolas. En una de estas torres se le ocurrió a Mosén Manuel Oliver, natural de Cantavieja (Teruel), parcelar algunos terrenos —que se dice que ganó a una amiga de su sobrina en una partida de cartas— y venderlas a bajo precio a colonos para edificar sus humildes casas. La urbanización incluiría posteriormente el colegio público Juan José Llorente y la iglesia Nuestra Señora de la Asunción. En 1933, cuando el barrio estaba todavía creciendo y con el colegio ya inaugurado, la vía del ferrocarril Zaragoza-Valencia divide el barrio en dos zonas, creando una doble escala social: «los de arriba» y «los de abajo». Dicha cicatriz se está restañando con la desaparición de la vía que en la actualidad da paso al corredor Verde Oliver-Valdefierro. En los años 50 el barrio comenzó a expandirse.

Valdefierro toma el nombre de los terrenos agrícolas de *Bal de Fierro (Valle de Hierro)*. No es mencionado en ningún documento municipal hasta 1971.

Cabe resaltar, que se dio a conocer en abril de 2018 que este distrito era en donde más vivían personas de otras nacionalidades, concretamente de 109. La población actual del barrio es de 16.721 habitantes (2018).

Según estimaciones del año 2000 el 10% de la población del barrio es gitana (el 21% de la población gitana de Zaragoza reside en Oliver según estas estimaciones):

- N° expedientes totales del CMSS: 5.013.
- N° solicitudes de Ingreso Aragonés de Inserción (marzo 2018): 679 (30 % población gitana)

Gran parte de las familias gitanas atendidas por el CMSS presentan una situación de exclusión social, junto a la precariedad económica aparecen deficiencias en todos los ámbitos:

- Bajo nivel educativo. Existe analfabetismo en las personas de mayor edad, en los adultos entorno a los 40 años predomina el nivel de estudios primarios mayoritariamente en los hombres. En los adultos jóvenes que pertenecen a la generación de la ESO prácticamente no hay titulados. En cuanto a los menores en términos generales se ha reducido el absentismo en primaria, pero se

mantiene en secundaria y sobre todo aparece un grado de desmotivación y comportamiento conflictivo importante, abandono escolar temprano (no finalización de la ESO, los graduados en la última década no llegan ni a 10, embarazos precoces). Los menores gitanos se concentran en dos colegios y un instituto público (aunque la creación de colegios públicos en zonas nuevas colindantes ha supuesto una tímida salida a estos centros). Ambos colegios públicos destacan por la implantación de programas que intentan compensar las carencias que de partida tienen sus alumnos. Son centros que aglutinan alumnado gitano e inmigrante y un alto porcentaje de alumnos con necesidades educativas especiales.

- Dificultades de inserción laboral. Falta de cualificación y experiencia (adultos que no han trabajado nunca). Los jóvenes que abandonan el sistema educativo no inician procesos de cualificación laboral por lo que sus posibilidades laborales son nulas desde el inicio, ello unido a falta de motivación, hábitos y habilidades sociales. Se mantienen actividades marginales (chatarra, rastro viejo) o ilegales.
- Viviendas deterioradas: parcelas y pisos construidos hace 60 años, sin las reformas necesarias, sin calefacción, con humedades. Los alquileres son bajos y ello atrae a familias con dificultades. A ello hay que sumar el efecto de los embargos, aumentando el número de viviendas vacías sin que los propietarios (presumiblemente entidades bancarias) ejerzan ningún seguimiento, objeto de ocupaciones que se están normalizando como forma de acceder a la vivienda (p.e jóvenes gitanos que se emparejan, como forma de salir de su casa, proceso favorecido por la propia familia de origen).
- Salud: hábitos insanos (de nutrición, sueño, adicciones) desde la infancia. Problemática de salud mental tratada farmacológicamente, a menudo desde atención primaria.
- Relaciones familiares y sociales complejas: toda la población gitana está conectada por relaciones de parentesco (los conflictos intrafamiliares tienen eco en todo el entorno), hay puntos de alta conflictividad vecinal que se presentan entre gitanos-no gitanos y que han cristalizado en algunas movilizaciones populares y movimientos asociativos con un discurso negativo. Existen algunas zonas especialmente conflictivas.
- Servicios sociales. El nivel de demanda de prestación económica es alto y exigente. Se deposita la responsabilidad en los profesionales, todo lo que va mal. En los últimos años han aparecido críticas a los servicios sociales del barrio por vecinos que consideran que se gestionan ayudas sin controlar el comportamiento cívico, depositando el malestar por los conflictos en nosotros lo que se ha traducido en quejas en distintas instituciones y foros.

El **CMSS** atiende desde los siguientes programas: Primera Atención, Prevención e Inclusión, Autonomía y Cuidados, e Infancia.

¿QUÉ HACE EL CMSS?

Históricamente el CMSS ha tenido muy presente que un elemento clave en las intervenciones con familias en situación de exclusión era la educación, especialmente de los menores, pero también de los adultos. Ello se ha traducido en diferentes acciones:

- Programa de apoyo familiar. Se cuenta con un equipo de educadores familiares para intervenir con las familias que requieren mayor intensidad y globalidad. La participación en el programa es voluntaria y suele costar que las familias gitanas lo acepten.

- Educación en el tiempo libre a través del Centro de Tiempo Libre y la Educación de Calle gestionadas por la entidad social Adunare.

- Coordinación intensa con los dos colegios públicos del barrio para realizar un seguimiento de la situación educativa de los menores y familias que preocupan a través de reuniones conjuntas para compartir informaciones y valoraciones y tomar decisiones conjuntas.

- Promoción de la escolarización en educación infantil con las familias que se atienden. En los últimos años se observa un avance al respecto, se ha normalizado la educación infantil en la población gitana.

- Apoyo a los procesos formativos de los jóvenes en el centro sociolaboral del barrio a través de reuniones entre los técnicos. Durante un curso iniciamos tutorías con los jóvenes y sus familias junto con los técnicos del CSL y CMSS que intervenían con la familia.

- Orientación a procesos formativos de los adultos adecuados a sus posibilidades y necesidades, en unos casos centrados en una mejora del nivel educativo en otros a formación laboral.

- En el marco del Plan Integral del Barrio Oliver (PIBO) el CMSS ha puesto en marcha proyectos educativos: FIPA, cursos básicos de informática y cursos de formación laboral (limpieza y comercio) impartidos por una entidad social con la que colaboramos (Adunare).

- También dentro del PIBO se lleva a cabo un proyecto de inserción laboral con la empresa de inserción Consolida Oliver en el que cada año se contratan personas atendidas por el CMSS para llevar a cabo la rehabilitación de la fachada de una de las viviendas que forman parte de los grupos de antiguas viviendas sindicales presentes en el barrio. La selección para participar en el proyecto conlleva la aceptación de realizar la formación que sea pertinente a cada persona tutorizada por

un orientador. Ello desde el convencimiento compartido por parte del CMSS y la empresa de inserción de la necesidad de procesos formativos reglados para avanzar en la inserción laboral.

- Organización de proyectos grupales con objetivo de mejora de habilidades. Este año se está llevando a cabo un grupo de habilidades prelaborales en el que participan jóvenes gitanos. En años anteriores se han realizado grupos con mujeres (con participación de mujeres de diferentes orígenes) y con padres y madres adolescentes.



EXPERIENCIA: MIEMBROS DEL EQUIPO DE TRABAJO

“Presentación de la Estrategia Integral para población gitana en Aragón 2018-2020”⁶

En diciembre de 2016 se toma la decisión de diseñar y poner en marcha un Plan Integral de Atención a la Población Gitana de Aragón enmarcado en la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España, y da cumplimiento, en el plano competencial de la Comunidad Autónoma de Aragón, a los objetivos de las políticas de servicios sociales de prevenir y atender las situaciones de exclusión de las personas o los grupos y desarrollar estrategias que favorezcan su inclusión social.

Las acciones a desarrollar deben ir encaminadas a:

- Llevar a cabo actuaciones específicas en aquellos ámbitos de intervención que se consideran prioritarios para favorecer el pleno ejercicio de los derechos y el acceso a bienes y servicios de la población gitana, con la participación y colaboración de los actores implicados en áreas como la educación, el empleo, la vivienda y la salud.
- Eliminar toda forma de discriminación y promover la igualdad de trato, atendiendo a las especificidades de género, en la línea que diseña el Pacto Europeo para la Igualdad de Género 2011-2020.
- Tener en cuenta la distinta posición de hombres y mujeres, sin olvidar la especial vulnerabilidad de éstas últimas en el mercado laboral y otros motivos de discriminación múltiple: discapacidad, nacionalidad, origen racial o étnico, religión o creencias, orientación e identidad sexual o cualquier otra condición o circunstancia personal o social, y la participación efectiva en la sociedad.
- Mejorar la imagen de la población gitana.

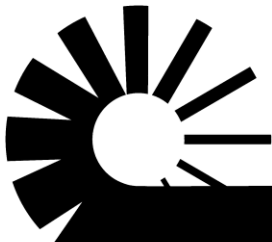
Con fecha 20 de marzo de 2018 fue aprobada la ESTRATEGIA INTEGRAL PARA LA POBLACIÓN GITANA EN ARAGÓN 2018-2020, por parte del Grupo de Participación del Pueblo Gitano, coordinado por el Instituto Aragonés de Servicios Sociales.

- Se puede descargar en el siguiente enlace (opción web):

[Estrategia Integral para la Población Gitana en Aragón 2018-2020](http://www.aragon.es/DepartamentosOrganismosPublicos/Departamentos/Sanidad/AreasTematicas/SanidadProfesionales/SaludPublica/ProgramasSalud/ci.08_PoblacionGitana.detalleDepartamento?channelSelected=7ce514d66d9cb210VgnVCM100000450a15acRCRD)

6

http://www.aragon.es/DepartamentosOrganismosPublicos/Departamentos/Sanidad/AreasTematicas/SanidadProfesionales/SaludPublica/ProgramasSalud/ci.08_PoblacionGitana.detalleDepartamento?channelSelected=7ce514d66d9cb210VgnVCM100000450a15acRCRD



MESA DE MUJERES GITANAS

Sara Giménez Giménez,
Isabel Jiménez Cenizo,
María Teresa Heredia Cortes

Vamos a proponer una serie de artículos para entrar en la temática de la mesa...

Por primera vez una abogada gitana representará a España contra el racismo en el Consejo de Europa

FRANCESCO RODELLA.

Madrid 14 ENE 2018 - 21:37 CET

https://elpais.com/politica/2018/01/12/actualidad/1515770693_996680.html

Sara Giménez cuenta con una larga trayectoria como activista en defensa de las víctimas de discriminación racial

La abogada y activista Sara Giménez. Fundación Secretariado Gitano, Sara Giménez (Huesca, 1977) conoce de cerca lo que significa sufrir discriminación: es mujer y gitana. También es abogada y activista, y desde hace más de 17 años trabaja en la Fundación Secretariado Gitano, en la que se dedica a la defensa de las víctimas de racismo y xenofobia de esta comunidad en España. A partir de este mes, la principal labor de Giménez será participar en el control y la revisión de leyes, políticas y medidas en materia de racismo y otras formas de intolerancia de los 47 Estados miembros del Consejo de Europa. La abogada será la primera gitana en representar a España ante la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (ECRI), un organismo con sede en Estrasburgo creado en 1994.

"Es un orgullo", afirma la activista, pero también "un gran reto". La activista hace referencia a distintos estudios e informes que detectan que la discriminación hacia los gitanos, los inmigrantes o las personas LGTBI "todavía es un tema sin resolver". Giménez pone como ejemplo concreto las discriminaciones que sufren "compañeras, amigas y primas" cuando van al supermercado, donde "no se pueden quitar a los guardias de seguridad de encima por ser gitanas", lo que les genera malestar y sensación de acoso.

Situaciones como esta ponen de manifiesto el rechazo que todavía vive la comunidad gitana en materia de acceso a la vivienda, al trabajo y a bienes y servicios, pese a los avances de la legislación con respecto a los delitos de odio y el trabajo de las instituciones, sostiene la abogada. La tensión que se ha vivido esta semana en la localidad sevillana de Pedrera, donde parte de la población ha salido a la calle para manifestarse contra la comunidad rumana de la zona, tras una pelea de

tráfico en la que tres personas de origen rumano agredieron a un vecino del pueblo, es un ejemplo de estas contradicciones, según Giménez.

Por falta de "mecanismos de justicia suficientes", comenta la activista, una parte de los vecinos "se cree con la capacidad de poder pedir la expulsión de las personas rumanas, generalizando y estigmatizando". Giménez considera que esta situación demuestra una "falta de sensibilidad", a pesar de la actitud "adecuada" de las instituciones y de la policía. La abogada afirma que se ha evolucionado a lo largo de los años, pero en la actualidad se viven "fases de retroceso" y hace falta "una respuesta más firme".

En España viven alrededor de 750.000 de etnia gitana, según la Fundación de Secretariado Gitano. Sara Giménez cree que encargar a un miembro de esta comunidad representar a España ante el Consejo de Europa en la lucha contra el racismo representa una oportunidad de "formar parte de la sociedad" y dar a conocer que "hay gitanos capacitados" para puestos de responsabilidad. Nombramientos como el suyo evidencian que se está produciendo un cambio por parte del Estado en la relación con los gitanos y también dentro de la misma comunidad, mantiene la abogada. La designación como representante de España ante la ECRI ha sido realizado por el Comité de Ministros del Consejo de Europa a propuesta del Ministerio de Sanidad.

Giménez, licenciada en Derecho por la Universidad de Zaragoza, ha desarrollado su carrera profesional en Aragón. A lo largo de los años se ha movido mucho por el territorio español y ha luchado en muchas causas contra la discriminación por motivos raciales o étnicos. A partir del 21 de marzo, cuando participará en las primeras reuniones en Estrasburgo con los representantes de los distintos Estados miembros del Consejo de Europa, empezará a conocer sus nuevas responsabilidades. "Voy a poder ampliar todo lo que es mi trabajo en el ámbito de la igualdad hacia otros grupos de población y me parece muy interesante", concluye la activista.

Entrevista a Sara Giménez. Representante española en el Comité Europeo contra el Racismo y la Intolerancia

Daniel Sánchez Caballero 25/1/2018

<http://eldiariodelaeducacion.com/blog/2018/01/25/me-preocupa-la-segregacion-escolar-centros-porcentajes-gitanos-desproporcionados/>

“Me preocupa la segregación escolar; en algunos centros hay porcentajes de gitanos desproporcionados”

Sara Giménez es experta en discriminación, además de abogada. Defiende la necesidad de avanzar en la inclusión empezando por la educación, donde "falta por hacer al Estado y a la propia comunidad".

Cuando Sara Giménez empezó a estudiar Derecho en Zaragoza era la única gitana de toda la universidad. Más de 20 años después, esta abogada, directora del departamento de Igualdad y Lucha contra la Discriminación de la Fundación Secretariado Gitano sigue rompiendo barreras y acaba de ser nombrada representante española en el Comité Europeo contra el Racismo y la Intolerancia del Consejo Europeo. Giménez, que creció viendo cómo sus allegados sufrían discriminaciones de todo tipo, dedica su vida profesional a perseguir los estereotipos que afectan a los gitanos y a contribuir al cambio de mentalidad que, asegura, ya se da entre el pueblo.

¿Qué significa su nombramiento como representante española en la Comisión Europea contra el racismo y la intolerancia?

Para mí es un orgullo, una gran responsabilidad y un reto que el Estado español te designe como experta para una materia en la que crees firmemente y en la que hay mucho que avanzar en España y Europa. Y como mujer y como gitana también. Que una mujer gitana esté en un espacio de responsabilidad como este da un vuelco, da un cambio en la participación de los gitanos en espacios de toma de decisiones, espacios de responsabilidad. También marca el cambio que ya hay mujeres gitanas profesionalizadas, expertas. Visibiliza el cambio del pueblo gitano.

No parece que haya muchas mujeres gitanas profesionalizadas. ¿O es una percepción solo?

Todavía no somos muchas. Aunque la comunidad gitana en los últimos 30 años ha tenido un avance muy grande. Hay que tener en cuenta el marco histórico para valorar la evolución: en los reglamentos de la Guardia Civil se decía hasta el 77: "Vigilar escrupulosamente a los gitanos". Hemos dado en inclusión social un salto de gigante: creo que hay más mujeres y jóvenes gitanos formados y capacitados de los que la gente ve. Pasamos desapercibidos porque somos invisibles y no cumplimos un patrón que la gente tiene. Pero el 63,4% de la población gitana no termina la secundaria obligatoria. Ahí se ve la brecha de igualdad en el campo educativo y todo lo que falta por hacer al Estado y a la propia comunidad. No somos tantos y, a los que somos, no se nos ve.

El 63,4% de los gitanos no acaba la secundaria obligatoria. ¿Qué está pasando?

Hablamos del derecho fundamental a la educación. Por un lado, hay un reto pendiente en el Estado: necesita establecer medidas concretas para garantizar un derecho. Ha habido los típicos programas de compensatoria educativa o para la incorporación del alumnado, pero no dan una solución a un problema tan global. Faltan medidas específicas. Tenemos un programa que hemos puesto en marcha llamado Promociona que aborda la situación del alumnado gitano en el salto de primaria a secundaria. Y los resultados son buenos. Cuando trabajas con la familia, con el alumno y con el centro a tres bandas da frutos. Si hay buenas experiencias el Estado debe asumirlas y ponerlas en marcha. Por experiencia el entorno al que se enfrenta un niño o una niña gitana en primaria o secundaria en muchos hogares no es el mismo que en niños no gitanos. A veces no tienes unos padres formados que te puedan ayudar, o que tengan capacidad económica para llevarte a clases particulares o comprarte los materiales. Por otro lado, los gitanos han tenido a veces esa sensación de vértigo, ese miedo a la pérdida de identidad por formarse. Tenemos que romper con eso. Los gitanos que nos hemos formado y profesionalizado acabamos siendo abanderados y apreciamos mucho los buenos valores que tenemos en nuestra cultura. Creo que es un poco de todo: del entorno, de la visión de vida que hemos tenido los gitanos. En la parte educativa, en ESO, es necesario que el Estado aporte medidas concretas.

De universidad no tenemos datos. Pero yo sí he visto cambio desde que estudié. En mi ciudad yo estaba sola. Ahora hay una cantera, diez o doce chavales en ciclos superiores o formación universitaria. Estamos en una buena dirección y con impulso. En 5-6 años se ve un cambio de nueva generación.

¿Está empezando a cambiar entonces la manera de pensar de los gitanos?

El gitano español está totalmente evolucionado. Las formas de vida son distintas: las familias viven en viviendas individualizadas, y cuando empiezas a tener una independencia familiar necesitas tener un empleo y una educación que te permita vivir con dignidad. Y esta visión de vida la tenemos la nueva generación de gitanos. Se aprecia más la educación, las puertas que te puede abrir o a tus hijos. También hay un cambio en la profesionalización, en la inserción laboral. Antes la mayor parte de los gitanos se dedicaban a la venta ambulante. Ya no. Ahora hay mujeres gitanas en centros comerciales, en supermercados, hombres reponedores. No todos los gitanos van a ser universitarios de repente. Pero la profesionalización, el cambio mental, viene también por el trabajo por cuenta ajena y las vías que la educación te da para poder conseguirlo.

¿Está invisibilizado el pueblo gitano?

La realidad y la heterogeneidad del pueblo gitano, sí. Creo que hemos tenido muy malos programas televisivos, en prime time, además. Y han contribuido a tergiversar la realidad, a mostrar de manera errónea ciertos valores. Nos hace un pueblo muy desconocido y creo que eso es una de las razones del rechazo social y del estereotipo. Hemos estado muy poco en los libros de texto también, por ejemplo. Castilla Y León ha sido pionera en esto, nos han incluido en el currículo. En la educación no se habla de nosotros, se habla de muchos pueblos y orígenes, pero no del pueblo gitano. Esta ha sido una de nuestras batallas ahora y tenemos un compromiso por parte del Ministerio de Educación para que se nos incluya para que seamos visibles desde un punto de vista correcto, heterogéneo y de aporte a la historia y la cultura.

¿Usted ha sufrido discriminación en sus propias carnes?

¿Qué es discriminación? ¿Que a mis compañeros no les parezca gitana y les sorprenda que lo sea? Eso sí lo he vivido. Me dicen: “Contigo no es”, porque no lo parezco. También es discriminación que se mezcle el poder económico o el clasismo. Que me traten distinto que a mi hermana en determinados aspectos para mí es discriminación. Veo esos tratos, las sutilezas de la discriminación. En mi entorno hemos tenido problemas para comprar o alquilar vivienda por apellidarnos Giménez Giménez en una localidad en la que se identifican estos apellidos con la comunidad gitana.

¿En qué escenarios típicos se da la discriminación?

Cada año visibilizamos los casos en los que hemos trabajado en el departamento de igualdad de la Fundación. Es una media de 150. He hablado de vivienda porque, aunque tengas la capacidad adquisitiva, tienes el rechazo del dueño —es muy típico que la agencia o el dueño digan: “Ni moros ni gitanos”—. Junto a tu derecho a la igualdad y la dignidad humana están vulnerando tu derecho a la vivienda. Personas que entregan sus currículums y, por los apellidos o en la entrevista se les identifica como gitanos, no acceden al puesto de trabajo. Tenemos problemas con jóvenes en formación y tienen que hacer prácticas y un determinado encargado o empresa no quiere a un grupo de gitanos. Las mujeres gitanas en los centros comerciales o supermercados hasta cierto punto sufren el acoso del guarda de seguridad porque parece que por ser gitanas van a robar. También en el acceso a discotecas. Esto no es derecho de admisión, es racismo puro y duro. Vemos también cómo la discriminación cotidiana campa a sus anchas por las redes sociales. El discurso de odio antigitano, páginas webs antigitanas... También hay colegios que han negado plazas a jóvenes gitanos y luego resultaba que sí que había plazas para ese curso. Esta es la realidad de las personas con las que trabajamos y que se atreven a contar sus casos.

En lo educativo me preocupa la segregación escolar. Hay centros donde hay porcentajes de gitanos totalmente desproporcionados. Eso no es educación inclusiva. Ese es un problema global, incluso la segregación dentro de los propios centros. Si hay tres líneas, se aglutinan a determinadas minorías y grupos en algunos grupos.

Entiendo que no es un asunto que se arregle de un día para otro, pero, ¿por dónde van sus propuestas? ¿Es todo cuestión de educación de la sociedad?

No, no. Hablamos de defensa de derechos fundamentales. Tenemos una legislación bastante completa. La última reforma del Código Penal en materia de discriminación ha mejorado para que haya más posibilidades de aplicarlo, pero tenemos pendiente una ley integral de igualdad. Todo comportamiento de rechazo y discriminación que atenta a la dignidad de la persona, pero no constituye un delito está en un *in albis* legislativo. Hay comportamientos racistas que nadie sanciona y quedan impunes. La medida preventiva sensibilizadora es importante, pero la legislativa y sancionadora también. Que los jueces, fiscales, abogados estemos bien profesionalizados y sensibles con esta materia también es importante. Pero ha habido avances. Se han creado 52 fiscalías de delitos de odio y discriminación. Las unidades policiales han creado servicios específicos de delitos de odio y discriminación. No nos olvidemos de las víctimas. El 90% no denuncia. De lo que yo conozco por mi trabajo, las personas que tienen asimilado el rechazo desconfían de la respuesta del sistema, a veces no conocen sus derechos. La infradenuncia me

preocupa. Si no te dejan entrar en una discoteca no te vayas a otra, pide la hoja de reclamaciones, tenemos que saber ejercer nuestros derechos.

Ha insinuado antes algo, pero, ¿tiene alguna culpa de lo que le pasa el pueblo gitano? ¿Hay autocrítica?

Cualquier persona, ante el rechazo, se refugia entre los suyos. Tenemos una trayectoria histórica muy mala. Llegamos a España en 1425. Toda nuestra historia viene precedida por prácticas antigitanas. A los gitanos se les mandaba a galeras, se les apresaba, el Holocausto también afectó mucho a los gitanos. Los Reyes Católicos hicieron una política de asimilación que nos afectó mucho. La trayectoria histórica marca. Parece que hace mucho, pero hasta 1977 éramos ciudadanos de segunda. Con la Constitución empezamos a ganar ciudadanía. También creo que la sociedad ha cambiado y es más inclusiva. Hasta la crisis éramos referencia en Europa en la inclusión gitana. Ha habido programas específicos, la escolarización del alumnado gitano es plena. La sociedad, tras conocer e individualizar, ver que un gitano es buen reponedor o estudiante, rompe ese prejuicio. Los gitanos tenemos que participar y formar parte de la sociedad. Las culturas cambian, se actualizan, se adaptan al momento social en el que viven. Es lo que tenemos que hacer los gitanos; muchos ya lo están haciendo.

“Éramos referencia de inclusión gitana”, dice. ¿Hemos dejado de serlo?

La crisis afectó mucho a la construcción, peonajes, donde había muchos gitanos. Ha habido recortes presupuestarios igualmente en políticas de inclusión social. Hubo programas educativos que mejoraban las posibilidades educativas de los niños. La crisis nos vino bastante mal. Si nos comparas con otros países diría que no hemos dejado de ser referentes. Con ese trabajo que se hizo ya hemos ganado mucho. Lo que tenemos que hacer es, concluida la crisis, volver a las políticas activas.

31/07/2018 María Toca Biografías, La pájara pinta 2

<http://www.lapajareramagazine.com/entrevista-a-elisabeth-borja-pisa-mujer-gitana-y-feminista>

La mañana es lluviosa, tuve que refugiarme un rato en el coche porque las calles de Santander estaban impracticables, como si el cielo se nos hubiera desatado en este verano irregular y caluroso. Había quedado con **Elisabeth Borja Pisa** en una cafetería del centro. No la conocía personalmente, más que por las referencias de un amigo común. No me costó reconocerla, había visto sus fotos recientemente. La cara limpia, sonrisa amplia, unos ojos rasgados e inteligentes componen un físico hermoso y alegre. Parece una niña, me digo cuando la veo entrar, sin embargo, sé que tiene andadura.

Soy consciente que al hacer esta entrevista caigo en estereotipo. **Elisabeth Borja es mujer, gitana y feminista**. Por todo eso comencé la entrevista. He de decir que la acabé con pena porque la personalidad, el discurso y la sonrisa abierta de **Elisabeth** me han cautivado.

Comenzamos a hablar precisando ambas que nuestra esperanza es que en poco tiempo nada de lo que ella nos cuenta sea noticia. Que sea la norma y muchas mujeres de su edad estén en la misma situación. Su lucha es por ello.

-Por qué te hiciste abogada-

-Surgió. Desde pequeña **mis profesores avisaron a mis padres de que valía para estudiar, que era inteligente**. Para mí acabar la **ESO** ya era mucho, tengo alrededor gente que no ha llegado a hacerlo, por tanto, el que me fuera fácil me motivó. Pensé que en selectividad caería porque me decían que era difícil. Me presenté y con sorpresa saqué buena nota, por tanto, podía estudiar lo que quisiera ¿por qué no ir a la **Universidad**? Pensé primero en **Periodismo**, me gustaba mucho esa profesión, pero tenía que estudiar fuera lo cual era un problema, abandonar a mi gente, mi vida actual que me gusta no me apetecía. Luego en una entrevista me di cuenta que hacían mucho hincapié en los medios de comunicación: televisión...espectáculo. No me gusta la televisión, no me gusta ese tipo de periodismo. Descarté esa carrera y pensé en **Derecho** porque te da información amplia sobre muchos aspectos. Mi madre quería que estudiara **Magisterio** por lo que supone para nosotros de referente, pero no me gustaba, tampoco me interesan las carreras técnicas, por tanto, de no haber estudiado **Derecho**, es probable que hubiera descartado la Universidad, pero entré. No fue nada decidido de antemano, en realidad he cubierto etapas de forma parcial. Ha sido una carrera dura, pero muy satisfactoria. Ahora estoy muy contenta de haber elegido esta profesión.

-Había tradición en tu familia. Alguien antes había estudiado-

-No, nadie, ni entre mis amigos. Ahora sí que conozco a más personas que han estudiado, pero yo no tuve referentes. Siempre he leído mucho, desde pequeña. Me gusta estudiar, no se me da mal, pero no tenía ningún ejemplo. Ni sabía que se podía llegar. No tenía ni idea, ha sido todo intuitivo, ver hasta donde llegaba y cuando lo había conseguido subir otro peldaño más.

-Tu familia apoyó tu decisión de estudiar-

-Sí, totalmente. Desde el principio cuando los profesores les dijeron a mis padres que tenía capacidad, me han apoyado sin fisuras.

– Piensas que en la cultura gitana hay más machismo que en la paya o es fruto de estereotipos-

-No hay más. Nuestra cultura es un espejo de la paya. En la sociedad paya hay machismo y en la nuestra igual, están superpuestas, hacemos lo que la sociedad no ha mostrado que debíamos hacer. Ni más ni menos. Luego depende de cada familia, de cada colectivo. Entre vosotros hay gente que vive como hace doscientos años, que es patriarcal, cerrados a los cambios, otras familias son más abiertas. Igual ocurre con nosotras. No somos un colectivo homogéneo, es muy cómodo estereotipar, uniformizar, pero no es así, hay la misma diversidad que en el vuestro. Tenemos algunas cosas comunes, como en cualquier colectivo, pero luego cada cual es como es.

-Observo que hay pocas muertes y escasa violencia machista entre el colectivo romaní. No sé si es que no denuncian o que existe de forma muy limitada-

-Mira, además de estudiar, hace año y medio que trabajo a media jornada como **Técnica de Igualdad en el Secretariado Gitano**, donde me ocupo de las estadísticas de violencia de género, entre otras cosas. Desde que trabajo ahí, he tenido solo dos casos de violencia con gitanos y uno de ellos, era mujer gitana y el maltratador era payo...mientras que por ejemplo con latinos los casos que nos llegan son muchos más. La proporción es abismal. No digo que no haya, pero en grado ínfimo. Es significativo y rompe un poco el prejuicio tan arraigado del machismo gitano el que tampoco haya muertes de mujeres por violencia de género. Repito, puede que haya, pero no es significativo.

– Has sufrido racismo en tu vida diaria, mientras estudiabas...en cualquier momento-

-Sí y no. Quizá es porque rompo el estereotipo de mujer gitana. Mi físico no me marca, he estudiado...por tanto no lo sufro directamente. Al no parecer gitana tengo la ventaja de que nadie me clasifica y cuando me identifico como romaní ya me conocen y es más difícil el rechazo. Algunas personas me dicen que no soy como las gitanas...lo cual me deja perpleja, porque ¿cómo son las gitanas? Yo no lo sé y llevo siéndolo mucho tiempo. Escucho cosas a veces que me hacen reír, más por la ignorancia de quien las dice que por el racismo que conllevan. En una ocasión un compañero de carrera me dijo que los gitanos no podíamos estudiar, que había una ley que lo prohibía. Imagina mi cara ante esa ignorancia. Yo directamente no puedo decir que haya sufrido racismo.

– Has presenciado o conoces casos de racismo-

-Sí, eso mucho. Fijate en mi trabajo recibimos constantes denuncias. Por ejemplo, en un colegio público hace poco una profesora pedía a las chicas gitanas que debían dejar de ser y parecer gitanas para integrarse, para no sufrir discriminación. Dejar de ser gitanas...ahí es nada ¿Cómo se puede pedir a alguien que deje de ser lo que es? No queremos integrarnos porque eso supone desaparecer como cultura, **queremos equiparación, inclusión, jamás integración.** Conservar nuestra

cultura, nuestras tradiciones es vital y es una riqueza a la que no vamos a renunciar jamás. Mira he viajado por diversos países y he comprobado con envidia que compañeras de otros lugares hablaban perfectamente romaní. Yo no. Y me duele haber perdido mi idioma. Reconozco palabras que son romaníes, pero hemos perdido nuestra lengua. En otros países menos colonialistas que **España** se ha podido mantener. Es muy triste.

-No te servirá de consuelo, pero mira lo que históricamente se hizo con el gallego, euskera y catalán: prohibirlo y castigarlo. No somos precisamente un país que respete nuestras culturas-

-Sí, así es. Y empobrece, creo que cuanto más diversidad más riqueza cultural porque nos alimentamos unos de otros, por ese motivo luchamos por la inclusión, pero conservando nuestra idiosincrasia.

- Que te llevó al feminismo, a descubrir y analizar la situación presente y tomar postura contra el patriarcado-

-Desde niña notaba que las cosas no eran iguales para todos. Que los hombres tenían más derechos y me molestaba. No sabía por qué, pero notaba muchas diferencias. Sin tener ni idea, por ejemplo, a los catorce años leí a **Simone de Bouvier**, sin saber nada de su simbolismo. Solo me gustaba leer y la leí. Tomé conciencia de la desigualdad, pero ni sabía que era feminista, porque ya lo era. Fue al trabajar en el **Secretariado Gitano**, implicarme en la lucha feminista, como he ido aprendiendo y dándome cuenta del patriarcado que nos domina. Formo parte del **Comité Organizador del 8 de Marzo**, he conocido a compañeras feministas, las he escuchado. Me he formado en feminismo, leyendo literatura feminista porque es imprescindible formarse y empaparse. **Tomé conciencia de que eso que tanto me molestaba tenía nombre: patriarcado.** Y que **la lucha contra esa opresión también: feminismo.** Me considero totalmente feminista, orgullosa de serlo, creo que, si hay una lucha digna, pujante hoy en día es la nuestra: el feminismo.

-Te has sentido más marginada como mujer o como gitana-

-Van unidas ambas marginaciones, se superponen. El ser mujer tiene connotaciones duras, el ser gitana también. No sabría decirte ni hacer diferencia porque van unidas.

- Reprochas u observas en el movimiento feminista una carga mayor de feminismo blanco, algo de lo que se nos acusa con bastante fundamento, en mi opinión. Sientes que se respeta la diversidad-

Elisabeth, sonrío un momento y hace un gesto de complicidad.

-Sí. Lo noto y lo acuso. Mira el feminismo es diverso como somos diversas las mujeres y las culturas. No podemos imponer a nadie nuestro punto de vista etnocentrista. Ocurre que hay culturas diferentes, con puntos de vista divergentes al feminismo blanco, pero no por eso son menos radicales en sus planteamientos. Te pongo un ejemplo. Conozco a una chica musulmana practicante, es la mujer más feminista que he podido ver y lleva velo. Porque quiere, porque le sale y porque le gusta. Y ya. Hay muchas formas de ver la vida, podemos discutir, disentir en mucho como humanas diversas que somos, pero no podemos uniformizar con el etnocentrismo blanco y europeísta que nos pone por encima de otras culturas.

-Hay pequeños racismos cotidianos. Observas situaciones de precariedad por el hecho de ser gitana-

-Cada día y a cada hora. Trabajo en ello, como te decía antes, es difícil que a una gitana/o le alquilen una casa. Sabemos de gente que ha pasado varias entrevistas de trabajo, pasar la selección por estar cualificada y al llegar al punto de verificar los apellidos, por ejemplo, y darse cuenta de que la candidata era gitana rechazarla y verificar que el puesto sigue libre. Tenemos muchas denuncias de que, en los supermercados, cuando entra una mujer gitana a comprar enseguida los de seguridad la siguen por donde quiera que vaya. Eso aqueja a las gitanas, mayormente, porque son las que hacen la compra. Es una denuncia común en toda España, entra una gitana y el de seguridad se pega a ella. Son pequeños roces que siguen dañando la convivencia de forma continua.

-Además de ese racismo pequeño, digamos de detalles, piensas que a nivel legal está todo conseguido-

-No, en absoluto. Mira en **Hungría**, por ejemplo, se ha seguido esterilizando a mujeres gitanas como forma de control de natalidad de la comunidad. En la mente de todas están las palabras de **Saviani**, que dice que quiere hacer un censo del pueblo gitano ¡un censo! Ni en la Alemania nazi se atrevieron a tanto. En **Francia** está **Marie Le Pen** con su mensaje racista y xenófobo. Creo que hay un retroceso hacia políticas fascistas en general que nos afectan de manera especial a nosotras.

- Eres creyente. Observo que hay mucha religiosidad en el pueblo gitano-

-Sí, la hay. Y sí soy creyente. No católica, soy protestante. Para nosotros la religión es importante.

-No crees que la religión os ha llevado a un mayor conformismo. A una resignación ante un racismo y una discriminación tan sangrante y despiadada como habéis padecido-

-Quizá, pero no creo. Es más, de no ser por la religiosidad no habiéramos hecho cosas que la fe nos ha impulsado a hacer. Nos impulsa mucho. Lo que nos lleva a no revelarnos es el miedo. Recuerda las leyes que hubo hasta hace poco. Hablar era peligroso para un gitano. Hasta la **Constitución** no teníamos derechos, éramos las parias de la sociedad. Se nos podía pegar, detener, no podíamos entrar en núcleos urbanos, no podíamos trabajar, estudiar... Los gitanos queremos pasar desapercibidos, que no se nos vea...que la sociedad paya no se dé cuenta que existimos porque si nos ven corremos peligro. Ese mandato de siglos está aún presente. Las familias gitanas tienen miedo a que salgamos del núcleo seguro que nos ofrecen, por eso se estudia poco, por miedo, porque quieren protegernos del exterior que lo consideran hostil. Los padres gitanos prefieren que estemos en lo conocido.

Mira lo ocurrido en la Alemania nazi y el genocidio al pueblo gitano. No hay cifras exactas debido a que pocos estaban censados, pero se dice que desaparecieron en torno a **250.000 en Europa**. ¡El canciller alemán **Helmut Kohl** reconoció el genocidio nazi contra los gitanos en 1982! Para ese momento, la mayoría de los que hubieran tenido derecho a la restitución bajo la ley alemana ya habían muerto

<https://www.ushmm.org/wlc/es/article.php?ModuleId=10006054>

Contemplo a **Elisabeth** y no puedo dejar de pensar que **hemos sido tan solidarios con el pueblo palestino, con razón, con el saharauí, con razón...con tantos marginados mientras pisoteábamos a los de casa**, a un colectivo que vive entre nosotros que ha sido golpeado, encarcelado y despojado de cualquier derecho humano durante siglos...Hasta hace muy poco. El pensamiento golpea fuerte porque soy subsidiaria de mi complicidad como miembro de una sociedad opresora.

-Eres consciente de ser un referente para tu colectivo. No hay muchas mujeres universitarias, ni hombres. Pesa en ti esa condición de ser un ejemplo-

-No. Me enorgullece. Mira yo no tuve referentes, como te decía antes, no sabía que se podía llegar, que podía ser abogada. Ahora otras personas lo saben porque somos muchas en España las que estudiamos. Decimos a nuestro pueblo: podemos hacerlo sin perder nuestra identidad, al revés, la reforzamos. Somos más cultas y más gitanas, o por lo menos tanto. Y eso me enorgullece. No tengo necesidad de hacer nada que moleste a mi gente por tanto ser un referente no es una carga. Solo espero que sea común en poco tiempo.

- No puedo evitar preguntarte por las últimas sentencias judiciales. Como mujer y como jurista ¿Qué te parecen las sentencias de La Manada, de Juana Rivas? -

- ¿Que me van a parecer, **María?** una barbaridad. Y lo digo desde la perspectiva legal, dejando fuera los sentimientos, que son muy fuertes. Es una aberración porque sientan precedente. Han dictado sentencia y otros jueces se agarrarán a estas para seguir haciendo una justicia patriarcal y machista en contra de la mujer. **La ley se interpreta siempre, no es fría, no es ciega. Si fuera así todo el mundo sabría lo que iba a pasar en un juicio y no ocurre eso.** Cada juez valora la ley a su criterio. Aplica atenuantes o usa un rigor extremo si lo considera oportuno dependiendo de los hechos y de su criterio, porque son humanos. La ley siempre se interpreta, jamás es la misma vista por uno o por otro. Y estas sentencias son la demostración de que nuestro sistema judicial es patriarcal hasta extremos inauditos. Son los mismos jueces de hace muchos años. **No se han formado en género.** No han modernizado su mente hacia las nuevas formas que ha tomado el patriarcado y aplican sus códigos mentales. No veo solución hasta que se vayan jubilandos y entre gente nueva, que espero cambien de mentalidad. Y nuestra lucha, que también.

-Qué proyectos de futuro tienes-

-Me gustaría realizar algún máster o bien de estudios de género o derechos humanos/internacional. Profesionalmente seguir aprendiendo, trabajar en cosas que me gusten, poder crear nuevos proyectos e ir creciendo profesionalmente.

Nos despedimos. Salgo de la cafetería con mi grabadora llena de una conversación dichosa. Lluve menos, un tibio sirimiri me moja mientras camino esperanzada hacia mi casa. Hay esperanza, mucha esperanza. Mujeres como **Elisabeth Borja** reconcilian con una sociedad muy vapuleada. Me sonrío de medio lado. No saben los señores jueces lo que les espera el día que se enfrente a la dialéctica de esta chiquilla de ojos rasgados.



LECTURA: DOCUMENTO POSICIONAMIENTO AECGIT

“Promover la igualdad, reconocer la diversidad. La cultura gitana en un currículum intercultural e inclusivo”

El currículum es un ámbito fundamental para la intervención educativa. A menudo nos hemos planteado en qué medida una buena intervención curricular podría ayudarnos en nuestro objetivo de una buena educación para todos y todas y, en particular, para la comunidad gitana.

Somos conscientes de que son muy diversas las perspectivas de intervención curricular en función de distintas concepciones, modelos y enfoques. Por otro lado, con alguna frecuencia se nos presentan posibilidades de colaboración en esta temática con instituciones, administraciones, colectivos. Por esta razón, con este breve documento, queremos resumir nuestro posicionamiento para un buen tratamiento de la cultura gitana a través de un currículum intercultural e inclusivo.

1. No es posible una buena intervención curricular en un contexto de desigualdad.

El tipo de intervención curricular es secundario si éste se desarrolla en un contexto de desigualdad. En todo caso, el currículum debería ayudar a trabajar la igualdad y la justicia como punto de partida imprescindible para tratar la diversidad. No hay “neutralidad” curricular en este sentido: es inútil el tratamiento educativo de la diversidad cultural (incluso desde la mejor intención curricular) en un ambiente en el que la desigualdad, la segregación y/o el rechazo son experiencias habituales, más o menos toleradas desde el currículum oculto y las prácticas cotidianas del centro.

Plantearse el tema de la justicia e igualdad de oportunidades en el sistema educativo pasa por analizar y evaluar el grado en que el currículum escolar y la organización escolar son respetuosos con las distintas idiosincrasias de los colectivos y personas que tienen que convivir en esa institución.

2. Un buen currículum para todos y todas también lo será para la comunidad gitana.

Un currículum orientado a trabajar la igualdad y la visión positiva de la diversidad será un currículum mejor para todo el alumnado, por lo tanto, también para los niños y niñas gitanas.

El currículum debe ser inclusivo e intercultural en todos los centros educativos, exista o no alumnado perteneciente a la comunidad gitana o a cualquier otra. No tiene sentido plantearse una intervención curricular especializada dirigida a grupos específicos, tampoco para la comunidad gitana.

Es muy negativo el sesgo habitual que plantea desarrollar un currículum intercultural solamente en los centros donde se percibe la diversidad asociada a la presencia de alumnado gitano o inmigrante.

3. *Un currículum intercultural e inclusivo no es un listado de temas sino un conjunto de prácticas.*

Un currículum intercultural e inclusivo es mucho más que una sucesión de listados temáticos. El currículum constituye el conjunto de experiencias que conforman las vivencias de los y las alumnas en los centros. El currículum regula la acogida, la explicación de la diversidad, la interacción entre los iguales. El currículum es responsable directo del fomento de buenas prácticas, de la creación de buenas relaciones interpersonales, del fomento de la participación, del ejercicio de la ciudadanía en el microcontexto del aula o del centro.

Debemos superar una concepción restrictiva del currículum, centrada fundamentalmente en los contenidos y, muy especialmente, en los libros de texto. Ello conduce a un enfoque *aditivo* orientado a complementar lo curricular mediante añadidos temáticos, créditos, unidades didácticas específicas... A menudo, desde esta perspectiva, las demandas se centran en la elaboración de “unidades didácticas” que *completan* la oferta de materiales curriculares estándar. Si no trascendemos esta concepción, es difícil que las “unidades didácticas de cultura gitana” puedan tener una buena utilidad.

Debemos recordar que las intervenciones curriculares específicas sólo tienen sentido desde una perspectiva inclusiva e intercultural. Y así, para visibilizar la igualdad puede resultar útil la presencia en el centro de elementos representativos de los grupos minorizados en igualdad de estatus que los del resto. Si el contexto es igualitario, ello puede permitir apropiarse simbólicamente del espacio escolar, hacerlo sentir como propio, sentirse reconocido, reforzar el carácter equilibrado e igualitario de las aportaciones, de los intercambios.

4. *Un currículum intercultural e inclusivo implica una manera de entender el conocimiento.*

El enfoque curricular implica también una forma de entender el aprendizaje y la construcción de conocimiento. Los aprendizajes se realizan a partir de referentes culturales y se proyectan en contextos sociales concretos donde toman sentido y significado. La diversidad cultural presente en la escuela puede facilitar el aprendizaje social de todo el alumnado si es vivida como un hecho natural.

La escuela puede ayudar a la comprensión y a la conceptualización de la realidad social a través de un instrumento que le es propio: el conocimiento. Para ello sería necesario que lo que denominamos currículum deviniera verdaderamente en mediador entre la cultura escolar y la cultura experiencial de nuestro alumnado.

Un currículum intercultural debería ayudar, en la práctica, a que alumnos y alumnas doten de significado a sus experiencias y, en su caso, las reconstruyan. Para ello, se requieren al menos dos condiciones: partir de la cultura experiencial del alumno y crear en el aula un espacio de interacción compartido e igualitario.

Desde esta concepción de currículum se entenderá la importancia (y también el uso) de las referencias explícitas a la comunidad gitana en el currículum prescriptivo. Su existencia, aunque no sea condición necesaria (ni siquiera suficiente) puede ayudarnos a visibilizar, reconocer e incorporar la aportación cultural gitana en ese contexto de participación e interacción igualitaria que debe ser el currículum en la práctica.

5. *El currículum intercultural debe tener muy presente el currículum oculto.*

El currículum no sólo se expresa a través de lo explícito. También influye de manera muy importante lo que encubre y lo que omite. El currículum condiciona la percepción que tenemos de los otros, las posibilidades de reconocimiento, las interacciones e interrelaciones, los mensajes de aceptación o de rechazo explícitos y/o encubiertos. El currículum selecciona unas realidades culturales y silencia otras. Las prestigia o las desacredita. En consecuencia, es importante analizar con cuidado las dimensiones de lo que se ha dado en llamar *currículum oculto*.

Un currículum intercultural debería ayudar a representar las realidades culturales del contexto y favorecer, en la práctica, que los alumnos y alumnas puedan dotar de significado a sus experiencias vitales cotidianas. Cuando no es posible esta participación, cuando se produce una ausencia consciente y sistemática de referentes culturales propios o cuando las informaciones son distorsionadas o simplificadoras, el efecto más frecuente es el prejuicio y la desvalorización.

6. *Un currículum intercultural e inclusivo debe atender muy especialmente a los aspectos metodológicos.*

Un enfoque curricular intercultural implica, más que añadir contenidos, tratar de trabajar de otra manera los contenidos ordinarios para poner de relieve su explicación desde perspectivas culturales diferentes. Incluso un buen currículum (que contara con la inclusión completa y correcta de referencias culturales diversas) no aseguraría un correcto desarrollo en la práctica si no utilizara las metodologías adecuadas.

En un enfoque curricular intercultural importa más el cómo que el qué. Más que examinar y añadir contenidos, nos preocupa trabajar de otra manera los contenidos ordinarios para poner de relieve su explicación desde perspectivas culturales diferentes. Nos interesa visibilizar la diversidad y reconocer la diferencia para, partiendo de ellas, producir interacción buscando un reconocimiento igualitario.

Sólo habrá currículum intercultural desde un planteamiento transversal, desde un currículum abierto y flexible que permita desarrollos diversos. Y para ello necesitamos estilos metodológicos que organicen la experiencia escolar desde la igualdad, la reciprocidad, la cooperación, la inclusión. Es decir, metodologías de interacción y comunicación, de diálogo entre iguales, proyectos de trabajo, técnicas de estilo cooperativo, diversificación de la organización del aula y de los materiales...

7. No puede desarrollarse un currículum intercultural sin la adecuada formación del profesorado.

Sin duda, las posibilidades de desarrollo de un currículum intercultural e incluso dependen en buena medida de la actitud y la formación del profesorado. Ya no puede argumentarse que se trata de un tema novedoso y, sin embargo, constatamos que las actitudes y las competencias del profesorado, con frecuencia, no son aún las adecuadas.

Más allá de la formación inicial, urge la revisión del desarrollo y aplicación del currículum por parte de las y los docentes en activo, en particular por lo que respecta a formación metodológica y la sensibilización y conocimiento de la diversidad cultural. Como hemos argumentado, lo sustancial en un currículum intercultural es el establecimiento de un clima de aula de confianza, ayuda, aceptación, cooperación, coproducción. Las ganas de conocer y de reconocer. El compromiso por ayudar, la lucha contra la desigualdad. Sólo desde el conocimiento y desde el establecimiento de un verdadero clima de interacción igualitaria podremos hablar de interculturalidad.

Para todo ello el currículum puede constituir un valioso instrumento. Pero es necesario formarse en una concepción y enfoque adecuados, conocer las metodologías apropiadas y asumir un actitud honesta y comprometida.

* * * * *

En otras ocasiones hemos analizado los sesgos del currículum y los modos en que este ha venido tratando la diversidad cultural. También hemos alertado sobre los riesgos de una intervención curricular incorrecta que, aun siendo bienintencionada, puede conducir a efectos indeseables: una percepción estereotipada de la cultura, la trivialización o la folclorización, la invisibilización y/o la asimilación.

En consecuencia, con estas siete breves consideraciones queremos subrayar que la reflexión sobre el currículum va mucho más allá de ser una cuestión técnica. Para tratar adecuadamente la cultura gitana en una perspectiva intercultural e inclusiva necesitamos concebir el currículum como el responsable de una práctica social igualitaria, de una experiencia cultural compartida.

**Este documento ha sido elaborado recogiendo el debate CURRÍCULUM Y CULTURA GITANA, desarrollado en el Seminario de la Asociación de Enseñantes con Gitanos en Toledo los días 20 y 21 de mayo de 2018, con la participación de 46 personas representativas de los diversos Colectivos territoriales y de Comunidades Autónomas que conforman la asociación.
Coordinador del debate y relator del documento, Xavier Lluch.**



PONENCIA: CAMPUS ROM EN ARAGÓN

“Red Gitana Universitaria. Delegación de Aragón”



CAMPUS ROM ARAGON: Delegación de la Red Universitaria Gitana de Cataluña.

Campus Rom surge como un movimiento con la intención de generar conexión entre los y las estudiantes gitanos que están intentando acceder a la universidad o a algún grado formativo de educación superior, y también entre los que lo hayan conseguido ya. Esta red de apoyo pretende que estos estudiantes gitanos alcancen con éxito sus sueños, y que se conviertan así en referentes para todo el Pueblo Gitano y para el conjunto de la sociedad.

Se define como una red de apoyo mutuo que tiene como **meta** conseguir una educación de calidad y de éxito para el Pueblo Gitano.

Sus **objetivos** son:

- Favorecer la superación de estereotipos negativos y prejuicios sobre los gitanos y la educación militando en la visibilización de diferentes perfiles de jóvenes (y no tan jóvenes) estudiantes que estén implicados en procesos formativos de éxito, de manera especial dentro de la educación media y superior.
- Dar soporte, acompañar y ayudar a estudiantes gitanos/as mayores de 16 años que quieran iniciar o estén en algún proceso formativo.
- Fomentar la participación y el liderazgo de personas que hayan finalizado, estén cursando o vayan a iniciar la educación media y superior para que sirvan de referentes a otras que quieran seguir su camino.
- Crear conciencia en las familias de la importancia de la educación para el futuro de sus miembros y de la comunidad gitana.
- Trabajar de forma coordinada con otras iniciativas, recursos, asociaciones e instituciones que desempeñen su labor en la defensa de los derechos sociales y educativos para favorecer el éxito del alumnado.

- Impulsar políticas y medidas socioeducativas que palién las desventajas favoreciendo la igualdad de oportunidades.

La motivación y apoyo a estudiantes es su **núcleo central** de intervención.

Las **cuatro líneas de acción** que se desarrollan en torno a este núcleo y se conectan entre sí van dirigidas a:

- Las familias: Normalizando lo universitario.
- Profesores: Promoviendo programas de éxito educativo.
- Medios de comunicación: Visibilizando referentes.
- Sociedad mayoritaria: Eliminando los estereotipos negativos sobre los gitanos y la educación.

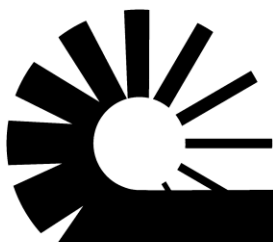
INFORMACIÓN y CONTACTO:

Web: www.campusrom.org

Facebook: Campus Rom Aragón

E-mail: campusromaragonrrss@gmail.com

Instagram: @campusromaragon



ALGUNOS RECURSOS ÚTILES...

A continuación, se ofrecen algunos **recursos útiles que, para facilitar el conocimiento de la cultura y el pueblo gitano** en su devenir histórico, así como unas referencias de materiales didácticos, tanto impresos como en línea.

En primer lugar, hemos seleccionado **algunos libros de temática o personajes gitanos para niños y niñas de las etapas de E. Primaria y ESO**. Pensamos que la lectura es una excelente manera de acercarlos al conocimiento de su mundo, empatizar con sus personajes y visibilizar su cultura, al mismo tiempo que contribuye a desarrollar el gusto por la lectura. Por ello, en las bibliotecas de centro, pero sobre todo en las bibliotecas de aula se puede visibilizar la presencia de este pueblo y de su cultura en nuestra sociedad, ofreciendo cuentos, poesía, narrativa, etc. de tema gitano.

La segunda sección está dedicada a una mínima **selección de estudios fundamentales, tanto para el profesorado como para estudiantes adultos** y toda persona interesada en tener un conocimiento riguroso de los gitanos en la historia y en la sociedad actual.

En la siguiente se ofrece una selección de **recursos didácticos y documentos para tratar el tema, más que como materiales cerrados, como modelos o guías** en que inspirarse para la elaboración de unidades didácticas u otros procedimientos para el tratamiento del tema en diferentes entornos educativos.

No podía faltar una selección de la **filmografía que tiene como protagonistas a personas gitanas y a su mundo**. La profusión de estas obras es en sí misma una prueba del interés que ha suscitado en los creadores artísticos su presencia en la sociedad en los últimos tiempos. El visionado y posterior debate de estas películas en las aulas son un excelente medio para que los estudiantes obtengan una visión propia y crítica de las situaciones en las que sus protagonistas se desenvuelven y, en definitiva, de acercarse al conocimiento de los gitanos, a sus valores culturales, a sus problemas, a sus relaciones con la sociedad general, etc.

Con el mismo sentido se dedica un apartado a mencionar algunos **artistas plásticos y musicales que han encontrado inspiración en el mundo gitano**. Desde el currículo de educación artística se pueden abordar, de la misma manera que hemos comentado para el cine, tanto el conocimiento de esta cultura, como los estereotipos y clichés que se han ido formando en torno a ella, aportando elementos para el desarrollo del juicio crítico y la educación en valores.

Nos ha parecido interesante, además, relacionar **algunas asociaciones que disponen de recursos educativos y sociales, con amplia experiencia en la**

promoción educativa, social y laboral de las personas gitanas. Otra fuente importante para acercarse a la realidad gitana son las revistas y publicaciones que editan algunas de aquellas, tanto impresas como en línea.

Por último, se relacionan **sitios web donde encontrar recursos educativos** y ampliar la información sobre los gitanos.

1. LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

Para escolares de E. Primaria

- Afanásiev, A. N. El culebrón y el gitano. En: El anillo mágico y otros cuentos populares rusos. Anaya.
- Alcántara, R. (1980). Pohopol. Barcelona: La Galera.
- Carpi, P. (1980). La gitana de la selva. Barcelona: Edhasa.
- Alfonseca, M. (1988). El agua de la vida. SM.
- De Cesco, F. (2019). El niño que soñaba con un caballo. Madrid: Siruela.
- Geis, P. (2006). Pequeña Romaní.
- Esín. Fleischman, S. (1999).
- Jingo Django. Viaje con un desconocido. Barcelona: Ediciones B.
- Hergé: Las joyas de la Castafiore. (Las aventuras de Tin Tin).
- Hill, E. (1999). El gran libro de las palabras de Rukun. *(I bari lavenqi pustik e Rukunesqiri; Vocabulario ilustrado adaptado a E. Infantil y E. Primaria con más de más de un millar de palabras de uso cotidiano en romanó, castellano y portugués)*. Edit.: Presencia Gitana.
- Lacombe, B. (2010). Melodía en la ciudad. Zaragoza: Edelvives.
- Lago, J.A. (2000). Roma paramici (Cuentos gitanos). Fundación Hogar del Empleado.
- Molina, P. (1985). Patatita. Madrid: Ediciones SM.
- Moure, G. (2001). Maíto Panduro. Zaragoza: Edelvives.
- Osorio, M. (1989). Romaníes *(Recopilación de letras de cantes pertenecientes a la poesía popular. Muy apropiado para introducir contenidos de la cultura gitana, su concepto de familia, sus oficios, sus formas de entender la vida. También refleja la persecución racista a la que se han visto sometidos a lo largo del tiempo; y la importancia de que los niños y niñas asistan a la escuela, los sueños de una niña gitana)*. Madrid: Anaya.
 - ----- (2001). Manuela y el mar. Barcelona: Edebé.

- ----- (2003). Las historias de Manuela. Barcelona: Edebé.
- ----- (2004). Manuela en las fiestas. Barcelona: Edebé.
- ----- (2004). Manuela y la noche mágica. Barcelona: Edebé.
- Porras Soto, S. (2002). La gallina negra: cuento gitano. Barcelona: De Vecchi.
- Porras Soto, S. et al. (2001). Más cuentos de encantamientos. Madrid: Espasa Juvenil.
- Torres Fernández, R. (2005). ¡Comparte el agua! O De cómo trabajar la tolerancia, la solidaridad y los valores democráticos. Sevilla: Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado de la Junta de Andalucía.
- Tuckermann, A. (2009). Muscha. Madrid: Bruño.
- Wölfel, U. (1983): La historia de Pimmi. Barcelona: Noguer.

Para adolescentes de ESO y educación postobligatoria

- Albaicín, J. (1993). La serpiente terrenal (un vodevil de hoy). Madrid: Anagrama
- Amador, F., Asensio, J. y Ortiz, H. (2008). Cuentos maravillosos de un gitano navarro. Iruña: Pamiela.
- Asensio, J. (2011). Cuentos populares de los gitanos españoles. Madrid: Siruela.
- Byars, B. (2003a). Bingo Brown, amante gitano. Madrid: Espasa Calpe,
 - ----- (2003b). Las preguntas de Bingo Brown. Espasa Calpe.
- Colectivo de Enseñantes con Gitanos de Valencia (1989). Ladislás. En Cultura gitana: propuestas para un trabajo intercultural en el aula, Valencia: Generalitat Valenciana.
- Djuric, R. (2011). Sin casa y sin tumba. Bi kheresqo, bi limoresqo.(Poesía) Instituto de Cultura Gitana.
- Garriga, C. y Giménez, A. (1998). Ostelinda, yo vengo de todas partes. (Muy apropiado para acercarse a la cultura gitana desde la normalidad, lejos de centrarse en la marginalidad o la exaltación de los rasgos culturales). Barcelona: La Galera.
- Heredia Maya, J. (2011). Penar Ocono, poesía. Madrid: Instituto de Cultura Gitana/ Huerga y Fierro.
- Keler, Guibert y Lemercier (2012). Un viaje entre gitanos. Madrid: Sinsentido
- Lee, R. (1989). Maldito gitano. Madrid: Círculo de Lectores.
- Motos, S. (2008). Jani y la luna y otros cuentos de Soraya. Bilbao: KDK.

- Nedich, J. E. (1994). Gitanos para su bien o su mal. Buenos Aires: Torres Agüero.
 - ----- (1997). Ursari. Buenos Aires: Torres Agüero.
 - ----- (2000). El aliento negro de los romaníes. Buenos Aires: Planeta.
 - ----- (2001). La extraña soledad de los gitanos. Barcelona: Ediciones del Bronce.
 - ----- (2003). El Pepe Firmenich. Buenos Aires: Ediciones B.
- Porras Soto, S. et al. (2000). Cuentos sobre los orígenes. Madrid: Espasa Juvenil.

2. ESTUDIOS SOBRE LA HISTORIA Y LA CULTURA DEL PUEBLO GITANO

- Acton, Th. (1983). Gitanos. Madrid: Espasa Calpe.
- Aguirre, J. (2006). Historia de las itinerancias gitanas: de la India a Andalucía. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Alonso García, R. (2004). Los gitanos en la literatura infantil y juvenil. En revista I Tchatchipen: lil ada trin tchona rodipen romani, Nº 46, págs. 33-40.
- Anta, J. L. (1994). Donde la pobreza es marginación: un análisis entre gitanos. Barcelona: Humanidades.
- Asociación Provincial de Romanies Sastipen Ta Li (1994). ¿Conoces a los gitanos? Historia, cultura y costumbres del pueblo gitano. Plan Nacional Gitano. Ministerio de Asuntos Sociales.
- Brown, I. (2006). La senda gitana. Viaje por Andalucía y otras riberas del Mediterráneo, con una breve historia de la raza gitana. Renacimiento, Centro de Estudios Andaluces.
- Calvo Buezas, T. 1989). Los racistas son los otros. Editorial Popular, Madrid.
 - ----- (1990). ¿España racista?: voces payas sobre los gitanos. Barcelona: Anthropos.
- Campuzano, R. (1984). Origen, usos y costumbres de los jitanos y diccionario de su dialecto. Madrid: Maxtor.
- Equipo de Estudios de Presencia Gitana (1990). Mujeres Gitanas ante el Futuro. Ed. Presencia gitana.
- Equipo de Estudios Presencia Gitana (1991). Los gitanos ante la ley y la Administración. Presencia gitana. Cuadernos para Información y Debate, 2.
- Equipo de Estudios de Presencia Gitana (1991). Informe sobre la cuestión gitana (Propuestas para trabajar con las familias gitanas, desarrollar programas de apoyo y seguimiento escolar, utilizar el juego como recurso educativo, realizar semanas interculturales, trabajar la cultura gitana, etc. y materiales con

contenidos sobre cultura gitana, como cuentos infantiles. Sócrates Comenius Acción II). Cuadernos para Información y Debate I. Presencia Gitana.

- Fonseca, I (2006). Enterradme de pie. La odisea de los gitanos. Anagrama.
- Fraser, A. (2005). Los gitanos. Barcelona: Ariel.
- Fundación MAPFRE (2013). Luces de Bohemia. Disponible en: <http://slideplayer.es/slide/3512470/>
- Fundación Secretariado Gitano (2012). Políticas de inclusión social y población gitana en España. El modelo español de inclusión social de la población gitana. [http://www.gitanos.org/upload/18/83/Políticas de inclusion social y poblacion gitana en Espana ES.pdf](http://www.gitanos.org/upload/18/83/Políticas_de_inclusion_social_y_poblacion_gitana_en_Espana_ES.pdf)
- Gómez Alfaro, A. (1993). La gran redada de gitanos, España: la prisión general de gitanos en 1749. Madrid: Presencia gitana.
- Gómez Alfaro, A. (2010). Escritos sobre gitanos. Asociación de Enseñantes con Gitanos.
 - ----- (2009). En busca de la Condesa Doña Luisa. Documentos españoles para una historia de la mujer gitana. Asociación de Enseñantes con Gitanos. (Edición especial de la obra de este autor con motivo de las 29 Jornadas de Enseñantes con Gitanos).
- Grupo Eleuterio Quintanilla (2003). Gitanos en la escuela. Más allá de la asimilación y la resistencia: las políticas de concertación. En Essomba, Miquel A.: Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido. Barcelona: Editorial Praxis.
- Ibarra, E. (1995). Acercamiento al pueblo gitano (Análisis del proceso histórico cultural y social del pueblo gitano en España. Su llegada, la represión y exclusión y finalmente su desarrollo e integración en la etapa actual donde las asociaciones gitanas juegan un papel importante). Cuaderno de Análisis nº 4. Madrid: Jóvenes contra la Intolerancia.
- Jiménez González, N. (2013). Los gitanillos en la literatura infantil y juvenil. https://www.academia.edu/9711523/Los_gitanillos_en_la_literatura_infantil_y_juvenil
- Kenrich, D. (1995). De la India al Mediterráneo ¡La migración de los Gitanos! Madrid: Presencia Gitana, (Interface; 3)
- Koudelka, J. (2011). Gitanos. Ed. Lunwerg.
- Leblond, B. (1993). Los gitanos de España. El precio y el valor de la diferencia. Barcelona: Gedisa.
 - ----- (2011). Los gitanos en España (Documentado estudio histórico y antropológico y etnográfica de los cinco siglos de permanencia en España. Gedisa.
- Laparra, M. (2011) (Coord.). Diagnóstico social de la comunidad gitana en España. Un análisis contratado de la Encuesta de CIS a Hogares de Población Gitana 2007. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

- Liégeois, Jean-Pierre (1987). Gitanos e itinerantes. Madrid: Presencia Gitana.
 - ----- (2007). Roma in Europe. Council of Europe.
- Kenrick, D. (1995). Los Gitanos: de la India al Mediterráneo. Edit.: Presencia Gitana,
- Olivares Marín, C. (2010). Una aproximación al arte gitano. Trayectoria y uso de los estereotipos en las artes plásticas. Revista de Antropología Experimental. nº 10. Pp.395-405. Disponible en: <http://revista.ujae.es/rae>
- Ramati, A. (1989). Y los violines dejaron de sonar. Una historia del holocausto gitano. Barcelona: Ed. ABZ.
- Ramírez de Heredia, J. de D. (1983). Nosotros los gitanos. Barcelona: Ediciones 29.
 - ----- (1985). En defensa de los míos: ¿qué sabe Vd. de los gitanos? Barcelona: Ediciones 29.
 - ----- (1994). Cartas del pueblo gitano. Barcelona: Instituto Romanó de Servicios Sociales y Culturales.
 - ----- (2005). Matrimonio y boda de los gitanos y de los “payos”. Centro de Producción Editorial y Divulgación Audiovisual.
- Salinas, J. (2009). Un viaje a través de la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles. Anales de Historia Contemporánea, 25. 165-188.
- San Roman, T. (comp.) (1986). Entre la marginación y el racismo: reflexiones sobre la vida de los gitanos. (Desde una aproximación interdisciplinar (antropología, sociología, pedagogía, arquitectura y e historia) se hacen interesantes reflexiones sobre la vida de los gitanos y trata de dar respuestas a las cuestiones de sus problemas) Madrid: Alianza.
 - ----- (1994). La diferencia inquietant, velles i noves estratègies culturals dels gitanos. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular: Altafulla (Cultura Popular; 14).
- Wang, K.; Díaz Bretones, M^a T. y Engel, M. (1990). Mujeres gitanas ante el futuro. Madrid: Presencia Gitana, 1 (Mestepé Ta Machiria; 2)

3. ESTUDIOS PEDAGÓGICOS Y PROGRAMAS EDUCATIVOS

- AAVV (1997). Programa para trabajar la tolerancia y el respeto a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: Asociación Secretariado General Gitano.
- Abajo, J.E., Carrasco, S. (2004). Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos. CIDE-Instituto de la Mujer.
- Alegret, J.L. (1991). Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro. Las bases cognitivas del racismo, la xenofobia y el etnocentrismo en los libros de texto de

E.G.B., B.U.P. y F.P. Ajuntament de Barcelona/Institut de Ciències de l' Educació de la UAB.

- Andrés, M.T. y Fresno, J.M. Coords.) (2002) Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en Educación Primaria. Madrid: Fundación Secretariado Gitano.
- Asociación de Enseñantes con Gitanos (2003). El tratamiento de la diversidad cultural en los libros de texto. Boletín del Centro de documentación de la Asociación de Enseñantes con Gitanos. 23, 3-30.
- Asociación Nacional Presencia Gitana (1992). La escolarización de los niños gitanos e itinerantes. Madrid: Ed. Presencia Gitana.
- Enseñantes con Gitanos del Colectivo Adarra (1990). Centros de interés específicos de niños y niñas gitanas. Bilbao: Adarra.
- Essomba, M.A. (2008): 10 Ideas Clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela. Barcelona: Graó.
- Fernández Enguita, M. (1996). Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano. Madrid: CIDE.
 - ----- (2006). El acceso del alumnado gitano a la enseñanza secundaria. En rev. Gitanos, pensamiento y cultura, 34-35.
- Fernández Madrigal, L. (Coord.) (1998). Materiales, soportes y propuestas para trabajar con alumnado en desventaja sociocultural. Madrid: Consorcio Población Marginada, 1998.
- Fundación Secretariado General Gitano (2010)44. Evaluación de la Normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Primaria. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Evaluación de la normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Primaria: incluye estudio piloto en la etapa de Educación Infantil. https://www.gitanos.org/upload/76/26/normalizacion_educativa.pdf
- Grupo Eleuterio Quintanilla (1996). Materiales para una educación antirracista. Madrid: Talasa.
- Liégeois, J.P. (2006). Education of Roma children in Europe. Texts and activities of the Council of Europe concerning education. Council of Europe.
- Mesa, M. y Calvo Buezas, T. (1991). Tercer Mundo y racismo en los libros de textos. Madrid: Cruz Roja Española.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2014). Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020. https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/inclusionSocial/poblacionGitana/docs/WEB_POBLACION_GITANA_2012.pdf

- OBERAXE (2015). Manual de apoyo para la prevención y detección del racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia en las aulas. Madrid: Ministerio de Empleo y Seguridad Social.
http://explotacion.mtin.gob.es/oberaxe/inicio_descargaFichero?bibliotecaDatold=4070
- Padilla-Carmona, T. y Soria-ílchez, A. (2015). Facilitando el apoyo a los estudiantes gitanos para el acceso a la educación superior. Buenas prácticas para mejorar la participación de la población gitana en la educación superior en España. <http://www.researchgate.net/publication/275957491>
- Salinas, J. (2002). Khetane /Juntos. Materiales interactivos para trabajar la cultura gitana. València: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació i Ciència. (CD Rom).

4. RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS EN LÍNEA

- AAVV (2007). Dikela La Mina. Generalitat de Catalunya.
<http://www.barcelonacontraelracisme.cat/web/fitxam.php?id=212&idi=ESP>
- Biblioteca CIVICAN. Liburutegia. Fundación Cajanavarra.
www.bibliotecaspublicas.es/civican/publicaciones/Gitanos.pdf
- Conesa, I. Unidad didáctica: La lengua gitana. El romanó. Formación inicial sobre cultura y estrategias educativas con el alumnado gitano. Dromèsqere Euroskòla.
http://crei.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Unidad_didactica_lengua_gitana_el_romano_cultura_gitana.pdf
- Fundación Secretariado Gitano. El baúl pedagógico.
<http://www.gitanos.org/upload/52/74/baulpedagogico.pdf>
- Fundación Secretariado Gitano. Itinerancias.
<http://www.gitanos.org/publicaciones/itinerancias/referencias/index.html>
- Fundación Secretariado Gitano. Maleta de materiales de educación intercultural.
http://www.gitanos.org/upload/66/76/maleta_explicacion.pdf
- Equipo Didactalia. Historia del pueblo gitano 2. Generalitat de Catalunya.
<http://www.barcelonacontraelracisme.cat/web/fitxam.php?id=212&idi=ESP>
- Grupo Eleuterio Quintanilla
<http://www.equintanilla.com/publicaciones.html#sefarad>
- IES Camino de Miranda (Palencia). Historia del pueblo gitano (1 y 2).
<http://didactalia.net/comunidad/materialeducativo/recurso/Historia-delpueblo-gitano/19c073fa-0a17-4fac-83cd-e5c34c82ac3f>
- Lluch, X. Educación intercultural y pueblo gitano (Unidad didáctica). Liga Española de la Educación. <http://escuelasinterculturales.eu/spip.php?article123>

- Movimiento contra la intolerancia. Materiales didácticos nº 1. Conoce al pueblo gitano. <http://www.movimientocontralaintolerancia.com/download/didacticos/numero1.pdf>
- Proyecto Artemisa (2013). Informe de trabajo realizado por la Red Artemisa para la promoción del “Éxito escolar del alumnado gitano de Primaria y Secundaria.” http://www.asociacionbarro.org.es/wpcontent/uploads/2013/09/Informe_%C3%A9xito_escolar_2013_madrid_media_ci%C3%B3n_artemisa.pdf
- Salmerón, J. Realidad cultural de nuestros alumnos gitanos. FSG <http://servicios.educarm.es/torre-intercultural/docums/comunic11.pdf>
- Sánchez, J.; González, J.M. y De Prado, M.A. (2001). Historia del pueblo gitano. C.P. S. Ignacio de Loyola. Palencia. http://clic.xtec.cat/db/act_ca.jsp?id=1468
- Unión romaní: http://www.unionromani.org/index_es.htm

5. LOS GITANOS EN LA CREACIÓN ARTÍSTICA

Una prueba evidente de la presencia histórica, cultural y social de esta comunidad está en la cantidad de estudios, libros, música, filmografía, materiales didácticos, etc. sobre este pueblo, y de su influencia en las diferentes artes –música, danza, pintura, fotografía, literatura, cine- inspirando a grandes artistas obras que pertenecen al patrimonio cultural universal, sin olvidar las propias aportaciones de creadores y creadoras gitanas.

Las aportaciones de intérpretes y creadores gitanos a la música y la danza son suficientemente conocidas, constituyendo imagen más representada de su acervo cultural. Por ello no las vamos a citar. Baste con recordar que el flamenco, fruto del mestizaje entre la cultura entre gitanos y otros pueblos de España, fue reconocido por UNESCO como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad. Subrayamos aquí su valor como herramienta pedagógica, como hace el programa “El flamenco en el aula”, de la Fundación Antonio Gades.

Es necesario subrayar la gran influencia del mundo gitano en compositores del repertorio sinfónico y operístico (desde Antonio Soler, Sarasate, Albéniz, Joaquín Turina o Manuel de Falla, Strauss, Bizet, etc.) así como en la música pop y el rock (el pop gitano de las Ketchup, o el rock gitano de Pata Negra, por ejemplo) o en la danza, tanto de bailaoras y coreógrafos gitanos (Pastora Imperio, Carmen Amaya, Luisillo, Micaela Flores ‘La Chunga’; Farruco; Antonio Canales, Joaquín Cortés, etc.), o sirviendo de inspiración a coreógrafos como Marius Petipa (en Don Quijote), por ejemplo.

En las artes plásticas, son muchos los artistas que fijaron su mirada en el mundo de los gitanos, desde Doré, Picasso, Benlliure, Romero de Torres, Nonell, Anglada Camarasa, Echevarría, Sorolla y Dalí, a Corot, Courbet, Van Gogh, Toulouse-Lautrec, Bonnard, Van Dongen, Gainsborough, Sargent, Regnault, Von Steuben, entre otros. Más recientemente, artistas gitanas como la pintora y escritora austriaca de etnia gitana Ceija Stojka (Steiermark, 1933), o Lita Cabellut, (Barcelona, 1961). Fotógrafos consagrados artísticamente como Napper, Jacques Lèonard, Catalá Roca, Colita, Vidal Ventosa, Steve Khan, Isabel Muñoz y Cristina García Roderó, entre otros, dirigieron su objetivo hacia la vida de los gitanos.

La presencia de los gitanos en las artes plásticas queda también reflejada por las galerías y museos que muestran obras artísticas de tema gitano, como Luces de Bohemia. Artistas, gitanos y la definición del mundo moderno, que ofreció la sala de exposiciones de la Fundación Mapfre o la existencia en Berlín del Museo Gitano del Arte de Alemania Kai Dikhas, primera galería de Europa dedicada exclusivamente al arte gitano.

5. 1. Gitanos en el cine

- Sangre gitana (Richard Wallace, 1934)
- María de la O (Francisco Elías, 1936).
- Morena Clara (Florián Rey, 1936).
- Embrujo (Carlos Serrano de Osma, 1947)
- Duende y misterio del flamenco (Edgar Neville, 1952)
- I Even Met Happy Gypsies [Perja Skupljači] (Aleksandar Petrovic, 1967)
- Los gitanos se van al cielo (Emil Loteanu, 1975)
- Los Tarantos (Francisco Rovira-Beleta, 1963)
- Bodas de sangre (Carlos Saura, 1981)
- Corre gitano (Nicolás Astiárraga, 1982)
- El enigma del hechicero (Bob Hoskins, 1988)
- El tiempo de los gitanos [Dom za vesanje] (Emir Kusturica, 1989)
- Latcho Drom (Tony Gatlif, 1993)
- Flamenco (Carlos Saura, 1995)
- Alma gitana (Chus Gutiérrez, 1995)
- El extranjero loco [Gadjo Dilo] (Tony Gatlif, 1997)
- Gato negro, gato blanco [Èma maèka, beli maèor] (Emir Kusturica, 1998)
- Lola vende cá (Llorenç Soler, 2000)
- Gitano (Manuel Palacios, 2000)
- Swing. (Tony Gatlif, 2002).
- Polígono Sur (El arte de las Tres Mil). (Dominique Abel, 2003).
- Exils. (Tony Gatlif. Francia, 2004)
- Flamenco, flamenco (C. Saura, 2010)
- Camarón (Jaime Chávarri, 2005).
- Y los violines dejaron de sonar (Alexander Ramati, 1988).

6. ASOCIACIONES

- Asociación de Enseñantes de Gitanos. <http://aecgit.pangea.org/> Asociación no gubernamental de carácter socio-educativo, civil, aconfesional, pluriétnica, intercultural y apartidista, de carácter socio-educativo que pretende contribuir a la desaparición de todo tipo de actitudes negativas, discriminación, intolerancia y racismo. Trabajan para el entendimiento, la solidaridad, y la comunicación entre las mujeres y los hombres de todos los pueblos, etnias y culturas.
- AMURADI-FAKALI, www.amuradi.org Asociación de Mujeres Universitarias Romí Andaluzas es una organización sin ánimo de lucro para la promoción y el pleno desarrollo de la mujer gitana, que cuenta con el apoyo un amplio sector de la sociedad gitana y no gitana, mujeres y hombres.
- Gitanos en el arte. <http://artegitano.blogspot.com/> Blog que descubre la iconografía gitana en la historia del arte, además de mostrar nuevos artistas y exposiciones sobre el tema.
- Instituto de cultura gitana. www.institutoculturagitana.es *Fundación promovida por el Ministerio de Cultura cuyos objetivos son el desarrollo y la promoción de la historia, la cultura y la lengua gitanas, y la difusión de su conocimiento y reconocimiento a través de estudios, investigaciones y publicaciones.*
- Fundación Secretariado Gitano. www.gitanos.org *Entidad social sin ánimo de lucro que presta servicios para el desarrollo de la comunidad gitana en todo el territorio Español y en el ámbito europeo.*
- Fundación Antonio Gades. www.antoniogades.com/fundacion *Institución privada, sin ánimo de lucro, creada con el objetivo de velar por el mantenimiento, el cuidado y la difusión de la obra del coreógrafo y bailarín español. A través de su programa pedagógico Flamenco en el aula trata de integrar el conocimiento del flamenco en la escuela, empleando este arte como herramienta de aprendizaje.*
- Presencia gitana. <http://www.presenciagitana.org/presen.htm> *Organización sin ánimo de lucro dedicada a patentizar la presencia real de la Comunidad gitana en la sociedad española; a enfrentar y corregir los estados negativos de opinión de lo gitano; a propiciar la participación de la Comunidad gitana española en la convivencia societaria; a promover toda suerte de iniciativas y proyectos para lograr que se atienda y garantice la cobertura de sus necesidades básicas y sus derechos fundamentales.*
- Unión Romaní. www.unionromani.org *ONG dedicada a la defensa de la comunidad gitana. Tiene como ámbito de trabajo el territorio español y participa con la Unión Romaní Internacional en las actividades que persiguen el reconocimiento de la cultura del pueblo gitano como un valor de la cultura universal. En su sitio Web están todas las asociaciones federadas, organizadas por comunidades autónomas.*

7. REVISTAS ESPECIALIZADAS

- Boletín de la Asociación de Enseñantes de Gitanos.
<http://aecgit.pangea.org/boletines/boletines.htm>
- Boletín de la FSG: https://www.gitanos.org/boletines/gitanos_en_la_prensa/
- Cuadernos gitanos. Boletín del Instituto de Cultura Gitana.
<http://www.institutoculturagitana.es/inicio.php>
- Cuadernos Gitanos. Instituto de Cultura Gitana <http://issuu.com/cuadernosgitanos>
- Gitanos, Pensamiento y Cultura.- Madrid: Fundación Secretariado Gitano
http://www.gitanos.org/revista_gitanos
- I Tchatchipen. Unión Romani
http://www.unionromani.org/tchatchi/tchatchi_es.htm
- Interface
- Presencia gitana <http://www.presenciagitana.org/index.html>
- Revista Gitanos - Fundación Secretariado Gitano
www.gitanos.org/revista_gitanos/index_1.htm

8. OTRAS REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrés, M^a.T. (2008). La comunidad gitana y la educación. UNED. Recuperado de http://www.uned.es/congreso-intereducacionintercultural/Grupo_discusion_3/40.%20T.pdf
- Andrés, M.T. y Fresno, J.M. (Coords.) (2002). Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en Educación Primaria. Madrid: Fundación Secretariado Gitano.
- Apple, M. W. (1.989). Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clases y sexo en la educación. Barcelona: MEC-Paidós.
- Aranowitz, S. y Giroux, H. (1991). Postmodern Education: Politics, cultura and Social Criticism. Minneapolis-London: University of Minnesota Press.
- Asociación de Enseñantes con Gitanos (2003). El tratamiento de la diversidad cultural en los libros de texto, Boletín del Centro de documentación de la Asociación de Enseñantes con Gitanos. 23, 3-30.
- Asociación Nacional Presencia Gitana (1992). La escolarización de los niños gitanos e itinerantes. Madrid: Ed. Presencia Gitana.
- Bourdieu, P. (1970). La Reproducción. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Calvo Buezas, T. (1989). Los racistas son los otros. Madrid: Editorial Popular.
- Connell, R. W. (1997). Escuelas y justicia social. Madrid: Morata.

- Fernández Enguita, M. (1996). Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano. Madrid: CIDE.
 - ----- (2006). El acceso del alumnado gitano a la enseñanza secundaria. Gitanos, pensamiento y cultura, 34-35.
- Freire, P. (1975). Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI.
- Erickson, F. (1987). Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, 18 (4), 335-356.
- Fundación Secretariado Gitano/Instituto de la Mujer (2010). Evaluación de la Normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Primaria. Madrid: Instituto de la Mujer.
- García Castaño, F.J. y Granados (1997). Lecturas para educación intercultural. Madrid: Trotta.
- García Fernández, J.A. y Goenechea, C. (2009). Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora. Madrid: Wolters Kluwer.
- Gimeno Sacristán, J. (1993). Esquema de racionalización de una práctica compartida. En AA.VV. Volver a pensar la educación (Vol. II), pp. 13-44. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1992). *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge.
- Grupo Eleuterio Quintanilla (1996). Materiales para una educación antirracista. Madrid: Talasa.
 - ----- (1998). Libros de texto y diversidad cultural. Madrid: Talasa.
 - ----- (2003). Gitanos en la escuela. Más allá de la asimilación y la resistencia: las políticas de concertación. En M. A. Essomba (2003). Educación e inclusión social de inmigrantes y minorías. Tejer redes de sentido compartido. Barcelona: Editorial Praxis.
- Hanicks, C. (1970). The personal is Political. En *Notes from the Second Year: Women's Liberation*. Recuperado de www.carolhanisch.org/CHwritings/PIP.html
- Heckmann, F. (1999). Integración y política de integración en Alemania. *Revista Migraciones*, 5: 9-24.
- Malgesini, G. y Giménez, C. (1997). Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad. Madrid: La cueva del Oso/Com. de Madrid.
- Martínez Bonafé, J. (2002). Políticas del libro escolar. Madrid: Morata.
- Mattelart, A. y Neveu, E. (2004). Introducción a los estudios culturales. Barcelona: Paidós.
- Ogbu, J. (1992). Understanding cultural diversity and learning. *Educational researcher*, November, 5-14.

- Rapley, T. (2014). Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- Rawls, J. (1979). Teoría de la justicia. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Salinas, J. (2009). Un viaje a través de la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles. *Anales de Historia Contemporánea*, 25. 165-188.
- San Román, T. (1986). Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos. Madrid: Alianza.
- Torres, X. (1991). El curriculum oculto. Madrid: Morata.
 - ----- (2011). La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar. Madrid: Morata.
- Van Dijk, T. (2003). Racismo y discurso de las élites. Barcelona: Gedisa.
- Willis, P. (1988). Aprendiendo a trabajar. Madrid: Akal.



“Los niños deben ser educados sobre cómo pensar, no acerca de lo que deben pensar”.

Margaret Mead

“Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho”.

Paulo Freire.

“La primera tarea de la educación es agitar la vida, pero dejarla libre para que se desarrolle”. María Montessori

“La primera idea que un niño debe aprender es la diferencia entre el bien y el mal”.

María Montessori

“El estudio sin deseo estropea la memoria y no retiene nada de lo que toma”.

Leonardo da Vinci

"Toda vida es una constante educación".

Eleanor Roosevelt

“Nunca he encontrado una persona tan ignorante que no pueda aprender algo de ella”.

Galileo Galilei

"A los niños se les debe enseñar a pensar, no en que pensar".

Margaret Mead

“Vivimos como una familia de naciones, es necesario que cada miembro de esta familia reciba oportunidades iguales de crecimiento económico, social y especialmente educacional”.

Malala Yousafzai

"Los profesores se desprenden de cuanto tienen y de cuanto saben, porque su misión es esa: dar."
Elena Poniatowska

