30as JEG

30as JORNADAS DE ENSEÑANTES CON GITANOS

cuaderno

con
esquemas
reseñas
artículos
informaciones
avisos
hojas para anotaciones

Barcelona 3, 4 y 5 septiembre

2010
2010
2010
2010

b i e n v e n i d a

Si luchamos, podemos perder.
Si no luchamos, estamos perdidos.

Salvador Allende.

A costado no perderse entre la inmensa mayoría, auparse contra la pereza de tener otras ideas entre tus compañeras y compañeros de claustro, de trabajo. Saberse rodeada de desequilibrios e injusticias, sentirse constreñido entre los muy ricos y los muy pobres. Levantarse decididamente intercultural todos los días, todos los cursos, todos los años..... hasta contar treinta.

Confusa la historia
y clara la pena. Como nos decía Antonio Machado y, sin embargo, hemos intentado no perder el compás del tiempo que nos ha tocado vivir y hemos asumido las diversidades culturales de las gitanas y gitanos, que poblaban nuestras aulas y trabajos, como algo positivo y sumativo.

Treinta años hubiera sido un viaje inútil y excesivo si nos hubiéramos cargado con verdades exclusivas, con posturas unívocas, si hubiéramos esperado soluciones de las políticas educativas a nuestros problemas urgentes.
Para seguir el rápido paso de nuestros siempre pequeños y adolescentes alumnos y alumnas, hemos tenido que andar *ligeros de equipaje* y evitar dar *vueltas a tantos atajos*[1]que nos han ido ofreciendo desde la idea mercantilista de la educación.

Treinta años dan para saber sobre el tema que nos convoca, ante todo para saber lo que no ha funcionado. Da para acuerdos y desacuerdos, para evaluaciones y retroalimentaciones. Da para la gradual construcción de nuestras opiniones, la manera democrática de llevar el debate a nuestros Colectivos, a nuestras Coordinadoras, a nuestros Seminarios, a nuestras Jornadas. La progresiva manera de construir un debate, que luego dará paso a un posicionamiento claro y colectivo.

Treinta años han permitido reunir en nuestras Jornadas a más de 170 personas, singulares en sus saberes e independientes en sus posicionamientos, que nos han acompañado en este largo camino de búsqueda de las mejores herramientas, estrategias y posiciones éticas para trabajar e intervenir con nuestros conciudadanos gitanos y gitanas. También más de 200 experiencias explicadas por quienes las crearon y pusieron en práctica, acercándonos sus protagonistas, a propuestas concretas para problemas concretos.

Treinta años nos permiten compartir, de todo lo que hemos aprendido, aquellas prácticas que han resultado positivas para tener un sistema educativo inclusivo e intercultural.

Treinta años han visto pasar a muchas personas y a su heterogeneidad de puntos de vistas. Algunas eligieron otros caminos, otras se fueron en busca de su cielo y ya no las vimos más.

Han sido treinta citas para seguir escuchando, aprendiendo, reflexionando, opinando, debatiendo, planteándonos retos profesionales y éticos.

Treinta veces treinta jornadas harán falta para seguir luchando por las asuntos irresueltos, por los retos sin alcanzar, por las preguntas que nos hacemos sin tener clara su respuesta.

Felices treinta !! Bienvenidas y bienvenidos al resto de la vida !!

Bienvenidas y bienllegados a las jornadas, …… buen trabajo y feliz recreo.

¡ Osunche ka Bajarí ¡

¡ Bienvenidos a Barcelona ¡

¡ Ongietorriak Bartzelona ¡

¡ Benvidos a Barcelona ¡

Benvinguts a Barcelona !

Septiembre de 2010.

[1] Conversación de gitanos:
—¿Cómo vamos, compadrito?
—Dando vueltas al atajo.
Antonio Machado. *De proverbios y cantares*

aviso para jornalistas

- El comedor para el desayuno y la comida está en la planta baja del Colegio Mayor. El horario es:
  → Desayuno de 7,30 a 9,30 horas (viernes). 8,00 a 10,00 (sábado y domingo)
  → Comida de 13,30 a 15 horas

- El desayuno es un buffet libre.
  La comida es un menú a elegir: entre dos primeros, dos segundos con su guarnición. Diversas ensaladas. Pan y postre.

- El ticket del desayuno o de la comida debe entregarse cada día en el comedor.

- Las personas no alojadas y que quieran quedarse a comer deben adquirir el ticket, a primera hora de la mañana, en la recepción.

- Hay un bar con servicio de cafetería y platos combinados, con dos zonas y sus correspondientes televisores.

- Frente a la recepción hay mesas con ordenadores conectados a Internet disponibles todo el día.

- El Colegio Mayor está abierto las 24 horas. Por la noche la puerta de fuera estará cerrada y deberemos llamar a través del portero electrónico al vigilante. Pero podemos entrar a cualquier hora mientras que nos identifiquemos con la tarjeta de la habitación.

- El viernes día 3 a las 15,30 habrán autobuses en la puerta del Colegio Mayor para llevarnos a la escuela Jaume Balmes del barrio de Sant Cosme (El Prat de Llobregat), donde se desarrollarán las experiencias de esa tarde. Acabadas los autobuses nos devolverán al Colegio Mayor.

- Las preguntas a las/os ponentes, deberán ser concisas para dejar la posibilidad a otras preguntas de otras/os participantes.

- Una vez empezada la ponencia se entrará al salón de actos por la puerta posterior. La puerta del salón de actos está a la altura de la mesa de ponencias y se molesta al entrar.

- APAGAR LOS MÓVILES

- NO SE PUEDE FUMAR DENTRO DEL COLEGIO MAYOR.

- Son necesarias las críticas positivas 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.

r e s e ñ a s
de las intervenciones y experiencias

MESA

INTERCULTURALIDAD, EDUCACIÓN, GITANOS.

PONENCIA 1ª

"*JUSTICIA CURRICULAR: DIVERSIDAD, RECONOCIMIENTO Y EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA*".
Jurjo Torres San Tomé. Universidade da Coruña.

(DOS ARTÍCULOS ALREDEDOR DE ESTA PONENCIA)

Diversidad cultural y contenidos escolares

Jurjo Torres Santomé
Universidade da Coruña.
Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Pedagoxía e Didáctica.

Resumen

Plantearse el tema de la justicia e igualdad de oportunidades en el sistema educativo requiere analizar hasta que punto el currículum escolar es respetuoso con las distintas idiosincrasias de los colectivos y las personas que tienen que convivir en esa institución. Esto obliga a repensar los contenidos culturales que se consideran básicos, y es preciso tener presente quienes seleccionan esos contenidos, y no otros, y reflexionar sobre cómo y porqué lo hacen.

La instituciones escolares son un elemento más en la producción y reproducción de discursos discriminatorios, pero, en la medida en que tienen el encargo político de educar, pueden y deben desempeñar un papel mucho más activo como espacio de resistencia y de denuncia de los discursos y prácticas que, en el mundo de hoy y, en concreto, dentro de sus muros, continúan legitimando prácticas que originan marginación. En los centros escolares todavía se están presentes nueve estrategias curriculares incorrectas que es preciso superar: Segregación, exclusión, desconexión, tergiversación, «psicologización», paternalismo, «infantilización», extrañeza y «presentismo». El educar implica ayudar al alumnado a construir su propia visión del mundo sobre la base de una organización de la información que permita hacer hincapié en el modo en el que, en el pasado y en el presente, se fueron realizando y se realizan las conquistas sociales, culturales y científicas. Es esta la mejor estrategia para conformar personas optimistas, democráticas y solidarias.

Ser profesor o profesora nunca fue una tarea fácil, pues el trabajo en las instituciones escolares es un proceso en el que se ponen en juego numerosos procesos: interacciones emocionales, relaciones grupales, conocimientos y destrezas, valores asumidos, intuiciones y rutinas. Pero, en las actuales sociedades capitalistas de la información, esta tarea es aun más compleja y difícil, ya que, entre otras razones, también resulta un cometido muy laborioso saber cómo es el mundo de hoy, qué características tienen nuestras sociedades y, por lo tanto, qué tipo de persona se debe promover desde los sistemas educativos. Conocer cómo son y funcionan las actuales sociedades globalizadas obliga a descubrir de qué modo se producen las injusticias en nuestro contexto más próximo y, por supuesto, en las sociedades en las que vivimos y en el mundo en general. Toda persona educada tiene que ser capaz de analizar, entre otros, temas como:

- qué modelos políticos, económicos y sociales son más justos, y cómo operan;

- qué perversiones e injusticias generan los modelos de producción capitalistas hegemónicos y las sociedades de economía neoliberal;
- a través de qué medios se legitima una determinada opción cultural dominante;
- cuáles son los tipos dominantes de relación entre poder y conocimiento;
- de qué manera la racionalidad científica moldea las conciencias tanto en las instituciones escolares, como en la vida cotidiana en general.

Alguien puede pensar que una institución escolar comprometida con estos fines puede ser un espacio en el que únicamente se vea lo más negativo de la sociedad, pero debemos ser conscientes de que, entre los objetivos más urgentes de la educación de las generaciones más jóvenes, está el de educar con optimismo y confianza en las posibilidades del ser humano. Pero este optimismo requiere el desarrollo de la capacidad de reflexión, de análisis y de compromiso con la lucha por la justicia y la democracia. Conviene no olvidar el consejo de Pierre Bourdieu de que, es doloroso hacer visible el sufrimiento social y dedicarse a teorizar sus conexiones con las estructuras de poder, sabiendo que

> *sacar a la luz las contradicciones no significa resolverlas. Empero, por escéptico que uno sea respecto de la eficacia social del mensaje sociológico, no es posible considerar nulo el efecto que puede ejercer al permitir a quienes sufren descubrir la posibilidad de atribuir ese sufrimiento a causas sociales y sentirse así disculpados; y al hacer conocer con amplitud el origen social, colectivamente ocultado, de la desdicha en todas sus formas, incluidas las más íntimas y secretas* (Bourdieu, P., 1999, p. 559).

Una de las formas en las que el poder dominante acostumbra a obtener el consentimiento de las personas y grupos dominados es culpando a esos colectivos marginados, a cada una de esas personas, de «su fracaso», no de «nuestro fracaso», y haciéndoles únicos responsables de su propio destino.

Una vez que ya no es admisible achacar los éxitos y fracasos escolares a problemas en la *estructura de los genes,* ni a los *dones otorgados por alguna divinidad,* ni a la *situación de los astros en el firmamento en el momento del nacimiento* o a cualquier otra explicación irracional (en la que se asume que las personas no tienen en sus manos el control de los asuntos humanos), uno de los retos más importantes de los actuales sistemas educativos es el de contribuir a asegurar el éxito escolar. La lucha por la justicia exige un compromiso ineludible con el alumnado procedente de situaciones y grupos sociales desfavorecidos social, cultural y económicamente. En consecuencia, obliga a garantizar una educación apropiada para cada estudiante en particular, con independencia de sus capacidades intelectuales, sus modalidades de inteligencia, sus estilos de aprendizaje, sus capacidades físicas y sensoriales, o sus creencias religiosas y culturales, así como de su sexualidad, su género y su clase social.

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 es respetuoso con las distintas idiosincrasias de los colectivos y personas que tienen que convivir en esa institución.

El sistema educativo en los últimos años, ha tomado algunas medidas para atender a la diversidad, como, por ejemplo, la creación de *grupos de diversificación curricular,* de *refuerzo educativo, adaptaciones curriculares,* de *programas de educación compensatoria* y de *programas de garantía social,* el incremento de la *optatividad,* los *desdobles de aulas,* etc. Pero este tipo de medidas resultan insuficientes si no repensamos seriamente los contenidos que las instituciones escolares consideran básicos. Es preciso tener presente quienes, cómo y por qué seleccionan esos contenidos.

La diversidad del alumnado no encaja nada bien en unas instituciones escolares pensadas para uniformizar y para imponer un canon cultural que pocas personas cuestionan, porque, entre otras cosas, tampoco desde las administraciones educativas se estimula este tipo de debate. Sin embargo, en el escenario social de fondo en el que los centros escolares se encuentran inmersos, las revoluciones políticas, sociales, culturales, económicas y laborales se suceden a un ritmo vertiginoso, algo que está provocando grados importantes de desconcierto en muchos colectivos y grupos sociales y, por supuesto, entre el profesorado.

Esta desorientación se pone de manifiesto cada vez con más facilidad en la medida en que, día a día, hay mayor diversidad de estudiantes en las aulas, y ni los currículos obligatorios, ni los materiales curriculares los toman en consideración. Conviene ser conscientes de que, en el sistema educativo actual, son muchas las alumnas y alumnos que no se sienten reconocidos en las aulas, porque, entre otras cosas, los grupos sociales, culturales, lingüísticos y étnicos a los que pertenecen no existen en los contenidos culturales que allí se trabajan, ni tampoco en los recursos didácticos con los que realizan sus tareas escolares. No es infrecuente tampoco que, si alguna vez aparecen algunos datos sobre ellos, no se sientan reconocidos porque, o bien se basan en informaciones distorsionadas o, lo que es más frecuente, se recurre a noticias, dibujos y fotos que les ridiculizan o desvalorizan.

Intervenciones curriculares inadecuadas

Las instituciones escolares son un elemento más en la producción y reproducción de discursos discriminatorios. Sin embargo, en la medida en que estas tienen el encargo político de educar, pueden y deben desempeñar un papel mucho más activo como espacio de resistencia y de denuncia de los discursos y las prácticas que, en el mundo de hoy y, en concreto, dentro de sus muros, continúan legitimando prácticas que conducen a la marginación.

A modo de síntesis, pienso que en los centros escolares todavía se viene cayendo en nueve estrategias curriculares incorrectas. A ellas me referiré a continuación en este artículo.

Segregación

Esta modalidad de intervención se manifiesta con una contundente visibilidad cuando se opta por agrupamientos escolares del alumnado en función de su sexo, clase social, etnia y capacidades.

Es una de las formas más antiguas de educación segregadora y se corresponde con sociedades en las que los distintos grupos y clases sociales, etnias y sexos se escolarizan en instituciones diferentes o en aulas separadas. Además, también se segrega de acuerdo con las capacidades de cada una de esas personas. Cada uno de los colectivos se educa en espacios idiosincrásicos, sin contacto con los demás, e, incluso, en algunos momentos de la historia, cursando asignaturas diferentes. Este es el caso, por ejemplo, de los colegios de organizaciones como el Opus Dei o los Legionarios de Cristo, que agrupan en centros diferentes a chicos y a chicas, de acuerdo, por tanto, con un criterio de discriminación sexista.

Otra iniciativa segregadora, pero, en este caso, racista, se produce cuando el criterio al que se recurre para decidir los espacios donde escolarizar al alumnado se basa en su origen ético. En nuestro contexto, conviene no olvidar, para no repetir, experiencias del pasado, como las denominadas «Escuelas Puente».

El proyecto de las Escuelas Puente se mantuvo en vigor hasta 1986, cuando entra en vigor la LODE, que desarrollaba el Artículo 27 de la Constitución Española, sobre el

derecho a la educación, y no permitía este tipo de opción segregadora. A partir de ese momento, las medidas de apoyo pasan a circunscribirse a los Programas de Educación Compensatoria, pero dentro del marco de los propios centros escolares ordinarios.

Ya más próximos en el tiempo, podemos considerar como iniciativa segregadora, clasista y racista, lo que en algunas comunidades autónomas como, por ejemplo, la de Madrid, se denomina «aula de enlace»: aulas creadas con la finalidad de facilitar y acelerar el aprendizaje del idioma castellano al alumnado extranjero que pretende escolarizarse en centros sostenidos con fondos públicos. Esta legislación, en principio, se implanta con la finalidad de mejorar la integración del alumnado, pero su propia redacción deja márgenes suficientemente amplios como para permitir abusos segregadores, clasistas y racistas. Así, por ejemplo, en la Instrucción 4, apartado C, se concreta un compromiso que es demasiado ambiguo: la «aceptación del Centro para escolarizar de modo ordinario al alumnado del Aula de Enlace cuando finalice su permanencia en la misma, siempre que exista disponibilidad de plazas». No obstante, para un centro concertado, es muy fácil aducir que no existe tal disponibilidad y forzar así a la red pública a acogerlo.

En la actualidad, es muy visible una dualización del sistema educativo si consideramos donde están escolarizadas determinado tipo de poblaciones. Son contundentes los informes que vienen subrayando insistentemente que la escolarización mayoritaria del alumnado inmigrante se concentra en los centros de titularidad pública. Tanto los colegios privados, como la mayoría de los concertados vienen impidiendo, mediante estrategias de lo más variado, la matriculación en sus aulas de niñas y niños de grupos sociales desfavorecidos, grupos étnicos sin poder y de personas discapacitadas. Algo que también denunció el Informe sobre «la escolarización del alumnado de origen inmigrante en España», elaborado por Defensor del Pueblo (2003), en el que se nos ofrecían datos tan significativos como el siguiente: «el 82,01% de los escolares procedentes de América Latina y el Caribe, África, Europa no comunitaria y Asia y Oceanía estudia en colegios públicos». Esta situación de clara segregación entre centros públicos y concertados «se mantiene, a veces de forma aún más marcada, en todas las Comunidades Autónomas» (p. 414).

Pero si analizamos la distribución del alumnado que no es extranjero, la agrupación en función de la dimensión clase social que puede apreciarse sirve también para denunciar la existencia de segregación en el sistema educativo del Estado Español. Esta es una de las modalidades de discriminación más antiguas en la historia de la educación y, lamentablemente, todavía se mantiene plenamente vigente. En este momento, los datos empíricos para evaluar su verdadero alcance siguen siendo tozudos. Los diversos informes publicados sobre las desigualdades en educación, siguen poniendo de manifiesto la existencia de un sistema educativo en el que la dimensión «clase social» desempeña un papel muy importante (Grañeras,M. et al., 1998).

Otra forma de educación segregadora es la que se realiza cuando se hacen agrupamientos de estudiantes en función de sus capacidades intelectuales y físicas. Los centros de educación especial fueron, hasta épocas muy recientes, reductos específicos en los que se venía escolarizando a niñas y niños con discapacidades intelectuales, físicas y psíquicas. Estas instituciones acababan por servir para reforzar y legitimar, aún más si cabe, la exclusión social a la que se veían sometidas estas personas. Los estímulos educativos y las interacciones sociales en su interior solían ser muy pobres de ahí que los avances en su educación fueran, por regla general, muy limitados.

La eficacia de las luchas sociales de muchos grupos de activistas contra este tipo de discriminación, que comenzaron a llevarse a cabo en los países anglosajones desde finales de los sesenta, acabó por llegar también a nuestro territorio. A finales de los setenta, pero, especialmente, durante la década de los ochenta, distintas asociaciones de familiares de este tipo de alumnado, así como de profesionales de la educación que iban

teniendo acceso a bibliografía e investigaciones relevantes sobre esta problemática, colectivos de renovación pedagógica, sindicatos y partidos políticos de izquierdas lograron que las legislaciones educativas de ese momento fueran facilitando la realidad de un sistema educativo más inclusivo.

Las reivindicaciones de estos grupos sociales insistían, desde el primer momento, en ir más allá de los discursos médicos y biológicos, para poner el énfasis en los modelos políticos y sociales vigentes. Sus luchas y discursos se basaban en concepciones que apostaban por otros modelos de justicia, en los que se atendiera a las dimensiones de reconocimiento, redistribución y de representación. Las interpretaciones socio-políticas de la discapacidad ofrecieron una mayor claridad conceptual, así como un vocabulario más respetuoso, y facilitaron que se llevaran a cabo reivindicaciones en esta línea (Barton, L., 1998). Surgieron así, diversas teorías con explicaciones más pertinentes y adecuadas acerca del significado y las posibilidades de las personas con discapacidades, que sirvieron para apostar por modelos plenamente inclusivos, modelos emancipadores también a la hora de hablar y de trabajar en las instituciones educativas.

Actualmente, la autosuficiencia tanto individual, como colectiva de estas personas debe servir de estímulo para la apuesta por una educación inclusiva. Como resultado de estas dos últimas décadas, en las que se ha producido un notable avance en las experiencias de educación inclusiva, podemos decir que contamos con la primera generación de adolescentes que sabe relacionarse con personas discapacitadas. Han estado conviviendo y trabajado con ellas en las aulas, y todo el mundo ha obtenido beneficios. Las personas discapacitadas se beneficiaron de un entorno normalizado, mucho más rico en estímulos, y el resto de la población ha aprendido a ver a estas personas como colegas y muy capaces.

No comprometerse en la lucha contra la segregación escolar equivale a aceptar y ser cómplices de que en algunos de esos espacios destinados a educar a la ciudadanía más joven, no todos gozan de idénticos derechos, y muchos, por tanto, tienen auténticos problemas de reconocimiento, de redistribución y de representación.

Exclusión

Intervenciones curriculares favorecedoras de exclusión son aquéllas en las que se ignoran culturas presentes en la sociedad, en las que podemos constatar en los materiales curriculares, bibliotecas y recursos educativos en general, que existen silencios muy significativos acerca de realidades que conforman nuestro mundo. Se elimina su presencia y sus voces, y, de este modo, se facilita la reproducción de los discursos dominantes de corte racista, clasista, sexista, homófobos, etc.

No obstante, en algunos casos, es muy difícil eliminar la presencia de algunos colectivos sociales no bien considerados, por lo que se opta por una táctica más suave de exclusión: no dar la palabra a los miembros de estos colectivos. Contabilicemos la enorme cantidad de textos escritos por occidentales sobre culturas ajenas, sobre «ellos»,presentes en las librerías españolas o en las columnas de opinión de los medios de comunicación, y comparémosla con los de autoría árabe. El resultado es obvio, quienes interpretan la realidad, quienes hablan por los «otros» son los «nuestros».

Asimismo, en el mundo de hoy, dado el gran desarrollo de las comunicaciones, que hace más accesibles textos y alocuciones originarios de cualquier parte del planeta, otro procedimiento de exclusión es el de vigilar y censurar quienes pueden hablar y ser oídos. Supervisar y censurar las fuentes informativas, reduciendo al silencio o manipulando a quien contradiga los discursos discriminatorios dominantes, o, también, amplificando exageradamente a quienes de «los otros» coinciden con «nuestras» concepciones dominantes. Así, es más fácil tener acceso a las informaciones de personas de religión musulmana que se muestren críticas con sus gobiernos y políticas, que a quienes de esas

creencias contradicen las ideas hegemónicas de los grandes medios de comunicación occidentales. En general, los únicos miembros de los colectivos etiquetados como «los otros» que tienen alguna probabilidad de hablar en los medios de comunicación de masas occidentales son quienes dicen lo que aquí gusta, quienes refuerzan las ideas estereotipadas dominantes, las presuposiciones compartidas.

Los otros son interpretados y, muy difícilmente, pueden defenderse cuando son malinterpretados. Algo que, además, va contra aprendizajes que, más o menos, una gran parte de la población ha adquirido en esta época, en la que los viajes son más frecuentes. Conviene tener en cuenta lo difícil que es para cualquier persona que visita otro país interpretar gran cantidad de conductas, costumbres y rutinas que son idiosincrásicas de las personas nativas. Obviamente, pasaremos muchos más apuros si, además, tales comportamientos son realizados por personas de colectivos marginados que los imaginarios dominantes definen como hostiles. Ser consciente de este tipo de fenómenos debería bastar para exigir una mayor presencia de esas voces tradicionalmente silenciadas en los medios de comunicación occidentales y, obviamente, en los materiales curriculares.

Sin embargo, en los libros de texto que circulan en las instituciones escolares del Estado Español, las voces y representaciones de los «otros», son inexistentes o, en el mejor de los casos, una anécdota.

Culturas silenciadas

Este tipo de estrategias de omisión es aquél al que recurren los sistemas educativos que asumen un modelo de sociedad mono-cultural y, por lo tanto, reducen al silencio todas las demás realidades; puede que en algunos momentos se hable de los otros, pero siempre para acallarlos, no dejándoles hablar, y siempre representándolos según el imaginario del grupo hegemónico en la sociedad.

La inmensa mayoría de los libros de texto, todavía en la actualidad, siguen incorporando una filosofía de fondo que considera que en el mundo sólo existen hombres de raza blanca, de edad adulta, que viven en ciudades, están trabajando, son católicos, de clase media, heterosexuales, personas delgadas, sanas y robustas (véase Cuadro I). Difícilmente en los contenidos de tales materiales curriculares podremos encontrar información sobre temas como la historia y la vida cotidiana de las mujeres, sus ámbitos de discriminación (el trabajo doméstico, la maternidad y el cuidado de la prole, la violencia contra las mujeres, la precarización laboral, el «techo de cristal», la prostitución), o el análisis de la historia de la infancia, y de lo que significa en nuestro mundo ser niñas, niños y adolescentes. Tampoco se presta atención a las personas con minusvalías físicas y/o psíquicas, o a las personas ancianas y enfermas, y menos aún a las culturas gays, lesbianas y transexual, o a quienes viven en estructuras familiares diferentes a la tradicional. Asimismo no acostumbran a reflejar las condiciones de vida de las personas en situación de desempleo y en estado de pobreza, de las personas asalariadas con bajos salarios y soportando pésimas condiciones de trabajo. No se analizan las situaciones de la gente que vive en los núcleos rurales de la agricultura y de la pesca. Las etnias oprimidas no aparecen, ni las culturas de las naciones colonizadas, así como tampoco todo el mundo de las personas inmigrantes y las situaciones de injusticia a las que suelen verse sometidas. Las concepciones dominantes acerca del ser humano y del mundo son las derivadas de la religión católica o coherentes con esta cosmovisión (Torres, J., 2006, cap. IV).

CUADRO I. Cultura escolar: voces presentes y voces ausentes

CULTURA ESCOLAR

Voces Presentes	Voces Ausentes
Mundo masculino	Mundo femenino
Personas adultas	Infancia, juventud y tercera edad
Personas sanas	Personas minusválidas físicas y/o psíquicas
Personas heterosexuales	Culturas gays, lesbianas y transexuales
Profesiones de prestigio	Clases trabajadoras y la pobreza
Mundo urbano	Mundo rural y marinero
Estados y naciones poderosas	Naciones sin Estado
Raza blanca	Etnias minoritarias o sin poder
Primer mundo occidental	Países orientales y Tercer Mundo
Religión católica	Otras religiones, agnosticismo y ateísmo

Incluso cuando algunos de estos colectivos tradicionalmente silenciados, como fruto de sus resistencias y luchas sociales, aparecen como más activos, como agentes de transformación de la realidad y/o como creadores de cultura, de obras de arte, de ciencia, de tecnología, es fácil que alguna etiqueta trate de reubicarlos con explicaciones y valoraciones que dejen patente cierta forma de ineptitud natural o inferioridad en sus producciones. Algo que, por ejemplo, acostumbra a suceder con la utilización del calificativo «cultura popular», que siempre aparece contrapuesto, de manera visible o latente, la cultura, a secas, sin calificativos, o, lo que es lo mismo, la cultura oficial y valiosa dado que es la reconocida por los grupos hegemónicos de poder como modelo y, asimismo, es convertida en foco de atención. Ésta es la que lleva las valoraciones positivas lanzadas y proclamadas desde los espacios oficiales, la que se va a convertir obligatoriamente en contenido de los currículos escolares y la que aparece con auténticas posibilidades de abrir las puertas en el mercado de trabajo en las actuales sociedades neoliberales y conservadoras. Por consiguiente, cultura popular es la denominación con la que se refuerza todavía más la marginación de todas aquellas experiencias, formas, artefactos y representaciones producidos por determinados colectivos «sin poder», y que los grupos sociales hegemónicos desde posiciones institucionales de poder definen como de importancia menor o secundaria.

Desconexión

En esta opción metodológica se pueden detectar dos modalidades:

«El día de...»

Desde una perspectiva histórica, esta es una de las modalidades más habituales de trabajo de los temas transversales del currículum y, en general, de los problemas sociales y fenómenos culturales más próximos al alumnado que no suelen aparecer contemplados en los libros de texto, ni, de un modo visible, en el currículum oficial legislado.

Consiste en trabajar esporádicamente, por ejemplo, un determinado día del año, temas como las formas que adopta la opresión de las mujeres («el día de la mujer»), la lucha contra los prejuicios racistas («el día de la Hispanidad»), o dedicarse a reflexionar

sobre la clase trabajadora («el día de la clase obrera»), investigar acerca dela contaminación («el día del árbol»), las guerras («el día de la paz»), los idiomas oprimidos («el día de las letras gallegas»), los derechos y deberes cívicos («el día de la Constitución»), etc.

Las situaciones sociales más conflictivas, abusivas y cotidianamente silenciadas pasan a convertirse en el foco de atención de las materias y actividades escolares en ese día concreto. El resto del año permanecen silenciadas, cuando no son directa o implícitamente tergiversadas y legitimadas. Estos temas más interdisciplinares y con mayores posibilidades de resultar relevantes y significativos para el alumnado se trabajan, normalmente, cual paréntesis en el proyecto educativo, o sea, de una manera que chicas y chicos no suelen ver vinculada a los programas, ni a las tareas que realmente cuentan en el momento de las evaluaciones. Esos días señalados acostumbran a vivirse como períodos de relajo en el ritmo de trabajo escolar.

No obstante, es preciso subrayar que esta estrategia fue una importante iniciativa creada por el profesorado más progresista e innovador para introducir en el aula temas socialmente fundamentales, pero que hasta ese momento no se consideraban como foco de atención por las instituciones escolares. En la actualidad, como es obvio, resultan claramente insuficientes.

Compartimentación en asignaturas

Una de las formas típicas de organización y sistematización de los contenidos que se estudian es compartimentándolos en asignaturas, pero que dificulta la verdadera compresión de la realidad y, por consiguiente, de las situaciones y problemas sociales, culturales, políticos y religiosos. En este modelo de diseño y desarrollo curricular, las informaciones con las que se enfrenta el alumnado están parceladas en asignaturas incomunicadas entre sí.

Los bloques temáticos de los que se componen las materias que se imparten en las aulas, y que, a su vez, acostumbran a ser el reflejo de los contenidos obligatorios que legislan tanto el Gobierno del Estado, como las correspondientes Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas, no facilitan la creación se situaciones de aprendizaje relevante y significativo para el alumnado. Este fue el argumento decisivo en el que se apoyó el Gobierno de Felipe González para incorporar la educación transversal en la LOGSE. Mas, dado que no hubo una política decidida para fortalecer en la práctica esta modalidad de trabajo transversal, acabó por imponerse el tradicionalismo curricular, o sea, la compartimentación en asignaturas.

Las leyes posteriores marcarán un cambio en esta línea de fomento de una educación más interdisciplinar e integrada, y una buena prueba de ello es que ya apenas contemplan esta filosofía. Así, por ejemplo, la vigente Ley Orgánica de Educación (2006), sólo recurre al término transversal en dos ocasiones:

- Una, en la introducción, cuando, al referirse a una de las novedades de la nueva Ley la Educación para la ciudadanía, dice que «esta educación, cuyos contenidos no pueden considerarse en ningún caso alternativos o sustitutorios de la enseñanza religiosa, no entra en contradicción con la práctica democrática que debe inspirar el conjunto de la vida escolar y que ha de desarrollarse como parte de la educación en valores *con carácter transversal a todas las actividades escolares.*
- La otra, en el Artículo 121, referido al Proyecto Educativo,y donde se legisla que «el proyecto educativo del centro recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación. Asimismo, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa que corresponde fijar y aprobar al Claustro, así como el

tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas.

En el momento presente, las políticas de gratuidad de los libros de texto por las que están apostando las distintas Administraciones Educativas del Estado Español no son precisamente una de las medidas que faciliten este trabajo interdisciplinar. Por el contrario, pienso que son una auténtica bomba de relojería contra la interdisciplinariedad y los proyectos curriculares integrados, dado que estos materiales curriculares están construidos de modo disciplinar.

Las asignaturas, las disciplinas, disciplinan las miradas. En consecuencia, favorecen que únicamente se preste atención a los contenidos de la realidad que directa y visiblemente son su foco de atención. Cada especialista se convierte en un guerrero dispuesto a conquistar más poder y recursos para su materia. Algo que se puede comprobar con facilidad cuando observamos en los claustros cómo cada departamento demanda más horas de docencia para sus asignaturas, más recursos, y mayor reconocimiento, sin que importe en qué medida otros departamentos y disciplinas deberían cobrar mayor peso.

Tergiversación

Esta es una de las estrategias didácticas más inmorales, injustas y peligrosas, pues se trata de presentar sólo textos seleccionados dentro de un marco de líneas discursivas que sirvan para legitimar las desigualdades sociales, económicas, políticas, religiosas, étnicas, de género y lingüísticas, en vez de recurrir a otros textos que, por discrepantes, posibiliten someterlas a análisis crítico.

En la realidad que construyen los distintos libros de texto y materiales curriculares con los que se trabaja en las aulas, es muy probable que los actores y actrices se presenten dibujados selectivamente. Cuando no se puede silenciar lo diferente y minoritario, la opción conservadora y discriminadora es optar por argumentar su inferioridad o, incluso, convertirlo en algo esperpéntico. Esta estrategia caracterizó las explicaciones racistas, sexistas, clasistas y homófobas a lo largo de la historia de las instituciones escolares.

Esta opción de recurrir a textos tergiversados es difícil de contrarrestar, pues va a chocar con el «sentido común» de la mayoría de la población. Tal «sentido común» es el resultado de los numerosos procesos educativos, intencionados e impremeditados, a los que nos vimos sometidos hasta el momento presente, pero en los que los poderes dominantes marcan la dirección.

Una de las peculiaridades del sentido común fruto de las ideologías dominantes es la construcción de categorías de valoración muy estereotipadas, que se caracterizan, especialmente, por ser de corte dicotómico: nosotros somos los buenos, ellos los malos; nosotros somos los listos, ellos los torpes; nosotros representamos la modernidad, ellos lo retrógrado, lo reaccionario; nosotros somos los pacíficos, ellos los violentos, etc.

Una educación verdaderamente emancipadora tiene que servir para sacar a la luz este tipo de falseamientos, así como los subterfugios a través de los que se vienen construyendo las explicaciones racistas que impregnan nuestro sentido común, y, lo que es peor, la ciencia que se vende como neutral y objetiva. Los prejuicios y estereotipos «pueden manifestarse en todos los niveles discursivos, como en la elección de los tópicos, la manera en que los participantes del discurso son representados, los medios sintácticos de enfatizar y des-enfatizar la agencia y responsabilidad por las buenas y malas acciones, las metáforas y, en general, en el modo en que nuestras cosas buenas y sus cosas malas están resaltadas o atenuadas» (Dijk,T., 2005, p. 18).

A estas alturas de la historia, en este siglo de las comunicaciones, no debemos ignorar que es muy posible que se encuentren en nuestras aulas estudiantes que, en su período de escolarización anterior, en su país de origen, hayan estudiado una versión de un determinado fenómeno histórico, científico o artístico con interpretaciones y valoraciones distintas a las que en el momento presente aquí les ofrecemos. Pensemos, por ejemplo, en el análisis y valoración de muchos acontecimientos históricos y artísticos en un aula británica, sueca, árabe, sudafricana, latinoamericana o del Estado Español. Las discrepancias en el análisis y la apreciación de muchos de esos fenómenos deberían servir para repensar tanto las fuentes informativas que maneja el alumnado, como las tareas escolares que con ellas debe llevar a cabo.

No debemos ignorar que la explicación de la realidad desde parámetros colonialistas fue algo que sirvió para convencer a la población de la «justicia» de las invasiones y las expoliaciones, y que, por ello, tanto las instituciones de investigación, como las educativas desempeñaron un papel fundamental en estos hechos.

Martin Bernal, profesor de la Universidad de Oxford con sus investigaciones divulgadas en su obra, Atenea Negra (1993) logró aportar valiosas y contundentes pruebas acerca del mito de Europa como heredera de las culturas clásicas de Roma y Grecia, de la aparición de lo que se denomina el euro-centrismo. Mito, que llega hasta nuestros días, y que se construyó a lo largo del siglo XVIII y, fundamentalmente, durante el XIX como estrategia decisiva para silenciar y minusvalorar las aportaciones de las culturas africanas y asiáticas. Fue para ello decisivo el borrar las aportaciones y préstamos culturales de Egipto y Oriente Medio durante el segundo milenio antes de Cristo, y, concretamente, en el período que va del 2100 al 1100 antes de Cristo.

Es la herencia griega, convertida en heleno-manía, la que ayudaría a explicar la supremacía de la raza aria. Diversas ciencias van a ofrecer la base científica a esta teoría, pero me interesa subrayar el papel que desempeñó una rama del conocimiento que, normalmente, se considera al margen de intereses políticos y, por lo tanto, una ciencia «neutral»: la filología. El descubrimiento de la familia de lenguas indoeuropeas llevó inmediatamente a considerar a sus hablantes como una «raza», la indoeuropea o aria. Para ello, se hizo indispensable explicar que el griego era también una lengua indoeuropea.

Los países europeos, a medida que el euro-centrismo iba conformándose como «sentido común», se negaron a verse como deudores de los países que colonizaron y que expropiaron tan cruelmente. Su auto-percepciones son las de pueblos que se comportaron generosamente con los colonizados, «llevándoles» y regalándoles su legado cultural, conduciéndose con enorme generosidad y justicia, educándolos, etc. (Paraskeva, J., 2006).

Todos los ámbitos de la investigación científica, social y filosófica, son susceptibles de manipulación, dado que los intereses intelectuales, los marcos teóricos y las metodologías de investigación tienen como meta hacer frente a problemas sociales que surgen en contextos políticos y momentos históricos específicos. Siempre, desde las estructuras de poder, se trató de condicionar la producción y orientación del conocimiento. Así, por ejemplo, cualquier historia de la ciencia en el siglo XX nos puede ofrecer datos muy contundentes acerca de la utilización e, incluso, de la manipulación y falsificación de datos supuestamente científicos, para facilitar determinadas medidas políticas y sociales. Una mínima historia del nazismo serviría para ofrecernos numerosos datos acerca del papel que desempeñaron en su consolidación áreas de conocimiento de prestigio como la medicina, psiquiatría, antropología, biología, química, física, arqueología, filología, etc. Profesionales de prestigio de estos ámbitos con posiciones de poder en instituciones universitarias y de investigación, así como vinculados a oficinas gubernamentales encargadas de determinar políticas oficiales de sanidad y salud, desempeñaron un papel decisivo en la construcción y reformulación de teorías científicas que ayudarían a los

políticos del momento a desarrollar, por ejemplo, conceptos como el de germanidad y el de la supremacía de la raza aria. Como pone de manifiesto Mark Walker, la mayoría de los miembros de la comunidad científica alemana establecieron «un pacto fáustico con el nacionalsocialismo, obteniendo apoyo económico y material, reconocimiento oficial y la ilusión de independencia profesional a cambio de un apoyo consciente o inconsciente a las políticas nacionalsocialistas que culminaron en la guerra, la violación de Europa y el genocidio» (Cit. En Cornwell, J., 2005, p. 397).

Igualmente, es imprescindible no olvidar que el movimiento feminista dedicó muchísimo esfuerzo en demostrar el sexismo en la ciencia, las humanidades y las artes. Todavía es ofensivo el escaso número de mujeres de renombre recogido en los libros de historia de la ciencia y, obviamente, en los de libros de texto de todas las materias, pero, muy especialmente, en los de ciencias y tecnología. Lo cual no quiere decir que las mujeres no hubieran aportado nada en el pasado en tales ámbitos del saber, sino que permanecen silenciadas, tal y como demuestran numerosas investigaciones llevadas a cabo por mujeres en estas dos últimas décadas (Solsona,N., 1997).

Es necesario, por tanto, recuperar estas parcelas de la memoria y reescribir los diversos campos del conocimiento incorporando sus aportaciones, pero, además, subrayar las diversas razones de su ocultación. Es preciso que el alumnado que educamos para un mundo que deseamos más justo y no discriminador pueda analizar críticamente a lo largo de su proceso formativo las barreras que, en unos casos, impedían y, en otros, dificultaban la participación de las mujeres en las comunidades científicas y, por tanto, en el desarrollo de la investigación. Esta es una de las estrategias que facilitarán que, en el futuro, semejantes tergiversaciones en el conocimiento y en sus aplicaciones no tengan cabida.

Si manipulaciones y tergiversaciones de este calibre tienen lugar en el seno de las instituciones universitarias y centros de investigación, obviamente los libros de texto que vehiculizan el conocimiento oficial en los demás niveles del sistema educativo reproducirán afirmaciones y discursos muy semejantes. Son numerosas las mentiras históricas que todavía en el presente aparecen en las páginas de los libros de texto y que, por tanto, se convierten en informaciones que, muy probablemente, van a agredir a estudiantes concretos que se encuentran en nuestras aulas. Pensemos, a modo de ejemplo, en todas las informaciones que se suelen incorporar en los manuales escolares españoles de ciencias sociales para estudiar el «descubrimiento de América». Si las comparamos con las de otros materiales curriculares desarrollados por los especialistas de esos países, seguramente nos veríamos sorprendidos con un buen número de informaciones que aquí se silencian o aparecen tergiversadas.

Naturalización

En las actuales sociedades de la información y de las comunicaciones, es probable que esas realidades silenciadas no puedan esconderse con facilidad, por lo que la opción más usual es reelaborarlas y reinterpretarlas para presentarlas como culpables de sus propios problemas e, incluso, de los que ocasionan a otros grupos sociales mayoritarios y/o con mayor poder. Tratar de demostrar, primero, que sus conductas son incorrectas y, después, procurar explicar que éstas son consecuencia de condicionamientos innatos, del dominio de determinados genes (sobre los que los seres humanos no tienen posibilidades de control), de aspiraciones inadecuadas a sus capacidades naturales, o que son el fruto de una voluntad de seguir aferrándose a alguna de sus tradiciones «desfasadas», etc. En una palabra, se recurre a estrategias de *naturalización* de las situaciones de injusticia (Torres, J., 2007).

En momentos de fuerte auge del conservadurismo político, uno de los campos de conocimiento al que más se fuerza para realizar este tipo de naturalizaciones es a la

biología. El siglo XX tiene a sus espaldas demasiadas políticas de *eugenesia científica* en la práctica totalidad de los países europeos más desarrollados económica y científicamente. Pero este tipo de prácticas no desaparece tan fácilmente, sino que suele reaparecer, pero con nuevos ropajes. Un buen ejemplo de ello es el documental *Why Men don´t Iron* «Por qué los hombres no planchan», producido, en 1998, por Jim MEYER para el canal británico de televisión «Channel Four» y que, en el Estado Español, divulgó Canal Plus a través de la cadena Documanía (Torres, J., 2007, 176-178). El documental en el que, sirviéndose de entrevistas a diversos especialistas, de imágenes escaneadas del cerebro, de análisis clínicos, etc. se va a tratar de demostrar cómo nos condicionan las diferencias biológicas atribuibles al sexo. Los hombres y mujeres tendríamos una distinta estructura cerebral, fruto de la importancia de determinadas hormonas y de la red neuronal que éstas contribuyen a construir, lo que explicaría las diferentes opciones laborales por las que hombres y mujeres apostaríamos. O sea, es la biología la ciencia que mejor explicaría que no existe sexismo en la distribución y desempeño de los distintos puestos de trabajo en nuestras sociedades, sino que tal peculiaridad en su distribución es algo natural, respetuosa con nuestra naturaleza humana.

Como muy acertadamente subraya Sandra Harding:

> *las investigaciones recientes en biología, historia, antropología y psicología convergen para hacer totalmente inaceptables los supuestos de que el género y la sexualidad humanos identidades, conductas, roles y deseos están determinados por las diferencias sexuales necesarias para la reproducción. Beauvoir señala que las mujeres se hacen, no nacen; la bibliografía posterior muestra que no sólo las mujeres, sino también los hombres están socialmente construidos* (Harding, S., 1996, p. 117).

Una proclama biologicista muy semejante aparece también en el libro *La libertad de elección en educación* de Francisco López Rupérez (1995, p. 175). En él, podemos leer argumentaciones como la siguiente: «Sin entrar a discutir el detalle de su proporción, los factores de naturaleza genética constituyen la primera, en el tiempo, de las causas de la diversidad ante el rendimiento escolar y, por extensión, ante el hecho educativo», pero, a continuación declara: «No ha podido aportarse hasta el momento una refutación decisiva a la tesis de la existencia de una cierta dependencia biológica del talento». El autor asume que tiene certezas, pero no le importa si están o no confirmadas por el desarrollo de la ciencia actual.

Si no se producen y promueven otros discursos y otros conceptos que existen en la actualidad, sino que se silencian o se acotan en asignaturas y temas muy concretos en los que se dificulta su aplicación a la realidad, entonces lo que se generará es la naturalización del discurso racista, sexista, clasista y de los estereotipos que las ideologías dominantes ponen en circulación. Esas visiones discriminadoras de la realidad aparecen ante los ojos del alumnado como naturales, objetivas, lógicas, como las únicas existentes, y serán las que conformen y representen el denominado «sentido común».Estamos, así, ante estrategias de manipulación que funcionan cual fábricas de elaboración de consentimiento o, más en concreto, como herramientas que permiten conseguir del alumnado un «consentimiento sin consentimiento» (Chomsky, N. Y Herman, E. 1990). Mediante la deformación, la manipulación y el silencio acerca de determinados datos y situaciones se trata de construir una historia y una ciencia a la medida, o sea, una ciencia racista, sexista, clasista y homófoba.

«Psicologización»

Una de las formas más sofisticadas de tergiversación en la que, en la actualidad, también se acostumbra a caer con demasiada frecuencia, es lo que podemos denominar como la *«psicologización» de los problemas sexistas, 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 sociales. 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 as situaciones de esa opresión.

No olvidemos que incluso hubo quien pretendió atacar la validez del marxismo recurriendo a la psicología. Así, Richard Herrnstein, en 1971, publicó un trabajo «IQ», en *The Atlantic Monthly,* que trataba de demostrar que el pensamiento de Karl Marx y Friedrich Engels, proclamado en el *Manifiesto Comunista,* no concordaba con los descubrimientos de la psicología. El argumento de Richard Herrnstein, en aquel momento profesor de psicología y jefe del Departamento de Psicología de la Universidad de Harvard, se basaba en el siguiente silogismo:

1. Si las diferencias de aptitud mental se heredan, y
2. si el éxito social requiere esas aptitudes, y
3. si los ingresos y el prestigio dependen del éxito,
4. entonces el *status* social (que reflejan los ingresos y el prestigio) estará basado en cierta medida en las diferencias heredadas que se dan entre la gente (Cit. En EYSENCK, Hans, 1987, p. 163).

Este mismo autor gozará de gran impacto mediático a raíz de otro alegato clasista y, especialmente, racista de enorme impacto en la década de los noventa, la publicación de *The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life* (1994), escrito conjuntamente con Charles Murray.

La tesis central que defienden es que hay diferencias genéticas mensurables en los niveles de inteligencia de las diferentes razas. Con lo cual tratarían de justificar que en EEUU,pero es algo que sería extensible a cualquier otro país, no existe discriminación por el hecho de que los principales puestos de trabajo estén desempeñados por personas blancas anglófonas. Estamos ante un intento más de demostrar que el racismo es una invención de la izquierda, ya que la actual estructuración de la sociedad no es más que el fruto de la herencia intelectual y genética de las personas que la componen, y no una consecuencia de los modos de los que nos dotamos para organizar las distintas sociedades.

Richard J. Herrnstein y Charles Murray tienen muy claro que

> *el Cociente Intelectual es heredable. El estado del conocimiento no permite una estimación precisa, pero después de medio siglo de trabajo, ahora contamos con centenares de estudios empíricos y teóricos, que posibilitan una conclusión certera: que el componente genético del Cociente Intelectual es improbable que sea más pequeño del 40 por ciento o más alto del 80 por ciento...Pero para los propósitos de esta obra, nosotros adoptaremos una estimacióndel 60 por ciento de heredabilidad* (Ibídem, p. 105).

Estos autores sostienen que el Cociente Intelectual de la población negra es, por término medio, 15 puntos inferior al de la blanca. Algo que demostrarían los resulta dos de la aplicación de un sinnúmero de baterías de tests destinadas a medir la inteligencia. Pero lo que este y otros estudios semejantes dejan sin tomar en consideración son las condiciones de vida de estas personas de raza negra que puntúan tan bajo: cómo les afecta el hecho de vivir en barriadas degradadas, en hogares sin unas mínimas condiciones de habitabilidad y salubridad, y en el seno de familias en situaciones de pobreza, el asistir a colegios que no reúnen unas mínimas condiciones para ofertar una educación de calidad, el verse objeto de toda clase de expectativas negativas, el ser cacheadas continuamente por la policía y repudiadas por los integrantes de aquella población que se considera «digna», etc.

Este tipo de divulgaciones pseudocientíficas son las que están en la base de las imágenes estereotipadas de las personas y situaciones pertenecientes a colectivos sociales, de género y étnicos diferentes. Conforman las imágenes que funcionan en el inconsciente colectivo como explicaciones justificativas de las situaciones de marginalidad.

La obsesión de esta modalidad de psicología conservadora sería la de tratar de demostrar que la actual estratificación de la sociedad, el éxito socioeconómico, el fracaso escolar, al igual que las patologías sociales, son consecuencia de la dotación genética intelectual, eximiendo a cualquier estructura social de responsabilidades. En consecuencia, todo intento de tratar de compensar las desigualdades estaría abocado al fracaso, pues no podríamos ir *contra natura.*

El éxito y las posibilidades de promoción son vistas como actos de competitividad entre personas que, mediante el esfuerzo individual y sus capacidades naturales innatas, logran méritos con los que concursar y demandar acceso a privilegios sociales de manera también individual. En general, podemos decir que recobran valor las posiciones teóricas y políticas que propugnan la primacía de las elecciones personales y de la movilidad social individual, dejando sin consideración las condiciones estructurales que llevan al fracaso social y, lógicamente, escolar, a aquellos grupos sociales más alejados de los resortes de poder.

Otro ejemplo de reduccionismo psicologicista fue el recurso a un *constructivismo individualista* en el que cayó buena parte de la divulgación que se hizo de esta filosofía a raíz de que la LOGSE lo legitimara como la clave de las innovaciones educativas, de la reforma educativa. Difusión que se hizo con frases-eslóganes que afirmaban que las personas construyen conocimientos, pero en lo que prácticamente nunca se centraba la reflexión es en interrogantes primordiales como: ¿Qué tipo de contenidos? ¿Cuáles? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿En qué condiciones? ¿Con qué finalidades? ¿Al servicio de quién? ¿Promovidos por quién? Es alrededor de interrogantes semejantes a estos en los que los silencios del discurso constructivista «oficial» resultaban muy llamativos.

Paternalismo/pseudo-tolerancia

Los análisis paternalistas tienen como sustrato *visiones jerárquicas, de «superioridad»* de unas culturas y realidades sobre otras. Algo que se deja ver en muchas aulas cuando se presenta a los pueblos y culturas oprimidas poniendo el énfasis en sus déficits contemplándolos, por ejemplo, como muy pobres, incapaces de salir adelante por sí mismos, y a nosotros como sus salvadores y redentores. Así, los ocho siglos de presencia árabe, de la cultura islámica, en la península, desde principios del siglo VIII hasta 1492, son denominados en la historiografía tradicional, y así lo solían reproducir los libros de texto hasta no hace mucho tiempo, como el período de las «guerras de Reconquista». Mientras que nuestras invasiones coloniales en África se dulcifican con

otro tipo de lenguaje y tratamiento, como, por ejemplo, denominando como «Protectorado español de Marruecos» a la situación de ocupación colonial de aquellos territorios.

Este sesgo paternalista es el que explica, por ejemplo, que, en los libros de texto, no aparezcan autopistas colapsadas por el tráfico en la representación de los países africanos, que no se informe de rascacielos, grandes hospitales, personalidades de prestigio en el campo de la ciencia y de la tecnología, etc. Se les trata de comunidades incultas, ignorantes y atrasadas, ya que el rasero de medida es siempre el que establecen los grupos dominantes y colonizadores. No se subrayan los procesos de expoliación y explotación a los que fueron y están sometidos, las dinámicas de colonización que se emplearon para alterar sus formas de vida y sus valores, e imponerles el idioma de la metrópolis, y, de este modo, facilitar que fueran dominados. En esta clase de trabajo curricular, es usual escuchar palabras como «donativos», «sacrificio», «caridad» para con los pueblos del tercer mundo, mientras que otras como «justicia», «solidaridad» e «igualdad» apenas tienen cabida.

En este tipo de planteamientos se acostumbra a insistir en la negación del racismo: «nosotros no somos racistas», sino todo lo contrario.

Tratamiento Benetton

Una de las estrategias características de este tipo de intervención la visibiliza muy bien el modelo publicitario que utiliza la empresa multinacional *Benetton* (Giroux, H., 1996). Modelo en el que se opta por contemplar imágenes acerca de las «diferencias», de las injusticias y los problemas sociales, como el sida, el racismo, la pobreza, etc… pero despolitizándolas y releyéndolas dentro de un nuevo escenario de colores, armonía y paz mundial. Algo inexistente en la realidad. En este marco, cuando se recurre a representar grandes tragedias sociales se hace de modo sensacionalista, optando por alternativas que producen «compasión» y «pena» a título individual, y llegan a convertir a quienes contemplan esas imágenes en «voyeurs».Algo que podemos constatar cuando vemos como ciertos póster y cuadros que representan grandes tragedias humanas son utilizados, en muchos momentos, exclusivamente como algo decorativo: la pobreza y la mirada de las personas desvalidas pueden llegar a ser vistas sólo desde el punto de vista estético, dejando de lado un análisis político de mayor calado. No es fácil que la observación de tales fotografías o ilustraciones lleve a efectuar, automáticamente, análisis más profundos y reales de los significados de las situaciones en ellas representados, lo que, por lo tanto, dificulta su solución. No olvidemos cómo se celebran en muchas centros de enseñanza efemérides como «el día de la Paz»: «liberando» palomas, realizando juegos que para nada obligan a reflexiones de importancia sobre las razones de los conflictos más violentos del momento, prometiendo que todos se van a llevar bien entre sí, olvidando las peleas, pintando palomas de la paz, etc.

La información presentada se caracteriza por una notable descontextualización; no facilita, ni promueve que se problematice sobre las causas estructurales de las situaciones que pretenden denunciar. Por el contrario, se vuelve a contextualizar en el ámbito emocional de cada persona y, de este modo, provoca el sentimentalismo del espectador, al que se le hace ver que tiene suerte de vivir como vive y donde vive. En consecuencia, es fácil que, para la mayoría de los observadores y observadoras de esas, en numerosas ocasiones, impactantes y dramáticas imágenes, las soluciones se circunscriban a medidas asistenciales: donativos personales.

De esta manera, lo que se hace es seguir reproduciendo un modelo asistencialista, cuando no se continúa considerando la pobreza como algo inevitable y que siempre deberá acompañarnos en este planeta.

«Infantilización»

En las intervenciones educativas, suele caerse en este sesgo de dos maneras:

«Waltdisneyzación»

Esta estrategia es la consecuencia de la idea, sostenida por muchas personas adultas, de que hay que preservar al alumnado más joven de contemplar las desigualdades e injusticias sociales, y mantenerlo en una especie de limbo o paraíso artificial. Esto es lo que explicaría el infantilismo y ñoñería de la mayoría de los libros de texto, en especial, de los de Educación Infantil y Primaria.

Es muy preocupante el avance de una especie de *«Walt Disneyzación»* de la vida y de la cultura escolar (Giroux, H., 1996), en la que la realidad y la información científica, histórica, cultural y social son presentadas a los niños y niñas, de la mano de seres de fantasía, de personajes irreales y animales antropomórficos y, por tanto, suelen acabar reducidas a un conjunto de descripciones caricaturescas y almibaradas del mundo en el que viven. La mayoría de los libros de texto abusan demasiado de este tipo de imágenes e información.

El implícito que explica este sesgo en los materiales curriculares sería el que, al ir dirigidos a niñas y niños, no deberían reflejar la vida real tal y como es, que es conveniente mantenerles unos años más en un mundo más cercano a la fantasía. De ahí que las situaciones de la vida cotidiana que reflejan tales libros de texto apenas se diferencien, en la forma y en el tratamiento, de las que aparecen en sus libros de cuentos y cómics más «cursis» hay también buena literatura infantil donde la realidad tiene un tratamiento más correcto, sin desfiguraciones cursis. Esta modalidad de materiales curriculares artificialmente infantilizados acaba convirtiéndose en un poderoso estímulo para incrementar el consumo de la cultura de ocio conservadora, clasista, sexista, edadista y racista que promueven las multinacionales del tipo Walt Disney, Hanna Barbera o Mattel y su mundo de Barbie.

Currículum de turistas

Este tipo de «infantilización» es lo que explica mucho del trabajo que se realiza, aunque con la mejor intención por parte del profesorado, en bastantes centros escolares cuando el estudio de los colectivos sociales diferentes a los mayoritarios se realiza con gran superficialidad y banalidad, cayendo en una especie de *currículum de turistas.* O sea, tratando las realidades culturales diferentes con una perspectiva muy trivial, similar a la de la mayoría de las personas que hacen turismo analizando exclusivamente aspectos como, por ejemplo, costumbres alimenticias, folklore, formas de vestir, rituales festivos, la decoración de las viviendas o el paisaje.

En esta misma línea, una estrategia «infantilizadora» muy frecuente en la actualidad en la inmensa mayoría de los libros de texto es la de recurrir a presentar las culturas diferentes, las minoritarias, *recurriendo a dibujos* semejantes a los que se utilizan en las series de televisión de dibujos animados o en los libros de cómic. Estrategia con la que se favorece que tales situaciones así representadas y que, es muy probable, que en la intención de sus creadores tuvieran propósitos reivindicativos y ejemplificantes, sigan considerándose poco habituales, esporádicas, extrañas o, incluso, irreales.

Así, suele ser habitual que las personas de otras razas aparezcan únicamente dibujadas y, algo que no debemos pasar por alto, perpetuando los estereotipos dominantes por ejemplo, viviendo en situación de pobreza, en chozas, en núcleos rurales con calles sin asfaltar, o en medio de una naturaleza bucólica y salvaje. Un tratamiento semejante lo podemos ver cuando se representan situaciones en las que los hombres

realizan trabajos domésticos o se dedican al cuidado de sus hijas e hijos. Los dibujos, y no las fotografías, son las imágenes con las que se suelen tratar tales conductas. Sin embargo, no deberíamos olvidar que las niñas y niños saben que los dibujos son sólo eso, dibujos. Nadie tuerce la cara viendo los dibujos animados de un ratón y un gato que se golpean y se hacen mil y una trastadas, o viendo a Popeye dar y recibir guantazos, pero ¿interpretamos del mismo modo ese tipo de conductas cuando son reproducidas como fotos en un periódico, o como imágenes reales en un telediario o, incluso, en una película?

Recurrir a la «infantilización» es una manera de no enfrentar al alumnado con la diversidad, y con sus verdaderos significados y consecuencias.

Como realidad ajena o extraña

Las situaciones sociales cotidianamente silenciadas y que, en general, se plantean como cuestiones discutibles y difíciles las culturas silenciadas, las discriminaciones de clase social, género, de edad, etc. pasan a ser contempladas, pero desde perspectivas de lejanía, como algo que no tiene que ver con nosotros; como algo extraño, exótico o, incluso, problemático, pero sin solución. En esta opción metodológica se enfatizan las diferencias, aquellas características que nos separan, hace aparecer como raras e insólitas, y se ocultan las semejanzas, los comportamientos e ideales que nos igualan, lo que tenemos en común.

Cualquier estudiante que sólo accediera a informaciones sobre países africanos mediante los libros de texto nunca podría imaginarse que allí hay casas semejantes a las nuestras, carreteras asfaltadas y autopistas, rascacielos, centros comerciales, etc.; que sus habitantes comparten con nosotros aficiones culturales; y que luchan organizados en partidos políticos, sindicatos y asociaciones diversas por ideales semejantes a los de la población de los países más desarrollados. Las escasísimas fotos y dibujos de África en los libros de texto sólo acostumbran a convertir en visible lo que es coherente con los discursos hegemónicos estereotipados y racistas que inciden en la pobreza, la miseria, el subdesarrollo, la violencia instintiva de esos pueblos, la incultura, el primitivismo, el machismo, etc.

Las situaciones conflictivas en las que aparezcan implicadas personas del país receptor con inmigrantes de culturas minusvaloradas se tratan de minimizar o, incluso, de negar, con el fin de que no afloren los aspectos racistas. Y si no se puede, lo que se va a tratar de dejar claro de un modo explícito o implícitamente es que esos grupos sociales etiquetados negativamente son autónomos y responsables de su propia suerte. Así, son los «otros», «ellos» quienes no se quieren integrar, «nosotros»no tenemos la culpa de su situación.

En la actualidad, dado que la sociedad es cada vez más sensible a las situaciones de discriminación y marginación, esta estrategia racista de culpabilización del «otro» suele dulcificarse sobre la base de ir intercalando, puntualmente, información positiva acerca de algunas personas concretas pertenecientes a esos colectivos, señalando alguna dimensión valiosa, pero de modo esporádico. Es algo que podemos observar en los periódicos e informativos de radio y televisión cuando, ocasionalmente, sacan a relucir alguna proeza de esas personas, generalmente en situaciones de ayuda a alguien de los «nuestros». Son noticias fortuitas que muy difícilmente alteran las líneas discursivas acerca de la «maldad» y la «criminalidad», por ejemplo, del Islam, que se reproducen diariamente.

En general, este tipo de situaciones, se acostumbran a contemplar haciendo hincapié en que nosotros no tenemos capacidad de incidir sobre ellas.

Este tipo de extrañeza es también la que explica el vicio del *Escepticismo normativo* que denuncia Martha Nussbaum (2005) a la hora de referirse a la educación

multicultural errónea. Vicio consistente en que ciertas explicaciones de las culturas diferentes a la propia se agotan exclusivamente en la descripción de las formas de vida de esas culturas, pero dejando de lado todo juicio normativo acerca de su bondad o maldad. Esto es algo en lo que han caído ciertas posiciones bienintencionadas que están a favor de mayores cotas de tolerancia en las que se suele evitar, en todo momento, realizar juicios morales. El peligro de este tipo de *relativismo moral* es algo que perjudica incluso a muchos miembros de esas comunidades que están intentando luchar por el cumplimiento de los Derechos Humanos y que pretenden lograr mayores cotas de libertad en sus países y culturas. Es el caso, por ejemplo, de los colectivos de mujeres musulmanas que se oponen a las prácticas inmorales, criminales y machistas que muchos varones de su cultura profesan y defienden.

Presentismo/Sin historia

El trabajo curricular desde esta perspectiva, se basa en contemplar el mundo, las distintas culturas y realidades, pero sin dejar ver su evolución histórica y social. Así, por ejemplo, muy difícilmente en los libros de texto se deja ver la relación que puede existir entre el velo de las mujeres musulmanas y el que se exigía, hasta fechas muy recientes, a las mujeres cristianas para entrar en las iglesias, asistir a los oficios religiosos o manifestar situaciones de luto o duelo.

No se deja patente que todas las culturas son fruto del mestizaje, que el esencialismo es el defecto o la estrategia de manipulación de la realidad consistente en presentar fotos fijas de la realidad. Es como mostrar un fotograma de una película, omitiendo todos los anteriores, que son los que permiten captar su significado real.

No se hace hincapié en la historicidad y condicionantes de quienes construyen la ciencia y el conocimiento. Se silencian sus biografías, con lo cual se dificulta que el alumnado tome conciencia de la gran variedad de situaciones que influyen y explican tal construcción.

En esta modalidad de tratamiento de la información, no se incorpora la perspectiva histórica, las controversias y variaciones que hasta el momento se dieron sobre el fenómeno objeto de estudio; a qué se debieron, a quiénes beneficiaban, etc. Algo que es de capital importancia en las actuales sociedades de la información y de cara a hacer consciente al alumnado de la provisionalidad del conocimiento y, por consiguiente, de la necesidad del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

En general, podemos decir que este tipo de tratamientos educativos contribuye a que el alumnado contemple sus realidades desde una pretendida despolitización y neutralidad, y sin prestar atención a los problemas de desigualdad política, económica y social de carácter estructural.

Este tipo de filosofías educativas es además coherente con el predominio de ideologías que propugnan que es conveniente no alterar el actual estado de cosas, el modo de funcionar de las sociedades, bien porque este es el mejor mundo de los posibles, bien porque cualquier otro modelo generaría aun más problemas. Estamos ante discursos con los que se pretende construir un tipo de personas que acepten como algo inevitable sus realidades, y que, normalmente, pueden llegar a limitarse en sus aspiraciones personales, puesto que asumen como mejor opción el «que me quede como estoy», pues, como diría alguna de esas leyes de Murphy que circulan entre la ciudadanía, «todo lo que tiene posibilidades de empeorar acabará haciéndolo».

Es también así como quienes ocupan puestos de responsabilidad en defensa del poder establecido tratan de frenar la conflictividad de las crisis en los mercados: procuran convencer a la población de que el desempleo que origina el capitalismo actual, las injusticias y la pobreza de este momento histórico, son algo normal, pero pasajero, en el camino hacia un mundo futuro de gran prosperidad.

Si no se producen y promueven otros discursos, otros conceptos que existen en la actualidad, sino que se silencian o se acotan en espacios y círculos muy reducidos, entonces lo que se generará es una naturalización del discurso que circula. Esas visiones de la realidad que implícita y explícitamente se declaran a través de esos conceptos y discursos dominantes aparecerán como «naturales», como las únicas existentes y lógicas, y serán las que representen el denominado «sentido común».

Conviene, sin embargo, ser conscientes de que en todo proceso de naturalización y legitimación siempre hay grados, pues, en mayor o menor medida, hay otras concepción es rivalizando, de una manera más o meno exitosa. Es fácilmente constatable la existencia de una lucha por tratar de explicar la sociedad, el mundo, y por ofrecer argumentos que avalen esos modos de vivir y trabajar en él. Eso quiere decir que lo que denominamos como «sentido común» es, en gran medida, la consecuencia de una lucha de poder, de la confrontación de diferentes intereses, perspectivas y discursos ideológicos pero en la que las concepciones rivales perdieron la partida, o permanecen silenciadas, sin posibilidades de hacerse notar, todavía.

Cuando una concepción se convierte en hegemónica pierde su carácter de opción, deja de ser una alternativa entre otras; se desdibujan sus dimensiones ideológicas y se nos presenta como lógica y natural, como la única manera de ver e interpretar la realidad, como la representación de lo objetivo y neutral, o sea, como lo que la mayoría de la población califica como «sentido común».

La curiosidad es la clave del pensar y, por tanto, es preciso reivindicar la no indiferencia ante el otro, impedir el olvido del otro. Hay que reivindicar un espacio en el que estar juntos, en el que pueda hacerse realidad *el derecho a la diferencia,* pero *nunca la diferencia de derechos.*

Educar implica ayudar al alumnado a construir su propia visión del mundo sobre la base de una organización de la información que permita que se haga hincapié en los modos a través de los que en el pasado y en el presente se fueron realizando las conquistas sociales, culturales y científicas. Es esta la mejor estrategia para conformar personas optimistas, democráticas y solidarias.

Referencias bibliográficas

DEFENSOR DEL PUEBLO (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España.* (2 Vols.). (Defensor del Pueblo. http://www.defensordelpueblo.es/)

BARTON, L. (Comp.) (1998). *Discapacidad y sociedad.* Madrid: Morata/Fundación Paideia.

BERNAL,M. (1993). *Atenea negra.* Barcelona: Crítica.

BOURDIEU, P. (1999). *Post-scriptum.* En P. Bourdieu (Dir.), La miseria del mundo (557-559). Madrid:Akal.

CHOMSKY, N.Y HERMAN, E. (1990). *Los guardianes de la libertad.* Barcelona: Crítica.

CORNWELL, J. (2005). *Los científicos de Hitler.* Barcelona: Paidós.

VAN DIJK,T.A. (2005). Racismo, Discurso y Libros de Texto. *Potlatch,* 2 (Vol. 2), 15-37.

GIROUX,H. (1996). *Placeres inquietantes.* Barcelona: Paidós.

GRAÑERAS, M. et al. (1998). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España.* Colección CIDE, 133. Madrid: CIDE.

HARDING, S. (1996). *Ciencia y feminismo.* Madrid: Morata.

LÓPEZ RUPÉREZ, FR. (1995). *La libertad de elección en educación.* Madrid: Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales (FAES).

NUSSBAUM,M. (2005). *El cultivo de la humanidad.* Barcelona: Paidós.

PARASKEVA, J. (2006). *Portugal Will Always Be an African Nation: A Calibanian Prosperity or a Prospering Caliban?* En D. MACEDO Y P. GOUNARI (Eds.), The Globalization of Racism (241-268). Boulder: Paradigm Publishers.

SOLSONA I PAIRÓ,N. (1997). *Mujeres científicas de todos los tiempos.* Madrid:Talasa.
TORRES SANTOMÉ, J. (2004). *El contexto sociocultural de la enseñanza.* En J. GIMENO Y J.CARBONELL (Coords.), El sistema educativo. Una mirada crítica (39-53). Barcelona: CISS Praxis.
— (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado.* 5ª ed. Madrid: Morata.
— (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. 2ª ed. Madrid: Morata.

LA EDUCACIÓN DE LA CIUDADANÍA EN UNA SOCIEDAD GLOBALIZADA

Jurjo Torres San Tome. Universidade da Coruña.

El énfasis en los análisis actuales sobre la globalización, la interconexión es escala planetaria, choca todavía con la arraigada tradición de unos sistemas educativos en los que el peso del Estado-Nación explica el "Estado-centrismo" con el que se vinieron conformando las mentalidades del alumnado en las aulas. Cuando se habla de "cultura" y, en concreto desde las instituciones escolares, al igual que de "diferencias culturales", estamos utilizando categorías de análisis y de valoración que conllevan implícitamente funciones políticas. Las distintas culturas presentes en un mismo territorio suelen comportar valoraciones y funciones que traducen relaciones de poder asimétricas entre los diferentes colectivos sociales que las generan y avalan.

La construcción del imaginario de la población de los Estados nación se hizo subrayando los aspectos "contra"; procurando visibilizar las diferencias sustanciales con los demás pueblos y naciones, de manera especial, con las gentes que las habitaban, mas que con sus gobiernos de turno. Se cimentó la unidad cultural sobre la base de una única lengua, una misma religión, similares tradiciones (o con variaciones que no afectaban al modelo identitario esencial), una historia compartida desde tiempo inmemorial e, incluso en algunos casos, sugiriendo, sin pruebas, que la ciudadanía del Estado nación era partícipe de una misma herencia genética. Cada uno de los distintos gobiernos que, periódicamente, controlaban los Estados precisaban de justificaciones racionales que presentar a su ciudadanía para obtener su consentimiento ante las decisiones o líneas de acción que iban marcando en las relaciones e intervenciones en otros países o, incluso con los distintos grupos de gentes que habitaban en su propio territorio.

Tanto la ciencia como todas las instituciones oficiales o, en terminología de Louis ALTHUSSER (1977), los *aparatos ideológicos del Estado* y los *aparatos represivos del Estado*, tenían un decisivo rol que desempeñar a la hora de construir, ofrecer y controlar discursos, teorías y explicaciones "racionales" y "objetivas", así como las subsiguientes normas jurídicas necesarias, para ir conformando, día a día, un sentido común nacionalista y racista que, a su vez, identificaba a las personas nativas de ese territorio como miembros del proyecto nacional en curso. Se trataba de ir dotando de legitimidad a unas voces y a un tipo de comportamientos, de producciones culturales y creencias, al tiempo que se silenciaba y deslegitimaba a otras voces que, desde este imaginario nacionalista, aparecían como diferentes y, lo que acostumbra a ser más usual, incompatibles y erráticas. Mediante estas y otras estrategias análogas, los "otros" pueden ser objeto de discriminación contando con el apoyo de la ciudadanía nacional. La información compartida y a la que se podía acceder, así como los modos de razonar dominantes posibilitaban ver como "lógicas" y "objetivas" las medidas de discriminación que se llevaban a cabo contra quienes se consideraba ajenos, o sea, gentes extranjeras, cuando no enemigos e invasores.

Pero esta construcción de una identidad excluyente nunca fue una tarea fácil para quienes estaban en cada momento en el poder. En todos los tiempos y lugares siempre hubo reacciones adversas a esta imposición de las "verdades oficiales"; por mucho que los gobiernos de turno tratasen de impedirlo, reprimiendo, ocultando y desvirtuando todas las reacciones de quienes se sentían injustamente representados. Desde el momento en que es posible desplazarse, el encuentro con el otro es mucho más fácil y, a medida que pasa el tiempo, es muy difícil de evitar, pese a que se levanten muros, fronteras o barreras de cualquier tipo.

Ese encuentro, buscado o casual, marca el momento en el que se confrontan las expectativas e informaciones que se poseen sobre el otro con la nueva información que este acercamiento facilita.

Cada grupo humano posee una determinada imagen del otro, social y políticamente construida, que condiciona las primeras reacciones de esa aproximación. A lo largo de la historia, es mediante los encuentros y desencuentros cómo se va reconstruyendo (unas veces de modo intencionado y, otras, de un modo más sutil y casualmente, sin ser conscientes de ello) los saberes y posibilidades de comunicación y de convivencia con quienes se ve como diferentes.

El siglo optimista o de los Derechos Humanos

El siglo XX es uno de los periodos históricos en el que más se ha avanzado en cuanto a posibilidades y resultados en la comunicación e interacción con las poblaciones de otros territorios y países. Es un siglo de mucho optimismo en cuanto a las posibilidades de relacionarse con los denominados "los otros", y de hacerlo desde posturas de reconocimiento, de mayores cotas de justicia. Estamos en un peldaño más arriba en una línea de constante superación de cara a transformar las políticas de dominación y de expoliación que fueron la norma en otros momentos de la historia. Recordemos que es en este ciclo histórico cuando se produce con mayor dinamismo la eclosión de lo que, genéricamente, solemos rotular como *movimientos de liberación*. Luchas que se plantean en todos los frentes en los que se vinieron construyendo las políticas de discriminación y de marginación: movimientos feministas, anticlasistas, antiimperialistas, antirracistas, anticolonialistas, ... Incluso, una fecha como el año 1968, supone un hito en esta recuperación de la ciudadanía como agente decisivo en las transformaciones sociales. Es un año cargado de simbolismo en las luchas contra la cultura patriarcal, de la mano de numerosos movimientos feministas, así como también de la de los movimientos estudiantiles. Es el momento en el que se encuentran en pleno apogeo de un modo simultáneo en el tiempo y en el espacio el mayor número de movimientos de liberación. Nos encontramos en ese mismo año con un
importante activismo de movimientos de liberación feministas denunciando la opresión legislativa, laboral, social y cultural a la que están sometidas las mujeres; con movimientos pacifistas, como los que se organizan contra la invasión del Vietnam; otros, organizados contra el racismo en lugares como Estados Unidos, el Reino Unido o Sudáfrica; contra los sistemas educativos autoritarios, en numerosos países: Francia, República Federal Alemana, Uruguay, España, Estados Unidos, México, Checoslovaquia, etc.; contra el colonialismo, en distintos países africanos, latinoamericanos y asiáticos, de la mano de un importante número de movimientos revolucionarios que pretendían liberar a sus pueblos y construir sociedades socialistas; es también el momento de los primeros movimientos ecologistas, aunque todavía muy débiles.

Nunca antes en el pasado había habido tal confluencia de movilizaciones en torno a cada uno de los principales ejes sobre los que se vino produciendo la explotación y dominación de colectivos sociales y pueblos enteros: la clase social, el género, la raza, la opresión nacional, las discapacidades, la sexualidad, las creencias religiosas, etc. Lo cual no nos debe llevar a ignorar el papel de otras numerosas movilizaciones intelectuales, sociales y políticas fraguadas en siglos anteriores y que, a su vez, sirven también de apoyo a las que se van desarrollando a lo largo del siglo XX y del presente.

El recién finalizado siglo XX, en general, podemos denominarlo como el siglo del reconocimiento de los Derechos Humanos y de los Derechos de los Pueblos. Todos y cada uno de los diversos colectivos sociales que se movilizaron a lo largo del s. XX y de lo que llevamos del s. XXI tuvieron éxitos importantes, lograron conquistas muy decisivas en su carta de derechos, y avaladas por organismos mundialistas como la ONU[i], al menos formalmente. (Ver Cuadro 2)[ii]. Como destaca Will KYMLICKA (2007, pag. 30), la construcción de un sistema de derechos humanos universales, bajo la supervisión de la ONU, es uno de los grandes logros morales y de la justicia del siglo XX. Conquista política de la que conviene ser muy conscientes, así como de las estrategias que en tales luchas se fueron empleando; entre otras cosas, para seguir avanzando en el reconocimiento de objetivos que en este momento siguen anotados en la lista de pendientes; como, por ejemplo, la despenalización universal de la homosexualidad. No olvidemos que en el pasado año, 2008, 66 países miembros de las Naciones Unidas, se propusieron llevar a la Asamblea General una declaración pidiendo el reconocimiento de las personas homosexuales, bisexuales y transexuales, pero la fuerte presión, principalmente, del Estado Vaticano, logró su paralización temporal.

En este largo proceso de conquista de los derechos, también considero necesario destacar dos dinámicas que desempeñan un papel decisivo. Los discursos y acciones dirigidos, por una parte, a la conquista de los derechos individuales y, por otra, los de los colectivos y minorías sociales.

A medida que se van produciendo avances en los discursos, propuestas y políticas multiculturalistas, especialmente cuando se pone de manifiesto que éstas no tienen porqué poner en riesgo los derechos humanos ni las libertades, los países desarrollados con gobiernos más conservadores comienzan a sentirse amenazados; intuyen que están en juego tradiciones que les favorecían enormemente, pues les otorgaban prebendas en exclusiva y, lo que es peor, a costa de los demás. Los Estados que con anterioridad se habían beneficiado con el colonialismo o con gobiernos dictatoriales en los países que funcionaban como sus satélites, no asimilan con facilidad que todos los pueblos y colectivos que ellos consideraban ignorantes, irracionales, impíos, etc. exijan que se les trate con respeto, que no se les impongan idiomas ajenos, costumbres y saberes sin su consentimiento; pero consentimiento informado, no logrado a base de prácticas y políticas de manipulación y dominación. Los colectivos y pueblos oprimidos comienzan denunciar sus dificultades para llevar una vida digna e, incluso en numerosos casos, para sobrevivir; están cansados de que se les manipule y expolie.

En este sentido, los derechos de las minorías son muy difícilmente asimilables por los gobiernos e, incluso, por un porcentaje muy significativo de la ciudadanía de las anteriores metrópolis y de la de las grandes potencias mundiales, en general. De ahí que, según va avanzando el siglo XX se vaya agudizando una falsa y peligrosa dicotomía entre derechos individuales versus derechos colectivos.

Curiosamente, es el periodo temporal que sigue a la finalización de la segunda guerra mundial el momento en el que este dilema se va a acentuar más. Las grandes potencias vencedoras van a recurrir a la opción de los derechos individuales como vía para tratar de frenar las reivindicaciones de las minorías de alcanzar mayores cotas de poder político y de apoyo legislativo para poder asegurar su supervivencia y, lo que es más importante, continuar desarrollándose como pueblos.

En las primeras décadas del siglo XX se habían conquistado derechos significativos que posibilitaban el trabajo y la supervivencia de las minorías que habitaban en los distintos territorios en los que se encontraban viviendo; incluso se había apostado por elaborar acuerdos bilaterales entre países que albergaban minorías pertenecientes a otros países para proteger sus culturas e idiomas de origen. El hecho de vivir forzadamente en otro territorio, debido a que en el propio no se daban las condiciones para poder llevar la vida que se deseaba, se consideraba que no debía conllevar tener que aceptar políticas de asimilacionismo; que por el hecho de vivir en un determinado Estado receptor no equivalía a tener que renunciar a las identidades culturales que caracterizaban a esas minorías.

Pero es preciso recordar que esta línea de apoyo a las comunidades y culturas extranjeras que vivían en otros países fue instrumentalizada de una manera perversa por el gobierno alemán que preside Adolfo Hitler. Éste justificó la invasión de Polonia y Checoslovaquia aduciendo que en esos territorios se estaban violando los derechos de los alemanes y de las alemanas que allí vivían.

Finalizada la Segunda Guerra Mundial permanecía en la memoria de los grupos defensores del Estado-nación, tanto progresistas como conservadores, el recuerdo de este tipo de motivaciones de algunas de las invasiones políticas nazis. De ahí que en muchos de los debates posteriores a esta contienda mundial, sirviéndose de manipulaciones argumentales semejantes a las ofrecidas por los nazis, las grandes potencias apostaron por restringir las políticas de apoyo a las minorías y colectivos culturales distintos a los hegemónicos. Y para ello recurrieron a líneas discursivas y medidas políticas que únicamente consideraban los derechos individuales.

Defender los derechos de cada persona se veía como una estrategia muy práctica para, a su vez, desempoderar a las minorías. En ese periodo del siglo XX, denominado también de la guerra fría, el debate y las líneas de acción acostumbran a plantearse de manera dilemática: derechos individuales frente a derechos colectivos, sin otras posibilidades de compatibilización.

Proteger a las personas, pero no a sus instituciones, es una manera de despolitizarlas, desorganizarlas y desempoderarlas en cuanto colectivos culturales, sociales y políticos. Una prueba de ello es que cuando se opta por esta línea de intervención se incrementan enormemente las dificultades de esas minorías para mantener vivas sus culturas y sus idiomas, así como para proponer o mantener instituciones y políticas con las que gobernar sus derechos de autonomía. No atender a los derechos colectivos, a los que se presenta como coartadores de las libertades individuales, es una de las estrategias que posibilitan la implementación de políticas asimilacionistas con menor resistencia.

Los apoyos a las líneas discursivas que apuestan por los Derechos Individuales se ven facilitados, asimismo, por el avance de las líneas discursivas sobre el individualismo y la psicología personal. A este respecto, es muy importante la diferencia que establece Ulrich BECK (2003, pág. 339) entre "individuación", "individualización" e "individualismo".

"Individuación" es un término de la psicología de la personalidad para describir los procesos mediante los que nos convertimos en personas autónomas. La "individualización" es un concepto que explica las interrelaciones personales en el marco de una sociedad; describe cómo las transformaciones estructurales, políticas y sociológicas, de las instituciones sociales condicionan las relaciones personales; cómo estas transformaciones afectan a las identidades y roles de cada individuo. La individualización conlleva asumir a la persona como diseñadora y creadora de su propia identidad, de sus compromisos, de su biografía y de las redes sociales que construye, en la medida en que participa e interacciona activamente en su entorno. El "individualismo", aunque es un concepto sobre el que no existe unanimidad en su explicación, a los efectos de este trabajo, supondría la tendencia a actuar según los propios intereses y criterios, sin tomar en consideración ni verse o creerse afectado por los intereses y necesidades de la colectividad de la que se forma parte.

Los actuales procesos de individualización están directamente relacionados con las transformaciones que están llevándose a cabo en las instituciones políticas, económicas, culturales y sociales en las que participamos o que condicionan la vida cotidiana de la ciudadanía en todas sus dimensiones. Mudanzas que afectan incluso a ámbitos que hasta hace poco tiempo parecían más estables como, por ejemplo, las estructuras familiares. Así, la "*posfamilia*" es el modelo que define, en líneas generales, al nuevo modelo de convivencia que está surgiendo frente a la familia tradicional (Ulrich BECK y Elisabeth BECK-GERNSHEIM, 2003, págs. 165 y ss.). Aunque todavía los grupos más conservadores tratan de apostar por la familia tradicional como estructura básica de la sociedad, las políticas públicas que imponen con sus aliados, los neoliberales, están haciendo muy difícil su supervivencia como célula básica. En la medida en que desde estas concepciones ideológicas se atacan y demonizan organizaciones sociales como los sindicatos, partidos políticos y asociaciones vecinales, en cuanto organizadoras de los intereses colectivos, en esa medida reubican a la familia tratando de que sea esta célula de convivencia la que desempeñe tareas de protección para las que no va a tener facilidades ni disponibilidades económicas. Así por ejemplo, la familia en momentos de enfermedad o desempleo de alguno o la totalidad de sus miembros adultos, es muy difícil que pueda salir adelante si las políticas sociales fueron recortadas o, incluso, anuladas.

Frente al monopolio del modelo de familia tradicional, también denominada "familia preindustrial", surgen los "nuevos tipos da familia". Los modelos más tradicionales, básicamente, concebían a la familia como una unidad económica (Anthony GIDDENS, 2000, pág. 67); cual una comunidad en la que los miembros estaban unidos por la necesidad de colaborar para asegurarse un bienestar físico y material; de unir esfuerzos para evitar caer en situaciones de pobreza, para tener garantía de cuidado en las enfermedades y en la vejez. Las dimensiones de amor y afecto, pasaban a un segundo plano, como prueba un buen montón de documentos históricos. Eran principalmente las mujeres quienes, incluso, no tenían auténtica libertad para elegir a sus maridos ni, mucho menos, posibilidad de participar en plano de igualdad en la toma de decisiones y gestión de la familia.

A partir de la Segunda Guerra Mundial, en los países más desarrollados, con el progresivo avance del Estado del Bienestar, se van abriendo más posibilidades a las mujeres para el ejercicio del derecho a elegir. Poco a poco, va superándose el miedo a pasar a una situación de pobreza si decidían romper su matrimonio, con lo cual la institución familiar va adquiriendo nuevas funciones y roles. Fueron principalmente los movimientos feministas quienes sacaron a la luz las dimensiones patriarcales que esa

institución avalaba. Pero las críticas a este modelo de familia no provenían exclusivamente de las mujeres; también los movimientos estudiantiles de finales de los sesenta y de la primera mitad de los setenta van a centrar parte de sus miradas en esta institución, a la que acusan de autoritaria y represora.

A medida que avanza el siglo XX, también va quedando más nítida la separación entre sexualidad y reproducción. La familia ya no se considera como una estructura destinada exclusivamente a tener y criar hijos e hijas. Ni tampoco la sexualidad se contempla sólo bajo el prisma de la heterosexualidad. En este periodo de la historia, las conquistas llevadas a cabo por los movimientos progresistas, pero en especial por los movimientos feministas y de personas gays, lesbianas y transexuales, están poniendo de manifiesto una gran variedad de modelos de familia; coincidentes todos ellos en no aceptar el modelo patriarcal que servía de telón de fondo a la familia tradicional.

Al menos en los países más industrializados, el campo de elecciones para las relaciones interpersonales entre mujeres y hombres está variando como nunca antes había ocurrido en la historia; "a diferencia de la mayor parte de sus antepasadas, la mujer ya no está orientada al matrimonio como camino de acceso a la seguridad económica y al estatus social" (Ulrich BECK y Elisabeth BECK-GERNSHEIM, 2003, pág. 173). Los procesos de individualización van progresivamente reformulando esta institución. Tanto el hombre como la mujer van construyendo personalidades que no se agotan en la familia, sino que tienen también sus propias vidas por separado. Algo que en las sociedades más tradicionales sólo tenía el cabeza de familia. Ambos ahora son "cabezas" de la familia; tienen un espacio y unos horarios para la vida en común y, otros, para sendas vidas como personas independientes. A lo que hay que añadir las nuevas posibilidades de conformar una familia entre dos hombres o dos mujeres, las familias monoparentales, las familias entre personas divorciadas, las familias multiparentales, las familias mosaico (conformadas por hijas e hijos provenientes de diferentes relaciones previas por parte de uno o de los dos cónyuges), las familias en red (fruto de los vínculos que van estableciendo las hijas e hijos que hay de por medio), ... Nuevas formas familiares en las que los miembros que las integran ya non son necesariamente fijos, estables, sino que existe una mayor variabilidad en las relaciones de parentesco según va pasando el tiempo. Así por ejemplo, personas que en un momento ejercen el rol de padre o de abuela, pueden pasar incluso a perder el contacto con sus hijos y nietos si se produce una situación de divorcio conflictivo o, simplemente, la persona con la que van a vivir esos niños y niñas decide residir en otra ciudad o país diferente al de su vida con la pareja anterior.

Como subrayan Ulrich BECK y Elisabeth BECK-GERNSHEIM (2003, pág. 186), los lazos familiares "ya no son iguales que antes, ni por su alcance ni por su grado de obligación y permanencia, y está tomando forma un espectro más amplio de lo privado a partir de los múltiples y variados afanes, anhelos, esfuerzos y errores, y de los distintos experimentos intentados, con final feliz o no tan feliz".

A este respecto, es de utilidad el concepto de “categorías zombis”, de Ulrich BECK, como la familia, la clase social o el vecindario. Instituciones y conceptos que, cual zombis, son muertos vivientes (Ulrich BECK y Elisabeth BECKGERNSHEIM, 2003, pág. 341). Aunque alguna vez tuvieron vida, sobreviven en nuestros días sólo como fórmulas o eslóganes con significados muy confusos, sin contenido preciso. Son categorías más muertas que vivas, aunque en realidad siguen viviendo.

Así, por ejemplo, la categoría familia, conllevaba un vínculo duradero entre las personas que directamente la componían y con sus respectivas familias de origen. En este momento, no obstante, es ya una institución "líquida", en terminología de Zygmunt BAUMAN (2005). Cualquier niño o niña puede tener varios padres y madres adoptivas, muchas abuelas y abuelos, y con variantes importantes en sus relaciones con ellos, según decida tanto él mismo como las demás personas con las que está relacionándose.

En un mundo donde la provisionalidad, la inestabilidad y las dificultades para llevar una vida digna afectan a instituciones, antes más estables, como el matrimonio y la familia; cuando, además, ya deberíamos haber aprendido que, en general, los problemas de los colectivos sociales con menos poder y de las minorías no acostumbran a resolverse con comportamientos individualistas, optar por descuidar las reivindicaciones de los derechos colectivos es dificultar e, incluso, imposibilitar sus soluciones. En el momento en el que podamos constatar que cada persona tiende a buscar a sus problemas su propia solución, estamos ante síntomas bastante claros de que la cohesión social que precisa toda sociedad está haciendo agua.

Van a ser, por una parte, las luchas de las naciones denominadas "sin Estado", comunidades con identidades diferenciadas que forman parte de poderosos Estados-Nación que se niegan a reconocer sus identidades culturales y derechos (como, por ejemplo, el País Vasco, Cataluña, Galicia, Irlanda del Norte, Córcega, Gales, Sahara Occidental, Cachemira, Kurdistán, Territorios Palestinos, etc.) y, por otra, la de los pueblos indígenas las que, con mayor eficacia, a partir de la década de los setenta, van a volver a resituar y a traer de nuevo a primer plano las reivindicaciones en pro de los Derechos de las Minorías. En cuanto a las primeras, a partir de ese momento, van a ir conquistando espacios y estatutos de autonomía o, incluso, transformando los antiguos Estados-Nación en Estados Autonómicos y Estados Federales y Confederales. Y en relación a los pueblos indígenas, desde ese momento temporal es cuando las instituciones mundialistas como la ONU van a tener sus demandas sobre la mesa con mayor frecuencia. Así, a título de ejemplo, en 1982, el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas constituye un grupo de trabajo dirigido a atender las reivindicaciones de los pueblos indígenas. Pese a un ingente número de obstrucciones, sus exitosas luchas culminan en el presente con una conquista muy importante y que abre la puerta a un futuro más esperanzador: la ***Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos Indígenas***, aprobada el 13 de septiembre de 2007. Declaración adoptada por una mayoría de 143 Estados a favor, 4 votos en contra (Australia, Canadá, Nueva Zelanda y Estados Unidos de Norteamérica) y 11 abstenciones (Azerbaiján, Bangladesh, Bután, Burundi, Colombia, Georgia, Kenia, Nigeria, la Federación Rusa, Samoa y Ucrania).

Este optimismo en cuanto a las conquistas realizadas, no nos anula el recuerdo de los grandes dramas acaecidos en ese mismo siglo. Este mismo periodo temporal es, asimismo, el de las mayores catástrofes que tienen como motor al ser humano. Nunca antes en la historia se lograron crear instrumentos con semejante poder de destrucción como en la actualidad. El siglo XX es el momento de las bombas atómicas y, en general, de las armas de destrucción masiva; es el periodo de las grandes guerras mundiales, cuando las posibilidades que ofrece la globalización nos muestra sus peores rostros; es la época de los hornos crematorios, de las guerras químicas y bacteriológicas, de las dictaduras más sangrientas, de los grandes etnocidios, de las tremendas hambrunas, etc. Pero hay una diferencia muy sustancial entre estos terroríficos acontecimientos provocados por el ser humano a lo largo del siglo XX con los que tuvieron lugar en

ciclos históricos anteriores: los grandes aprendizajes que la humanidad ha realizado en ese mismo periodo.

A lo largo del siglo XX y de esta primera década del presente, las grandes movilizaciones de los distintos países, pueblos y colectivos sociales que vienen sufriendo la peor parte han logrado conquistar Cartas de Derechos con los que impedir o hacer frente a sucesos semejantes o, incluso peores. Algo que nos permite ser optimistas, pues al fin y al cabo, estos aprendizajes funcionan, a su vez, como fuerza motriz para seguir avanzando en el camino hacia la humanidad justa, pacífica y solidaria que siempre el ser humano más reflexivo y lúcido fue capaz de imaginar. Este optimismo ante el futuro es ya una realidad, pues por primera vez en la historia de la humanidad, ya no existen discursos científicos, ni leyes democráticas que sirvan como motor de arranque y pretexto para la opresión de otros seres humanos o, incluso, de pueblos enteros.

Cuando los países o gobiernos no democráticos legislan contra los Derechos Humanos, los gobiernos del resto de los países (incluso de los aliados) se ven forzados a emitir sendas condenas. Este tipo de reprobaciones internacionales, suelen comenzar por denuncias de organizaciones sociales (ONG, Sindicatos, Partidos Políticos, asociaciones, ...), más o menos locales, de los sectores más politizados de la población, de las propias comunidades instaladas en el país denunciante, o de otros países afectados; y cada vez es más frecuente que acaben por implicar a las organizaciones más inclusivas, como la ONU o el Consejo de Europa, para tratar de detener y llevar a juicio, mediante los tribunales penales internacionales, a los responsables de las violaciones de los Derechos Humanos. *Hay, sin embargo, algunas excepciones, como es el caso de los Estados Unidos ante las tropelías e injusticias de Israel.* El optimismo de los logros debe funcionar como engranaje de retroalimentación para seguir reforzando caminos que garanticen el cumplimento de esas cartas de derechos humanos. En este sentido, es urgente implicar a cada país en su cumplimiento, obligando a que se revise la Constitución y los Estatutos de Autonomía, si los hubiere, así como el código penal vigente, de modo que se adecue por completo a las exigencias de las convenciones aprobadas en las Naciones Unidas. Es decir, urge pasar del respeto formal a todos esos derechos universales conquistados a la exigencia de su cumplimiento real y, por tanto, a su penalización cuando sean violados.

Instituciones escolares, revisión de los saberes y re-educación

Estas conquistas sociales son de gran calado y están originando una auténtica revolución en las relaciones sociales. Cada una de las Cartas de Derechos conquistadas, junto con las dinámicas políticas y sociales con las que se están llevando a cabo reivindicaciones en pro de otras reivindicaciones de derechos pendientes como, por ejemplo, los de las personas homosexuales, bisexuales y transexuales, ponen de manifiesto la tremenda injusticia de muchas de las relaciones sociales que entre los distintos grupos sociales se venían manteniendo. Interacciones que eran el resultado de procesos educativos y de socialización construidos sobre la base de información muy distorsionada, falsas expectativas, prejuicios y tradiciones de desvalorización del otro. Con este sustrato de fondo las relaciones sociales que se creaban eran siempre discriminatorias, pues las personas no disponían de suficientes y sólidos argumentos racionales para un reconocimiento objetivo del otro; lo cual, a su vez, conllevaba la construcción y consolidación de un sentido común en el que se veían lógicas y normales las prácticas de discriminación social, laboral, política, jurídica, económica, educativa y psicológica a las que estaban sometidas las mujeres, las personas de raza negra, de otras religiones, culturas, las personas discapacitadas, etc.

Asumir que los derechos de las mujeres, niños y niñas, etnias y razas, de las personas discapacitadas, ... son el fruto de la lucha por sociedades y relaciones más democráticas nos obliga a dirigir las miradas a los saberes, comportamientos, expectativas y prejuicios de cada uno de los colectivos sociales en relación a los demás. De este modo, todas las personas serán más conscientes del grado en qué precisan adecuar sus interrelaciones con cada uno de los miembros de los colectivos antes marginados y, en demasiados casos, todavía en la actualidad.

Como consecuencia de este tipo de logros de derechos todas las personas nos vimos obligadas a adoptar nuevos roles; fue preciso llevar a cabo muchos aprendizajes acerca de esos “otros” que no conocíamos, sobre los que teníamos y continuamos teniendo demasiados prejuicios y demasiadas distorsiones en la información y saberes referidos a ellos. Es inexcusable reconstruir nuestros conocimientos y maneras de ser para adecuarlos a nuevos roles más democráticos y respetuosos.

A lo largo del siglo XX, los hombres tuvieron que aprender a relacionarse con las mujeres, de igual a igual; las personas adultas con las niñas y niños, como consecuencia de sus nuevos derechos conquistados. Más recientemente, se legalizaron y se hicieron visibles los nuevos tipos de familias, fruto del reconocimiento de otros tipos de sexualidad y de otros modos de relacionarse; algo que está obligando a revisar todas las normas y leyes que en su desarrollo no contemplaban estas opciones, al igual que los contenidos de muchos ámbitos del conocimiento científico y popular con los que se venían avalando buena parte de las discriminaciones que tenían que soportar las personas que apostaban por estas opciones. Asimismo, las personas occidentales están aprendiendo a reconocer como iguales a los hombres y mujeres de otras culturas, sobre las que la sociedad en general y, por tanto, los sistemas educativos les habían llenado la cabeza con toda una gran panoplia de prejuicios y de falsas informaciones.

Si ya en el pasado los sistemas educativos desempeñaron un papel decisivo para facilitar la dominación y explotación de los pueblos y colectivos sociales marginados, recurriendo a fuentes informativas muy sesgadas y a la manipulación de la historia para convencer al resto de la población de que los "otros" eran seres inferiores, también ahora, en el momento de contribuir a conformar personalidades más democráticas, justas y solidarias, la institución escolar va a desempeñar un valiosísimo rol.

Es de vital importancia ser conscientes de que los modos de conocer, de producir los saberes, de construir anhelos, símbolos, modos de interaccionar, ... se construyen y reconstruyen constantemente en espacios y contextos socioculturales y políticos concretos.

Todo docente precisa ser consciente de que cuando se habla de “cultura” y, en concreto desde las instituciones escolares, al igual que de “diferencias culturales”, estamos utilizando categorías de análisis y de valoración que conllevan, más o menos, implícitamente funciones políticas. Las distintas culturas presentes en un mismo territorio no comportan valoraciones y funciones semejantes; sino que, por el contrario, traducen relaciones de poder asimétricas entre los diferentes colectivos sociales que las generan y avalan.

Cuando hablamos de minorías lingüísticas, culturales o étnicas lo que toda institución escolar precisa es no ignorar los significados y valoraciones que se atribuyen en esa sociedad a cada uno de esos colectivos sociales. Es obligado sacar a la luz las dimensiones políticas e ideológicas que condicionan el trabajo y la vida cotidiana en los

centros escolares. Tarea urgente en un mundo en el que la meritocracia y el avance del positivismo en las políticas e investigaciones educativas está encubriendo por completo las claves que explican la desigualdad e injusticias en la sociedad y, por consiguiente, en las instituciones educativas.

Las discriminaciones racistas son un mecanismo que permite mantener privilegios sociales, económicos, laborales, políticos y culturales frente a aquellas otras personas a las que se considera inferiores y a las que se suele culpar, a la menor, de generadoras de problemas. Etiquetar racistamente a una persona es una manera se indicarle que quien habla cree disponer de más privilegios y de más derechos que la persona etiquetada. En consecuencia, el análisis de contenido, del lenguaje y de las imágenes es una tarea a la que las instituciones escolares precisan prestar mucha atención. Chicos y chicas tienen que aprender a ser consciente del racismo larvado o implícito en el que están siendo socializados por las fuentes de información que manejan, por los medios de comunicación de masas y por el ambiente que reina en las calles y plazas.

Los materiales curriculares no vehiculan únicamente discursos informativos, sino *discursos didácticos* que combinan el rigor de las descripciones y explicaciones demostrativas típicas de los trabajos científicos, conjuntamente con modalidades de divulgación basadas en la exposición, presentación de ejemplificaciones y realización de tareas escolares que hagan comprensible esos datos de un modo adecuado al alumnado concreto que se encuentra en el aula. Se trata de enseñar unos contenidos específicos por parte de una autoridad o especialista en la materia a quien los ignora.

El peligro está en convertir esta acción educadora en un acto de propaganda o de adoctrinamiento, tanto sea de un modo consciente (lo cual sería la manifestación de un acto inmoral e, incluso, podría considerarse como delictivo, por tratarse de una *audiencia cautiva*) como involuntario (sin que el propio profesorado tenga consciencia del sesgo de las fuentes y ejemplos con los que está trabajando).

Explicar algo con sencillez, de un modo adecuado a las capacidades del alumnado, en función de su nivel de desarrollo y de formación, si no se revisan bien esos materiales curriculares, puede facilitar importantes deformaciones de ese mismo conocimiento e información.

El cometido del aprendizaje de los distintos contenidos de las materias que integran el curriculum no debe agotarse en aceptarlos como verdades dogmáticas, sin otra preocupación que entenderlos; sino también en aprender a juzgarlos críticamente, a valorarlos, tratar de contrastarlos con otros y, por supuesto, a hacernos cargo de las valoraciones que hacemos y ser consecuentes con ellas. Esta meta educativa cobra mayor actualidad y urgencia en el marco de las nuevas sociedades multiétnicas, multiculturales y multiconfesionales.

Es muy importante aprender a desarrollar la empatía con el otro y comprender así sus dificultades y su realidad. Educar es también combatir y desmontar los estereotipos y prejuicios que mediante toda clase de rutinas asumimos y, en numerosas ocasiones, manifestamos.

Una filosofía educativa multicultural crítica debe vigilar escrupulosamente todos los estereotipos sobre la autopercepción y la percepción del extraño; fomentar la apertura y la comprensión.

El miedo o desasosiego ante los "otros" es habitual que esté basado en la presunción de que los grupos sociales y comunidades culturales diferentes a la de uno mismo son vistas como cerradas sobre sí mismas; incluso percibidas como fundamentalistas, sin posibilidades de evolución. Pero tales culturas son siempre construcciones histórico-sociales en las que las personas desempeñan un rol activo. Las personas que conviven en un determinado territorio, como fruto de sus interacciones es lógico que compartan modos parecidos de ver e interpretar la realidad; que recurran a determinados conocimientos y prácticas para resolver los problemas cotidianos; que valoren unas determinadas conductas más que otras; que asuman como válidos unos mismos ideales, etc.

Los estereotipos y los prejuicios generan tensión en las relaciones entre las personas. Pero uno de los efectos más perversos sobre las propias víctimas es que los clichés xenófobos condicionan en gran medida la construcción de la propia identidad.

Esto, de ninguna manera, conlleva sostener concepciones sobre la "identidad cultural" de tipo esencialista. Somos plenamente conscientes de que las identidades culturales son siempre dinámicas, sujetas a modificación constante en la medida en que sus miembros conocen y se relacionan con otros seres humanos procedentes de otros lugares. Son procesos contradictorios, no siguen una misma línea directriz. Dado que somos seres sociales, estamos abiertos a aprender de los demás, dispuestos a transmitir lo que sabemos y funciona. Son los marcos económicos, políticos, sociales y culturales bajo los que tienen lugar, a lo largo de la historia, estos procesos comunicativos los que van moldeando inacabablemente las identidades culturales de los pueblos. Como subraya Stuart HALL (2003, pág. 17), "las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos. Están sujetas a una historización radical, y en un constante proceso de cambio y transformación".

Caer en la cuenta de este dinamismo de apertura al otro, inherente a toda comunidad humana, facilita el deseo de conocer lo que no se sabe acerca de sus modos de vida, sus saberes, prácticas, aspiraciones y deseos. Es una de las bases para construir relaciones de comunicación y de cooperación; para apreciar sus logros y aprender de sus experiencias. En resumen es, asimismo, la razón de ser de los sistemas educativos: el conocimiento de nosotros mismos y de los demás.

Una educación que pretenda educar ciudadanas y ciudadanos para nuestro tiempo precisa insistir en el desarrollo de destrezas y actitudes que insten a conocer y a colaborar con todas las personas y grupos sociales. Una meta que conlleva ser consciente de las distorsiones informativas a las que fuimos y continuamos siendo sometidos, de nuestros prejuicios y falsas expectativas sobre las culturas y comunidades a las que no pertenecemos. Una educación que debe permitir aprender a compaginar los derechos individuales y colectivos, como vía para seguir manteniendo y disfrutando de la riqueza y posibilidades de un mundo donde la diversidad cultural es la norma.

Bibliografía:

ALTHUSSER, Louis (1977). **Posiciones**. Barcelona. Anagrama.

BAUMAN, Zygmunt (2005). **Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos**. Madrid. Fondo de Cultura Económica.

BECK, Ulrich y BECK-GERNSHEIM, Elisabeth (2003). **La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas**. Barcelona. Paidós.

GIDDENS, Anthony (2000). **Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas**. Madrid. Taurus.

HALL, Stuart (2003). "Introducción: ¿Quién necesita «identidad»?". En Stuart HALL y Paul du GAY (Comps.): **Cuestiones de identidad cultural**. Buenos Aires. Amorrortu, págs. 13 - 39.
KYMLICKA, Will (2007). **Multicultural Odysseys. Navigating the New International Politics of Diversity**. Oxford. Oxford University Press.
TORRES SANTOMÉ, Jurjo (en prensa). **La justicia curricular. El Caballo de Troya de la cultura escolar**. Madrid. Morata.

[1] *Un listado más detallado de los "instrumentos internacionales de los Derechos Humanos", se encuentra en la web de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos: http://www2.ohchr.org/spanish/law/*
*A su vez, los distintos gobiernos de cada país vienen legislando leyes que, unas veces, refuerzan estas Declaraciones Universales y, otras, suponen un avance en las luchas en favor de Declaraciones que todavía no son universales, sino únicamente locales. En el caso del Estado Español, un ejemplo de las primeras son: "**Ley Organica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres**" (BOE, 23 de marzo, 2007); y, de las segundas, la ley que reconoce los matrimonios de personas del mismo sexo, "**Ley 3/2005,d e 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio**" (BOE, 2 de julio, 2005), o la ley que reconoce el derecho a la identidad de género de las personas transexuales, posibilitando el cambio de nombre y sexo, "**Ley 3/2007, de 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas**" (BOE, 16 de marzo, 2007). También la Unión Europea toma algunas decisiones en esta línea de asegurar los Derechos Humanos, como por ejemplo, la "**Decisión Marco 2008/913/JAI del Consejo, de 28 de noviembre de 2008, relativa a la lucha contra determinadas formas y manifestaciones de racismo y xenofobia mediante el Derecho penal**" (Diario Oficial de la Unión Europea de 6 de Diciembre de 2008).*

[1] **<u>CUADRO 2</u>. Principales Declaraciones sobre Derechos Humanos a lo largo de los Siglos XX y XXI**

-DERECHOS HUMANOS UNIVERSALES

Declaración Universal de los Derechos Humanos *(1949)*

Declaración sobre la Protección de Todas las Personas contra la Tortura y otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes *(1975)*

Carta Africana sobre los Derechos Humanos y de los Pueblos *(1981)*

Convención contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes *(1984)*

Declaración Universal sobre el Genoma Humano y los Derechos Humanos *(1997)*

Declaración sobre el derecho y el deber de los individuos, los grupos y las instituciones de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales universalmente reconocidos (1998)

- DERECHOS DE LOS PUEBLOS

Declaración sobre la concesión de la independencia a los países y pueblos coloniales *(1960)*

Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial *(1963)*

Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales *(1978)*

Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas *(1992)*

Informe de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, laXenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia *(Durban, 2001)*

- DERECHOS DE LAS MUJERES

Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer *(1979)*

Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer *(1993)*

- DERECHOS DE LA INFANCIA

Convención contra la Discriminación en Educación *(1960)*

Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacional y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades mFundamentales *(1974)*

Convención sobre los derechos de la Infancia *(1989)*

- DERECHOS DE LAS PERSONAS DISCAPACITADAS

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad *(2007)*

- DERECHOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

**** Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos Indígenas*** *(2007)*

PONENCIA 2ª [MESA INTERCULTURALIDAD, EDUCACIÓN, GITANOS]

" LA INSTITUCIÓN ESCOLAR Y EL PUEBLO GITANO: UN DESAFÍO RENOVADO ".

Mariano Fernández Enguita
Universidad de Salamanca

Marx escribió una vez que “la tradición de las generaciones muertas oprime como una losa el cerebro de los vivos”. Este diagnóstico, quizá exagerado en general y, en todo caso, más en el siglo XXI que en el XIX, y en la posmodernidad actual que en la modernidad de su época, podría aplicarse sin reparos a las relaciones gitanos-payos o, si se prefiere de manera más formal, al problema de la incorporación de la minoría gitana en la sociedad actual. En la parte paya pesan la peculiar historia de España, que se constituyó como nación-Estado a través de una sistemática *limpieza étnica*, con la expulsión de judíos, moriscos y gitanos. La minoría gitana sobrevivió a esta orden, probablemente, por dos motivos: primero, por su movilidad tardía, que hacía que tuvieran poco que dejar al partir y pudieran asentarse con la misma provisionalidad en cualquier otro lugar; segundo, por su dispersión, su falta de solidaridad interna más allá del clan y su no identificación con ningún otro poder extraterritorial (con ningún otro Estado). Después de todo, el problema no era la pureza racial, ni siquiera la homogeneidad religiosa, sino la lealtad al nuevo Estado, que también chocaría, por ejemplo, con las órdenes militares y religiosas. La etnia dominante de este país pudo tolerar a la minoría gitana por la vía de ignorarla. No es casualidad que ni siquiera fuese percibida y conceptuada como tal antes de la entrada en la Unión Europea. Hasta entones, prácticamente, eran vistos, según la *buena* o *menos buena* voluntad del observador, como *pobres* o como *delincuentes*. Antes de la década de los ochenta, la política dirigida a los gitanos estuvo contenida en la franquista *Ley de Peligrosidad Social* (y antes que en ella en la republicana *Ley de Vagos y Maleantes*); el trabajo social consistió sobre todo en la labor de la iglesia católica, desde los pioneros Manjón y Poveda hasta el *Secretariado Gitano*; su problemática educativa permaneció indiferenciada dentro del hipotético *millón de niños deficientemente escolarizados* de que hablaba el procurador Esperabé; el interés académico por el tema era prácticamente nulo, si exceptuamos los trabajos de San Román, Iniesta y poco más.

Del otro lado de la frontera étnica, la cultura gitana sobrevive ante todo mirando hacia atrás. No es tanto un rasgo distintivo del grupo como una característica general del *etnos* frente al *demos*, es decir, de la definición y delimitación de la colectividad basada en la sangre frente a la basada en el territorio. Ya de entrada la sangre mira hacia atrás, hacia el origen común, más o menos real o irreal, auténtico o mitificado, genuino o inventado, mientras que el territorio mira hacia delante, hacia la organización de la convivencia y la construcción y reconstrucción de un proyecto común. Pero, además, en un mundo histórico concreto en el que la modernización ha sido protagonizada por el *demos* (por la ciudad primero y el Estado-nación después), y ha pasado precisamente, entre otros aspectos, por la supresión o subordinación de toda estructura interpuesta entre el mismo y el individuo, el *etnos* ha tenido que sobrevivir mirando a la tradición. En el caso del pueblo gitano este peso determinante del pasado no es sólo el peso general de las tradiciones (muchas de ellas imaginarias, como los diversos motivos míticos y legendarios aducidos para el nomadismo, y otras malinterpretadas, como al presentar como exclusivos y primigenios rasgos culturales que no son sino préstamos tomados de sucesivos lugares de paso), también la ficticia proximidad de algunas experiencias pasadas, propia de las culturas orales (por ejemplo, la experiencia del internamiento

masivo), y la presencia apabullante de la familia de origen apoyada en la vida en común y en la rápida sucesión de las generaciones. El observador payo suele prestar poca atención al grado en que muchos rasgos gitanos de hoy no son sino los de de sus propios antepasados hace apenas muy pocas generaciones. En fin, no cabe duda de que este intenso apego a la tradición es alimentado por los propios poderes fácticos internos a la comunidad gitana para reforzar la cohesión y el aislamiento de ésta.

Desde los ochenta han menudeado ya las investigaciones sobre la escolarización de los niños y adolescentes gitanos, la mayoría de ellas mostrando cierta mejora en el nivel de escolarización a edades tempranas, pero también siempre el abandono masivo de la escuela por la mayoría de los alumnos de esta etnia antes del término de la escolaridad obligatoria. Piénsese que, con carácter general, se define como *abandono escolar prematuro* la salida del sistema educativo antes de terminar algún ciclo post-obligatorio, sea académico o profesional, mientras que aquí estamos hablando del abandono antes de terminar el obligatorio. O, si se prefiere de otra forma: una amplia mayoría de los abandonos que se producen durante la edad de escolarización obligatoria (antes de cumplir los dieciséis años) son de alumnos gitanos, y la gran mayoría de los alumnos gitanos abandona la escuela sin terminar el ciclo obligatorio y común (la ESO), aunque lo haga ya alcanzada la edad que se lo permite legalmente. En general, estas investigaciones han señalado una fenomenología doble: del lado de los gitanos, las deficiencias lingüísticas y culturales, la presión por acceder pronto al matrimonio y al trabajo (o más bien a la actividad económica), el desinterés por la cultura escolar, las elevadas tasas de absentismo...; del lado de la institución escolar, la falta de reconocimiento del legado cultural romaní, los prejuicios entre el profesorado, el fatalismo respecto de sus expectativas académicas, el racismo latente o vigente en la comunidad educativa... Pero creo que la mayoría de ellas (por supuesto, no todas, ni todas en la misma medida ni en la misma forma, pero esto no es una revisión de la literatura académica y no entraré en detalles) han subestimado el hiato entre la institución escolar y el pueblo gitano al contemplar la relación como equiparable a la de cualquier otro grupo marginal (cuando se consideraba a los gitanos, simplemente, como parte de los pobres) o a cualquier otra minoría étnica (cuando aprendimos la existencia de éstas a partir de la influencia de la literatura académica internacional o de la entrada en la UE). Sin embargo, tanto los pobres (en el entendido de que en esta definición vulgar entrarían los alumnos procedentes de familias con fuertes déficits económicos o culturales) como las minorías (lo que en el caso español, aparte de los gitanos, quiere decir sobre todo los inmigrantes, salvo que queramos incluir a los grupos folk que la historia ha conservado en cierta medida para deleite de antropólogos -chuetas, vaqueiros, agotes...- o los que puede crear la dinámica autonómica y nacionalista -los que no son nativos del territorio o no se ajustan a las pretensiones de quienes lo son-) pueden ser analizados, en lo que concierne a la problemática escolar, en términos de *déficit* y de *diferencia*. Los primeros porque, en general, están asimilados a la cultura dominante; los segundos porque, aunque no lo estén, normalmente aspiran al éxito escolar y social en los términos establecidos por la sociedad de acogida. Pero el caso de los gitanos es distinto, y creo que debe ser entendido esencialmente en términos de oposición, o de contraposición, entre su cultura de grupo, étnica, y la cultura escolar, que es la cultura dominante pasada por el peculiar filtro de la profesión docente.

No se trata de que el pueblo gitano resulten estar formado, no se sabe por qué, de individuos más *recalcitrantes*, más *antiescolares*, ni nada parecido, sino de que su relación con la cultura dominante y la sociedad vigente es otra. Y es otra, bien distinta, porque se basa en la movilidad, por decirlo de una forma lo bastante vaga como para comprender en ella desde el nomadismo estricto hasta el simple desapego frente al

territorio. Los aspectos más firmes y básicos de la sociedad son precisamentelos más difíciles de percibir y de problematizar, porque debido a su firmeza y su carácter fundamental parecen simplemente *naturales*. Se comprende enseguida que el papel del sindicato en la empresa, por ejemplo, es arbitrario, en el sentido de que podría ser el que es u otro, o de que es diferente en distintos lugares y momentos, pero resulta más difícil comprender, pongamos por caso, el carácter histórico y contingente de la familia *conyugal* (mamá, papá y los niños), esto es, el hecho de que han existido muchas otras formas de familias y de hogares a lo largo de la historia y que la conyugal es un constructo histórico reciente y ya rodeado por diversas familias de nuevo tipo. Algo de esto, o mucho, sucede con la sedentarización. Tendemos a subestimar su importancia para la formación del Estado moderno en general y para el funcionamiento de la institución escolar en particular. El control del Estado sobre el individuo (y no lo menciono en ningún sentido *orwelliano*, pues creo que es también el control de la comunidad inmediata y el de unos individuos sobre otros) se apoya en una medida sustancial en la sedentarización, es decir, en la seguridad de que éstos están y seguirán estando donde están, se sienten ligados por lazos sólidos al territorio y podrán ser encontrados con facilidad. Esto facilita el trabajo de las administraciones y de la policía, genera confianza (o al menos una sensación de seguridad, que no es lo mismo) en la comunidad, engrasa las relaciones mercantiles y sirve de base para la organización de la provisión de los derechos sociales. La paradoja es que en un mundo en que el transporte terrestre y aéreo, la telefonía móvil, las tarjetas de crédito, internet y las aplicaciones y repositorios en red, etc., etc. nos liberan cada vez más de la dependencia de nuestro lugar de residencia, la institución escolar, que pretende ser universal y se plantea como objetivo específico la incorporación de la infancia gitana, pueda permanecer tan insensible al papel esencial y, en un sentido inmediato, ineludible de la movilidad en su vida.

La movilidad y el desapego al territorio (sería exagerado hoy día seguir hablando de itinerancia, y mucho más de nomadismo) de los gitanos, por el contrario, es parte esencial de su modo de vida, y en particular está en la base de su economía. Aprovechar las oportunidades de la movilidad para el trabajo temporal (por ejemplo como jornaleros en la agricultura o la construcción), para el comercio (la lejanía entre oferta y demanda y las diferencias de precios entre territorios, por ejemplo para el comercio ambulante, los mercadillos y los anticuarios), para ciertas actividades artesanales que requieren amplios mercados territoriales, más amplios que los alcanzables desde un punto fijo de residencia, para ser rentables (herreros y herradores, chalanes, hojalateros...) o para tráficos delictivos que no pueden emplear los canales ordinarios de distribución. Ello conlleva, además, la opción por el trabajo autónomo y en parte por una economía de subsistencia, actividades que escapan al control administrativo y fiscal, unidades de producción familiares que incorporan pronto a los niños al trabajo de los padres, la necesidad y funcionalidad de reforzar las redes sociales más amplias (clanes, alianzas, *compañas*...) para contar con la infraestructura asociada y circuitos de confianza…. En definitiva, la movilidad propicia un modo de vida económico que, a la vez, contribuye a mantenerla como condición de su viabilidad. Pero el tiempo no pasa en vano, y las oportunidades para este modo de vida se reducen mientras el número de quienes dependen de ellas aumenta. La movilidad en general gana importancia económica laboral (no me refiero a la movilidad entre empleos ni entre empresas ni residencial a largo plazo, sino a la movilidad cotidiana o frecuente requerida por un puesto dado o una profesión), pero la mejora espectacular de los transportes y las comunicaciones hace que resulte más atractiva para todos (no es lo mismo la movilidad del conferenciante o el piloto que la del jornalero), o sustituye la movilidad personal por la movilidad material (por ejemplo, la venta de aceite a domicilio por la adquisición vía la internet); la población

gitana, por su parte, ha conocido una importante explosión demográfica, lo cual convierte las oportunidades ligadas a su modo de vida tradicional en más escasas para ellos y también en más disputadas y conflictivas.

El otro gran motivo de desencuentro entre la sociedad *paya* y la minoría gitana es el peso de la estructura de *clan* en ésta. En la cultura gitana la familia se sitúa todavía por encima del individuo, lo cual tiene consecuencias mejores y peores para éste: como cualquier familia, pero mucho más, es a la vez protectora y asfixiante, proporciona seguridad y reduce la libertad. Pero lo importante es cómo se interpone entre el individuo y la sociedad global. Igual que el *payo* se identifica con sucesivas esferas territoriales: el barrio, la localidad (municipio), la región (comunidad autónoma, con o sin pretensiones de nación) y el Estado-nación, el gitano lo hace con sucesivas esferas étnicas: la familia, el clan, el pueblo gitano. Y, tanto en un caso como en otro, estas esferas no conviven tan pacíficamente como las *matrushkas*, sino que entran fácilmente en conflicto como identidades colectivas, agregaciones de intereses, etc. Pero en la sociedad moderna, territorial,el clan familiar aparece simplemente como una estructura corporativa que se interpone entre el individuo y la comunidad política global (el Estado) y que debe ser reducido al papel de una mera defensa de intereses de grupo, como lo fueron en su día las corporaciones municipales, gremiales, militares, religiosas y otras, e incluso la familiar (los restos de cuyo carácter corporativo persistieron, en forma folclórica, hasta el *tercio familiar* de la *democracia orgánica* de la dictadura). En el Estado moderno, el único sujeto natural de derechos y obligaciones es el individuo, y a aquél le corresponde el monopolio legítimo de la violencia y la coerción. Buena parte de los conflictos del pueblo gitano con la sociedad global provienen de esa resistencia a descorporativizar su relación con el Estado y la comunidad política, es decir, a mantener estructuras de poder, normas y relaciones de lealtad por encima de éstos (por ejemplo, a convertir conflictos interindividuales en intergrupales, como sucede habitualmente con las reyertas).

Todos estos desencuentros globales tienen una traducción escolar. La sedentarización resulta ser un pilar fundamental de la institución y las prácticas escolares tal como las conocemos: distribución territorial de los centros, reclutamiento de proximidad, presunción de que las familias viven y trabajan de manera estable y continuada en el lugar y que los niños pueden moverse sin restricciones por todo el territorio local... condiciones y presunciones que golpean a los alumnos gitanos cada vez que han de viajar con su familia a trabajos temporeros lejos de su residencia o temen verse arrastrados a territorio hostil en las salidas extraescolares. Una economía basada en el trabajo por cuenta propia y la movilidad, y centrada precisamente en aquellas actividades a las que renuncia la mayoría de la sociedad, no se aprende precisamente en la escuela, modelada al servicio del trabajo sedentario, regular, asalariado y preferentemente de oficina; incluso si una buena parte de las capacidades y destrezas escolares más generales son de aplicación universal, la institución las ofrece al precio de renunciar al aprendizaje sobre el terreno de lo que se tiene por la probable actividad económica futura -en otras palabras, se acude a las aulas a costa de dejar de acompañar a los adultos en unas actividades que se pretende continuar-. La individuación de las actividades y las relaciones que la escuela exige, en fin, se lleva mal con el fuerte peso de la familia y el grupo en la cultura gitana: lo hace cuando divide por cursos a niños y adolescentes que quieren ante todo estar cerca de sus hermanos y otros parientes por encima de las diferencias de edad y de conocimiento escolar, cuando exige que los conflictos no se propaguen a través de las redes de solidaridad que para ellos son mandatorias, cuando ofrece movilidad social individual (y por tanto dislocación familiar y grupal) a quienes quieren movilidad familiar y grupal...

No sugiero una perspectiva relativista, pues no es mi argumento en modo alguno que debamos poner las dos culturas o modos de vida en pie de igualdad. La palabra *cultura* es tremendamente polisémica, designando desde todo lo que no es la naturaleza hasta la *alta* cultura, pasando por la cultura específica de un grupo étnico (y, últimamente, de cualquier grupo). No se debe albergar duda ninguna sobre la superioridad general de la cultura *paya*, centrada en los valores universalistas de la libertad y la igualdad, frente a una cultura gregaria, patriarcal y particularista como es la gitana, por todas y cada una de las razones por las que podemos considerar la cultura de la modernidad superior a la de la sociedad tradicional y el antiguo régimen que la precedieron. La historia, a pesar de sus zig-zags, no transcurre en vano, aunque no faltará quien opine lo contrario. Y tampoco debería quedar ninguna sobre la escasa sofisticación de la cultura gitana, básicamente ágrafa, y el pobre capital cultural que la mayoría de las familias gitanas (no todas, por supuesto) pueden transmitir a sus hijos. Pero, dicho esto, nada exime a la institución escolar ni a la profesión docente de la obligación y el deber del conocimiento y el reconocimiento de la cultura del pueblo gitano.

Conocimiento quiere decir aquí ir más allá de las banalidades y los prejuicios, incluso de los *políticamente correctos*, o sea, no conformarse con pensar que los alumnos gitanos llegan *peor* a la escuela, que *no valoran* la educación, que *carecen* de bagaje cultural o hábitos de trabajo, o que simplemente ellos son *distintos* y la escuela un estupendo salón multicultural en el que sólo hay que *llevarse bien*. Se trata, por el contrario, de comprender los rasgos estructurales fundamentales de la cultura gitana, la manera en que entienden la economía y el trabajo, la relación el territorio, los lazos entre el individuo y el grupo, el papel de la familia, las fronteras y los nexos entre el endogrupo y el exogrupo, su propia historia y la de sus (des)encuentros con la sociedad *paya*, el encaje de la escuela en sus vidas, etc. Esto necesitará una política acertada de las administraciones, y no sólo las educativas, en el ámbito público y la colaboración de las asociaciones gitanas y de sus estructuras comunitarias, no formales, en el ámbito de la sociedad civil. Pero, ante todo y sobre todo, requiere la iniciativa de centros y profesores. A los centros corresponde la elaboración, la puesta en práctica, la evaluación sistemática y la consecuente reelaboración de proyectos educativos que atiendan no sólo a fórmulas generales sobre la aceptación de la multiculturalidad, el respeto a las minorías, las virtudes de la interculturalidad, etc., sino a las necesidades y las posibilidades concretas de trabajo por el éxito escolar de su alumnado gitano, por la mejora de la relaciones interétnicas entre los alumnos gitanos y payos nativos e inmigrantes (las relaciones entre las minorías no suelen ser mejores que con la mayoría) y entre sus familias, por la participación de las familias gitanas en los ámbitos asociativo y de gestión y en las actividades del centro con la comunidad, etc. A los profesores, por su parte, les corresponde tomar por sí mismos la iniciativa de mejorar su conocimiento personal de la realidad social y la cultura gitanas, localizar y aprovechar las oportunidades de cooperación con entidades privadas y públicas dedicadas al trabajo social con esta minoría, etc., aprovechando para ello el notable tiempo pagado de libre disposición que caracteriza sus condiciones de trabajo profesionales, sin esperar a que las administraciones los llamen a cursos y programas.

Reconocimiento quiere decir comprender el valor de toda cultura en sí misma, para quienes participan en ella, como elemento integrante de la cultura nacional del Estado del que forma parte y como patrimonio de la humanidad. La cultura es una segunda naturaleza de la que no puede una desprenderse con facilidad, y probablemente tampoco sin ella, pues tiene una dimensión constitutiva, es decir, nos construye. Es un producto humano, pero que cobra existencia separada y autónoma y da forma al ser humano mismo. Como reza un dicho africano, *la tela de araña teje con esmero a su araña*. La

cultura es también un importantísimo elemento identitario colectivo e individual, de manera que cuestionar la cultura es cuestionar al *aculturado*,es decir, la *esencia* y la *razón de ser* mismas de la persona. Por lo tanto, cuando una institución (la escuela) o un agente institucional (el docente), atacan, cuestionan o simplemente ignoran la cultura de un grupo lo que logran es apartarlo de la institución. La escuela, en su contenido discursivo y en sus prácticas, se opone a la cultura gitana o la ignora. Sus prácticas, por cuanto preparan para un mundo que no es el de los gitanos (por ejemplo, el trabajo asalariado) e ignoran las instituciones y prácticas sociales de éste (por ejemplo, la necesidad de ausencias prolongadas por motivos laborales o sociales). En cuanto a su contenido discursivo, hasta ayer era abiertamente hostil, reproduciendo prejuicios, condenando su modo de vida y ofreciendo una imagen puramente negativa de ellos. Hoy se han limado esas asperezas, pero eso no ha evitado que se ignore el valor de su cultura. No hace falta ser *gitanólogo* ni *gitanófilo* para sospechar que su ausencia en los libros de historia, arte o literatura no encaja con la aportación que toda cultura nómada es capaz de hacer a una cultura sedentaria. Los gitanos han dominado y dominan oficios como la cría caballar, el trabajo del hierro y la hojalata, la cestería o el comercio ambulante, por no hablar del cante y el baile. Es cierto que la tradición literaria gitana es, en el sentido habitual de la expresión, nula o prácticamente nula, pero ¿por qué no pueden figurar algunas hermosísimas letras del flamenco, escritas para ser cantadas, junto a las poesías que fueron escritas para ser impresas? Por otra parte, me parece ineludible marcar distancias y adoptar una posición crítica ante el antiintelectualismo, el machismo o la conflictividad propios de la cultura gitana de cada día, pongamos por caso, pero también es de justicia reconocer el valor de su amor por la libertad, su apego a la familia y su actitud de respeto a las personas de mayor edad o su solidaridad familiar y grupal.

Si hasta la primera mitad del siglo XX o más la relación de los gitanos con la sociedad más amplia estuvieron marcadas, ante todo, por la discriminación, la exclusión, la persecución y hasta serios intentos de genocidio material o social (no sólo su internamiento en campos de exterminio por los nazis, sino también la desarticulación de las familias y el secuestro de sus hijos por las ilustradas monarquías austriaca o española, por ejemplo), el periodo más reciente puede decirse que está marcado por una modernización fuera de control, o más exactamente, por la desaparición de sus antiguas condiciones de vida antes de que estuvieran creadas otras nuevas. Esta modernización e incorporación forzosa, unas veces claramente despótica y otras cargada de buenas intenciones (de las que sirven para empedrar el camino del infierno) ha tenido como consecuencia la desarticulación de su mundo de vida tradicional y ha contribuido a promover actividades que han supuesto nuevos conflictos con la sociedad más amplia. Piénsese, por ejemplo, en cómo se ha pasado del tópico del gitano o la gitana *espigados y esbeltos* a la alta incidencia actual de la obesidad, provocada por la inclinación a consumir bollería industrial y comida basura (y la escuela, en la que con creciente frecuencia se auspician programas de educación alimentaria, algunos especialmente dirigidos a ellos, había ayudado antes a sus malas prácticas alimentarias, al ponerlos en situación de tener que comer fuera de su hogar); o en cómo la movilidad residencial, las amplias redes de parentesco y el relativo aislamiento del grupo, que eran funcionales para su estabilidad y seguridad en medio de una sociedad hostil, han resultado serlo también para actividades delictivas tan dañinas para el conjunto de la sociedad y para el grupo étnico mismo en particular como el tráfico de drogas.

Las políticas educativas de los últimos decenios ha supuesto un notable esfuerzo en favor de la escolarización del pueblo gitano, desde las viejas escuelas puente (liquidadas con un balance excesivamente unilateral), pasando por programas de atención

a la diversidad y a los alumnos con necesidades educativas especiales, hasta algunos magníficos ejemplos de colaboración entre las administraciones, los profesionales y la sociedad civil. Pero el mayor peligro reside, a mi juicio, en un enfoque del problema formalista y burocrático, aunque muy preocupado por la corrección política. Si hace cuarenta años no había nada de extraordinario en que un alumno gitano no pisara jamás la escuela, y de hecho puede decirse que lo hacían sólo en la medida en que ellos o/y sus familias querían, a partir de los años setenta se dio una constelación de circunstancias que hizo que su escolarización llegara a ser total, universal, aunque nunca, para todos, por todo el periodo previsto por la ley. Esto fue producto no sólo del esfuerzo o el impulso de la institución escolar, sino también de presiones procedentes de otras esferas de la vida del grupo. Por ejemplo, de políticas de realojamiento de los núcleos chabolistas, de asignación de salarios sociales y otras rentas de inserción y de distintas ayudas asistenciales que, por norma expresa, por la idiosincrasia de los trabajadores sociales o incluso por la presunción de los propios beneficiarios, se presentaban asociadas al requisito de la escolarización de los niños y adolescentes en edad obligatoria, lo cual convirtió la asistencia a las aulas en una suerte de contribución económica de los menores al fondo común de los recursos familiares. Por otra parte, esta escolarización se llevó a cabo en condiciones estrictamente iguales (por lo que a la estructura institucional concierne) a las del resto de la población, sin tener en cuenta que, en la práctica, una gran parte de estos alumnos nunca culminaría la escolarización obligatoria, ni por edad ni por recorrido. Esto supone que decenas de miles de alumnos gitanos estudian hasta los trece, catorce o quince años y hasta primero o segundo curso de la educación secundaria obligatoria como si fueran a permanecer hasta los dieciséis o más y a llegar, al menos, a cuarto curso, lo cual arroja unas estadísticas sobre escolarización relativamente satisfactorias y se atiene al dogma de que todos deben recibir la misma educación antes de los dieciséis años (que no la misma hasta los dieciséis, ni la misma educación obligatoria), pero produce resultados abiertamente desiguales, para muchos simplemente truncados, a través de un trato formalmente igual, y permite que decenas de miles de alumnos abandonen el sistema sin ninguna capacitación profesional.

Este panorama deja abierta la cuestión, en lo que concierne a la escuela, de la inclusión social y la ciudadanía plena de los gitanos. La escuela, por lo que le toca, no logra incorporar ni a la totalidad ni a la mayoría de los gitanos a la corriente principal, lo cual supondría que superasen, al menos, la enseñanza obligatoria (por no hablar ya del objetivo formulado por la Unión Europea en Lisboa, la superación de al menos una etapa postobligatoria). Es cierto que los alumnos gitanos pasan por una institución que es, en principio, la de todos, y de ninguna manera habría que subestimar esto frente a periodos anteriores de segregación o de simple exclusión, pero muchos de ellos se concentran en algunas escuelas públicas (y muy pocas privadas, por supuesto concertadas) con cierta tendencia a la guetización y la estigmatización, así como en aulas de apoyo, de educación compensatoria, etc., y la experiencia de su paso por la institución puede resultar, en balance, muy poco gratificante, tanto por el hecho de ser para la mayoría una experiencia de *fracaso escolar* como por la larga sucesión de vivencias de los prejuicios y el rechazo. Por otra parte, la escuela, cuya función no es negar ni afirmar la *cultura* de un grupo (lo que lo separa de los otros), sea éste el de los payos, el de los gitanos o cualquier otro, sino sentar las bases de la *ciudadanía* (lo que los une a todos, las normas de convivencia comunes y los derechos y facultades asociados a ellas), no termina de encontrar su camino en esta empresa: sigue siendo, lo quiera o no, una escuela *paya, nacional* (o, donde lo han conseguido, *nacionalista*), en muchos casos *confesional*... es decir, una escuela demasiado al servicio todavía de grupos particulares, de sus *culturas*, en vez de al servicio único de todos, de la *ciudadanía*.

El hecho es que, a pesar de la corrección política reinante en la opinión pública española, los gitanos siguen suscitando el rechazo de la población paya y siguen mostrando enormes dificultades para incorporarse a la sociedad más amplia. Diversas encuestas muestran que continúan provocando el mayor rechazo por parte de la población mayoritaria, incuso superior al de los grupos inmigrantes menos aceptados, como los marroquíes. Sus resultados escolares, por lo demás, son, como ya avanzamos, poco halagadores. Altísimas tasas de abandono escolar prematuro y fracaso en la enseñanza obligatoria, acceso muy minoritario a la postobligatoria y llegada prácticamente testimonial a la universidad y otros estudios superiores. La ampliación general de la escolaridad obligatoria parece ir más rápido que la capacidad de los gitanos de incorporarse a ella. Añadiremos entre paréntesis que llama la atención la enorme ventaja de las mujeres en los estudios no obligatorios: en principio encuentran mayores obstáculos en la enseñanza básica, sin duda debidos al peso de la tradición patriarcal y sexista que hace que muchas se vean obligadas a abandonar la escuela y cualquier otro espacio público con la llegada de la menstruación o de la edad (gitana) del compromiso, pero, si salvan esa barrera, sus resultados y sus logros son abrumadoramente superiores a los de los varones.

Este panorama frustrante no debe anotarse simplemente al *debe* de la mayoría *paya*. No estamos ante el caso de una minoría étnica que trata por todos los medios de incorporarse al modo de vida dominante pero es discriminada, como a menudo sucede con las minorías de origen inmigrante, ni que trate de mantener simplemente una existencia paralela, sujeta a unas normas equitativas tácitas de relación con los demás grupos, pero sea hostigada por éstos, como en el modelo (teórico y bastante irreal) del llamado *pluralismo estructural*, en el que dos grupos, por ejemplo agricultores y ganaderos en sociedades *cuasi* primitivas, mantienen una existencia separada sin otro nexo que el mercado. Las actitudes de la minoría gitana ante la mayoría paya no son tampoco inocentes, y es bien sabido que es frecuente, aunque no generalizada, la proclividad al fraude (desde la superchería consciente en la adivinación, etc., hasta el precio arbitrario y la calidad precaria en el comercio), las actitudes intimidatorias en la oferta de bienes y servicios o la solicitud de limosna, la demanda de toda suerte de servicios y ayudas sociales a la vez que se procura una actividad económica sumergida y se evita la tributación, la contaminación del entorno con toda suerte de externalidades negativas (ruido, basuras, residuos...), la fácil transformación de los conflictos individuales en colectivos y con cierta inclinación a la violencia o la mayor incidencia de delitos como el tráfico ilegal de estupefacientes, la receptación y otros. Por otra parte, no sólo son objeto de actitudes racistas sino que también las adoptan ellos mismos: desde la actitud general hacia el payo, generalmente considerado un poco lerdo, que no sabe vivir y es fácil de engañar (al fin y al cabo, la palabra misma significa algo así como *campesino bobo*, payés), pasando por el frecuente rechazo y menosprecio hacia otros grupos gitanos (por ejemplo, hacia los llegados en sucesivas oleadas migratorias de Portugal o de Europa Oriental), hasta un intenso racismo hacia los inmigrantes no blancos (por ejemplo, hacia los ecuatorianos, a los que denominan payos poni, los africanos negros o los marroquíes), actitud que no es sólo simbólica sino que puede llegar a ser claramente explotadora (por ejemplo, en la *venta* de chabolas) y hostil (p.e. en el acceso a los mercadillos).

Tal otra cara de la etnicidad no debería sorprender. Dondequiera que se define a un grupo como *propio*, el de los *semejantes*, *nosotros*, los que quedan fuera de él, *ellos*, los *otros*, ya están con ello en condiciones de convertirse, en mayor o menor grado, en objeto de explotación, de inferiorización y, llegado el caso, de violencia. Es lo que

reconoce la doctrina *realista* en el caso de las relaciones internacionales o, por mejor decirlo, de la relación de cualquier Estado nacional con su entorno (que, en esa esfera, los estados tienen intereses, no valores) y es lo que vemos cada día, en una medida u otra, allá donde un grupo étnico se autoafirma frente a la sociedad. El *endogrupo* tiende a ver al *exogrupo* como un medio para sus propios fines, como parte del entorno a explotar. No es cuestión de inmoralidad, sino de doble moral, la misma que lucimos todos cuando aplicamos a nuestros familiares (*la familia por encima de todo*) o a nuestros amigos (*al amigo todo, al enemigo ni agua y al indiferente*...la legislación vigente) una vara de medir distinta de la que usamos para el resto, cuando negamos a los extranjeros los derechos de los nacionales o defendemos a nuestro país por serlo (*right or wrong, it's my country*), etc. La diferencia es que este particularismo gitano se da en nombre de un grupo que no es simplemente la familia inmediata, conyugal, lo hace dentro y frente al resto de una comunidad nacional (lo que quiere decir una comunidad *moral*, que se ve por ello *sorprendida*, y *política*, que cuenta con el uso legítimo de la coerción para imponer su universalismo *interno*) y se muestra más proclive a cuestionar las normas legítimas. La plena incorporación del pueblo gitano a la sociedad, con independencia de la conservación de su legado cultural, requiere un esfuerzo bilateral, recíproco. Por parte de la sociedad y de la mayoría, prescindir de los prejuicios para ofrecer a todos oportunidades individuales; por parte de la minoría, abandonar el victimismo y la actitud instrumental ante el medio social. La escuela es de gran importancia para ambos objetivos. Para el primero, aparte de su relevancia general para todos es el primer escenario mixto en el que forzosamente se encuentran gitanos y *payos* y un expresivo y revelador anticipo de lo que les espera a todos en la vida adulta. La convivencia y la cohesión sociales han de verse primero en las aulas, o no se verán. Para el segundo también, pues aunque la escuela es una institución nacional y por ello, en gran medida, *paya*, el logro de una actitud más positiva frente a la sociedad por parte de la minoría gitana pasa por ofrecerle la referencia de experiencias de éxito. Las minorías no se integran socialmente por su entrada masiva en las clases bajas (donde la *guerra entre los pobres* puede ser más dura si cabe), sino a partir de su acceso minoritario a las clases *medias* o incluso *altas*, lo que suministra un modelo y, a la vez, dota al grupo de sus portavoces y sus *intelectuales orgánicos*, por decirlo al modo gramsciano. Tan importante como llegar a la escolarización básica de todo el pueblo gitano es lograr la escolarización avanzada de una parte del mismo.

El advenimiento de la sociedad informacional, que en muchos aspectos conecta con la vieja utopía de una sociedad en la que no cuente otra diferencia entre las personas que la asociada a su mérito, nucleado éste a su vez por el conocimiento, amenaza con suponer una nueva pesadilla para los gitanos y un golpe para los esfuerzos encaminados a su incorporación. Cualquier persona que abandone hoy el sistema educativo sin otra titulación que la correspondiente a la enseñanza obligatoria sale *bajo minimos*, y una gran parte del alumnado gitano ni siquiera llega a eso. Si España llega a alcanzar -lo que va a costar- el objetivo de la Unión Europea de que un 85% de la població supere al menos una etapa educativa secundaria postobligatoria, no hace falta decir qué grupo étnico va a quedar casi al completo dentro del 15% restante. Evitar que así sea, es decir, evitar que la *cantidad* sea también de entrada *calidad*, que no se trate de un agregado de individuos a los que sólo después la política educativa trata como grupo sino de un grupo previamente existente al que no alcanza a salvar política alguna, es la tarea de profesores, centros y autoridades, de un lado, y de la propia comunidad gitana del otro. Y no hay nada que condene a no poder hacerlo.

MESA

LA SITUACIÓN EDUCATIVA DE LOS GITANOS DESDE LAS PROFESORAS Y PROFESORES GITANOS

- Ricardo Borrull
- Avelina Pisa
- Loli Fernández
- Antonio Carmona

SER MAESTRA Y SER GITANA
Dolores Fernández Fernández
Profesora de Educación de Adultos

El derecho a una escolarización para todos (niños/as, jóvenes y adultos) supone un derecho de aprender, de tener una educación de calidad y la garantía de un aprendizaje que permita al alumnado a desarrollar su inteligencia, pensar de forma critica y autónoma, respetando a los demás, aunque pertenezca a una cultura diferente.

Mi experiencia como docente

Yo tuve la gran oportunidad de estudiar tanto en mi infancia como en mi juventud, en aquella época había pocas gitanas que pudieran hacerlo, en mi familia aún menos, es muy tradicional, con unos valores arraigados, estaba mal visto que una mujer saliera del entorno para formarse, criticaban a mi madre algunos gitanos porque sus hijas estaban estudiando, ellos siempre nos apoyaron.

Eran unos padres maravillosos que a pesar de ser casi analfabetos, aunque mi madre de pequeña fue a la escuela, comprendió que el aprendizaje era muy importante en la vida de las personas, precisamente quiso eso para sus hijos y para sus hijas y mi padre aprendió un poco de lecto-escritura en la mili y en las primeras escuelas de alfabetización de la posguerra.

Recuerdo que desde muy pequeñita, mi madre nos dejaba en la escuela del pequeño pueblo , para ella poder ir a vender con el bulto lleno de telas por los pueblos cercanos y por los cortijos, ella era la única gitana que llevaba su libreta y su lápiz para apuntar cuanto le debían las vecinas a las que vendía.

Siempre tuve una gran vocación de ser maestra, de enseñar a los gitanos .Me sentía triste porque en mi escuela no había gitanos, siempre jugaba con niñas payas, a veces me decían gitana, porque yo era muy morena y se notaba que era gitana desde muy lejos, pero mi madre nos enseñó a superar estos tópicos diciéndonos que nos teníamos que sentir orgullosas de ser gitanas, que nunca dejáramos de serlo, de perder nuestra identidad

Cuando fui mas mayor, encontré a mi prima Mª Fé (maestra y licenciada en antropología), en mi cole y esto me produjo mucha alegría, ya no estaba tan sola aunque también tenia a mi hermana Paqui que es licenciada en derecho.

Mas adelante se cumplió mi sueño y me diplome en Magisterio, empecé en 1984 en un programa pionero de la Junta de Andalucía, de alfabetización, fui primero en un pueblecito pequeño a enseñar a leer y a escribir a mujeres gitanas, al ser yo también mujer, en aquel momento no se veía bien que yo diera clases a hombres, a mi me venia bien, porque así alfabetizaba y concienciaba a las mujeres.

En aquel momento yo estaba muy concienciada con las ideas pedagógicas de Paulo Freire y del feminismo libertario, al leer un libro que me presto una amiga, que me empujo

a iniciar mi lucha por la liberación de la mujer, esto en conjunto con Freire, entendí que la forma de empezar mi pequeña lucha era, con el aprendizaje de la lecto-escritura.
Después de esta experiencia tan gratificante, me fui al barrio pobre y marginal de Granada, el Polígono de Cartuja – Almanjayar, con uno gitano llamado "Bolin" que también enseñaba con la pedagogía de la liberación de Paulo Freire, ya que él era analfabeto, aprendió a leer y a escribir, y se dedico a enseñar a otros gitanos, yo fui como profesional a apoyar esta pequeña aula, para motivar a el alumnado en su aprendizaje, nos inventamos el programa del carnet de conducir y fuimos pioneros. Este proyecto fue todo un éxito, los gitanos se alfabetizaban, legalizaban su situación, mejoraban su situación económica al dedicarse a la venta ambulante. Al poco tiempo empecé a motivar a las mujeres para que se sacaran el carnet y se alfabetizaran.
Las mujeres gitanas en aquella época estaban muy olvidadas, tanto por su comunidad como por la sociedad en general, recuerdo cuando empecé mi andadura motivando a las mujeres para su alfabetización, tenían muy baja autoestima, al no estar concienciadas para este nuevo reto que se les presentaba en su vida. Algunos maridos no las dejaban en un principio, esto sumado con las criticas que, conllevaba esta nueva situación, hizo que las primeras mujeres, que asistían a nuestras clases, tuvieran mucha motivación y fuerza para enfrentarse a dos retos : el del aprendizaje al considerarse que no eran lo suficientemente inteligentes para aprender y sacarse el carnet y el enfrentarse por otro lado a su familia o a su marido por los valores tradicionales.
Al ser yo un modelo de referencia, había cierta afinidad, porque años antes yo también tuve que enfrentar y superar estos retos, siempre les demostré que a mí me paso lo mismo, pero que teníamos que cambiar las cosas.
Fue toda una revolución en el barrio, tanto social como cultural, los gitanos conducían, y las gitanas también, después casi todas las mujeres del barrio se alfabetizaron y se sacaron el carnet, pero también dábamos charlas de educación para la salud, de vacunación, de la importancia de la escolarización de sus hijos e hijas, no sé si fue consecuencia de este pequeño esfuerzo, pero descendió la tasa de natalidad, y aumento la edad del matrimonio, así como la escolarización de sus hijos.
Este cambio dio como consecuencia que los gitanos descubrieran que tener un aprendizaje fue muy positivo en su vida y a los pocos años me volví a encontrar a estas mismas alumnas, demandando sacarse el antiguo graduado escolar, necesitaban tener una titulación académica para mejorar su futuro laboral, a veces venían las madres y las hijas. Siempre he valorado mucho su esfuerzo por superarse como mujeres y como gitanas, a pesar de ser ellas, las mujeres gitanas las que mas complicado lo tienen, antes de venir a clase hay que cumplir con sus obligaciones familiares, del hogar y laborales, a pesar de ello, venían con entusiasmo, con motivación por aprender. Las mujeres tenemos mas responsabilidades y nos vemos en la obligación de aprender mas, por nuestra familia, por ayudar a nuestros hijos, además de ser, la escuela un espacio donde nos olvidamos de todo, sirve como terapia , aquí son ellas mismas, seguras y libres.

Actualmente vienen a sacarse el graduado en secundaria, pero reconozco, que las jóvenes gitanas no encuentran el entusiasmo ni la motivación que tenían sus madres, cuando venían al centro, quizás porque las jóvenes de hoy no han tenido tantas dificultades para aprender como lo tuvieron sus madres, o por que la escuela a la que han asistido no les han satisfecho sus necesidades, no les motivaban, no la sentían como suya, a lo mejor parte de culpa la tiene el sistema y la sociedad en la que vivimos, donde la pedagogía de la liberación de Paulo freire y las ideas feministas libertarias ya no tienen mucha cabida.
Ahora soy jefa de estudios de mi Centro de Adultos, donde mi alumnado no ha sido gitano, dando clases de informática, me he sentido muy bien con ellos, tenemos casi 500 alumnos,18 profesores(payos), los tres monitores " Los Bolines" , el Director que son

gitanos. Es un centro con alumnado muy particular, hay gitanos, inmigrantes, mayores, jóvenes, excluidos, marginados, pobres, militares, jubilados guardias civiles, personas de buena posición social, cultural y económica etc. Intentamos hacer las cosas muy bien, ya que la mayoría del equipo directivo es gitano, y nos sentimos con la obligación de demostrar que por el hecho de ser gitanos, debemos hacer las cosas bien.
En estos momentos siento la necesidad de seguir trabajando con las mujeres gitanas, porque he notado en el barrio un retroceso, las chicas se vuelven a casarse muy jóvenes como cuando empecé, necesitan tener titulación, se lo plantee al director, y este curso voy a empezar con un plan de emprendedoras con madres jóvenes gitanas, con el objetivo de formarlas y motivarlas a ser independientes, a que sigan con su formación, posiblemente haciendo un ciclo formativo, o montando un pequeño negocio, este va ser mi nuevo reto, esto lo aprendí de mis alumnas, me han enseñado a estar siempre en lucha silenciosa para superar todos los retos, siempre he valorado su esfuerzo, su alegría a pesar de tener tantos problemas y a no quejarme, como ellas hacen.
Me satisface mucho cuando veo a mis alumnas trabajando y me dicen “gracias al graduado tengo este trabajo” o “yo quiero que mi niña estudie y para ello me voy a esforzar”, etc.
Esto me llena de orgullo y satisfacción porque me demuestra que nuestro esfuerzo no ha sido en vano, y que merece la pena seguir trabajando por brindarles la oportunidad de encontrar un futuro mejor.

El sistema educativo y la mujer gitana.

La mujer gitana dentro de nuestra cultura realiza un papel muy importante siendo ella la trasmisora de los valores y tradiciones pero al mismo tiempo sufre una doble discriminación, por ser mujer y por ser gitana.
Sumisión, trabajo y honor son cualidades y valores propios de la mujer gitana que tradicionalmente así le han sido transmitidos y que actualmente están siendo adaptados -porque la sociedad ha cambiado mucho-; aunque aún muchas mujeres gitanas se resisten a adaptar a su vida otras perspectivas más acordes al momento y diferentes a las que el clan le ha asignado.
La mujer es la encargada principal de llevar el peso de la familia; tiene un papel primordial en el proceso socializador de la niña.
El sistema educativo no satisface plenamente a las jóvenes gitanas por que se detecta una realidad y es que hay un alto porcentaje de absentismo escolar, acompañado de fracaso educativo y abandono de la escuela antes de finalizar los estudios primarios.
Posiblemente las consecuencias de esta problemática para el futuro en nuestras jóvenes son nefastas porque se casan o se piden antes, que propicia el abandono, el fracaso escolar, porque con su vida de casadas tienen que ir a trabajar, y sin formación, este será bastante precario.

Todos y todas, tenemos la obligación de reivindicar que esta situación tiene que cambiar, tenemos que exigir a nuestros gobernantes un sistema educativo de calidad que estos problemas educativos que están padeciendo nuestros/as jóvenes gitanos tiene que desaparecer, es nuestra responsabilidad como maestros, educadores, y formadores de personas libres y criticas.
No se trata de buscar culpables, no se trata de detectar una y otra vez los problemas que ya conocemos desde hace muchos años, no se trata de decir que vamos a intentar solucionarlo, se trata de que tenemos que tener un sistema educativo que forme a todos por igual, donde todos tengamos las mismas oportunidades.
La escuela tiene que ser el espacio para que nuestros hijos e hijas adquieran una experiencia educativa que les prepare y les forme para un futuro mejor, y nuestro

alumnado gitano no se puede quedar atrás, no es justo, todos tenemos que esforzarnos para que se pongan mas medios y mas recursos, para que este alumnado pueda superar los índices de abandono y fracaso.
El sistema educativo necesita un cambio para lograr una escuela de calidad y de éxito.
La escuela tiene que plantearse superar este problema, tomando decisiones de forma compartida, promoviendo iniciativas desde abajo arriba, deben desarrollar la capacidad de innovar apoyándose en nuevas ideas y haciendo participes a los colectivos pertenecientes a la comunidad educativa (padres, asociaciones, ampas, etc).
Necesitamos que la escuela donde van nuestros niños y niñas gitanos tenga en cuenta la diversidad, la problemática que padecen estos en cuanto a su aprendizaje. Deben pedir mas recursos, menos ratio, mas personal gitano, como mediadores, mestros/as, monitores de talleres para implicar a los gitanos de la comunidad, en la escuela y sientan a esta como un espacio propio.
Los profesores deben demandar, material didáctico, donde se conozca y valore la historia, la cultura, la música gitana en pie de igualdad con otras culturas, la influencia de nuestra cultura en nuestro país. La práctica efectiva es cuando un alumno puede
ver su identidad reconocida. Nosotros necesitamos hacer visible y valorar la cultura gitana en nuestra sociedad y reconocer sus contribuciones.
Deben exigir mas cursos de formación para el profesorado, para conocer mejor a su alumnado gitano. A veces ha habido éxito allí donde los profesores han contado con la oportunidad de desarrollar los conocimientos y habilidades aprendidas en estos cursos, demostrar su competencia, comporta un énfasis en la construcción reflexiva y consciente del currículum.
Los gobiernos deben incentivar las buenas prácticas escolares, que identifique lo que no funciona y que adopte medidas de autorregulación para aquellas escuelas que se esfuerzan por mejorar los rendimientos de los alumnos.
Debemos trabajar con los padres/madres gitanos para hacerles mas participes de la educación de sus hijos, también que tengan una actitud crítica y reivindicativa hacia el aprendizaje que reciben sus hijos/as que redunde en la mejora de la acción Educativa.
Mantener informados a los padres/madres gitanos como funciona el sistema educativo, la escuela y sobre todo su hijo/a, esto conduciría a una mayor presencia de la familia en la escuela.
Exigir a las ONG's tanto gitanas como no gitanas que sean mas reivindicativas, exigentes con nuestros gobernantes en solucionar los problemas socioeducativos que padece nuestro pueblo, no debemos callar más, hay que ser mas exigentes con nosotros mismos si queremos tener unos jóvenes formados y con estudios superiores. Las voces
gitanas no son solo un instrumento, deben ser tenidas en cuenta, los gobernantes deben hacernos mas participes en las políticas educativas. Nuestro objetivo es hacer posible que todos los niños y niñas gitanas tengan las mismas oportunidades que los otros niños, y hacer, que llegar hasta la universidad no sea un sueño imposible.

LOGROS.

A pesar de los problemas que existen en la escolarización de las jóvenes gitanas, podemos hablar de logros ya que cada vez son más las jóvenes gitanas las que acceden a Secundaria y a la Universidad.

Estos logros, quizá se deba al esfuerzo realizado a algunas Asociaciones Gitanas que han apostado por la educación de las jóvenes, sobre todo las Asociaciones de Mujeres Gitanas, que han servido algunas de sus integrantes como modelos de referencia, ya que algunas de sus trabajadoras son universitarias y además gitanas.

También al esfuerzo de muchos grupos de profesores que se han interesado por solucionar los problemas de los escolares gitanos y por supuesto al incremento de los recursos, las mejoras de los colegios (talleres, comedor, apoyo, etc.) y a la incorporación del pueblo gitano a la sociedad mayoritaria.

REFLEXIÓN.

Una vez más, como en tantas ocasiones, se mira a la escuela como posible mediadora y generadora de conocimientos, procedimientos y actitudes que promuevan la eliminación de los estereotipos.

Es desde la Educación, desde la atención o la diversidad, como pueden establecerse nuevas formas de entender a los gitanos y de entenderse a sí mismos. Nuevas formas que necesariamente tienen que estar presentes en los propios maestros y maestras para eliminar los prejuicios adquiridos, en las propias familias para potenciar los aspectos que los configuran como pueblo, en la propia organización escolar donde tengan cabida formas apropiadas de enseñar, de motivarles, para hacer posible el derecho que como cualquiera, tienen a la educación.

Desde el propio pueblo gitano, haciendo todo lo posible para que accedan a la escuela y para que en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje se incluyan los aspectos básicos de su propia cultura y valores.

La cultura no es un adorno, es el plan para la vida de un pueblo, el proyecto que un pueblo traza de su vida.

La escuela complementa la tarea socializadora de la familia.

El paso por la escuela tendría que garantizar el desarrollo de capacidades que sirvan para toda la vida, un cierto sentido de eficacia, de autonomía, de independencia y de apertura, que haga sentir a la persona capaz de ejercer como ciudadano informado, de participar en la vida social y de aprender de la experiencia.

Ciertamente, ni todos los escolares llegan a la escuela con las mismas posibilidades ni la escuela ofrece a todos las mismas oportunidades para el logro de estas capacidades. Todos los escolares incluidos los gitanos tienen derecho a una educación que les permita tener un futuro con mas posibilidades.

Espero que muy pronto podamos hablar de porcentajes muy elevados de profesionales gitanos, (medicas, ingenieras, ministras, directores, doctores honoris, informáticos, carpinteros, mecánicos……..) que han superado retos y sea yo o cualquier otra persona la que informe de esta nueva situación educativa, posiblemente será en poco tiempo, y no será un sueño, será una realidad.

PONENCIA

PLAN INTEGRAL DEL PUEBLO GITANO A CATALUNYA 2009-2013

Ramon Vílchez i Enriquez, Subdirector General de Cooperació Social i Voluntariat – Departament de Governació i Administracions Públiques

INTRODUCCIÓN

El Plan integral del pueblo gitano 2009-2013, impulsado desde el Departament de Governació i Administracions Públiques, con la voluntad de dar continuidad a las actuaciones públicas en este ámbito, tiene como finalidad lograr la implicación de los diferentes departamentos de la Generalitat, la suficiente coordinación administrativa con los entes locales y la necesaria participación de representantes del pueblo gitano y otras organizaciones sociales. Este conjunto de medidas ha establecido el modelo de organización que recoge el Decreto 102/2005, de 31 de mayo, de creación de la Comisión Interdepartamental del Plan integral del pueblo gitano y del Consejo Asesor del Pueblo Gitano (DOGC núm. 4.397, de 2 de junio de 2005). Este Plan integral del pueblo gitano 2009-2013 es la continuidad del primero, e incorpora mejoras y cambios surgidos del trabajo conjunto entre departamentos de la Generalitat. También se han tenido en cuenta las propuestas de las dos evaluaciones externas realizadas por la Universidad Autónoma de Barcelona. Finalmente, a partir de la Jornada de trabajo del Plan Integral del 18 de junio de 2008, en la que participaron todas las personas que tienen implicación en el Plan (técnicos y y técnicas de los departamentos, responsables, miembros de las asociaciones, personas expertas), se elaboraron unas conclusiones que daban cobertura a todos los ámbitos del Plan, y que revisaban una por una las noventa y una actuaciones. Estas conclusiones fueron la propuesta que el Consejo Asesor aprobó en julio de 2008 y que envió a la Comisión Interdepartamental, para que los departamentos tuvieran en cuenta las propuestas de las entidades. Posteriormente a esto, durante los meses de julio, agosto y septiembre, desde la secretaría del Plan del Departament de Governació i Administracions Públiques se hicieron una serie de reuniones con todos los departamentos para poner en común las actuaciones del nuevo período del plan integral, que fueron revisadas y aprobadas de nuevo por el Consejo Asesor y la Comisión Interdepartamental el mes de octubre de 2008.

METODOLOGÍA

Los principios teóricos que inspiran todo el Plan, tanto con respecto a los objetivos generales como la organización, el diseño la aplicación y evaluación es la coparticipación entre diferentes departamentos y las entidades gitanas realizando un trabajo transversal que hace que se puedan llevar adelante los proyectos recogidos en el Plan. Este Plan se divide en cuatro objetivos generales, 31 líneas estratégicas, 16 ámbitos de trabajo que hacen que se puedan desarrollar 106 actuaciones a lo largo de estos cinco años. Los principios teóricos que inspiran todo el Plan, tanto con respecto a los objetivos generales como la organización, el diseño, la aplicación y evaluación de las actuaciones que lo conforman, y los proyectos y actividades que éstas generan, son los principios metodológicos que se definieron como criterios de buenas prácticas para intervenciones sociales con el pueblo gitano a partir del proyecto *ROMAin. Políticas de inclusión con el pueblo gitano en Europa: Hacia éxito en la intervención social desde 2005 hasta 2007*[1]. Este proyecto fue aprobado por la DG de Empleo, Asuntos Sociales e Igualdad de Oportunidades de la Comisión Europea, dentro del Programa de lucha

[1] [1] Generalitat de Catalunya, Departament de Governació i Administracions Públiques, Secretaria d'Acció Ciutadana. *Guia de bones pràctiques per a la inclusió social del poble gitano a Europa.* Febrer de 2008.

contra la exclusión, y se implementó en el marco del Plan integral del pueblo gitano 2005-2008. El resultado principal del proyecto fue una guía de buenas prácticas de la que hemos extraído la metodología que hemos tenido en cuenta y que servirá de guión para este nuevo Plan. El trabajo de más de dos años del proyecto europeo *ROMAin* ha permitido identificar nuevos criterios metodológicos de éxito para la intervención social y el diseño de políticas que promuevan la inclusión social del pueblo gitano. Teniendo en cuenta el gran número de prácticas y políticas reunidas y analizadas bajo este proyecto, se identificaron estos criterios de éxito, que se ha decidido implementar en el nuevo Plan integral del pueblo gitano 2009-2013. El análisis que se llevó a cabo siguió una metodología común de investigación comunicativa crítica en las ciencias sociales[2], que incluye la identificación de las dimensiones de exclusión y transformación. En este sentido, se hace referencia a diferentes tipos de elementos, bien sean objetivos y externos a las personas (acciones, normas, procedimientos, dinámica social, etc.), bien sean elementos específicos del individuo (edad, clase social y nivel educativo), que pueden ser asimilados e interpretados de manera diferente por cada individuo.

Los componentes que se han analizado de todos los proyectos reunidos son los siguientes:

1. Agentes sociales activos.
2. Implicación *Roma*.
3. Procesos de diálogo.
4. Orientación a la interculturalidad.
5. Utilidad social.
6. Orientación al éxito.
7. Acción positiva.

Fruto de este análisis, surgieron una serie de nueve recomendaciones generales expresadas en los "criterios metodológicos" para facilitar la inclusión del pueblo gitano, que serán tenidas en cuenta en todas las fases de diseño, ejecución y evaluación de las actuaciones de este Plan, así como los proyectos y actividades derivadas.

Criterios Metodológicos

1. Colaboración entre diferentes instituciones civiles, municipios, asociaciones gitanas, ONG y universidades.
2. Implicación de la comunidad gitana.
3. Inclusión de la perspectiva de género y de las mujeres en la planificación, seguimiento y evaluación de todas las actuaciones.
4. Profesionalidad y participación voluntaria.
5. Lucha contra la imagen negativa y los prejuicios.
6. Promoción del diálogo intercultural.
7. Denuncia de la exclusión, defensa de los derechos y transformación social.
8. Lucha contra la pobreza promoviendo la calidad y la igualdad de oportunidades.
9. Promoción de una educación de calidad.

[2] Flecha, R; Gómez, J.; M. Sanchez; M.; Latorre, A., *La metodologia comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure, 2006. Centre Especial de Recerca en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats – CREA Universitat de Barcelona.

ORGANIZACIÓN

El Plan integral del pueblo gitano 2009-2013, impulsado desde el Departamento de Gobernación y Administraciones Públicas, con la voluntad de dar continuidad a las actuaciones públicas en este ámbito, tiene como finalidad lograr la implicación de los diferentes departamentos de la Generalitat, la suficiente coordinación administrativa con los entes locales y la necesaria participación de representantes del pueblo gitano y otras organizaciones sociales. Este conjunto de medidas ha establecido el modelo de organización que recoge el Decreto 102/2005, de 31 de mayo, de creación de la Comisión Interdepartamental del Plan integral del pueblo gitano y del Consejo Asesor del Pueblo Gitano (DOGC núm. 4.397, de 2 de junio de 2005)[3]. Una de las novedades de este Decreto es la renovación de los órganos cada dos años como máximo, así como la incorporación de nuevos ámbitos competenciales: acción social, deporte, política lingüística y economía. Con el objetivo de alcanzar la paridad de género en la composición de todos los órganos de consulta y decisión y los diferentes grupos de trabajo, se garantizará la presencia equilibrada de mujeres y hombres.

1. Comisión Interdepartamental

   Está formada por los diferentes departamentos de la Generalidad de Cataluña implicados en este Plan, con el objetivo de disponer de un órgano de coordinación para el desarrollo coherente y efectivo de las diferentes acciones que prevé el Plan. Al mismo tiempo, esta Comisión permitirá el tratamiento amplio y consensuado y la toma de decisiones, en el ámbito de la coordinación interadministrativa, de las circunstancias y necesidades que afecten la atención del pueblo gitano de Cataluña.

2. Consejo Asesor del pueblo gitano

   Con el objetivo de incorporar la plena participación del pueblo gitano, se ha creado el Consejo Asesor del Pueblo Gitano, que tiene como funciones principales las siguientes:

   - Hacer llegar la voz y la opinión de manera directa, formulando propuestas y recomendaciones a las administraciones públicas.
   - Informar sobre las actuaciones que se llevan a cabo en el marco de los planes integrales y de las administraciones públicas en general.
   - Proponer nuevas medidas y actuaciones para dar respuesta a las situaciones y circunstancias del pueblo gitano.

3. Comisión Ejecutiva

   Por otra parte, dentro del Consejo Asesor se designa la Comisión Ejecutiva, encargada de:
   - Promover la ejecución de los acuerdos adoptados por el Pleno.
   - Proponer asuntos a debatir por el Pleno y elevar propuestas al Pleno.
   - Elaborar anualmente una memoria sobre las actuaciones de la Administración relacionadas con el pueblo gitano y sobre el desarrollo del Plan integral.
   - Proponer la creación de grupos de trabajo al Pleno.
   - Las demás funciones que le sean delegadas del Pleno.

[3] [3] Modificat pel Decret 263/2007, de 4 de desembre, pel qual es modifica el Decret 102/2005, de 31 de maig, de creació de la Comissió Interdepartamental del Pla integral del poble gitano i del Consell Assessor del Poble Gitano.

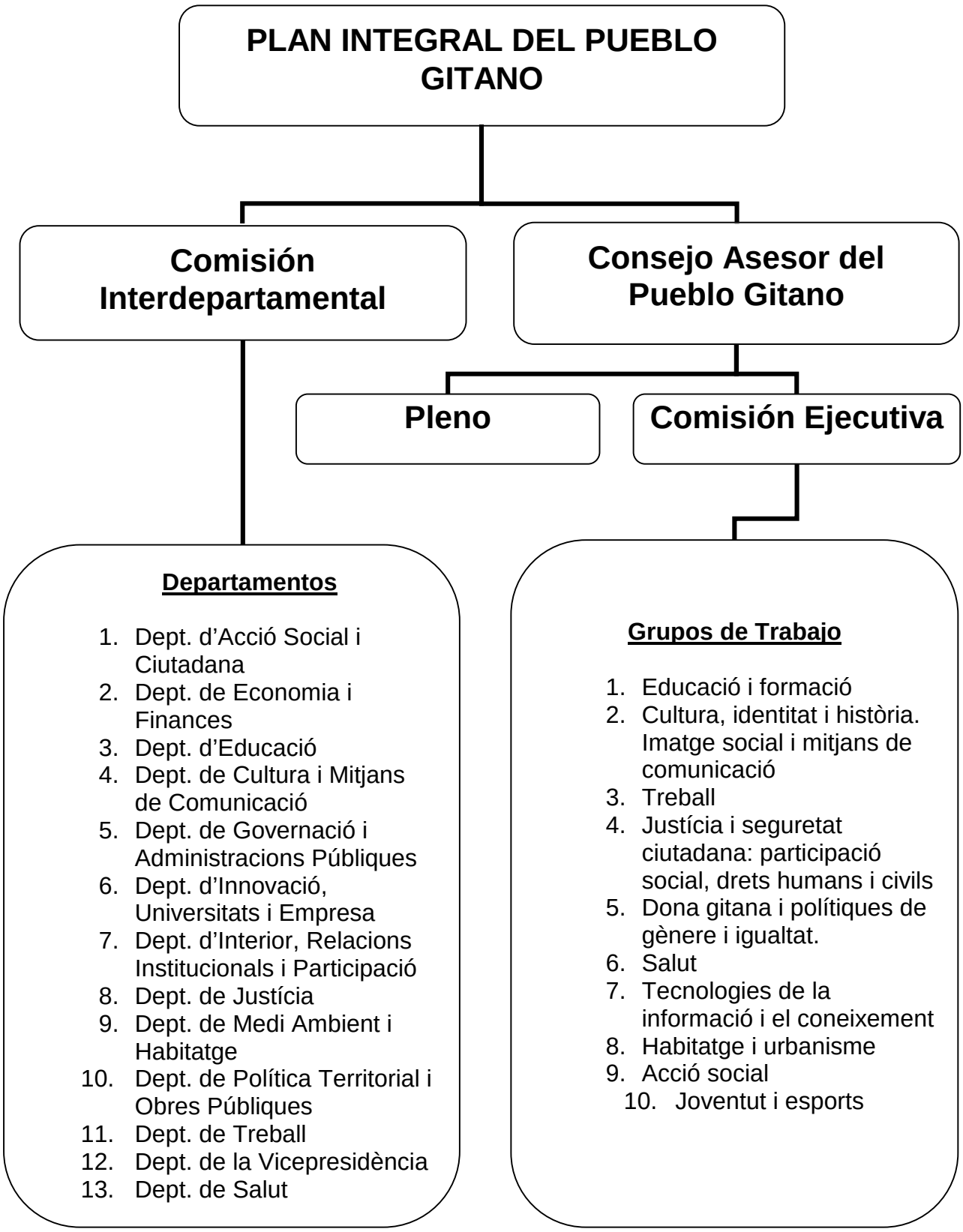
4. Grupos de Trabajo

Para hacer más operativa la puesta en marcha de las actuaciones previstas en el Plan, se crean diez grupos de trabajo, con los siguientes objetivos generales:

- Profundizar en los objetivos y el planteamiento de las actuaciones propuestas para cada ámbito en el Plan Integral.
- Incentivar la aplicación práctica de las actuaciones definidas en el Plan Integral.
- Determinar las prioridades y establecer el calendario de la puesta en marcha de las actuaciones.
- Proponer a los departamentos que se nombren responsables de la ejecución de las actuaciones.
- Facilitar información
- Facilitar el trabajo transversal desde todos los ámbitos de forma que se introduzca la perspectiva de género y de las mujeres en las actuaciones que se desarrollen.

En estos grupos sectoriales participan tanto personas expertas como personal técnico y directivo los departamentos correspondientes y las asociaciones gitanas y que trabajan para el pueblo gitano, no teniendo por qué estar representadas en el Consejo Asesor. La secretaría de cada grupo la lleva a cabo la Dirección General de Acción Comunitaria. Además de los órganos descritos, se crearán, con el despliegue de este Plan, unas **comisiones territoriales**, para dar entrada en el Plan a entidades del ámbito municipal, que se coordinarán directamente con la Comisión Ejecutiva. La coordinación de estas comisiones serán por cuenta del servicios territoriales del Departamento de Gobernación y Administraciones Públicas. Por otra parte, desde la Secretaría de Acción Ciudadana - Dirección General de Acción Comunitaria, del Departamento de Gobernación y Administraciones Públicas, se dará continuidad **Oficina de Atención al Pueblo Gitano**, para impulsar y gestionar las actuaciones que se prevén en el Plan Integral, y de hacer más operativa la coordinación entre los diferentes departamentos, en relación con los diferentes proyectos iniciados. También tendrá el encargo de actuar como secretaría y dar el apoyo técnico y administrativo necesario para el funcionamiento de la Comisión Interdepartamental y el Consejo Asesor del Pueblo Gitano.

Organigrama del Plan integral del pueblo gitano de Catalunya



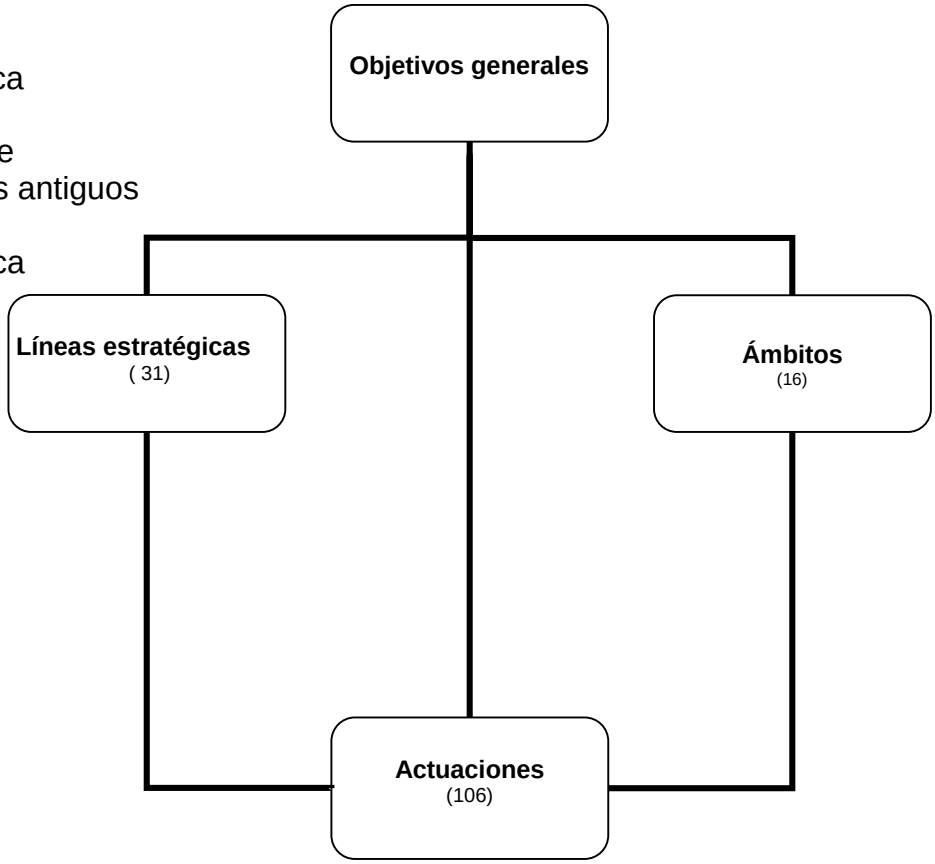
OBJETIVOS Y ÁMBITOS

Los **objetivos** del Plan Integral del Pueblo Gitano en Cataluña (2009 - 2013) son los siguientes:

1. Marcar políticas de actuación transversales e integrales a favor del pueblo gitano.
2. Equiparar socioculturalmente y económicamente el pueblo gitano de Cataluña con la sociedad de la que forman parte.
3. Sensibilizar a la población catalana y darle a conocer la cultura gitana como integrante y miembro de la cultura de Cataluña, partiendo de una concepción de la cultura gitana diversa y transnacional.
4. Integrar la perspectiva de género y de las mujeres gitanas en la planificación, seguimiento y evaluación del Plan.

Los **ámbitos** del Plan Integral del Pueblo Gitano en Cataluña (2009 - 2013) son los siguientes:

1. Acción Social y Ciudadanía
2. Comercio
3. Mujeres y políticas de género
4. Cultura
5. Deporte
6. Educación
7. Vivienda
8. Juventud
9. Justicia
10. Política lingüística
11. Participación
12. Rehabilitación de barrios y núcleos antiguos
13. Salud
14. Seguridad pública
15. Sostenibilidad
16. Trabajo



MESA

MEDIACIÓN-PROMOCIÓN –APOYOS EXTRAESCOLARES: CAMINOS O ATAJOS?

1. M. Ángel Franconetti (Cataluña)
2. Marifé Muñoz Fernández (Andalucía)
3. Estrella Iglesias (Madrid)
4. Arturo Hernández (Castilla-León)

IDEAS ALREDEDOR DE LA MESA

Miguel Ángel Franconetti**.**

Desde mi punto de vista la mesa debería de tener como objetivos la reflexión entorno a las circunstancias que envuelven al alumnado gitano y la difusión de las diferentes metodologías, actividades y nuevos perfiles profesionales que se están creando alrededor de la atención a este colectivo; y si es o se contempla como necesario promover un análisis de las causas desde una perspectiva de ámbito estatal.

Algunas ideas sobre el objetivo de la mesa pueden ser:

- Sería necesario fomentar la reflexión y el debate sobre si la mediación escolar debe, exclusivamente, ser dirigida al alumnado gitano. Y si esta mediación hace o puede hacer mejorar la convivencia escolar sin un marco teórico, deontológico,.... que la regule.

- Difundir las nuevas metodologías y experiencias que están ayudando a mejorar los procesos de escolarización, la prevención del absentismo y la continuidad de los estudios postobligatorios (si es que existen??). Desde esta perspectiva también se podrían analizar o explicar los apoyos e iniciativas de las administraciones publicas que estos profesionales están recibiendo y el impacto social que tiene su trabajo.

- Y si existe consenso entre los presentes…..reflexionar si es necesario crear una plataforma de análisis sobre la escolarización del alumnado gitano y las problemáticas que desgraciadamente conllevan tanto si existe el éxito, el fracaso, la mocedad, el abandono,….que nos permita compartir experiencias y recursos, reflexionar…...

MESA

GITANOS PROCEDENTES DEL ESTE DE EUROPA Y EDUCACIÓN

PONENCIA 1ª

- Aproximación a la población gitana en Rumania: situación histórica y actual.
  Oscar López Universidad Autónoma Barcelona. GRAFO.

(ARTÍCULO ALREDEDOR A LA PONENCIA)

VISIÓN GENERAL DEL COLECTIVO GITANO RUMANO[4]

Óscar López Catalán
Antropólogo y Psicólogo Social. Investigador GRIM - GRAFO.
Departament d'Antropologia Social i Cultural.
Universitat Autònoma de Barcelona.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este texto es proporcionar una introducción a algunos de los elementos fundamentales que rodean la migración de población rrom rumana en el estado español, con la intención de intentar ofrecer (sin entrar en profundidad en otros aspectos metodológicos y de intervención) un marco básico coherente en el que entender algunas de las especificidades de la población rrom y de su situación actual. En resumen, de lo que se trata es de intentar dotar de un conocimiento general en torno a una población que puede considerarse una de las más desconocidas e ignoradas de entre las que se encuentran en nuestro contexto, aún cuando sea al mismo tiempo una de las que más titulares de prensa acumulan y de las que son objeto de intervenciones con bastante frecuencia.

De hecho, la inmigración de población rrom[5] del Este de Europa a España, a pesar de no ser tan significativa numéricamente en comparación con otras poblaciones inmigradas, según las pocas estimaciones que se han hecho al respecto, **ha adquirido una especial relevancia debido a varias razones**.

Por una parte, nos encontramos en un momento en el cual el conocimiento de la población rrom inmigrada es aún escaso. Es poca, todavía, la investigación realizada en torno a este colectivo en el estado español (en comparación con otros), si bien existen algunas en curso y una experiencia basada en procesos de intervención que ya permite contextualizar algunos de los aspectos fundamentales de su situación, características y proceso migratorio. También es poca, en realidad, la intervención bien orientada y fundamentada que se está realizando con esta población; pero hablaremos de ello más adelante. La cuestión es que este relativo desconocimiento se combina, además, con una visibilidad construida a partir de un imaginario colectivo sobre los "gitanos rumanos" y de

---

[4] Los mayoría de los datos resumidos en el texto están tomados del trabajo de investigación "Aproximación a la población rrom rumana inmigrada en el Área Metropolitana de Barcelona: estrategias de subsistencia, usos de los espacios públicos y movilidad" (López, 2008), financiado por una beca FPU-MEC y de la etnografía con población rrom dentro del proyecto "Desigualdades socioeconómicas y diferencia cultural en el ámbito de la salud en barrios de actuación prioritaria en Catalunya" (convenio UAB – Departament de Salut de la Generalitat de Catalunya), en colaboración con Meritxell Sàez (UAB) y dirigidos por Teresa San Román. Por otra parte, una versión ampliada de parte de este texto se encuentra en proceso de publicación en la revista Perifèria (http://antropologia.uab.es/Periferia/index.html). Algunos de los datos que aparecen pueden no estar actualizados.

[5] Utilizo el término *rrom* o *romá* indistintamente, con el que la población suele referirse a sí misma, frente a los términos *gitano* o *tsigani*, que según diversos autores en los países de origen tienen cierta connotación peyorativa (Peeters, 2005:10). No obstante, durante el trabajo de campo, el uso de dichos términos no parece ser tan problemático para la población rrom rumana presente en Barcelona.

la utilización habitual de discursos negativos que homogeneizan esta población a partir de una asociación acrítica con la marginalidad y la delincuencia. Se trata por tanto de una población "visible pero poco numerosa", parafraseando a Diminescu (2003), aunque hay que precisar: visible en unos sentidos pero no en otros, porque al mismo tiempo lo poco que en general se sabe sobre ella se nutre muy intensamente de la invisibilidad forzada y del desconocimiento de las condiciones reales de vida de la población en los lugares de origen y llegada.

El imaginario negativo que acabo de mencionar, además de expresarse a través de mitos o categorizaciones muy intensos y de carácter negativo, induce frecuentemente a la confusión y a la simplificación del proceso migratorio y de la propia población, tanto en la generalización y la confusión con otras poblaciones (por ejemplo, respecto a la población inmigrada rumana o del Este de Europa en general) como en la negación de la diversidad interna de la población rrom. En este sentido, para empezar, existe una diversidad importante respecto a los países de origen de la población rrom inmigrada, si bien se puede decir que una mayoría proviene de Rumanía, y es por tanto de ésta (con la que además hemos desarrollado la investigación) de la que vamos a hablar básicamente en el resto del texto. Pero en realidad, al profundizar en el conocimiento de una determinada colectividad, la heterogeneidad suele ser siempre la nota dominante y en este caso se expresa, entre otros aspectos (e independientemente de una cierta identidad compartida) en dichos países de origen;n pero también en una distribución por subgrupos, por lugar de origen o de residencia actual; costumbres, indumentaria y organización social y familiar; situación socioeconómica y laboral; uso del rromnes o romaní y el rumano; y finalmente, los diferentes procesos biográficos y migratorios individuales y familiares.
En resumen, hay varios elementos básicos que es necesario destacar respecto a la población rrom rumana inmigrada, y que aunque pueden ser relativamente compartidos por otras, tienen en ésta una especial importancia:

- En primer lugar, su **heterogeneidad**, que como acabo de mencionar es frecuentemente obviada por la imagen que de esta población se tiene en la sociedad mayoritaria e incluso por ámbitos desde los cuales se está interviniendo con ella.
- En segundo lugar, y muy en relación con lo anterior, la dinámica de **visibilidad – Invisibilidad** que se produce, por un lado, por el intenso imaginario negativo que rodea a la población y, por otro, por el profundo desconocimiento que existe sobre la misma.
- En tercer lugar, y también vinculado a la homogeneización y la invisibilización, la presencia de **estimaciones** de la presencia de dicha población claramente **sesgadas** (por parte de los medios de comunicación e instancias políticas) y en muchas ocasiones muy superiores al número probable[6].
- Por último, la presencia de **poca investigación e intervención específica** y bien fundamentada.

Por otra parte, existen otros elementos que desarrollaremos en los apartados siguientes y que también son fundamentales para entender la situación de la población rrom inmigrada.

---

[6] Aunque las estimaciones son complejas y con toda probabilidad inexactas, una cifra aproximada, por ejemplo, para Catalunya estaría entre las 2000 y 3000 personas en 2007 (López, 2008: 55-58). Ver también Peeters (2005), Vincle (2006) y Pajares (2006). Aunque en el resto del texto me refiero también a España en general, la mayor parte de datos propios se circunscriben a Catalunya. En todo caso, cabe considerar que probablemente se trate casi siempre de una estimación que puede implicar un cierto sesgo a la baja, dada la dificultad para identificar y cuantificar la población rrom rumana inmigrada en realidad. No obstante, es necesario destacar estas cifras porque la tendencia suele ser la contraria: estimaciones altísimas sin ningún tipo de base real.

- Una presencia en nuestro contexto **relativamente reciente**, en comparación con otras poblaciones inmigradas.
- Algunos **elementos específicos de su proceso migratorio**, por ejemplo, en relación con la población mayoritaria rumana (aunque existan otros compartidos).
- Para una parte importante de la población rrom, una situación de **exclusión social y marginalidad tanto en los lugares de origen como en los de destino** (excepcional también en comparación con la casi totalidad de población inmigrada presente en nuestro contexto).
- En destino, pero también en origen, una parte significativa de la población en una situación de precariedad causada por una serie de **factores en interrelación compleja**, que supera la aproximación estándar desde Servicios sociales y otros ámbitos y que **requiere de una intervención decidida, bien fundamentada y coordinada, que en la práctica pocas veces se está dando**.

2. PROCESO MIGRATORIO Y DE ASENTAMIENTO

Como acabo de decir, la población rrom rumana cuenta con ciertas especificidades en cuanto a su proceso migratorio. Es, en primer lugar, un proceso relativamente reciente (respecto al de otras poblaciones) que tuvo su inicio fundamentalmente en la década de los 90, independientemente de la existencia de algunos episodios anteriores. Dicho proceso, según han recogido varios autores[7], puede dividirse **en diferentes fases**, que dada la complejidad y diversidad de situaciones necesariamente sólo tratan de trazar un panorama general, sin reflejar las diferencias concretas existentes entre ciudades y territorios:

- Una primera fase (1989 – 1994 aproximadamente), vino fundamentalmente derivada de las nuevas posibilidades de movilidad, a partir del cambio político en Europa del Este. Por ejemplo Macías (2006:4) señala que la presencia en España de población rrom rumana comenzó fundamentalmente a partir de 1993, como parecen reflejar los datos de demanda de asilo[8]: en este periodo, la población rrom que llega al estado español lo hace buscando la condición de refugiados políticos, y fundamentalmente desde países más cercanos a Rumanía en los que se había producido una migración en los años inmediatamente anteriores (particularmente Alemania y Austria), entre otras razones por el establecimiento de medidas legales más restrictivas y acuerdos de readmisión con Rumanía[9].

- Entre 1994 a 1998 se da en cierto modo un punto de inflexión, debido a diferentes factores, entre los que se encuentran la firma de Rumanía en 1994 de la Convención de Ginebra y el establecimiento de un tratado de readmisión España-Rumanía en 1997. En dicho contexto, las demandas de asilo siguen siendo importantes hasta los años 1997 y 1998 a pesar de que una parte importante de las mismas son rechazadas. En todo caso, probablemente atraídos también por la existencia de un mayor mercado negro (en comparación con otros países) y ciertas posibilidades de regularización con contrato de trabajo (Peeters, 2005:29), se da un claro aumento de la presencia en España, si bien esta no es aún demasiado

[7] Peeters (2005), Pajares (2006), Vincle (2006), Macías (2006) y Gamella (2007), entre otros. Pueden encontrarse más desarrolladas en López (2008: 35-43).

[8] Macías (2006:4) señala que entre 1994 a 1997, la población de origen rumano fue la que hizo una mayor proporción de solicitudes, oscilando entre un 12 y un 30 % dependiendo del año, de un total que iba disminuyendo.

[9] Alemania en 1992, Francia en 1993, y posteriormente Austria, Polonia, República Checa y Suiza (Bercus et al. 2003:33, citado en Peeters, 2005:29).

elevada. La diferencia fundamental de este periodo respecto al anterior es que comienzan a darse los primeros asentamientos colectivos, principalmente en las grandes ciudades.

- El periodo que va de 1998 a 2002 es el que marca probablemente el aumento de la problematización del colectivo por parte de los medios de comunicación (Gamella, 2007), así como una respuesta mucho más intensa por parte de las administraciones al "nuevo chabolismo" que en ocasiones implica la precariedad en las condiciones de vida y asentamiento. Particularmente a partir del endurecimiento de las medidas que implicó la nueva Ley de Extranjería (2001), dicha respuesta consistió en numerosas ocasiones en el desalojo forzoso de los lugares de establecimiento, acompañada en ocasiones de la expulsión del territorio[10]. No obstante, la población rrom rumana presente en España siguió aumentando y fue estableciéndose en nuevos lugares. En concreto, es en este momento (2000 - 2001) en el que comienza a existir una presencia significativa en Catalunya, si bien los datos también apuntan a familias establecidas algún tiempo antes.

- Como consecuencia de las negociaciones de ampliación de la Comunidad Europea, en enero de 2002 se suprime la necesidad de visado para viajar a cualquier país del espacio Schengen desde Rumanía[11]. En la práctica, esto implicó que la entrada comienza a ser legal, aunque la estancia siguiera limitada a 3 meses, e independientemente de si se daba después una situación de irregularidad transcurrido ese periodo (lo cual ocurría frecuentemente). Esta nueva situación tuvo además dos consecuencias fundamentales: una mayor flexibilidad en la entrada y, por otra parte, la posibilidad para aquella población que se encontraba en situación irregular en ese momento de retornar para entrar de nuevo legalmente. En todo caso, en el periodo que va hasta el 2006 aumenta de una forma muy significativa el número de población rrom en España, pero además se incrementa la dispersión territorial y la movilidad, con segmentos de población rrom en muchas de las grandes ciudades[12] y la llegada directa desde Rumanía (mucho menos numerosa anteriormente).

- El 1 de enero de 2007 la entrada de Rumanía y Bulgaria en la UE supone un nuevo cambio en los requisitos para la estancia de población rumana en España y otros países de la UE. A partir de ese momento la circulación y presencia en España es en principio legal en todos los supuestos, lo que ha supuesto un proceso de regularización de población de origen rumano. Es importante destacar, por tanto, que el incremento del número de residentes legales a partir de ese momento no ha sido debido únicamente a la llegada de nuevas personas, sino a la visibilización estadística de una cantidad importante de las mismas que se encontraban previamente en situación irregular[13]. Tampoco en este último periodo, a pesar de

---

[10] Macías (2006:6) apunta que a pesar de que el acuerdo de readmisión España - Rumanía fue firmado en 1997, las expulsiones efectivas comenzaron fundamentalmente a partir de 2001.

[11] Se refiere al visado turístico, no al necesario para venir a residir y trabajar a España, el cual no permite trabajar ni prolongar la estancia tras los 3 meses (Pajares, 2006:189). Para la entrada, era necesario cumplir los requisitos (pasaporte o documentación en vigor, medios suficientes para la estancia prevista y no estar incluido en la lista de no admisibles).

[12] Por ejemplo en Vigo y Bilbao en el 2002, y a partir del 2003 en diferentes ciudades andaluzas (Vincle, 2006). Valencia en el 2004 y núcleos en Madrid, Barcelona, Castellón, Granada y otros (Gamella, 2007).

[13] De 211.325 residentes a 31 de Diciembre de 2006 se ha pasado, en el plazo de un año, a 603.889 personas, lo que supone un 185,76 % de incremento (Secretaría de Inmigración, 2006, 2007). Según datos provisionales del padrón, a 1 de enero de 2007, la población rumana empadronada a nivel estatal era de 524.995 personas, lo cual contrasta con los

haber sido ampliamente anunciado en diferentes medios de comunicación, se ha producido en general un incremento espectacular de la población rrom de origen rumano, si bien la situación es diversa en diferentes territorios. Es más, este nuevo contexto ha producido en ocasiones nuevas pautas de movilidad: de retorno, temporal o definitivo, a Rumanía, o hacia otros países (por ejemplo, Inglaterra), como la que constatamos durante el trabajo de campo en Barcelona desde los primeros meses de 2007.

- La mayor flexibilidad a partir de enero de 2007 se circunscribió, en los dos años siguientes, al ámbito de la residencia, pero no a la aplicación íntegra de la libre circulación de trabajadores de países pertenecientes a la UE. Dicho periodo de moratoria, que mantuvo la obligatoriedad de una autorización para el trabajo por cuenta ajena, ha finalizado el 1 de enero de 2009. La extinción de dicha moratoria ha supuesto, por tanto, un nuevo e importante cambio en la situación legal de la población rrom en España, equiparada formalmente a la de cualquier otra perteneciente a un país de la UE.

3. CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA Y FACTORES QUE INCIDEN EN LA MIGRACIÓN

En todo caso, y como se desprende de lo anterior, la migración de la población rrom ha tenido y tiene también que ver, como en tantos otros ámbitos, con la situación de la población mayoritaria en los lugares de origen y en este caso, con sus procesos migratorios (perfil socio-demográfico y rutas migratorias) y los factores que los causan (Sobotka, 2003:2)[14]. Cabe recordar aquí que Rumanía cuenta con 21.6 millones de habitantes[15], de los cuales, según el último censo (2002), 535.140 personas (un 2.5 %) son rrom.

Si bien algunos autores estiman que se encuentra actualmente entre 1.8 y 3 millones (del 8 al 13 % de la población total) (Liegeois y Gheorghe, 1995, citado en ERRC, 2004:3), otros, como Barany (2002:157-164) han criticado la tendencia de algunos organismos a exagerar el número de población rrom y no clarificar las fuentes en las que se basan para estimarla. Parece que esta enorme disparidad entre cifras se ve influida, entre otros factores, por los fuertes prejuicios contra la población rrom en Rumania, que producen reticencias a la hora de identificarse como tales en los censos oficiales; o por las preferencias, debidas o no a lo anterior, por adscribirse a otro grupo étnico. Es importante aclarar además que dichos censos, a diferencia de en nuestro contexto, recogen la pertenencia étnica. En todo caso, la disparidad entre cifras oficiales y estimaciones, que acabo de mencionar, tampoco es nueva. Según Helsinki Watch (1991:5), en el censo de 1977 se contabilizó la población rrom rumana en 227398 personas, poco más de un 1% del total de población, mientras las estimaciones no oficiales, en 1981, podían llegar ya a los 1.8 millones de personas. Un ejemplo de esta disparidad a nivel de Rumanía y otros países de Europa del Este puede observarse en la tabla siguiente:

211.325 residentes legales el 31 de diciembre de 2006. Considerando que, además, un segmento de población no puede acceder al empadronamiento, la divergencia de cifras podría ser mayor.

[14] Para un análisis de los factores que inciden en la migración de población rumana no gitana a España ver, por ejemplo, Viruela (2004:8-22) y Pajares (2006: 153-167). Lazariou y Alexandru (2005) y Lazariou (2003) también abordan de forma completa esta y otras cuestiones, legislativas y relacionadas con el impacto en las sociedades receptoras de migración rumana.

[15] Población estimada Julio 2005. Institutul National de Statistica – Romania.

PAÍS	ÚLTIMO CENSO	POBLACIÓN ESTIMADA	% ESTIMADO RESPECTO A POBL. TOTAL
ALBANIA		55.000	1.65 %
BOSNIA	7.000	35.000	1.04 %
BULGARIA	313.000	700.000	8.50 %
CROACIA	7.000	35.000	0.75 %
REPÚBLICA CHECA	33.000	200.000	1.94 %
HUNGRÍA	142.000	482.000	4.72 %
MACEDONIA	47.000	60.000	2.89 %
POLONIA		35.000	0.09 %
RUMANÍA	409.000	1.500.000	6.59 %
ESLOVAQUIA	76.000	500.000	9.49 %
ESLOVENIA	2.000	7.000	0.35 %
SERBIA Y MONTENEGRO	112.000	537.000	4.79 %

Fuente: Elaboración propia a partir de Barany (2002: 160)[16]

Siguiendo de nuevo a Barany (2002), una cifra aproximada de la población rrom en Rumanía podría estar en torno a un millón y medio de personas (un 6.5 %). Por tanto, es sin duda el estado europeo con un mayor número de población rrom y uno de los que tienen una mayor proporción de la misma respecto a la población total (exceptuando quizás a Eslovaquia y Bulgaria), lo cual contribuye también a explicar porqué la población de origen rumano es mayoritaria entre los rrom inmigrados. Es cierto que el peso de la población rrom dentro del conjunto de la inmigración de origen rumano a España ha ido variando y perdiendo peso paulatinamente, a medida que esta última aumentaba de

[16] Hemos utilizado este autor porque es el que mejor explicita las fuentes de las que han sido extraídos los datos, además de comparar las estimaciones propuestas por otros autores e instituciones. Cabe, no obstante, hacer algunas precisiones a los datos que aparecen en la tabla. Por una parte, los datos censales son de fechas diferentes, en algunos casos muy alejadas entre sí y generalmente de principios de los noventa. Por otra, y dada la antigüedad de los datos y la mayor tasa de crecimiento demográfico de la población rrom, que el autor también apunta, es muy probable que las cifras estimadas y porcentajes sean en la actualidad significativamente mayores.

volumen[17]. En todo caso, este dato tiene poca importancia considerando que sus características y problemáticas específicas y la situación de precariedad en la que una parte importante de ella se encuentra hacen imprescindibles intervenciones adecuadas independientemente de su volumen, que ni es insignificante ni, en el polo opuesto, debe ser tratado como lo hacen en ocasiones los alarmistas titulares de la prensa.

Por otra parte, y a pesar de algunas características compartidas, los procesos migratorios de la población rrom tampoco responden exactamente a los mismos factores o situaciones que afectan a la población rumana en general. En ese sentido, **existen ciertas diferencias significativas**, de las cuales menciono sólo algunas:

En primer lugar, no suele ser una migración a partir de núcleos familiares o personas aisladas, sino comunitaria y muy vinculada con su organización del parentesco (Matras, 2000:36-7, citado en Sobotka, 2003:92). Ello no quiere decir que, como efectivamente ocurre, no se den procesos que respondan en un inicio o más a largo plazo a otras pautas (quizás más próximas a las del resto de población de origen rumano); pero lo cierto es que dicho carácter comunitario se expresa con claridad tanto en las relaciones internas al grupo en destino como en la distribución respecto a los propios lugares de origen, que frecuentemente inciden en las pautas de asentamiento. En el área metropolitana de Barcelona, por ejemplo, la población se identifica con bastante nitidez respecto a dos orígenes, fundamentalmente -Țăndărei (Ialomița) y Murgeni (Vaslui)- (aunque existen otros), lo cual no ocurre con la población rumana en general que se encuentra mucho más repartida en el territorio y cuyos orígenes son más diversos. Esto no quiere decir que no se dé también un proceso de "cadena migratoria" (en el cual unas personas vienen primero y otras conocidas o del mismo origen van asentándose después, siguiendo el camino de los anteriores) entre la población rumana no-rrom, porque de hecho todo parece indicar que también se da, en ciertos lugares, con frecuencia. De lo que se trata es de señalar que el tipo de relaciones de una parte significativa de los rrom en origen y las pautas de asentamiento por las que optan (o se ven obligados a optar) en destino, responden en muchas ocasiones con mayor claridad a este carácter comunitario, sea por factores culturales, por provenir de localidades más rurales y pequeñas o por otras razones, como la necesidad de una interdependencia económica para la práctica de ciertos tipos de ocupaciones.

En segundo lugar, una alta proporción de la población rrom en Rumanía parte de una situación peor que la del resto de población, y por tanto estos procesos migratorios no pueden entenderse sin conocer previamente los precedentes históricos que han acompañado su presencia en Rumanía y han marcado su relación con la sociedad mayoritaria, que pasamos a resumir brevemente a partir fundamentalmente uno de los últimos informes sobre Rumanía publicado por el European Roma Rights Center - ERRC (2004).

La población rrom en Rumania, desde su primera presencia documentada en el siglo XIV, ha sufrido una situación histórica de exclusión social por parte de la sociedad mayoritaria (Peeters, 2005; ERRC, 2004) que, evidentemente, ha ido variando en sus formas de

[17] Según el padrón de 2008, existían en ese momento 728.967 personas de origen rumano empadronadas en España, pero es muy complejo y no existe ninguna cifra fiable acerca de cuál es la proporción de la misma que es población rrom. En todo caso, según las estimaciones apuntadas antes (Peeters, 2005; Pajares, 2006; López, 2008), la población rrom en Catalunya, por ejemplo, habría estado en los últimos años, y estaría aún, en torno a un 5 % del total de la población inmigrada de origen rumano (un total de 63.536 personas de origen rumano en 2007), lo cual contrasta con la idea bastante extendida de que se trata de una mayoría entre esta última y puede darnos una idea de cuál puede ser su volumen en el conjunto del estado.

expresión, pero que implica un trasfondo de prejuicios contra los rrom como una faceta con constante presencia en su realidad social y con un impacto muy significativo en las diferentes estrategias que han ido adoptando. Un dato difícil de obviar es que las prácticas esclavistas sobre los rrom, hasta mediados del siglo XIX, fueron ejecutadas de una manera sistemática, implicando una absoluta ausencia de los derechos más elementales para una parte importante de dicha población. La abolición de estas políticas (que no se produjo hasta el año 1864), no produjo un incremento significativo de la calidad de vida de los rrom, que partían de una situación estructural de desigualdad y que, en muchos casos, mantuvieron en la práctica condiciones muy similares a las anteriores durante las décadas siguientes. Cabe destacar aquí que la movilidad de la población rrom ya había conocido múltiples episodios en los siglos previos, pero que en este periodo se produce un éxodo hacia diversos países, motivado por el miedo a ser esclavizados de nuevo. En el periodo que va de 1940 a 1944, las prácticas de discriminación se traducen en una persecución genocida de los rrom en Rumanía por parte de las autoridades pro-Nazis, como ocurrió en otras partes de Europa, produciendo la reclusión en campos de concentración de un número abrumador de población rrom[18] y la muerte de hasta un tercio de ellos. Después de la Segunda Guerra Mundial, los gobiernos comunistas emprendieron un conjunto de políticas de asimilación (forzada en muchos casos), que implicaron, como una de las primeras medidas adoptadas, el asentamiento obligatorio y diseminado por diferentes localidades de los rrom que aun mantenían ciertas prácticas itinerantes. A pesar de la teórica garantía de los derechos básicos para toda la población Rumana y de que ésta supuso la mejora de algunas problemáticas para parte de la población rrom, lo cierto es que estos últimos siguieron relegados a las cotas más bajas de acceso a los recursos y servicios, en una situación que se hizo especialmente visible a partir de la década de los 70. Si bien es cierto que, comparando con la situación anterior, algunos de los derechos básicos comenzaron a ser garantizados también para la población gitana rumana, esta mejora formal tampoco contribuyó a modificar los discursos excluyentes de la sociedad mayoritaria sobre los rrom, que, a pesar del teórico igualitarismo, se vieron reforzados por ciertas posturas dentro de la estructura de poder que eran implícita o explícitamente contraria a las etnicidades o nacionalidades "no-rumanas".

Después de la caída del sistema comunista en Rumanía, ocurrida en 1989, el país conoció un relativamente rápido paso hacia una economía de mercado, que ha implicado reformas a diferentes niveles: privatizaciones, reestructuraciones empresariales, cambios en la legislación y en las políticas fiscales y monetarias, en el mercado de trabajo, en los servicios públicos, etc. A pesar, o precisamente debido a ellas, Rumanía no ha escapado de una situación de crisis económica, sobre cuyo origen existen posiciones variadas, que van desde las que defienden que una buena parte de las problemáticas actuales son herencia del sistema anterior hasta las que sitúan el mayor peso en las importantes reformas político económicas emprendidas en los últimos años (Preda, 2000). Si bien la cuestión es de una complejidad mucho mayor, la aplicación de medidas económicas neoliberales a diferentes esferas de actividad (incluidas las de servicios básicos como educación, vivienda y sanidad) parece haber tenido también un importante impacto en las condiciones de vida de una parte de la población, y muy significativamente en las de los rrom (Zamfir y Zamfir, 1993, Citado en Preda, 2000). Además, los años posteriores al golpe de estado contra Ceaucescu se tradujeron en un aumento de la violencia colectiva contra los rrom, muy intensa entre los años 1990 y 1993. En los últimos años los discursos contra la población rrom se han mantenido, tanto en ciertas esferas

[18] Entre 25.000 y 90.000 rrom rumanos, según algunas estimaciones. Véase ERRC (2004:7-8)

gubernamentales como en buena parte de la población rumana[19], en una continuidad que implica que la violencia (física o no) y la discriminación continúan siendo una constante en la vida cotidiana de los rrom rumanos, lo cual incide tanto en la forma de enfocar las políticas que les afectan como en sus posibilidades de participación y adaptación frente a ellas y, por tanto, de acceso a derechos básicos. En todo caso, lo que parece claro es que actualmente dichos derechos no están cubiertos (al menos no en la práctica) para una buena parte de la población, y que esta situación ha tendido a agravarse desde 1989. Como manifiesta Viruela (2004), "los informes de instituciones y organismos internacionales (Unicef, 1999, 2003; Banco Mundial, 1996, 2002) destacan el rápido aumento de la pobreza y su carácter persistente", dado paso a una fractura social que se manifiesta en el empobrecimiento de una parte de la población y el enriquecimiento de quienes se han beneficiado con la transición.

El cambio experimentado por Rumanía a partir de 1989 comportó, en ciertos aspectos (por ejemplo el político formal) una mejora en la situación de marginalidad de la población rrom, aunque mantuvo e incluso empeoró su situación de exclusión socioeconómica, mientras aumentaban los conflictos y ataques a comunidades rrom. Esta última causa, a pesar de ser habitualmente señalada (junto con la falta de libertad en el sistema político anterior) no da cuenta de la complejidad de factores que inciden en la migración de la población rrom rumana. Como ha apuntado San Román en diversas ocasiones (1997: 88-96, por ejemplo), los periodos de crisis siempre se ceban con las minorías marginalizadas, bien porque son las primeras en ser desplazadas de esferas socioeconómicas a las que habían podido acceder en momentos mejores, bien porque encuentran nuevos competidores en ámbitos marginales que antes les eran propios. En todo caso, el empeoramiento de la situación económica y la falta de perspectivas respecto a una mejora de la misma sería uno de los factores compartidos con el resto de población rumana y que, quizás con mayor intensidad y junto con otros "push factors" propios (el incremento de la violencia racista, la discriminación en diferentes ámbitos, etc.), habrían empujado a la población rrom a emigrar.

El de la población rrom del Este europeo es, por tanto, un proceso migratorio **que viene acompañado de una situación de exclusión (o de riesgo de exclusión) que dicha población ya sufría en los países de origen**, en los cuales la discriminación ha sido la tónica general de su relación con la sociedad mayoritaria. Dicha discriminación se reproduce también, con mayor o menor intensidad, en los lugares de destino, a partir de prejuicios y actitudes xenófobas que agravan aún más su situación. Se trata por tanto de población con una alta vulnerabilidad, en la que se combinan no sólo la dificultad de acceso a derechos y recursos básicos derivada, por una parte, de una situación histórica de exclusión, y, por otra, de la situación de precariedad e irregularidad de una parte significativa del colectivo, sino también su condición de minoría marginada tanto en el lugar de origen como en el de llegada. Es necesario, por tanto, destacar este último aspecto, ya que se trata de una **circunstancia excepcional (y con implicaciones socioeconómicas y culturales)** en el conjunto de los colectivos inmigrados a Catalunya y a España en este momento. Evidentemente no es posible abordar en profundidad en este texto dichas implicaciones, aunque es necesario hacer un pequeño esbozo de algunas de ellas, sobre todo en lo que tienen que ver con la especificidad de la población rrom y de su situación de cara a la intervención.

[19] Según una investigación del *Center for the Research of Interethnic Relations* (2000), un 38.8 % de rumanos y un 40.7 de pertenecientes a la minoría étnica húngara respondieron que, si tuvieran opción, no permitirían a los rrom vivir en Rumanía. Otro estudio (Kanev, 1999) reveló que el 84 % de los rumanos expresan aversión por los rrom.

4. SITUACIÓN ACTUAL[20]

Para comenzar, como he apuntado antes, la situación legal de la población es, en una parte significativa, de cierto grado de irregularidad. Aunque ha mejorado en algunos aspectos a partir de la entrada en la UE (2007) y la derogación de la moratoria (2009), aún presenta problemas heredados de la situación anterior y relacionados con el contexto económico actual: en primer lugar, existe un conjunto de problemáticas asociadas a la moratoria, en tanto que durante estos dos últimos años se facilitó la estancia pero se continúo dificultando la subsistencia (el acceso al permiso de trabajo por cuenta ajena). Esta situación incidió de forma determinante (y aún lo sigue haciendo) en el uso de estrategias de subsistencia de tipo sumergido y marginal, con todos los problemas que ello implica, además de mantener condiciones de exclusión social y pobreza para una parte de la población rrom. Por esa razón, en el momento actual, en el que las barreras legales formales han disminuido (aún existen ciertos problemas específicos, por ejemplo en torno a la obtención del permiso de trabajo), es muy necesario emprender estrategias decididas de inserción laboral y formación, como factores fundamentales en la mejora global de la situación de la población rrom. Más aún si tenemos en cuenta factores como la situación de desigualdad de la que parte una proporción importante de la misma y el impacto que la actual crisis económica está teniendo tanto sobre los trabajos de tipo marginal que hasta ahora permitían la subsistencia como en las posibilidades (ya muy limitadas antes) de acceso al mercado laboral.

Además, y agravando lo anterior, se dan múltiples problemas relacionados con el empadronamiento, que muy habitualmente no es fácil de conseguir por factores estructurales (precariedad en vivienda, falta de contratos de alquiler) o legislativos (limitaciones y disparidad de criterios por parte de ayuntamientos, dificultades para gestionar las bajas o en los itinerarios no "normalizados" para certificar la presencia en el territorio, etc.). Las consecuencias de esta situación, que también apunta el informe al respecto del Sindic de Greuges (2008), que es común al menos entre la población rrom presente en el área metropolitana de Barcelona, son la desprotección, el desarraigo y la dificultad para acceder a servicios y derechos básicos, además de la transformación de un documento fundamental en objeto de intermediación y venta. Por tanto, dicha situación realmente incide negativamente de una forma muy importante en la situación actual de la población rrom inmigrada en Catalunya, exige una solución inmediata por parte de las administraciones implicadas y es, actualmente, además de un derecho que no se está cumpliendo en la práctica, un prerrequisito sin el cual las intervenciones que se están planteando y las que puedan iniciarse se ven muy limitadas.

Por otra parte, existen otros problemas legales asociados a los anteriores[21], como por ejemplo la pérdida de documentación y los de la inscripción de bebés en el registro civil (fundamentalmente cuando es fuera de plazo), que además de situaciones de desamparo legal y falta de identidad jurídica, dificultan el retorno de las familias a Rumanía, necesario en ocasiones por situaciones de extrema pobreza o para tramitar ciertos documentos.

La vivienda, el acceso a la salud y a la educación, son también aspectos muy relacionados con los anteriores. El primero se caracteriza por la dificultad –mucho más intensa que para el resto de la población- para acceder a vivienda digna con unas condiciones adecuadas (económicas y de uso). Esto se traduce en infravivienda,

[20] El grueso de información en este apartado y los siguientes se refiere en concreto a la población rrom de origen rumano inmigrada en Barcelona y otras áreas de Catalunya, si bien algunas de las problemáticas señaladas son probablemente comunes a otros territorios.

[21] Por falta de empadronamiento o de otra documentación (de la madre, del parto, por ser menor de edad sin tutores legales, etc.) (FSG, 2007) o falta de información sobre los trámites necesarios.

insalubridad, alquileres compartidos a precios generalmente por encima de la media, sobreocupación (más o menos intensa dependiendo del momento y las posibilidades pero en todo caso frecuentemente muy alta) y una provisionalidad en el establecimiento (desalojos, en los casos más precarios) que produce una movilidad intensa y a su vez se inserta en una problemática recíproca respecto al empadronamiento. En un segmento minoritario, pero que es importante considerar debido a sus condiciones de vida, todo lo anterior se traduce en situaciones de sinhogarismo y chabolismo, lo cual evidentemente tiene implicaciones muy negativas, particularmente para los grupos más vulnerables, como los menores de edad. En realidad, unos y otros (la precariedad de la vivienda y el sinhogarismo), se tratan de la expresión más intensa de la falta de garantía general en cuanto a un acceso a la vivienda, que en el caso de la población rrom cuenta además con dificultades específicas: la situación de exclusión socioeconómica de una parte de la población rrom inmigrada, un mercado segmentado de la vivienda en términos de Martínez-Veiga (2001) (unas posibilidades más reducidas para acceder a un alquiler, sólo con determinados propietarios que acceden a alquilar, generalmente a precios más altos y con menores garantías), baja calidad de las viviendas en los barrios en los que pueden encontrarse las mismas, etc.; y, en los casos más extremos de precariedad, el asentamiento en chabolas o edificios abandonados.

En cuanto a la salud[22], de nuevo existen enormes dificultades para una parte de la población rrom para acceder a los itinerarios habituales, lo que acaba convirtiendo los servicios de urgencias, en ocasiones, en uno de los pocos recursos disponibles. En este sentido, existen multitud de factores que dificultan el acceso, desde los legales (imposibilidad de obtención de la tarjeta sanitaria por falta de empadronamiento, incluso en los casos en los que por ley existe derecho a la misma en cualquier supuesto[23]) hasta de estructuración del propio sistema sanitario, pasando por problemas de comunicación y relación de confianza con los profesionales y otros relacionados con actitudes o pautas culturales derivadas de la situación previa y actual de marginalidad, exclusión y provisionalidad[24]. Algo parecido ocurre en cuanto al acceso a la educación, desigual a pesar de los esfuerzos de intervención en este ámbito, pero en todo caso con tasas de menores no escolarizados mayores que para otras poblaciones, debido tanto a la situación global de precariedad y los problemas de adaptación derivados del proceso migratorio como a las dificultades con la documentación o la movilidad, aparte de (como ocurre también con lo anterior) de concepciones que en ocasiones pueden chocar con las que –al menos formalmente- tiene la sociedad mayoritaria. En ambos casos (salud y educación), estamos hablando además de situaciones que afectan a los segmentos más

---

[22] La situación en este ámbito concreto ha sido objeto, como se menciona antes, de un trabajo de investigación específico (sobre ésta y otras poblaciones inmigradas) desde el GRAFO (UAB), en convenio con el Departament de Salut de la Generalitat de Catalunya. Para una información más extensa sobre el acceso a la salud de la población rrom en Catalunya, puede consultarse el informe final de dicha investigación (López y Sàez, 2009), ya finalizado pero aún no publicado.

[23] Además de las personas extranjeras en situación legal, como señala la Ley de Extranjería en su artículo 12, tienen derecho a la atención sanitaria independientemente de la misma: aquellos empadronados en su municipio de residencia, los menores de 18 años, las mujeres durante el embarazo, parto y post-parto y todos aquellos que precisen de atención de urgencia. En la práctica, y por diversas razones (entre las cuales están la disparidad de criterios y las barreras en los propios servicios sanitarios) ni las mujeres embarazadas ni los menores rrom tienen siempre garantizado este acceso (excepto por urgencias), aunque acudan al centro sanitario y hagan una demanda explícita de atención.

[24] Cabe apuntar, para no equiparar unos factores con otros, que uno de los resultados de la investigación es que dichas pautas culturales tienen un peso menor del que se suele considerar, frente a otros factores de tipo estructural (documentación, situación económica, nivel formativo, etc.). Por otra parte, y dado que el acceso a los servicios de salud no se cumple en la práctica para una parte significativa de la población rrom inmigrada, las actitudes, problemas de comunicación o pautas culturales no tienen siempre oportunidad de expresarse.

vulnerables de la población: los menores y las mujeres embarazadas, éstas últimas en el caso del acceso a la salud; y no está de más recordar que en concreto para ellos se trata de derechos universales que deben ser garantizados en la práctica y cuyo incumplimiento está generando situaciones de una gravedad difícilmente soportable y sostenible.

Por último, es necesario detenerse en el imaginario que rodea muchas de estas situaciones, que es un aspecto transversal que incide –y mucho- en las propias posibilidades que la población rrom tiene de acceder en condiciones de igualdad a los diferentes ámbitos; y que en todo caso son barreras y resistencias que se añaden a las que –en ocasiones- pueda presentar la propia población rrom inmigrada. Sin entrar al detalle en las mismas, habría que decir que muy frecuentemente se basan en ideas estereotipadas que no suelen observar las problemáticas desde una perspectiva amplia, sino individualizando las pautas de comportamiento y atribuyéndoles una intencionalidad que no siempre es tan clara. Por poner un ejemplo, es evidente que cuando se dice que un número elevado de personas vive en un inmueble por una "pauta cultural" quizás se está obviando que las condiciones socioeconómicas no permiten otro tipo de asentamiento, que también los propios interesados preferirían probablemente. Este ejemplo, que aquí se presenta muy simplificado, se repite también, quizás con mucha más intensidad, por ejemplo para las prácticas de trabajos marginales en las que las mujeres cargan al mismo tiempo con sus hijos. Sin entrar en un tema mucho más complejo como es toda la concepción del cuidado de los niños (que en todo caso es generalmente de una competencia muy alta, dadas las condiciones), es habitual escuchar discursos que refuerzan la idea de que esto se hace "para dar pena", "utilizando los niños (incluso haciéndoles daño o teniéndolos en unas condiciones peores de las posibles)" o "prestándoselos o alquilándolos" para aumentar la cantidad de dinero que puede conseguirse. En realidad, en muchas ocasiones durante el trabajo de campo, hemos comprobado cómo no sólo puede no existir otra alternativa dentro de la red de apoyo que permita dejar a los niños mientras se realizan estos trabajos (que en ocasiones forman parte de una economía de pura supervivencia), sino que además estas ideas no se corresponden con las pautas de cuidado que las mujeres rrom tienen para con sus hijos, y que no suelen implicar, más que en casos excepcionales, una desatención y menos aún un perjuicio.

Sin embargo, es evidente que se hace uso de un imaginario colectivo muy intenso sobre los "gitanos rumanos" (incluso, a veces, simplemente sobre los "rumanos"): todo el mundo parece o dice haber tenido, directa o indirectamente, un contacto o experiencia con ellos, que generalmente se expresa a través de mitos, idearios o categorizaciones de carácter negativo (por decirlo con relativa suavidad). Esto no es ninguna novedad: como ocurre con otras poblaciones minoritarias y/o inmigradas, la homogeneización cumple un papel fundamental en la situación de marginalidad (entendida como la define San Román, 1991:151-152), el mantenimiento de ciertos prejuicios y, finalmente, de la oposición "ellos/nosotros" y de un nuevo racismo basado en la culturalización (Stolcke, 1995). A esto se añade, como ya he apuntado, la intencionalidad política que en ocasiones tienen las noticias respecto a este (y otros) colectivos, con previsiones y estimaciones claramente exageradas. Un ejemplo relativamente reciente puede encontrarse en la situación en Italia y en cómo, rápidamente, se dieron titulares alarmistas que anunciaban una "oleada" de inmigrantes gitanos del Este en España. Dicha oleada, que al menos según los datos de nuestro trabajo de campo en Catalunya, no parece haberse dado, refuerza sin embargo la idea de una "invasión" y una peligrosidad que contribuyen –independientemente de las problemáticas diversas y complejas que implica el fenómeno migratorio- al mantenimiento de la situación de exclusión y el desconocimiento de la población rrom inmigrada por parte de la población mayoritaria.

5. CONCLUSIONES

Todas estas problemáticas forman parte del escenario en el que se desarrolla la intervención con la población rrom inmigrada y necesariamente ésta se ve afectada por ellas. En primer lugar, por la presencia simultánea de muchos de estos problemas y la interdependencia que existe entre ellos (creando situaciones circulares en las que unas carencias no permiten resolver otras y viceversa); aspecto que es visible tanto en las situaciones particulares que se producen cotidianamente como en la falta de coordinación que se da en ocasiones entre diferentes administraciones respecto a esta población. Pero también, en segundo lugar, porque la propia dinámica de la población tiene por fuerza que adaptarse a dicha situación y viene además condicionada enormemente por los procesos migratorios, históricos y de relación con la sociedad mayoritaria previos.

En ese sentido, indudablemente algunas de las características de la población rrom inmigrada pueden ser facilitadoras de cara a la intervención (se trata de una población mayoritariamente joven, que se adapta con relativa facilidad a nuevas situaciones, con una red social y de apoyo de cierta amplitud, que suele expresar con claridad multitud de demandas -sean ajustadas o no-, etc.). No obstante, también existen muchas otras que la dificultan; y es complejo incidir en algunas de las estrategias y soluciones adaptadas que la población rrom ha adoptado frente a la situación de exclusión en la que se ha encontrado y encuentra. Y lo es, entre otras razones, porque probablemente han sido y siguen siendo necesarias para su supervivencia, cultural, social y económica. Y aunque es cierto que algunas de ellas (la provisionalidad e inmediatez, el uso de estrategias marginales, la relativa dificultad que implica el acceso al grupo[25], e incluso la dependencia que puede establecerse a partir de ciertas intervenciones) añaden un plus de dificultad a la intervención, es imprescindible ser conscientes de la manera y el contexto en que se utilizan, para no caer en conclusiones o prácticas poco adecuadas. Un ejemplo puede ser la movilidad, efectivamente más intensa para esta población que para otras: lo que puede ser una estrategia que puede permitir subsistir a una familia (una movilidad en busca de nuevas oportunidades económicas) también puede ser forzada por desalojos o por la falta de oportunidades de establecimiento en un territorio; y paradójicamente llegar a convertirse en un discurso que justifica la falta de intervención o de facilitación del arraigo que le permita acceder a unas condiciones dignas de vida sin tener que recurrir a dicha movilidad. En otras palabras, además de los problemas estructurales que afectan a la población rrom, existe también con frecuencia el peligro de "culturalizar" la intervención, asumiendo que ciertas pautas o situaciones son generalizables y propias de todo el colectivo y, por tanto, imposibles de cambiar.

A pesar de que tanto la situación de alta vulnerabilidad como las dificultades de la intervención son evidentes, **las actuaciones sobre las diferentes problemáticas** que tienen que ver con la población rrom no han sido siempre las más apropiadas, ni se han enfocado desde los ámbitos adecuados o desde el necesario conocimiento de algunos aspectos básicos de su situación y características específicas. Por desconocimiento o por otras causas, lo cierto es que una parte de las iniciativas sociales, abordajes institucionales o canales ya establecidos han tenido poco o ningún efecto positivo sobre la población rrom rumana. Junto con los mencionados antes, el final de la moratoria y la plena incorporación de Rumanía a la UE pueden representar nuevas oportunidades para mejorar su situación, si bien otros (como la crisis económica, evidentemente), pueden

[25] Es necesario decir que las dificultades que puedan implicar el acceso a personas individuales o al grupo en su conjunto no se pueden atribuir exclusivamente, aunque evidentemente pueda influir, a la desconfianza o a la opacidad de la población rrom. En primer lugar, porque dicha actitud en ocasiones puede estar relativamente justificada a partir de intervenciones que no han sido entendidas por la población o que simplemente han estado planteadas de una forma no adecuada. Por otro lado, porque lo cierto es que (evidentemente sin crear vías paralelas) la situación y características de la población rrom suelen necesitar de un cierto conocimiento de la misma y de aproximaciones adaptadas y activas, que no siempre se dan.

contribuir a agravarla. Pero esto ocurrirá sobre todo si las actuaciones, más que enfocarse desde un punto de vista preventivo, son resultado exclusivamente de una reacción a los problemas existentes y los que puedan surgir. Y ciertamente, unos y otros (que van desde situaciones individuales a conflictos comunitarios), son y pueden ser perjudiciales y una fuente de conflicto, tanto para la población rrom como para la sociedad en su conjunto.

Es muy importante entender varias cuestiones al respecto: la primera, que en muchas de las problemáticas que afectan a la población rrom rumana inmigrada y a su situación en los barrios en los que se han asentado son sólo la "punta del iceberg", la expresión más cruda de la situación de desigualdad estructural que existe en nuestra sociedad, y que en el caso de la población gitana rumana, se expresa con mayor intensidad y virulencia, debido a su situación de desprotección. En otras palabras, y aunque como hemos dicho existen multitud de especificidades que hay que tener en cuenta, hay que situar el análisis y la intervención en estas situaciones en un contexto más amplio, en el cual una parte significativa de la población rrom rumana está ocupando los márgenes de un sistema que de por sí no es ni equitativo ni igualitario.

Está claro, por tanto, que no existen para ello soluciones sencillas, pero no lo es menos que muchas de ellas pasan en primer lugar por ser conscientes de la situación y hacerla explícita, como un primer paso para incidir en procesos que difícilmente van a desaparecer por esperar que lo hagan o mirar hacia otro lugar, más aún cuando en su mayor parte no dependen de uno o de ninguno de los actores implicados. Lo que sí depende de ellos (de nosotros) es aportar elementos para su solución o atenuación: profundizar en los procesos de intervención y de participación con -y de- la propia población, aprovechando las experiencias que ya se están construyendo y el conocimiento a nivel de las calles, los domicilios y otros ámbitos que no siempre son fáciles de alcanzar. Haciendo valer la flexibilidad y la implicación de las diferentes entidades, pero intentando que no sobrepasen ni sustituyan competencias o recursos. Contando necesariamente con profesionales formados e iniciando a su vez procesos de formación y de colaboración con otros profesionales o con figuras como la de la mediación (aún con el mal uso que, en general, se está haciendo de la misma, y con todas las críticas que deben hacerse sobre la visión estrecha y "etnicista" que se está utilizando muchas veces en la práctica). Pero en todo caso, haciéndolo de una manera sostenida, fundamentada y también crítica, a partir de una perspectiva global e integradora que intente coordinar actuaciones que realmente sirvan para mejorar una situación que debe mejorarse.

BIBLIOGRAFÍA

CRIRED (2000) *Ethnobarometer: May-June 2000*. Center for Research of Interethnic Relations and the Ethnocultural Diversity. Cluj-Napoca.

Diminescu, D. (2003) *Visibles mais peu nombreux. Els circulations migratoires roumaines*. Paris: Editions de la Maison donis Sciences de l'Homme.

Banco Mundial (1996) *De la planificación centralizada a la economía de mercado*. Washington: Banco Mundial, 275 p.

Banco Mundial (2002) *The first ten years. Analysis and lessons for Eastern Europe and the former Soviet Union.* Washington: Banco Mundial 128 p.

Barany, Z. (2002) *The East European Gyspies. Regime change, Marginality, and Ethnopolitics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bercus, C.; Ionescu, V.; Gergely, D. y Radulescu, D. (2003). *The Case of Roma in France.* [En línea] Romani Criss. Accesible en <http://www.romanicriss.org/index.php?loc= domenii&um=dro&sub=migratierapoarte&lang=erg>

Fundació Secretariat Gitano (2007). *Annex: Bebès nascuts a Catalunya i que no es poden inscriure en el Registre Civil corresponent.* Documento interno, no publicado.

ERRC (2004). *State of impunity. Human Rights Abuse of Roma in Romania*. [En línea] European Roma Rights Centre. Accesible en <http://www.errc.org/db/00/0B/m0000000B.doc> [Darrera consulta, novembre de 2008]

Gamella, J. F. (2007) *La inmigración ignorada: Romá / gitanos de Europa oriental en España, 1991-2006.* [En línea] En: *Gazeta de Antropología*, nº 23. Accesible en <http://www.ugr.es/~pwlac/G23_08JuanF_Gamella.html> [Última consulta, marzo de 2007]

Helsinki Watch (1991). *Destroying Ethnic Identity: The Persecution of Gypsies in Romania.* Humans Right Watch. New York.

Kanev, K. (1999) *Changing Attitudes Towards Ethnic Minorities in Bulgària and the Balkans 1992-1997.* En: Sfikas, T., Williams, C., eds. (1999) Ethnicity and Nationalism in East Central Europe and the Balkans. Aldershot: Ashgate.

Lazaroiu, S. (2003) *Migration Trends in Selected Applicant Countries*. *Volume IV – Romania. More 'Out' than 'In' at the Crossroads between Europe and the Balkans.* [En línea] Organización internacional para las migraciones. Accesible en <http://www.iom.int/jahia/webdav/site/myjahiasite/shared/shared/mainsite/published_docs/serial_publications/IOM_IV_RO.pdf> [Última consulta, noviembre de 2007]

Lazariou, S., Alexandru, M. (2005) *Controlling exits to gain accession. Romanian migration policy in the making*. [En línea] Roma: Compagnia di San Paolo. Accesible en <http://www.cespi.it/migraction2/PAPERS/mig-romania-2.pdf> [Última consulta, marzo de 2008].

Liegeois, J-P., Gheorghe, N. (1995) *Roma Gypsies: A European Minority.* London: Minority Rights Group.

López, O. (2008) *Aproximación a la población rrom rumana inmigrada en el Área Metropolitana de Barcelona: estrategias de subsistencia, usos de los espacios públicos y movilidad.* Trabajo de investigación dirigido por la doctora Teresa San Román. Departament d'Antropologia Social i Cultural. Universitat Autònoma de Barcelona, abril 2008. Policopiado, no publicado. 150 p.

López, O., Sàez, M. (2009) *La població rrom immigrant de Romania a Catalunya: accés i ús dels serveis sanitaris catalans i situació de salut.* Informe final del proyecto "Desigualtats socioeconòmiques i diferència cultural a l'àmbit de la salut en barris d'actuació prioritària de Catalunya". Proyecto realizado por convenio entre el Dpt. De Salut de la Generalitat de Catalunya y la Universitat Autònoma de Barcelona, Grup de Recerca en Antropologia Fonamental i Orientada (GRAFO). Dirigido por Teresa San Román. 300 p.

Macías, A. (2006) *Internacional migrations of Roma population from Romania within the context of enlargement of the E.U*. [En línea] Comunicación presentada en Migrations and Social Policies in Europe, Junio 2006, Universidad Pública de Navarra. Accesible en <http://www.unavarra.es/migraciones/papers2/comun4Almud.doc> [Última consulta, febrero de 2008]

Matras, Y. (2000) Romani migration in the post-communist era: Their historical and political significance. *Cambridge Review of International Affairs* 13(2): 32-50.1996: 69-80;

Pajares, J.M. (2006) *Procesos migratorios e integración socio-laboral de los inmigrantes rumanos en Cataluña.* Tesis de doctorado. Barcelona: Universidad. Accesible en: <http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0810106-181438/> [Última consulta, octubre de 2007]

Peeters, K. (2005). *Entre tenebres. Gitanos inmigrants: Els rrom de l'Est d'Europa a Barcelona i el seu accés a l'Educacio.* Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Preda, M. (2000) The results of social policy in post-communist Romania: An increasing underclass and extensive social exclusion. Comunicació enviada a "Conference on Social Security", Hèlsinki, 25-27 September 2000; 19 pp.

San Román, T. (1991) *La marginación como dominio conceptual. Comentarios sobre un proyecto en curso*. En Prat, J., Martínez, U., Contreras, J., Moreno, I., eds. (1991) Antropología de los pueblos de España, Madrid: Taurus Universitaria. 151-158

Stolcke, V. (1995) *Talking Culture: new boundaries, new retorics of exclusion in Europe*.

Current Anthropology, 36, 1995; pp. 1-24.

San Román, T. (1997 [1994]). *La diferència inquietant. Velles i noves estratègies culturals dels gitanos.* Barcelona: Altafulla

Secretaría de Inmigración (2006) *Extranjeros con tarjeta o autorización de residencia en vigor a 31 de diciembre de 2006*. Accesible en <http://extranjeros.mtas.es/es/general/ InformeEstadistico_Diciembre_2006.pdf>[Última consulta, marzo de 2008]

Secretaría de Inmigración (2007*) Extranjeros con tarjeta o autorización de residencia en vigor a 31 de diciembre de 2007*. Accesible en <http://extranjeros.mtas.es/es/general/ Informe_Diciembre_2007.pdf> [Última consulta, marzo de 2008]

Sobotka, E. (2003) Romani Migration in the 1990s: Perspectives on Dynamic, Interpretation and Policy. *Romani Studies* 5, Vol. 13, No. 2: 79-121. Accesible en <http://www.marston.co.uk/RSPP/LUPRSV013P02A00079.pdf> [Última consulta, febrero de 2008].

UNICEF (1999) Apres la chute. L'impact humain de dix ans de transition. Florencia: Centri International pour li Développment de'l Enfant, 39 p.

UNICEF (2003) Social Monitor 2003. Florencia: UNICEF Innocenti Research Centri

Vincle. (2006). *Gitanos procedents de l'europa de l'est a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar i Família.

Viruela, M. (2004) El recurs de l'emigració. Balanç durant la transició a Romania. *Papers de l'Est*. 9. Madrid: Universidad Complutense

Zamfir, I., Zamfir, C., (1993) *Tiganii intre ignorés si ingrijorare (Romany between neglect and concern)*. Bucharest: Alternative.

PONENCIA 2ª [MESA GITANOS PROCEDENTES DEL ESTE DE EUROPA Y EDUCACIÓN]

UNA INTERVENCIÓN CON GITANOS PROCEDENTES DEL ESTE DE EUROPA EN CATALUÑA.

Lluís Vila Savall. Fundación Secretariado Gitano de Cataluña.

(ARTÍCULO ALREDEDOR DE ESTA PONENCIA)

Intervención socioeducativa con gitanos inmigrantes

Lluís Vila Savall

Educador Social
F.S.G. Barcelona

Índice

1. **Marco de la intervención y del acompañamiento social**

2. **Educadores y educadoras de calle**
   ¿Qué es el trabajo de calle?
   Principales elementos técnicos del trabajo de calle

3. **Marco del conflicto intercultural**
   Análisis de algunos elementos generadores del conflicto intercultural

4. **Orientaciones metodológicas**
   El perfil profesional
   La mediación como estrategia central
   Contrarrestar las dificultades de comunicación
   Actitud abierta para evitar prejuicios y estereotipos
   Planificación a largo plazo aunque con acciones evaluables
   Servicios adaptados pero no segregados
   Flexibilidad y adaptación de servicios normalizados
   Acciones afirmativas
   Equilibrar la tensión transformación/promoción y asistencialismo/clientelismo
   Una atención integral
   Garantizar una intervención intensiva
   «Aceptación incondicional»
   Perspectiva de género

5. **A modo de conclusión**
   La dimensión política de la intervención socioeducativa con gitanos inmigrantes
   Conclusiones y elementos clave

Intervención socioeducativa con gitanos inmigrantes

Ante el encargo de redactar un documento técnico sobre la intervención socioeducativa con la población gitana inmigrante se siente bastante respeto y responsabilidad, ya que a menudo ante este tipo de encargos, en el ámbito de la Educación Social, existe una cierta expectativa de búsqueda de «recetas mágicas e infalibles» que puedan reproducirse en cualquier otro lugar donde se intervenga con el mismo colectivo. Naturalmente que esas recetas o pretendidas soluciones no existen y mucho menos se hallan en este artículo. En el extremo opuesto a esas supuestas fórmulas concretas y detalladas para la intervención, a menudo se presentan trabajos excesivamente teóricos que pueden ayudar (o no) a construir aprendizajes más o menos valiosos para incorporar en el trabajo diario, pero que, en la mayoría de ocasiones, resultan más útiles para los currículos de los académicos e investigadores que suelen estar más alejados de la realidad sobre la que teorizan o, como mínimo, más alejados de lo que solemos estarlo los técnicos de intervención social en general. Los lectores serán quiénes juzgarán si hemos conseguido encontrar el equilibrio entre los extremos. La pretensión de fundamentar teóricamente la práctica cotidiana ha existido en todo momento.

Al mismo tiempo que implica respeto, este encargo se convierte en la oportunidad de reflexionar sobre qué se hace desde la práctica profesional y cómo se realiza. Pocos momentos y espacios tenemos en el día a día profesional para planificar y ser autocríticos con la finalidad de mejorar nuestra praxis y, por lo tanto, pensamos que debemos aprovechar la ocasión para poner en orden las ideas, dudas y experiencias que hemos acumulado en el equipo del *Programa de inclusión social de familias gitanas procedentes de países del este de Europa* que desde el año 2006 lleva a cabo la Fundación Secretariado Gitano en diferentes localidades de España, pero nos centramos en la experiencia del equipo de Barcelona. Hemos intentado ordenar y poner negro sobre blanco buena parte del trabajo acumulado con la intención de evidenciar lo más significativo, tanto en positivo cómo en negativo, lo que puede ayudar a mejorar las propuestas metodológicas de aquellos y aquellas que se atrevan a dedicarse a acompañar la inclusión social de los gitanos inmigrantes procedentes de países del este de Europa[26].

Otros de los retos que nos ha supuesto este encargo ha sido el dilema constante sobre si las aportaciones y afirmaciones que en él se realizan son específicas o no para el trabajo social con gitanos inmigrantes. Entendemos que las fundamentaciones teóricas no son específicas ni exclusivas para los roma, y pueden ser válidas en muchos otros contextos y situaciones profesionales. Aportamos algunos ejemplos que ayudan a ilustrar nuestras afirmaciones, pero permanentemente asoma la misma duda: ¿existe la especificidad para el trabajo con gitanos inmigrantes? La diversidad interna de la propia comunidad provoca que las situaciones con las que nos encontramos puedan no ser específicas de la población roma, y existen matices o grados en que se presentan determinadas conductas que pueden ser análogas a mucha otra gente. Sin embargo, algunas características con las que nos encontramos sí pueden responder en mayor grado a aspectos relacionados con la especificidad cultural. Elevar a categoría cultural una respuesta, una conducta o determinadas pautas de circulación social supone asumir el riesgo de perder de vista la gran heterogeneidad existente entre los roma; una diversidad cultural interna que nosotros mismos tenemos que «revisar» cada día, ya que los nuevos flujos migratorios de

[26] Por lo general en este artículo nos referimos con «gitanos inmigrantes» o «roma inmigrantes» a los procedentes de países de Europa del este, fundamentalmente de Rumanía. Aunque hay muchos gitanos portugueses en España que también son inmigrantes, no siempre el redactado especifica la procedencia del este europeo.

población roma de países del este aportan a diario nuevos datos y experiencias sobre esta heterogeneidad.

El primer apartado del artículo es, quizá, el más teórico y presenta de forma general el marco en que se diseña y ejecuta la intervención y el acompañamiento social. Seguidamente nos referimos con una cierta profundidad a la metodología de intervención de los/las técnicos/as de la intervención social. Entendemos que en las intervenciones se suele partir de un profundo desconocimiento de los roma inmigrantes, del mismo modo que ellos desconocen los servicios, las intervenciones y las personas que las realizan. Además, a menudo hay quejas en determinados servicios a los que los roma no acuden por ese motivo: ellos no solicitan ayuda. Por todo ello creemos que la educación de calle es la mejor alternativa para iniciar el conocimiento y acercamiento mutuo. Sin embargo, para mucha gente el trabajo de calle es un cajón de sastre difuso que no se sabe demasiado bien en qué consiste ni para qué sirve. En ese sentido, consideramos que ponerlo en valor y fundamentar esta metodología de intervención es especialmente útil para trabajar con dicho colectivo.

Ya hemos mencionado la duda permanente sobre si existe la especificidad de trabajar con gitanos inmigrantes y/o españoles, y sabemos que se trata de una duda no resuelta para la que seguramente jamás obtendremos una respuesta concluyente. Por ese motivo, el tercer apartado del artículo lo hemos centrado en el conflicto intercultural existente, y en cómo no todos los payos y gitanos son iguales entre sí. Hemos tratado de identificar algunas de las causas del **conflicto intercultural**, entendiendo que es ahí donde puede residir la especificidad del trabajo con gitanos, si es que la hay.

Finalmente, en un cuarto apartado presentamos algunas orientaciones metodológicas que pueden ayudar a quienes procuren diseñar proyectos e intervenciones en el ámbito social. Una vez más, estas orientaciones no son específicas ni exclusivas para los roma, pero nuestra experiencia con ellos y ellas es la que se refleja en algunos ejemplos.

1. Marco de la intervención y del acompañamiento social

La metodología de intervención social que proponemos más adelante, en cierta manera, pretende dar respuestas sobre **CÓMO** se puede intervenir y/o actuar con y para las familias sujeto de la educación, pero antes de entrar en la propuesta metodológica debemos clarificar y definir el marco de la intervención, es decir, debemos intentar conseguir algunas respuestas del tipo:

- ¿**POR QUÉ** intervenimos con estas familias y no otras?
- ¿**CUÁL** es el encargo institucional que enmarca la intervención social?
- ¿**DÓNDE** intervenimos con las familias?
- ¿**QUIÉN** va a intervenir con las familias?
- ¿**PARA QUÉ** vamos a intervenir?

Entendemos que no se puede actuar profesionalmente sin clarificar ni consensuar con el equipo de trabajo cuál es nuestro **marco de intervención**; un análisis previo que sin duda determina tanto o más la metodología que vamos a utilizar que las propias características y situaciones familiares, económicas, sociales, culturales, etc. Por ejemplo, desde un dispositivo de Servicios Sociales de atención primaria, el marco de intervención y **encargo institucional** está recogido y regulado por leyes y normativas de diferente rango que emanan de la Constitución Española, por lo que difícilmente se permiten demasiados cambios o interpretaciones flexibles. Desde una ONG, en cambio, la **misión institucional**

o los valores fundacionales pueden definir **objetivos generales** que deben orientar las intervenciones.

Las infraestructuras, los recursos y los medios de los que se dispone también son variables clave para realizar propuestas metodológicas de intervención social, así cómo **las competencias profesionales del equipo** que debe intervenir. Desgraciadamente, en el ámbito de la intervención social –aunque afortunadamente cada vez menos– aún se sigue creyendo que cualquier persona bien intencionada es capaz de desempeñar cualquier función en la educación social. Todos hemos oído frases como *«total, se trata de ayudar a las personas».* Siguiendo el mismo planteamiento deberíamos responder a estas preguntas: ¿estamos dispuestos a que nuestros hijos en las escuelas sean instruidos por mecánicos?, ¿nos dejaríamos operar por alguien que no fuera cirujano? La competencia profesional disponible determina también la orientación de la metodología, por lo que como trabajo previo del equipo se requiere el autoconocimiento crítico, tanto para insistir en la formación y mejora continua del mismo, cómo para lograr el éxito de las intervenciones. A menudo no se realiza esta reflexión previa y los fracasos se suelen atribuir a los sujetos de la intervención, especialmente cuando se trata de familias vulnerables o en riesgo de exclusión.

En relación a la intervención con gitanos inmigrantes procedentes de países del este de Europa existen algunas consideraciones previas que debemos plantearnos además de las anteriormente señaladas. En general se trata de una realidad relativamente reciente aunque acompañada de un elevado impacto y alarma social, para la cual además no existe una trayectoria de proyectos, programas o actuaciones exitosas en las que basar nuevos diseños de actuación. Aunque en España ya existe una cierta trayectoria y experiencia acumulada de proyectos destinados a personas o familias inmigrantes, tampoco estos proyectos se ajustan demasiado a la realidad de las familias gitanas, puesto que la gran mayoría de estas familias inmigrantes proceden de Bulgaria y Rumanía, y por lo tanto el régimen de ciudadano comunitario les ofrece un estatus legal y unas oportunidades significativamente diferentes de las que tienen los inmigrantes extracomunitarios, con quienes se han desarrollado la mayoría de programas de intervención social con inmigrantes. Otro elemento importante es el desconocimiento y la desinformación que tenemos aquí sobre esos países: el bagaje sociocultural e histórico en el que se han socializado y que les acompaña es un misterio para nosotros, cosa que puede añadir dificultades a la intervención si ofrecemos actuaciones «de manual», estándares y sin el ajuste necesario.

Al ver que no podemos intervenir con esta población como lo hacemos con otros inmigrantes quizá nos centremos en la cuestión étnica, pero podemos caer en el error de considerar que *«cómo son gitanos trabajaremos y les propondremos lo mismo que a los gitanos españoles»*. Más adelante abordaremos un poco la heterogeneidad de los gitanos inmigrantes, de momento basta con pensar si la misma metodología de intervención sirve con todos los gitanos de Sevilla, Granada, Barcelona o Perpiñán, si todos los gitanos/as tienen las mismas necesidades por el hecho de ser gitanos/as. Partiendo del desconocimiento actual que tenemos sobre los gitanos inmigrantes procedentes de países del este de Europa no podemos atrevernos a basar una propuesta de intervención simplemente por una categoría étnica. Debemos conocer y tener en cuenta tanto los patrones culturales como las propias diferencias entre país o localidad de origen, familia y las características individuales. La constatación de esta heterogeneidad debe hacernos actuar con cautela y buscar criterios y propuestas que equilibren la tensión entre visiones y propuestas «etnicistas» –basadas en la defensa a ultranza de cualquier actitud o

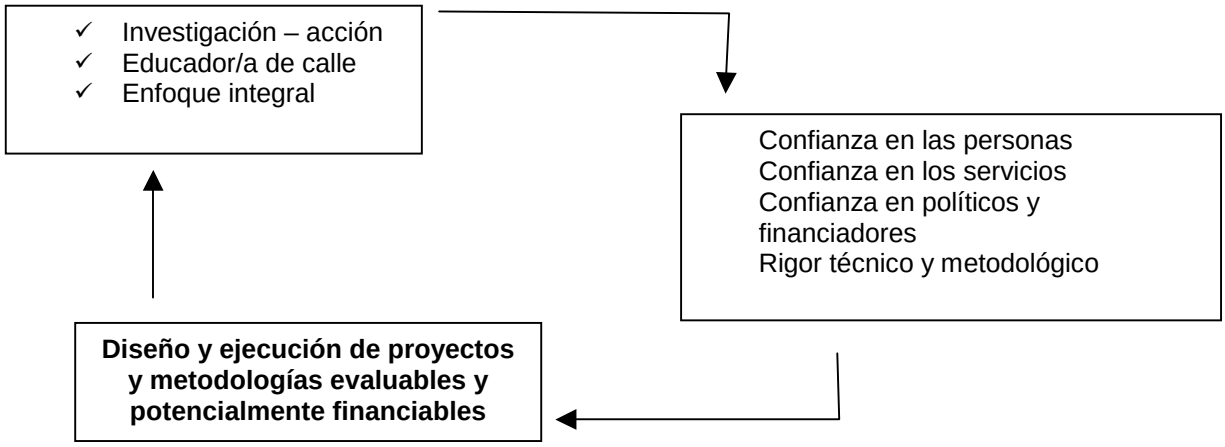
conducta defendida cómo «cultural»- y visiones y tensiones más «asimilacionistas» –que ni contemplan ni aceptan la especificidad cultural ni el derecho a la diferencia–.

En este momento histórico, en la coyuntura actual y atendiendo a las consideraciones técnicas que deben ser analizadas antes de intervenir con familias gitanas inmigrantes, nos encontramos ante un nuevo reto técnico y metodológico que debemos asumir con propuestas innovadoras y en permanente ajuste, ya que el dinamismo de la realidad social y de los proyectos migratorios de la mayoría de estas familias, junto al desconocimiento actual que tenemos, no permite establecer grandes sistemas de acogida, promoción e inclusión social estables que garanticen el éxito a corto plazo o de manera inmediata, tal y como se suele «exigir» desde las Administraciones Públicas. La pedagogía es una ciencia que permite obtener resultados a medio y largo plazo, más aún cuando los sujetos de la educación son personas en situación de vulnerabilidad social y, lamentablemente, cuando la gran mayoría de familias gitanas inmigrantes se encuentran en situaciones de alta precariedad, inestabilidad y exclusión social.

¿Cómo diseñar la intervención social?

En este artículo no vamos a teorizar ni profundizar sobre cómo realizar diagnósticos sociales, diseñar proyectos ni sistemas de evaluación. Para ello existe una amplia bibliografía y no es el tema que nos ocupa de momento, sólo proponemos una forma de trabajar, una metodología de trabajo que oriente las tareas que realizamos y permita fundamentar las decisiones que tomamos en nuestra práctica profesional.

Existen algunos procesos clave que se retroalimentan entre sí y que configuran una dinámica de aprendizaje-acción que debe realizar el equipo profesional para el diseño de metodologías.



Tal como ya hemos destacado, no conocemos demasiado (o casi nada) a los inmigrantes roma procedentes de países del este de Europa, y por tanto la única forma posible de saber algo sobre sus necesidades, deseos, inquietudes, expectativas, temores, etc. es ir a conocerlos (más adelante hablaremos de cómo realizar el trabajo de calle). No se trata de hacer interrogatorios presuntamente bienintencionados con la finalidad de realizar propuestas prescritas desde el saber técnico que se nos supone, sino que consiste en aplicar la investigación-acción para acumular conocimiento a la vez que se construyen relaciones de ayuda y proximidad como base para una futura relación educativa. Para esta tarea es necesario partir de un enfoque integral en el que no podemos actuar con la perspectiva tradicional de ámbitos de intervención social segmentando con ello a la persona o la familia: construir una relación de ayuda obliga a escuchar y acompañar cualquier tipo de situación, ya sea de salud, infancia, educación, empleo...

La confianza con las personas se construye lentamente, y ocurre lo mismo en los servicios ordinarios de atención pública (centros de salud, centros escolares, servicios sociales, etc.) cuando se trata de atender determinadas situaciones, especificidades y particularidades de diferente naturaleza. De hecho, lo mismo sucede con las administraciones públicas y sus responsables técnicos y políticos: ante un reto novedoso aparecen dudas, temores e inseguridades que debemos atender e incorporar en las propuestas metodológicas. Para ello es necesario disponer del conocimiento acumulado en el trabajo de calle de primera mano, ya que junto al rigor técnico y profesional configura el valor añadido de las propuestas de intervención que se diseñan.

Sería muy ingenuo por nuestra parte pensar que este ciclo de aprendizaje-acción es lineal y efectivo de inmediato, porque permanentemente a lo largo de la jornada laboral se producen avances y retrocesos en cada uno de los procesos. Ya hemos dicho que la confianza se construye lentamente, las resistencias al cambio interfieren en los distintos frentes, y seríamos muy ingenuos si no destacáramos las dificultades que aparecen en las distintas áreas políticas cuando se trata de abordar la inclusión social de las familias roma inmigrantes. Podemos hacer aportaciones ante quien no sabe o no puede atender a los roma, pero cuando no se les quiere atender poco podemos aportar si no es la crítica constructiva y la reivindicación mientras se sigue acompañando a las familias.

El diseño de proyectos y metodologías de intervención concretas, evaluables y financiables no es el tema de este capítulo y, por lo tanto, sólo cabe mencionar la importancia de este proceso clave, ya que de él depende el rigor técnico y la credibilidad del equipo o la institución. Sin unos indicadores de éxito claros y evaluables estamos haciendo un flaco favor a los sujetos de la intervención, ya que se diluyen los objetivos y logros a alcanzar y se confunde la relación educativa con un vínculo afectivo personal (nada profesional) que puede tener resultados perversos para ambas partes, además de la reproducción de modelos de intervención asistencialistas más propios de otras épocas.

2. Educadores y educadoras de calle

Anteriormente destacamos la importancia del trabajo socioeducativo en la calle, el que realizan los educadores y educadoras de calle. Las familias gitanas procedentes de países del este de Europa configuran una nueva realidad social y un nuevo reto. Como ya hemos mencionado, se trata de un fenómeno del que conocemos muy poco, porque no estamos tratando de intervenir con aquellas familias gitanas conocidas (en mayor o menor grado), con las que existe una cierta trayectoria de trabajo social y educativo, con unas dinámicas y referentes conocidos y que forman parte del propio territorio y entramado de relaciones consolidadas en el entorno. Estamos frente a personas y familias pertenecientes a una minoría cultural extremadamente heterogénea, cuyo **grado de conflicto intercultural aún debemos identificar** y a quienes hay que añadir las **dificultades propias del proyecto migratorio**.

Cualquier proyecto migratorio individual o familiar, especialmente cuando se trata de una emigración económica, implica miedos, temores, desconfianzas, desorientaciones, renuncias y frustraciones que deben gestionarse diariamente al mismo tiempo que se destinan todas las energías y esfuerzos a la subsistencia diaria. El desgaste físico, psíquico y emocional que ello supone es difícil de calibrar si no lo hemos vivido en primera persona.

Como hemos dicho, a lo cultural hay que añadir el propio hecho migratorio, pero además, no hemos de olvidar que **los prejuicios que acompañan a las familias gitanas inmigrantes** suelen ser especialmente duros con ellas, con lo cual la inclusión social de éstas no se vislumbra cómoda ni sencilla ni con demasiadas facilidades por parte de la sociedad acogedora. Así pues, la complejidad del reto es enorme y a priori tiene casi todos los elementos en contra. Al aproximarnos a todo ello desde un encargo profesional determinado debemos optar por estrategias de acceso y contacto como paso previo al diseño de metodologías de intervención: entendemos que **el trabajo de calle** es una de las estrategias más eficaces, aunque sea lenta y costosa. Una vez más, la educación de calle no es algo para aficionados, ya que está en juego el rigor y la credibilidad profesional, por ello debemos intentar clarificar a qué nos referimos con «trabajo de calle».

¿Qué es el trabajo de calle?

Lógicamente no existe una única y válida definición del trabajo socioeducativo que realizan los educadores y educadoras de calle. Entre las definiciones recogidas por escrito escogemos la que ofrece el trabajo participativo de varios expertos titulado ***Educadores i educadors de carrer: de l'opció ideològica a l'opció tecnicometodològica.*** **Col·lecció Finestra oberta, núm. 20 de la Fundació Jaume Bofill 2001**, ya que aporta algunos de los elementos técnicos esenciales a partir de la reflexión de la práctica cotidiana.

Algunas de las reflexiones más destacadas que ayudan a construir una definición son:

- La nueva generación de educadores sociales, diplomados, que llegan directamente después de la carrera, dan una connotación peyorativa al educador de calle: *«¿qué quiere decir eso, poner la mesa en mitad de la plaza?».* Hay gente que quiere estar detrás de la mesa de un despacho esperando que llegue un usuario con una demanda concreta cuando, en realidad, hay población con necesidades pero que no formula demanda alguna.
- El educador tiene que estar al corriente de las coyunturas políticas e históricas de cada momento.
- A finales de los 80 el trabajador social recibió muy a menudo el encargo de vertebrar y organizar la comunidad. Hoy el trabajo comunitario ya no consiste en eso. Actualmente tiene una dimensión más reducida: una calle, una escalera, un sector de población... donde se aplica un proyecto concreto.
- Una persona demasiado reaccionaria o de derechas no podría trabajar como educador de calle, porque es imprescindible ser solidario, humanista y revolucionario.

Primeras aproximaciones a la elaboración de la definición, ¿en qué consiste el trabajo de calle?:

- «Salir a la calle» es una imagen que describe una tarea educativa cercana a la gente, sobre todo a la gente que por diversas razones queda al margen, tanto a escala grupal como individual.
- Supone también hacer un trabajo comunitario, porque ni los niños ni los jóvenes están solos, tienen una familia, un entorno. El educador ha de ser el referente, y para serlo, debe conocer a fondo la problemática concreta de estas personas, las que se encuentran en una situación más marginal.

- El educador no pretende «salvar» a nadie, ni solucionar todos los problemas. Sólo es el referente, el puente, el intermediario. El educador no es quién para decir si tal persona debe cambiar o no. Ha de dar herramientas para que la persona pueda encontrarse y, si decide cambiar, pueda hacerlo. El educador no transmite conocimientos, sino maneras de convivir, de relacionarse.
- Educar en la calle no puede ser sólo una tarea de urgencia o de intervención directa. Es una tarea que requiere tiempo y presencia constante. Es una tarea a largo plazo que sólo se puede realizar si se está cerca.
- El educador es la persona que está aquí, con quién se puede contar porque está disponible. Es «quien pone las monedas en el bolsillo de las personas, para que en un momento dado, al cabo del tiempo, se metan la mano en el bolsillo y las encuentren».

Estas afirmaciones describen una práctica, no la definen. En otras palabras, no queda claro si se trata de un recurso, una técnica, una metodología o un estilo de trabajo, o quizá todo a la vez. ¿Existen elementos que sean específicos e irrenunciables del trabajo de calle?

- El hecho de trabajar con los más marginales, o con la franja de adolescentes y jóvenes, implica que sea imprescindible la metodología de la proximidad o la informalidad.
- El tipo de población con la que se trabaja es lo que marca la calle, o el espacio cotidiano, o el espacio informal como marco irrenunciable.
- La clave es ser cercano, estar disponible y que la gente te conozca, para que cuando sea el momento idóneo la intervención tenga efectos.
- Podemos definir también este estilo de trabajo como un determinado estilo de comunicación: te diriges a unas personas que pasan por un momento de dificultad, personas a las que no les llegan las informaciones que podrían suponerles alguna mejora en su precaria situación. El educador se convierte en el cordón que le conecta con la sociedad. Para el usuario es importante saber que le queda alguien al otro lado de la cuerda. Quizá decida él un día romper la cuerda, pero la decisión será suya.
- Supone contar con la participación del usuario y pensar que siempre es él el protagonista de su propio proceso y, por lo tanto, ha de poder opinar en todo momento y protagonizar la toma de decisiones.

No existe una única metodología, ni una única definición. Algunos elementos definitorios tienen que ver con la población a la que nos dirigimos. La población que no realiza una demanda explícita es la más excluida, por eso es imprescindible acercarse desde el trabajo de calle. Observando descubrimos las demandas implícitas no formuladas.

Siguiendo con la publicación editada por la Fundació Jaume Bofill, definimos el trabajo de calle como:

«una forma de actuar en los espacios naturales de los marginados. Existen formas adecuadas para el trabajo con este tipo de población y formas inadecuadas, y podemos afirmar que la metodología "de la calle" es la forma más rentable, más útil. Es también la forma más respetuosa, ya que tiene en cuenta el interés de las personas. Y en ciertos casos es la única forma de intervención posible.»

Principales elementos técnicos del trabajo de calle

Trabajar sin demanda

La característica principal de la educación de calle es que nos sirve para acercarnos a aquellos sectores de población que, a pesar de tener dificultades, no formalizan sus demandas. No se acercan a los servicios sociales pidiendo ayuda. En relación a las familias roma inmigrantes, esto suele suceder por diferentes causas:

a) Necesidades de subsistencia inmediata que no permiten dedicarse a conocer los canales formales para solicitar ayuda.
b) Desconocimiento y desorientación a causa de encontrarse en un país diferente con un estado del bienestar distinto en cuanto a recursos, servicios, procedimientos y expectativas de ayuda inmediata, muchas veces basadas en malos planteamientos de lo que suponen las políticas de inserción social, que en ocasiones entran en conflicto con un planteamiento de intervención a largo plazo
c) Falta de requerimientos burocráticos y administrativos como paso previo a cualquier petición de ayuda.
d) Temor y rechazo a todo el sistema payo de la sociedad de acogida.

Dentro de las funciones del educador de calle, la función de detección resulta primordial. Solamente aquellos técnicos y técnicas que están a pie de calle, en el territorio, cerca de la gente, conociendo quién es quién y qué situaciones de dificultades viven las personas, pueden detectar las necesidades reales, las demandas no formuladas.

A pesar de que existan teorías en la Pedagogía Social que no aceptan el trabajo con ausencia de demanda, más allá de la detección de necesidades están las demandas inespecíficas, indirectas, latentes, generales o parciales que deben ser también materia prima de la intervención de los profesionales para –y con las personas atendidas– ser reformuladas y convertidas en operables: es el educador quien deberá descubrir si detrás de un proceso de seguimiento o una orientación habrá que iniciar un proyecto educativo de mayor calado.

Trabajar en el territorio

La calle, el barrio o el territorio debe ser entendido como un espacio de conflicto pero también como una institución educativa, un medio abierto donde la educación está presente tanto en el asfalto, los solares y los terrenos, como en determinados espacios cerrados tales como bares, locutorios o el metro. Es el profesional quien se desplaza. Puede estar en la calle, en ocasiones en la cárcel, en un domicilio o en el hospital. Esto es lo que diferencia al educador de calle del de atención primaria, que espera en su despacho la demanda. El educador que representa al Ayuntamiento en un dispositivo de atención primaria, difícilmente podrá conectar con la gente, la dificultad de que «ellos» se acerquen, más cuando se están moviendo en los límites de la legalidad, configura una barrera que imposibilita que fluya una comunicación eficaz.

Sólo se consiguen efectos educativos tras haber pasado juntos muchas horas, después de estar alerta de todo. Desde la calle se ven los grupos, las relaciones de unos con los otros, los comportamientos, las características... si conocemos todo esto, podremos intervenir. Intervenir no significa solucionar los problemas, a menudo no se pueden cambiar determinadas conductas, pero se puede intervenir con los vecinos para que modifiquen su percepción sobre esas conductas.

Trabajar con la comunidad
Para detectar problemas e intervenir no sólo son necesarios educadores/as, maestros/as o policía, son imprescindibles los vecinos/as. En el barrio hay personas sensibles que también se preocupan y detectan dificultades para la comunidad. El trabajo con la comunidad nos permite conectar y sumar esfuerzos mediante el efecto bola de nieve. Los agentes sociales, la sociedad civil, deben ser tratados como actores (no como espectadores pasivos) de los procesos de inclusión y de los proyectos educativos impulsados por los educadores de calle.

La llegada de los roma inmigrantes ha significado en la mayoría de casos un nuevo foco de conflicto en las comunidades de vecinos que configuran la «sociedad de acogida», a menudo poco acogedora cuando se trata de convivir con gitanos inmigrantes. En la presencia de escaladas de conflicto de diferentes grados de intensidad, los educadores de calle pueden y deben tener un papel destacable. Trabajar sobre el territorio implicando a la gente es, en definitiva, una propuesta técnica más que ideológica, ya que si estamos en el despacho nos llegará la emergencia cuando el conflicto sea tan grande que las actuaciones educativas por sí solas no tengan efectividad alguna.

Trabajar en red
Para conectar a las personas marginales con la comunidad y la sociedad civil debemos entender que no estamos solos: a menudo, el educador solamente hace de puente con los centros educativos o de salud, con los vecinos o los amigos, facilita la circulación social a la gente a la vez que facilita el cambio de algunas mentalidades, para ello hacer más acogedoras o permeables algunas instituciones o entidades resulta también fundamental. «Todos juntos y entre todos» debe ser una de las metas que como facilitador debe proponerse el educador de calle. No podemos intervenir solos, debemos hacerlo con la complicidad de otros profesionales, para poder hacer de puente hacia la inclusión social. En otras palabras, no debemos movilizar únicamente a las personas que tienen dificultades, sino que también hay que movilizar a las entidades, instituciones y demás agentes que deben acogerlas.

Algunos requisitos técnicos de la educación de calle
El potencial del trabajo de calle y algunos de sus puntos fuertes son:

- La capacidad de detección.
- La capacidad de conexión.
- Las facilidades para la inclusión.
- La participación de los propios actores sociales.

Ahora bien, para iniciar proyectos de trabajo comunitario deben tenerse en cuenta desde las instituciones, los servicios y los profesionales algunos requisitos técnicos y metodológicos en particular:

a) <u>Flexibilizar los accesos:</u> dejar un poco al margen los procedimientos formales como citaciones, horarios de entrevista, circuitos y protocolos, dando mayor prioridad al hecho de contactar y no tanto a cómo debe hacerse el contacto.
b) <u>Ganarse la confianza:</u> el tiempo, la presencia, el diálogo y la escucha activa son fundamentales

c) Acercar posiciones: en este sentido el educador deberá de hacer funciones de mediador, basadas también en la escucha activa, el diálogo y los equilibrios de fuerza situando a todos los interlocutores en igualdad de condiciones.
d) Trabajar en equipo: es evidente que este tipo de metodología no se puede llevar a término en solitario, ya que supone intervenir en contextos muy complejos en los que actúan otros profesionales, que desde la interdisciplinariedad, pueden complementar sus análisis y afinar más y mejor en las propuestas.
e) Promover dinámicas participativas: que partan de la suposición de que en este tipo de intervenciones uno no atiende a enfermos o pacientes, sino que trabaja con personas que han de ser sujetos de su propio cambio.
f) Contar con la implicación del resto de departamentos o servicios de la zona: la dinámica participativa no puede ser exclusiva de los servicios sociales, ha de ser compartida con educación, urbanismo, inmigración... por lo tanto debe haber una clara intención política favorable de trabajo comunitario real. Cabe decir que con relación a los roma inmigrantes de momento no existe esta clara voluntad política.
g) Estar al servicio de un determinado proyecto de cambio social.

¿Detectar, acompañar o educar?

Existe un profundo debate, no sólo semántico ni terminológico, sobre qué es educación de calle. Se trata de dilucidar si todas estas funciones que hemos asociado al educador de calle como profesional van más allá de lo estrictamente educativo. Funciones como la detección, la presencia en un territorio, el acompañamiento, la proximidad y también el control o la gestión de recursos ¿forman parte de la acción educativa o no? ¿No estaremos confundiendo la acción educativa con el análisis social, más propio de los sociólogos?, o ¿no nos estaremos confundiendo con el asistencialismo, más propio de la beneficencia ya superada?, o ¿con los sistemas de control social, algo más propio de las fuerzas de seguridad?, y ¿con los psicólogos? Atención: si el educador o educadora social no se dedica a educar perderá su credibilidad.

Debemos partir de un concepto de educación abierto y que se base en la intencionalidad educativa: la Educación Social debe buscar procesos de cambio; ha de actuar y perseguir la promoción social de la persona. Para hacerlo necesitará analizar socialmente, atender necesidades básicas, escuchar, gestionar recursos y actuar con una visión global de la situación. Esto es actividad educativa.

Podemos decir sobre la actividad educativa:

- Fomentar la autonomía es educativo.
- Fomentar procesos de cambio por mínimos que sean es educativo.
- Escuchar es educar: escuchar implicándose, prestando atención.
- Proporcionar modelos, formas de relación diferentes es educar. Si estamos con una persona le estamos mostrando una determinada manera de entender el mundo y la existencia.
- Potenciar algunas cosas de su vida y no otras «estimulando selectivamente» es educar.
- Dar una opinión sobre uno mismo es educar.
- Poner controles y límites es educar.

La educación de calle no es un trabajo contemplativo. Pero es necesario esperar. A menudo no conectamos, sin embargo al cabo del tiempo llega el momento de encuentro. Es importante dejar las puertas siempre abiertas a ese encuentro.

Condiciones y límites de la educación de calle
Lógicamente con la educación de calle no se puede conseguir todo lo que uno se propone o le encargan, existen determinados límites o condicionantes externos e internos que debemos identificar adecuadamente.

Condicionantes o límites externos:

a) El encargo institucional y el control social: el concepto de normalización lleva implícita la dimensión de control social. La función de control social está implícita en la tarea educativa.
b) El equipo y la institución: la institución debe dibujar el marco de intervención, pero es responsabilidad del educador afinar las estrategias. La educación social se encuentra con otras disciplinas y suele ser tranversal a ellas. El educador debe ser permeable a esta complementariedad y perspectiva multidisciplinar.
c) Los recursos: el trabajo de calle a menudo requiere de unos recursos puntuales y ágiles al servicio directo de los profesionales. Para el despliegue de proyectos de intervención hay que contar también con los recursos necesarios, en caso contrario debe replantearse la viabilidad del mismo.
d) La organización del trabajo: la flexibilidad es una herramienta clave para el trabajo de calle. La administración y las instituciones deben reconocer esta flexibilidad y compensar la parte del trabajo fuera de los horarios estipulados. Es el profesional quien analiza y sabe qué necesita una persona determinada, por lo tanto si sólo la puede ver cuando ésta finaliza el trabajo, por tarde que sea, debe hacerlo. En esos casos debemos hablar de «disponibilidad responsable» (que debe ser reconocida y recompensada) en lugar de «voluntarismo» o «militancia».

Condicionantes o límites internos:

a) Educador o compañero, la proximidad: la distancia óptima para que exista acción educativa y el riesgo de un exceso de paternalismo son elementos fundamentales que hay que definir. Para marcar el límite entre la voluntariedad y la dedicación profesional, hablamos de «educandos» y no de «amigos». El educador no se puede identificar totalmente con los problemas del otro, en caso contrario poca cosa podrá resolver. Se trata de encontrar el equilibrio para no estar tan lejos que se pierda el contacto y la complicidad, ni estar tan cerca que se pierda la perspectiva del problema. Respetar al otro no significa renunciar al rol de educador.
b) Entre la ideología y la técnica: el trabajo de calle es una metodología, no una opción ideológica, en la cual el estilo personal puede ayudar a definir cómo llevarla a cabo. Por lo tanto más que hablar de opciones voluntarias, afirmamos la idea de unas prácticas profesionales correctas. Estamos de acuerdo en que existe un cierto posicionamiento ideológico o personal imprescindible, pero de la misma manera que debemos mantener la distancia profesional, poco o nada podremos resolver con posturas paternalistas o «salvadoras» que, aunque legítimas, no implican necesariamente rigor técnico ni profesionalidad.
c) Derivar, acompañar, hacer de referente: saber reconocer el momento en que uno ya no puede ofrecer nada más como profesional y es necesario derivar a la persona a otro recurso. Derivar no significa enviar a la deriva, puesto que se sigue acompañando pero con otra distancia e intensidad. La tarea principal en un proceso de acompañamiento social es abrir camino, trabajamos para la autonomía

de las personas y, por lo tanto, es deseable que las personas se emancipen y no nos necesiten para nada, de otro modo corremos el riesgo de la cronificación. Todo proceso debe tener una clara voluntad de finalizar en el tiempo. El educador ha de poder desaparecer sabiendo que las personas cuentan con otros profesionales. Nadie es insustituible.

El primer contacto

¿Cómo aparecemos?, ¿Cómo explicamos quiénes somos y qué pretendemos?, son algunas decisiones técnicas que se deben tomar, y en las cuales cualquier opción aporta riesgos y oportunidades. A menudo es recomendable que sean las personas quienes se dirijan a uno, y aunque la presencia constante en la calle puede generar suspicacias, recelos y temores, con el tiempo uno forma parte del territorio y es más fácil que sean ellos quienes se acerquen e inicien un contacto. En cualquier caso existen algunas consideraciones que se pueden destacar sobre el primer contacto:

- Ser honestos y presentarse explicando lo que se pretende.
- Ofrecer algo, no ir a moralizar.
- Empezar ofreciendo aquello que pueda ser atractivo.
- El contacto previo con algún miembro del grupo o las referencias boca-oreja sobre la tarea del educador de calle generan un efecto bola de nieve que le permite ampliar la red de contactos y relaciones en el territorio.
- Con el tiempo dicha barrera se rompe (cuando no se conoce ni indirectamente a la persona) con mucha más facilidad, porque se dispone de referencias, recursos y de un conocimiento del contexto adecuado, que hace que la otra persona reconozca al educador como alguien más cercano y más capaz de aproximarse que otro actor social o que un «payo» cualquiera.
- Es necesario esperar el momento oportuno.
- Se trata de un momento delicado que es necesario planificar, ya que de él depende la relación posterior con la familia o comunidad.

Sistematizar la metodología

A lo largo de todo este apartado sobre el trabajo de calle hemos defendido la idea de que se trata de una metodología, de un saber con unas técnicas concretas y que no se trata de una tarea de aficionados o voluntarios sensibles con los marginados. Es cierto que a menudo el valor educativo se encuentra en momentos, conversaciones y lugares donde la educación puede convertirse en algo intangible y difícilmente cuantificable. Que no se puedan cuantificar los aprendizajes no significa que no se pueda evaluar la metodología ni el trabajo realizado. No se trata solamente de poder explicar resultados, se trata de sistematizar elementos a partir de los cuales los responsables de la institución o políticos puedan tomar decisiones, aunque es difícil conseguir que los políticos no pidan resultados a corto plazo. Debemos realizar el esfuerzo de encontrar elementos técnicos que sustenten el trabajo de calle para no dejar el campo demasiado abierto, porque si lo centramos todo en el estilo personal no estamos aportando puntos de referencia, y además corremos el peligro de mostrar nuestro trabajo como algo intuitivo y poco o nada profesional.

Por ejemplo, en el caso del absentismo escolar (una de las tareas tradicionales para los educadores de calle) no podemos ofrecer resultados sobre indicadores de fracaso escolar, que posiblemente es el interés de los políticos, pero sí sobre cuantas veces se ha detectado, qué contactos con la familia se han realizado, algunas hipótesis sobre las causas del absentismo, cuáles son los acuerdos y cambios que realiza la familia... Resulta

imprescindible un registro de indicadores, pero debemos desmitificar los indicadores tradicionales esencialmente cuantitativos.

3. Marco del conflicto intercultural

¿Existen especificidades para trabajar e intervenir con personas y familias gitanas o no?, se trata de un debate abierto e inacabado, hay posiciones absolutas y radicales en ambos extremos: *«todo el mundo es igual para mí, todos somos personas, por lo tanto, trato igual a todo el mundo»,* o bien en sentido opuesto *«hay que entenderlos, como son gitanos hay que respetar su cultura y es normal que la niña no vaya al instituto»*. Desde nuestro modesto entender, en casi todos los ámbitos de la vida nada es absoluto, blanco o negro, las posiciones intermedias suelen ser las más adaptadas y las más eficaces, y lo verdaderamente difícil es saber dónde ponemos el límite cada uno de nosotros. Más allá de los límites técnicos e ideológicos que configura a cada uno de nosotros, parece tener mayor consenso la afirmación de que existe un **conflicto intercultural** entre payos y gitanos: en mayor o menor grado casi todos podemos estar de acuerdo en que determinadas actitudes, valores y conductas generan dificultades o choques entre la sociedad mayoritaria y la comunidad gitana.

Antes de intentar analizar algunas características de este conflicto intercultural, cabe advertir (especialmente a profesionales o lectores payos y payas) que no pretendemos atribuir a la categoría gitano como sujeto de la intervención social todos o algunos de los estereotipos relacionados con la exclusión, marginalidad, desigualdades sociales, etc. La pobreza, la exclusión y la vulnerabilidad social no son cuestiones étnicas ni culturales, aunque desgraciadamente demasiado a menudo tenemos que hablar de familias gitanas en situación de exclusión.

Existen distintos métodos para analizar el conflicto intercultural, en este caso utilizamos la *Pirámide de los Niveles Lógicos de Pensamiento* de Robert Dilts.

La construcción psicológica y los cambios en las personas se construyen a partir de los distintos niveles lógicos de pensamiento de los sujetos. Generar capacidades en las personas tiene impactos tanto en la construcción de valores y creencias como en las conductas y relaciones con el entorno, o también, si se recriminan determinadas actitudes o conductas sin tener en cuenta los valores que las sustentan ni la identidad asociada a la cultura, ello imposibilita cualquier aprendizaje o modificación de conducta.

La construcción personal de los individuos se produce mediante la retroalimentación vertical, de doble sentido, entre los distintos niveles mediante preguntas y conflictos de conocimiento.

IDENTIDAD **¿Quién?**

VALORES Y CREENCIAS **¿Por qué?**

CAPACIDADES **¿Cómo?**

CONDUCTAS **¿Qué?**

ENTORNO **¿Con quién? ¿Cuándo? ¿Dónde?**

Con este método de análisis podemos hacernos una mejor composición de cómo es una persona, como actúa y por qué, y, por lo tanto, podemos planificar acciones que generen determinados cambios en las personas con la finalidad de mejorar el bienestar físico, psíquico y social de los sujetos, que en definitiva se trata de la esencia de la Pedagogía Social.

Si utilizamos este mismo método de análisis para grupos culturales, inevitablemente asumimos algunos riesgos, ya que no todos los sujetos de un mismo grupo cultural son iguales. La heterogeneidad interna de cualquier comunidad debe estar presente permanentemente, y más aún cuando nos referimos a gitanos en general de cualquier nacionalidad o lugar de origen. Otro riesgo que debemos controlar es el de reproducir los estereotipos tradicionales que acompañan a todo grupo cultural o comunidad. Categorizar o etiquetar a un grupo étnico determinado, asumiendo los riesgos que conlleva, es un intento de simplificar la intervención social. Desde una perspectiva pedagógica, en ningún caso se trata de entrar en debates antropológicos y mucho menos de presentar manuales o características de la «gitaneidad».

Aun con los sesgos asumidos para el análisis, si queremos identificar algunos de los puntos de fricción que generan el conflicto intercultural debemos hacer el siguiente ejercicio: intentar definir los distintos niveles lógicos de pensamiento desde la perspectiva paya de la sociedad mayoritaria, y desde la perspectiva gitana, sea inmigrante o local.

Análisis de algunos elementos generadores del conflicto intercultural

Roma ¿Cómo se percibe la identidad gitana?		**Cultura mayoritaria** ¿Cómo se percibe la identidad gitana?
Sentido de pertenencia y orgullo Minoría, defensa de lo propio Seguridad y subsistencia en la comunidad Temor y desconfianza hacia lo payo Marginalidad a partir de la confusión de etnificar la exclusión	IDENTIDAD	Invariable, estática y monolítica Impermeable y uniforme Homogénea Arcaica
Algunas concreciones		Algunas concreciones
Endogamia Mecanismos de defensa, evasión, sumisión Automarginación, autoexclusión		No hay nada a hacer con ellos, siempre han estado igual No cambiarán jamás, no vale la pena Todos son iguales

Roma ¿Cuáles son los valores culturales?		**Cultura mayoritaria** ¿Cuáles son los valores culturales?
Crear y mantener una familia Organización en función de género y edad La educación para la subsistencia está en la familia y la comunidad El poder y la autoridad a partir de la situación económica Honor de la familia Trabajar para vivir Promoción social inasumible	VALORES Y CREENCIAS	Valor de la convivencia y temor a las diferencias o minorías Vivir para el trabajo Itinerarios formativos largos como mejor predictor del éxito y promoción social Reconocimiento del valor de la familia como casi único elemento positivo de la cultura gitana
Algunas concreciones		Algunas concreciones Creencias sobre los roma
Prioridades basadas en la subsistencia familiar Dinero igual a poder Máximo rendimiento – mínimo esfuerzo Matrimonios precoces Roles en función del género muy definidos Vivir según la palabra de Dios		Segregación física y cultural. Indiferencia y olvido Asimilación Racismo y exclusión

Roma		**Cultura mayoritaria**
Subsistencia, autodefensa y Resiliencia Adaptabilidad y movilidad Baja formación instrumental	CAPACIDADES	Ínfima empleabilidad
Algunas concreciones		Algunas concreciones
“Buscarse la vida”		Falta de oportunidades

Roma		Cultura mayoritaria
Tener que demostrar el doble la valía personal Actividades paralegales e ilegales Vida alrededor de la comunidad Autoempleo	CONDUCTAS	Ladrones y delincuentes, mafia Vagos y embusteros Oscuros, herméticos y «pasotas»
Algunas concreciones		Algunas concreciones
Venta ambulante Actividades marginales Pautas de crianza con ausencia de límites educativos Absentismo escolar Fractura educativa prematura Abuso de recursos sociales		Mecanismos de control social Segregación Gasto público ineficiente Medidas ineficaces que cronifican la exclusión Cronificación de la dependencia Desánimos de los poderes públicos

Roma		Cultura mayoritaria
Barrios degradados Entorno hostil y xenófobo	ENTORNO	Marginal y lejano
Algunas concreciones		Algunas concreciones
Concentración de la exclusión Conflictos de diversas naturalezas		Segregación Infravivienda y dificultades de acceso a recursos

Habiendo identificado y entendido algunos de estos desajustes o focos del conflicto intercultural seremos más competentes cuando realicemos propuestas de intervención socioeducativa o metodologías que incorporen el enfoque intercultural, y podremos crear proyectos innovadores eficaces para intervenir con la comunidad gitana. Quizá el enfoque intercultural cree resistencias en los responsables públicos, ya que puede interpretarse como «privilegios inasumibles» fundamentándose en la universalidad de los recursos, la normalización o «el café para todos», pero el rigor técnico y profesional es nuestro principal valor para demostrar la mayor eficacia y eficiencia de los programas que incorporan este enfoque. Más adelante hablaremos de las acciones afirmativas que también permiten fundamentar la especificidad de trabajar con y para la comunidad gitana.

4. Orientaciones metodológicas

A lo largo del artículo, quizá de manera demasiado teórica o genérica, hemos planteado técnicamente un marco de intervención social, desde una perspectiva pedagógica que nos permita avanzar y tomar decisiones para trabajar con personas y familias gitanas inmigrantes (aunque no exclusivamente para ellas). Como estrategia central nos hemos detenido en el trabajo de calle, puesto que creemos que es la metodología más eficaz y pertinente a causa de la reciente llegada de estos flujos migratorios y el mutuo desconocimiento existente. Ya sea desde el trabajo de calle o en un dispositivo de atención primaria, un curso formativo, un dispositivo de inserción laboral o cualquier otro contexto educativo, existen algunas técnicas y orientaciones metodológicas que pueden condicionar el éxito o fracaso de proyectos y programas de cualquier ámbito.

EL PERFIL PROFESIONAL

Ya hemos visto que la intervención social no es un tema de aficionados, y que las competencias profesionales del equipo facilitan o limitan propuestas y diseños de intervención. Existe además un debate históricamente repetido (e inacabado) sobre si la intervención con gitanos y gitanas debe hacerse por los propios gitanos y gitanas.

La identidad cultural o étnica no implica competencia profesional: son categorías de significado absolutamente diferentes y nada comparables. Ahora bien, cuando hablamos del estilo personal e ideológico de los profesionales estamos hablando también del propio bagaje y trayectoria personal. Un/a profesional gitano/a y uno/a payo/a aportan elementos diferentes que suelen ser complementarios y útiles y necesarios. En la medida de lo posible debería haber equipos interculturales, porque de este modo se enriquece el equipo y sus actuaciones, y sin duda todo ello revierte en los sujetos de la intervención. No obstante, las limitaciones de recursos económicos y humanos difícilmente permiten equipos de trabajo numerosos en que tenga cabida esta interculturalidad. Para las intervenciones con gitanos inmigrantes hemos conocido escenarios de todo tipo:

- Profesionales payos.
- Profesionales payos con «traductor» (etiquetado mediador) rumano payo.
- Profesionales payos con mediadores rumanos payos.
- Profesionales payos con profesionales rumanos payos.
- Profesionales payos con «traductor/mediador informal» gitano rumano de la comunidad del territorio.
- Profesionales payos con mediador en formación profesionalizadora gitano rumano.
- Voluntarios payos.

De estas experiencias de distintos equipos de trabajo podemos afirmar que el éxito o el fracaso de las actuaciones tienen un denominador común: **la competencia profesional**. Las barreras idiomáticas y/o culturales que puede «salvar» una persona de Rumanía (paya o gitana) sólo han sido útiles cuando ésta ha sido un profesional o estaba en vías de serlo y tenía determinadas competencias profesionales. Seleccionar «presuntos líderes» de la comunidad gitana inmigrante para conseguir establecer puentes con los gitanos inmigrantes puede resultar altamente ineficaz y nada profesional, cuando no totalmente contraproducente y nada aconsejable. En este caso creemos estar a tiempo de no cometer los mismos errores que se han cometido en algunas actuaciones y planes de intervención con gitanos españoles.

LA MEDIACIÓN COMO ESTRATEGIA CENTRAL

No vamos a profundizar teóricamente en este artículo sobre la mediación, existe bibliografía y cursos específicos pare ello y no es el tema que nos ocupa en estos momentos. De todas las definiciones de mediación, esencialmente, nos referimos a la concepción más amplia de la mediación, según la cual no solamente se trata de la resolución de conflictos en la que dos partes tratan de encontrar una solución y en que el mediador/a es una figura neutra que debe ayudar a construir esa solución facilitando la comunicación entre las partes.

Con la llegada de personas de distintos países a nuestros pueblos y ciudades se ha puesto de moda el concepto de interculturalidad y también la mediación intercultural. Determinados códigos y pautas culturales, especialmente de grupos minoritarios, a menudo entran en conflicto con la sociedad mayoritaria. A lo largo de décadas en España la comunidad gitana ha sido una minoría cultural a la que, salvo honrosas excepciones, no se ha tenido en cuenta para intervenir o trabajar con ella desde la perspectiva intercultural del trabajo social. La población roma rumana son gitanos e inmigrantes. Las propuestas interculturales de intervención están algo más rodadas en nuestro país –afortunadamente– con la llegada de inmigrantes, por lo tanto, ya no suena tan extraño hablar de mediación intercultural.

Tener en cuenta las características culturales de ambas comunidades facilita identificar los conflictos, tal y como hemos intentado anteriormente. El/la mediador/a debe también facilitar la comunicación entre ambas partes, no necesariamente al mismo tiempo, sino que se trata de una tarea permanente en el trabajo de calle, en reuniones de coordinación, con acciones específicas individuales o grupales... cualquiera de estas tareas cabe en la definición de mediación intercultural en que nos basamos y que proponemos.

Con los gitanos inmigrantes ya hemos dicho que tenemos aún mayor desconocimiento sobre determinados elementos culturales, existe además la complejidad que supone la heterogeneidad de la comunidad gitana y de los diferentes lugares de procedencia, por lo tanto, la mediación intercultural, una vez más, consiste en la aplicación profesional de técnicas de comunicación y estrategias junto a determinadas actitudes, como la **empatía y la asertividad,** que debe adoptar el/la profesional en todo momento. Suele ser muy habitual utilizar para la mediación intercultural a miembros de la comunidad minoritaria, y ya hemos dicho que pueden tener incalculable valor sus vivencias personales y trayectoria individual, pero por sí solo eso no es garantía de profesionalidad, ya que se suele caer en el error de no poder adoptar una postura neutra a menudo por falta de autocrítica sobre la propia comunidad. Con los gitanos inmigrantes ocurre lo mismo, la neutralidad y límites para intervenir con los que se suelen encontrar configuran límites para la intervención demasiado sensibles que debemos evaluar. Con tal de evitar determinados sesgos o parcialidades, lo óptimo es que el propio equipo de intervención sea intercultural, de este modo ambas «visiones del mundo» están incorporadas y presentes en la planificación, las estrategias y las intervenciones.

CONTRARRESTAR LAS DIFICULTADES DE COMUNICACIÓN

Sin duda que la comunicación verbal mediante el lenguaje es la mejor forma de conseguir que dos personas se entiendan. La barrera que supone el idioma a la hora de intervenir no es nada despreciable y con las personas inmigrantes no latinoamericanas es uno de los principales problemas, cuando no el único, o más importante desde la lógica de los profesionales de la intervención social. A menudo, desde servicios de acogida para inmigrantes en un principio se utilizan dos estrategias: un traductor y derivar a la persona a clases de castellano. Ambas estrategias pueden ser útiles y necesarias, pero no significa eso que no se pueda hacer más. Habitualmente los inmigrantes, y los gitanos también, salen de su país por razones económicas, y seguramente con elevadas deudas, por lo tanto, su situación es altamente precaria y la inversión en su formación no suele ser posible, sus necesidades son otras y más inmediatas. Considerando, además, que una parte significativa de estas personas pueden ser analfabetas, ¿por qué las mandamos a cursos de lengua donde les harán aprender palabras escribiendo, en la mayoría de casos?

Muchos de los gitanos inmigrantes son bilingües, hablan romanó y la lengua de su país: rumano, búlgaro, serbio... La lengua que hablan actúa también como elemento de distinción entre grupos, sobre todo cuando son gitanos que no hablan el romanó –a estos se los suele considerar «gitanos al 50 %» o «medio payos» por parte de los que se consideran más tradicionales–. Tener traductores de todos los idiomas parece una estrategia poco sostenible económicamente, además, por ejemplo ¿qué pasaría con los niños nacidos aquí, que sólo han escuchado el romanó en casa si la acogida en una escuela la hace un traductor rumano? Algunos niños son bilingües también, pero otros no, y tampoco hay mucha disponibilidad de traductores de romanó. Por otra parte, con los traductores rumanos suele haber algunas desconfianzas mutuas reproducidas de la situación en Rumanía entre payos y gitanos, en determinados contextos, y como garantía de derecho, se utilizan pero con resultados que deben ponerse en discusión.

La comunicación es posible de otras maneras: el acercamiento con un cierto afecto o cariño y con respeto, ofreciendo disponibilidad para ayudar, son actitudes que facilitan la comunicación y dan comienzo a una relación de confianza a partir de la cual el lenguaje puede ir mejorando con el tiempo poco a poco. Una de las técnicas esenciales para contrarrestar las dificultades de comunicación es **la escucha activa**. No solemos estar generalmente demasiado enseñados para escuchar de verdad: «como nosotros somos los técnicos/as y ellos los usuarios, ya sabemos lo que tenemos que decirles aunque ellos digan lo que sea». Un ejemplo real puede resultar didáctico: Santa Coloma de Gramenet es un municipio del área metropolitana de Barcelona en cuya ciudad existe un barrio y una parada de metro llamada Fondo. Tres calles más arriba existe una frontera administrativa, está el barrio de La Salut de Badalona (el municipio vecino), donde residen muchas familias gitanas de Rumanía. Cuando estas personas regresan a sus casas bajan del metro en Fondo, así que cuando hablan suelen decir que viven en Fondo, por lo tanto la mayoría de asistentas sociales, centros de salud, centros escolares, funcionarios varios... les derivan a las dependencias públicas correspondientes al otro municipio, a menudo con comentarios como *«todos estos rumanos son unos embusteros y liantes»,* alimentando todo tipo de prejuicios y estereotipos. Se trata de un pequeño ejemplo de dificultades de comunicación en el cual seguramente no sólo los inmigrantes deben poner de su parte yendo a clases de lengua. El conocimiento de las personas desde la proximidad, la empatía, la escucha activa y la mediación intercultural permite minimizar este tipo de desajustes e incomunicaciones.

ACTITUD ABIERTA PARA EVITAR PREJUICIOS Y ESTEREOTIPOS

Siguiendo el ejemplo anterior, respecto a dónde vive una persona, nos encontramos habitualmente con situaciones en las que podríamos pensar que nos están engañando, y construir argumentos explicativos que justifican nuestros propios prejuicios: «*todos son iguales, como son todo mafias no quieren decir donde viven», «se quieren aprovechar de los servicios sociales aunque aquí no tienen derecho»,* etc.

Existen muchos otros ejemplos, sobre todo acerca de las mujeres que ejercen la mendicidad acompañadas de sus bebés: *«dicen que los drogan para que el niño duerma y no moleste»,* o afirmaciones opuestas: *«dicen que pinchan a los niños, así dan más penita y ganan más dinero».* Y a veces dichas afirmaciones son incluso contradictorias. ¿En qué quedamos, es importante que no molesten o que lloren los niños mientras las madres trabajan?

Es cierto que determinadas actitudes o conductas chocan en nuestra sociedad, e incluso hay algunas de ellas que pueden ser inaceptables y que no debemos permitir. Ahora bien, resulta igualmente intolerable creer y alimentar cualquier valoración construida desde el más absoluto desconocimiento, tal y como suele suceder especialmente sobre los gitanos ya sean inmigrantes o no. Debemos evitar las falsas creencias que se construyen desde el desconocimiento.

A los gitanos inmigrantes les acompaña un sinfín de estereotipos y prejuicios, en ocasiones también por parte de los gitanos españoles, que los sitúa en una posición de vulnerabilidad e indefensión permanente, cosa que los lleva a cerrarse más aún y a incrementar su desconfianza ante todo lo payo, ya que se equipara a algo hostil potencialmente peligroso y ofensivo. Los cambios que deben producirse ante determinadas conductas sólo pueden producirse a largo plazo, sobre todo en las nuevas generaciones, pero siempre y cuando la sociedad de acogida sea exigente pero no injusta con ellos y ellas.

PLANIFICACIÓN A LARGO PLAZO AUNQUE CON ACCIONES EVALUABLES

A pesar de que las administraciones y los proyectos de intervención que se financian desde éstas suelen exigir resultados a corto plazo, la complejidad de la tarea obliga tener que plantear resultados significativos a largo plazo. Las dificultades son muchas y las resistencias para el cambio en ambas partes son potentes, por eso debemos ser los profesionales quienes asumamos (o no) los encargos basándonos en objetivos e indicadores evaluables a corto plazo y que sean aceptados por los responsables aunque estén algo distantes de los resultados macro o objetivos generales. Debemos tener metas ambiciosas y, por qué no, utópicas pero el rigor técnico y profesional obliga a poder evaluar los avances en el proceso. La pedagogía para favorecer cambios en las personas no es una ciencia inmediata, además de que el cambio no sólo deben realizarlo los gitanos y las gitanas, a menudo los sujetos de la educación deben ser también los mismos responsables públicos que financian los proyectos.

SERVICIOS ADAPTADOS PERO NO SEGREGADOS

Uno de los elementos que fundamentan y permiten hablar de interculturalidad (y que supera el concepto de multiculturalidad) es la existencia de interacción entre personas de diferentes culturas, orígenes o procedencias. A partir de la interacción se construyen la convivencia, el respeto mutuo y el enriquecimiento de cualquier grupo humano o sociedad. Resulta obvio decir que cada vez más vivimos en sociedades multiculturales y depende de todos y todas convertirlas en interculturales.

Trabajar para una circulación social autónoma y para el pleno desarrollo de las personas supone también acompañarlas en el uso normalizado de servicios y recursos, y por lo tanto, el acompañamiento para la inclusión social de los gitanos inmigrantes debe tender a facilitarles esa autonomía y a favorecer sus capacidades. Sería completamente absurdo que en cada uno de los servicios públicos hubiera una ventanilla de acceso especial para cada una de las nacionalidades y culturas: más allá de un inasumible coste económico denotaría un modelo de sociedades paralelas donde la xenofobia y el racismo hallarían sobradas razones para su expansión. El hecho de que personas tan diversas tengan que acceder y utilizar los servicios normalizados sin duda es una fuente de conflictos y dificultades que debemos asumir entre todos y todas intentando convertirlo en un reto y una oportunidad de mejora continua. En muchas ocasiones (no en todas, hay situaciones de mayor complejidad), se trata fundamentalmente de la falta de una apuesta política clara con recursos y formación suficiente para avanzar en la mejora de los servicios públicos de atención a las personas.

Este argumento puede resultar contradictorio ante las propuestas formativas o de intervención dirigidas a un grupo determinado (gitanos del este, en este caso). El primer punto que debemos aclarar es que en general nos referimos a servicios públicos. En segundo lugar, la pertinencia de crear un grupo específico ad hoc para una acción educativa está una vez más en función de los objetivos y logros planificados desde el rigor profesional. Y, en tercer lugar, las acciones afirmativas pueden estar sobradamente justificadas, ya que las condiciones de vida y algunas características con las que tenemos que atender a muchos gitanos inmigrantes así lo aconsejan.

FLEXIBILIDAD Y ADAPTACIÓN DE SERVICIOS NORMALIZADOS

Que debamos tender a favorecer y facilitar el uso de los servicios normalizados ya se ha dicho, pero ¿todo el esfuerzo y exigencia debe recaer sobre las personas más vulnerables?, ¿se pueden tener en cuenta desde los servicios algunas especificidades de determinados grupos?, ¿existe en los servicios alguna capacidad de cambio, flexibilidad, innovación o mejora? Pongamos algunos ejemplos reales.

Buena parte de las familias gitanas inmigrantes subsiste mediante trabajos marginales como la recogida de chatarra o la mendicidad, suelen realizar jornadas de trabajo largas desde primera hora de la mañana. Ante esta situación y habiendo trabajado la aceptación de iniciar un curso formativo, se decide cambiar el horario del mismo. Habitualmente los cursos se realizan por la mañana, pero ninguno de los alumnos habría renunciado a buscar su sustento diario por la mañana durante un largo período de tiempo, con lo cual en ese caso se pudo y **se quiso** realizar el curso en horario de tarde.

Otro ejemplo que puede ilustrar la flexibilidad y adaptación que suele ser necesaria: una entrevista en servicios sociales o en un servicio de búsqueda de empleo suele darse en

un contexto en el que el profesional espera una relación profesional–usuario/a. Con los gitanos inmigrantes acostumbra a ser una entrevista con más de una persona (las mujeres suelen estar acompañadas de uno o más niños y seguramente otra mujer; los hombres muy probablemente vengan también acompañados por algún familiar o amigo). Ya sea por temores o inseguridades, o por responsabilidades parentales, la cuestión es que para el profesional el contexto de la entrevista se ha alterado: una de las posibilidades es censurar esta conducta, seguramente de este modo se imposibilita la continuidad del proceso e intervención con esta familia; la otra posibilidad consiste en adaptar una práctica profesional a las nuevas circunstancias e intentar averiguar la viabilidad de conseguir una entrevista a solas siempre que fuera necesario y no exclusivamente por la comodidad y seguridad del profesional. Aunque no resulta cómodo tener una conversación con un niño correteando por el despacho o con interferencias de una tercera persona, a menudo tenemos que elegir: o nos adaptamos a la situación o seguramente dejaremos de poder ofrecer el servicio a esa persona. Otro caso de adaptación habitual consiste en habilitar un espacio para los niños mientras se atiende a las madres. Es obvio que no siempre existe esta disponibilidad y que debemos ser rigurosos también con los límites, pero en definitiva se intenta que en la ecuación coste–beneficio no siempre tenga que esforzarse la persona a quien atendemos.

ACCIONES AFIRMATIVAS

Desde los diferentes servicios de atención a las personas debemos favorecer y/o exigir logros, metas y responsabilidades en los usuarios, de la misma manera que se nos exigen a nosotros. Para el ajuste de las exigencias hacia las personas a las que atendemos existen muchas variables cualitativas, e incluso de apreciación subjetiva, que debemos analizar rigurosamente. Fundamentalmente la situación de partida en que se encuentra una persona condiciona la temporalidad del proceso y de los logros que se van alcanzando. La vulnerabilidad y la exclusión social se hallan en un círculo vicioso con las desigualdades y la falta de oportunidades: *«cómo estoy en desventaja me quedo fuera», «cómo estoy fuera no tengo oportunidades de tirar para delante y mejorar mi situación».* Este perverso círculo vicioso resulta especialmente severo con los gitanos inmigrantes porque más allá del conflicto intercultural, los prejuicios y los estereotipos existe una pobreza severa y dura, y por todo ello, el punto de partida con relación a la mayoría es significativamente desigual. Ante tanta desigualdad (desigualdad no como equivalente a diversidad o diferencia, ya que todos somos diversos y diferentes) no podemos exigir iguales resultados, puesto que no existe igualdad de oportunidades. Un típico ejemplo que puede ilustrar esta idea es que en una carrera de 100 metros lisos se han colocado distintos obstáculos en el carril de un único corredor y a ese corredor se le exige que gane la carrera cuando seguramente ni tan solo podrá llegar a la meta. Desgraciadamente a menudo se actúa de esta manera con las personas más desfavorecidas y vulnerables.

¿Pero cómo romper este círculo vicioso?, las acciones afirmativas son aquellas que ayudan a situar a las personas en igualdad de condiciones, suelen ser indispensables ante situaciones de desigualdad de oportunidades y deben desaparecer cuando los motivos que las generaron han desaparecido o han cambiado. Siguiendo con el ejemplo anterior, algunas acciones afirmativas podrían ser: acompañar a reclamar a los jueces de la carrera para que se limpiara ese carril, ayudar al corredor afectado a dejar el carril libre de obstáculos o enseñar al corredor cómo se pueden saltar los obstáculos, ayudar al corredor a modificar el resultado exigido... en fin, educativamente hay muchas maneras de intervenir para minimizar el impacto de las desigualdades sociales.

Dejar de ejecutar u ofrecer acciones afirmativas resulta tan imprescindible como difícil. Es imprescindible cuando los motivos que las originaron han desaparecido, en caso contrario se puede estar haciendo un flaco favor a las personas al «ofrecerles un mundo irreal», además de alimentar actitudes racistas por parte del resto de la sociedad por considerar injusto el supuesto «trato de favor» o discriminación positiva que reciben los gitanos en este caso. A menudo cambian determinados aspectos pero no otros, y no resulta sencillo decidir cuándo una persona es suficientemente autónoma. Además existe el perverso riesgo de cronificar acciones afirmativas tanto por parte de servicios y entidades acomodadas a una determinada dinámica y fuertemente resistentes a los cambios, o cuando son los propios «beneficiarios» quienes magnifican su débil situación para seguir obteniendo lo que consideran privilegios y/o derechos. Ante estos riesgos perversos hay que gestionar la tensión entre la transformación/promoción y el asistencialismo/clientelismo.

EQUILIBRAR LA TENSIÓN TRANSFORMACIÓN/PROMOCIÓN Y ASISTENCIALISMO/CLIENTELISMO

Además de las acciones afirmativas, los procesos de inclusión y la autonomía de las personas en ocasiones requieren acciones de soporte material o tangible, ya que el riesgo de cronificar la dependencia debe de contemplarse en el diseño, planificación y negociación del plan de trabajo individual o familiar. Una elevada exigencia sin soporte es tan ineficiente como la baja exigencia con mecanismos de soporte.

Técnicamente se trata de tomar decisiones en equipo y a partir del conocimiento exhaustivo de la situación, y una vez tomada la decisión mantenerla rigurosamente hasta una nueva negociación y revisión del caso. Hay que mantener el rigor profesional sin «abandonar» o castigar a la persona: es decir, **rigor pero con proximidad.**

Estos criterios técnicos tienen una especial relevancia con la comunidad gitana: no hace falta extenderse demasiado en el daño que ha supuesto para muchas familias gitanas españolas la dependencia de los salarios sociales. Con los gitanos inmigrantes estamos a tiempo de no cometer el mismo error, ya que el uso y el derecho del Estado del Bienestar no debe convertirse en el abuso y la cronificación de la exclusión social.

UNA ATENCIÓN INTEGRAL

Las etiquetas, categorías de significado o los ámbitos de intervención social nos sirven para entendernos y poder profundizar u organizar el trabajo pero las personas no somos dimensiones divisibles que se puedan aislar para intervenir en ellas. Cada servicio o institución tiene una misión, encargo y metodología a menudo segmentada por ámbitos de competencia, y esta distribución del trabajo no permite tanta disponibilidad ni flexibilidad como el trabajo de calle, pero en la medida de lo posible se debe entender a la persona desde una perspectiva integral, a partir de los diferentes niveles lógicos de pensamiento: Identidad, valores y creencias, capacidades, conductas y entorno. No se trata de, por ejemplo, en un dispositivo de servicios sociales, atender una demanda de salud, pero sí quizá, de entender que esa persona no estará receptiva a ninguna de las otras propuestas que le hagamos hasta que no haya resuelto el tema de salud. Para generar determinados cambios en las personas hay que intervenir en los distintos niveles lógicos de pensamiento que constituyen la globalidad de la persona.

GARANTIZAR UNA INTERVENCIÓN INTENSIVA

Los procesos de inclusión social suelen ser largos y complejos, con obstáculos y resistencias de múltiple naturaleza y, además, la situación de la mayoría de gitanos inmigrantes parte de unas necesidades de subsistencia y de unos estilos de vida que generan inmediatez e improvisación como forma de relacionarse con uno mismo y con el entorno. La transformación de determinadas conductas y valores nunca se consigue de manera inmediata, por lo que el acompañamiento debe ser intensivo y cercano para ayudar con tenacidad en los momentos en que aparece la sensación de que no tiene sentido tanto esfuerzo ya que no se consigue nada a corto plazo. Las expectativas de cambio, y como consecuencia la motivación y predisposición para lograrlo, se desmoronan con facilidad y de manera permanente. Sólo con la perseverancia y la intensidad podemos minimizar el impacto de la desmotivación.

Los indicadores de resultados de los proyectos de intervención social a menudo pueden hacernos creer que se trata de una tarea imposible e ineficiente, una inversión de demasiado tiempo y recursos para tan poco resultado. La complejidad de intervenir en este ámbito supone también atender esta especificidad y poder demostrar que tiene también sus frutos, aunque una visión opuesta (y desgraciadamente demasiado habitual) acaba generando frustración en los y las profesionales que incorporan creencias del tipo: *«no hay nada que hacer», «es imposible que estas personas terminen funcionando con normalidad».* Las ratios de personas o familias atendidas por cada profesional y la insistencia y repetición de acompañamientos encarecen los proyectos y frustran a los profesionales, pero entendemos que esta intensidad es necesaria, como también lo es que esté fundamentada en acciones afirmativas. Por lo tanto, también debemos tener claro dónde situar los límites, por ejemplo: después de un tiempo de insistir a una mujer embarazada que debería acudir al médico y hacer un seguimiento del embarazo, finalmente la mujer accede y se la acompaña a realizar gestiones y las primeras visitas. En algún momento se debe poner límite a los acompañamientos y, aunque probablemente ella se sienta más segura con alguien que entienda mejor las explicaciones médicas y a quien tenga a su disposición para consultar y reafirmar los resultados, hay un momento en que debemos reducir la intensidad de los acompañamientos, en función de su competencia lingüística y del resultado de las primeras experiencias con los médicos. En ese sentido, tenemos algunos indicadores que nos permiten tomar decisiones, pero una vez decidimos dejar de acompañar, no significa que hayamos cerrado el caso *(«objetivo cumplido, ya va autónomamente a sus citas médicas»);* debemos seguir cerca, averiguando si ha ido o no, qué le han dicho y si ha entendido todo lo que le han explicado, cómo se ha sentido sin nuestra presencia, cuándo tiene que volver a ir... Este acompañamiento social intensivo es el que nos permite identificar nuevas dificultades o pasos atrás en la autonomía de las personas y poder seguir tomando decisiones en caso de que haya abandonado el seguimiento o haya habido alguna dificultad relevante, y podemos decidir volver a acompañarla al médico, hablar con alguna amiga o prima que pueda acompañarla, llamar al centro médico para intentar «allanar el terreno» programando una nueva cita o buscando la complicidad para una atención más ajustada... En fin, la intensidad consiste en perseverar, derivar sin cerrar el caso, retomar las cosas cuando no han salido bien, y también terminar cuando es necesario cerrar una caso, pero siempre a partir de la lógica del proceso y el plan de trabajo diseñado y habiendo revisado nuestros posibles errores en lugar de proyectar el fracaso exclusivamente en los demás.

«ACEPTACIÓN INCONDICIONAL»

Los límites y la exigencia en los procesos de cambio deben incorporarse de manera progresiva paralelamente a la construcción y consolidación de la relación de ayuda. La aceptación incondicional en un primer momento se refiere a una cierta actitud que implica no juzgar a las personas ni sus conductas y ofrecer alternativas posibilistas de adaptación al nuevo entorno dejando claro en todo momento el marco legal.

Pero la función educativa implica poner límites: en tanto que personas y educadores/as debemos tener claro que no todo vale y que ante determinadas conductas no van a encontrar nuestra aprobación. Jamás podemos ser cómplices de un delito, un abuso o un maltrato. Estos límites pueden llegar a confundirse, porque quizá sepamos de algunas personas que se dedican a realizar pequeños hurtos en otras zonas de la ciudad y saberlo y tratar con ellas no quiere decir que vayamos a denunciarlas. Nuestra función debe ser proponer alternativas e incluso reconocer ante estas personas que estamos de acuerdo con que se les haya denunciado o con las sanciones que se les haya impuesto.

Otro ejemplo ilustrativo, y también real: en el trabajo de calle, poco a poco, vamos conociendo a un grupo de familias en una plaza del barrio. En la plaza hay adultos y niños de todas las edades, resulta habitual que los adultos no quieran poder límites ni frustrar a sus hijos: todo lo que piden los niños se les da, sobre todo si el hábil niño inicia unos llantos. Ante nuestra mirada el niño le pide a su padre que le dé el *Red Bull* que se estaba tomando y, cómo no, el padre accede y se lo ofrece. Como educadores estamos ante una conducta inapropiada, y no solamente por la ausencia de límites hacia los hijos, si no que se trata de un producto muy excitante y que puede llegar a ser tóxico para un niño de 3 o 4 años. ¿Es eso aceptable?, ¿dónde está el límite?, ¿debemos intervenir?, ¿cómo lo hacemos? Naturalmente si en lugar de este hecho hubiéramos presenciado una agresión u otro tipo de conducta estaríamos ante un delito, en este caso, ir a recriminar la conducta (teniendo en cuenta que se trataba de una familia a la que aún conocíamos poco) podía inhabilitarnos para construir una relación de confianza que nos permitiese, por ejemplo, escolarizar al niño. Poco a poco construimos esa relación de confianza, hoy en día hemos podido quitarle de las manos el *Red Bull* al niño y comentar con los padres lo nocivo que puede resultar para él.

Día a día presenciamos conductas de riesgo que podríamos considerar inaceptables, quizá lo sean, pero evaluar los riesgos, costes y beneficios de nuestras intervenciones es parte esencial de nuestra labor educativa aun sabiendo que no todo vale y que podemos llegar a percibir con total naturalidad algunas conductas de riesgo, negligentes e inadecuadas que debemos destacar para definir permanentemente dónde situamos los límites.

PERSPECTIVA DE GÉNERO

Los roles y funciones de las mujeres dentro de la comunidad están muy claras y definidas, así como el grado de sumisión y competencia con que llevan a término el trabajo reproductivo y productivo. Incluso desde una perspectiva crítica con esa situación de las mujeres, cabe decir también que su esfuerzo resulta digno de admiración en casi todos los casos. La desigualdad por razón de género es otra variable que debe tenerse en cuenta al realizar propuestas de intervención: del mismo modo que proponemos acciones afirmativas para la comunidad en general, dentro de la propia comunidad debemos plantearnos intervenir afirmativamente con las mujeres.

Más allá de la sobrecarga de trabajo y responsabilidades objetivas que tienen las mujeres roma, debemos añadir o contemplar el desgaste psíquico y emocional que genera en muchos casos la vida alejada de su familia biológica y la convivencia con la familia del marido desde temprana edad, donde el afecto, el cariño y el soporte emocional es diferente y, en ocasiones, más escaso o incluso nulo, debido al rol que es asignado a la mujer. Afortunadamente no en todos los casos existen relaciones tan duras, la heterogeneidad de las familias gitanas inmigrantes es especialmente grande en este aspecto, pero sí debemos conocer que la asimetría de roles y poder en las familias gitanas inmigrantes tendrá un elevado impacto en cualquier proceso de acompañamiento social.

Una experiencia de este impacto en las actuaciones que se suelen proponen sin tener en cuenta la perspectiva de género en el diseño consiste en, por ejemplo, la responsabilidad penal. Nos referimos a la responsabilidad penal en concreto de la ley del menor que contempla principalmente (y con buen criterio) medidas educativas para los/las menores infractores. Las chicas menores roma que cometen pequeños hurtos y/o mendicidad con sus hijos, una vez juzgadas, son obligadas a iniciar medidas educativas: en otras palabras, la responsabilidad penal es individual, y por lo tanto son ellas quienes deben cumplir con la sentencia. El potencial de cambio a partir de estas medidas educativas es prácticamente inexistente, ya que para ellas esta responsabilidad penal (impuesta por los payos) es una más de las muchas que tienen y seguramente estarán en una posición muy baja dentro de su escala de prioridades, presiones y responsabilidades cotidianas. Por lo tanto muchos de los esfuerzos y recursos (bienintencionados) resultan absolutamente ineficientes e ineficaces. Sin una intervención integral familiar y ofreciendo alternativas reales (cosa que la responsabilidad penal no permite por la falta de previsión de un enfoque más amplio) se desgastan perversamente recursos y estructuras esenciales en un Estado de Derecho.

Incorporar la perspectiva de género supone, entre otras cosas, empoderar a las mujeres para fomentar su autonomía y toma de decisiones en libertad. Sin duda se trata de un principio valioso y necesario pero que conlleva también algunos riesgos si se incorpora de manera radical, porque acompañar a las mujeres hacia mayores cuotas de libertad y autonomía no significa llevarlas hacia un precipicio con consecuencias más negativas de las que se pretenden evitar, y sobre todo, acompañar no significa empujar. En todo momento deben ser las propias mujeres las que tomen las decisiones sobre hasta dónde quieren, pueden o se atreven a llegar. En muchos textos se pone en valor la «revolución de la mujer gitana» como motor de cambio de la comunidad gitana, pero sólo las gitanas pueden decidir hasta dónde, cuándo y cómo lo hacen.

5. A modo de conclusión

La dimensión política de la intervención socioeducativa con gitanos inmigrantes

Hasta ahora hemos mostrado elementos de análisis y reflexión desde una perspectiva técnica de la intervención social. Por decirlo de algún modo, este artículo puede resultar útil para aquellos y aquellas que **no saben y/o quieren mejorar su práctica profesional** cuando se trata de intervenir con los roma inmigrantes. El marco de intervención en el que se lleva a término la tarea socioeducativa, ya hemos visto que debe ser contemplado en el diseño de metodologías, ahora bien, existe también la dimensión política.

Más allá del reto técnico que supone la inclusión social de las familias gitanas procedentes de países del este de Europa, su llegada ha significado una alarma social en distintos países de la Unión Europea, donde se han tomado medidas poco afortunadas (por decirlo suavemente) de segregación y expulsión en la mayoría de ocasiones. La pretensión técnica y práctica del artículo responde a la complejidad del trabajo socioeducativo con las familias que se encuentran en una situación de exclusión social profunda. Pero no toda la complejidad reside en las propias familias, la marginación y la exclusión social no son aspectos culturales de ningún grupo humano ni étnico. Ante planteamientos políticos de expulsión, etnificación del fenómeno o de asimilación cultural inminente, dicho con otras palabras, cuando no se las quiere atender ni ofrecer alternativas para la inclusión, poco o nada podemos hacer los técnicos y técnicas más que denunciar la situación.

La marginación social y la económica representan los peldaños más bajos de la estructura social. Depende de la voluntad política que se pueda transformar la sociedad para que sea más igualitaria, inclusiva, intercultural y con mayor justicia social. Una cita de **Teresa San Román (1986)** describe magistralmente dónde debemos ubicar la mayoría de familias roma inmigrantes que residen hoy en España y el poco margen de acción que queda para la intervención socioeducativa:

> *«Ni tan siquiera puede decirse de ellos que estén en la clase baja [,] no si los concebimos como parte del engranaje social que genera y produce plusvalía sin que sus retribuciones les permitan mucho más que reproducir su propia situación. […]*
>
> *Puede decirse de ellos que están oprimidos porque se les niega el acceso a la propia organización social viviendo […] en constante tensión por la supervivencia y por su propia autoestima. Pero no son explotados porque no dejan, estos gitanos de los que hablo, ni un duro que otro pueda capitalizar.*
>
> *El coste es la miseria de las chabolas. Pero no es una deuda pagada por la redención de las obligaciones sociales de un sistema de clases; es tan sólo el único rincón del mundo en el que les es permitido vivir.*
>
> *No hay en ello ninguna liberación romántica de la supeditación; más bien se trata de una adaptación forzosa y forzada a los deshechos de una sociedad que sistemáticamente, sutilmente en ocasiones y con descaro increíble en otras, les niega la entrada, y me temo que se la negará mientras haya payos suficientes para hacer lo que se necesite hacer.»*

Conclusiones y elementos clave

- La institución –y el encargo que tenemos como profesionales de la intervención social– configura un marco para la intervención que debemos analizar detenidamente, ya que determina límites y potencialidades para el diseño de metodologías con el rigor profesional que las personas a las que se atiende merecen.

- La intervención socioeducativa debe ser una labor dinámica en permanente reformulación y evaluación. La seguridad que puede suponer para los profesionales un servicio, un proyecto o una metodología de intervención social con una larga trayectoria es muy probable que deje fuera del acceso a nuevas realidades sociales y contextos socioculturales.

- Desde los despachos difícilmente se puede acceder a los colectivos más vulnerables y marginales. La metodología «del trabajo de calle» es la forma más rentable y más útil. Es también la forma más respetuosa, ya que tiene en cuenta el interés de las personas. Y en ciertos casos es la única forma de intervención posible.

- Trabajar con la comunidad es imprescindible.

- La constatación de la heterogeneidad existente entre la población roma inmigrante, debe hacernos actuar con cautela y buscar criterios y propuestas que equilibren la tensión entre visiones i propuestas «etnicistas» basadas en la defensa a ultranza de cualquier actitud o conducta defendida como «cultural», con las más «asimilacionistas» que ni contemplan ni aceptan la especificidad cultural ni el derecho a la diferencia.

- No existe una única manera de ser payo/a ni gitano/a. La heterogeneidad existente entre la población roma obliga a no poder fundamentar la especificidad del trabajo socioeducativo con gitanos a partir de prejuicios y estereotipos. El análisis del conflicto intercultural permite la toma de decisiones en el diseño de las intervenciones.

- Las barreras idiomáticas y/o culturales que puede «salvar» una persona de Rumanía (paya o gitana) sólo han sido útiles cuando ésta era un profesional o estaba en vías de serlo y tenía determinadas competencias profesionales. Seleccionar «presuntos líderes» de la comunidad gitana inmigrante para conseguir establecer puentes con los gitanos inmigrantes puede resultar altamente ineficaz y nada profesional, cuando no totalmente contraproducente y nada aconsejable. En este caso creemos estar a tiempo de no cometer los mismos errores que se han cometido en algunas actuaciones y planes de intervención con gitanos españoles.

- Las decisiones técnicas y metodológicas, más allá de su eficacia, representan el valor añadido de la intervención social y el rigor profesional que el encargo merece. La intervención social no es una tarea de aficionados ni caben en ella paternalismos estériles aunque bienintencionados.

La marginación y exclusión social son categorías socioeconómicas que responden a la lógica del sistema dominante y nada tienen que ver con la cultura.

Plan Educativo de Entorno en Sant Cosme: una propuesta de conexión educación-territorio.

Introducción

Uno de los objetivos generales del sistema educativo catalán con la entrada en vigor de la LEC (Llei Educació Catalana) es trabajar para conseguir una escuela catalana innovadora y de calidad con una educación para la igualdad, el progreso y la cohesión social.

El Plan Educativo de Entorno a Sant Cosme del Prat de Llobregat (PEESC) se enmarca dentro de este objetivo. El Plan nace a partir de la confluencia de los objetivos del Departamento de Educación y del Ayuntamiento del Prat de Llobregat y también de la voluntad de los profesionales de los centros y de los diferentes servicios de realizar una acción global y estratégica de una manera intensiva, conjunta y coordinada.

El contexto histórico

El barrio de Sant Cosme está situado al sudeste del núcleo urbano. Su perímetro parece un pentágono irregular, delimitado por la Av. Once de Septiembre, la Ronda del Sur y la Av. Remolar. Limita por el norte con el resto del núcleo urbano del Prat y con terrenos que forman parte del aeropuerto.

La Obra Sindical del Hogar (OSH), edificó el barrio en el año 1964, como polígono de promoción pública de viviendas.

La población originaria proviene del fuerte aumento de población y de los fenómenos migratorios. También contribuyeron a poblar el barrio las inundaciones ocurridas en los años 1962 y 1967 de las diversas poblaciones catalana y los desprendimientos de tierra de la montaña de Montjuïc.

Sant Cosme presenta muchas similitudes con otros barrios creados en los años sesenta y setenta en los alrededores de Barcelona, construidos con el objetivo de erradicar el barraquismo del área metropolitana de Barcelona.

Cuando la población comenzó a crecer, la OSH se convirtió en promotora de la construcción de viviendas sociales destinadas a las clases más humildes dando facilidades a todos los ciudadanos para regularizar los trámites de adjudicación de la propiedad. Estas construcciones tenían la denominación oficial de albergues provisionales, argumentando que se trataban de construcciones provisionales y sin unas condiciones mínimas, pero desgraciadamente pasaron a ser de viviendas transitorias a definitivas.

Esta provisionalidad con la que fueron construidos los edificios nos lleva a explicar el origen del profundo y rápido deterioro que experimentaron en poco tiempo.

Ante esta situación, el movimiento ciudadano forzó a las administraciones a la remodelación urbanística del barrio, que junto con los esfuerzos posteriores de los gobiernos democráticos permitieron ir transformando radicalmente el antiguo polígono residencial en un barrio con futuro. Este proceso de remodelación se inicio a principios de los años 80 y ha concluido escasamente después de 25 años con el realojo de las familias en situación de máxima marginalidad y riesgo de exclusión social.

El barrio de Sant Cosme del Prat de Llobregat tiene una población de unos 7500 habitantes aproximadamente, y en términos generales, podemos afirmar que alrededor de un 20% es de etnia gitana.

Su configuración social y geográfica ha favorecido durante un largo periodo de tiempo la desconexión del resto de la ciudad. Situación que provoco la hipoteca de muchas de las posibilidades de mejorar su imagen, la utilización de los servicios básicos instalados en el barrio de ámbito municipal por parte del resto de ciudadanos, aumento de la fragmentación social, la creación de empleo y actividades comerciales….

Urbanísticamente, Sant Cosme es un barrio donde el 100% de las viviendas son de promoción social y/o publica, situación que provoca que un gran número de jóvenes con perspectivas de futuro y desarrollo social intenten trasladarse a otros lugares dentro del propio municipio o a poblaciones colindantes. A este factor, hay que sumarle que un porcentaje importante de familias gitanas se concentran exclusivamente en una zona del barrio generando diversos procesos de convivencia, actividades ilícitas y marginalidad que se visualiza especialmente en los centros educativos de la etapa obligatoria, donde casi es exclusiva su escolarización.

Durante los últimos años el barrio ha sido sometido a importantes remodelaciones urbanísticas y también se ha beneficiado de importantes actuaciones de apoyo en el ámbito social. Actualmente son numerosos y variados los recursos sociales y asistenciales que están dedicando las diferentes administraciones. Ahora se han iniciado o están a punto de hacerlo nuevas actuaciones que seguramente acabarán configurándolo con un nuevo perfil de barrio: la llegada de la línea 9 del metro, la construcción de nuevas viviendas y nuevos equipamientos (destacando las nuevas dependencias judiciales y el edificio de la Fundación Catalana del Esplai que incluye un albergue de juventud) y, especialmente, la llegada de los Mossos d'esquadra (Policía Autonómica), como un elemento imprescindible que tiene que ayudar a mejorar la seguridad de la ciudad y del barrio.

También se espera una repercusión importante de las acciones definidas en los proyectos de mejoras urbanísticas y de acciones sociales y comunitarias derivadas de la aplicación de la ley de barrios (2005-09, y en actual proceso de renovación) generada por la Generalitat de Catalunya para mejor la calidad de vida y los servicios del barrio.

Con respecto a la oferta educativa, en el barrio en estos momentos hay en funcionamiento un jardín de infancia, dos centros de educación primaria, un centro de secundaria y una Escuela de formación de personas adultas. Hay que destacar también la existencia de otros servicios como: un Centro de Atención Primaria del Departamento de Salud, la Oficina del Plan de Actuación del Barrio de Sant Cosme, una parroquia, un grupo de esplai y la Coordinadora Vecinal como plataforma de representación de un conjunto de entidades y asociaciones del barrio de Sant Cosme.

En el conjunto de los centros de educación primaria y secundaria del barrio nada más se escolarizan aproximadamente el 35% del total de alumnos en edad escolar (de 3 a 16 años) del barrio. El resto de familias, tal y como se menciona anteriormente en el ámbito de la vivienda, prefieren escolarizar sus hijos e hijas en otros centros de la ciudad. Este acto no es exclusivo de una parte de la población, debido a que muchas de las familias gitanas con voluntad de mejora también hacen esta opción.

Así, el entorno o contexto marca negativamente el referente escolar, principalmente para el alumnado matriculado en los centros del barrio pues la gran mayoría provienen de la parte más marginal y degradada, con unas expectativas muy bajas con respecto al éxito escolar y la promoción social de sus hijos e hijas. Éste es uno de los hechos que también explica el alto grado de absentismo y de fracaso escolar al iniciar el desarrollo del PEESC.

Entre el profesorado había una clara conciencia de los bajos resultados que obtenían los alumnos de los centros respectivos. Por ese motivo existía un importante grado de insatisfacción, tanto por los resultados como por las dinámicas en las aulas y también por las dificultades de relación con las familias.

Hay una diferencia entre las percepciones de los profesores y las de las familias y alumnos, evidenciando una escala de valores y unas formas de vida muy alejadas. Se hace del todo necesario cotidianamente acercar las diferentes expectativas, levantando las de las familias y los propios alumnos y haciendo un ejercicio de aproximación y apertura por parte del profesorado.

Igualmente se han introducido estrategias que aseguran la presencia continuada de los alumnos en los centros y evitar el abandono escolar en los casos de los alumnos más mayores, especialmente en el caso de las chicas. También se esta fomentando a un buen ritmo entre los adolescentes y sus familias que tienen que ampliar al máximo los horizontes de los conocimientos, no por el hecho de ser gitanos sino por hacer lo necesario por estar en sociedad sin perder los rasgos mas característicos de su etnia, que muy a menudo se mueven en unos entornos muy limitados, que no van mucho más allá de los límites geográficos y sociológicos de su barrio y de su núcleo familiar.

Se hace imprescindible la utilización de metodologías activas, manipulativas y vivenciales, que motiven a los alumnos hacia la realización de aprendizajes significativos y la integración de los nuevos conocimientos en su realidad.

Con respecto a la convivencia en los centros, se desarrolla un proceso de construcción conjunta entre profesores, alumnos y familias dirigido a la creación de un nuevo marco de relaciones familia-escuela con nuevas pautas y formas organizativas dentro de los centros, asegurando su repercusión en el conjunto de la comunidad vecinal. Los centros educativos en su PEC (Proyecto Educativo de Centro) y el propio PEESC fomentan la lucha contra la fragmentación social existente durante muchos años por parte de todo el conjunto de la comunidad educativa, la inclusión de familias representativas (sean de carácter marginal o no) en los órganos de participación vecinal, la mejora de la imagen de los centros educativos como mejora de la imagen del barrio y de la propia comunidad gitana del mismo, potenciar el uso del espacio publico de forma cívica y fomentar la utilización de las habilidades sociales como herramienta para la mejora de la convivencia.

En relación en el ámbito de la participación, todo y que queda mucho camino a recorrer se ha dado un impulso muy importante a la implicación de los padres y madres, especialmente de los alumnos más mayores, y a su implicación en la realización de tareas de seguimiento de las actividades escolares de sus hijos e hijas, haciéndoles ver la importancia de la escuela para el futuro, el progreso y bienestar social y cultural de los niños y niñas, así como de sus propias familias. En este sentido, se tienen que ampliar y diversificar buenas prácticas recogidas en experiencias diversas de los propios centros y de otros territorios.

Hoy por hoy, podemos decir que no solo la lengua catalana, en las relaciones familiares y sociales del conjunto del barrio, es prácticamente inexistente. La promoción de su conocimiento y uso son una de las líneas de acción prioritarias marcadas por las políticas autonómicas, traspasando también las paredes de los centros. Al mismo tiempo, se fomenta también el uso correcto del castellano y la utilización por parte de cualquier miembro de la comunidad vecinal el uso del trato social adecuado.

Desde esta perspectiva, la mejora de la asistencia cotidiana de los alumnos en los centros, de sus resultados de aprendizaje, del clima de convivencia, de las relaciones con las familias y la mejora de la imagen de los centros se convierten en procesos estratégicos que tienen que hacer posible el cambio de la situación vivida durante muchos años por los pequeños síntomas de mejora dados en la actualidad.

Estas líneas estratégicas son las que se han desarrollado en un proyecto global de barrio que se ha concretado en otro más específico de cada centro educativo que se inspiran en los criterios de una educación: inclusiva, contra la fragmentación social y la exclusión; por y para la equidad social; favorecedora de la convivencia intercultural; promotora del desarrollo personal y de los valores cívicos, con el compromiso de los profesionales de los propios centros y de los servicios del propio entorno, la corresponsabilidad de las familias y la interacción con el conjunto de la comunidad vecinal.

Los objetivos del PEESC

Los objetivos de este Plan se pueden sintetizar en tres objetivos centrales y

compartidos por el conjunto de los profesionales de los diferentes servicios, los centros educativos, las administraciones y las familias: éxito escolar, cohesión social y satisfacción profesional. Nos referiremos a éxito escolar pensando en la adquisición de las Competencias Básicas como elemento facilitador del desarrollo personal, de la continuidad de los estudios o la inserción laboral así como a un elemento para asegurar la formación de ciudadanos responsables que contribuyan a la mejora de la sociedad y el respeto al medio ambiente.

En segundo lugar, nos referiremos a cohesión social con la idea de la creación de un clima en las aulas, en el centro en general y en las interacciones del centro con las familias y el entorno que favorezcan unas interrelaciones personales, sociales y comunitarias satisfactorias y que al mismo tiempo sirvan para promover la participación y el compromiso de los diferentes agentes y sectores en la consecución de los objetivos educativos de los centros.

Finalmente, nos referimos a la satisfacción profesional como un factor que tiene la finalidad de servir de motor para conseguir un alto grado de consecución de los objetivos del propio Plan y de garantía del desarrollo personal y profesional de los diferentes profesionales de los servicios educativos y de los servicios externos.

El Plan se elaboro a partir de una diagnosis inicial, recogiendo fuentes de información y diagnósticas de los diferentes profesionales y servicios, así como de la acción evaluadora desarrollada por la Inspección Educativa. También recoge las aportaciones de los profesionales y servicios que intervienen en el barrio y es el resultado de un proceso de contraste y consenso entre todos ellos.

El Plan Educativo de Entorno de Sant Cosme es el resultado de la suma de diferentes líneas de actuación como son los propios Planes Educativos de Entorno, el Plan Apoyo a la Autonomía de Centros promovidos por el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, la constitución de la Red de Intervención Educativa de Sant Cosme y otras iniciativas de las administraciones, las entidades cívicas y servicios del barrio y de los profesionales.

Este Plan es el marco general de la actuación diseñada para el conjunto del barrio y tiene una concreción en un plan específico para cada uno de los cinco centros educativos del barrio: Jardín de Infancia DUMBO, CEIP Jaume Balmes, CEIP Sant Cosme i Sant Damià, IES Dr. Trueta y la Escuela de Formación de Adultos Terra Baixa, abarcando así todas las franjas de edad con el fin de facilitar los aprendizajes a lo largo de toda la vida.

La gestión, desarrollo y supervisión de este Plan esta asumida por la dirección del proyecto. EL PEESC se organiza con una estructura formada por una Comisión de Dirección y Seguimiento, formada por representantes de las dos administraciones que realizan las funciones de evaluación y supervisión del proyecto (Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya y Ajuntament del Prat de Llobregat), una Comisión Representativa, formada por el conjunto de representantes, entidades, servicios y profesionales que intervienen en el barrio, que al mismo tiempo se subdivide en diferentes

Comisiones de Trabajo todo desarrollando sus propias dinámicas y actuaciones en sus ámbitos específicos.

El trabajo en red de los centros educativos y su conexión con los profesionales de los otros servicios y de las entidades comunitarias es otra de las fortalezas del Plan. En este sentido, esta experiencia puede servir de laboratorio de análisis de cara a su posible extensión en otros territorios.

El Plan Educativo de Entorno de Sant Cosme promueve la inclusión, lucha contra la fragmentación social y la exclusión. Actúa por y para la equidad y la integración social, favoreciendo la convivencia intercultural, utilizando el diálogo y la aceptación y respecto del otro como prácticas generadoras de dinámicas positivas.

Promueve la igualdad entre hombre y mujer estableciendo amplios criterios y programas de coeducación. Se declara a favor de la innovación educativa como camino de investigación y búsqueda de soluciones educativas adecuadas a las necesidades de los alumnos y de su entorno. Se inspira en los principios de participación y compromiso, tanto de los profesionales como de los alumnos, y no sólo de las familias sino también del conjunto de la comunidad. A partir de los principios de apertura y proximidad, los centros educativos y el conjunto de los profesionales actualizan el diseño de las líneas de actuación necesarias con el fin de dotar el entorno de las ofertas educativas alternativas y/o complementarias adecuadas, siempre asegurando la conexión de los centros educativos con la comunidad vecinal.

Con el fin de realizar todas las actuaciones diseñadas en el proyecto global de barrio y en los específicos de cada centro entraron en acción nuevos recursos con perfiles profesionales adecuados para atender estas nuevas necesidades.

Es decir, la incorporación de técnicos en integración social, el servicio de Promoción de la escolarización y de inserción laboral que tienen como objetivo facilitar estas actuaciones. Ésta es también una nueva e importante experimentación en la línea de abrir nuevos caminos de relación, cooperación y trabajo en red entre los centros educativos y las comunidades locales.

Por tanto y como conclusión, podemos certificar que la misión del Plan Educativo de Entorno a Sant Cosme ha sido básicamente organizar una red de centros y servicios educativos de calidad, consiguiendo el mejor desarrollo personal y social de todo el alumnado llegando a escolarizar a una gran parte del conjunto de los alumnos de su barrio, convirtiendo los centros educativos también en agentes promotores de la acción educadora del conjunto de la comunidad del barrio.

MESA

MESA JUVENTUD Y FORMACIÓN ACADÉMICA

- Nazaret Fernández
- Jessica Gómez
- Rafel Fernández
- Triana Borrull

PROPUESTAS DEL COORDINADOR DE LA MESA: MIGUEL ÁNGEL FRANCONETTI

Como idea general de la mesa seria conveniente intentar dar a conocer vuestra experiencia personal, apoyos, dificultades, sentimientos y contestar a varias cuestiones, si es posible, como si es necesaria visibilizar mas nuestra presencia en las universidades; si es necesario fomentar en los institutos de barrios con alumnado gitano jornadas, talleres, charlas de orientación académica donde los universitarios/as gitanas tenga un papel diferenciado para incentivar y motivar a las nuevas generaciones.

Si consideráis que las políticas sociales y educativas que se están ejecutando hacen posible la llegada de más jóvenes gitanos y gitanas a la universidad o consideráis que solo el éxito escolar, exclusivamente, se obtiene con el GES (Graduado en Educación Secundaria). Y si así fuera, que propuestas, según vuestra opinión como estudiantes realizaríais o llevaríais a cabo.

Pero a todas estas cuestiones, vamos a intentar darles respuesta desde vosotros, con vuestra voz, sin mas objetivo que mostrar a los asistentes que su trabajo merece la pena, que han de seguir trabajando por nuestro futuro y que sus errores, desafortunadamente, si es que existen, forman parte del propio proceso y poco remedio tienen.

Pero que aquellos que se equivocan y siguen luchando, independientemente de su condición étnica y disciplina profesional, saben que el éxito total seria tener aulas universitarias llenas de jóvenes gitanos y gitanas, tener futuros maestros/as, médicos/as, banqueros/as, ingenieros/as, pero si nosotros como pueblo no tomamos mas en serio la Educación Primaria y por supuesto la Secundaria, difícilmente se cumplirá este bonito sueño.

Deseando que todas las opiniones puedan quedar recogidas, os propongo que vuestra intervención intente responder a las siguientes preguntas:

1.- Como fue tu paso por la Escuela de Primaria? Que dificultades te surgieron? Que apoyos recuerdas haber tenido?

> Según tu experiencia: Consideras que los padres tienen un papel fundamental en ese proceso?
> Consideras que los gitanos estamos influenciados por nuestro entorno y no le damos el valor que merece la Escuela?
> Que vías de solución, si consideras que existen dificultades en los procesos de escolarización de alumnado gitano propondrías?

2.- Consideras que los y las maestras que atienden a la infancia y adolescencia gitana deben tener una preparación especial?

Seguramente no tuviste maestros gitanos/as, pero consideras que tenían conciencia de que estaban preparándote para ser universitario? y que ese acto tendría una repercusión muy diferente a la que se pudiera dar en otro niño/a no gitano?
Si la escuela no es gitana, consideras que debería de haber mas maestros y maestras gitanas para dar atención a esos menores?

3.- Consideras que los/as adolescentes gitanos/as tienen mas dificultades en la etapa de la ESO que el resto de compañeros? Por que crees que la adolescencia gitana es muy diferente a la de otras realidades culturales y étnicas?

Consideras que tener el GES es una política de máximos para nosotros los gitanos? O realmente consideras que es necesario realizar mas acciones entre la propia juventud para aumentar nuestras expectativas como Pueblo? Describe alguna que consideres importante.

4.- Que consideras o que entiendes cuando se habla de tener éxito escolar? Consideras que las políticas que se están implementando aseguran el futuro de nuestras generaciones futuras en la universidad?

Que tipos de ayudas consideras que serian necesarias no sola para llegar a la universidad sino para mantenerse en ella? Consideras que debería de existir un tipo de ayuda especifica para las minorías étnicas, especialmente para los/as universitarios/as gitanas?

5.- Jugando un poco a ser Filósofos/as en tiempos de crisis, brevemente, que te sugieren los siguientes conceptos:

- Gitano/a
- Educación
- Futuro
- Exclusión social
- Juventud
- Empleo
- Política

6.- Como joven, que problemáticas o circunstancias te preocupan a nivel social? Y como Gitano/a? Y cuales deberían de preocuparnos como Pueblo?

7.- Y para finalizar, una frase o una idea que sintetice el hecho de ser gitano/a, joven y universitario/a que puedas dirigir a los adolescentes gitanos que están en camino…..

EXPERIENCIA

SENSIBILIZACIÓN DE LAS FAMILIAS GITANAS SOBRE LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS E HIJAS.

Presentación de la campaña de la Fundación Secretariado Gitano.
Mónica Chamorro y Ángel Pérez

LA EDUCACIÓN EN LAS NUEVAS ESTRATEGIAS DE SENSIBILIZACIÓN DE LA FSG

FSG – Área de Comunicación y Área de Educación

La Fundación Secretariado Gitano (FSG) considera la sensibilización social como un proceso de transformación social. Dentro de sus líneas de actuación, han tenido un lugar prioritario las estrategias de sensibilización en el marco de la lucha contra la discriminación y con el fin de lograr la igualdad de trato y de oportunidades de las personas gitanas.

En esa apuesta por generar procesos y actuaciones que logren modificar las percepciones sociales de los ciudadanos y con ello mejorar la imagen social de la comunidad gitana, la FSG decidió en 2004 apostar por la realización de campañas de sensibilización social con el fin de lograr impactos a medio y largo plazo.
La primera campaña se difundió bajo el lema “Conócelos antes de juzgarlos” y se dividió en dos fases: la primera incidía en la lucha contra los estereotipos y generalizaciones (“Así vemos a la comunidad gitana” – 2004/2005) y la segunda profundizaba en los prejuicios que estigmatizan a la población gitana (“Tus prejuicios son las voces de otros” – 2005/2006).

Una vez allanado el terreno de las percepciones, la Fundación decidió abrir una nueva vía de sensibilización social poniendo en marcha campañas temáticas, que fueran abordando diferentes aspectos como el empleo, la educación, la convivencia, el papel de la mujer gitana, etcétera.

El empleo, como vía clave de inclusión social, fue el eje central de la primera de estas campañas temáticas. Con el eslogan “El empleo nos hace iguales” se presentó a finales de 2007 y se difundió a lo largo de 2008 y 2009. Se aprovechó esa campaña para hacer balance del *Acceder*, el programa de empleo que desarrolla la FSG con el apoyo del Fondo Social Europeo y que cerraba con éxito su primera etapa de funcionamiento (2000-2007).

Estas acciones de sensibilización se han desarrollado en el marco del Programa Operativo Plurirregional de Lucha contra la Discriminación, cofinanciado por el Fondo Social Europeo y numerosas administraciones públicas españolas (estatales, autonómicas y locales).

UNA CAMPAÑA DEDICADA A LA EDUCACIÓN

La EDUCACIÓN es el tema central de la nueva campaña de sensibilización que la Fundación Secretariado Gitano presentará públicamente, a nivele estatal, el próximo 30 de septiembre. Tras haber desarrollado una campaña sobre Empleo y en esa nueva línea antes mencionada de campañas y acciones de sensibilización de carácter temático, se opta por focalizar las actuaciones en

la Educación por ser una cuestión de la mayor relevancia en la promoción integral de la comunidad gitana.

El Secretariado Gitano viene trabajando desde sus inicios por mejorar la posición de desventaja de la comunidad gitana en relación a la Educación, y entre sus objetivos estratégicos están lograr la asistencia continuada de la población gitana a la escuela, la finalización de la Educación Secundaria y la continuidad a estudios post-obligatorios.
La educación es un instrumento esencial para la cohesión social y, además de aportar conocimientos y desarrollar capacidades intelectuales y sociales, es imprescindible para tener una formación adecuada y acceder al mundo laboral en igualdad de condiciones que el resto de la población. De los avances que se produzcan en esta línea a medio plazo dependerá que se eviten situaciones de exclusión en el futuro.

La sensibilización no puede ser independiente de la intervención en educación que realiza la FSG. Por eso, se pretende rentabilizar esfuerzos dada la coincidencia del inicio de una línea de acción en el marco del nuevo Programa Operativo de Lucha contra la Discriminación *Acceder* (2007-2013) del Fondo Social Europeo enfocada al desarrollo de acciones educativas complementarias a las tradicionales de este programa de formación y empleo. La estrategia de sensibilización de la FSG acompaña, por tanto, al lanzamiento de un nuevo programa (*Promociona*), que desarrolla acciones de promoción de la permanencia en las etapas de educación Secundaria Obligatoria y, por extensión, de refuerzo de la formación básica de los jóvenes gitanos de cara a su inserción en el mercado de trabajo.

Por otra parte, cabe señalar que en el marco de las políticas de inclusión de la población gitana en la Unión Europea, la Educación se está situando también como una prioridad. “La educación no es sólo importante en términos de perspectivas de empleo, sino que también el empleo de los padres, la situación de la vivienda y el acceso a los servicios sociales están inextricablemente vinculados al nivel de éxito de los niños y niñas gitanas en su proceso educativo. Es esencial que las políticas de educación para los gitanos no se traten de manera aislada de las relativas al empleo, los asuntos sociales, la vivienda o la salud”, aseguró el entonces comisario europeo Vladimir Spidla durante el 2º encuentro de la Plataforma Europea para la Inclusión de los Gitanos (Bruselas, sep. 2009)

Esta nueva campaña de sensibilización se configura como una estrategia a medio e incluso largo plazo, con la puesta en marcha de una línea de acciones que arrancará a finales de 2010.

El desarrollo general de la campaña se plantea en diferentes fases en función de los diferentes tipos de públicos. La campaña se compondrá de una serie de acciones de sensibilización que se irán desarrollando en 2010 y 2011 y que persiguen sensibilizar a públicos muy variados (comunidad gitana –familias y alumnado-, administración y profesionales de la educación, además de a la opinión pública en general).

La *primera fase* pretende desarrollar una campaña de sensibilización dirigida a la propia comunidad gitana. Dentro de esta fase se definirán mensajes y se desarrollarán piezas con el objetivo de sensibilizar a las familias gitanas sobre

la importancia de la permanencia en la educación, apelando a su responsabilidad, con el fin de lograr que se vuelquen en un asunto clave para su futuro como es la educación de sus hijos e hijas. A su vez, un objetivo específico es el de tratar de erradicar las dificultades actuales que tienen que ver con la permanencia y el éxito escolar de los estudiantes gitanos y gitanas en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, haciendo especial hincapié en la transición entre Primaria y Secundaria.

En un futuro próximo, esta campaña tendrá su continuación en una *segunda fase* en la que se retome la línea de sensibilización social emprendida por la Fundación Secretariado Gitano desde su primera campaña, y que tenga como público principal el conjunto de la sociedad. El objetivo de esa segunda fase será continuar con la estrategia de mejora de la imagen social de la comunidad gitana y lograr cambios de actitudes a largo plazo en la sociedad mayoritaria. El mensaje, en este caso, debe incidir en trasladar una imagen positiva de la comunidad gitana que sustituya a los arraigados prejuicios y estereotipos negativos imperantes. Desterrar falsas ideas y exponer con los matices suficientes cuál es la realidad actual y tratar de trasladar la complejidad de la situación educativa que, pese a sus lentos avances, se ha transformado en las últimas décadas. Todo esto apelando a la responsabilidad de la sociedad y llevando hasta la opinión pública mensajes que refuercen la interculturalidad con el fin de que "compartir pupitre" con un niño o niña gitano no sea sinónimo de rechazo sino de enriquecimiento.

MATERIALES PRÁCTICOS

VIÑETAS Y PREJUICIOS: UNA VISIÓN DE LOS GITANOS EN LOS *CÓMICS* O HISTORIETAS

Jesús Salinas Catalá*.

La lingüística del cómic ha llegado a tal grado de experimentación y logro que está en condiciones de expresarlo todo, incluso complejos procesos de pensamiento.
Manuel Vázquez Montalbán

Esta será una breve aproximación a la presencia de personajes gitanos en los *cómics* o historietas publicados en castellano. La primera apreciación, de quienes se hayan sumergido entre los miles de cómics que hay en el mercado editorial o en Internet, será que muy pocas de las publicaciones los tienen como protagonistas y, en algunas, eventualmente, aparecen como personajes secundarios. En esto hay un equilibrio con lo que ocurre en otros medios artísticos como será en la pintura y la fotografía, donde muy pocos autores tienen colecciones específicas de temática gitana, pero casi todos tienen alguna obra o fotografía del mundo gitano. En los cuentos y relatos infantiles y juveniles, en la literatura en general, ocurren las mismas circunstancias.

Cómic es un término anglosajón que en los países castellanohablantes toma el nombre diminutivo de *historieta*. La *historieta* es un producto de la modernidad

* Agradezco las aportaciones de Federico Pablos (viñetas de F. Ibáñez) y a Xavier Lluch (viñeta de Furillo).

industrial y necesita ser reproducida y difundida masivamente, relacionando su origen con el de la caricatura y la imprenta.

Los orígenes de los cómics en España están estrechamente ligados a las revistas satíricas y a las publicaciones infantiles. Aquí les llamaremos tebeos, pues una de las primeras publicaciones será *TBO* que nace en 1917, seguida de *Pulgarcito* en 1921 y ya en la posguerra de *Jaimito y Pumby* y un sin fin de publicaciones de aventuras: *Hazañas Bélicas*, *Roberto Alcázar y Pedrín*, *El Capitán Trueno*, *El Jabato*. Las historietas para adultos aparecerán en los años 70 y su gran desarrollo vendrá fundamentalmente a partir de la democracia.

Siguiendo un cierto orden cronológico y a través de 15 autores y sus publicaciones, nos aproximaremos a las escasas apariciones de los personajes gitanos en el *cómic*.

Dos clásicos del *cómic* europeo serán Tintín y Astérix, ambos dos tendrán a los gitanos dentro de una de sus historietas.

El belga Hergé es el famoso dibujante y guionista de las aventuras de Tintín. En *Las joyas de la Castafiore* (1963), una familia gitana acampa cerca de la gran mansión donde vive Tintín, él se acerca por la noche y ve la paz del campamento gitano: todos alrededor de la hoguera, sus conversaciones, fumando en sus pipas, tocando la guitarra, y dirá "qué nostalgia en esta música!" Pero a los gitanos se les acusará de robar las joyas de la cantante, cosa que después se demostrará que es mentira. Aparecerá la abuela cíngara que lee la mano, el padre haciendo canastas, la vida en las caravanas. No faltan tampoco, como hemos descrito, la guitarra y la hoguera nocturna. Vestidos con pañuelos, faldas largas y pendientes en forma de aros, tanto en los hombres como en las mujeres. Visión romántica y nostálgica rodeada de los eternos prejuicios contra los gitanos.

En *Astérix en Hispania,* de Goscinny & Uderzo (1969), los protagonistas Astérix y Obélix pasarán una noche con "unos nómadas muy divertidos. ¡Cantan y bailan continuamente¡". Los gitanos van descalzos, sin afeitar, pantalones remendados, camisas de lunares, pañuelos en la cabeza y preparados siempre para la fiesta. Las jóvenes gitanas guapísimas, faldas largas de muchos colores, pelo larguísimo, pendientes de aros grandes. Imágenes que se irán repitiendo a lo largo de la mayoría de los *cómics*. La *jondura* del cante flamenco queda así caricaturizada:

"!AAAY-AAAY-AAAYi ¡QUE DE´EGRACIA HABE NACIOi ¡ANDA, MI MAREi ¿PO´QUE ME HA HECHO E´TO? ¡AAAY-AAAYi"

Dentro de las publicaciones infantiles españolas *La familia Ulises* es una serie de historietas costumbristas creadas a partir de 1945 para la revista *TBO* por el guionista Joaquín Buigas, director del semanario, junto con el dibujante Marí Benejam i Ferrer, que firmaba como BENEJAM.
Llegó a alcanzar una enorme popularidad (en su recuerdo se llegó a editar un sello de Correos conmemorativo en 1997).
Una serie que los especialistas dirán que es de "*un humor blando y benévolo*" protagonizada por una familia de clase media, cristiana, donde la relación entre los miembros es armónica y sin tensiones, los hijos acatan sin rebeldía la autoridad de sus padres y nadie cuestiona jamás el ordenamiento social.
De todas las series humorísticas del tebeo español es quizás aquella en la que es más fácil reconocer situaciones de la vida real, aunque pasando continuas desgracias a los personajes.

Dicho lo anterior, esta larguísima serie que duró desde 1945 a 1979, tiene una página con 18 viñetas dedicada a los gitanos con el título: *El truco del borrico*, y donde se da esa visión, que no parece tan *blanda y benévola,* de los gitanos en aquella España de la posguerra. La visión es la de una familia gitana que la mujer lee la buenaventura en la mano y el hombre con su borrico distrae a la familia Ulises para, finalmente, robarles. Los gitanos aparecen como unos ladrones que viven de timar a las buenas personas y que hablan mal el castellano, signo inconfundible de su marginalidad.

Siguiendo las publicaciones infantiles españolas, entre los años 1960 a 1968, aparecerán intermitentemente las historietas de *La familia Churumbel*[iii], escrita y dibujada por Manuel Vázquez. Es una familia gitana que vive del robo, rodeada de miseria y donde sus personajes son vagos, ladrones, incultos y el contrapunto lo da el hijo mayor que le gusta trabajar como mecánico, fontanero, panadero, .., siendo éste la oveja negra de la familia que nadie sabe a quien ha salido.

Francisco Ibáñez es uno de los dibujantes-guionistas más prolíficos y de personajes más famosos de las publicaciones de historietas infantiles españolas. El día 20 de enero de 1958, en el número 1.394 de Pulgarcito, nacen *Mortadelo y Filemón, Agencia de Información*. Disparatadas historietas de los agentes de la T.I.A. Creará también a *Pepe Gotera y Otilio, chapuzas a domicilio*, una serie de una empresa de dos, el jefe y el currante, que hacen todo tipo de chapuzas que siempre acaban en algún desastre. Igualmente creará la *13, Rue del Percebe*. La primera historieta fue publicada en la revista *Tío Vivo* el 6 de marzo de 1961 y pronto adquirió enorme popularidad por su estructura novedosa e inusual: una macroviñeta que ocupa una página donde se ve una finca de pisos sin su pared delantera, dejando a la vista los diversos apartamentos y las peripecias de los personajes que los habitan.
El circunstancial uso de personajes gitanos en todas sus series reproducen una iconografía de gitanos vestidos con sombrero cordobés, chaleco, pañuelo al cuello, faja en la cintura y grandes patillas. Las mujeres gitanas, a veces descalzas, con sus trajes de colorines y lunares y sus remiendos, pañoleta al cuello, delantal, pelo en un moño y una enorme flor. Los niños gitanos descalzos, apenas vestidos y sucios. Sus actividades son robar cerdos, jamones, burros, leer la buenaventura en las manos, las juergas alrededor de la hoguera cerca de sus carromatos, un afilador(¡!). Y una estampida de gitanas y gitanos huyendo del mal fario de aquel que les ofrece trabajo.

Un dibujante clásico del *cómic* español, Carlos Giménez, describirá en su obra *Rambla arriba, Rambla abajo* (1986) los personajes de posguerra que poblaban esa calle río que son las Ramblas barcelonesas. Aquí aparece el gitano haciendo bailar al oso y la gitanilla que los acompaña con la pandereta, y, en otras viñetas, la gitana que dice la buenaventura o vende flores.

Un personaje gitano singular será el que canta Joan Manuel Serrat en su canción *Romance de Curro El Palmo* , idea que es llevada al *cómic* por Antonio Navarro con el título de *Por Soleá* (1995), revisada y editada en 2008 con el título de *Por Soleá (2.5)*. Se define al personaje como “Su vida era un cúmulo de desagracias: era gitano, media un metro cuarenta y cinco, no era muy listo y además, estaba enamorado”; “ el dolor fue una de las pocas cosas que le fueron fieles durante toda su vida. Quizás también el flamenco”. Acompaña el relato la descripción de la muerte de sus padres por el ejército nacional al descubrir que se dedicaban al estraperlo. Curro se dedica a trabajar de palmero en un tablao y sus padres al estraperlo, oficios atávicos y confirmadores del estereotipo. Otro oficio familiar será el rastro de Madrid, donde su tío Paco tiene un puesto, o el de un amigo

enano que trabaja en el espectáculo cómico taurino del bombero torero. Personajes marginales que rodean a un Curro también marginal. Hay un cierta ternura en el tratamiento de este gitano.

El mundo del flamenco queda reflejado en la publicación titulada *Flamenco* (2003), donde se describe el destino, augurado por la tiradora de cartas, y todas las desgracias: celos, ruinas, cárceles, desamores, que parecen ser necesarias para dar cuerpo a las *duquelas* [2]expresadas en el cante flamenco. Vida trágica de este joven gitano empujado por un guión predeterminado. Aparecen en este relato, magníficamente ilustrado, todos los estereotipos que rodean al mundo gitano que se dedica al flamenco.

Bartolomé Seguí en *¿Coca o ensaimada?* (2003), relata una historia a modo de novela negra, con su detective privado metiéndose en líos y con su ayudante "el Gitano", ataviado de negro, con sus cadenas de oro, patillas, bigotazo, una enorme navaja y de oficio complementario robar carteras a los *giris* en Barcelona.

En la publicación *El Escorpión* (2000-2008, en siete volúmenes), de una potente editorial de *cómics* , aparece *Mejai, la gitana*, como personaje secundario. Comprada por el dinero del poderoso Cardenal Águila tendrá el encargo de asesinar al protagonista de la historieta. Guapa, mala, hechicera, maneja el puñal y el arte del envenenamiento.

De las publicaciones actuales europeas nos llega una historia protagonizada por Tsagoï, el Gipsy. *GIPSY* (1992-2003). Con sus seis volúmenes es el cómic donde su protagonista es "el camionero más audaz del continente, un gitano de algún sitio de Europa del este a principios del siglo XXI, que le gusta descubrir otras fronteras, otros imaginarios, para transgredirlos". Pequeñas referencias a su infancia, donde vivía en una aldea de gitanos esclavizados por el feudal Konducator y donde su padre le obligaba a aprender violín y a pelearse con los de su edad. Acaba en un orfanato donde mata a su director y escapa. Su única referencia familiar es su hermana a la que paga sus estudios en un colegio en Suiza. Atípico representante de la idea de familia gitana, pero a la vez lastrado por un montón de prejuicios contra los payos. Guapo, mazas, violento, independiente, atraído por la aventura y sus ganancias.

El Niño (2005-2006) tiene como protagonista a Vera, una gitana que es enfermera y trabaja en misiones humanitarias en África. Su padre era un famoso violinista cíngaro que la apartó de la familia y la puso a estudiar y, al morir el padre, ella descubre que tiene un hermano al que se dedica a buscar. Alguna viñeta dedicada a su antigua familia gitana, donde todos la tratan como a una paya y queda reflejada una visión de pobreza (niños desarrapados y descalzos, abuela cíngara fumando en pipa y escupiendo, mujeres jóvenes hermosas con pañuelos y grandes pendientes). En el segundo volumen no hay ninguna mención al tema gitano. El tener raíces gitanas se utiliza para dar singularidad al personaje, pero no desarrollará ningún comportamiento o vocabulario o mención a lo gitano en el resto de la historia.

Euskalorros (2003-2005) son unas historietas protagonizadas por cuatro *kalorros*[3] de *Euskal Herria*, discurren sus aventuras algunas veces dentro del ambiente de la *kale borroka*, pero a su rollo. Exaltación de la violencia, de las drogas, del hacer lo que les viene en gana. Una de las historietas, *Ché "de Barra",* donde hay una protesta de familias gitanas porque les han tirado sus casas. Acaba tomando la Diputación Foral donde uno está defecando en la terraza, otro haciendo fuego en

la habitación, y aparecen la cabeza de dos burros por las ventanas, van armados con escopetas y hachas,..., y rodeados de policías y helicópteros. Una imagen que vale por mil prejuicios.

Pericés, el Pillastre (2006), es según su autor un "simpar gitanaco, eso sí, mi autocensura, no me pregunten por qué, me obligó a cambiarle el título al bueno de *Pericés, el gitano* a uno algo más admisible e irónico: *Pericés, el Pillastre.* Pericés es un simpático gitano, que como casi todos mis personajes, carece de pasado, presente y futuro. Simplemente ahí está, haciendo cosas". La autocensura del autor no ha llegado a eliminar la violencia y la imposición de sus deseos a ancianas o niños a punta de navaja e insultos.

Freedom Gipsy People (libertad para el Pueblo Gitano)(2009). Furillo es un dibujante de historietas poco conocido, pero los amantes del cómic lo pueden seguir en publicaciones como TMEO, y ahora publica de una manera discontinua una pequeña tira en la revista el Jueves. El Jueves es una revista semanal de humor, una publicación consolidada y muy conocida que no pone límites ni a los temas ni a los personajes que sus dibujantes quieren tratar. En ese contexto Furillo, llamado el *rey de lo Spanish-bizarro, Hispano-kistch e Ibero-freak,* titula su tira *Freedom Gipsy People (libertad para el Pueblo Gitano)*. No es que haga un tratamiento especial con el tema gitano, porque sus historias entran en lo escatológico, en lo horrible, en lo grotesco, para ofrecernos lo peor, lo más sucio y lo más hortera de lo que somos. Y aquí se ensaña, más que en cuestiones culturales de los gitanos, en lo más marginal, aquello que embrutece la visión de las cosas para llevarlas, supuestamente a la risa, pero también, inevitablemente, a ahondar y consolidar la naturalización del atraso, de lo hortera, del mal gusto, de la delincuencia al por menor y demás estereotipos que hemos forjado sobre los gitanos.

Si empezaba este trabajo asegurando que son muy pocos los *cómics* o historietas que tienen protagonistas gitanos, ahora también puedo asegurar que, aun siendo pocos, **casi todos ellos coinciden en un tratamiento estereotipado y negativo de los gitanos y gitanas**.

Se desarrollan los estereotipos tradicionales: salvajes y sin cultura, supersticiosos, sucios, ladrones, vendedores de drogas, falso pobre (despilfarradores /no ahorrar/ vivir al día), vagos, inmorales, violento y primitivo, dedicado a actividades delictivas, no cumplen las leyes ni las normas, no quieren integrarse, maleducados, ...
En menor medida pero también se desarrolla el estereotipo positivo-romántico: idea de libertad y viaje, vida bohemia, toreo, flamenco (cante /baile /artistas), mágicos, quirománticos, ...
En ningún caso se plantean ideas positivas como pueden ser la hospitalidad y solidaridad dentro de la familia extensa, los fuertes lazos familiares, la atención y el respeto a los mayores, **...**

Todo lo descrito nos lleva a considerar que, la aportación de los *cómics* o historietas a la visión del mundo gitano, únicamente refuerza y hace más estridentes los estereotipos negativos y/o románticos que se han construido sobre los gitanos. Estereotipos que están ayudando a consolidar los prejuicios, generalizándolos y naturalizándolos, empujando la imagen de los gitanos hacia la exclusión y no hacia el reconocimiento de su cultura, de su verdadero sistema identitario.

El material multimedia editado consta de:

1.- Introducción (el artículo anterior)
2.- Argumentos y propuesta didácticas
3.- Bibliografía y documentación
4.- Galería de viñetas (unas cien viñetas descritas en el artículo anterior)

[1] Magnifico trabajo sobre estas historietas publicado por la Revista *La mirada limpia*, nº 9, en su suplemento de Octubre de 2002. Julio Iglesias de Usell y Juan J. Ruiz-Rico, *Dinámica de la marginación de la minoría gitana. Análisis de un caso.*

[2] Penas

[3] Gitanos

PUBLICACIONES UTILIZADAS

1. Las aventuras de Tintín *Las joyas de la Castafiore* (1963). Hergé. Editorial Juventud. Barcelona.
2. *Astérix en Hispania* (1969). Goscinny & Uderzo. Salvat Editores.
3. La familia Ulises (1945-1979) *El truco del borrico* (¿).Guionista Joaquín Buigas, dibujante Benejam. Revista TBO. Barcelona. Esta historieta se encontró en un coleccionable de Gráficas de Prensa Diaria, SA. TBO. Prioridad.(2003) Ediciones B.S.A.
4. *La familia Churumbel (1960-1968).* Manuel Vázquez. Revista El Campeón, del 14 de marzo de 1960. DDT número 595, de 8 de octubre de 1962. Almanaque del DDT, 1968.
5. Francisco Ibáñez
    - PEPE GOTERA Y OTILIO. FRANCISCO IBAÑEZ Y OLÉ!. Pepe Gotera y Otilio. Chapuzas a Domicilio. 2001 Francisco Ibáñez. 2001, ediciones B.S.A. Es un coleccionable del periódico Diario de Sevilla
    - 13 PUE PERCEBE 1. SUPER HUMOR MORTADELO Nº.-34; Francisco Ibáñez. Ediciones B. S.A. Barcelona. 1º Edición 2001.
    - MORTADELO2. SUPER HUMOR. VOLUMEN 12. Ediciones B. (Bruguera). S.A. 1988. Francisco Ibañez . En la Historieta “Los Monstruos” Página 13-B
    - MORTADELO3. SUPER HUMOR. VOLUMEN XIII. Editorial Brugera. S.A. 1984. 4º edición . En la Historieta “¡PÁNICO en el ZOO!” Páginas 39-B y 40B . F. Ibáñez.
    - MALDICIÓN GITANA II. SUPER HUMOR MORTADELO Y FILEMÓN. VOLUMEN 5. Ediciones B. (Bruguera). S.A. 6ª Edición. 2005. Francisco Ibañez En la Historieta “La Maldición Gitana” Páginas 37B-44B
6. *Rambla arriba, Rambla abajo* (1986). Carlos Giménez. Ediciones Glénat. Barcelona.
7. *Por Soleá (2.5)* (2008). Antonio Navarro. Edicions de Ponent. Alicante.
8. *Flamenco* (2003). Santos de Veracruz & Jorge Zentner. Astiberri Ediciones. Bilbao.
9. *¿Coca o ensaimada?* (2003). Bartolomé Seguí. Edicions de Ponent. Alicante.
10. *El Escorpión La marca del diablo y otros volúmenes,* (2000-2008). Desberg y Marini. Norma Editorial. Barcelona.
11. *GIPSY La estrella del gitano y 5 volúmenes más,* (1992-2003). Smolderen y Marini. Norma Editorial. Barcelona.
12. *El Niño. La pasajera de Capricornio y otro volumen.* (2005-2006). Perrisin+Paulovic. Norma Editorial. Barcelona.
13. *Euskalorros* “Liando Pollos” (2003-2005). Inda Abarrots Altolaguirre. Colección TMEO. Edita EZREN KULTUR TALDEA. Vitoria-Gasteiz.
14. *Pericés, el Pillastre* (2006). Jesús Vázquez. Revista MALAVIDA. Zaragoza.
15. *Freedom Gipsy People (libertad para el Pueblo Gitano) (2009).* Ignacio Murillo “Furillo” Revista el Jueves. Barcelona. Las viñetas utilizadas aparecen en los números:
    - EL ZARPAS Nº1652 PG 46 ENERO09
    - GITANOS EN LA PLAYA Nº1654 PG 36 FEBRERO09
    - ROBANDO EN EL SUPERMERCADO Nº1664 PG 51 ABRIL09
    - EL NOVIO CHINO Nº1665 PG 47 ABRIL09
    - PELUQUERÍA Nº1666 PG 51 MAYO09

MATERIALES DE TRABAJO:
cultura, estereotipos y prejuicios
sobre los gitanos a través de la música y el cine

En la Asociación de Enseñantes con Gitanos nos planteábamos, al evaluar nuestras anuales Jornadas, un cierto agotamiento de experiencias novedosas y de materiales prácticos que nos sirvieran en nuestra formación continua y en nuestro trabajo cotidiano en las aulas. Y nos planteamos el repensar las tardes de las Jornadas y aquellos materiales que nos gustaría disponer y no existían.

Entre las diversas opciones propuestas pusimos en marcha dos que unificamos en unos materiales de trabajo:

- cultura, estereotipos y prejuicios
  sobre los gitanos a través de la música**;**
- cultura, estereotipos y prejuicios
  sobre los gitanos a través del cine.

Para desarrollar esta idea buscamos a las personas con un conocimiento del tema, ante todo el mundo de la música de los gitanos españoles, del flamenco y sus alrededores, y se lo propusimos a Joaquín López Bustamante y Tina Castillo, por su amplísimo conocimiento y vivencia del tema.
La parte del cine fue un compromiso que adquirió Tina Castillo, ante la dificultad de encontrar a quien supiera de cine, gitanos y realizara una mirada sobre el desarrollo de cultura, estereotipos y prejuicios en algunas películas específicas.
La idea de la creación de estos materiales para su utilización educativa se debe a Jesús Salinas, desde la Asociación de Enseñantes con Gitanos, que les propuso a Tina y Joaquín una serie de descriptores que venían de unas investigaciones previas que se puede extractar en:

<u>Algunos estereotipos/prejuicios sobre los gitanos:</u>

1. Estereotipo tradicional: Considera a los gitanos
   - ⇒ salvajes y sin cultura,
   - ⇒ supersticiosos ,
   - ⇒ sucios,
   - ⇒ ladrones,
   - ⇒ vendedores de drogas,
   - ⇒ despilfarradores /no ahorrar/ vivir al día
   - ⇒ vagos,
   - ⇒ inmorales.
   - ⇒ Es decir violento y primitivo y dedicado a actividades delictivas
   - ⇒ No quieren integrarse
   - ⇒ No cumplen las leyes ni las normas
   - ⇒ Maleducados
   - ⇒ Falso pobre

2. Estereotipo conservador: Ve en el pueblo gitano valores de:

- ⇒ Hospitalidad
- ⇒ Castidad y fidelidad de la mujer
- ⇒ Fuerte vinculación familiar /atención y respeto a los mayores
- ⇒ Profundo amor a los hijos
- ⇒ Protección masculina a la mujer
- ⇒ Desprendimiento y falta de apego a lo material
- ⇒ Solidaridad dentro del patrigrupo

3. Estereotipo positivo-romántico: (creado por los intelectuales, burguesía y artistas)
   - ⇒ Libertad
   - ⇒ Viajeros
   - ⇒ Toreo
   - ⇒ Flamenco /cante /baile /artistas / vida bohemia
   - ⇒ Mágicos /quirománticos /

4. Estereotipo nuevo desde el nacionalismo-asociacionismo gitano:
   - ⇒ Gitano perseguido viviendo en la pobreza
   - ⇒ Gitano dotado de cualidades innatas comunitarias
   - ⇒ Gitano distante del consumismo
   - ⇒ Gitanos como los primeros ciudadanos europeos, viajeros sin fronteras

5. Estereotipo religioso
   - ⇒ Secta (-)
   - ⇒ Están poseídos y chillan (-)
   - ⇒ Muy espiritual / agitana las religiones del país donde vive (+)
   - ⇒ Una de las siete tribus elegidas / (+)

Contrastando estos estereotipos y prejuicios sobre los gitanos con algunos trabajos muy interesantes, ante todo el documental *Conceptos étnicos* realizado en EEUU y que trabaja los estereotipos sobre los negros americanos y que se puede resumir sus conclusiones en:

- El Sambo es un negro feliz, dócil, siempre riendo y cantando, alejado siempre del trabajo
- La Mami es una negra muy negra, gorda, dócil, no tenía ningún atractivo sexual (en las gitanas es al revés), se dedicaba a servir y cuidar a la familia blanca. Se llevaba bien con los blancos y mal con su familia negra. Mandaba a los hombres de su familia.
- Los negros son serviles: distracciones y servicios sin causar problemas. El máximo placer era servir a los blancos. Es feliz llevando maletas, haciendo la comida a otros, fregando para otros.
- La sonrisa es parte fundamental del uniforme de los negros, junto con ropa exagerada.
- Los negros no lloran nunca, no sueñan nunca.
- Son insensibles a la pobreza, la explotación y la segregación.
- El negro es feo. Las imágenes (dibujos animados, carteles, propaganda de objetos, ...) distorsionan, exageran y refuerzan la idea de que los negros eran feos.
- Clichés para justificar el racismo.
- El blanco disfrazado de negro cantando y bailando y exagerando todos los estereotipos. (En la televisión y cine españoles también pasa lo mismo. Los Morancos, Cruz y Raya,..., también se disfrazan de gitanos y exageran estereotipos)
- El negro disfrazado de negro . Espectáculos que alimentaban y reforzando los estereotipos. Eran caricaturas de si mismos. De lo cómico a lo grotesco.
- Los negros se creen los propios estereotipos.
- Esclavos felices en las plantaciones.

- Fracaso de los negros al intentar adaptarse a la libertad.
- Los negros se volvían salvajes cuando no eran esclavos de los blancos.
- Los negros eran considerados salvajes. Daban miedo.
- Dados y navajas eran los estereotipos de los negros urbanos.
- La anticivilización era el país de origen de los negros: África.
- Surge el estereotipo del salvaje negro.
- Actualmente todas estas imágenes y estereotipos están aún en la mente de los americanos blancos.
- En la actualidad se están construyendo otros estereotipos: el rambo negro, el policía negro, cuyas características fundamentales son la violencia, la extrema brutalidad. Han de ser más violentos que los blancos aún que estén en el lado bueno de los blancos.
- El problema es que en EEUU el tema de los negros acaba reduciéndose siempre a un chiste.

Con respecto al cine y el tratamiento del tema gitano, hay algunos trabajos específicos. El más amplio es *Minorías en el cine. La etnia gitana en la pantalla.*
José Ángel Garrido. Publicacions de la Universitat de Barcelona, 2003, 258 páginas. Sin ser tan específico de gitanos está *Imagen y cultura. Perspectivas del cine etnográfico.* Elisenda Ardèvol y Luis Pérez Tolón. Diputación Provincial de Granada, 1995. Biblioteca de Etnología 3.
También son muy interesantes algunos artículos:

- "Gitanos, estereotipos… y cintas de vídeo". Daniel Wagman, en *Gitanos. Pensamiento y Cultura*, nº 10 Fundación Secretariado Gitano, Madrid, 2001.
- "Gitanos en el cine. Cine español" / "Un siglo de filmografía gitana española" (lista de películas recopilada en la Filmoteca Española por Daniel Wagman)
  en *Gitanos. Pensamiento y Cultura*, nº 25/26, Fundación Secretariado Gitano, Madrid, 2004.
- "El rescate de la propia imagen" de Alexandre D´Averc, publicado en *I Tchatchipen* nª 43, 2003.
- "Los gitanos bajo la mirada de Kusturica", Rafa Botella, publicado en *I Tchatchipen* nª 35, 2001.
- "Los gitanos en el cine". Sal·lus Herrero i Gomar, publicado en *I Tchatchipen* nª 29, 2000.

Los descriptores que descubre Garrido en las películas de la muestra realizada, en orden de mayor aparición a menor, serían los siguientes:

Descriptores presentes

- *Recitado de coplas y danzas*
- *Bailes flamencos*
- *Fuertes motivaciones pasionales*
- *Navajeros. Pendencias con navajas*
- *Subsistencia a base de la buenaventura*
- *Prejuicio racial hacia los gitanos*
- *Maldiciones y mal de ojo*
- *Diferente actitud ante la vida y el amor*
- *Castañuelas y guitarras*
- *Vida errante*
- *Vestidos como distintivo de etnia*
- *Vagabundos y pícaros*
- *Servicios callejeros y venta ambulante*
- *Exotismo de su cultura*

- *Cultura gitana como lastre cultural*
- *Actitudes vitales: despreocupación y providencialismo*
- *Primacía masculina en la vida social*
- *Boda gitana*
- *Ambiente andaluz*
- *Víctimas del prejuicio racial*
- *Trabajo agrícola temporero*
- *Ideología machista*
- *Facultades especiales de adivinación*
- *El gitano, quintaesencia de lo andaluz*
- *Tablao flamenco*
- *Religiosidad específica*
- *Peligrosidad social asociada a la etnia*
- *Represalias*
- *Predomino del honor y el prestigio*
- *Estrategias matrimoniales*
- *Delincuencia*
- *Ceremonias mortuorias*
- *Ceremonia nupcial como fiesta*
- *Valoración de la virginidad*
- *Reyertas entre contrarios*
- *Propiedad de los hombres sobre los hijos*
- *Pobreza general*
- *Identidad étnica frente al colectivo payo*
- *Suburbialismo y chabolismo*
- *Padrino*
- *Obediencia femenina a padres y hermanos*
- *Entorno de pobreza y marginación*
- *Chabolas*
- *Castidad femenina valorada*
- *Pobreza de la vivienda*
- *Guardia Civil perseguidora de gitanos*
- *Fluidez de trato entre gitanos y payos del mismo ambiente*
- *Flamenco lorquiano: temas universales y surrealismo*
- *Estrategia económica (marginalidad, poco prestigio, ilegal)*
- *Conciencia feminista entre las gitanas*
- *Ceremonia nupcial no religiosa*
- *Autoridad paterna*
- *Autoridad ligada a la edad y al hombre*
- *Patrones de residencia ligados al parentesco*
- *Diferente percepción de los gitanos chabolistas a los asentados*
- *Romería*
- *Recurso a maldiciones*
- *Conflictividad provocada por un sistema sedentario*
- *Adaptación al entorno mayoritario*
- *Mendicidad*
- *Iglesia Evangélica*
- *Iglesia como promotora de bienestar*
- *Habla diferenciada*
- *Gitanos narcotraficantes*
- *Enfrentamientos por cuestiones laborales*
- *Desintegración de linajes con la aculturación*
- *Dedicación a la minería*
- *Boda mediante fuga*

Descriptores ausentes

- *Agrupación vecinal*
- *Asociacionismo gitano laico*
- *Conflictividad por los realojamientos*

- *Compadrazgo*
- *Drogadictos*
- *Entendimiento payo/gitano ligado al auge económico*
- *Época de persecución generalizada*
- *Éxodo masivo desde la India*
- *Flexibilización de las jerarquías sexuales y de edad*
- *Fracaso de la sedentarización forzosa: suburbialismo*
- *Obra asistencial para los gitanos*
- *Reducción del número de parientes por familia*
- *Reivindicación de una educación diferenciada*
- *Reivindicación de vivienda*

Después de estas lecturas y recopilados una serie de descriptores que nos ayudarían a concretar lo que, a través de la mirada y el oído, llegaría a nuestros alumnos y alumnas, nos propusimos el trabajar con un grupo pequeño de canciones (32) y películas (5) para iniciar humildemente este trabajo.
Lo que aquí presentamos es un ejemplo, una concreción con la que trabajar con nuestro alumnado. La propuesta se puede y se debe desarrollar con las inacabables ofertas de películas y canciones, sobre este tema o sobre otros, que propongan el alumnado o nos parezca a las y los educadores posibilista de debates educativos.
Es el inicio de un interesantísimo trabajo que entre todas y todos debemos desarrollar.

Jesús Salinas.

MATERIALES PRÁCTICOS

MALETA PEDAGÓGICA (Materiales para uso escolar) Pla Integral del Poble Gitano a Catalunya. **Manuela Fernández Ruiz,** Tècnica del Pla integral del poble gitano a Catalunya – Departament de Governació i Administracions Publiques.

MATERIALES PRÁCTICOS

Presentación libro ***ESCRITOS SOBRE GITANOS.*** Con la participación de su autor Antonio Gómez Alfaro.

EXPERIENCIA

PROYECTO OMM !

Noemí García Fortanete y Natalia Hernández Balle.
Escola Mediterrània. Barrio de la Mina.

Proyecto Omm! (Técnicas de relajación, yoga y dinámicas de grupo)

QUIENES SOMOS?

La Escuela Mediterrània, antiguo CEIP La Mina, está situado en el barrio de la Mina, en el municipio de St. Adrià de Besòs. Nuestro centro se encuentra en un entorno social y económicamente desfavorecido, y cuenta con una población mayoritariamente castellanohablante de etnia gitana. El entorno de nuestro alumnado no sólo no facilita, sino que en ocasiones dificulta su crecimiento personal, emocional y social. En las aulas, pues, nos encontramos con grupos de alumnos que se caracterizan por una escasa capacidad de atención, una elevada agitación, nerviosos, con baja autoestima, poca cohesión ..., con la consecuente repercusión en el clima de aula , en el desarrollo personal y en el rendimiento académico del alumnado.

Ante la necesidad de hacer frente a estas dificultades surge, el curso 2007-08, este proyecto de relajación, un proyecto iniciado en Ciclo Superior y que, el curso siguiente, ante los buenos resultados, el claustro lo hizo extensible a todo el centro (Infantil y Primaria) con las adaptaciones correspondientes.

BREVE RESUMEN DE LA PRÁCTICA (Exposición con PowerPoint y video de la práctica)

Con el proyecto Omm!, que está enmarcado dentro de nuestro proyecto de Convivencia y Acción tutorial, la escuela pretende proporcionar estrategias psicopedagógicas que favorezcan una formación integral y global de nuestros alumnos. Es un proyecto que se considera desde una perspectiva vertical y que engloba las técnicas de relajación, el yoga y las dinámicas de grupo, no sólo como una herramienta que aporta beneficios a nivel fisiológico, psicológico y emocional, sino como una herramienta de aprendizaje competencial (Competencia comunicativa lingüística y audiovisual, Competencia artística y cultural, Competencia de aprender a aprender, Competencia de autonomía e iniciativa personal, Competencia social y ciudadanía)

OBJETIVOS DEL PROYECTO

Con el proyecto Relajación pretendemos que los alumnos alcancen los siguientes objetivos:

- Conocer a sí mismo: su cuerpo, su mente y su imaginación.
- Aprender a relacionarse con los demás y con el mundo que los rodea.
- Mejorar la condición física, pero también la concentración, la confianza en uno mismo y en los demás.
- Encontrar el equilibrio entre su mundo interior y el exterior.
- Aprender a relajarse ya liberar tensiones.
- Desarrollar y valorar la relación con uno mismo.
- Hacerse consciente de la respiración.
- Valorar la atención y el silencio como requisitos de aprendizaje.
- Escuchar y reconocer las propias emociones.
- Aprender a transformar las emociones negativas.
- Intentar aplicar estas técnicas en la mediación para la resolución de conflictos.

ÁREAS IMPLICADAS

Hemos querido considerar la importancia de llevar a cabo un proyecto con un fundamento transversal, en el que se trabajan diferentes áreas (Educación Física, Lengua catalana, Educación Artística y Conocimiento del Medio Natural y) y en el que se integran diferentes tipos de conocimientos (habilidades prácticas y cognitivas, conocimientos procedimentales y conceptuales, motivación, valores, actitudes, emociones ...), con la intención de impulsar un aprendizaje significativo y funcional basado en un currículo por competencias.

COMPETENCIAS TRABAJADAS

- Competencia comunicativa lingüística y audiovisual

Esta competencia está implicada en todo el proyecto, ya que, además de aprender a comunicarse a través del cuerpo (con juegos de posturas, emociones ...) el alumno participa activamente expresando en lengua catalana. Muchas veces son ellos los que presentan y guían las actividades, haciendo uso del vocabulario trabajado, aprendiendo a organizarse y expresando las ideas propias, las vivencias trabajadas y las emociones.

- Competencia artística y cultural

También está presente en esta experiencia ya que muchas de las actividades (papiroflexia, pintar mandalas, dibujo creativo en grupo, ejercicios de ritmo, danzas ...) requieren poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos.

-Competencia de aprender a aprender

Se plantea el uso de técnicas facilitadoras del autocontrol, de la atención, la concentración, la comprensión y expresión lingüística. Así, utilizando estrategias como el trabajo cooperativo, la resolución de problemas ...

- Competencia de autonomía e iniciativa personal

Para nosotros es importante esta competencia porque intentamos buscar el desarrollo de las habilidades personales de nuestro alumnado para favorecer sus relaciones intrapersonales, como la iniciativa, la autoestima y el respeto. Pretendemos que el alumnado trabaje en situaciones en las que se pueda aplicar con eficacia lo que se aprende, que transfiera sus aprendizajes análisis ya la resolución de nuevas situaciones, poniendo en práctica los valores y las normas de convivencia. Además ayuda a reflexionar sobre lo que hace o razone y lo comunique.

-Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico

Con esta experiencia potenciamos que nuestros alumnos sean conscientes y tengan cuidado de su salud individual y colectiva para mejorar su calidad de vida (beneficios de la respiración, de la relajación de los músculos ...)

- Competencia social y ciudadana Intentamos que, a través de las expresiones propias y la autorregulación de la conducta, los alumnos asimilen los valores de respeto, participación y tolerancia, para lograr una confianza entre los compañeros y una cooperación grupal. De esta manera conseguimos que participen en la vida colectiva de la clase, de la escuela y de la localidad, poniendo en práctica habilidades sociales (cooperación, empatía, trabajo en equipo, diálogo, negociación, asertividad ...).

DOCUMENTACIÓN COMPLEMENTARIA

- Juegos de relajación para niños de 5 a 12 años**.** Micheline Nadeau. Ed Sirio
- Yoga para niños. Martine Giammariano i Dominique Lamure. Ed Robin Book
- Yoga para niños. Liz Lark. Ed Mens sana
- La relaxació. Rosa Cases. Guix. Febrer de 2007. Guixdos 132. Suplement guix 332
- Bases pedagógicas para introducir el yoga en la clase de Educación Física.Tesis. José Luís Bernalte Yutesrhara
- Programa de tècniques de relaxació. Llicència d'estudis retribuïda. Esther Pareto Valls.
- Tècniques de relaxació vivencial aplicada a l'aula: disseny, aplicació i avaluació d'un Programa de conscienciació psicocorporal per afavorir l'educació emocional i la millora del rendiment acadèmic .Llicència d'estudis 2002-03. Lluís López González

MATERIALES PRÁCTICOS

MUSEO VIRTUAL GITANO.
Pla Integral del Poble Gitano a Catalunya.
Cèlia Sanchez Felguera, Tècnica del Pla integral del poble gitano a Catalunya - Departament de Governació i Administracions Publiques.

n o t a s

Enseñar es aprender dos veces. Joseph Joubert. *Pensamientos*

El verbo “aprender”, como el verbo “amar”, no se pueden conjugar en imperativo.

Siempre que enseñes, enseña a la vez a dudar de lo que enseñas. Ortega y Gasset

Un profesor debe tener la máxima autoridad y el mínimo poder.

Tomás Szasz, *El segundo pecado*

Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía*

N o h a y m a e s t r o q u e n o p u e d a s e r d i s c í p u l o.

Baltasar Gracián. *El Criticón*

La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*

No se enseña bien sino lo que se hace y quien no investiga no enseña a investigar. **R**AMÓN Y CAJAL

N o h a y n a d a m á s t e r r i b l e q u e u n a i g n o r a n c i a a c t i v a. Goethe, *Máximas y reflexiones*

E s e n e l a g u a d o n d e a p r e n d e u n o a n a d a r. Dicho Lowara (rrom norte Europa)

No sé si la educación puede salvarnos, pero no sé nada mejor. Jorge Luis Borges.

UN PEQUEÑO CUENTO PARA UNA INTERESANTE REFLEXIÓN MIENTRAS REGRESAMOS A CASA

Un hombre poderoso, un visir, que desgraciadamente tenía un hijo bastante retrasado, lo llevó ante un maestro de renombre y le dijo:

-Ocúpate de mi hijo. Quizá con tu ayuda se vuelva inteligente.

El maestro tomó al hijo bajo su tutela y le enseñó obstinadamente durante varios meses. Tras lo cual, lo condujo ante su padre y le dijo:

-Tu hijo sigue siendo igual de idiota. Y a demás yo también me he vuelto idiota.

EL NIÑO IDIOTA
(El círculo de los mentirosos. Jean-Claude Carrière)

A veces son los maestros quienes tienen que desconfiar de los alumnos, porque una educación también puede darse al revés.