cuaderno

39 Jornadas de Enseñantes con Gitanos

6, 7, 8 · SEPTIEMBRE · 2019

RESIDENCIA MARTÍ-CODOLAR

BARCELONA

programa
ponencias
reseñas
artículos
informaciones
hojas para
anotaciones

BIENVENIDA

La educación es el único mecanismo de revolución pacífica que hay.
La educación es el antídoto contra la fatalidad.
La fatalidad provoca que el hijo del pobre siempre sea pobre,
que el hijo del ignorante sea siempre ignorante,
una buena educación hace saltar estas barreras por los aires.
La educación es lo más subversivo que hay.

F. Savater

Durante estos cuarenta años, y sus treinta y nueve Jornadas, hemos intentado no perdernos entre tantos desequilibrios e injusticias, entre tantas leyes de educación y políticas educativas teóricas y sin recursos, sin ver el Pacto de Estado Social y Político por la Educación, que da una medida de las mediocres prioridades de nuestros políticos y políticas que representan a nuestra sociedad,

Cuarenta años levantándonos decididamente interculturales todos los días, todos los cursos, y todos los septiembres nos convocamos en estas jornadas de reflexión y formación para ser mejores profesionales y personas.

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 intrínsecas del Estado español y, cómo no, entre ellas la de las gitanas y gitanos, que pueblan nuestras aulas y trabajos, como algo positivo y sumativo.

Cuarenta años se nos hubieran hecho muy largos y penosos si nos hubiéramos atrincherado en exclusivas verdades, en unívocas posturas, en tardías políticas educativas para problemas urgentes, en métodos, didácticas y soluciones a la moda de cada momento. Penoso hubiera sido nuestro silencio, pero nos hemos posicionado públicamente a través de once documentos sobre leyes y políticas educativas, los centros gueto, el currículum escolar, la estrategia nacional para la inclusión social de la población gitana, la educación inclusiva.

Para seguir el rápido paso de nuestros alumnos y alumnas, hemos tenido que andar *ligeros de equipaje* y evitar dar vueltas a tantos atajos que nos han ido ofreciendo desde la idea mercantilista de la educación.

Treinta y nueve Jornadas nos han permitido reunir ponencias de más de 200 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. Muchas de ellas gitanas y gitanos con voz propia sobre su cultura y su idea de la educación. También más de 220 experiencias explicadas por quienes las crearon y pusieron en práctica, acercándonos sus protagonistas, sus propuestas concretas a determinados problemas.

Cuarenta años y sus treinta y nueve citas para seguir escuchando, aprendiendo, reflexionando, opinando, debatiendo, planteándonos retos profesionales y éticos.

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

¡Felices treinta y nueve jornadas! ¡Bienvenidos al nuevo curso!

Bienllegadas y bienvenidos a las jornadas, …… buen trabajo y feliz recreo.

¡Osunche ka Bajarí!

¡Bienvenidos a Barcelona!

¡Ongietorriak Bartzelona!

¡Benvidos a Barcelona!

¡Benvinguts a Barcelona!

Septiembre de 2019

ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS

ÍNDICE

Página	Contenido
4	Aviso para Jornalistas
6	Programa de las 39ª Jornadas
7	Presentación de la Exposición: "***Historia del Pueblo Gitano"***
8	Ponencia: Jordi Collet. Universidad de Vic, ***"Comprender las incomprensiones entre docentes y las distintas familias"***
20	Ponencia: Mónica Nadal. Fundación Jaume Bofill, ***"Innovación educativa y equidad: un reto urgente y posible"***
22	Ponencia: Ramón Vilchez. Responsable Programa, ***"Plan Integral del Pueblo Gitano e Innovación Social"***
41	Experiencias: Asociación Barró – 25 años. ***"Mediadoras Gitanas e Intervención con Gitanos del Este"***
44	Experiencias: Fernando Macías. Coordinador Académico PPIPG, ***"Grupo de Acceso a la Universidad GAU".***
53	Mesa Igualdad de Género: Jelen Amador, Ana Giménez, J. David Santiago.
62	Ponencia: David Martín. Grupo de investigación interdisciplinar PENDARIPÉN, ***"Historia del Pueblo Gitano en España"***
78	Experiencias: **Intervenciones Comunitarias y educativas en el Barrio de San Cosme (El Prat de Llobregat):** Ajuntament del Prat de Llobregat, Associació SaoPrat, Fundació Catalana de l´Esplai, Fundación Secretariado Gitano.
80	Mesa: Gitanas y Gitanos y militancia política: Beatriz Carrillo, Gertrudis Vargas, Ismael Cortés y Sara Giménez.
97	Presentación: Revista 34. Curriculum y cultura Gitana
99	Lectura: Documento de posicionamiento de la AECGIT, ***"Si no es inclusiva, no es educación"***. La AECGIT ante el debate sobre la educación inclusiva.
102	Apuntes y notas
110	Lecturas breves mientras regresamos a casa
112	Para canturrear por el camino

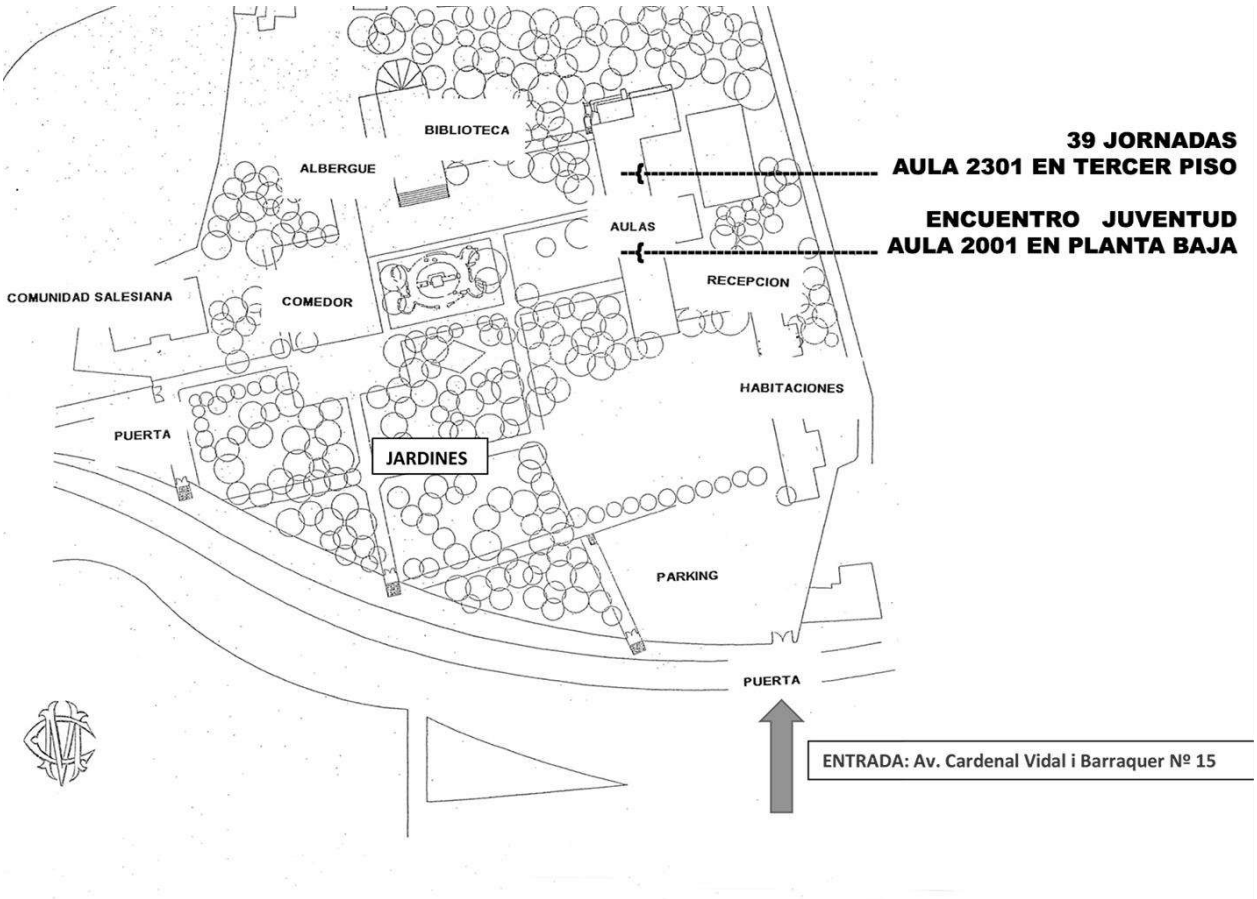
AVISO PARA JORNALISTAS

Por favor, lee con detenimiento cada uno de los siguientes puntos. La organización te mantendrá informado a través de mensajes de textos de posibles actualizaciones y/o cambios.

- El **comedor** para el desayuno y el almuerzo está en un edificio anexo a la Residencia. El horario es:
  - Desayuno de **8:00 a 9:30 horas**.
  - La comida será de **14:00 a 15:30 horas**. Comidas con Bufet libre, donde siempre habrá ensaladas, dos o tres primeros y segundos platos. Frutas varias, yogures.
  - Tenemos un **Coffee-break** en el descanso de cada uno de los días (12.00-12.30). Está pensado para tomarse un líquido, una pasta y un mini-bocadillo por persona.
  - Todas las personas jornalistas tendrán una **credencial**, que será obligatoria llevar, donde se diferenciará si está alojado o no. Será imprescindible para las personas alojadas, para poder acceder al comedor y al salón de actos (Sala 2301 – Aula Martí Codolar).
  - Las personas no alojadas en la residencia y que quieran quedarse a comer deben indicarlo a primera hora de la mañana en la secretaría de las jornadas. El precio del menú es de 10´10 euros y se les entregará ticket para poder utilizar este servicio.
  - El encuentro de juventud seguirá los mismos horarios que nosotros y su cena del jueves 5 y viernes 6 será de **20.30 a 22:00 horas**.
- El Bufet libre sólo admitirá algunos casos especiales de dietas exentas de determinados alimentos de aquellas personas que hayan informado previamente.
- Hay máquinas de bebidas frías, calientes y de snacks, en la entrada del edificio donde vamos a realizar las jornadas.
- La residencia está abierta las **24 horas**.
- **Las preguntas** a las y los ponentes, deberán ser concisas para dejar la posibilidad a plantear cuestiones a otras personas participantes.
- Por favor, **¡APAGAR LOS MÓVILES!** en el salón de actos. Gracias.
- Son necesarias las críticas constructivas con sugerencias de mejoras. En la carpeta de jornadas tienes un **documento de valoración**. Necesitamos tus opiniones para mejorar las Jornadas y con ello nuestra formación. No se te olvide rellenarlo y dejarlo en la secretaría de Jornadas el último día o enviarla a nuestro correo electrónico.

- El sábado 7, segundo día de jornadas, tendremos una **visita cultural** gratuita al **recinto modernista Sant Pau**, si quieres ir debes suscribirte en secretaría de jornadas, solamente hay 90 plazas. Nos desplazaremos en autobuses que saldrán a las **17:45 horas** de la Residencia. Después de la visita (1 hora) se podrá visitar por libre la zona modernista de la Sagrada Familia, cercana a Sant Pau. Nuevamente a las **20:30 horas**, los autobuses nos esperarán donde nos dejaron, en San Pau, para regresar a la Residencia. Por favor, debéis estar atento a las indicaciones de la organización si quieres participar en ella.
- La cena de jornadas (tanto para personas alojadas como no alojadas) será también el sábado 7, justamente después de la visita cultural, **sobre las 21:30 horas**. Se realizará en los jardines de la residencia. En el jardín llamado el Cigarral, será un menú de picoteo para compartir. No habrán mesas y sillas, será para tomarlo de pie a un **precio de 22 €.** Debe adquirirse el ticket en la secretaría de jornadas y hacer entrega de este al entrar al jardín. Si no vas a asistir a la visita cultural **os rogamos puntualidad.**

A continuación, tenéis un pequeño plano resumen de los diferentes edificios de la Residencia:



PROGRAMA 39ª JORNADAS

Residencia Martí Codolar - Barcelona 6, 7 y 8 septiembre 2019

		VIERNES, 6 sept.		SÁBADO, 7 sept.		DOMINGO, 8 sept.
MAÑANA	9,30 a 10,15	■ INAUGURACIÓN ■ Presentación de la exposición ** Hª DEL PUEBLO GITANO	ENCUENTRO DE JUVENTUD GITANA *	10,00 a 12,00 ■ **Mesa igualdad de género** → ***Jelen Amador,*** → ***Ana Giménez,*** → ***J.David Santiago***	ENCUENTRO DE JUVENTUD GITANA*	10,00 a 12,00 ■ **Mesa: Gitanas y Gitanos y militancia política.** → ***Beatriz Carrillo*** → ***Gertrudis Vargas*** → ***Ismael Cortés*** → ***Sara Giménez*** J. Manuel Flores(Coordinador)
	10,30 a 12,00	■ **Ponencia** → ***Jordi Collet*** Universidad de Vic *"Comprender las incomprensiones entre docentes y las distintas familias"*				
	12,00 a 12,30	**DESCANSO**		**DESCANSO**		**DESCANSO**
	12,30 a 14,00	■ **Ponencia** → ***Mònica Nadal*** Fundación Jaume Bofill "Innovación educativa y equidad: un reto urgente y posible". ■ **Ponencia** → ***Ramón Vilchez*** Responsable Programa ***"Plan Integral del Pueblo Gitano e Innovación Social"***	ENCUENTRO DE JUVENTUD GITANA*	■ **Ponencia** → ***David Martín*** Grupo de investigación interdisciplinar PENDARIPÉN **"Historia del Pueblo Gitano en España"**	ENCUENTRO DE JUVENTUD GITANA *	■ **Presentación Revista Currículum y cultura gitana** ■ **Presentación Documento "Si no es inclusiva, no es educación".** La Asociación de Enseñantes con Gitanos, ante el debate sobre la educación inclusiva. ■ **ENCUENTRO DE JUVENTUD GITANA.** Exposición del debate y las conclusiones del encuentro ➔ **CLAUSURA**
		COMIDA		**COMIDA**		**COMIDA**
TARDE	16,00 a 17,30	■ **Experiencias** ➔ ***Asociación Barró- 25 años-*** →**Mediadoras gitanas (formación, trabajo en Institutos y Colegios)** →**Intervención con Gitanos del Este (Gallinero-Madrid)** ➔ ***Fernando Macías.*** Técnico Programa. **Curso formación para el acceso mayores 25 años. Programa del Plan integral Pueblo Gitano.**	ENCUENTRO DE JUVENTUD GITANA*	■ **Experiencias** ***Intervenciones comunitarias y educativas en el*** **Barrio San Cosme** **(El Prat de Lobregat)** →**Ajuntament del Prat de Llobregat** →**Associació SaoPrat.** →**Fundació Catalana de l'Esplai.** →**Fundación Secretariado Gitano.**	ENCUENTRO DE JUVENTUD GITANA*	*** ENCUENTRO DE JUVENTUD GITANA:** Este encuentro se celebrará paralelamente a lo largo de las jornadas. -- -- -- -- -- -- -- -- -- -- **** EXPOSICIÓN DE LA AECGIT: PANELES HISTORIA DEL PUEBLO GITANO en el SALÓN DE ACTOS** - - - - - - - - - - - - - -
	17,30 a 19,00	**Cena libre**		■ **17,45 VISITA CULTURAL** **Sant Pau- Recinto Modernista** **CENA JORNADAS a las 21,30**		← en el jardín "El Cigarral", de la Residencia

EXPOSICIÓN: HISTORIA DEL PUEBLO GITANO

Nuestra entidad se ha embarcado en una idea que lleva años en el tintero y que este año 2019 ha empezado a ser una realidad. Se ha creado una exposición de la Historia del Pueblo Gitano con la idea de dar a conocer esa historia desconocida de una forma breve, visual y con los aspectos más destacados. La idea de comenzar esta obra surge al colaborar con el IES Llanes de Sevilla Capital, un Instituto donde no existen "gitanos y gitanas visibles", pero que a lo largo del curso 2018/19 estuvo trabajando con nuestra colaboración y asesoramiento al pueblo gitano de una forma transversal en sus contenidos. ¡Imaginarse que potencial!, ¡1000 alumnos y alumnas que iban a recibir reflexiones e informaciones adecuadas sobre el pueblo gitano!, ¡tres etapas educativas: ¡E.S.O, BACHILLERATO y tres especialidades de C.F.G.S. que iban a ver contenidos de cultura gitana más allá de lo poco que viene en los decretos curriculares!. Fue y es una oportunidad que nos hizo ponernos las pilas para comenzar a crear esta exposición inacabada, pero que ya tiene su consistencia.

En esta primera parte realizada disfrutaremos de una exposición que consta de un **panel informativo y de 10 paneles** más que hacen un recorrido histórico sobre los aspectos más relevantes de la historia del pueblo gitano en España.

Hemos trabajado hasta la entrada a la democracia, para finales del curso 2019/20 esperamos tener desarrollados:

- Seis paneles más que hablen de aspectos importantes desde la entrada en vigor de la constitución hasta la actualidad,
- La creación de una guía de la exposición,
- Así como una guía didáctica para que sea trabajada en los diferentes institutos y espacios donde queremos que se expongan.

Pensamos que será una forma magnífica para trabajar el racismo, la discriminación, el estereotipo e incluso el antigitanismo el llevar esta exposición a centros educativos y contextos donde la mayoría del público no sea gitano. Hemos podido comprobar los buenos resultados de esta exposición en el instituto lanzadera de esta obra, donde comenzamos el mes de octubre de 2018, con la idea del profesorado de que no tenía alumnado gitano…, demostrándole no solo que tenían bastante alumnado gitano, sino también profesorado.

Esperamos que este humilde trabajo sea de vuestra satisfacción, para nosotros ha supuesto mucho trabajo y una gran alianza con un IES, que se ha volcado incluso en el apoyo al diseño y maquetación desde su CFGS en Artes Gráficas, dando pie a otros trabajos por parte de ellos, como es conocer a un gitano sevillano especialista entre otras facetas al arte grafista, hablamos de Helios Gómez.

¡Esperamos que os guste!

PONENCIA: JORDI COLLET. UNIV. DE VIC

"Comprender las incomprensiones entre docentes y las distintas familias"

Profesorado
Revista de currículum y formación del profesorado

VOL. 18, Nº 2 (mayo-agosto 2014)
ISSN 1138-414X (edición papel)
ISSN 1989-639X (edición electrónica)
Fecha de recepción 15/05/2014
Fecha de aceptación 08/08/2014

ESCUELAS, FAMILIAS Y RESULTADOS ACADÉMICOS. UN NUEVO MODELO DE ANÁLISIS DE LAS RELACIONES ENTRE DOCENTES Y PROGENITORES PARA EL ÉXITO DE TODO EL ALUMNADO

Schools, families and academic results: A new analytical model of the relationship between teachers and parents for student success

*Jordi **Collet-Sabé***, Xavier **Besalú****, Jordi **Feu**** y Antoni **Tort****
**Universidad de Vic*
***Universidad de Girona*
E-mail: jordi.collet@uvic.cat, xavier.besalu@udg.edu, jordi.feu@udg.edu, antoni.tort@uvic.cat

Resumen:
En este artículo se presenta un modelo de análisis de las relaciones entre docentes y familias basada en cuatro elementos: a) La metáfora de la escuela como país; b) El análisis crítico de los modelos actuales de relaciones entre escuela y progenitores de los alumnos; c) La centralidad de las desigualdades y la lucha contra el fracaso escolar en el análisis de este ámbito educativo; y d) La creciente relevancia, contrastada internacionalmente, de la relación entre cómo se dan los vínculos entre escuela y familia y los resultados académicos de los alumnos/as. Así, el modelo propuesto, resitúa las relaciones entre docentes y familias en el centro de la tarea cotidiana del maestro/a y de su identidad docente. Y lo hace con una propuesta basada en: la inclusión de todas las familias; en la centralidad de un buen vínculo con todas ellas; en la lucha contra la reproducción de las desigualdades sociales; y por el éxito escolar de todo el alumnado. Esta propuesta se fundamenta en la responsabilidad y la capacidad docente en ese envite, así como en el modelo de la corresponsabilidad educativa en la relación con todas las familias.
Palabras clave: ***Relación escuela-familia, éxito escolar, partenariado en educación***

Abstract:
The article analyzes the relationship between teachers and families in terms of four elements: a) the metaphor of school as country; b) a critical analysis of the current models of school-parent relationships; c) the importance of inequalities and the struggle against school failure in this aspect of education; and d) the growing, internationally verified relevance of the relationship between school, family and students' academic results. The suggested perspective, restores the relationship between teachers and families at the heart of the teacher's daily routines and educational identity. This is achieved through a proposal based on the inclusion of all families, the importance of strong bonds among them in the struggle against social inequalities and in favor of success at school for all students, and teachers' responsibilities and skills as well as the joint educational responsibility model of relationships with all families.
*Key words: **Family-school relationship, school success, partnerships in education***

1. Introducción

Han sido muchas y relevantes las investigaciones en el Estado español a lo largo de los últimos 20 años sobre las relaciones entre docentes y familias. Estas se han centrado, de manera especial, en todo lo referente a la participación de las familias en los ámbitos formalizados, es decir, Consejo Escolar y AMPA. Y la gran mayoría de estas investigaciones han finalizado sus análisis con conclusiones similares a la que Issó (2012: 441) propone en su investigación doctoral, en la que califica la participación formal de las familias en la escuela pública a lo largo de los últimos años como "escasa, irregular y muy ineficaz". Sin duda alguna, el análisis de este tipo de relaciones en espacios más o menos formalizados como los consejos escolares o las AMPAs nos aporta información muy valiosa sobre cómo son las relaciones entre docentes y familias. Pero nuestro objeto de estudio se focaliza sobre el global de las relaciones entre estos dos agentes educativos, especialmente en todos aquellos vínculos (y no vínculos) que quedan fuera de los espacios formalizados y que la cotidianeidad de la vida escolar implica. Además, nuestra perspectiva parte de la hipótesis, cada vez más aceptada a nivel internacional, de que estos buenos o malos, existentes o inexistentes, fuertes o débiles vínculos entre maestros/as y padres y madres tienen implicaciones en los (desiguales) resultados académicos del alumnado (Avvisati et al., 2009; Henderson y Berla, 1994; Marschall, 2006; Van Voorhis et al., 2013). Para decirlo en palabras de Apple y Beane (1997: 119), "*la participación significativa de los padres forma parte de casi cualquier escuela con éxito*". Esa mirada que vincula de forma relevante el cómo son las relaciones entre docentes y progenitores y los (desiguales) resultados escolares nace, según Lynch y Pimlott (1980), después de los informes críticos sobre los sistemas educativos de distintos países europeos como el de Bourdieu y Passeron en Francia y el de Plowden en Inglaterra, y del clásico análisis de James Coleman en EEUU. En todos ellos, se señalaba el bagaje socioeconómico familiar y las actitudes parentales hacia la escuela como elementos clave que explicaban los desiguales resultados académicos.

Así pues, parecía lógico que, una vez establecidas por parte de dichos estudios las fuertes correlaciones entre ambos elementos, las familias y sus bagajes y los resultados académicos, los progenitores y sus relaciones con las escuelas e institutos fueran objeto de atención. Pero, curiosamente, muchas de las lecturas que se hicieron, y que todavía se hacen a menudo de estas investigaciones, no destacan la necesidad de innovar en la "cultura profunda" de la escuela (Viñao, 2011), o en lo que Tyack y Cuban (1995) llaman la "gramática escolar", para conseguir mejores vínculos con las familias, sino que más bien, como denunció Bernstein (1970), se quiso entender que las familias que no eran de clase media, blanca y autóctona tenían unos "hándicaps culturales", unos "problemas o dificultades" inherentes a su condición de clase trabajadora o de inmigrantes, que hacían que sus hijos/as accedieran a la escuela sin los conocimientos, las habilidades y las competencias necesarias para triunfar en ella.

En resumen: si los alumnos provenientes de las familias más vulnerables sacaban las peores notas era por culpa de estas, de sus bajos capitales culturales y de su "falta" de conocimiento e implicación en "lo escolar" (Besalú, 2002 y 2007). De esta lectura sesgada de los resultados de los informes e investigaciones de los años 60 y 70 que denunciaban a la escuela como un espacio de (re)producción de desigualdades sociales, salió la "lógica" propuesta de que debían ser las familias, especialmente las de clase trabajadora y/o inmigrantes, las que deberían mejorar: es decir, conocer, participar e implicarse más y mejor en la escolaridad de sus hijos/as. Así, como nos muestran Vincent (1996 y 2000) y Monceau (2008 y 2010), en diferentes países europeos, y bajo nombres como "implicación parental", "participación de los padres y madres", "mejora de las relaciones escuela-familias" y "políticas de parentalidad" o "de partenariado", etc., se han desarrollado propuestas y experiencias desde esta perspectiva. Una perspectiva que, de maneras más o menos implícitas, responsabiliza en última instancia a las propias familias del alto o bajo grado de adecuación, adaptación y pertenencia a la cultura escolar y de sus consecuencias. Una perspectiva que en el mundo anglosajón se conoce como *blaming the victim*[1], es decir, culpabilizar a la víctima de un sistema social y escolar de desigualdades de su propio fracaso en este por su falta de adecuación o falta de esfuerzo, sin tener en cuenta los elementos estructurales.

Demasiado a menudo, a nuestro entender, cuando se habla de las relaciones entre docentes de educación primaria y secundaria y madres y padres, de las dificultades que estas implican y de su vínculo con los desiguales resultados académicos, se acostumbra a hacer hincapié fundamentalmente en la responsabilidad de las familias, en como son (entendido como problema) y como deberían mejorar (Ruiz de Miguel 2001; Driessen et al. 2005; Lee y Bowen 2006, Hornby y Lafaele 2011). A nuestro parecer, estas aproximaciones olvidan o reifican que quien (re)produce una determinada estructura del tiempo, de los espacios, de las relaciones, un tipo de exámenes y notas, de entrevistas y reuniones, de entradas y salidas, de deberes, de comunicaciones, de web, etc. no son las familias, sino los profesionales que trabajan en los centros educativos y las dinámicas institucionales. Como nos recuerda Antonio Viñao (2011: 102)

> "La cultura académico-escolar o gramática de la escolaridad, según la expresión de Tyack y Cuban (1995), se ha configurado en el tiempo, hasta fechas recientes, al margen del establecimiento de relaciones institucionalizadas entre la escuela y las familias. En cualquier caso, la escuela sólo ha tenido en cuenta los requerimientos de las familias -cuando los ha tenido- tratando de acomodarse sin cuestionar esta cultura o gramática de la escolaridad, es decir, la manera de organizar y llevar a cabo la enseñanza."

Así, ante esa perspectiva más o menos implícita que sitúa en las familias el origen y la causa de las dificultades de la relación con los docentes y de los bajos resultados académicos de una parte de los alumnos, nosotros proponemos otra manera de comprender y, por consiguiente, de actuar en este campo. Una perspectiva que no se limita a pedir o proponer, de manera más o menos genérica, una "mejora" en las relaciones entre los dos agentes.

[1] Expresión original de William Ryan en su clásico *Blaming the Victim*, que critica la responsabilización de los pobres de la reproducción generacional de la pobreza.

Nuestra perspectiva para la comprensión de los vínculos entre docentes y familias y su relación con los (desiguales) resultados académicos tiene unos pilares que exponemos en los próximos tres apartados. En el apartado 2 proponemos entender las relaciones entre docentes y familias a partir de la metáfora del país-escuela, para intentar romper con una visión extendida que plantea esas relaciones como si fueran entre dos agentes que se vinculan "en el vacío" y que son equivalentes en poderes y posiciones (Dubet, 1997; Feiler, 2011; Hornby y Lafaele, 2011 y otros; Changkakoti y Akkari, 2008; Montandon y Perrenoud, 1987; Petr, 2003; Sénore, 2010), algo que dista mucho de la realidad, si se tienen en cuenta el marco, el contexto y la estructura dónde se incardinan esas relaciones. A partir de ahí, en el apartado 3 destacamos las implicaciones de esos vínculos con la producción y reproducción de desigualdades de las relaciones entre escuela y progenitores para luego, en el apartado 4, presentar nuestra hipótesis de nuestra investigación -y de investigaciones internacionales recientes- que, partiendo de los dos postulados anteriores, se pregunta: si se mejoran la cantidad y la calidad de los vínculos entre los centros educativos de primaria y secundaria y todas las familias del alumnado, ¿los resultados académicos globales pueden mejorar significativamente, y de manera especial los del alumnado proveniente de familias más desfavorecidas?

2. Padres y madres: ¿extranjeros en un país llamado escuela?

Uno de los analistas más precoces sobre internet, Mark Poster, ya en el año 1995, en "CyberDemocracy: Internet and the Public Sphere", ponía sobre la mesa un debate sobre la naturaleza de la red y sus efectos que, según nuestra opinión, nos interroga profundamente sobre cómo entender la escuela y sus vínculos con las familias. Decía Poster (1995)[2]:

> "La única manera de definir los efectos tecnológicos de Internet, es establecer las relaciones que configuran una geografía electrónica. Dicho de otro modo, Internet se parece más a un espacio social que a un objeto, de manera que sus efectos se parecen más a Alemania que a los martillos. Los efectos de Alemania sobre la gente que vive allí, es que produce alemanes (mayoritariamente, al menos); los efectos de los martillos no es la producción de hombres-martillo".

Así pues, Poster nos invita a analizar Internet no tanto como un martillo, como una herramienta, como unas funciones, como unos resultados, sino como un (potencial) espacio social, como un país, como una geografía, como una cultura... como si fuera Alemania. Trasladando la pregunta a nuestro objeto de estudio, nos podríamos preguntar: ¿qué son la escuela y el instituto?, ¿cómo debemos entender el sistema educativo formal?, ¿cómo una herramienta con unas funciones a cumplir, como un martillo al servicio de la sociedad para conseguir guardar y socializar a los niños y jóvenes?, ¿o, mejor, podríamos buscar la comprensión de las instituciones de educación formal como si fuera un "país" con sus propios lenguaje, hábitos, burocracia, mitos, dinámica social, historia, estructura social desigual, actores, relaciones de poder, políticas, cargos, nacionalidad y extranjería, etc.? Sin duda, y sin ignorar lo que se han llamado las funciones sociales de la escuela, nos parece interesante, para la comprensión de las relaciones de los docentes con las familias y su vínculo con los resultados académicos del alumnado, adoptar la perspectiva del sistema educativo y de los centros educativos como país.

[2] http: //www.hnet.uci.edu/mposter/writings/democ.html

Si la escuela es un país, como por ejemplo Alemania, no hay que olvidar que hay muchas maneras de ser, practicar, vivir, experimentar y narrar "la alemanidad". Y que no se pueden querer comprender estos diversos lenguajes y racionalidades desde una sola lógica, por muy evidente y dada por supuesto que se nos presente. Con ese objetivo, adoptamos esa perspectiva de analizar la escuela y el instituto como una cultura, como un país, como una geografía... como un campo de relaciones sociales (Bourdieu 1997) más que sólo como una herramienta o una función a cumplir. Desde esa perspectiva, creemos que una parte de los análisis sobre las relaciones entre docentes y familias -y, derivadas de ellos, las propuestas para mejorar los vínculos entre los dos agentes educativos- tienen elementos que no contribuyen a la comprensión del campo ni a su mejora, sino a su enmascaramiento y reificación. De esos elementos fundacionales que consideramos erróneos queremos destacar dos.

a) Por un lado, el hecho de olvidar que para analizar los vínculos entre docentes y familias -y, eventualmente, proponer su mejora- es imprescindible tener muy en cuenta la escuela y el instituto en su dimensión estructural, institucional, en tanto que "país" que produce una "cultura práctica concreta": tiempo, espacios, relaciones, legislación, poderes, etc. Una estructuración institucional que facilita o dificulta, promueve o retrae, incluye o excluye la producción de un determinado tipo de vínculos y no de otros. Olvidar esa dimensión estructural del centro-país como productora y configuradora de un modelo de vínculos (y no vínculos) entre docentes y familias, y no tener en cuenta las relaciones de poder entre los mismos para mantener o modificar dicha configuración, nos parece un error en la perspectiva de análisis del tema. Si no se contextualizan las relaciones entre docentes y familias en el marco que las produce se acaba, de una u otra manera, situando en el tejado de las familias la responsabilidad primera de educar más y mejor, de conocer e implicarse más y mejor en la escolaridad, de construir mejores relaciones con los maestros, de participar más en las propuestas que hace el centro, etc. Se trata de un error que, volviendo a la metáfora de la escuela como país, sería como si se quisiera analizar la "integración" de las personas que han emigrado a un determinado estado sin tener en cuenta la legislación, el mercado laboral y la estructura social y política del mismo. No rechazamos las capacidades y posibilidades de las familias y sus actuaciones, expectativas, etc. para mejorar el vínculo con los docentes y el éxito académico. Al contrario. Pero nos parece una perspectiva claramente incompleta situar esa responsabilidad en los progenitores sin tener muy en cuenta cuales son las condiciones de (im)posibilidad de esa mayor y mejor implicación parental. Y, por lo tanto, olvidar o reificar que esas condiciones de posibilidad son, en bastantes casos, producidas por la misma estructura del país escuela y/o los dirigentes de la misma: el colectivo docente.

b) En segundo lugar, creemos que algunos de los análisis y de las propuestas para "mejorar las relaciones entre escuela y familia" no han tenido suficientemente en cuenta que esa llamada a la implicación parental (genérica) nunca se hace desde la neutralidad, sino que siempre responde a algún tipo de modelo, más o menos explícito, sobre qué quieren decir "implicación", "relación" o "partenariado". Así, esa llamada se ha hecho en el marco de un modelo de estructuración de las relaciones sociales y educativas concreto que desde los años 80 va ganando peso en nuestro país: el neoconservador (Viñao, 2012). Un modelo, a la vez, que usa discursos y estrategias del modelo neoliberal (Ball, 2012). Un modelo en el que la genérica llamada a una "mayor y mejor implicación" en la escolaridad de los hijos/as se va traduciendo cada vez más en una demanda a las familias para que se impliquen desde una perspectiva concreta: la de clientes y consumidores "racionales" y estratégicos en el marco de un mercado escolar y educativo cada vez más potente, más incorporado y más naturalizado (Santa Cruz y Olmedo 2012; Olmedo 2013). Es decir, en algunas de las

propuestas para mejorar las relaciones entre docentes y familias, no sólo no se tienen en cuenta los elementos estructurales del centro y las relaciones de poder existentes, sino que se pone en el campo de las familias la responsabilidad primera de esa mejora. Además, el modelo dado por descontado para que las familias se impliquen mejor en lo escolar pasa a ser, a menudo, el de unos progenitores clientes y consumidores de lo escolar. A nuestro parecer, el modelo que inspira la LOMCE va claramente en esa dirección.

Así, nos parece clave que tanto los análisis como las propuestas para construir más y mejores vínculos entre docentes y familias tengan muy en cuenta los elementos contextuales, estructurales, institucionales, de relaciones de poder y estatus (Collet y Tort, 2012; Feitó, 2011; Fernández Enguita, 2007; Vicent, 1996; Viñao, 2002). En palabras de Apple y Beane (1997: 27), en su apuesta por una escuela democrática, "los que trabajan en escuelas democráticas intentan asegurar que la escuela no incluya barreras institucionales". Así, nuestra propuesta es generar esos análisis desde la metáfora del país escuela como marco dentro del cual entender qué pasa y proponer qué podría pasar con esos vínculos. Evitando tanto el "blame the victim" como haciendo propuestas voluntaristas. Si queremos construir una escuela más democrática, equitativa y con éxito para todo el alumnado, los análisis y propuestas tienen que cuestionarse el modelo implícito desde el que conciben esas relaciones y proponen su mejora. Veamos ese cuestionamiento en el siguiente apartado.

3. Familias: ¿Consumidoras, *partners* o ciudadanas?

Vincent (2000) y Macleod et al. (2013) nos invitan a preguntarnos cuál es el marco pertinente desde el que pensar y (re)practicar los vínculos entre docentes y familias. Y proponen un modelo de tipos ideales donde podemos entender a los progenitores como consumidores, como partners de la escuela o como ciudadanos. Se entiende que, en el primer modelo, los progenitores eligen la escuela y el modelo de educación como en un supermercado y, como consumidores-clientes, critican a los docentes cuando estos no hacen lo que ellos quieren, cambian a los niños de escuela, etc. Así, desde este marco neoconservador-neoliberal, los vínculos individuales entre familia y centro educativo se basan en la idea de un "contrato mercantil" entre cliente y productor en el marco de un mercado libre. Con oferta (el objetivo del centro es ser "deseable" al máximo), demanda (los progenitores deben elegir lo más estratégicamente posible el centro, a los compañeros para los hijos/as, el tipo de actividades extraescolares, etc.) y hoja de reclamaciones (queja "clientelar", cambio de escuela si no satisface los deseos, etc.) como ejes centrales. Pero concebir y tratar a los progenitores como consumidores no implica per se ni un mayor ni un mejor vínculo entre docentes y familias, ya que esta relación puede ser vivida como relevante sólo desde un punto de vista estratégico o instrumental y no por ella misma. Además, es un marco de relaciones que subraya claramente las desigualdades entre las familias con saberes y poderes para ejercer plenamente el rol de consumidoras (información, lugar de residencia, conocimiento de los mecanismos, etc.) y las que tienen menos (Alegre et al. 2010).

Promovida desde los 90 por los postulados de la Nueva Gestión Pública, e incorporada y deseada por algunos sectores sociales y escolares en España, nos parece un modelo con consecuencias altamente indeseables si se quiere construir un vínculo de calidad entre docentes y familias que contribuya a la mejora de los resultados académicos de todo el alumnado. Unas consecuencias que podrían ser la individualización de las relaciones entre docentes y familias, la vivencia de los progenitores de ser sólo clientes y no parte de la escuela, una relación puramente instrumental que toma al otro como un objeto, la reproducción de desigualdades, etc.

En el marco de relaciones entre escuela y familias entendidas como partners del centro, este implica un apoyo por parte de los progenitores a la escuela como institución (eventos, gobierno...) y a la escolaridad de sus hijos/as. Este marco, interesante en muchos aspectos, si no se plantea desde el inicio -tal y como nos señala la investigación (Monceau 2008; Reay et al., 2011)- entendiendo que hay muchas (y desiguales) maneras de "ser familia-partner" de la escuela o el instituto, y todas positivas, esto puede implicar que sólo se reconozca por parte de los docentes una buena manera de implicarse en la escuela: la de las clases medias autóctonas. En este modelo, que entiende a las familias como colaboradoras externas del proyecto del centro, puede ocurrir que las que no responden al qué y al cómo considerados como "el buen partenariado" por parte de los docentes, puedan ser vistas y vividas como familias que no educan "bien", que no se relacionan "correctamente" con el centro, etc.; es decir, como familias extranjeras al país-escuela, en el que "no se integran". Esa mirada facilita la visión, por parte de los docentes, de que determinados grupos de familias están desimplicados, de que delegan la educación en la escuela, de que no participan, de que no les interesa la escolaridad de sus hijos/as o de que no se comprometen en la misma, a pesar de que los datos no corroboren esa perspectiva (Comas et al., 2014). Se trata de una visión que, sistemáticamente, han encontrado las investigaciones sobre el tema (Marchesi et al., 2004; Padró, 2008; Feito, 2011 y otros), así como nosotros la hemos hallado en la nuestra. Es necesario comprender a las familias en toda su pluralidad, y el rol de la escuela y lo escolar en relación a estas, para poder construir modelos diversos de partenariado adecuados a cada tipo de familia; esa diversidad debería evitar, precisamente, que unos mayores vínculos entre docentes y familias se convirtieran en fuente de nuevas o de mayores desigualdades entre niños y niñas. Hablaremos de ello más adelante.

Finalmente, en el tercer modelo propuesto por Vincent (2000), todas las familias serían vistas y vividas como ciudadanas de nacimiento del país-escuela e implicaría los mismos elementos prácticos que el partenariado, pero intentando tener en cuenta tres ideas provenientes de los debates sobre qué significa la ciudadanía: la democracia, el cuidado y el bien común. Es decir, cómo pensar en una escuela para todos, donde se cuida de cada alumno, docente o familia, sea como sea, más democrática en su gobierno, contenidos, relaciones... (Apple y Bearne, 1987; Feu et al., 2013), y que se convierte en un espacio y un bien común de construcción de ciudadanía activa.

Así, como primer eje de nuestra perspectiva para analizar las relaciones entre docentes y familias y su vínculo con los resultados académicos, y para proponer pistas de mejora en esa línea, hemos alertado de la necesidad de tener en cuenta dos elementos. El primero, ya planteado, que no se pueden analizar estas relaciones, ni proponer mejoras, si no se tiene en cuenta el marco institucional y de relaciones de poder en el campo escolar; es decir, sin tener en cuenta los elementos estructurales que condicionan y posibilitan o imposibilitan unos u otros vínculos en el país-escuela. El segundo recuerda que nunca las propuestas educativas son neutras y que, a menudo de forma implícita, el modelo de relación escuela-familias desde el que se está analizando esa realidad y desde el que se están haciendo propuestas al respecto se acerca al neoconservador-neoliberal, un modelo de relaciones que la LOMCE consagra y que tiene más que ver con el mercado, el cliente, la privatización, la mercantilización y la libre elección que con la comunidad, la democracia, el bien común, las relaciones horizontales o la equidad. Analizamos este último punto en el siguiente apartado.

4. La centralidad de las desigualdades en el análisis de las relaciones docentes-familias

A nuestro parecer, otro elemento clave en la perspectiva para analizar las relaciones entre docentes, familias y resultados académicos es el de las desigualdades. Así, además de centrarnos en la idea de que esas buenas relaciones pueden, bajo determinadas circunstancias, contribuir a mejorar los resultados escolares, es preciso mirar esos vínculos desde las desigualdades con las que se encuentran y las inequidades que ayudan a producir. Para hacerlo, nos basamos en las aportaciones de Fernández Enguita, Bernard Lahire, Annette Lareau y François Dubet y Danilo Martucelli.

a) Una primera perspectiva que se centra en cómo las desigualdades marcan el contexto de relación entre agentes, a la vez que estas relaciones pueden (re)producir las desigualdades existentes, la tomamos de Mariano Fernández Enguita, de su conocido artículo "*Rechazo escolar ¿alternativa o trampa?*" (1988: 27). En el artículo se construye un modelo de diferentes actitudes del alumnado ante la escuela que, a nuestro parecer, puede ser aplicable a cómo las familias se relacionan con las instituciones académicas. Así, en función de los ejes de identificación expresiva e instrumental, Enguita propone los modelos de adhesión, acomodación, resistencia o disociación del alumnado respecto a la escuela. Esos cuatro tipos ideales de vínculo, de visión, de "experiencia" de lo escolar que aplicamos a las familias, recogen dos elementos. Por un lado, diferentes habitus de clase, de origen cultural, etc. que marcan una proximidad o lejanía de partida respecto a lo escolar, los docentes, los deberes, las reuniones y entrevistas... Por el otro, sabemos que esa proximidad o lejanía con el país-escuela (Bonal, 2003), facilita o dificulta la reproducción de las desigualdades existentes.

La propuesta de nuestra perspectiva respecto al tema es que las diferentes posiciones y actitudes de las familias (y sus hijos/as) ante la escuela deberían ser sólo el punto de partida de la relación con los docentes, nunca un determinante que mantenga a los progenitores más desfavorecidos alejados de lo escolar y de los maestros/as y profesores/as, ya que son precisamente las familias y los hijos/as que mantienen posiciones y actitudes de mayor lejanía respecto a lo escolar aquellos en quien más repercute negativamente esa menor adhesión al mundo académico formal (Ferrer 2011). Y al contrario: son precisamente esas familias y ese alumnado a quien más podrían beneficiar las innovaciones y mejoras en su relación con docentes y con lo escolar (Avvisati et al., 2009; Van Voorhis et al., 2013). Creemos que ese es un buen argumento, sostenido con evidencias, para plantear siempre el tema de las relaciones entre docentes y familias desde la mirada de (la lucha contra) las desigualdades.

b) Entender, como Lahire (1995), que hay un "choque cultural" entre unas familias plurales y diversas en recursos, capitales, capacidades, conocimientos, poderes y saberes y una escuela que funciona sobre todo desde parámetros de clase media en sus lenguajes, sus actuaciones, sus objetivos, sus contenidos..., es entender que la desigualdad está en el corazón de las relaciones entre docentes y familias. A nuestro juicio, muchas de las interpretaciones docentes sobre las familias en términos de despreocupación hacia lo escolar, de dimisión educativa, de delegación de funciones, de malentendido, etc., pueden ser comprendidas de otra manera si se contemplan desde la perspectiva de las desigualdades. Este sería el modelo desde el cual trabaja Lahire, y que expone en las conclusiones de su "Tableaux de familles" (1995: 270-271)

> "El mito del de la dimisión parental es producido por los enseñantes que, ignorando las lógicas según las cuales están configuradas las familias, deducen a partir de las conductas y del rendimiento académico de los alumnos que los padres no se ocupan de sus hijos y les dejan hacer sin intervenir. Nuestro trabajo demuestra claramente la profunda injusticia interpretativa que se comete cuando se habla de una "renuncia" o "dejadez" de los padres (...) No se les ve y esta invisibilidad se interpreta de inmediato, sobre todo cuando el niño está teniendo problemas en la escuela, como una indiferencia en relación a las cuestiones escolares en general y en relación a la escolaridad del hijo en particular."

Como sigue exponiendo Lahire, a los padres y madres de clases sociales medias y altas les es mucho más fácil, especialmente a través de espacios y momentos informales, mantener un contacto y una proximidad con los docentes, algo que revela no sólo una voluntad de seguimiento de la escolaridad del hijo o hija, sino también unas formas de sociabilidad incorporadas, un habitus (Bourdieu 1997) cercano al de los docentes. Para decirlo en términos de la metáfora de la escuela-país, las clases medias y altas ya tienen la "nacionalidad escolar" por nacimiento, y por eso la escuela no les pide que la (de)muestren. Por el contrario, a muchas familias de clases populares o recién llegadas, por el hecho de no tener "por nacimiento" la herencia de la nacionalidad escolar (Bourdieu y Passeron, 1964), se les pide que constantemente demuestren su "patriotismo escolar" a riesgo de ser vistas, vividas y practicadas por los docentes como "familias poco patrióticas", es decir, que no se preocupan ni se ocupan de la escolaridad, que delegan la educación en el centro, etc. Una visión que, a la luz de la investigación (Lahire, 1995, Besalú, 2002, Kherroubi, 2008, Monceau, 2010, etc.) es muy a menudo errónea, ya que son precisamente las familias más alejadas de la cultura escolar las que, a través de los deberes, las notas, etc., viven una mayor colonización e influencia de lo escolar en relación a los castigos, las vacaciones y fines de semana, las actividades lúdicas, etc. De estos progenitores no autóctonos del país-escuela dice Lahire (1995: 80):

> "La conducta de sus hijos en la escuela, sin embargo, se controla siempre (...) Los dos miran las notas y cuando éstas son malas, la madre les castiga, obligándoles a trabajar, no se les permite ver la televisión, les grita y les pega... "

Para Lahire, después de entender en profundidad la pluralidad de las familias y el choque a todos los niveles que se produce entre lenguajes, modelos de socialización, capitales y normas de unas familias sin nacionalidad escolar de nacimiento y los docentes (desigualdad), hay que avanzar en unas perspectivas y prácticas escolares que eviten ese choque desde la pluralidad de formas, momentos, propuestas y estrategias, para construir un buen vínculo con todas las familias.

c) Otra manera de comprender los posibles "choques" entre una escuela y unos docentes de clase media y unas familias diversas, y las desigualdades que se derivan de ello, es el imprescindible trabajo de Annette Lareau alrededor de las infancias desiguales. En esta investigación, la socióloga norteamericana recoge las observaciones intensivas durante 3 semanas en el hogar de diferentes familias para ver las formas, las maneras, las normatividades socializadoras, etc. y su vínculo con las desigualdades. Partiendo de la perspectiva de Bourdieu, uno de los elementos más interesantes de la investigación es cómo describe dos grandes modelos de socialización o crianza (child rearing) por parte de las clases populares y recién llegadas y las medias y altas. A un modelo le llama "crecimiento cultivado" (clases medias - concerted cultivation) y a la otra "desempeño del crecimiento natural" (clases populares - accomplishment of natural growth).

Tabla 1. *Modelos de crianza propuestos por Annette Lareau*

Dimensiones	Crecimiento cultivado	Crecimiento natural
Elementos clave	Los progenitores promueven y evalúan activamente los talentos, las opiniones y las habilidades de sus hijos/as	Los progenitores dan a los niños los cuidados que les permiten crecer
Organización de la vida cotidiana	Los niños realizan diversas actividades de ocio orquestadas por los adultos	Pasan el rato, especialmente con los familiares
Usos del lenguaje	- Razonamiento/directrices - Cuestionamiento de los niños a las afirmaciones de los adultos - Muchas negociaciones entre progenitores y niños	- Directrices - Pocos cuestionamientos-desafíos a los adultos por parte de los niños - Habitual aceptación de las directrices adultas por parte de los niños
Relaciones con instituciones (ej. escuela)	- Críticas. Intervenciones en nombre de los niños - Entrenamiento de los niños para que tomen ese rol (de relaciones críticas)	- Dependencia de las instituciones - Vivencia de carecer de poderes - frustración - Conflicto entre las prácticas de crianza de casa y de la escuela
Consecuencias	Emergente sentido de "derecho" por parte de los niños	Emergente sentido de limitación por parte de los niños

Fuente: Lareau, A. (2003) Unequal Childhoods. Berkeley, UCP, pág. 31 (traducción propia).

Lareau, en las conclusiones de la investigación (2003: 235), denuncia que en EEUU la mayoría de la gente tiene la creencia de que la clase social en la que se ha socializado tiene muy poca incidencia en su vida cotidiana, y que, por así decirlo, existe el convencimiento de que si alguien se esfuerza y tiene talento, puede llegar más allá de la familia y la clase social de origen. Esta mirada lleva a creer, por tanto, que la igualdad formal de la escuela es, de verdad, una igualdad real para todos los niños y niñas (Demeuse y Baye, 2005). Lareau, una autora que aboga por un buen vínculo entre docentes y progenitores pero contraria a una visión descontextualizada y voluntarista, propone que el análisis de las prácticas de crianza, socialización familiar y relación con otros agentes se realice desde una perspectiva basada en clases sociales y desigualdades. Y para ella lo más importante es entender que cada clase social funciona con una "lógica cultural y educativa" diferente: hay una coherencia de las prácticas familiares en función de la clase social (entendida en términos de capital económico, cultural, social, etc.). Pero esta "lógica cultural y educativa de clase" en la educación de los niños/as no es neutra, especialmente cuando "choca" con espacios e instituciones que no educan desde la misma lógica. En palabras de Lareau (2004: 237):

> "Cuando los niños y los padres pasan del hogar al mundo de las instituciones sociales, descubren que las prácticas culturales no valen lo mismo. Hay aspectos de los que salen beneficiados los niños de clase media mediante formas que son invisibles a ellos mismos y a sus padres, gracias al grado de similitud entre los repertorios culturales del hogar y las pautas estándar adoptadas por las instituciones".

Cuando se vive esa similitud o disimilitud, proximidad o lejanía, facilidad o complejidad en la cotidianidad de las relaciones entre docentes y los diferentes grupos de familias, se produce una clara desigualdad: la escuela valora, reconoce y promueve un determinado tipo de modelo educativo y de vínculo de las familias y muestra incomodidad con otros. Como lo expresa Lareau[3], hay niños/as y familias para los cuales la escuela es una continuidad natural del hogar en las de formas de socialización, en el lenguaje, en los contenidos... y para otros es un choque cultural en todas estas dimensiones, un choque cultural y educativo equivalente a la experiencia de la extranjería en el país-escuela.

Ante esto, a la escuela le es fácil ver y vivir que, aquellos que educan "diferente" al modelo escolar de clase media autóctona, es decir, clases populares, familias inmigrantes, etc. lo hacen "mal". Y esta es la gran sorpresa y el gran impacto que viven muchas familias sin nacionalidad de nacimiento del país-escuela: llegar a la escuela y que esta, de mil y una formas explícitas e implícitas, verbales y no verbales, físicas y simbólicas..., les haga saber que lo que para ellos es una "buena crianza", la institución escolar y los docentes la consideran incorrecta, errónea y censurable. Que las prácticas vinculadas al modelo ideal del "crecimiento natural" de los niños, pueda ser, según la mirada docente, un ejercicio de dimisión parental, de delegación de funciones educativas... en definitiva, de mala educación en el doble sentido del término (analítico y moral), sorprende y preocupa a muchas familias (Lahire, 1995; Monceau, 2010). Así, las familias y los niños/as sin "nacionalidad escolar de nacimiento" viven con incomprensión las prácticas, los lenguajes, las directrices y las dinámicas de una institución (obligatoria, no lo olvidemos) de la que son -o más bien, se sienten- ajenas o extranjeras. Es lo que Demeuse et al. (2008) y Bonal (2003) llaman la "distancia o alteridad familiar" respecto al colegio y lo escolar. Una distancia, una reificación, que implica consecuencias nefastas para los niños-jóvenes en su rol de alumnos y en relación a las desigualdades educativas. Como lo expresa Bonal (2003: 184):

> "Lo importante no es que los padres crean en la escuela, que la reconozcan como mecanismo de movilidad social ascendente y de inserción sociolaboral de los hijos, sino que realmente la sientan como algo suyo, un espacio perteneciente al "nosotros" colectivo. (...) Ante padres que sienten la escuela como suya, hay padres que sienten hacia la escuela y los maestros un respeto distante, casi jerárquico. Ven la escuela como una entidad que les es ajena; (...) la reificación de la escuela y del sistema escolar es el verdadero origen del fracaso escolar, no las actitudes de pasotismo o de confrontación de los padres hacia la escuela."

Así, en nuestra perspectiva, el análisis hacia las familias de clases populares autóctonas y recién llegadas (que todavía tienen otros elementos añadidos, como las dificultades con la lengua, el desconocimiento del sistema educativo, etc.) parece claro. El choque que se produce entre estas, sus formas de socialización, estilos educativos, recursos y capitales, tipo de lenguaje, valores, prácticas de crianza, etc., y las de los centros educativos de primaria y secundaria es muy intenso, profundo y tiene muchas dimensiones. Y precisamente a través del consiguiente sentimiento de extrañeza, de cosificación, de lejanía, "de extranjería" hacia el país-escuela que este choque produce, se contribuye a una reproducción de las desigualdades sociales existentes. Todo ello nos lleva a pensar que, de hecho, las dificultades en las relaciones entre docentes y familias tienen que ver sobre todo con este "choque" entre una institución producida y practicada desde parámetros de clase media y las familias que no lo son (desigualdades). Pero esta es sólo una cara de la realidad y de nuestra perspectiva. Pese a que parezca menos claro, en muchos casos, los y las docentes pueden encarar igual de mal sus relaciones cotidianas con familias de clases medias y altas, pero por otros motivos.

d) Uno de los aspectos más interesantes de la investigación de Dubet y Martucelli (1998) sobre la experiencia escolar de niños y familias son los capítulos dedicados a las clases medias. De alguna manera, es relativamente "esperable" que se produzca un choque entre determinadas familias y docentes en los términos de desigualdad de clase y/o etnia que hemos descrito. Pero lo que quizás sea más sorprendente es que las relaciones entre docentes y familias de clases medias (y altas) no sean siempre tan apacibles como cabría esperar. Así, entre dos mundos tan cercanos, sería esperable que hubiera unas relaciones fáciles, fluidas y

[3] Esa misma perspectiva fue expuesta por Basil Bernstein respecto a los códigos sociolingüísticos (restringido o elaborado), o en relación a los modelos educativos (centrados en la persona o posicionales).

cercanas. Y esto se da en parte, pero no del todo. Así, por un lado, buena parte de los discursos docentes se refieren a las familias de clases populares como familias que suelen educar desde unos parámetros "erróneos": poco/mal seguimiento y control de los hijos, poco/mal acompañamiento de los deberes, poco/mal interés por lo escolar, lenguajes y maneras poco "pertinentes", etc. Pero, por otra parte, Dubet y Martuccelli (1998) constatan en su investigación que para algunas familias de clase media, mucho más próximas al ethos académico, la escuela debe estar al servicio del éxito académico de sus hijos (individual - modelo de consumo), un éxito escolar que es la base para poder elegir en el futuro, la base de la libertad para cuando el niño/a será adulto (Collet, 2013, Collet y Tort, 2014). Así, para Dubet y Martuccelli (1998: 153):

> "Pese a la proximidad social y cultural tan a menudo evocada entre los docentes y las familias, los padres de clases medias sólo manifiestan débilmente, al contrario que las de clase popular, un sentimiento de "lealtad" ante la escuela republicana. El derecho de usar estratégicamente la escuela es más fuerte que el apego a la institución".

Así, los progenitores de clases medias se han convertido, por los imperativos civilizadores de nuestro tiempo, en una especie de gestores o consultores de la educación de sus hijos/as (Collet, 2013), algo que la escuela y los docentes, acostumbrados a ser la institución del saber y la que repartía los títulos que lo acreditan, no vive con demasiada comodidad (Fernández Enguita, 2007). Para expresarlo en términos de la metáfora de Bauman (2007), podemos decir que parte de las dificultades de relación entre la escuela y las familias de clase media y alta se deben a que una es (todavía) la máxima representante de la "solidez" moderna, mientras que las otras ya se mueven en los parámetros líquidos que se demandan desde el actual estadio de civilización (Elias, 1998). Por tanto, la paradoja de las relaciones entre docentes y familias es que entre las familias "poco visibles" (o invisibles) y las familias "demasiado visibles" (o hipervisibles), sólo hay una franja que es "cómoda" para los maestros y profesores. Y esta franja, desigual en función de los centros, suele responder a una gran proximidad de clase entre progenitores y docentes. Parece evidente que construir unos buenos vínculos con todas las familias, cuando muchos docentes sienten una clara incomodidad con una parte significativa de las mismas, no es una tarea sencilla. (Da- Costa, 2012; Dubet y Martucelli, 1998; Feito, 2011; Lahire, 1995; Marchesi y Pérez, 2004; Padró, 2008, etc.).

Así, esta incomodidad de los docentes hacia buena parte de las familias y de no pocas familias hacia la escuela y los docentes nos obliga a plantearnos otras dimensiones de análisis del porqué de estas dificultades de relación, que tienen mucho que ver con las desigualdades, pero a la vez van más allá de estas. Según nuestra perspectiva, además de los elementos contextuales y estructurales, y además de la centralidad de los elementos de desigualdad que se manifiestan en el "choque cultural" entre personas que "pertenecen", que ven y viven la educación desde parámetros de clase social diferentes, necesitamos otro nivel de análisis que nos ayude a comprender que hay elementos más allá de las personas y de las propias desigualdades que, sumados, dan cuenta de las fuertes dificultades e incomodidades en las relaciones cotidianas entre docentes y familias. Nos referimos a la dimensión institucional, que abordamos en el siguiente apartado.

e) El análisis de las dinámicas institucionales escolares ha sido objeto de atención desde hace tiempo. Conceptos como gramática o cultura de la escolaridad, estructura escolar, currículum oculto, pedagogías invisibles, etc. intentan dar cuenta de las cosas que pasan en la escuela y de las personas que están vinculadas a la misma (alumnado, docentes, familias...) y que responden al hecho mismo de que los centros educativos son una institución (entendida en sentido sociológico (Foucault 1998; Álvarez-Uría y Varela 2009)). Así, lo que queremos destacar son los efectos que produce en la relación entre docentes y familias el hecho de que esta se da en el marco de un espacio institucional con unos determinados tiempos, relaciones, poderes, dispositivos, tecnologías... La importancia de la escuela de masas moderna como institución es que produce unas categorías sociales y unas identidades nuevas: alumno, docente y padre/madre de alumno. Por decirlo así, nadie nace siendo "alumno", nadie es docente hasta que ejerce en la escuela, y nadie es padre o madre de alumno hasta que su hijo o hija entra en la escolarización (obligatoria). Pero esta producción de los roles, de las normas, de las prácticas escolares, lejos de la visión funcionalista que define al sistema educativo y a los centros escolares como armónicos, consensuales y acordados, se da, de hecho, en un campo de luchas sociales entre intereses, visiones y prácticas diferentes. Para poner una analogía con la institución familiar, durante la segunda mitad del siglo XX la ideología dominante en torno a la pareja tenía en la imagen de la "media naranja" su metáfora más potente. Una pareja eran dos medias naranjas que se encontraban, encajaban y se convertían en una sola cosa armónica y consensuada. Lejos de ello, los movimientos feministas y progresistas y los procesos de individualización reubicaron los vínculos de pareja con la imagen de dos naranjas diferentes, con identidades e intereses diferentes, que mantienen relaciones y acuerdos inestables de manera voluntaria, negociada y pactada.

Así, creemos que es un error seguir planteando las dificultades, los choques y los desencuentros en las relaciones entre docentes y progenitores como una especie de accidente, de error, de problema o de disfunción en la "armónica dinámica escolar", que se concreta en el consenso de la frase: "Nos tenemos que entender porque todos queremos lo mismo." Mientras el "programa institucional escolar tradicional" (Dubet, 2010) funcionaba y el consenso social a su alrededor también, era lógico que los choques entre las familias y los docentes, las desigualdades escolares, etc. pudieran ser vistos como pequeñas "disfunciones" de un modelo educativo y de unas relaciones entre agentes sobre los que había un gran consenso. Pero una vez hemos visto que los desencuentros entre docentes y familias y las desigualdades vinculadas no son una "excepción" a la norma sino producciones de la misma institución escolar, proponemos otra perspectiva para comprender y trabajar en la escuela y el instituto para unos mejores vínculos con todos los progenitores.

Esta propuesta pasa por la aceptación de que la escuela es una institución que tiene por objetivo, a través de un determinado modelo de control, de normalización, de encauzamiento de las conductas, de la transmisión de unos determinados contenidos, etc., la producción de un determinado modelo de alumno-persona. Pero este "modelo general de alumno" determinado a partir del currículum, del reglamento de régimen interno, los exámenes, los castigos, los espacios, los tiempos, etc. choca con hijos e hijas concretos que provienen de familias diversas con modelos y prácticas de socialización diversos. De este "choque cultural" surge la necesidad de entender y practicar la escuela no como el lugar donde los que formalmente tienen el encargo y el poder de socializar a los niños lo hacen de manera general, armónica y acordada, sino que nos parece imprescindible normalizar la idea y las prácticas que se derivan de una escuela como una institución entendida como un campo con conflictos entre diferentes modelos de roles (Fernández Enguita, 2007), de normas (Willis, 1988; Besalú, 2002), de modelos socializadores (Lareau, 2003), de autoridad (Tort, 2009) y de poderes diversos (Álvarez-Uría y Varela, 2009), etc. En la escuela y en el instituto, como en la vida social, el conflicto forma parte de la normalidad. Así, queremos que el trabajo para mejorar los vínculos entre docentes y familias, con el objetivo de contribuir a la mejora de los resultados académicos de todo el alumnado, no se haga desde la perspectiva de

que estas relaciones son o deberían ser armónicas y consensuales per se y siempre, y que si no lo son es que hay un problema, un conflicto o una anormalidad. Al contrario. En cualquier escuela que pretenda educar en y para la democracia se tiene que partir de la idea de que "*ejercer la democracia implica tensiones y contradicciones*" (Apple y Beane, 1997: 23). El conflicto es, a la vez, una normalidad en el mundo educativo y una posible fuente de consensos más amplios y más "profundos" si se aborda desde el respeto, el reconocimiento y la comprensión de todas las partes. Así, creemos que las dificultades, las incomodidades, los desencuentros y los conflictos entre docentes y familias son un elemento estructural y "normal" de la institución escolar en sí y de su dinámica y roles habituales. Y precisamente la comprensión, reconocimiento, planteamiento y trabajo compartido entre actores implicados es el único camino mediante el cual la escuela y el instituto pueden desarrollarse como una institución realmente inclusiva, equitativa y de éxito para todos.

Como propuesta teórica para hacerlo, exponemos el modelo de Stephen Ball (1989) en su conocido libro "La micropolítica de la escuela". En esta investigación, el sociólogo inglés propone que sólo los centros educativos que aceptan y trabajan en profundidad, desde la comprensión, el reconocimiento de la diversidad de visiones, normas, roles y modelos, así como de los conflictos y las incomodidades que esa diversidad implica, pueden avanzar e innovar hacia vínculos y consensos más amplios, profundos y extensos.

Tabla 2. *Perspectivas sobre el conflicto en los centros educativos*

Perspectiva micro-política de la organización escolar (y vínculos con familias) (explícita)	Perspectiva de "ciencia de la organización" (implícita)
Diversidad de objetivos entre miembros	Coherencia en los objetivos por parte de todos los miembros
Disputa ideológica entre miembros	Neutralidad ideológica de las medidas
Conflictos como algo habitual	Consenso como habitual
Intereses diversos como fuente de la acción	Motivación como fuente de la acción
Organización escolar como actividad política	Organización escolar como toma de decisiones técnica y neutra
Relaciones de control mutuo	Relaciones de consentimiento

Fuente: Adaptación de Ball, S. (1989). La micropolítica de la escuela. Barcelona, Paidós, p. 25.

Así, y en contra de las perspectivas que analizan la escuela como organización desde un punto de vista "neutro", nos parece necesario reconocer el conflicto de lógicas, intereses y habitus diferentes entre los diversos actores escolares. Este reconocimiento de la diversidad de intereses, de miradas, de poderes, de saberes, etc. no es el final del trabajo conjunto. Al contrario. Nos parece el único punto de partida realista. Entender, reconocer y aceptar que docentes, familias y alumnado tienen intereses y visiones diferentes, y que dentro de estos colectivos tampoco existe una homogeneidad que haya que tener muy en cuenta, nos parece el mejor punto de partida para intentar construir unos buenos vínculos, que tienen por objetivo último contribuir al éxito educativo de todo el alumnado, y una buena interacción entre todos los actores. Analizamos esta relación entre el buen vínculo de docentes y familias y la mejora de los resultados académicos de todo el alumnado en el siguiente apartado.

5. Escuela, familias y éxito escolar: ¿un vínculo con evidencias?

En el mundo anglosajón desde hace ya 30 años (Booth y Dunn, 1996; Clark, 1983; Dearing 2006; El Nokali 2010; Englund et al. 2004; Epstein 2001; Gianzero 1999; Hara y Burke 1998; Henderson y Berla 1994; Herman y Yeh, 1980; Jeynes 2012; Kyle 2011; Marschall 2006; Sheldon et al. 2010), la hipótesis de que unas mejores relaciones entre docentes y familias puede contribuir a unos mejores resultados escolares ha vivido un gran auge. En el Estado español, existe desde hace tiempo un discurso dominante según el cual la calidad de esas relaciones es importante para el bienestar y el desarrollo del menor. Pero todavía no ha devenido sentido común, ni en el mundo escolar ni en el académico, el plantear que la construcción de esos vínculos de calidad entre docentes y progenitores puede contribuir significativamente al éxito académico de todo el alumnado. Precisamente en esta línea, podemos encontrar el informe de la última investigación que Joyce Epstein ha llevado a cabo (2013). Esta investigadora norteamericana, sin duda uno de los referentes a nivel mundial de las relaciones entre docentes, familias y comunidad, trabaja desde hace años con esta hipótesis. En el informe de investigación titulado "*The Impact of Family Involvement on the Education of Children Ages 3 to 8. A Focus on Literacy and Math Achievement Outcomes and Social-Emotional Skills*", va más allá de una mirada a las relaciones entre docentes y familias como algo periférico al corazón de la escuela y las vincula de manera clara y directa con los aprendizajes y los resultados y con el grado de (in)equidad de los mismos. Así, Van Voorhis, Maier, Epstein, Lloyd y Leung (2013: ES-2), hablan de cuatro dimensiones de los vínculos entre escuela y familias:

a) *Las actividades de aprendizaje en el hogar*, incluidas las que los familiares dedican a promover la alfabetización, las matemáticas, etc. de sus hijos/as fuera de la escuela de aprendizaje (deberes, refuerzo escolar, bibliotecas, museos, centros abiertos, etc.).
b) *La participación de la familia en la escuela*, como voluntariado en el centro, asistencia a las charlas y a jornadas de puertas abiertas...
c) *Compromiso escolar por la inclusión y la implicación de las familias*, incluidas las estrategias que las escuelas y los profesores utilizan para involucrar a las familias y hacer que se sientan bienvenidos: adaptación, entrevistas, reuniones, encuentros, web, etc.
d) *Actividades de apoyo y formación para padres y madres* sobre temas como la relación padres-hijos, el comportamiento, normas y límites, etc.

Después de realizar una investigación de 10 años con 95 familias con niños de 3 a 8 años en torno a estas cuatro dimensiones del concepto relación escuela-familia, así como una exhaustiva revisión de otras investigaciones, estos autores/as llegan a dos grandes conclusiones:

a) *La implicación de las familias es importante para el proceso de alfabetización y de aprendizaje de las matemáticas de los niños*. La mayoría de los estudios, incluyendo algunos ensayos con grupos de control aleatorios, demuestran este vínculo positivo. Algunos estudios también muestran una relación positiva con las habilidades sociales y emocionales. Hay que destacar que la asociación más débil es entre la implicación de las familias en la escuela y los resultados académicos de los niños. Nuestra opinión es que, a pesar de tener indicios relevantes al respecto (Avvisati et al. 2009), todavía no podemos afirmar de manera contundente que las innovaciones en la gramática escolar para que la familias conozcan y se "hagan suya" la escuela (proximidad simbólica - nosotros) impliquen de manera directa y clara una mejora significativa de los resultados académicos del alumnado. Así, a pesar de los indicios propios (Collet y Tort 2014) e internacionales, podemos decir que nuestra hipótesis sigue careciendo de las suficientes evidencias para poder validarla de manera clara.

b) *Los padres y madres de diversos orígenes, cuando se les dan pautas y acompañamiento por parte de los docentes en relación a lo escolar, pueden estar más y mejor comprometidos con la escolarización de sus hijos.* Y cuando los progenitores están más comprometidos, los niños tienden a "hacerlo mejor" en la escuela, algo que también han mostrado las investigaciones basadas en el concepto de capital social (Marí-Klose y Marí-Klose, 2011). Este tipo de investigaciones buscan que desde la escuela y la comunidad se desarrolle el capital social de las familias para mejorar con ello en casa (atención a los deberes, mejora de expectativas de los propios hijos/as, hablar de la escuela, compartir tiempo y comunicación familiar, etc.) las condiciones de posibilidad del éxito escolar.

En todo caso, nos parece relevante ver que el equipo de investigación liderado por Epstein ha dado el salto en su perspectiva y sitúa el vínculo entre docentes y familias lejos de la periferia de lo escolar. Y de manera muy clara, vincula las cuatro dimensiones de relaciones entre familias y docentes (también) a los aprendizajes y los resultados escolares. Pero, en algunos aspectos, creemos que su perspectiva mantiene todavía una mirada demasiado centrada aún en las familias y en su responsabilidad educativa. Es decir, la diferencia con nuestra perspectiva no sólo se ubica en vincular las relaciones docentes-progenitores con los aprendizajes, los resultados académicos y las desigualdades en los mismos -algo que, especialmente en el mundo anglosajón, ya se ha asumido-, sino sobre todo en evitar algo de lo que, a nuestro parecer, adolecen otras investigaciones (Hornby y Lafaele, 2011; OCDE, 2011 y otras): situar siempre, y de forma casi exclusiva, en el campo de los progenitores la responsabilidad de las mejoras para que tanto las relaciones con los docentes como la escolaridad de los hijos/as mejore (Edwards 2002). Es decir, en nuestra perspectiva evitamos frases como "lo que deberían hacer mejor las familias para favorecer el éxito de sus niños es...", o "para mejorar su relación con los docentes, las familias deberían...", ya que se sitúan todavía en el modelo de trasplante según la propuesta de Cunningham y Davis (1988). Para nosotros este es un punto de partida mejorable. Es decir, compartimos las evidencias que dicen que cuanto más alineadas estén las actividades que las familias hacen con los niños con las actividades escolares (lectura, juegos, comunicación, seguimiento, deberes...) mejores serán los resultados académicos de los mismos (perspectiva del capital social). Pero donde discrepamos es que las investigaciones y propuestas al respecto acaban situando siempre en los progenitores, y de manera casi exclusiva, la necesidad y la responsabilidad del cambio y de la mejora.

Por un lado, como hemos dicho, es evidente que si las familias siguen más y mejor todo lo escolar, lo acompañan, le prestan atención, si cuando el niño o la niña tiene dificultades ponen refuerzo particular, etc., los resultados finales son mejores. Pero como ya han destacados autores y autoras en diferentes países (De Carvalho, 2001; DeSimone, 1999; Dubet y Martucelli, 1997; Driessen et al., 2005; Lareau, 2003; Lee y Bowen, 2006; Monceau, 2011 y otros), cuando se pide a unos progenitores desiguales en capitales, recursos y habitus una mayor implicación en la escolarización de sus hijos, esto puede conducir a la ampliación de las desigualdades de los alumnos y a favorecer aún más a los hijos de las clases medias y altas, además de facilitar una responsabilización y una (auto)culpabilización de las familias de los malos resultados y/o del fracaso escolar, que no les correspondería. Y sin olvidar que, desde esta perspectiva, aceptamos la escuela y el instituto, en sus formas actuales, como algo "dado", deificado, sin ninguna responsabilidad, expectativa o necesidad de cambio, lo que, según nuestro parecer, dista mucho de ser lo deseable.

Así, la perspectiva que proponemos tiene cuatro ejes: a) la metáfora de la escuela y el instituto como "países" en los cuales los docentes detentan los poderes formales y en los cuales, en muchas ocasiones, las familias son concebidas, vividas y tratadas como extranjeras y no como conciudadanas; b) la centralidad de la equidad y la reducción de las desigualdades a la hora de comprender como se dan (o no) esos vínculos y sus consecuencias; c) el análisis y el avance hacia un modelo construido sobre la base de la responsabilidad docente y la corresponsabilidad parental, y d) la hipótesis de que la mejora de la cantidad y la calidad de dichos vínculos innovando en la gramática de la escolaridad por parte de los docentes puede contribuir a mejorar de manera significativa el clima de centro, y de aula, la convivencia y los resultados académicos de todo el alumnado, especialmente el proveniente de familias más desfavorecidas (Collet y Tort, 2011).

Con esta perspectiva, proponemos dejar atrás una visión "folclórica" de los vínculos entre docentes y familias, vistos y vividos como un elemento periférico, de segundo orden en la escuela, lejos de los procesos de aprendizaje y las acreditaciones, y apostamos por una nueva mirada que, como ya están practicando un número creciente de centros educativos de primaria y secundaria en nuestro país, sitúe unos amplios y buenos vínculos con todas las familias como un elemento natural, clave y central del proyecto del centro. Es decir, una perspectiva en la cual la primera responsabilidad de la construcción de esos vínculos diversos y equitativos es de los docentes, los cuales, a través de la innovación en la gramática escolar tradicional, trabajan por conseguir, buscando complicidades y corresponsabilidades con progenitores, alumnado y comunidad, que todas las familias sientan y practiquen la escuela como parte del "nosotros". Se evita así que una parte de las familias y del alumnado pueda vivir la escuela como algo externo, reificado... un país en el cual son y se sienten extranjeros. Y con ello se favorece el éxito académico de todo el alumnado, especialmente el proveniente de las familias más desfavorecidas. Veamos en el último apartado del artículo las bases de este nuevo modelo de relaciones entre docentes y familias, que se fundamenta en todo lo aportado hasta el momento.

6. Por un nuevo modelo de relaciones entre docentes y familias en relación al éxito de todo el alumnado: inclusión, equidad y responsabilidad docente

Vinculada a los elementos clave de nuestro marco teórico (escuela como país, modelo de relación con las familias como ciudadanas, centralidad de las desigualdades y éxito escolar de todo el alumnado), presentamos, a modo de último apartado, nuestra propuesta de perspectiva para poder "mirar" y practicar las relaciones entre docentes y familias para el éxito académico de un modo distinto al actualmente mayoritario.

a) Inclusión de todas las familias en el país-escuela. Por un modelo democrático de relaciones entre docentes y progenitores (ciudadanía)

Compartimos con Apple y Beane (1997: 29) que "las escuelas han sido instituciones notablemente poco democráticas". Y podríamos decir también que poco inclusivas con el diferente alumnado y las diferentes familias (Parrilla, 2002; Gimeno Sacristán, 2006; Pujolàs, 2006). Si la metáfora de la escuela y el instituto que proponemos los sitúa como "países" con su cultura, historia, relaciones de poder, ciudadanía (o no), etc., nos parece clave que la primera pregunta que se haga la escuela en su relación con las familias sea: ¿Cuál es el lugar de las familias en la escuela? Así, creemos central la formulación de esa pregunta en todos los ámbitos del centro (comunicaciones, acogida de niños/as, reuniones, entrevistas, llegada y recogida de alumnos, gobierno del centro, dinámica del aula, etc.), y que se puedan dar en

todos ellos respuestas inclusivas y democráticas. Es decir, respuestas que, en primer lugar, reconozcan y pongan en valor la "ciudadanía" de todas las familias en la escuela y el instituto (Vincent, 2000) y que eviten visiones y vivencias de los progenitores como un cuerpo extraño, un accidente o un problema para la escuela. Creemos que el punto de partida es que las familias son una parte imprescindible de la escuela, pertenecen a ella y tienen un lugar clave en la misma. No sólo eso: son el espacio de referencia y el primer agente socializador del niño o niña y que, llevándolos al centro educativo, hacen posible la misma escuela. En palabras metafóricas del psicólogo Bert Hellinger, una de las bases teóricas de la pedagogía sistémica (citado en Travesset (2007: 113)):

> *"Quisiera decir algo sobre la relación de progenitores y maestros: primero los padres y madres, luego los niños y después los maestros, este es el orden. Los padres y madres confían los niños a los maestros, estos representan a los progenitores ante los niños, y sólo pueden hacerlo, si los progenitores tienen un lugar en sus corazones."*

Según esa perspectiva, las familias no sólo forman parte de manera "natural" del centro, sino que, de hecho, son las que, llevando los hijos e hijas a la misma, la fundan (además de financiarla a través de impuestos (pública) y cuotas (concertada)). Por así decirlo, resulta paradójico que algunas de las personas que son las "madres y padres" fundadores de la patria-escuela luego no tengan nacionalidad plena en la misma institución. Que puedan ser vividos, vistos y practicados, por parte de la dinámica institucional, como extranjeros, como excluidos, en el marco de una institución que, como recuerda Monceau (2011), es obligatoria. Así pues, nuestra propuesta es que los docentes, en primer término, se formulen la pregunta de cómo poder incluir a todas las familias en todos los ámbitos del centro desde una perspectiva democrática (Feu et al. 2013), algo que sin duda no es sencillo de llevar a término, ya que, para una parte significativa de los docentes, las relaciones con las familias son vistas, concebidas y practicadas como algo periférico o ajeno al ejercicio docente y a su identidad profesional. Creemos que aquí reside el centro del malestar: esos docentes, como tales, no saben dónde ubicar las relaciones con las familias, y a menudo sienten que no les "tocan", que son algo "externo" o "periférico". Alternativamente, proponemos situar la inclusión de todas las familias en el centro de la actividad y la identidad docente (Bolivar 2006). En nuestra perspectiva, la escuela está formada por familias, niñas y niños y docentes, en un contexto comunitario concreto y relevante. Y es a los y las docentes, como profesionales de la educación, a quien corresponde empezar a construir un país-escuela inclusivo, democrático y para todos los niños y niñas y sus familias (ciudadanía), lo que, según nuestra hipótesis, puede contribuir significativamente a la mejora de los resultados académicos de todo el alumnado, especialmente el más desfavorecido.

b) *Equidad y reducción de las desigualdades*

El segundo eje de nuestra perspectiva es la propuesta de que el tema de las relaciones entre docentes y familias deje de situarse como algo periférico o ajeno a la función central de la escuela: los aprendizajes. Todas las investigaciones de los últimos 50 años, empezando por los clásicos de Coleman, Plowden y Bourdieu y Passeron y terminando por los últimos informes PISA, nos muestran una gran correlación entre capitales familiares y resultados académicos. Se puede decir que para los hijos e hijas de familias de clase media la escuela es un país al que llegan con la plena nacionalidad. Es decir, con un lenguaje, unos contenidos, un modo y unos objetivos de socialización que concuerdan con los del centro. Contrariamente, para los hijos/as de clases populares y/o de inmigrantes, la escuela es un país extraño en sus dimensiones, dinámicas y medios, un sentimiento que también viven sus progenitores (Besalú, 2002 y 2007; Kherroubi, 2008; Lahire, 1995; Monceau, 2011; Vincent y Tomlinson, 1997).

Este segundo eje se centra, por lo tanto, en la lucha contra las desigualdades sociales y su (re)producción en la escuela, y en el envite del éxito académico para todo el alumnado. Para ello, es imprescindible que la escuela, mediante su modelo y sus prácticas, haga sentir y vivir a todos los alumnos y alumnas, así como a sus familias, que todos forman parte de la escuela, que tienen un lugar y un rol reconocido y valorado y que, a pesar de la diversidad de capitales y orígenes, esas diferencias no se van a transformar en desigualdad. El ámbito de las relaciones entre docentes y familias, como ya hemos expuesto, no es algo periférico o superficial; tiene que ver con un modelo y unas prácticas institucionales y docentes que contribuyen a ensanchar o disminuir la distancia entre los autóctonos (clases medias autóctonas[4]) y los extranjeros (clases trabajadoras y/o inmigrantes). La propuesta de perspectiva se centra de manera clara, pues, en comprender que unos buenos vínculos con todas las familias y en todos los ámbitos de la vida cotidiana de la escuela puede contribuir significativamente a evitar la (re)producción de desigualdades sociales en el marco escolar (Bourdieu, 1997).

c) *Responsabilidad docente y corresponsabilidad parental*

Finalmente, el tercer eje de nuestra perspectiva es la responsabilidad docente como fundamento para la mejora de los vínculos con todas las familias y la propuesta de la construcción de un modelo de corresponsabilidad educativa con todos los progenitores. En primer lugar, queremos dejar claro que creemos en las posibilidades y potencialidades de la escolarización y de la tarea de maestros/as y profesores/as. Es más, constatamos que cada vez más docentes se reconocen con los saberes y los poderes necesarios para tomar las riendas de su centro y decidir, en función del interés superior del niño o niña, del contexto, de las desigualdades, etc. qué proyecto se va a desarrollar en la escuela o instituto (Bolívar, 2006). Esa identidad docente "que puede" (sin voluntarismos, consciente del contexto y vigilando el *burn out*) nos parece un elemento imprescindible para que cada centro docente se pregunte por el lugar y el rol de las familias en su centro y planifique y practique unos vínculos mejores con todas ellas (Collet y Tort, 2011). Así, esa concepción de la identidad docente como la de alguien que, individualmente y en grupo, quiere, puede y sabe construir mejores vínculos con todas las familias es, sin duda, el punto de partida de cualquier innovación en ese sentido (Martínez et al., 2013).

Así pues, una vez que existe un grupo de docentes que se consideran responsables de su centro y capaces de innovar en él, proponemos avanzar hacia un modelo de corresponsabilidad educativa con las familias como marco general para mejorar el vínculo con todas ellas. Ese modelo se fundamenta en la propuesta de Cunningham y Davis (1988); estos autores británicos propusieron tres tipos ideales de vínculo entre docentes y familias, llamados de experiencia, de trasplante y de usuarios (o corresponsabilidad). En el primero, el modelo de experiencia, la relación sería similar a la de médico y paciente (en un modelo clásico). Con estos parámetros, el que sabe y el que decide es el profesional, que se "esconde" bajo nombres y teorías expertas para mantener una jerarquía y una distancia clara con los progenitores. Este modelo se concreta en decidir elementos clave para la vida del

[4] Una interesante investigación sobre cómo se articulan en el mundo de la educación los ejes de clase social y origen cultural es la de Vincent, Ball, Gillborn y Rollock (2012)

niño de manera unilateral, sin informar (mucho) a las familias, empleando las entrevistas como una acción de recogida de datos que se consideran relevantes, sin dejar lugar al diálogo y/o juicio de las familias y su educación, etc. El segundo de los modelos ideales es lo que Cunningham y Davis llaman "de trasplante". Aquí el profesional docente parte del hecho de que los elementos comunicativos con las familias son necesarios y positivos, y los pone en juego desde una perspectiva "divulgativa". De alguna manera, se pide a las familias que sigan (que "trasplanten") en casa el modelo educativo, moral y conductual que propone la escuela. Este modelo parece partir de lo que Barbara Rogoff denunció en su *The Cultural Nature of Human Development*, es decir, la asunción implícita por parte de profesionales de diferentes ámbitos sociales que están en contacto con personas diversas, que el propio bagaje cultural, las propias prácticas escolares, relacionales, comunicativas, etc. son "las buenas" y superiores a las de personas de otras clases, orígenes o trayectorias. La idea de fondo es que el mejor modelo de adulto educador es el docente, y cuanto más se parezcan los padres y madres a este, mejor irá la escolaridad y la educación del niño. Elementos como los deberes desde edades tempranas, dar recetas simples y descontextualizadas, recomendar pistas y pautas para la organización familiar de la comida, el dormir, etc. denotan la preponderancia de este modelo de relación entre docentes y progenitores, donde estos segundos, para "educar bien", deberían acercarse al ideal del docente. Finalmente, un modelo todavía menos extendido es el que concibe los docentes como corresponsables de la educación de los hijos/as junto con sus familias.

En este modelo ideal se reconoce, de entrada, que los progenitores quieren, les interesa y saben cómo se debe educar al niño y que son los principales referentes del mismo. El plano deja de ser jerárquico y se convierte en horizontal, a pesar de que, lógicamente se mantengan espacios de responsabilidad diferenciados. Si las familias piden consejo al profesional, este intenta entender qué pasa en esa familia y pensar y pactar actuaciones conjuntas, cada uno desde su ámbito, en la misma dirección (proyecto compartido). No se trata a los padres y madres como personas a las que hay que tutorizar, sino como seres con capacidades, saberes y competencias que, como las de los docentes, deben ponerse conjuntamente al servicio de la educación del niño/a (corresponsabilidad).

Nos parece especialmente interesante el modelo de análisis y la propuesta de Cunningham y Davis, ya que visibilizan las relaciones de poder desiguales entre los dos agentes. Así, intentando tener en cuenta que docentes y familias, en el contexto institucional escolar, no tienen los mismos poderes y saberes (Périer 2005), nos parece que hay que poner en duda planteamientos sobre las relaciones entre docentes y familias que impliquen "decir a los progenitores qué y cómo deben educar" (modelo trasplante). Es decir, hacer lo que Davis y Meltzer (2007: 2) definen así:

> *"Cuando se piensa en cómo ayudar a los padres, es fácil asumir implícitamente que ayudar supone simplemente hacer algo por ellos, proporcionándoles la solución apropiada, la respuesta correcta o el asesoramiento adecuado, a fin de eliminar el problema"*

La crítica a esta práctica del "consejo", de la receta, de respuestas educativas, de hacer cosas por y no con las familias, de decir cómo hay que hacer las cosas en casa, difícilmente puede funcionar. Como decía Bernstein (1988), eso es así porque las diferencias estructurales y de contextos, normas y actores hacen imposible la transposición, el trasplante de pautas socializadoras escolares al hogar. Hay que tener cuidado, por lo tanto, con una visión inocente de la propuesta, de "dar información y formación (empoderar) a los padres y madres" para que eduquen mejor y se relacionen mejor con la escuela. La propuesta es interesante y compartimos su necesidad, pero, como han señalado muchas investigaciones

(Vincent, 1996; De Carvalho 2001, Lareau, 2003, Lee y Bowen, 2006) no se puede pensar que generar un proceso de empoderamiento sea algo fácil de llevar a término sin reproducir desigualdades previas o sin generar otras nuevas. Pero lo que sí se puede hacer es reconocer y valorar los saberes y los poderes de las familias (ciudadanía) y, desde ahí, trabajar juntos para el éxito académico del niño (proyecto compartido) desde roles y responsabilidades diferenciadas. Parafraseando a Janusz Korczak, sería "*dejar de hablar a las familias y hablar con las familias*".

d) Innovar en la gramática de la escolaridad

Las investigaciones analizadas nos permiten constatar la complejidad que supone el abordaje de la vinculación familia-escuela. Preguntarse por el lugar real y simbólico de las familias en un centro educativo es poco habitual porque no es fácil la contención de las cuestiones personales, relacionales y emocionales ni de las cuestiones que tienen que ver con visiones éticas, sociales y culturales respecto de la educación de los hijos. Se habla de ello constante e informalmente, pero menos en términos de proyecto colectivo. Explicitar los implícitos que un claustro de docentes tiene acerca de la relación con las familias y reducir, en la medida de lo posible, los apriorismos de carácter moralizante acerca de cómo se educa hoy en día, son dos puntos de partida necesarios pero que no todos los centros están en condiciones de activar. Pero es una primera fase inevitable: formularse preguntas poco presentes hasta el momento respecto a las familias, para entenderlas mejor y para, en lugar de verlas como un problema, una dificultad o un encargo "externo" a las múltiples facetas de la profesión docente, empezar a verlas y vivirlas como un elemento central de la acción docente y para situarlas como un agente "visible" en la institución escolar. Se trata, pues, de poner sobre la mesa malestares, complejidades y dificultades que los docentes tienen en su día a día con las familias y, como mínimo, evidenciarlas, intentando buscar salidas "no defensivas".

Ese debate se puede convertir en el punto de partida necesario para centrar la asunción de la relación familia-escuela, en términos pedagógicos, desde una perspectiva estructural, de centro, de institución y respecto de su objetivo clave: el aprendizaje de todos los alumnos. Ni la pretensión de compartir o tener unas mismas creencias sobre la educación y crianza de los hijos e hijas, ni los juicios de valor sobre las diversificadas pautas y formas de educar pueden ser los ejes fundamentales de la acción educativa. Ni tan siquiera la frecuencia y cantidad de la participación formal en los órganos colectivos para la solución de cuestiones logísticas, económicas e infraestructurales, por muy importantes que sean. El núcleo duro de la acción con las familias se sitúa en la construcción de entornos de aprendizaje idóneos para el alumnado. Como señala António Nóvoa,

> "no se trata de regresar al debate sobre la relación escuela-sociedad, sino de promover la construcción de un espacio público de educación en el cual la escuela tenga su lugar, aunque este no sea un lugar hegemónico ni único en la educación de los niños y de los jóvenes" (2009: 196).

7. Conclusiones

La consideración de las familias como miembros de pleno derecho del país llamado escuela obliga, pues, a profundizar en el análisis respecto del lugar que ocupan dichas

familias en la institución escolar. Es una cuestión central en la concreción del proyecto pedagógico de cualquier centro educativo que se plantee avanzar no sólo en la construcción de una escuela democrática en términos de participación formal, sino -y sobre todo-, en términos de inclusión, de reducción de las desigualdades y de mejora de los resultados académicos para todos. El replanteamiento del lugar físico y simbólico que las familias ocupan en la institución escolar supone revisar conceptos y apriorismos incrustados en la cultura profesional docente y abordar la reelaboración pedagógica de prácticas, dispositivos, rutinas y actividades. Las instituciones deben repensarse, pues, desde la concepción de que las familias no son una "circunstancia" o un elemento externo del centro, sino todo lo contrario. Para ello, es necesario abordar, identificar y explicitar cuál es el modelo que el profesorado y cada escuela tiene de la concepción y de la relación con las familias y el entorno, un posicionamiento inicial que no es nada fácil de asumir, porque supone también la explicitación de la propia identidad docente, la reflexión sobre las relaciones de poder y el papel, modalidad y jerarquía de los saberes y del conocimiento escolar.

Este debate sobre los planteamientos y proyectos obliga también a valorar la necesidad de una formación del profesorado que coloque la relación del docente con el entorno social y con las familias como un eje central de dicha formación. Propuestas formativas más necesarias, si cabe, ante los planteamientos legislativos y normativos que reducen el ámbito de participación de las familias en la escuela y que lo sitúan en una relación clientelar y subsidiaria. A partir de estos elementos de base, la institución educativa podrá afrontar la mejora y los cambios necesarios en ámbitos como la tutoría y el seguimiento de la actividad escolar; las modalidades e instrumentos de comunicación formal e informal con las familias; la presencia de las familias en las aulas y su crecimiento en conocimiento respecto de lo que sucede en ellas; los espacios físicos y tiempos de las familias en la escuela, dentro y fuera del horario del alumnado, en las entradas y salidas; el papel de las familias en el gobierno del centro, etc. Es decir, en todos aquellos ámbitos de la escuela que permitan resituar el papel de las familias en la centralidad de los proyectos pedagógicos de los centros, con el objetivo último, a través del acercamiento a la institución escolar y a la cultura académica (país-escuela) de todas las familias, de contribuir significativamente a la mejora de los resultados académicos, especialmente de los alumnos provenientes de entornos sociales desfavorecidos.

Referencias bibliográficas

Alegre, M. A., Benito, R., Chela, X. y González, S. (2010). *Les famílies davant l'elecció escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Álvarez-Uría, F. y Varela, J. (2009). *Sociología de las instituciones. Bases sociales y culturales de la conducta*. Madrid: Morata, *237*.

Apple, M. y Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

Avvisati, F., Gurgand, M., Guyon, N. y Maurin, E. (2009). *Rapport final «La mallette des parents»: quels effets attendre d'une politique d'implication des parents d'élèves dans les collèges?* París: Paris School of Economics.

Ball, S. (1989) *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós/MEC.

Ball, S. (2012) *Global education INC. New Policy networks and the Neoliberal Imaginary*. London: Routledge.

Puedes visualizar y descargar el texto completo con todas sus referencias bibliográficas en el siguiente enlace:

https://www.ugr.es/~recfpro/rev182ART1.pdf

PONENCIA: MÓNICA NADAL. FUNDACIÓ JAUME BOFILL

"*Innovación educativa y equidad: un reto urgente y posible"*

Directora de investigación. Fundación Jaume Bofill

La educación es todavía hoy la principal palanca de mejora individual y colectiva. Sin embargo, el modelo educativo vigente, centrado en lo escolar y fuertemente basado en la adquisición de contenido (memorístico), está en crisis por diversos motivos. Entre ellos, se cuestionan los niveles de abandono y fracaso escolar que genera, la calidad y valor de los aprendizajes o su funcionamiento altamente burocrático y desprofesionalizador. Sin negar el progreso enorme que ha representado la escolarización obligatoria de la población, muchos países del mundo están revisando el "para qué, el qué y el cómo" de la educación en general y de la escuela en particular.

En este momento de cambio, que también vive nuestro país, es imprescindible abordar el reto central de la equidad ya que no es posible mejorar la calidad global del sistema educativo sin reducir sus niveles de desigualdad; se necesita para ello nuevas políticas e intervenciones educativas (y no solo escolares) y la implicación de toda la comunidad (familias, docentes, agentes socioeducativos, técnicos, universidades…).

Este es el propósito que guía el trabajo de la Fundació Jaume Bofill, que a través de sus proyectos, programas y propuestas de política pública quieren contribuir a hacer de la innovación una estrategia radical de equidad. En los últimos diez años, la Fundació Jaume Bofill se ha repensado como think tank y laboratorio de ideas al servicio de la mejora educativa. Esto le ha llevado a promover alianzas, implementar proyectos de cambio y lanzar debates interpeladores que contribuyan a una transformación de la educación en clave de equidad. En la intervención se presentarán algunos de estos proyectos como ejemplos en acción.

- **Escola Nova 21**. https://www.escolanova21.cat/horitzo-comu/ Escola Nova 21 propone una transformación del sistema educativo para que se actualice y adopte plenamente el propósito de desarrollar las competencias para la vida y unas prácticas de aprendizaje fundamentadas en el conocimiento de cómo aprendemos las personas. Más de 400 escuelas participan del proyecto, aunque el objetivo final es la transformación del conjunto del sistema para que todos los niños y jóvenes, con independencia de su contexto y condiciones, dispongan en cualquier centro de experiencias de aprendizaje empoderadoras, relevantes que le permitan desarrollar su proyecto de vida con dignidad, sentido y bienestar.

- **Educació 360** https://www.educacio360.cat/ Una alianza promovida por los Movimientos de Renovación pedagógica, Diputació de Barcelona y Fundació Jaume Bofill, que suma ya más de 80 municipios y 150 entidades sociales y

educativas. Esta iniciativa se propone expandir las oportunidades educativas de los niños y niñas, tanto dentro como fuera de la escuela, conectando tiempos y espacios de aprendizaje, promoviendo el acceso a actividades educativas fuera del horario lectivo (extraescolares, colonias,), articulando las oportunidades que existen en la propia comunidad, abriendo la escuela al entorno, etc. Educació 360 busca convertir en política pública una educación ampliada y de calidad para todos, y especialmente para aquellos que por su situación socioeconómica y cultural no tienen acceso. Para ello:

- promueve pilotos locales: (https://www.educacio360.cat/#section_experiencies),
- lanza propuestas políticas (https://www.educacio360.cat/wp-content/uploads/2018/07/propostes-politiques-2018-web.pdf),
- organiza jornadas y talleres, involucra entidades del territorio (https://www.educacio360.cat/crida/)
- y centros educativos (https://www.educacio360.cat/crida-centres-educatius-360/).

- **Aliances Magnet**. 27 centros educativos inmersos en un programa de cambio pedagógico, en partenariado con una institución científica o cultural de referencia, con el propósito de desarrollar un proyecto educativo de calidad y atractivo para las familias y revertir así la segregación escolar https://magnet.cat/

PONENCIA: RAMÓN VILCHEZ. RESPONSABLE PROGRAMA

"Plan Integral del Pueblo Gitano e Innovación Social". Generalitat de Catalunya

Generalitat
de Catalunya
Departament
de Treball, Afers Socials
i Famílies
Pla integral
del poble gitano

1. Introducción. Contextualización del Programa del Pueblo Gitano y de la Innovación Social

2. Objetivos del Plan Integral del Pueblo Gitano de Catalunya (PIPG)

3. Principales características y elementos claves del PIPG

4. Impacto social del PIPG. Acciones y resultados de éxito más relevantes (2017-2019)

   a. Acciones transversales

   b. Acciones generales

   c. Educación

   d. Empleo

   e. Cultura

   f. Interior

   g. Mujer gitana

   h. Juventud gitana

   i. Participación social

   j. Autoridades locales

Artículo publicado la revista IJRS

http://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/ijrs/article/view/3957

IJRS INTERNATIONAL JOURNAL OF ROMA STUDIES

Hipatia Press www.hipatiapress.com

Instructions for authors, subscriptions and further details:

http://ijrs.hipatiapress.com

Diseñando e Implementado Políticas Públicas con y para la Comunidad Gitana. El Impacto Social del Plan Integral del Pueblo Gitano en Cataluña

Tania García-Espinel[1], Dolores Santiago-Santiago[2], and Manuel García-Algar[3]

1) Departamento de Trabajo, Asuntos Sociales y Familias, Generalitat de Catalunya. España
2) Universitat Rovira y Virgili. España
3) CampusRom, Red Gitana Universitaria de Catalunya. España

Date of publication: March 15th, 2019
Edition period: March 2019- September 2019

To cite this article: García-Espinel, T., Santiago-Santiago, D., y García-Algar, M. (2019). Diseñando e implementando políticas públicas con y para la comunidad gitana. El impacto social del Plan Integral del Pueblo Gitano en Cataluña. *International Journal of Roma Studies, 1*(1), 84-119. doi: 10.17583/ijrs.2019.3957

To link this article: http://dx.doi.org/10.17583/ijrs.2019.3957

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to Creative Commons Attribution License (CCAL).

Diseñando e Implementando Políticas Públicas con y para la Comunidad Gitana. El Impacto Social del Plan Integral del Pueblo Gitano en Cataluña

Tania García Espinel
Generalitat de Catalunya

Dolores Santiago
Universidad Rovira i Virgili

Manuel García Algar
CampusRom

Resumen

Desde que en 2005 el Parlamento Europeo reconociera la discriminación racial y exclusión social que sufre la comunidad gitana, se está llevando a cabo un creciente esfuerzo político a nivel europeo, estatal, regional y local en favor de su inclusión. Sin embargo, la situación social y especialmente educativa de esta comunidad sigue siendo claramente alarmante. A partir de los resultados alcanzados en el marco de dos investigaciones científicas (García-Espinel, 2016; Macías-Aranda, 2017), este artículo evidencia los principios clave que han posibilitado el impacto del Plan Integral del Pueblo Gitano en Catalunya. Son diversos los elementos clave que están haciendo posible el impacto social de este Plan. Entre los avances de esta política en Catalunya destacan importantes mejoras en educación (obligatoria y postobligatoria) y en las condiciones de vida de niños y adultos gitanos.

Palabras clave: Pueblo Gitano, Políticas Públicas, Éxito Educativo, Antigitanismo, Participación Pública

El jueves 28 de abril de 2005, en Bruselas, el Parlamento Europeo adoptó una Resolución sin precedentes sobre la situación de la población romaní en la Unión Europea (Parlamento Europeo, 2005). En dicho texto, motivado principalmente por la lucha de la sociedad civil gitana y por los resultados de la investigación científica (Aiello, Mondejar, & Pulido, 2013), las instituciones europeas reconocen, por primera vez, que la población gitana de Europa sufre discriminación racial y graves discriminaciones estructurales, pobreza y exclusión social, así como una discriminación múltiple. Por ello, de manera histórica, el Parlamento Europeo pide al Consejo, a la Comisión, a los Estados miembros y a los países candidatos que consideren el reconocimiento de la población romaní como minoría europea. Uno de los países que reconocerá al Pueblo Gitano como una minoría nacional es España, a través de una Proposición no de ley relativa al reconocimiento de los derechos del Pueblo Gitano en España (Congreso de los Diputados, 2005). La Resolución europea de 2005 también considera, entre otros, que el holocausto de la población romaní merece un reconocimiento pleno y proporcional a la gravedad de los crímenes nazis concebidos para exterminar físicamente a la población romaní de Europa (Samudaripen).

Desde entonces, se han desarrollado numerosas recomendaciones e iniciativas políticas en favor de la inclusión del Pueblo Gitano, transformando el marco europeo, estatal, regional y local de numerosas políticas públicas que se diseñan sobre (o para) esta comunidad. Desde el propio Parlamento Europeo, el 28 de enero de 2008, se

adoptaba una propuesta de Resolución común (iniciada por varias fuerzas políticas en 2004 y finalizada en 2009) sobre una estrategia europea relativa a la población romaní (European Parliament, 2008). Esta resolución motivó al mismo organismo europeo a adoptar en 2011 una resolución similar, pero más concreta, incluyendo áreas prioritarias y objetivos específicos la estrategia europea romaní.

Este posicionamiento hacia los derechos del Pueblo Gitano desde el Parlamento Europeo se debe considerar, sin duda, como el impulso o precedente del actual marco político europeo en favor de la comunidad gitana, ya que ha estimulado el desarrollo de políticas específicas sobre el Pueblo Gitano, tanto en el seno de la Comisión Europea como en los estados miembros.

En virtud de ello, destacan el marco europeo de estrategias nacionales de inclusión de los gitanos hasta 2020 (European Commission, 2011a), adoptado en abril de 2011 por la Comisión Europea con el objetivo de definir y coordinar las obligaciones y responsabilidades de los Estados miembros de la UE y los países candidatos con respecto a sus poblaciones gitanas. Dentro de este Marco, la Comisión plantea que los Estados miembros deben desarrollar sus propias estrategias nacionales gitanas, desde cuatro objetivos clave para la inclusión social (vivienda, salud, educación y empleo), y basándose en los 10 principios básicos comunes para la inclusión de los gitanos (Comisión Europea, 2009) y en los principios del Decenio de la Inclusión Gitana (Brüggemann & Friedman, 2017), entre otros.

Este marco europeo ha provocado que todos los estados miembros de la UE tengan actualmente una estrategia nacional gitana, como sucede con el estado español, donde se desarrolla la Estrategia nacional para la inclusión social de la población gitana en España 2012-2020 (Ministerio de Sanidad. Servicios Sociales e Igualdad, 2012). Para alcanzar los objetivos de dicha Estrategia nacional, el estado español ha elaborado diferentes Planes Operativos (2014-2016 y 2018-2020) que pretenden ofrecer orientaciones a los actores implicados en el desarrollo e implementación de la estrategia nacional, así como pautas y medidas específicas de cada ámbito prioritario de actuación (Ministerio de Sanidad. Servicios Sociales e Igualdad, 2013, 2018).

Sin embargo, a pesar de los numerosos esfuerzos políticos en favor de la inclusión del Pueblo Gitano, la situación social y educativa de esta comunidad sigue siendo claramente alarmante.

Según el Informe FOESSA, el 33,3% de los hogares gitanos sufren pobreza moderada y el 37,8% pobreza grave, mientras que entre el resto de la población la pobreza moderada afecta al 20,6% de los hogares (menos de 13 puntos) y la pobreza grave el 6,5% (menos de 30 puntos) (Damonti & Arza, 2014).

Si nos centramos en el ámbito educativo, del casi millón de gitanas y gitanos que se estima viven es España (Ministerio de Sanidad. Servicios Sociales e Igualdad, 2012), únicamente un 1% ha conseguido finalizar estudios universitarios (Ministerio de Sanidad. Política Social e Igualdad, 2011), mientras que casi un 35% del resto de la población posee estudios superiores (INE, 2017). Esta enorme brecha educativa se observa también durante la educación obligatoria. Sólo el 30% del alumnado gitano obtiene el graduado de educación secundaria, cuando el 60% del alumnado no gitano supera con éxito esta etapa (Ministerio de Sanidad. Política Social e Igualdad, 2011; Ministerio de Sanidad. Servicios Sociales e Igualdad, 2016).

La segregación del alumnado gitano en aulas de bajo rendimiento, las adaptaciones curriculares basadas en un curriculum de mínimos, los estereotipos y prejuicios sobre el alumnado gitano y sus familias, así como numerosas prácticas educativas basadas en ocurrencias y no en las recomendaciones de la comunidad científica, son las principales causas de la exclusión educativa del Pueblo Gitano (Consejo de la Unión Europea, 2013; Macías-Aranda & Flecha, 2013; Santiago & Maya, 2012; Vargas & Gómez, 2003).

Si observamos a la comunidad gitana en el resto de ámbitos sociales, nos encontramos, nuevamente, con una situación muy desfavorable con respecto al resto de la población española: mayores índices de desempleo, menor esperanza de vida y mayor mortalidad infantil, notables desigualdades en el estado de salud, así como en el acceso a los servicios sanitarios, o significativos problemas en el acceso a una vivienda digna, así como otros problemas relacionados con la vivienda, como la segregación residencial (Damonti & Arza, 2014; EU-FRA, 2012, 2014a, 2014b, 2014c; Ministerio de Sanidad. Política Social e Igualdad, 2011; Ministerio de Sanidad. Servicios Sociales e Igualdad, 2016). Todas estas desigualdades afectan con mayor intensidad a las mujeres gitanas, ya que ellas sufren una triple discriminación: por ser gitanas, mujeres (de igual modo que el resto de mujeres del conjunto de la sociedad) y porque frecuentemente no han accedido a una formación académica de calidad (EU-FRA, 2014a; Fernández, Domínguez, & Flecha, 2004; García-Espinel, 2015; Macías-Aranda & Redondo, 2012).

Especialmente preocupante es el aumento del Antigitanismo, la forma específica de racismo contra el Pueblo Gitano ya reconocida internacionalmente por numerosos organismos e instituciones (Council ofEurope, 2012a, 2012b; ECRI, 2011; European Parliament, 2015). El reciente informe de la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (EU-FRA, 2018) evidencia que las formas más atroces de Antigitanismo, el crimen motivado por el odio y el acoso, siguen obstaculizando la inclusión de las personas gitanas en Europa. Según la EUFRA, a pesar de varios años de esfuerzos de inclusión, en promedio, uno de cada tres gitanos encuestados había sufrido algún tipo de acoso (comentarios ofensivos o amenazantes en persona, amenazas de violencia en persona, gestos ofensivos o miradas inapropiadas, ofensivos o amenazantes correos electrónicos o mensajes de texto, o comentarios ofensivos sobre ellos en Internet). Lo que es más preocupante para la EUFRA es que el cuatro por ciento de las personas gitanas encuestadas experimentó violencia física motivada por el Antigitanismo, pero sólo uno de cada tres lo denunció a alguna organización, incluida la policía. La EUFRA alerta de que no se está prestando la suficiente atención a las manifestaciones de Antigitanismo que acontecen en la actualidad, lo que disminuye la confianza de los y las romaníes en las instituciones, y muy particularmente en la ley, las políticas y la justicia (EU-FRA, 2018).

No obstante, y aunque quizás demasiado lentamente, cada vez son más las iniciativas políticas que están consiguiendo tener un evidente impacto social en la mejora de las condiciones de vida de la comunidad gitana.

Además, este impacto social está llegando acompañado del aumento de la participación social del Pueblo Gitano en el diseño y en la implementación de dichas políticas públicas.

En este sentido, este artículo evidencia el impacto social del Plan Integral del Pueblo Gitano en Catalunya; un plan interdepartamental desarrollado por la Generalitat de Catalunya que recoge el conjunto de políticas públicas que se diseñan e implementan específicamente en favor de la inclusión de la comunidad gitana de Catalunya. La investigación desarrollada pone de manifiesto evidencias de mejora en la vida de las personas gitanas y los puntos clave que explican el impacto social de dicho Plan, y demuestra cómo se pueden diseñar e implementar políticas públicas con y para la comunidad gitana. Todo ello está permitiendo el éxito social y
educativo de esta comunidad, además de luchar contra el Antigitanismo, superando los estereotipos y prejuicios que se asocian al Pueblo Gitano.

Antecedentes del Plan Integral del Pueblo Gitano en Catalunya

Tal y como se ha indicado al inicio de este artículo, Europa reconoce de manera oficial al Pueblo Gitano como una minoría étnica en el año 2005, y empieza a promover el desarrollo europeo y nacional de políticas públicas en favor de la comunidad gitana de manera explícita a partir del año 2008, y de manera más concreta en 2011. En este sentido, y teniendo en cuenta estos hechos y fechas tan importantes para la comunidad gitana, Catalunya debe considerarse pionera en la lucha por la igualdad y los derechos del Pueblo Gitano. En 2001 el Parlamento de Catalunya adoptaba dos Resoluciones que marcarían un antes y un después en el diseño de políticas públicas dirigidas a la comunidad gitana.

La primera de estas Resoluciones fue la 1045/VI, de 21 de noviembre de 2001, sobre la elaboración de un plan integral del Pueblo Gitano en Cataluña, bajo la cual el Parlamento catalán instaba al Gobierno de Catalunya, entre otros, a elaborar un estudio sobre la población gitana en Cataluña, con la colaboración de las entidades gitanas, como base para la elaboración de un plan integral del Pueblo Gitano en Cataluña. Esta Resolución demuestra que Catalunya empezó a promover el diseño de políticas públicas en favor de la comunidad gitana siete años antes que el Parlamento Europeo.

Por lo que respecta a la segunda Resolución, esta fue la 1046/VI, de 21 de noviembre de 2001, sobre el reconocimiento de la identidad del Pueblo Gitano y del valor de su cultura. Al amparo de esta resolución, por primera vez en la historia, un Parlamento reconocía la identidad del Pueblo Gitano y el valor de su cultura como salvaguarda de la realidad histórica de este pueblo, e instaba a un gobierno (en este caso al de Catalunya) a realizar las gestiones pertinentes para contribuir a difundir el reconocimiento de la cultura gitana y del valor de esta para la sociedad catalana. Este reconocimiento se produjo en Catalunya, pues, cuatro años antes de que se produjera en el Parlamento Europeo o en el Congreso de los Diputados de España.

Este marco político sin precedentes permite obtener en 2003 un estudio sobre la población gitana en Cataluña, elaborado por encargo del Departamento de Bienestar y Familia de la Generalitat de Cataluña. El objeto del estudio fue obtener un conocimiento general de la situación del Pueblo Gitano en Cataluña con el fin de disponer de datos actualizados y pautas orientativas para la planificación de acciones políticas futuras, contando con la colaboración de las entidades gitanas de Cataluña, así como con la sociedad civil gitana en general o con otras estructuras de gran influencia dentro de esta comunidad, como la Iglesia Evangélica de Filadelfia. Este estudio de corte mixto, en el que se obtuvieron datos tanto cualitativos como cuantitativos, se basó en una muestra de más de 1000 personas gitanas de toda

Catalunya, y su equipo de trabajo estuvo compuesto por personas gitanas y no gitanas, hombres y mujeres, jóvenes y mayores, interactuando desde la experiencia de trabajo acumulado desde las organizaciones gitanas y desde el mundo académico. Por primera vez, un estudio elaborado por encargo de la administración pública de Catalunya evidenciaba las problemáticas o barreras que encuentra la población gitana en áreas fundamentales como la educación, el empleo, la vivienda o la salud (Departament de Benestar i Família. Generalitat de Catalunya, 2005), lo que fue crucial para el diseño del primer Plan del Pueblo gitano de Catalunya.

Ateniendo a los resultados de dicho estudio, y a la luz de las Resoluciones del Parlamento de Catalunya de 2001, el Gobierno catalán elaboró el primer Plan Integral del Pueblo Gitano en Cataluña (2005-2008).

El objetivo general del plan fue combatir desde una perspectiva global las barreras educativas, laborales, económicas y de carácter diverso que sufre la población gitana en Cataluña para que se pueda equiparar sociocultural y económicamente a la sociedad catalana de la que forma parte y, al mismo tiempo, promover y reconocer los rasgos culturales del Pueblo Gitano. En base a los objetivos generales de este primer plan, cada uno de los Departamentos del Gobierno de Catalunya implicados elaboraron propuestas de aplicación en su ámbito sectorial, temporalizadas y cuantificadas presupuestariamente, con el fin de mejorar la situación de la comunidad gitana. Entre las medidas específicas planteadas en este primer Plan Integral del Pueblo Gitano hubo desde la promoción de la recuperación de su lengua propia y común, que es el romanó, y el apoyo a la creación de programas de sensibilización a implantar en el sistema educativo, hasta planes específicos de promoción y formación para la mujer gitana o actuaciones de rehabilitación de viviendas y erradicación del chabolismo, además de medidas de inserción socio laboral.

Desde ese primer Plan, el Gobierno de Catalunya ha aprobado tres ediciones más: 2009-2013, 2014-2016 y 2017-2020. Es importante destacar que todos estos Planes han tenido un marcado carácter interdepartamental, es decir, han implicado a prácticamente todos los Departamentos del gobierno catalán, los cuales, a través del Plan integral del Pueblo Gitano, desarrollan medidas específicas en favor de la mejora de la situación de la comunidad gitana. Entre los departamentos implicados destacan los quetienen competencias en materia de presidencia, educación, vivienda, salud, trabajo, justicia, interior o cultura, entre otros. Cada uno de estos planes tuvo como punto de salida los resultados del Plan que les predecía, incorporado así importantes mejoras en su diseño, implementación y evaluación. Tanto es así, que, la Agencia de la Unión Europea por los Derechos Fundamentales selecciona en 2009 al Plan Integral del Pueblo Gitano de Catalunya como la única iniciativa positiva de carácter político y regional en favor de la comunidad gitana. En palabras de la propia Agencia:

> España es, de todos los países investigados, el que ofrece el mejor ejemplo de un plan estratégico de ámbito regional para mejorar la situación de la población gitana procedente de otros Estados miembros. (…) En el ámbito regional, el Plan integral del pueblo gitano en Cataluña se considera un modelo de buena práctica en cuanto a la planificación estratégica de una administración regional para la integración de la población gitana (…). El Plan catalán es el único, de todos los países investigados, que puede ponerse como ejemplo de integración explícita de las cuestiones que afectan a la población gitana (…) (p. 8)

Metodología

Los resultados que aquí se presentan se han obtenido a partir de dos investigaciones científicas. La primera de ellas (2013-2016), desarrollada en la Universidad de Granada, tuvo como objetivo principal demostrar el impacto político alcanzado gracias a la nueva línea de investigación europea con y para el Pueblo Gitano, y cómo esta nueva línea permitió la aparición y el impacto social del Plan Integral del Pueblo Gitano en Catalunya (García-Espinel, 2016). La segunda investigación (2014-2017), llevada a cabo en la Universidad de Barcelona con financiación del Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España, tenía como objetivo principal el estudio y análisis del proceso a través del cual el Pueblo Gitano se convierte en un agente activo y protagonista de su propia inclusión social gracias a su participación en Actuaciones Educativas de Éxito (Flecha, 2015), realizando así importantes contribuciones científicas (teóricas y prácticas) para luchar contra la pobreza y el Antigitanismo que padece gran parte de esta comunidad (Macías-Aranda, 2017).

Ambas investigaciones se han desarrollado bajo las orientaciones y principios de la metodología comunicativa. Esta metodología de investigación se utiliza para el análisis de fenómenos, situaciones o interacciones sociales, incidiendo en los componentes que generan exclusión social y los que contribuyen a superarla (Pulido, Elboj, Campdepadrós, & Cabré, 2014), aportando así soluciones efectivas para abordar las necesidades y problemáticas reales que afectan a los grupos sociales, especialmente a los más vulnerables (Gómez, Puigvert, & Flecha, 2011). La metodología comunicativa se basa principalmente en el diálogo intersubjetivo y en una relación igualitaria entre el equipo de investigación y las personas participantes (Gómez, Racionero, & Sordé, 2010), quienes participan en un plano de igualdad durante todas las fases de la investigación (Puigvert, Christou, & Holford, 2012). De hecho, el Pueblo Gitano demanda una intervención e investigación de utilidad social, en la que se cuente con su voz y su participación y que responda a las necesidades reales de esta comunidad para así lograr mejorar su situación social, más allá de los meros diagnósticos y de las investigaciones reproduccioncitas basadas en prejuicios y estereotipos sobre esta comunidad (Amador, 2016; Hancock, 1988; Macías-Aranda & Redondo, 2012; Vargas & Gómez, 2003). Dada la naturaleza de la metodología comunicativa y su gran utilidad social en la intervención e investigación con y para los grupos más vulnerables, esta metodología ha sido recomendada por la Unión Europea por su potencial impacto social (The European Union Spanish Presidency, 2010).

Concretamente, para este artículo se recogen los resultados obtenidos a través de dos estudios de caso, realizados cada uno ellos en una de las investigaciones anteriormente mencionadas, y llevados a cabo en el mismo escenario: el Plan Integral del Pueblo Gitano de la Generalitat de Catalunya.

En sendos estudios de caso se han utilizado técnicas cualitativas de orientación comunicativa. En total, este articulo utiliza evidencias recogidas de un total de 60 técnicas de recogida de la información, distribuidas de la siguiente manera:

- Análisis documental de 22 fuentes secundarias (memorias, actas, documentos internos de seguimiento y evaluación, e informes de la administración catalana).
- 13 entrevistas en profundidad de orientación comunicativa realizadas a:
    - 5 personas profesionales (4 gitanas y 1 no gitana) implicadas directamente en la definición y/o implementación del Plan Integral del Pueblo Gitano en
    - Catalunya;
    - 2 decisores políticos (no gitanos);

    - 2 personas gitanas destinatarias de alguna de las políticas públicas definidas desde el Plan Integral del Pueblo Gitano en Catalunya;
    - 4 miembros de la comunidad científica vinculados a la investigación científica con y para el pueblo gitano (2 personas investigadoras gitanas, y 2 no gitanas).
- 11 relatos comunicativos de vida cotidiana a personas gitanas destinatarias de alguna de las políticas públicas definidas desde el Plan Integral del Pueblo Gitano en Catalunya;
- 1 grupo de discusión realizado con 4 personas gitanas destinatarias de alguna de las políticas públicas definidas desde el Plan Integral del Pueblo Gitano en Catalunya.
- y 12 observaciones realizadas en los siguientes espacios:
    - Actuación Educativa de Éxito – Formación de Familiares (7 observaciones):
        - Grupo de Acceso a la Universidad del Plan Integral del Pueblo Gitano (5 observaciones);
        - Grupo de Graduado en Secundaria del Plan Integral del Pueblo Gitano (2 observaciones);
        - Órganos de participación del Plan Integral del Pueblo Gitano (2 observaciones);
    - Reuniones del equipo de redacción del Plan Integral del Pueblo Gitano (2 observaciones);
    - Actuación Educativa de Éxito – Tertulia Literaria Dialógica (2 observaciones):
        - Tertulia literaria dialógica desarrollada en una de las escuelas prioritarias del Plan Integral del Pueblo Gitano (2 observaciones)

Es de especial relevancia destacar que, excluyendo las observaciones comunicativas y el análisis documental de fuentes secundarias, de las 28 personas que han participado en el resto de técnicas, 23 eran personas gitanas y 5 no gitanas, lo que supone un 82% de personas gitanas participantes en la muestra, frente al 18% de personas no gitanas.

Finalmente, es importante señalar que el análisis de la información se ha realizado teniendo en cuenta los principios de la metodología comunicativa, lo que nos ha permitido evidenciar que elementos están contribuyendo a mejorar la situación social de la comunidad gitana, haciendo especial énfasis en el impacto social y los elementos clave de las políticas públicas dirigidas en favor de la inclusión de esta comunidad.

A continuación, se exponen los elementos que explican el impacto conseguido por el Plan Integral del Pueblo Gitano en Catalunya, y que lo diferencian claramente de otros planes similares, así como evidencias cuantitativas y cualitativas de dicho impacto social.

Principios clave para comprender el impacto social del Plan Integral del Pueblo Gitano en Catalunya

Si bien es cierto que los objetivos de los diferentes Planes integrales del Pueblo Gitano en Catalunya han ido evolucionando desde el primer Plan (2005-2008) hasta el actual cuarto Plan (2017-2020), podemos afirmar que a partir del tercer Plan (2014-2016), y muy especialmente a partir del cuarto Plan (2017-2020), se observan unos principios o características clave que explican el impacto social que se está alcanzado, por las

acciones que se enmarcan bajo dichos Planes, y que se evidenciarán en el siguiente apartado.

En primer lugar, uno de estos principios clave hace referencia a la implicación de la población gitana en el diseño, desarrollo e implementación del Plan Integral. Tanto la Comisión Europea como el Consejo de Europa reclaman que se asegure la participación activa e informada de representantes del Pueblo Gitano en todas aquellas políticas y acciones que les afectan directamente (European Commission, 2011c; Council of Europe, 2012a). También la investigación científica viene evidenciando desde hace años la importancia e impacto que supone involucrar activamente y de un modo igualitario a la población gitana en el diseño, ejecución y evaluación de la investigación científica y la intervención social (Flecha, Vargas, & Davila, 2004; Munte, Serradell, & Sorde, 2011).

El Plan integral del Pueblo Gitano en Catalunya asegura esta participación activa e informada de la comunidad gitana desde diferentes espacios. Un primer espacio sería el Consejo Asesor del Pueblo Gitano, órgano colegiado desde el primer Plan (2005) adscrito al Departamento de Trabajo, Asuntos Sociales y Familias de la Generalitat de Catalunya encargado de validar, reformular y hacer seguimiento de todo aquello que acontece en relación a la implementación y desarrollo del Plan integral del Pueblo Gitano (Departament de Treball. Afers Socials i Famílies, 2018c).

La presidencia de este órgano la ocupa el consejero/a del Departamento, la vicepresidencia corresponde al director general de Acción Cívica y Comunitaria, y la vicepresidencia segunda la ejerce una persona gitana nombrada por la consejera a petición de las entidades representantes del Consejo Asesor. Este órgano está compuesto por 21 vocalías ocupadas por personas del pueblo gitano representantes de asociaciones y fundaciones, así como por personas gitanas que participan a título personal. La Generalitat de Catalunya rinde cuentas a este Consejo Asesor sobre cada una de las acciones que, bajo el Plan Integral, los Departamentos llevan a cabo, así como los resultados obtenidos, el presupuesto destinado (al céntimo), y el proceso de renovación del Plan Integral en su conjunto (García-Espinel, 2016).

Más allá del Consejo Asesor, podemos afirmar que la participación e implicación de la población gitana en el Plan Integral ha sufrido un importante salto cualitativo desde el tercer Plan (2014-2016), y muy especialmente desde el cuarto Plan (2017-2020).

Esta implicación se observa por ejemplo en los grupos de trabajo. Con el fin de hacer más operativa la implementación de las actuaciones previstas en los diferentes ámbitos del Plan, estos grupos de trabajo están compuestos por personas gitanas con experiencia en el ámbito concreto del grupo de trabajo, conjuntamente con técnicos/as y/o cargos del Departamento(s) vinculado al ámbito en cuestión (Departament de Treball. Afers Socials i Famílies, 2018c). Estos grupos de trabajo asesorar, temporizan, hacen el seguimiento y evalúan la implementación de acciones concretas del Plan, convirtiéndose en la mayoría de ocasiones en un puente de comunicación real, efectivo y rápido entre el Plan y la comunidad gitana. Algunos de estos grupos de trabajo, creados a partir del tercer Plan (2009) han cubierto los ámbitos de trabajo, salud, vivienda, educación, mujer, cultura o juventud.

En este sentido, el cuarto Plan (2017-2020) prevé la creación de nuevos grupos de trabajo, como uno sobre Antigitanismo, con el fin de realizar recomendaciones y

proponer acciones concretas para luchar contra esta forma específica de racismo persistente, sistemática y frecuentemente acompañada de episodios de violencia que sufre la comunidad gitana (ECRI, 2011).

Sin embargo, la implicación de la población gitana en el Plan Integral, concretamente en el diseño, el desarrollo, la implementación y el seguimiento del mismo, ha cambiado de un modo radical gracias a tres espacios de participación: 1) el equipo de renovación, 2) el equipo técnico multicultural, y 3) la contratación de personas gitanas para la implementación y desarrollo de las acciones del Plan.

Al igual que en el tercer Plan integral (2009-2013), en la elaboración del actual cuarto Plan (2017-2020) se ha creado un equipo de renovación del Plan integral del pueblo gitano, compuesto por un total de veinte personas (nueve mujeres gitanas, ocho hombres gitanos, dos mujeres no gitanas y un hombre no gitano). Este grupo, compuesto por un 85% de personas gitanas representantes de asociaciones y entidades, así como personas gitanas no asociadas, se ha encargado de definir todas y cada una de las acciones que se incluyen en el Plan Integral. En total, el equipo de renovación se ha reunido un total de ocho sesiones (todas ellas en 2016) para diseñar, enmendar y validar las medidas del Plan, así como para hacer otras aportaciones relacionadas con el Plan (Departament de Treball. Afers Socials i Famílies, 2018c). Este equipo de renovación ha tenido en cuenta también las aportaciones que han surgido del proceso participativo del cuarto Plan, el cual ha consistido en la realización de sesiones de debate en diferentes localidades que tienen una tasa elevada de población gitana, como son Reus, Viladecans, Barcelona y Terrassa. Estas sesiones han permitido recoger las aportaciones de la comunidad gitana durante el proceso de diseño y de desarrollo del Plan, especialmente de las personas gitanas que tradicionalmente no participan en la elaboración de políticas públicas (Departament de Treball. Afers Socials i Famílies, 2018c). Este proceso participativo también se promovió a través de un espacio abierto en línea en la página web de la Generalitat de Catalunya, con el fin de recibir otras aportaciones sobre los cuatro ejes principales que estructuran el cuarto Plan integral: educación, trabajo, vivienda y salud.

Otro espacio que demuestra la implicación de la población gitana en el Plan Integral es el nuevo equipo técnico multicultural que desarrolla e implementa las acciones del Plan desde el Departamento de Trabajo, Asuntos Sociales y Familias. El cuarto Plan ha supuesto un hecho histórico en la composición de este nuevo equipo multicultural, incorporando personas gitanas profesionales al equipo técnico del Programa del Pueblo Gitano y la Innovación Social; programa bajo el que se enmarca el Plan Integral. Este equipo está formado por 6 profesionales gitanos y 3 no gitanos, lo que supone que el 67% (es decir, 2/3) del equipo técnico que implementa y desarrolla el Plan Integral desde el Departamento competente, está formado por personas gitanas (Macías-Aranda, García- Espinel, Álvarez-Jiménez, & Cabré-Olivé, 2018).

Finalmente, podemos afirmar que el Plan integral garantiza la implicación activa e informada de la población gitana gracias a la contratación de personas gitanas, que son quienes implementan y desarrollan las acciones del Plan en todo el territorio catalán. Gracias a esta apuesta de la Generalitat de Catalunya, más de 50 personas gitanas han sido ya contratadas como docentes, gestores económicos, directores de equipamientos públicos, dinamizadores, mediadores u otros profesionales técnicos y superiores (Macías-Aranda, García-Espinel, et al., 2018).

En segundo lugar, otro de los principios clave del Plan Integral hace referencia a la consonancia de las medidas y acciones del Plan con los resultados de las investigaciones científicas de mayor nivel e impacto social. Tanto la comunidad gitana, como los principales organismos internaciones, así como la comunidad científica en su conjunto, vienen denunciando desde hace décadas la ineficacia y consecuencias de la implementación y desarrollo de investigaciones e intervenciones que no están basadas en las recomendaciones científicas, contribuyendo así a reproducir las situaciones de desigualdad de la comunidad gitana (Amador, 2016; ECRI, 2011; Flecha, 2004; Hancock, 1988, 2000; Macías-Aranda & Redondo, 2012; McGarry, 2011; Sordé-Martí & Macías-Aranda, 2017;
Sordé, Flecha, & Mircea, 2013).

Con el fin de superar esta visión reproduccioncita y conseguir mejorar de un modo real y efectivo la situación de la comunidad gitana en Catalunya, el Plan Integral basa sus medidas y acciones en los resultados y recomendaciones de las investigaciones científicas de máximo nivel internacional y mayor impacto social. Si observamos el actual cuarto Plan, existe un apartado específico e íntegramente dedicado a la recopilación de evidencias científicas y otras experiencias que están consiguiendo alcanzar la inclusión de los grupos más vulnerables, y particularmente del pueblo gitano (Departament de Treball. Afers Socials i Famílies, 2018c).

Entre las investigaciones recogidas por el Plan, destaca en el ámbito educativo el proyecto INCLUD-ED “Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación” (2006-2011). Entre las numerosas contribuciones científicas del proyecto INCLUD-ED, destacan las Actuaciones Educativas de Éxito,3 un conjunto de actuaciones que están obteniendo los mejores resultados académicos y de convivencia en todos los contextos en los que se aplican (Flecha, 2015). Estas Actuaciones Educativas de Éxito se han demostrado especialmente beneficiosas para los grupos más vulnerables, como el caso del Pueblo Gitano, contribuyendo de
un modo claro a la reducción del absentismo escolar, la mejora de la convivencia, el aumento de la matrícula escolar, la mejora de la relación familia – centro educativo, la reducción del fracaso escolar, la mejora del rendimiento académico del alumnado, la mejora de la formación educativa de las familias, el aumento de las expectativas educativas y sociales de toda la comunidad educativa, y/o la transformación de las desigualdades sociales y educativas del entorno (Flecha & Soler, 2013; Girbés-Peco, Macías- Aranda, & Álvarez-Cifuentes, 2015; Macías-Aranda, 2017; Sordé-Martí & Macías-Aranda, 2017; Valls & Kyriakides, 2013). De hecho, dado el impacto de las Actuaciones Educativas de Éxito, así como el impacto alcanzado por otros resultados del proyecto, INCLUD-ED ha sido el único proyecto de ciencias sociales y humanidades destacado por la Unión Europea en su lista de las 10 investigaciones de éxito del Programa Marco de Investigación (European Commission, 2011b), que es el programa más prestigioso y de mayor dotación de recursos del mundo.

Todavía en el ámbito educativo, el Plan integral basa algunas de sus acciones en los resultados de otras investigaciones, como las desarrolladas por el Proyecto de Derechos Civiles (CRP) sobre los efectos y beneficios de las políticas de acción afirmativa (Orfield, 2001a, 2001b, 2009). Esta línea de investigación fue iniciada por el CRP en la prestigiosa Universidad de Harvard, y se sigue desarrollando en la actualidad en la Universidad de California – Los Ángeles (UCLA).

Por lo que respecta a otras áreas cruciales, el Plan Integral también tiene en cuenta las recomendaciones y resultados de otros trabajos científicos, tales como: la aportación de la profesora de la Facultad de Salud Pública de la Universidad de Harvard, Rima Rudd, en relación al concepto y los beneficios de la alfabetización en salud; el concepto de Vivienda Social y sus beneficios, desarrollado por Vaillancourt et al. (2001) en la Universidad de Quebec y Montreal a partir de una experiencia de éxito; o el concepto de alfabetización financiera y sus beneficios en múltiples áreas de la vida, desarrollado nuevamente por la Universidad de Harvard gracias al programa "Joint Center for Housing Studies".

Los últimos aspectos clave del Plan Integral hacen referencia a la colaboración y diálogo permanente con las autoridades locales y la administración pública., así como a la existencia de indicadores concretos, realistas y cuantificables de impacto, que tienen como objetivo primero y último mejorar la situación social de esta comunidad.

En relación a la colaboración y diálogo permanente con las autoridades locales y la administración pública, el Plan integral cuenta desde su inicio con una Comisión Interdepartamental donde están representados todos los departamentos de la Generalitat de Catalunya que deben implementar y/o desarrollar acciones y o medidas específicas en favor de la comunidad gitana. En esta comisión el Plan Integral consigue que los diferentes departamentos se comprometan a dar cumplimiento a las acciones del Plan que les afectan, así como a destinar una partida presupuestaria concreta para dichas actividades (Departament de Treball. Afers Socials i Famílies, 2018c; García-Espinel, 2016). Además de este espacio de participación, en el que también están representados diferentes miembros gitanos del Consejo Asesor, la comunicación entre el equipo técnico del Plan Integral y el resto de equipos técnicos de la Generalitat de Catalunya es fundamental para el desarrollo y cumplimiento de las medidas del Plan, ya que muchas de estas acciones dependen mayoritariamente del trabajo, la voluntad y la eficacia de otras unidades diferentes a la del Plan Integral. Así mismo, los convenios de colaboración que el Plan Integral mantiene con otras administraciones publicas de Catalunya, como ayuntamientos o consejos comarcales, garantizan la implementación y desarrollo de un modo eficaz de las políticas del plan en todo el territorio catalán (Departament de Treball. Afers Socials i Famílies, 2018c; García-Espinel, 2016).

Finalmente, por lo que respecta a la existencia de indicadores concretos, realistas y cuantificables de impacto, desde la tercera edición del Plan Integral (2014-2016), las acciones y medidas del Plan están vinculadas a indicadores de impacto que permiten conocer la eficiencia de las actuaciones y la consecución de los resultados esperados (Departament de Benestar i Família, 2014; Departament de Treball. Afers Socials i Famílies, 2018c). Estos indicadores, recomendados por las organizaciones más relevantes dentro del ámbito (EU-FRA, 2009; European Commission, 2015, 2016), permiten saber si efectivamente las acciones del Plan están contribuyendo o no a transformar la realidad actual y favorecer la inclusión del pueblo gitano en Cataluña. Este aspecto, aumenta no únicamente la eficacia y transparencia del Plan, si no que permite reorientar las acciones del mismo con el objetivo último de alcanzar una mejora social cuantificable en la comunidad gitana (García-Espinel, 2016).

Impacto social del Plan Integral del Pueblo Gitano en Catalunya

Los principios clave del Plan Integral del Pueblo Gitano en Catalunya señalados en el apartado anterior explican el impacto social que se está alcanzando en la actualidad en Catalunya con respecto a la comunidad gitana. A continuación, se presentan y discuten algunos de estos impactos.

En primer lugar, explicamos el impacto en la educación primaria. Seguidamente, explicamos el impacto en el acceso a la educación y al mercado laboral de las personas gitanas adultas.

Avances en educación primaria

Si nos centramos en el ámbito educativo, el Plan integral está promoviendo la implementación de Actuaciones Educativas de Éxito en 7 escuelas de atención prioritaria. Estas escuelas, situadas en todo el territorio catalán, tienen una alta proporción de alumnado gitano y se encuentran en entornos extremadamente vulnerables. Una de estas escuelas está situada en uno de los barrios más pobres de la provincia de Tarragona, con índices elevadísimos de desempleo, analfabetismo y privación de recursos. Concretamente, la composición del alumnado de esta escuela es de más del 65% de origen gitano, albergando también a más del 25% de procedencia marroquí, y el resto (aproximadamente un 6%) de otras procedencias, mayoritariamente de origen inmigrante, como Rumania o India, entre otros.

La implementación de Actuaciones Educativas de Éxito en esta escuela desde 2012 (implementación promovida muy especialmente por el Plan Integral desde 2014), ha conseguido, por ejemplo, reducir el absentismo drásticamente. En 2011, antes de la implementación de estas acciones, el absentismo se situaba por encima del 46%. En 2015, tres cursos después, este dato era del 0,94%, lo que nos permite afirmar que el absentismo prácticamente ha desaparecido en esta escuela (véase Gráfico 1).

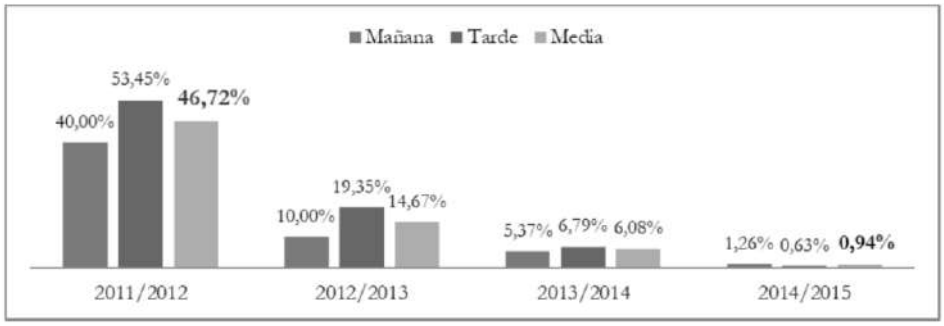


Figura 1. Evolución del Absentismo (mañana, tarde y media global) (2011/2012 – 2014/2015). Centro de Atención Prioritaria del Plan Integral del Pueblo Gitano de Catalunya (Macías-Aranda, 2017, p. 164).

Esta reducción del absentismo ha venido acompañada de una notable mejora del nivel de aprendizaje del alumnado. Esta mejora se observa espacialmente en etapas como la de educación infantil. Tal y como se puede observar en el Gráfico 2, en el curso 2011-2012, el porcentaje de alumnado de P5 que reconocía sonidos silábicos no alcanzaba el 32%. Sin embargo, en el curso 2014-2015, es decir, tres cursos después de implementar Actuaciones Educativas de Éxito, el porcentaje de los alumnos de P3 (alumnado entre 1 y 2 años menor que el alumnado de P5) que leía y/o escribía sonidos silábicos superaba el 92%.

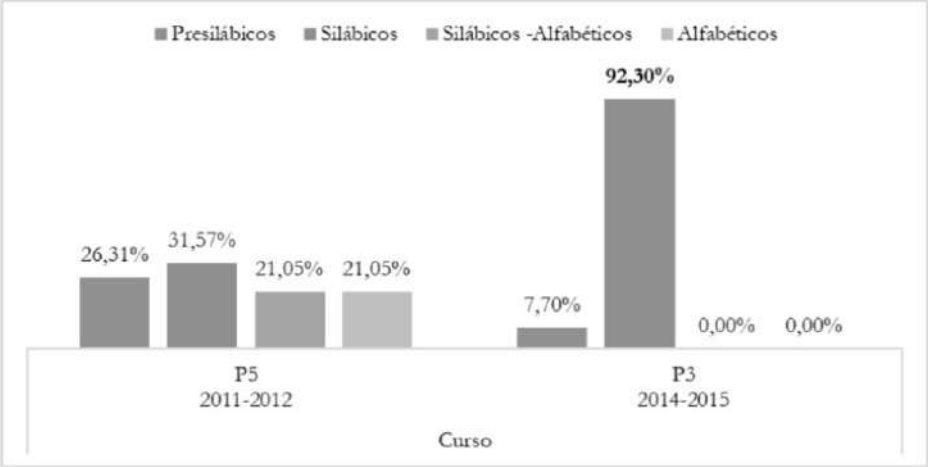


Figura 2. Lectoescritura en Educación Infantil (P3-P5) (2011-2012 y 2014-2015). Centro de Atención Prioritaria del Plan Integral del Pueblo Gitano de Catalunya (Macías-Aranda, 2017, p. 161).

En lo que se refiere a la etapa de la educación primaria (alumnado de entre 6 y 12 años), las mejoras en este centro son también claramente notables. Por ejemplo, en tan solo un curso académico implementando Actuaciones Educativas de Éxito (entre 2011-2012 y 2012-2013), el porcentaje de alumnado que superó exitosamente los objetivos de 4º deprimaria pasó del 30% al 60% (Macías-Aranda, 2017, p. 161). Si atendemos a los resultados de las pruebas diagnósticas oficiales de competencias básicas realizadas por el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya, las mejoras alcanzadas son claramente evidentes. Tal y como se observa en el gráfico 3, el alunado de tercero de primaria que ha superado con éxito dichas pruebas ha pasado del 18,18% en el curso 2015-2016 al 91,66% en el curso 2017-2018 (Departament de Treball. Afers Socials i Famílies, 2018a).

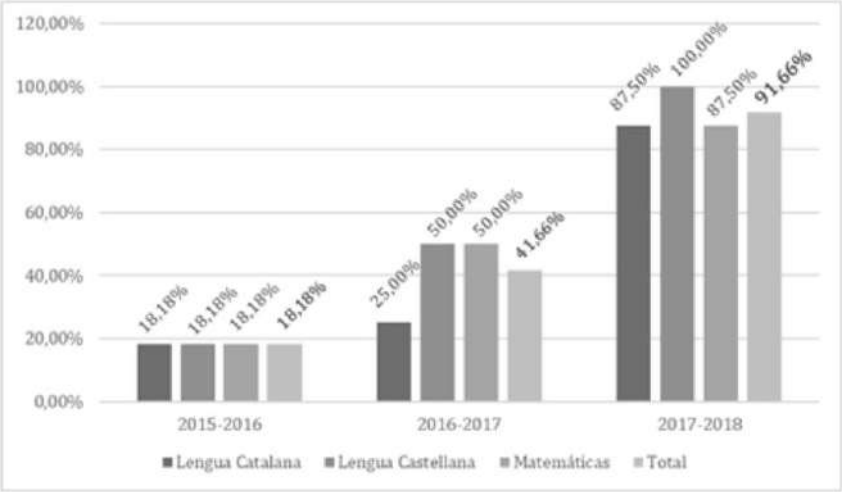


Figura 3. Pruebas diagnósticas de Competencias Básicas (2015-2016 – 2017-2018). Centro de Atención Prioritaria del Plan Integral del Pueblo Gitano de Catalunya (Departament de Treball. Afers Socials i Famílies, 2018a).

Desafortunadamente, los logros alcanzados por este centro todavía no se están manifestando con tanta notoriedad en el resto de centro de atención prioritaria del Plan Integral. Los motivos que explican dichas diferencias hacen referencia al tiempo que los centros llevan implementando estas Actuaciones Educativas de Éxito (el resto de centros recién han empezado a implementarlas en 2016-2017) y a la implementación

parcial de estas acciones (únicamente el centro de la provincia de Tarragona implementa todas las Actuaciones Educativas de Éxito, mientras que el resto de centros de atención prioritaria únicamente implementa algunas de estas acciones, como los grupos Interactivos, las tertulias dialógicas o la formación de familiares) (Departament de Treball. Afers Socials i Famílies, 2018a).

Avances en educación superior y acceso al mercado laboral

Otro de los impactos alcanzados por el Plan Integral hace referencia a la mejora de la situación educativa y laboral de la población gitana adulta. Desde el año 2012, y siguiendo los principios de la formación de familiares, una de las Actuaciones Educativas de Éxito, se está desarrollando un curso de preparación para superar las pruebas oficiales de acceso a la universidad para mayores de 25 años, dirigido a personas gitanas. Esta acción se alinea con uno de los objetivos específicos del Plan Integral desde 2014: incrementar el número de personas gitanas que cursan estudios postobligatorios, y concretamente en estudios universitarios (Departament de Treball. Afers Socials i Famílies, 2018c).

La asistencia de personas gitanas a este curso ha aumentado progresivamente durante sus cinco ediciones. Desde las 6 personas gitanas matriculadas (15 inscritas) en la primera edición (2011-2012), a 24 personas matriculadas (55 inscritas) en la última edición de 2017-2018 (Departament de Treball. Afers Socials i Famílies, 2018b; Macías-Aranda, 2017). Las personas matriculadas son las personas gitanas que después de asistir al curso se matriculan para presentarse a la prueba oficial. Las personas inscritas son personas gitanas que inician el curso, pero por diferentes motivos deciden no matricularse a la prueba oficial de ese año (Macías-Aranda, 2017).

Este aumento de la asistencia de estudiantes se explica gracias al éxito del curso, ya que poco a poco, el número de personas gitanas que han accedió a la universidad ha ido aumentando considerablemente. Hasta la sexta edición 2017-2018, un total de 19 gitanas y gitanos han superado la prueba oficial de acceso a la universidad para mayores de 25 o 45 años, las cuales se encuentran cursando grados universitarios en las principales universidades de Catalunya, como los grados de Sociología, Educación, Psicología, Economía, Trabajo Social, Educación Social, Medicina o Enfermería, entre otros (Departament de Treball. Afers Socials i Famílies, 2018b; Macías-Aranda, 2017).

Es importante señalar que, en la última prueba oficial de 2018, además de las que superaron el examen en su totalidad, 9 personas gitanas aprobaron la mitad del examen, teniendo que superar en 2019 una única parte para acceder a la universidad (Departament de Treball. Afers Socials i Famílies, 2018b).

El éxito de estas personas gitanas se ha transferido a todo su entorno familiar y social, aumentando las expectativas sociales, y especialmente educativas de sus hijas e hijos. Javier, por ejemplo, es un padre gitano que aprobó la prueba en 2017 y actualmente estudia el grado de Trabajo social en una universidad pública catalana. Javier se ha criado y actualmente sigue residiendo en uno de los barrios más desfavorecidos de la provincia de Barcelona, donde conviven una alta proporción de población gitana. Gracias a que él se encuentra estudiando en la universidad, las expectativas educativas de sus hijas se han transformado totalmente, tal y como él nos lo explica:

Desde que yo voy a la universidad mi vida ha cambiado totalmente. Las niñas por ejemplo ahora me preguntan por los exámenes, y se ponen muy contentas por mí cuando les digo que he parobado algo. (...) mi grande dice que quiere ser como yo, y que cuando sea grande quiere estudiar en la Universidad y Trabajo Social como su papa (Departament de Treball. Afers Socials i Famílies, 2018b)

Por su parte, Rocío es una madre gitana de dos niños que ha crecido (y sigue residiendo) en uno de los barrios más desfavorecidos de Catalunya, donde residen un gran número de familias gitanas. Rocío aprobó la prueba de acceso en 2018 y actualmente se encuentra estudiando Medicina en una universidad pública catalana. El impacto personal, familiar y social de su acceso a la universidad ha sido muy claro, tal y como ella misma nos explica:

Yo todavía no me lo creo, la verdad. Estoy muy contenta y muy ilusionado. No está siendo fácil, pero estoy haciendo lo que siempre quise hacer, y eso no tiene precio. (...) ahora incluso las profesoras o las asistentas sociales me tratan diferente cuando les digo que estudio medicina (...), he podido trabajar en varias cosillas así del mundo asociativo, pero sobre todo el cambio lo veo en la casa. Mi madre, mi padre, los niños... Ahora en la casa no se habla de otra cosa que no sea la Universidad (risas) (Departament de Treball. Afers Socials i Famílies, 2018b)

Otro impacto alcanzado en relación a las personas gitanas que han accedido a la universidad gracias a esta formación de familiares del Plan Integral, hace referencia a la mejora de sus condiciones de vida, y concretamente laborales. El 88% de las personas gitanas que han superado el examen han mejorado sus condiciones laborales, gracias a incrementar sus niveles educativos, y así su empleabilidad. Esta mejora ha supuesto para muchas familias gitanas dejar atrás trabajos muy precarios y de gran desgaste físico, como el mercadillo o la recolección de chatarra (Macías-Aranda, 2017).

Moisés es un padre gitano de 4 hijas e hijos que superó el examen en 2017 y que actualmente se encuentra estudiando el grado de sociología en una universidad pública catalana. Durante años, Moisés se dedicó a la búsqueda y recolección de chatarra, y gracias a superar la prueba, en 2017 empezó a trabajar como dinamizador sociocultural en un ayuntamiento de Catalunya, y actualmente se encuentra trabajando como técnico socioeducativo para la administración pública. Este importante cambio laboral ha supuesto una mejora en las condiciones de vida de Moisés y de toda su familia, tal y como nos lo explica a continuación:

El cambio en mi vida ha sido muy grande. Yo antes no sabía cuánto dinero iba a sacarme con la chatarra, y ahora cada mes tienes una nómina. (...) En casa somos muchos, y claro que vas justo, pero no tiene nada que ver con antes. Ahora, por ejemplo, el mero hecho de tener una nómina me ha permitido poder pedir dos préstamos personales para arreglarme la casa y para comprar un coche. Eso antes era imposible. (...) Eso por no hablar del cambio en la mentalidad de mis hijas que ahora me hablan de la universidad como si nada, o en las condiciones laborales que, aunque me paso

muchísimas horas en el coche, trabajo en algo que me gusta y sin pasar calamidades por el frio o la calor (Departament de Treball. Afers Socials i Famílies, 2018b)

Este éxito social y educativo ha abierto camino a nuevos escenarios de gran importancia para el acceso igualitario de la población gitana a los estudios superiores. Uno de estos escenarios llega desde la propia sociedad civil gitana, con la creación de la primera red gitana universitaria de Catalunya, CampusRom. Esta red solidaria de apoyo mutuo entre personas gitanas que intentan acceder, o ya lo han conseguido, a estudios postobligatorios está generando nuevos referentes para la comunidad gitana, y el impacto de la red ya ha sido evidenciado. La red CampusRom, que surge en el marco del curso de acceso del Plan Integral y que está estrechamente ligada a él, aunque es totalmente independiente, consiguió en 2017 que, por primera vez en la historia del curso, 7 personas gitanas accedieran en una misma edición. Además, CampusRom ayudó a otras personas gitanas a acceder a la universidad por otras vías, lo que supuso que, en 2017, 13 personas gitanas accedieran a estudios posobligatorios (Macías-Aranda, García-Carrión, Valls, & Girbés, 2018). La red cuenta ya con más de 60 personas gitanas que están cursando estudios postobligatorios o que están intentando acceder a la educación superior, y en 2018 ha creado una delegación en Aragón.

Conclusiones

El marco político en favor de la comunidad gitana ha sufrido un cambio muy importante en los últimos 10 años, pero pese a que nos encontramos ante el contexto político más favorable de la historia en el trabajo para la mejora de la situación del Pueblo Gitano, cabe tener en cuenta que dicho marco propicia, pero no garantiza los resultados de éxito si, al mismo tiempo, no incluimos en nuestra intervención algunos elementos clave que se desarrollan en el presente artículo.

Los modelos y espacios de participación gitana que despliega el Plan integral, el trabajo a partir de evidencias científicas, la creación de equipos interculturales investigadores y/o técnicos, la orientación a resultados de impacto y responsabilidad -política y/o científica- con la transformación social de la población a la que nos dirigimos, configuran una arquitectura sólida para propiciar la equiparación socioeconómica y cultural del Pueblo Gitano con el resto de la sociedad de la cual forman parte.

Este artículo pone de manifiesto el significativo impacto social que se alcanza cuando se incorporan en los planes específicos en favor de la comunidad gitana los elementos clave que se desarrollan en el Plan Integral del Pueblo Gitano en Catalunya. Mejoras en los niveles de aprendizaje y reducción del absentismo escolar del alumnado gitano, transformación de las expectativas sociales y educativas de la comunidad gitana en su conjunto, equiparación de la situación socioeducativa de las familias gitanas a través de su acceso a la universidad o al mercado laboral cualificado, son algunos de los impactos evidenciados por las investigaciones científicas en las que se basa este artículo.

A su vez, se ha demostrado en este artículo cómo este impacto social puede trascender de los propios planes gitanos, facilitando la aparición de nuevos movimientos sociales que luchan por el éxito de esta comunidad (como sería el caso de CampusRom, la primera red gitana universitaria de Catalunya) o alentando a otras

administraciones a desarrollar medidas específicas en favor de la comunidad gitana (como sería el caso de la reserva de plazas universitarias para personas gitanas promovida por la Secretaria de Universidades de la Generalitat de Catalunya a través del Consejo Interuniversitario de Catalunya).

Todos los elementos clave desarrollados en el artículo son transferibles a cualquier contexto y pueden incorporarse desde la intervención social y desde el ámbito académico, científico y político. Esta transferibilidad es de vital importancia para aumentar las probabilidades de éxito de la comunidad gitana más allá de Catalunya.

Por último, cabe destacar la contribución que tratamos de realizar en la mejora de la imagen social del Pueblo Gitano y en la superación el Antigitanismo. La mejora de los resultados educativos de la población gitana y su participación igualitaria en espacios de decisión contribuye a aumentar el diálogo intercultural y la superación de estereotipos sociales inherentes a esta comunidad. Consideramos especialmente relevante esta contribución en el momento actual, con un creciente espacio político ocupado por formaciones de extrema derecha en Europa. Las políticas y proyectos que contribuyen a mejorar la situación e imagen social de la minoría más numerosa del continente europeo, inciden, tal y como se evidencia en el artículo, en una mayor cohesión y convivencia europea. La participación decisoria del Pueblo Gitano en las políticas que le afectan contribuye a incentivar un concepto de ciudadanía gitana menos vulnerable a corrientes xenófobas y racistas, con mayores oportunidades de defender sus derechos en tanto que ciudadanos y en tanto que representantes de la minoría cultural más importante de nuestro continente.

Notas

1 Las Actuaciones Educativas de Éxito se pueden encontrar explicadas con detalle en numerosas publicaciones científicas, por ejemplo, en Flecha (2015), así como en el propio documento oficial del IV Plan Integral del Pueblo Gitano en Catalunya (Departament de Treball. Afers Socials i Famílies, 2018c), o en por el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya (XTEC - Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya, 2018). Estas actuaciones son las siguientes: 1) los grupos interactivos, 2) las tertulias dialógicas, 3) la formación de familiares, 4) las actuaciones de extensión del tiempo de aprendizaje, como la biblioteca tutorizada, 5) la participación educativa de la comunidad, y 6) el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos

Bibliografía: para ello, acceder al enlace web del inicio de página

Tania García Espinel es la coordinadora del equipo técnico intercultural del Programa del Pueblo Gitano y de la Innovación Social del Departamento de Trabajo, Asuntos Sociales y Familias, Generalitat de Catalunya. España
Dolores Santiago Santiago es una estudiante gitana del Grado de Trabajo Social, Universidad Rovira y Virgili. España
Manuel García Algar es el co-presidente de CampusRom, la primera Red Gitana Universitaria de Catalunya. España.
Dirección de contacto: tgarciae@gencat.cat

"Mediadoras Gitanas e Intervención con Gitanos del Este"

Veinticinco años es ya un periodo de tiempo que dibuja un recorrido educativo de cierta solidez y brinda una oportunidad para volver la vista atrás y reflexionar.

Podríamos decir que Barró siempre ha dado mucha importancia a lo que podríamos llamar "señas de identidad". Una de ellas, muy prioritaria, es atender a urgencias educativas en contextos de exclusión. Muchos de nuestros participantes, en el transcurso de los procesos educativos que propone la Asociación han mudado su mirada, su manera de entenderse a sí mismos y de encontrar estrategias para vencer la exclusión. Además, en el camino, nos han cambiado también a nosotros, educadores. Gracias a todas ellas y ellos, hemos educado nuestra manera de estar en sus contextos, nuestra forma de trabajo. Así, nuestro estilo educativo se ha ido enriqueciendo a lo largo de los años por sus demandas, su lenguaje, su explosiva diversidad, por, sin duda también, lo que hemos recibido, intercambiado y gestado con otras asociaciones y plataformas sociales durante este tiempo.

En Barró sabemos que no es posible llegar a los gitanos sin los gitanos ni llegar a los inmigrantes sin los inmigrantes. Al principio teníamos claras algunas claves educativas, el trabajo a largo plazo en proceso, la atención a la persona y su desarrollo integral, la gestación de lo educativo en equipo y en red, la perspectiva de género… Pero ellas, las gitanas, las mujeres inmigrantes, junto a algunos hombres también, han sido para nosotros traductoras de su mundo, por eso nos hemos conocido, nos hemos interpretado mutuamente, hemos tendido puentes sobre la diversidad, sobre nuestras prioridades y las suyas.

En esto de establecer puentes precisamente consiste una de las tareas educativas más brillantes y eficaces de Barró, la mediación. Las mediadoras y mediadores son personas que comparten la misma etnia que sus vecinos o la misma trayectoria social de sus compatriotas cuyo perfil de liderazgo se ha ido formando en Barró. Hoy hacen su trabajo de mediación en la comunidad vecinal, en los centros educativos a los que acuden sus chavales, en los lugares de atención sanitaria o en cualquier espacio de socialización, relación y conflicto. Ellos median entre dos diferentes mentalidades, entre los mundos de prejuicios de ambos lados, entre los paradigmas de comprensión de lo que comporta el respeto en la convivencia y lo que para unos y otros significa integración.

La lucha por los derechos humanos ya estaba en el ADN de la Asociación, pero en el camino hemos descubierto el potencial de las mujeres procediendo con sus patrones culturales, no con los nuestros. Hemos descubierto con ellas lo que tienen que ganar y las barreras por derribar. Sus techos de cristal, a veces casi opacos, cercan la familia extensa de la que ellas son responsables; la falta de autoidentidad supone un paisaje de descubrimientos personales a menudo desgarradores, pero también transformadores; las aparentes sin salidas con la que se topan ante las que una vez iniciada la andadura de formación no pueden volver atrás. En el proceso su vida se ha complicado, pero han ganado algo de lo que carecían, capacidad de decidir sobre la misma.

Barró ha sabido no sentirse única ni imprescindible. Con la conciencia clara de la necesidad de hacer un trabajo con más gente, con todos los agentes sociales posibles, ha potenciado redes y las ha generado. Ha sido, en este sentido, líder para extender redes más allá de lo local, incluso de lo nacional. Hoy Barró participa en proyectos europeos de mediación intercultural y de otros aspectos formativos.

Toda esta realidad educativa y educadora se ha hecho con un equipo de personas, algunas de ellas voluntarias, valiosas por su empeño y por su disposición a mejorar las prácticas educativas y a dejarse transformar por ellas. Este es otro de nuestros valores, el proceso por el cual, educadores pueden convertirse en voluntarios o participantes de proyectos, lo mismo que los participantes pueden ser voluntarios o formar parte de los equipos de educadores profesionales. Barró se convierte así en un espacio de promoción y participación imprescindible en una sociedad como la nuestras donde tendemos a encasillarnos en el papel que se nos asigna en un primer momento.

La participación, el acercamiento a los derechos de ciudadanía, la promoción de las personas a través de procesos de empoderamiento, la educación en la responsabilidad social y una mirada de compromiso con las urgencias del entorno, son y serán parte de nuestro patrimonio desarrollado a lo largo de estos años.

Finalmente, quiero destacar el interés por la formación constante de los profesionales, voluntarios y de todas las personas que hacemos Barró. Y no sólo la formación sino la reflexión sobre nuestro trabajo y el interés de visibilizar y dar voz a las personas con las que trabajamos. Así la Asociación Barró ha publicado tres libros, “Relatos de Gitanas”, “Relatos de Gitanas 10 Años Después” y “Soñando Caminos, Voces del Viaje Migratorio”, en los que hemos pretendido dejar constancia de esa voz. También hemos colaborados en dos publicaciones más junto a la Red Artemisa, “Nosotras las Artemisas” y “Artemisa, Cinco Años de buenas Prácticas”.

En 25 años hemos crecido en proyectos y saberes, en conocimiento de la realidad y en capacidad de dar respuestas más ajustadas a las urgencias mencionadas. También hemos desarrollado una colaboración cada vez más eficaz con otros recursos y con la administración y otros financiadores y colaboradores. Pero,

como no, hemos sufrido, como otras entidades sociales comprometidas, con los avatares de la incomprensión, el esfuerzo por encontrar recursos siempre escasos, la necesidad de buscar socios y cómplices en la lucha por la reducción de la brecha social y la exclusión, desde la educación. Ese sufrimiento no sólo afecta a los proyectos, atraviesa a los equipos de profesionales, que trabajan en situaciones a veces de mucha inestabilidad y que no ven recompensado el esfuerzo más que a través de la satisfacción de saberse parte de un proceso de mejora social y de lucha por la justicia. Éste es nuestro capital, como no, éste es también el reto que tenemos delante para los próximos 25 años.

FDO. ÁNGELES ALFONSO AGUIRRE

EXPERIENCIAS: FERNANDO MACÍAS. COORD. ACADÉMICO

"Grupo de Acceso a la Universidad GAU". Programa del Pueblo Gitano y de la Innovación Social. Generalitat de Catalunya

Generalitat
de Catalunya
Departament
de Treball, Afers Socials
i Famílies
Pla integral
del poble gitano

1. Introducción. Breve análisis de la situación social y educativa del Pueblo Gitano

2. De las ocurrencias a las evidencias.

3. ¿Qué dice la comunidad científica acerca de la participación educativa de la comunidad?

4. La formación de familiares como Actuación Educativa de Éxito clave para la trasformación social del Pueblo Gitano

5. El Grupo de Acceso a la Universidad (GAU) del Plan Integral del Pueblo Gitano de Catalunya (PIPG)

6. Impacto social del GAU

7. Consideraciones finales

Artículo publicado en la edición digital elperiodico.com

https://www.elperiodico.com/es/barcelona/20190616/no-puede-ser-que-en-barcelon-haya-ninos-escolarizados-desde-p-3-que-lleguen-a-primero-de-eso-sin-saber-leer-ni-escribir-7486759

INICIATIVA EDUCATIVA

"En Barcelona aún hay niños que llegan al instituto sin saber leer ni escribir"

Dani Campos e Isaac Heredia son gitanos, promotores escolares con niños de su comunidad en Barcelona, y en septiembre empezarán a estudiar Magisterio
Son dos de los 14 estudiantes que han superado las pruebas de acceso a la universidad para mayores de 25 años en el marco del Plan Integral del Pueblo Gitano. Helena López
Barcelona - Domingo, 16/06/2019 - 16:04

Isaac, Jesús, Amparo y Daniel, hace unos días. / FERRAN NADEU

Dani Campos es hijo del Bon Pastor, pero vive en La Mina. "Por motivos económicos, claramente", subraya. **En el Bon Pastor un alquiler vale 700 euros.** "Es un pez que se muerde la cola. Nos obligan a vivir en **La Mina,** llevamos a nuestros hijos al colegio a La Mina, porque **el sistema de escolarización es así,** y nuestros hijos, ya desde muy pequeños, tienen **menos oportunidades** que un niño escolarizado en otro barrio. Eso es una realidad", señala el joven, de 27 años. **No habla por hablar**. Es padre de dos niños, trabaja como **promotor escolar con niños gitanos** y se educó en un colegio segregado. "Fui al **Cristòfol Colom,** el **instituto público del Bon Pastor,** donde en cuarto de ESO hacíamos sumas y restas. **El 80% de los alumnos éramos gitanos, el otro 20%, inmigrantes**. Salí del colegio **con el título de la ESO, pero sin las herramientas**", apunta **Campos,** cuyo objetivo profesional ahora es romper ese círculo, no solo por él o por sus hijos, sino por toda la comunidad. En **septiembre empezará a estudiar Magisterio.**

Hasta llegar aquí, **Campos** ha recorrido un camino largo y no precisamente sencillo. Mientras trabajaba de barrendero, un día vio pasar a un **vecino del Bon Pastor** con una mochila a la espalda. Le preguntó que dónde iba y este le respondió que a la universidad. "Me impactó. Mucho. Él fue mi referente. Me explicó que en el **Plan Integral del Pueblo Gitano** había un programa para preparar las pruebas de acceso a la universidad para mayores de 25 años y aquí estoy", señala. Ese aquí es una sala de la sede del **Departamento de Bienestar i Familia de la Generalitat**, en la parte más baja de la Diagonal, donde durante todo el año han estudiado para los exámenes y donde hace unos días se celebró una recepción para las **14 personas gitanas** que los han aprobado y en septiembre empezarán en la universidad.

Otra de esas 14 personas es **Isaac Heredia. Tiene 25 años** y, como Campos, es también **hijo del Bon Pastor.** En su caso aún vecino. También ha apostado por **estudiar Magisterio**. A diferencia de su amigo, **Heredia** tenía claro desde niño que quería ser maestro, pero no en su momento no pudo seguir con los estudios "por la parte económica y las cargas familiares". "Creamos una asociación de estudiantes del **Bon Pastor** y a través de ella empezamos a trabajar de **promotores escolares**. Hay muchísimo trabajo por hacer", explica. "Yo **soy promotor escolar en Nou Barris**, y te puedo decir que, en **Barcelona**, en el año 2019, hay niños que **van a primero de ESO y no saben leer ni escribir.** Y te hablo de niños que **no son absentistas,** que van al colegio todos los días, desde P-3. Estos niños son **víctimas del sistema**", añade **Campos.** Ambos se pasarían horas hablando sobre el asunto. Es algo que les duele y se nota. "Yo quiero estudiar Magisterio para **romper estereotipos, para acabar con el efecto Pigmalión**, con la **profecía autocumplida**", concluye Heredia.

"Un profesor me preguntó que qué hacía en el instituto si era gitana, que por qué no estudiaba peluquería"

Amparo Santiago Luque
Futura estudiante de Psicología

Se llama **Amparo Santiago Luque,** pero todos la conocen como **Nona.** A sus 29 años conoce muy bien eso del **efecto Pigmalión.** A esta badalonesa, **vecina de Sant Roc** y madre de un niño de 11 años le gustó siempre estudiar. Terminó primero de bachillerato, algo que, para una niña gitana como ella, fue una victoria. "**En el barrio era la rara por ir al instituto y en el instituto era la rara por ser gitana**. Mi madre luchó mucho para que yo estudiara. **Contra todo el mundo**. Una vez un profesor del instituto me preguntó que qué hacía yo estudiando bachillerato si era gitana, que por qué no estudiaba peluquería. Mi madre se indignó y fue a hablar con él", recuerda Nona, quien **a los 17 años se casó, se quedó embarazada** y... "la vida". Dejó los estudios y siempre le quedó "esa cosilla".

Un día encontró **una publicación de "el plan" en Facebook y se dijo "voy a mirarlo".** "Se lo comenté a mi marido y me dijo 'apúntate'. Al día siguiente se lo dije a mi madre y me dijo lo mismo. Sin su ayuda no hubiera podido", relata. Su madre, la que cuando su hija iba al instituto no dudó en enfrentarse al profesor que la había discriminado, sigue **haciendo el mercadillo por las mañanas**. Por las tardes, mientras **Nona** estudiaba para las **pruebas de acceso a la universidad** -que sobra decir que superó- iba a buscar al niño al cole y lo cuidaba hasta que llegaba de trabajar su marido, que se lo llevaba a casa y hacía la cena.

Alumnos y profesores del curso de acceso a la universidad. / FERRAN NADEU

Los tres, su marido, su hijo y su madre la acompañaron a la **UAB** a hacer los exámenes, y los tres se pusieron igual de contentos -mucho- al conocer la nota. "**Mi hijo quiere ser científico.** Le va muy bien en el cole. Le gusta la biología, la genética. Este año que para las pruebas de acceso he estudiado genética, él me ayudaba a hacer los deberes. Siempre me preguntaba qué has hecho hoy. Él el curso que viene empezará el instituto, **primero de ESO**", comparte orgullosa.

La noche que publicaban las notas se quedó despierto con ella hasta tardísimo, desgastando el F5 del teclado. "El pobre se quedó dormido delante del ordenador y le llevé a la cama. Cuando se despertó, fue lo primero que preguntó", recuerda.

Del mercadillo a la consulta

Quien tampoco pudo estar más contento esa noche al ver los resultados fue **Jesús Martínez Cortés**, la nota más alta de la promoción. A sus **33 años,** este vecino de **Sabadell** verá en pocos meses hecho realidad su sueño: **estudiar Medicina**. "El esfuerzo ha tenido su recompensa. He sacado un ocho de media porque me la bajó la **Lengua**, pero **en Biología y en Estadística saqué un 9,25**", cuenta **Martínez Cortés**, quien está convencido de que "esto no hay quien lo pare". Ha convencido a su hermana y a su primo para que **cuando cumplan los 25** se apunten.

La historia de Martínez Cortés no dista mucho de sus compañeros de promoción. Tras una **época del instituto complicada**, dejó los estudios. Se casó, se convirtió en padre y trabajó de todo. Hizo **mercadillos,** se dedicó a **la hostelería** y estuvo de cajero en un **'cash converter'.**

En unos años, tiene claro dónde podrán encontrarle. Pasando consulta.

http://www.amarirevista.com/2017/09/30/camino-a-la-universidad-la-lucha-del-pueblo-gitano-por-una-educacion-de-calidad/

Amarí #8, Desde la Universidad

Camino a la universidad: la lucha del Pueblo Gitano por una educación de calidad.

Amarí 30 septiembre, 2017

Miembros de Campus Rom

Los datos no dejan lugar a duda: se estima que sólo entre 2 y 10 de cada 1000 personas gitanas poseen un título universitario, mientras que 280 de cada 1000 personas no gitanas han superado con éxito el sistema universitario (Damonti & Arza, 2014).

La explicación anti gitana a tal situación se basa en los estereotipos y prejuicios que todavía hoy persiguen a nuestra comunidad. Las personas autodenominadas "expertas" en educación, entre otras, siguen argumentando que el Pueblo Gitano no accede a la educación superior debido a su cultura, ya que no le interesa estudiar, ni tampoco acceder a trabajos estables, entre otras ocurrencias (Jiménez-González, 2017; Macías-Aranda & Redondo, 2012).

Los aquí firmantes sabemos muy bien qué significa tener sangre gitana. Quizás no hemos crecido ni vivido toda nuestra vida en un entorno gitano, pero hemos sufrido en nuestras carnes lo que significa para la sociedad tener una madre gitana, ser de una familia muy humilde y vivir en un barrio desfavorecido. Sabemos lo que ello supone para la sociedad, y concretamente para el sistema educativo. Ser gitana o gitano supone automáticamente para muchas personas profesionales de la educación, pensar que nunca lo conseguirás, que para qué necesitas tú ir a la universidad, si total, tu familia no está realmente interesada en que lo consigas.

Sin embargo, además de estas bajas expectativas, el alumnado gitano se enfrenta a un sinfín de prácticas educativas no basadas en evidencias científicas que lo excluyen sin solución del sistema educativo y, por ende, impiden la participación del Pueblo Gitano en el sistema universitario. La investigación educativa ya ha demostrado desde

hace décadas que la segregación educativa del alumnado, así como su distribución por niveles de aprendizaje, conduce al fracaso escolar de aquel alumnado que es privado de recibir los aprendizajes y conocimientos reglados u oficiales (Hallinan, 1994). En el caso del Pueblo Gitano, esta segregación educativa se produce de múltiples formas:

1. la concentración de alumnado gitano en escuelas de bajo rendimiento académico (situadas normalmente en barrios desfavorecidos con una alta concentración de población gitana), donde se reduce drásticamente el currículo oficial de contenidos de toda la escuela (Santiago & Maya, 2012);
2. la concentración de alumnado gitano en aulas específicas de bajo nivel educativo, en las que muy frecuentemente no se trabaja la mejora de las habilidades necesarias para finalizar con éxito y en igualdad la etapa educativa, sino el conocido "currículum de la felicidad" (Aubert, Duque, Fisas, & Valls, 2004); y/o
3. las adaptaciones curriculares individuales basadas en la reducción de contenidos, bajo la premisa de que, como es alumnado gitano, no serán capaces de seguir el currículo ordinario (Macías-Aranda & Flecha, 2013).

Dada esta realidad, es obvio que el Pueblo Gitano no esté siendo capaz de acceder al sistema universitario. La educación que reciben la mayoría de las niñas y niños gitanos no les permite acceder a estudios superiores, y les condena a abandonar el sistema educativo o a finalizarlo sin los conocimientos mínimos necesarios para continuar sus estudios o para acceder en igualdad al sistema laboral. De hecho, se estima que casi el 50% de la población gitana tiene un nivel educativo inferior a Graduado Escolar o la Educación Secundaria Obligatoria (Damonti & Arza, 2014). Si a esto le sumamos las enormes dificultades sociales, y particularmente económicas, en otras áreas cruciales para el desarrollo, como salud o vivienda, queda más que evidenciado que la brecha social y educativa del Pueblo Gitano nada tiene que ver con los prejuicios y estereotipos anti gitanos que la sociedad defiende para justificar tal situación. Dicha situación guarda una relación directa con el tipo de prácticas sociales y educativas que van dirigidas a la población gitana, y que lejos de perseguir su inclusión social, no están más que reproduciendo la desigualdad educativa y social de nuestra comunidad.

Sin embargo, cada vez son más las iniciativas que están consiguiendo romper estos círculos de exclusión, fundamentalmente desarrollando actuaciones basadas en evidencias científicas que han demostrado ya su éxito en todos los contextos en los que se aplican. Es decir, actuaciones que lejos de estar basadas en ocurrencias seudocientíficas de las autodenominadas personas "expertas" en educación, están basadas en evidencias contrastadas y avaladas por la comunidad científica internacional, que garantizan nuestras posibilidades de éxito (Amador, 2016).

Este es el caso del proyecto europeo "INCLUD-ED. *Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education"* (2006-2011), el único proyecto de ciencias sociales y humanidades seleccionado por la Comisión Europea en su lista de las 10 mejores investigaciones científicas (European Commission, 2011). Este proyecto ha identificado un conjunto de Actuaciones Educativas de Éxito (AEE), definidas como aquellas acciones que logran los mejores resultados en el aprendizaje instrumental y la convivencia en cualquier contexto en que se apliquen (Flecha, 2015). El impacto de estas AEE ha sido ya demostrado en numerosos trabajos científicos publicados en las

revistas más importantes del mundo, como por ejemplo en la *Cambridge Journal of Education* (Flecha & Soler, 2013). De hecho, existen numerosas escuelas en España, y alrededor de todo el mundo, que están aplicando estas AEE. Este es el caso de las Comunidades de Aprendizaje, que están consiguiendo el éxito educativo y social de todo el alumnado, también del alumnado gitano y de sus familias (Girbés-Peco, Macías-Aranda, & Álvarez-Cifuentes, 2015).

Formación de familiares. Grupo de acceso a la universidad para mayores de 25 años del Plan Integral del Pueblo Gitano de la Generalitat de Catalunya

Una de estas AEE es la "Formación de Familiares", la cual se basa en la importancia del aprendizaje permanente para toda la comunidad educativa. De la misma manera que las y los docentes reciben formación continua, la investigación científica nos indica que es importante también que las y los familiares participen en procesos formativos, especialmente en contextos sociales en los que las personas adultas no han tenido acceso a una educación de calidad (Flecha, 2015). Ahora bien, la formación de familiares debe responder a las necesidades reales de las familias con el fin de mejorar sus habilidades instrumentales a través de programas de alta calidad y altas expectativas, donde las familias son quienes deciden qué y cómo llevar a cabo dichas formaciones.

Siguiendo los principios de la formación de familiares, el Plan Integral del Pueblo Gitano de Catalunya está desarrollando un curso para preparar las pruebas oficiales de acceso a la universidad para mayores de 25 años (Departament de Benestar Social i Familia. Generalitat de Catalunya, 2014). Este curso surge de la necesidad expresa de personas gitanas adultas que sueñan con mejorar su situación a través de obtener un Grado universitario. De hecho, muchas de estas personas han expresado que desde su infancia soñaban con ser profesoras, economistas, enfermeros, u otras profesiones universitarias, pero dado que acudieron a escuelas segregadas acabaron en el mercadillo o la chatarra principalmente.

Gracias a esta AEE desarrollada por el Plan Integral en Catalunya, actualmente más de 15 personas gitanas se encuentran cursando (o van a empezar a cursar) estudios universitarios. De hecho, solo en la edición de 2016-2017, un total de 7 personas gitanas han conseguido superar la prueba oficial de acceso a la universidad para mayores de 25 años. El éxito de esta edición coincide con la aparición de la Primera Red Gitana Universitaria de Catalunya, CampusRom, una red de apoyo entre personas gitanas que sueñan con acceder a la educación superior.

Loli Santiago, estudiante de la Universidad Rovira i Virgili (Tarragona)

Loli Santiago, Aroa Vargas, Esther Fernández, Alfredo Reyes, David Cortés, Jorge González, Manuel Fernández (el Lolo), Aarón Giménez, Isaac Serra, Juan Fajardo, Aurelio Cortés, Jose Manuel Escudero… Todas ellas y ellos son el ejemplo vivo de que el Pueblo Gitano lucha incansablemente por tener acceso a una educación de calidad; por acceder a la universidad. Todas ellas y ellos desmontan día a día estereotipos y luchan con valor contra el anti gitanismo. ¡Opre Roma!

Fernando Macías Aranda es investigador del Centro de Estudios Gitanos (CEG) de CREA, *Community of Research on Excellence for All*, profesor asociado de la Facultad de Educación en la Universidad de Barcelona y miembro del Plan Integral del Pueblo Gitano de la Generalitat de Catalunya. fernandomacias@ub.edu // poble.gitano@gencat.cat
Rosa María Cisneros-Kostic es investigadora del C-DaRE, *Centre for Dance Research,* de la *Coventry University*, miembro de la Asociación Gitana de Mujeres Drom Kotar Mestipen y colabora con el Plan Integral del Pueblo Gitano de la Generalitat de Catalunya. ab4928@coventry.ac.uk
Ambos autores son miembros del equipo editorial de la revista científica IJRS, *International Journal of Roma Studies.*

http://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/ijrs

Referencias

- Amador, J. (2016). La “Roma response” al modelo reproduccionista. La educación, nuestra escalera para la transformación social. *International Journal of Sociology of Education*, *5*(2), 144–163. http://doi.org/10.17583/rise.2016.2091
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Damonti, P., & Arza, J. (2014). *Exclusión en la comunidad gitana: Una brecha social que persiste y se agrava*. Madrid: Fundación Foessa.
- Departament de Benestar Social i Familia. Generalitat de Catalunya. (2014). *Plan Integral del Pueblo Gitano de Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- European Commission. (2011). *Added Value of Research, Innovation and Science portfolio*. Brussels.
- Flecha, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. (R. Flecha, Ed.). Heidelberg & New York & Dordrecht & London: Springer.
- Flecha, R., & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, *43*(4), 451–465. http://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068
- Girbés-Peco, S., Macías-Aranda, F., & Álvarez-Cifuentes, P. (2015). De la escuela gueto a una Comunidad de Aprendizaje: un estudio de caso sobre la superación de la pobreza a través de una educación de éxito. *RIMCIS – International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, *4*(1), 88–116. http://doi.org/10.17583/rimcis.2015.04
- Hallinan, M. T. (1994). Tracking: From Theory to Practice. *Sociology of Education*, *67*(2), 79–84.
- Jiménez-González, N. (2017). *Guía de recursos contra el Antigitanismo*. Alicante.
- Macías-Aranda, F., & Flecha, R. (2013). Hacia una formación del profesorado para la igualdad del Pueblo Gitano. *Enseñantes Con Gitanos*, (30), 75–84.
- Macías-Aranda, F., & Redondo, G. (2012). Pueblo gitano, género y educación: investigar para excluir o investigar para transformar. *International Journal of Sociology of Education*, *1*(1), 71–92. http://doi.org/10.4471/rise.2012.04
- Santiago, C., & Maya, O. (2012). *Segregación escolar del alumnado gitano en España*. Córdoba: Federación Nacional de Asociaciones de Mujeres Gitanas KAMIRA & Fundación Mario Maya.

Por Fernando Macías Aranda, Universidad de Barcelona y
Rosa María Cisneros Kostic, Coventry University

Otoño de 2017.

Artículo en el Museo Virtual del Pueblo Gitano de Catalunya

https://www.museuvirtualgitano.cat/es/2019/06/04/16-estudiants-gitanos-accedeixen-a-la-universitat-gracies-al-grup-dacces-a-la-universitat-del-pla-integral-del-poble-gitano/

MESA IGUALDAD GÉNERO

"Jelen Amador, Ana Giménez, Juan David Santiago"

"Jelen Amador"

La Dra. Amador finalizó el Máster en Ciudadanía y Derechos Humanos: Ética y Política en 2013 y el Doctorado en el Programa de Sociología en 2017, ambos desarrollados en la Universidad de Barcelona. Su tesis doctoral "Guerreras de Cristo". Aportaciones de mujeres gitanas a la transformación social desde la Iglesia Evangélica Filadelfia" obtuvo la calificación de Excelente Cum Laude. Asimismo, su trabajo ha sido galardonado con el premio extraordinario de doctorado otorgado por la Universidad de Barcelona (2019) Previamente, en 2016 su trabajo de final de máster sobre la misma temática, obtuvo el 1er Premio en la 20a edición del Concurso de Jóvenes Sociólogos, otorgado por el Institut d'Estudis Catalans.

Amador es la primera gitana que obtiene este premio y la primera gitana doctora de la que se tiene constancia en Catalunya.

Su línea de investigación acerca de las aportaciones de las mujeres gitanas y la Iglesia Evangélica Filadelfia en la superación de la violencia de género, representa una aportación de conocimiento científico nuevo en un área apenas investigada.

Actualmente, Amador trabaja como Asistente Editorial de la revista científica International Sociology (JCR - Q3). Asimismo, es investigadora del Grupo de Investigación Community on Excellence for All (CREA) de la Universidad de Barcelona. Aquí ha consolidado su compromiso científico y personal por maximizar el impacto social de las investigaciones científicas. Así pues, ha participado en diferentes investigaciones financiadas por la Comisión Europea como el proyecto INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe (FP6, 2006-2011), enfocado en las actuaciones educativas de éxito.

A nivel nacional la Dra. Amador ha participado en proyectos de investigación en el marco RTD, como TRANSROMA. Strategies of mobility, return and transnational practices among Romanian Roma (2008-2011) y SARTUCUE: Prevención y superación de la Violencia de Género en el pueblo gitano (2016-2019) centrado en el reconocimiento de estrategias para la superación de la violencia de género entre la comunidad gitana.

Ha presentado los resultados de sus investigaciones en Congresos internacionales como el organizado por la European Sociological Association y también congresos nacionales. Cuenta con publicaciones en revistas de ranking como International Journal of Environmental Research and Public Health (JCR, Q2) o Qualitative Inquiry (JCR, Q1).

La Dra. Amador mantiene una conexión estrecha con el objeto de estudio de sus investigaciones. En este sentido, cabe destacar que es miembro de la Primera Red Universitaria Gitana de Catalunya (Campus Rom) y también colabora en la Asociación Gitana de Mujeres Drom Kotar Mestipen.

Su tesis doctoral y algunos artículos relacionados con el tema de su intervención:

- Amador, J. (2017). *"Guerreras de Cristo". Aportaciones de mujeres gitanas a la transformación social desde la Iglesia Evangélica Filadelfia* (Doctoral dissertation, Universitat de Barcelona). http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/118742

  Algunas reflexiones a destacar en las conclusiones:

  - *…La interacción entre la Iglesia Evangélica Filadelfia y la mujer gitana ha contribuido a la inclusión social de la minoría étnica. La agencia de las mujeres y los valores pentecostales, han motivado una revalorización del estatus de la mujer, han potenciado su participación en diferentes ámbitos y han promovido relaciones más igualitarias fomentando el rechazo hacia la violencia de género…*

  - *Se confirma la primera sub-hipótesis: La mujer gitana ha ido incrementando su nivel de actividad e influencia dentro de la Iglesia Evangélica Filadelfia. A través de sus reivindicaciones han conseguido cambiar algunos postulados consolidados en la denominación pentecostal que le afectaban directamente. En este sentido, las mujeres están participando en la Iglesia Evangélica Filadelfia al tiempo que están llevando a cabo toda una movilización orientada a la equiparación entre hombres y mujeres. Así pues, cada cambio que provocan en la estructura trasciende a su esfera personal para beneficiar también al resto de mujeres que participa en la denominación pentecostal.*

  - *Se confirma la segunda sub-hipótesis que señala que el Pentecostalismo involucra a gente de base que a través de su participación aseguran el buen funcionamiento de las iglesias locales. La participación activa de las mujeres gitanas en la IEF potencia su visibilidad y propicia el desarrollo de habilidades contribuyendo al aumento de sus oportunidades y sus expectativas.*

  - *Existen resultados positivos en relación a la tercera su-hipótesis que apunta que la ruptura con el pasado que implica el Pentecostalismo se mantiene en la Iglesia Evangélica Filadelfia. Por consiguiente, la interacción entre la mujer gitana y los valores pentecostales promueve la superación de la exclusión social. Incentiva la alfabetización, motiva el abandono de prácticas perjudiciales para la salud, apuesta por la regularización laboral, mejora la convivencia y favorece la resolución pacífica de conflictos.*

  - *Atendiendo a los resultados alcanzados, se puede confirmar la cuarta sub-hipótesis que señala que los valores pentecostales, los valores de la identidad gitana y la agencia de las mujeres han potenciado la revalorización del estatus de la mujer gitana y la condena a la violencia.*

- Amador, J., Flecha, R. & Sordé, T. (2018). Drugs and mental health problems among the Roma: protective factors promoted by the Iglesia Evangélica Filadelfia. *International journal of environmental research and public health*, 15(2), 335. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5858404/,

  Resumen ***Antecedentes:*** *La* alta incidencia de consumo de drogas y problemas de salud mental se encuentra entre la población romaní en España, una realidad que aún no se ha estudiado. Estudios anteriores han indicado el papel positivo desempeñado por la Iglesia Evangélica Filadelfia (IEF) en la promoción de la rehabilitación y la prevención de estas prácticas. *Objetivo:* en este artículo, los autores analizan de qué manera el IEF favorece los procesos de rehabilitación de drogas y recuperación de la salud mental, así como la prevención de estos problemas entre los miembros romaníes. *Métodos:*Se desarrolló un enfoque cualitativo comunicativo. Fue comunicativo porque se crearon nuevos conocimientos al contrastar dialógicamente el estado actual de la técnica con los participantes del estudio. Fue cualitativo porque se recopilaron historias de la vida cotidiana, reuniendo las experiencias, percepciones e interpretaciones de las personas romaníes que participan activamente en tres iglesias IEF diferentes con sede en Barcelona. *Resultados:* este artículo identifica estos factores protectores: el discurso antidrogas, un entorno de apoyo, nuevas relaciones sociales, estatus de modelo a seguir, la promoción de interacciones, la revaluación de uno mismo, las actividades espirituales y la mejora del sentimiento de pertenencia y la creación de sentido. *Conclusión:* La presente investigación contribuye con nuevas pruebas a la comprensión actual del papel desempeñado por el IEF en la mejora del estado de salud de los gitanos y cómo los factores de protección identificados pueden contribuir a la rehabilitación y recuperación de tales problemas en otros contextos.

- López, J. A. (2019). ¿Quién dijo sumisas? El Pentecostalismo y la mujer gitana luchando contra la violencia de género. *International Journal of Roma Studies*, *1*(1), 35 - 57. http://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/ijrs/article/view/3786

  Resumen: El Pentecostalismo es un movimiento religioso reciente y está teniendo mucho éxito entre la comunidad gitana en Europa y en concreto en España. Sin embargo, existe un vacío en la literatura científica acerca del impacto del movimiento en las relaciones de género dentro de la comunidad gitana. En este sentido, se ha investigado poco acerca de su repercusión en la superación de problemáticas como la violencia de género. Además, los escasos estudios que lo han contemplado, a menudo parten de enfoques estereotipados y no existe un consenso al respecto. Así, mientras que algunas investigaciones identifican mejoras, otras hacen hincapié en la sumisión de la mujer. En respuesta, la presente investigación aborda la influencia de la Iglesia Evangélica Filadelfia en la promoción de la superación de la violencia de género y en la transformación de las relaciones, haciendo hincapié en el rol de las mujeres gitanas y los valores pentecostales. El artículo identifica estrategias para la prevención y la superación de la violencia de género.

Infancia Gitana desde la desigualdad escolar hacia la Igualdad de Género

Reflexionar sobre las raíces de la desigualdad que sufre la infancia gitana en el sistema educativo español es fundamental para dibujar el mapa de viaje hacia la igualdad de género, desde una perspectiva holística y decolonial.

El esqueleto ideológico que sustenta y da sentido a sistema educativo como estructura política es el <Estado>. Y España como estado-nación, y su estructura política articulada en sus diecisiete gobiernos autonómicos, que actúan en la práctica como miniestados-naciones - con competencias plenas en materia educativa- reproducen las corrientes de pensamiento del Estado sobre las españolas y españoles gitanos. La cosmovisión del estado español sobre las gitanas y los gitanos es el resultado de la decantación de siglos de represión, exclusión y persecución sistemática armada con el racismo institucional y estatal que ha impulsado y consolidado la situación de segregación social y los terroríficos procesos de asimilación cultural. No es la extrema ignorancia ni la incompetencia de la estructura estatal la que perpetúa la situación estructural de las españolas y españoles gitanos. Es su ideología política basada en el colonialismo, en la asimilación y en el perverso racismo social, estructural e institucional la última responsable de las tremendas desigualdades que sufren la mayor parte de las gitanas y gitanos en España.

La desigualdad escolar en el siglo XX es fiel reflejo de otras profundas desigualdades. La segunda mitad del mismo ha sido testigo de cambios estéticos, pero no éticos. Desde las llamadas escuelas puente, que se convirtieron en interminables acueductos, hasta la actualidad podemos dibujar el triunfo ideológico un estado colonial y profundamente etnocéntrico. La concentración del alumnado gitano en centros ghetto de gitanos, la institucionalización y normalización del fracaso escolar, la ausencia de titulación en la etapa de educación secundaria, denominada obligatoria, y la casi anecdótica presencia de las gitanas y gitanos en las universidades españolas da cuenta con datos y cifras de evidencias científicas y no de discursos ideológicos.

En este contexto político, ideológico, social y cultural dibujar la ruta del viaje hacia la igualdad de género es un reto necesario. Pero para ello es vital una perspectiva decolonial sobre la construcción cultural del género. Las gitanas y los gitanos supervivientes a tantos intentos de asimilación y de exterminio, y maestras y maestros en la resistencia cultural atienden y entienden que los discursos coloniales sobre las desigualdades de género van dirigidos a consolidar el desprestigio de las gitanas, los gitanos y su cultura y cosmovisión. Nuevos discursos ideológicos para consolidar la difamación y el estigma de una cultura que tiene un modelo propio de relaciones de género sobre el que se proponen colgar nuevos sambenitos sobre las espaldas gitanas. La igualdad de género se construye con la coeducación y se consolida con la transmisión de modelos ideológicos anti patriarcales que han sido y son aplicados en las sociedades más avanzadas del mundo. Y es este modelo libre de cargas coloniales y racistas la que debe poner en valor unas relaciones de género basadas en la igualdad de derechos y oportunidades, la paridad en el valor y dignidad de las mujeres y hombres con el fin de construir una sociedad más justa y democrática, donde los principios y valores del feminismo estén plenamente interiorizados no sólo en los discursos sino también en las prácticas sociales, culturales y políticas.

Los avances que la democracia ha esbozado hacia una sociedad justa e inclusiva, respetuosa con la igualdad y la diversidad y los pequeños pasos dados en esa dirección no pueden llevarnos al conformismo complaciente ni a la ingenuidad de pensar que se han desterrado el racismo y el patriarcado. Nuestra crítica debe seguir siendo radical, por la sencilla razón de que las desigualdades siguen siendo notables y porque persiste el foso entre la retóricas democrático-humanistas y los mecanismos de rechazo, segregación y marginación. Porque solo si escaneamos y analizamos debidamente la realidad social podemos construir alternativas de mayor justicia. Ahora bien, nuestra acción no puede agotarse en señalar las patologías e incoherencias de nuestro sistema social y escolar. No podemos subsumirnos en el fatalismo y la actitud derrotista, en darnos por vencid@s, y menos aun pensando en nuestra infancia y juventud. Es verdad que sin sentido crítico no hay posibilidad de construir una sociedad mejor; pero sin el horizonte de la esperanza, la crítica deviene en estéril. Por todo ello, considero que el reto ineludible es: ser capaces de denunciar lo injusto y de demandar todo lo que es de justicia, y a la par ir construyendo y alentando cotidianamente redes y caminos de esperanza, de co-educación, de resiliencia y empoderamiento.

- **Metamorfosis. Reflexiones sobre el asociacionismo de las mujeres gitanas en la década de los 90**. Asparkía, Investigación Feminista. Universidad Jaume I. Revista 9 (1998).

  RESUMEN: Para analizar con una cierta perspectiva histórica el asociacionismo gitano, al que algunos gitanos llaman «el movimiento», es necesario remontarse a los años 60.

  http://www.e-revistes.uji.es/index.php/asparkia/issue/view/79

  http://www.e-revistes.uji.es/index.php/asparkia/article/view/943

- **Gitanas en el crack del 2008: Economía y sociedad.** Amarí, Revista Cultural Gitana n. 10. mayo 2018.

  http://www.amarirevista.com/2018/05/08/gitanas-en-el-crack-del-2008-economia-y-sociedad/

Puedes leer el artículo a continuación.

Las Gitanas en el crack del 2008: Economía y sociedad

ANA GIMÉNEZ ADELANTADO[1]

Han pasado casi dos décadas del siglo XXI, y como ya en otros trabajos me había referido a la década de los 90[2], voy a acotar el análisis a este periodo tan convulso que está viviendo la sociedad europea y también las y los ciudadanos gitanos de la que forman parte. Las y los gitanos, una de las comunidades europeas más vulnerables, han vivido las sacudidas socioeconómicas de esta década como un verdadero crack. Una vez más nos enfrentamos a la potente realidad de que los gitanos no son un "ente aislado" en Europa, sino que forman parte de ella. La literatura científica sobre las gitanas españolas se limita a una decena de artículos y monografías que no abordan ni el tema de este artículo ni el periodo sobre el que me propongo reflexionar[3].

Quiero hacer constar que hablo concretamente de las mujeres gitanas no porque entienda que su realidad puede ser diseccionada al margen de los ancianos, hombres, niñas y niños y adolescentes. Todo lo contrario. Ellas forman parte de un tejido social y tan sólo se puede analizar su realidad desde una perspectiva holística y de contexto. Me refiero a ellas en primer lugar para darles protagonismo y visibilidad, también para acotar el tema y por último para mostrar la realidad gitana que las envuelve a través de su mirada. No son pocas las autoras que indican la frustración de las mujeres feministas de culturas no dominantes para explicar en su grupo la importancia de las demandas feministas y al movimiento feminista la relevancia de la lucha contra el racismo. Es en esa posición en la que se encuentran las mujeres españolas de las comunidades en la que he trabajado con un enfoque etnográfico desde 1990. Es la paradoja entre el etnocentrismo feminista y el esencialismo étnico en que se mueven las mujeres mejicanas con las que ha trabajado Rosalva Aída Hernández, pero también las gitanas españolas.

El escenario social en el que se desarrolla esta reflexión es una profunda crisis socioeconómica que ha sobrevenido en España a partir de 2008, aparentemente de una forma súbita, aunque los indicadores y la situación estructural de la economía española mostraba mucho antes signos del grave riesgo de la situación que se había gestado con el cambio de moneda y la consiguiente especulación, el aumento exorbitado de los precios, especialmente de las viviendas. La actual crisis relacionada con el modelo de gestión neoliberal de las economías capitalistas durante los treinta últimos años afecta especialmente a los grupos más excluidos como es el caso de la comunidad gitana. Las familias gitanas han quedado atrapadas en la crisis actual que se articula en tres ámbitos (Albert Recio Andreu), el papel del sector financiero, el funcionamiento de la economía real y la influencia de la crisis ecológica[4]. El impacto del crack financiero unido a la implantación de la moneda única ha tambaleado las estructuras sociales europeas. Pareciera como que el euro había traído todos los males, tal como decía una gitana anciana madrileña *"este es el dinero del demonio"*. Pocos informes de organizaciones gubernamentales introducen en sus investigaciones esta distinción como es el caso de informe Foessa que indica que *"La tasa de desempleo (de la población gitana) es del 14%, cuatro puntos superiores (respecto al resto de la población) ... pero el acceso al empleo está demasiado marcado por el subempleo y la temporalidad lo que hace que este proceso sea altamente vulnerable. Tan sólo el 7% de la población activa tiene un trabajo asalariado fijo"* (Foessa, 2008).

Pero ni siquiera estos datos cuentan con todos aquellos trabajadores sin contrato, a los que los empleadores les negaban sus derechos laborales. En esta situación encontramos a un grupo importante de mujeres gitanas que históricamente habían trabajado en los servicios domésticos como asistentas o en la venta ambulante y que se han visto dramáticamente expulsadas fuera del sistema[5]. Han perdido un trabajo "invisible" en el que ni siquiera tenían derecho al subsidio de desempleo. Han sido arrojadas de nuevo no sólo a la miseria sino a la invisibilidad. Las últimas en ser aceptadas en un trabajo, pero las primeras en salir de él. Nada nuevo bajo el sol. Basta con leer los textos de Teresa San Román, del año 1975, en especial el del equipo Giemps "Gitanos al encuentro de la ciudad. Del chalaneo al peonaje", para leer informaciones que parecen sacadas de la prensa actual, en las que se describen procesos absolutamente paralelos.

El informe Foessa (Rafael Muñoz de Bustillo Llorente, 2008: pág. 202) confirma la actualidad de los datos de Teresa San Román e indica con claridad la situación de exclusión extrema y de precariedad que vive la comunidad gitana. El informe estima literalmente: *"Lo que queremos resaltar aquí es que la comunidad gitana esta extraordinariamente sobre-representada en el espacio de exclusión más extrema: siendo el 2% de la población española, suponen el 12% del espacio social de exclusión severa. Tres de cada cuatro*

hogares gitanos están afectados por procesos de exclusión de cierta entidad y uno de cada tres está en situación de exclusión severa". Recojo estos datos no porque opine que estas estimaciones son correctas[6] ni siquiera aproximadas sino porque estoy convencida de que con los autores de este informe compartimos la preocupación y la angustia de contemplar la indignidad en la que viven no sabemos cuántos, pero sí demasiados gitanos y gitanas.

Aquella pequeña burguesía gitana que había accedido a una vivienda en propiedad –por supuesto hipotecada- se ha empobrecido de una forma dramática y los mercados ambulantes, su única salida laboral, no garantizan ya su economía de subsistencia. Las familias que tenían acceso a este mercado laboral precario han visto como también esa puerta se cierra. De nuevo en las últimas décadas se ha perdido una oportunidad histórica de aprovechar la estabilidad económica para apuntalar la base fundamental del desarrollo social y cultural de la comunidad gitana. El sistema político y las organizaciones que se ocupan de los gitanos han fracasado estrepitosamente en la gestión de esta realidad. Se han lanzado a diseñar y a desarrollar programas de inserción laboral, en diferentes campos sin ocuparse de romper con las murallas de la segregación del sistema educativo español, europeo y me temo que global. Ahora los gitanos y especialmente las gitanas pagarán la factura de ese fracaso.

La trayectoria laboral de las mujeres gitanas españolas se resume a grandes rasgos en pocas líneas que ocultan importantes matices pero que dan idea de las grandes estructuras. España en los años 50 era un país rural y en ese periodo mujeres de las familias gitanas con un modo de vida semi-sedentario, se dedicaron a la venta de artesanía de cestería de mimbre y cáñamo, de objetos domésticos o de tejidos. Con sus ingresos apoyaban la precaria economía familiar de subsistencia basada en los trabajos agrícolas como jornaleros de los que se ocupaban los hombres y a la compra-venta de caballos, asnos y mulos (Ana Giménez, 1997). También trabajaban como jornaleras en el campo o apoyaban a los hombres de la familia en el cuidado de los animales. Su protagonismo en la economía familiar era secundario.

Las cosas cambiaron drásticamente en la década de los 60. Con los procesos de urbanización que se desarrollaron a partir de esa década y la llegada masiva a las ciudades en un gran proceso de migración interna de una gran parte de la población española, las mujeres y sus ocupaciones laborales cobraron un protagonismo nunca antes visto (Teresa San Román 1977). La urbanización forzó a los gitanos a transformar su modo de vida puesto que vieron como se derrumbaba su modelo económico en torno a la compra venta de caballos y mulas destinados a las labores del campo (Ana Giménez 1997).

Fotografía: Ana Giménez Adelantado

La industrialización de la que se benefició España llevó a los tractores al campo y desplazó a los animales de tracción y con ellos a los gitanos que vieron en la ciudad el único recurso para sobrevivir. En la ciudad ocuparon los ámbitos laborales marginales y entre ellos la venta ambulante se convirtió en el sostén de la economía familiar. Las mujeres se habían especializado progresivamente en la venta a domicilio y estaban más entrenadas que los hombres en este oficio, ocupando un papel protagonista en la organización económica de la familia (Teresa San Román 1997). Mientras los hombres sustituían a los caballos por los coches y se transformaban de protagonistas en colaboradores, las mujeres gitanas se convertían en las gestoras de todo el proceso.

La progresiva llegada de inmigrantes a partir de la década de los 80 ha generado una fuerte competencia en los mercados ambulantes que habían estado prácticamente monopolizados por los gitanos. En la actualidad el derrumbe económico ha afectado especialmente a los mercados ambulantes que han vivido un retroceso nunca visto en los últimos treinta años. La llegada masiva de inmigrantes se ha transformado en una competencia activa de los gitanos en los mercados. Los efectos de la globalización de los mercados con la entrada masiva de mercancía de importación, especialmente de China, han producido dos efectos nefastos: en primer lugar, la caída de los precios y de los beneficios y en segundo lugar la saturación del mercado de un tipo de productos accesible para todos los vendedores, lo cual ha impulsado la competencia de precios y los excedentes de mercancías que han derrumbado los beneficios. Las mujeres gitanas que tenían un rol protagonista en este ámbito se han visto expulsadas del sistema y por el momento no parecen atisbarse nuevas estrategias laborales y ámbitos económicos en los que puedan incorporarse.

La tremenda crisis económica les niega cualquier oportunidad laboral y añade a su estigma de "gitanas" y de "paradas". Al mismo tiempo no están en una situación que les permita acceder a los recursos sociales destinados a los más desfavorecidos. Están empobrecidas, pero no lo suficiente para beneficiarse de los comedores públicos, los bancos de alimentos o las ayudas. Muchas han perdido sus viviendas en manos de los bancos al no poder hacer frente a las hipotecas, han malvendido sus vehículos de transporte y los puestos del mercado, malviven con los subsidios de desempleo y las ayudas. Sus maridos y sus familiares están en una posición semejante. El paro y la pobreza arrasan. Sólo la intensa solidaridad fami-

liar, la reunificación económica de las familias y el apoyo de los ancianos, que con sus pensiones alimentan y apoyan a sus hijos y nietos, mantienen situaciones que son a todas luces insostenibles. Las gitanas incapaces de escalar en el mercado laboral hacia puestos más cualificados y presionadas por la competencia en la venta ambulante se encuentran en una posición extrema hasta el punto que los grupos de mujeres más desfavorecidas se ven forzadas a la mendicidad y a las conductas desviadas (Foessa, 2008).

Los efectos del crack económico han afectado especialmente a los grupos más vulnerables entre ellos a las mujeres gitanas, pero no sólo a ellas y a su comunidad. En los barrios periféricos las tensiones sociales aumentan a medida que la miseria avanza. La lucha de pobres contra pobres, de inmigrantes contra gitanos por los escasos recursos aumenta exponencialmente. Competencia y tensiones se transforman en alterofobia, como siempre sucede cuando los intereses de grupo se ven afectados. Para la comprensión de estos procesos debemos de partir de *"la construcción de un conocimiento adecuado del mundo racista y/o antirracista que tenemos"* (Teresa San Román, 1996). Desarrollar los procesos ideológicos que conducen al racismo de facto, al comportamiento y a la conducta concreta es fundamental para combatir estas prácticas. El Racismo entendido como *"instrumento de categorización del principio de legitimación del discurso de antialteridad que se dirige contra un conjunto de personas que comparten una identidad"* (San Román, 1996). Ser conscientes de cómo las ideas se convierten en palabras y las palabras en actos es un buen ejercicio para saber quiénes somos y dónde estamos. No es casualidad que en los 16.800 centros educativos públicos que había en el curso 2001/02 en España, se observe un proceso paulatino de concentración del alumnado gitano en determinados colegios. Se estimaba entonces que alrededor de 300 centros escolares en España eran ghettos para gitanos (Ana Giménez 2003). Estos determinados colegios tenían déficits de infraestructura, de profesorado, de medios y de todo lo imaginable. Y continúan teniéndolos. Colegios para gitanos y colegios para payos. A esto en Sudáfrica se le llamaba apartheid, ahora se entiende en todo el mundo este concepto.

Los gitanos comparten esas escuelas ghetto con otras muchas culturas, de familias procedentes de todos los rincones de la tierra, y juntos sufren las consecuencias de la alterofobia y del racismo. Racismo que se convierte en un factor clave para entender la ocupación de las ciudades y los ghettos, el ámbito laboral y el contexto educativo, la salud y la convivencia. Los procesos de exclusión son tan sutiles como refinados (Ángel Gómez; Carmen Huici, 1999). En unos casos se bloquea el acceso a escuelas dignas construyendo ghettos inmundos que les impiden titularse y más aun les veta en la práctica el acceso al conocimiento. Cuando llegan a España titulados, en muchas ocasiones con una formación muy superior a la española, les disuaden con un proceso burocrático agotador para obtener la convalidación de sus estudios, que termina con la paciencia de los más osados. Las investigaciones realizadas en este ámbito contrastan esta realidad.

Los caminos del racismo son infinitos, sutiles, perversos e incorpóreos[7]. Agotaría los sinónimos del diccionario de María Moliner para enfatizar cómo el racismo se cuela en todas partes, desde las instituciones, a las leyes, a las prácticas, a los valores y a las conductas. Se cuela en las administraciones públicas y en las instituciones privadas. Los políticos no tienen una situación fácil y como dice Teresa San Román *"si atienden (a los gitanos) protestan los ciudadanos y si no los atienden protestan los antirracistas"*. Por tanto, concluye que las administraciones no los agreden, simplemente los excluyen. Cuando añade a este proceso sus tres variantes genocidio, expulsión y marginación, tenemos una imagen más que completa de la realidad que vivimos hoy. Sabemos quiénes somos y donde estamos.

A pesar de todo, las mujeres gitanas muestran una capacidad de adaptación prodigiosa y una fuerza de resiliencia que se convierte en una auténtica actitud de resistencia con la que los mismos gitanos han logrado permanecer a lo largo de un milenio. Resisten con esa autoridad insurrecta de las gitanas casi centenarias que con la mirada brillante enmarcada en un pañuelo negro -como debe ser- afirman con rebeldía *"Crisis, crisis... estos payos no saben ná, los gitanos hemos estaó en crisis toá la vida"*. Lecciones de la vida...

—

(1) Ana Giménez Adelantado es profesora de la Universidad Jaume I. Doctora por la Universidad Complutense de Madrid, trabaja en la docencia e investigación en el ámbito de las relaciones interculturales. El eje principal de su actividad investigadora está orientada a la comprensión de los procesos de apartheid - su construcción y deconstrucción- que sufren los gitanos y otros grupos culturalmente diversos. Apartheid que surge y se consolida por medio del racismo institucional y social que bloquea el acceso a los derechos civiles de una gran parte de los ciudadanos gitanos en España, Europa y en el mundo.

(2) Metamorfosis. Reflexiones sobre el asociacionismo de las mujeres gitanas en la década de los 90. *Revista Asparkía*. 2008.

(3) Ver bibliografía general (en http://www.amarirevista.com)

(4) Albert Recio Andreu, *La crisis del neoliberalismo*.

(5) VI Informe sobre exclusión y desarrollo en España. Fundación de Estudios sociales y de investigación aplicada. Informe Foessa, Coord. Rafael Muñoz de Bustillo Llorente, 2008.

(6) La complejidad de los estudios demográficos con población gitana es extremada. Cuestiones como la auto identificación como gitanos sesga la información en cuanto que las propias familias establecen mecanismos de protección en cuanto a revelar su identidad. Tampoco la identificación externa ayuda mucho, puesto que es frecuente la confusión entre grupos culturales distintos. También es necesario tener en cuenta que, en España, como ocurre en toda Europa, determinados grupos permanecen invisibilizados ante la sociedad. Por tanto, los datos demográficos deben tomarse como estimaciones con un amplio margen de error.

(7) Cuando Ángel Gómez y Carmen Huici aplicaron una adaptación de las escalas de prejuicio sutil y manifiesto de Pettigrew y Meertens (1995) realizada por Rueda y Navas (1996) a una muestra de estudiantes madrileños de bachillerato los resultados indicaron que en su muestra se daba un nivel más alto de prejuicio sutil que manifiesto y que ambos tipos de prejuicio se manifiestan más claramente respecto a la minoría gitana que respecto a otros grupos (inmigrantes magrebíes y africanos).

“Recensión Juan David Santiago”

Juan David Santiago hará un repaso sobre la construcción social de los conceptos de género en general para después aterrizar sobre las peculiaridades y especificidades de este proceso de construcción de las identidades sexuales y de género en la Comunidad Gitana, abordando a la vez como en el proceso de crecimiento vital se van desarrollando las diversas identidades: Cultural, sexual, de género, etc. y los conflictos intrapersonales que ello conlleva y las alternativas de respuestas a las distintas situaciones que se pueden vivir.

La igualdad de género en una sociedad general que está basada en el patriarcado hace que en grupos culturales minoritarios se utilice los distintos y marcados roles de géneros como algo identificativo de la esa cultura y que la diferencia del resto.

Sin embargo, estamos asistiendo no sólo a un discurso, también a unas prácticas por parte de algunos gitanos y gitanas que son constitutivas de delito, tanto en cuanto está orientado al no reconocimiento de la diversidad, a la vejación, a la humillación incluso a la amenaza de muerte por entender que estás traicionando a tú pueblo, a tú cultura, a tú familia incluso a tu Dios; algo que evidentemente no puede quedarse en aguas de borrajas y este tipo de comportamiento ha de ser puesto en conocimiento de la fiscalía.

Se trata por tanto de avanzar, no de ser moderno. De avanzar en el reconocimiento de los derechos civiles e individuales que como ciudadanos y ciudadanas tenemos, es algo, que desde dentro de la Comunidad Gitana ha de trabajarse profundamente, de lo contrario, el fenómeno "gitavox" va ganando espacio no sólo en lo discursivo también en la vulneración sistemática de derechos humanos y lo peor de todo en la comisión organizada de delitos de odio hacia gitanos y gitanas que se saltan la norma social impuesta de lo que debe ser un gitano o lo que debe ser una gitana.

Por último, se desmontará el concepto binarista de género, es decir, romper con el dualismo de hombre y mujer cuando hablamos de género y sobretodo de igualdad, pues el lenguaje es muy engañoso y con el discurso también - y a veces sin saberlo- estamos perpetuando la mirada binarista que la sociedad patriarcal impone. El género no es el sexo, y no sólo hay dos géneros...

PRESENTACIÓN DE LA CHARLA-COLOQUIO SOBRE UN BREVE RECORRIDO POR LA HISTORIA DEL PUEBLO GITANO

Dr. David Martín Sánchez

Esta no pretende ser una exposición que recorra el pasado del pueblo gitano de manera minuciosa, ni siquiera estructural, es decir, no voy a contar una historia total, entre otras cosas porque no sería capaz, honestamente, de realizar una historia homogénea de un pueblo tan heterogéneo como el gitano.

La realidad es que los investigadores que nos acercamos a las fuentes escritas para poder reconstruir la maltrecha historia gitana nos encontramos con una documentación que solo da pie a la redacción de una narración parcial, fundamentada en una ausencia evidente de objetividad. No en vano, esas fuentes son textos procesales y legislativos cargados de connotaciones negativas escritas por la parte de la sociedad que hoy en día ignora todavía la cultura e idiosincrasia del pueblo gitano. Sea por la dificultad del tratamiento de fuentes, por la indiferencia hacia una minoría carente de poder en nuestra sociedad o por el racismo de fundamento etnocentrista, lo cierto es que existe una ausencia total de contenido de la historia del pueblo gitano en el currículo que se crea para formarnos intelectualmente.

Pero ojo, que no exista contenido en los libros de texto o en las obras de carácter divulgativo no significa que no se haya estudiado sobre la historia del pueblo gitano. La persona que investiga sobre el pasado de los gitanos y las gitanas puede estar más o menos de acuerdo con lo que se ha escrito hasta la fecha, con la metodología empleada por el autor o autora en cuestión, o incluso cuestionar sus pretensiones, ideología y formación académica, pero es innegable que se llevan realizando aproximaciones a la recuperación de la historia del pueblo gitano desde hace mucho tiempo. Esta afirmación no excluye que deba realizar dos enmiendas. En primer lugar, los trabajados de historia se han centrado, sobre todo, en cuestiones muy concretas. No hay comparación entre las publicaciones existentes sobre la legislación antigitana española de los siglos XVII-XVIII a la de otras que narren su relación con el resto de la sociedad durante el siglo XIX, por ejemplo. La segunda revisión la dirijo a romper la homogeneización del pueblo gitano en la historia. Tan diverso y heterogéneo como el resto de la sociedad de la que forman parte, recurrir a crear una imagen unificada de su pasado no lleva a la reconstrucción de una memoria colectiva real. Se crean imágenes y ficciones universales que acabamos por creernos, buenas y malas. Todo el mundo reconoce a las personas gitanas, pero es difícil definirlas. Son un mismo pueblo con una lengua, que han perdido casi por completo, y un modo de vida y de

visión del mundo propio. Pero a la vez, son muy diferentes entre ellos, como lo puede ser cualquier otro pueblo del mundo.

Últimamente están surgiendo voces que reclaman la necesidad de incluir la historia del pueblo gitano en los libros de texto en la Educación Obligatoria. La clase política está recibiendo este mensaje, tanto a nivel local como estatal, pero no hay que dejarse llevar por la euforia. Conocida ya la inconstancia de nuestros dirigentes, mucho me temo que la firmeza de su apoyo en esta materia no deja de ser una cuestión gaseosa que tardará en materializarse. Porque en algún momento se hará, de eso estoy seguro. Por ello, es casi una obligación divulgar la historia del pueblo gitano en todos los formatos que se nos ocurra hasta que se incluya ese contenido, no solo en los libros de texto de nuestros jóvenes, sino también en cualquier obra general de historia. Dicho esto, la intención de la presente exposición no es otra que el acercamiento al pasado del pueblo gitano a través de acontecimientos históricos que, si bien realizan grandes saltos temporales, ayudan a dar una visión panorámica del mismo al oyente desconocedor del tema y, espero, animan a seguir profundizando en investigaciones de carácter más científico. Lo que he pretendido aquí es presentar una serie de momentos, ordenados cronológicamente, que fueron clave para la creación del pueblo gitano que forma parte de nuestra sociedad en la actualidad. El siglo XV y las primeras referencias de gitanos en la península ibérica o la política de represión legislativa antigitana, con picos altos de recrudecimiento, como en la Gran Redada de 1749, son hechos históricos primordiales a incluir para enmendar el olvido de la historiografía. También expongo episodios en los que las personas gitanas vivieron simplemente, al igual que el resto de la sociedad, momentos duros de nuestro pasado, como la Guerra Civil de 1936-39. Aunque me he querido centrar en el pueblo gitano español, creo conveniente tener que hablar sobre lo acontecido durante la Segunda Guerra Mundial, a modo de ejemplo del vacío en el conocimiento que puede provocar la falta de divulgación histórica. El tema del Holocausto gitano, Samudaripen o Porrajmos, por su cercanía y relevancia, provoca, imperativamente, que se deba poner encima de la mesa historiográfica. Este cruel suceso ha sido ignorado durante décadas por los investigadores y, por lo tanto, no hemos tenido voceros que hiciesen llegar un pasado tan terrible como la aniquilación de más de medio millón de gitanos y gitanas a manos del nazismo. Por último, quiero dejar constancia de que la exposición se atiene solo a una cuestión de historia humana con una clara pretensión didáctica, dejando de lado los análisis sensacionalistas, por muy interesantes que puedan parecer a los oyentes. No me siento preparado para adentrarme en cuestiones sociológicas ni culturales, más allá de lo perceptible por un historiador. En cualquier caso, no ha sido esa mi intención.

Adjunto a continuación un estudio sobre el pueblo gitano en tierras vascas, a modo de ejemplo de una investigación de carácter más científico que he realizado para la revista “Historia y Política”. Espero que os resulte interesante.

EL PUEBLO GITANO VASCO EN EL SIGLO XIX, ENTRE LA ASIMILACIÓN Y LA REAFIRMACIÓN

The Basque Gypsy people in the nineteenth century: Between assimilation and reaffirmation

DAVID MARTÍN SÁNCHEZ
Grupo de investigación interdisciplinar PENDARIPÉN
davnouse@hotmail.com

Cómo citar/Citation
Martín Sánchez, D. (2018).
El pueblo gitano vasco en el siglo XIX,
entre la asimilación y la reafirmación.
Historia y Política, 40, 53-81.
doi: https://doi.org/10.18042/hp.40.03

(Recepción: 11/09/2017. Evaluación: 02/01/2018. Aceptación: 01/06/2018. Publicación: 02/11/2018)

Resumen

Este artículo se propone analizar la particular evolución de una serie de familias gitanas en el ámbito geográfico y cultural vasco durante el siglo XIX. Las investigaciones han tendido a homogeneizar el pasado del pueblo gitano, a pesar de que ciertos factores diferencien su dinámica evolutiva. Para lograr este objetivo se ha recurrido a una interpretación que acepta las prerrogativas legisladoras de las provincias vascas, la doble imposición penal, así como su singular cultura, como condicionantes de su progreso desigual. En un intento por superar esta visión uniforme de la historia del pueblo gitano, se ha recurrido al análisis microhistórico para conocer mejor el pasado de las familias gitanas vascas. Las conclusiones han llevado a establecer la génesis de un grupo humano, el de los gitanos vascos: represión y posteriormente asimilación. Empero, el contacto con otros grupos de gitanos castellanos, quienes, paradójicamente, los verán como a payos, ayudó a que las familias gitanas vascas en España no se diluyeran completamente.

Palabras clave

Pueblo gitano; siglo XIX; País Vasco; represión; asimilación.

Abstract

Research has tended to treat the Gypsy people's past as if it were homogenous, in spite of certain factors that characterize their evolutionary dynamics as different. The objective of this article was to analyse the individual evolution of a series of Gypsy families in the cultural and geographical environment of the Basque Country in the nineteenth century. The factors that determined their uneven progress can be summed up as the possibility of double jeopardy due to the imposition of the legislative prerogatives of the Basque provinces at the same time as the law of Spain, and their unique culture. Micro-historical analysis was used in an effort to move beyond the uniform view of the history of the Gypsy people and to find out more about Basque Gypsy families. The conclusions led to the establishing of a previously undefined human group, the Basque Gypsies, born of repression, followed by assimilation. It was contact with other groups of Castilian Gypsies—who paradoxically regarded them as *Gazhe* [non-Gypsies]—that helped prevent Basque gypsy families in Spain from becoming completely diluted in cultural terms.

Keywords

Gypsy people; nineteenth century; Basque Country; repression; assimilation.

SUMARIO

I. INTRODUCCIÓN. II. PRIMERAS ETAPAS DE UNA HISTORIA: LA LLEGADA DEL PUEBLO GITANO A TIERRAS VASCAS. III. LAS ACTITUDES DE LA SOCIEDAD VASCA ANTE LOS GITANOS DURANTE EL SIGLO XIX. IV. LAS MEDIDAS REPRESIVAS EN EL TRÁNSITO DEL ANTIGUO AL NUEVO RÉGIMEN. V. MISMAS FAMILIAS, DISTINTOS CAMINOS. VI. CONCLUSIONES. *Bibliografía*.

I. INTRODUCCIÓN

El objeto protagonista de este estudio es el gitano, entendido como el sujeto, hombre y mujer, antepasado de los individuos que hoy se reconocen como pertenecientes a dicho pueblo, durante un periodo de tiempo y un ámbito geográfico determinados. En nuestro entorno se ha tendido a analizar otros grupos humanos en exclusión, como judíos y moriscos, pero de los gitanos poco se ha dicho. Es como si una alfombra historiográfica hubiese tapado la estela que ha ido dejando este pueblo a lo largo del tiempo, estudiándolo solo como parte de un colectivo antisocial a integrar en los comportamientos y pautas sociales imperantes y mayoritarias. Lamentablemente, este vacío o carencia de estudios más centrados en los gitanos no solo es una realidad que afecte a la investigación de los periodos referentes al Antiguo Régimen, donde la falta de documentación de esta etnia como protagonista escasea; al contrario, tampoco en la llamada Edad Contemporánea se ha abordado de manera amplia. Tanto es así que sucesos tan trágicos para el pueblo gitano en España como la Prisión General o Gran Redada de 1749, o en Europa como el *Porrajmos, Samudaripen* u holocausto gitano, apenas son mencionados en los libros de texto de nuestra educación obligatoria.

Estas familias que residían a ambos lados de la frontera de España y Francia fueron desarrollando su asimilación o reafirmación cultural, siguiendo las diferentes políticas estatales. Se produjo un duro enfrentamiento entre la diferente concepción de la vida de las personas gitanas y sus vecinos vascos no gitanos. El grupo de gitanos vascos era idéntico durante el siglo XIX en todas las tierras vascas, y se diferenciaban de otros gitanos españoles y franceses por la cultura que habían absorbido de sus vecinos y su asimilación al resto de la sociedad. En Francia ya en el siglo XX la administración no les considerará personas asociales como a otros nómadas; en España cuando lleguen los gitanos castellanos, estos verán a los gitanos vascos como payos. Para la sociedad mayoritaria todos serán gitanos, pero tendrán una consideración muy diferente.

En este trabajo, por lo tanto, se investiga a un grupo humano concreto: el pueblo gitano vasco, tanto el que reside en la zona española como el que lo hace en la francesa, incidiendo, sobre todo, en el periodo comprendido por el siglo XIX[1]. En buena medida, las familias gitanas que desarrollan su vida en las actuales provincias vascas y Navarra lo hacían también en el momento que se sitúa el estudio en Francia, en el espacio que hoy en día se denomina *Communauté d'agglomération du Pays Basque*, dentro de la región francesa de Nueva Aquitania[2]. Tanto en el País Vasco francés como español, a este grupo de personas gitanas se les ha denominado históricamente *ijitoak*, *asiaganbariak* o *motzaillak*. Este último término hace referencia a su oficio de esquiladores de ganado[3]. Además, en la zona vascofrancesa se les conoce como *buhameak* o *bohemiens*. La necesidad de abordar a los gitanos en dicho ámbito geográfico viene dada por la constatación de elementos diferenciadores. Se ha de advertir que aunque se ha tendido a homogeneizar al pueblo gitano en los estudios historiográficos pretéritos, no ya solo a escala europea, sino también española, en realidad es muy heterogéneo[4].

El marco geográfico que se aborda en las sucesivas líneas también está limitado a una cronología; en concreto, al siglo XIX. En primer lugar, esta centuria y la llegada de la industrialización supuso para el pueblo gitano, al igual que para muchas otras personas que no formaban parte de él y que vivían en el medio rural, el comienzo del gran cambio en su modo de vida. En segundo lugar, el ochocientos es la centuria que cuenta con las últimas disposiciones forales abiertamente antigitanas, aunque la Corte Real española ya se había pronunciado en sentido contrario en 1783, en una pragmática que buscaba la integración jurídica de los gitanos. Las provincias vascas y Navarra, con prerrogativas propias y régimen foral, iban por su lado y se mantenían en una

1 El tema se haya prácticamente inédito tanto en el marco geográfico como en el periodo a tratar, aunque el panorama no resulta completamente estéril. Recientes estudios como los de las historiadoras Lougarot (2009) o Sutre (2010) en Francia, y los trabajos del propio autor de este artículo, Martín Sánchez (2016) y (2017), en España son claros ejemplos de la recuperación de la historia del pueblo gitano vasco.

2 El País Vasco francés lo conforman los territorios históricos existentes antes de la división departamental de Francia en 1789. Estos son: Labourd, Basse-Navarre y Soule.

3 Gracia Cárcamo (1996): 532.

4 El debate sobre la idea de asimilación por parte de los Estados o comunidades políticas de los grupos de personas que las conforman es largo. Destaco a Goldberg (1994: 5), quien asegura que frente al discurso historiográfico de la monocultura se debería reconocer a la «heterogeneidad como la norma».

postura de expulsión de los gitanos ajenos al sometimiento de la disciplina social. El arraigo del pueblo gitano era además rechazado, considerando a sus miembros como extranjeros, o al menos no vascos, bajo el argumento de que gracias a los Estatutos de Limpieza de Sangre y la Hidalguía Universal, el legislador jamás había permitido su asentamiento. Esta actitud por parte de las justicias vascas y navarras provocó que sobre el pueblo gitano pesase una doble imposición penal. Por lo tanto, un primer objetivo de este estudio es ayudar a completar la maltrecha historia del pueblo gitano, sobre todo en el ámbito espacial y temporal que se ha marcado.

La historia de un grupo humano, como dice Josep Fontana, es su memoria colectiva y cumple respecto de él la misma función que la memoria personal en un individuo: la de darle un sentido de identidad que lo hace ser él mismo y no otro[5]. Sin embargo, a la hora de conformar la historia del pueblo gitano pocas veces se ha recurrido a su memoria para contextualizar culturalmente su pasado, optando por tratar la información como si de un grupo étnico desaparecido se tratase. De este modo, se ha banalizado la nominación de condición de persona gitana, atribuyéndosela a individuos que cumplen con arquetipos fósiles y normalmente peyorativos. No se está hablando de realizar una construcción histórica de un pueblo para usarla con fines educativos y difusores en aras de creación de una conciencia colectiva, al estilo de los nuevos Estados nacionales del siglo XIX, tan solo de respetar unas premisas claras: integrar las máximas visiones posibles de su pasado.

En la metáfora del desfile en marcha que hace E. H. Carr sobre el curso histórico, el historiador, dice, es parte de la historia, y por lo tanto, su posición en el desfile determina su punto de vista sobre el pasado[6]. ¿Falta de objetivismo? La balanza de la historia del pueblo gitano se ha inclinado mucho tiempo de un lado, del de los «gitanólogos» positivistas, pero corre el riesgo de inclinarse totalmente al lado contrario, al de la militancia subjetivista y la redacción interesada del tema. No se pasa por el centro, por el equilibrio, en definitiva, por un multisubjetivismo que desemboque en una postura nivelada. Por lo tanto, el segundo objetivo que se ha marcado este artículo es el del estudio del pueblo gitano desde una óptica transversal, buscando una lectura de las fuentes primarias y documentos impresos lo más centrada posible, aunando discursos subjetivos de diferente índole. No solo se han usado textos procesales o disposiciones jurídicas, sino también manifestaciones populares, como registros literarios de diferente naturaleza, o mensajes del folclore.

[5] Fontana (2001): 11.

[6] Carr (1979): 47.

Un tercer objetivo, y una de las originalidades de este artículo, es desmontar el mito del desarraigo del pueblo gitano en el País Vasco. Siendo considerados como extranjeros, como naturales de la tierra o incluso como originarios de Egipto, lo cierto es que el pueblo gitano llegó en el siglo XV a tierras vascas para no abandonarlas jamás. Su asimilación fue paulatina, pasando a formar parte de la sociedad que, mejor o peor, les había acogido. La gran diferencia con los gitanos asentados en otras zonas de la península ibérica fue que la cultura gitana en el mundo vasco se invisibilizó o se absorbió. Analizando en profundidad el folclore vasco se observa que la huella gitana está muy presente en representaciones carnavalescas, mascaradas o pastorales, pero está asumido como algo propio vasco, restando la importancia al legado gitano de dichas demostraciones. No sucede así en Andalucía, por ejemplo, donde lo gitano está muy relacionado no solo con las manifestaciones lúdicas, sino con su sociedad. En cualquier caso, es en el siglo XIX cuando el grupo de personas gitanas que habitaban las tierras vascas quedó definitivamente vinculado de manera sinalagmática con el resto del pueblo vasco. Durante ese siglo, se culminó la creación específica del grupo vasco de gitanos que pertenece al pueblo, el gitano, más transeuropeo que se conoce.

Desde la perspectiva metodológica, en este trabajo se ha seguido el método conocido como microhistoria. Es fundamental para la historia del pueblo gitano, llena de descripciones aisladas, ya que la microhistoria, como señala Levi, «intenta no rechazar todas las formas de abstracción, pues los hechos mínimos y los casos individuales pueden servir para revelar fenómenos más generales»[7]. Se reduce la escala de observación y a partir del interés por la cotidianidad de los individuos se ha construido una realidad que intenta aclarar las características del mundo que los rodea. La escuela italiana, con Ginzburg, Levi, Camporesi o Cipolla[8], ha servido de instrumento referente a la hora de poder plantear un marco de estudio inicial, sin olvidar dirigir la mirada sobre aportes más recientes a esta corriente por historiadores españoles como Jaime Contreras o Tomás A. Mantecón[9]. Se sigue, además, una línea que puede considerarse como historia desde abajo, realizando un análisis crítico de las ideas explícitas que aparecen en las fuentes, aparte de utilizar materiales variados para conseguir información. Esta parte de la historia social enfoca a la gente ordinaria, entre la que se encuentran las personas gitanas. En

[7] Levi (1993): 140

[8] Obras referentes de estos autores de la escuela italiana de microhistoria: Ginzburg (2001); Levi (1990); Camporesi (1999), y Cipolla (1984).

[9] Su obra se analiza en un artículo de Vincent (1999).

este propósito de recuperar al individuo anónimo como sujeto histórico, más siendo un elemento marginal de la sociedad, encuentra sus exponentes en Eric J. Hobsbawm o Jim Sharpe[10]. Parafraseando a Ginzburg y sustituyendo la palabra «campesino» por la de «gitano», se puede observar que su teoría metodológica encaja perfectamente en el tratamiento de información que este estudio ha realizado: «Los historiadores no pueden entablar diálogo con los gitanos del siglo XVI. Por lo tanto, tienen que echar mano de fuentes escritas doblemente indirectas: en tanto que escritas y en tanto que escritas por individuos más o menos abiertamente con la cultura dominante. Esto significa que las ideas, creencias o esperanzas de los gitanos del pasado nos llegan a través de filtros intermedios y deformantes»[11]. En el caso del pueblo gitano, el caso parte con más desventaja aún si cabe, ya que el legado escrito tiene naturaleza jurídica y procesal.

Pero además de aprovechar los planteamientos de la microhistoria y de la historia desde abajo, y aunque parezca una contradicción, en este artículo no se desechan todas las formas de hacer historia. No es un enfrentamiento de escuelas, sino un plan de creación que se beneficia de los axiomas establecidos por los historiadores antiguos de diferentes tiempos. De este modo, el presente trabajo se detiene en sucesos políticos, como son las decisiones institucionales de represión plasmadas en disposiciones legislativas, para, a su vez, ver asuntos más cercanos que forman construcciones culturales. Es una narración de acontecimientos que los analiza estructuralmente. Se tiene la necesidad de estudiar la historia del pueblo gitano dentro de un marco objetivo, profundizando más allá de la epidermis de la documentación, creando hipótesis sin cargas sentimentales. Es decir, empirismo más historia cultural.

El artículo abordará, en primer lugar, la aparición del pueblo gitano en las tierras vascas. Las fechas coinciden con la cronología de su arribo al resto de Occidente, y muy brevemente se relatará la documentación de su llegada. Posteriormente, se presentará la relación de los gitanos con el resto de la sociedad vasca durante el siglo XIX plasmada en los textos de la época, para continuar viendo las medidas represivas que adoptó la administración contra ellos. Finalmente, se afrontará el capítulo más interesante, el de comprobar cómo las políticas de control adoptadas por los Estados francés y español, junto con otra serie de factores de índole sociológica, provocaron el desigual desarrollo de lo que eran en un principio las mismas familias gitanas vascas.

[10] González (2013) hace un repaso sobre la numerosísima obra del historiador británico Eric J. Hobsbawm; Sharpe (2009): 38-58.

[11] Ginzburg (2001): 12.

II. PRIMERAS ETAPAS DE UNA HISTORIA: LA LLEGADA DEL PUEBLO GITANO A TIERRAS VASCAS

Los primeros documentos que hacen referencia al pueblo gitano en las latitudes geográficas objeto del presente estudio son del siglo XV. El 27 de abril de 1435 se emitió una donación hecha por la Corte de la reina Blanca de Navarra en el castillo de Olite a Tomás, conde de Egipto Menor, que, en compañía de un grupo de personas, solicitaron estancia en el reino de Navarra para después continuar su peregrinaje a Santiago de Compostela. Es un recibo en romance navarro descrito en la base de datos de la siguiente forma: «1435, abril 27. Olite. Tomás, conde de Egipto Menor, reconoce que ha recibido de Gil Pérez de Sarasa, tesorero del reino, 24 florines por cumplir un mandato de la reina Blanca. Romance navarro»[12]. Este es el segundo texto que menciona a personas gitanas en la península ibérica, después de que ya lo hiciese otro, diez años antes, en la Corona de Aragón[13]. Posteriormente, en Álava existe un registro extenso, desde 1484 hasta 1552, de limosnas entregadas por las autoridades vitorianas a grupos de gitanos para que no entrasen en la ciudad, lo que prueba su presencia en dicha provincia por lo menos desde finales del siglo XV[14]. El siguiente texto más antiguo que se ha encontrado se localiza en Guipúzcoa, y está fechado en 1510[15]. Se trata de una ejecutoria del pleito litigado por Inés de Osinaga, vecina de Oñate, con Juan Estíbaliz de Olalde, alcalde ordinario de la misma villa. En él, Inés de Osinaga acusaba a Juan Estíbaliz de Olalde por actuar parcialmente en un pleito criminal que ella había tenido contra María y Catalina, «dos egipcianas que le habían robado

[12] AGN. Comptos. Cajón 138, n.º 4, 20. Recurriendo al propio documento, la justificación del pago consta del siguiente modo: «[…] por mi et mi compañía que ymos a conplir las penitencias que por el Padre Sancto nos a mandado […]».

[13] «[…] com l'amat e deuot nostre don Johan de Egipte Menor, de nostra licencia anant en diuerses parts, entena passar por algunes parts de nostres regnes e terres», recogido en el apéndice 1 de López De Meneses (1968): 251.

[14] Bazán Díaz (1995): 180. Muestra un cuadro detallado donde se refleja la entrega de limosnas a los gitanos, para evitar que entraran en la ciudad, y evitar así presuntos desmanes, incluyendo la cantidad de dinero gastado en tales comisiones. Los años son: 1484, 1488, 1490, 1491, 1494, 1495, 1498, 1499, 1510, 1511, 1514, 1515, 1516, 1517, 1528, 1532 y 1552.

[15] Esta fecha desmonta los estudios realizados hasta ahora con respecto a Guipúzcoa, que marcaban fechas muy posteriores de aparición [algo que cuestiona acertadamente Bazán Díaz (1995): 177-178]. Así, el clásico Gorosábel (1972: 324) localiza el primer documento de gitanos en Gipúzcoa en 1604.

ropa y dinero de su casa»[16]. No es un texto positivo, como tampoco lo serán los siguientes de Valmaseda en 1517[17] o de Hernani en 1535, que aluden a la entrega de dinero por parte de las autoridades con la intención de alejar a los gitanos, ya sin cartas de protección, de sus jurisdicciones[18]:

> Los que de yuso firmamos nuestros nonbres, mandamos a vos, San Juan de Alçega, nuestro bolsero, que deys e pagueys a çiento e más egiçianos que benieron oy, dicho día, a esta villa, veynte chanfones. Los quales se los mandaron librar por mandas del conçejo, asy porque luego se fuesen de la dicha villa como por la costunbre que en ella se ha tenido de muchos años a esta parte en la dicha villa de dar a otros semejantes la cantydad susodicha[19].

Era una práctica que venían haciendo en la villa «por la costumbre que en ella se ha tenido de muchos años a esta parte», lo que denota que los habitantes de Hernani preferían pagar todos los años una suma de dinero a los gitanos a dejarlos establecerse en sus términos. Solo un día y una noche podían tardar en cobrar su tributo[20]. Sin embargo, esos mismos años los escribanos de otras villas vascas también registraron en sus libros de cuentas los pagos que hicieron a los gitanos por bailar en sus fiestas patronales. Esta actitud denota una relación interesada por parte de los poderes locales con aquellos que no querían que residieran es su jurisdicción.

Los grupos de gitanos que se encontraban en las provincias vascas no diferían de los que andaban en Navarra, y que, según señala Idoate, a fines del XVI eran bastante numerosos en ese reino, procedentes en su mayor parte de Castilla, Aragón y Francia[21]. Efectivamente, cruzando apellidos se comprueba que muchos de los individuos que aparecían en el reino de Navarra lo hacían también en las provincias vascas.

[16] ARChV. Reales Ejecutorias, 363-32.

[17] De los Heros (2014): 406.

[18] También se encuentra información similar en los libros de cuentas de Urretxu de 1540: AM Urretxu, 1er Libro de Cuentas, ff. 87r, 90r, 91r y 98r; o en los de Ordizia de 1541 (AM Ordizia. Libros de Repartimientos, Libro 2, f. 27r): «Yten, a veynte e dos de junio del dicho año [1541] que benían otros yjytanos y porque saliesen de la villa e su juridyçión por mandado del señor alcalde e les dí dos reales, los quoales se fueron». Agradecer a Iago Irijoa por la localización de muchas de estas fuentes pertenecientes a libros de cuentas.

[19] AM Hernani, C-2-1-2; 3er cuadernillo, f. 14r.

[20] *Ibid.*, f. 15v.

[21] Idoate (1949): 450.

Los gitanos de los siglos XVI-XVIII no se consideraban a ellos mismos como tales, es decir, no se llamaban a sí mismos gitanos porque no les favorecía. El ser gitano estaba tipificado en las normas jurídicas, existiendo pragmáticas, decretos y, en definitiva, un amplio cuerpo legislativo en su contra. Evidentemente, no fue exclusivo de los gitanos vascos; a nivel europeo el legislador promulgó gran cantidad de normas de control y castigo hacia el pueblo gitano. En España, entre 1499 y 1783, se emitieron más de 250 providencias formales dirigidas a su reducción social[22]. Con este paisaje legal, durante mucho tiempo no se reconocieron como de nación gitana, ni siquiera como pueblo común, sino como oriundos de la provincia de Guipúzcoa, del reino de Navarra o incluso del reino de Francia. La traducción de esta situación abstracta requiere para la investigación histórica el examen de los antepasados del que hoy se conoce como pueblo gitano vasco a través de sus hábitos, costumbres, genealogías y lengua. Fue el legislador el que marcó esta serie de rasgos distintivos y que, paradójicamente, ayudan en la actualidad a determinar quiénes eran considerados gitanos en los siglos pasados[23].

La itinerancia y el trabajo ocasional no se admitían. En numerosas ocasiones, su existencia fue negada hasta por las propias justicias de la época, si bien en las instancias inferiores no eran de la misma opinión, reconociendo a personas gitanas entre la población de sus villas. Teóricamente no vivían gitanos y gitanas en las tierras forales, y así lo reflejaron los corregidores cuando fueron preguntados desde la Corte en 1749, en plena Gran Redada, por ejemplo. Nada más lejos de la realidad. Los alcaldes y otros cargos municipales sí conocían la condición y arraigo de los habitantes de su jurisdicción, así como la calificación que entre los vecinos tenían. Ellos fueron los que decidieron ejecutar o no las normas legales que tenían a su disposición. Llevar adelante una comisión de expulsión conllevaba gastos extras y las justicias locales no estaban por la labor de desembolsar de sus propios recursos los peculios necesarios que se requerían. Sumado a que el ser considerado gitano no tenía por qué significar un elemento de alteración en la convivencia con el resto de los vecinos, muchas personas gitanas siguieron viviendo en las provincias vascas sin ser molestadas por las justicias locales. De este modo, no coincide la voluntad del legislador con la de los aparatos ejecutivos municipales, por lo que el investigador no se puede despistar observando únicamente la documentación judicial y sí debe ampliar el estudio a las genealogías u otros instrumentos que muestren la existencia efectiva de personas prohibidas por la ley. Este contraste entre teoría jurídica y realidad social conforma una interesante

[22] Gómez Alfaro (2010): 21.

[23] Martín Sánchez (2017): 68.

evolución. Recapitulando, varias circunstancias provocaron la singularidad del pueblo gitano vasco: el contacto con la cultura vasca y sus gentes, la situación fronteriza y la existencia de leyes forales que se solapaban con las supraprovinciales.

III. LAS ACTITUDES DE LA SOCIEDAD VASCA ANTE LOS GITANOS DURANTE EL SIGLO XIX

Existen numerosos textos del siglo XIX que dan información acerca del pueblo gitano desde una óptica de la sociedad mayoritaria de la época. En algunas ocasiones son pasajes de naturaleza judicial o discursos policiales; en otras, ensayos de intelectuales. Su contenido va más allá de las simples disposiciones legales o documentos procesales de los siglos anteriores y desarrollan con más detalle la visión que tenían los contemporáneos, de manera generalizada, sobre el pueblo gitano vasco. Una documentación que, como se podrá comprobar, se dio tanto en la parte francesa como española.

En 1857 se publicó una obra en francés sobre el País Vasco, cuyo séptimo capítulo está dedicado a los gitanos vascos[24]. Comienza diciendo que hay dos maneras de presentar su vida. La primera, fundamentada en la tradición y las conjeturas transmitidas de una generación a otra, con mensajes incoherentes, contradicciones y absurdos, y con contenido para una obra de ficción; la segunda consiste en representar a los gitanos tal y como los ve la gente de la zona, día a día. Normalmente, dice el autor, las personas que no tienen trato con los gitanos son las que más temor tienen, inventando leyendas sobre ellos. Sitúa el origen de estas personas gitanas en España, quienes, desde que sufren la dura persecución por parte de sus autoridades, a fines del siglo XV, deciden establecerse en los territorios históricos vascos del reino de Francia: Labourd, Soule y Basse-Navarre. Hace un repaso de todas las pragmáticas y disposiciones que se dan contra los gitanos a ambos lados del río Bidasoa, desembocando en la redada de 1802 que supuso la prisión simultánea de quinientas personas gitanas y que se comentará más adelante. Descritos como enemigos del trabajo reglado y de la sedentarización, destaca una excepción, la de los *kaskarot*[25] de Ciboure y Saint-Jean-de-Luz, quienes sí se habrían asentado y empleado de manera estable. Los demás, con trabajos esporádicos de esquiladores o vendedores de cestas y sombreros de paja, compaginaban su vida con la mendicidad y el pequeño hurto. Durante el invierno se refugiaban en viejas cabañas de pastores abandonadas o granjas aisladas, pero con el buen tiempo dormían al raso. Así mismo, el autor comenta la ligereza con que se producían los matrimonios y las separaciones, sin mediación eclesiástica ni autoridad civil presente, asegurando que si el hombre estaba preso, la mujer buscaba otro compañero, aunque tuviese hijos del primero. Respecto a la religión, indica que generalmente no tenían, viviendo una vida material y brutal, aunque muchos de ellos estaban bautizados. Asegura que había ya muchos gitanos domiciliados en las villas, aunque no pagaban ninguna retribución. Enviaban a sus hijos a la escuela, donde aprendían a leer y a escribir en francés, estudiaban el catecismo católico y hacían la primera comunión, abandonando luego para siempre la Iglesia. Después, algunos se asimilaban, y otros desaparecían por los bosques y caminos, *aitzean yaiac, aitzerat nahi*[26]. El autor finaliza el relato previendo un triste final para los gitanos, pues subraya que de la población gitana vasca en Francia pronto no quedarían sino solo recuerdos. Como se observa, el autor intenta presentar una historia cercana del pueblo gitano, evitando caer en los mitos de la época y centrándose en la cotidianidad, utilizando relatos próximos a la sociedad vascofrancesa. Sin embargo, desde esa pretendida familiaridad, no deja de existir cierta contradicción en su discurso, tratando, una vez más, a las personas gitanas con la ambigüedad que provoca el desconocimiento de su cultura, un claro síntoma de utilizar únicamente las fuentes orales de los vecinos payos sin preguntar a los propios gitanos.

El 3 de noviembre de 1863, se publicó un discurso pronunciado en el Tribunal Imperial de Pau, a cargo del fiscal general M. Lespinasse, titulado *Les bohèmiens du Pays Basque*[27]. Dibuja un panorama de personas miserables y sin inteligencia suficiente para revertir su situación. Apela a la caridad y a la búsqueda de una solución para poderlos ayudar a salir de la pobreza y la marginación, ante lo que considera unos prejuicios injustificados hacia los gitanos vascos. Recuerda que, tras la represión sufrida a principios del siglo, muchos habían escapado a España o permanecían en Francia viviendo de las limosnas. Han aprovechado también, dice, las desgracias sociales que ha vivido el país durante la primera mitad de siglo para campar a sus anchas hurtando y

[24] Francisque-Michel (1857). El título del capítulo en la versión original es «Les bohémiens du pays basque», pp. 128-146.

[25] Como los *kaskarot* se conoce a un grupo humano localizado en el territorio histórico vasco-francés de Labort. Aunque lo conformaban agotes, moriscos y otros marginados del Antiguo Régimen, la presencia de gitanos era muy alta. En las partidas de nacimiento y defunción se alternan las denominaciones de *bohemien* (gitano en francés) y *cascarota* (*kaskarot* en euskera) a las mismas personas.

[26] Francisque-Michel (1857: 142) traduce esta frase originalmente vasca en francés: «Qui est né dans boi, aime à y revenir».

[27] Lespinasse (1863).

asaltando viajeros. Señala el fiscal que entre 1859 y 1860, 85 gitanos vascos fueron transferidos a los departamentos centrales de Francia, y entre 30 y 40 menores fueron recogidos por la beneficencia, realizando una vez más una dispersión familiar para intentar frenar la escalada de robos y agresiones que cometían a la población local. No surtió efecto, ni tampoco otras medidas adoptadas contra las personas gitanas en el pasado, por lo que el fiscal general propone como única solución moralizarlas e instruirlas: «*D*e ces sauvages faire des hommes». Reconoce la habilidad de los hombres esquilando a los caballos, pero lamenta que lo hiciesen de manera aislada, buscando la mínima oportunidad para no trabajar y continuar con su vida ociosa. Finaliza señalando que no eran personas que poseyeran propiedades inmobiliarias, remarcando que no conocía a un solo gitano que hubiese transmitido en el distrito de Mauléon una casa a sus hijos.

En el XIX, en Francia, se consolidaron con formas modernas prejuicios que ya venían de épocas anteriores, y otro ejemplo son los estudios realizados por Victor de Rochas. Este cirujano del ejército francés, viajero y con inquietudes antropológicas, escribió sobre todo acerca de las poblaciones caníbales de Nueva Caledonia, pero también se aproximó a lo que él denominó parias de Francia y España. En 1876 dedicó un apartado a los gitanos vascos en una obra ya clásica entre los investigadores de historia social en el País Vasco[28]. Sobre sus contemporáneos gitanos dice que habían elegido ese lugar para vivir entre las montañas y las fronteras para evitar a las fuerzas armadas de ambos países. Tras el oficio de cesteros y chalanes se escondía también el arte de la fullería y el fraude, más que el atraco a mano armada. Sobre las mujeres apunta que, so color de vender cestas y esteras, sacaban dinero de leer la buenaventura. Pero destaca que aquí los gitanos habían encontrado su tierra prometida, donde los caballos y las mulas andaban libres por los bosques y los cerdos se alimentaban lejos de las granjas. La práctica habitual del abigeato estaba amparada por la frontera, vendiendo el caballo francés robado en España, y el español en Francia. Entre 1815 y 1825, escribe, hubo un recrudecimiento en la conducta de ciertos gitanos vascos, impulsada por un jefe de ladrones llamado Bidart, que «puede ser que no fuera de su raza». Otra banda de asaltantes que les siguió fue dirigida por un tal Ardaix, ese sí gitano, aunque enroló entre las filas de sus malhechores a todos los hombres facinerosos del lugar, «sin distinción de razas». Es un ejemplo de la asociación que se hace entre delincuencia y gitanos. En este caso, es muy posible que el elemento gitano fuera mínimo; sin embargo, de cara a la sociedad, la banda de forajidos proyecta la mala imagen y reputación que arrastra desde hace siglos. En 1829

[28] Rochas (1876).

la policía francesa puso fin a estos desmanes enviándolos a un presidio. Los años siguientes, la paz social entre los gitanos vascos y sus vecinos no se mantuvo, y fueron numerosas las voces que se alzaron para lograr su expulsión en masa, incluso hay quien, mediante artículos periodísticos, reclamó su aniquilación física: «Qu'abattre un bohémien d'un bon coup de carabine est chose aussi légitime que de tuer un loup ou un renard»[29].

En la línea de las descripciones pseudocientíficas que se van a extender a lo largo del siglo XIX, el autor se atrevió a dar una representación física del gitano vasco: es de una talla por encima de la media, y se distingue del resto de la población por su tez, en mayor o menor medida, morena, su figura redondeada o ancha, que no es la de trazos finos de los vascos. Tienen los cabellos lisos, negros o castaños, grandes dientes, y los ojos vivos, con un color verdusco o azul claro, que sí comparten con sus vecinos. Este rasgo bien podía ser una señal de su mestizaje con el resto de la sociedad, y así lo remarca Rochas, quien aseguraba que los gitanos vascos tendían cada vez más a confundirse con el resto de la población y era difícil identificarlos por sus características físicas. A su juicio, dice, los gitanos vascos se acercaban cada vez más a las villas, donde se establecían como fabricantes de sandalias o como agricultores. En dichos lugares se comenzaron a formar parejas mixtas que provocaron el principio del fin del tipo gitano, diluyéndose en el resto de la sociedad. En la mezcla con los indígenas vascos, apunta, se podía reconocer el tipo gitano hasta la tercera generación. Todos hablaban euskera, aunque con un acento particular y apoyándose en gesticulaciones de manos y cabeza. Vestían igual que las demás personas de su entorno, aunque los niños y las mujeres iban algo más desaliñados. En un barrio representativo de Bussunarits, cerca de Saint-Jean-Pied-de-Port, de los quince hogares de gitanos que se contabilizaban, ocho eran mixtos, siendo el hombre no gitano lo que predominaba. El caso de sedentarización de los *kaskarot*, junto con lo antes señalado, le lleva a pensar que los gitanos se podían «civilizar»[30], siendo la mayor preocupación la de hacerles olvidar su origen.

Dentro de este escrito se debe destacar una idea que crea el habitual contrapunto de todo discurso complejo sobre el pueblo gitano entre las descripciones peyorativas y su defensa. En el siglo XIX surgen voces que oscilaban hacia un amparo de las personas gitanas. De este modo, Rochas destacaba las del Marqués de Nadaille, alto cargo militar del Departamento de los Bajos Pirineos (actuales Pirineos Atlánticos), y de M. Cerquand, miembro de la

[29] «Dispararle a un gitano con un rifle es tan legítimo como matar un lobo o un zorro». Rochas (1876): 238.

[30] Utiliza la siguiente expresión: «Ne sont donc pas incivilisables». Rochas (1876): 264.

Sociedad de Ciencias de Pau[31]. Estas dos personalidades de la Administración y de la cultura vascofrancesa señalaban que no todo lo que se decía sobre los gitanos era verdad, y que más que lobos, eran corderos. Si bien, dicen, tenían como arma la *makila*, o bastón de hierro, como el resto de los vascos, era muy raro que la usaran, incidiendo que se podía encontrar algún asesino entre ellos, como también en el resto de la sociedad, pero que durante muchos años no habían cometido ningún crimen.

Otra interesante fuente de información, en este caso al otro lado de los Pirineos, la constituye la comprendida en la circular n.º 2 que hace referencia a la sesión que celebra la Diputación Provincial de Guipúzcoa en 1884. Este texto denota los graves conflictos existentes entre parte del pueblo gitano que no vivía asentado en un domicilio fijo y los habitantes de la región. Su tono es muy severo, quizá uno de los más duros que desde una institución vasca se haya podido hacer nunca contra las personas gitanas. La comisión encargada de formular el dictamen sobre la cuestión de los desmanes que ciertos gitanos estaban cometiendo en la provincia expresaba del siguiente modo su resolución a la Diputación:

> [...] los que suscriben son los encargados de someter á su ilustrado criterio las medidas que conviene tomar para la tranquilidad de sus administrados y seguridad de sus vidas y haciendas, con ese grupo de vagamundos de profesión, conocidos con el nombre de gitanos, que tomando por pretexto los imperfectos rudimentos de determinado número de oficios, viven en realidad de la postulación, del merodeo y de la rapiña, imponiéndose en los campos y caseríos aislados por las amenazas y el terror que infunden sus hábitos y repulsivo aspecto.
>
> Ingratos y pérfidos en todos sus actos, careciendo de toda clase de educación religiosa que pueda elevar su nivel moral é intelectual, permanecen estacionarios, vegetando en el último grado de abyección y embrutecimiento, empleando sus limitadas facultades y aptitud para todo lo que no tenga inclinación al bien, eludiendo la vigilancia de los agentes encargados de la conservación de la tranquilidad y el orden público[32].

Se insistía, además, en que las autoridades habían sido demasiado tolerantes con estas personas hasta la fecha, y que sus bienhechores les compadecían y auxiliaban dejándose engañar y atemorizar. Recordaban que ninguna nación había sabido poner remedio a sus desmanes, «rehusando comprender la utilidad y ventajas que el hombre reporta del amor al trabajo, y de los beneficios de la vida social». Esta actitud agresiva de los representantes guipuzcoanos con calificativos peyorativos e intenciones reductoras recuerda más bien a las posturas pretéritas de represión del siglo XVIII del resto de España, y que parece no haberse superado en tierras vascas. En definitiva, este texto muestra la animadversión de las justicias guipuzcoanas hacia aquel sector del pueblo gitano vasco que no contribuía a las cargas provinciales y municipales. Quedaban exentas de tales calificaciones las personas gitanas domiciliadas y con trabajo reconocido, y cuyos hábitos y conducta moral no inspiraban temores ni recelos al vecindario. Familias que se fueron diluyendo poco a poco en el mapa humano de la comunidad, que recordarán solo en el futuro, y de manera anecdótica, su condición de gitanos.

Finalmente se debe mencionar a Ramón Soraluce, quien escribió el artículo «La vida de los gitanos en Guipúzcoa», en el que señala que estos habían constituido la excepción en virtud de su vida nómada:

> El gitano en Guipúzcoa tiene su sello especial, un distintivo que le caracteriza y que va impreso á su modo y manera de ser: de tez morena, mirada penetrante y repulsiva, aspecto de virulentos, fumadores ellos y ellas, vestidos con pantalón de pana y blusa azul, con pañuelo amarillento y mantón las mujeres, provistas de su indispensable sortija y dóciles aparentemente, hablan el vascuence, pero con un tono y acento especial que desdice bastante el lenguaje común[33].

El autor dice que poseían una organización interna y lazos de fraternidad con otras personas gitanas de las provincias limítrofes, señalando concretamente la de Vizcaya. Según apunta, y remitiéndose a las informaciones de los miqueletes, el cuerpo policial foral guipuzcoano, las cuadrillas de veinte personas se subdividían en otras de cuatro o cinco individuos, volviéndose a juntar al cabo de veinte días en las proximidades de alguna feria. Habla de un líder, conocido como Bonifacio, siendo sus sucesores Matías y Benigno[34]. En

[31] Rochas (1876): 249.

[32] Se puede consultar la copia original en varios archivos municipales de Guipúzcoa, como por ejemplo en: AM Hernani, E-2-II-5_1.

[33] Soraluce (1899): 177.

[34] No se ha podido comprobar la existencia de todos estos líderes, ni tampoco contextualizarlos dentro de una rama familiar determinada, si bien pueden tener otros nombres en los registros. Cabe la posibilidad de que el Bonifacio al que se refiere el autor tenga por apellidos Echeverria Larralde, y sea un hombre bautizado en 1844 en Legorreta, y muerto en 1895 en San Sebastián, hijo de Miguel Echeverria Carriquiri y Juana Bautista Larralde Giménez. Sobre genealogías de gitanos vascos véase Martín Sánchez (2016).

cualquier caso, el autor afirma que su procedencia originaria más inmediata había que situarla en el Pirineo francés «y de aquí su acento vasco-francés, característico en la mayoría de ellos».

Confirma las malas relaciones con los campesinos agricultores, quienes sufrían, según apunta, la rapiña de sus hortalizas y animales. Pero a la vez, los aldeanos se servían de sus servicios comprándoles cestos, que realizaban a las orillas de los ríos, o contratándolos para esquilar sus bestias. Y algo muy relevante es que Soraluce atribuía su vida errante y vagabunda a la «proscripción que ha pesado sobre su raza». Los miqueletes se encargaban de expulsarlos, aunque al poco tiempo regresaban a Guipúzcoa, se lamenta el autor, «y de todas las batidas la más memorable fue la realizada en connivencia con las provincias limítrofes, las que a su vez, con el auxilio de la guardia civil, les llevaron a las fronteras de Portugal, decayendo desde entonces bastante el número de los transeúntes en esta Provincia».

Alababa el autor la labor de la asistencia de los párrocos rurales intentando instruirles en la fe cristiana. Fruto de esa misión, apunta, fueron las inscripciones bautismales, aunque la cuestión de los matrimonios no se había subsanado. Aun así, estos registros no impedían que, llegado el momento de prestar los servicios militares, los jóvenes gitanos no se presentaran y fueran declarados prófugos.

Para finalizar, en la línea de los autores vistos anteriormente, vaticina la desaparición de las personas gitanas en Europa, «por lo que respecta a Guipúzcoa, este fenómeno se observa ya, existiendo determinadas familias aclimatadas y con carta de naturaleza en los respectivos pueblos, aunque en muy escaso número»[35].

Todos estos testimonios directos dejan una serie de lugares comunes, que se recuerdan una y otra vez, siendo el de las malas relaciones con la sociedad vasca uno de los más repetidos. Esta difícil convivencia derivó en la creación, por parte del legislador, de una serie de medidas para reprimir las conductas asociales y, en ocasiones, delictivas de las personas gitanas. Es algo que solicitaban los habitantes del lugar a sus mandatarios. Las disposiciones no se quedaron en el papel, y las administraciones se aseguraron de ejecutarlas. Los Estados liberales en desarrollo contaban con un engranaje burocrático lo suficientemente fuerte para poder controlar a su población. Ya no había resquicios de escape para las personas que estaban fuera del sistema y las medidas represivas fueron numerosas. Ello desembocó en un mestizaje cuasi forzoso e, irremediablemente, en la desaparición de la gitaneidad de estas personas, que se diluyeron en la sociedad aunque muchas continuasen situadas en la capa más baja de la misma.

[35] Soraluce (1899): 178-179.

IV. LAS MEDIDAS REPRESIVAS EN EL TRÁNSITO DEL ANTIGUO AL NUEVO RÉGIMEN

A través de la permeabilidad del territorio vasco y de su tráfico comercial, las condiciones eran ideales para el contacto con el continente europeo y las ideas progresistas que traía consigo el siglo XIX. Sin embargo, las doctrinas ilustradas no impidieron el desarrollo de las imágenes heredadas de los siglos anteriores para con los gitanos. Seguían siendo acusados de realizar rapiñas, hurtos e incluso de ser ladrones de niños. El imaginario colectivo creó en la sociedad rural temor frente a los componentes del pueblo gitano. Para mitigar la situación se decidió renovar las armas legislativas existentes hasta el momento. Se desarrollaron las disposiciones contra los vagabundos, y se comenzó a fabricar en Francia la nueva legislación contra los nómadas, que se plasmó definitivamente en la ley de 16 de julio de 1912. Desde finales del siglo XIX se decidió expulsar a aquellas personas sin domicilio fijo que no tuvieran nacionalidad francesa, que no pudieran probar su arraigo. Los gitanos vascos no fueron comprendidos dentro de la mencionada disposición al considerarlos gente del país, y fueron los *rom* o gitanos del Este de Europa los mayores perjudicados. Pero mucho antes de llegar a este punto de control, la Administración francesa había llevado una operación de captura contra los gitanos vascos en 1802. Fue en la única región del Estado francés donde una maniobra de tal envergadura se llevó a cabo, y donde la población no se opuso, es más, participó en tal batida. Fueron civiles con cierto peso en los municipios los designados responsables para llevar a cabo la redada. La colaboración civil y militar fue esencial para su consecución[36].

La conocida como *rafle* (redada en francés) de 1802 la ordenó el oficial Castellane, a la sazón prefecto en los distritos de Mauleon y Bayonne. Previamente, dirigió una carta al ministro de la Policía General pidiendo la captura total de los gitanos vascos y su posterior envío a las colonias de ultramar. De esta forma, pretendía erradicar lo que él veía como un mal permanente para su tierra, puesto que los consideraba criminales endémicos. Era una postura compartida por otros políticos del departamento como el senador Fargues, los consejeros del distrito y los comisarios de los tribunales de los distritos de Mauleon y Bayonne. Las autoridades francesas se pusieron en contacto con las españolas para establecer las directrices de un acuerdo bilateral y llevar así a buen fin la redada. El contacto español fue el marqués de las Amarillas, Juan

[36] La información se encuentra de primera mano en: AGN, Procesos, VR_DOCUMENTOS, Leg. N. 15. Lougarot (2009) dedica un capítulo de su obra *Bohémiens* a esta redada. También se desarrolla en Martín Sánchez (2016): 434-446.

Vataneo de la Cruz, cónsul en Bayonne, quien se encargó de contar al virrey de Navarra los planes de la administración francesa:

> El comisario del Tribunal Criminal Especial de este departamento me ha escrito un oficio cuia copia incluía a V. M., e instándome a que escriba a V. E. para participarle que han dispuesto el *Prefet* y él hacer una especie de batida para prender a un sinfín de vagabundos de ambos sexos que se llaman gitanos o *boemiens*, que infestan todo el país de la Navarra La Baxa de Francia, y que para conseguir el fin que desean estas autoridades y el gobierno de esta Republica, necesitavan que V. E. se dignase poner un cordón de tropas en la frontera de la Navarra Alta, tanto para impedir que se introduzcan en España semejantes jentes quanto para arrestarlos y entregarlos a las tropas de aquí, en caso de evadirse por esas fronteras[37].

El virrey de Navarra informó al rey, quien se mostró de acuerdo y emitió una real orden para impedir que estos gitanos que estaban cometiendo «robos y delitos en el País Basco y la Baja Navarra [...] se refugiaran en España»[38]. El virrey quedó satisfecho con esta colaboración entre ambas naciones. Estas familias solían pasar de Francia a España con asiduidad y la ayuda prestada había ayudado a establecer un control más férreo sobre las mismas.

Pero desde Francia no solo se pidió la ayuda a las justicias navarras, sino también a las guipuzcoanas. El cónsul escribió al comandante general de la provincia de Guipúzcoa, por petición del *prefet* francés, para que, por su parte, concurriese también a estas operaciones en toda la frontera de su mando y lograr así que no escapasen los gitanos por ningún punto[39]. Al parecer, algunos gitanos empezaban a notar la presión de las justicias francesas y habían comenzado a cruzar la frontera, deshaciendo un camino que sus antepasados de los siglos XVI y XVII habían hecho en sentido contrario.

La redada fue finalmente llevada a cabo la madrugada del 6 al 7 de diciembre de 1802, arrestando un total de 475 personas, 125 hombres, 155 mujeres y 195 menores de doce años[40]. Tras el éxito de la batida, los destacamentos españoles ya se pudieron retirar de los cordones. Las autoridades francesas les dieron las gracias por lo bien que habían cumplido en lo que a ellos les concernía respecto a la captura de esos casi quinientos gitanos *bohemiens* de las tierras vascas.

[37] AGN, Procesos, VR_DOCUMENTOS, Leg. 68, N. 15, ff. 3r-v.

[38] *Ibid.*, f. 16r.

[39] La petición, en AGN, Procesos. VR_DOCUMENTOS, Leg. 68, N. 15, f. 29r.

[40] Lougarot (2009): 31.

Este episodio infeliz de la historia del pueblo gitano vasco puede recordar a lo sucedido medio siglo antes en España, la conocida como Gran Redada de 1749[41]. Al igual que ocurrió en aquella ocasión, en esta batida de 1802 los gitanos encarcelados fueron luego puestos en libertad paulatinamente, desechando los proyectos de envío a las colonias de ultramar, de reclusión en centros vigilados, e incluso de colonización de nuevas tierras rurales[42]. Muchos de estos gitanos habían servido en el ejército francés, realizaban diversos oficios y, además, poseían pequeñas parcelas de tierra que cultivaban. La gran mayoría, tras ser liberados, volvieron a sus lugares de origen, tal y como lo certifican registros censales realizados en el siglo XIX, pero otros muchos, desposeídos de sus pertenencias y separados de sus familiares, se quedaron en tierras lejanas para ellos como Bourgogne o Auvergne. A los que permitieron volver a sus hogares se les vigiló a través de las autoridades locales. Fue un motivo más para intentar pasar desapercibido y quitarse el estigma de ser gitano en las sucesivas generaciones.

El juez de paz del cantón de Saint-Jean-de-Luz entrevistó tiempo después a Marie Ithurbide, de 88 años[43]. Ella había sido una de las gitanas apresadas en 1802 cuando era joven, junto con su marido y su hijo de diecicocho meses. Cuenta que unos hombres llegaron a su casa y les detuvieron por orden del Gobierno, diciéndoles que les iban a enviar a un país extranjero donde les darían tierras y herramientas para trabajarlas. Los tres fueron conducidos al convento *des Récollets*, entre Ciboure y Saint-Jean-de-Luz, donde había ya familias gitanas presas y donde traerían aún más. Dos días después fueron conducidos a Bayonne, donde los hombres fueron encerrados en una pequeña prisión en Mignon y a las mujeres, niños y ancianos, en el convento *des Capucins*. Después de seis meses y medio, Marie Ithurbide fue enviada, junto con otras gitanas, a La Rochelle, y allí pasó dos años recluida antes de ser puesta en libertad, mientras que a su marido lo enrolaron en el ejército.

Pasado ese trágico episodio de la historia de Francia, el control de los gitanos continuó, aunque ya no se ejecutaron operaciones de tal envergadura. A finales del siglo XIX con la modernización de las identificaciones se podía saber exactamente la población de gitanos. En 1860 el *prefet* de Basses Pyrenees solicitó saber el número exacto de gitanos que residían en el País Vasco

[41] Sobre la denominada Gran Redada, ver Gómez Alfaro (1992); Martínez Martínez (2014), y Gómez Urdáñez (2004).

[42] Uno de los proyectos, según consta, fue el de enviarlos a Louisiana, pero en abril de 1803 este territorio pasaría a ser de EE.UU. y desaparece dicha posibilidad.

[43] Archives Municipales de Saint-Jean-de-Luz, FF 12, citado por Lafourcade (1989): 498.

francés, todos ellos en su mayoría ya con arraigo demostrable. En 1873 en el *arrondiment* de Mauleón se identificaron 403 bohemios, 113 en el cantón de Saint-Palais, 57 en Saint-Jean-Pied-de-Port, 197 en d'Ijoldy, 11 en Mauleón, 35 en Naïgorry y 3 en Tardets. Todo ello se hace sobre una población de 62 309 habitantes, lo que equivalía al 0,65 % de la población total. En 1876 eran 48 familias en Saint-Jean-de-Luz y Ciboure sobre 569 personas. Estas cifras no denotan una gran presencia de gitanos vascos en la sociedad vasco-francesa, pero su legado será muy evidente. Esta herencia se refleja principalmente en el folclore de la tierra con las mascaradas y pastorales como representaciones fundamentales del mismo donde el tema gitano es muy habitual, incluyendo no solo personajes de este pueblo, sino también tramas donde los protagonistas son los gitanos[44].

En Álava, Guipúzcoa, Vizcaya y Navarra no se procedió de manera tan directa contra las personas consideradas gitanas, pero la convivencia tampoco fue fácil. Los encuentros entre los gitanos que cometían robos y los campesinos se tradujeron en finales trágicos con agresiones recíprocas. Fueron numerosas las personas gitanas denunciadas por practicar el pequeño hurto de, entre otras cosas, habas, maíz, gallinas, corderos y otras sustracciones menores que servían de complemento a su manutención. Es complicado analizar dichos actos desde una perspectiva moral general, sin comprender que esas rapacerías obedecen a episodios de supervivencia y no a robos con intención acumulativa o especulativa. Sin embargo, estas fechorías crearon recelos entre la gente de campo que, ante la llegada de grupos de gitanos a sus villas o tierras, ponían en cautela sus pertenecías. Cosa bien distinta, incluso a ojos de los propios perjudicados, era cuando se producía el robo de ganado mayor como caballos, yeguas, burros o mulas. Ahí, las justicias actuaban de manera directa, sin contemplaciones. La documentación penal sobre este tema no es residual y son numerosas las personas gitanas apresadas por este motivo. Junto con los pequeños hurtos, estos robos comenzaron a generar un malestar general entre el resto de población vasca que arrastró a las administraciones provinciales y locales a tomar medidas. Ello desembocó en una serie de disposiciones forales contra gitanos y vagabundos durante los sucesivos años.

En Guipúzcoa el asunto llegó a las Juntas Generales de julio de 1865, y a petición de la villa de Ataun se decidió crear un censo de las personas gitanas que habitaban la provincia «demostrando la urgente necesidad de que se pusiese coto á las demasías de los gitanos que vagaban por la Provincia»[45]. No parece que hubiese respuesta afirmativa por parte de ninguna villa, por lo que se puede establecer la hipótesis de que aquellos que protagonizaron los desmanes no estaban avecindados en Guipúzcoa, sino en lugares colindantes como Francia o la vecina Navarra[46]. «En esta villa no hay gitano alguno avecindado, ni se ha expedido cédula de vecindad a persona alguna de su raza», se responde desde la villa de Elgeta, a modo de ejemplo[47]. Sí contestó afirmativamente la villa de Andoain en diciembre del mismo año, cuando, en una reunión extraordinaria, se volvió a recordar a los alcaldes que enviasen «una relación nominal exacta de los gitanos que se hallasen avecindados en sus respectivas jurisdicciones»[48]. En esta ocasión, lo que se ordenó fue comprobar las cédulas de vecindad de aquellas personas consideradas gitanas, vigilarlas, y si no justificaban hallarse domiciliados debidamente en Guipúzcoa, o si no demostraban trabajo fijo, se les debían aplicar las penas que para la vagancia establecía el código criminal. Además, se puso en sobre aviso al comandante del cuerpo de miqueletes, «con el fin de que se repriman, en lo posible, los abusos que cometen los gitanos y postulantes»[49]. Los miqueletes ya venían haciendo expulsiones de postulantes, pero entre enero y julio de 1866 parece que la presencia de gitanos entre los mismos fue mayor. De este modo, y aunque no lo señalen directamente, expulsaron de Guipúzcoa a Navarra a personas con apellidos inconfundibles dentro del pueblo gitano vasco como Echeverria, Larralde, Berrio o Jiménez[50]. Expulsiones producidas, no hay que olvidar, cuando ya en el resto de España no se llevaban a cabo.

En la sesión provincial que celebró la Diputación de Guipúzcoa en noviembre de 1884, texto que ya se ha mostrado anteriormente, se incidió en fijar a las personas gitanas a una residencia, no ya expulsarlas, sino a emplearlas en obras públicas y mejorar su conducta moral y hábitos. Si todo ello no daba

[44] Como ejemplos sirven los personajes llamados *kauterak* y *buhame jaun* en las mascaradas del territorio histórico del Soule, o los caldereros en Guipúzcoa. En las pastorales vascofrancesas la temática gitana es muy habitual. Recientemente Mixel Etxekopare ha escrito *Ederlezi*, que narra el devenir histórico de los gitanos vascos desde el siglo XVII hasta el XXI.

[45] El fragmento de texto pertenece a la circular n.º 7, fechada el 12 de julio de 1865 y emitida en Tolosa.

[46] Se han consultado todos los archivos municipales de Guipúzcoa, y en ninguno se ha podido localizar una copia de la carta con la relación de las personas gitanas avecindadas. Tampoco en el Archivo General de Guipúzcoa.

[47] AM Elgeta, A-12-7-1865.

[48] AM Andoain, comunicación n.º 284, del 29/12/1865. Desafortunadamente no hemos podido localizar esa "relación nominal de los gitanos que se hallan avecindados en esta jurisdicción".

[49] AGG-GAO, JD IT 2381, 12, sf.

[50] AGG-GAO, JD IT 2382, 1-7.

resultado, sí debían tomar otras decisiones más graves. El acuerdo no obtuvo el resultado deseado, y las quejas de los alcaldes continuaron. En 1890 se dirigió un oficio a la Diputación Provincial de Guipúzcoa por los alcaldes de Vergara, Elgoibar, Motrico, Éibar, Placencia y Deba, solicitando la toma de medidas contra los gitanos, pues se decía que extorsionaban a los habitantes de los caseríos, e incluso, añadían, se permitía hostigar a los jueces municipales, cuyas correcciones y castigos se mostraban insuficientes[51]. En el siglo siguiente no se abandonará la cuestión. Así, en 1931 se compendió un texto para que los miqueletes pudieran actuar contra las personas consideradas gitanas sin oficio ni residencia, en la línea de los reglamentos internos de la Guardia Civil y la posterior reglamentación estatal de la Ley de Vagos y Maleantes de 1933.

V. MISMAS FAMILIAS, DISTINTOS CAMINOS

Las líneas precedentes han mostrado la actitud y las medidas adoptadas por parte de las autoridades frente a la cuestión del pueblo gitano. Ante esta realidad, hay que plantearse cuáles fueron las consecuencias, mecanismos y respuestas planteadas por los propios gitanos. De hecho, aunque este artículo se centre en un ámbito cultural concreto, el vasco, se trata de un espacio partido en dos Estados y en diferentes provincias, por lo que es lógico pensar que las actitudes tomadas por sus respectivas instituciones dieron lugar a diversas reacciones entre los gitanos. En este sentido, una serie de factores políticos y sociales provocaron dinámicas evolutivas diferentes de las mismas familias gitanas vascas, dependiendo de su residencia francesa o española. Por un lado, si bien durante los siglos anteriores, en el reino de Francia la presión contra los gitanos no había sido tan sofocante como en las provincias vascas peninsulares y el reino de Navarra, la situación cambió a partir del siglo XIX; prueba de ello fue la mencionada *raffle* de 1802. Además, eran tres grupos los que formaban durante este siglo el pueblo gitano en tierras galas. El primero lo constituían los gitanos vascos, los *bohémiens*, que crearon una serie de familias con clara vocación sedentaria y cuyos componentes tenían no solo los apellidos, sino los rasgos culturales de las gentes del país. El segundo era el de los *manouches*, que procedentes de Alemania, Bélgica o de países colindantes al este de Francia continuaron realizando una vida nómada con desplazamientos a lo largo de todo el Estado, manteniendo distancia con la sociedad que los rodeaba[52]. El tercer grupo, los *rom*, era el constituido por las personas gitanas cuyo origen reciente se situaba en los Balcanes y otros lugares del este de Europa. Su vida estaba muy ligada al mundo del espectáculo y a oficios tradicionales de las tierras de donde procedían, como el trabajo del metal. Tanto estos últimos como los *manouches*, por su forma de vida, fueron el objetivo principal de las leyes para controlar a la gente nómada que promulgó Francia a comienzo del siglo XX.

Esta nueva composición del pueblo gitano provocó que los que estaban arraigados al País Vasco francés fueran distanciándose de su condición, intentando evitar así el estigma que la misma contenía. Simultáneamente, el trabajo en la agricultura y, sobre todo, la confusión con el resto del proletariado, más los matrimonios mixtos, fueron hechos que llevaron a partir del siglo XIX a ir diluyendo el componente cultural gitano dentro de la masa social vasca. Aquellas personas del pueblo gitano que mantuvieron sus tradiciones lo hicieron de una manera menos visible y de puertas hacia dentro. Se vieron empujados, la mayor parte de las veces, por el recelo de aquellos con los que convivían y no eran gitanos, y perdieron así su identidad. Esta frustración de la transmisión cultural provocó ya en el siglo XX el desconocimiento del origen por parte de muchos descendientes de gitanos[53].

Al sur de los Pirineos, durante el siglo XIX, aunque existían leyes en contra del pueblo gitano, la ejecución de las mismas por parte de la justicia no fue tan fuerte. Tampoco existió una presencia de otros grupos de gitanos que avivase su estigma social ante el resto de la sociedad, más allá del arribo esporádico de los castellanos y las puntuales incursiones de los llamados húngaros-caldereros. El escritor Gregorio de Múgica, estando en Leiza, municipio navarro al norte de Pamplona, señalaba que un niño gitano que llegó a su casa pidiendo limosna respondió en euskera a las siguientes preguntas del investigador: primeramente si conocía el habla que utilizan los gitanos entre ellos, y el niño contestó afirmativamente. Múgica pasó a preguntarle si servía también para los gitanos castellanos, y el niño le contestó: «*N*o lo sé, yo no conozco ningún gitano castellano»[54]. Este episodio sucedió en las primeras décadas del siglo XX, cuando todavía los gitanos castellanos no se relacionaban con los gitanos vascos y las influencias lingüísticas no habían tenido lugar.

También, como en Francia, se produjo una asimilación natural en la sociedad, hasta el punto de desaparecer la cultura gitana de las personas cuyos antepasados sí la habían mantenido desde hacía tres siglos, por lo menos. Esto

[51] AMEibar. E102.11. E- 10- Caja 2.

[52] Los *manouches* se instalarán definitivamente en tierras vascas, así como en el Bearn, después de la Segunda Guerra Mundial. Para más información, véase Sutre (2010).

[53] En la tesis de Martín Sánchez (2016: 457-488), en el apartado de las genealogías, se desarrolla el tema de la disolución en la sociedad mayoritaria de ciertas familias gitanas.

[54] Mújica (1921).

sucedió, sobre todo, en los municipios pequeños y rurales. No obstante, sobrevivieron algunas familias que continuaron claramente con su identidad gitana y cuyos apellidos aparecen, de manera desigual pero constante, en la documentación procesal y en los registros parroquiales de la época, convirtiéndose en las mismas genealogías que conforman el pueblo gitano vasco en la actualidad: Abadiano, Altimasveres, Alunda, Berrio, Carriquiri, Echepare, Echeverria, Elizalde, Jiménez, Larralde, Minaverria, Urrutia o Valdés. Estas familias, lejos de renunciar a su condición de gitanos, fueron afianzando su orgullo identitario. Pese a que mantuvieron relación con gitanos de Aragón y Castilla, su endogamia ha durado hasta el siglo XX, momento en el que se produjeron las grandes migraciones de carácter intraestatal que también afectaron al mundo gitano[55].

En cuanto al asentamiento, desbaratando esa idea que se suele tener de las familias gitanas viviendo en las ciudades o sus alrededores, en el País Vasco eligieron zonas rurales para vivir. En Álava, Vizcaya y Guipúzcoa eligieron pequeñas villas como las de Aramaio, Orduña, Amezketa, Itsasondo, Orio, Lanestosa o Abadiño. En Francia optaron por lugares clásicos de establecimiento como Ciboure o Saint-Jean-de-Luz, así como enclaves agrarios: Hazparne, Ahetze o Ezpeleta. En Navarra las personas gitanas que tenían allegados al otro lado de los Pirineos se instalaron en el norte, pero la presencia del pueblo gitano en La Ribera fue también muy numerosa, un lugar que no han abandonado jamás: Falces, Funes, Fitero, Marcilla o Peralta. Si optaban por residir en las ciudades, lo hacían en zonas apartadas, como el barrio de Errotxapea en Pamplona, único suburbio que surgió en los extramuros de la ciudad, donde solo se podían construir por ley edificios de poca altura con materiales poco resistentes, y donde hoy en día todavía reside gran número de gitanos. Asentarse dentro de una ciudad y no diluirse entre la población manteniendo su condición gitana visible no era seguro y cualquier excusa era buena para expulsarlos. Como ejemplo, la ciudad de Irún, donde en 1836, en plena guerra carlista, las tropas tradicionalistas decidieron desterrar a todos los gitanos y vagabundos de la ciudad.

La lengua que utilizaban los gitanos durante el siglo XIX era la misma que la de sus vecinos, el euskera, cuyo uso fue decayendo a lo largo del siguiente siglo, cuando se produce la mezcla con los gitanos castellanos y los asentamientos en las grandes urbes. En ese momento adoptaron el castellano como lengua vehicular, manteniendo parte del caló, vestigio híbrido del antiguo lenguaje gitano. En Francia los gitanos vascos hablaban euskera, y la mayor parte de las mujeres no sabían otro idioma. Los hombres de edad madura fueron los que aprendieron el francés en la escuela del ejército o en la prisión. Durante el siglo XIX se hizo un esfuerzo para que todos los niños fueran al colegio y allí aprendieran el idioma francés. El roman*í* lo tenían tan olvidado que apenas recordaban algunas palabras que entremezclaban con palabras vascas, y vocabulario carcelario[56]. Un tema lingüístico interesante que se lleva trabajando desde hace tiempo, aunque sin resultados demasiado satisfactorios hasta la fecha, es el del vasco-romaní. Una serie de investigaciones del siglo XIX indicaban la existencia de una lengua vasca con unidades léxicas del romaní sin gramática estructurada, utilizado por las personas gitanas vascas. Más recientemente, a fines del siglo pasado, se retomó el tema, abordándose el estudio del vasco-romaní o *erromintxela* en un trabajo dirigido por la filóloga Josune Muñoz[57].

Por otro lado, la música, como en otras regiones de la geografía peninsular, fue una escapatoria del estigma social para los gitanos, al menos de forma efímera. El oficio de tamborilero fue ejercido por gitanos y agotes durante varios siglos de manera ininterrumpida[58], generación tras generación, y fue una labor reconocida por el resto de la sociedad[59]. El músico era bien recibido siempre, pero pasados los festejos, el recelo hacia esa misma persona que tocaba el *txistu* volvía a salir a la luz, solo redimiendo en parte la condición de su otredad. La música era un trabajo que se podía compaginar con otras labores, al igual que el esquileo. Eran oficios temporales, pero en este caso, no tenían impedimentos legales, todo lo contrario, eran aclamados y su contratación se realizaba conforme a disposiciones reguladas municipalmente[60].

La transmisión cultural recíproca entre los vascos, gitanos y no gitanos se pone de manifiesto con lo que se ha señalado en este trabajo, como también la mezcla de las familias. Es poco probable que existiera una lucha consciente interna dentro del pueblo gitano vasco entre la asimilación y el reconocimiento de su cultura, al menos no entendida del modo en que lo hacemos en el presente. Sí es más sensato interpretar la disolución del pueblo gitano entre la población que le rodea como un modo de supervivencia y de mejora de condición social y de su vida diaria. Aquellos que no lo hicieron permanecieron al

55 Martín Sánchez (2017): 157-164.

56 Rochas (1876): 253

57 Muñoz, López De Mungía y Vizárraga (1996).

58 Para ver un estudio comparativo entre agotes y gitanos: Martín Sánchez (2016): 314-320. Para profundizar sobre agotes: Aguirre Delclaux (1978) y Antolini (1986).

59 Un ejemplo paradigmático es el de Javier Echeverria, gitano nacido en el norte de Navarra, quien fue «chunchunero» de las fiestas de San Fermín en Pamplona, precediendo con su *txistu* y su tambor a los gigantes de la comparsa festiva desde mediado del siglo XIX hasta principios del XX.

60 Sobre *txistularis* y músicos gitanos vascos: Perurena (2016) y transversalmente Mendizabal (2017).

margen, entrando en esa peligrosa amalgama de personas que se encontraban rechazadas socialmente o, como se dice en la actualidad, en riesgo de exclusión[61]. Las medidas adoptadas en el Estado francés contra el pueblo gitano y contra aquellas personas que no se establecían de manera fija en los municipios del país, sobre todo a partir del siglo XIX, aceleraron la invisibilidad de los gitanos vascos de estas latitudes. No queriéndose ver identificados con aquellas nuevas familias llegadas del Este de Europa, controladas férreamente por la Administración gala, el pueblo gitano del País Vasco francés optó por pasar desapercibido en cuanto a no mostrar rasgos diferenciadores. En cambio, aquellas familias, las que vivían en el País Vasco peninsular, y que entraron en contacto con los gitanos venidos de la meseta española y del sur, los castellanos, fueron las que principalmente recuperaron de alguna forma su sentimiento y orgullo de ser gitano. Resistieron con su diferencia ante la homogeneización de la sociedad, aunque en ocasiones el precio que pagaron fue muy alto, sufriendo en sus carnes de manera directa una discriminación que perdura hasta la actualidad.

VI. CONCLUSIONES

Este estudio pone en evidencia la presencia de personas consideradas gitanas en tierras vascas durante el siglo XIX, donde se habían instalado desde el siglo XV a pesar de las prohibiciones implícitas en la jurisdicción foral. Ciertamente las leyes forales no permitieron durante mucho tiempo su establecimiento, y cuando lo hicieron fue solo bajo la condición de un domicilio estable, trabajo reconocido y abandono de sus rasgos culturales distintivos: lengua, traje y oficio.

Se produjo una formación específica de este grupo gitano a través de la relación con sus familiares residentes en Francia, donde su proceso de sedentarización e integración se aceleró en el siglo XIX. Miembros de las mismas familias continuaron teniendo lazos de unión; sin embargo, los ritmos de asimilación a la sociedad fueron diferentes. Aquellas personas que quedaron residiendo en España resistieron a la aculturación durante más tiempo, conservando su identidad gitana en los siglos posteriores, mientras que los que permanecieron en Francia se diluyeron en la sociedad.

El pueblo gitano quedó absorbido en muchos casos dentro de la sociedad mayoritaria de la época, para ir borrando las señas identitarias que le provocaban un estigma social e incluso la expulsión. *A sensu contrario*, personas que étnicamente no procedían del propio pueblo gitano fueron señaladas como gitanas y pasaron a formar parte de él. La doble imposición penal, la mezcla, los préstamos culturales y el desenvolvimiento en el medio donde habitaban fueron los ingredientes que permitieron la creación del grupo de gitanos vascos en la actualidad.

La realidad es tan propia, marcada o diferente con respecto de otras comunidades que hoy en día existe un nutrido grupo de personas conocidas como «gitanos vascos», a quienes los propios gitanos venidos de la ribera navarra o Castilla niegan su condición como tal, denominándolos mercheros, quinquilleros o directamente payos. Sus antepasados fueron, en su mayoría, estos mismos gitanos y gitanas que se han estudiado en la presente investigación. Cruel paradoja la que establece una asignación de condición gitana, normalmente con carga negativa, a un grupo humano por parte de la sociedad mayoritaria, pero a la vez se le niega por el resto de personas gitanas.

Llegados a este punto, la investigación histórica desemboca en conclusiones que abren el debate a diferentes disciplinas como la antropología o la sociología, y por lo tanto es momento de finalizarlo, no sin antes remarcar que este trabajo es una muestra más de la heterogénea realidad que tan monolíticamente se ha solido plantear en la historia del pueblo gitano.

[61] Sobre desarraigo del pueblo gitano, consúltense los siguientes trabajos: https://bit.ly/2wcz0DA; https://bit.ly/2PtmYOT.

Puedes descargarte el artículo completo en la siguiente dirección:
https://recyt.fecyt.es/index.php/Hyp/article/view/59969

EXPERIENCIAS: BARRIO DE SAN COSME (P. LLOBREGAT)

"Ajuntament del Prat de Llobregat, Associació SaoPrat, Fundació Catalana de l´Esplai, Fundación Secretariado Gitano"

https://www.lesdonessaviesdesantcosme.org/index.php/historia

San Cosme y San Damián es un barrio de obreros que se empezó a construir a partir de la década de los 60, con la llegada de la población que vivía en las diferentes barriadas de barracas de Montjuïc y del Somorrostro (andaluces, castellano manchegos, extremeños, catalanes…).

En 1964 empiezan a gestarse grandes proyectos urbanísticos para hacer de Barcelona, una gran ciudad. Para ello debían de resituar a la población que vivía en las diversas barriadas de barracas de Barcelona.

Fue entonces cuando la Obra sindical del hogar, entidad estatal del régimen franquista, empieza a construir de manera masiva y en una zona agrícola al sur del municipio del Prat de Llobregat, viviendas para alojar a toda esta población. Las viviendas eran construidas con materiales de mala calidad, y estaban situadas en polígonos de difícil acceso. San Cosme en aquella época era terreno agrícola, donde había varias masías, pero entre 1965 y 1968 se construyeron 2301 albergues provisionales, aún con la negativa del ayuntamiento del Prat de Llobregat.

Los vecinos y vecinas estaban aislados, sin un centro médico próximo, ni un comercio, ni una escuela donde llevar a los niños, y viviendo en unas condiciones deplorables. Por todo ello, se empezó a reclamar un barrio nuevo. En 1972 se crea la asociación de vecinos San Cosme y San Damián, y empiezan, de manera más organizada, a reclamar un barrio mejor donde vivir.

La lucha de todos los vecinos y vecinas por un barrio mejor da sus frutos, y el Ministerio de la Vivienda y la Generalitat de Catalunya más a delante, empiezan a trabajar en el plan de remodelación urbanística integral del barrio, que incluye viviendas, locales y equipamientos nuevos. El barrio ha sufrido muchas remodelaciones, tanto en su estructura urbanística, como a nivel humano.

En el barrio de San Cosme ha habido otros problemas sociales que han unido más a sus vecinos y vecinas. En los años 1980 San Cosme se convierte en un lugar de compra-venta de drogas, trayendo consecuencias tan negativas, como la muerte de hijos e hijas de vecinos y vecinas por su consumo, robos, consumidores in situ (delante de todo el mundo en escaleras, autobús, en la calle), y conductas que degradaban el espacio público.

Los vecinos y vecinas de San Come volvieron a unirse para luchar contra la droga y las personas que la vendían. Hoy en día estos problemas continúan, pero de una manera más sutil, ya que, con su lucha, se ha conseguido disminuir la presencia de personas adictas y distribuir la droga fuera del barrio.

Desde el principio, en la construcción del barrio, han convivido payos y gitanos y actualmente en el barrio conviven muchas más culturas (magrebíes, salvadoreños, colombianos, paquistaníes, rumanos…).

Es un barrio homogéneo, pero se pueden diferenciar las 7 fases en las que está construido. A nivel de infraestructuras el barrio cuenta con una guardería, dos colegios y 2 institutos, donde hay inscritos niños/as y jóvenes del barrio y de todo el municipio. Un equipamiento cívico donde se realizan actividades para todas las edades y todos los públicos un esplai infantil y juvenil que realiza actividades de ocio y tiempo libre. El Julio Méndez, un polideportivo de carácter público, dos comisarías, una del cuerpo de mossos d'esquadra, y otra de la policía local, una base de bomberos, los juzgados del Prat de Llobregat y el Cap Pujol i Capsada.

A pesar de los esfuerzos por normalizar la imagen del barrio por parte de los vecinos y del Ayuntamiento del Prat de Llobregat, éste siempre ha sido un barrio muy estigmatizado por la población en general.

Nuestro barrio, el de Sant Cosme es un barrio de trabajadores, como otro cualquiera, un barrio donde muchas personas, administraciones y entidades trabajan sin descanso para mejorarlo. En todos los barrios hay problemas, este no es una excepción, pero no son mayores que los que puede haber en otros barrios de nuestro entorno. Pese a todo, San Cosme, sigue siendo un barrio que se conoce más por su pasado, que no por su presente y por su futuro.

Es por ello que se trabaja para mejorar su imagen social y urbanística, con todos los agentes del territorio (vecinos, entidades, administración, empresas…). La cultura, la educación en valores, la cohesión, el compromiso cívico, la participación, la inclusión y la economía social i solidaria, son algunas herramientas que están haciendo de San Cosme, un barrio mejor.

Sant Cosme, en la actualidad, es un núcleo de efervescencia creativa reconocido por diferentes sectores de nuestra sociedad, en el cual aparte de desarrollarse manifestaciones culturales como el Festival de Sopas del Mundo o el Festival Esperanzah!, conviven proyectos de economía social y solidaria, algunos de ámbito estatal, como Eticom Somos Conexión, la primera cooperativa estatal de telefonía e internet.

MESA: GITANAS-GITANOS Y MILITANCIA POLÍTICA

Beatriz Carrillo, Gertrudis Vargas, Ismael Cortés y Sara Giménez

Beatriz Carrillo de los Reyes

- Destacar el aumento de la Presencia de Personas de etnia gitana en los órganos de representación democráticos de nuestro país.

- Es necesario que dicha representación vaya en aumento y sea acorde a las necesidades de la minoría étnica más importante de España.

- La visibilización del pueblo gitano en el congreso y el senado es el primer paso para que nuestro pueblo vea sus expectativas y calidad de vida mejoradas.

- Llevar la voz del pueblo gitano a la cada principal de la democracia española es una gran responsabilidad. Esa responsabilidad debe verse reflejada en que el debate político no se olvide de la perspectiva gitana a la hora de afrontar los problemas que sufren los grupos sociales en riesgo de exclusión social.

- Tenemos que incentivar la participación social de nuestro pueblo. Con la participación y la militancia activa se pueden conseguir cosas que mejoren nuestro entorno.

- El Silencio, la abstención y la desmotivación para la participación son incompatibles con una sociedad democrática que debe ser activa y reivindicativa.

- Una sociedad pasiva es fácil de someter en tiempos de discursos de odio, noticias falsas y bulos, que afectan en muchas ocasiones al pueblo gitano.

- Destacar el papel de las entidades sociales y asociaciones, ya que sin ellas la administración e ocasiones no puede llegar a determinados lugares donde hay que intervenir. El movimiento asociativo gitano sigue teniendo mucho que decir a la hora de luchar por los derechos de los/as gitanos/as.

- En este sentido, hay que destacar y respaldar también el movimiento asociativo gitano dedicado a defender los derechos de las mujeres. La inclusión de la comunidad gitana será efectiva con la participación activa de las mujeres.

- Como sabemos que desde la bondad se avanza poco, o nos proyectamos en los centros de poder como sujetos políticos vivos y activos o el racismo institucional se impondrá sobre nosotras, dejándonos permanentemente anuladas por el paternalismo y la caridad.

Artículo en el diario: EL FEMINISMO TAMBIÉN ES ROMANÍ

- "Las payas no se habían librado de los arquetipos de la virtud victoriana [...], y a las gitanas nos perseguían por subversivas y liberales", dice Beatriz Carrillo
- También desde el movimiento de Mujeres Gitanas y Universitarias, Miriam Fernández reivindica el valor de su lucha, por la doble discriminación
- Pastora Filigrana lo resume de la siguiente manera: "Las opresiones son transversales y en el sistema se cruzan el clasismo, el patriarcado y el racismo"

Consuelo Durán *07/07/2018*

https://www.eldiario.es/andalucia/5porlaigualdad/arquetipos-victoriana-perseguian-subversivas-liberales_0_781121914.html

No tienen más problemas en la lucha por la igualdad de género las gitanas por su cultura, sino -como las payas- **por el hecho de ser mujeres y ellas, aparte, por la xenofobia**. Es el mensaje que lanzan gitanas que son ejemplo del empoderamiento de la mujer en un colectivo que tiene que hacer frente a esa doble discriminación. La mayoría pasan desapercibidas, tanto porque cuando se habla de los gitanos se recurre a los tópicos que laminan la imagen de esta minoría, como porque las hay que han preferido ocultar sus orígenes, quizá precisamente para evitar eso. Hemos hablado con tres de las mujeres que perfilan el feminismo romaní.

Beatriz Carrillo. FAKALI

De eso sabe la presidenta de la Federación de Asociaciones de Mujeres Gitanas Fakali. **Beatriz Carrillo** insiste en que no se puede utilizar como pretexto una cultura para demonizarla. "El sistema patriarcal dominante nos afecta a todas las mujeres y en todas sus dimensiones. Con la diferencia de que a las gitanas nos atraviesan opresiones de las que se libran las payas como consecuencia de una estructura que es discriminatoria y racista. Y, además, institucional y socialmente, se naturaliza ese racismo para acusar y responsabilizar a mi cultura de esa desigualdad en un ejemplo más de antigitanismo", sentencia.

Defiende que se puede ser tan "gitana y feminista como paya y no feminista", y pregunta a los que lo dudan: "¿Qué tendrá que ver la condición étnica con la defensa de la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres?" Es más, opina que históricamente las gitanas han ido por delante en esto. "Mientras las payas no se habían librado aún de los arquetipos de la virtud victoriana, marcada por un puritanismo exagerado y una tremenda represión sexual, y al mismo tiempo por una infravaloración de la mujer como responsable de todos los males sociales de la época, a las gitanas nos perseguían por subversivas y liberales", rememora.

La que se ha convertido en la primera mujer en ser vicepresidenta del Consejo Estatal del Pueblo Gitano, explica que desde Fakali luchan por políticas para que la voz y la presencia de los gitanos "sean cada día más fuertes". De todas maneras, matiza: "Como sabemos que desde la bondad se avanza poco, o nos proyectamos en los centros de poder como sujetos políticos vivos y activos o el racismo institucional se impondrá sobre nosotras, dejándonos permanentemente anuladas por el paternalismo y la caridad".

Habla también de educación, dado que se pretende en 2020 se llegue a un 99% de escolarización de la comunidad gitana, donde las niñas son las peor paradas en los datos negativos. "La diferencia de esperanza de vida escolar de una gitana con respecto a una paya es de seis años. Por eso, el reto no puede ser sólo ese para consolarnos con que algo se está haciendo. Lo primero es eliminar la segregación escolar y liberar de los guetos a una parte de la población gitana que está atrapada". En esta línea, entiende que urge que el sistema "deje de ser monocolor de la clase dominante", con lo que se pretende hacer creer "que los gitanos no pintamos nada en la educación y el mundo del conocimiento".

Reconoce también que las gitanas que se han empoderado pueden evitar reivindicar sus raíces. "Es un indicador de los efectos perversos que provoca el antigitanismo. Hay gitanas en muchos ámbitos que se ocultan en el armario étnico. Sin embargo, también se dan casos contrarios en los que **la reivindicación es una revolución en sí misma, sobre todo en aquellos espacios más hostiles.** Éste ha sido uno de los motivos que nos llevó a impulsar el movimiento de Mujeres Gitanas y Universitarias que se ha convertido en una tendencia no sólo en España, sino en Europa. La política de referentes positivos no es sólo un ejemplo, sino una responsabilidad que tiene un precio alto en muchas ocasiones al convertirnos en provocadoras contra los prejuicios racistas".

Miriam Fernández. FAKALI

Pertenece **Miriam Fernández** (Córdoba, 1995) a ese movimiento. Graduada en Trabajo Social y Sociología. De una familia humilde, es hija de gitano y paya. "Me he criado en ambas familias en igualdad de condiciones", cuenta. Y por eso aclara que no ha estudiado porque su madre sea paya: "Las gitanas también estudiamos y actualmente cada vez hay más".
En su opinión, la gitana tiene más problemas frente a la paya en cuanto al feminismo, pero apunta las mismas razones que Beatriz Carrillo. "Tradicionalmente ha sido la mujer blanca y paya a la que se le ha escuchado más. Por eso se habla de feminismo blanco", explica. En este sentido, exige que se considere el valor de la lucha de las gitanas que se enfrentan a una doble discriminación: por ser mujer y por su etnia. **"Creo que actualmente se están consiguiendo grandes logros y la mujer está siendo un gran motor de cambio dentro del pueblo gitano, por lo que hay que seguir luchando", apunta.**

Ella, entretanto, lucha por no ponerse límites. Se plantea hacer un máster en género, pero más adelante. Cinco años estudiando fuera de casa y tal como está la economía en su casa, no puede permitírselo. "Estoy trabajando para ahorrar y el año que viene poder acceder al máster que más me guste e irme a otra ciudad. En Córdoba no hay mucha oferta", lamenta.

"Las opresiones son transversales y en el sistema se cruzan el clasismo, el patriarcado y el racismo. Por eso una mujer racializada tiene esa opresión añadida", apunta **Pastora Filigrana,** de Jarsia Abogados y especialista en Derecho Laboral y Sindical, además de experta en Derecho de Extranjería. Entiende por ello que no es en las raíces de los gitanos donde hay que apuntar en la lucha contra la desigualdad de género en este colectivo, sino en esos otros elementos.

Pastora Filigrana. Jarsia Abogados

En este sentido, insiste en que ese racismo no es una cuestión aislada y de que "a los payos no les gusten los gitanos", sino que está institucionalizado. Tanto porque se puedan dar políticas como las que se han visto en Italia como porque las medidas para luchar contra la discriminación de este pueblo se afronten únicamente desde perspectivas sociales y culturales. "El gitano es también una categoría política", recalca, convencida de que hay que ir a los orígenes de la discriminación, porque **"ha sido una historia de represión de un pueblo la que lo ha conducido a la desigualdad y la exclusión social".**

Artículo en El Confidencial: Beatriz Carrillo, la gitana antitópicos que dijo sí a 'la prima Carmen' (Calvo)

Beatriz Carrillo es la número tres al Congreso en la lista del PSOE de Sevilla. Es un referente del movimiento asociativo a favor del pueblo gitano, pionera feminista y universitaria

*17/04/2019. Isabel Morillo***.**

https://www.elconfidencial.com/elecciones-generales/2019-04-17/perfil-beatriz-carrillo-numero3-psoe-sevilla-gitana-antitopicos_1945322/

Beatriz Micaela Carrillo (Palma del Río, Córdoba, 1975) lleva años escuchando que lo suyo era la política. "Tienes que entrar en política, por favor", le decía el verdadero gitano pionero en las Cortes, **Juan de Dios Ramírez Heredia**, con su persuasivo discurso acuñado en horas de debates en el Congreso y el Parlamento Europeo. Ella no aceptaba, hasta que hace pocas semanas la llamaron de Ferraz y creyó que era el momento. "Me quede en 'shock", admite, pero cuando colgó supo que tenía difícil negarse cuando llevaba años desde la presidencia de **Fakali**, la **Federación de Asociaciones de Mujeres Gitanas**, reclamando más visibilidad de los gitanos en el espacio y el discurso públicos. Antes la habían tanteado, pero se mantuvo firme en el no.

Su padre no cabe en sí de orgullo y su madre, **María Fernanda de los Reyes**, fue la única que se atrevió a echarle una bronca tras enterarse de que había aceptado. "Ella tiene un 'age' que no se puede aguantar", dice la futura diputada socialista sin reprimir la risa. Las madres siempre dicen la verdad. "Me dijo muy indignada que cómo me atrevía a tomar estas decisiones sin consultar con nadie", cuenta, mientras relata lo valiente que

ha sido siempre. “Se casó con 14 y se divorció con 33, casi estrenando la Ley del Divorcio en España y en un mundo donde la familia y otros valores están muy por encima de otras cosas”, cuenta Carrillo. La política tuvo mucho que ver en esa separación.

Su madre fue la única que se atrevió a echarle una bronca tras enterarse de que había aceptado

De ahí la riña de su madre cuando se enteró de que la más chica de su casa, son tres hermanas, le había dicho que sí a Pedro Sánchez e irá como número tres al Congreso por Sevilla. Sobre ella recayó el peso de criar a tres hijas. "Siempre nos ha inculcado unos valores de los que nos sentimos muy orgullosas", explica. Sus hermanas aplauden su decisión, pero le piden que se proteja.

Beatriz cursó **Técnico de administración y gestión de empresas**, se diplomó en **Trabajo Social** y se licenció en **Antropología**. “Y sin que me gustara estudiar, porque no me gustaba”, confiesa la futura diputada mientras deja claro que, aunque siempre la relacionan con el movimiento asociativo, ella trabajó “de todo” antes de que en 2001 naciera **Amuradi, la primera asociación de mujeres gitanas universitarias en España** y referente en Europa. Aunó tres conceptos que hasta entonces eran irreconciliables: mujer, gitana y universitaria.

“Lo que no sabe nadie es que **trabajé para pagarme mis estudios**. Desde los 18 años. En la empresa familiar, en los mercadillos, en la venta ambulante y en las fábricas de mi pueblo, con la naranja”, cuenta. No le gustaba estudiar, pero sí romper barreras, y fue consciente desde muy pronto de que ellas lo tenían más difícil. “En muchas ciudades **sigue habiendo guetos**, barriadas periféricas donde se sigue teniendo que pelear mucho con la desigualdad de la mujer gitana”, dice Carrillo, que solo se pone seria cuando deja de hablar de sí misma. Admite que le gusta poco usar la primera persona y le da pudor. De ahí quizá que lo trufe de carcajadas sonoras y limpias al otro lado del teléfono.

Por **la peluquería de su padre** desfilaba mucho franquista, pero allí, en silencio, nació el PSOE de Palma del Río. **Pepe Carrillo**, de nombre José Antonio, es socialista desde la clandestinidad, desde antes de que la futura diputada naciera. Él fue **pionero en el activismo gitano** y trabajó codo con codo con los gobiernos de Manuel Chaves para **erradicar el absentismo escolar en los primeros noventa**. Entonces era un grave problema en las escuelas andaluzas, con cifras de absentismo que rondaban el 80% y que de la mano de programas especiales se logró reconducir de forma asombrosa en pocos años. De casta le viene al galgo.

Por la peluquería de su padre desfilaba mucho franquista, pero allí, en silencio, nació el PSOE de Palma del Río. De casta le viene al galgo

La primera asociación de gitanas universitarias, Amuradi, condujo a Carrillo a la presidencia de **Fakali**, la federación de asociaciones de mujeres gitanas, que entre 2003 y 2005 puso en marcha el exitoso proyecto Eurorromí. Con fondos europeos, diseñaron una marca gitana, impulsaron que las gitanas crearan empresas y asociaran sus productos a ese sello romaní, desde repostería a cocina, diseño o moda flamenca. De ahí pasó, en 2017, al ámbito nacional como **vicepresidenta segunda del Consejo Estatal del Pueblo Gitano**. Fue elegida por unanimidad.

El artículo 48 Bis de la **Ley andaluza de Igualdad** lleva su letra. Habla de actuaciones específicas para las mujeres de etnia gitana. Ahora, Carrillo aspira a dejar su huella en el Congreso. Pisa fuerte. Le gustaría ser partícipe en primera persona de **una reforma de la Constitución** que suponga incluir y reconocer al pueblo gitano, su cultura, su historia y su lengua. También sueña con participar en la **aprobación de la ley de igualdad y no discriminación**, que se ha quedado dos veces ya en el cajón de los gobiernos socialistas, y donde se habla expresamente de luchar contra **el antigitanismo.**

El artículo 48 Bis de la Ley andaluza de Igualdad lleva su letra. Habla de actuaciones específicas para las mujeres de etnia gitana

Su **admiración por la vicepresidenta Carmen Calvo**, activista reconocida a favor de la etnia gitana, le dio el último empujón. “Sabéis que sois mis primas”, dijo la ministra días atrás al celebrar el Día del Pueblo Gitano el pasado 8 de abril. “Con ella tengo una estrecha relación”, admite Carrillo. La conoció hace años, por 2006, cuando Calvo era ministra del Gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero e impulsó el Instituto de la Cultura Gitana. Por ahí viene su fichaje, ajeno a las propuestas de Susana Díaz y en plena guerra de listas Andalucía-Madrid.

Ella, de **pelo rubio e impactantes ojos azules**, podría haber pasado desapercibida en la universidad, pero siempre se ha reivindicado gitana “con naturalidad”. “Tenemos que hacernos visibles”, insiste, y eso les ha pedido a 'sus mujeres' de Fakali, que den el paso al frente, que tomen su testigo, “porque es importante que se vea que las gitanas estamos en todos los ámbitos, y a muchas les sigue costando trabajo”. Carrillo tiene pareja, pero no hijos. “Siento que he tenido que elegir entre desarrollar mi vida profesional y ser madre”, admite. Está aquí, además de por la herencia de su padre, por su admiración por el proyecto de Pedro Sánchez o por su militancia sin alharacas en el PSOE desde hace años, porque **teme la irrupción de proyectos políticos como el de Vox.**

De pelo rubio e impactantes ojos azules, podría haber pasado desapercibida en la universidad, pero siempre se ha reivindicado gitana "con naturalidad"

“Hay conquistas que están en riesgo. Lo he dicho a la cara. **Van a por las clases populares. Mira, es como Trump, como Bolsonaro, ocurre en Estados Unidos, en Latinoamérica, en Europa**. Meten a negros, a inmigrantes, a latinos o a gitanos en sus listas para blanquearse, pero no es ninguna tontería. Los gitanos ya hemos sido víctimas de estos **movimientos de fascistas y populistas en Europa**. Me dolió mucho lo que ocurrió en Andalucía, no hay una tierra más abierta, más integradora y más multicultural, y mira... En Alemania, no se levantaron un día y dijeron: 'Vamos a acabar con los judíos'. **Están ahí, sembrando su discurso del odio y vengo a denunciarlo**”. Después de un discurso firme y de este calado, se oye cómo al otro lado del teléfono la reclaman para almorzar. Está en familia. “Voy, voy”, replica. Poco más se puede añadir.

Las gitanas y gitanos en política no somos ninguna novedad

Cuando se habla de gitanas y gitanos en la política volvemos a manejar esa, para mí, odiosa costumbre de la invisibilización de las personas cuando éstas no encajan con los estereotipos que tenemos.

En nuestro país, concretamente, y me atrevería a decir que mundialmente, tenemos dos visiones que corregir para poder ver la realidad de las gitanas y gitanos en política desde su verdadero prisma: tenemos que preguntarnos qué se entiende como gitana y gitano y qué se entiende por hacer política en nuestra sociedad.

Somos gitanas y gitanos invisibles quienes no respondemos a las expectativas que, desgraciadamente aun hoy, se tiene de nuestro pueblo: personas marginales, analfabetas o con escasa cultura, formación y educación, precedentes de comunidades socialmente desfavorecidas, insertas en una estructura familiar cerrada y endogámica, habitualmente relacionados con actividades económicas depauperadas y con tendencia a la delincuencia y marginalidad. Cualquiera de nosotras que no cumpla con esas expectativas es inmediatamente no visibilizada como gitana.

Por otro lado, hacer política se entiende como esa actividad institucional que se realiza en parlamentos, consejos de ministras y ministros, congresos de diputados y diputadas y corporaciones municipales y provinciales a lo largo y ancho de nuestra geografía y que es percibida como la lucha por conseguir un sillón desde el que ejercer determinada cota de poder, la mayor parte de las veces con el beneficio propio en el horizonte de los resultados de dicha actividad.

Ambas visiones de gitanas y políticos describen, a mi entender, la triste distorsión de las realidades que podrían, de conseguir que cambiaran, girar de rumbo el devenir de la política y la sociedad.

El tema de los gitanos y gitanas invisibles ha sido bastante tratado en los últimos años y es ya conocido en el entorno relacionado con la intervención social y educativa con el pueblo gitano; ahora empieza a ser algo más evidente en otros ámbitos como es el de la política. En 1977 Juan de Dios Ramírez Heredia se hizo ostentosamente visible al convertirse en el primer gitano diputado en la historia de nuestro país y a partir de ese momento es que se comenzó a hablar de las gitanas y gitanos en política. Pero es una visión bastante limitada de la presencia pública gitana y de la política.

Olvidamos, en mi opinión, deliberadamente, que hacer política no es sólo ser representante público electo y que a lo largo de la historia la presencia gitana en los movimientos reivindicativos, sindicatos, redes activistas locales, liderazgos en comunidades y militancia en movimientos anarquistas, antifascistas y antinazis ha sido constante, aunque mayoritariamente invisible y olvidada, como todo lo que rodea a nuestro pueblo.

Como filóloga que soy me resulta inevitablemente atractivo analizar constantemente las raíces del lenguaje porque creo firmemente en el poder de las palabras y en que son una herramienta no suficientemente valorada en cuanto a su capacidad de cambiar las emociones, las acciones y el pensamiento humano. La palabra “política” tiene raíces en las palabras griegas “polis” y “tekné” y hace referencia al arte de

“construir la polis (ciudad)”, y “politiko” es “agente ciudadano”. Es por ello que Aristóteles afirmaba que el ser humano era un ser “político” en tanto en cuanto estaba llamado a la actividad de construir la sociedad en la que vivía, su “polis”. Y exactamente eso es a lo que estamos llamadas todas las personas, a hacer política y construir la ciudad en la que vivimos. Ese es el concepto radical (otra palabra contaminada: “Radical” significa que viene de la raíz…) de política que yo defiendo y vivo y aspiro a que podamos recuperar en el lenguaje colectivo y en el quehacer cotidiano.

Y una vez desmontados ambos conceptos de gitaneidad y actividad política, es fácil que entendamos que la presencia gitana en política es algo bastante menos actual y novedoso de lo que conviene que parezca. El pueblo gitano está históricamente plagado de personas, especialmente mujeres gitanas, que se han erigido en líderes de sus propias comunidades para que éstas avancen, se adapten, para defenderse de las injusticias, atropellos, exterminios, desigualdades, discriminaciones, olvidos, invisibilizaciones, y un larguísimo etc… El activismo gitano es naturalmente político y en ello han empleado sus esfuerzos multitud de gitanos y gitanas desde siempre. En mi caso particular el activismo, y por tanto, la acción política, son algo que nace de mi propia naturaleza reactiva ante lo injusto, lo intolerable, lo desigual, la no equidad, el sufrimiento y la rebeldía visceral ante la discriminación, el desprecio, la ocultación, la distorsión, la doble moral, el clasismo…

Ha costado mucho tiempo que los partidos políticos entendieran que no bastan ideólogos e intelectuales, además de personajes influyentes, ya sea económica o mediáticamente, para conformar equipos de gobierno eficientes y eficaces y que sin la fuerza del activismo de base y la autoridad de los referentes sociales no es posible hacer política, tampoco institucional, en estos nuevos tiempos donde la gente ya tomó conciencia de su responsabilidad y su capacidad política y se atrevieran a exigir las riendas de su propio futuro, demandando la sustitución de políticos profesionales por personas ciudadanas con aptitudes y actitudes reivindicativas y capacidad de trabajo de calle y comunitario. Lo que ha ocurrido en las últimas décadas es que se dio un momento de confluencia en que se encontró esta necesidad de los partidos con la llegada de toda una generación de gitanos y gitanas criados en el activismo étnico y social y sobradamente preparados y formadas para congeniar ambas expectativas.

Y aquí estamos en 2019 donde ya tenemos diputadas y diputados en el Congreso, parlamentarias y parlamentarios en autonomías y en Europa y un pequeño ejército de concejalas y concejales en pueblos y ciudades de todo el Estado, además de la legión de hombres y mujeres gitanos y gitanas que continuamos haciendo política orgánica en las direcciones de los partidos, y política ciudadana en las comunidades de vecinos y vecinas, los movimientos sociales, las plataformas, los barrios, las ONG´s.

Personalmente diría que me queda por plantear un reto a esta sociedad y al tejido político: ¿Para cuándo esperarán de nosotras las gitanas y gitanos activos en política que actuemos en parcelas como cultura o economía además de en igualdad, asuntos sociales o educación…? Es otra forma de discriminar y de no esperar de nosotras lo mismo que de los demás

El Laberinto de la Representación de la Diferencia. La construcción del común a partir de un análisis del caso gitano

Resumen

Mi intervención examina la génesis de las políticas de la UE dirigidas a población romaní, señalando dos antinomias centrales:

a) Por un lado, la concepción liberal de la emancipación individual reproduce la desigualdad, desde un enfoque inter-étnico, debido a su incapacidad para reconocer el antigitanismo como mecanismo de exclusión social.

b) Por otro lado, la concepción etno-comunitaria de la emancipación colectiva ha revelado los límites de las iniciativas cívicas basadas en redes de ONGs, mientras que las diferencias de poder dentro de los partidos políticos y las instituciones públicas gubernamentales / intergubernamentales continúan sin abordarse.

Para superar estas antinomias, el artículo explora diferentes escenarios políticos, con el fin de dilucidar vías estratégicas para alcanzar la igualdad de los romaníes, mediante una reflexión final sobre la ciudadanía común.

- Viento Sur, Revista de Análisis Político. 9 de noviembre de 2018. ISSN: 1133-5637 https://www.academia.edu/37751953/_2018_La_construcción_del_común_a_partir_de_un_análisis_del_caso_gitano

Lista de Siglas	
ACFC: Comité Asesor sobre el Convenio Marco para la Protección de las Minorías Nacionales	**ECO:** Europa Central y Oriental
BM: Banco Mundial	**FCNM:** Convenio Marco para la Protección de las Minorías Nacionales
CoE: Consejo de Europa	**CE:** Comisión Europea
ECRI: Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia.	**DRISF:** Decade for Roma Inclusion Secretariat Foundation
EELV: Europa Écologie - Les Verts	**ERGO**: European Roma Grassroots Organizations
ERTF: European Roma and Travellers Forum	**UE**: Unión Europea
NRC: National Roma Congress	**ODIHR:** Oficina de Instituciones Democráticas y Derechos Humanos.
ONU: Naciones Unidas	**ACNUDH**: Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos
OSCE: Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa	**OSEPI:** Open Society European Policy Institute
OSF: Open Society Foundations	**RIO:** Roma Initiatives Office
URI: Unión Internacional Romaní	**ONG**: organización no gubernamental

Introducción

La caída del socialismo de Estado en Europa configuró una nueva gramática de los conflictos sociales, en la que las injusticias históricas y las reivindicaciones por el reconocimiento ocuparon el centro de los nuevos debates sobre la desigualdad. Desde este enfoque, las luchas por la justicia superaron las demandas de igualdad entre sujetos económicos individuales (ver tabla 1). En palabras del filósofo social, Axel Honneth:

> Para las víctimas del desprecio histórico, [el reconocimiento] tiene la función directa de sacarles de la situación paralizante de una humillación sufrida de forma pasiva, y de ayudarles, a su vez, a encontrar una nueva y positiva relación con su propia identidad (Honneth, 1995: 164).

En la coyuntura post-socialista, los estudios en la teoría del reconocimiento diseñaron nuevos modelos de justicia, con el objetivo de transformar los mecanismos estructurales de exclusión social. En palabras de Fraser, este proyecto de transformación social: "tenía como objetivo corregir los resultados desiguales [de la sociedad], precisamente mediante la reestructuración del marco subyacente que los generaba" (Fraser, 1995: 82). Con este fin, las políticas económicas de redistribución fueron concebidas articulándose de forma sistémica con políticas de reconocimiento cultural y con nuevas estrategias para la representación política (Fraser, 1997; Fraser y Honneth, 2003; Fraser, 2014).

En este contexto, la noción de "exclusión" describe una situación en la que ciertos grupos no pueden participar en diferentes ámbitos de la vida económica, cultural y política; así como el proceso que lleva a tal situación y la mantiene. Tal y como reconoce Naciones Unidas: "la exclusión implica no solo privación material, sino también la falta de agencia sobre las decisiones importantes que afectan a la vida propia, así como sentimientos de alienación e inferioridad" (ONU, 2016: 18).

Tabla 1
Dimensiones de la Inclusión/Exclusión Social *(elaboración propia)*

- Reconocimiento cultural
- Representación política
- Participación económica
- Devaluación cultural
- Marginación política
- Empobrecimiento económico

En este escenario político, herramientas teóricas como la crítica feminista, la teoría poscolonial y los estudios antirracistas desarrollaron una revisión de la democracia deliberativa, al abordar las relaciones de poder implicadas en la etnicidad, el género, la clase social y la nacionalidad (Alcoff y Mendieta, 2003; Andersen & Hill Collins, 1992). En su diálogo con estos desarrollos intelectuales y políticos, Honneth sostiene que

> Podemos justificar los principios de la justicia solo si los ubicamos dentro de las relaciones de comunicación [política], en sus condiciones de validez. Por lo tanto, este procedimiento alternativo podría denominarse 'reconstructivo', porque no acepta un punto de vista imparcial desde el cual justificar los principios de la justicia, sino que los 'reconstruye' dentro del proceso histórico de relaciones de reconocimiento en el que ya están operando (Honneth , 2012: 47).

En el núcleo de esta ontología de la justicia, más allá de cualquier *corpus juris*, se establece el derecho a reclamar derechos. Esto requiere una redistribución democrática de recursos técnicos, simbólicos y económicos; así como canales abiertos para el diálogo con los conductores del poder popular, es decir, las instituciones gubernamentales / intergubernamentales y los partidos políticos.

Por medio de un análisis del discurso institucional, el presente artículo analiza las formas en que los textos consolidan un proceso complejo de institucionalización de las políticas dirigidas a población gitana; y pone de relieve cómo los textos son instrumentos clave para influir y dirigir la política (Smith & Turner, 2014; Hult & Johnson, 2015; Peacock, 2017).

El artículo examina la génesis de las políticas de la UE dirigidas a población gitana, señalando dos antinomias centrales: **a)** Por un lado, la concepción liberal de la emancipación individual reproduce la desigualdad, desde un enfoque inter-étnico, debido a su incapacidad para reconocer el antigitanismo como mecanismo de exclusión social[iii]. **b)** Por otro lado, la concepción etno-comunitaria de la emancipación colectiva ha revelado los límites de las iniciativas cívicas basadas en redes de ONGs, mientras que las diferencias de poder dentro de los partidos políticos y las instituciones públicas gubernamentales / intergubernamentales continúan sin abordarse. Para superar estas antinomias, el artículo explora diferentes escenarios políticos, con el fin de dilucidar vías estratégicas para alcanzar la igualdad de los romaníes[iv], mediante una reflexión final sobre la ciudadanía común.

El camino inacabado de los derechos de las minorías para los romaníes en Europa

El documento normativo más importante sobre los derechos de las minorías es la "Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas", adoptada en 1992. Esta declaración establece normas fundamentales para gestionar la diversidad y garantizar la no discriminación de las minorías. Los artículos 1.1, 2.3 y 5.1 contienen aspectos cruciales (ONU, 1992):

> Artículo 1.1: Los Estados protegerán la identidad y la existencia nacional o étnica, cultural, religiosa y lingüística de las minorías dentro de sus respectivos territorios y fomentarán las condiciones para la promoción de esa identidad.

> Artículo 2.3: Las personas pertenecientes a minorías tendrán derecho a participar efectivamente en las decisiones tomadas a nivel nacional y, cuando corresponda, a nivel regional con respecto a la minoría a la que pertenecen o de las regiones en las que viven, de manera que no sea incompatible con la legislación nacional.

> Artículo 5.1: Las políticas y programas nacionales se planificarán y ejecutarán teniendo en cuenta los intereses legítimos de las personas pertenecientes a las minorías.

El deber legal referido a los derechos de las minorías implica la protección de la diversidad cultural por parte del Estado, y además establece una base democrática para la inclusión en la ciudadanía común. A continuación, veremos cómo, a nivel europeo, los derechos de las minorías aún no se han aplicado completamente a las personas romaníes. En cambio, el Banco Mundial y la UE han adoptado programas especiales para combatir la pobreza.

El 2 de febrero de 1993, la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa aprobó la primera recomendación sobre "Gitanos en Europa. Recomendación 1203." Aquí el pueblo gitano se definió de la siguiente manera:

Como minoría no territorial, los gitanos tienen reservado un lugar especial entre las minorías. Al vivir dispersos por toda Europa, al no tener un país que consideren suyo, son una verdadera minoría europea, pero no encaja en las definiciones de minorías nacionales o lingüísticas (CoE, 1993).

Esta definición supone una doble operación: **a)** por un lado, reconoce a los romaníes como una "verdadera minoría europea". **b)** Por otra parte, niega su carácter de minoría nacional o de minoría lingüística. Partiendo de esta ambigüedad inicial, el "Convenio Marco para la Protección de las Minorías Nacionales" (FCNM, CoE, 1994) aplica un enfoque bastante flexible y no se atiene a las definiciones de minorías nacionales. De hecho, los romaníes se mencionan en todas las opiniones del Comité Asesor sobre el Convenio Marco para la Protección de las Minorías Nacionales (ACFC)[v]. Las recomendaciones del ACFC a los Estados miembros cubren los principales problemas de los gitanos, entre otros los relacionados con los artículos 14 o 15 del FCNM:

Artículo 14: en áreas habitadas por personas pertenecientes a minorías nacionales tradicionalmente o en un número importante, si hay suficiente demanda, las partes se esforzarán por garantizar, en la medida de lo posible y dentro del marco de sus sistemas educativos, que las personas que pertenecen a esas minorías tengan oportunidades adecuadas para que se les enseñe el idioma minoritario o para recibir educación en este idioma.

Artículo 15: las partes crearán las condiciones necesarias para la participación efectiva de las personas pertenecientes a minorías nacionales en la vida cultural, social y económica y en los asuntos públicos, en particular en los que les afectan (FCNM, CoE, 1994: 6).

En el informe de 2000 sobre la "Situación de los romaníes y los sinti en el área de la OSCE", el Alto Comisionado para las Minorías Nacionales, van der Stoel llamó la atención sobre la vulnerabilidad real de los derechos de los romaníes. Además, reconoció a los romaníes como una minoría étnica transnacional, en toda Europa, que comparte una historia y un idioma comunes. También señaló que la situación actual de un elevado número de romaníes que viven en la pobreza es el resultado de siglos de persecución política. Al final, el informe aportaba dos recomendaciones principales sobre el compromiso político:

- Inclusión: es más probable que los mecanismos para asegurar la participación de los romaníes en la conformación de las principales iniciativas políticas sean efectivos y legítimos si implican un proceso ampliamente representativo.

- Participación de los romaníes en la implementación y evaluación: los romaníes deberían participar de manera significativa no solo en el desarrollo sino también en la implementación y evaluación del éxito de programas destinados a mejorar las condiciones de las comunidades romaníes (OSCE, 2000: 161-162).

En general, el informe mencionado anteriormente influyó en la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, específicamente en su "Recomendación 1557. Sobre la situación legal de los romaníes en Europa":

Los romaníes forman un grupo minoritario especial, en la medida en que tienen un doble estatus de minoría. Son una comunidad étnica y la mayoría de ellos pertenecen a los grupos socialmente desfavorecidos de la sociedad. La mayoría de los romaníes se enfrentan actualmente a una situación económica bastante grave en la mayoría de los países miembros del Consejo de Europa. A pesar de los esfuerzos en el campo social, la economía de mercado, especialmente su versión neoliberal, ha marginado a los grupos sociales desfavorecidos, incluidos los romaníes, incluso en los países europeos más desarrollados (CoE, 2002).

Los análisis de la OSCE y el CoE evolucionaron juntos, influyéndose mutuamente. Estos análisis llevaron finalmente al "Plan de acción para mejorar la situación de los romaníes y sinti dentro del área de la OSCE" (OSCE, 2003). Este es un plan integral que cubre medidas antidiscriminatorias, medidas de inclusión social y económica e iniciativas de empoderamiento político. A este plan nunca se le dio una financiación adecuada para ser implementado.

Paralelamente, el Banco Mundial (BM) en asociación con Open Society Foundations (OSF) diseñó un plan alternativo para la inclusión de los romaníes, en Europa Central y Oriental (ECO), con el objetivo de cerrar la brecha entre los romaníes y los no romaníes en cuatro áreas: educación, empleo, sanidad y vivienda. Esto sucedió un año antes del proceso de ampliación de la Unión Europea[vi], cuando la pobreza de los gitanos se convirtió claramente en una "amenaza de seguridad" para toda la UE, debido a las percepciones negativas sobre el flujo migratorio de ECO hacia el oeste (Sigona y Trehan, 2009; Stewart, 2012; van Baar, Ivasiuc y Kreide, 2018). Ya en 1999, previendo este escenario de tensiones entre los miembros de la UE y los países que querían a acceder a ella, los compromisos políticos con programas especiales de inclusión para los romaníes se convirtieron en una condición previa para unirse a la UE.

En el contexto de la ampliación de la UE, el Banco Mundial publicó tres importantes informes que proporcionaron argumentos fundamentales para adoptar e implementar el marco para la inclusión de los romaníes: primero desarrollado en la ECO a través de la "Década de la Inclusión de los Romaníes 2005-2015", y más tarde en toda la UE a través del "Marco de la UE para las estrategias nacionales de integración de los romaníes hasta 2020" (BM, 2002; 2005; 2010; CE, 2011). El BM puso sobre la mesa un fuerte argumento utilitario, refiriéndose a los beneficios que las sociedades europeas obtendrían de la integración de los romaníes en el mercado laboral. Pronosticó beneficios sociales sustanciales tales como: reducir el gasto en asistencia social; creciente productividad económica; aumento de los beneficios fiscales; y reducción del riesgo de delitos provocados por la exclusión social y la pobreza (BM; 2010: 15-21).

¿Cuáles han sido los resultados de tales planes hasta ahora? ¿Cuáles son las principales críticas desde el enfoque de los derechos de las minorías?

Los romaníes, un sujeto político no considerado

En su último informe de evaluación, la Fundación de la Secretaría de la Década de la Inclusión de los Romaníes concluyó que: "la Década no ha tenido un impacto en la vida cotidiana de la mayoría de los gitanos" (DRISF, 2015). Existe un consenso general sobre las causas que llevaron a este fracaso: **i)** una correlación desproporcionada entre la brecha que había que abordar y los fondos invertidos; **ii)** un papel poco claro e insuficiente de los representantes romaníes en los procesos de toma de decisiones; **iii)** falta de participación de autoridades de alto nivel en la implementación de la Década a nivel nacional; **iv)** las comunidades romaníes locales no conocían la existencia de tales planes de integración (Brüggemann & Friedman, 2017).

También es relevante mencionar que, cinco años después de la adopción del llamado "Marco de la UE para la población romaní", la Comisión Europea (CE) reconoció en su última comunicación sobre la evaluación intermedia: "[que] la participación de los romaníes en los procesos de toma de decisiones es insuficiente y, por lo tanto, es necesario promover un papel activo de los romaníes, adoptando un enfoque integrado de las intervenciones políticas" (CE, 2017).

Desde el punto de vista del análisis de marco (*framing analysis*), la evaluación del "Marco de la UE para la población gitana" encargada por OSEPI a la analista Anna Mirga, subrayó que el marco de la UE para la población gitana lleva a enfoques inconsistentes sobre la "inclusión", confundiendo categorías sociales y étnicas (Mirga-Kruszelnicka, 2017). A partir de una definición tan imprecisa, el debate se ha llevado de forma errónea en términos económicos, al etiquetar a los romaníes como una población que vive en condiciones de marginalidad y pobreza. Mientras tanto, el debate sobre las dimensiones políticas de la exclusión racista ha sido relegado a un segundo plano. De hecho, como indica el "Informe de la CE sobre la implementación del marco de la UE para la inclusión de los romaníes" (2014):

Las comunidades romaníes se financian principalmente con el objetivo de la inclusión social, en particular por medidas financiadas a través de la prioridad "integración de las personas desfavorecidas" [...] Sin embargo, se debe poner de relieve que en la mayoría de los casos las personas desfavorecidas que no son romaníes pueden beneficiarse de las mismas medidas (CE). , 2014: 13).

Para comprender la lógica que hay detrás de este enfoque, debemos reconocer que la CE "no tiene competencias en el reconocimiento del estatuto de las minorías; su autodeterminación y autonomía; su régimen de gobierno; el uso de lenguas regionales o minoritarias" (Carrera, Guild, Vosyliute & Bard, 2017: 14).

Sobre la base del compromiso de los Estados miembros de la UE de cumplir los criterios de Copenhague sobre protección de las minorías (Consejo Europeo, 1993), la CE asumió que la UE-15 resolvió satisfactoriamente todas las cuestiones relacionadas con las minorías étnicas o nacionales. Por lo tanto, la protección de las minorías ha constituido una condición previa entre la lista de criterios políticos para la ampliación de la UE con Europa Central y Oriental (ECO). Esto ha llevado al llamado 'dilema de Copenhague': si bien la mayoría de los países de Europa central y oriental han reconocido formalmente el estatuto de las minorías étnicas o nacionales (incluidos los romaníes), un grupo significativo de países de Europa occidental aún carece de ese reconocimiento (tabla 2).

Tabla 2
Estados de la UE que no reconocen al pueblo gitano ni como minoría étnica ni como minoría nacional

Bélgica
Dinamarca
Francia
Italia
España
Países Bajos
Reino Unido
(Elaboración propia). Fuente consultada: Consejo de Europa

Más allá del dilema de Copenhague, Galbreath y McEvoy señalaron tres críticas fundamentales a la "Convención Marco para la Protección de las Minorías Nacionales":

- Primero: carece de una definición de "minoría nacional". Esta falta de definición plantea preguntas fundamentales sobre a quién se aplica la Convención: a todas las minorías dentro de un Estado o solo a aquellas que el Estado decide reconocer.

- Segundo: establece un sistema de seguimiento de la política estatal pero no un "mecanismo de cumplimiento supranacional".

- Tercero: la Convención no especifica cuáles deberían ser las políticas gubernamentales apropiadas para garantizar una implementación efectiva. Una limitación considerable del impacto potencial de la Convención es que su implementación depende de la política y la legislación nacionales (Galbreath & McEvoy, 2012: 85-87).

El inconsistente sistema de derechos de las minorías en Europa dificulta mucho que los romaníes consoliden una voz (o varias voces) de manera democrática y legítimamente reconocida. Por lo tanto, la participación de los romaníes en instituciones gubernamentales / intergubernamentales carece de poder para tener un impacto significativo en los procesos de toma de decisiones. ¿Qué formas políticas se han explorado hasta ahora? ¿Y qué escenarios posibles se pueden imaginar para el futuro?

Voces romaníes reclamando representación

El 1 de enero de 2001, la Unión Romaní Internacional (URI) emitió su "Declaración de una Nación Gitana", bajo la presidencia de Emil Ščuka. Plantea una reivindicación muy ambigua:

Las personas que pertenecen a la Nación Roma piden una representación de su Nación, que no quiere convertirse en un Estado. Pedimos que se nos reconozca como una Nación, por el bien de los romaníes y de las personas no romaníes, que comparten la necesidad de afrontar los nuevos desafíos actuales [...] tenemos un sueño y estamos comprometidos a cumplirlo. Somos una nación, compartimos la misma tradición, la misma cultura, el mismo origen, el mismo idioma; somos una nación (Acton & Klímová, 2001: 216-217).

Podemos preguntar: ¿representación dónde?, ¿reconocimiento por quién? En la década de 1980, la URI recibió estatus consultivo en el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas. Y en la década de 1990, creó vínculos institucionales relevantes con el Consejo de Europa, la OSCE y el ACNUDH. Por lo tanto, podemos suponer que la URI estaba pidiendo representación, como una "nación", en estos organismos intergubernamentales. Pero, nuevamente, surge una serie de preguntas: ¿Cuáles son los grupos representados por URI? ¿Sobre qué base legal podría URI reclamar la nacionalidad para una diáspora transnacional como la población romaní? ¿Cuáles son los límites políticos de las redes de ONGs tomadas como estructuras representativas?

Con la referencia del Primer Congreso Mundial Gitano (Londres, abril de 1971), el modelo de la URI para la representación de los romaníes se consolidó en el Segundo Congreso Mundial Gitano (Praga, abril de 1978): conectar a las comunidades romaníes mediante pequeñas organizaciones locales, federarlas bajo una organización-paraguas internacional, y reclamar la legitimidad de (virtualmente) todo el pueblo gitano. Desde entonces, diferentes movimientos gitanos internacionales han seguido el mismo patrón: el Congreso Nacional Gitano (RNC, Hamburgo, 1980), la Secretaría del Foro Europeo de Gitanos y Travellers (ERTF, Estrasburgo, 2005) y European Roma Grassroots Organizations (ERGO, Bruselas, 2008). Sin embargo, esta voluntad de autodeterminación y autorrepresentación no se ha traducido de manera significativa en un poder político real (van Baar, 2011; Kocze, 2012; Rostas, 2012; Vermeersch, 2017).

En la década de 1990, Nicolae Gheorghe planteaba que:

En el marco de una nueva Europa que extiende sus estándares y fronteras democráticas, las élites romaníes intentan incorporarse a la política europea y obtener representación política y el reconocimiento de su etnia. Los gitanos se encuentran entre los últimos grupos en Europa que descubren el potencial y el poder del etnonacionalismo y luchan por un espacio político propio (Gheorghe y Mirga, 1997: 2).

Gheorghe fue un sociólogo rumano, vicepresidente de la Unión Romaní Internacional (1990/99) y responsable del punto de contacto romaní de la OSCE-ODIHR (1999/2006). Durante su mandato en la OSCE, desempeñó un importante papel como mediador en las negociaciones que llevaron a unificar las dos organizaciones gitanas internacionales más grandes de aquella época, URI y NRC, en una organización paraguas bajo el patrocinio del Consejo de Europa: la Secretaría del Foro Europeo de Roma y Travellers (ERTF, Estrasburgo 2005). En 2009, el ERTF publicó su "Carta de los derechos de los romaníes", que en el artículo 6 afirma lo siguiente:

Los romaníes tenemos derecho a la libre autodeterminación, de conformidad con el derecho internacional, que incluye: el derecho a cultivar la propia autonomía cultural, el derecho a promover libremente nuestro desarrollo económico, social y cultural y a seleccionar nuestros socios, proyectos y programas por nuestra cuenta (ERTF, 2009: 6).

Gheorghe defendió que "el ERTF debería tener una estructura parlamentaria bajo la supervisión de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, para preparar el camino para elegir un Parlamento Europeo Romaní" (Gheorghe, 2013: 76). Además de la falta de voluntad política en las instancias intergubernamentales más importantes, tres situaciones fácticas muy concretas bloquearon la posibilidad de permitir un proceso democrático legítimo que podría llevar a un parlamento transnacional romaní: **1.** En países donde la población romaní es reconocida como una minoría nacional o étnica, no hay datos fiables para crear un censo étnico riguroso (RIO, 2010; Carrera, Guild, Vosyliute & Bard, 2017). **2.** Hay importantes países europeos que no reconocen a los romaníes ni como una etnia ni como una minoría nacional (véase la tabla **1**). **3.** En Alemania y Suecia, donde los Sinti y los Roma están oficialmente reconocidos como una minoría nacional, está prohibido recopilar y utilizar datos étnicos para cualquier propósito político.

Por lo tanto, faltaba la condición básica *sine qua non* para construir una representación democrática reconocida y legítima, es decir, contar con un censo electoral oficial (y todavía falta). Finalmente, en 2015, el Consejo de Europa dejó de financiar al ERTF. Desde entonces, su capacidad de influencia política ha disminuido de manera significativa. ¿Qué podemos aprender de esta experiencia? ¿Cuáles son las alternativas para la representación política romaní?

Un camino hacia la ciudadanía común

Desde mi punto de vista, podemos extraer dos lecciones principales de la experiencia de URI y ERTF: 1. Los límites de la etnopolítica en Europa. 2. La naturaleza de la democracia liberal europea sobre la base de la ciudadanía común.

1. Los límites de la etnopolítica en la UE

Si observamos el marco legislativo de la UE, no hay en él una forma democrática-liberal viable de multiculturalismo (Kymlicka, 2007; Malloy, 2013). La UE se basa en una concepción liberal (que no tiene en cuenta la etnicidad) de la ciudadanía, articulada a través de la Carta de Derechos Fundamentales (Niza, 2000) y los diferentes Tratados (Maastricht, 1992; Amsterdam, 1997; Niza, 2001; Lisboa, 2007).

Con el objetivo de prevenir dinámicas *etno-políticas / etno-legislativas*, la UE puso en el centro de sus valores el principio general de igualdad de trato entre las personas, independientemente de su origen racial o étnico. En este sentido, el Tratado de Lisboa se basó en la definición de "ciudadanía" de la UE, afirmando una defensa de la igualdad para todos los ciudadanos de la UE y definiendo exactamente quiénes serían esos ciudadanos:

Artículo 8: En todas sus actividades, la Unión observará el principio de la igualdad de sus ciudadanos, que recibirán igual atención de sus instituciones, órganos, oficinas y agencias. Todo ciudadano de un Estado miembro será ciudadano de la Unión. La ciudadanía de la Unión será adicional a la ciudadanía nacional y no la reemplazará (Tratado de Lisboa, 2007).

El "Marco de la UE para la inclusión social de los romaníes" representa un caso excepcional, en el que un solo grupo étnico es el objetivo de una política Comunitaria. Esta situación ha sido problematizada por diferentes académicos, a partir de uno de sus principales arquitectos intelectuales: Martin Kovats. Kovats contribuyó al desarrollo de los "10 principios básicos comunes de la UE sobre la inclusión de los romaníes" (CE, 2010). Además, de 2010 a 2013, fue el asesor especial sobre asuntos romaníes del ex-Comisario de Empleo y Asuntos Sociales de la UE, László Andor. Kovats defiende la aplicación de principios universales de justicia (sin tener en cuenta la etnicidad) cuando afirma:

independientemente de las características culturales diferentes que los romaníes puedan compartir en mayor o menor medida (o en absoluto), los romaníes también son ciudadanos con los mismos derechos y sujetos a los mismos sistemas económicos, legales y políticos, son parte de las mismas sociedades y culturas nacionales que sus compatriotas no romaníes. Integración, inclusión, igualdad de oportunidades son conceptos que deben aplicarse de manera significativa a personas reales de acuerdo con sus circunstancias reales (Kovats, 2012: 3).

Esto crea una situación paradójica, en la que una minoría étnica transnacional, que no es reconocida como tal ni por muchos Estados miembros ni por varios expertos de la UE (incluido el propio Kovats), se convierte en el grupo poblacional objetivo de un marco común de políticas Comuniarias. Entonces, podemos preguntarnos: ¿en qué se basa la selección de los romaníes como un objetivo poblacional de políticas públicas, si no hay un fundamento étnico para una decisión política de este tipo? Según Kovats y Surdu, el fundamento no sería étnico, sino técnico, es decir, administrativo: la categoría "Gitano" (o "Roma") no se interpreta como una categoría étnico-cultural, sino que es "una construcción administrativa, creada por expertos y políticos" (Kovats y Surdu, 2015; Surdu, 2016). Ellos argumentan literalmente que

Los gitanos son una identidad política dinámica construida principalmente desde arriba y desde afuera por comunidades políticas y comunidades de expertos, que posteriormente es aplicada o adoptada por personas sometidas a una identificación pública que responde a intervenciones políticas (Kovats y Surdu, 2015: 7).

Esta definición reproduce la siguiente paradoja sin resolverla: los gitanos, en tanto grupo poblacional diferenciado, son objeto de intervenciones políticas, mientras que se les niega su

propia subjetividad fuera de los marcos de políticas públicas diseñados "desde arriba y desde afuera". Entonces, ¿quiénes definen a los gitanos si no son ellos mismos? Y, ¿quién habla por los gitanos, si no lo hacen ellos mismos?

Como ya hemos visto, los mecanismos especiales para la representación de minorías están bloqueados, por su diseño, en los principales países de la UE. Y el Parlamento Europeo (PE) no ha desarrollado ningún mecanismo para facilitar la representación política de las minorías étnicas. Así, la política romaní está operando *de facto* a través de las redes de ONGs. Este escenario político ha obligado a los gitanos a participar en un juego de poder asimétrico que ha generado lo que Iulius Rostas llamó "una relación de juego de distracción", a través de la figura del "token". Esta es una forma de manipulación política que consiste en colocar a representantes de ONGs en organismos asesores gubernamentales / intergubernamentales, o en comités *ad hoc*, para obtener legitimidad social. Al mismo tiempo, las opiniones de estos actores sociales no se tienen en cuenta, de manera sustancial, en los procesos de configuración de la agenda, en las decisiones presupuestarias o en el diseño de los marcos de políticas públicas (Rostas, 2012).

Para reflexionar sobre este asunto, quiero rescatar las palabras del actual director de la Oficina de Iniciativas Romaníes en Open Society Foundations (RIO-OSF), Zeljko Jovanovic:

> A diferencia de otras minorías que construyeron su organización política con el modelo de los partidos políticos, nosotros [los gitanos] hemos construido nuestro modelo con la estructura de las ONGs. Esto significa una mayor dependencia de fuentes externas, donantes públicos o privados. Y en algunas ocasiones, han capitalizado nuestros recursos humanos contra nosotros. Creo que más y más personas se están dando cuenta de ello. Ahora, necesitamos construir nuevas estructuras de poder, para desarrollar nuestra propia estrategia emancipadora (Cortés y Jovanovic, 2017).

¿Cómo podría revertirse este desequilibrio de poder para permitir una negociación política justa entre los ciudadanos romaníes y quienes detentan el poder popular?

2. La naturaleza de la democracia liberal de la UE sobre la base de una ciudadanía común

McGarry y Agarin plantearon una pregunta política muy relevante aplicada al caso gitano: ¿cómo lograr una participación efectiva de las minorías? Hablan de tres dimensiones de la participación: **i)** políticas de presencia; **ii)** políticas de voz; **iii)** políticas de influencia (McGarry y Agarin, 2014). Yo añadiría una más: políticas de representación. Esta cuarta dimensión constituye un desafío tanto para el(los) movimiento(s) romaní(es) como para los partidos políticos mayoritarios.

Hasta ahora, la presencia pública de cientos de activistas romaníes en entornos institucionales ha sido promovida por redes de ONGs, a través de diferentes eventos periódicos: las cumbres Roma de la UE, la plataforma Roma de la UE, la semana Roma de la UE y otras reuniones similares. Las voces de algunos activistas romaníes se pueden escuchar en estas reuniones. De una manera mucho más selecta, algunos representantes de ONGs tienen acceso privilegiado a reuniones bilaterales con altos representantes del PE, la CE, la OSCE y el Consejo de Europa, para influir en la opinión de quienes toman las decisiones. Por lo tanto, podemos decir que las tres dimensiones de participación mencionadas por McGarry y Agarin ya están teniendo lugar dentro del modelo actual de *oenegización* de la política romaní. Sin embargo, la cuarta dimensión, es decir, la política de representación, aún está en un horizonte lejos de nuestro alcance.

Como reconoce Vermeersch: "Los romaníes siguen estando insuficientemente representados en las asambleas locales y nacionales... [y] la presencia de minorías y grupos excluidos en las estructuras de representación es un requisito en cualquier sociedad comprometida con la igualdad democrática" (Vermeersch, 2017: 209). Uno puede preguntarse: ¿cuáles son los espacios para participar en estructuras democráticas representativas? Mi respuesta es clara: los partidos políticos. Esto requiere esfuerzos críticos por ambas partes: **a)** del lado de los/las activistas romaníes, esto significa adquirir nuevos conocimientos y compromisos políticos con los problemas sociales del común. **b)** Del lado de los partidos políticos, esto implica integrar las cuestiones de los gitanos en todas las discusiones sobre políticas públicas y, además, cuestionar las percepciones racistas tanto de sus cuadros dirigentes como de sus afiliados y su electorado. **c)** Desde ambos lados, se requiere la voluntad de cooperar y construir un terreno común para activar a las bases de distintos movimientos sociales.

Por principio, las identidades culturales y políticas no deberían coincidir, por el bien de las sociedades democráticas abiertas. La ecuación identidad cultural igual a identidad política es el axioma nuclear del fascismo. Por el contrario, de acuerdo a los valores liberales de la UE, el diálogo intercultural amplía el horizonte de la libertad, al abrir la posibilidad de desarrollar una identidad múltiple y fluida, en lo que Bauman y Mauro llaman la "Babel del siglo XXI" (Bauman y Mauro, 2016). Como agente activo en la construcción de la solidaridad social intercultural, las iniciativas de los movimientos sociales de base desempeñan un papel central. Este trabajo es crucial precisamente ahora, cuando la "Europa social" atraviesa por una crisis sin precedentes desde la creación de la UE (Kovats y Law, 2018; Taba y Ryder, 2018).

Para ilustrar la estrategia de representación que defiendo, me gustaría poner el foco en el caso de la candidata romaní para el Senado en Francia, Anina Ciuciu, en 2017. Para postularse a su candidatura con Europe Écologie - les Verts (EELV), coordinó esfuerzos para encontrar un denominador común entre el activismo romaní y otros movimientos sociales. Como ella misma explicó:

> Elegimos construir "Nuestro futuro" [eslogan de la campaña] no en base a la identidad, sino en las luchas concretas por la justicia social y ambiental, la igualdad de derechos, la abolición de las relaciones de dominación sexistas y racistas, así como sobre los valores de resistencia, justicia y dignidad, y para reconstruir la soberanía popular a partir de la multiplicidad que constituimos (Ciuciu, 2018: 118).

Aunque no obtuvo su escaño en el Senado, a través de su candidatura se puso en marcha: **1.** Una estrategia política de presencia y visibilidad en varios eventos institucionales y convocatorias de grupos de la sociedad civil, mostrando al mundo que su identidad romaní no está aislada del resto de la sociedad. **2.** Una estrategia política de tener voz en debates públicos, a través de medios nacionales e internacionales, y de debates académicos. **3.** Una estrategia política de influencia dentro de su propio partido y en otros partidos cercanos a su ideología.

Como podemos ver, la estrategia de la política de representación incluye las otras tres dimensiones de la participación política: presencia, voz e influencia. Además, a través de su candidatura, Anina superó el bloqueo político impuesto a las minorías en Europa (y

especialmente en Francia). Esta estrategia política innovadora, iniciada por una joven mujer romaní francesa (con orígenes rumanos), escapó el laberinto de la política de la diferencia; y abrió una nueva puerta para lo que Anina llama "una multiplicidad trans-minoritaria". En su nueva posición de poder, como candidata al Senado dentro de un partido político que opta a tomar el gobierno, no tuvo que meterse en la casilla que las instituciones gubernamentales / intergubernamentales habían creado para ella como joven mujer romaní. Por el contrario, defendió una visión de conjunto para todo el país, como potencial representante del pueblo francés.

Conclusiones

El artículo pone de relieve los límites de las estrategias para la inclusión económica de la población gitana, en gran medida, debido a la falta de participación política de las propias comunidades romanies a nivel nacional y local. Esta forma de exclusión sigue siendo el elemento central de un antigitanismo sutil y persistente.

El artículo muestra cómo la representación de las minorías, en general, y de los romaníes, en particular, está bloqueada por el diseño institucional de la UE: el formato de la democracia liberal, en su formulación axiomática, es un sistema creado por mayorías en aras de los intereses de las mayorías. Dentro de esta lógica, las minorías quedan relegadas a los márgenes de la política. Para superar esta situación, las demandas de reconocimiento y representación, por parte de las redes de ONGs, en organismos nacionales e internacionales no han resuelto la cuestión fundamental de la exclusión democrática (en términos realistas). Partiendo de las experiencias fallidas, el artículo propone construir una solidaridad social intercultural, para articular estrategias de representación sobre la base de la ciudadanía común, y no de la identidad étnica (por definición plural y fragmentada).

A través del caso de estudio, el artículo ha ilustrado el proceso constituyente de una subjetividad política compleja: no en base a la identidad étnica o cultural, sino a una multiplicidad de demandas de justicia planteadas desde los márgenes del sistema. Desde este enfoque, las identidades políticas no se conciben como estructuras sólidas, formadas históricamente por vínculos culturales preestablecidos, sino como estructuras fluidas y adaptativas que responden a coyunturas contingentes. Esta es una forma de rearticular los regímenes instituidos de participación política, desde la perspectiva de actos coordinados de ciudadanía emergente.

En este marco de pensamiento estratégico, los grupos de la sociedad civil tales como las redes de ONGs, las instituciones religiosas, las organizaciones de servicios comunitarios, las asociaciones de vecinos o los sindicatos, conforman estructuras de poder que pueden dar visibilidad, voz e influencia a grupos poblacionales específicos. Sin embargo, para lograr una estrategia de representación política con posibilidades reales, los diferentes grupos tienen la necesidad de imaginar tácticas para una amplia coalición solidaria. Tal coalición estaría unida por el partido político y descentralizada en múltiples movimientos sociales. En este sentido, la unificación de demandas sociales heterogéneas, en una plataforma política común, no implica una homogeneización / uniformización de las diversas identidades sociales o culturales.

Puedes visualizar el artículo completo en el enlace del inicio o descargártelo:

https://www.vientosur.info/IMG/pdf/ana_lisis_caso_gitano-def.pdf

El presente dossier será expuesto en nuestra página web www.aecgit.pangea.org con los artículos completos, estando una página por cada folio para su mejor lectura.

Sara Giménez Giménez

Su intervención se centrará en las siguientes ideas a desarrollar:

1. Explicar su trayectoria personal y experiencia profesional
2. Las razones del salto a la política,
3. Lo que supone para el pueblo gitano y para toda sociedad un giro de este tipo y los principales retos que se plantes desde esta nueva faceta profesional principalmente en el campo de la Igualdad de trato y de oportunidades.

Entrevista El Confidencial:
Sara Giménez, la niña gitana que acabó como abogada en el Consejo de Europa

De niña devoraba libros. Su inquietud la llevó a ser la primera mujer gitana licenciada en Derecho en todo Aragón. Se ha decidido a entrar en política y será diputada en las Cortes

El Confidencial. 12/04/2019 (recorte de entrevista)
https://www.elconfidencial.com/elecciones-generales/2019-04-12/sara-gimenez-perfil-gitana-ciudadanos-consejo-europa_1938814/

Sara Giménez Giménez (Huesca, 1977) es hoy candidata de Ciudadanos al Congreso de los Diputados. Es la primera mujer de la lista por Madrid que lidera Albert Rivera (concurre como número tres), y su mayor ambición legislativa pasa por impulsar por fin una ley integral de igualdad de trato en las Cortes durante la próxima legislatura. Ha sido "la primera mujer" muchas veces. Fue la primera gitana en licenciarse en Derecho por la Universidad de Zaragoza. La primera abogada gitana de todo Aragón. La primera mujer de su familia en ir a la facultad y, por supuesto, la primera en meterse en política.[...]

Cuando el 8 de marzo del año pasado recibió la llamada del presidente de Ciudadanos para acudir a una reunión en el Congreso no podía imaginarse la oferta que recibiría. Llevaba tiempo colaborando con la responsable de Igualdad del partido, Patricia Reyes, y sabía que en Ciudadanos interesaba mucho su trabajo. Por eso, coincidiendo con el Día de la Mujer de 2018 se preparó bien los objetivos de la Fundación Secretariado Gitano. No quería dejarse ningún tema en el tintero. Pero al llegar a la Carrera de San Jerónimo se encontró una propuesta muy distinta a la esperada. Rivera le explicó que en el partido necesitaban "perfiles como el suyo", profesionales, de su ámbito —una trayectoria profesional dedicada a la igualdad— y que le gustaría que diera el paso a la primera línea. Tiempo después confirmó su respuesta afirmativa. En el mismo mes del año pasado firmó otro de sus hitos profesionales al convertirse en la primera abogada de etnia gitana que representa a España en la comisión europea contra el racismo y la intolerancia del Consejo de Europa. Desde entonces cada poco tiempo visita Estrasburgo. "Estoy acostumbrada a ir de un sitio a otro", dice al vivir a caballo entre Huesca y Madrid, además de los viajes europeos. [...]

Luchar contra los estereotipos La sociedad en la que se crio tiene una constitución patriarcal, y eso "las mujeres gitanas lo vivimos más que el resto". No pone en duda que hay roles "en los que han avanzado menos". Pero también señala los prejuicios que impiden ver la diversidad, y que lo que no se visibiliza es la lucha de muchas de ellas por sacar adelante sus hogares e intentar tener una oportunidad de desarrollo profesional. "Mucha gente escucha la palabra gitano y es como una alergia. Como un rechazo interiorizado, inconsciente". Así se confesaba Giménez en una entrevista en 'El Intermedio' el año pasado. Además de la lucha por los derechos y la igualdad, son las escenas cotidianas, aseguraba, las más difíciles de cambiar. [...]

Entrevista Público:
"Ser mujer gitana supone un doble techo de cristal"

Entrevista a Sara Giménez, la primera mujer gitana elegida para representar a España en el Comité Europeo contra el Racismo y la Intolerancia (ECRI), perteneciente al Consejo de Europa, en los próximos cinco años.

https://www.publico.es/sociedad/abogada-mujer-gitana-supone-doble-techo-cristal.html
Publico. 26/01/2018 (recorte de entrevista)

Ha afirmado que su nombramiento supone un antes y un después en la consideración de las mujeres gitanas en puestos de responsabilidad. ¿Por qué cuesta tanto abrir las puertas de las instituciones a colectivos como el gitano?. Las estructuras están configuradas para contar con las mayorías más que con las minorías. Todos aquellos grupos que pertenecemos a minorías tenemos un muro para poder acceder a espacios de este tipo y ser mujer gitana supone un doble techo de cristal, en el que se añade la desigualdad de género a la etnia. Que el Estado español haya designado a una mujer gitana en esta materia es un hito de cambio en la toma de decisiones. No había mujeres gitanas designadas en un cargo de este tipo y todavía la representación política de gitanos y gitanas no se corresponde con el 10% de población gitana que existe en España. Además, visibiliza que se está produciendo un cambio dentro del pueblo gitano donde cada vez hay más mujeres gitanas profesionalizadas con niveles expertos y universitarios. [...]

¿Qué déficits identifica en la legislación española para casos de racismo y discriminación étnica?. Nuestro Código Penal ha sido reformado en la lucha contra los delitos con una motivación racista, pero – desgraciadamente- aún no tenemos jurisprudencia porque no se ha aplicado esta reforma. A esto se añade una circunstancia de infradenuncia por parte de las víctimas porque para que haya jurisprudencia tiene que haber víctimas que denuncien y, para que haya víctimas que denuncien, tienen que estar empoderadas con un respaldo jurídico. Incluso cuando salen adelante las denuncias en esta materia, tenemos causas archivadas por faltas de pruebas cuando hay suficientes indicios para dilucidar si una persona ha tenido un comportamiento racista. Tenemos fiscalías específicas en todas las provincias de delitos de odio y discriminación, y hemos tenido fiscales pioneros en esta materia, pero hay una discriminación cotidiana lesionando el derecho a la igualdad y a la dignidad de una persona que sigue sin ser delito. Hay toda una legislación administrativa que se puede aplicar a estos casos de lesión de la dignidad de la persona, con rechazos que sufrimos día a día como impedirnos entrar a determinados recintos por ser de etnia gitana. [...]

La última encuesta de la FRA sitúa a España ocho puntos por encima de la media europea en discriminación antigitana. ¿En qué ámbitos se producen estos casos de discriminación?
Cuando hablo de discriminación la podemos ver en una doble vertiente: la del antigitanismo, que es ese rechazo específico hacia el pueblo gitano; y la discriminación cotidiana, con personas que no pueden conseguir un empleo porque se les niega el derecho a realizar una entrevista por ser gitano o en el acceso a la vivienda porque no se quiere alquilar o vender a personas gitanas. Es esa discriminación cotidiana que afecta a derechos fundamentales e implica no poder vivir con dignidad. Todos sabemos que en el ámbito educativo se produce una segregación flagrante, denegando la plaza a alumnos de etnia gitana y concentrando en dos o tres centros todo el alumnado de diferentes etnias. Dentro de la propia educación está el núcleo del rechazo, que tiene su origen en el desconocimiento que todavía se tiene de la comunidad gitana. Castilla y León ha sido una comunidad referente en esta materia, incluyendo historia del pueblo gitano en el currículo educativo. [...]

PRESENTACIÓN: REVISTA 34

"Currículum y Diversidad Cultural.
La cultura Gitana en un Currículum Intercultural e Inclusivo"

Este monográfico sobre currículum y diversidad cultural viene a presentar nuestro documento *"Promover la igualdad, reconocer la diversidad. La cultura gitana en un currículum intercultural e inclusivo",* acompañado de nueve trabajos que giran alrededor de los contenidos que se desarrollan en nuestro sistema educativo. Reflexiones antiguas y contemporáneas, intentos de renovar contenidos y, ante todo, metodologías, a la vez que la constatación de la lentitud institucional para incorporar en las normativas curriculares a las diversidades culturales: apenas existen referencias a nuestra principal minoría étnica, cuando no regresiones.

Después de nuestro documento de posicionamiento, hemos querido que la primera inmersión en el tema fuera desde la experimentada voz de Jurjo Torres. Él nos hace un barrido magnífico sobre la cuestión curricular al contestar una entrevista con doce preguntas. Realiza una excelente introducción a todo lo que viene detrás, a todas las injusticias detectadas y a esos leves reflejos de luz al final del camino.

Seguidamente, podréis seguir leyendo a Xavier Besalú. Este catedrático nos expone su visión de la interculturalidad, las identidades y diferentes elementos de la cultura gitana.

En tercer lugar, la mirada de otro Xavier, nuestro compañero de la casa, Xavier Lluch, que nos introduce en la importancia del triángulo "Educación Intercultural-Curriculum-Cultura Gitana". Tres pesos pesados que nos aclaran bastantes aspectos para dejarnos clara la importancia de la cultura gitana en el Curriculum.

También desde nuestras filas será la reflexión de Jesús Salinas, uno de los autores de los que más referencias podemos encontrar sobre la temática que nos depara. En esta

ocasión entremezcla su visión con reflexiones de personas gitanas y no gitanas destacadas.

La quinta voz, Joan Mª Girona, también nos ofrece su visión desde dentro. Forjado como maestro en el barrio de La Mina de Barcelona y ahora ya jubilado, nos entremezcla la cultura con el Currículum en un mundo globalizado y digital.

Paco Bailo es otro referente de la casa que nos habla desde la experiencia y sabiduría de su trabajo en la educación de adultos y mayores. Tal trayectoria fue galardonada el pasado 18 de diciembre de 2018 por el Gobierno de Aragón, en su Gala de la Diversidad. A través de su artículo "¿Vais a la escuela?", nos hará ver la importancia de esos pequeños detalles para trabajar las diversidades desde un aprendizaje vivencial y bidireccional.

En otro peldaño más, Federico Pablos nos realiza una visión actualizada del tratamiento de la normativa curricular en nuestro país y de las pocas referencias existentes de una forma explícita en relación a la comunidad gitana. Son malos tiempos y pocos avances en este asunto.

En penúltimo lugar, tenemos ese rayo de luz que son nuestros compañeros de Castilla y León, José Eugenio Abajo, Pedro Prior y Valentina de la Torre, ya que su comunidad autónoma es la única que se ha puesto las pilas en el asunto. Con su artículo vuelven a recalcar la importancia de incluir la historia y cultura del Pueblo Gitano, así como la crítica al racismo en el currículo.

En último lugar, "Lección Gitana": no es una unidad didáctica, es una campaña de sensibilización de FSG para dar voz al pueblo gitano, para hacer ver el desconocimiento que existe hacia esta comunidad. El pilar fundamental es dar a conocer la Historia tanto antigua como reciente. Si te atreves a realizar el test podrás ver tus conocimientos o desconocimientos…

Esperamos que este monográfico nos ayude a reflexionar a todos y todas sobre la importancia del tema en cuestión, en pro de una justicia social y curricular. Nuestra entidad lo considera fundamental para hacernos ver lo mucho que nos queda por trabajar en relación a los contenidos de cultura gitana en los decretos curriculares. Creemos que puede ser una base desde la que trabajar y empezar a romper esa brecha que existe en relación al desarrollo de los contenidos, este o no esté matriculado alumnado gitano en nuestras aulas.

Puedes descargarte la revista en su versión digital en el siguiente enlace:

http://aecgit.pangea.org/boletines/boletin35/REVISTA_34_AECGIT.pdf

Igualmente, te recordamos que la gran mayoría de nuestros trabajos y publicaciones las puedes descargar de forma gratuita desde nuestra página web:
www.aecgit.pangea.org

Buenas lecturas, mejores reflexiones.

LECTURA: DOCUMENTO DE POSICIONAMIENTO

"Si no es inclusiva, no es educación. La AECGIT ante el debate sobre la educación inclusiva "

Sobra el adjetivo

Hay que decirlo breve, alto y claro: sobra el adjetivo. Si la educación no es inclusiva, no es educación.

Para nuestra Asociación, la finalidad principal de un sistema educativo es ocuparse de socializar en la igualdad con el objetivo de generar equidad, justicia, cohesión social. Así entendida, la educación no puede ser sino inclusiva. Ya lo expresamos así cuando se planteó la cuestión de la "atención a la diversidad", cuando el debate sobre la diversidad cultural exigió repensar la función social de la educación o ahora que los informes sobre desigualdad y exclusión social interrogan a nuestro sistema educativo una y otra vez. Para nuestra Asociación los sistemas educativos son, deben ser, por definición, piezas clave en las políticas de equidad para el conjunto de la sociedad. Son estructuras de carácter político que tienen que ver con el modelo de sociedad que pretenda tal proyecto político. No tienen sentido sino en la búsqueda del bien común social. Por eso, si no son inclusivos, no son educativos.

¿Por qué ahora?

En los últimos tiempos, particularmente en los últimos años, se han multiplicado las apelaciones al carácter inclusivo de la educación. Informes, investigaciones, recomendaciones y mandatos de diversas instituciones requieren a los responsables públicos a cuidar esta perspectiva en sus sistemas educativos. Y el lenguaje administrativo, pedagógico y legal encuentra así un nuevo lugar común. El uso (y el abuso) del término inclusión y de sus derivados (inclusividad, inclusiva…) ha hecho fortuna, al menos retórica, en los discursos de los diferentes responsables políticos (incluso algunos teóricos del nuevo capitalismo hablan -quizás con cinismo- del concepto económico de *crecimiento inclusivo…).*

Nos parece importante resaltar que, aunque el término no es nuevo (pensemos, por ejemplo, en la Ley Orgánica de Educación de 2006) es significativo el hecho de que ahora haya tomado un nuevo impulso. Nuestra posición es que, en este debate sobre *Educación Inclusiva,* se debe partir del reconocimiento de estas dos premisas:

a) Nuestro sistema educativo no es inclusivo. Numerosos informes e investigaciones avalan la idea de que, más bien al contrario, con frecuencia, el sistema educativo genera desigualdad, segregación, exclusión. Los estudios europeos sobre segregación escolar con relación al nivel socioeconómico u otras variables advierten de nuestra deficiente posición en los estudios comparados (en un

documento anterior, *No era esto,* hemos advertido sobre la preocupante y progresiva clasificación y *guetización* de los centros educativos).

b) La *Educación Inclusiva* no es un objetivo fruto de una voluntad política discrecional. No es, no debe ser, un criterio bienintencionado y negociable. La inclusión es un derecho, con toda su fuerza jurídica y social. Por tanto, el sistema educativo debe asumir este mandato y enunciarlo en términos no sólo teóricos, sino también normativos y prácticos. En consecuencia, las administraciones deben responder a esta demanda con regulaciones normativas que obliguen a un desarrollo práctico (son ya varias las comunidades autónomas que han publicado o tienen en elaboración sus *decretos de Educación Inclusiva*). Debemos hacer valer, en este sentido, la fuerza referencial y normativa de los documentos que ya obligan a nuestras administraciones[1].

Después de la bienvenida.

Así pues: bienvenido sea el debate sobre educación inclusiva. Saludamos esta nueva mirada al sistema educativo en la medida en que nos ayuda a repensar lo fundamental: cuál es su misión en una sociedad compleja, diversa, desigual y, a menudo, injusta (marginadora, segregadora, excluyente…).

Pero después de la bienvenida, nos apresuramos a alertar sobre el riesgo de un uso vacío y retórico del término. Una utilización cosmética que no cambie esencialmente nada. De ahí el sentido de este documento. Creemos que es necesario defender una concepción radical del término. Para ello señalaremos, brevemente, algunas ideas que enmarcan nuestra propuesta de *Educación Inclusiva*:

a) La *Educación Inclusiva* se refiere, por principio, a todos y todas. No es una propuesta que deba entenderse orientada a un grupo determinado de población escolar. Ahora bien, debe tener consideración especial con las personas y colectivos que se encuentren en situación de mayor vulnerabilidad y/o en riesgo de exclusión educativa y social.

b) La *Educación Inclusiva* debe promover un sistema educativo que valore su calidad en relación con la posibilidad de que todo el alumnado tenga oportunidades equiparables para su desarrollo personal y social.

c) La *Educación Inclusiva* debe evaluar su éxito en la medida que impida los procesos de especialización de centros, segregación, *guetización*, exclusión. Debe considerar el tratamiento de la diversidad funcional, la (dis)capacidad, la acción de carácter compensatorio, la atención de las altas capacidades intelectuales y las dificultades de aprendizaje como un factor más de su atención. No podemos restringir el debate a esta única cuestión (la "*Educación Especial",* la *atención a las necesidades educativas especiales…*), ya que con esta restricción conceptual se desvirtúan también sus posibilidades y su alcance.

[1] Destacamos, en este sentido, el *Informe de la 48 Conferencia Internacional* de la UNESCO (2008) y la *Declaración de Incheon*, UNESCO (2016).

d) La *Educación Inclusiva* no puede agotarse en el debate instrumental de cómo ocupar un mismo espacio, el estudio de las barreras, limitaciones, vías de acceso… Con ser importante, mucho más lo es pensar en el proyecto socializador que nos reúne para estar y educarnos juntos. No sólo es el dónde, es el cómo y para qué.

e) La *Educación Inclusiva* debe trasladarse al marco legal no sólo para defender una cultura de la inclusión sino, sobre todo, para desarrollar políticas y prácticas que cotidianamente la hagan realidad.

f) La *Educación Inclusiva* necesita de políticas que cuiden la planificación de la escolarización desde una perspectiva global: establecimiento de criterios de distribución de la matrícula escolar, restricción de las "zonas únicas" en la elección, pactos interinstitucionales para la aplicación de la planificación escolar, políticas de información, apoyos y recursos para evitar desigualdades de acceso, actuaciones específicas para paliar o evitar procesos de segregación…
En este sentido, pensamos que hay que entrar en el debate sobre la "libertad de elección de centro" para denunciar el uso interesado que a menudo se hace de la misma. Con frecuencia este concepto se utiliza para encubrir, consolidar o legitimar procesos de diferenciación de centros que acaban por promover la segregación o la exclusión (cheque escolar, concertación de centros privados segregados por género…).

g) La *Educación Inclusiva* necesita profesorado con un compromiso profesional de formación permanente para que sus proyectos, su práctica, pueda atender convenientemente esta perspectiva. Pero, sobre todo, necesita profesorado con un compromiso ético para pensar en la diversidad social desde la equidad y la justicia. Por eso, necesitamos profesionales de la educación no sólo formados, también comprometidos.

h) La *Educación Inclusiva* nos recuerda al profesorado que nuestra práctica debe estar sometida a revisión permanente. Y que es la práctica la que expresa de verdad los proyectos curriculares: más proyectos y menos libros de texto, más competencias y menos *contenidos*, más interacción y menos individualización, más diversificación y menos estandarización… El debate sobre la inclusión nos remite de nuevo a la importancia del análisis del "currículum en la práctica" para considerar qué didácticas, qué metodologías, qué materiales curriculares son los más apropiados para aprender y para educarnos juntos, juntas, en comunidad.

No olvidemos que, tras una concepción de inclusión, hay una concepción de escuela. Y tras una concepción de escuela hay una concepción de persona y de sociedad. Llamémosla pues educación inclusiva, aunque el adjetivo no sea estrictamente necesario. Sea pues bienvenido el nuevo término si nos ayuda a subrayar lo fundamental: que los sistemas educativos se deben a la promoción del bien común, a la socialización en la diversidad, a la educación para la cohesión y la justicia social.

Este documento ha sido elaborado a partir del debate en seminario de la Asociación de Enseñantes con Gitanos celebrado en Toledo, los días 18 y 19 de mayo de 2019. Coordinador del debate y relator del documento, Xavier Lluch.

APUNTES Y NOTAS

"No hay nada más terrible que una ignorancia activa" **Goethe, *Máximas y reflexiones***

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

“Es en el agua donde aprende uno a nadar “ **Dicho Lowara (*Rrom del* norte de Europa)**

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

"Vivimos como una familia de naciones, es necesario que cada miembro de esta familia reciba oportunidades iguales de crecimiennto económico, social y especialmente educacional" **Malala Yousafza**

LA BUENA PREGUNTA

Un joven africano se dirige a Dios y le pregunta:

- ¿Por qué, ¿Dios, me has dado unos labios tan gruesos, una boca tan grande?
- Porque en África hace mucho calor -contesta Dios-. El calor da sed. Tienes que poder beber mucho.
- ¿Y por qué me has dado una piel negra? - pregunta entonces el africano -.
- Por la misma razón - contesta Dios -. para permitir resistir la fuerza de los rayos del sol, que es muy fuerte en tu país.
- En tal caso - dice el africano-, ¿puedo hacerte una tercera pregunta? Te prometo que será la última.
- -Te escucho - dice Dios.
- ¿Por qué me has hecho nacer en los invernaderos del Ejido en Almería?

(adaptación a nuestro país, del original:
- ¿Por qué me has hecho nacer en Aubervilliers - Francia?)

EL AMANECER DEL DÍA

Un rabino les pregunta a sus estudiantes:

- ¿Cómo sabemos que la noche ha llegado a su fin y que el día amanece?
- Porque podemos distinguir una oveja de un perro - dijo un estudiante-.
    - No, no es la respuesta - dijo el rabino-.
- Porque - dijo otro estudiante -, podemos distinguir una higuera de un olivo.
    - No, - dijo el rabino-. No es la respuesta.
    - Entonces, ¿cómo lo sabemos?
    - Cuando miramos un rostro desconocido, un extraño, y vemos que es nuestro hermano, en ese momento ha amanecido.

EL SECRETO DEL ESCULTOR

Un escultor ordena que le lleven un gran bloque de piedra y se pone a trabajar en él.
Unos meses más tarde, acaba de esculpir un caballo.
Entonces un niño, que le había observado trabajar, le preguntó:

- ¿Cómo sabías que había un caballo dentro de la piedra?

DESPUES DE LA MUERTE

Diálogo de origen Zen:
- Maestro, ¿qué le llega al hombre inteligente tras la muerte?
- No lo sé.
- ¿No sois un hombre inteligente?
- Sí. Pero no estoy muerto.

LOS ESCLAVOS Y LA LIBERTAD

Un día el amo les dijo a los esclavos:

- Sois libres.
- ¿Qué? –exclamaron los esclavos-. ¡Pero no eres tú quien debe decidirlo! ¡La iniciativa tiene que venir de nosotros y si no es así no vale!
- Pues bien –dijo el amo-, decidíos.
- ¿Qué? –exclamaron entonces los esclavos-. ¿Tú nos das órdenes? ¿Y para qué sirve ser libres?

La discusión, que se había enfocado mal, pronto se hizo agria. Y le siguió una larga guerra, muy larga, tan larga que los que hoy luchan han olvidado las razones por las que empezó.

El circulo de los mentirosos. Cuentos filosóficos del mundo entero.
Jean-Claude Carrière. Lumen, 1998.

PARA CANTURREAR POR EL CAMINO

Movimiento. Jorge Drexler
(del disco Salvavidas de hielo)

Apenas nos pusimos en dos pies
Comenzamos a migrar por la sabana
Siguiendo la manada de bisontes
Más allá del horizonte, a nuevas tierras lejanas

Los niños a la espalda y expectantes
Los ojos en alerta, todo oídos
Olfateando aquel desconcertante
Paisaje nuevo, desconocido

Somos una especie en viaje
No tenemos pertenencias, sino equipaje
Vamos con el polen en el viento
Estamos vivos porque estamos en movimiento

Nunca estamos quietos
Somos trashumantes, somos
Padres, hijos, nietos y bisnietos de inmigrantes
Es más mío lo que sueño que lo que toco

Yo no soy de aquí, pero tú tampoco
Yo no soy de aquí, pero tú tampoco
De ningún lado del todo y, de todos
Lados un poco

Atravesamos desierto, glaciares, continentes
El mundo entero de extremo a extremo
Empecinados, supervivientes
El ojo en el viento y en las corrientes
La mano firme en el remo

Cargamos con nuestras guerras
Nuestras canciones de cuna
Nuestro rumbo hecho de versos
De migraciones, de hambrunas

Y así ha sido desde siempre, desde el infinito
Fuimos la gota de agua, viajando en el meteorito
Cruzamos galaxias, vacío, milenios
Buscábamos oxígeno, encontramos sueños

Apenas nos pusimos en dos pies
Y nos vimos en la sombra de la hoguera
Escuchamos la voz del desafío
Siempre miramos al río, pensando en la otra rivera

Somos una especie en viaje
No tenemos pertenencias, sino equipaje
Nunca estamos quietos, somos trashumantes
Somos padres, hijos, nietos y bisnietos de inmigrantes
Es más mío lo que sueño, que lo que toco

Yo no soy de aquí, pero tú tampoco
Yo no soy de aquí, pero tú tampoco
De ningún lado del todo y, de todos
Lados un poco

Los mismo con las canciones
Los pájaros, los alfabetos
Si quieres que algo se muera
Déjalo quieto

ORGANIZAN:

ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS

ASSOCIACIÓ MACAMA PRUCHA
Col·lectiu d'Ensenyants amb Gitanos a Catalunya

COLABORAN:

GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE SANIDAD, CONSUMO Y BIENESTAR SOCIAL
SECRETARÍA DE ESTADO DE SERVICIOS SOCIALES

Generalitat de Catalunya
Departament de Treball, Afers Socials i Famílies
Pla integral del poble gitano

Universitat Oberta de Catalunya