38as jornadas de enseñantes con gitanos

38as DIVUSE E LILVARNE SAT KALE - 38as XORNADAS D'ENSENANTES CON XITANOS - IJITOEKIN DABILTZAN IRAKASLEEN 38as JORNADES D'ENSENYANTS AMB GITANOS - 38as XORNADAS DE ENSINANTES CON XITANOS - 38. JARDUNALDIAK

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

zaragoza 7, 8 y 9 de septiembre 2018

residencia juvenil Baltasar Gracián

c/Franco y López, 4 - 50005 zaragoza

información e inscripciones 660797312

Secretaría de la Asociación de Enseñantes con Gitanos

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

Organiza

ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS

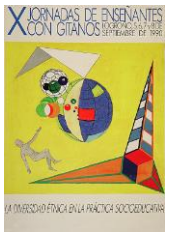
Colabora

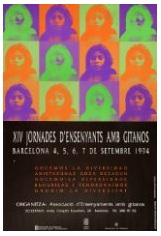
MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD

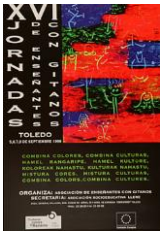
juventud instituto aragonés de la juventud

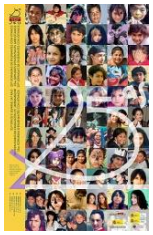
Zaragoza AYUNTAMIENTO

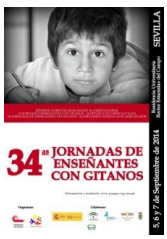
GOBIERNO DE ARAGON

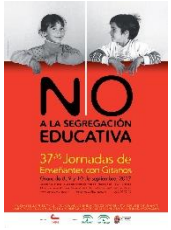












Después de 38 Jornadas seguimos caminando juntos… ¿Nos acompañas…?

ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS

BIENVENIDA

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

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

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

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

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

¡Osunche ka Zaragoza!, ¡Bienvenidos a Zaragoza!, ¡Ongietorriak Zaragoza!, ¡Benvidos a Zaragoza!, ¡Benvinguts a Zaragoza!

Septiembre de 2018

"En Zaragoza el paraíso ya se esboza"

ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS

ÍNDICE

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

- El **comedor** para el desayuno y la comida está en la planta baja de la Residencia Juvenil. El horario es:
    - Desayuno de 8:30 a 9:30 horas.
    - La comida, para nuestros horarios, será de 14,00 a 15,30 horas.
    - Los alojados y alojadas tienen un ticket para cada comida que deberán entregar en el comedor (imprescindible para poder almorzar).
    - Las personas no alojadas en la residencia y que quieran quedarse a comer deben indicarlo a primera hora de la mañana en la secretaría de las jornadas. El precio del menú es de 10 euros.

- El menú no admite modificaciones; sólo algunos casos especiales de dietas exentas de determinados alimentos de las personas que hayan informado.

- Hay máquinas de bebidas frías, calientes y de snacks.

- Existe una sala de estar y TV.

- La residencia está abierta las **24 horas**.

- **Las preguntas** a los ponentes, deberán ser concisas para dejar la posibilidad a preguntar a otras personas participantes.

- Por favor, **¡APAGAR LOS MÓVILES!** en el salón de actos.

- Son necesarias las críticas constructivas con sugerencias de mejoras. En la carpeta de jornadas tienes un **documento de valoración**. Necesitamos tus opiniones para mejorar las Jornadas y con ello nuestra formación. No se te olvide rellenarlo y dejarlo en la secretaría de Jornadas el último día.

- El sábado 8, segundo día de jornadas, tendremos una **visita cultural** al Centro de Zaragoza gratuita, por favor, debes estar atento a las indicaciones de la organización si quieres participar en ella.

- La cena de jornadas (tanto para personas alojadas como no alojadas) será también el sábado 8, justamente después de la visita cultural, **sobre las 21.30 horas**. Se realizará en el restaurante Aída Gastro Espacio - C/ Madre Rafols, 2 C.P: 50004 - Zaragoza Tfno.: 974 437 324. Posteriormente tendremos un espectáculo. Su precio es de 25 euros. Debe adquirirse el ticket es la secretaría de jornadas y hacer entrega de este al entrar en el restaurante. Si no vas a asistir a la visita cultural **os rogamos puntualidad.**

PROGRAMA 38ª JORNADAS

Zaragoza 7, 8 y 9 Septiembre 2018

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

PONENCIA: MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA

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

Algunos artículos para introducir esta ponencia serían…

1. Institucionalidad concertada. -

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Una laicidad ecuménica. -

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Ciudadanía plurinacional. -

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Comprehensividad excepcionable. -

http://eldiariodelaeducacion.com/blog/2016/09/22/comprehensividad-excepcionable/

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PONENCIA: FERNANDO ANDRÉS RUBIA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Puedes ver el estudio completo en el Anexo I. Página 103 de este dossier.

EXPERIENCIA: ASOC. GUSANTINA Y SS.SS. MUNICIPALES

"***Intervención en el barrio de la Magdalena (Casco Viejo de Zaragoza)"***

Para educar a un@ niñ@ hace falta un barrio

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Gusantina Asociación Socioeducativa
Centro Municipal de Servicios Sociales de la Magdalena

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

"Introducción de la Cultura Gitana en el currículo de Castilla y León, UUDD sobre la historia y la cultura gitana".

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6) **En Castilla y León:**

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

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

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

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

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

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

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

- En septiembre de 2017 se incluyeron en la página web de la Consejería de Educación de Castilla y León: el CROL (Centro de Recursos On Line) de Castilla y León. (Un año después de haberse terminado de realizar dichas UU.DD.)
- En la Evaluación de Diagnóstico de 3º de Educación Primaria de junio de 2018 la prueba de Comprensión Lectora fue un texto sobre la historia del Pueblo Gitano y sus símbolos.

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

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

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

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

9) El **6 de abril de 2018 el Consejo de Ministros** aprobó reconocer el día 8 de abril como el día del Pueblo Gitano, así como reconocer también el uso de la bandera gitana azul y verde con una rueda roja de 16 radios y el "Gelem Gelem" como himno con la finalidad de que puedan ser utilizados en actos y eventos institucionales. Así mismo, en **abril de 2018** el Ministerio de Educación encargó al Consejo Estatal del Pueblo Gitano la elaboración de unas Unidades Didácticas sobre la historia y la cultura gitana, con la finalidad de que estuvieran disponibles para podarlas usar en los centros escolares a partir del curso0 2018/2019.

III) ASPECTOS FUNDAMENTALES RELATIVOS A LA HISTORIA Y LA CULTURA DEL PUEBLO GITANO Y A LA EDUCACIÓN ANTIRRACISTA QUE ES PRECISO INCLUIR EN EL CURRÍCULO[1]

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

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

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

2. Que el alumnado conozca la existencia del idioma romanó y del "pogadolecto" caló, así como la existencia de "gitanismos" (o préstamos lingüísticos del idioma de los gitanos) a las distintas lenguas habladas en nuestro país.
3. Conocer la contribución del Pueblo Gitano a la música y también a otras artes.
4. Valoración de la diversidad y promoción de la convivencia:

   a) Presupuestos antropológico-humanistas: Respeto y valoración de la diversidad de culturas. En cada cultura existe dinamismo y heterogeneidad interna (no al esencialismo). Cada persona es única y plural. Las personas son el centro. Profunda humanidad compartida; la diversidad no debe ser un pretexto para la segregación ni la desigualdad; la convivencia conlleva enriquecimiento.

   b) Analizar los mecanismos de los estereotipos y el racismo y la discriminación y cómo ser críticos y combativos frente al antigitanismo y con las visiones estereotipadas del Pueblo Gitano que puedan encontrarse en cualquier ámbito (sociedad, textos escritos, fílmicos, televisivos, fotográficos, digitales, etc.)

   c) Valorar el barrio/ciudad propios y sus culturas, a la vez que se forma para conocer otras realidades.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 Anexos:

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

  ➢ **Recomendamos** (en tanto el Instituto de Cultura Gitana no se pronuncie en otro sentido) **un diccionario con solo tres centenares y pico de palabras,**

pero recogidas con criterios científicos: **Juan F. Gamella, Ignasi-Xavier Adiego y Cayetano Fernández Ortega (2015): "Un vocabulario selecto del caló con datos sobre su conocimiento actual por una muestra de hablantes gitanos"**. Está disponible en internet: https://www.researchgate.net/profile/Juan_Gamella/publication/282612910_Un_vocabulario_selecto_del_calo_con_datos_sobre_su_conocimiento_actual_por_una_muestra_de_hablantes_gitanos_A_select_vocabulary_of_Calo_with_data_on_the_knowledge_of_its_items_by_a_sample_of_Spanish_R/links/56142c9208aec62244100c37/Un-vocabulario-selecto-del-calo-con-datos-sobre-su-conocimiento-actual-por-una-muestra-de-hablantes-gitanos-A-select-vocabulary-of-Calo-with-data-on-the-knowledge-of-its-items-by-a-sample-of-Spanish-R.pdf

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

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

PRESENTACIÓN DE ESTOS MATERIALES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Debemos partir de una doble constatación:

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

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

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

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

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

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

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

8.2. LOS GITANOS EN LA LITERATURA INFANTIL

Hace unas décadas hubo un acercamiento bienintencionado al tema de <<Los gitanos en la literatura infantil>> y se hicieron listados de cuentos y libros infantiles con protagonistas gitanos/as o donde aparecían gitanos/as[2] y se propuso que podían constituir buenos vehículos para visibilizar a los gitanos/as y como herramientas para una educación intercultural, pues suponían, de algún modo, hacer presentes a esta población silenciada... Del mismo modo, se pusieron en valor los <<cuentos y leyendas gitanas>>. Sin embargo, debemos plantearnos si cualquier de esos cuentos o leyendas constituye una herramienta pedagógica útil (¿cómo motivación del alumnado gitano?, ¿cómo educación intercultural y para conocer mejor la historia y cultura gitanas?) Por ejemplo, ¿alguien puede pensar que con los niños/as lean *Patatita* y que los gitanos/as llegan al pueblo en carros (sucios, pobres, con infravivienda, con trabajo infantil en el circo, sin escolarizar, y el padre que le da un buen sopapo…), estamos introduciendo la cultura gitana en la escuela y favoreciendo la interculturalidad y el éxito escolar del alumnado gitano?…

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

8.3.1.1. Ramón del Valle-Inclán

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

8.3.1.2. Federico García Lorca

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

8.3.1.3. Gabriel García Márquez

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

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

8.4. LOS GITANOS EN LOS CÓMICS

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

Se puede profundizar sobre este tema en:

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

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

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

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

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

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

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

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

- Gerhard, Gerhard (2005): Sociología del cante flamenco. Sevilla: Signatura.
- Leblon, Bernard (1987). Los gitanos de España: el precio y el valor de la diferencia. Barcelona: Gedisa.
- López Bustamante, J. (2003) Música gitana para la aldea global. I Tchatchipen: revista trimestral de investigación gitana, Nº. 42, 2003: pp. 36-38.
- López Bustamante, J.; Moraga, M. (2013): << Flamenco y gitaneidad>>. Programa *Gitanos*, de Radio Nacional. Emitido el: 21/12/13. https://www.gitanos.org/upload/34/62/56_flamenco_y_gitanidad.mp3
- (2013): Los gitanos flamencos. Emitido el: 02/03/13 https://www.gitanos.org/upload/97/48/14_los_gitanos_flamencos.mp3

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

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

a) El cante, toque y baile flamenco es inconcebible sin la aportación de los gitanos.

b) Muchos temas de música popular tienen su inspiración en la música gitana: en España y Latinoamérica muchas coplas, boleros, rumbas, etc. se nutren de la música gitana.

c) No solo el flamenco y la música popular tienen un protagonismo o al menos una contribución gitana, según los casos, sino que la huella romaní o gitana está presente en la música clásica o <<culta>>. Los principales compositores de música clásica españoles (empezando por Falla – que frecuentaba los espectáculos flamencos del Sacromonte granadino, libreta en mano- y siguiendo por Granados, Albéniz, Turina, etc.) encuentran en el flamenco y la música gitana inspiración para muchos de sus temas, y otro tanto ocurre con otros muchos músicos clásicos de toda Europa (Haydn, Beethoven, Schubert, J. Brahms, Bizet, Korsakov o Dvórak). Véase, por ejemplo, los siguientes enlaces:

- Javier Pérez Senz: La huella gitana en la música clásica: http://www.accioncultural.es/virtuales/vidasgitanas/pdf/vidas_gitanas_11.pdf
- María Pilar Barrios Manzano (2002): La influencia gitana en la música clásica española, en I Tchatchipen, nº 38, pp.43-47.
- Paco Suárez: Tras la huella romaní: http://www.museuvirtualgitano.cat/es/2014/10/31/paco-suarez-rere-la-impronta-romani/
- J. López Bustamante y M. Moraga (2016): Programa “Gitanos” de Radio Nacional: “Los ecos gitanos en la música clásica española”. Emisión del 13/03/2016: http://www.museuvirtualgitano.cat/es/2014/10/31/paco-suarez-rere-la-impronta-romani/

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

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

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

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

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

8.6.1. LA FOTOGRAFÍA NO ES ASÉPTICA

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

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

8.6.2. "¿PERIODISTAS CONTRA EL RACISMO?"

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

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

No se consultan las fuentes gitanas

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

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

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

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

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

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

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

8.7. LAS FUENTES GITANAS Y LOS AUTORES Y AUTORAS GITANAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Es fundamental discernir lo histórico de lo actual, lo literario de lo científico y valorar qué imagen se da de los gitanos en cada texto (si es un relato relacionado con la actualidad o, por el contrario, habla de cosas de siglos pasados y si responde a la realidad o, por el contrario, refleja un estereotipo[3]). Así

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

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

a) **Todas las culturas tienen su historicidad, su trayectoria histórica**.

b) **Todas las culturas son heterogéneas** (solo desde el estereotipo y la ignorancia se puede considerar a un grupo humano como homogéneo e ignorar la enorme diversidad de cualquier sociedad).

c) **Todas las culturas son dinámicas**. Y todas las culturas evolucionan y se transforman al estar en contacto con otras. Proceso que en un mundo globalizado e interconectado se acentúa.

d) **Cada familia y cada persona es un mundo**.

e) **Toda persona tiene una identidad múltiple**, configurada por múltiples componentes o adscripciones.

f) **Lo importante es convivir y cooperar en pie de igualdad**. Y eso constituye la mejor educación intercultural.

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

1) El profesorado debe formarse sobre el tema y reflexionar sobre el mismo[4], hacer una elaboración del mismo adaptada a su alumnado, realizar una selección de materiales y dinámicas a trabajar. Se requiere que el profesorado se haga una planificación de la actividad y un uso adecuado del material a usar, como con cualquier otra actividad escolar y cualquier otro material.

2) Hay que ayudar al alumnado a realizar un análisis crítico de los distintos materiales trabajados.

3) Hay que aplicar métodos didácticos y de evaluación de dicho tema. P. ej.:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MAGNITUD E INJUSTICIA DEL FRACASO ESCOLAR EN ESPAÑA

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

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

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

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

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

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

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

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

Podemos resumir la situación escolar del alumnado gitano señalando que es agridulce, pues **existen manifiestos avances con respecto a épocas pasadas, pero también mucha segregación y gran fracaso escolar**. Lo cual constituye una realidad que nos interpela y es nuestra responsabilidad qué lectura realizamos de la misma y qué respuesta le damos[5].

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

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

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

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

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

Tiende a mover a los otros agentes educativos

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

PONENCIA: JURJO TORRES SANTOMÉ

"Currículum y cultura gitana"

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

"Las culturas negadas y silenciadas en el currículum"

.

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

.

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

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

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

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

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

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

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

VOCES AUSENTES EN LA SELECCIÓN DE LA CULTURA ESCOLAR

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

Entre estas culturas ausentes podemos destacar las siguientes:

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

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

Las culturas de las naciones del Estado español

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

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

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

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

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

Las culturas infantiles y juveniles

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Las etnias minoritarias o sin poder

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

RESPUESTAS CURRICULARES ANTE LA DIVERSIDAD Y LA MARGINACIÓN

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

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

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

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

- *La trivialización*. O sea, estudiando los colectivos sociales diferentes a los mayoritarios con gran superficialidad y banalidad. Estudiando por ejemplo sus aspectos más de estilo turístico, por ejemplo, sus costumbres alimentarias, su folclor, sus formas de vestir, sus rituales festivos, la decoración de sus viviendas, etc.

- *Como recuerdo* (al estilo de los recuerdos de un viaje turístico) o dato exótico; con una presencia cuantitativa muy poco importante. Esta forma de trabajar la diversidad social y cultural sería aquella en la que, entre el total de unidades didácticas a trabajar en una determinada etapa educativa o entre los recursos didácticos disponibles en el aula, sólo una muy pequeña parte *sirve* de recuerdo de esas culturas diferentes. Por ejemplo, cuando en todo el currículum de un curso o de una etapa educativa existe sólo un par de tareas escolares referidas a estas temáticas; o de entre el total de libros de la biblioteca existe sólo un libro en el que se contemplan estas dimensiones multiculturales; o de entre el conjunto de recursos didácticos y de juguetes hay, por ejemplo, únicamente una muñeca negra, o unas castañuelas que nos recuerdan la cultura gitana, o un disco de *rock*.

- *Al desconectar* las situaciones de diversidad de la vida cotidiana en las aulas. Ésta es una de las formas más frecuentes de enfrentarse con la diversidad. Es el caso de la situación que conocemos como «el día de…». Sólo un determinado día, e incluso en una única disciplina, nos detenemos sobre esta clase de problemáticas sociales, el resto de los días del curso escolar esas realidades son silenciadas, cuando no atacadas. Este es el peligro que amenaza a las áreas curriculares que la LOGSE denomina *transversales*; pueden acabar quedando como algo anecdótico o reducidas a marías.

- *La estereotipización*. O sea, recurriendo a imágenes estereotipadas de las personas y situaciones pertenecientes a esos colectivos diferentes. Se recurre a explicaciones justificativas de las situaciones de marginalidad basándose para ello en estereotipos. Así, por ejemplo, que las personas gitanas están

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

- *La tergiversación*. Recurriendo a deformar y/u ocultar la historia y los orígenes de esas comunidades objeto de marginación y/o xenofobia. Éste es el caso más perverso dé tratamiento curricular, ya que se trataría de construir una *historia a la medida* para que puedan cuadrar y resultar *naturales* las situaciones de opresión. Explicar que si existen grupos marginados u oprimidos es debido a su inferioridad genética, a su vagancia, a su maldad innatas, etc. También se cae en tergiversaciones cuando se recurre a explicaciones de la marginación fundamentándola en la estructura familiar de esas poblaciones, en que todavía mantienen costumbres bárbaras o hábitos de vida inadecuados, etcétera.

- Una de las formas más sofisticadas de tergiversación en la que actualmente también se acostumbra a caer con cierta frecuencia es en lo que podemos denominar como la *psicologización de los problemas raciales y sociales*. O sea, tratar de buscar la explicación de las situaciones de marginalidad basándose en análisis que tienen como centro de estudio a la persona individualmente considerada o las relaciones interpersonales, sin prestar atención a otras estructuras. Así, todavía no hace mucho tiempo se trataba de justificar que la marginalidad de la población negra se debía a que cada uno de los integrantes de esta raza tenía una dotación genética más deficitaria y/o un menor cociente intelectual que los de raza blanca. En estas formas de tergiversación nunca se llega a prestar atención a las verdaderas relaciones y estructuras de poder causantes de esas situaciones de marginalidad; se ignoran las condiciones políticas, económicas, culturales, militares y religiosas en las que se fundamentan las situaciones de esa opresión.

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

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

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

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

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

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

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

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

Bibliografía:

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

Puedes visualizar su ponencia completa en el Anexo II de este dossier, en la página 211.

PONENCIA: NOELIA FERRER Y ADELA LALIENA

"Inclusión desde la escolarización"

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

De todo este largo camino recorrido hemos aprendido que:

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

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

BLOG: "La igualdad educativa" http://laigualdadeducativa.blogspot.com/

PONENCIA: PACO SUÁREZ SAAVEDRA

"La historia de los gitanos a través de la música"

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

HISTORIA, EVOLUCIÓN, CREACIÓN E INTERPRETACIÓN

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

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

- **2a PARTE: EL FLAMENCO**

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

“El Flamenco……El Alma y el Espíritu de los Gitanos Españoles”

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

“Entrevista a Paco Suárez: A los gitanos nos han vitoreado y aplaudido”

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

POR
Almudena Villar

Francisco **Suárez**

NACIMIENTO ► FUENTE DE CANTOS, 22-IV-1953
TRAYECTORIA ► DIRECTOR DE LA ESCUELA MUNICIPAL DE MÚSICA DE ZAFRA Y DE LA CORAL POLIFÓNICA SANTA CECILIA, PROFESOR DE SAXOFÓN, ESPECIALISTA EN MÚSICA ESPAÑOLA, GITANA Y FLAMENCO.

Director de la European Romani Symphony Orchestra

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

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

–Usted es el director de la European Romani Symphony Orchestra. ¿Cómo llega a ser director de una orquesta sinfónica?
–En 1991, me invitaron al Parlamento Europeo para expresar mis opiniones sobre el futuro de la música en Europa. A raíz de esta charla, la Unión Europea me ofreció hacer un estudio sobre la música de los gitanos en Europa. Me recorrí todos los países de Europa recopilando información sobre el origen de la música gitana. Entre 1994 y 1995, observe en los países del Este que los gitanos eran músicos de música folclórica, pero también tocaban en orquestas sinfónicas. Me pregunté cómo puede sonar Johannes Brahms, Franz Liszt, Beethoven, Manuel de Falla, etcétera, en manos de una orquesta de gitanos. Al alcalde de Schoumen (Bulgaria) le gustó la idea porque en su pueblo había muchos gitanos que se dedicaban a la música clásica. Me dio todas las facilidades del mundo para crear esta orquesta. Mi idea era la misma que años después tuvo Baremboim, pero él dedicada a israelíes y palestinos, y encaminada a intentar unir a los pueblos separados por la guerras. Yo fragüé una idea cultural y una necesidad de los gitanos de tener un centro donde poder hacer música y, con esta orquesta, concienciar a los que enseñan música clásica que los gitanos hemos contribuido al acerbo musical europeo. Hay muchas músicas clásicas, operísticas y sinfónica que tienen inspiración en el espíritu y la música gitana.

–Esta orquesta nace con el objetivo de reivindicar la aportación de la música gitana al repertorio sinfónico. ¿Cuál es esta aportación?
–Innumerables. Desde las óperas a la música sinfónica. Voy a contar dos historias. Durante las guerras prusianas, el reclutamiento estaba animado por una orquesta de músicos gitanos. Para ello, los gitanos inventaron una manera de hacer música: muy triste, al principio, porque llamaban a la casa de un hombre que iba a la guerra, pero, luego, había que alegrarle la vida de alguna manera y, cuando menos se los esperaban, esa música triste se convertía en lo más frenético y rápido del mundo entero. Esta mezcla de lo lento con lo rápido se llama *berbunkos*. Estas canciones eran las que acompañaban a los soldados a la guerra. Se encargó a los gitanos porque eran los únicos capaces de expresar la tristeza y la alegría con un cambio radical en un solo segundo. De ahí, nacieron otras músicas que se convirtieron en la *carda* o *chazar*. Otra anécdota es que una de las piezas más famosas de Johannes Brahms son las danzas húngaras. Él las inscribió en el registros como suyas y, cuando se publicaron las partituras, un gitano amigo del compositor puso una denuncia en el juzgado y le dijo al juez que esa música no era de Brahms, sino suya. El juez le dio la razón, pero el gitano le dijo que, ya que se había demostrado su autoría, se las cedía a Brahms porque se harían más famosas con su nombre. Schubert se fue a vivir con los gitanos para copiar su música y en los tratados de Franz Liszt se dice que nunca jamás suena un violín como en las manos de los gitanos. Además, de siempre los gitanos hemos sido aplaudido y vitoreados en el escenario, pero nunca hemos sido reconocidos y yo busco este reconocimiento.

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

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

► LA MÚSICA CLÁSICA
“Los gitanos se están concienciando desde pequeñitos de que la música es algo más de lo que saben”

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

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

Francisco Suárez
Radiografía

Una saga de músicos

Con seis años llegó al colegio de los Misioneros de la Preciosa Sangre de Fuente de Cantos. Los curas le iniciaron en el mundo de la música, que no sólo se convirtió en su profesión, sino en una pasión que ha transmitido a la familia: "Mis hijos tienen las esperanzas de conseguir parabienes hacia los gitanos a través de la música. Ostalinda, mi hija, estrenó ayer en Madrid con Canales y con Rafael Amargo. Es una de las mejores flautas flamencas de España. Paquito, mi hijo, es percusionista sinfónico, pero también graba disco en Andalucía con grupos de aires nuevos dentro de la música flamenca".

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

CARMEN APOLO

–Su orquesta se ha recorrido Europa.

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

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

–Hasta ahora no me puedo quejar. El único inconveniente es que los conciertos de música sinfónica con 50 músicos, y nosotros somos 60, los desplazamientos y los hoteles cuestan mucho, entonces un concierto vale un dinero y, a veces, nos quieren contratar, pero al ver el caché se nos van para atrás. Tiene que ser instituciones, pero no me quejo porque estamos programando y tenemos propuestas para ir a Nueva York y una gira por América del Norte. También para ir a Italia, Portugal, España y, en el 2008, Berlín, que van a recordar el genocidio de Auschwitz y necesitan músicos gitanos que hagan música en ese acto. Vamos a musicar unos poemas cantados en varios idiomas e interpretados por nuestra orquesta. Los músicos reciben las partituras con tres meses y las preparan. Luego, nos concentramos durante tres días. No necesitamos mucho tiempo juntos porque usamos el mismo idioma: la música

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

–Sí, en los países del Este, pero no en España. Es difícil porque los gitanos tienen un camino: flamenco. Yo soy el único gitano director de orquesta de Europa y, además, con la suerte de tener una orquesta propia cosa que ninguno de los directores no gitanos del mundo tiene, con excepciones como Baremboim. Somos los dos únicos en el mundo que tenemos una orquesta. A mí me mueve la ilusión, igual que a Baremboim; luchamos por algo en beneficio de los demás porque ya estoy reconocido como director de orquesta y ya no quiero más. Si no consigo tener músicos en España, iniciar a gitanos para que sean músicos clásicos, esa lucha tendré que mantenerla. Algo se ha conseguido porque tenemos una licenciada en flauta travesera en el Conservatorio de Badajoz, un estudiante de percusión sinfónica en el Conservatorio de Badajoz, una profesora de piano en Jerez de la Frontera, una profesora de guitarra clásica en Jerez de la Frontera, instrumentistas de viento en muchas de las bandas municipales de Andalucía, estudiantes en los conservatorios y en las escuelas de música. Los gitanos, ya desde pequeñitos, se están concienciando que la música es algo más de lo que saben, sin que olviden el flamenco. Yo hago flamenco en mi casa o donde quiero y, después, sinfónico cuando me dejan o tengo la oportunidad.

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

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

AUTORRETRATO

¿Qué libro está leyendo en estos momentos?
'El alma está en el cerebro' de Eduardo Punset.
¿Qué viaje no ha hecho y le gustaría hacer?
La India, que es de donde venimos los gitanos.
Una ciudad para vivir.
Mi Zafra querida.
Un recuerdo de la infancia.
Los amigos que dejé y que no he vuelto a saber nada de ellos.
Una manía.
La puntualidad.
Un defecto.
Hablo mucho.
Una virtud.
Sinceridad.
¿Prefiere madrugar o trasnochar?
Me gusta trasnochar. Nunca me ha gustado madrugar.
¿Con qué personaje histórico le gustaría compartir una velada?
Con Beethoven.
¿Un rasgo que defina su carácter?
Estoy abierto a cualquier cosa o experiencia, por novedosa que sea y por muy mala que sea.
¿Su comida favorita?
El jamón de bellota.
¿Cocina?
No. Solo sé hacer un huevo frito.
¿Cuál es su idea de la felicidad?
Difícil, pero he conseguido la felicidad en muchas ocasiones. La felicidad es un cómputo de pequeñas cosas que te gustan y, cuanto tienes todo eso contigo, ya eres feliz. Tiene que entrar el amor, la familia y hacer lo que más te gusta, es decir, autocomplacencia.

EXPERIENCIA: OLIVER-VALDEFIERRO

"Intervención en el barrio Oliver de Zaragoza"

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

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

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

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

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

- Nº expedientes totales del CMSS: 5.013.
- Nº solicitudes de Ingreso Aragonés de Inserción (marzo 2018): 679 (30 % población gitana)

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

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

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

- Dificultades de inserción laboral. Falta de cualificación y experiencia (adultos que no han trabajado nunca). Los jóvenes que abandonan el sistema educativo no inician procesos de cualificación laboral por lo que sus posibilidades laborales son nulas desde el inicio, ello unido a falta de motivación, hábitos y habilidades sociales. Se mantienen actividades marginales (chatarra, rastro viejo) o ilegales.

- Viviendas deterioradas: parcelas y pisos construidos hace 60 años, sin las reformas necesarias, sin calefacción, con humedades. Los alquileres son bajos y ello atrae a familias con dificultades. A ello hay que sumar el efecto de los embargos, aumentando el número de viviendas vacías sin que los propietarios (presumiblemente entidades bancarias) ejerzan ningún seguimiento, objeto de ocupaciones que se están normalizando como forma de acceder a la vivienda (p.e jóvenes gitanos que se emparejan, como forma de salir de su casa, proceso favorecido por la propia familia de origen).

- Salud: hábitos insanos (de nutrición, sueño, adicciones) desde la infancia. Problemática de salud mental tratada farmacológicamente, a menudo desde atención primaria.

- Relaciones familiares y sociales complejas: toda la población gitana está conectada por relaciones de parentesco (los conflictos intrafamiliares tienen eco en todo el entorno), hay puntos de alta conflictividad vecinal que se presentan entre gitanos-no gitanos y que han cristalizado en algunas movilizaciones populares y movimientos asociativos con un discurso negativo. Existen algunas zonas especialmente conflictivas.

- Servicios sociales. El nivel de demanda de prestación económica es alto y exigente. Se deposita la responsabilidad en los profesionales, todo lo que va mal. En los últimos años han aparecidos críticas a los servicios sociales del barrio por vecinos que consideran que se gestionan ayudas sin controlar el comportamiento cívico, depositando el malestar por los conflictos en nosotros lo que se ha traducido en quejas en distintas instituciones y foros.

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

¿QUÉ HACE EL CMSS?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

EXPERIENCIA: MIEMBROS DEL EQUIPO DE TRABAJO

"Presentación de la Estrategia Integral para población gitana en Aragón 2018-2020 [6]"

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

Las acciones a desarrollar deben ir encaminadas a:

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

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

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

Estrategia Integral para la Población Gitana en Aragón 2018-2020

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

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

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

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

FRANCESCO RODELLA. **Madrid** 14 ENE 2018 - 21:37 CET

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Daniel Sánchez Caballero *25/1/2018*

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

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

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

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

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

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

El 63,4% de los gitanos no acaba la secundaria obligatoria. ¿Qué está pasando?
Hablamos del derecho fundamental a la educación. Por un lado, hay un reto pendiente en el Estado: necesita establecer medidas concretas para garantizar un derecho. Ha habido los típicos programas de compensatoria educativa o para la incorporación del alumnado, pero no dan una solución a un problema tan global. Faltan medidas específicas. Tenemos un programa que hemos puesto en marcha llamado Promociona que aborda la situación del alumnado gitano en el salto de primaria a secundaria. Y los resultados son buenos. Cuando trabajas con la familia, con el alumno y con el centro a tres bandas da frutos. Si hay buenas experiencias el Estado debe asumirlas y ponerlas en marcha. Por experiencia el entorno al que se enfrenta un niño o una niña gitana en primaria o secundaria en muchos hogares no es el mismo que en niños no gitanos. A veces no tienes unos padres formados que te puedan ayudar, o que tengan capacidad económica para llevarte a clases particulares o comprarte los materiales. Por otro lado, los gitanos han tenido a veces esa sensación de vértigo, ese miedo a la pérdida de identidad por formarse. Tenemos que romper con eso. Los gitanos que nos hemos formado y profesionalizado acabamos siendo abanderados y apreciamos mucho los buenos valores que tenemos en nuestra cultura. Creo que es un poco de todo: del entorno, de la visión de vida que hemos tenido los gitanos. En la parte educativa, en ESO, es necesario que el Estado aporte medidas concretas.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Entrevista a Elisabeth Borja Pisa. Mujer, gitana y feminista

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

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

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

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

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

-Por qué te hiciste abogada-

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

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

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

-Tu familia apoyó tu decisión de estudiar-

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

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

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

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

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

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

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

– Has presenciado o conoces casos de racismo-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Elisabeth, *sonríe un momento y hace un gesto de complicidad.*

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

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

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

– Eres creyente. Observo que hay mucha religiosidad en el pueblo gitano-
-Sí, la hay. Y sí soy creyente. No católica, soy protestante. Para nosotros la religión es importante.

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

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

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

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

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

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

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

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

LECTURA: DOCUMENTO POSICIONAMIENTO AECGIT

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

* * * * *

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

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

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

PONENCIA: CAMPUS ROM EN ARAGÓN

"Red Gitana Universitaria. Delegación de Aragón"

CampusRom
Red Gitana Universitaria. Delegación de Aragón

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

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

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

Sus **objetivos** son:

- Favorecer la superación de estereotipos negativos y prejuicios sobre los gitanos y la educación militando en la visibilización de diferentes perfiles de jóvenes (y no tan jóvenes) estudiantes que estén implicados en procesos formativos de éxito, de manera especial dentro de la educación media y superior.

- Dar soporte, acompañar y ayudar a estudiantes gitanos/as mayores de 16 años que quieran iniciar o estén en algún proceso formativo.

- Fomentar la participación y el liderazgo de personas que hayan finalizado, estén cursando o vayan a iniciar la educación media y superior para que sirvan de referentes a otras que quieran seguir su camino.

- Crear conciencia en las familias de la importancia de la educación para el futuro de sus miembros y de la comunidad gitana.

- Trabajar de forma coordinada con otras iniciativas, recursos, asociaciones e instituciones que desempeñen su labor en la defensa de los derechos sociales y educativos para favorecer el éxito del alumnado.

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

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

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

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

INFORMACIÓN y CONTACTO:
Web: www.campusrom.org
Facebook: Campus Rom Aragón
E-mail: campusromaragonrrss@gmail.com
Instagram: @campusromaragon

ALGUNOS RECURSOS ÚTILES…

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

Para escolares de E. Primaria

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

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

Para adolescentes de ESO y educación postobligatoria

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

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

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

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

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

- Fonseca, I (2006). Enterradme de pie. La odisea de los gitanos. Anagrama.
- Fraser, A. (2005). Los gitanos. Barcelona: Ariel.
- Fundación MAPFRE (2013). Luces de Bohemia. Disponible en: http://slideplayer.es/slide/3512470/
- Fundación Secretariado Gitano (2012). Políticas de inclusión social y población gitana en España. El modelo español de inclusión social de la población gitana. http://www.gitanos.org/upload/18/83/Politicas_de_inclusion_social_y_poblacion_gitana_en_Espana__ES.pdf
- Gómez Alfaro, A. (1993). La gran redada de gitanos, España: la prisión general de gitanos en 1749. Madrid: Presencia gitana.
- Gómez Alfaro, A. (2010). Escritos sobre gitanos. Asociación de Enseñantes con Gitanos.
    - ------- (2009). En busca de la Condesa Doña Luisa. Documentos españoles para una historia de la mujer gitana. Asociación de Enseñantes con Gitanos. (Edición especial de la obra de este autor con motivo de las 29 Jornadas de Enseñantes con Gitanos).
- Grupo Eleuterio Quintanilla (2003). Gitanos en la escuela. Más allá de la asimilación y la resistencia: las políticas de concertación. En Essomba, Miquel A.: Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido. Barcelona: Editorial Praxis.
- Ibarra, E. (1995). Acercamiento al pueblo gitano (Análisis del proceso histórico cultural y social del pueblo gitano en España. Su llegada, la represión y exclusión y finalmente su desarrollo e integración en la etapa actual donde las asociaciones gitanas juegan un papel importante). Cuaderno de Análisis n° 4. Madrid: Jóvenes contra la Intolerancia.
- Jiménez González, N. (2013). Los gitanillos en la literatura infantil y juvenil. https://www.academia.edu/9711523/Los_gitanillos_en_la_literatura_infantil_y_juvenil
- Kenrich, D. (1995). De la India al Mediterráneo ¡La migración de los Gitanos! Madrid: Presencia Gitana, (Interface; 3)
- Koudelka, J. (2011). Gitanos. Ed. Lunwerg.
- Leblond, B. (1993). Los gitanos de España. El precio y el valor de la diferencia. Barcelona: Gedisa.
    - ------- (2011). Los gitanos en España (Documentado estudio histórico y antropológico y etnográfica de los cinco siglos de permanencia en España. Gedisa.
- Laparra, M. (2011) (Coord.). Diagnóstico social de la comunidad gitana en España. Un análisis contratado de la Encuesta de CIS a Hogares de Población Gitana 2007. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

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

3. ESTUDIOS PEDAGÓGICOS Y PROGRAMAS EDUCATIVOS

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

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

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

- OBERAXE (2015). Manual de apoyo para la prevención y detección del racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia en las aulas. Madrid: Ministerio de Empleo y Seguridad Social. http://explotacion.mtin.gob.es/oberaxe/inicio_descargaFichero?bibliotecaDatoId=4070

- Padilla-Carmona, T. y Soria-ílchez, A. (2015). Facilitando el apoyo a los estudiantes gitanos para el acceso a la educación superior. Buenas prácticas para mejorar la participación de la población gitana en la educación superior en España. http://www.researchgate.net/publication/275957491

- Salinas, J. (2002). Khetane /Juntos. Materiales interactivos para trabajar la cultura gitana. València: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació i Ciencia. (CD Rom).

4. RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS EN LÍNEA

- AAVV (2007). Dikela La Mina. Generalitat de Catalunya. http://www.barcelonacontraelracisme.cat/web/fitxam.php?id=212&idi=ESP

- Biblioteca CIVICAN. Liburutegia. Fundación Cajanavarra. www.bibliotecaspublicas.es/civican/publicaciones/Gitanos.pdf

- Conesa, I. Unidad didáctica: La lengua gitana. El romanó. Formación inicial sobre cultura y estrategias educativas con el alumnado gitano. Dromèsqere Euroskòla. http://crei.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Unidad_didactica_lengua_gitana_el_romano_cultura_gitana.pdf

- Fundación Secretariado Gitano. El baúl pedagógico. http://www.gitanos.org/upload/52/74/baulpedagogico.pdf

- Fundación Secretariado Gitano. Itinerancias. http://www.gitanos.org/publicaciones/itinerancias/referencias/index.html

- Fundación Secretariado Gitano. Maleta de materiales de educación intercultural. http://www.gitanos.org/upload/66/76/maleta_explicacion.pdf

- Equipo Didactalia. Historia del pueblo gitano 2. Generalitat de Catalunya. http://www.barcelonacontraelracisme.cat/web/fitxam.php?id=212&idi=ESP

- Grupo Eleuterio Quintanilla http://www.equintanilla.com/publicaciones.html#sefarad

- IES Camino de Miranda (Palencia). Historia del pueblo gitano (1 y 2). http://didactalia.net/comunidad/materialeducativo/recurso/Historia-delpueblo-gitano/19c073fa-0a17-4fac-83cd-e5c34c82ac3f

- Lluch, X. Educación intercultural y pueblo gitano (Unidad didáctica). Liga Española de la Educación. http://escuelasinterculturales.eu/spip.php?article123

- Movimiento contra la intolerancia. Materiales didácticos nº 1. Conoce al pueblo gitano. http://www.movimientocontralaintolerancia.com/download/didacticos/numero1.pdf
- Proyecto Artemisa (2013). Informe de trabajo realizado por la Red Artemisa para la promoción del "Éxito escolar del alumnado gitano de Primaria y Secundaria." http://www.asociacionbarro.org.es/wpcontent/uploads/2013/09/Informe_%C3%A9xito_escolar_2013_madrid_media ci%C3%B3n_artemisa.pdf
- Salmerón, J. Realidad cultural de nuestros alumnos gitanos. FSG http://servicios.educarm.es/torre-intercultural/docums/comunic11.pdf
- Sánchez, J.; González, J.M. y De Prado, M.A. (2001). Historia del pueblo gitano. C.P. S. Ignacio de Loyola. Palencia. http://clic.xtec.cat/db/act_ca.jsp?id=1468
- Unión romaní: http://www.unionromani.org/index_es.htm

5. LOS GITANOS EN LA CREACIÓN ARTÍSTICA

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

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

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

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

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

5. 1. Gitanos en el cine

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

6. ASOCIACIONES

- Asociación de Enseñantes de Gitanos. http://aecgit.pangea.org/ Asociación no gubernamental de carácter socio-educativo, civil, aconfesional, pluriétnica, intercultural y apartidista, de carácter socio-educativo que pretende contribuir a la desaparición de todo tipo de actitudes negativas, discriminación, intolerancia y racismo. Trabajan para el entendimiento, la solidaridad, y la comunicación entre las mujeres y los hombres de todos los pueblos, etnias y culturas.

- AMURADI-FAKALI, www.amuradi.org Asociación de Mujeres Universitarias Romí Andaluzas es una organización sin ánimo de lucro para la promoción y el pleno desarrollo de la mujer gitana, que cuenta con el apoyo un amplio sector de la sociedad gitana y no gitana, mujeres y hombres.

- Gitanos en el arte. http://artegitano.blogspot.com/ Blog que descubre la iconografía gitana en la historia del arte, además de mostrar nuevos artistas y exposiciones sobre el tema.

- Instituto de cultura gitana. www.institutoculturagitana.es *Fundación promovida por el Ministerio de Cultura cuyos objetivos son el desarrollo y la promoción de la historia, la cultura y la lengua gitanas, y la difusión de su conocimiento y reconocimiento a través de estudios, investigaciones y publicaciones.*

- Fundación Secretariado Gitano. www.gitanos.org *Entidad social sin ánimo de lucro que presta servicios para el desarrollo de la comunidad gitana en todo el territorio Español y en el ámbito europeo.*

- Fundación Antonio Gades. www.antoniogades.com/fundacion *Institución privada, sin ánimo de lucro, creada con el objetivo de velar por el mantenimiento, el cuidado y la difusión de la obra del coreógrafo y bailarín español. A través de su programa pedagógico Flamenco en el aula trata de integrar el conocimiento del flamenco en la escuela, empleando este arte como herramienta de aprendizaje.*

- Presencia gitana. http://www.presenciagitana.org/presen.htm *Organización sin ánimo de lucro dedicada a patentizar la presencia real de la Comunidad gitana en la sociedad española; a enfrentar y corregir los estados negativos de opinión de lo gitano; a propiciar la participación de la Comunidad gitana española en la convivencia societaria; a promover toda suerte de iniciativas y proyectos para lograr que se atienda y garantice la cobertura de sus necesidades básicas y sus derechos fundamentales.*

- Unión Romaní. www.unionromani.org *ONG dedicada a la defensa de la comunidad gitana. Tiene como ámbito de trabajo el territorio español y participa con la Unión Romaní Internacional en las actividades que persiguen el reconocimiento de la cultura del pueblo gitano como un valor de la cultura universal. En su sitio Web están todas las asociaciones federadas, organizadas por comunidades autónomas.*

7. REVISTAS ESPECIALIZADAS

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

8. OTRAS REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

APUNTES Y NOTAS

"La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo". Paulo Freire.

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

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

“La educación genera confianza. La confianza genera esperanza. La esperanza genera paz”. Confucio

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

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

"Toda vida es una constante educación".

Eleanor Roosevelt

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

“A los niños se les debe enseñar a pensar, no en que pensar”. Margaret Mead

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

“No hay maestro que no pueda ser discípulo”. Baltasar Gracián. El Criticón

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

"El futuro de los niños es siempre hoy. Mañana será tarde". Gabriela Mistral

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

38º Jornadas de Enseñantes con Gitanos

Zaragoza, 7 de septiembre 2018

Fernando Andrés Rubia

Maestro y sociólogo

ÍNDICE

Introducción	2
1. Situación oficial del alumnado gitano	7
2. La segregación y la acumulación del alumnado gitano	9
3. Los centros educativos	12
4. Relación entre colegios e institutos	38
5. El profesorado	45
6. El alumnado	66
7. Las familias	73
8. La administración educativa y otras administraciones	83
9. El asociacionismo gitano y el asociacionismo profesional	95
10. Discusión y conclusiones	99
Bibliografía	104

Introducción

En la última década, y especialmente después de la Gran Recesión de 2008 y de los recortes presupuestarios en educación, la segregación escolar se ha convertido en uno de los problemas más relevantes de nuestro sistema educativo[1]. Los estudios sobre segregación se suceden, haciendo particular referencia a los aspectos socioeconómicos, étnicos y culturales. Sin embargo, la segregación del alumnado gitano se remonta muchos años atrás, la aplicación de la LOGSE (1990) se lleva a cabo cuando no se han asentado las bases de una normalización educativa del alumnado gitano (escuelas puente), e introduce aspectos como la obligatoriedad hasta los 16 años o la división de la educación obligatoria en dos etapas (primaria y secundaria) impartidas en centros diferentes (colegios e institutos), que incrementarán los problemas de adaptación escolar.

La escolarización del alumnado gitano ha tenido tres fases fundamentales, una primera de exclusión del sistema en el que alumnado gitano apenas estaba escolarizado y la población gitana mantenía unas elevadas tasas de analfabetismo. En esta fase, las autoridades educativas no manifestaban ninguna preocupación porque el sistema educativo no fuera universal. Una segunda fase se inicia con la aparición de las escuelas puente (1978) que se crearon a través de un patronato como escuelas específicas para el alumnado gitano. Esta escolarización se caracterizaba precisamente por la segregación, a las escuelas puente asistía exclusivamente el alumnado gitano. A partir de 1985 se ponen en marcha los programas de educación compensatoria. A finales de los años ochenta, con la aprobación de la LODE (1983) desaparecerían las escuelas puente. La tercera etapa se produce a partir de la aprobación de la LOGSE (1990) que supone la desaparición de las escuelas puente y la incorporación del alumnado gitano a los centros de su entorno. En este periodo, teóricamente de desmantelamiento de la segregación, en el plano oficial, se inicia otro proceso, esta vez social, que realimenta el proceso segregador y conduce, como un fenómeno predominantemente urbano, a la guetización de escuelas e institutos de determinados barrios.

La próxima etapa debería ser una etapa inclusiva, en la que desaparecieran los centros segregados y segregadores y la población gitana se incorpore a las aulas en igualdad de condiciones con el resto del alumnado y en una proporción razonable en consideración a su entorno; que la presencia en las aulas o en los centros de un grupo numeroso de alumnado gitano no condicione los aprendizajes.

La segregación ha sido un instrumento tradicional tanto dentro de la escuela como en el ámbito de la sociedad para mantener de forma diferenciada grupos sociales y por tanto se encuentra más arraigada de lo que pensamos en nuestra cultura y en la

[1] Murillo y Martínez-Garrido (2018b) han demostrado que hace 15 años se hizo un gran esfuerzo por reducir la segregación pero que estos procesos se han visto truncados a partir de 2012. Entre el año 2000 y 2012 muestran que se ha producido una progresiva disminución al menos con datos del total del estado. Sin embargo, a partir de 2012, se produce un fuerte incremento que les lleva a hablar de la "existencia de escuelas para ricos y escuelas para pobres" y que ha situado a nuestro país en el sexto lugar con mayor segregación de la Unión Europea.

sociedad, tanto en el ámbito político y social como profesional. La segregación escolar es funcional para diferentes grupos, permite a las clases pudientes obtener ventajas en centros exclusivos, y a las clases medias y emergentes, que aspiran a una mejora social a través de la educación, protegerse de otros grupos con menos aspiraciones, cuyo destino laboral son los trabajos peor remunerados con una baja cualificación. Las clases medias (Bonal, 2017) buscan espacios socialmente homogéneos para sus hijos que garanticen una socialización poco conflictiva y con acceso a mayor capital cultural y social.

Ente las causas de la aceleración del fenómeno (Bonal, 2017), en los últimos años, se encuentran la llegada de importantes contingentes de alumnado inmigrante con una concentración residencial en determinados barrios de las ciudades, su tendencia a agruparse en escuelas en las que se encuentran con sus semejantes y el efecto de huida que ha generado entre la población autóctona hacia centros educativos con menor representación de alumnado inmigrante. Pero estas razones no suelen explicar exclusivamente el fenómeno. Sí es verdad, que los modelos de cuasi-mercado y de privatización, que se están extendiendo en el mundo educativo, y que favorecen la competencia entre centros, permiten que se establezcan mecanismos de selección y discriminación necesarios para la segregación. También contribuye la falta de políticas públicas educativas de fomento de la equidad y de compensación de desigualdades, la intervención de las administraciones educativas no corrige la situación. La mayoría de las familias obtienen plaza en los centros que han solicitado preferentemente y el sistema no tiene margen para reconducir las elecciones y corregir los procesos de segregación escolar.

Los centros escolares juegan también un papel importante en los procesos de segregación. Desde los centros que actúan con una cierta pasividad o indiferencia, los que practican una discriminación activa, a los que buscan la exclusividad, todos ellos contribuyen a facilitar o limitar las dinámicas segregadoras. Algunos centros concertados practican una selección adversa, limitando el acceso a determinados grupos sociales. También algunos centros públicos intentan preservar su línea educativa, unos programas bilingües o unas buenas condiciones de trabajo mediante planteamientos discriminatorios. Los centros educativos juegan un papel clave, ya que pueden condicionar tanto las dimensiones de la segregación como sus efectos en los resultados educativos. Pero, además, la escuela tradicional y la cultura profesional de los docentes tiende a utilizar la segregación como un instrumento interno que favorezca los procesos de enseñanza-aprendizaje. Distingue entre un alumnado que no quiere aprender, que tiene grandes desfases curriculares en relación a su edad y a sus compañeros, que no le interesa la escuela, con un entorno familiar nada favorecedor; y un alumnado que quiere aprender, que tiene cualidades, expectativas, disciplina, que tiene un entorno familiar con expectativas y que estas condiciones favorables pueden peligrar si se juntan con los otros.

Las consecuencias de la segregación escolar han sido estudiadas en profundidad y existe una amplia literatura en la que se demuestra que influye negativamente en el

aprendizaje de la población más vulnerable, limitando sus expectativas y reduciendo sus oportunidades. Además, impiden que las políticas educativas sean eficaces, no solo se promueve la exclusión escolar, sino que además es un factor importante de exclusión social. Incluso la OCDE (2013) destaca los riesgos de la segregación escolar y sus efectos negativos sobre el rendimiento escolar y la cohesión social, especialmente en el alumnado más vulnerable.

A partir de los datos que proporciona PISA podemos afirmar que hay una correlación entre el grado de inclusión social de los centros educativos y el rendimiento del alumnado. Esto es así porque hay un efecto positivo (*peer effect*) en el hecho de compartir aula alumnos con grandes dificultades de aprendizaje y alumnos aventajados. La heterogeneidad (Ferrer et al, 2011) es positiva especialmente para los alumnos con desventaja y no es perjudicial para los aventajados. Segregación e inclusión son términos contrapuestos, la educación inclusiva debe actuar de manera eficaz en tres niveles: en el sistema educativo (nivel macro), en los centros (nivel medio) y en las aulas (nivel micro). La inclusión, frente a la segregación y la exclusión, garantiza el derecho que todos los niños y niñas tienen, al margen de sus diferencias, a educarse juntos, en condiciones de igualdad. La segregación y la concentración de alumnado gitano produce desigualdad de oportunidades educativas y repercute sobre el resultado global del sistema.

El modesto objetivo del presente informe es mostrar una parte significativa de la realidad educativa del alumnado gitano en Zaragoza. Se trata de conocer esta realidad a través de diferentes voces de docentes que desempeñan su tarea en centros en los que o bien se da una acumulación de alumnado de etnia gitana o bien hablamos directamente de centros segregados. Se trata de estudiar tan solo una parte de la realidad, la escolarización del alumnado gitano es más compleja porque no todas las familias gitanas llevan a sus hijos e hijas a centros segregados o con acumulación. Un número, difícil de estimar, acude a centros en los que su condición de gitanos no es identificable con un grupo determinado de alumnado.

Entendemos que se da una acumulación de población con unas características comunes (personales, sociales, económicas, étnicas o de cualquier otro tipo) en un centro educativo cuando por su número constituyen dentro del centro una minoría significativa. Generalmente se trata de un grupo que se encuentra sobrerrepresentado en el entorno del centro, en el barrio o en la localidad, sin embargo, no podemos hablar de segregación ya que es más o menos representativo de su entorno.

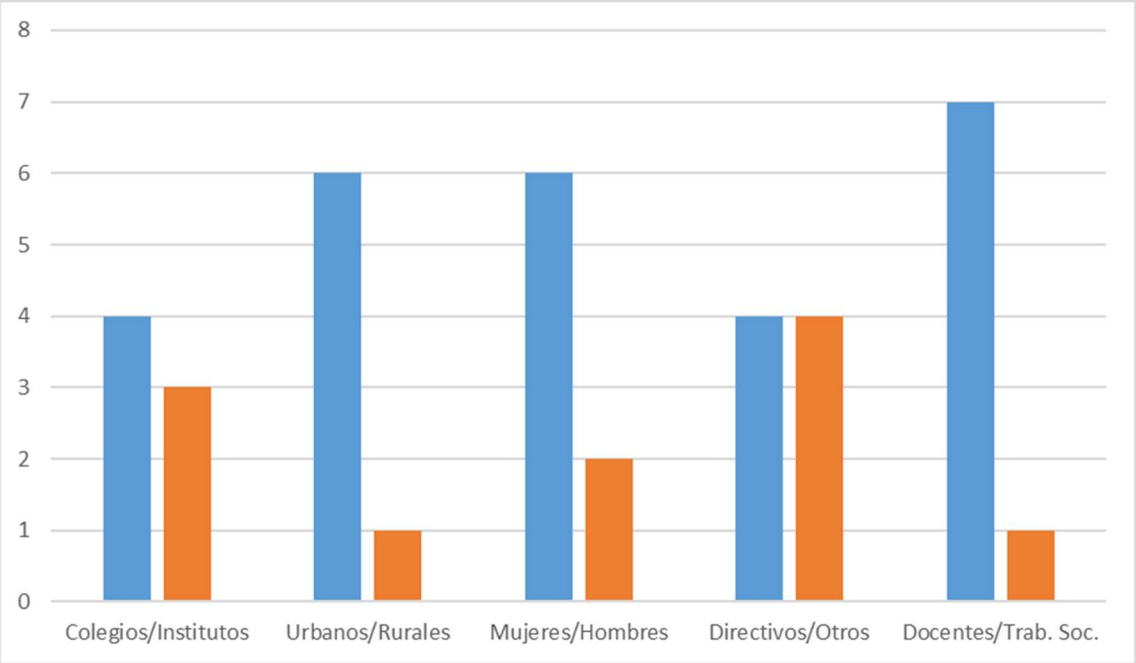
Por su parte, entendemos por segregación escolar a la distribución desigual del alumnado en los centros educativos en función de sus características personales, sociales, económicas, éticas, culturales, etc. Esta distribución hace que en los centros de un mismo entorno se configuren realidades opuestas con una tendencia a la homogeneización, de tal forma que en algunos centros los grupos minoritarios se vuelven mayoritarios o exclusivos, mientras que en los otros se concentra la población mayoritaria. Está configuración no se corresponde con la diversidad del contexto y supone además que unos centros se desprestigian, los que concentran a las minorías, y los otros ganan prestigio a su costa. Cuando hay una causa dominante hablamos de

segregación étnica, socioeconómica, académica… Todas ellas son intrínsecamente desiguales, pero por encima de todo, injustas. En muchas ocasiones se da una combinación, gran parte del alumnado gitano que asiste a los centros a los que nos vamos a referir y como expresan los docentes, se encuentran en situación de pobreza y riesgo de exclusión social.

También queremos señalar que utilizamos con frecuencia el término normalizar como proceso que se contrapone a los procesos de segregación. Entendemos por normalizar al proceso que tiende a una escolarización similar al modelo general, al modelo ordinario, es decir, que se ajusta a la norma común en todos los sentidos, tanto en aspectos de matriculación como de rendimiento y clima escolar.

Con este trabajo de investigación se pretende conocer más a fondo los centros que escolarizan a la población gitana, las dificultades que encuentran, los problemas que deben afrontar y cómo lo hacen, las inquietudes y preocupaciones del profesorado, la organización de los centros, las metodologías que aplican, los procesos de innovación, los resultados obtenidos y en general, cómo es el desempeño docente en estos centros. Entendemos que, si conocemos las buenas prácticas, las prácticas de éxito y los procesos que ayudan a reducir la segregación, a llegar al logro de objetivos, a la mejora de aprendizajes y de resultados podremos pensar en compartir o trasladar, sin olvidar su contextualización, las experiencias.

Gráfica 1. Perfiles de los docentes informantes



En la gráfica 1 podemos ver alguna información relacionada con los ocho docentes que formaron parte de los grupos focales. En primer lugar, participaron docentes de

cuatro colegios de infantil y primaria y tres de institutos de secundaria; por tanto, de los ocho asistentes solo hubo dos docentes del mismo centro que participaron en días diferentes. Se decidió que participaran dos docentes de un mismo centro, con dos perfiles distintos, porque se trataba de uno de los centros más significativos y se valoró positivamente poder contrastar la información, uno pertenecía al equipo directivo y otro era tutor de aula. En cuanto a su ubicación, seis eran centros urbanos y uno rural. De los docentes invitados a participar, seis eran mujeres y solo dos hombres. En cuanto a su responsabilidad en los centros, cuatro formaban parte de los equipos directivos, concretamente dos eran directores y dos eran jefas de estudios; y de los otros cuatro, tres eran tutores, pero uno de ellos había sido jefe de estudios durante un tiempo y otra era trabajadora social de la plantilla del centro (frente a los otros siete que eran docentes). Señalar también que dos de los docentes citados eran además orientadores.

De las personas contactadas para participar, solo un docente no acudió a ninguna de las dos sesiones establecidas a pesar de haber aceptado en un principio su participación. Este docente desempeñaba su labor en un centro del que hubiera resultado interesante conocer más información y que formaba parte del diseño inicial por ser un centro significativo dentro del tema estudiado. Por un lado, creo que el trabajo se hubiera enriquecido con su punto de vista, pero por otro, entiendo que no por ello el presente informe pierde valor.

Se trata, por tanto, de escuchar las voces de los docentes, pero también, de interpretar la información que aportan y los discursos en los que se fundamentan. Por acuerdo con los docentes que formaron parte de los grupos y a propuesta del propio investigador se decidió respetar el anonimato de todos los participantes, así mismo, no citar directamente a ninguno de los centros a los que pertenecían, aunque todos entendíamos que cabía un posible reconocimiento para aquellas personas que conocen esta realidad. Las reproducciones textuales de las intervenciones se presentan con una codificación sencilla, a cada uno se le ha asignado una letra mayúscula, de la A a la H (de la A a la D los que participaron en la primera sesión y de la E a la H los que participaron en la segunda), a los dos docentes que pertenecen al mismo centro educativo se les ha añadido un número para identificarlos, concretamente son B1 y F2.

La limitación principal del informe es precisamente su característica más señalada, que recoge exclusivamente la voz del profesorado. Lógicamente se trata de una visión restringida a los profesionales de la educación y que para tener una visión más completa de la realidad debería incorporar el punto de vista de otros miembros de la comunidad educativa: familias, alumnado y otros miembros que participan de los procesos educativos. De todas formas, y en la medida de lo posible, se ha recopilado información también de las páginas web de los centros y de otras publicaciones en las que algunos de estos centros han contado aspectos destacables de su experiencia.

En este tipo de informes, suele ser problemático el uso de la información y particularmente la interpretación que se hace de ella. Entiendo que los lectores e incluso los participantes en las sesiones no compartan, en ocasiones, el uso de la información que se presenta y sobre todo la interpretación que se hace de la misma que es

responsabilidad exclusiva, para bien y para mal, del autor. Por ello siempre que se considere necesario, en realidad con bastante frecuencia y extensión, aparecerán textualmente las intervenciones de los docentes acompañada de la interpretación de esa información. Interpretación que tiene su valor a partir de los argumentos, los razonamientos y las explicaciones, pero también de la coherencia global del informe, pero que, por supuesto, está sometido al juicio del lector.

1. Situación oficial del alumnado gitano

Para una primera aproximación a la situación del alumnado gitano y a las políticas puestas en marcha para afrontar las dificultades de esta minoría acudimos al documento *Estrategia Integral para la Población Gitana en Aragón (2018-2020)* aprobado recientemente, en marzo de 2018, por el Grupo de Participación del Pueblo Gitano creado por el Gobierno de Aragón.

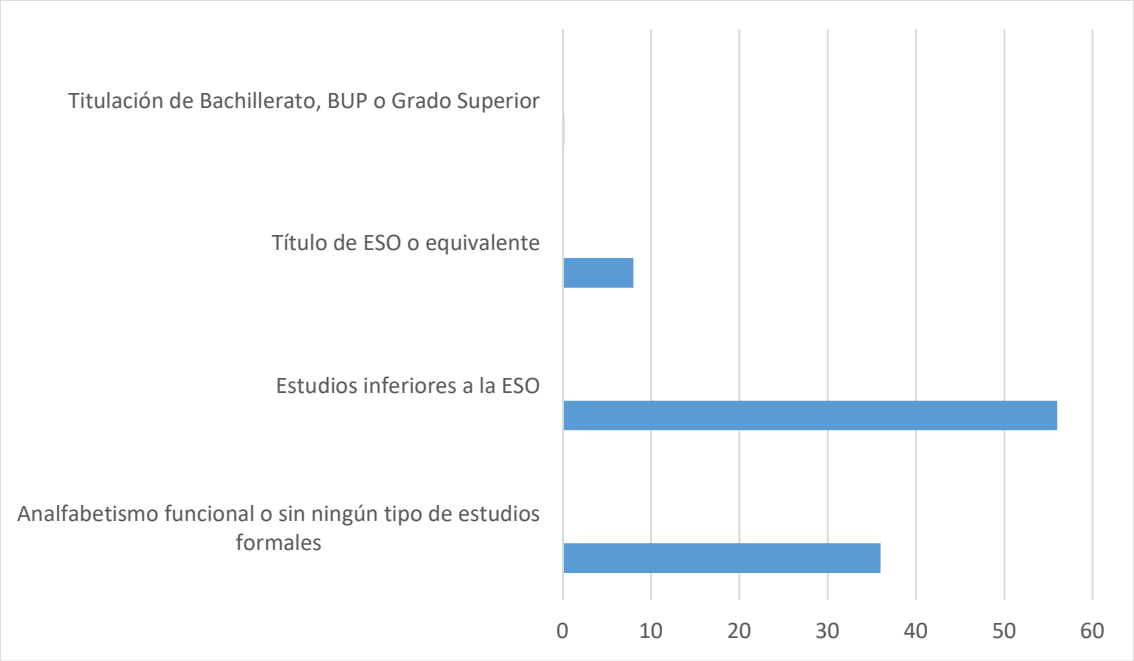
Este documento es el resultado de un proceso en el que han participado entidades gitanas; agentes sociales; Departamentos, Direcciones Generales e Institutos Autónomos del Gobierno de Aragón y Entidades Locales. El objetivo era hacer un diagnóstico de la situación actual, identificar las prioridades y los objetivos a alcanzar, así como las actuaciones necesarias para dar respuesta a las situaciones de exclusión que todavía sufre la población gitana.

En la parte diagnostica nos indica que apenas se dispone de datos estadísticos oficiales relativos al territorio aragonés o de estudios específicos relacionados con la población gitana. Por eso la información que maneja se basa exclusivamente en la Encuesta IASS 2017, realizada específicamente para este diagnóstico, aunque los datos deben ser tomados con cierta cautela porque como reconoce, obtuvo un nivel heterogéneo en las respuestas obtenidas.

Nos centraremos en la información educativa que es el tema que nos compete. Según estos datos, en cuanto al nivel educativo alcanzado por la población gitana mayor de 16 años tendríamos un 36,3% que se encontraría en un estadio de analfabetismo funcional o sin ningún tipo de estudios formales. Un 55,7% de esta población presentaría estudios inferiores a la ESO, y un 7,8% habría obtenido el título de ESO o equivalente. Tan solo el 0,2% habría alcanzado la titulación de Bachillerato, BUP o Grado Superior de Formación Profesional.

En cuanto a los datos de escolarización señala que los niveles de escolarización en educación infantil, son bajos, especialmente en el primer ciclo de esta etapa, es decir, entre 0 y 3 años. En cuanto a las etapas obligatorias la Encuesta refleja una escolarización generalizada en educación primaria. Los primeros problemas que aparecen en esta etapa son la dificultad del alumnado gitano de seguir el nivel educativo que le corresponde (altas tasas de repetición) y dificultades en el paso a secundaria. En ESO la matriculación no está generalizada y se dan situaciones heterogéneas según los diferentes núcleos de población.

Gráfica 2. Nivel educativo alcanzado por la población gitana en porcentaje



Fuente: *Estrategia Integral para la Población Gitana en Aragón (2018-2020).* (2018)

El documento reconoce que el nivel de absentismo es alto y que las tasas de abandono escolar se incrementan de manera significativa antes de finalizar la ESO, es decir, que muchos alumnos abandonan los centros al cumplir los 16 años y sin haber concluido la formación en la secundaria obligatoria. Como consecuencia, la titulación de Graduado en ESO se da en porcentajes muy bajos. También muy pocos continúan estudios no obligatorios, a lo que se añade la escasa visibilidad institucional y social que tiene este alumnado de éxito escolar.

A partir de este diagnóstico se han elaborado los siguientes objetivos estratégicos para el año 2020 que van acompañados de actuaciones concretas que pueden ser consultadas en el propio documento[2]:

- Incrementar el porcentaje de escolarización en educación infantil y el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en esta etapa.
- Optimizar el porcentaje de escolarización y reducir el absentismo en educación primaria y el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en esta etapa.
- Facilitar el tránsito entre primaria y secundaria.

2 http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Organismos/InstitutoAragonesServiciosSociales/Documentos/Estrategia_Pobl_Gitana_IASS.pdf

- Estrategias para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación secundaria obligatoria y la transición a la educación post-obligatoria.
- Apoyo a los diferentes actores implicados (profesorado, familias, etc.) para optimizar su participación en los objetivos propuestos.

2. La segregación y la acumulación del alumnado gitano

A partir de la información obtenida de los dos grupos focales podríamos establecer cuadro posibles modelos de centro teniendo en cuanta dos factores esenciales: la segregación externa y la segregación interna. Se trata de modelos teóricos que nos sirven para un acercamiento a la realidad, aunque en la práctica podemos encontrar variaciones y diferencias significativas en todas ellas.

La segregación externa se identifica con la segregación escolar y hace referencia a aquella que se produce en el sistema educativo por permitir mecanismos de selección y discriminación. Ya hemos citado como causas fundamentales la aplicación de criterios de cuasi-mercado y la privatización de la educación, es decir, contribuyen a que se dé esta situación la llamada libre elección de centro, el cobro de ciertos servicios por parte de los centros y otros mecanismos que permiten la selección de las familias. Por una parte, estos mecanismos permiten a los centros seleccionar el alumnado que reciben, y a la vez, excluyen a otros al impedir su acceso. Un centro no segregado sería aquel que cuenta con alumnado diverso, heterogéneo, que se corresponde en líneas generales con las características de las familias de su entorno.

En el Cuadro 1 hemos recogido algunas de las causas principales esgrimidas por los docentes participantes que provocan la segregación en sus centros.

Cuadro 1. Causas de segregación expresadas por los docentes

Segregaciones externas con diferente origen	Una situación en el ámbito rural de dos comunidades diferentes y muy distanciadas, una de ellas gitana, que no comparten espacios en la localidad. Viven de espaldas la una a la otra. El problema de falta de convivencia en el entorno social se traslada a los centros educativos.
	Un entorno urbano caracterizado por viviendas sociales habitadas exclusivamente por población gitana. En su momento, la planificación urbana se hizo segregando en una zona del barrio a esta población.
	Entorno escolar con muchos centros educativos que mediante diversos mecanismos, como la llamada libre elección de centro y otros, favorece la concentración de la población gitana en uno de ellos y la huida del resto de la población a los demás centros.
	Programas educativos específicos como el bilingüismo.

La segregación interna es la que se produce por las propias decisiones del centro educativo y es una segregación académica en base principalmente al rendimiento y comportamiento en las aulas del alumnado. Las medidas acordadas por los centros implican agrupaciones homogéneas por niveles educativos. Un centro no segregador sería aquel que forma grupos heterogéneos en el que pueden encontrarse alumnado con diferentes características y orígenes, es un modelo inclusivo que acepta que la diversidad del alumnado ofrece ventajas para todo el grupo.

A través de las experiencias narradas en los grupos focales encontramos alguna variedad como sería la de un centro que podríamos denominar como semi-segregador o a tiempo parcial, ya que limita los horarios de los agrupamientos segregados a una parte de la jornada escolar y a una parte de las áreas. Como veremos se trata de un caso en el que el modelo bilingüe del colegio, enmarcado en el acuerdo con el British Council, supone una causa efectiva de segregación. El alumnado que no tiene un nivel suficiente de dominio de la lengua inglesa encuentra enormes dificultades para seguir otras áreas en las que este idioma es lengua vehicular. Con este motivo se justifica, utilizando argumentos basados en una discriminación positiva, la formación en el horario correspondiente de grupos homogéneos, extraídos de las aulas ordinarias, los que no tienen dominio suficiente de inglés, y que, al contrario que sus compañeros, reciben la formación de esas áreas en español.

Cuadro 2. Modelos de centros derivados de las posibles segregaciones

	Segregación externa (socio-económica, cultural y étnica)	
Segregación interna o académica (comportamiento y rendimiento)	Centro no segregado y no segregador	Centro no segregado y segregador
	Centro segregado y no segregador	Centro segregado y segregador

En el Cuadro 2 vemos que de la combinación de los dos factores se derivan cuatro posibles modelos que efectivamente se corresponden con los centros de los que tratamos con los informantes. Se trata de cuatro modelos teóricos y como tal deben tomarse, las medidas que adoptan los centros educativos siguen líneas a veces contradictorias o complementarias, en ocasiones son temporales o afectan solamente a una parte del alumnado. El cuadro además es estático, no recoge las dinámicas en las que se encuentran los centros, especialmente los procesos de cambio y de mejora que algunos de ellos han iniciado. Por otra parte, debemos tener en cuenta también que se

trata de centros con una cierta inestabilidad (programas, profesorado) y que se muestran en ocasiones muy frágiles ante las dificultades que se les presentan. No es lo mismo un centro que está empeñado en equilibrar la proporción de los distintos grupos de alumnos que acceden al centro que otro que tiene una proporción estable desde hace unos años. Por eso intentaremos en la descripción de los centros matizar las características y mostrar sus singularidades. En todo caso debe tomarse como una aproximación a la realidad cambiante y a su complejidad, y no como un instrumento estrictamente clasificador.

El primer caso sería el Centro no segregado y no segregador. Se trataría de centros en los que la población que asiste es diversa y más o menos representativa del barrio o localidad en el que se encuentra ubicado. Por su parte el centro mantiene aulas diversas y heterogéneas sin que se produzca una concentración de alumnado con características similares que no sea derivado del azar o de la matrícula de un año determinado. Por la descripción realizada, entendemos que uno de los centros de infantil y primaria se encontraría dentro de este modelo.

El segundo caso sería el de los Centros no segregados, pero sí segregadores. Se trataría de centros que reciben población diversa en una proporción similar a la que reside en el barrio o localidad y que agrupan a su alumnado teniendo en cuenta sus características académicas relacionadas principalmente con el rendimiento escolar y con el comportamiento y la aceptación de normas, aunque influyen también otros factores como pueden ser las expectativas, la asistencia a clase, el interés y la motivación, etc. En este modelo nos encontraríamos con dos casos, esta vez institutos de secundaria, uno del área urbana y otro rural.

El tercer caso se trataría de Centros segregados, pero no segegadores. Se trata de centros que reciben población gitana, población que constituye en el barrio o la localidad una minoría significativa pero que en el centro son el grupo mayoritario. El comportamiento del resto de la población del barrio es en unos casos acudir a otros centros en los que se permite la selección o en otros casos, generalmente grupos inmigrantes, compartir centro con la población gitana. Las medidas internas de estos centros no son segregadoras sino que facilitan en lo posible la diversidad en las aulas. Dos de los centros de infantil y primaria en los que trabajan los informantes, se encontrarían en esta situación.

El último caso estaría formado por Centros segregados y segregadores. Se trataría de centros que recibirían alumnado gitano en una proporción superior a la que reside en su entorno, en unos casos de forma mayoritaria y en otros como acumulación. Mientras el centro actuaría de forma segregadora, en base como hemos dicho a una argumentación de discriminación positiva, en unos casos se pretende favorecer al grupo segregado y en otros a la población gitana que muestra un buen rendimiento y comportamiento frente al resto que no lo tiene. En este modelo se encontrarían un centro de infantil y primaria y un instituto.

La tensión entre estrategias inclusivas frente a estrategias segregadoras surge en los debates entre los docentes. El bilingüismo se apunta, con frecuencia, como una causa que conduce a la segregación, también un número elevado de alumnos con dificultades. Sin embargo, veremos en las descripciones que hacen los propios docentes de sus centros, que solo en ocasiones se justifica. Mientras, otros docentes y otros centros apuestan por líneas de trabajo más inclusivas. Veamos algunos ejemplos, aunque a lo largo del texto volveremos a este tema con más detalle y extensión.

> […] cuando hablabais en vuestros centros del bilingüismo… nuestra realidad es muy diferente, nosotros no nos hemos planteado el bilingüismo evidentemente porque pensamos que funcionamos bien como [estamos]. Pero sí que, yo soy orientadora también, sí que tienes que hacer informes de acneaes[3] y acnees[4] pero la realidad es que todos juntos en el aula con dos personas se trabaja muchísimo mejor y se avanza muchísimo más con la inclusión. Hay que abogar por la inclusión y [por] dos profesores por aula [porque] el niño que tiene un desfase curricular superior a tres cursos avanza mucho más dentro del aula junto con sus compañeros… (B1)

> […] nosotros nos planteamos [sacarlos del aula] en las horas British, yo pongo el ejemplo siempre: vete ahora mismo a una charla en coreano, clávate una hora y media. (C)

> También hemos probado que población gitana que en principio en este colegio se sacaba, porque tenía un desfase, para trabajar, y yo por ejemplo no quería eso desde que entré. Yo quería dentro y si estaba el profesor y podía entrar muchísimo mejor y si no ya me las apañaba yo pero que no salieran porque se impulsaban entre ellos. Y, de hecho, cogían unos vicios al salir que, si no estabas al lado […] no sacan ni el boli ni nada, ni atención. Ese hábito no es bueno para ellos, porque están tan acostumbrados a la persona al lado que luego no saben trabajar autónomamente. De la otra manera, entre los compañeros y… [Dotar] a estos centros con profesorado sería una ayuda (A)

3. Los centros educativos

Como hemos comentado la primera característica es la diversidad, cada centro es diferente al otro, aunque encontremos algunos rasgos comunes. Su trayectoria de los últimos años, su contexto, su profesorado, sus equipos directivos, su trayectoria y las decisiones que han adoptado les han llevado a una configuración diferente. Claro que hay elementos comunes, pero todos ellos mantienen su singularidad.

A continuación, realizaremos una descripción más detallada de estos siete centros de los que hemos recogido información, no solo de la situación en la que se encuentran actualmente sino también, en algunos casos, veremos cuál ha sido su evolución en los últimos años y los cambios que se han ido implementando. Utilizaremos la clasificación anterior, aunque introduciendo los matices necesarios, como un instrumento de aproximación a la realidad de los centros. La clasificación se basa, evidentemente en la información aportada por los docentes, aunque en definitiva incluirlos en un sector u otro, es una decisión basada en la interpretación y por tanto debe entenderse exclusivamente como una aproximación siempre revisable. En aquellos casos que ha

[3] Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
[4] Alumnado con necesidades educativas especiales.

sido posible, se ha utilizado además información complementaria obtenida en publicaciones en la red y en revistas especializadas.

En el Cuadro 3 hemos recogido la información referida a la distribución del alumnado de cada uno de los centros, clasificados por los niveles que imparten. En la primera columna se encuentran los centros de infantil y primaria en el que las proporciones hacen referencia a todo el centro, mientras que en la segunda columna tenemos los institutos en los que solo se ha tenido en cuenta la proporción del alumnado en los dos primeros cursos de ESO. En el mismo cuadro y aprovechando las filas, también hemos mantenido la correspondencia entre institutos y colegios adscritos: los dos primeros colegios con el primer instituto y el cuarto colegio con su instituto. Añadir que estos datos deben tomarse con prudencia, son una aproximación y solamente nos orientan sobre la realidad de los centros. Además, con las variaciones que se dan actualmente las proporciones pueden variar del comienzo al final de un curso.

Cuadro 3. Distribución de alumnado por centro

CEIP Infantil y Primaria	IES 1º y 2º ESO
65% etnia gitana 32% inmigrantes 3% mayoritaria	95% etnia gitana 5% inmigrantes
63% etnia gitana 37% inmigrantes (En 2001 era el 99%)	
35% etnia gitana El resto muy diverso	
16% etnia gitana Inmigrantes y otra población del barrio	El 16% procedente del CEIP, no se especifica el porcentaje que supone
	15-20% etnia gitana 15-20% inmigrantes

a) Centros no segregados y no segregadores

El primer centro que vamos a considerar es un colegio de infantil y primaria de un barrio de Zaragoza con un 16% de alumnado gitano. La población que asiste al centro es muy representativa del barrio ya que además de la población autóctona encontramos alumnado de familias inmigrantes. Se trata de un centro con una gran diversidad que convive en general sin grandes dificultades. Es por tanto un centro en el que no se da segregación.

El alumnado gitano presenta dificultades de adaptación a la escuela, de valoración de la misma y de aprendizaje. Las familias gitanas, con frecuencia, desconfían no solo de la institución sino también de las personas que se hacen cargo de sus hijos. Por eso probablemente se mantiene el tradicional problema de absentismo.

> La problemática que tenemos, la primera, absentismo, que creo que será común; la segunda es que tienen una percepción de la escuela que no es […] en general muy buena. Tienes que ganarte el respeto con la familia, que entiendan que les estás cuidando igual que, sobre todo cuando llevas sagas, entonces ya te conocen, tienes ya la confianza de cómo has llevado a unos y a otros, es cuando un poco puedes incidir mejor con ellos. (A)

Todo ello queda reflejado también en la falta de participación de las familias en las actividades y propuestas de la escuela. Ni suelen asistir a las reuniones de grupo ni tampoco a las tutorías individualizadas.

> También a las reuniones de padres suelen faltar, viene un porcentaje bajísimo, alguna vez vienen, pero muy pocas, a las reuniones individuales también, pero también pocas. (A)

Generalmente, el profesorado considera que hay una relación entre las dificultades socioeconómicas y la dependencia de los servicios sociales con los problemas escolares, concretamente con el comportamiento de los niños en el centro y con el rendimiento escolar. Se considera además que son familias que no valoran adecuadamente el sistema educativo y no apoyan el aprendizaje de sus hijos.

> La problemática social que tienen en sus familias […] dependiendo de las familias, tenemos familias más problemáticas a nivel de comportamiento y otras que a nivel comportamiento bien. Y los desfases curriculares que van un poco arrastrando. (A)

Metodológicamente en el centro no se sigue una línea de trabajo común, no hay un proyecto de centro consolidado, aunque la entrevistada manifiesta que desde que se incorporó al centro, ella personalmente desarrolla como metodología principal el aprendizaje cooperativo y que a lo largo de los años ha conseguido extenderlo a sus dos compañeros de nivel (el centro tiene tres vías). La introducción del aprendizaje cooperativo no solo parte del convencimiento de que es una metodología adecuada para todo el alumnado, sino que además permite una participación más activa en su propio aprendizaje. Otra ventaja destacada, es que consigue que aquel alumnado que tiene más dificultades se integre y desarrolle procesos de aprendizaje como los demás.

> En estos momentos intentamos, no hay una metodología común, cada uno ha ido haciendo. Yo, mi propia experiencia, desde que entré en el 2004 en este centro, entendí que la variedad de alumnado necesitaba una metodología especial y entonces empecé con cooperativo. He estado trabajando en primer ciclo, luego tuve una licencia por estudios y profundicé más. Ahora estoy en segundo ciclo. Lo que he intentado es pasarlo por lo menos a mi nivel: cuando estaba en primero y segundo, eran los tres primeros; cuando estoy en tercero, los tres terceros. Por lo menos haciendo tres tardes que llamamos tardes de talleres, tres tardes a la semana, los tres terceros se replica la metodología y esa tarde de talleres trabajamos más específicamente colaborativo. Es el momento en el que este tipo de población se engancha más o se engancha, simplemente, porque en otro tipo de áreas, con otras metodologías les cuesta bastante más. (A)

Es un centro bilingüe que forma parte del acuerdo entre el British Council y el MECD. Esto le ha permitido mantenerse con una población diversa como la de su entorno y ha impedido, seguramente, entrar en un proceso de guetización y que la población mayoritaria buscara acomodo en otros centros.

> […] pero aquí el bilingüe es fuerte… (A)

Aunque se les presentan dificultades con los niveles de inglés, los resuelven de una forma no segregadora. Prefieren mantenerse en unos niveles curriculares que todos pueden alcanzar y así favorecer la inclusión. Parece que en definitiva la cuestión es un problema de prioridades.

> A mí me parece bien que tengan la posibilidad del idioma, me parece que el gitano también tenga la posibilidad del idioma… (A)

> Yo creo que, igual que hacemos en matemáticas y en lengua castellana, yo prefiero dentro y aunque todos tengan menos nivel curricular, todos aprenden más… En inglés les pasa igual… […] Pero yo estoy más porque en el inglés, que no lo sé, además igual me voy del mundo porque yo a las profesoras de inglés es que igual cosiste en dar unos temas en castellano y otros en inglés, en vez de todo, todo, en inglés. Porque yo creo que realmente también los que van a inglés también tienen unas carencias en castellano impresionantes, unos agujeros… (A)

b) Centros no segregados y segregadores

El primer centro que vamos a tratar en este apartado es un instituto con un número más reducido, pero significativo, de alumnos de etnia gitana procedentes del colegio del mismo barrio y que se encuentran uno al lado del otro. En la ESO reciben prácticamente la totalidad del alumnado gitano del colegio, que era el 16%, en el instituto suponen un porcentaje más bajo, aunque el número es significativo en los cuatro cursos de la ESO, porque no continúan prácticamente en los niveles postobligatorios de bachillerato y de formación profesional.

El problema del absentismo aparece de nuevo como un problema grave y que afectaría a un grupo mayor de alumnado. Incluso se considera como un problema crónico y no puntual que afecta a los diferentes miembros de familias concretas.

Como el centro anterior, deben afrontar un estigma en el barrio por escolarizar alumnado gitano. En el entorno al centro no está bien visto que un centro educativo escolarice a un número significativo de alumnado gitano. Una parte de la población mayoritaria rehúye llevar a sus hijos a estos centros, aunque sean los más próximos a su domicilio.

> De primaria a secundaria hay un puente, hay un salto tremendo, vale, entonces nosotros cogemos el 16% de la población del [colegio], cogemos sus familias absentistas crónicas y las mantenemos, quiero decir ojalá le diéramos la vuelta. No, las mantenemos. Sí que es verdad que igual que el barrio, igual que el [colegio] ha dado un vuelco en la población del [instituto]. El [instituto] también se ha esforzado por quitar […] esa mala fama en el barrio que no era real. (D)

En este instituto la escolarización del alumnado gitano se presenta como difícil y se justifica la segregación académica en grupos de compensación educativa que retienen este alumnado hasta los dieciséis años, aunque con bajo rendimiento. Para este alumnado la escolarización carece de interés y motivación, y en cuanto cumplen la edad obligatoria abandonan su proceso formativo, aunque no hayan terminado la etapa.

> Hemos hecho muchas cosas, hemos intentado trabajar de muchas maneras, dentro, fuera, te junto, te separo, ahora vas, ahora vienes, ahora te pongo, ahora te quito y al final tenemos grupos de compensación educativa que no compensan, pero mantienen, así de claro, hasta los 16 años.

> En el momento que los alumnos cumplen los 16 años se piran, pero es que tal día como hoy los cumplo y tal día como hoy vengo a darme de baja, no esperan, vale. (D)

En el siguiente fragmento encontramos una caracterización de este alumnado, con un desfase curricular importante, y que van a parar a los grupos de *compensación educativa*. La compensación educativa no hace la función para la que fue diseñada, es decir, compensar o reducir la desventaja socioeducativa, sino que se convierte en una justificación para segregar alumnado. La compensación educativa se basa en teorías del déficit, que entienden las diferencias como carencias, y pretenden actuar eliminando las diferencias. El modelo de compensatoria se incorporó a la educación española en los años 70 y se dirigió precisamente a actuar con la minoría gitana de forma transitoria. Sin embargo, el modelo se fue abandonando en sucesivas leyes educativas, aunque en algunos centros se mantuviera un profesorado asignado a esta función. Durante todo este tiempo se ha considerado que la compensación podía ser un mecanismo de exclusión, sobre todo como ha sucedido en muchos casos, si pasaba de una fase transitoria a convertirse en un programa definitivo para el alumnado.

> Luego tenemos a los que llevan un desfase que los tenemos en primero de secundaria y no saben las tablas de multiplicar, ¡que también nos llegan muchísimos! Eh, que los tenemos en los programas de compensación educativa, totalmente aparte, nos guste o no nos guste, totalmente aparte, es como menos problemas dan al centro en general y como más aprenden ellos individual. (D)

Uno de los problemas que aparece en los centros que optan por los grupos segregados es que generalmente son muy conflictivos y el desinterés es total. De esta forma resulta muy complicado encontrar estímulos, metodologías o tareas que permitan desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje.

> Hemos probado aprendizaje cooperativo, hemos probado a grupos tutorizados de aprendizajes a los que venían voluntarios y ya se autogestionaban entre ellos cuando las clases eran imposibles, dar clases normales del grupo de alumnos que teníamos. (D)

No todo el alumnado gitano del centro realiza este recorrido, algunos alumnos, pocos, hacen una escolarización normalizada dentro de la ESO ordinaria. Este alumnado gitano parece estar caracterizado por un entorno familiar considerado también normalizado, es decir, que sigue el modelo de la población mayoritaria.

> Intentamos mantener el alumno que medianamente se puede salvar, entre comillas, clases normalizadas con referentes normalizados y padres normalizados. (D)

> Ahí tenemos los gitanos que se pueden mantener dentro del sistema educativo normalizado, vale, que tienen un poquito de interés y que consideramos que todavía podemos intentar engancharles a hacer algo. (D)

Se trata también de un centro bilingüe del Convenio entre el MECD y el British Council. En este caso, se considera el programa directamente responsable de la segregación, no solamente de la población gitana sino también de otros alumnos que tienen dificultades en el aprendizaje del inglés y de materias cuya lengua vehicular es el inglés. El agrupamiento se hace con alumnos bilingües y no bilingües que se separan en

las horas en que ciertas materias se imparten para unos en inglés y para otros en español.

> Ahí entra el tema del bilingüe, que claro, el bilingüe muy guachi, muy guachi, pero lo que hace es segregar. […] Entonces el British lo que hace es segregar muchísimo, ya no con la población gitana, incluso con la población normalizada, vale. Entonces, bueno pues claro, con el tema del British ahora lo tenemos un poco más complicado… Entonces tenemos a los críos… -voy a hablar con tópicos, pero para mí son todos normales, eh- tenemos a los críos British junto con normales, mezclados en clases, entonces se separan. Hora de naturales, en Naturales en inglés, Naturales en no inglés, se van… vamos jugando. (D)

Pero también reconoce que el bilingüismo ha tenido otros efectos, entre ellos, atraer a otra población que antes no contemplaba la posibilidad de escolarizar a sus hijos en el instituto, población del sector mayoritario; y además aumentar la demanda de matrícula, hasta el extremo de que se cubran todas las plazas ofertadas, situación que no se daba anteriormente. Todo ello facilitado, como se pone de manifiesto al contrastar las opiniones con otras experiencias, por la falta de competencia, es decir, por la inexistencia de otros centros públicos en el entorno.

> Pero ha cambiado muchísimo la población y el [colegio] que es nuestro centro de referencia ha pasado […] de no quererlo nadie, eh, a quedarse niños fuera. (D)

> Pero nosotros no tenemos colegios públicos alrededor. (D)

En cuanto a los resultados académicos, como parece razonable por lo descrito hasta ahora, son muy limitados, apenas algunos alumnos gitanos titulan en secundaria obligatoria y de estos casi ninguno se matricula en bachillerato; pero, además, de estos últimos, ninguno llega a titular. Entre los argumentos que explican esta falta de resultados se encuentran, por un lado, los de tipo individual, que ponen el acento en el interés y el esfuerzo personal, o en la resiliencia, entendida como una capacidad individual para superar las dificultades en un contexto personal y familiar que no favorece los aprendizajes; por otro, la necesidad de apoyo o ayuda educativa desde el grupo.

> Hemos tenido críos que han titulado en secundaria y es más la fiesta de esos que… pero son los mínimos, los mínimos. Ahí tenemos el apoyo de los que han llegado hasta secundaria y alguno hasta bachillerato, aunque luego han abandonado porque ya les hace muy cuesta arriba. Tienen que tener un apoyo y unas ganas, una resiliencia propia muy fuerte, vale. Hemos tenido el apoyo de Secretariado Gitano con el programa *Promociona* que da clases dentro de nuestro centro, o sea dos tardes a la semana vienen a nuestro centro. (D)

En cuanto a las familias siguen siendo la clave de los procesos educativos y por tanto de los resultados. Se considera que las familias suelen apoyar los procesos educativos en primaria, pero en secundaria no, la edad constituye una variable fundamental. También el género, las familias tienen una actitud más conservadora hacia sus hijas, que favorece el absentismo y el desinterés.

> Llevamos años ya trabajando, eh, y hay una relación muy íntima con las familias. ¿Ven la necesidad de la formación? Algunas sí y otras no. La mayoría del 16% no, por lo menos en nuestro barrio, […]. Mira mientras son pequeñicos al cole, que me lo guardan que en todo caso hasta les dan de comer, oye, pero en el instituto ya, que ya los chicos ya son mayores, que si ya vienen

> solos, que si ya se juntan con otros chicos, que si ya se juntan con chicas, que si ya *ronean*[5], el tema de las chicas es un horror, el tema de las chicas es… cuando pueden tiran de ellas para que se queden en casa. Con escusas miles… (D)

El segundo centro que hemos considerado en este apartado es un instituto de secundaria de la zona rural. En el área rural de la provincia de Zaragoza se mantienen comunidades, en ocasiones numerosas, de etnia gitana, concentradas en un área o dispersas por la comarca. Este instituto cuenta con un 15% de alumnado gitano en los cursos de primero y segundo de ESO, dependiendo de los años pueden llegar a suponer hasta el 20%.

Tiene en plantilla un profesorado numeroso, más de 70 docentes, pero distribuidos en dos localidades. En la localidad más pequeña hay una sección del instituto en la que solo se imparte la etapa obligatoria de secundaria y en la localidad principal además bachillerato y formación profesional, es donde se encuentra el grueso del alumnado y del profesorado.

> Tenemos 60, bueno cincuenta y tantos, es un poco raro, tenemos setenta y tantos en realidad, pero 12 o 15 están en [una localidad menor en población], porque [este centro] sigue siendo sección, probablemente se separe en un año o en dos, pero vamos unos 600 alumnos en total y 420-430 en [el centro principal]. (H)

La realidad es que la mayor parte del alumnado gitano no llega a superar el nivel de segundo de ESO, solo excepcionalmente algún alumno titula la enseñanza obligatoria y muy excepcionalmente alguno llega a cursar el bachillerato o un ciclo de formación profesional.

> Casi nadie supera segundo. Este año tenemos por primera vez una chica en bachillerato y bueno, aunque los que pasan a tercero y cuarto por algún programa especial muy poquitos titulan y muy poquitos llegan a ciclos formativos y a bachillerato muy pocos. (H)

Se valora muy positivamente que se trata de un instituto con un funcionamiento semejante a cualquier otro, a pesar de los bajos niveles académicos de la población gitana y de la problemática global de estas familias. Se trata de familias, de nuevo, con graves problemas sociales, escasos recursos e incluso con problemas de convivencia con el resto de la población.

> Entonces la problemática social […] es compleja, es muy peculiar, pero vamos la característica de nuestro instituto es que dentro de un instituto muy normalizado, con un montón de actividades y programas donde, o sea, ciclos, bachilleratos, la gente sale, la comunidad gitana a pesar de tener las características académicas que tiene se mantiene en el instituto, o sea, quiero decir que el instituto es un recurso para ellos, lo que pasa es que académicamente pues no progresan como, claro, todos desearíamos. (H)

El alumnado gitano se distribuye, además de en primero y segundo de ESO, en programas especiales, lo que contribuye a pensar que la administración permite trayectorias educativas que pretenden facilitar los aprendizajes, nos enfrentamos a la idea de discriminación positiva, pero que en la etapa obligatoria se constituyen en vías segregadoras. En primero, los alumnos tienen el Programa de Aprendizaje Inclusivo (PAI)

[5] Roncar es un término procedente del caló que se traduce por presumir o coquetear.

y un grupo específico denominado *grupo flexible* al que se incorpora básicamente alumnado gitano. En segundo, hay una Unidad de Intervención Educativa Específica (UIEE), un PCPS y el Programa de Promoción de la Permanencia en el Sistema Educativo (PPPSE) para alumnos de 15 años y excepcionalmente 14 con riesgo de abandono escolar en el que se trabaja en 4 ámbitos comunes: el Lingüístico y Social; el Científico-Técnico; el Dinámico-Artístico; y el Técnico-Práctico; además disponen de dos materias optativas que son Valores Éticos o Religión.

> Entonces la organización, […] que no la hemos variado en los últimos 7 u 8 años porque más o menos funciona, claro, sobre todo lo que nos interesa es que la convivencia sea adecuada, el instituto pues pueda funcionar y de hecho funciona y entonces todos los gitanos están distribuidos en todos los grupos de primero y segundo, incluidos los programas especiales, PAI, por ejemplo, pues hay también un porcentaje bajo de gitanos, pero hay, y luego hay un grupo flexible donde van aquellos gitanos y no gitanos, casi siempre gitanos, que tienen ciertas habilidades escolares, aunque tienen ciertas posibilidades de progresar. Luego en segundo tenemos una UIEE, un PCPS y la idea del itinerario es que pasen los que no quieran estudiar por el PPPSE cuando llegan a segundo y después hagan la Formación Profesional Básica al menos y de ahí que puedan pasar a los ciclos formativos o bueno, retornar al camino del bachillerato. Pero vamos, eso a la formación profesional básica sí que llegan, suelen llegar, pero no pasan de ahí. (H)

Interrogado sobre los grupos flexibles obtenemos información más detallada. Se trata de un aula a la que asisten alumnos con varios cursos de desfase curricular, que presentan dificultades de aprendizaje. Son alumnos de primero de ESO llegados de los colegios, aunque también alumnos repetidores. Se consideran grupos flexibles en cuanto a la permanencia del alumnado, es decir en el sentido de que los alumnos pueden entrar y salir de ese grupo trascurrido un tiempo y dependiendo de su rendimiento académico, no es un grupo definitivo para todo el curso como lo son el resto. Además, son flexibles en sentido curricular, es decir, no siguen el currículo oficial de primero, sino que entendemos que se dan niveles curriculares correspondientes a los cursos de primaria. Estos grupos entrarían también en esta idea que acabamos de comentar de segregación positiva que se justifican como alumnos con dificultades que pueden progresar en el sistema. La duda es qué se entiende por progresar cuando los resultados académicos del alumnado gitano son tan bajos.

> ¿Cómo los valoramos cuando entran? vienen de sexto y esto, pues apenas conocemos y tal. La idea de ese grupo, claro que es donde metemos a [nombre de una profesora], ella está con ese grupo, y otra compañera. Metemos a ese grupo a los que creemos que pueden progresar en el sistema, o sea quiero decir, a los que tienen dificultades, aunque llevan muchos… varios años de retraso, o sea, de desfase, dos o tres o más… […] Pero pueden avanzar, entonces, claro con los informes que tenemos y como los vamos conociendo pues los metemos ahí, o que han estado con nosotros ya y les hacemos repetir ahí pero claro si nos equivocamos, podemos entrar y sacar y son flexibles pues porque les damos las asignaturas, el currículum se lo cambiamos y en fin no… (H)

Los resultados son tan bajos que, ante la insistencia por conocer cifras concretas sobre las titulaciones de ESO, la respuesta resulta, como poco, decepcionante, sino alarmante:

> Me sé los nombres, con nombres y apellidos, pero en estos 20 años… 10, por ejemplo. (H)

Como la valoración de resultados solo puede ser negativa, se buscan otro tipo de criterios que permitan apreciar de forma positiva la pertenencia del alumnado gitano al centro y una de ellas es el desarrollo con normalidad de las actividades del centro y la convivencia. Incluso, aparece el temor a la guetización, por eso se valora muy positivamente el hecho de que la población mayoritaria, no gitana, quiera seguir estudiando en el instituto.

> Para nosotros el gran éxito de la escolarización gitana […] es que el instituto funciona. Bueno que el instituto sigue mandando gente a estudiar a Canadá, sigue llevando gente que titula, los ciclos formativos están muy asentados ¿no? A pesar de que hay una población gitana de un 20% y la gente sigue queriendo venir al instituto. Para nosotros eso es un éxito… (H)

Esta es una cuestión que se repite, que los grupos mayoritarios sigan optando por llevar a sus hijos al instituto es una preocupación y un objetivo fundamental porque supone impedir un posible proceso de guetización, sobre todo si hay competencia con otros centros de su entorno. Una parte del alumnado se desplaza diariamente y esos desplazamientos podrían hacerse en otras direcciones. Hay que entender que la ciudad de Zaragoza está cerca y siempre tiene un gran atractivo, pero además hay dos colegios concertados que se encuentran ubicados en localidades próximas y que ofertan un servicio de transporte para los traslados.

> Claro nosotros tenemos la ventaja que somos único centro, no competimos, pero bueno, competimos con Zaragoza, con [otros pueblos], quiero decir, que [los concertados] tienen autobús, […] [Uno de los centros adscritos en un pueblo próximo] está más cerca de Zaragoza que nosotros y siguen bajando con nosotros. […] Quiero decir, ese es el éxito… creemos que un éxito grande. (H)

El profesorado entiende que el instituto tiene que hacer un esfuerzo por obtener buenos resultados académicos en los diferentes niveles, sobre todo en los no obligatorios. Eso les permite contar con más recursos que pueden ser distribuidos por las diferentes etapas en beneficio de todo el alumnado del centro.

> Porque nosotros entendemos que cuanto mejor atendidos, o sea, mejores resultados saquemos en bachillerato, en ciclos y tal, más recursos también, como dices tú, tenemos para atender a esta la población porque mejor puede funcionar el centro. Ese es nuestro objetivo, creo yo, quiero decir, claro nos gustaría que titularan, que progresaran más. (H)

La visión que tienen de la población gitana y de su cultura, se corresponde con el estereotipo construido a lo largo del tiempo, se sigue mostrando en sus tópicos, tradicional y aferrada a unas costumbres que, aunque no se valoren explícitamente, se consideran implícitamente inadecuadas y extemporáneas.

> Se siguen casando a los… bueno aquí supongo que sucederá también, pero sigue habiendo secuestros, destierros, armas… (H)

Frente a otros institutos que se han convertido en centros guetos a los que casi acude exclusivamente el alumnado gitano, el gran valor es la convivencia positiva con una población mayoritaria muy numerosa, que supone entre el 80 y el 85% de las familias. El éxito es que no hay rechazo, es que la población mayoritaria quiere seguir perteneciendo al instituto y que por tanto prevalece la convivencia.

> No sé cómo decirlo, allí es… muy flagrante, o sea, es un entorno muy cerrado y el resto de la población está allí, no sé, yo me imagino que en vuestros centros los que convivan con ellos o bueno, en tu centro, por ejemplo, solamente hay prácticamente gitanos. (H)

Desde el centro educativo, como observadores y actores del entorno, reconocen que el principal problema es la división social y étnica de la localidad, del pueblo, que coincide también con una división territorial. La población gitana vive en una zona, en un barrio de forma exclusiva, una zona aislada, mientras que el resto de la población vive en el núcleo, son dos comunidades alejadas la una de la otra. Lo más grave es que no comparten espacios comunes, no hay puntos de encuentro que no sean el colegio y el instituto. Además, aún es más grave el hecho de que a nivel asociativo y administrativo no existan instituciones capaces de tender puentes, no se han creado recursos que propicien la convivencia. En ese sentido echan en falta recursos de tiempo libre, de aulas de adultos, talleres ocupacionales en los que las dos comunidades se relacionen, se conozcan y compartan intereses o inquietudes.

> El problema de los gitanos [en esta localidad] es que es una sociedad muy guetizada, vivimos en dos mundos distintos ¿no? Los que viven en los cabezos, que son gitanos el 95% y los que vivimos fuera de los cabezos. Entonces es muy complicado porque el único punto de encuentro donde nos juntamos las dos culturas es en la escuela y en el instituto, somos mundos apartes, entonces, tenemos buena relación con las familias, pero en todo lo demás no compartimos nada. No hay nadie, ninguna asociación, ni el ayuntamiento, ni la comarca que se encargue de movilizar aquello de alguna manera. No existe ninguna asociación, no existe ningún club de tiempo libre, no existen PIEE[6] [Proyecto de Integración de Espacios Escolares], no existen aulas externas, no existen talleres ocupacionales, no existe nada, es un páramo. No hay alternativas. (H)

c) Centros segregados y no segregadores

En el primer centro que vamos a describir dentro de este modelo, un colegio de infantil y primaria, se parte a comienzos de siglo con un alumnado en exclusividad, ya que se alcanzó el 99% de alumnado de etnia gitana. Actualmente tienen entre un 63 y 65% de población gitana y el resto de población inmigrante. La primera valoración debe ser positiva al considerar que han iniciado un proceso para revertir la situación, aunque todavía no hayan conseguido implicar a toda la población del barrio. Se trata de familias, y en esto no se diferencian las dos comunidades, con muy bajos recursos que viven con ayudas sociales y que se encuentran en los umbrales de pobreza. Esta situación familiar tiene su reflejo en la escuela en las situaciones cotidianas.

Es un centro que ha adquirido gran notoriedad por el proceso de transformación que ha desarrollado en los últimos diez años, que ha obtenido varias distinciones a nivel autonómico y estatal, y el reconocimiento de diferentes instituciones públicas y privadas. Precisamente por tratarse de un centro de referencia nos entretendremos un

[6] El Proyecto de Integración de Espacios Escolares es un recurso municipal del Ayuntamiento de Zaragoza (cuenta con un técnico en la mayoría de los institutos y en varios colegios) que tiene como objetivo dinamizar la comunidad escolar a través de actividades deportivas, culturales, talleres, cursos... Pretende ser un complemento a la formación del alumno en un ambiente más amable, relajado que el académico.

poco más en describir la evolución del proceso de cambio y enumerar las características que lo definen.

A comienzos del siglo, la situación adquirió tal complejidad (altas tasas de absentismo y fracaso escolar, problemas de convivencia con el alumnado y con las familias), que las tareas educativas se hicieron muy difíciles de abordar, la propia situación límite a la que se llegó, se convirtió en un revulsivo para el profesorado y un compromiso para iniciar procesos de cambio. La complejidad del momento dividió al profesorado no pudiendo alcanzar acuerdos sobre cómo enfrentarse a esta problemática con un proyecto integrador de centro. Ante la situación de bloqueo, decidieron solicitar ayuda a la administración, que en esos momentos reaccionó aportando dos posibles soluciones que podían contribuir a reorientar la actividad del centro. En primer lugar, les ofrecieron la vía de la formación específica, en un modelo basado en *Comunidades de aprendizaje*[7], encabezado por el profesor de la Universidad de Barcelona, Ramón Flecha. Recibieron una formación que les permitió desbloquear la situación, tomar decisiones y explorar vías de trabajo diferentes a las que se habían seguido hasta el momento. Uno de los aspectos más destacados, que supuso un cambio significativo en la forma de entender la situación, fue reconocer las bajas expectativas que tenían del alumnado y haber centrado sus esfuerzos en afrontar las dificultades en vez de desarrollar las potencialidades. En segundo lugar, la administración les ofrece un sistema limitado de acceso del profesorado al centro, basado en la selección y en la incorporación en comisión de servicios por un año, renovable con el acuerdo del interesado y la dirección del centro.

> En el 2003 nos situamos como punto de arranque con un 99% de etnia gitana y con graves problemas de absentismo, de convivencia, por lo tanto, de fracaso escolar; y familia y escuela caminando en direcciones opuestas. Es un momento de crisis importante, crisis existencial por parte del profesorado porque queríamos ofrecer una respuesta y no la encontrábamos. Había un grupo de personas que queríamos avanzar en una dirección, un grupo que quería avanzar en otra. Le planteamos nuestra situación a la administración, nos ofreció la formación en comunidades de aprendizaje, por un lado, y, por otro lado, cubrir puestos laborales, el acceso a través de comisión de servicio. Entonces la formación en comunidades de aprendizaje se planteó para todo el claustro que estábamos en ese momento (que en ese momento estábamos personas que habíamos venido por el concurso de traslado). No nos pudimos constituir en comunidad porque se requería el 85% de profesorado a favor, pero sí que esa formación nos permitió hacer ver, que nos habíamos centrado tanto en los problemas y en lo que no podían alcanzar, que esas bajas expectativas limitaban mucho el desarrollo de los niños y también el nuestro como profesionales. (B1)

Durante los primeros cursos se marchó una parte del profesorado y se fueron incorporando nuevos docentes a través de las comisiones de servicio. El proceso de transición fue difícil y conflictivo dentro del propio claustro. Un grupo importante del

[7] Las comunidades de aprendizaje son bastante conocidas en las escuelas que han sufrido problemas de segregación y con dificultades de aprendizaje. Abogan por modelos no segregadores y defienden la diversidad y heterogeneidad de los grupos como único camino de enriquecimiento y mejora de todo el alumnado. En algunos centros de Zaragoza se han incorporado algunas de sus propuestas de trabajo, como son los grupos interactivos o las tertulias dialógicas. Para conocer mejor sus propuestas ver el libro de Elboj et al. (2002).

profesorado se incorpora a la dirección del centro y apuesta por permanecer en el centro para poner en marcha un nuevo proyecto y por el cambio, mientras que los que no consiguen abandonar, a través del concurso de traslados, ponen continuos impedimentos al proceso iniciado.

> Empiezan a llegar las comisiones de servicio y nos mantenemos un grupo de personas definitivas que queremos seguir aquí. Y otras personas que no querían estar deciden marcharse, pero convivimos un periodo de dos cursos donde los claustros fueron muy duros y muy difíciles. Cuando quieres caminar hacia una dirección y hay quien está poniendo todo tipo de impedimentos, pero al final esas personas se marchan. Las definitivas que nos quedamos compartíamos una visión de elevar expectativas de la población de etnia gitana y sobre todo nosotros como profesionales querer hacer algo que realmente te sientas útil, y veas resultados. (B1)

A partir de ese momento el equipo directivo lidera un Proyecto de Centro partiendo de la experiencia, de la formación específica que han recibido y desde el que pretenden afrontar los principales problemas: absentismo, mejora de la convivencia, participación de las familias y mejora de resultados académicos.

> Ahí es donde empezamos a construir nuestro proyecto global de centro […] para erradicar absentismo, para mejorar convivencia, para lograr éxito educativo, implicar a las familias y constituir una comunidad educativa fuerte y sólida. Fueron años difíciles, complicados. (B1)

Lo más importante del proyecto, como así valoran los docentes, es su propia existencia, es decir, haber sido capaces a lo largo de los años de generar procesos de participación y de reflexión que han llevado a la toma de decisiones y a la introducción de cambios en diferentes ámbitos, desde el ámbito del aprendizaje con cambios curriculares y en estos momentos muy centrados en los cambios metodológicos; aspectos organizativos (tanto generales del centro como de las aulas); y el ámbito relacional con la comunidad educativa y el entorno.

> Desde luego yo creo que lo más interesante de nuestro proyecto es que hay un proyecto. Que ese proyecto tiene un bagaje y una historia por la que ha ido pasando… yo me incorporé en el 2009 cuando ya llevaban 4 o 5 años de trabajo y entonces eso se notaba, se notaba que ya empezaba a rodar. (F2)

Otro de los problemas que deben abordar es el de incorporar otro alumnado y reducir el porcentaje de etnia gitana. Se trataba de reducir la homogeneidad del grupo escolarizado y abrir las puertas a población con otras características, a la diversidad, entendiendo que podría tratarse perfectamente de otras minorías. Concretamente, en esas fechas, alrededor del año 2005, se incorporaban a la ciudad y al barrio población inmigrante, mano de obra no cualificada que encontraba empleo principalmente en la construcción y en los cuidados a la dependencia. Para ello, tienen que contar de nuevo con la colaboración de la administración educativa, ya que los procesos de escolarización se hacen más complejos, ya no se reducen a los períodos oficiales de matriculación, sino que se amplían a todo el curso escolar. La población inmigrante solicita plaza para sus hijos en el momento que llega y las asignaciones de centro se hacen desde la inspección educativa del Servicio Provincial teniendo en cuenta la proximidad y las ratios. La incorporación de las nuevas familias, pertenecientes a otras minorías, tiene como

objetivo inmediato ofrecer a las familias gitanas modelos de vida diferentes y un alumnado con expectativas educativas de aprendizaje y de mejora.

> De forma paralela le solicitamos a la administración que nos aporte otro tipo de población, la población del barrio que había marchado y es el boom de llegada de población inmigrante. Le pedimos a la administración que nos matricule población inmigrante porque entonces no había plazas escolares para toda esa demanda, una manera también de ofrecer a nuestros chicos y chicas gitanos otros modelos diferentes. Nos movíamos en entornos de familias, de núcleos cerrados, donde su entorno era tan escaso de expectativas, de posibilidades y de modelos. (B1)

Pero cualquier cambio planificado introduce también elementos no previstos. Así, la incorporación del alumnado inmigrante, es cierto, que incrementa las expectativas educativas, pero también genera una mayor conflictividad y un problema importante de convivencia entre la población gitana y los recién incorporados. Esto incide en el nuevo Proyecto de Centro, pasando la convivencia a convertirse en el primer objetivo a mejorar.

> La llegada de población inmigrante nos genera una dificultad de convivencia, de cómo acepta la población de etnia gitana a la población inmigrante. Entonces, en el inicio del proyecto, que es en el 2004-2005 cuando empezamos a construir ese primer proyecto nos enfrentábamos sobre todo a problemas graves de convivencia que era lo primero que teníamos que resolver. Que los niños viniesen al cole, viniesen convencidos de que esto era muy importante y viniesen a mantener un clima de convivencia positivo. (B1)

El objetivo era y sigue siendo, aunque ahora con menor dedicación y esfuerzo por los logros alcanzados, crear un clima propicio de aprendizaje tanto en el centro y en sus espacios comunes como en cada una de las aulas. Poco a poco, se redujo la conflictividad y sobre todo se implicó tanto al alumnado como a las familias en la creación de este clima de convivencia positivo. Esto no quiere decir que las dificultades hayan desaparecido, lo que han conseguido es reducir su dimensión de forma que no consuma la mayor parte de los esfuerzos y crear canales de resolución de conflictos entre los propios alumnos, entre el centro y el profesorado y las familias, entre el profesorado, o las familias entre sí.

> Claro, los primeros años se dio sobre todo mucha importancia al tema de la convivencia. Lo primero era crear climas de aprendizaje tranquilos, pacíficos y de resolución de conflictos para poder aprender porque si no era imposible. Ese paso yo creo que lo hemos superado, aunque siempre hay un eso… de conflictividad porque son centros como son. (F2)

El comportamiento de la mayor parte del alumnado es el habitual en cualquier centro, pero hay una proporción pequeña de alumnos, en casi todas las aulas, con conductas disruptivas. Se da, además, casos de trastornos graves de conducta que dificultan el desarrollo normal de la actividad del aula. Aunque ha habido una mejora notable en la convivencia, se mantienen focos de conflictividad que no siempre se logran controlar.

Junto a la convivencia, las estrategias de cambio educativo se plantean desde la innovación, el modelo educativo tradicional no había funcionado, haciendo especial incidencia en la participación del alumnado y de las familias en los procesos educativos,

en los cambios metodológicos. Se trata de crear un vínculo entre la escuela, el alumnado y las familias, que hasta entonces no había existido.

> Para eso diseñamos muchísimas estrategias, esa primera fase lo que sí vimos es que las familias, y eso lo dicen también ellos […], hemos entendido la escuela, no como una obligación, como una necesidad. Pero ese cambio de mirada hacia la educación viene porque desde el cole se les ofrece metodologías diferentes, participación activa y democrática, implicación de las familias en la vida diaria del cole, puertas abiertas para que los padres puedan venir una mañana a compartir con sus hijos un día de trabajo […]. Entonces hay mucha aproximación y un vínculo emocional importante que se genera entre familias, niños y niñas, profesorado. (B1)

Uno de los aspectos fundamentales del proyecto es la implicación y participación de las familias y del alumnado en la organización del centro. Han conseguido que las familias formen parte activa. Por supuesto, como sucede en todos los centros, sigue habiendo casos aislados de familias que presentan problemas de adaptación al funcionamiento y a las normas escolares. El cambio fundamental es el reconocimiento de una mayoría de las familias, de la importancia de la escuela y del beneficio que aporta a sus hijos.

> A la vez, trabajar mucho el tema de la participación y de la implicación de las familias en el centro, y del alumnado. En estos momentos yo creo que también un poco el estandarte que todas las familias, siempre tenemos alguna, que estamos allí peleando con ella, pero bueno se han reducido muchísimo a 3 o 4 familias que todavía hay que pelear para que traigan a los niños para que no haya una excesiva justificación de faltas, este tipo de cosas. (F2)

La participación del alumnado se concreta en la asamblea de delegados de clase que se reúne al menos una vez al trimestre, en las tareas asignadas a los alumnos ayudantes mediadores que también se reúnen una vez al mes, o el observatorio de la convivencia en el que participan representantes de todos los sectores de la comunidad escolar. A través de estos recursos, alumnado y familias aportan su punto de vista en aspectos tan relevantes como la organización del centro o la convivencia.

> Pero el resto está bastante adaptado o acoplado a las normas del proyecto y del centro, entonces hay mucha participación del alumnado en diferentes estamentos, tenemos una asamblea de delegados, el observatorio de la convivencia, los alumnos ayudantes mediadores, en fin, que son ellos un poco protagonistas de su proceso y de poder plantear al equipo educativo y al equipo directivo temas que les puedan interesar y trabajar. (F2)

Los alumnos acneaes están muy integrados en las aulas, siguiendo principios inclusivos y en muy pocas ocasiones salen del aula, principalmente cuando se trata de trabajo específico y personalizado del especialista en Audición y Lenguaje. La opción del centro va en la línea de tener dos docentes, siempre que se pueda, trabajando de forma conjunta en el aula. Este recurso se dirige especialmente a las especialidades (música, educación física, inglés…) porque en estas áreas, al no estar presente el tutor, hay una mayor tendencia a comportamientos disruptivos. Las áreas de educación física y música tienen además la singularidad de que se desarrollan en espacios específicos, no en su aula de referencia, espacios abiertos en el caso de educación física que favorecen la dispersión y el descontrol, y el aula de música, con materiales atractivos y estimulantes que son dificultades añadidas. El alumnado tiene como referente de su aula a su tutor y la experiencia les dicta que es en las sesiones en las que entra otro profesor en las que

aumenta la posibilidad de conflicto. Generalmente, es el propio tutor el que permanece en el aula para apoyar la tarea del maestro especialista.

> El tema de acneae, […] los tenemos muy integrados dentro de las aulas, con un apoyo dentro del aula, puntualmente se sacan, pero muy pocas veces, sobre todo, más desde la intervención de AL [especialista en Audición y Lenguaje] pero el resto… porque procuramos, […] intentar estar dos profes por aula siempre que se pueda. Por ejemplo, […] en todas las especialidades los tutores sí que hacemos ese refuerzo en inglés, claro porque es que, las especialidades son más difíciles porque los alumnos tienen como referencia a su tutor y es complicado, a veces, entrar un día a la semana dar música, por ejemplo. (F2)

Trascurridos los primeros años en los que los procesos de cambio son muy intensos, el centro va enriqueciendo poco a poco el proyecto, incorporando nuevos planes hasta llegar a la actualidad en la que los procesos de cambio son más reflexivos y se elaboran e incorporan a un ritmo menos acelerado. Entre las novedades más importantes se encuentran la incorporación de voluntariado, que supone contar con más recursos humanos en las aulas, o los cambios metodológicos como la introducción del aprendizaje basado en proyectos (ABP), el aprendizaje cooperativo, los ambientes de aprendizaje, las tertulias dialógicas y los grupos interactivos entre otros. Incorporan también nuevos principios y estrategias como las inteligencias múltiples o las competencias clave que tienen un efecto directo en la forma de trabajar en el aula.

> Y ahora el voluntariado que desde hace tres cursos, cuatro, tenemos un número importante de voluntariado. (B1)

> Entonces en esta segunda fase del proyecto nos hemos centrado mucho en metodologías activas […] y está claro que lo que tienes que ofrecer es otro tipo de metodología diferente. Entonces desde hace cuatro cursos estamos poniendo muchísimo el acento pues en aprendizaje basado en proyectos, metodologías cooperativas, ambientes de aprendizaje, dentro de grupos dialógicos, tertulias dialógicas… un poco en esa línea. (B1)

En este proceso algunos instrumentos han jugado papeles diferentes a lo largo del tiempo. El libro de texto se consideró, en un momento determinado, al comienzo del proceso, como una herramienta que ayudaba a la normalización. En el punto de partida, como hemos comentado, los niveles de exigencia eran muy bajos y se priorizaba el bienestar del niño frente a los aprendizajes. Por eso hizo falta introducir elementos que favorecieran los procesos de enseñanza-aprendizaje y que cada alumno tuviera su libro de texto contribuyó a este proceso. Recientemente y superadas esas dificultades, pero enfrentándose a nuevos problemas, se ha optado por otro tipo de recursos y el libro de texto ha dejado de ser el protagonista.

> A nivel de metodologías el cambio lo estamos haciendo en los últimos años, se pensó en un momento dado, […], porque aquí jugaban a las cartas y en fin poco más, tenía derecho a llevar un libro, entonces se vio como muy importante que se hiciera un trabajo con los libros como cualquier colegio de Zaragoza. Entonces se implantaron los libros, que mucha gente se llevó las manos a la cabeza diciendo, dios mío, libros y trabajar. Bueno, yo llegué y se estaba trabajando con libros, y se metieron y se trabajaron. En los últimos 3 años un grupo de gente hemos visto que había que hacer, que bueno, que el libro está muy bien pero que había que… (F2)

> Lo que sí tenemos ahora es que cada profe ha huido del libro de texto y de metodologías más tradicionales y estamos todos caminando en esa dirección: inteligencias múltiples, competencias y esa participación activa del alumnado. (B1)

El desarrollo de la lecto-escritura se ha convertido en una de las prioridades al finalizar la etapa de infantil y en los primeros cursos de primaria. A partir de una evaluación conjunta se ha considerado que debe convertirse en una prioridad ya que muchos alumnos llegaban a tercero y cuarto de primaria sin un dominio instrumental adecuado: expresividad, vocabulario, fluidez, comprensión, etc.

> […] nadie dice que el libro sea… lo tenemos ahí como una herramienta más, sobre todo que no nos esclavice. Entonces hemos ido metiendo, pues hace 4 años empezamos con los grupos interactivos, también después de la formación, todo el tema de la lectura y también hacer mucho hincapié en el aprendizaje de la lecto-escritura en primero y segundo y en cinco años porque veíamos que donde había dificultades cuando llegaban a tercero y cuarto era en la lectura, en la comprensión lectora, por lo tanto, no podíamos avanzar en otros aprendizajes, se innova y consolidábamos eso. Entonces hemos ido haciendo un trabajo importante sobre todo desde el proyecto de biblioteca y haciendo mucho refuerzo en primero y segundo […]. Entonces así sí que hemos conseguido que una parte de población gitana adquiera unos mínimos para poder… (F2)

Todos estos cambios y sus procesos participativos han tenido como consecuencia una reducción drástica del absentismo (que ahora afecta exclusivamente a unas familias concretas) y un vuelco en los resultados académicos del alumnado. Si al principio del proceso el éxito escolar solo alcanzaba a un exiguo 5% del alumnado, actualmente entre el 70 y el 75% del alumnado obtiene resultados positivos al finalizar la primaria.

> […] y hace 3 o 4 años empezamos, ahora sí, a trabajar para elevar niveles académicos y era un poco donde hemos puesto, donde estamos poniendo el acento en los últimos años. (F2)

> Yo creo que la clave de nuestro proceso actual con respecto al inicio, partíamos de un 5% de éxito educativo, en el 2004-2005; ahora estamos sobre un 70-75% de población de etnia gitana y de población inmigrante. Partíamos de elevados índices de absentismo y ahora estamos con una asistencia muy normalizada y el único problema es determinadas familias que justifican mucho esas faltas. (B1)

El centro tiene un sueño, un reto que se ha impuesto y que le gustaría lograr en un plazo de tiempo razonable: escolarizar a toda la población del barrio. Para ello tienen un buen proyecto, un proyecto que ha recibido varios premios y reconocimientos públicos y un profesorado reflexivo y comprometido que trabaja en equipo. Esto les ha permitido hacerse con un prestigio que esperan les lleve a normalizar su población y a revertir el proceso de guetización.

> Nosotros tenemos nuestro sueño y escolarizar a la población del barrio… […] Que se ha marchado a otras zonas, hay personas que vienen a las jornadas de puertas abiertas, poquitas, pues a mí me gusta vuestro proyecto, no me importaría, pero claro. La puerta puede mucho y yo entiendo a esas familias, quiero decir, es perfectamente comprensible. Pero claro nos encantaría tener… lo que no se puede es convertir los centros en esto. […] Lo que hay que evitar es llegar a estos extremos. (B1)

Pasamos ahora a describir el segundo de los centros que vamos a comentar en este apartado. Se trata de un centro de infantil y primaria con un 65% de alumnado gitano y

un 32% de alumnado inmigrante. Una proporción similar al que acabamos de ver y que forma parte del mismo barrio. Se trata también de un centro que ha iniciado, más recientemente, un proceso de cambio y transformación que ha despertado mucho interés. Por supuesto, no es el reflejo de la población del barrio[8] ya que, aunque ésta constituye una minoría significativa, las proporciones son demasiado elevadas. De hecho, una parte importante de los niños y niñas del barrio pertenecientes al grupo mayoritario de la población, se escolarizan en un centro privado concertado.

> Estos números no son reflejo para nada de la realidad del barrio. (G)

Más significativo es que prácticamente todas las familias, el 90% son usuarios de los servicios sociales municipales y por tanto los niños y niñas se encuentran en situación de pobreza o vulnerabilidad. Quizá los datos más significativos sobre el posible rendimiento de los alumnos sean que un 30% de ellos, el equipo de orientación los ha considerado acneaes.

> Tenemos unos 160 alumnos aproximadamente y más del 30% son alumnos acneaes, tenemos entre 48 y 50 acneaes. El 90% yo creo de todos nuestros alumnos son usuarios de servicios sociales, es un dato que a mí me parece significativo y luego de los niños acneaes que tenemos, tenemos 19 que llevan adaptaciones curriculares significativas. Entonces los números hablan por sí solos. (G)

Con este punto de partida, se entiende que los resultados académicos no puedan ser destacados.

> Lo que pasa es que los resultados académicos, curricularmente hablando, queda mucho por hacer… (G)

Aunque parezca contradictorio para algunos docentes, lo es o así lo expresan, una parte de las familias gitanas abandonan el centro y se marchan a otros colegios donde creen que sus hijos van a estar mejor atendidos, es un fenómeno razonable. Precisamente si los resultados académicos no son muy favorables, una parte de las familias, no solo las de etnia gitana, se cuestiona la continuidad en el centro. Se trata precisamente de las familias más sensibilizadas hacia la educación y que piensan que los credenciales académicos son necesarios para tener más oportunidades en el futuro en un mercado laboral cada vez más complejo. Aquellos que tienen más expectativas

[8] En un documento del centro que nos remitieron días después de la entrevista de grupo leemos la siguiente información referida a la población y sus características sociales: "datos relativamente recientes establecen que la población inmigrante ha crecido mucho durante la última década, alcanzando un porcentaje del 17,36 % sobre el conjunto de la población del barrio. Se trata de una población en la que predomina el número de varones por encima de las mujeres, excepto en la franja de edad de menores de 25 años. Proceden en su mayoría de África, 44,90 %; de Europa, 34,56 %; de América, 19,14 % y Asia, 1,39 %. La etnia gitana supone alrededor de un 10 % de la población del barrio y presenta una gran diversidad interna. Sería erróneo pensar que todos ellos responden al estereotipo que la mayoría de las personas tienen respecto a la población gitana y que estaría marcado por la exclusión social. Sin embargo, aun negando esa afirmación como estigma que pueda generalizarse, sí que es cierto que predominan esas situaciones. En un estudio realizado en 1999, respecto a la población gitana que reside en el barrio […], se presentó la siguiente caracterización: un 60% responderían a este perfil; un 26% al grupo de personas con condiciones de vida difíciles, pero con ciertos rasgos que podrían promover su inserción social a través de programas específicos, y otro 13,8% que podrían considerarse con niveles de integración social."

educativas, que confían en mejorar socialmente, lógicamente buscan unos entornos más favorables a la formación, el aprendizaje y mejores resultados.

> […] ciertos niños de… tanto de etnia gitana como inmigrantes, que te cogen el nivel y que tienen unas aspiraciones supuestamente mayores que otros niños de etnia gitana se van del colegio y te dicen que, no es por el colegio, no es por vosotros, al revés estamos muy contentos, pero hay muchos gitanos. Y te lo dicen padres inmigrantes y familias gitanas. Familias gitanas que también se están yendo, los que quieren estudiar, los alumnos se van. (G)

Como hemos visto que se repite en muchos de los centros, hay problemas de convivencia, y en aquellos centros donde se ha puesto en marcha un proyecto de centro propio y singular, la convivencia es uno de los ejes fundamentales de trabajo y de mejora, en muchas ocasiones incluso es la razón que activa el proyecto, antes que la mejora del rendimiento académico.

> Sí que hay problemas, porque sí que se dan problemas de convivencia, pero también es verdad que desde que hemos empezado a trabajar el proyecto y tal, se va mejorando. (G)

El problema de la convivencia se constituye en un impedimento para la adquisición de los aprendizajes, el centro entiende que hay una relación directa entre un buen clima escolar y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, surgen nuevas preocupaciones, nuevas dificultades cuando se miran los resultados del alumnado en la secundaria obligatoria. Se entiende que el título de la ESO es imprescindible para salir de la exclusión social y, sin embargo, una parte pequeña del alumnado llega a titular.

> […] cuando estábamos hablando de la convivencia. Es fundamental, nosotros hace 5 años cuando nos planteábamos proyectos tanto el equipo directivo, nos ayudó un montón el CIFE a abrir los ojos porque cundo el director pensaba una cosa, el secretario otra, y yo podía pensar otra, claro, y el resto del claustro otra. La convivencia es fundamental y de la mano de la convivencia irán los aprendizajes. Pero no se nos tiene que olvidar que el mundo no está solo hecho de buenas personas, que es fundamental, pero solo por ser buena persona no va a tener un trabajo el día de mañana, ni […] va a tener el título de la ESO, claro, pero sin convivencia no hay aprendizajes. Por eso yo creo… […] lo uno nos irá llevando a lo otro, esperemos… pero, claro, viendo los resultados que luego tenemos en secundaria… (G)

El centro puso en marcha un proyecto de centro hace unos cinco años, ante la situación de deterioro que se estaba viviendo. Deterioro de la convivencia, bajada de las solicitudes de matrícula y una tendencia cada vez mayor a la guetización hizo reaccionar al profesorado. Para ello pidieron la colaboración de la administración, con la implicación del servicio de inspección, y del CIFE[9]. El proyecto se sustenta sobre cuatro pilares: uno de trabajo con las familias y voluntarios; otro de innovación educativa; el tercero sobre convivencia positiva; y el cuarto de difusión de sus actividades. En estos momentos el proyecto de centro, en el que participan de forma activa los docentes, las familias y el alumnado es el que da sentido a todas las actividades del centro.

> Una es de familias y voluntarios; otra es de innovación en cuanto a proyectos y el tipo de enseñanza que hacemos; difusión, tanto dentro del colegio, porque muchas veces los niños de

[9] Centro de Innovación y Formación Educativa.

> primaria o de quinto y sexto hacen cosas que no se enteran los de infantil y al revés, como hacia fuera, que parece que si no lo cuentas hacia fuera… (G)

El proyecto se distribuye en dos ejes, por un lado, las mesas de trabajo con los temas específicos que acabamos de enumerar, en el que el profesorado participa distribuido en todas ellas. Y, por otro lado, han modificado la organización interna, de forma que en primaria solo tienen dos equipos didácticos (de primero a tercero y de cuarto a sexto) que se completan con el equipo de infantil y uno nuevo que han creado de atención a la diversidad.

> … y todos los profesores entramos dentro de cada una de esas mesas. […] Donde cada miembro de atención a la diversidad se mete también en los otros tres ciclos. Y luego ya los lunes, por ejemplo, las reuniones de 4 a 6 que nosotros tenemos, los profesores vamos a trabajar por mesas, no por equipos didácticos ni nada. Cada uno está en una de esas cuatro mesas. (G)

En el Cuadro 4 se recoge el modelo de trabajo del centro distribuido en cuatro mesas temáticas y una mesa permanente que supervisa todo el proceso y en el que están representados agentes internos y externos. En cada columna se recogen los proyectos correspondientes a esa mesa

Cuadro 4. Mesas de temáticas de trabajo

Mesa Permanente: Equipo directivo, EOEIP, coordinadores, CIFE e inspección			
Familias	**Innovación**	**Convivencia**	**Difusión**
Plan de acogida (profesorado y alumnado)	Grupos interactivos	Meses causas	Web/Blog
Español para inmigrantes	*Design for Change*	Habilidades Sociales Básicas	Drive
Alfabetización	Hermanamiento lector	Happy 8:12	Twitter
Voluntariado	Conciencia fonológica	Patios dinámicos	Prensa, TV, Radio
La cocina	Aprendizaje por grupos internivelares	La máquina de bailar	Mapa de Innovación
Huerto escolar	Tertulias dialógicas	Al cole con ritmo	
Leer juntos	E-Twinning (Eat better, Feel better)	Coro	
Informática Básica	Consejo de delegados	RRI	
Escuela de familias	Intergeneracional	Formación en resolución de conflictos	
	Una ventana abierta al mundo (biblioteca)	Educación para la salud	
	AUNA		
	Aprendizaje cooperativo		

En la mesa de innovación educativa se apuntan y coordinan las prácticas asentadas de las que está asegurada la continuidad. Son experiencias que se inician en unas aulas

con un grupo concreto de trabajo y luego, una vez que se han contrastado sus buenos resultados, se extienden al resto del centro y compañeros:

> Las líneas las tenemos muy claras, grupos interactivos empezó antes de tener el proyecto en dos clases, ahora lo hacen las 10. *Desing for Change* lo mismo, ahora todo el colegio lo hace, la cocina lo mismo, el aprendizaje por grupos internivelares es una pasada metiendo las áreas curriculares, te permite hacerlo y antes solo lo hacíamos solo en primero y segundo y ahora lo hace todo el colegio. (G)

> […] el huerto, también lo tenemos, tenemos un proyecto intergeneracional que es muy chulo, que vamos con la residencia, los del sociolaboral, (G)

El proyecto no termina aquí y han entrado en una dinámica de cambio, siguen planificando nuevas intervenciones, introduciendo cambios en las aulas que si se valoran de forma positiva se extienden a todo el centro. Aunque como suele pasar en los procesos innovadores, tras una primera fase de gran intensidad se requiere ralentizar el ritmo por el riesgo de saturar al profesorado y que las nuevas propuestas se vean negativas por exceso o sobrecarga.

> La innovación, es fundamental, ahora nos vamos a meter también en ambientes, pero no de golpe, nos metemos en primero y poquito a poco. Por lo que decimos, este año en una de las reuniones dijimos no vamos a más que cada profesor ya en su clase pueda hacer más cosas, pero lo de extenderlo a las distintas clases, poquito a poco, porque si no la gente también se carga. (G)

El centro es también bilingüe, precisamente fue uno de los primeros centros a nivel estatal que pusieron en marcha el acuerdo con el British Council. Sin embargo, dado el contexto actual del centro, el bilingüismo se puede entender más como una dificultad que como una ayuda. Lo que han hecho es transformar la idea, adaptar el currículo y olvidar el rigor con el que se plantea en otros centros, de tal forma que se convierte en una oportunidad para sus alumnos. Además, valoran muy positivamente los recursos que el bilingüismo suponen para el centro y el alumnado. El bilingüismo aporta tres colaboradores lingüísticos y esto les permite doblar el profesorado en las aulas en muchas sesiones del horario.

> A ver, el bilingüismo está ahí, hace unos años nos llegamos a plantear el decir ¿seguimos adelante? ¿no seguimos? Y se decidió seguir porque lo mismo que adaptas muchas veces ¿no? y priorizas contenidos y objetivos en matemáticas y en lengua pues lo mismo en el bilingüismo. No es un bilingüismo tampoco a rajatabla, pero es que tampoco es a rajatabla el currículum de matemáticas, quiero decir, entonces es como un… es darles también otra oportunidad que en otros sitios no la tienen. (G)

De todas formas, la información que transmiten a las instituciones implicadas es la real, los resultados de la evaluación no se esconden. Consideran que los mejores resultados los tienen con los niños más pequeños, entre otras razones porque el impulso que dio el centro se produjo hace cinco años y son los alumnos que han entrado en esos años los más beneficiados.

La asistencia continuada del alumnado matriculado en la etapa de infantil es clave para alcanzar el nivel adecuado de inglés. Al tratarse de una etapa no obligatoria hay una parte del alumnado que no asiste con regularidad, aunque tenga su plaza. Como

consecuencia, este alumnado no aprovecha las ventajas que aporta una escolarización temprana[10] y en este colegio en concreto, por el bilingüismo, no alcanza el nivel de inglés de sus compañeros que si asisten con regularidad.

> Cuando te pasan las pruebas de sexto los resultados que hay son los que mandas. Es cierto que, de los 5 años a esta parte, estamos impulsando mucho y se nota mucho la diferencia de los niños que están ahora en primero de primaria que han venido a infantil, también de los niños que vienen y están en primero y segundo el nivel que tienen auditivo de inglés ya lo quisiera yo para mi hijo. […] El oído que tienen, claro estoy hablando de los niños que suelen venir casi todos los días y que han empezado en primero o segundo de infantil. Si ahora miras el bilingüismo del niño que ha empezado en primero de primaria, entonces es otra historia. Por ahora, mientras siga así, la intención es continuar. (G)

d) Centros segregados y segregadores

A continuación, abordamos la situación de otro centro de infantil y primaria, en esta ocasión el porcentaje de alumnado gitano ronda el 35%, aunque ha ido variando en los últimos cursos, pero la tendencia es al incremento por la bajada de las tasas de natalidad del resto de la población del barrio.

Uno de los primeros rasgos que destaca en este centro, y que parece el más significativo, es el temor a la guetización. Esto les ha llevado a no enfrentarse con el problema abiertamente sino a intentar esconderlo e incluso evitar nombrarlo. El primer signo se refiere al apelativo que reciben en su entorno, es el "colegio de los gitanos" y para evitar esta identificación, rehúyen adoptar medidas específicas con el alumnado gitano y las que se llevan a cabo reciben nombres que no aludan a esta población, se trata de evitar, al menos, alimentar ese estigma. Cualquier intervención que se realice con el alumnado gitano pasa a denominarse exclusivamente "compensación educativa"

> A pesar de que el tanto por ciento de alumnado gitano es amplio, digamos, que de cuatrocientos y pocos alumnos que teníamos hace dos años, 140 eran alumnado de etnia gitana pero lo que pasa es que allí en el colegio está prohibido, de alguna manera, utilizar el término de etnia gitana porque en el barrio el colegio se le conoce como el colegio de los gitanos, es una cosa que el centro, el claustro y el equipo directivo quiere huir de ese apelativo. Nunca se ha trabajado el tema de la etnia gitana como tal, compensación educativa, población emigrante pero no… (C)

Se oculta el trabajo que se desarrolla con la población gitana e inmigrante por temor a que, el hecho de reconocer su presencia, confirme los prejuicios de la población del entorno y acabe por llevar a sus hijos a otras escuelas del barrio.

> Se trabaja muy bien con el alumnado gitano y con el alumnado inmigrante en general, […] y no podemos venderlo porque si lo vendemos de alguna manera mira que bien, lo que estamos haciendo es retraer al resto de la población que no quiere venir a pesar de que el bilingüismo ha ganado premios de lectura en público, o sea que el nivel del bilingüismo en el colegio es bueno, pero no, no, no… es una rémora. Entonces se trabaja lo que se puede, pero como bastante a escondidas (C)

[10] Tenemos cada vez más investigaciones que revelan que la escolarización temprana y la escolarización en la etapa escolar de infantil beneficia especialmente a los niños en situación vulnerable. Ver Santín y Sicilia (2015).

El centro se encuentra en el entorno de viviendas sociales que acogen en su mayoría a población gitana. Se trata de un centro que ha contado con tres vías desde infantil a primaria pero que se ha visto afectado por una caída drástica de la natalidad que tiene como consecuencia la entrada de una única vía y la presencia cada vez de un mayor porcentaje de familias gitanas.

> Las casas de al lado […] son las casas de asistencia social y viene entonces sobre todo alumnado gitano. Este año, yo creo que por cuestiones del cambio de jornada ha vuelto a repuntar la matricula, pero el año pasado hubo 13 alumnos matriculados y de los 13 me parece que eran, por los datos que tengo, unos 7, eran alumnos gitanos. (C)

Además, el centro cuenta con el programa bilingüe del Convenio entre el MECD y el British Council. Esto contribuye a una polarización del centro, por un lado, el alumnado inmigrante, sobre todo el de incorporación tardía y el alumnado de etnia gitana que tiene dificultades para seguir el nivel de exigencia que establece el bilingüismo, y por otro, un alumnado con un nivel alto de aprendizaje. Esta polarización en los resultados tiene además como consecuencia más grave una segregación interna por niveles académicos que, en sus niveles más bajos, se corresponde con los grupos minoritarios.

> La realidad del centro ha ido cambiando poco a poco, pero una realidad como muy bipolar en donde la curva de Gauss de resultados está invertida, digamos que los resultados medios es la parte baja de la campana, hay muy buenos resultados porque es un colegio que es bilingüe desde el año 2000, del British Council, con buena dotación; y muchos alumnos con bajos resultados que se corresponden sobre todo con alumnos inmigrantes y alumnos gitanos. (C)

Esta segregación se materializa con la formación de los llamados "grupos flexibles" que en realidad lo que hacen es reconocer la segregación, aunque de forma limitada ya que solo se desarrolla en una parte del horario escolar y en unas áreas concretas, aquellas precisamente que se imparten en inglés. De nuevo la justificación es de discriminación positiva (mediante la aplicación de metodologías más activas, por proyectos y tareas competenciales) ya que son alumnos que no pueden seguir las clases en inglés porque no entienden y, sin embargo, avanzan más rápidamente en los grupos que se han formado específicamente para ellos. Curiosamente se entiende que es un alumnado capaz de desarrollar aprendizajes competenciales e incluso que tienen alta "capacidad competencial" y sin embargo, de alguna forma, se les relega a un grupo de rendimiento más bajo. Si las competencias se consideran importantes (vienen recomendadas desde Europa) lo razonable sería que fueran un trabajo para todo el alumnado en general, sin distinción.

> Fuimos a agrupamientos flexibles, que nosotros llamábamos grupos treses y compuesto todos con este tipo de alumnos donde el bilingüismo, para alumnos que yo les llamaba objetores del inglés, porque eran objetores del inglés, digamos que, trabajando por proyectos, trabajando desde las competencias llegáramos a un resultado adecuado ¿no? Bueno, para ellos. (C)

> Nosotros optamos por esta solución que es en las asignaturas del British Council lo que hacemos es unas agrupaciones diferentes. Y luego además con diferentes tipos de apoyo. […] pues porque les ofrecemos o les ofrecíamos trabajo competencial en diversos momentos ¿no? Aprovechando las asignaturas British Council, los alumnos se desdoblaban y venían a hacer lo que llamábamos apoyos de compensación educativa, trabajábamos por competencias y yo creo que resultó muy motivador para ellos, un trabajo competencial de alto rendimiento porque son alumnos que son

> socialmente desfavorecidos pero su capacidad competencial es altísima, entonces da gusto porque cualquier semilla que echas florece como si eso fuera un vergel, es como muy motivador. (C)

Los argumentos que sostienen esta segregación académica se encuentran en el bilingüismo: un currículo con más horas dedicadas al aprendizaje del idioma y áreas que se imparten en inglés como sociales y naturales. En estas aulas de grupos flexibles o "grupo tres" aunque se concentra alumnado gitano, es por su desconocimiento del idioma. La discriminación positiva es el argumento que justifica las medidas excepcionales.

> […] ¿Quién se concentra en el grupo tres? Claro que se concentra, pero no por el hecho de ser gitano sino porque tienes que darles una alternativa. […] Esto es, nos costó porque te van a señalar y van a decir es discriminatorio y efectivamente lo es, pero positivamente, por los resultados, tanto por el nivel de uno y de otro. Tú no puedes, es que la lengua vehicular es una cosa muy importante, como os decía antes, si no saben inglés, son objetores del inglés. Claro, nos costó, porque nos van a decir, estás discriminando, pero es que… (C)

> Es que la discriminación tiene que ser siempre positiva, es que tenemos el hecho que sea positivo para los chicos, no para el centro como organización ni para el maestro como docente, es para los chicos. Que a veces tenemos miedo a que nos digan: discriminas ¿sabes? (C)

Estas medidas se pueden adoptar gracias a que estos centros cuentan con una dotación especifica de profesorado con formación en inglés. La normativa establece que los profesores tutores permanecen en el aula mientras estos profesores, aportados para el programa bilingüe, desarrollan su actividad docente. Para poder separar grupos lo que establecen es que el tutor no permanezca en su aula apoyando, sino que se incorpore al nuevo grupo constituido.

> O sea, gracias al British Council, el British Council lo que te da, profesores British, eso es lo que nos ha salvado. […] Te da tantas horas que nosotros no ponemos al maestro con el British, él da la clase por su cuenta, sabes, no está con un maestro… (C)

El bilingüismo se convierte en el programa estrella del centro, pensando que se convertiría en el principal atractivo de la población indecisa del barrio. Sin embargo, no fu así, y el bilingüismo no produjo un cambio sustancial de la población. En este caso, el factor negativo fue la existencia de varios centros públicos en el entorno que absorbieron a la población mayoritaria.

> En el nuestro también es la bandera del colegio, el bilingüismo, pero no hizo efecto llamada nunca. (C)

Es un centro que tampoco presenta problemas de absentismo destacados, de nuevo aparece como un problema puntual y reducido a unas familias determinadas.

> No ha habido excesivos casos de absentismo, los últimos años el absentismo casi ha desaparecido, se reduce a una o dos familias muy puntuales, el resto de alumnos sí que vienen. (C)

A pesar de todos los esfuerzos, sin embargo, la tendencia parece indicar que si no cambian las circunstancias la proporción de alumnado de minorías aumenta ostensiblemente. En todo caso, parece que la línea llevada por el centro de no reconocer

a todo su alumnado, de ocultar un aparte de su realidad, no ha servido para detener el proceso.

> Y la realidad es esa, digamos que el centro poco a poco conforme va avanzando, va perdiendo vías y conforme va perdiendo vías se va digamos focalizando más hacia el lado bajo de la campana y las soluciones imaginativas que teníamos hace cinco años que implantamos con tres vías posibles, con dos y con una pues no, ya no son posible. Entonces no sé hacia donde irá el centro pera ya te digo que el problema es que no puedes unir ese tipo de población a nivel… […] pero nosotros allí no podemos asumir esa bandera porque eso significa que el próximo proceso de matrícula el resto de población del barrio nos va a dar la espalda. Se comenta, por el barrio se dicen barbaridades, que si en el centro, en el recreo los chicos les pegan a los otros, cosas que no son ciertas, pero es el sambenito (C)

> Se trabaja muy bien con el alumnado gitano y con el alumnado inmigrante en general, pero a mí me gusta, yo me siento más cómodo por muchas razones con el alumnado gitano, pues no sé, y no podemos venderlo porque si lo vendemos de alguna manera mira que bien, lo que estamos haciendo es retraer al resto de la población que no quiere venir a pesar de que el bilingüismo ha ganado premios de lectura en público, o sea que el nivel del bilingüismo en el colegio es bueno, pero no, no, no… es una rémora. (C)

El último centro que vamos a describir a través de la información obtenida en los grupos focales es un instituto de secundaria en el que se imparte enseñanza obligatoria y formación profesional. Por el número de alumnado de etnia gitana, podemos hablar de una situación extrema de guetización. En primero y segundo de ESO el alumnado gitano supone el 95% de su población aproximadamente. En tercero y cuarto deja de ser la población principal y es sustituida por población inmigrante.

> En primero y segundo de la ESO tenemos actualmente un 100% de alumnado de etnia gitana. No digo la verdad, en primero tenemos dos niñas subsaharianas, y el resto sí que son. En tercero y en cuarto los niños que pasan son principalmente la inmigración. (E)

En secundaria, tienen matriculados entre 120 y 130 alumnos, con dos vías en primero y segundo, y una única en tercero y cuarto. Además, disponen de una UIEE que se ha mostrado inoperante para los objetivos con los que fue diseñada. Se modificaron los contenidos y el horario a grupos de alumnos con baja adaptación al sistema escolar, pero al final el alumnado lo ve como una ventaja y no como una situación excepcional para alumnos con problemas.

> […] este año queremos que la UIEE, convertirla en lo que decías tú, en un grupo flexible porque estamos viendo que el resultado… como que se ha quemado este recurso que en un momento funcionó, y funcionó muy bien, pero ahora está quemado ya. Los chicos quieren ir allí por salir antes y por determinados favores que tienen. Bueno, pues eso, grupos flexibles en los que en matemáticas y en lengua salgan… lo que nosotros consideremos, salgan aparte pero luego sigan una educación física como todos, una plástica como todos, o hagan un proyecto como todos, pero dejen luego que el grupo que tiene que seguir hacia delante, tiene que seguir hacia delante. (E)

Organizativamente han establecido que en las aulas de primero de ESO sean maestros los que impartan las áreas por ámbitos o especialidades, siguiendo el modelo de primaria y evitando así que entren en el aula demasiados profesores, es decir, como suele ser habitual en un centro convencional, uno por materia. Se plantean extender este modelo de forma progresiva a los demás cursos, en los próximos años.

> No, en tercero y cuarto se va sobre el currículum ordinario. La idea era extender esto que estamos haciendo en primero este año, extenderlo el año que viene a segundo y luego pasar a tercero y cuarto. (E)

También la organización interna por departamentos ha sufrido cambios. Solo se mantienen los departamentos que se consideran imprescindibles. Como el centro imparte también ciclos formativos de formación profesional, mantiene sus departamentos correspondientes, pero ha eliminado la mayoría de los que corresponderían a la ESO.

> No tenemos más que un departamento de… a ver, tenemos el departamento de inglés, el departamento de FOL [Formación y Orientación Laboral] y el departamento de Orientación, ya no tenemos ni de Matemáticas, ni de Lengua, somos todos del departamento de Orientación, excepto los profes de inglés y el de FOL porque… pero incluso a las reuniones del departamento [de Orientación] vienen todos también. (E)

Las aulas de tercero y cuarto de la ESO se completan a lo largo de los cursos con alumnado que llega de otros institutos. Son alumnos que en un sistema normalizado tienen muchas dificultades o incluso fracasan pero que en este instituto se convierten en los alumnos con los que trabajan niveles mínimos y que pueden llegar a titular. Además, como tienen una matrícula muy baja, reciben fuera de plazo muchos alumnos que se incorporan procedentes de otras localidades y países y que obligatoriamente son adjudicados porque en los centros más próximos tienen la matrícula completa. Este alumnado puede presentar desconocimiento del español, pero en cuanto superan esta dificultad, teniendo en cuenta además que las clases son poco numerosas y que pueden tener una atención individualizada en pequeño grupo, se convierten en alumnos con posibilidades reales de titular.

> Porque no se dan, nos suelen llegar alumnos de otros centros, en segundo y en tercero […] alumnos que allí en principio son los de mal comportamiento incluso de programas de mejora de aprendizaje, cosas de este tipo llegan a nuestro centro, y claro aquí son realmente los niños que van a mínimos y que se puede trabajar con ellos. Es muy… además todo alumnado que viene fuera de… como somos de los pocos centros de por aquí que tenemos número abierto de plazas, que hay todavía plazas vacantes. De vez en cuando este tipo de alumnado pues trae alumnado… alguno que tiene carencias en el idioma, pero luego alumnado que puede funcionar. (E)

Sin embargo, no hay problemas de convivencia entre los alumnos teniendo en cuenta la gran diversidad de niveles educativos, de origen social y económico, etnias… al contrario, el alumnado de los diferentes niveles de ESO comparte tiempos y espacios durante el recreo o en las actividades internivelares planificadas, en las que interactúan alumnos de diferentes niveles y con orígenes distintos. No surgen conflictos y colaboran en la tarea propuesta.

> […] tercero y cuarto con primero y segundo están totalmente integrados, una cosa es que el tanto por ciento sea este, pero a la hora del recreo, a la hora de… hemos hecho en el segundo trimestre unos talleres internivelares de Gloria Fuertes y nadie tiene ningún problema de relacionarse con un niño que sea de etnia gitana o que no sea de etnia gitana. No hay problema en eso, […] (E)

Los resultados académicos del alumnado gitano son bajos y no suelen continuar su escolaridad después de la etapa obligatoria. Hay una minoría, sin embargo,

dependiendo de los cursos académicos, que obtiene el graduado en ESO y que después no abandona, sino que continua su escolaridad en grado medio de formación profesional. Generalmente este alumnado cursa el ciclo formativo en el mismo instituto.

> … y hay pocos alumnos de etnia gitana que llegan a titular en cuarto de la ESO. El año pasado estábamos muy contentos porque fueron 6 los alumnos de etnia gitana que titularon y además están haciendo ciclo formativo y estábamos muy contentos. (E)

La descripción que se hace del alumnado, en su mayoría, es de un alumnado complejo que asiste al instituto sin ningún tipo de motivación y que se ven forzados a mantenerse en el sistema por la edad. Esa falta de estímulos les lleva a permanecer en el centro con una actitud negativa que puede trasladarse al resto de los compañeros, especialmente a aquellos que desde el centro de primaria son señalados como capaces de llevar una escolarización normalizada. Desde el profesorado se entiende que las peculiaridades de estos alumnos deberían llevar a seguir modelos de educación individualizada para lo que necesitarían más recursos profesionales ya que con los que tienen no son suficientes para este tipo de planeamiento.

> […] problemática grande que tenemos, pues que posiblemente los alumnos que vienen al centro a terminar su escolaridad obligatoria que no quieren hacer nada más porque dentro de su parámetro, tanto desde los suyos como individuos como los de su familia, no está ni el estudiar, ni el trabajar, ni nada. Pues echan a perder entre comillas un poquito al alumnado que, en un primer momento, desde aquí, desde primaria sí que nos dicen que sí que se pueden sacar hacia delante, lo que pasa es que no hay más opciones más que una clase y otra clase y ya no hay más opciones. […] La verdad es que la atención tiene que ser muy individualizada, es niño por niño. (E)

En la denominada UIEE (Unidad de Intervención Educativa Especifica) recogen ese alumnado desmotivado, con una conducta muy disruptiva, que sigue un currículo adaptado en un horario reducido. El equipo directivo es nuevo y se ha implicado en un proceso renovador, de forma progresiva están introduciendo, con el resto del alumnado, metodologías innovadoras. En momentos de cambio como este, la situación a veces se hace especialmente conflictiva porque el equipo directivo es nuevo, porque una parte del profesorado es interino y porque el alumnado es muy complejo. Además, el equipo directivo debe enfrentarse a toda una problemática heredada de la anterior dirección del centro.

> Tenemos solamente lo que antiguamente era la UIEE, y ahora estamos intentando trabajar por proyectos, estamos intentando meter el *Design for Change*, estamos poco a poco, intentando porque es el primer año que como equipo directivo estamos haciendo un proyecto nuevo. Pero ha coincidido todo, un alumnado que es especialmente difícil, una gran cantidad de profesorado interino, un cambio de dirección, todo junto a la vez es un poco una bomba de relojería porque además lo que no funcionaba como centro años anteriores ha empezado a salir, porque se ha empezado a destapar, claro está. Se tenía que destapar y se ha destapado. Entonces el primer año ha sido… porque salen setas de debajo de todos los sitios. Eso es lo que hay. (E)

Otra dificultad destacada es la falta de preparación específica del profesorado y de implicación en un centro tan complejo en el que la tarea docente se hace especialmente ardua, complicada y especifica. Como decíamos, el alumnado en estos niveles de

secundaria es un alumnado difícil en el que además de la complejidad de la edad (adolescencia) se añade la falta de interés por los aprendizajes y la falta de exigencia familiar. Estos centros requieren de profesionales bien formados, con muchos recursos pedagógicos y relacionales y una experiencia que favorezca la toma de decisiones, sin embargo, muchos de los profesores que llegan desconocen el tipo de centro al que van.

> Y luego la problemática del profesorado que en muchas ocasiones no sabe o no sabemos asumir donde estamos y que necesidades tiene este tipo de alumnado. Y eso para mí, en ocasiones, es más significativa porque los niños sabemos lo que tenemos, los profesores contamos con que son profesionales y a veces no sabemos lo que se quiere hacer, como enfrentarnos. Entonces pues este año nos ha ocurrido que tenemos un tanto por ciento elevadísimo de profesorado interino y qué ocurre, pues que no se están enganchando porque es un alumnado duro, es muy duro. Ya nos habían dicho los centros de primaria, el año pasado, que venía una hornada muy dura. Entonces no se están enganchando y la mitad de los problemas se resolverían si […] se resolvieran previamente en la clase. Luego se hacen grandes, grandes, grandes… (E)

4. Relaciones entre colegios e institutos

Uno de los temas que planteamos en nuestras entrevistas de grupo es la coordinación entre los colegios de infantil y primaria y los institutos en relación al alumnado gitano teniendo en cuenta que comparten, o van a compartir en el futuro, alumnado que en algunos casos presentan dificultades de aprendizaje y con problemas de adaptación al entorno escolar. Queríamos saber si hay una coordinación puntual en el paso, en la transición del alumnado de sexto o si se trabaja de una manera más colaboradora con otro tipo de reuniones añadidas o de proyectos o programas en común.

Algunos profesores constatan una cierta distancia entre las dos instituciones que deberían mantener una relación más intensa y fluida. Esta falta de relación perjudica al alumnado. Como ha quedado claro en el capítulo anterior, hay grandes diferencias entre unos centros y otros. Hay centros que facilitan las relaciones y no la reducen al periodo de escolarización y adscripción de alumnos, sino que comparten información a lo largo del curso, y otros con los que la relación es mínima y se reduce a lo imprescindible.

> La falta de conexión que hay… (F2)
>
> Por ejemplo, con vosotros eso es más fácil, […] (G)
>
> Que nos llamamos en un momento, oye que paso, oye que pasáis, que no pasa nada… (E)

El tamaño de los centros favorece o por el contrario dificulta la relación. Un centro pequeño mantiene, por un lado, una relación más fluida, y por otro, sus alumnos encuentran menos dificultades para adaptarse. Cuando la relación es más fácil, también se pueden atender mejor los problemas que surgen entre los alumnos en el periodo de transición. Por ejemplo, como explican en este instituto, se organizan actividades entre alumnos de uno y otro centro: los alumnos de sexto del colegio trasmiten sus miedos, sus dudas e inquietudes, mientras que los alumnos de primero de ESO les explican cómo es la vida en el instituto, les aclaran las dudas, les trasladan su experiencia y les trasmiten tranquilidad.

> Yo creo que nosotros, en concreto, somos un centro muy pequeñito, entonces con nuestros coles de referencia tenemos una relación muy cercana, […] sí que es verdad que recogemos la información, pero también hemos empezado este año por hacer una especie de carta de los alumnos de sexto que tienen miedo a los alumnos que han entrado en primero. Para que los alumnos de primero vayan a contarles que no es para tanto. Vamos haciendo cosas para que los críos que vienen del cole cuando lleguen al instituto estén, no les parezca nada extraño. Luego cuando llegan [se ven] muy acogidos por los alumnos que ya están. Pero es que lo organices o no lo organices se conocen desde chiquiticos con lo cual es que sale natural, sale natural pero ya no con los que acaban de pasar de primero sino con los que están en bachillerato que han venido del colegio igual, es que se conocen la mayoría, entonces la acogida es totalmente cercana. (D)

Hay un problema que podríamos enmarcar dentro de las diferencias entre las prácticas de los colegios y los institutos que tienen que ver con formas diferentes de concebir o entender la educación y que quedan reflejadas en las culturas profesionales diferenciadas, la de infantil y primaria por un lado y la de secundaria por otro. Estas diferencias se convierten en prácticas, exigencias y criterios diferentes que a veces incluso son divergentes. Es cierto que no todo el profesorado comparte estos principios, pero sí hay situaciones concretas en las que se ponen especialmente de manifiesto. Cuando además hablamos de familias y alumnos vulnerables con escasos recursos, con una escasa capacidad para adaptarse a las exigencias de la institución educativa, podemos encontrarnos que aspectos aparentemente secundarios o poco relevantes se conviertan en la clave que conduce a los alumnos a un proceso de éxito o de fracaso escolar.

> Pero, por ejemplo, en el [otro centro al que están adscritos], lo que decimos, hay fuga de cerebros. […] No podemos permitir que ciertos niños que se van […] [allí] pensando, la verdad lo digo que tienen un nivel de sexto bien, igual de quince pasas a ocho, olé, que tienen posibilidades y se van allí y por no llevar el estuche con las pinturas adecuadas que el profesor de plástica considera que tiene que llevar, la regla de pitiminí y el… ¡por eso le tiene que suspender! No, perdona, no, no, entérate de la vida que tiene ese niño. Bueno esto es mi opinión. […] Si por material vamos a suspender a alguien. Que es un ejemplo. No podemos permitir eso. Es que justo lo hablábamos el otro día y se pierden muchos niños así. […] Es que no se puede perder por no llevar material. (G)

Desde primaria se ve también con desconfianza porque se discrepa y se critica que el trabajo no se hace adecuadamente. Entre las necesidades del alumnado están

> Y necesitan un acompañamiento permanente. Yo creo que los chicos y chicas en secundaria, en primaria nos tienen a los tutores y a los que… los vemos pequeños, pero en secundaria necesitan un acompañamiento permanente y constante porque tienen que ser ellos mismos con su capacidad de resiliencia y de trabajo los que salgan a flote. Y si no se lo ponemos fácil van a abandonar y van a fracasar. (B1)

Está claro que hay grandes diferencias en los criterios pedagógicos con el alumnado. A continuación, tenemos un ejemplo en el que se constata la disparidad de criterios. En todo caso destaca la incapacidad de colegios e institutos de dialogar y tomar medidas conjuntas que den continuidad a la educación obligatoria, sobre aspectos pedagógicos fundamentales relacionados con los aprendizajes del alumnado. Demuestran que las transiciones se plantean sobre temas formales y no sobre temas de fondo.

> Antes, ella [se refiere a D] comentaba, "no saben las tablas". Nosotros trabajamos muchísimo las tablas y os puedo asegurar que hay niños que tienen competencia matemática, pero han sido incapaces de aprenderse las tablas. ¿Tú puedes suspender a un niño porque no se sabe las tablas? […] No, perdona. Cuando él te hace o ella te hace todas las competencias que necesita un niño en matemáticas con apoyo de tablas. No la machaques más. (G)

Este tipo de problemas señala la diferencia entre un profesorado comprometido e implicado en los buenos resultados de su alumnado y un profesorado que establece normas sin atender a las dificultades añadidas que pueden crear a algunas familias en condiciones muy vulnerables. Este profesorado, además, evalúa el cumplimiento de estas normas sin tener en cuenta las diferentes realidades, siguiendo un modelo igualitario, pero no equitativo: exige a todos lo mismo, aunque no todos puedan dar lo mismo. El profesorado de primaria se muestra más sensibilizado y favorable a mejorar las oportunidades de este alumnado y su futuro.

> Para ellos ese alumno es un alumno más y para nosotros es el futuro que esos niños... De verdad, es que tienen capacidad para sacar la secundaria, pero es que necesitan que a lo mejor alguien vaya detrás o necesita… (G)

Como señalan se trata de un alumnado con muchas carencias, no solo económicas, que necesitan acciones específicas como un acompañamiento más minucioso por parte de los tutores o del departamento de orientación. La necesidad de acompañamiento es especialmente señalada en la etapa de secundaria, se trata de realizar ajustes entre las exigencias del profesorado y lo que el alumnado es capaz de dar. La pobreza o una puntual falta de recursos se convierte, inexplicablemente, en una limitación para acceder al aprendizaje y al conocimiento. Hay profesores que no tienen en cuenta el contexto y suspenden a sus alumnos por no llevar un material que, en muchos casos, probablemente, no puedan comprar.

Algunos docentes ponen el acento en las carencias económicas que inciden en el rendimiento escolar, concretamente niños que asisten a clase en ayunas y que no traen almuerzo. Las carencias económicas se convierten en carencias alimentarias o en un desorden en la dieta, y su jornada escolar transcurre sin ningún complemento nutritivo.

> Es que, si no tenemos las necesidades básicas cubiertas, ponte a darle matemáticas o plástica, o música y por no llevar la flauta… (G)

> [Alumnos] Buenos, de familias muy normalizadas querían huir del [instituto del barrio]. Se marcharon a otro centro. Y al final han vuelto porque les ponen las cosas muy difíciles. Porque no llevo una flauta. Eran dos niños de comportamiento excelente. Pero, claro, al final te ponen tantos peros que han vuelto. (B1)

Este tema también provocó un debate entre docentes de los diferentes niveles. La primera réplica sirvió para constatar algunos de los problemas que el sistema educativo viene arrastrando y que tiene que ver con el tema que tratamos, ¿cómo conseguir transiciones que reduzcan la brusquedad del cambio en el paso de los colegios a los institutos? Si miramos las estadísticas, de los centros públicos en general, descubrimos que los malos resultados académicos, en relación con sexto de primaria, aumentan en el primer curso de ESO. Para Martínez y Pinya (2015) los problemas son mayores para el alumnado que ha presentado dificultades ya en primaria y para el alumnado que

procede de minorías étnicas o de contextos desfavorecidos. Concretamente, destacan problemas de adaptación al centro, de comportamiento, de rendimiento, falta de estrategias, baja autoestima e incluso de relación con el profesorado y sus nuevos compañeros. Las transiciones se han abordado desde los centros educativos más desde un punto de vista administrativo que desde la propia problemática del alumnado. Muchos institutos no hacen adaptaciones en su organización o en su estructura y se limitan a mejorar su imagen, se muestran como una institución amable, comprensiva y flexible, pero, en definitiva, mantienen sus rigideces. Martínez y Pinya (2015) opinan que el centro receptor debería mejorar los procesos de orientación y acompañamiento, y también aspectos pedagógicos relacionados con la organización, la gestión, el currículo y la participación.

> Ya, pero vosotras poneros ahora en el lugar… en el otro lugar, quiero decir que, una de las cosas más serias que hay, pasa en todos los institutos, no solamente con los gitanos, es que chicos o chicas que pasan de primaria, que tienen una escolarización buena (nosotros tenemos muchos gitanos con buena escolarización y no hay una discriminación entre gitanos y no gitanos), llega la primera evaluación y suspenden siete ¿qué sentido tiene eso? No tiene ningún sentido. Y no es que los de secundaria seamos unos burros o unos ineptos o que no… (H)

Este problema no es particular de la población gitana, sino que, como decimos, se ha convertido en un problema del sistema que afecta a la enseñanza pública particularmente porque su modelo se basa en la separación, en espacios diferentes y distantes, de las dos etapas obligatorias, primaria y secundaria. En la enseñanza privada los centros educativos favorecen la continuidad, suelen agrupar en un mismo centro, al menos estas dos etapas, aunque generalmente incluyen también etapas no obligatorias como infantil o bachillerato.

> Eso también pasa en los niños que no son de etnia gitana. (E)

Uno de los profesores, que coincide con ser el director del centro, entiende que la dificultad es organizativa y que por tanto corresponde a la administración corregirla. Señala que la mayor parte del profesorado es sensible a las dificultades que tienen estos niños y niñas y que flexibilizan su forma de actuar para favorecer su integración al instituto. Aunque también entiende que hay casos aislados, que por diferentes razones actúan de otra forma. En una organización tan compleja, que permite que por una clase pasen diez profesores diferentes a lo largo de la semana es difícil que alguno no actúe como sería de esperar. Aunque introduce alguna disculpa, como el hecho de que algunos profesores pasen por aulas muy diferentes, por varias etapas y niveles e incluso por diferentes centros, de tal forma que las funciones que desempeña y que se esperan de él son también muy diversas. Pero, además, reconoce no tener herramientas para intervenir y modificar estas actitudes.

> Por eso digo que la organización, que la organización es tan vertical que no tiene sentido porque a ese chico que has mandado gitano le pueden estar dando clase diez y de esos diez, pues nueve son gente cojonuda que se esfuerza, que le invita a un café o a un plátano o que le acompaña o que se queda en los recreos con él, o que lo acompaña a casa, pero hay uno que llega y dice: "No has traído el cuaderno tal o…". A mi hijo también se lo hacía. "No, no, todos cuando entre yo el boli rojo a la izquierda y el no sé qué a la derecha, […]". Pero… Y entonces a ese ¿cómo le metes mano a eso? Y ese se ha cargado pues todo porque el chaval dice "joder, me toca francés, me…".

> Y además eso después de dar clase ahí se sube a dar clase a bachillerato y después se va a no sé qué y después el instituto de al lado. Entonces es que es muy complicado. (H)

Sin duda se trata de un tema complejo, pero no por eso irresoluble y todos coinciden en que hay que afrontarlo y buscar soluciones. Por una parte, el profesorado de infantil y primaria siente que el trabajo desarrollado durante esos nueve años de escolarización, a veces con muchas dificultades, poniendo mucho empeño y esfuerzo entre todos, se vea frustrado con el paso a secundaria. Por otra parte, no entienden que un alumnado que ha demostrado un buen nivel de aprendizaje a lo largo de la primaria, alumnos que han demostrado su capacidad y su esfuerzo obtengan unos resultados tan decepcionantes en primero de ESO. Reproducimos ahora una parte del pequeño debate en el que queda patente la implicación incluso hasta el plano personal de los docentes:

> F2: Será complicado, pero hay que afrontar eso.
> H: Hay que afrontarlo, hay que afrontarlo…
> E: Es la diversidad, hay que tratar a cada uno como… lo que cada uno necesita.
> F2: Si tienes un fracaso escolar en primero de la ESO ya superior a cualquier otro… algo falla, algo hay que cambiar.
> H: Claro pero lo que falla es la organización entera, es decir… […] Porque puede ser que sea uno o dos o tres... y luego claro hay que detectarlo y se puede corregir desde dentro, pero eso es muy complicado porque…
> G: Si es el cien por cien… […] Ese es el dolor que…
> F2: Es el dolor, claro
> E: Años cuidando, mimando…
> F2: Llevarlos hasta allí nos ha costado mucho.

Si la clave es la organización, habrá que cambiarla. Sin embargo, no parece tan fácil y hay aspectos que se escapan al control y la gestión de los centros o de los directores, que se convierten en imponderables. Aquí surge de nuevo, con toda su crudeza uno de los problemas que analizaremos en capítulo aparte, la continuidad y estabilidad del profesorado. ¿Puede haber coordinación entre centros que cambian su plantilla cada año en un 60 o en un 80%? ¿Puede haber continuidad en los proyectos o incluso puede haber proyectos?

> Por ejemplo, con lo que decíais, lo que decís de primaria. Nosotros nos llevamos bien con los de primaria, pero tenemos varios problemas gordos. Primero, ¿cómo se hace esa coordinación? Porque nos hemos juntado, nos juntamos muchas veces. Muchas veces vemos los exámenes, otras veces los contenidos, otras veces la convivencia, pero ¿cuándo la hacemos esa coordinación? ¿Y entre quién? ¿Entre los directores? Que luego lo presentamos en los claustros porque nuestros claustros cambian el 60% y en primaria a veces el 80%. Ahora está cambiando un poco la cosa, pero había dos líneas diferentes, en el instituto la gente repetía, pero en el colegio la gente se iba completamente. Entonces nos podíamos llevar muy bien los directores, pero ¿no? Entonces es que… (H)

Con unas condiciones así, es posible que no tengamos que hablar tanto de modificar las condiciones de los centros, su organización y su gestión, sino que como apunta una docente la solución pasaría por un replanteamiento global de la enseñanza obligatoria.

> Tiene que haber un cambio de paradigma, esto es una etapa obligatoria […]. (F2)

Desde la implantación de la LOGSE hablamos de la necesidad de planificar los procesos de transición del alumnado que termina la primaria en los colegios y pasa a secundaria al instituto. Se trata de un proceso en el que el alumnado no solo se enfrenta a los cambios por ser una etapa diferente, sino también a otra organización y a otra cultura profesional que entiende la enseñanza también de forma diferente. Habitualmente, se confunden procesos diferentes como son la acogida del alumnado y el proceso de transición. La acogida es un hecho puntual que dura un periodo breve, alrededor de unas semanas o poco más y que pretende que el nuevo alumnado conozca bien la nueva institución y se mueva en ella sin dificultad. En el proceso de transición se trata de adaptar estructuras y organización, de adoptar medidas de convivencia, no de hacer eventos y actividades puntuales para quitar el miedo a lo desconocido a los alumnos potenciales. En el fondo se mantiene la exigencia de que sea el alumnado el que se adapte al centro, ya que el centro no hace ningún esfuerzo, o muy poco por adaptarse al alumnado. Los resultados de primero de la ESO son una prueba.

Otras investigaciones (Antúnez y otros, 2007) sobre transiciones destacan que son procesos problemáticos, que hay cambios significativos en los métodos de enseñanza, en las normas y en las relaciones entre el profesorado y el alumnado; y coinciden en que baja el rendimiento académico y disminuye la autoestima del alumno.

Las transiciones son complejas y a lo largo de los años han ido derivando en tres o cuatro actividades fundamentales: una reunión informativa con las familias, una reunión entre miembros del equipo directivo de los dos centros, orientadores y tutores; una visita programada al instituto para conocer sus espacios, a algunos de los profesores y, un poco por encima, su organización; y por último el instituto suele organizar una jornada lúdica a los alumnos de primaria con diferentes actividades recreativas. A veces también organizan visitas de alumnos de ESO a los alumnos de sexto de primaria para contarles sus experiencias en el instituto y resolver las dudas y temores que puedan tener.

Las reuniones que se celebran entre colegio e instituto para el paso en la escolarización de alumnado deriva en una valoración superficial de cada uno de los niños, basada en el rendimiento académico y en el comportamiento en el aula. Este proceso puede derivar en una clasificación tosca y demasiado simplista. Así algunas profesoras manifiestan su disconformidad a colaborar en estas estrategias y consideran más adecuado trasladar información más descriptiva.

> En el paso lo decimos ¿no? porque claro… porque yo me niego a dar datos de: "este niño puede, este no puede, este puede", no. Yo le cuento cómo son mis alumnos. (F2)

En ocasiones, también se trata de procesos demasiado simplificados que no tienen en cuenta la complejidad del alumnado y de su relación con la escuela. Este otro docente constata la distancia entre el colegio y el instituto, para él responder a los cuestionarios que les presentan desde el instituto solo tiene una finalidad clasificatoria y el alumnado con dificultades de aprendizaje no recibe la atención que considera debe recibir. Incluso se queja que el alumnado con dificultades no importa que sea absentista.

> Pero es igual, te piden una encuesta, tenemos un instituto, un instituto que es bilingüe también, está que lo peta también, […], el bilingüismo ahora es la bomba. Te manda una encuesta para que tú rellenes de cada uno de los chicos con una serie de ítems y dices bien, vale, te lo relleno, pero esto de competencias absolutamente nada, son ítems [de lo que saben y no saben] […] no te pregunta para nada de estos chicos. Estos chicos directamente los meterán a grupos de diversificación y si no vienen mejor, y si no vienen mejor y te lo dicen ellos, si no vienen mejor. Dices, hombre… No me digas esto a mí. (C)

Aquí nos encontramos de nuevo con visiones muy diferentes de este proceso y por supuesto formas de actuar sorprendentes, difícilmente justificables. Esta orientadora, por ejemplo, se queja de que en cursos anteriores no podía asistir a las reuniones con los colegios, a las reuniones en las que se recogía información del alumnado que iba a pasar al instituto para planificar y conformar los grupos. Ha tenido que dedicar grandes esfuerzos para convencer a sus compañeros, en el equipo directivo, de la necesidad de asistir los futuros tutores y ella misma como orientadora. En todo caso lo que muestra es un distanciamiento entre los centros y una cierta desconfianza por parte del instituto, sorprende que, tratándose en los tres casos de centros públicos, dos colegios y un instituto, se haya permitido esta situación.

> […] a mí me han prohibido venir […] a este o al otro centro. O sea que no pintaba nada la orientadora y yo decía, hombre, pues si la orientadora no pinta nada en el paso de… [primaria a secundaria] pues ya me dirás tú. Que me parece a mí que vaya todo el mundo que quiera, pero sí que es verdad que a puro de, un poco por la obsesión personal de decir que no, que tienen que ir los tutores, que no, que no que tienen que hacer… Un poco por cabezonería mía al final se… pero yo creo que hace falta todavía muchísimo más. (E)

Como deja constancia, la transición se basa en una reunión informativa, en la que los docentes de primaria informan a los docentes de secundaria. El primer problema surge ya por los asistentes, no acuden los futuros tutores de primero de ESO que se harán cargo del alumnado sino el jefe de estudios, ni siquiera la orientadora. El segundo, se deriva de una información muy pautada y simplificada.

> […] y cuando les preguntan y que les des los datos, con los cual sí, si hay alguna interrelación entre ellos que son incompatibles, alguna incompatibilidad, este con este no, eso es lo que quieren saber, nada más. Y intentas dar un paso más en la reunión y para empezar viene el jefe de estudios y la orientadora… y la orientadora tampoco… (C)

Otra idea que nos gustaría considerar es la de estrechar relaciones entre todos estos centros a través de plataformas o redes. Según Rauch (2013) las redes de colaboración educativa son plataformas para la mejora de los sistemas escolares, además, son estructuras intermedias en las que se generan procesos que permiten explorar nuevos caminos de aprendizaje y cooperación mediante la interactuación de individuos e instituciones. Para Azorín (2017) podrían ir más allá y serían asociaciones con metas educativas entre escuelas y otros agentes sociales: familias, organizaciones comunitarias y vecinos. Esta colaboración en red fomenta la creación de espacios y tiempos en los que establecer compromisos para que las diferentes comunidades educativas y sociales se enriquezcan mutuamente compartiendo materiales, experiencias e información. Concretamente, según Kools y Stoll (2016), citados por Azorín (2018), lo más importante para el caso que nos ocupa es que las redes se aplican

a grupos de docentes que tienen intereses comunes porque les permiten interactuar e intercambiar conocimiento para apoyarse mutuamente e incrementar sus aprendizajes.

Entre los centros, predominan las relaciones informales, es verdad que comparten algunos espacios formales de información sobe aspectos concretos (absentismo, servicios sociales), pero las relaciones formales se restringen a determinados centros y fundamentalmente a las relaciones establecidas para las transiciones escolares. Teniendo en cuenta que comparten problemas comunes, que pueden trasferir experiencias, trasmitir información, interactuar y contribuir a la formación de los docentes, entendemos que la vía de las redes podría ser una opción interesante para la mejora.

Ainscow (2015) apuesta por las redes de colaboración entre centros porque considera que hay una gran cantidad de recursos, experiencias y conocimientos que están al alcance de las escuelas en su propia comunidad pero que permanecen infrautilizados o sin explotar, tanto en las aulas como en los centros o incluso en el sistema educativo.

Es verdad que llevar a la práctica proyectos de colaboración en el ámbito educativo no es fácil. Pensemos que reunir personas, docentes y no docentes, de diferentes escuelas y comunidades para llevar a cabo un proyecto común es un reto complicado. Sin embargo, no por ello hay que renunciar a una estructura que puede hacer grandes aportaciones a la mejora y contribuir a la estabilidad de los proyectos. La administración debería fomentar este tipo de redes, contribuir con los recursos necesarios y favorecer la disponibilidad de tiempos y espacios para llevarlo a cabo.

5. El profesorado

Una reciente publicación de la OCDE[11], basada en la información recogida en el informe de PISA 2015, nos recuerda que los sistemas educativos tienden a compensar a los centros situados en entornos socioeconómicos desfavorecidos incrementando el número de profesores, reduciendo el número de alumnos por clase, es decir, bajando la ratio profesor alumnos. El documento plantea que, para reducir la desigualdad, la clave no está en disponer de un mayor número de profesores sino en la calidad del equipo docente. Por ello, entienden que el reto consiste en atraer a los mejores docentes. El trabajo de la OCDE, que cruza información de los alumnos y del profesorado, se centra en descubrir cómo lo hacen aquellos países con mejores resultados.

Antes de continuar, me gustaría mostrar mi desacuerdo, basado en mi experiencia como docente y en la experiencia de otros docentes, con una parte de la primera premisa, es decir, comparto que la calidad del profesorado es el factor principal para la mejora de los resultados, pero discrepo en que el número de profesores no sea importante. De hecho, considero que para desempeñar la tarea educativa que llevan a cabo los centros a los que nos estamos refiriendo hace falta más recursos humanos que

[11] OECD (2018).

en un centro ordinario. La OCDE, como todos sabemos, es un organismo económico internacional con una ideología marcadamente neoliberal, entre sus criterios siempre predomina el economicista, el ahorro siempre está entre sus prioridades, incluso por encima de la eficiencia; y el mercantilizador[12].

Sin embargo, no por ello debemos desechar la información relevante que nos aporta. Por ejemplo, el informe refiere que los docentes tienden a elegir los centros que les resultan más cómodos o les ofrecen más facilidades. Esos centros cuentan con una mayor estabilidad del profesorado porque la situación es más favorable y se muestran más satisfechos con su trabajo: dedican la mayor parte del tiempo a enseñar y una parte menor a gestionar problemas de conducta, además tienen mejores equipamientos para trabajar. Incluso, en algunos países, obtienen mejor salario. Precisamente en España señala que hay una menor estabilidad del profesorado en los centros con población más desfavorecida.

El informe advierte que hay una relación entre los resultados de los alumnos de un centro y la media de años de experiencia y cualificación de sus docentes. Como los profesores son funcionarios, la movilidad es voluntaria y el sistema da prioridad a los de mayor antigüedad. Destaca el ejemplo de Corea y Japón que han conseguido una mayor estabilidad y mayor equilibrio también en la proporción de profesores con experiencia y noveles. En estos países, a los docentes se les asigna un nuevo centro periódicamente e incentivan a los profesores de los centros con dificultades mediante una compensación salarial, menos alumnos por clase, jornadas lectivas más cortas, mayor puntuación para futuros ascensos y la posibilidad de elegir el siguiente centro. Los centros españoles se caracterizan por tener menos autonomía en la selección de sus docentes. Los profesores son funcionarios y acceden por sus credenciales académicas o por oposición.

Los países con mejores resultados de PISA 2015 comparten tres características: establecen un periodo de prácticas obligatorias a los docentes antes de ejercer, tienen un sistema de desarrollo profesional y poseen mecanismos de evaluación docente orientados hacia la mejora. La OCDE defiende que los centros activen programas de desarrollo profesional, creen redes de profesores para ofrecer formación y potencien programas de acompañamiento al profesorado novel, así como encuentros informales con profesores experimentados con el fin de mejorar.

Disponemos a través de los CIFE de foros en los que el objetivo fundamental es la formación del profesorado. Se trata de estructuras en las que predominan la trasmisión de experiencias y reflexiones sobre las practicas escolares. Sin embargo, se dan pocas oportunidades para dialogar de forma no jerarquizada, compartir proyectos, intercambiar experiencias, debatir y trasladar ideas, tomar decisiones en común, especialmente entre centros que tienen características y preocupaciones similares.

[12] Por ejemplo, defiende que para conseguir que las escuelas dispongan de los mejores profesionales, deben contar con autonomía para contratar y despedir al profesorado, y adaptar las condiciones de trabajo, el salario y las responsabilidades de los docentes a la dificultad de la tarea. También apuesta por un sistema de incentivos y una financiación adecuada.

Veamos ahora cual es la realidad de los centros que nos conciernen. Una de las principales dificultades que se plantean los centros es que el profesorado comparta y coordine elementos esenciales de su tarea. Para que un centro pueda funcionar adecuadamente, a pesar de las dificultades, es necesario que haya acuerdo, en primer lugar, en el análisis del contexto y de la situación. El punto de partida es esencial, si no se comparte la necesidad de actuar y de cambiar es difícil iniciar un proceso transformador. La realidad indica que es muy complejo, no solo por los intereses a veces distantes del profesorado, también porque algunos profesores están muy poco tiempo en el centro o sus intereses les llevan a intentar abandonar el centro lo antes posible a través del concurso de traslados. Hay una parte del profesorado que no sabe cuáles son las circunstancias de los centros, que al solicitar la plaza desconocían cuales eran las condiciones reales del centro.

> ¿El profesorado? Yo pienso que no sabe dónde se mete, hay muy poco profesorado que sabe dónde realmente se está metiendo. En mi caso, en el vuestro es diferente… pero ni aún en comisión de servicios, no lo sé. (E)

El problema de la estabilidad

La estabilidad del profesorado es un factor considerado positivo. La temporalidad es una de las claves y no tanto el estatus administrativo del docente. Un equipo estable al menos favorece la responsabilidad y la implicación; permite planificar la actuación y la formación para adquirir nuevos recursos con los que asumir los retos que plantean estos centros. El problema de muchos profesores interinos, por ejemplo, es que necesitan tiempo para adaptarse al centro y a las necesidades y características de su alumnado. Si solo van a trabajar en el centro durante un curso o incluso un periodo más corto la tendencia es a "salvar la situación".

> Interino me refiero por temporal, me da igual que sea interino o que sea… sino por la temporalidad. […] O sea, vienes un año y entre que se ponen y ven cómo responden y esto… es más por… no por interino. (A)

> […] las ganas, es muy importante. Es verdad que nosotros, por ejemplo, tenemos mucha interinidad, viene mucha gente joven y viene… pues cubres un año o lo que sea, y es un poco salvar la situación. Eso sí que es verdad que cuando has superado la interinidad porque es cuando tú sabes lo que tienes, intentas por todos los medios buscar entre… tu cabeza o tus estrategias para poder defender eso y cuando vienes interino, joven y vas a estar un año pues la verdad es que intentas salvar la situación. Un equipo estable es muy importante para esto porque tú ves por dónde vas, que es lo que quieres avanzar, cuáles son tus puntos flacos, esas cosas… (A)

Aunque quizá sea necesario introducir algunos matices relacionados con las diferencias en la organización de los centros, por un lado, de infantil y primaria, y por otro, de secundaria. Mientras que un docente de infantil o primaria trascurre más horas con un grupo clase, el profesor de secundaria interviene de forma aislada en las aulas, a veces una hora al día, pero no todos los días. Eso es una dificultad añadida cuando el alumnado presenta muchas dificultades.

> Yo desde luego en el instituto que están una hora, que a lo mejor en primaria estas más horas con los críos, claro es que la jugada es totalmente distinta vale, el interino que está una hora con el alumnado en… una hora al día, si le toca, que hay algunos que ni les toca. (D)

Aunque no sea una cuestión generalizable, otro factor que se considera positivo de un profesor interino es la juventud, porque se supone que hay una mayor proximidad, y porque es capaz de utilizar recursos diferentes y variados, frente al profesorado de más edad. El profesor que lleva más tiempo pierde interés, baja las expectativas sobre sus alumnos y se conforma con muy poco.

> Pues vuelvo a decirte yo muchas veces diría jolín, pues es que me quedo con el interino antes que con el definitivo ¿Me explico? Quiero decirte, porque tiene otras inquietudes, otras habilidades, otras formas de enganchar a los críos, que a lo mejor los viejos, en el que ya me incluyo, nos empezamos a cansar de tanta lucha, de tanto tirar del carro y empiezas, puf, mira ese, con que no de mal que haga lo que quiera ¿sabes? Que a veces también, vamos a ser sinceros, a veces también pasa eso ¿eh? A veces estás tan saturado… (D)

Otro riesgo que se apunta, en el que coinciden varios docentes, es que, en estos centros, cuando el profesorado lleva trabajando varios cursos seguidos tiene la tendencia a normalizar situaciones que, por el hecho de repetirse con frecuencia, se consideran razonables o aceptables. Que sean habituales no quiere decir que sean aceptables, hablamos de comportamientos y actitudes negativas de algunos alumnos. Solo el contraste con otros centros y otras experiencias permite darse cuenta de lo inadecuado de esta percepción.

> O normalizas situaciones que no lo son, que cuando estás metido en una dinámica… (B1)

> Nosotros nos lo planteamos a veces esto, lo ves con tanta naturalidad (A)

> Cuando estás tan acostumbrado a ese tipo de reacciones que dices esto no es normal (B1)

> Sobre todo, te das cuenta cuando te vas a [trabajar a] otro sitio (C)

Solo pueden entenderse, como afirma una de nuestras informantes, como una forma de autoprotección del profesorado. No se puede intervenir en todas las situaciones que lo requieren, son tantas que no se haría otra cosa. Eso hace que ciertas situaciones que no son tan graves se dejen pasar y al final se acaben considerando, normales.

> Es una forma de supervivencia ¿eh? (D)

Lo cierto es que no es una cuestión de ser o no definitivo o de ser o no interino, no es una cuestión de estatus profesional, hay cuestiones de fondo más importantes. La experiencia muestra que hay profesores interinos que se implican, que se adaptan muy bien a los nuevos contextos, que tienen iniciativas y que tienen éxito en su relación educativa. Por supuesto también se da lo contrario. En Ninguno de los dos casos suele haber opción de repetir. La misma circunstancia se da con el profesorado definitivo.

> Yo en lo de los interinos o no interinos pues es que hay de todo, interinos que tienen muchas ganas y cundo vienen y dices ay que se quede al año que viene, ay que se quede al siguiente, vale. Y hay otros que dices puf. Pero con el personal fijo te pasa lo mismo. (D)

Una profesora apunta otra cuestión, la experiencia en este tipo de centros y con esta población ayuda a desarrollar estrategias profesionales que funcionan. Sin experiencia, pero con interés, se desarrollan igualmente estrategias de trabajo efectivas que irán incorporando a su bagaje profesional.

> Y da igual que sea interino o que no sea interino, da lo mismo. Hombre, cuanto más bagaje de trabajar con esta población tenga, más estrategias personales tendrá para sacar su clase, su asignatura, su proyecto adelante, pero si no, si tiene esa vocación lo aprenderá o hará cosas que le harán salir y las irá incorporando a sus vivencias personales y a su forma de darlo. (D)

Es muy difícil saber si un docente va a responder adecuadamente al reto que plantean estos centros, sea por la vía de acceso que sea. La clave está en conocer el centro. Por eso el caso de unos docentes en prácticas que nos comentan es especialmente interesante. Se incorporan a uno de los centros en un momento clave de su formación, el curso posterior a aprobar las oposiciones. Tras un año de toma de contacto, solicitan continuar y el centro está de acuerdo porque se han integrado y desempeñan la tarea satisfactoriamente. Es una fórmula a tener en cuenta, hay docentes que señalan que hace falta ponerse a prueba para tomar una decisión que suponga un compromiso más prolongado.

> Nosotros el año pasado, tuvimos suerte porque gente que había estado de prácticas en el colegio quiso repetir, entonces se han quedado, saben ya donde están y se han quedado y quieren seguir. (G)

Se refieren también ejemplos de profesores jóvenes, muy motivados, que llegan a estos centros como interinos y que una vez aprobada la oposición se presentan a la comisión de servicios porque quieren volver. Este trabajo tiene un componente de estímulo profesional que algunos docentes valoran positivamente. La cuestión entonces tendría que ver con la verdadera voluntariedad en la decisión de trabajar en estos centros, es decir, que los docentes que acudan a estas convocatorias no lo hagan porque su plaza de destino está muy alejada de la ciudad en la que viven y quieran evitar los grandes desplazamientos diarios.

> […] aquí hay ahora tres personas que han aprobado oposiciones y han vuelto después de un año de interinos y el primer mes decían ¿qué es esto? Y se marcharon de aquí diciendo volveré y hay tres personas ahora que han vuelto, que se han presentado a la comisión de servicios y habían venido como interinos porque les gusta este tipo de trabajo. (B1)

Con los interinos se dan todo tipo de experiencias, aquí tenemos algún ejemplo de casos favorables. Cuando además se puede elegir y uno sigue optando por estos centros indica que hay un componente difícil de entender que a veces no se valora. Los centros de difícil desempeño son un reto para algunos profesionales, aportan experiencias enriquecedoras tanto en el plano profesional como personal. Es verdad que hay profesionales que buscan los empleos más sencillos, pero es en los más complejos en los que más se aprende y más se implica.

> Este año ya veremos, les han dado en el concurso de traslados a 3 personas, esas 3 personas es la primera vez que no salen a concurso, que veremos qué pasa. Claro, yo también tengo la experiencia que muchísimos interinos que vienen, ojito, que ojalá ellos pudieran repetir porque tenemos interinos que están repitiendo, una de mis compañeras PT lleva 3 años, este es el cuarto

> que lleva cogiendo el cole como interina, y eso es que te gusta, ya no es que estás en la puerta de tu casa porque encima es la primera o la segunda de la lista y se podría ir a otro colegio… […] Hombre, eso sería un punto porque nosotros tenemos interinos que de verdad se dejan el callo tanto o más, como cualquier compañero en comisión. Que es lo que digo que para que repitan, pudiéndose coger… (G)

También se valora como un gesto de coherencia y honradez que algunos docentes muestran al tomar la determinación, transcurrido un tiempo, de abandonar el centro. Esta decisión puede tomarse después del primer curso o como comenta una de las docentes a los 15 años. Tanto la complejidad de la tarea como el desgaste personal y el cansancio físico se argumentan como razones para terminar esta etapa.

> En mi cole a mí me gustaría destacar que ha habido gente que ha sido muy honrada consigo misma y con los demás y ha llegado el momento y ha dicho… "No puedo con esto". (F2)

> No puedo o ya vale. Hasta aquí. Nosotros tenemos una compañera que lleva 15 años, y que ha dicho ya vale, llevo 15 años… (G)

Además, no se considera un problema que perjudique al centro porque hay un grueso del profesorado que es el que da continuidad al proyecto educativo. Ese profesorado cambia poco, permanece de forma estable a medio y largo plazo y se sustituye de forma progresiva sin provocar trastornos.

> Hay gente que ha estado 2 o 3 cursos porque se ha dado tiempo a ver si se adaptaba y ha visto que bueno, que no, y lo ha dicho claramente, mira no puedo, ya está. […] No pasa nada. Entonces yo creo que sí que el grueso del equipo es gente que llevamos varios años aquí y que tenemos muy claro lo que queremos, y el proyecto y yo creo que eso es muy importante. A pesar de que sí que es verdad que van entrando y saliendo gente ¿eh? Si estamos 18, el grueso es de gente que está ahí. (F2)

Precisamente este profesorado es el que trasmite el proyecto, el que conserva la memoria (un aspecto demasiado olvidado en los centros), el que mantiene vivo el proyecto incorporando nuevas ideas y soluciones, el que contribuye a la formación de los profesores noveles y responde a sus dudas. Son un modelo, además de garantizar la continuidad. La formación interna, a la que hace referencia el siguiente texto, es un poco el conjunto de todas estas prácticas.

> Es la que garantiza la continuidad, la que garantiza la formación del resto de los compañeros y […], no, es simplemente esto me funciona y yo creo que mucha gente luego lo ha dicho: ojo, […] las estrategias que me diste o que te vi utilizar me han servido. Y eso creo que es fundamental. La formación que decíais antes, la formación interna, que está muy bien la externa, pero que nosotros la usamos mucho. (F2)

En los centros rurales se da una circunstancia realmente preocupante y grave que la administración no acaba de valorar adecuadamente. Los centros tienen entre un 60 y un 80% de inestabilidad y cambio de docentes, pero además estas plazas son ocupadas por profesorado interino. Es cierto que algunos pueden repetir, pero es imposible que un centro educativo pueda poner en marcha proyectos a largo plazo sin tener garantizado un profesorado implicado. Los proyectos no pueden tener continuidad.

> Pues el mío es distinto porque la gente, claro, o sea las interinidades las tenemos precisamente por estar en el medio rural, la media en el medio rural es del 60 al 80% de interinidades, entonces

> muy complicado sacar proyectos adelante y luego también tenemos interinos que llevan hasta 8 años repitiendo a pesar de que… (H)

La continuidad es un problema grave. La reivindicación de algunos directores de centros va en la línea de reclamar profesores interinos que han trabajado en el centro de forma satisfactoria. Es decir, que, a petición de los centros, los interinos puedan tener la opción de repetir. El objetivo sería dar estabilidad a la plantilla y a los proyectos. Es una queja importante, además debemos tener en cuenta que este tipo de medidas están ya establecidas en otras comunidades autónomas.

> Nuestro problema lo tenemos precisamente porque no hay ninguna disposición que permita a los interinos quedarse porque a nosotros, por ejemplo, las comisiones de servicios las tenemos que pelear y no nos las dan. Una maestra que lo hace fantástico en el grupo flexible y que el año pasado, pedimos la comisión para ella, no le dieron la comisión, no se la dieron. Ella es interina, perdón, ella estaba en prácticas y pudo volver a elegir, pudo volver a elegir antes que los interinos y ha vuelto con nosotros en lugar de estar en Zaragoza. Pero claro este tipo de cosas, a nosotros nos quema mucho ¿no? porque cómo es posible que no se favorezca a alguien que lleva 8 años o alguien que quiere venir a [un centro rural] en lugar de quedarse al lado de su casa en […] en Zaragoza ¿cómo es posible que no se tenga esa sensibilidad? Entonces para nosotros es una dificultad grande pero bueno, lo sobrellevamos. (H)

> Nosotros estamos de la ESO, ocho personas entre comisión de servicios y definitivos, que estamos, pero todos los demás… (E)

El tipo de formación inicial del profesorado, el tipo de titulación, a veces se convierte en un factor diferenciador, la tradicional distinción entre maestros diplomados, licenciados y doctores, o con las nuevas titulaciones: graduados, master, doctores. En base a su experiencia este docente valora que no es un problema de titulación sino de actitud personal, también profesional. La sensibilidad es una palabra que aparece con frecuencia, entendemos que, tomada como empatía, como la capacidad que poseen algunos profesores de ponerse en lugar de sus alumnos y sus familias y entender las dificultades que atraviesan.

> Y yo no diferencio tanto entre maestros y licenciados, porque vamos doctores están dando clase en primero y lo hacen genial y otros son unos petardos totales. Cierta sensibilidad sí que es verdad, pero es muchísimos más la actitud personal, el dejarte rozar con otro, el intentar aprender, el ponerte al servicio del otro, el intentar sacar el asunto adelante, el dejarte ayudar y tiene que ver con ciertas actitudes personales, porque luego si quieres aprender, aprendes. (H)

El ambiente entre los profesores es también muy importante, sobre todo la colaboración. Es importante compartir las dificultades, no las quejas porque generalmente no se pueden atender. Compartir dificultades supone que, por un lado, hay unos profesores dispuestos a implicarse y a aprender de los demás y por otro, profesores dispuestos a dialogar, a responder y trasladar experiencias. En los últimos años, se valora mucho la formación basada en la asistencia a las clases de otros profesores, con experiencias o prácticas valoradas por los compañeros. No se trata tanto de contar las experiencias sino de presenciarlas in situ, en el contexto real. Para esta formación los docentes suelen desplazarse a otros centros. Una tarea destacable en estos centros, es la de poner en valor el trabajo de aquellos compañeros que llevan un tiempo trabajando y pueden aportar su experiencia a los nuevos.

> Y luego es importante también la programación que se hace con ellos al principio y luego sobre todo el ejemplo ¿no? O sea, el clima que se crea, que no es un clima de quejas, sino que es un clima de compartir la dificultad, de aprender del otro… Hay muchos profesores que están a disposición de los otros para que entren en sus clases. (H)

¿Por qué estos centros se han planteado que los profesores accedan en comisión de servicios? Porque, ante las dificultades, han encontrado un mecanismo que les permite seleccionar, aunque sea de forma limitada, a los docentes que van a formar parte del claustro. En el sistema público de enseñanza esto no suele ser posible porque se prima la elección del profesor frente a la elección del centro. Veamos algunos de los comentarios que nos pueden ayudar a entender esta situación. En el concurso general de traslados el profesorado acude libremente a elegir plaza con una puntuación acumulada que es la que permite ordenar la elección. Se ofertan plazas de centros donde hay vacantes, pero sin especificar ningún tipo de características de esos centros, solo los requisitos que requiere la plaza concreta que se oferta. Así es fácil entender que muchos profesores si no indagan y recogen información formal e informal de estos centros, realmente saben muy poco o casi nada del centro al que van a ser destinados.

> Los definitivos que llegan sin saber dónde vienen… a mi cole pasó ya el año pasado… Ojo, porque es que te tienes que subir a este carro te guste o no te guste y… (G)

En todos los casos a los que nos estamos refiriendo los centros tienen unas características que aumentan las dificultades del desempeño de la tarea profesional.

Otro aspecto que analizaron los docentes durante el grupo focal fue la medida adoptada por la administración en algunos centros (cuatro de los siete que estamos tratando) de eliminar el acceso a alguno de estos centros por el concurso general de traslados y convocar las plazas por comisión de servicios mediante un concurso de méritos y la defensa de un proyecto ante una comisión de selección. Comisiones de servicio que se renuevan cada año con el visto bueno de la dirección del centro. Para algunos centros es incluso una seña de identidad y ha contribuido al proceso de renovación. En un principio, fue una idea que se valoró positivamente, ya que se consideraba que accedería exclusivamente el profesorado caracterizado por una buena formación, por su interés en el centro, por su implicación, sin embargo, la realidad no ha confirmado esta tesis. Aunque tampoco parece que ningún centro esté dispuesto a renunciar a esta práctica, que mejor o peor, les permite una cierta selección del profesorado.

> Yo creo que una de las características nuestra es esa, que aquí la gente viene por comisión de servicios. (F2)

> […] la comisión de servicios no garantiza el 100%. (B1)

> Como todas las comisiones de servicio […] Tienen sus intereses personales lógicamente. Y tienen que ser compatibles con… y si ese interés no es compatible al año siguiente puerta. (C)

Las comisiones de servicio fueron pensadas como una fórmula que comprometía al profesorado que solicitaba el acceso a estos centros. Se entendía que el profesorado que accedía asumía las dificultades y se implicaba en buscar soluciones a los problemas. Sin embargo, hay también otros intereses particulares, en los que no vamos a entrar,

que llevan a los docentes a solicitar estas plazas. Para que las comisiones se renueven anualmente hace falta que lo solicite el interesado y el cuerdo de la dirección del centro. Como reconocen estos docentes rechazar una renovación es difícil. Lo que hace pensar que todas o casi todas las renovaciones sean automáticas.

> Firmar una no renovación… No es fácil, no. (B1)

> Sabes qué ocurre que hay personas que cuando vienen aquí cubren, alguna persona, no es lo generalizable, pero alguna persona sabe que tiene que cumplir con esto, con esto y con esto porque si no cumple no hay comisión, pero no es lo mismo cumplir por convencimiento personal que por cumplir el papel. Tú no tienes argumentos para decir y qué no hace esta persona, no participa con la… pero claro no es lo mismo, no participa con el corazón y desde el compromiso a… (B1)

> Cierto, las últimas compañeras que se llevaron la compensación educativa, la compensación educativa iba por comisión de servicio también. Pues sí, dices yo creo que esto habría que trabajarlo de otra manera, como jefatura, dices, hay que trabajarlo de otra manera, se lo explicas y tal. No hay un acuerdo, a la hora de firmar una renovación o no renovación puf, pues claro… Es cierto, es difícil… pero para eso está el servicio de inspección ¿me explico? (C)

> […] el que firma es el director o directora… Y quien hace la propuesta somos nosotras (B1)

Hay situaciones extrañas, consecuencia de las decisiones de anteriores equipos directivos. De hecho, esta docente nos cuenta una situación que a ella misma le parece sorprendente, de la que se siente perjudicada, pero de la que no podemos hacer una valoración por no contar con suficiente información. Se trata del primer centro de Zaragoza que incorporó a su profesorado de ESO a través de comisión de servicios, sin embargo, por alguna causa desconocida, dos plazas pasaron a convertirse en definitivas. Una vez que han vuelto al sistema de incorporación por comisión de servicio se han encontrado con una situación decepcionante, solo se presentó un profesor para las cuatro plazas que ofertaban.

> Nosotros teníamos hacía tiempos ya… estábamos por comisión de servicios, [exactamente desde el curso 2002-2003] ¿qué ocurrió? Que hace como 6 o 7 años un par de plazas se convirtieron en profesorado definitivo, una de las plazas, la mía, la que estoy ocupando yo, la gente, no sabemos por qué o por lo menos no hemos sido conocedores de lo que ha pasado. ¿Qué ha ocurrido? Que ahora hemos querido volver de nuevo otra vez a la comisión de servicios y el año pasado se nos presentó una persona para cuatro plazas, y a ver, no se vio capacitada para un centro de este tipo. (E)

El hecho de que no se presenten profesores supone además que estas plazas se adjudiquen a profesores interinos. En ese caso, de nuevo se encuentran con profesores en los que los condicionantes externos, como no desplazarse a una localidad alejada, les llevan a aceptar unas condiciones que les acaban pesando demasiado.

A continuación, vamos a dedicar las próximas páginas a comentar la situación que nos describe una de las docentes que forma parte del equipo directivo de su instituto. Así, esta profesora nos cuenta que, en su centro, un instituto de los de mayor dificultad (en Aragón no existen los centros de difícil desempeño), algunos de estos profesores interinos no miden sus capacidades ni la dificultad de la tarea, lo que en ocasiones tiene consecuencias como son bajas prolongadas o actitudes que muestran una cierta

desesperación pero que son inaceptables entre cualquier profesional. El relato, junto con sus valoraciones, son un buen ejemplo de las situaciones que pueden llegar a darse y de la necesidad de introducir proyectos que modifiquen las prácticas tradicionales. Pensamos también, después de escuchar sus palabras, que la administración debería implicarse de una forma más activa en centros como este y dotarle de una planificación a medio y largo plazo con los instrumentos, estrategias, medios y recursos necesarios para revertir la situación.

> Pero que no se presenta gente y esto implica otra cosa, implica que vale, que no hay gente de comisión de servicio, pero que nos van a venir interinos ¿qué ocurre? Que un interino, hay que entender también sus razones entre irse a 150 Km y estar en Zaragoza capital, pues dicen, por muy mal que esté. Pero es que ese muy mal que esté, nunca jamás llegan a asumirlo, entonces tenemos dos personas de baja, para empezar, dos personas de baja y luego gente que a mí me ha dicho, la semana pasada, que ya se ha acostumbrado a no hacer nada y que no va a hacer nada de aquí a final de curso. (E)

Estas actitudes generan mayores conflictos entre el alumnado y se convierten en un bucle ya que un nuevo profesor interino sustituye al anterior por un periodo menor de tiempo y la conflictividad a veces se multiplica.

> […] esto te genera mucho problema a la hora de funcionamiento de clase porque yo le indiqué que, si no iba hacer nada que por favor se cogiera una baja, porque a mí me implica en esas clases, tengo un montón de conflictos porque tengo que subir día sí, día también, día también, día también, mientras tanto generando otros conflictos. (E)

Como se quejan varios de los participantes en el grupo, el hecho de que no se presenten candidatos a la comisión de servicio genera al centro nuevas dificultades. Son plazas que no se eligen entre las primeras opciones de la lista y, en definitiva, las plazas quedan para profesores poco experimentados. En el segundo caso, solo hace tres cursos que convocan plazas, y comparte la misma visión. En el fondo, lo que parecen expresar es que han puesto muchas esperanzas en las comisiones de servicio, piensan que el profesorado seleccionado por esta vía tendrá un mayor nivel de compromiso e implicación; sin embargo, si no se presenta nadie, se añade una nueva dificultad al comienzo de curso, llegará alguien que no solo desconoce el centro es que además no ha manifestado su interés por el centro, como sí hacen los que se presentan a las convocatorias.

> Entonces el problema es ese que cuando un centro es de comisión de servicios pero nadie se presenta a esa comisiones de servicios, es ocupado por interinos y qué interinos cogen este centro, pues digamos los últimos que tienen opción, o sea no son lo primeros de la lista de interinos, la gente que tiene más experiencia, la gente… que no quiere decir que ni sea mejor ni peor, eso no es, pero que a lo mejor conocen más lo que es el centro y dicen yo de momento no quiero ir allí porque prefiero estar en [otro barrio] que estaré más tranquilo. (E)

> Nosotros ahora es cuando el centro está transformándose en comisión de servicios, entonces como estoy cerca de los dos sitios, el año pasado fue cuando se sacaron las comisiones de servicios, pero el anterior o sea hace tres, sacaron… no me acuerdo cuantas y no se llegaron a cubrir, no sé si se sacaron tres y se cubrió una, entonces vinieron interinos. Yo creo que las dos visiones que tiene pros y tiene contras, las comisiones de servicio, porque si se cubren, la gente se engancha y se queda, muy bien, porque sabes dónde vas, vas con un proyecto y vas a lo que vas. Pero si no se cubren, llega lo que dices tú… […] Todos los años tantos interinos supone, con

> todos los respetos, más que nada el cambio porque necesitas el primer trimestre para saber dónde estás. (G)

Algunos profesores desconocen las características del centro y sus dificultades, pero solicitan plaza porque está en la ciudad.

> Viene aquí la gente que dice, mira, es mi última opción para llegar a Zaragoza. Sin tener en cuenta como nos ha ocurrido el último caso, de una baja que hemos tenido, que [no] ponía ni siquiera educación compensatoria, ni siquiera lo había mirado. (E)

Otro problema añadido es que las clases de primero y segundo de ESO son especialmente complicadas en las que se imparten niveles de primaria y en las que la tarea principal es mantener un clima adecuado en el aula y los hábitos básicos de comportamiento. Algunos profesores se quejan de tener que llevar a cabo esta tarea.

> Entonces primero y segundo está ocupado por maestros y tercero y cuarto por licenciados, pero ¿qué ocurre? Que algún licenciado de tercero y cuarto pasa a dar alguna especialidad de primero y segundo y claro un licenciado bajar a primero y segundo, donde estamos haciendo lo más básico, básico como puede ser mantener el orden en clase, que todo el mundo esté sentado, que saque su cuaderno, que se ponga a trabajar, pues eso no entra dentro de sus estándares de decir lo que tengo que hacer yo en mi puesto de trabajo. (E)

Otro de los interesantes debates que se abren entre nuestros informantes es sobre la diferente implicación del profesorado de secundaria y el de primaria en los centros de secundaria. Es verdad que se trata de experiencias diferentes y sobre todo de centros con contextos muy distintos. Recordemos que el primero alcanza casi el 100% de alumnado gitano en los dos primeros cursos de ESO y el otro escolariza una minoría. Empezamos con las dos posiciones opuestas:

> […] yo, por ejemplo, con las personas que más dificultades tengo pues son con licenciados porque claro… (E)

> Yo no tengo, llevo 23 años allí, y no tengo esa experiencia. No diferencio. (H)

> Aquí se diferencian muchísimo primero y segundo aquí se diferencian muchísimo, muchísimo. (E)

El problema por la descripción que hace radica en que hay una gran distancia entre la realidad y las expectativas, en lo que entienden que es su tarea como docentes y la que la realidad del aula les demanda. Entendemos que este problema se da en otros muchos centros y precisamente en los últimos años el profesorado de secundaria ha tenido que cambiar su auto-concepto profesional para ajustarse a las necesidades de las aulas, especialmente en la secundaria obligatoria y en los primeros cursos. Sin embargo, la realidad de este instituto es extrema ya que el comportamiento del alumnado cuestiona continuamente el desempeño del profesor. Como describe, con una gran frustración, esta docente que forma parte del equipo directivo, el docente tiene que trabajar hábitos tan básicos como permanecer sentado en clase, acompañar a los alumnos al aula desde el pasillo en el cambio de clase, o retener a los alumnos en el aula hasta que termina la sesión. Sin embargo, hay profesores que aún consideran que su obligación es dar la clase y marcharse, entendiendo dar la clase como una tarea tradicional, es decir, en su expresión más sencilla: explicar y que le escuchen.

Lo cierto es que este instituto no es así, se trata más bien de un centro singular, con un alumnado que por un lado cuestiona permanentemente la organización del centro y la autoridad del profesorado y por otro, se muestra muy dependiente. La guetización del centro tiene también consecuencias graves en el comportamiento del alumnado y en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se ven continuamente cuestionados, el alumnado bloquea estos procesos a través de un comportamiento muy disruptivo y provocador.

> E: A ver, porque date cuenta que aquí viene una persona que quiere dar una clase ordinaria y a lo mejor te tienes que pasar un mes entero enseñándole los hábitos de sentarse en clase, ni más ni menos, entonces no entienden que ella tenga que venir, o que tenga que salir al pasillo a buscar a los niños para que entren en clase. El otro día a una le dije: es que no puedes esperar sentada en la silla así con los brazos cruzados a que entren en clase, es que no te va entrar nadie, claro. Se les escapaban a los tres cuartos de hora de clase, no había más que tres en clase, los demás dando vueltas por el instituto, digo, pero qué es esto, no entiendo, tu como profesor tienes que recoger a los niños y meterlos a clase. Pero claro, esto es una visión mía, pues a lo mejor como maestra y como orientadora, pero no toda la gente que viene aquí, no. Mi obligación es venir, dar la clase y marcharme. Esto centros no son así. Estos centros, incluso institutos son coles de primaria, son más parecidos en estructura a un cole de primaria que a un instituto de secundaria a mi manera de ver.

Entendemos que se trata de una situación de excepcionalidad y que en todo caso el instituto está poniendo en marcha un proyecto adaptado a su contexto para mejorar la atención de su alumnado.

Parece que por encima incluso de las competencias profesionales estaría la capacidad de adaptación a contextos complejos en los que el profesor se ve sometido a una prueba continua. Docentes muy capacitados y muy valorados por sus compañeros, sin embargo, deciden no continuar.

> Y de hecho hay más que han venido y han hecho una tarea excelente como tutoras y como especialistas, pero se han marchado porque ese tipo de población, ese tipo de realidades les superaba. Hubo una compañera que dijo me voy porque estoy viendo en mí algunas actitudes que me están empezando a preocupar y lo hacía genial, tutora y especialista. (B1)

Uno de los centros ha empezado ahora a aplicar la medida que les permite convocar las plazas de profesorado a través de comisión de servicios. Los centros, como hemos visto, suelen confiar en que van a conseguir proveerse de profesorado a través de este mecanismo, un profesorado además voluntario y con buena actitud, pero no siempre es así. Unas veces, porque no están suficientemente preparados, porque no muestran suficiente interés, y otras, simplemente porque no se presenta nadie.

> Nosotros hemos empezado ahora, pero en el nuestro, este año es el primero que en el concurso de traslados no viene nadie. Este curso, el curso pasado aún vino gente. Ahora estamos en pleno proceso, en medio. (G)

Como hemos dicho, tras la convocatoria oficial, los aspirantes a las plazas y que cumplen los requisitos, principalmente de especialidad, deben elaborar en un plazo de

una semana un proyecto sobre la atención educativa de alumnos acneaes[13]. Para entender mejor el procedimiento reproducimos el siguiente párrafo de la convocatoria de 2018 en el que se especifica lo siguiente: "La Comisión entrevistará a los participantes en el proceso. Las entrevistas a los aspirantes se realizarán en el Servicio Provincial de Educación, Cultura y Deporte de Zaragoza en las fechas que en cada caso se indiquen. Las citaciones para las entrevistas se publicarán en la mencionada página web. El candidato expondrá, ante la Comisión Provincial correspondiente, su proyecto de actuación en un periodo máximo de 15 minutos, pudiendo disponer de una copia del Proyecto presentado. Acabada la exposición, los miembros de la Comisión podrán plantear preguntas o cuestiones en relación con el contenido del proyecto durante un tiempo máximo de 10 minutos. En el supuesto de que un candidato haya solicitado diferentes plazas, el candidato deberá realizar en la misma entrevista la defensa de cada uno de ellos."[14]

Es verdad que el proceso da poco tiempo para meditar la decisión, pero tanto la elaboración del proyecto, como su exposición y defensa, no parecen exigencias que desmovilicen a aquellas personas que creen que pueden desempeñar el papel. Entendemos que si no hay muchos profesores que se presenten, será por otros factores: entre ellos y seguramente el más importante, el desconocimiento.

Uno de los docentes introduce un término clásico, aunque discutido por muchos autores como es la llamada "vocación", es decir, personas que han decidido desarrollar esta profesión por propio deseo y convencimiento, y no por cualquier otra razón relacionada generalmente con otros intereses, para relacionarlo con la incorporación al centro mediante comisión de servicios. Este docente defiende que la comisión de servicios permite que profesores con perfil vocacional se incorporen a estos centros a diferencia de los centros en los que la elección está motivada por intereses más de carácter personal que profesional.

> Y el nivel vocacional, la comisión de servicios os da nivel vocacional que en otro sitio pues tú tienes que amoldarte a lo que llega. […] es un nivel vocacional, te tiene que gustar en concreto esta realidad y ese tipo de docencia, te tiene que gustar. (C)
>
> […] pero tienes que tener ese perfil y esa vocación, pero perfil vocacional, y tiene que gustarte esto. Si te gusta esto, esto es una bendición, pero te tiene que gustar. (C)

La experiencia incluye otros aspectos a valorar en el perfil profesional. Quizá una de las claves sea la que destaca esta docente: hay que trabajar con altas expectativas y eso quiere decir que es el propio docente el que debe autoexigirse. Hay que elevar los objetivos ya que ni las familias ni el alumnado, en principio y hasta ahora, van a exigir

[13] Textualmente la última convocatoria especifica: "Un proyecto con una extensión máxima de 10 folios formato DIN-A4, escritos en letra Times New Roman 12 a una sola cara y a doble espacio, que versará sobre la atención educativa de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo derivadas de condiciones sociales y culturales desfavorecidas y sobre las bases de un plan de intervención con dichos alumnos en un Colegio o Instituto Público, siempre desde el punto de vista de la plaza a la que se aspira."

[14] Los dos fragmentos pueden leerse en http://www.educaragon.org/files/CONVOCATORIA(28).pdf

nivel. Por eso quizá también el mayor peligro sea la acomodación, que sería en realidad trabajar sin expectativa de mejora.

Es quizá también por eso que el centro en el que trabaja esta docente haya desarrollado un proyecto adaptado a la realidad de sus familias y alumnado y haya mejorado tanto sus resultados. Se trata de un profesorado que trabaja unido, que se siente valorado y estimulado por la mejora de los resultados tanto académicos como de convivencia.

> Tenemos un perfil de profesorado, pero tienes que creer en lo que estás haciendo. Tienes que tener muy claro que estos chicos y chicas, lo que os decía antes, unas altas expectativas porque el nivel de exigencia no te lo van a marcar ni los niños ni las familias, te lo vas a marcar tú como profesional. Entonces yo aquí en el cole lo que veo es que lo que funciona es el altísimo nivel de exigencia que tenemos nosotros en cuanto a qué queremos lograr con estos chicos y chicas. Eso es muy importante. (B1)

Por otra parte, se considera necesaria una cierta unidad, si no se comparte una parte de la visión es muy difícil tomar medidas para cambiar.

> Yo veo que la solución […] que sea [pasa por que la] gente […] lo tenga claro, eso, porque unifica al profesorado y cuando todos vamos a una en cualquier situación beneficia al objetivo, […]. Cierto es que no es así, es decir, que la gente está por concurso de traslados y le ha tocado. Mucha gente tampoco sabe dónde ha llegado ni qué población hay y luego hay gente con distintas metodologías, está claro, gente remisa a cambiar, gente que sí, que ve que tiene que hacer algo, dar pasos, pero el mayor problema yo creo que es la unidad. El quid de la cuestión para que funcionara lo vuestro, yo siempre lo he visto es el equipo docente… (A)

La preparación y formación del profesorado

Algunos piensan que hay mucho desconocimiento de los centros y que el profesorado cuando se encuentra en la posición de tener que elegir, en ocasiones se deja llevar por informaciones concretas sin tener una visión más completa de una realidad tan alejada de sus previsiones. Esto pasa en centros en los que se combina el bilingüismo, que se identifica con un alto nivel de exigencia y rendimiento, con una población excluida, compleja y con dificultades para avanzar en sus aprendizajes. La etiqueta bilingüe se sitúa por encima y oculta para los que eligen el centro, una realidad tan compleja. La consecuencia es que muchos de estos docentes centran su interés y esfuerzo en el alumnado con buenos resultados y prestan menos atención al alumnado con más dificultades.

> […] todo el mundo está emocionado con el bilingüismo y vienen pensando en el bilingüismo […] [y] el que está allí pensado en otra realidad pues se lleva un poco… sabes, no enfrentamiento, pero sí estrategias muy diferentes. […] [Si hay] alumnos con los que tú crees [que] hay que echar el 100%... para [la] otra parte del colegio son alumnos donde […] lo importante es el bilingüismo y hay que echar el peso del centro en otro punto. Sí que es un poquito frustrante […]. Siempre encuentras a gente, pero por otro lado claro dices no, dices bueno pues me hago cargo yo de esta parte… (C)

Como está situación se da con relativa frecuencia, quizá lo más importante sea ver qué argumentos se utilizan para interpretarla. La justificación se encamina hacia una

diferencia de perfiles. Esta distinción recuerda en ocasiones a esa distinción que se ha hecho, en tantas ocasiones, entre el profesorado de secundaria y el de infantil y primaria, en la línea de que en uno predomina y se valora principalmente el área de conocimientos, en este caso el inglés, y en el otro perfil lo que domina es la relación pedagógica o educativa entre el adulto y el niño. No deja de ser cuestionable que se haga esta distinción, que por supuesto puede darse en la realidad pero que en todo caso debería resolverse con un único perfil que incluyera los dos aspectos fundamentales de la relación pedagógica: las personas que interactúan y los aprendizajes que se pretenden lograr.

> Entonces, es mejor o peor maestro, hombre no, es un perfil diferente, a vosotros os vienen con ese perfil porque saben a lo que vienen y donde vienen. En mi centro viene a lo mejor un profesor que es muy *teacher*. (C)

Al comienzo del informe comentamos el caso de una profesora que al incorporarse a su centro se dio cuenta que no podía seguir una metodología tradicional y tomó la decisión de desarrollar en su aula técnicas de aprendizaje cooperativo. Esto le llevó a formarse específicamente, incluso a través de una licencia por estudios. Al parecer se trata de una iniciativa personal que ha conseguido implicar a sus compañeros de nivel, pero no a sus compañeros de etapa, lo que pone de relieve precisamente la falta de un proyecto de centro que favorezca la reflexión y unifique metodologías que hayan sido contrastadas por sus buenos resultados.

> […] desde que entré en el 2004 en este centro, entendí que la variedad de alumnado necesitaba una metodología especial y entonces empecé con cooperativo. He estado trabajando en primer ciclo, luego tuve una licencia por estudios y profundicé más. (A)

Otra cuestión son los recursos profesionales[15] que cada profesor tiene, algunos consideran que el profesorado más inexperto tiene carencias en recursos y estrategias. El alumnado a veces pone muchas dificultades e impide un normal desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, es entonces cuando se pone a prueba las competencias profesionales. Otros docentes valoran especialmente la capacidad de trabajo, es cierto que son centros en los que la actividad se intensifica, se necesita preparar cada sesión de trabajo con los alumnos, con diferentes opciones por si las dinámicas planteadas no funcionan de la forma prevista, se huye del recurso de libro de texto y por tanto hay que buscar o preparar otros, hay muchas más reuniones que en un centro convencional

> Nosotros vemos falta de estrategias, porque estos [el alumnado] ya sabes se envalentonan mucho, […] (D)

> […] se requiere unas habilidades especiales, muchísima capacidad de trabajo, yo creo que la capacidad de trabajo hay que ponerla por delante. (B1)

> Y habilidades personales, que hay quien las tiene de natural y esas personas dicen aquí encajan, […] (B1)

[15] A veces, hay una cierta confusión entre habilidades personales y competencias profesionales. Las habilidades personales se convierten en recursos profesionales cuando se usan de forma positiva en el desempeño profesional.

La tutorización del profesor novel

Precisamente porque el recién llegado tiene que enfrentarse a una situación para la que no tiene referencias en su experiencia profesional, en algunos centros se llevan a cabo mentorías. Se le asigna un compañero del equipo didáctico al que pertenece y el primer curso se considera de adaptación. También se hace una formación a principio de curso entre los propios compañeros en la que se traslada la experiencia de los últimos años y se concreta más el proyecto de centro.

> Hombre, yo creo que la persona que se presenta no tiene idea real de lo que es esto, entonces necesita un periodo de adaptación. Nosotros sí que hacemos una tutorización del nuevo profesorado y en cada uno de los equipos didácticos, siempre hay una persona que lleva más tiempo para hacer ese acompañamiento y se hace una formación a principio de curso. (F2)

> Nosotros también la hicimos… (E)

No todo el profesorado como hemos visto se adapta de la misma manera, cada profesor tiene sus recursos y necesita más o menos tiempo. La formación es necesaria, imprescindible pero no es suficiente. Las mayores dificultades se producen en el día a día y es necesario enfrentarse a muchas de estas situaciones para adquirir una cierta seguridad, aunque nunca se adquiere un dominio absoluto. Es necesaria la ayuda de los compañeros en las situaciones más difíciles, tanto entre los veteranos como entre los más noveles. Pero sí hay una característica señalada por varios miembros del grupo que coincide con los profesores que hacen una adaptación más rápida son los que tiene más en cuenta en su desempeño la atención a la diversidad.

> Lo que pasa es que la formación, yo estoy a favor de ella, pero luego tienes que abordar el día a día, que es complicado, entonces el primer año de las personas que vienen les es complicado pero una vez que… y luego creo que siempre hay perfiles de personas que se adaptan mejor, no son ni mejores ni peores profesionales, simplemente encajan en este tipo de trabajo. (F2)

> Y que suelen coincidir con profesionales que tienen muy en cuenta la atención a la diversidad. […] Precisamente con los que hemos tenido más problemas ha sido porque no entienden que haya una diversidad dentro del aula y que a cada uno haya que darle lo que necesita. (E)

Concretamente uno de los centros ha optado por perfilar sus plazas de tutores con la especialidad de maestros de pedagogía terapéutica porque entienden que son profesionales con una formación específica en atención a la diversidad y con conocimientos más profundos en las posibles dificultades de aprendizaje que pueden presentar los alumnos, y además con una mayor sensibilidad hacia los niños y niñas con dificultades.

> Yo creo que en el centro precisamente se optó más por las personas con Pedagogía Terapéutica […] creyendo que se tiene una sensibilidad mayor hacia la atención a la diversidad. […] una sensibilidad y una preparación, entonces muchos de los tutores somos PT también, […]. Yo creo que eso hace que… que las cosas funcionen mejor […] (F2)

Otra cuestión relacionada con las que hemos visto anteriormente es la implicación o el compromiso que se reflejan en actitudes como en la generosidad en los tiempos, en

la actitud de aprender, en la preparación de clases, en lecturas sobre temas pedagógicos, en la búsqueda de nuevos recursos y en el trabajo en equipo.

> yo creo que también la implicación y el compromiso, el no decir este es un puesto de trabajo que vengo a las nueve y salgo a las tres, y mañana me enfrentaré a lo que me enfrente. Sino que hay un trabajo, lecturas, buscar recursos, preparación de clases y nosotros, trabajar mucho en equipo. (F2)

El trabajo diario tiene también unas exigencias. Hay quien piensa que en estas aulas hay que ir preparado con diferentes alternativas, se trata de lograr los aprendizajes por el medio que haga falta. Pero en esto coinciden.

> Preparar tres clases por si acaso no te funciona una, la segunda… y si no la tercera y si no la cuarta… (E)
>
> Miles de recursos (F2)
>
> Para cambiar. Llevo esto y hago esto, no, no… O tengo esto preparado y hago esto o esto. (G)

Es un alumnado que requiere un trabajo extra, precisamente con ellos hace falta un mayor esfuerzo, pensar que con ellos todo vale es un grave error, si se pretende obtener buenos resultados precisamente lo que se necesitan son diferentes estrategias, estrategias variadas. Hay un matiz que queremos destacar y es que junto a las competencias profesionales se valoran también las de carácter más personal. Como hemos visto, una parte del alumnado utiliza la provocación o la falta de respeto como forma de minar la autoridad y la fortaleza del docente.

> Mucha gente, contrariamente, dice bueno con estos chavales cualquier cosa vale y no es verdad, todo lo contrario, hay que tener una variedad de estrategias… […] de estrategias personales, yo creo fundamental, y si ese bagaje no lo tienes, y si te das por ofendido continuamente y si te sientes… pues entonces te hundes en cuatro días. (F2)
>
> Lo que hoy te funciona, mañana puede ser que no. (G)
>
> Y luego un *feeling* personal con el alumnado, una empatía, que no todo el mundo tiene, porque hay gente que no se quiere acercar, y hay […] [profesores] que les dicen: "¡que no me toques! […] ¡Que te he dicho que no me toques!" Pues a ver si en ese momento te necesitaba tocar, dale un abrazo que no pasa nada, […]. Lo estás viendo (E)

El liderazgo y un proyecto de centro

Hay otro factor que es el del liderazgo. No hace falta un compromiso o un acuerdo general, basta con que un grupo significativo con un liderazgo compartido bien definido sea capaz de presentar alternativas y de apoyar las iniciativas que se desarrollan en las aulas.

> […] todos, todos, tampoco son necesarios, con que no haya nadie que tenga ponga la zancadilla… (D)
>
> Y yo creo que también un equipo directivo que te apoye […] Que apoye las iniciativas… (D)

Para entender mejor este punto vamos a recordar la posición de Hargreaves y Fullan (2014) que destacan la importancia que adquieren las culturas colaborativas en el

ámbito profesional para la transformación en los centros educativos. Defienden que el escenario más adecuado es la comunidad profesional de aprendizaje (CPA). Como sencillo punto de partida entienden que las CPA contienen tres elementos básicos, son:

- Comunidades en las que los docentes trabajan en grupos y establecen relaciones de continuidad. Los docentes están comprometidos y se sienten responsables en mejorar su práctica.
- Comunidades de aprendizaje que tienen como propósito mejorar el aprendizaje de sus alumnos, su bienestar y su rendimiento. Los procesos de mejora se basan en el aprendizaje profesional y en la investigación sobre el aprendizaje de los alumnos. Los problemas se abordan a través de la organización y todos los miembros de la organización aprenden a solucionar problemas en lugar de buscar soluciones rápidas y fáciles.
- Comunidades profesionales de aprendizaje en las que las mejoras se logran de forma colaborativa. Las decisiones no dependen de las evidencias científicas o estadísticas, sino que están guiadas por la experiencia colectiva del grupo de profesionales y están basadas en discusiones y deliberaciones responsables que desafían la practica con el fin de lograr la efectividad.

Lo importante no es considerar si algunos de los centros se han establecido como Comunidades profesionales de aprendizaje, que evidentemente ninguno de ellos ha tomado esta denominación, sino entender que en su afán por encontrar soluciones a los problemas complejos han adoptado posiciones afines. Es decir, si encontramos entre sus acciones y estrategias elementos que puedan asimilarse a las que describen Hargreaves y Fullan. Lo cierto es que, por lo descrito hasta ahora, hay dos centros que podríamos considerar que están resolviendo dificultades trabajando en esta línea. Coinciden en la existencia de un proyecto común que al menos marque las líneas generales de actuación, las prioridades que dan sentido al grupo de profesores y que asegura que en sus líneas fundamentales rodos los docentes van a una, incluso los profesores nuevos que se incorporan al principio de curso o que sustituyen una vez comenzado.

> Lo mismo que el proyecto educativo, el proyecto educativo común, que antes había un proyecto educativo y estaba bien, pero las necesidades cambian, el saber hacia dónde vamos todos, todos a lo mismo y el profesor que viene. (G)

> Que haya un proyecto definido, es muy importante. (B1)

Los proyectos que pretenden cambiar la realidad tienen un atractivo particular en el mundo educativo. Gran parte de los pedagogos del siglo pasado y del actual han concebido la educación como un instrumento de cambio social y de transformación hacia una sociedad más justa. Para algunos docentes participar en un proyecto real y en su diseño e implementación tiene un gran atractivo.

> Un proceso de transformación, de cambio que tenga muy claro dónde quieres llegar, cómo quieres llegar y con quien quieres llegar. (B1)

> Luego también aquí un atractivo importante es el equipo potente, no es lo mismo 20 personas trabajando juntas, eso es una suerte y eso sí que lo ponemos mucho en valor. Y que todo el mundo asuma responsabilidades. (B1)

Constatar los bajos resultados académicos de los grupos de alumnos suele ser frustrante. En ocasiones se pierde la perspectiva de las últimas décadas, el punto de partida era de unas tasas de analfabetismo muy elevadas y de una situación de exclusión social y bajos recursos muy acentuados. En España la población gitana ha sido durante años la población identificada con una situación social más grave. Es verdad que se han invertido recursos, no siempre de la forma más adecuada, pero sí que se puede constatar una mejora evidente pero insuficiente.

> […] algo tenemos que hacer, que estamos haciendo algo, que con uno que salga nuestro esfuerzo vale, pero uf. También por otro lado pienso que los recursos que se invierten personales y económicos y de la administración para los resultados que están teniendo todavía y eso que hemos avanzado una barbaridad, buf. (D)

Algunos de estos centros, con el profesorado a la cabeza, han encontrado en la innovación educativa una vía para afrontar las dificultades tanto a nivel organizativo de centro como de aula. Hemos enumerado en cada centro las opciones por las que han apostado y la valoración que hacen de estos cambios. Probablemente el paso fundamental sea la elaboración de un Proyecto de Centro real y adaptado al contexto en el que analizan la situación en la que se encuentra como punto de partida del cambio. Se trata de análisis muy realistas que se ajustan perfectamente al contexto y que se completan con los objetivos que se quieren marcar en un plazo razonable y el camino que van a seguir para conseguirlo. Como hemos visto, los centros que han dado este paso son los que se sienten más satisfechos del trabajo conseguido, hay una retroalimentación positiva en el claustro y en las familias y han iniciado un proceso que se prolonga en el tiempo dando continuidad a su esfuerzo de grupo. Se trata primero de una reflexión de grupo, pero también de un compromiso, estos procesos tienen un efecto en la autoestima profesional, no olvidemos que en algunos casos el profesorado cambiaba continuamente porque los que llegaban definitivos no encontraban acomodo.

> El estar […] dos personas a por el mismo objetivo. Lo mismo que el proyecto educativo, el proyecto educativo común, que antes había un proyecto educativo y estaba bien, pero las necesidades cambian, el saber hacia dónde vamos todos, todos a lo mismo y el profesor que viene [nuevo]. (G)

Adaptación de la organización

Para algunos docentes incorporarse a centros con un grupo significativo de alumnado gitano supone un estímulo para innovar, para abandonar metodologías tradicionales y desarrollar otras con un potencial mayor de éxito. A continuación, esta docente explica cómo fue el proceso que le llevó a profundizar en el aprendizaje cooperativo y en la introducción de dinámicas que mejoraban ostensiblemente el aprendizaje del alumnado.

> Quiero decir que yo ya me había encontrado con niños problemáticos, me había encontrado niños con problemas. Cuando llegué aquí y había mucho porcentaje, que aún era antes del bilingüe, mucho porcentaje gitano yo dije, yo aquí no puedo dar una clase más o menos como yo… aunque fuera más moderna o menos moderna, yo decía no, necesito otra cosa. Y el aprendizaje cooperativo en el 2004, a mí fue lo que me funcionó, mis dos manos se me triplicaron, con los demás niños, pero impresionante, yo desde entonces ya no lo he soltado porque es que a mí me sirvió y siempre me acuerdo de la anécdota que cuando trabajaron los cooperativos en los EE.UU. paso de la empresa a la escuela buscaron gitanos en España para poner en esos grupos piloto, buscaron gitanos, porque querían distintas etnias, distintas características, pues precisamente para ver potencialidades y saber trabajar con tanta diferencia y yo decía sí es que es verdad. Eso ayuda y a mí me ayuda, y crea otro clima en la clase, entre los niños mismos, otras maneras de dirigirse, otras claro, cambia el clima de la clase. (A)

Paralelamente en otros centros ponían en marcha experiencias, aprovechando propuestas de las *comunidades de aprendizaje*, como los grupos interactivos, el trabajo en equipo, el aprendizaje colaborando entre iguales, o la entrada en las aulas de voluntarios.

> Totalmente. A nosotros nos funcionó también muy bien los grupos interactivos, cuando empezamos con el aprendizaje dialógico, formamos parte del plan piloto, el tema de los grupos interactivos también funcionó muy bien. ¿Y por qué? Porque en ese grupo interactivo entraba voluntariado. Entonces el hecho de distribuir el aula en tres, cuatro grupos donde en cada uno de los grupos hay un voluntario o voluntaria, donde hay un profe que dirige, y sobre todo porque lo que hemos conseguido y es muy importante, es que esa dinámica de que se ayuden en el grupo y ellos sean los que expliquen a sus compañeros la apliquen en otros momentos. Y eso es lo que consigues con aprendizaje cooperativo. ¿Qué consigues? Que los niños… y cuando les preguntas qué os gusta más, trabajar en equipo y aprendemos juntos. Y yo creo que esa es la clave, divertirse. Aprendemos divirtiéndonos y aprendemos juntos. Y nos ayudamos. (B1)

De estas metodologías destacan, por su valor, la ayuda que se prestan los alumnos entre sí, la superación en grupo de dificultades, un contexto que permite que todos puedan participar y se sientan iguales, que puedan aportar, pero a la vez que se sientan escuchados.

> Eso es, efectivamente porque todos ayudan a superarse. Porque cada uno está en el punto que está. Yo lo encuentro… Todos en general, al que tiene dificultades, el gitano en ese momento se siente igual a todos, a todos. En ese momento, no distingo, ahí es como todos. (A)

> Se siente uno más y que puede aportar. Es muy importante que ellos aporten. (C)

Una medida cada vez más extendida es la entrada de dos docentes en el aula que complementan su trabajo dentro del mismo espacio y con el mismo grupo de alumnos. Es una medida organizativa que debe ir acompañada de otros cambios metodológicos.

> O el apoyo del tutor dentro de... Nosotros en las especialidades en el equipo directivo ya sabemos quiénes van a ser los más complicados. Apoyo del tutor en música, en educación física. Porque sabemos que ahí va a haber más dificultades, adaptamos la estructura, la organización… (B1)

> Según qué metodología utilizas te ayuda, si estás trabajando de una determinada manera tener dos maestros en el aula me ayuda, pero si llevo una metodología tradicional, con el libro de texto y tal, ya puedes tener 2 que 200, que me da lo mismo. (C)

Otra medida que señalan en uno de los centros son los agrupamientos internivelares en el área de matemáticas, con el alumnado de quinto y sexto de primaria.

> Y agrupamientos internivelares en quinto y sexto, hacen en matemáticas dos sesiones de grupos que le llaman *Aprendiendo con Bloom*. Entonces ellas han estudiado muy bien los contenidos de matemáticas, y esto es lo que queremos trabajar y hacen grupos internivelares, se mezclan quinto y sexto. Hay momentos que cambian de aula a mitad de la sesión y están poniendo en marcha todas las fases del aprendizaje de Bloom hasta llegar a la creatividad. Claro, hay conexión entre los chicos, chicas, los profes, el voluntario que participa, que eso es un enriquecimiento tremendo. (B1)

La cuestión de la diversidad

Uno de los problemas que se viene arrastrando con el alumnado gitano es el de las expectativas; durante años las escuelas segregadas se veían incapaces de seguir un currículo normalizado y de mantener un ritmo de trabajo razonable. Tuvieron que hacer concesiones y combinaban breves periodos de trabajo con tiempo de descanso o de actividad no reglada. Esta realidad produjo razonamientos y discursos basados en considerar que la escuela era el único espacio en el que podían ser felices y que la situación familiar de los niños era muy opresiva.

Por suerte, esos tiempos están superados y el profesorado es consciente de que el aprendizaje es un derecho que tienen los niños y niñas gitanas y no se les puede negar. Incluso aquel que tiene dificultades, como cualquier otro, debe ser atendido adecuadamente con los recursos que dispone el centro para facilitar su aprovechamiento.

> Bien podemos hacer todo lo demás, pero, como dices tú, joder, hay que usar, es que ese objetivo no lo podemos dejar nunca. O sea, por ejemplo, una de las cosas que peor me sabe es cuando alguien llega ¿no? Y dicen los críos que bueno, como es gitano no hace nada, que no trabaja, que le han dejado estar no sé cuántas horas sin hacer nada, pero ¿cómo es posible eso? No. Tú vas a hacer y vas a trabajar, aunque sea lo mínimo, lo que puedas, lo… pero tienes derecho a avanzar, a intentarlo como todos los demás. (H)

> Mira que yo pensaba, yo tenía como una idea muy, muy así ¿no? De que si en el colegio, hablando por el nuestro, me imagino que aquí igual, si hubiera más mezcla de los que tiran, eso se ve claramente en las clases que hay más inmigrantes, que tiran muchísimo más. Yo siempre digo, si tuviera diversidad, la mezcla de inmigrantes, payos, de todo creo que sería más fácil. (G)

La cuestión de continuar en los estudios, a veces se piensa en clave segregadora una vez más. Viendo que la mayoría no titula en ESO se piensa que deben ofrecer una formación de oficio, no se piensa en el graduado y en una formación reglada (formación profesional de grado medio), sino en formación específica.

Una cuestión diferente es constatar que la formación que ha sido diseñada para las etapas obligatorias está demasiado escorada hacia el academicismo y los conocimientos teóricos. A lo que se añade las implementaciones que se han hecho entre el profesorado de las pocas áreas pensadas como eminentemente prácticas, que se han convertido en áreas tan rígidas y teóricas como las demás, pensemos en secundaria en áreas como educación física o tecnología. Otra cuestión sería modificar el currículo general y el diseño de las áreas precisamente para eliminar este exceso academicista, pero debería hacerse para el alumnado en general no para grupos concretos que supuestamente

tienen dificultades. En un modelo no segregador debe huirse de medidas específicas pensadas exclusivamente para un sector de la población.

> Yo creo que ese dinero es importante que se invierta en esos cursos de formación tiene que ir destinado a este grupo de 12, 14… Estos chicos del instituto que luego pueden tener alguna formación pre-profesional, profesional y que terminen con un oficio y que se puedan incorporar al mundo laboral. (B1)

> Eso en el barrio lo asume una ONG, gestionada por las monjas que se dedica precisamente a este tipo de trabajo y ese trabajo es fundamental. Los chicos dejan el instituto y van a la asociación porque les obligan y les ofrecen una salida profesional (C)

> Es que hay que buscar una salida profesional a cada uno de ellos. […] No, no, oficios, oficios… (B1)

6. El alumnado

Una de las ideas en las que estos centros ponen mucho empeño es la de combatir el estereotipo del gitano. Es un estereotipo que la sociedad ha creado y que una parte del alumnado gitano y sus familias mantienen porque se retroalimenta. Se trata, en la mayoría de las ocasiones de reafirmar la diferencia y mantener la distancia entre dos culturas y dos comunidades que tienen muchos elementos en común.

> Claro, con estos chicos y chicas es muy importante trabajar… y antes aquí se oía mucho: "es que los gitanos somos así". No, los gitanos no somos así, somos todos personas. (B1)

Por otra parte, tratan de que las miradas vayan más lejos, de introducir unas expectativas de futuro que mejoren su realidad inmediata y familiar. Hay aspectos que la escuela o el instituto no pueden cambiar, ni siquiera corregir, pero sí puede precisamente actuar sobre sus ilusiones, sus esperanzas, sus expectativas o su confianza en sí mismos, para facilitar que tomen sus propias decisiones de cambio.

> […] yo quiero ser trabajadora social, yo quiero ser… No sé si llegarán, pero esas ganas, esa ilusión… van bastante encaminadas. (B1)

A pesar de todo, hay logros y mejoras

Hay logros que no se reconocen suficientemente porque quizá no queden reflejados en las cifras de las estadísticas o en los valores numéricos de los boletines de notas, aunque sí en cambios de actitudes, de expectativas e incluso en las formas. Están, por ejemplo, los cambios en la escolarización de las niñas gitanas. El género es una variable importante teniendo en cuanta la sociedad patriarcal tradicional y el papel que se asigna a la mujer. La desconfianza con que la familia gitana miraba los institutos a principio de los años noventa porque sobre todo sus hijas entraban a unas edades que consideraban esenciales en su fertilidad y que eran las idóneas para el matrimonio. Hubo momentos de grandes tensiones entre los centros y algunas familias por las altas tasas de absentismo o directamente por la inasistencia a clase de las niñas. Hoy todo esto parece

superado en una gran parte de los centros y se ve además como un gran avance y un cambio esencial en las relaciones escuela familia.

> Y nosotros, nuestro objetivo es que titulen, que mejoren, pero públicamente diremos que para nosotros eso no vale, no para ellos, porque nosotros nos planteamos otros objetivos que nosotros medimos… que no tengamos que discutir ahora con las familias si vienen o no las chicas al instituto, el que monten en el autobús ¡qué monten en el autobús! (H)

> Ahora vienen, ahora ya tampoco discutimos que las chicas vengan al instituto ni que tengan que venir hasta los 16 años. Esas batallas, han sido batallas gordas… (H)

> Había tres niñas que dices jo, qué maravilla, con los chicos, creo que a los chicos les cuesta un poco más. El cambio a los niños les cuesta más, pero a las niñas. Las niñas quieren cambiar ese mundo. (C)

El género parece ser que en un futuro podría llegar a convertirse en un elemento diferenciador, el profesorado ve más posibilidades de futuro y éxito escolar entre las niñas que entre los niños gitanos. Parece que las niñas, en general, no solo las gitanas, se adaptan mejor a la escuela y los datos lo confirman.

Pero a estos logros previos se añaden otros también destacables, por ejemplo, que hay alumnas que planifican su vida y su futuro teniendo en cuenta su formación académica, antes de tomar otras decisiones se plantean terminar la secundaria obligatoria. Además, encontramos ya algunos buenos resultados en el instituto y matriculaciones en estudios postobligatorios.

> A mí me basta el hecho de que muchas de las chicas que yo cogí el primer año aquí, muchas, algunas están haciendo un grado formativo, otras están esperando a acabar la secundaria para casarse. […] Pues yo tengo varias que han esperado que acabe el instituto para… No sé si titularan o no titularán al final, pero quieren llegar a acabar su escolaridad y han repetido, o sea que a los 16 podrían estar fuera y están en el instituto y están esperando a septiembre para casarse. (F2)

Hemos empezado destacando algunos aspectos favorables del cambio, pero también encuentran aspectos negativos. En especial en el caso de la mujer, algunos docentes nos advierten de los problemas que pueden generar a aquellas que alcanzan una formación exitosa. Nos hablan de un cierto desarraigo, de dificultades en sus relaciones familiares derivadas del nivel académico alcanzado y de no haber seguido una trayectoria más tradicional. Es quizá el problema del innovador social que no se siente comprendido en su entorno próximo.

> En todos los años que llevo trabajando, uno de los reproches que se me ha hecho, alguna chica gitana, es decir: "Y ahora que he conseguido esto ¿Qué soy? Porque no soy paya, pero los míos también me dicen...". Lo que pasa es que yo creo que eso es una falta de apoyo de estas entidades, de… ¿no? Y de… (F2)

> La propia adolescencia, la propia adolescencia que a las chicas… Las chicas que hemos conseguido, por ejemplo, que sigan unos estudios, tal, o sea les hemos generado unos problemas psicológicos tremendos. (H)

> Pero claro, una cosa importante aquí es que la gente que puede estudiar, o sea es más permeable, pero allí, por ejemplo, las chicas que han estudiado y no las ha pedido nadie. Tremendo para ellas ¿no? las que han llegado, joder. Es que allí no se relacionan, no hay ninguna pareja mixta, es todo endogámico, es todo entre ellos… ¿Qué hace una chica que va bien en los

> estudios? ¿Se viene a Zaragoza? Si no tiene, si es imposible, ¿a dónde? ¿Quién la acoge? Bueno, entonces es todo como un mundo cerrado… (H)

Debemos entender que son decisiones que toman los jóvenes innovadores que apuestan por el cambio y eso supone un riesgo, superior en la mujer que, en el hombre, y con ello deben afrontar en ocasiones la incomprensión de las familias. Sin embargo, entendemos también que el asociacionismo gitano debería prestar más apoyo a estos jóvenes, poniendo en valor su apuesta y su ejemplo. Son jóvenes que necesitan el apoyo de su comunidad, primero para poder alcanzar sus objetivos y después para sentirse valorados y reconocidos. Recordemos que según los datos de la *Estrategia Integral para la Población Gitana en Aragón (2018-2020)* solo el 0,2% de la población gitana posee la titulación de Bachillerato, BUP o Grado Superior de Formación Profesional.

> ¿Y dónde está la solución? Yo creo que la falta de apoyo… (F2)

Es verdad, que hablamos todavía de casos aislados, excepcionales pero cualquier pequeño paso supone un avance. Si el curso anterior seis alumnos del instituto se graduaron en ESO hay que valorarlo como un salto cualitativo y cuantitativo porque el año anterior no lo consiguió ninguno. A todos nos gustaría que los resultados fueran más abultados, pero debemos destacar que hablamos de centros que parten de una grave situación de segregación escolar.

> Sí, cada vez más, pero escucha no tenemos que perder el norte. Lo que decíamos, seis que titularon el año pasado, que sí, es muy positivo, pero ahora, seis entre vuestro colegio y el nuestro. Puede ser positivo y puede ser negativo también. (G)
>
> Pero es que hace tres años o cuatro había cero. (F2)

Absentismo

Cuando hablamos de absentismo hablamos ya de una realidad muy diversa dentro del alumnado gitano. Hay una gran mayoría que asiste ya con regularidad a los centros y lo que suele suceder es que algunas familias muy concretas, en cada centro, mantienen algún grado de absentismo.

> […] lo que ocurre es que los niños como quieren venir al cole porque están muy bien, al final son los propios niños, los que dicen… Lo he traído porque estaba con fiebre, pero quería venir al colegio. Entonces ese también es el cambio que se ha generado. Antes teníamos muy poquitos niños en infantil y hora tenemos las aulas llenas. Tenemos matricula completa y la población de etnia gitana escolarizada desde 2 años. Este curso hay 4 niños gitanos en el aula de 2 años. (B1)

Por el contrario, parece que en secundaria el problema tiene otras dimensiones. Precisamente en la siguiente intervención podemos encontrar una aproximación a la situación de uno de los centros en base a una larga experiencia profesional.

> El tema del absentismo yo te puedo decir que en mi caso lo que he solucionado ha sido a base de ser muy pesada, muy pesada, otra vez muy pesada […] hacer muchas visitas a domicilio, muchas, muchas, muchas. Y dejarles las cosas muy claras, esto es lo que hay, no engañarles nunca, vale, esto es lo que hay, esto es tal y a partir de tal, las consecuencias que pueden tener. A partir de aquí tú decides. Tema de justificaciones, me firma el papel y ya está. Es que en el

> colegio. Que me da igual lo que te haya servido en el colegio, aquí no sirven […] Es que, en el colegio, que me da lo mismo, que ya no estás en el colegio, aquí es con papel o del médico o del centro donde has ido a hacer el papel o del sursuncorda, pero sin papel no me sirve que todos los días el niño esté con diarreas o todos los días le duela la tripa. No me sirve, fírmamelo, pero no te lo voy a justificar. Con eso hemos conseguido bajar un poco el absentismo, pero lo que te digo a base de ser muy pesada y dejar las cosas claras. (D)

Además, de esta intervención parece deducirse una cierta descoordinación en la justificación de faltas entre los centros educativos entre sí, los servicios sanitarios y servicios sociales. De hecho, los pediatras de los servicios sanitarios no emiten ningún tipo de justificación médica sobre las faltas escolares porque consideran que se trata de una responsabilidad que corresponde a las familias. Y algunos centros no admiten la justificación de las familias. Probablemente es un tema que debería estar más pautado y consensuado en las comisiones de absentismo.

La normalización pasa por la inclusión

En el contexto segregado de algunos de los centros, la orientación que recibe el alumnado al terminar la primaria es el de incorporarse a centros que no se caractericen por la homogeneidad y la segregación y que busquen plaza en otros institutos del entorno. Esta orientación, tanto a los alumnos como a sus familias tiene como finalidad abandonar un contexto restringido e incorporarse a centros normalizados caracterizados por una población diversa. Esto supone que la población gitana empieza a seguir estrategias divergentes, algunos alumnos que van bien buscan institutos no segregados.

Sin embargo, el éxito no está garantizado. Algunos centros del entorno se enfrentan a una saturación de matrícula que supone una atención menos individualizada y sobre todo a un deterioro de la convivencia. Este alumnado que recibe en los colegios una atención personalizada y un acompañamiento en sus procesos de aprendizaje se enfrentan en los institutos a una situación de desvalimiento y desvinculación. Esto hace que la experiencia no sea positiva y que si las dificultades se mantienen abandonen la experiencia y retornen al instituto del barrio.

> Salir del contexto… Lo intentaron en el [otro instituto], lo que pasa es que […] el problema les ha desbordado, hay un exceso de matrícula, la misma jefa de estudios nos lo decía, y entonces la convivencia, claro, ha empeorado. Estos niños se sintieron desprotegidos y desvalidos. Pasaron un curso que más o menos lo debieron sacar y se fueron otra vez al [instituto del barrio]. (F2)

No olvidemos, como hemos señalado ya anteriormente, que uno de los graves problemas y que dificulta la adaptación del alumnado, es la propia organización de los institutos que no se adapta y juega en contra, no solo del alumnado de las minorías, sino de todo el alumnado en general.

> Para estos, para los que llegan de primaria, que llegan bien escolarizados, tienen que pasar una serie de dificultades muy grandes, muy grandes. La primera dificultad es la propia organización del centro, la propia organización que nosotros intentamos vencerla, bien, hay muchos que lo

> consiguen, se integran, hacen una buena primera evaluación, incluso un buen primero. Pero luego está la… (H)

Hay centros en los que incluso al terminar la primaria su alumnado hace una elección diferenciada, los que han obtenido mejores resultados se van a los institutos de fuera del barrio, pero dentro de un entorno próximo, y el alumnado gitano va al instituto del barrio en el que, como hemos visto hay un 95% de población gitana en primero y segundo de la ESO. Se da el caso de que en lo últimos años los alumnos gitanos con buenos resultados también huyen a otros centros.

> Es que de hecho los que tiran en nuestro colegio pasa, ya os lo decimos siempre, la mitad que tira y que sacan buenas notas se van a [otro instituto] y la otra mitad al [instituto del barrio]. Y que coincide que la mayor parte de los que van al [instituto del barrio] son casi todos de etnia gitana, algunos además duros, duros. Algunos de etnia gitana que tiran se empiezan a ir al [otro instituto]. (G)

Quizá una de las dificultades añadidas que tienen los adolescentes gitanos sea la dependencia, la falta de autonomía, necesitan más apoyo que los demás posiblemente porque sus circunstancias familiares y su entorno no contribuyen a la adaptación escolar.

> Entonces ¿qué ocurre? que este alumnado luego a lo mejor en [cita otros institutos cercanos pero que no son del barrio] no terminan, porque sí que es verdad, como que los protegemos mucho, les mimamos mucho, que les guiamos mucho. Y claro, pasan a un centro con más alumnado, no que no los cuiden, por dios, sino que tienen que ser más independientes por necesidad… (E)

A eso se añade unos niveles académicos, a veces, demasiado ajustados; algunos alumnos arrastran dificultades desde los cursos de primaria. También algún docente apunta que, desde los centros, y junto a las familias, se debe hacer una reflexión y un mayor esfuerzo para evitar que haya alumnos que no muestren ningún interés, que no se impliquen en el aprendizaje, o que manifiesten una actitud de rechazo al aprendizaje.

> Y los desfases curriculares que van un poco arrastrando. (A)

> […] yo no puedo permitir que un niño venga al colegio y este todo el rato sentado en el pasillo, es un absentismo curricular tremendo. Ciertos niños que lo hagan, ciertas familias, pero no puede ser que muchos gitanos lleguen al instituto y eso pasa mucho más en el instituto que en el colegio. Eso no se puede permitir tampoco cuando se puede. (G)

Sin embargo, hablamos de situaciones opuestas, porque al niño o la niña que pone todo su esfuerzo, hay que prestarles el apoyo necesario y facilitarles la tarea.

> Pero es que no pueden llegar. Hay que ponerle las cosas un poco más fáciles (B1)

A continuación, tenemos un caso precisamente de cómo el sistema, a veces pone zancadillas e impedimentos a aquellos que se esfuerzan y merecen reconocimiento. El bilingüismo, como ya hemos visto anteriormente, se plantea con demasiada rigidez y tiene que ser interpretado con más flexibilidad para que no sea un programa elitista y selectivo que descarta, sino que permita al alumnado promocionar a pesar de las dificultades del idioma.

> Pero mira el problema del bilingüismo. Era una niña del grupo tres pues porque su lengua vehicular no podía ser el inglés, no podía ser el inglés, […]. Bueno pues mientras yo he sido jefe de estudios, aunque estaban en el grupo tres, los niños en el grupo tres sacaban una buena nota, promocionaban con todo aprobado. La nueva jefa de estudios era British, yo me llevo bien con ella, pero sí que le decía, esta niña está en el grupo tres, esta niña tiene que ir adelante. Hombre, es que el grupo, el grupo tres, la norma dice que… La norma me la salto porque la norma la hago yo. Me la salto, yo me la saltaba, hombre y me costó un enfado con ella, una pelea… hemos tenido unas peleas, esta niña en el grupo tres o no, pero esta niña promociona con todo aprobado, porque la niña necesita este estímulo. No tiene nivel British Council, no lo tiene, pero además en el instituto luego se podía adscribir a una línea no bilingüe, con lo cual… (C)

En entornos tan complejos y vulnerables se dan circunstancias específicas, evidentemente pueden darse en cualquier otro centro, pero en estos se repiten y agravan con frecuencia. Se trata de situaciones muy complejas que tienen que ver con el contexto familiar pero los centros se sienten incapaces de abordar y resolver los problemas y cuando piden ayuda lo que encuentran muchas veces es descoordinación entre las distintas instancias administrativas. Para los centros es especialmente delicado pues deben convivir diariamente con el problema, y se ven impotentes ante situaciones que requieren la protección de los menores.

> Yo lo decía, nosotros vamos a hacer una carta, te acuerdas que lo dijimos, en la próxima reunión se va a hacer porque tú no puede ser que estés diciendo que ciertos niños con 8 años el peligro que están teniendo esos niños con 8 años, que te has juntado con servicio de protección de menores, con un inspector, con el colegio, con los padres, con no sé qué. Que estés diciendo que, a los 8 años, de verdad, como colegio no tenemos herramientas, no sabemos qué hacer con ciertos niños, no sabemos. (G)

La escolarización en infantil es muy importante para el alumnado que se encuentra en una situación de desventaja. Muchos informes y estudios insisten en la importancia de la escolarizaron temprana, la *Estrategia Integral para la Población Gitana en Aragón (2018-2020)* lo incorpora en sus actuaciones. La realidad por lo que podemos ver es muy variada, por un lado, encontramos familias gitanas que escolarizan a sus hijos en aulas de 2 años y asisten con regularidad, pero también vemos que hay casos que no asisten al nivel de infantil de 3 a 6 años, aunque tienen plaza en el colegio.

> O el aula de 3 años que cuando yo llegué venían a clase 3 y ahora están llenas. Incluso en 2 años, ahora los niños gitanos están viniendo. (F2)

> El año pasado vino un niño a primero de primaria. (G)

Lo cierto es que, como coinciden los expertos y las organizaciones internacionales[16], la escolarización temprana es un factor de mejora en el alumnado con desventaja. Lo que plantea esta docente, la repetición como solución del alumnado que no ha cursado la educación infantil no deja de ser un nuevo problema. En primer lugar, porque debemos entender que las familias tienen el derecho a elegir si escolarizan o no a sus

[16] En el documento elaborado por la OCDE (2013), por ejemplo, se advierte que, para ser eficaces en equidad y calidad educativa a largo plazo, las mejoras deben ir dirigidas a garantizar el acceso de todos los estudiantes a una educación temprana de calidad, que permanezcan en el sistema al menos hasta el final de la educación media superior, y que reciban las habilidades y conocimientos que necesitarán para su integración social y en el mercado laboral.

hijos en las etapas que no son obligatorias, y la escuela no puede cambiar esto. Otra cuestión es que cuente con los medios y pueda adoptar las medidas necesarias para afrontar estas situaciones. De hecho, como reproducimos a continuación, el tema generó un pequeño debate:

> G: Y otros, tenemos unos cuantos gitanos que han venido nuevos en 5 años y están faltando. Son absentistas en 5 años, es que están condenados a repetir primero de primaria y un inspector, el nuestro, me decía, ¿Entonces el sistema no está preparado para recibir a los niños en primero de primaria? Y le dije, pues en nuestro colegio no.
> F2: Pues tendría que estarlo.
> G: Pero no lo está.
> F2: Estoy de acuerdo contigo en que todo… y de hecho ¿Por qué pedimos 2 años? Porque creemos que nuestros alumnos cuanto más tiempo estén en la escuela
> G: De hecho, yo sigo pensando que la infantil debería ser obligatoria…
> F2: El progreso de esos alumnos… Eso sí que sería una discriminación positiva, empezar con ellos procesos de estimulación…

Convivencia, comportamiento y trabajo

Es importante destacar que en los centros que llevan años desarrollado un proyecto de centro y pueden hacer un balance positivo de resultados, sin embargo, son muy realistas, no hay triunfalismo en sus valoraciones. Junto a los éxitos logrados también reconocen los problemas no resueltos, reconocen que hay un grupo de alumnos, un porcentaje pequeño, que sigue creando graves problemas de convivencia en aulas y centro.

> […] con todo lo maravilloso que os cuento, luego tenemos un grupo duro, pero es un 7 u 8%, antes era un porcentaje mucho más elevado que generan problema de conducta importantes y que [con] esas familias no intentamos utilizar mucho la privación del derecho de asistencia, pero a veces, es que no hay más remedio. Y nos lo tenemos que pelear mucho. Ojo, ojo para decirle a según qué familias, pero hay que hacerlo porque si no estás poniendo en peligro el grupo. Y un poco en convivencia, yo creo que lo que hay [es que se] trabaja mucho la prevención, […] todos, a través de la ayuda entre iguales, la educación emocional, […]. (B1)

Aquí también se constata un cambio en la actitud de las familias y en la resolución de los conflictos. En periodos anteriores, algunos alumnos buscaban, mediante la provocación y el conflicto, la reacción del centro y la aplicación de las medidas más severas del Reglamento de Régimen Interno, especialmente la privación de asistencia a clase. El objetivo era no asistir a clase, sin embargo, actualmente, la mayoría de las familias reaccionan negativamente a las expulsiones.

> Fíjate las familias han cambiado, hace 12 años, expulsión pues expulsión, no les importaba nada. (B1)
>
> Es lo que nos pasaba a nosotros. (A)
>
> Lo que pasa es que a veces es inevitable, tú no puedes dejar sin sancionar según que actitudes porque estás dando un mensaje de aquí no pasa nada. (C)

La normalización ha supuesto un cambio fundamental en la actividad del aula, si hace una década el trabajo se combinaba con momentos de descanso y juego porque el

alumnado no podía llevar el ritmo de trabajo, ahora la actividad es tan intensa como en cualquier otro centro. El alumnado disruptivo, que como hemos visto se mantiene en porcentajes más bajos, es contrarrestado y neutralizado por el resto de los compañeros. El resto del alumnado actúa de dos formas, por un lado, neutralizando el conflicto mediante la presión de grupo, y por otro, cuando no logra sus propósitos, manteniendo en lo posible su nivel de trabajo, intentando no verse afectado por los comportamientos disruptivos de sus compañeros.

> Fíjate y lo que yo he visto también estos años, es que, porque ahora el nivel de normalización en nuestras aulas es muy importante. Antes, un rato jugábamos a los *tazos*, una hora a matemáticas y diez minutos descansamos, vamos, pasábamos la mañana en el 2005 como buenamente podíamos... Ahora el ritmo es ta-ca-ta-ca-ta-ca-ta-ca… Entonces yo lo que veo es la fuerza del grupo para neutralizar los comportamientos disruptivos. Tenemos en cuarto, quinto y sexto, niños disruptivos pero el resto del grupo sigue, vaya que sigue vea lo que vea, algunas veces dices cómo es posible que estos niños se puedan abstraer. Antes arrastraban, ahora son los dos niños que en una clase pueden ser disruptivos y el resto de los niños sabe que tienen que seguir trabajando y allá que seguimos todos. Esa capacidad que tiene el grupo que al final cómo neutraliza los comportamientos disruptivos con la fuerza del grupo. Al final, el cooperativo es la herramienta fundamental. (B1)

Sin embargo, los conflictos de raíz discriminatoria (xenofobia, racismo, machismo, etc…) siguen presentes, y más en centros en los que la característica principal es la diversidad. A pesar del trabajo planificado que se desarrolla en algunos centros, muchas veces los conflictos se desbordan, a veces incluso se trasladan a las familias fuera de la escuela.

> Los dos colegios públicos, [del barrio] […] escolarizamos a… y la población inmigrante se van a otros centros, a veces porque no quieren estar con tanta población de etnia gitana. Entonces la población inmigrante, vamos, la mimamos, como oro en paño, porque hay familias que son… (B1)
>
> Muchas familias son xenófobas, con los negros, esto con los gitanos. Hemos tenido pero mucha bulla, ya no dentro del colegio que estaba controlado sino fuera, por las calles, venir las madres a decirte […] (A)
>
> Por mucho que trabajemos la convivencia, por mucho que… (B1)
>
> Y en la situación de conflicto se juntan los primos, los hermanos y tal y a ese pobre niño le hacen la vida imposible y ahí es donde no lo podemos permitir. Evidentemente, hay que decir que ahora el tema de acoso, el tema de normativas que es importante estar ahí… (B1)

7. Las familias

Como defienden Tort y Collet (2017) parece imprescindible entender que las respuestas educativas familiares, escolares y comunitarias son totalmente interdependientes. A veces, es más difícil comprender que las familias no son parte del problema sino parte de la solución. Es verdad que hay demasiadas barreras que dificultan las buenas relaciones, pero desde los centros hay que hacer lo posible por eliminarlas, especialmente aquellas normas "institucionales que estructuran, condicionan y orientan (negativamente) estas relaciones". Estos autores hablan de cinco barreras que creemos interesante enumerar:

- Una concepción de las instituciones escolares en la que ni las familias ni la comunidad son una parte real sino elementos externos.
- Los modelos de relación cotidiana entre docentes y familias.
- Unos contenidos y unas maneras de educar que solo generan continuidad en las clases medias, pero que generan discontinuidades o rupturas con las familias de clase trabajadora o las minorías étnicas.
- Pensar que todas las familias son iguales o que deben recibir el mismo trato, y no aceptar la diversidad.
- Diversidad y desigualdad son dos caras de la misma moneda que interactúan para crear barreras a las buenas relaciones entre escuela y familia.

Cuando hablamos de las familias hay ya un cierto consenso académico en que las escuelas deben permanecer abiertas a sus comunidades, pero lo cierto es que hay posiciones que van mucho más allá y que plantean que la escuela no debe limitarse a ofrecer una función exclusivamente educativa. Hoy se pide que favorezca el acercamiento con su comunidad local, con su barrio, con los distintos agentes educativos y sociales de su entorno, incluidas las redes de voluntariado y las asociaciones (Blankstein y Noguera, 2016).

Al analizar la información que nos han aportado los docentes, vemos que la participación de las familias se entiende y se concibe desde dos puntos de vista diferentes. Por un lado, nos encontramos con la idea de que hay que ofrecer a las familias oportunidades de participar mediante actividades que les puedan resultar interesantes. Se trataría de una oferta que, en principio, no cuenta con las propias familias, aunque está pensada para ellas. Además, se conciben como propuestas puntuales y muchas veces sin continuidad, que suelen reincidir una y otra vez en el mismo resultado. Generalmente, este modelo tiene muy poco éxito y la mayoría de los centros que lo practican concluyen que es muy difícil conseguir que las familias participen o que no merece la pena el esfuerzo porque no da resultados. Incluso hay quien concluye que es así por falta de interés de las familias gitanas.

> Las madres musulmanas, vienen, participan, son activas, nos han dado talleres, incluso de lengua árabe. Pero las familias gitanas contadas con los dedos de una mano. (C)

El segundo modelo cuanta más con las opiniones de los padres, es más evaluativo, se trata de ver lo que funciona y por qué funciona; es también procesual, se entiende que hay que ir poco a poco mejorando tanto en número como en calidad de participación; es diverso ya que emplea diferentes técnicas y vías de participación. Además, la participación está relacionada con unos fines concretos.

Claramente hay una diferencia entre los resultados del primer y del segundo modelo. Por eso, vamos a entretenernos precisamente en una experiencia, la de uno de los centros que ha puesto más énfasis en este tema, y que progresivamente con estos criterios ha conseguido una participación elevada de las familias.

> […] [con] esas dinámicas […] tenemos una [gran] participación, porque trabajamos la reunión inicial de curso, la primera reunión de este año tuvimos como un 80% de las familias […]. (B1)

Modelos participativos

En cuanto a la participación de las familias podemos asegurar que de nuevo se dan realidades muy diversas. Aquellos centros, sobre todo de primaria, que en sus proyectos tienen como prioridad la participación de la comunidad educativa desarrollan unas estrategias efectivas con buenos resultados. Otros centros están aún en proceso, mientras que el resto, y sobre todo los centros de secundaria, los resultados no son muy alentadores.

En primer lugar, vemos que hay que valorar experiencias nuevas que eliminan algunos de los miedos y desconfianzas de los docentes introduciendo a los padres en el aula de sus hijos y en el horario escolar. El objetivo es mostrar la cotidianeidad de la escuela y, por tanto, los niños son los protagonistas de la actividad a la que acuden los padres. De esta manera, se les muestra la vida del aula, cómo aprenden los niños y alcanzan un dominio de las herramientas, especialmente tecnológicas, que son las que más llaman la atención a las familias.

> ¿Qué empezamos a hacer? No venía nadie, convocábamos una reunión y no venía nadie, absolutamente nadie. Entonces hicimos, darle la vuelta al tipo de reuniones que hacíamos. Una tutora llegó un curso y empezó a hacer las reuniones generales con los padres y con los niños. Entonces a las 9 de la mañana subían todos los niños con sus padres y entonces ella impartía como una clase para que los papás vieran, para que fuera algo práctico, que lo viera, que están al lado de su niño, como manejaban un tablet, la pizarra digital. Pues como funcionó dijimos vale. Modelo de reuniones, ese tipo. (B1)

En muchos centros ya empieza a entenderse que deben estar abiertos a las familias y a la comunidad. Es verdad que aún predomina la queja, pero empiezan a recorrer un camino necesario. Sin embargo, lo que más cuesta es abrir la puerta de las aulas, queda todavía una gran desconfianza y, sobre todo, el temor del docente a ser juzgado negativamente. Pero hay centros que rompen barreras y asumen riesgos:

> […] abrir las aulas para que ellos suban cuando quieran. Evidentemente, pues súbete tal, ya verás cómo trabaja tu hijo dentro. Las profes de infantil pues montan sus actividades. En infantil entras y están un papá y una mamá pasando la mañana con el profe, y salen súper felices y contentos. Conseguimos que cuenten, que aprendan, que se den cuenta […]. (B1)

Si cuando los niños son los protagonistas de las reuniones los padres acuden más, se trata de trasladar ese modelo de las reuniones de aula también a las reuniones de centro. Son los propios alumnos los que informan a sus padres y les explican en qué consiste el proyecto educativo y qué papel juegan en el mismo. Las familias aprenden a valorar la escuela a través de sus hijos.

> Luego fuimos avanzando un poquito más y el siguiente paso fue reuniones mensuales donde les contábamos los proyectos del centro, pero eran los niños los que contaban sus proyectos. Fue una manera de empezar a valorar más lo que sea hacía en el cole. (B1)

> Nosotros hemos ido normalizando, entonces empezamos así, yo creo que es cuestión de tiempo también… […] Nosotros empezamos así, empezamos con talleres para las familias… (F2)

A lo largo del tiempo han ido avanzando e incorporando nuevos mecanismos de participación. Los grupos interactivos permiten que las familias entren en las aulas y colaboren de una forma sencilla en la formación de sus hijos poniendo en valor el trabajo escolar.

Otra vía es la dotar de contenidos las reuniones. El centro acordó como uno de los ejes fundamentales de su acción educativa la convivencia escolar y creó un observatorio de la convivencia en el que participa toda la comunidad educativa: equipo directivo y docente, familias, los alumnos ayudantes con competencia en temas de convivencia y los alumnos delegados de clase. Las reuniones se celebran con una periodicidad razonable, cada dos meses, y se respeta escrupulosamente, además pueden acudir todos los interesados que lo deseen. En estas reuniones se tratan temas que interesan al alumnado y a las familias y tienen una finalidad clara, mejorar el clima y la convivencia del centro. La clave de la participación no es solo formar parte de la organización o ser escuchado, es sentir que puedes decidir, junto a los demás, sobre la marcha del colegio, sobre temas relevantes.

> Ahora tenemos otros formatos de reuniones diferentes y tenemos un observatorio de la convivencia donde participan el equipo directivo, los coordinadores de cada equipo docente, familias, cinco o seis familias, que intentamos que sean de etnia gitana e inmigrantes, y alumnos ayudantes mediadores y alumnos de la asamblea de delegados que tenemos. Nos reunimos cada dos meses y contamos los proyectos que hacemos en el centro, los papás cuentan, los niños cuentan, los profes contamos, pero en un clima de mucha normalidad, que son reuniones súper agradables porque cada uno va contando cosas que vamos haciendo de una manera muy tranquila y tal. (B1)

> luego en el observatorio de la convivencia participan los padres, luego yo creo que todo eso, han visto realmente que pueden influir en la marcha del colegio y del proyecto porque se les hace partícipe de todos los proyectos que hay, como van… (F2)

> […] las familias, que no tienen por qué ser… las que quieran. No tienen por qué ser siempre fijas. Normalmente vienen ya fijos, pero se pueden añadir. Oye que hoy quiero estar, pues perfecto… (F2)

La normativa actual establece que debe haber al menos una reunión al trimestre con las familias. Muchas veces se trata de reuniones con contenidos repetitivos basados en el traspaso de una información que no suele ser muy relevante y en ambientes de escasa participación y lo que sucede es que no acuden los padres o solo una minoría (no solo en estos centros). En este centro, sin embargo, han introducido la técnica del *World Cafe* en algunos cursos de primaria con la participación de la comunidad escolar relacionada (padres, alumnado, profesores y voluntarios), en la que se platean, alrededor de una mesa con unos dulces, dos cuestiones relacionadas con la mejora del aprendizaje y de la convivencia. La participación en estos contextos es elevada y se ha mantenido en los últimos años. Logran que las familias y el alumnado se conviertan en el principal protagonista de la sesión.

> Desde hace varios años estamos haciendo un *World Cafe*. Lo hacemos con la segunda reunión trimestral, hacemos una dinámica de *World Cafe*, entonces tercero y cuarto de primaria, todos los niños y niñas de tercero y cuarto de primaria con todas las familias de tercero y cuarto de primaria, con todo el voluntariado y con todo el profesorado nos reunimos en mesitas con

> padres, alumnos, profes, voluntariado, unas pastitas, un café, un chocolate para los niños, unos zumos y les planteamos dos preguntas, normalmente en tercero y cuarto las encaminamos siempre hacia que tenemos, que se necesita para que todo el grupo pueda funcionar bien y que podemos hacer para mejorar la convivencia del centro, relacionado con aprendizaje y convivencia. Y en quinto y sexto lo relacionamos con el futuro, por qué es importante la educación y qué sueño tengo yo si soy madre, soy padre, si soy alumno, si soy profe… ¿Qué nos encontramos? Con una asistencia en el *World Cafe* anterior, estuvimos 80 personas, el 80% de las familias vinieron. (B1)

Por supuesto, todo ello lleva aparejado un trabajo previo y minucioso de preparación de la actividad, una difusión adecuada (no solo mediante una nota que les llega a través de los hijos), en la que los tutores y todos los docentes contribuyen insistiendo ante las familias, en las entradas y salidas, en cualquier encuentro, en lo necesario, positivo e incluso entretenido que supone participar. La relación del tutor y las familias, de proximidad y de confianza, es primordial para conseguir que acudan con regularidad y sin temores. Solo la convicción de lo importante que es la participación en un centro educativo lleva aparejado el empeño que conduce al éxito.

> Pero previamente también se ha trabajado mucho una nota, el tutor y la tutora. Dentro de varios días vamos a hacer no sé qué, acordaros. (B1)

> […] hay un papel muy importante que es el tutor con respecto a familias. No voy a descubrir nada que sea nuevo. Pero es verdad, que unos tutores que se empeñen en conseguir que sus familias vengan, vienen. (B1)

Pero lo más destacado, por inusual, es la puesta en marcha de una experiencia muy relevante con las madres gitanas e inmigrantes. Empezaron con un taller de costura en horario lectivo, primero entraban sus hijos y luego ellas, aprovechando que estaban en clase. Este taller se complementó con aulas de alfabetización y cultura general que se adaptaban a las necesidades de las familias. El resultado es doblemente positivo, por un lado, las madres reciben una formación que ellas mismas reconocen que necesitan, mejoran también su autoestima; y por otro, contribuyen, a través del ejemplo que dan a sus hijos, a la mejora del clima escolar y a la formación escolar.

> Hemos hecho también talleres para ellos. Los empezamos hace años con un taller de costura al que venían mamás y otro taller de cultura general y alfabetización. Y ahora tenemos un taller para las mamás inmigrantes. Y el venir a los talleres en horario lectivo con sus hijos. Que sus hijos vean que vienen también sus papás es importante. Y en el de cultura general tenemos un grupo de 15 personas que vienen cada uno con su nivel, uno quiere multiplicar, el otro quiere leer mejor, el otro… (B1)

La experiencia del aula de costura era muy satisfactoria para las madres y para el centro. Lo que nació como una petición de formación pensada para resolver pequeños problemas domésticos y para sentirse más útiles, se ha convertido no solo en una forma de acercar a las madres a la escuela, sino que ha conseguido rebasar las mejores expectativas y mediante el apoyo externo (por parte de la ONG *Ayuda en Acción*, de la que hablaremos posteriormente) se ha transformado en un proyecto de emprendimiento social en el que las mujeres desempeñan el papel fundamental. Mediante su apoyo y su asesoramiento, se han convertido en una cooperativa y han

conseguido dedicarse a producir para diferentes proyectos municipales, mediante la confección de productos para eventos.

> […] nosotros tenemos ahora nuestro proyecto estrella que es el grupo de taller de costura donde venían las madres y ellas cosían, se arreglaban, se confeccionaban un traje para una boda, una cortina... Y hace dos años *Ayuda en Acción* nos propuso pasar a un proyecto de emprendimiento femenino y ahora es el momento en el que son una cooperativa y están trabajando. Durante un año se han formado como, a través de la Fundación San Ezequiel, que es la que te cubre todos esos gastos. Y ellas ahora se sienten tan potentes, tan empoderadas, tan no sé, tan libres, tan felices de venir. Y ahora ya es un momento en el que ellas que están confeccionando para distintos proyectos, por ejemplo, confeccionaron bolsas para el Festival Asalto de 2018. Centenario del barrio, ellas van a confeccionar las bolsas… (B1)

Hablamos de un proyecto que ha sido impulsado por el centro, al que ha dado todo su apoyo, al que han introducido en sus redes para favorecer su viabilidad y expansión. Lo que empezó siendo un taller de aprendizaje es ahora una cooperativa de producción, empezaron dedicando unas horas a la semana y ahora trabajan varias horas al día. La promoción personal y profesional de las madres se convierte en un objetivo porque favorece el cambio, la transformación y sobre todo porque se convierten en un referente para sus hijos y su entorno.

> Claro la estructura del centro que teníamos creada, todas nuestras redes de conexión las hemos puesto a su servicio y les han salido un montón de pedidos. *Ayuda en Acción* que colabora, las madres que se han empoderado y están viniendo 13 madres tres horas al día. Y si hay que venir antes vienen, pero claro, sabes qué ejemplo es para sus niños, para sus familias, para sus maridos. Gestionamos un poco ahora, Escuela Superior de Diseño, se ha movido una parafernalia de proyecto que... Claro, tienes que tener esa base detrás. Sin esa organización nosotros no podíamos llegar a ese punto. (B1)

Otro de los centros de primaria, con el proyecto en marcha, ha notado una notable mejoría, entre el periodo anterior y la actualidad. Como decimos, es un factor fundamental que el centro piense que la participación de las familias es necesaria para el buen funcionamiento del centro. La participación entendida además de una forma abierta, es decir, escuchar propuestas, conocer sus intereses, buscar acuerdos, y no simplemente esperar una respuesta a las propuestas que el sector del profesorado hace. En todo caso, señalan que no se pueden descuidar y que tienen que seguir animando la participación para que no decaiga.

> Nosotros es que partíamos de… bajo cero, de muy negativo y sí que estamos notando una gran mejoría en la participación de las familias y es que además creemos que es fundamental. De ahí, una de nuestras mesas es familias y voluntarios. Porque muchas veces nos empeñamos en lo que nosotros vemos y lo que ellos quieren es otra cosa, entonces hay que escuchar y hay que intentar compaginar. Entonces sí que estamos viendo que es fundamental el tenerlos en cuenta y el que formen parte del colegio. Lo que pasa que es difícil. Nosotros hemos avanzado mucho, pero te exige, no sé a vosotros, te exige… no puedes bajar nunca el piñón. Tienes que estar ahí, rueda a rueda. Hay una reunión, cuando piensas que a lo mejor te van a venir un montón, no, no, no, no los puedes dejar de la mano. Por lo menos nosotros… (G)

Pero en los temas de participación, nunca hay que bajar la guardia, hay que estar insistiendo de forma permanente para que no caiga en el olvido, trasmitiendo el mensaje de la importancia que tiene participar y colaborar con el colegio en las

actividades, que redundan en el beneficio de sus hijos. Como comenta alguno de los docentes, incluso cuando se trata de actividades que han solicitado las propias familias. Aunque pueda entenderse como algo anecdótico, sin duda se trata también de analizar mejor las propuestas y los compromisos que se adquieren, así como la capacidad para cumplirlos. Entre los adultos en general, y sin pretender disculpar a nadie, los compromisos a largo plazo se convierten en una carga muchas veces por la aceleración y la intensidad con la que se vive el tiempo. También hay que entender que el interés inicial puede decaer si no se cumplen las expectativas de unos y las exigencias de otros.

> No sé si os pasa a vosotros, pero hay veces que las familias piden ciertas cosas, las intentas hacer, por ejemplo, en nuestro cole no había alfabetización, ahora hay y muy bien porque se acercan al cole. Pero, por ejemplo, pidieron informática un grupo majico, no sé, a lo mejor lo pidieron 15 o 20 familias y no están respondiendo. (G)

Otro ejemplo que comparten con el colegio anterior, es el de los grupos interactivos que cuentan con la participación de padres y madres. Se trata de recordar cada semana el compromiso adquirido y sobre todo la importancia del papel que juegan en la actividad. Los grupos solo pueden funcionar si hay un adulto en cada uno de ellos, por tanto, son imprescindibles. En esto coinciden varios docentes, hay que insistir y hacer un seguimiento semanal para asegurar la continuidad.

> Eso es lo que digo yo con el piñón, porque hay que estar y estar. Oye no se te olvide. Grupos interactivos, sí, sí, yo quiero participar, pero a lo mejor cada semana… tienes que [insistir], acuérdate que el miércoles entras en… […] Tienes que estar: "acuérdate que el miércoles", ay, sí, sí… […] Si te olvidas de decírselo, probablemente no va a venir. (G)

Quizá de las situaciones comentadas por los docentes, la más extrema por falta de participación sea la siguiente, hablamos de polos opuestos. La participación podemos decir que es inexistente, no solo porque las familias no suelen acudir al centro para abordar temas relacionados con sus hijos y sus aprendizajes, sino que además no hay asociaciones a las que dirigirse, que puedan hacer tareas de interlocución o de mediación.

> […] con nosotros prácticamente nula, prácticamente nula. Lo hemos intentado muchas veces, tenemos estrategias, incluso le hemos pedido ayuda al ayuntamiento… Muy, muy, muy, muy complicado. No tenemos ningún interlocutor, nadie, no tenemos nadie que tenga ascendencia, ni ninguna asociación, ni nadie que represente a nadie. (H)

Una dificultad añadida es el aislamiento y la marginalidad en la que se encuentran en ciertos entornos, la imposibilidad para acceder. No s e trata de un problema general pero sí de un problema que tienen algunas familias. La falta de relación con el resto de población les aísla.

> Yo estoy más mediatizado por la situación en la que vivo, pero nuestra situación mejoraría mucho si fuera una sociedad mucho más permeable, es decir, nosotros diferenciamos mucho los gitanos que vienen de otros pueblos del entorno de los gitanos de la localidad. Y eso ellos incluso también se llevan mal. Pero, por ejemplo, los que viven en pueblos que están mucho… que están en un número mucho menor, en fin, el propio pueblo educa a la familia, les ayuda, la convivencia, "oye, pero no mandas al crío hoy a tal" y eso permeabiliza mucho más, es mucho más sencillo, luego, en fin, las circunstancia son de cada familia, pero a nosotros nos cuesta hincarles el diente. Entonces vemos que eso no es ni justo ni saludable, mientras la parte básica no se solucione, el

> sistema de vida, la vivienda, el acceso al trabajo, es que nosotros tenemos ahí, se nos hace como un castillo. Los medios de vida de un porcentaje altísimo de las familias es la delincuencia ¿no? Entonces es muy complicado, hincar ese diente para nosotros, romper ese esquema. Nuestro objetivo también está, aparte de atender y tal, que mejoren los resultados es que nos parece que es una forma de igualar ¿no? Y de justicia… (H)

El tratamiento de los problemas se aborda de forma individual, y casi en particular con cada uno de los alumnos y de sus familias. La situación del instituto reproduce el contexto social, es decir, son familias que constituyen una comunidad al margen del resto de la población tanto espacialmente, ocupando una zona propia y separada del resto, como relacional, no hay convivencia entre las comunidades. Ciertamente los institutos no han propiciado tradicionalmente la colaboración con las familias en general, pero sí hay una relación con las demás familias y no con las familias gitanas. Incluso en una semana cultural intentaron hacer una exposición con materiales representativos de las costumbres y tradiciones de los lugares de origen del alumnado y con quien tuvieron más dificultad precisamente fue con la comunidad gitana. Parece que exista un muro infranqueable o difícil de derribar.

> Entonces, claro, son negociaciones familia por familia. Con algunas funciona, con otras, no, entonces, como colectivo no sabemos cómo dirigirnos a ellos… […] como no están integrados en nada del pueblo… Entonces con algunas familias individualmente tenemos relación. Y bueno la relación con el instituto, en general, es buena, nos conocemos desde hace mucho tiempo, pero no… así como la otra población ha dado, desde hace 2 o 3 años, un boom, […] participan en diferentes proyectos, las AMPA pero… […] Las familias [gitanas] muy poco, puf, yo que sé, para que alguien diera una charla o nos dejara algo de artesanía, vamos, dios y ayuda. Y no, ni siquiera las que han salido con nosotros, o sea, hablan ellas con las chicas gitanas, pero las familias, familias, de los propios chicos y chicas, nada, nada… No lo conseguimos. (H)

En uno de los centros se han dado cuenta que solo contactan con las familias cuando hay problemas con sus hijos, principalmente cuando tienen problemas de comportamiento o hay un conflicto que deben conocer los padres. Quieren cambiar estas dinámicas invitando a participar a los padres en actividades más distendidas y que tienen que ver con la formación de sus hijos. Se trata de acercar a las familias al instituto y a la vez favorecer la reflexión sobre la educación que reciben en el entorno familiar.

> Nosotros estamos intentando ahora empezar esta colaboración porque antes solamente se les llamaba para: tu hijo se ha portado mal, no sé qué, no sé cuántas… se sigue haciendo eso, pero por ejemplo la semana que viene tenemos un desayuno con diamantes, se supone que los diamantes son sus hijos, para intentar, les vamos a hacer como unos *rol playing* para que ellos vean a sus hijos allí reflejados. Bueno, intentando recogerlo, ya os contaré como nos ha ido. La idea es dar a conocer que sus hijos son una cosa muy valiosa para ellos y que a veces no los tratan como tal o no los pulen de manera adecuada, sino que les dejan ver la televisión hasta la hora que les da la gana, realmente los están educando como personas. (E)

La participación es un proceso complejo que no siempre culmina con grandes logros. Es verdad que no es fácil porque se dan muchas circunstancias que dificultan la asistencia o la participación. Generalmente uno de los errores de la mayoría de las propuestas es que son elaboradas por los centros pensando en los intereses del profesorado y sin tener en cuenta las preocupaciones de las familias. A veces se les convoca para dar información o tratar temas que interesan a los docentes, pero no a las

familias. Está claro que la participación no se logra de forma inmediata y es un proceso en el que se va ganando confianza mutua.

Aquí tenemos un ejemplo en el que se mezclan dos situaciones diferentes, la llamada personal o familiar para resolver cuestiones relacionadas con los hijos y las actividades que el centro organiza para que las familias se acerquen al instituto. No parece en ningún caso un buen ejemplo, porque la ejemplaridad y el respeto en el trato deberían ser las normas al menos que dirigieran la acción de los docentes. También, porque no se trata de organizar actividades para que vengan sino de mejorar la relación entre las familias y los centros para que redunde en beneficio del alumnado.

> […] Hay muy pocas familias que participan en lo que se abre a toda la comunidad. Vienen muy pocas de motu propio, hay que llamarlas y muchas veces, acuden solamente cuando hay problemas, a chillarte y a pedirte explicaciones. También les chillamos, yo estoy en el otro lado y les chillo a la vez o sea a ver ya después de los años que llevamos ya tienes muchas estrategias y hemos intentado de todo, hemos intentado hasta tertulias, cafés con todo el mundo; tertulias, cafés solo con ellos; que con todo el mundo si les da *lache*[17], vamos a hacerlo solo con vosotros, no han funcionado, o sea hemos hecho esfuerzos desde nuestra parte, las tertulias cafés de ellos eran a las tres cuando ellos dejaban a los niños en el colegio que yo acababa de salir de trabajar a las dos y media, con que contad lo que hacía, me comía un bocadillo, me iba… no han funcionado, hemos probado de todo. (D)

Por otra parte, en el trabajo con la población gitana da la impresión, a veces, de trabajo poco sistematizado, falta de planificación y constancia a la hora de llevar a cabo las actuaciones y al final un cierto conformismo en el mensaje "lo hemos hecho todo y nada funciona". Hay centros, como hemos visto, que tienen un notable éxito, por ejemplo, en la asistencia y en la participación de las familias a sus convocatorias.

El debate sobre las practicas asistenciales

Uno de los debates que se produjo en el primer grupo entre dos participantes fue sobre las prácticas asistenciales que llegan a desarrollar los centros educativos y los riesgos de que estas se conviertan en asistencialismo, es decir, en prácticas de ayuda que generen nuevas dependencias, en vez de actuar activando soluciones estructurales que van a la raíz de la vulnerabilidad.

Se trata de un problema que se plantea generalmente en todos estos centros y en otros muchos que atienden en algún momento familias que se encuentran en una situación vulnerable, a veces de forma temporal. Lo importante es reflejar el debate, las contradicciones que pueden suponer a los centros y a sus docentes, y constatar que es una realidad a la que deben enfrentarse frecuentemente.

Un docente explicó como la llegada de una ONG les permitió contar con recursos económicos para resolver problemas puntuales de las familias que afectaban a los niños

[17] Vergüenza en caló.

y niñas, y a su rendimiento en la escuela. Desde la adquisición de unas gafas, a la concesión de becas puntuales de comedor. Lo explicó así:

> […] eso es parte de vuestro éxito, creo. Y nosotros desde que llegó *Ayuda en Acción* […] nos facilitó medios para poder enganchar a las familias. Como… se te han roto las gafas, toma [unas] gafas; tienes un problema, toma una beca; que necesitas [alguna cosa], pero bien demostrado, […] es un contrato, tú tienes que valorarnos. Se consiguió que la familia valorase el colegio… (C)

La trabajadora social que se encontraba en el grupo cuestionó este tipo de acciones:

> ¿Ha valorado el colegio o ha valorado que le han dado una ayuda? (D)

A continuación, el docente pone un ejemplo en el que precisamente con una familia con la que habían tenido graves conflictos al final, según su interpretación, han conseguido que valore el centro.

> Pues fíjate, el primer año que llegamos el equipo directivo tuvimos un problema con una familia, […] fuimos a juicio porque nos amenazó. El juicio lo ganamos […]. Esa misma familia cuando ha tenido problemas […] [concretamente] el año pasado cuando uno de los críos pasó al instituto y, sin ser yo tutor, me llama la madre, me llama y me dice: "te voy a mandar a [mi hijo] y habla con él y anímale a que vaya al instituto, que no lo deje". Y ha valorado el centro. Y en el medio, durante nueve años, ha habido ese proceso de conseguir cosas, de negociar con ellos y posiblemente que valorara el centro. Pero para eso ayuda mucho el poder de "tienes un problema, te puedo respaldar". No es dar a cambio de nada… (C)

Desde el otro punto de vista, la escuela ofrece formación y ofrece un futuro mejor, según su punto de vista ella, la escuela tiene valor en sí misma y no es moneda de cambio. Es decir, existe el riesgo de convertir el centro en un nuevo agente asistencial.

> Lo que pasa es que yo, por ejemplo, vuelvo a yo como tiendo a la normalización, yo lo veo desde el punto de vista de: tu hijo o tu hija va al colegio porque tiene que ir al colegio, porque lo que le ofrece el colegio es una formación y un futuro, vale. No va a cambio de que le den nada. (D)

Entendemos además que estos debates no son casuales, tienen su origen en los últimos años precisamente por el aumento de la vulnerabilidad de muchas familias y el incremento sustancial de la pobreza infantil, y de la pobreza severa, y porque en los centros educativos se manifiestan de forma transparente las dificultades de las familias y sus consecuencias en los menores. Un ejemplo son los comedores escolares y las becas que han garantizado en estos años que muchos niños y niñas tuvieran una alimentación adecuada al menos una vez al día.

> No es el *yo te doy, tu vienes* porque sería el comedor, en primaria, el comedor es un efecto tremendo yo te doy de comer, casi nada. Que eso vosotros no lo tenéis. (C)

> No es eso, está muy mezclado, eh. (D)

Otra cuestión importante relacionada con las familias es considerar el centro como un lugar de referencia donde van a ser escuchados y pueden recibir apoyo en caso de necesitarlo. Las familias con una situación de riesgo o vulnerables buscan el apoyo en los distintos recursos que tienen en su entorno, ya sean servicios sociales o el colegio. Hay docentes que asumen esta tarea con naturalidad y entienden que el bienestar del alumnado pasa por atender adecuadamente a sus familias.

> Nosotros lo vemos positivamente que las familias valorasen al centro. Las madres, sobre todo, se sentían muy escuchadas por la dirección. La directora parecía más una psicóloga que una directora de centro. Las visitas a la dirección… (C)

8. La administración educativa y otras administraciones

La relación con las administraciones es compleja. La principal administración es la educativa pero el papel que juegan ayuntamientos y otras instituciones es también importante para el funcionamiento de los centros. Empezaremos por las opiniones que vierten los docentes sobre la administración educativa que se pueden agrupar principalmente en quejas y demandas.

Los guetos escolares

Un ámbito al que se dirigen las críticas a la administración educativa es precisamente su tolerancia, pasividad y permisividad en la creación y mantenimiento de los guetos escolares. Una actitud que perjudica además a unos niños y niñas que ya se encuentran en una situación de desigualdad previa y que al escolarizarse en centros segregados reducen sus oportunidades de mejora. La escolarización que ofrecen no favorece su inclusión en la sociedad en igualdad de condiciones, y más a una infancia que sufre con frecuencia las consecuencias de la segregación urbanística en condiciones de infravivienda, o de pobreza y exclusión social.

> […] se prima el derecho de las familias a elegir, pero yo creo que muchas veces va en detrimento de lo que los niños necesitarían, por lo menos en nuestro centro… Sí, la administración permite guetos, lo permite completamente, desde mi punto de vista, nuestro colegio es un gueto total. Con los números que tenemos somos un gueto y quien diga lo contrario, miente. Si fuera el reflejo, es lo que hemos dicho antes, de la población [del barrio], si en [el barrio] hubiera un 65% o 70% de etnia gitana pues aquí a callar, es lo que hay, pero es que no lo es. (G)

Hay una parte de la población que se beneficia de la situación actual, una parte que seguramente reaccionaría de forma negativa si la población gitana se distribuyera de forma equitativa o proporcional entre los centros públicos y los centros financiados con recursos públicos. Hablamos de tres centros urbanos que escolarizan alumnado gitano en unas proporciones que no se corresponden con su entorno, el 65%, el 60% y casi un 100% de su alumnado, mientras que otros centros permanecen al margen de su problemática y no asumen la responsabilidad que les correspondería. La administración educativa[18] tiene la obligación de velar por un sistema educativo más justo y no permitir que los recursos públicos se utilicen para segregar a la población más vulnerable.

[18] En el curso 2011 y 2012 el AMPA del CEIP Pío XII de Huesca recurrió las Órdenes de admisión de alumnos ante el Tribunal Superior de Justicia de Aragón por entender que vulneraban la adecuada distribución del alumnado acneae entre los centros escolares. En noviembre de 2014 se han recibido las sentencias a ambos recursos y en ellas se falla a favor del AMPA del CEIP Pío XII, declarando la nulidad de las Ordenes impugnadas y condenando a la Administración a fijar una proporción concreta de alumnado acneae que debe escolarizarse en los centros públicos y concertados.

> Y a la administración le viene muy bien ciertos colegios gueto porque si esta población del 65 más el 60% que hay aquí, más el 100 que hay ahí, empiezas a repartir… Yo no te digo que se vayan a otro barrio, porque ellos tienen el mismo derecho que los demás a poder ir a un colegio que tienen a 5 minutos, pero es que [cita cuatro colegios públicos que se encuentran a una distancia razonable] también y [cita u centro concertado del barrio], sin ir más lejos, [este centro concertado] forma parte del barrio, está a 3 minutos de su casa. Reparte este 65%, ya verás cómo se empieza a quejar más gente y ya verías como los resultados de nuestro colegio empezaban a subir muchísimo más. Pero claro, milagros… a pues no sé, a Lourdes. No sé, que ese tema me enfada. (G)

Estas críticas además surgen de los centros que están poniendo en marcha programas innovadores, que intentan recuperar otra población del entorno para facilitar la inclusión, que están implicados en procesos de mejora y que hacen un esfuerzo que no encuentran en otros centros. El rechazo, además, va dirigido también a las exigencias en la mejora de resultados en unas condiciones desfavorables.

> Entonces, escuela de calidad, sí, somos escuela de calidad, porque la innovación y los proyectos educativos que tenemos en nuestros colegios, de verdad te lo digo si esto se traslada a un colegio ordinario, sería la bomba, claro como no tienen la necesidad y claro, muchas veces nos piden mejores resultados, pero es que los números cantan, es que… y eso lo permite la administración. (G)

Más recursos, más medios

Otra cuestión que aparece al hablar de la administración educativa tiene que ver con los recursos, principalmente humanos, pero también con otros medios. Hay quien se siente bien tratado porque cuenta con una plantilla ajustada a sus necesidades y además con los programas adecuados para gestionar la realidad educativa de su entorno.

> […] hay ciertas cosas que se podrían corregir, creo yo, pero nosotros tampoco nos quejamos. Nosotros creemos que tenemos quizá más recursos que… no lo sabemos, pero tampoco nos han tratado mal nunca. Tenemos 2 profesoras de compensatoria, tenemos 2 FPB [Formación Profesional Básica] a pesar de tener solamente 9 o 10 alumnos cada una; tenemos PPPSE, en fin, a pesar de… somos también bilingües. (H)

Pero también hay otros que consideran que los medios deben ajustarse a las dificultades y a las necesidades. Las dotaciones de profesorado deben estar en consonancia con el tipo de centro, el criterio no puede ser todos por igual, sino que se debe atender la diferencia, la equidad sería aportar a cada uno lo que necesita. No se trata de derrochar recursos o de mejorar la situación laboral del profesorado sino de atender adecuadamente a un alumnado que tiene más carencias y por tanto más necesidades. La complejidad de la tarea, la segregación y unos rendimientos escolares por debajo de la media pueden ser criterios para defender una mayor dotación.

> […] la administración sí que es verdad que, respecto a cupo, por las características que tenemos pues porque la realidad nuestra es muy complicada, sí que es cierto que los profes de compensatoria los mantuvieron y ahora tenemos media persona más de la que nos corresponde por cupo. Incluso en las épocas de crisis tampoco nos han reducido personal, un poco por las características [del alumnado] pero vamos tampoco nos han dado… (B1)

> Y cuando tengo que invertir, no invierto, porque es tan fácil, joder, aquí este cupo hay que reforzarlo. […] Café para todos, no, café para todos, no. El que necesite más café hay que darle más y el que necesite menos hay que darle menos pero no para todo el mundo igual. Ahí, sin embargo, ahí no se mojan tampoco. (C)

> Es una pregunta que todos nos hacemos, que el profesorado se hace, por qué no nos… si ven que son centros donde necesitamos, que hay una realidad y estamos viendo que tienen bajo rendimiento, que lo que nos está pasando, pues un poco ¿por qué no nos ayudan más? con un poco más de personal, a veces dentro del aula con dos, aunque juntáramos… eso sí que es un vox populi, todos, todo el profesorado dice lo mismo por qué no se nos ayuda, aunque sea con profesores, o sea… (A)

> Yo creo que sí que a veces la administración, yo en cuanto a nuestro colegio, algo de recurso personal, recursos personales puedes tener algo más pero que creo que nos deberían mimar muchísimo más. (G)

Encontramos también la queja de que a la administración solo le importan los números y no tiene en cuenta las diferencias que se dan en las características sociales, económicas, culturales, étnicas del alumnado de cada centro, cuando precisamente en el entorno urbano, sobre todo, las diferencias son extremas. Esta idea concuerda con la visión que tienen muchos docentes de que en la administración educativa lo que predomina son los criterios burocráticos.

> Porque a la administración le importan los números, punto final, se acabó, te cabreas eh… (D)

Esta situación se refleja en ejemplos concretos, realidades en las que los centros se ven con dificultades para atender las demandas de la administración precisamente porque la propia administración no aporta medios suficientes, porque no distingue, no diferencia la envergadura que ciertas tareas tienen en unos centros y en otros. Las dotaciones son las mismas como si en todos los centros la tarea fuese la misma. En el fondo, la petición que hace este docente consiste en establecer sistemas más flexibles en la dotación de recursos.

> O con más cosas. Nosotros teníamos una realidad cuando los alumnos de compensatoria pasaron a ser acneaes tipo 5 […]. Teníamos tal cantidad de alumnos y luego se juntó que venían dos orientadoras a tiempo parcial, una por la mañana y otra por la tarde, hubo dos bajas maternales. La cuestión es que de los 60 [alumnos] que teníamos [de compensatoria], no les dio tiempo a ver más que a 20, ¿qué pasó? que, al año siguiente, llegó otra orientadora y había que sacarlos y yo tenía entonces los de sexto, de compensatoria que tenían dos años por lo menos de desfase curricular. Tenía, por lo menos, 14 alumnos, llegó la orientadora y me dijo quítalos y pasan de acneae a ordinario por arte de birlibirloque porque no había sido capaz la administración de darse cuenta que con los alumnos que teníamos […] necesitábamos un apoyo de orientación para poder evaluar a esos alumnos. Le da igual, le da igual. Yo me decía cómo puede ser que [otro centro], por poner un ejemplo, tenga las mismas horas de orientación que yo cuando la población de [ese centro] es la que es y la mía es la que es. Hombre derívame más orientación a mi hasta que esté [hecha la tarea] (C)

Hay situaciones especiales, cada curso es distinto al anterior, hay momentos en que un centro puede verse desbordado por un conflicto concreto, por la actitud de una familia o por un problema grave de un alumno. Para estos casos se suele pedir ayuda, a veces un recurso especifico, aunque sea temporal, pero a la administración le falta capacidad de reacción, inmediata o rápida, para ayudar a salir de una situación que

puede provocar un colapso en el centro. Es una vez más la rigidez del sistema y su incapacidad para actuar en casos especiales y urgentes.

> Hay ciertos niños que no sé qué hacer, pides ayuda a la administración. Que nadie te da ni siquiera, aunque sea un auxiliar de educación especial para poderlo tener controlado, que es imposible desde los 8 años… Y ahora ves cómo está con 14, cuando llevamos avisando desde los 8. Jo, algo falla, que estamos avisando los colegios. ¿solo hay un profesor para esos 15 niños o 20? Aunque sea un auxiliar, mándame, eso sí que lo pueden hacer. Y no lo hacen. Y te duele que pasan al instituto y están como están. Si esto se hubiera cortado a los 8 o los 9… no estaría así. (G)

Pero, además, hay aspectos olvidados, relacionados con el día a día de la escuela, que en las condiciones de esta infancia parece que deberían tenerse más en cuenta, por ejemplo, una mayor atención al mantenimiento y la conservación de los edificios, o un mobiliario especialmente diseñado para los espacios escolares.

> incluso mobiliario, que nosotros tenemos ciertas, es que dices mis niños… […] Los mismos centros, es que yo digo, estos niños se merecen tener un mobiliario muchísimo mejor que el que tienen porque en sus casas probablemente no lo tienen. Cuanto más nuevas tienes las cosas, más y mejor cuidadas, más ganas te entran de cuidarlo. Si ya lo tienes viejo, pues mira […] (G)

> Los mismos centros que están destrozados… (E)

En su empeño por obtener cada vez mejores resultados hay centros que adoptan medidas que pueden suponer un ahorro a la administración, hablamos del caso de la supresión de los libros de texto. Sin embargo, consideran que esos recursos económicos, las becas de libros que les corresponden, son un derecho del alumnado y deben revertir de diferente forma, son medios que no se pueden perder cunado hay tantas carencias.

> Y ahora un tema que igual sí que tenemos que plantear los centros educativos es innovación, vale, no utilizamos libros de texto. Pero ese dinero de las becas de libros qué hacemos. Porque yo no quiero perder una beca de libros de mis niños. Vamos a suprimir libros de texto. Ese dinero tiene que revertir en el centro y eso la administración que se lo plantee de alguna manera […] estamos en un momento ahora de renovación, de cambios metodológicos, de cambios importantes y esos recursos de los libros no los podemos perder. Gracias a eso podremos tener materiales, ordenadores, pizarras digitales, yo qué sé tablets, lo que quieras. Y eso la administración sí que se lo tiene que plantear. Queremos innovar, vale, vamos a innovar. (B1)

Más apoyo al centro y al profesorado

También se pide a la administración más respaldo en situaciones especiales como son los casos de amenazas. No son frecuentes, pero precisamente porque se trata de situaciones ocasionales pero que provocan mucha tensión, el profesorado necesita más respaldo de la administración. Sobre todo, porque entienden que no se trata de amenazas que van dirigidas a personas que desempeñan una tarea, sino que son amenazas dirigidas a los docentes como representantes de la administración educativa en el centro, y como tal deberían abordarse, y no como un problema personal.

> No te defiende nadie, y la administración cuando algún padre, la convivencia mejora, a veces dices, la convivencia mejora, claro que mejora, pero hay ciertas familias que igual necesitas tener el respaldo. Cuando una familia viene y te amenaza y eso nos ha pasado aquí y allí, no sé si en

> vuestra localidad habrá pasado, igual necesitas alguien detrás. […] Es que, si estás amenazada, estas amenazada no sé, por ser yo o tú, es porque estas ocupando ese cargo, que la administración no te respalde ahí… (G)

Menos burocracia, más autonomía de centros

Otros temas que se apuntan al tratar de la administración es el aspecto burocrático (en general en el ámbito de la gestión[19] de los centros educativos se insiste en la reducción de los aspectos burocráticos que han aumentado excesivamente en los últimos años y que no contribuyen a la mejora educativa) que parece agobiar a los centros o al menos restarles tiempo esencial para otros temas de mayor calado en el día a día escolar. Lo que expresan es que la burocracia es similar en todos los centros, también en estos, pero aquí detrae esfuerzos de los temas importantes, urgentes, y los deriva a aspectos secundarios y de un valor relativo. Se trata de un problema que afecta directamente a los equipos directivos, aunque también tiene que ver con tutorías, coordinaciones, departamentos…

> La administración sí que es verdad que te exige a nivel de PGA, a nivel de documentos lo mismo que a todo el mundo. (B1)
>
> […] es que, en temas burocráticos, incluso más personal, dices es que nos tendrían… (G)
>
> La burocratización, yo creo que eso no lleva a ningún lado cuando nosotros metemos horas y horas y horas para que esto funcione. (F2)

A veces, la idea de menos burocracia se expresa con el tiempo dedicado a la gestión. Ya no solo es tiempo de preparar la documentación sino también tiempo dedicado a las familias, que en estos centros tienen más necesidades que atender y acuden a los centros en busca de soluciones, o la resolución de conflictos que se producen en las aulas y en los espacios comunes que son derivados a los despachos.

> Yo no sé si os pasa, imagino que también, en el equipo directivo muchas horas que tienes de despacho es que no das… (G)
>
> La directora lo dice, yo a las 6 de la mañana estoy trabajando porque en cuanto entro por la puerta a las 9 tengo familias, tengo conflictos, tengo no sé qué… (F2)

La falta de tiempo, la aceleración, la multiplicación de las tareas, la obligación de atender a todos los que te reclaman y resolver múltiples cuestiones, se convierten en el mejor resumen del problema.

> Para que me voy a apuntar en la agenda, si no sirve para nada, si llegas allí y empiezas (H)
>
> A veces, digo: por la noche ya me pondré un ratico… (G)

Por una parte, sus características los hacen diferentes, y en ocasiones si deben hacer la misma burocracia que los demás, la suya se multiplica porque tienen más casos que considerar. Por otra, al final lo que sucede es que los documentos, que pueden ser o no relevantes y tener su justificación, se convierten en simples papeles, en papeles sin

[19] Ver A. Bolívar (2009).

importancia, en otro más. Y con ello se consigue que ciertos documentos pierdan validez y que los equipos docentes y los equipos directivos se desanimen.

> Yo, por ejemplo, sí que reclamaría a la administración, primero, una flexibilización en cuanto a la burocracia, nos piden lo mismo que a los demás, cuando no tenemos las mismas características que nadie. Hablamos de acnees, acneaes, y nos piden todo igual, cuando los demás centros tienen 4 o 10… (E)
>
> Entonces un papel más, que más nos da un papel más… (E)
>
> A veces te desmoraliza ese tipo de cosas. (F2)

La inspección aparece también en varias ocasiones, como representante directo de la administración, porque no depende tanto que la administración facilite la tarea como que lo haga el inspector correspondiente. Para ello hace falta que entienda la singularidad de estos centros y, como señalan algunos docentes, al principio les cuesta porque no lo ven.

> Que a veces cuando los inspectores llegan aquí no aterrizan y tú les cuentas que esto es una realidad diferente, les cuesta, les cuesta ser conscientes de esa realidad. (B1)

El desconocimiento de la realidad de estos centros, de su problemática, de las características de las familias, de las dificultades en todos los ámbitos requiere probablemente un periodo de acercamiento entre inspector y dirección que permita conocer el entorno y los proyectos que han puesto en marcha para atender las especificidades de esta población.

Un ejemplo de desconocimiento de la realidad y de disparidad de criterios con la inspección es el que cuenta esta docente. Su centro puso en marcha un proyecto de desayunos en el colegio porque habían detectado que muchos de sus alumnos acudían sin desayunar, tanto de la población gitana como inmigrante, y por tanto era un problema generalizado.

> Con lo de la administración, muchas veces no saben lo que tenemos realmente, porque yo he oído gente que nos dijera, ahora hemos empezado los desayunos en el cole y algunos niños vienen a desayunar pero es que otros niños a las nueve te entran y sabes que van sin desayunar, sabes que si lo meto en clase sin desayunar, la ropa como ha venido, si no lo acompaño al baño, se lava, le doy un vaso de leche y unas galletas, es que sino al minuto lo tengo ya liándola, pero si le doy de desayunar, lo acompaño al baño y lo meto a las 9 y 20 me gano ya a ese niño para toda la mañana. Y me he oído inspectores decir que eso excede nuestras funciones, que puedo llamar a la familia, decirle que venga, que se lo lleven, que le den de desayunar y me lo traigan. Yo le contesto, que, si llamo a la familia, (primero consigue el teléfono, bien si lo tienes, bien), y le digo que venga a por el niño, segundo, ya no vuelve. (G)
>
> El tema de la alimentación es complicado. Pero sí, yo creo que [la inspección debería] acercarse más, conocer los proyectos… y ser más flexibles. (F2)

Quizá algunos docentes no se den cuenta que la flexibilidad viene determinada por la normativa, que los márgenes de actuación son los que quedan establecidos en el Boletín. La inspección suele ser el servicio con el que el centro debe contrastar todas sus disparidades y en ocasiones hay posibilidad, hay margen y en otras no. A veces,

incomprensiblemente, no hay solución para problemas que parecen razonables y que afectan a la escolaridad de un niño.

> […] el año pasado un alumno que vino de [una pequeña localidad rural], alumno gitano, brillante, brillante, viene a sexto, pero el alumno está condenado porque viene de un colegio que no es *British Council* y son tres áreas, es inglés, es *literacy*, es *science*, ya está, ya no las puede superar. Hablas, tenemos este problema, es un problema real que no hay una flexibilidad a la hora de elegir currículum (C)

Hay inspectores que facilitan la tarea a sus centros, mientras que otros no tienen ninguna consideración especial.

> También depende mucho del inspector que te toca. […] Puede ser más legalista. (F2)

> El mío es muy legalista y empieza… pide todo por papeles. (E)

El tema de la autonomía de los centros[20] y especialmente la capacidad en la toma de decisiones de los centros es un tema recurrente en los últimos años. En estos centros es un tema particularmente relevante porque hacer frente a las dificultades con creatividad quiere decir tener capacidad para tomar decisiones en el ámbito curricular, metodológico, organizativo y relacional (especialmente con las familias y el entorno). La normativa, en general, es bastante restrictiva y no permite grandes cambios en muchos de estos aspectos, sin embargo, algunos centros tienen una gran capacidad para presentar iniciativas y toman decisiones porque es imprescindible para mejorar la gestión y los resultados.

Un ejemplo de las iniciativas adoptadas es la que comenta una profesora, cuando en la normativa eliminaron de los horarios el tiempo semanal dedicado a la tutoría de grupos, este centro decidió mantener una sesión semanal porque la consideraba necesaria. El problema era de legalidad, simplemente la mantuvieron, pero lo ocultaron, no informaban a inspección educativa de que la llevaban a cabo.

> Luego sí que estamos nosotros quienes decidimos hacer lo que queramos. Que a veces es la excusa para no hacer. Las tutorías, hemos tenido una hora de tutoría desde hace 14 años, no la poníamos y ya está. (B1)

Tiempos para la coordinación

Los tiempos de trabajo fuera de la jornada laboral, los desplazamientos dentro de la jornada laboral y la sobrecarga que supone el desarrollo de actividades y programas, es otra línea de crítica, sobre todo en el ámbito rural donde evidentemente los desplazamientos a otras localidades tienen repercusiones económicas, además del empleo de tiempo personal.

[20] La LOGSE (1990) fue la primera ley que contempló de forma positiva la autonomía de centros (en aspectos curriculares y económicos) como un factor de calidad. La LOPEG (1995) introdujo autonomía pedagógica (proyectos educativos y curriculares, y normas de funcionamiento) y rendición de cuentas mediante evaluaciones de centro y de profesorado. La LOE (2005) no introduce grandes cambios. Para una visión crítica del tema ver A. Bolívar (2004).

> Entonces, bueno, la administración podría ser un poco más fina a la hora de resolver pequeños problemas, o sea que entendiera […] que hay ciertas labores, ciertos trabajos, pues eso las relaciones con las familias, el organizar cualquier cosa, generar cualquier proyecto de colaboración. Nosotros cuando nos reunimos con nuestros servicios sociales pues nos tenemos que ir [a otra localidad] […] si hay una mesa técnica, nos vamos [allí] y vamos porque nos da la gana ¿no? […] Hay una serie de cosas ahí sin resolver, nuestra trabajadora social si tiene que ir a los 9 pueblos que van, va porque le da la gana, no hay ninguna disposición que le diga oye cógete tu coche y vete a ver una familia, pero joder como no va a ir, pero… Cuando nos subimos a casa de alguien de otro pueblo, hay una serie de cosas que las hacemos porque queremos, pero no están recogidas en nuestro reglamento. (H)

Los tiempos de coordinación son los más nombrados, quizá porque son también los que suelen extenderse, los que tienen unos límites más difusos y los que pueden suponer una carga desproporcionada.

> […] en centros como estos, la administración educativa también podría reservar horas para… tiempos para coordinar. (H)

Son problemas que comparten los profesores de secundaria, entre otras cosas porque no disponen de un horario de exclusiva, un horario diario compartido por todos los docentes hábil para reuniones y coordinación. A continuación, veremos algunas propuestas y valoraciones sobre cómo resolver esta dificultad. Este tema va ligado al que veremos inmediatamente sobre la opinión de la obsolescencia de los reglamentos orgánicos.

> Y luego, también, yo reclamaría… yo no sé si una mañana que se estipularan algún tipo de actividades con los alumnos, una cosa para una coordinación de… porque vosotros siquiera tenéis la hora esta de exclusiva que la hacéis, pero en los institutos esa hora de exclusiva no [existe]… (E)

> A eso me refería yo en las estructuras verticales, existen las horas de reunión de departamento, que no sirven para… casi nada ¿no? Porque las horas que sirven de coordinación son o las de tutor por niveles o a las de equipos, las de proyectos ¿no? Cuando se hacen, esas horas te las tienes que buscar por las tardes o cuando puedes… (H)

> Cuando se puede, entonces ese tipo que tienen los equipos de orientación en el ámbito rural ¿no? Que tiene una tarde o una mañana de coordinación, que planean toda la semana. Que yo no digo que nos quiten las horas lectivas, sencillamente que las repartan de otra manera diferente. Porque aquí en los centros de primaria es diferente, porque hay una hora todos los días y esa es perceptiva, y se hace sí o sí, pero en los de secundaria ¿qué ocurre? Que aquí, el ultimo que sale más tonto, así de claro. (E)

Una crítica, desde mi punto de vista fundamental, va dirigida al mantenimiento por parte de la administración de un reglamento orgánico en secundaria cerrado y desfasado, que mantiene la organización interna tradicional y muy jerarquizada de los institutos que se basa en dotar de un gran poder de decisión a los departamentos didácticos. Los departamentos deciden sobre los materiales a utilizar, el profesorado que imparte cada materia en cada curso, y generalmente lo hace estableciendo criterios de elección no basados en la idoneidad sino en la jerarquía, la antigüedad o los intereses particulares. Para transformar la organización de los institutos y adaptarla a las necesidades del alumnado es necesario reducir la importancia de los departamentos e ir hacia organizaciones que tengan en cuenta las tutorías y el papel del tutor como

coordinador de los profesores que intervienen en su aula, los niveles educativos y no solo las áreas de conocimiento. Los equipos directivos se ven relegados en la toma de decisiones de temas relevantes para el buen funcionamiento del centro, como pueden ser la asignación de profesorado a los diferentes niveles educativos (teniendo en cuenta el grado de dificultad de los grupos), no pueden tomar decisiones coherentes para todo el centro relacionados con las normas, el uso de materiales escolares o de los libros de texto.

Hargreaves y Fullan (2014) hablan de culturas docentes balcanizadas cuando se dan grupos separados y a veces competitivos que maniobran en los centros para obtener beneficios y un acierta supremacía. La balcanización puede provocar trifulcas por controlar un espacio, unos recursos o un tiempo (un horario). Consideran que son habituales cuando se da una estructura de departamentos poderosa. Los autores creen que esta es una de las razones por la que los institutos son difíciles de cambiar, la fórmula para evitar estas situaciones es la búsqueda de la responsabilidad colectiva para afrontar la mejora del aprendizaje del alumnado.

Sin embargo, para este docente, la rigidez de las normas emanadas de la administración es la causa principal del problema, es verdad que en el reglamento orgánico figura la organización y estructura del instituto. Es esa estructura la que tiene como consecuencia que, para introducir cambios, que se consideran beneficiosos para los alumnos, haga falta la colaboración, el acuerdo y la buena voluntad; teniendo en cuenta que, si las decisiones no se ajustan a una normativa demasiado explícita, como suele pasar cuando se intenta generar proyectos con el alumnado con más dificultades, en caso de desacuerdo, cualquier profesor puede acabar con el proyecto.

> […] lo que debería hacer, que ese sí que es un trabajo gordo, es que no tiene ningún sentido que a las alturas del siglo que estemos tengamos un reglamento orgánico tal y como tenemos, vertical totalmente, que sean más importantes los departamentos, por ejemplo, que las tutorías, no tiene ningún sentido. Que estemos distribuidos por departamentos, eso, que sea así de jerárquico… Los departamentos sabéis que pueden decidir sobre los textos, por ejemplo, y materiales. Entonces, deciden todos, desde bachillerato hasta primero. Entonces tú ya puedes decidir, hablar… Deciden cómo se reparten las horas, entonces, claro, por ejemplo, tejer esos mimbres para que por ejemplo en el grupo flexible puedan entrar todos los departamentos o entre gente de otros departamentos allá a dar clase y tal pues [supone alcanzar] una serie de acuerdos y [a veces, basados en] buenas voluntades, gentes que además ya se han ido y lo hemos ido arrastrando y la gente que viene pues no se atreve a imponer, o a decir… pero si alguien cogiera la ley en la mano y dijera no, esto no, mira yo tengo derecho a… tengo derecho a elegir y entonces no te queda más remedio, porque te lo recurre y... Eso no tiene mucho sentido […] o que decidas que aquí no damos el inglés o lo cambiamos o hacemos ahí una serie de [cambios y ajustes que consideramos más adecuados] o lo damos metido con la lengua, si alguien dice no, esta hora me corresponde a mí, yo voy a dar inglés… En fin, yo creo que eso es lo gordo que debería cambiar, la organización de los centros de secundaria. (H)

Junto a las críticas también hay reconocimientos. La administración educativa y servicios sociales son los únicos que en el entorno rural actúan e invierten recursos. Desde los centros educativos se ponen en marcha proyectos para hacer frente a las grandes dificultades, pero hay problemas en la población gitana que no se afrontan, que

no se pueden abordar desde la escuela y se mantienen en el tiempo, relacionados con la vivienda, la falta de recursos, la salud, el desempleo…

> Pero alguien lo tendrá que decir. Quiero decir que nosotros, la administración educativa, nos quejamos de la nuestra porque es la que conocemos y tal, es la única en nuestro caso que pone recursos para ellos. La única. El cole… en [el pueblo y en los pueblos del] entorno, en los colegios. […] [En un pueblo próximo], si lo conocéis también tiene un porcentaje de gitanos elevado y en el instituto, es el único lugar, la única administración donde nos preocupamos de buscar soluciones, de innovar, de ayudar, de… y servicios sociales, verdad, pero quiero decir que el problema gordo es que hay un gueto allí de 1.000 personas viviendo juntos en una situación […] de infravivienda, sin servicios, de pobreza, sin trabajo, o sea el nivel de paro en la población no gitana es del 5% que será ¿no?, y en la población gitana del 90%. ¿Cómo es posible esto? La esperanza de vida de la población gitana no llega a los 70 años y la población no gitana ¿es de? (H)

Otras administraciones

En el caso concreto de la actividad con la población gitana, las críticas se dirigen también a otras administraciones que han permitido o incluso promovido la concentración de población gitana en puntos determinados de la ciudad. Se trata de decisiones del pasado pero que siguen teniendo graves repercusiones en la actualidad. Como vimos en otro apartado la existencia de grandes bloques de vivienda social en la que se concentra de forma homogénea la población gitana no favorece la inclusión y la convivencia, sino al contrario la creación de guetos, las relaciones basadas en la desconfianza y en un contacto esporádico entre las diferentes comunidades de un barrio. Además, se traslada el mismo problema a la escuela que no puede hacer su función de inclusión social y de mejorar las oportunidades de las familias más desfavorecidas o en situación de vulnerabilidad. Al final hablamos de un problema relacionado con los derechos de ciudadanía, con una situación de injusticia, heredada sí, pero que debe ser solucionada en el menor plazo posible y poniendo en marcha recursos de forma coordinada.

> Lo que creo que ya no solo interviene aquí la administración educativa, sino que tiene que ver con la política urbanística… […] ¿A quién se le ocurre coger a un grupo de gitanos y trasladarlos en bloque, de las graveras aquí? pero como, pero claro de ahí partimos, de ese error, enmendar eso es muy difícil. (F2)

> Porque las políticas sociales, también, fueron muy perversas… (F2)

> Ya, pero quiero decir, cuando le pedimos a la administración, bueno nos sentamos y hacemos, bueno, nosotros como administración educativa esto es lo que podemos hacer, joder hay que invertir recursos, hay que innovar, hay que buscar, hay que… lo que dices tú, hay que sacar a esta gente adelante, tienen que meterse en la… hay que sacar resultados, hay que hacerlo porque es que es su derecho y para todos nos vendrá bien pero también en sanidad vamos a invertir esto, vamos a hacer este plan, en vivienda vamos a hacer esto… (H)

> Y luego el dinero público hay que invertirlo de una manera adecuada y si estamos invirtiendo en algo que no está funcionando, tendremos que cambiar. Tendremos que buscar otras maneras de… […] Pero si no hay resultados algo tendremos que cambiar. No decimos de no invertir si no

> de reinvertir. Yo creo que la administración peca de eso, porque es políticamente correcto invertir en este tipo de población, invertimos, pero a lo tonto, a veces. (B1)

Otro de los programas institucionales que están bien valorados son los Planes Integrales de los barrios más deteriorados. Algunos barrios de la ciudad de Zaragoza cuentan con recursos extras a través de su Plan Integral[21], coordinados desde instituciones municipales.

> Aquí sí que se está metiendo… en sanidad también. […] Aquí hay un plan integral. Aquí hay muchísimos [recursos]. [Está el Plan Integral] Que funciona muy bien, eh. (E)

Sin embargo, al enumerar las condiciones de vida de las familias de su alumnado y describir algunos aspectos vemos que todavía queda un gran camino que recorrer y que algunas familias pueden encontrarse en mejor o peor situación, pero la realidad sigue siendo de grave exclusión social. Los docentes reconocen el esfuerzo de las instituciones y los recursos que se ponen en juego, pero todavía quedan familias que sobreviven en condiciones de infravivienda.

> Lo que pasa es que algunas de nuestras casas [solo] tienen cuatro paredes, que son como cuevas… (E)

> Muchos no tienen ni agua, ni luz. Nosotros hemos tenido críos sin agua y sin luz [en sus casas]. (G)

> No digo que sean ni mejores ni peores, lo que pasa es que allí, la implicación del ayuntamiento, de la comarca es nula, sin embargo, aquí tenemos como una red. (F2)

Enfrentarse a problemas que tienen tantas dimensiones diferentes implica coordinarse entre instituciones y actuar de forma conjunta. La comunicación entre instituciones y la coordinación de los recursos existentes, sobre todo si además dependen de instituciones diferentes, sigue siendo un aspecto a mejorar. Pero el esfuerzo que hacen en los centros educativos por coordinarse con los otros recursos sigue siendo muy importante.

> Y luego sobre todo muchas intervenciones cuando no llegas tú, por un lado, otra persona [o institución] intenta cubrir lo que no llegas. O tu das la voz de alarma desde educación, pero entra servicios sociales o entra sanidad o entra alguien y se va atendiendo a las necesidades de los demás. (E)

> Quizá la intervención tendría que ser más global, más coordinada, pero esto sabemos todos que es muy difícil, muy complicado… (F2)

> Mira, tanto el equipo directivo del [otro colegio] y nosotros y vosotros [el instituto], aquí vas a reuniones de servicios sociales, una vez al mes, una vez cada mes y medio. Vamos a reuniones

[21] Su programa de 2015-2022 incluye como objetivos de Educación y Cohesión Social: la reducción del absentismo escolar, mejorar los niveles formativos, el apoyo a las AMPA, recursos para comedores escolares, becas de libros y material escolar, consolidar la educación de adultos, fomentar las actividades del PIEE, potenciar la matriculación del alumnado en el barrio, consolidar equipos de trabajo interdisciplinares, coordinar los recursos del barrio, solucionar conflictos y problemas de convivencia, crear la red de salud, intervenir en las áreas vulnerables del barrio, atender a las necesidades básicas de los vecinos y vecinas en situación de exclusión social y económica. El documento completo se puede descargar en https://www.zaragoza.es/contenidos/participacion/PIBOII/PIBO-II-COMPLETO.pdf

> de mesas de agentes donde te juntas con todos los agentes del barrio… Eso no lo he visto en ningún colegio de Zaragoza. (G)
>
> Donde nos convoquen allí acudimos… (E)

Los centros participan de forma activa en el barrio y en la localidad. En ocasiones, también reciben recursos a través de la vía municipal y eso implica más reuniones y en horarios no laborales. Pero lo importante es el convencimiento, el centro educativo es un eje principal en la vida del barrio o la localidad y debe implicarse en sus órganos de participación.

> Muchas tardes, a las 8 de la tarde, Juntas de distrito… (F2)
>
> Como no vas a ir a la Junta de distrito si a lo mejor te han dado algo de dinero para mejorar algo en tu colegio. Y vas a las 7 de la tarde. (G)
>
> Es que, además, yo estoy convencida que tiene que ser, o sea, es… si tú estás interviniendo y trabajando en un barrio, tú tienes que estar implicado en él y tienes que estar… (F2)

El problema entonces es de efectividad, si llevas años esforzándote y contribuyendo en las instituciones y no ves resultados, o te das cuenta que no se da prioridad a los temas que realmente preocupan a los centros educativos, cunde el desánimo.

> No, hombre, que nosotros también lo hacemos. Nosotros también tenemos muchas reuniones y tal, pero para hacer un plan de cultura, yo que sé para las fiestas, ahora para la feria, pero para el plan de gitanos no existe. (H)

Al final la clave sigue siendo la coordinación, uno de los retos fundamentales de todas las instituciones. Si antes hemos hablado de la importancia de la coordinación interna dentro de los centros, entre el profesorado, con las familias; nos queda otra cuestión pendiente, la coordinación entre instituciones. En primer lugar, hacen falta unos objetivos compartidos y un compromiso por actuar cada uno desde su ámbito en la resolución de los problemas, con planificaciones que abarquen objetivos a corto, medio y largo plazo y que puedan ser evaluadas para introducir correcciones y mejoras. Si no es así, lo que se extiende es la sensación de que nunca se acaba con los problemas, que se gastan recursos y no se dirigen adecuadamente. En segundo lugar, aunque hay mucho camino recorrido, queda aún mucho que recorrer.

> Yo creo que… Se tienen que poner de acuerdo no solo la administración educativa sino todas las administraciones, vale. Que haya políticas de fomento, de verdad, de calidad de vida. Quiero decirte, muchas veces es entendible que los críos no vengan, muchas veces, eh, muchas veces. Muchas veces es entendible que vengan porque están bastante mejor que donde están, vale. Yo creo que la política de vivienda, la política de dispersión de la población, la política de apoyos con más recursos, las políticas de comunidades de aprendizaje, que le den equis puntos a los críos cuando llegan a la universidad que vienen yo que sé, yo me acuerdo de Flecha cuando empezaba que o sea yo creo que ese tipo de políticas todas a una conseguirían mucho más que cosas sueltas. O esfuerzos que encantada de que se sigan haciendo esfuerzos como los hacéis vosotros, vosotros, vosotros y como los hacemos nosotros, pero de decir buf, hago una fiesta porque me titula un chico a no tengo que hacer ninguna fiesta porque está todo normalizado, tela. Que yo creo que es a lo que deberíamos de tender. (D)

Una de las críticas que se repite va dirigida a los Servicios Sociales. Posiblemente son la parte de la administración no educativa con la que los centros tienen más relación.

Que las familias establezcan una relación de dependencia de los servicios sociales no es buena y parece necesario que los compromisos se evalúen y cumplan. Las políticas de protección de la infancia deberían ser una prioridad, en el plano educativo, el objetivo debe ser alcanzar niveles educativos normalizados, graduados en ESO, con las nuevas generaciones, que les abran las puertas a formaciones profesionales.

> Desde servicios sociales sí que hay un mayor nivel de exigencia hacia ellos. Yo desde cuando llegué aquí a este momento presente creo que los compromisos que firman para conceder determinadas ayudas, ahora están más elevados. Y eso es importante, lo que les... Se ha invertido muchísimo, lo que decías tú, totalmente de acuerdo, recursos personales, recursos económicos ¿para qué? para que ellos vean, que todo es muy fácil y esto no puede ser. (B1)

> Y el concepto de vivir de ayudas sociales tiene que desaparecer. Tú tienes que buscarte tu trabajo igual que todo el mundo nos buscamos nuestro trabajo. Yo creo que ese nivel de exigencia… (B1)

> Igual que las familias, yo el otro día lo planteaba en una reunión de la mesa de agentes, las familias se les está fomentando mucho a los padres, las madres que van a cursos de formación, y se está invirtiendo muchísimo dinero en esa formación ¿Dónde tenemos que poner el acento? Yo creo que, en la edad de 12 a 16 años, hay que poner el acento de chicos y chicas que tiene que titular en secundaria porque si no titulan no van a poder acceder al mundo laboral. Yo tengo un montón de padres y madres que me voy al cursillo ¿para qué? Porque me dan la ayuda, pero no porque voy, porque me sirve para algo, porque me sirve a mi futuro profesional, que eso no, eso no sirve para nada ¿para qué? (B1)

En los últimos años se ha incorporado a la organización de los centros la actividad de las ONG que manejan importantes recursos en centros precisamente en los que no se caracterizan por disponer de recursos extras. Esto permite a los centros educativos afrontar las dificultades de las familias desde el propio centro y participar en la distribución de las ayudas, estableciendo una relación entre las familias y el centro de confianza y apoyo.

> A través de *Ayuda en Acción*, nos dan un montón de dinero, entonces eso va a becas, entonces las familias se sienten respaldadas y entonces vienen con los chicos porque saben que ahí no les va a faltar absolutamente de nada. Entonces eso también nos ayuda. La ayuda económica de la ONG *Ayuda en Acción* nos dio un impulso muy grande porque puedes ofrecer cosas que de otra manera sería imposible. (C)

> Nos ayudó, pero tú puedes atender mejor cuando dispones de medios para atender. Si no dispones de medios. Tienes un problema y yo te lo soluciono, te busco a quien, te pongo en contacto y te va a solucionar ese problema. Hasta llegar a mujeres con malos tratos venir al centro. Ya no la trabajadora social que la pobre venía un día a la semana, somos diferentes, excepcional, se hace cargo, entonces las familias se han sentido escuchadas y se han sentido respaldadas, pero eso nos ha ayudado mucho. El tener medios, eso es así, sin medios poco puedes ayudar. Y eso ayudó a que los niños, el absentismo bajase un montón, pero un montón. (C)

9. El asociacionismo gitano y el asociacionismo profesional

Asociaciones y fundaciones gitanas tienen la institución escolar como un campo privilegiado de actuación. Para todas ellas alcanzar en la sociedad mayores niveles de igualdad pasa por mejorar los niveles educativos de la infancia gitana, la educación es

una prioridad. Tres centros de la ciudad, dos colegios y un instituto comparten la figura de los mediadores. Se trata, como ellos mismos los describen, de personas contratadas relacionadas con el asociacionismo gitano que intervienen, con un planteamiento en principio profesional, cuando hay un conflicto entre el centro y una familia.

A continuación, podemos leer la descripción de su tarea y el trabajo que desempeña en colaboración con los centros educativos. Las dos asociaciones que participan en este programa son la Asociación de Promoción Gitana (APG) y la Federación de Asociaciones Gitanas de Aragón (FAGA).

> Nosotros tenemos una cosa que tú has dicho, que vosotros tenéis, que son agentes externos e internos, que son los mediadores. Cuando no llegamos nosotros, mandas al mediador o la mediadora y dices, oye por favor en esta familia, que a ti te va a hacer más caso, y a ver esta mañana nosotros hemos tenido un conflicto, pue voy a llamar a tal, vale, llámala, dile que venga y ya veremos a ver qué pasa con; y nos contarás lo que pasa. (E)

> Tenemos [mediadores] de la asociación, vienen de las dos. APG y FAGA, a los tres [centros], tenemos los mismos mediadores. (G)

Pero la figura del mediador no acaba de funcionar como se esperaba en los centros educativos, se trata de una figura controvertida. Muchos apuntan a que hay una cierta perversión de la figura, lo que podemos entender como malas prácticas o en ocasiones, una dudosa profesionalidad. Los docentes que llevan trabajando un tiempo y tiene experiencia porque han asistido a numerosas mediaciones, ven dificultades con las asociaciones porque responden más a intereses familiares concretos que a intereses del colectivo gitano general. Actúan respondiendo con criterios particulares, cada asociación está ligada a unas familias y cuando tienen que intervenir con ellas se muestran en demasiadas ocasiones muy tolerantes, no actúan con el rigor que cabría esperar de ellas.

> […] con FAGA y APG… a través, pero yo te digo una cosa, que, a mi ese tipo de mediador, creo que no son los modelos adecuados y que el prototipo de gitano tiene que ser diferente porque si no nos quedamos ahí a unos niveles… (B1)

> Bueno con la FAGA siempre muy malas relaciones. (H)

> La FAGA el año pasado a raíz del asesinato, sabéis, que hubo en el pueblo, entonces las cosas se tensaron muchísimo. FAGA vino, vino una trabajadora social, pues no sé, exactamente estuvimos hablando dos días allí. Yo le conté mi rollo de siempre. Despareció y ya está. (H)

> Eso que a los coles vienen los mediadores… […] También tienen sus movimientos, sus historias familiares… […] si tienen que ir a ciertas casas que son familiares, los primos… (G)

> […] yo creo que siempre ha habido en estas asociaciones una pequeña perversión, entonces se confía en ellas hasta cierto punto. (F2)

Algunos docentes no entienden que un mediador siga utilizando un lenguaje basado en una cultura tradicional gitana que perjudica su propia inclusión social. Sí que aceptan que las diferencias culturales mantengan diferentes costumbres, pero la ley se aplica o debe aplicar a todos por igual y en base a unas costumbres no se puede justificar la pérdida de derechos fundamentales. Por eso, la queja ante la distinción que algunos

mediadores siguen haciendo entre payos y gitanos, y sobre todo, entre la ley gitana y la ley paya.

> Es que una vez un mediador de FAGA, yo le escuché, lo que dice una persona no tiene que ver, pero la ley paya y la ley gitana, es decir hay cierta… que son para todos. […] La ley paya dice que… La ley es la ley, otra cosa es que luego vosotros tengáis otras costumbres. (G)

En el área rural la queja se amplía a una falta permanente de colaboración por parte del asociacionismo, consideran que ninguna actúa de forma constante cuando son muchos los problemas y las dificultades que encuentran. La queja, que vimos anteriormente, se extiende sobre todo a la falta de interlocución por parte de la comunidad gitana, la inexistencia de representantes, asociaciones, incluso han recurrido a los pastores[22] pero parece que carecen de ascendencia entre la población.

> No hay ningún tipo ni de asociación, ni de jerarquía, ni de… no tenemos ningún interlocutor válido. Lo hemos intentado con pastores, pero los pastores, hay tres, pero nada, no. Entonces nos sentimos ahí un poco huérfanos porque claro no sabemos a quién dirigirnos. El ayuntamiento tampoco tiene ascendentes sobre ellos, como colectivo quiero decir, o porque muchas veces hablamos de ellos, de problemas comunes, no a todas las familias, pero a muchos sí ¿cómo lo hacemos? Convocamos reuniones, vamos a sus casas, vamos a su… Somos incapaces de… Generamos sinergias con los de adultos que a veces van más a los de adultos, pero tampoco lo conseguimos porque los que van tienen los hijos muy pequeños todavía, que los que vienen. Para nosotros es un verdadero rompecabezas que no le damos solución desde hace años, […] (H)

> Estamos un poco aislados ahí, y sobre todo lo más… lo peor, lo peor de todo es no tener a nadie con los que poder… o sea, hablar algo. (H)

Otra experiencia, en esta ocasión poco efectiva, es la que se da en el centro rural, los procesos burocráticos de selección y contratación convierten al mediador en un recurso ineficaz.

> Nosotros hemos tenido de vez en cuando mediadores contratados por Comarca, pero no son nada eficaces porque por una historia burocrática contratan desde marzo a diciembre, fíjate que chorrada, para nosotros. […] En marzo te pones en contacto con ellos y luego con la historia de que así le dan trabajo a gente diferente, van cambiando. No nos sirve para nada. Por ejemplo, en todo ese proceso, cuando una lo hace bien, esta es encantadora, esta es la nuestra, ay que se me acaba el contrato en diciembre. No tiene mucho sentido, no… Está bien que exista ese recurso, pero como ellos van con presupuesto anual entre que empieza el proceso burocrático hasta que lo nombran, marzo, y el verano no sirve para nada. (H)

En otros centros quieren ampliar el papel del mediador y extender sus funciones. Como hemos comentado, en general, es un recurso que se utiliza para favorecer el acercamiento entre familias y escuela en la resolución de conflictos. Esto supone que actúan principalmente cuando hay un desencuentro y no parece fácil su resolución.

> Entonces porque son figuras para ellos de referencia, que a nosotros nos echan una mano bastante grande. (E)

[22] Los pastores son figuras de referencia en el ámbito religioso (Iglesia Evangélica de Filadelfia) pero que suele extenderse también al familiar.

Por otra parte, en Aragón también actúa, aunque de manera diferenciada a las asociaciones, la Fundación Secretariado Gitano (FSC). La actividad que la fundación tiene en los centros es puntual y tiene que ver con las demandas que le hacen.

> Claro sí que hemos tenido algún contacto con Secretariado Gitano para que nos mandaran alguna persona gitana de referencia y sí que nos mandaron en alguna ocasión, pero no ha sido un trabajo continuado. Y siempre ha sido a petición nuestra, a petición nuestra nos han enviado a alguien, pero no hay contacto continuado con ellos. (F2)

De nuevo, desde el centro rural tienen una perspectiva diferente. La FSG desembarcó en su localidad durante unos meses y crearon grandes expectativas, pero tras unos meses de toma de contacto y actividad desaparecieron, y no han vuelto.

> Secretario Gitano cayeron allí durante dos o tres meses. Les dejaron el ayuntamiento un localillo. Las cosas que hicimos, venían por las tardes, se generó un ambiente muy majo, muy… y luego desaparecieron. (H)

> Con Secretariado bien, pero que han desparecido, no sé si dependen de dinero del ayuntamiento, de la comarca… Hace ya muchos años que no aparecen por allí […] (H)

También hay alguna crítica similar a las que se hacen al asociacionismo, una intervención puntual en un momento de conflicto para ponerse de parte de la familia. También se ofrecieron para una colaboración más estable pero no prosperó.

> Nosotros solamente con Secretariado Gitano en algún expediente han venido como abogados defensores de la familia. Y además con… sobre todo si son familia de… depende de que gitano eres pues. Han venido a eso. Se ofreció a hacer algún taller de colaboración y tal pero no funcionó. (C)

Otro recurso que acaba de aparecer este año es el Campus Rom Aragón[23], se trata de un grupo de apoyo al estudio[24] que fue desarrollado primero en Cataluña, y que está dinamizando y apoyando el estudio de los jóvenes gitanos.

> […] esto que ha salido en Aragón Televisión de los estudiantes con gitanos. […] El chico, el policía nacional que ha venido aquí… […] Que ha venido también al nuestro y tal pues con ellos también hay contacto […]. (G)

En cuanto a la Asociación de Enseñantes con Gitanos, debo empezar diciendo que al pedir la colaboración de los docentes para formar grupos focales y abordar la problemática de estos centros educativos, informé que el objetivo era recabar información para presentarla en las Jornadas que Enseñantes con Gitanos iban a celebrar en Zaragoza. Una parte importante de los contactados me dijeron desconocer esta asociación, incluso alguno me expresó que era la primera vez que oía hablar de esta asociación.

> […] pero que yo recuerde de los 8 años que llevo en el cole, Enseñantes con Gitanos no hemos tenido. No sé vosotros, pero vamos yo no lo recuerdo… (G)

> Ni Enseñantes con Gitanos, tampoco. (B1)

[23] https://www.facebook.com/Campus-Rom-Arag%C3%B3n-2049977828605840/
[24] Ver Macías y otros (2017).

Solo dos de los entrevistados expresaron conocer la asociación, aunque en el pasado, e incluso habían interpretado que se trataba de una asociación disuelta por su falta de actividad.

> Sí, bueno, hace años yo fui a alguna reunión de Enseñantes con Gitanos. No recuerdo donde estuve, en Valencia me parece, en una Jornada. Pero luego tampoco tenemos ninguna relación, la perdimos. Y luego en alguna jornada, en una jornada que organizó el Ministerio [de Educación] en Madrid hace dos años sí que estuvimos, pero vamos… […] Sí, hace dos años, estaba también Enseñantes con Gitanos y más gente… Nos invitaron a participar allí y fuimos bastante gente del instituto. Pero la verdad es que estamos un poco huérfanos de referencias, de intercambios, de saber, de experiencias… (H)

> Los contactos que yo he tenido, ha sido porque yo llevo trabajando desde el año 95 con población gitana en el Casco Viejo y ahí sí que la asociación para la que yo trabajaba tenía contactos con Enseñantes con Gitanos y se iba a las Jornadas, a mí no me tocó ir, pero iban […]. Pero para mí desaparecieron. (F2)

En todo caso lo que muestran estos comentarios es que la Asociación no se ha acercado a estos centros y que parece razonable que debería revisar su actividad para llevar a cabo contactos que sean enriquecedores para los docentes y beneficiosos, sobre todo, para el alumnado gitano. Además, si algo muestran los docentes es una gran receptividad:

> A mí me encantaría entrar en contacto con Enseñantes con Gitanos. (B1)

10. Discusión y conclusiones

Hemos hecho un recorrido virtual, gracias a los discursos y las explicaciones de un grupo de docentes, a través de las escuelas que escolarizan un número significativo de alumnado gitano. Hemos conocido cómo interpreten la problemática a la que se enfrentan en el día a día y cómo afrontan las dificultades. Siguiendo los apartados del informe vamos a ordenar algunos de los aspectos abordados en unas conclusiones provisionales que deben ser abiertas y sometidas a discusión.

Centros educativos. Hemos empezado haciendo una descripción de los centros a partir de la información que nos han aportado los docentes. El criterio que nos ha permitido clasificarlos ha sido la segregación, por un lado, la segregación escolar y por otro la segregación académica. Hemos visto que, entre los siete centros, podemos encontrar ejemplos de los cuatro modelos teóricos que habíamos establecido previamente.

Pero la cuestión más relevante es descubrir qué centros están mejorando sus procesos educativos y están logrando mejores resultados entre sus alumnos. Lo cierto es que a pesar de la segregación y de las dificultades que presentan muchas familias y alumnos hay centros que hacen un destacado esfuerzo basado en un proyecto de centro fuerte, con una importante reflexión de grupo detrás. Los años de experiencia les permite reconducir y reelaborar sus propuestas adaptándose a la realidad cambiante de su contexto. Las líneas generales de estos proyectos son comunes:

- Ponen el énfasis en varios aspectos del cambio: la organización, la metodología, las relaciones…
- Hacen propuestas para mejorar el clima de aula y de centro, consideran que la convivencia es un factor esencial.
- Consideran que la participación es un factor de mejora: tanto de las familias como del alumnado.
- Parten de la idea de que todo el alumnado puede aprender y por tanto su esfuerzo debe ir dirigido a todos.
- Parten de planteamientos inclusivos y hacen esfuerzos por aumentar la diversidad de su alumnado.
- Basan su proyecto en la reflexión colectiva de la comunidad escolar y en el trabajo coordinado del profesorado.
- Introducen metodologías innovadoras que les alejan de la enseñanza tradicional.
- Buscan la colaboración de otras instituciones.
- Consideran fundamental la información, por eso se organizan para trasladarla a la comunidad y al entorno.

Los centros que han introducido proyectos de centro reales han conseguido mejorar los resultados académicos y algunos grupos de alumnos han normalizado su escolaridad y han titulado en ESO. Incluso, desde el punto de vista de la mejora de las expectativas, algunos alumnos han obtenido titulación de grado medio de formación profesional o están matriculados en estos niveles.

Los centros que no mejoran o que permanecen estancados son aquellos que no tienen un proyecto de centro elaborado de forma participativa, que mantienen prácticas de segregación académicas, aunque sea de forma limitada, con muy poca estabilidad del profesorado, con proyectos elaborados de forma personal por algunos profesores. Muchas experiencias innovadoras son individuales y aisladas y no cuestionan el fondo de los procesos de enseñanza aprendizaje, un currículo sobrecargado y alejado de la realidad del alumnado. El modelo tradicional aguanta y ofrece una gran resistencia al cambio porque es un modelo que da seguridad, serenidad y tranquilidad en un espacio a veces convulso. Tampoco las leyes educativas dan pasos definitivos para el cambio, solo introducen pequeñas modificaciones que no favorecen una verdadera transformación. Son cambios que no afectan el día a día del profesor y por tanto no se interiorizan.

¿Por qué las mismas intervenciones en unos centros funcionan y en otras no? En definitiva, el problema es de planificación y de implementaciones. Un trabajo que surge de una reflexión conjunta tiene muchas más posibilidades de éxito porque contará con el apoyo general y una mayor implicación y corresponsabilidad. Podemos habar de tres modelos organizativos: el primero, basado en la autonomía de los profesores individualmente; el segundo, basado en la autonomía del equipo de profesores por cesión individual; y el tercero, basado en la autonomía del centro. El primero es incapaz de dar solución a la complejidad de las aulas.

El riesgo a entrar en procesos de concentración, es decir, de guetización, inmoviliza a los centros. Hay miedo a cometer errores y a que las familias normalizadas abandonen los centros. Estos miedos son aprovechados por los docentes que se resisten a cambiar, e impiden tomar medidas transformadoras y adaptadas al contexto y que afronten su complejidad. Con esta preocupación, la primera solución, cuando se puede, es fracturar el grupo minoritario, intentar segregar y aislar a una parte del alumnado potencialmente conflictivo, abocándolo muchas veces a serlo (una especie de profecía autocumplida), con el fin de proteger al resto. Para los institutos un grupo numeroso de población gitana se interpreta como un grave riesgo y mantener la normalidad en el centro, en sus actividades académicas, culturales y lúdicas es un objetivo valorado como éxito.

Los colegios de infantil y primaria responden con más agilidad, reflexión, experimentación y creatividad a los retos que les plantea un centro guetizado que los institutos. Los institutos cuentan con factores como la estructura, la organización o la inestabilidad del profesorado que dificultan la reflexión conjunta y la toma de decisiones que permita mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje del alumnado gitano.

Tenemos un grave problema con las transiciones entre centros en el cambio de etapa y el mayor afectado es el alumnado. Problema que se ve reflejado en cierta desconfianza que manifiestan los maestros de primaria hacia los institutos de secundaria y en una caída de los resultados del alumnado. El profesorado de primaria se queja de que faltan vínculos y acompañamiento a los alumnos, que la organización es demasiado rígida y que no se adapta a las necesidades del alumnado. Una posible alternativa sería convertir los colegios, que disponen de espacio suficiente, en centros integrados y ampliar la formación que imparten a la etapa de secundaria obligatoria, manteniendo la línea de proyectos de centro contextualizados y equipos de profesores reflexivos, implicados y coordinados entre sí.

Hacen falta redes de colaboración formadas por los centros que comparten no solo alumnado sino también preocupaciones e inquietudes innovadoras. Las redes pueden ser un buen instrumento para el aprendizaje, el intercambio de conocimiento y la cooperación entre escuelas, también entre docentes y otros agentes como son las familias, las organizaciones comunitarias y los vecinos. Alguien debería liderar la creación y puesta en marcha de estas redes de colaboración educativa, quizá los propios centros, quizá la administración o quizá las asociaciones de docentes.

La palabra evaluación solo aparece a lo largo de las sesiones para referirse a los procesos a los que sometemos al alumnado. No hay ninguna alusión ni a la evaluación de centros ni a la evaluación del desempeño docente. Si hay centros que tienen una larga experiencia de buenos resultados, otros que han iniciado el proceso y otros que no se han planteado la posibilidad de poner en marcha un proyecto de centro integrador de las minorías es porque hasta ahora, en realidad, cualquier planteamiento es válido y nadie ha exigido, ni siquiera a los centros que se nutren de profesorado a través de comisiones de servicio, resultados. Esto no debería ser así y la administración debería incorporar una evaluación transparente y rigurosa tanto a los centros como a los docentes que sea un instrumento de mejora.

Profesorado. La clave de la mejora está en que el profesorado comparta y coordine elementos esenciales de su tarea, que se implique y se comprometa en un proyecto adaptado a la realidad y el contexto de su entorno. Para ello nos encontramos con algunas dificultades difíciles de superar, entre ellos, la falta de estabilidad del profesorado, la falta de formación específica o la falta de incentivos. Sin embargo, el liderazgo del profesorado para la mejora es una de las claves del cambio.

La estabilidad es una condición fundamental y no debe hacer distinciones entre interinos y funcionarios porque la clave está en otros aspectos como las competencias profesionales, el compromiso o la formación.

El proceso en el que debe implicarse el profesorado debería ser más complejo, desde la selección en comisión de servicios, el desempeño de una tarea compleja o la evaluación basada en la trasparencia de unos criterios públicos preestablecidos. Todo ello acompañado de unos incentivos que recompensen el esfuerzo y la especial dedicación que requieren estos centros. A veces se ha dicho que catalogarlos como centros de difícil desempeño o especial dificultad es una forma de estigmatizarlos, pero las escuelas segregadas lo son por estar estigmatizadas, son conocidas y rechazadas por la población mayoritaria.

En estos centros y dada la complejidad de la tarea es fundamental diseñar una tutorización del profesorado novel para evitar la frustración profesional.

Alumnado. Hay que acabar con el estereotipo gitano tanto dentro de la minoría como en la visión que la población mayoritaria tiene de ellos. Se constata que en los últimos años y con un proyecto de centro comprometido hay una clara mejora en los aprendizajes del alumnado.

La normalización en la escolarización del alumnado gitano pasa en primer lugar por políticas inclusivas tanto de la administración educativa como de los centros y los docentes. A ello deben contribuir tanto las familias como el propio alumnado. El alumnado es el primero que debe empoderarse en el ámbito escolar para contribuir con su aportación, su esfuerzo y su comportamiento a crear un buen clima escolar de convivencia positiva que favorezca su propio aprendizaje.

Los alumnos ante las dificultades y obstáculos que van a encontrar en el largo periodo escolar deben contar con todo tipo de apoyo, empezando por la familia, el entorno social, el asociacionismo, el profesorado, el centro y las administraciones, no solo la educativa. El éxito escolar es responsabilidad de toda la sociedad, el éxito escolar del alumnado gitano especialmente.

Familias. Se hacen a veces comparaciones de situaciones familiares imposibles, la población gitana no se puede comparar por su historia reciente con la población en general y menos cuando ésta tiene un nivel de cualificación alto. En todo momento parece olvidarse el origen de la desigualdad, hay un desconocimiento por parte del profesorado o desinterés por las causas del problema educativo y social de la población gitana.

Uno de los defectos de nuestro sistema educativo es la correlación entre los estudios de la madre y el éxito escolar que en esta población se convierte en una especial dificultad, la condena al fracaso escolar. Pero ésta es una debilidad del sistema que produce desigualdad y no aporta suficiente equidad.

La familia debe participar activamente en la escuela, todos los proyectos que logran mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje del alumnado gitano cuentan con el soporte y la implicación de las familias. La participación de las familias es un indicador de calidad en las instituciones educativas. Hay experiencias destacadas que han logrado una alta participación y ese debería ser el objetivo de todos los centros. Hablamos, probablemente de procesos largos pero alcanzables con tesón y siguiendo un plan de ruta de consenso.

Administración. Falta una actuación dirigida y coordinada por parte de las administraciones con un plan a corto, medio y largo plazo, unos objetivos, unos recursos y una evaluación que permita corregir los procesos de guetización de los centros educativos. La administración se ha mostrado, hasta ahora, incapaz de impulsar la transformación necesaria para que la población gitana pueda disfrutar plenamente de sus derechos, que se incorporen en igualdad de condiciones, conjugando como el resto de la población derechos y obligaciones. Es verdad que se trata de dar soluciones a los problemas que nos llegan del pasado, pero su obligación es resolver en el presente para garantizar un futuro mejor. Hasta ahora han predominado las acciones puntuales, muchas veces descontextualizadas y no se han llevado a cabo procesos evaluativos con unos indicadores que nos señalen los logros alcanzados y los aspectos pendientes.

La administración debe hacer modificaciones en los procesos de escolarización para impedir que se mantengan dinámicas segregadoras. Así mismo debe velar porque en los centros no se puedan adoptar medidas de segregación académica apostando por modelos inclusivos.

La administración debe aportar los medios necesarios (sin duda son necesarios más medios en los centros que se enfrentan a la segregación) a los centros que hacen un esfuerzo por dar una enseñanza de calidad a todos sus alumnos a pesar de la homogeneidad de su alumnado. Debe contribuir a la estabilidad del profesorado, a una adecuada selección buscando los profesores mejor preparados y más capaces, y ofreciendo incentivos.

Hace falta un reconocimiento (hay muchas formas de reconocer el trabajo pero aquí vamos en la línea de establecer incentivos) a muchos de estos centros y a sus docentes, especialmente a aquellos que en los últimos años han mejorado los resultados de su alumnado, que han contribuido a incrementar la diversidad de origen y heterogeneidad de sus aulas, que han luchado contra los estereotipos, que se han comprometido con la innovación, que han ampliado las expectativas hacia todo su alumnado, que han demostrado un compromiso ético con cada uno de sus alumnos y con el centro, que han incorporado a las familias a la vida del centro, que están abiertos al barrio o a la localidad

y que han conseguido que una gran parte de su alumnado se sienta orgulloso de su escuela.

Asociacionismo. La escuela espera más de las asociaciones gitanas, habitualmente el profesorado se siente poco ayudado o apoyado en su tarea por el asociacionismo. La educación es uno de los principales instrumentos de cambio y de mejora que tiene esta minoría. Es razonable que se exijan cambios, que se pida una mayor presencia de la cultura gitana en el currículo, pero también es necesario una mayor implicación en los procesos educativos. El asociacionismo debería formar parte de las redes de colaboración educativa y utilizar su capacidad y su influencia para ayudar a la promoción educativa de la infancia, de los adolescentes y de los jóvenes gitanos.

Una tarea que nadie realiza y que es una asignatura pendiente entre muchos docentes que trabajan con población gitana, es formar al profesorado sobre la historia y cultura de los gitanos, sus costumbres y tradiciones, la evolución reciente, la escolarización y el porqué de estos procesos. Muchos profesores desconocen de dónde venimos en la escolarización de la infancia gitana y tienen dificultades para entender la situación actual, la analizan de forma descontextualiza. Esta tarea la podría hacer perfectamente la asociación Enseñantes con Gitanos.

Por otra parte, Enseñantes con Gitanos es una asociación que tiene grandes retos por delante, que debe y que esperamos que pueda asumir. Los centros necesitan la colaboración del asociacionismo profesional y es ahí donde pueden encontrar su proyección. Es posible que muchos de sus docentes estén dispuestos a implicarse en su organización si desde Enseñantes con Gitanos son capaces de ofrecerles una estructura estable en la que encontrar apoyo, participación reflexión, experiencias, reconocimiento, intercambio, formación…

Bibliografía

Ainscow, M. (2015). *Towards Self-Improving School Systems: Lessons from a City Challenge*. London: Routledge.

Alegre, M. A. (2010). "Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto". Educaçao y Sociedade, Campinas, V. 31, n. 113, p. 1157-1178. http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/06.pdf

Andrés Rubia, F. (2013). "La segregación escolar en nuestro sistema educativo" Revista Fórum Aragón, n. 10, p. 47-52. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4688639.pdf

Andrés Rubia, F. (2017). "El sistema educativo español y el problema de la segregación escolar" en Revista Asociación Enseñantes con Gitanos, núm. 33, p. 40-51. http://aecgit.pangea.org/boletines/boletin33/REVISTA_33_AECGIT_NI.pdf

Antúnez, S. y otros (2007). *La transición entre etapas*. Barcelona: Graó.

Azorín, C. M. (2017). Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa. *Profesorado. Revista de currículm y formación del profesorado*. Número Extraordinario, p. 29-48. https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59445/36142

Azorín, C. y Muijs, D. (2018). Redes de colaboración en educación. Evidencias recogidas en escuelas de Southamton. *Profesorado. Revista de currículm y formación del profesorado*, Vol. 22, 2. https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/66869/40366

Benito, Ricard y Gonzàlez, Isaac (2007). *Processos de segregación escolar a Catalunya*. Fundació Jaume Bofill. Barcelona: Mediterrànea.

Blanco, Charo y Llorente, Rosa (2013). "Convivimos". Revista Fórum Aragón, n. 9, p. 14-16. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4335634.pdf

Blanco, Charo; Llorente, Rosa y claustro de profesores (2014). "La transformación del CEIP Ramiro Soláns a través del Proyecto Global de centro "Entre Todos". Revista Participación Educativa, 44, Vol. 3, p. 43-58. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=16597

Blankstein, A. M. y Noguera, P. (2016). *Excellence Through Equity: Five Principles of Courageous Leadership to Guide Achievement for Every Student*. ASCD: Washington.

Bolívar, Antonio (2004). "La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas". Revista de Educación, 333, p. 91-116. http://www.revistaeducacion.mec.es/re333/re333_05.pdf

Bolívar, Antonio (2009). "La autonomía en la gestión como nuevo modo de regulación. Espacios en Blanco". Revista de Educación, vol. 19, junio, 2009, p. 35-68. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires (Argentina). http://www.redalyc.org/pdf/3845/384539801004.pdf

Bonal, Xavier (2017). "La segregación escolar: asignatura pendiente de nuestro sistema educativo" en Revista Asociación Enseñantes con Gitanos, núm. 33, págs. 35-39. http://aecgit.pangea.org/boletines/boletin33/REVISTA_33_AECGIT_NI.pdf

Bonal, Xavier (2018). *La política educativa ante el reto de la segregación escolar en Cataluña*. UNESCO. París. http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002614/261471s.pdf

Carrasco, S.; Pàmies, J.; Ponferrada, M.; Balletín, B.; Bertrán, M. (2009). "Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas" Emigra Working Papers, 126. https://core.ac.uk/download/pdf/13322223.pdf

Cornelissen, T.; Dustmann, Ch.; Raute, A.; Schönberg, U. (2018). "Who benefits from universal child care? Estimating marginal returns to early child care attendance" Centre for Research and Analysis of Migration. Department of Economics, University College London., Londres. http://www.cream-migration.org/publ_uploads/CDP_08_18.pdf

Dupriez, Vincent (2009). *La segregació escolar: reptes socials i polítics*. Fundació Jaume Bofill, Barcelona. http://www.fbofill.cat/sites/default/files/511.pdf

Elboj, C.; Puigdellívol, I.; Soler, M. y Vals, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje*. Transformar la educación. Barcelona: Graó.

Fernández Enguita, M. (2008). "Escuela pública y privada en España: La segregación rampante". RASE, 1 (2), p. 42-69. https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8550/8093

Ferrer et al. (dir.) (2011). *PISA 2009: avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya*. Fundació Jaume Bofill. Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2011/174463/pis2009avdes_a2011n74.pdf

FEAEC (2018). *Què es innovar en educación al segle XXI*. Horsori: Barcelona.

Gobierno de Aragón (2018). *Estrategia Integral para la población gitana en Aragón 2018-2020*. Zaragoza: Instituto Aragonés de Servicios Sociales. http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Organismos/InstitutoAragonesServiciosSociales/Documentos/Estrategia_Pobl_Gitana_IASS.pdf

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. *Transformar la enseñanza en cada escuela.* Madrid: Morata.

Herranz, Sergio (2018). "Un colegio por descubrir". Revista Fórum Aragón, 24, p. 78-83. http://feae.eu/wp-content/uploads/2018/06/ForumAragon24.pdf

Llorente, Rosa (2016). "El Proyecto de mejora "Entre todos" del CEIP Ramiro Soláns". Revista Fórum Aragón, 17, p. 17-19. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6351340.pdf

Llorente, Rosa y Escartín, Diego (2015). "La participación, clave del éxito en el CEIP Ramiro Soláns". Revista Fórum Aragón, 15, p. 44-47. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6351340.pdf

Macías, Fernando y otros (2017). "Impacto de la formación de familiares. Nace "CampusRom", la primera red gitana universitaria de Cataluña". Comunicación presentada al Congreso Internacional de Pedagogía Social: Pedagogía Social y Desarrollo Humano. Sevilla. http://congreso.us.es/pedsoc17/papers/linea%204/PDF/L405.pdf

Martínez, M. y Pinya, C. (2015). "La transición primaria-secundaria en los institutos-escuela en Catalunya. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18 (2), p. 57-72. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219141

Merle, Pierre (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris: La Découverte.

Murillo, F. Javier; Martínez-Garrido, Cynthia y Belavi, Guillermina (2017). "Segregación escolar por origen nacional en España". Obets. Revista de Ciencias Sociales, 12(2): pp. 395-423. http://dx.doi.org/10.14198/OBETS2017.12.2.04

Murillo, F. Javier; Belavi, Guillermina y Pinilla, Lina M. (2018). "Segregación escolar público-privada en España". Revista Papers, 103/3, p.307-337. https://doi.org/10.5565/rev/papers.23392

Murillo, F. Javier y Martínez-Garrido, C. (2018a). "Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea". Revista de Sociología de la Educación (RASE) 2018, vol. 11, n.º 1. https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/download/10129/10853

Murillo, F. Javier y Martínez-Garrido, C. (2018b). "Incidencia de la crisis económica en la segregación escolar en España". Revista de Educación, 381, p. 67-93. https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos381/03murilloesp-ingl.pdf?documentId=0901e72b829ff739

OCDE (2013). *Equidad y calidad de la educación: ¿Cómo apoyar a estudiantes y escuelas en desventaja?* París. OCDE.

OECD (2018). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. PISA, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en

Pablo, Fernando (2018). "IES Rodanas, una realidad singular". Revista Fórum Aragón, 23, p. 85-88. http://feae.eu/wp-content/uploads/2018/03/Forum-Arag%C3%B3n-23.pdf

Rauch, F. (2013). Regional networksin education: a case study of an Austrian Project. *Cambridge Journal of education*, 43 (3), p. 313-324. https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.818102

Rodríguez, Remedios (2016). "World café como dinámica facilitadora de interacciones entre la comunidad educativa". Revista Fórum Aragón, 18, p. 72-76. http://feae.eu/wp-content/uploads/2014/03/Forum-Arag%C3%B3n-18-Tiempos-escolares-cambios-en-la-jornada-escolar.pdf

Santiago, Carmen (coord.) (2012). *Segregación escolar del alumnado gitano en España*. Federación Kamira y Fundación Mario Maya http://federacionkamira.es/wp-content/uploads/2015/11/Informe-de-Segregaci%C3%B3n.pdf

Santín, D. y Sicilia, G. (2015). El impacto de la educación infantil en los resultados de primaria: evidencia para España a partir de un experimento natural. Fundación Ramón Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación. Madrid. http://www.sociedadyeducacion.org/site/wp-content/uploads/El-impacto-de-la-educacion-infantil.pdf

Santos Asensi, Mª Carmen (2017). "Los centros educativos gueto en España". en Revista Asociación Enseñantes con Gitanos, núm. 33, págs. 13-33. En http://aecgit.pangea.org/boletines/boletin33/REVISTA_33_AECGIT_NI.pdf

Save The Children (2018). *Mézclate conmigo. De la segregación socioeconómica a la educación inclusiva*. Save The Children España. Madrid. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/mezclate_conmigo.pdf

Síndic de Greuges (2016). *La segregación escolar en Cataluña (II): condiciones de escolarización*. Barcelona. http://www.sindic.cat/site/unitFiles/4227/Informe%20segregacio%20escolar_II_condicions_escolaritzacio_cast_ok.pdf

Síndic de Greuges (2018). *La segregación escolar en Cataluña. Informe extraordinario, mayo 2018*. http://www.terrassa.cat/documents/12006/226005/Sindic-Segregacio_escolar_08.pdf/9c581690-6a9f-46af-8dae-799c2b378271

Tort, Antoni y Collet, Jordi (2017). *Escola, famílies i comunitat*. Barcelona: Octaedro.

Valiente, Oscar (2008). "¿A qué juega la concertada? La segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-2006)", en Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, núm. 12, págs. 1-23. En https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41502/23597

Van Zanten, A. (2006). "Une discrimination banalisée? L'évitement de la mixité sociale et raciale dans les établissements scolaire", en D. y E. Fassin (Eds.), De la question sociale à la question raciale? Págs. 195-210. Paris: La Découverte.

CURRÍCULO Y CULTURA GITANA

JURJO TORRES SANTOMÉ

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

jurjo.torres@udc.es

jurjotorres.com

38ª JORNADAS DE ENSEÑANTES CON GITANOS

ZARAGOZA 8 SEPTIEMBRE 2018

SISTEMA EDUCATIVO

↕

DOTAR DE CONFIANZA AL ALUMNADO EN SUS CAPACIDADES Y POSIBILIDADES

↕

EDUCAR CIUDADANÍA CULTA, DEMOCRÁTICA, JUSTA, CRÍTICA, INCLUSIVA Y OPTIMISTA

↕ ↕

PARTICIPACIÓN FAMILIAS Y CIUDADANÍA

FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DEL PROFESORADO

SISTEMAS EDUCATIVOS

APRENDER A VIVIR JUNTOS

ESCUELA PÚBLICA, EL ÚNICO ESPACIO EN LA ACTUALIDAD PARA ESTA MISIÓN

CONSTRUIR UN **NOSOTROS** DEBATIENDO Y DECIDIENDO EN COMÚN SOBRE LA JUSTICIA Y LA INJUSTICIA

ESENCIALIZANDO UN "NOSOTROS" Y LOS DISTINTOS "OTROS"

↕

CONSTRUIR EL SENTIDO COMÚN, *LO PENSABLE, LÓGICO, NATURAL, CIERTO, VERDAD, OBVIO, LEGÍTIMO, APOLÍTICO, ...*

Y SUS CONTRARIOS: LO NO PENSABLE; CONSIDERAR CUALQUIER OTRO ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN O SOLUCIÓN ALTERNATIVA COMO INTERESADO, SESGADO, IMPOSIBLE, AMENAZANTE, PELIGROSO, ...

FINES DEL SISTEMA EDUCATIVO

EDUCAR A LAS NUEVAS GENERACIONES

- Favorecer el DESARROLLO PERSONAL (COGNITIVO, SOCIO-AFECTIVO, PSICOMOTOR)
- Educar seres CRÍTICOS, CULTOS, LIBRES, CREATIVOS Y AUTÓNOMOS
- Contribuir a hacer realidad la IGUALDAD DE OPORTUNIDADES
- Formar una CIUDADANÍA ACTIVA, SOLIDARIA, DEMOCRÁTICA Y OPTIMISTA

- TRANSMISIÓN DE UN LEGADO CULTURAL SISTEMATIZADO
- CAPACITACIÓN PARA APRECIARLO, CONTINUARLO, MEJORARLO
- RESPONDER A LAS URGENCIAS DE LA SOCIEDAD
- CONTRIBUIR A GENERAR NUEVOS SABERES

Función de los Sistemas Educativos

- Favorecer el **desarrollo personal** (cognitivo, socio-afectivo, psicomotor)
- Educar seres **críticos, cultos, libres, creativos y autónomos**
- Contribuir a hacer realidad la **igualdad de oportunidades**
- Formar una **ciudadanía activa, solidaria, democrática y optimista**

Educación Inclusiva

Un **proyecto político** destinado a responder a tres problemas:

Función de los Sistemas Educativos

- Favorecer el **desarrollo personal** (cognitivo, socio-afectivo, psicomotor)
- Educar seres **críticos, cultos, libres, creativos y autónomos**
- Contribuir a hacer realidad la **igualdad de oportunidades**
- Formar una **ciudadanía activa, solidaria, democrática y optimista**

Educación Inclusiva

Un **proyecto político** destinado a responder a tres problemas:

- **Identificar y superar los obstáculos que impiden o dificultan acceder, permanecer, convivir y estudiar,** en las instituciones escolares

Función de los Sistemas Educativos

- Favorecer el **desarrollo personal** (cognitivo, socio-afectivo, psicomotor)
- Educar seres **críticos, cultos, libres, creativos y autónomos**
- Contribuir a hacer realidad la **igualdad de oportunidades**
- Formar una **ciudadanía activa, solidaria, democrática y optimista**

Educación Inclusiva

Un **proyecto político** destinado a responder a tres problemas:

- **Identificar y superar los obstáculos que impiden o dificultan acceder, permanecer, convivir y estudiar,** en las instituciones escolares

- **Responder a las necesidades, intereses y aspiraciones de todo el alumnado**; **ser reconocidos y participar democráticamente en las aulas**

Función de los Sistemas Educativos

- Favorecer el **desarrollo personal** (cognitivo, socio-afectivo, psicomotor)
- Educar seres **críticos, cultos, libres, creativos y autónomos**
- Contribuir a hacer realidad la **igualdad de oportunidades**
- Formar una **ciudadanía activa, solidaria, democrática y optimista**

Educación Inclusiva

Un **proyecto político** destinado a responder a tres problemas:

- **Identificar y superar los obstáculos que impiden o dificultan acceder, permanecer, convivir y estudiar,** en las instituciones escolares

- **Responder a las necesidades, intereses y aspiraciones de todo el alumnado**; **ser reconocidos y participar democráticamente en las aulas**

- **Tener éxito escolar**

Función de los Sistemas Educativos

- Favorecer el **desarrollo personal (cognitivo, socio-afectivo, psicomotor)**
- Educar seres **críticos, cultos, libres, creativos y autónomos**
- Contribuir a hacer realidad la **igualdad de oportunidades**
- Formar una **ciudadanía activa, solidaria, democrática y optimista**

Educación Inclusiva

Un **proyecto político** destinado a responder a tres problemas:

- **Identificar y superar los obstáculos que impiden o dificultan acceder, permanecer, convivir y estudiar,** en las instituciones escolares
- **Responder a las necesidades, intereses y aspiraciones de todo el alumnado; Ser reconocidos y participar democráticamente en las aulas**
- **Tener éxito escolar**

Un modo de **DESMONTAR LA ARQUITECTURA DE LA EXCLUSIÓN Y DE LA DESIGUALDAD** y, simultáneamente, de la **AUTOCULPABILIDAD y/o AUTODIO** de la persona excluida

EDUCACIÓN JUSTA E INCLUSIVA

simultáneamente

Con **POLÍTICAS PÚBLICAS** que traten de compensar y **CORREGIR TODAS LAS INJUSTICIAS ESTRUCTURALES** que inciden en las condiciones de vida de los niños, niñas y de sus familias

Reformas educativas y su contextualización

Gobierno de España

Ministerios

- Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad
- Asuntos Exteriores
- Hacienda
- Trabajo, Migraciones y Seguridad Social
- Industria, Comercio y Turismo
- Agricultura, Pesa y Alimentación
- Interior
- Fomento
- Política Territorial y Función Pública
- Defensa
- Transición Ecológica
- Sanidad, Consumo y Bienestar Social
- Cultura y Deporte
- Ciencia Innovación y Universidades
- Educación y Formación Profesional

Políticas gubernamentales

Reformas del Gobierno del PP

- Laborales
- Administración Pública
- Económicas
- Financieras y Fiscales
- Justicia
- Sanidad
- Servicios Sociales
- Educación

Reformas educativas y su contextualización

Políticas gubernamentales nacionales

- Reformas Laborales
- Reformas en la Administración Pública
- Reformas Económicas
- Reformas Financieras y Fiscales
- Reformas en la Justicia
- Reformas en la Sanidad
- Reformas en los Servicios Sociales
- Reformas en la Educación

TIPOS DE INJUSTICIA

- JURÍDICA, LEGAL
- CIENTÍFICA
- SOCIAL
- CULTURAL
- ECONÓMICA
- PSICOLÓGICA
- AFECTIVA
- RELIGIOSA
- EDUCATIVA

CURRÍCULUM Y DEMOCRACIA INCLUSIVA

ENSEÑAR A LOS DISTINTOS GRUPOS SOCIALES A:

- RECONOCERSE,
- DESMONTAR PREJUICIOS MUTUOS,
- ERRADICAR DISCRIMINACIONES
- SOCIALIZARSE y CONVIVIR,
- COOPERAR y APRENDER JUNTOS,
- RECONOCERSE Y TRATARSE COMO IGUALES desde el reconocimiento de la diversidad (y de las diferencias),
- …

CURRÍCULUM COMO PROYECTO POLÍTICO-CULTURAL

Educación de una CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA, CRÍTICA, SOLIDARIA, COMPROMETIDA CON LA JUSTICIA Y OPTIMISTA

mediante:

- Educación ANTI-RACISTA
- Educación ANTI-SEXISTA
- Educación ANTI-CLASISTA
- Educación NO HOMOFÓBICA
- Educación INCLUSIVA
- Educación LAICA
- Educación INTEGRAL

LA EDUCACIÓN COMO PREOCUPACIÓN de:

SIN VOZ	CON VOZ
Profesorado	• OCDE
Alumnado	• ORGANIZACIONES FINANCIERAS INTERNACIONALES
Familias	• EMPRESAS MULTINACIONALES
Sindicatos	• CONFERENCIA EPISCOPAL Y VATICANO
ONGs	• ECONOMISTAS NEOLIBERALES
UNESCO	• FUNDACIONES FILANTRO-CAPITALISTAS
Foro Social Mundial	• THINK TANKS CONSERVADORES, NEOLIBERALES Y COLONIALISTAS
	• G7, G9 Y G20

MUDANZA DISCURSIVA

DE LAS DESIGUALDADES
SOCIALES, ECONÓMICAS, POLÍTICAS Y CULTURALES

CAPITALISMO *vs* SOCIALISMO

ESTADO DE BIENESTAR

A

CAPITALISMO FINANCIERO

PRODUCCIÓN POSINDUSTRIAL, BIENES INMATERIALES

NECESIDADES DE LA ECONOMÍA PRODUCTIVA

NEOLIBERALISMO y NEOCOLONIALISMO

CAPITALISMO FINANCIERO

PRODUCCIÓN POSINDUSTRIAL, BIENES INMATERIALES

NECESIDADES DE LA ECONOMÍA PRODUCTIVA

NEOLIBERALISMO y NEOCOLONIALISMO

"*LA **EDUCACIÓN** ES EL MOTOR QUE PROMUEVE LA **COMPETITIVIDAD** DE LA ECONOMÍA Y EL NIVEL DE PROSPERIDAD DE UN PAÍS. EL NIVEL EDUCATIVO DE UN PAÍS DETERMINA SU CAPACIDAD DE **COMPETIR** CON ÉXITO EN LA ARENA INTERNACIONAL Y DE AFRONTAR LOS DESAFÍOS QUE SE PLANTEEN EN EL FUTURO. **MEJORAR EL NIVEL EDUCATIVO** DE LOS CIUDADANOS SUPONE ABRIRLES LAS PUERTAS A **PUESTOS DE TRABAJO** DE ALTA CUALIFICACIÓN, LO QUE REPRESENTA UNA **APUESTA POR EL CRECIMIENTO ECONÓMICO** Y POR CONSEGUIR **VENTAJAS COMPETITIVAS** EN EL MERCADO GLOBAL*"

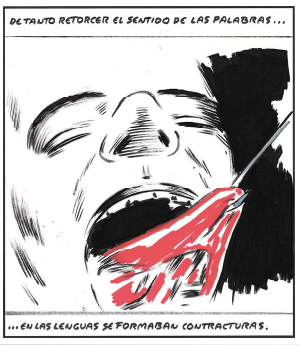
PRIMER "***ANTEPROYECTO DE LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDADE EDUCATIVA***", SEPTIEMBRE DE 2012

- **EL NUEVO VOCABULARIO SUENA BIEN:**

CALIDAD,

EXCELENCIA,

FLEXIBILIDAD,



BUENAS PRÁCTICAS,

RESPONSABILIDAD,

EVALUACIÓN,

COLABORACIÓN,

DIÁLOGO, ETC.

PERO su significado profundo y real ...

RESIGNIFICACIONES NEOLIBERALES EN EL VOCABULARIO

ACREDITACIÓN (dependiente de los resultados del alumnado en los tests)
BUENAS PRÁCTICAS (pero sin debatir antes qué criterios las definen)
CALIDAD (asumir como democráticos indicadores impuestos y medidos mediante tests)
COMPETENCIAS (definidas por y para el mercado capitalista)
COMPETITIVIDAD (rivalizar centros, profesorado y alumnado entre sí)
DIÁLOGO (consentimiento coaccionado, coerción bajo mentiras)
EFICACIA Y CALIDAD DEL PROFESORADO (según las puntuaciones de su alumnado en los tests de evaluación externa)
ELECCIÓN (bajo una manipulación informativa)
EMPLEABILIDAD (en el actual sistema productivo y laboral capitalista)
EMPRENDIMIENTO (formar futuros empresarios y empresarias capitalistas)
ESFUERZO (como única estrategia explicativa de los éxitos y fracasos escolares)
ESTÁNDARES (controles impuestos para vigilar y dirigir el trabajo docente)
ESTUDIANTES (clientes, capital humano, activos)
EVALUACIÓN (mediante tests elaborados por agencias externas)
EXCELENCIA (entrenar estudiantes para obtener buenas puntuaciones en tests)
INNOVACIÓN (estrategia para reemplazar por tecnologías una parte del profesorado, a otros profesionales de la educación, o para abaratar recursos didácticos)
OUTPUTS (considerar solo las notas del alumnado, no las condiciones de los centros, el tipo de estudiantes, culturas familiares y vecinales, inversiones realizadas, ...)
RÁNKINGS (publicidad para facilitar la privatización y sancionar al profesorado)

SER HUMANO NEOLIBERAL

- PERSONAS CON VALORES Y VÍNCULOS MERCANTILES
- BÚSQUEDA DEL INTERÉS PROPIO Y EN CONSTANTE COMPETENCIA Y COMPARACIÓN CON OTROS
- SER COMPETITIVO
- ASUME UNA RACIONALIDAD POSITIVISTA
- CONCEPCIÓN DESPOLITIZADA DE LA VIDA
- PERSONALIDADES AUTORITARIAS
- EN SUS INTERACCIONES TODAS LAS PERSONAS SON INSTRUMENTALIZADAS, TRATADAS COMO MERCANCÍAS

SER HUMANO NEOLIBERAL

HOMO ECONOMICUS, CONSUMENS NUMERICUS y *DEBITOR*

MORAL DEL ESFUERZO

- ESFUERZO → RECOMPENSA

* *CULPAR A LAS VÍCTIMAS*

MORAL DE LA PROMESA

- VOLUNTAD Y COMPROMISO DE OBLIGARSE A CUMPLIR LA PALABRA DADA

* *REEMBOLSAR LAS DEUDAS*

REFORMA DE LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE **1978**, EN 2011 (***ART.135***)

EDUCACIÓN FINANCIERA (**PISA**)

MORAL DE LA CULPA

- AUTOCULPABILIZACIÓN

* Por no ser suficientemente capaz y productivo
* POR HABERSE ENDEUDADO
* POR QUERER VIVIR "POR ENCIMA DE SUS POSIBILIDADES"

AUTOEXPLOTACIÓN

Angustia de no hacer siempre todo lo que se puede

SER HUMANO NEOCOLONIALISTA

- **ASUME COMO VERDADERA LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD ESPAÑOLA**, llevada a cabo sobre la base de fuertes manipulaciones históricas de momentos históricos, de pueblos y de colectivos sociales
- Juzga como ***SUPERIORES Y LEGÍTIMAS*** TODAS LAS CREACIONES, PRODUCCIONES INTELECTUALES, CULTURALES, ARTÍSTICAS, TECNOLÓGICAS Y MILITARES de las naciones hegemónicas
- Se considera **SIN DEBERES, OBLIGACIONES Y COMPROMISOS** para con las naciones y poblaciones no hegemónicas. **Sus compromisos** son **POLÍTICAS DE CARIDAD Y DE CORTESÍA Y TOLERANCIA**, no de **justicia**
- NO ENTIENDE LAS **SITUACIONES DE EXPLOTACIÓN DE POBLACIONES, INVASIONES MILITARES Y ROBO DE RECURSOS Y TIERRAS** en los que su país está implicado
- Admite la **LEGITIMIDAD DE LAS NACIONES MÁS PODEROSAS PARA IMPONER leyes, reglas, derechos y deberes** a los pueblos sometidos o dependientes

SER HUMANO CONSERVADOR

- **SIN DESARROLLO DE LA EMPATÍA**, especialmente si no se comparte **CLASE SOCIAL, RAZA, GÉNERO, SEXUALIDAD, EDAD, CAPACIDADES, NACIONALIDAD Y CIUDADANÍA**
- Considera que **la VIDA ES SUFRIMIENTO**, por haber sido expulsado del "paraíso", lo que explica la **aceptación acrítica** del eslogan la "**CULTURA DEL ESFUERZO**" como único medio de darle sentido a la vida
- **SIN LIBERTAD,** pues cree que nació programado por genes, la colocación de los astros, por alguna divinidad, que le asigna funciones y tareas a desempeñar
- Con un **SENTIDO COMÚN LIMITANTE,** ACORDE CON SUS CREENCIAS TRADICIONALISTAS, Y CON MIEDO A ARRIESGARSE, ATREVERSE A CONOCER, A SABER (*"más vale lo malo conocido ..."*)
- **SUMISO ANTE EL PODER Y CARENTE DE IMAGINACIÓN** para otras posibilidades y alternativas distintas a las tradicionales, avaladas por autoridades conservadoras
- **SUPERIORIDAD DEL HOMBRE FRENTE A LA MUJER**

CULTURA DE LA **RESIGNACIÓN** Y DEL MIEDO

T I N A (*There Is No Alternative*) (Margaret THATCHER)

LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA GENERAL (LOMCE)

RELIGIÓN (VATICANO - CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA)

Valores conservadores:

- **RESIGNACIÓN** (en vez de **indignación y rebeldía**)
- **OBEDIENCIA** (como **sumisión**)
- **SACRIFICIO** (no la **desobediencia** frente al trabajo alienado)
- **CARIDAD** (en vez de **justicia**)
- **ESFUERZO** (ante la **explotación**)
- **PACIENCIA** (ante las **injusticias**)
- **SUFRIMIENTO** (frente a la **sinrazón** y a los **abusos**)

DIFICULTA UNA EDUCACIÓN REFLEXIVA Y CRÍTICA

CULTURA DE LA RESIGNACIÓN Y DEL MIEDO

PODER DEL VATICANO - CONFERENCIA EPISCOPAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO

- **ASIGNATURA DE RELIGIÓN Y PROFESORADO DE RELIGIÓN**

- **CONTROL DE LOS CENTROS CONCERTADOS Y PRIVADOS**

Padres Capuchinos, Franciscanos, La Salle, Hermanos Maristas, Sagrado Corazón, Salesianos, Sagrada Familia, Padres Dominicos, Amor de Dios, Esclavas de Jesús, Esclavas del Divino Corazón, Esclavas de María, Divina Pastora, Hermanos de las Escuelas Cristianas, Jesuitas, San Agustín, Ursulinas, Santísimo Sacramento, Padres Escolapios, Mercedarios, San José, Teresa de Jesús, San Ildefonso, Claret o claretianos, Padres Somascos, etc.

- **COLEGIOS SEGREGADOS POR SEXO**
  - ***Opus Dei,***
  - ***Legionarios de Cristo***
  - ***Hermanas de la Compañía de la Cruz*** y
  - ***Movimiento apostólico Schoenstatt***

- **EDITORIALES DE LIBROS DE TEXTO**

EDITORIALES DE LIBROS DE TEXTO

* **Grupo *SM*** (MARIANISTAS)	- *SM*, - *Xerme* (Galicia), - *Cruïlla* (Cataluña), - *Ikasmina* (País Vasco), - *University of Dayton Publishing* (en inglés), - *PPC* (religión), - *Educamos* (plataforma de gestión iintegral de centros educativos.
* **Grupo *EDEBÉ*** (SALESIANOS)	- *Edebé*, - *Don Bosco*, - *Rodeira* (Galicia), - *Giltza* (País Vasco), - *Marjal* (Valencia), - *Guadiel* (Andalucía)
* **Grupo *Edelvives*** (HERMANOS MARISTAS)	- *Edelvives*, - *Baula* (Cataluña), - *Ibaizabal* (País Vasco), - *Tambre* (Galicia), - *Alhucema* (Andalucía), - *Edelvives Comunitat Valenciana*
* **Santillana** (Grupo PRISA)	- *Obradoiro* (Galicia), - *Zubia* (País Vasco), - *Voramar* (Valencia), - *Grazalema* (Andalucía), - *Grup Promotor* (Cataluña), - *Santillana Illes Balears*, - *Richmond* (enseñanza del inglés)
* **Anaya** (Grupo HACHETTE LIVRE)	- *Anaya*, - *Algaida*, - *Xerais* (Galicia), - *Barcanova* (Cataluña) - ***Bruño*** (HERMANOS DE LA SALLE)

elroto.elpais@gmail.com

POLÍTICA CURRICULAR

PARA LA CONFORMACIÓN DE LA PERSONALIDAD NEOLIBERAL, CONSERVADORA Y NEOCOLONIALISTA

DISCURSOS PÚBLICOS DE CRISIS DE LA EDUCACIÓN

⬇

REORIENTACIÓN Y CONTROL DEL CURRÍCULUM

POLÍTICA CURRICULAR

PARA LA CONFORMACIÓN DE LA PERSONALIDAD NEOLIBERAL, CONSERVADORA Y NEOCOLONIALISTA

DISCURSOS PÚBLICOS DE CRISIS DE LA EDUCACIÓN

⬇

REORIENTACIÓN Y CONTROL DEL CURRÍCULUM

EVALUACIONES - RÁNKINGS INTERNACIONALES:

PISA (*PROGRAMME FOR INDICATORS OF STUDENT ACHIEVEMENT*)

(COMPRENSIÓN LECTORA, MATEMÁTICAS, CIENCIAS EXP., EDUC. FINANCIERA)

OCDE (ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO)

TIMMS (*TRENDS IN INTERNATIONAL MATHEMATICS AND SCIENCE STUDY*)

(4º DE PRIMARIA Y 2º DE LA ESO)

PIRLS (*PROGRESS IN INTERNATIONAL READING LITERACY STUDY*)

(4º DE PRIMARIA)

IEA (INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR THE EVALUATION OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENT)

POLÍTICA CURRICULAR

PARA LA CONFORMACIÓN DE LA PERSONALIDAD NEOLIBERAL, CONSERVADORA Y NEOCOLONIALISTA

EVALUACIONES - RÁNKINGS INTERNACIONALES:

PISA (*PROGRAMME FOR INDICATORS OF STUDENT ACHIEVEMENT*)

(COMPRENSIÓN LECTORA, MATEMÁTICAS, CIENCIAS EXP., EDUC. FINANCIERA)

OCDE (ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO)

TIMMS (*TRENDS IN INTERNATIONAL MATHEMATICS AND SCIENCE STUDY*)

(4º DE PRIMARIA Y 2º DE LA ESO)

PIRLS (*PROGRESS IN INTERNATIONAL READING LITERACY STUDY*)

(4º DE PRIMARIA)

IEA (INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR THE EVALUATION OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENT)

EVALUACIONES NACIONALES EXTERNAS:

3º EDUC. PRIMARIA EXPRESIÓN, COMPRENSIÓN ORAL Y ESCRITA, CÁLCULO

6º EDUC.PRIMARIA COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA, MATEMÁTICAS, CIENCIA Y TECNOLOGÍAS

PISA Y LA EVALUACIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

EDUCACIÓN FINANCIERA - PISA 2015

OCDE: Australia, Bélgica (Región Flamenca), Provincias de Canadá (British Columbia, Manitoba, New Brunswick, Newfoundland y Labrador, Nova Scotia, Ontario y Prince Edward Island)***, Chile, Italia, Holanda, Polonia, República de Eslovaquia, España, USA***

No OCDE: Brasil, B-S-J-G (Beijing, Shanghai, Jiangsu, Guangdong - ***China); Lituania, Perú y Rusia***

Students' Financial Literacy. Vol. IV. 24 de Mayo. OCDE 2017

Argumentos de la OCDE para su incoporación:

"Creciente transferencia de riesgos a los hogares, que son cada vez más responsables directos de las decisiones financieras esenciales para su bienestar en el futuro", debido, principalmente a tres grandes sucesos:

a) Las grandes transformaciones que sufrirán las ***PENSIONES DE JUBILACIÓN.***

b) Una mayor responsabilidad individual en los asuntos relacionados con la ***SALUD Y ENFERMEDAD*** y, por tanto, la necesidad de contratar seguros personales para garantizar una cobertura sanitaria.

c) La importancia para las familias de planificar e ***INVERTIR ADECUADAMENTE EN LA EDUCACIÓN*** de sus hijas e hijos.

PISA 2012. ***Financial Literacy Assessment Framework***, April 2012

PISA Y LA EVALUACIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

No se evalúan:

- **Contenidos obligatorios de todas las asignaturas que imponen MECD y Consejerías de Educación de las CC.AA., incluidos los de las cuatro áreas que mide PISA**

- **La escritura, la capacidad de expresarse, de comunicarse y de razonar**
- **Habilidades para el debate y la comunicación respetuosa**
- **Conocimientos, procedimientos, destrezas y valores artísticos**
- **Formación literaria**
- **Conocimientos y capacidades para interpretar y situar momentos históricos, fenómenos políticos y sociales**
- **Capacidad de análisis crítico**
- **Competencia para pensar, analizar y tomar decisiones desde marcos interdisciplinares**
- **Eucación psicomotora y competencias deportivas**
- **Educación ética y moral**
- **Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos**
- **Capacidad de resolución de conflictos**
- **Apertura de espíritu y compromiso con otras culturas y pueblos**
- **Participación en la gestión de la vida cotidiana en las instituciones escolares;**
- **Educación ambiental**
- **Educación para la salud**
- **Educación para el consumo**
- **Educación vial**
- **Capacidad para realizar juicios informados y razonados**
- **Capacidad de colaboración y de ayuda a los demás**
- **Nivel de responsabilidad y el compromiso con la democracia**
- **Valores y prioridades para la vida en sociedades democráticas, etc.**
- **Hábitos culturales: lectura, asistencia a conciertos, a conferencias, a museos, etc.**
- **Educación mediática o en medios de comunicación**
- **Aprendizaje de idiomas**
- **Educación afectivo – sexual**

ESTADÍSTICAS SOBRE RESULTADOS ESCOLARES

CONDICIONADAS POR:

- DIMENSIONES CONTEXTUALES COMO:
  - CAPITAL ECONÓMICO Y CULTURAL DE MADRES Y PADRES
  - CARACTERÍSTICAS SOCIO-CULTURALES DE LA COMUNIDAD VECINAL
  - EXPERIENCIAS Y EXPECTATIVAS EN EL ENTORNO SOBRE LA EDUCACIÓN
  - PROBLEMAS FAMILIARES
- DOTACIONES DEL CENTRO ESCOLAR
- PROYECTO CURRICULAR DEL CENTRO
- TIPO DE EVALUACIÓN E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN
- TIPOS DE INTELIGENCIA DOMINANTES EN CADA ESTUDIANTE
- FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y AYUDAS PARA COORDINACIÓN, PREPARACIÓN DE RECURSOS, ACTUALIZACIÓN, ...

ASIGNATURAS, CONTENIDOS Y TAREAS ESCOLARES para conformar PERSONAS CON UN **SENTIDO COMÚN MERCANTILISTA** y **COMPETITIVO**; **CONSERVADORAS, RESIGNADAS Y NEOCOLONIALISTAS**

✧ Recortan **Ciencias Sociales, Humanidades e Artes**

Áreas de conocimiento que ayudan a DESCENTRARSE ***intelectual, social, política, afectiva y emocionalmente***; **a** PONERSE EN EL LUGAR DEL OTRO

"*Se eliminan del currículum todos los temas conflictivos*"
"*Españolizar a los catalanes*" (José Ignacio WERT)

Se recupera un peligroso DUALISMO:
RAZÓN *vs* EMOCIÓN

CIENCIAS SOCIALES, HUMANIDADES Y ARTES

Sentido y finalidades de la **LITERATURA**

- Desarrollar la **empatía** y la **solidaridad**. Vivenciar, recrear experiencias de otras personas, colectivos y pueblos.
- **Expandir nuestras fronteras mentales**, permitiéndonos viajar en el tiempo y en el espacio, conocer otras culturas, otras subjetividades, pensar con, mirar con los ojos de otras personas, ...
- **Mejorar las capacidades comunicativa, expresivas y estéticas**
- **Imaginar** mundos ideales, fantásticos en los que hacer simulacros, experimentar. Desarrollar la imaginación y creatividad
- **Entendernos mejor a nosotros mismos**; contribuir a resolver situaciones que en un momento determinado nos obsesionan
- **Confrontar nuestras aspiraciones, valores, ideales y utopías** con las de otras personas de otras clases sociales, edades, sexo, sexualidad, capacidades, de otras culturas y pueblos, religiones, creencias, ...
- **Función terapéutica** a la hora de ayudar a confrontar miedos, obsesiones, fobias, prejuicios, ...

CIENCIAS SOCIALES, HUMANIDADES Y ARTES

Sentido y finalidades de las **ARTES**

- **Aprender a mirar**, interpretar otros lenguajes que reflejan la realidad desde muy diferentes ángulos
- Aprendemos a **conformar el sentido del gusto**, desarrollamos nuestra personalidad estética, aprendemos a contemplar y degustar la belleza, a desarrollar nuestra sensibilidad, estilo
- **Arte como provocación y denuncia**. Entender un lenguaje utilizado políticamente para protestar, denunciar, ridiculizar, hacer visibles realidades injustas
- **Desarrollar la creatividad**
- El arte nos enfrenta también ante efectos de determinadas políticas económicas, culturales, sociales, ... : *privatización, prohibiciones, extensión cultural, …*
- **Recurso terapéutico**: musicoterapia, dramaterapia, arteterapia, aromaterapia, …
- **Generador de iniciativas de tiempo libre** de una manera más relajante, pero igualmente más creativa y placentera

CIENCIAS SOCIALES, HUMANIDADES Y ARTES

Sentido y finalidades de la **FILOSOFÍA**

- **φιλοσοφία**: «*Amor por la sabiduría*»
- Enfrentarse a cuestiones como:

  La ***razón, sentido y significado de la vida***, de nuestra ***existencia***

  El ***conocimiento*** y sus errores o deformaciones

  La ***verdad***

  La ***moral***, la ***virtud***, el ***deber***

  La ***belleza***

  La ***justicia***

  El ***buen vivir***

  La ***felicidad***, …

CIENCIAS SOCIALES, HUMANIDADES Y ARTES

Sentido y finalidades de la **HISTORIA**

- Hacernos conscientes del **enorme poder para transformar la realidad** que tenemos los seres humanos
- **La realidad se puede cambiar**. El coraje, el valor, la indignación y las estrategias ante situaciones de injusticia fueron requisitos que quienes nos precedieron utilizaron para sobreponerse a situaciones terriblemente duras e inhumanas
- Aprender a leer bien el pasado, para así poder entender mejor nuestro presente. **Desarrollar una mente o mirada histórica** para entender mejor la comunidad y cualquier sociedad

« … vivo en conversación con los difuntos,
y escucho con mis ojos a los muertos.
Si no siempre entendidos, siempre abiertos,
o enmiendan, o fecundan mis asuntos; »

Francisco de Quevedo (1580-1645)

«**Somos como enanos encaramados a hombros de gigantes. De esta manera, vemos más y más lejos que ellos, no porque nuestra vista sea más aguda sino porque ellos nos sostienen y nos elevamos sobre su gigantesca altura**»

Bernard de Chartres (s. XII)

Asignaturas para construir

PERSONAS CON SENTIDO COMÚN MERCANTILISTA Y COMPETITIVO, CONSERVADORAS , RESIGNADAS Y NEOCOLONIALISTAS

✧ Recortan **Ciencias Sociales, Humanidades y Artes**

✧ Priorizan y **evalúan externamente las materias PISA**

AMNESIA HISTÓRICA

⇕

FIN DE LA HISTORIA

SER HUMANO POSTHISTÓRICO

FIN DE LA HISTORIA

AMNESIA HISTÓRICA

Cultura del *PRESENTISMO*

"*Estimulando*" la **amnesia** histórica y colectiva. Silenciar y olvidar las voces de las luchas sociales exitosas del pasado; del ***acceso a las condiciones de transformaciones de las realidades*** ...

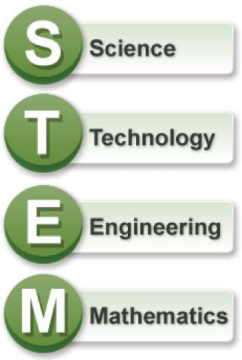
Entronización del ***TECNOCRATISMO***

Legitimación del **PROFESIONALISMO** para proponer en exclusiva los objetivos, definiciones y soluciones

DESPOLITIZACIÓN DE LA CULTURA, ECONOMÍA, JUSTICIA, MERCADO LABORAL ... Y DE LA EDUCACIÓN

Eliminación del sistema educativo de la ***EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS***

CONTENIDOS CULTURALES
NEOLIBERALISMO Y NEOCOLONIALISMO



CUARTA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL

RESULTADO DE SINERGIAS ENTRE
TECNOLOGÍAS DIGITALES, FÍSICAS Y BIOLÓGICAS

ROBÓTICA
NANOTECNOLOGÍAS
INTELIGENCIA ARTIFICIAL
INTERNET DE LAS COSAS
BIOTECNOLOGÍA
EDICIÓN GENÉTICA
CIENCIA DE LOS MATERIALES
ALMACENAMIENTO DE ENERGÍA
COMPUTACIÓN CUÁNTICA
VEHÍCULOS AUTÓNOMOS, DRONES
IMPRESORAS 3D

Foro Económico Mundial de Davos, 2016

CONTENIDOS CULTURALES, NEOLIBERALISMO Y NEOCOLONIALISMO

CONOCIMIENTO MATEMÁTICO y CIENTÍFICO

Para las **CLASES ALTAS Y MEDIAS** los **nuevos mercados** del:

BIOCAPITALISMO

y

TECNOCAPITALISMO

Conocimiento y tecnologías relacionados con:

- **Ingeniería genética,**
- **Ingeniería biónica,**
- **Genómica,**
- **Biología molecular,**
- **Bioquímica,**
- **Farmacología,**
- **Neurología,**
- **Medicina regenerativa,**
- **Informática,**
- **Estadística,**
- **Física,**
- **Nanotecnología,**
- **Robótica,**
- **Derecho,**
- **Economía,** etc.

Saberes para **hacer negocios**:

- Con la ***SALUD, con los ALIMENTOS***, por ejemplo mediante medicinas, transgénicos, alimentos y bebidas enriquecidas, revitalizantes, etc.
- ***ARMAMENTO, TECNOLOGÍAS DIGITALES, NUCLEARES, SATÉLITES Y TECNOLOGÍAS DE VIGILANCIA Y SEGURIDAD, CONSTRUCCIÓN***, etc.

CULTURA DEL EMPRENDIMIENTO

LÓGICA EMPRESARIAL NEOLIBERAL

HOMO ECONOMICUS

INDIVIDUALISMO POSESIVO: *"Tienes que aspirar a ser siempre el mejor"*

Proceso de DES-SOCIALIZACIÓN

El "ANTI-CIUDADANO" no ve vecindad sino recursos humanos que instrumentalizar

Educar futuros empresarios y empresarias capitalistas

***PSICOLOGIZACIÓN* de las políticas laborales y económicas**

Se culpa a quienes pierden o no encuentran un empleo de falta de formación, de talento (innatismo), de falta de compromiso y, sobre todo, de esfuerzo personal

Currículum obligatorio. Trabajar en todas las asignaturas: *comprensión lectora, expresión oral y escrita, comunicación audiovisual, Tecnologías de la Información y la Comunicación,* ***emprendimiento****, y educación cívica y constitucional* (Art.10.1).

CONTENIDOS CULTURALES, NEOLIBERALISMO Y NEOCOLONIALISMO

Para las CLASES POPULARES los puestos de trabajo en el **sector servicios y trabajos con menor autonomía y menos cualificados:**

FPB
FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

PRECARIADO

LOMCE
Facilidades para desviar al alumnado a la FPB antes de finalizar la ESO

CULTURA ESCOLAR

VOCES PRESENTES	VOCES AUSENTES
MUNDO MASCULINO	• MUNDO FEMENINO
PERSONAS ADULTAS	• INFANCIA, JUVENTUD Y TERCERA EDAD
PERSONAS SANAS	• PERSONAS ENFERMAS, MINUSVÁLIDAS FÍSICAS Y/O PSÍQUICAS
PERSONAS HETEROSEXUALES	• GAYS, LESBIANAS, BISEXUALES, TRANSEXUALES E INTERSEXUALES
FAMILIAS HETEROSEXUALES	• FAMILIAS LGTBI, DIVORCIADAS, DE ACOGIDA, ADOPTIVAS
PROFESIONES DE PRESTIGIO	• CLASES TRABAJADORAS Y LA POBREZA
MUNDO URBANO	• MUNDO SUBURBANO, RURAL Y MARINERO
NACIONALES	• INMIGRANTES, *SIN PAPELES* Y REFUGIADOS POLÍTICOS
ESTADOS Y NACIONES PODEROSAS	• NACIONES SIN ESTADO
RAZA BLANCA	• ETNIAS MINORITARIAS O SIN PODER
PRIMER MUNDO OCCIDENTAL	• PAÍSES ORIENTALES, AFRICANOS Y TERCER MUNDO
RELIGIÓN CATÓLICA	• OTRAS RELIGIONES, AGNOSTICISMO Y ATEÍSMO
ANTROPOCENTRISMO	• ECOCENTRISMO

CULTURA ESCOLAR

MUNDO FEMENINO

ÁMBITOS DE DISCRIMINACIÓN

- EL TRABAJO DOMÉSTICO O EL "SEGUNDO TURNO"
- LA MATERNIDAD Y EL CUIDADO DE HIJAS E HIJOS
- LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES
- LA PRECARIZACIÓN LABORAL
- EL "TECHO DE CRISTAL" EN EL ÁMBITO PROFESIONAL
- LA FEMINIZACIÓN DE LA POBREZA
- LOS DERECHOS SEXUALES Y REPRODUCTIVOS
- LA PROSTITUCIÓN

ECRI
EUROPEAN COMMISSION AGAINST RACISM AND INTOLERANCE
CONSEJO DE EUROPA

"LOS PROBLEMAS DE LA EDUCACIÓN INCLUYEN LA DISTRIBUCIÓN DESIGUAL DE ALUMNOS INMIGRANTES Y GITANOS Y LA EXISTENCIA DE ESCUELAS ´GUETO`"

"LA ECRI HA RECIBIDO INFORMES CONSTANTES DE LA EXISTENCIA DE ESCUELAS ´GUETO` DE NIÑOS INMIGRANTES O GITANOS EN ALGUNAS PARTES DEL PAÍS, Y DE PRÁCTICAS DISCRIMINATORIAS EN EL PROCESO DE ADMISIÓN, QUE PERMITEN A LOS COLEGIOS CONCERTADOS SELECCIONAR A LOS ALUMNOS"

(CUARTO INFORME SOBRE ESPAÑA. 8 DE FEBRERO DE 2011) WWW.COE.INT/ECRI

ECRI
EUROPEAN COMMISSION AGAINST RACISM AND INTOLERANCE
CONSEJO DE EUROPA

"Los problemas de la educación incluyen la DISTRIBUCIÓN DESIGUAL DE ALUMNOS INMIGRANTES Y GITANOS y la existencia de ESCUELAS ´GUETO`"

"La ECRI ha recibido informes constantes de la EXISTENCIA DE ESCUELAS ´GUETO` de niños inmigrantes o gitanos en algunas partes del país, y de PRÁCTICAS DISCRIMINATORIAS EN EL PROCESO DE ADMISIÓN, que permiten a los colegios concertados seleccionar a los alumnos"

Recomendación 65. "La ECRI recomienda encarecidamente que las autoridades españolas REVISEN EL MÉTODO DE ADMISIÓN DE LOS ALUMNOS en CENTROS PÚBLICOS Y PRIVADOS CONCERTADOS y tomen otras medidas que puedan ser necesarias para GARANTIZAR UNA DISTRIBUCIÓN EQUITATIVA DE LOS ALUMNOS españoles, inmigrantes y gitanos en los diferentes centros escolares"

(CUARTO INFORME SOBRE ESPAÑA. 8 DE FEBRERO DE 2011) WWW.COE.INT/ECRI

ECRI
EUROPEAN COMMISSION AGAINST RACISM AND INTOLERANCE
CONSEJO DE EUROPA

"Los problemas de la educación incluyen la DISTRIBUCIÓN DESIGUAL DE ALUMNOS INMIGRANTES Y GITANOS y la existencia de ESCUELAS ´GUETO`"

"La ECRI ha recibido informes constantes de la EXISTENCIA DE ESCUELAS ´GUETO` de niños inmigrantes o gitanos en algunas partes del país, y de PRÁCTICAS DISCRIMINATORIAS EN EL PROCESO DE ADMISIÓN, que permiten a los colegios concertados seleccionar a los alumnos"

Recomendación 65. "La ECRI recomienda encarecidamente que las autoridades españolas REVISEN EL MÉTODO DE ADMISIÓN DE LOS ALUMNOS en CENTROS PÚBLICOS Y PRIVADOS CONCERTADOS y tomen otras medidas que puedan ser necesarias para GARANTIZAR UNA DISTRIBUCIÓN EQUITATIVA DE LOS ALUMNOS españoles, inmigrantes y gitanos en los diferentes centros escolares"

Recomendación 72. "La ECRI recomienda encarecidamente que la CONTRIBUCIÓN POSITIVA DE LA POBLACIÓN GITANA A LA HISTORIA Y LA CULTURA ESPAÑOLA debería ser ELEMENTO OBLIGATORIO DEL PLAN DE ESTUDIOS para todos los alumnos en España. Este componente debería figurar también en el PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO".

(CUARTO INFORME SOBRE ESPAÑA. 8 DE FEBRERO DE 2011) WWW.COE.INT/ECRI

ECRI
EUROPEAN COMMISSION AGAINST RACISM AND INTOLERANCE
CONSEJO DE EUROPA

INFORME DE 5 DE DICIEMBRE DE 2013:

NECESIDAD DE REVISAR "LA FORMA EN QUE LAS ALUMNAS Y ALUMNOS SON ADMITIDOS EN ESCUELAS PÚBLICAS Y PRIVADAS FINANCIADAS CON FONDOS PÚBLICOS Y ADOPTAR AQUELLAS MEDIDAS NECESARIAS PARA GARANTIZAR UNA DISTRIBUCIÓN EQUILIBRADA DE ESTUDIANTES ESPAÑOLES, INMIGRANTES Y DE ETNIA ROMÁ O GITANA EN LAS ESCUELAS"

(ECRI, 2014)

ECRI CONCLUSIONS ON THE IMPLEMENTATION OF THE RECOMMENDATIONS IN RESPECT OF SPAIN SUBJECT TO INTERIM FOLLOW-UP
(ADOPTED ON 5 DECEMBER 2013), 2014

CURRÍCULO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA – ESTADO ESPAÑOL

ELEMENTOS TRANSVERSALES (Art. 10 del *Real Decreto 126/2014*)

A) PROMOVIDOS POR LAS **ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS**

B) INCORPORADOS EN LOS **CURRÍCULOS**

EN TODAS LAS ASIGNATURAS:

COMPRENSIÓN LECTORA, EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA, COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL, TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN, EMPRENDIMIENTO, Y EDUCACIÓN CÍVICA Y CONSTITUCIONAL (ART.10.1).

EN LAS PROGRAMACIONES (PERO SIN ACLARAR SI EN TODAS O EN ALGUNAS DE LAS MATERIAS:

PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO, LA VIOLENCIA TERRORISTA Y CUALQUIER FORMA DE VIOLENCIA, RACISMO O XENOFOBIA, INCLUIDO EL ESTUDIO DEL HOLOCAUSTO JUDÍO COMO HECHO HISTÓRICO (OLVIDA EL DEL PUEBLO GITANO), **EL DESARROLLO SOSTENIBLE Y EL MEDIO AMBIENTE, LOS RIESGOS DE EXPLOTACIÓN Y ABUSO SEXUAL, LAS SITUACIONES DE RIESGO DERIVADAS DE LA UTILIZACIÓN DE LAS TICS, ASÍ COMO LA PROTECCIÓN ANTE EMERGENCIAS Y CATÁSTROFES** (ART. 10.3).

PERO, COMO INDICADORES DE RENDIMIENTO EVALUABLES EN ***VALORES SOCIALES Y CÍVICOS*** (OPTATIVA)

REAL DECRETO 126/2014, DE 28 DE FEBRERO, POR EL QUE SE ESTABLECE EL CURRÍCULO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA. (BOE, Nº 52 DE 1 DE MARZO DE 2014)

CURRÍCULO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA – ESTADO

ELEMENTOS TRANSVERSALES (Art. 10 del *Real Decreto 126/2014*)

A) Promovidos por las **Administraciones educativas**

"**La prevención y resolución pacífica de conflictos ..., los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos y el rechazo a la violencia terrorista, la pluralidad, el respeto al Estado de derecho, el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia, ... la educación y la seguridad vial**" (Art. 10.3 y 6).

B) Incorporados en los **Currículos**

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (BOE, nº 52 de 1 de Marzo de 2014)

CURRÍCULO BÁSICO impuesto por el ESTADO

Especifica para cada asignatura:

- **OBJETIVOS,**
- **COMPETENCIAS,**
- **CONTENIDOS,**
- **CRITERIOS DE EVALUACIÓN,**
- **ESTÁNDARES DE RENDIMIENTO, Y**
- **RESULTADOS DE APRENDIZAJE EVALUABLES**

** Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (BOE, nº 52 de 1 de Marzo de 2014)*
** Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio, por la que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y se regula su implantación, así como la evaluación continua y determinados aspectos organizativos de las etapas. (BOE, nº 163 de 9 de Julio de 2015)*

CONTROL DE LOS CONTENIDOS CULTURALES

- **Condicionan los PROBLEMAS Y RESPUESTAS QUE NOS PLANTEAMOS en nuestra vida cotidiana, personal y profesional**
- **Limitan las capacidades y posibilidades de ANALIZAR, PENSAR Y DECIDIR la dirección de nuestra sociedad y nuestras vidas**
- **Facilitan la MANIPULACIÓN E INSTRUMENTALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO, por ejemplo, su MILITARIZACIÓN**
- **La RELIGIÓN como recurso para construir la RESIGNACIÓN y el MIEDO; para cercenar nuestra capacidad de arriesgarnos a pensar, a ser seres creativos e innovadores**

PENSAMIENTO HEGEMÓNICO

Proceso de DOMINACIÓN Y MANTENIMIENTO DEL PODER basado en:

- PROMOVER COSMOVISIONES E INTERESES PARTICULARES
- CONDICIONAR ARGUMENTACIONES E INTERPRETACIONES
- DECIDIR E IMPONER SOLUCIONES a problemas y situaciones políticas, culturales, económicas y sociales que en un determinado momento están en disputa entre colectivos con intereses y opciones rivales

Ejército de:

INTELECTUALES, POLÍTICOS, ANALISTAS, EXPERTOS, PERIODISTAS, ...

MEDIOS DE COMUNICACIÓN, EDITORIALES Y REVISTAS ESPECIALIZADAS

Construir y presentar como ***LÓGICO, CIERTO, VERDAD, OBVIEDAD, LEGÍTIMO*** SUS INTERPRETACIONES Y SOLUCIONES

Considerar SESGADO, IRREAL, IMPOSIBLE, AMENAZANTE, PELIGROSO *CUALQUIER OTRO ANÁLISIS Y SOLUCIÓN*

MUDANZA DISCURSIVA

DE LAS DESIGUALDADES
SOCIALES, ECONÓMICAS, POLÍTICAS Y CULTURALES

CAPITALISMO *vs* SOCIALISMO
ESTADO DE BIENESTAR

A

CAPITALISMO FINANCIERO
PRODUCCIÓN POSINDUSTRIAL, BIENES INMATERIALES

NECESIDADES DE LA ECONOMÍA PRODUCTIVA

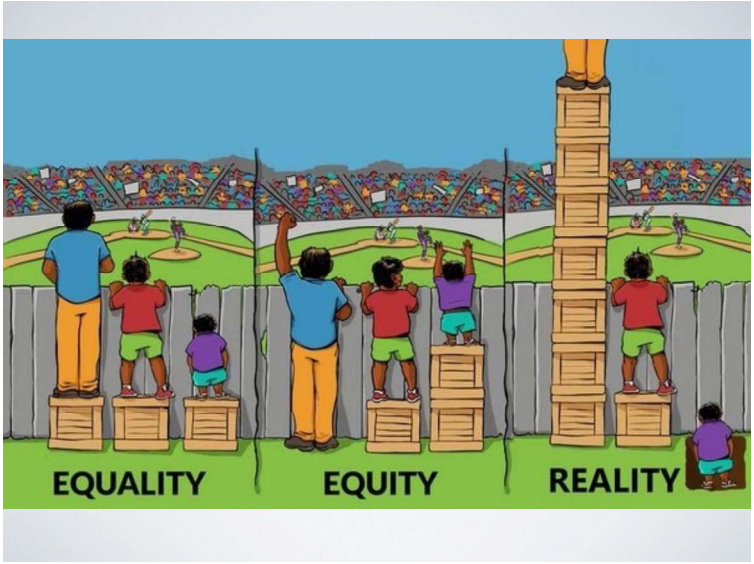
NEOLIBERALISMO y NEOCOLONIALISMO

CAPITALISMO FINANCIERO
PRODUCCIÓN POSINDUSTRIAL, BIENES INMATERIALES

NECESIDADES DE LA ECONOMÍA PRODUCTIVA
NEOLIBERALISMO y NEOCOLONIALISMO

"La educación es el motor que promueve la COMPETITIVIDAD *de la economía y el nivel de prosperidad de un país. El nivel educativo de un país determina su capacidad de* COMPETIR CON ÉXITO *en la arena internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro.* MEJORAR EL NIVEL EDUCATIVO *de los ciudadanos supone abrirles las puertas a* PUESTOS DE TRABAJO *de alta cualificación, lo que representa una* ***apuesta por el crecimiento económico y por conseguir ventajas competitivas en el mercado global****"*

Inicio del Primer "***Anteproyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa***", Septiembre de 2012



DIMENSIONES OLVIDADAS

- CREATIVIDAD
- CURIOSIDAD
- PENSAMIENTO CRÍTICO
- INCLUSIÓN
- INTERDISCIPLINARIEDAD, TRANSDISCIPLINARIEDAD
- JUSTICIA CURRICULAR
- INTEGRACIÓN CURRICULAR
- TRABAJO POR PROYECTOS

Pensamiento crítico

CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA, INFORMADA Y CAPACITADA

- COOPERAR
- DIALOGAR, DEBATIR, CUESTIONAR, …
- RELACIONAR INFORMACIÓN Y CONOCIMIENTO ESCOLAR CON:
  - SU MUNDO EXPERIENCIAL Y CON LA VIDA REAL,
  - LA SOCIEDAD PRÓXIMA Y LEJANA
- CONFRONTAR CON LAS POSIBILIDADES QUE GENERAN DISTINTAS ESTRUCTURAS SOCIOPOLÍTICAS
- CONFRONTAR CON EL MUNDO SIMBÓLICO Y SENTIDO COMÚN HEGEMÓNICO
- ANALIZAR Y CONTRASTAR CON LA ESFERA ÉTICA Y DE LOS VALORES, CON LAS EXIGENCIAS DE UNA DEMOCRACIA

Pensamiento crítico

CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA, INFORMADA Y CAPACITADA

- COOPERAR
- DIALOGAR, DEBATIR, CUESTIONAR, …
- RELACIONAR INFORMACIÓN Y CONOCIMIENTO ESCOLAR CON:
  - SU MUNDO EXPERIENCIAL Y CON LA VIDA REAL,
  - LA SOCIEDAD PRÓXIMA Y LEJANA
- CONFRONTAR CON LAS POSIBILIDADES QUE GENERAN DISTINTAS ESTRUCTURAS SOCIOPOLÍTICAS
- CONFRONTAR CON EL MUNDO SIMBÓLICO Y SENTIDO COMÚN HEGEMÓNICO
- ANALIZAR Y CONTRASTAR CON LA ESFERA ÉTICA Y DE LOS VALORES, CON LAS EXIGENCIAS DE UNA DEMOCRACIA

APRENDER A DEBATIR supone,

- ENTRAR EN CONTACTO CON MATERIALES Y FUENTES INFORMATIVAS MUY DIVERSAS Y CONTROVERTIDAS
- COMPARAR INFORMACIONES Y DISTINTAS LÍNEAS DISCURSIVAS
- PROFESORADO CAPAZ DE MANTENER DEBATES Y DE NO CONTRIBUIR A SESGARLOS

FINES DEL SISTEMA EDUCATIVO

- CONTENIDOS
  - ORGANIZACIÓN
- ORGANIZACIÓN DE ESPACIOS Y DEL AULA
- EVALUACIÓN
- **PROYECTO CURRICULAR**
- TAREAS ESCOLARES
- ORGANIZACIÓN TEMPORAL
- ROL DEL ALUMNADO
  - ORGANIZACIÓN
- ROL DEL PROFESORADO
- RECURSOS DIDÁCTICOS

CONFORMACIÓN DE UNA PERSONALIDAD, MENTALIDAD Y SENTIDO COMÚN

DOTAR DE CONFIANZA AL ALUMNADO EN SUS CAPACIDADES Y POSIBILIDADES

PARTICIPACIÓN ACTIVA DEL ALUMNADO EN TODOS LOS PROCESOS

- PLANIFICACIÓN CURRICULAR
- EVALUACIÓN CONTINUA
- PROPUESTA DE TAREAS
- RELACIONES CON INSTITUCIONES Y PERSONAS

DOTAR DE CONFIANZA AL ALUMNADO EN SUS CAPACIDADES Y POSIBILIDADES

PARTICIPACIÓN ACTIVA DEL ALUMNADO EN TODOS LOS PROCESOS

- PLANIFICACIÓN CURRICULAR
- EVALUACIÓN CONTINUA
- PROPUESTA DE TAREAS
- RELACIONES CON INSTITUCIONES Y PERSONAS

ORGANIZAR LOS CONTENIDOS INTERDISCIPLINARMENTE

APRENDER A APRENDER
EL MANEJO DE LA INFORMACION

- DEFINIR UN TEMA O UNA PROPUESTA SOBRE LA QUE INFORMARSE
  - * SER CAPAZ DE INTERROGARSE, DE HACERSE PREGUNTAS;
  - * PLANIFICAR LA MANERA DE CONTESTAR LAS PREGUNTAS: ¿QUÉ INFORMACIONES SE PRECISAN?, ...
- LOCALIZAR INFORMACIÓN
  - * MOVERSE EN INTERNET Y EN BIBLIOTECAS, CONSULTAR BASES DE DATOS, DICCIONARIOS, REVISTAS, PERIÓDICOS, ETC.
    - CONOCER CÓMO ESTÁN ORGANIZADOS LOS FONDOS BIBLIOGRÁFICOS
    - UTILIZAR LOS ÍNDICES DE LIBROS Y REVISTAS
    - MANEJAR SOFTWARE PARA ACCEDER Y CONSTRUIR BASES DE DATOS, BIBLIOTECAS, LIBROS DIGITALES, WIKIS, BLOGS, REDES SOCIALES, VIDEOCONFERENCIAS GRUPALES, ...
- SELECCIONAR INFORMACIÓN
  - * SABER EXTRACTAR INFORMACIÓN PRESUPONE SU COMPRENSIÓN
- ORGANIZAR INFORMACIÓN
  - * SABER TOMAR NOTAS, SINTETIZAR, CLASIFICAR LA INFORMACIÓN
- EVALUAR INFORMACIÓN
  - * JUZGAR LA VERACIDAD, RELEVANCIA DE LA INFORMACIÓN Y DE LAS FUENTES
  - * DETECTAR PREJUICIOS, MANIPULACIONES, SESGOS, ETC.
- COMUNICAR RESULTADOS
- PRESENTAR LOS RESULTADOS

INSTITUCIONES ESCOLARES

AYUDA DE UNA ENORME RED DE MEDIOS CULTURALES E INFORMATIVOS

- BIBLIOTECAS
- CANALES TEMÁTICOS DE TV
  (*DISCOVERY CHANNEL, THE SCIENCE CHANNEL, NATURA, ODISEA, ANIMAL PLANET, CULTURA, NATIONAL GEOGRAPHIC, HISTORIA, VIAJAR, MEZZO, PEOPLE+ARTS*, ...)
- EMISORAS DE RADIO
- INTERNET
- MUSEOS
- CENTROS DE EXTENSIÓN CULTURAL
- AULAS DE LA NATURALEZA
- CENTROS DE INTERPRETACIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL
  (DE *ARQUITECTURA*, DE *YACIMIENTOS ARQUEOLÓGICOS*, DE *MINERÍAS*, DE *PATRIMONIO RURAL*, DE *SALINAS*, ...)
- JARDINES BOTÁNICOS, AULAS DEL MAR, ...
- PARQUES TEMÁTICOS
- DVDS Y REVISTAS DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA
- FILMOTECAS, MEDIATECAS, ...
- LUDOTECAS
- PERIÓDICOS, CÓMICS, ...
- VIDEOJUEGOS
- CONCIERTOS DIDÁCTICOS
- REDES SOCIALES, ...

COOPERACIÓN ENTRE INSTITUCIONES ESCOLARES Y COMUNITARIAS

- ACCESO A RECURSOS DE LAS INSTITUCIONES DE LA COMUNIDAD FUERA DEL HORARIO ESCOLAR
  - CENTROS ESCOLARES, ESCUELAS DE IDIOMAS, ESCUELAS DE MÚSICA CONSERVATORIOS, ESCUELAS DE ARTES Y OFICIOS, UNIVERSIDADES, …
    - PATIOS DE RECREO, PABELLONES DEPORTIVOS, BIBLIOTECAS, MEDIATECAS, AULAS INFORMÁTICAS, Y OTROS RECURSOS MÁS ESPECÍFICOS, ETC.
- MUSEOS, BIBLIOTECAS PÚBLICAS, CENTROS Y SALAS DE EXPOSICIONES
  - COOPERACIÓN ENTRE SUS GABINETES DIDÁCTICOS Y EL PROFESORADO PARA PLANIFICAR ACTIVIDADES, RECURSOS Y PROGRAMAS DIVULGATIVOS
- PARQUES Y JARDINES PÚBLICOS, CEMENTERIOS, IGLESIAS, … COMO ESPACIOS PARA RECREAR LA HISTORIA LOCAL COMUNITARIA
- LA PROGRAMACIÓN CULTURAL Y FESTIVA DE LOS AYUNTAMIENTOS, …
  - COOPERACIÓN Y COORDINACIÓN CON EL RESTO DE LAS INSTITUCIONES CULTURALES DE LA COMUNIDAD

DOTAR DE CONFIANZA AL ALUMNADO EN SUS CAPACIDADES Y POSIBILIDADES

- PARTICIPACIÓN ACTIVA DEL ALUMNADO EN TODOS LOS PROCESOS
  - PLANIFICACIÓN CURRICULAR
  - PROPUESTA DE TAREAS
  - EVALUACIÓN CONTINUA
  - RELACIONES CON INSTITUCIONES Y PERSONAS
- ORGANIZAR LOS CONTENIDOS INTERDISCIPLINARMENTE
- METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS BASADAS EN LA INVESTIGACIÓN
  - QUÉ HACER
  - POR DÓNDE EMPEZAMOS
  - CÓMO HACER
  - CON QUÉ RECURSOS (MATERIALES Y HUMANOS)
  - DÓNDE LOCALIZARLOS
  - CÓMO ORGANIZAR LOS GRUPOS
  - FASES DEL PROYECTO
  - …

DOTAR DE CONFIANZA AL ALUMNADO EN SUS CAPACIDADES Y POSIBILIDADES

- PARTICIPACIÓN ACTIVA DEL ALUMNADO EN TODOS LOS PROCESOS
  - PLANIFICACIÓN CURRICULAR
  - PROPUESTA DE TAREAS
  - EVALUACIÓN CONTINUA
  - RELACIONES CON INSTITUCIONES Y PERSONAS
- ORGANIZAR LOS CONTENIDOS INTERDISCIPLINARMENTE
- METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS BASADAS EN LA INVESTIGACIÓN
  - QUÉ HACER
  - POR DÓNDE EMPEZAMOS
  - CÓMO HACER
  - CON QUÉ RECURSOS (MATERIALES Y HUMANOS)
  - DÓNDE LOCALIZARLOS
  - CÓMO ORGANIZAR LOS GRUPOS
  - FASES DEL PROYECTO
  - …

- TRABAJO EN EQUIPOS COLABORATIVOS
  - INSISTIR EN CUESTIONES COMO:
    - *PORQUÉS, OTRAS VARIABLES, EXPLICACIONES, ALTERNATIVAS, …*
    - *OTRAS FUENTES INFORMATIVAS, COLABORACIONES, …*
    - *OTROS PROCEDIMIENTOS …*
  - CUESTIONAR "CERTEZAS", PROCEDIMIENTOS, FUENTES, …
  - RECURRIR A MÚLTIPLES Y CONTROVERTIDAS PERSPECTIVAS Y ARGUMENTOS

DESTREZAS INTERPERSONALES Y COGNITIVAS EN EL TRABAJO EN EQUIPO

Se aprende a:	*A través de:*	*Se aprende a:*
Facilitar interacción	**RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS**	Evaluar ideas
Respetar a las personas		Analizar
Aceptar diferencias	**NEGOCIACIÓN**	Justificar opiniones
Usar el humor adecuadamente		Resumir
Participar con entusiasmo		Comparar y contrastar
Hablar por turnos		Profundizar en las ideas de otros
Mostrar desacuerdo con cortesía	**CRITICAR IDEAS**	Explorar ideas con mayor rigor
Mantener autocontrol		Generar alternativas
Describir sentimientos		Elaborar ideas
Prestar atención a otras personas		Reconocer otras ideas/perspectivas
Mostrar aprecio y agradecimiento		Integrar ideas
Compartir espacios y recursos		Aplicar soluciones
Aprender a dudar		Clarificar ideas
Integrarse con otras personas		Revisar niveles de comprensión
Comunicar	**ESCUCHAR ATENTAMENTE**	Verificar respuestas
Evitar negarse a escuchar		Preguntar para clarificar
Elogiar a otras personas		Estimar valor de ideas/soluciones
Utilizar los silencios		Desarrollar ideas de otras personas
Estimular a otras personas		Establecer categorías
Agradecer y pedir perdón	**PEDIR AYUDA**	Describir conceptos
Nombrar a las personas		Preguntar cuestiones
		Identificar
		Solicitar más ampliación de ideas
		Mantener y continuar una tarea
		Planificar

DOTAR DE CONFIANZA AL ALUMNADO EN SUS CAPACIDADES Y POSIBILIDADES

- PARTICIPACIÓN ACTIVA DEL ALUMNADO EN TODOS LOS PROCESOS
- ORGANIZAR LOS CONTENIDOS INTERDISCIPLINARMENTE
- METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS BASADAS EN LA INVESTIGACIÓN
- TRABAJO EN EQUIPOS COLABORATIVOS
- **ROL DOCENTE**
  - SEGUIMIENTO DE LAS TAREAS DE CADA ESTUDIANTE
  - APOYANDO Y REALZANDO LO QUE HACEN BIEN
  - ESCUCHANDO
  - PENSANDO JUNTOS
  - HACIENDO SUGERENCIAS
  - TRABAJANDO JUNTOS
  - CELEBRANDO LOS PROGRESOS
  - ANIMÁNDOLOS A CONFIAR EN SÍ MISMOS
  - APORTANDO ALGUNOS RECURSOS Y MATERIALES
  - ACEPTANDO ERRORES PARA VOLVER A REVISAR, SIN MIEDO A METER LA PATA
  - APOYANDO INICIATIVAS, …

DOTAR DE CONFIANZA AL ALUMNADO EN SUS CAPACIDADES Y POSIBILIDADES

- PARTICIPACIÓN ACTIVA DEL ALUMNADO EN TODOS LOS PROCESOS
- ORGANIZAR LOS CONTENIDOS INTERDISCIPLINARMENTE
- METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS BASADAS EN LA INVESTIGACIÓN
- TRABAJO EN EQUIPOS COLABORATIVOS
- ROL DOCENTE
- **ORGANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS Y RECURSOS**
  - ELIMINACIÓN DE MUROS INTERNOS Y EXTERNOS (*NO AL AULA CUARTEL O FABRIL*)
    - ESPACIOS PARA FACILITAR LA INTERACCIÓN Y LA MOVILIDAD DEL ALUMNADO
    - VARIEDAD EN LOS ESPACIOS Y MOBILIARIO: PARA TRABAJAR EN PEQUEÑOS GRUPOS, PARA RELAJARSE, TALLERES, LABORATORIOS, PIZARRAS DIGITALES, …
    - BIBLIOTECAS BIEN DOTADAS (LIBROS, PERIÓDICOS, REVISTAS, VÍDEOS, EBOOKS, TABLETS, CASCOS DE REALIDAD VIRTUAL, …)
  - FLEXIBILIDAD DE LOS TIEMPOS ESCOLARES
  - FACILIDADES PARA COMUNICARSE CON EL PROFESORADO TANTO DEL CENTRO COMO CON OTRAS PERSONAS AJENAS AL CENTRO

DOTAR DE CONFIANZA AL ALUMNADO EN SUS CAPACIDADES Y POSIBILIDADES

- PARTICIPACIÓN ACTIVA DEL ALUMNADO EN TODOS LOS PROCESOS
- ORGANIZAR LOS CONTENIDOS INTERDISCIPLINARMENTE
- METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS BASADAS EN LA INVESTIGACIÓN
- TRABAJO EN EQUIPOS COLABORATIVOS
- ROL DOCENTE
- ORGANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS Y RECURSOS
  - ELIMINACIÓN DE MUROS INTERNOS Y EXTERNOS (*NO AL AULA CUARTEL O FABRIL*)
    - ESPACIOS PARA FACILITAR LA INTERACCIÓN Y LA MOVILIDAD DEL ALUMNADO
    - VARIEDAD EN LOS ESPACIOS Y MOBILIARIO: PARA TRABAJAR EN PEQUEÑOS GRUPOS, PARA RELAJARSE, TALLERES, LABORATORIOS, PIZARRAS DIGITALES, …
    - BIBLIOTECAS BIEN DOTADAS (LIBROS, PERIÓDICOS, REVISTAS, VÍDEOS, EBOOKS, TABLETS, CASCOS DE REALIDAD VIRTUAL, …)
  - FLEXIBILIDAD DE LOS TIEMPOS ESCOLARES
  - FACILIDADES PARA COMUNICARSE CON EL PROFESORADO TANTO DEL CENTRO COMO CON OTRAS PERSONAS AJENAS AL CENTRO

CREAR AMBIENTE AGRADABLE, DE CONFIANZA Y DE SEGURIDAD EMOCIONAL

Obstáculos para una Educación Democrática

- POCA CULTURA DE TRABAJO CON **PROYECTOS CURRICULARES INTEGRADOS**
- **OBSESIÓN POR FINALIZAR Y COMPLETAR EL LIBRO DE TEXTO;** POR ABARCAR TODOS LOS TÓPICOS DEL CURRÍCULUM OBLIGATORIO LEGISLADO
- **AUSENCIA DE TEMAS CONTROVERTIDOS** EN LOS LIBROS DE TEXTO, ASÍ COMO DE FUENTES REPRESENTATIVAS DE LAS DISTINTAS OPCIONES EN CONFLICTO. **POBREZA DE RECURSOS INFORMATIVOS** DIRIGIDOS AL ALUMNADO EN EDAD ESCOLAR SOBRE TEMAS CONFLICTIVOS DE LA ACTUALIDAD
- **MIEDO A TRATAR EN LAS AULAS TEMAS SOCIALMENTE CONTROVERTIDOS**
- **FALTA DE FORMACIÓN Y DE DESTREZAS** POR PARTE DE UN SECTOR DEL PROFESORADO PARA TRATAR TEMAS CONFLICTIVOS
- **CARENCIA DE UNA CULTURA Y TRADICIÓN DE DEBATES EN LAS AULAS** -PESO DE LA TRADICIÓN DE EQUIPARAR MEMORIZAR CON EDUCAR
- **LA EXISTENCIA DE POLÍTICAS DE EVALUACIÓN EXTERNAS SOBRE LA BASE DE INDICADORES CURRICULARES**, LO QUE SUELE OBLIGAR A **ENTRENAR AL ALUMNADO** PARA ENFRENTARSE A LOS ÍTEMS DE ESOS TESTS DE EVALUACIÓN

PROFESORADO COMPROMETIDO CON LA JUSTICIA SOCIAL Y CURRICULAR

ES CONSCIENTE DE LAS DIMENSIONES POLÍTICAS, SOCIALES Y CULTURALES DE SU TRABAJO; RECONOCE QUE HAY *MÚLTIPLES MANERAS DE PERCIBIR LA REALIDAD QUE ESTÁN INFLUENCIADAS POR SU UBICACIÓN EN EL ORDEN SOCIAL*

SIEMPRE MANTIENE *EXPECTATIVAS POSITIVAS SOBRE ALUMNADO*, CON INDEPENDENCIA DE SUS ORÍGENES SOCIOCULTURALES

SE CONSIDERA RESPONSABLE Y CAPAZ DE IMPLEMENTAR CAMBIOS E INNOVACIONES EDUCATIVAS PARA CONFORMAR *INSTITUCIONES ESCOLARES SENSIBLES A LAS PECULIARIDADES DE TODO SU ALUMNADO*

SABE *CÓMO PROMOVER EL APRENDIZAJE* Y ES CAPAZ DE GENERAR ESTRATEGIAS EFICACES PARA LA RECONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE SUS ALUMNAS Y ALUMNOS

CONOCE LA VIDA DE SUS ESTUDIANTES, INCLUYENDO LAS TRADICIONES, SABERES Y CONOCIMIENTOS DOMINANTES EN SUS COMUNIDADES

UTILIZA SUS CONOCIMIENTOS SOBRE LA VIDA DEL ALUMNADO PARA DISEÑAR *PROPUESTAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE QUE SE APOYAN EN LO QUE YA SABEN, A LA VEZ QUE LOS FUERZAN A IR MUCHO MÁS ALLÁ DE LO FAMILIAR*

ALGUNAS MEDIDAS URGENTES PARA UNA EDUCACIÓN JUSTA

- TODO EL ALUMNADO COMPARTE EL MISMO TIPO DE CENTROS Y AULAS
- CENTROS CON SUFICIENTES RECURSOS:
  - PROFESIONALES CON ADECUADA FORMACIÓN, CON LAS ESPECIALIZACIONES PERTINENTES, Y EN NÚMERO ADECUADO
  - BUENOS Y RIGUROSOS RECURSOS DIDÁCTICOS INFORMATIVOS "INCLUSIVOS"
  - BUENAS INSTALACIONES, CON ESPACIO SUFICIENTE, BUENA ACÚSTICA, BUENA DECORACIÓN E ILUMINACIÓN
- EVITAR EL ETIQUETADO Y SEGREGACIÓN DEL ALUMNADO

  TODO ESTUDIANTE SE SIENTE ACEPTADO, ESCUCHADO Y PARTICIPA
- UN CURRÍCULUM QUE INCLUYE LAS HISTORIAS COLECTIVAS Y NECESIDADES DE LOS GRUPOS SOCIALES DESFAVORECIDOS Y/O SILENCIADOS

PROFESORADO IMPLICADO, TRABAJANDO EN EQUIPO CON SUS COLEGAS, CON LA UNIVERSIDAD Y CON EL PROPIO ALUMNADO

MEDIDAS DE UN PLAN DE ACTUACIÓN EN EDUCACIÓN

CONTEXTUALES

ACCIONES DE SENSIBILIZACIÓN EN EL BARRIO sobre la necesidad de la inclusión y no discriminación, contando con:

* Colectivos gitanos, Asociaciones vecinales, ONG, Ayuntamiento, Universidad, ...

* Semanas culturales y actos puntuales con gente de la cultura (poetas, cantantes, conferencias, ...)

MEDIDAS DE UN PLAN DE ACTUACIÓN EN EDUCACIÓN

AULAS

* Incluir en todas las etapas, cursos y asignaturas escolares CONTENIDOS REFERIDOS A LA CULTURA GITANA, tanto en imágenes como en la información escrita
* REDISTRIBUIR EL ALUMNADO GITANO en grupos heterogéneos en cuanto a etnia
* Revisar los MODELOS DE EVALUACIÓN DEL CURRICULAR para hacer un verdadero seguimiento de los objetivos, competencias, valores, contenidos, tareas escolares de cada asignatura
* Atención en los PATIOS DE RECREO a lo que allí acontece: agrupamientos, equipos, comportamientos, ...
* Planes de APOYO ESCOLAR Y EXTRAESCOLAR al alumnado con problemas de aprendizaje

MEDIDAS DE UN PLAN DE ACTUACIÓN EN EDUCACIÓN

PROGRAMAS DE CULTURA GITANA en la FORMACIÓN UNIVERSITARIA y de ACTUALIZACIÓN para:

- Profesorado en ejercicio
- Servicios de orientación escolar (detección de dificultades escolares, programas de intervención, apoyo escolar, ...)
- Asistentes sociales
- Educadoras y educadores sociales de calle

PROFESORA O PROFESOR responsable de coordinar los PLANES DE INCLUSIÓN ESCOLAR

BECAS Y AYUDAS AL ALUMNADO GITANO para material escolar y comedores escolares, actividades extraescolares

PLANES DE ATENCIÓN para FACILITAR EL APOYO ESCOLAR Y LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS GITANAS en la AMPAS y demás órganos escolares en los que no suelen tener presencia

MEDIDAS DE UN PLAN DE ACTUACIÓN EN EDUCACIÓN

ESCUELAS PÚBLICAS

BIEN DOTADAS EN CUANTO A PROFESIONALES Y DOTACIONES DE RECURSOS

ESCUELAS *VERSUS* CLUBES

TRIPARTICIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

- CENTROS PÚBLICOS
- CENTROS PRIVADOS Y CONCERTADOS
  - EDUCACIÓN SEGREGADA
    - CLASE SOCIAL, SEXO, RELIGIÓN, CAPACIDADES, ETNIA, ...
    - RENDIMIENTO ACADÉMICO DEFICITARIO (*ESPECIAL*) Y *NORMAL*
    - RENDIMIENTO EXCEPCIONAL
      - COLEGIOS DE EXCELENCIA"
      - CENTROS BILINGÜES
- DESESCOLARIZACIÓN

"Escuela en casa / en familia" (Home Schools)

"Asociación para la Libre Educación (ALE)"; "Coordinadora Catalana pel Reconeixement i la Regulació del Homeschooling (CCRRH)"; "Crecer Sin Escuelas", ...

ESCUELAS PÚBLICAS *Vs* CLUBES

EDUCAN CIUDADANÍA

EDUCAN CLIENTES

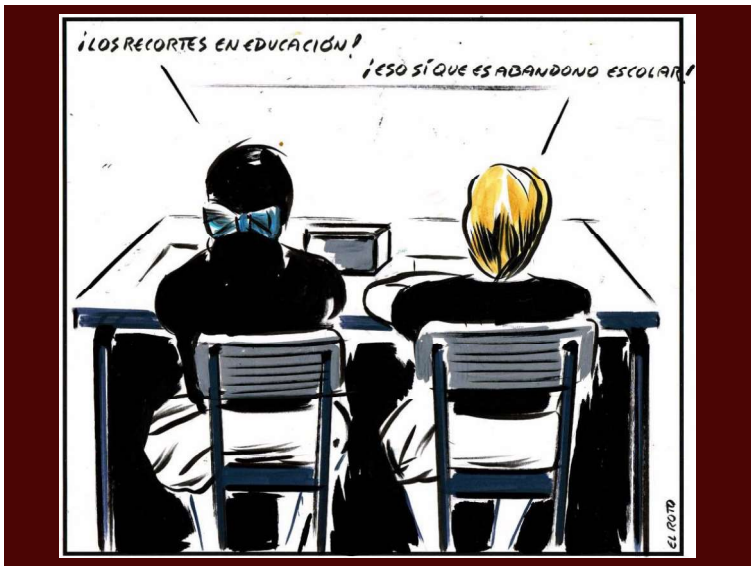
Escuelas que NO discriminan por:

- CLASE SOCIAL
- RAZA
- SEXO
- CREENCIAS RELIGIOSAS
- NACIONALIDAD
- ETNIA
- CAPACIDADES

ESCUELA PRIVADA - CLUB EDUCATIVO que SÍ DISCRIMINAN

Cada grupo social se educa por separado

Cada grupo social busca lo que más le favorece, sin prestar atención a los restantes grupos sociales



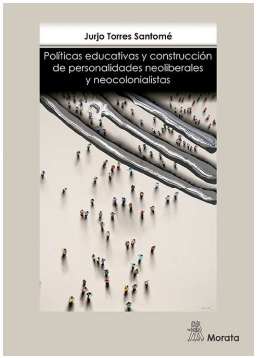
ESCUELA PÚBLICA: DE TOD@S PARA TOD@S ¡Actúa!

JURJO TORRES SANTOMÉ
UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Faculdade de Ciéncias da Educación
Campus de Elviña, s/n
15971- A Coruña – España

jurjo.torres@udc.es

jurjotorres.com

http://facebook.com/jurjo.torressantome

http://twitter.com/jurjotorres