Dossier de las
36 Jornadas de Enseñantes con Gitanos

Documentos de interés y cuaderno de anotaciones

36 DIVUSE E LILVARNE SAT KALE
36 XORNADAS D'ENSENANTES CON XITANOS
36 JORNADES D'ENSENYANTS AMB GITANOS
IJITOEKIN DABILTZAN IRAKASLEEN 36 JARDUNALDIAK
36 XORNADAS DE ENSINANTES CON XITANOS

ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS

SANTANDER

2, 3 y 4 septiembre 2016
Colegio Mayor Torres Quevedo. Universidad Internacional Menéndez Pelayo

Las Jornadas Escuelas con Gitanos
8-11 septiembre 1986 Zaragoza

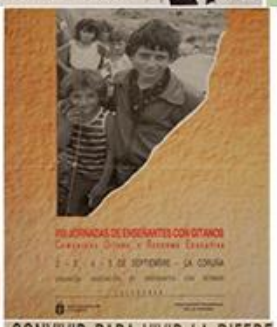
3as jornadas de enseñantes en escuelas gitanas
Valencia, del 3 al 5 de septiembre

4as jornadas de enseñantes en escuelas con niños gitanos

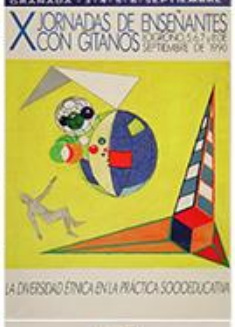
V. JORNADAS PARA ENSEÑANTES CON GITANAS Y GITANOS
GRANADA - 3 - 4 - 5 - 6 - SEPTIEMBRE

VI jornadas de enseñantes con gitanos.
2,3,4,5 sept.
organiza:
colectivo de enseñantes con gitanos
colabora:
fac. filosofía y letras.
universidad complutense.
madrid

VII JORNADAS DE ENSEÑANTES CON GITANOS
¿cómo hacerlo?
realidad?
2 al 5 de septiembre de 1991
badajoz


VIII JORNADAS DE ENSEÑANTES CON GITANOS
3 - 4 - 5 DE SEPTIEMBRE - LA CORUÑA

IX JORNADAS DE ENSEÑANTES CON GITANOS
DESARROLLO de la COMUNIDAD y ESCUELA:
INTERCULTURALISMO


X JORNADAS DE ENSEÑANTES CON GITANOS
SEPTIEMBRE DE 1990
LA DIVERSIDAD ÉTNICA EN LA PRÁCTICA SOCIOEDUCATIVA

POR UNA ESCUELA INTERCULTURAL

XII JORNADAS ENSEÑANTES CON GITANOS
BILBAO 2 - 3 - 4 - 5 SEPTIEMBRE
Por una sociedad intercultural y universalista
Gizarte intercultural eta unibertsalista gabe
Per jerkhi chifrumi mashkarlaxaresko ta bi ratipen

CONVIVIR PARA VIVIR LA DIFERE
XIII JORNADAS DE ENSEÑANTES CON GITANOS
MADRID: 5, 6, 7 y 8 DE SEPTIEMBRE 1993
ORGANIZA:
ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITA

XIV JORNADES D'ENSENYANTS AMB GITANOS
BARCELONA 4, 5, 6, 7 DE SETEMBRE 1994

VIVAMO-LO DISTINTO ENRIQUECIENDO O COMÚN

XVI JORNADAS
TOLEDO
ORGANIZA: ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS

XIX
Barcelona, 2, 3, 4 i 5 de setembre
JORNADES D'ENSENYANTS AMB GITANOS
JORNADAS DE ENSEÑANTES CON GITANOS

NUNCA MÁS O RACISMO
INTERCULTURALISMO

XXIV JORNADAS DE ENSEÑANTES CON GITANOS

26
Jornadas de Enseñantes con Gitanos
MURCIA

XXVII JORNADAS DE ENSEÑANTES CON GITANOS
BURGOS

28
Jornadas de ENSEÑANTES CON GITANOS

29
JORNADAS DE ENSEÑANTES CON GITANOS

30
JORNADAS DE ENSEÑANTES CON GITANOS

31 Jornadas de Enseñantes con gitanos

32 Jornadas de Enseñantes con Gitanos

33
JORNADAS DE ENSEÑANTES CON GITANOS

34 JORNADAS DE ENSEÑANTES CON GITANOS
SEVILLA

JORNADAS DE ENSEÑANTES CON GITANOS
35

b i e n v e n i d a

Si supiera que el mundo se acaba mañana, yo, hoy todavía,
plantaría un árbol.
Martin Luther King

En 1575 en el puerto de Santoña estaba la galera San Ginés y a bordo había un grupo de gitanos condenados a galeras. Sus mujeres habían venido de Andalucía para entregar al capitán de la galera una Cédula real que ordenaba la liberación de sus maridos galeotes. Esta es la primera noticia documentada de gitanos en Cantabria.

Han pasado cuatro siglos y medio. También 36 años realizando nuestra jornadas por el Estado español hasta llegar a Santander gitanos y no gitanos, gitanas y no gitanas, esta vez de manera libre y sin ninguna condena a galeras, buscando espacios de debate y de libertad, espacios propositivos de mejora educativa, de mejora en igualdad, de mejora en respeto y convivencia intercultural.

Hay un montón de personillas deseando volver al cole y a las actividades lúdicas y de refuerzo de tantas asociaciones y entidades que hacen intervención social. Quieren cambiar el caluroso verano por un otoño refrescante, que los saquen de una cotidianidad empobrecida, de un paisaje vecinal poco motivador, del acotado territorio familiar.

Por eso es tan necesaria una escuela acogedora, respetuosa con las diversidades, un lugar de convivencia, de socialización, de pretendidas igualdades, que tenga unas altas expectativas de sus alumnos y alumnas y que tenga un proyecto educativo intercultural sin olvidarnos de las observaciones de Teresa San Román:

La interculturalidad no es una yuxtaposición cultural ni una estratificación étnica y social (que cada vez es más frecuente). Tampoco es el respeto a todos los contenidos culturales. La justicia básica, que tiene que ver con los derechos de la personas, está por encima de las culturas. La interculturalidad implica una aportación decisiva a la convivencia, es una herramienta muy útil para compartir y conveniar, para conocerse y entenderse. El objetivo fundamental de la formación en interculturalidad es conocer y aceptar las diversidades culturales, mejor que tener conocimientos específicos de cualquiera de las culturas.

Seguimos analizando y debatiendo nuestro trabajo, al animado trote de las realidades de nuestros alumnos y alumnas y, necesariamente, de sus familias.

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

¡ Osunche ka Santander ¡

¡ Bienvenidos a Santander ¡

¡ Ongietorriak Santander¡

¡ Benvidos a Santander ¡

¡ Benvinguts a Santander ¡

ASOCIACIÓN DE
ENSEÑANTES
CON GITANOS

Septiembre de 2016.

a v i s o p a r a j o r n a l i s t a s

- El comedor para el desayuno y la comida está en la planta baja del pabellón número 4 dedicado a servicios del Colegio Mayor.

  El horario es:

  → Desayuno de 8,30 a 9,30 horas.
  → Comida de 14,00 a 15,00 horas.
  → En el comedor existirá un listado de control con los alojados que tienen la manutención incluida.

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

- Hay sala de ordenadores en el Pabellón número 4 las veinticuatro horas del día.

- El Colegio Mayor está abierto las 24 horas.

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

- APAGAR LOS MÓVILES en el salón de actos.

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

p r o g r a m a 36 j o r n a d a s

		VIERNES, 2 sept.		SÁBADO, 3 sept.		DOMINGO,4 sept.
M A Ñ A N A	9,30 a 10,00	■ INAUGURACIÓN	EN-CUENTRO DE JUVENTUD GITANA (1)	■ **Recordando a Antonio Gómez Alfaro** ■ **Jaume Carbonell** Pedagogías de la inclusión y la cooperación.	EN-CUENTRO DE JUVENTUD GITANA	■ **MUJERES GITANAS, PARTICIPACIÓN Y PERSPECTIVA DE GÉNERO.** ✖ Red Artemisa: Carla Santiago Camacho ✖ GMG (Grupo Mujeres Gitanas Fundación Secretariado Gitano) : Celia Gabarri Hernández ✖ Asociación de Mujeres Gitanas ROMI: Loli Fernández Fernández
	10,00 a 11,30	■ **Mª Carmen Santos Asensi** Estudio de la AECG sobre los centros educativos gueto				
	11,30 a 12,00					
	12,00 a 12,30	D E S C A N S O		D E S C A N S O		D E S C A N S O
	12,30 a 14,00	■ **José Eugenio Abajo Alcalde** Participación escolar y corresponsabilidad familiar: Claves para una relación positiva entre los agentes educativos, a la luz del monográfico de la Revista de la Asociación de Enseñantes con Gitanos	EN-CUENTRO DE JUVENTUD GITANA	■ **Roberto Serrano** El aprendizaje de los niños gitanos desde la óptica del modelo estratégico humanista	EN-CUENTRO DE JUVENTUD GITANA	■ **ENCUENTRO DE JUVENTUD GITANA** Exposición del debate y las conclusiones del encuentro. **Lectura documento sobre los Refugiados: PASAJE SEGURO YA!!** ■ **CLAUSURA**
		COMIDA		COMIDA		COMIDA
T A R D E	16,00 a 17,30	**EXPERIENCIAS** ■ **Asociación juvenil AIRE NUEVO CALÓ:** Participación juvenil y formación como motor de cambio. **Ana Segovia, Paco Plantón y José Antonio Plantón**	EN-CUENTRO DE JUVENTUD GITANA	**EXPERIENCIAS** ■ **Fundación Carles Blanch - Grau Ussetti y Baltasar Moreno** Unidad de escolarización compartida (UEC): De experiencias de fracaso a posibilidades de éxito.	EN-CUENTRO DE JUVENTUD GITANA	**(1) ENCUENTRO DE JUVENTUD GITANA: Este encuentro se celebrará paralelamente a lo largo de las jornadas . Coordinan AIRE NUEVO CALÓ Y GITANOS HOY.**
	17,30 a 19,00	■ **MESA CAMBIO EDUCATIVO.** → Gitanos de Hoy → Plataforma Romanés → CEIP Jesús Cancio → CEIP Vital Alsar- A volar → Fundación Secretariado Gitano		**VISITA CULTURAL** **CENA JORNADAS a las 21,30 En el Restaurante del BALNEARIO DE LA CONCHA**		

PONENCIA

" Estudio de la AECG sobre los centros educativos gueto ".

Mª Carmen Santos Asensi

RESUMEN ESTUDIO DE LA ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS SOBRE LOS CENTROS EDUCATIVOS GUETOS.

> El pluralismo democrático tendrá que transcender las fronteras, todavía superficiales de la ideología política, para extenderse a todos los planos de la convivencia social y de la cultura. Es más fácil aceptar la igualdad de oportunidades entre la izquierda y la derecha que admitir la igualdad para gitanos y payos. (Teresa San Román)

Sinopsis:
Estudio sobre la escolarización del alumnado gitano en España en centros guetos. El estudio se realiza a través de los colectivos de la Asociación de Enseñantes con Gitanos y tiene como objetivo comprobar la existencia de los mismos en nueve comunidades autónomas, analizar algunas de las características objetivas de los centros y recoger la percepción que el profesorado de dichos centros tiene sobre los mismos. Se utiliza información cuantitativa y cualitativa.

1.- INTRODUCCIÓN. ¿POR QUÉ SE INICIA ESTE ESTUDIO?

En "*el Seminario de Sevilla de la Asociación de Enseñantes con Gitanos (AECG) en mayo de 201*3" se recoge la preocupación de muchos de los miembros de la AECG por la situación de progresiva guetización de los centros en los últimos quince años. El estudio que presentamos se empieza a gestar en mayo de 2013 y concluye en junio de 2016. Simultáneamente muchos profesionales educativos cuando esta situación de segregación se ha ido produciendo han buscado respuestas adecuadas al alumnado, ejemplo de ello son las buenas prácticas de las comunidades de aprendizaje y proyectos concretos para centros segregados. Prácticas que en muchos casos se han visto apoyadas por la administración educativa en diferentes comunidades. Son metodologías muy adecuadas y desarrolladas por buenos profesionales; pero, a la vez, no se oyen voces de protesta que cuestionen a nivel político y social la existencia de centros segregados de colectivos importantes de alumnado gitano. Nosotros como asociación, tal vez, también tenemos que hacernos autocrítica por nuestra lentitud para reaccionar y también, en parte, porque nosotros mismos estábamos presentando en los últimos años en nuestras Jornadas experiencias de muy buenas prácticas con las Comunidades de Aprendizaje, pero sin transmitir y denunciar la situación a los asistentes de la progresiva guetización de los centros y nuestra oposición a tales dinámicas.

Esta situación de autocrítica nos llevó a deliberar en "*el seminario de Barcelona de 2014, de la AECG*", sobre el "sendero circular" que nos ha llevado desde los centros y aulas puente de los años 60-70 a volver a escolarizar en centros, que ya no son puentes, que crucen orillas, sino simplemente centros que se quedan aislados y sin conexión con la representación real de los barrios (Santos, 2015). La progresiva guetización de muchos centros en cada capital de provincia, da lo mismo de qué comunidad autónoma estemos hablando nada tiene que ver con las propuestas que se dicen "inclusivas" de la nueva ley LOMCE (2015) y de los progresivos cambios anteriores. Centros, que algunos nos planteábamos si con la Constitución en la mano se pueden mantener por parte de la Administración sin realizar ningún tipo de intervención: ¿son legales?

La asociación realiza un documento de posicionamiento oficial sobre esta situación con el título "No era esto. La Asociación de Enseñantes con Gitanos, contra la progresiva clasificación y guetización de los centros educativos", documento que se debate en las 34 Jornadas de Enseñantes con Gitanos de Sevilla, se aprueba por la coordinadora de la AECG en octubre de 2014 y se divulga por parte de la misma, a continuación. (AECG, 20014).

Las escuelas y aulas puente del siglo pasado para escolarizar al alumnado gitano desaparecieron, definitivamente, al filo de los 90; el desarrollo de programas de compensatoria a partir de 1985, la implantación de la LOGSE (1990) y las progresivas respuestas, o al menos intentos, desde la administración de atender a la diversidad en los centros, pero que no pasaban por permitir centros segregados. A partir del inicio del siglo XXI, se publica la nueva Ley educativa para la calidad educativa (2006), desaparece la visibilidad legal de los chicos y chicas gitanas en los centros, se sustituye por minorías étnicas y deja de haber, aparentemente, un control de la evolución de la situación escolar de este colectivo (Salinas 2009). En este seminario se planteó hacer un estudio en un plazo de dos años, desde la Asociación y con nuestros recursos, que nos permitan tener datos objetivos, pero sobre todo acceder a la percepción del profesorado sobre estos centros.

A lo largo del año 2015 se elabora la encuesta que sirve de base para la investigación en "*el seminario de Toledo de 2015, de la AECG*", se analizan las dificultades para la realización de un estudio de calidad y las ventajas de poder tener información de los propios "informantes", se revisa la encuesta por parte de los diferentes colectivos de la AECG y por nueve profesores universitarios.

La propuesta de trabajo de la asociación para la aplicación de la encuesta, implicará que los miembros de la misma contacten, personalmente, con profesorado y otros miembros que intervienen en centros educativos con los que se tenga relación y que escolarizan a un número importante de alumnado gitano.

A partir del cuarto trimestre del 2015 y durante el primer semestre de 2016, los diferentes colectivos contactan con profesorado de centros escolares con una población visible de alumnado gitano en los mismos. En "*el seminario de Barcelona de 2016, de la AECG*", se presenta un avance del estudio y en estos momentos, ya finalizado, lo compartimos en las Jornadas de Santander (septiembre de 2016) con vosotros.

2.- IDEAS GENERALES PARA ENTENDER EL ESTUDIO. MÉTODO

Algunas ideas generales previas a la presentación del estudio.

- **¿A qué llamamos centro guetizado o segregado?**

En un centro se puede decir que existe segregación escolar cuando en el mismo el porcentaje de alumnado gitano en una escuela es más alto que el porcentaje de los niños y niñas de etnia gitana que vive en esa zona (Santiago y Maya, 2012). Teresa San Román (1991, 2009) decía ya hace muchos años.

> ..donde la población es mixta y no está marginada, la escuela tendría que ser, naturalmente, mixta, pero cuidando escrupulosamente de que todas las escuelas de su entorno lo sean. El fracaso de muchas experiencias pluriétnicas debe adjudicarse en gran medida a la existencia de una única escuela que acepta población de distintos grupos étnicos minoritarios y los casos *perdidos* de la mayoría, mientas que el resto de las escuelas se mantienen monoétnicas, mayoritarias y ganan prestigio a costa del desprestigio racista de la escuela abierta. (Teresa San Román 2009, p. 54).

- **Otros estudios de interés relacionados sobre este tema:**

No hay muchos estudios sobre este fenómeno de guetización, tan grave por lo cotidiano, en todo el país. A pesar de que se dice que las administraciones educativas tienen todos los datos de escolarización del alumnado gitano, -puede ser, aunque tenemos nuestras dudas-, esta información no la comparte y no la pone a disposición para que sea investigada y analizada, nos planteamos una pregunta retórica: ¿Por qué? J. E. Abajo (2015) en la revisión que realiza sobre “el estado de la cuestión en el estudio de la situación escolar del alumnado gitano” verifica la escasez de investigaciones, la falta de datos sobre población gitana y el poco interés que hay tanto en la administración como en la universidad por este tema; también señala la poca divulgación que hay de los estudios realizados.

En las investigaciones que hemos considerado de referencia y con posibilidades, para tener acceso a los datos del alumnado gitano en centros, señalamos las de Carmen Santiago y Ostalinda Maya sobre “Segregación escolar del alumnado gitano en España” (Santiago, 2012) y el estudio de 2013 del Secretariado gitano sobre la escolarización del alumnado gitano en secundaria (Fundación Secretariado Gitano, 2013).

- **Dificultades para la realización de las encuestas.**

Muchos de las personas de la asociación que han realizado las encuestas han narrado las dificultades y miedos de los centros para aportar los datos, a pesar de que en la mayoría de los casos hay una relación con la asociación o con las personas que estaban desarrollando las encuestas. Miedos a que dando los datos, si se hacen públicos, se pueda guetizar más el centro; pero también, miedos a la administración por dar esta información. En algunos casos, algunos directores o profesores de centros han indicado que tienen prohibido desde la administración educativa facilitar estos datos a personas externas al centro, realizar entrevistas con la prensa..etc.

- **Tipo de estudio realizado**: Cuantitativo- Cualitativo.

El estudio que se realiza por parte de la AECG, es un estudio sencillo, que pretende tener información, nuevos datos que apoyen o completen los encontrados en otras investigaciones realizadas, más allá de las opiniones personales sobre la constatación

de la segregación de centros. Es un análisis en el que hemos dado un peso importante a la información cualitativa, a las aportaciones que realizan los propios informantes de por qué se están produciendo o se ha producido esa evolución, a la vez que se ha contrastado con datos objetivos y cuantificables. Son estudios que están dentro de la tradición actual de investigación de tener en cuenta lo cuantitativo y sobre esos datos las aportaciones cualitativas que nos aportan los sujetos, (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010). Los estudios mixtos se basan en la triangulación, en nuestro caso hemos buscado la triangulación de información y datos: información que aportan las preguntas del cuestionario abiertas y datos que nos aportan las preguntas más cuantificables, con información objetivable.

La información cualitativa nos permite profundizar en los datos, tener más riqueza para interpretarlos y además es muy adecuada para profundizar en entornos particulares y entender mejor algunos procesos.

Como instrumento cuantitativo se ha utilizado un cuestionario (para recoger datos cuantificables) y como instrumento cualitativo se han realizado entrevistas con un guión establecido en una serie de preguntas abiertas.

Por las dificultades y miedos de acceso a estos datos, no se han realizado grabaciones de vídeo en algunos casos, sí de audio. Las respuestas muchas de las veces han sido escritas por las propias personas entrevistadas.

La investigación tiene dos partes:

a) Por una parte la información cuantificable que se corresponde con las preguntas: datos del contexto: de la 1 a la 6 y 9. Datos del centro: 7, 8. ; datos del alumnado: 12, 13, 14.
b) Información cualitativa, preguntas abiertas: 15, 16, 17,19, 20 y 21. El proceso que se ha seguido, tiene en cuenta los diferentes pasos que implica una investigación cualitativa (Sánchez, Delgado, Santos, 2012).
c) Preguntas mixtas: aportan datos cuantificables y pregunta abierta que permite información cualitativa: 9, 10, 11,18

- **Revisión de las encuestas**.

Para mejorar la encuesta que se elaboró, se aplicaron algunas técnicas para aumentar la validez del instrumento; se procedió al sometimiento del “juicio de expertos” al cuestionario (Sánchez, Delgado, y Santos, 2012). La encuesta fue revisada por nueve profesores de distintos departamentos y universidades, realizando las mejoras que fueron tenidas en cuenta para su aplicación.

3.-RESULTADOS. INFORMACIÓN SOBRE EL CONTEXTO SOCIAL Y EDUCATIVO DE LOS CENTROS ANALIZADOS.

Se expone a continuación la relación de centros analizados y las características de los mismos. Los centros están categorizados por códigos, para asegurar el anonimato de los datos, por respeto a la protección de los datos de los centros y de los informantes. Lo que nos interesa es la información que nos puedan aportar para ayudar a la reflexión de lo que suponen la existencia de estos centros en el sistema educativo de nuestro país.

3.-1. CONTEXTO. DATOS DE LA MUESTRA.

En la selección de la muestra en la que nos hemos apoyado para la realización de la investigación no se ha procedido a la búsqueda de una muestra representativa estadísticamente. El criterio que se ha seguido es poder tener acceso directo a centros/profesorado con los cuales previamente los miembros de la AECG tuvieran algún tipo de relación. El acceso a los datos, ante la dificultad de acceso a datos protegidos e “invisibilizados” y a no contar con la propia administración para realizar el

estudio, se basaba en la credibilidad y confianza de los “profesionales” que iban a realizar las entrevistas. La AECG tiene colectivos en 10 comunidades autónomas lo cual nos facilitaba el acceso a una muestra con representación de diferentes CC.AA.
Los centros analizados son un total de 41 centros con la información aportada de 48 encuestas. Se corresponden con 9 comunidades autónomas (representación de algo más de la mitad de comunidades). El 90% son centros públicos y el 10% son centros sostenidos con fondos públicos pero de gestión privada, todos los centros de gestión privada son de entidades religiosas católicas. La mayor parte de los centros están ubicados en capitales de provincia y algunos centros en ciudades my grandes; en las que se instaló a partir de los años 60-70 una parte importante de la población gitana del país a la vez que un colectivo importante de emigrantes, sólo hay una ciudad pequeña de 20.000 del que hay información de centro gueto es de Castilla y León. No hay datos en nuestro estudio de centro gueto en zonas rurales o pequeñas localidades (al haber sólo centros públicos y a veces el único, es más fácil que acojan a toda la población de la zona)
La mayor parte de los centros imparten sólo educación infantil y primaria (73%); todos los centros concertados también imparten infantil y primaria, por consiguiente un 82% de los centros del análisis son de esta etapa. Los centros que imparten educación secundaria se corresponde con un 17% de gestión pública- Institutos- y un 7,5% de los concertados imparten secundaria; en total el 24% de los centros que se han estudiado tienen alumnado que cursa educación secundaria obligatoria.
No se ha tenido en cuenta la etapa de educación secundaria no obligatoria, por la baja escolarización del alumnado gitano en la misma y por corresponder a la etapa no obligatoria.
Todos los centros son financiados con fondos públicos, no hay ninguna información en España que existan centros con presupuesto privado que escolaricen a un número de alumnado gitano que pudiera hacernos sospechar que se dieran las sospechar que se dieran las circunstancias de ser centros privados guetizados.

TIPO DE ENSEÑANZA	Nº CENTROS	TIPO DE CENTRO FINANCIADO CON FONDOS PÚBLICOS	
		CEIP-Públicos	CENTROS CONCERTADOS
EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA. CEIP PÚBLICOS Y CONCERTADOS	34	30 (73,1%)	4 (9,7%)
EDUCACIÓN SECUNDARIA	10	Institutos: 7 (17%)	Centros concertados 3 (7,5%)
TOTAL DE CENTROS	**40**	**CENTROS PÚBLICOS 36 (87,80%)**	**CENTROS CONCERTADOS 4 (9,75%)**
TOTAL ENCUESTAS ANALIZADAS	**48**	**41**	**7**
COMUNIDADES AUTÓNOMAS PARTICIPANTES	9 CCAA (17) 53%		

Tabla 1 . Centros estudiados

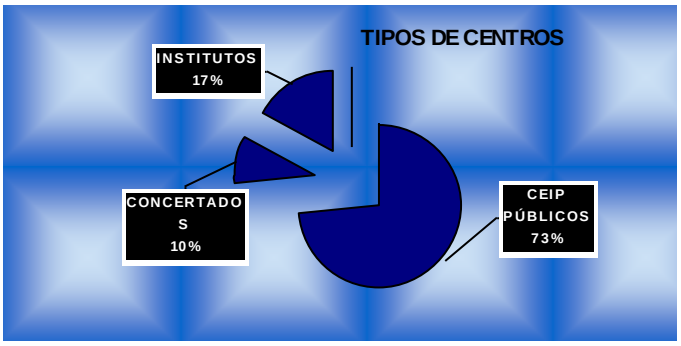


Gráfico 1 Tipo de centros analizados según la gestión.

DATOS DISTRIBUCIÓN EN EL PAÍS DE LOS CENTROS.

Las encuestas realizadas se corresponde con centros de 9 comunidades autónomas, en las cuales hay implantación y miembros de distintos colectivos de la Asociación de Enseñantes con Gitanos.

COMUNIDADES AUTÓNOMAS	Código	CENTROS PRIMARIA PÚBLICOS	CENTROS PRIM/SECU CONCERT	INSTITUTOS	Encuestas	TOTAL CENTROS
ANDALUCÍA	1	7		2	9	9
ARAGÓN	2	4	1		7	5
ASTURIAS	3	1		2	4	3
CATALUÑA	4	5	1	1	10	7
CANTABRIA	7	1			1	1
GALICIA	9	2	1		3	3
CASTILLA Y LEÓN	5	7			7	7
CASTILLA LA MANCHA	8	2	1		3	3
MADRID	6	1		2	4	3
TOTAL	9 CCAA	30	4	7	48	41

Tabla 2. Distribución de los centros en las Comunidades Autónomas

4.- CONCLUSIONES DEL ESTUDIO.

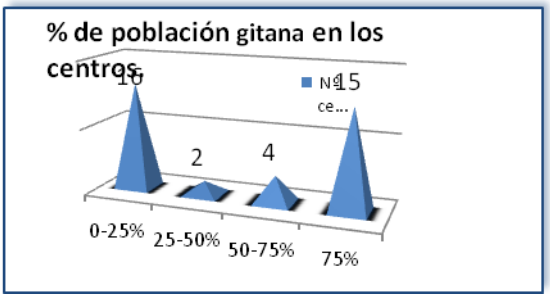
Con los datos aportados de la información cuantificables, preguntas cerradas, relativas a datos del contexto y datos del alumnado tenemos los siguientes resultados. Recordamos que esta información está relacionada exclusivamente con la muestra estudiada, no podría generalizarse los resultados porque la muestra no ha sido seleccionada con criterios de representatividad.

1. La mayoría de los 41 centros analizados son centros públicos y de primaria (48 encuestas tratadas). Son centros situados en capitales de provincia o en poblaciones grandes metropolitanas; sólo tenemos cuatro centros situados en tres poblaciones entre 15.000 y 30.000 habitantes (CC.AA Castilla y León y Aragón). Los centros están situados en zonas/barrios en los cuales hay más centros de primaria; de los 7 Institutos analizados sólo en dos barrios no hay más Institutos. El motivo por el que un centro se guetice no parece estar relacionado con el que en el barrio haya una sobrerepresentación de alumnado gitano y sólo haya un centro en el mismo para ser escolarizados.

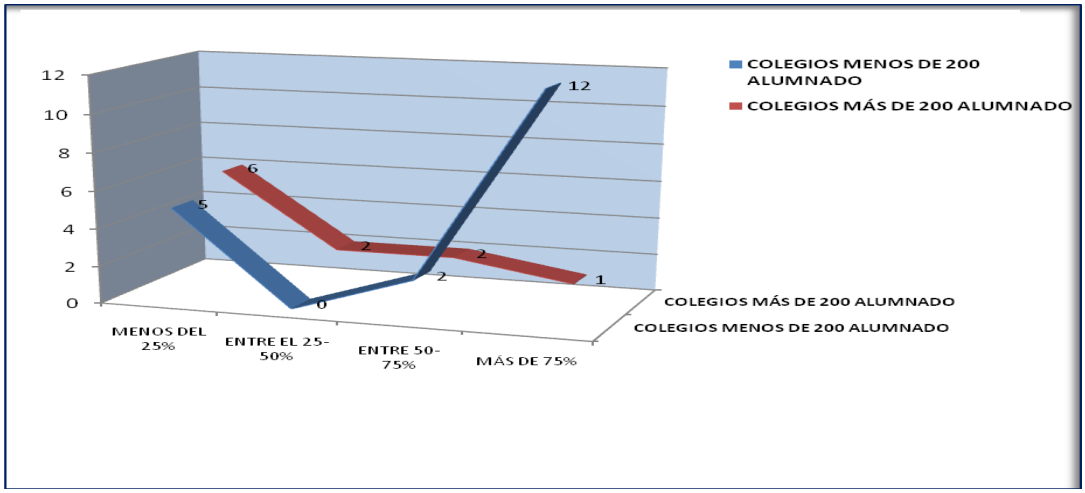
2. Los centros con más alumnado gitano, muy guetizados o totalmente guetizados, se dan siempre en centros de primaria con una sola línea, menos de 200 alumnos/as. Por lo tanto los datos nos indican que el factor número de alumnos de un centro se relaciona con el peligro tiene de convertirse en un centro gueto o totalmente de gitanos, si no se interviene sobre el porcentaje de alumnado gitano escolarizado. Es cierto que el análisis se hace tomando la fotografía actual y tendríamos que preguntarnos si estos centros en el momento de su creación eran centros más grandes y la progresiva escolarizació de cierto tipo de población ha ido disminuyendo la escolarización del alumnado del barrio, que no son gitanos (o en algunos casos inmigrantes) y progresivamente han ido perdiendo grupos y alumnos en un intervalo de 10 años. En algunas de los análisis más cualitativos podremos encontrar este tipo de respuestas.

TOTAL centros con datos: 37		%
Centros con -25 % población gitana	16	43%
Centros con un 25 % - 50 %	2	5%
Centros con un 50% -75 %	4	11%
Centros con + 75 %	15	40,5%

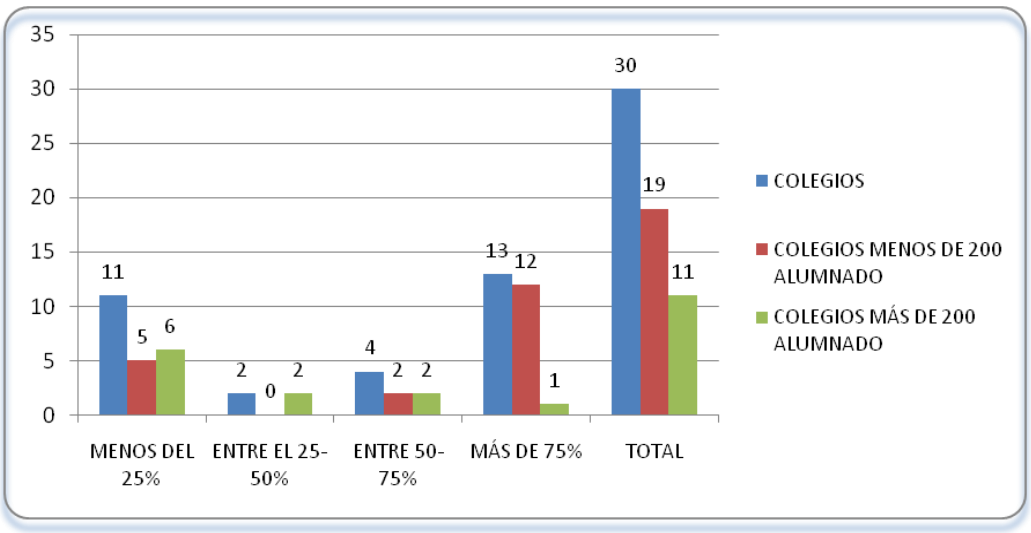
Tabla 3 Porcentaje de alumnado gitano en los centros



3. Si los centros tienen pocos alumnos el riesgo de guetización es mayor. Con el mismo número de alumnos (incluso más alto) un centro grande tiene menos riesgo de guetizarse, siempre que se controle el porcentaje de alumnado; porque el alumnado gitano no está suprarepresentado.



4. Los colegios con pocos alumnado tienen más riesgo, aunque el número absoluto de alumnos sea más pequeño. En preguntas posteriores algunos centros comentan que al tener muchos alumnos inmigrantes y gitanos van bajando el número de alumnado payo y poco a poco el alumnado inmigrante y gitano está sobrerepresentado.

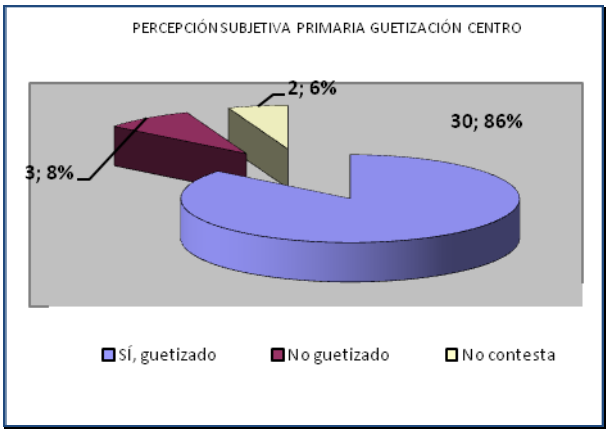


5. Los colegios de primaria con más de un 75% de alumnado gitano son sobre todo centros pequeños, con menos de 200 alumnos; 8 de ellos tienen menos de 100

alumnos, prácticamente tres cuartas partes de los mismos (el 67%); 6 centros de este grupo, la mitad, escolarizan a menos de 60 alumnos (no mantienen un grupo por nivel).

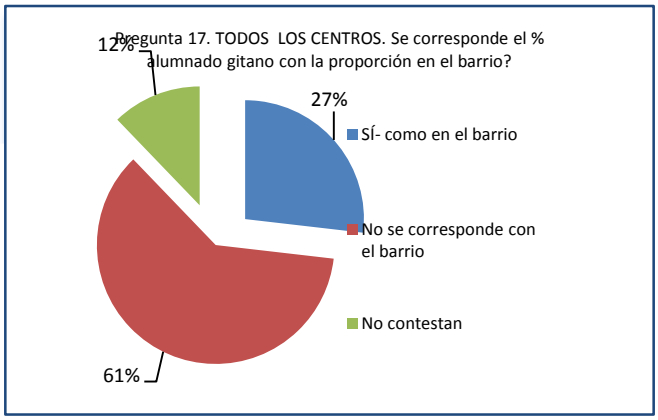
6. Los institutos con más de 75% de alumnado gitano tienen un número de alumnos muy bajo para un centro de secundaria; dos IES tienen menos de 200 alumnos y el tercero tiene 260 alumnos, que sigue siendo un número bajo de escolarización para un instituto (si no es el único centro de la zona).

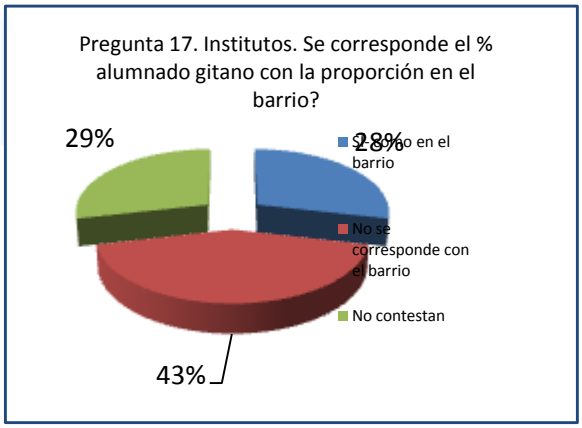
7. Ante la pregunta: *¿Dirías que se produce en tu centro concentración de alumnado de algún grupo socio-cultural específico?* Todas las personas entrevistadas de los centros de primaria perciben que su centro hay concentración de alumnado y contestan que en la mayor parte de las encuestas que de gitanos (contestan que sí), lo mismo ocurre con los institutos, excepto uno. Tendríamos que señalar que esta percepción es subjetiva porque si se analizan los datos de escolarización de centros de primaria destacaremos que en 9 centros el porcentaje de alumnado gitano es inferior al 25% del alumnado gitano (5 CEIP y 4 IES). Aunque el porcentaje del alumnado gitano en el centro sea inferior al 25%, esta población es muy visible para la persona entrevistada del centro. Si tenemos en cuenta de forma global los centros de primaria e institutos, la percepción de subjetiva de guetización es del 90%

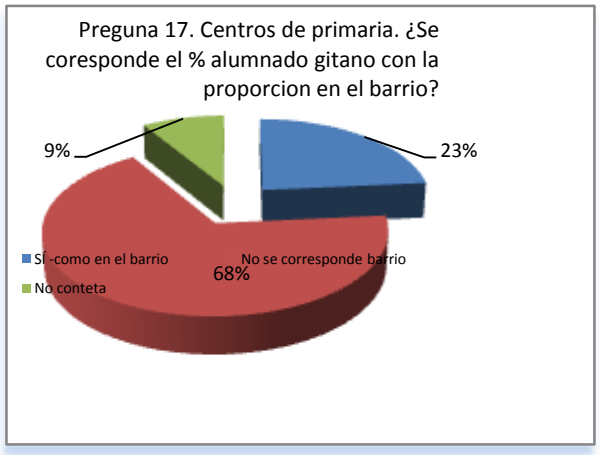


8. Cuando se les pregunta *si se corresponde el número proporcionalmente con su representación numérica en el barrio/pueblo*. Se destaca que mucho más de la mitad de los centros, el 61 % (colegios e institutos) indican que el porcentaje de alumnado gitano escolarizado en sus centros no se corresponde con la representación en el barrio de la población gitana. Por lo tanto podríamos indicar teniendo en cuenta la definición de centro gueto que su centro está guetizado, porque no representa la distribución del alumnado del barrio/zona. Las personas entrevistadas de los centros de primaria perciben que un 56% la escolarización no

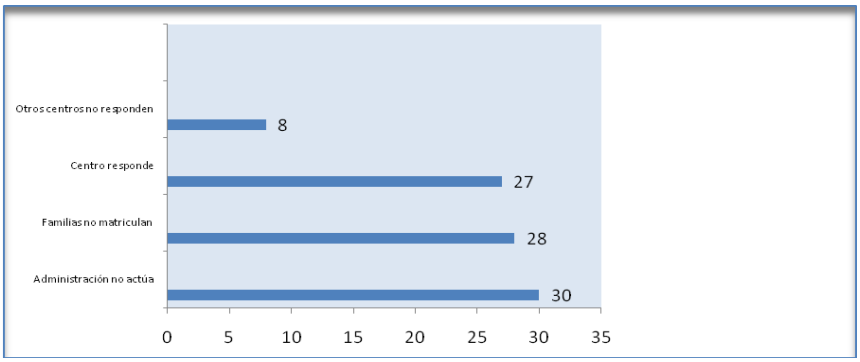
representa la población del barrio; en los Institutos la percepción de que el centro tiene una población gitana que no se corresponde con la representación en el barrio es de menos de la mitad (43%).







9. *Factores a los que se atribuye esta situación*. Los miembros de la comunidad educativa entrevistados atribuyen a varios factores la situación de guetización pero dan importancia la mayoría de ellos a: sobre todo dan mucho peso a las actuaciones de la administración, la información es indicada en un 75% de los centros, pero a su vez hay numerosas aportaciones cuando se realiza la pregunta abierta. En segundo lugar, en un 70% de los centros dan peso también a las decisiones de las familias que se marchan de los centros donde hay mucho alumnado gitano matriculado. La mayoría de las personas entrevistadas (70%) indican que creen que en el centro se han adaptado y preparado para atender a esta diversidad. Un número pequeño lo atribuyen también a qué otros centros no se organizan mejor para atender a estos alumnos 20%. Otro tipo de factores que las personas encuestadas han respondido y qué hemos reagrupado en varias categorías: decisiones concretas de la Administración; decisiones de las familias; relacionados con la organización, dotación e infraestructura de los centros; relacionados con el urbanismo, demografía y economía en los barrios



PONENCIA

" Participación escolar y corresponsabilidad familiar: Claves para una relación positiva entre los agentes educativos, a la luz del monográfico de la Revista de la Asociación de Enseñantes con Gitanos "

José Eugenio Abajo Alcalde

Revista Asociación de Enseñantes con Gitanos, nº 32, 2015: <<Participación escolar y corresponsabilidad familiar>>

En este número la revista está dedicada, monográficamente, a analizar la relación entre los centros escolares y las familias gitanas, y para ello 34 profesionales de la educación vierten sus experiencias y reflexiones sobre ese tema. Todos coinciden en subrayar que la colaboración entre las familias y el centro educativo es clave para mejorar el éxito y la continuidad escolar de sus hijos. Y los distintos autores de los artículos señalan una serie de variables (estrechamente relacionadas entre sí) que consideran fundamentales para propiciar una relación positiva entre ambos agentes educativos (bien entendido que dicha publicación va dirigida primordialmente a los enseñantes):

- **Una mirada esperanzada y comprometida**: Asumir que nuestra actitud ante las realidades es un condicionante fundamental de la propia realidad. <<Mirada abierta, flexible, comprensiva>>.

- **Empatía**: Que el profesorado trate de comprender los motivos de las familias. <<Querer sinceramente mirar desde su lugar>>.

- **Acogida, afecto, cercanía**: Cordialidad, aprecio, relaciones afectivas interpersonales, encuentro interpersonal. <<Tejer con las familias una red de confianza y seguridad>>. <<Relaciones con sentimiento>>, <<Buscar una conexión afectiva>>. <<Establecer vínculos de confianza con un objetivo común, el desarrollo integral y el bienestar de sus hijos, nuestros alumnos>>.

- **Posición de igualdad, relación horizontal**: Reconocimiento del otro, sin jerarquías ni paternalismos, <<como adultos responsables que miran el bien para esos chicos>>. Respeto. Transmitir confianza, no juzgar ni prejuzgar. No cuestionarles, no culpabilizarles.

- **Diálogo igualitario, escucha:** Escuchar lo que ellos nos plantean. <<Cambiar la dinámica de decirles "lo que tienen que hacer" en un diálogo basado en el entendimiento mutuo, en un plano de igualdad>>. <<Acompañar, no empujar>>. <<Estar atentos a todas aquellas aportaciones que las familias gitanas nos faciliten sobre la educación de sus hijos>>.

- **Honradez, claridad, sinceridad**: <<Coherencia y respeto labrados en el tiempo>>. <<Llegar a conseguir que te consideren una persona de confianza, una persona de fiar, uno de los suyos>>.

- **Establecer vínculos con las familias a través de la intensificación de los contactos con ellas**: En las entradas y salidas del colegio, citándoles a tutorías, haciendo todo lo posible para que participen en las actividades de la clase y del centro (talleres, fiestas, cuentacuentos y explicación de oficios narrados por ellos…), y también compartiendo con ellos espacios de su vida (acercándonos a sus casas, al mercadillo, charlando en la calle…), conviviendo nuestros propios hijos con ellos como compañeros del colegio, etc. Interesarnos por su vida, <<transmitirles que realmente me importan sus vidas y las de sus hijos>>.

- **Apostar por <<la escuela como espacio de participación y corresponsabilidad>>**. Asumir que familia y colegio se condicionan mutuamente y que existe una responsabilidad compartida (política, de las familias gitanas y del profesorado).

- **Negociación, flexibilidad**. Entender la realidad social como un proceso. Ser conscientes de la enorme variabilidad que entrañan las diferentes familias. Y, a la vez, <<avanzar en corresponsabilidad y exigencia>>. <<Flexibilizar la gestión de la relación. No con todas las familias puedes establecer el mismo nivel de compromiso, pero con todas se ha de intervenir y llegar a acuerdos>>.

- **Tener altas expectativas sobre sus hijos e hijas:** Transmitir a los padres que sus hijos e hijas valen para estudiar, exponer a las familias aspectos positivos de sus hijos. <<A pesar de las dificultades, poner el acento en las posibilidades y capacidades, nunca en el déficit>>.

- <<**Valorar el esfuerzo que hacen por la educación de sus hijos, animándoles a que lo sigan haciendo>>.** <<Reconocer sus competencias educativas>>. <<Mostrarles las dificultades que también tienen los propios maestros con sus hijos>>.

- **Contarles lo que ellos pueden hacer para apoyar a sus hijos en el trabajo de la escuela**.

- **Reflexionar sobre los procesos de desigualdad escolar y social.** Análisis global, sistémico. Conocimiento de y compromiso con el barrio y participación en sus actividades. <<Conocer el contexto para saber interpretar demandas, entender actitudes, comprender>>. Conocer la realidad social y cultural de los alumnos (trascender lo meramente anecdótico). Sentido crítico frente a los prejuicios y estereotipos. <<Buscar soluciones a partir del análisis, reflexión y negociación>>.

- **Conveniencia de la continuidad en el tiempo de las relaciones con el alumnado y con sus familias** (equipos docentes estables).

- **Ayudan los referentes positivos** (gitanos/as que han realizado estudios posobligatorios) **y la coordinación y el trabajo en red con mediadores y con otros profesionales del ámbito socio-educativo**.

Todo lo expuesto se centra en una idea básica: que la relación del profesorado con las familias sea frecuente, acogedora y valorizante. Pero hay un aspecto que (si bien se puede deducir de lo anterior) solo aparece de un modo explícito en unos pocos de estos artículos y que a mí me parece especialmente relevante y necesario resaltar. Así lo señala Pedro Prior: el elemento clave para establecer esa <<relación positiva con las familias gitanas y con el resto de las familias de la comunidad escolar [es] **mantener primero una buena relación con los alumnos.** Esta buena relación se transmite de manera natural a las familias. Si te ganas al alumno, te ganas a la familia>>. También Maika Vaquero en su artículo hace hincapié en este factor: <<La necesidad de que aprendan cuanto más mejor. **Poner el acento en los aprendizajes**>>. Y Eva Bretones incide también en la importancia de que el profesorado trasmita **<<reconocimiento>> a su alumnado**, que <<**los incorpora como personas con sus propias realidades y los asume como personas capaces**>>. En efecto, muchas familias gitanas se hallan en la encrucijada (Abajo y Carrasco, 2004), y su apuesta escolar será más o menos decidida en función no solo de los factores contextuales de índole socio-económica, sino también de las expectativas que los docentes viertan sobre sus hijos e hijas y de **los resultados académicos que éstos vayan obteniendo**. Porque lo principal que está en juego en un niño/a y adolescente - y que necesariamente va a transmitir a su propia familia - es su autoestima personal, académica y social y, derivado de ello, si ve viable y transitable para él un horizonte con futuro por el camino de los estudios. De tal modo que los resultados académicos positivos de un alumno/a van generando en él/ella una autopercepción de valía, de pertenencia, de empoderamiento: <<Yo valgo, yo puedo, los estudios son para mí>>; en definitiva, los logros académicos alientan el convencimiento (en el alumnado y en su familia) de que es factible una <<aculturación aditiva>> o <<acomodación sin asimilación>> (Margaret Gibson, 1988 y 1999), o, tal como señala también Eva Bretones: <<una negociación entre sus universos familiares/comunitarios y escolares que posibilitan la continuidad escolar>>, <<una negociación de significados>>, una <<cultura de compromiso que permita conciliar modos de vida diferentes (el de la comunidad de origen y el escolar)>>. Por el contrario, cuando un

alumno/a se va sintiendo cada vez más fracasado/desvinculado escolarmente tiende a abrirse paso la tentación del escepticismo: el reforzamiento de los mutuos estereotipos, desconfianzas, temores y acusaciones… y, de alguna manera, la *alternativa* para el propio chaval/a y su familia queda constreñida a la reclusión en el propio grupo de referencia y la consiguiente construcción de una identidad, en mayor o menor medida, excluyente y por oposición a la sociedad mayoritaria y, por ende, el desinterés y el abandono temprano del mundo académico, visto como un reflejo tan tramposo, injusto y estigmatizador (e impropio para él/ella) como la sociedad a la que representa.

Después de leer la revista, considero que nos queda una conclusión clara: una vez lograda la plena escolarización del alumnado gitano en Educación Primaria (hace tres décadas) y su acceso mayoritario a los IES (a lo largo de los últimos 10 o 15 años), un reto fundamental e ineludible del sistema educativo, de las propias familias gitanas y del profesorado es seguir avanzando en corresponsabilidad y sintonía del profesorado y de dichas familias y, sobre todo, lograr que sea cada vez mayor el éxito y la continuidad escolar de los niños y jóvenes gitanos y gitanas. En la revista queda patente, así mismo, que sus articulistas son de los que piensan que profundizar en esa dirección va a entrañar una mejora sustancial de la situación socio-económica de la comunidad gitana, pero también de la institución educativa y de la sociedad en su conjunto.

PONENCIA

" Pedagogías de la inclusión y la cooperación".

Jaume Carbonell

ESQUEMA PONENCIA

1. El largo camino hacia la inclusión.

2. El derecho a una vida digna hoy: entre el respeto a la diferencia y la igualdad-equidad.

3. Propuestas democráticas y cooperativas para favorecer la inclusión dentro de la escuela.

4. Del derecho a la escolarización al derecho a la educación. O la educación a tiempo completo.

5. Buenas y malas noticias sobre el presente-futuro de la inclusión.

(ENTREVISTA ALREDEDOR DE ESTA PONENCIA)

JAUME CARBONELL: "LA ESCUELA PÚBLICA NO ES DE LOS MAESTROS NI DEL ESTADO; ES DE LA COMUNIDAD"

El pedagogo y histórico periodista de 'Cuadernos de Pedagogía' publica 'Pedagogías del siglo XXI', donde recoge las principales tendencias de la innovación educativa en el panorama actual.

"La utopía educativa es posible en pequeñas dosis y espacios"

Jaume Carbonell ha buceado entre los archivos de Cuadernos de Pedagogía, revista que encabezó durante décadas; ha releído clásicos y recuperado apuntes, y ha salido con un libro, Pedagogías del siglo XXI (ed. Octaedro), que se erige en una auténtica enciclopedia de las tendencias educativas innovadoras de este inicio de siglo, y que se presenta este miércoles en Barcelona. Se trata de una publicación que da continuidad al libro Pedagogías del siglo XX, que editó Cuadernos como recopilación de toda su actividad antes de cambiar de milenio. Las pedagogías no institucionales, las críticas, las no directivas, las de inclusión, la lenta y serena, la sistémica, la del trabajo por proyectos y la de las inteligencias múltiples quedan plasmadas en esta obra y, quién sabe, quizás lo harán también en la escuela del futuro. En esta entrevista, Carbonell, pedagogo y periodista, identifica los elementos en común en todas estas pedagogías, desde el cambio del papel del maestro hasta el peso que gana el entorno escolar, pasando por el discurso compartido de cambio de modelo social.

¿ Las pedagogías del siglo XXI suponen una continuidad respecto al siglo pasado o una ruptura?

En pedagogía no se inventan cada día grandes ideas, sino que se reformulan, contextualizan y matizan. Todas las pedagogías que recojo tienen antecedentes y conexiones con el siglo XX. Lo que cambia es el contexto. Ahora bien, sí hay novedades. En el siglo pasado las pedagogías se podían definir por autores: Montessori, Decrolly, Freinet, Freire… Y en el XXI me he dado cuenta de que lo que mandan son las redes de maestros,

de educadores que se reúnen y comparten prácticas y objetivos, que intercambian y discuten, ya sea presencialmente o en la red.

¿Las nuevas pedagogías responden, por lo tanto, a la búsqueda de nuevas prácticas y planteamientos que permitan aplicar las viejas ideas, que se han sabido siempre buenas?

Exactamente. Freinet o Freire son totalmente actuales. Las nuevas narrativas del siglo XXI se inspiran en ellos. Y si he elegido estas ocho y no otras es porque tienen una relación entre la teoría y la práctica que las convierte en alternativas educativas. Y esto afecta, para mí, a un triángulo que componen el alumno, el centro escolar y la sociedad.

En muchas de ellas hay elementos en común, como el papel cada vez más importante del entorno.

Una de las tesis del libro es que en este siglo cada vez hay más espacios de formación y aprendizaje fuera de la escuela. Dicho de otro modo: ya no tiene sentido que el maestro transmita clases todo el día cuando tenemos toda la información, más detallada y pausada, en el móvil, por ejemplo. La función del maestro deja de ser transmisora y debe ser la de convertir la información en conocimiento: esclarecer dudas, analizar la información, crear pensamiento.

¿Esto se debe a la eclosión de internet?

No sólo. Las tecnologías crean un nuevo marco de aprendizaje y socialización, pero al mismo tiempo hay espacios de educación no formal presencial: ateneos, centros cívicos, el 15M, colectivos… La misma ciudad, donde descubriríamos elementos que la convierten en un libro de texto abierto.

¿Este aprendizaje no formal está entrando también en la escuela?

Este es el gran reto, presente en las experiencias que destaco en el libro. Pero de momento las prácticas transformadoras son minoritarias. La institución escolar es aún muy decimonónica, le cuesta salir al entorno y que éste entre en la escuela. En mi opinión, la escuela tendrá futuro como institución solvente en la medida en que sea capaz de articularse con el entorno. En muchos ejemplos ya se está dando. Hay que tener en cuenta que la escuela pública no es ni los maestros ni del Estado, es de la comunidad.

Hay otro eje muy presente en las pedagogías del libro, como la pedagogía crítica o la educación lenta, y es la enmienda al modelo socioeconómico capitalista y consumista con que nos hemos dotado.

Hay varios elementos y objetivos transversales en todas las pedagogías que recojo. El primero es el de cambiar el papel del maestro, que en relación al alumno pasa a ser más cercano, de confianza, que coopera y trabaja en equipo, que acompaña, tutoriza y hace las preguntas necesarias. El segundo es el de convertir los centros en espacios de investigación y conversación, de creación de conocimiento; espacios más democráticos y acogedores, que inciten a la curiosidad. Y el tercero es el que recoge la idea de que no sólo estamos educando a personas cultas, responsables y libres, sino que también estamos transformando la sociedad. Es un discurso de cambio de modelo, de vida. Y la conclusión es que se pueden generar prácticas alternativas tanto dentro como fuera del colegio. La utopía educativa es posible en pequeñas dosis y espacios.

Ahora se lo iba a preguntar. ¿Qué margen tenemos para aplicar estas pedagogías y prácticas en el aula, en el contexto actual?

Hay políticas educativas que favorecen que estas prácticas se puedan llevar a cabo con más facilidad, y otras no tanto. Pero en general muchas de estas prácticas salen adelante a pesar de la Administración. Esto tiene relación con la relativa autonomía de que gozan los centros. En muchas escuelas la innovación avanza gracias a la sólida convicción y el buen trabajo de los maestros.

Phillip Schmidt, investigador del MIT, nos decía que la clave de la innovación es identificar los maestros innovadores, conectarlos y darles margen.

La innovación se hace gracias a o a pesar de la Administración educativa. Pero claro, es importante que las reformas educativas creen las condiciones adecuadas para que los equipos salgan adelante.

Una de las que están quizás más extendidas en Catalunya, y que apunta al final del libro, es la pedagogía del trabajo por proyectos, que integra currículos y áreas.

Esta tiene varias ventajas. Es la forma de construir conocimiento colectivamente, y se hace a partir de muchas maneras, sobre todo de hacerse preguntas. La pedagogía de la pregunta es uno de los motores de la renovación educativa. Saber qué preguntas debes hacer frente a la vida es fundamental. El trabajo por proyectos moviliza todas las metodologías, recursos, agentes -vídeos, internet, excursiones, preguntas a los padres… -. Impera mucho la idea de relacionar conocimientos, romper la visión compartimentada de las asignaturas. Ya lo decía Dewey, que los humanos no aprendemos ahora lengua y ahora matemáticas. Y esto va en consonancia ahora con los principales grupos de investigación del mundo, cada vez más interdisciplinares: pueden tener allí mismo un biólogo, un neurólogo, un filósofo, un médico…

Este trabajo por proyectos contrasta con currículos extensos como el de la LOMCE, donde todo el curso ya te viene detallado.

Es un absurdo. Las alternativas pedagógicas que recojo son las reacciones a un modelo tradicional, que tiene como una de las principales características los currículos inflados, que se acumulan a lo largo del curso y no se acaban nunca. No se entiende como las prácticas pedagógicas del libro, más humanizadas y eficientes, no se generalizan más. ¿Cómo la memorización no se ha abolido en pleno siglo XXI? Sabemos que los exámenes memorísticos no sirven para nada.

¿Confía en que estas pedagogías se irán incorporando en la escuela?

Poco a poco las vamos viendo. Los maestros son sabios. Pero la innovación requiere esfuerzo, compromiso, mucho trabajo y una cierta inseguridad que deben tolerar las familias. La gente se piensa que estas pedagogías consisten en dejar que los niños vayan a lo suyo, sin ningún esfuerzo por parte del docente. Nada más lejos de la realidad. La innovación significa mucho trabajo. Porque el maestro tradicional coge el libro de texto y con un examen ya lo tiene resuelto. En cambio en la innovación hay preparación y reflexión, creatividad y esfuerzo. Muchos docentes saben que su práctica ha pasado de moda pero a veces están acomodados. Y también falta formación.

¿Formación universitaria o permanente?

Las dos. En la inicial ha habido un debate que para mí no es el central, sobre la duración del grado y otros aspectos cosméticos, cuando debería ser cómo conseguir una reflexión a partir de la práctica, generando espacios de debate y seminarios. Y en la formación permanente ha habido muchas recortes. Y en este sentido, hay que añadir últimamente que a menudo son estas redes de docentes que comentábamos las que organizan su propia formación, como en el caso de la pedagogía sistémica.

Hay otro aspecto, presente en diversas pedagogías del libro, que es la atención a la diversidad. Pedagogías como la inclusiva, las inteligencias múltiples. ¿ Cree que dotar a las aulas de las condiciones para potenciar la diversidad es otro de los retos del siglo XXI?

Desde la Escuela Nueva, en el siglo XIX, que lo planteamos. Hay un currículum y unas enseñanzas mínimas, pero todo el mundo debe avanzar según su ritmo de crecimiento e intereses. Debemos incorporar la diversidad entendida como el que mejor y el que peor van en clase, pero también la diversidad cultural, el respeto a las culturas y otros modos de hacer, siempre poniendo como límite los derechos humanos y de la infancia.

La inteligencia es diversa. Hasta ahora ha dominado el concepto cartesiano de la razón, pero cada vez más la neurociencia demuestra que la inteligencia va vinculada también a los componentes emocionales, sociales y éticos. El conocimiento se basa en razones, argumentaciones, lógica y principios, pero también tiene el componente emocional, que es lo que te atrapa. Y no es neutral: está sometido a principios, valores, ideas.

Otra de las pedagogías que enumera es la que incorpora la educación libre. ¿Cuáles son sus características principales?

Parte de una crítica al poder. Considera que la escuela no ha funcionado, que es autoritaria y represora, que considera que al niño se le debe controlar. De este capítulo se desprende la idea clave de que es una educación en libertad. Confía en las posibilidades de autoaprendizaje del niño: si puede aprender algo por sí mismo no necesita la intervención del adulto. Hay un gran debate sobre cuáles son las posibilidades del niño y hasta qué punto debe haber intervención. También hay bastante crítica a la enseñanza racional y se potencia el contenido emocional.

¿La tendencia de estas pedagogías, algunas de las cuales vienen de lejos, será la de consolidarse?

En este sentido creo que es muy importante que tengan una traducción a la práctica. Uno de los principios básicos de Cuadernos de Pedagogía era -y es- que la teoría vaya acompañada de la práctica. La educación del futuro debe estar muy atenta a la investigación educativa puntera, pero también a lo que se hace dentro de las aulas. Demasiado a menudo la investigación va por un lado -también la teoría de que se desprende- y la práctica por otro. Debemos poner el foco en ambas. Pero más allá de eso no me atrevo a decir cómo cambiará la escuela. Piensa que el mundo del trabajo, de la familia, de las tecnologías, ha cambiado mucho, pero la institución escolar sigue sin moverse. Y lo tiene que hacer.

Publicado en AZ Revista de Educación y Cultura, julio 2016

PONENCIA

"El aprendizaje de los niños gitanos desde la óptica del modelo estratégico humanista."

Roberto Serrano

EL APRENDIZAJE DE LAS NIÑAS GITANAS Y LOS NIÑOS GITANOS A LA LUZ DEL MODELO ESTRATÉGICO-HUMANISTA.

1.- INTRODUCCIÓN

El título de la ponencia exige que antes de entrar a hablar del aprendizaje de las niñas y los niños gitanos presentemos el modelo para que podamos comprender mejor lo que luego se expondrá sobre dicho aprendizaje. El modelo estratégico humanista (Carmen Timoneda y Frederic Álvarez) es un modelo ecléctico que se inspira y fundamenta en otros modelos anteriores o ciencias afines. Es el caso de la neurociencia ya que el modelo no puede entenderse si en el centro de todo ello no está el cerebro como el órgano más importante del funcionamiento del ser humano: el diagnóstico de los comportamientos humanos implica tener siempre presente aquello que pasa en nuestros cerebros cuando una conducta tiene lugar. De no tener presente esta idea, correremos el riesgo de interpretar el origen de un comportamiento determinado de manera, tal vez, errónea. Por ejemplo, en muchas ocasiones hemos oído la siguiente afirmación: "...es un crío que no para, es un hiperactivo y no aprende porque no presta atención, se mueve tanto que es imposible y, además, no pone interés". Esta afirmación es cierta sólo en lo descriptivo de las conductas que nuestro pequeño hace de manera simultánea, pero, realmente, no nos aporta información en cuanto a la causa en el origen de su mal aprendizaje porque no dice nada de cómo está funcionando su cerebro cuando ejecuta estas conductas.

La psicología humanista que pone como eje y centro de intervención a la persona, a la identidad en torno a la cual se construye. Entendamos la identidad como el conjunto de experiencias que la vida nos va aportando y que nos sitúan en el mundo con el sentimiento de valía, de capacidad, de seguridad, o de todo lo contrario miedo, inseguridad, incapacidad para afrontar lo que nos va llegando. La valoración que cada uno haga de esa experiencia como válida o positiva o poco valida y negativa es lo que conocemos como autoestima.

La psicología sistémica que saca sus principios de la teoría de sistemas y que si recordamos algunos de sus principios más elementales era que el todo es más que la suma de las partes y que el cambio en una de las partes implicaba cambios en todos los elementos del sistema, lo cual es fundamental dentro de este modelo.

La teoría del procesamiento de las emociones de Ledoux en la que se pone de manifiesto cuáles con las estructuras del cerebro que procesan las emociones negativas, existiendo claramente un circuito neuronal por el que transitan los impulsos nerviosos que darán como resultado una conducta que trata de dar respuesta a esa situación que se vive como incómoda, conducta que se generará en un plano inconsciente, de manera casi automática como manera de protección. Pero también pondrá de manifiesto que el cerebro no distingue entre un dolor físico y un dolor psicológico, a nivel de procesamiento neurológico se procesan de la misma manera (es lo mismo el miedo a un animal, que el miedo a un examen).

La terapia eriksoniana basada fundamentalmente en las técnicas de comunicación indirecta que pretenden llegar a la parte del cerebro donde se procesan las emociones para modificarlas y desde allí que la conducta problemática se vea modificada y no acudir al síntoma, a la conducta para modificar a través de una comunicación directa basada en el razonamiento lógico.

2.- EL MODELO ESTRATÉGICO HUMANISTA

Dicho esto procede presentar el modelo estratégico-humanista de diagnóstico e intervención como fruto del trabajo multidisciplinar llevado a cabo en la Unitat de NeuroPsicoPedagogia, ubicada en el Hospital Universitario de Girona, gracias a la colaboración entre la Universitat de Girona y el Servei Català de Salut y en la actualidad desarrollado por la Fundación Carmen Vidal Xifre, al frente del cual se encuentran Carmen Timoneda y Frederic Pérez-Álvarez. Se trata de un Modelo Educativo, aplicable a cualquier ámbito, basado en la Teoría PASS de la inteligencia y en la Teoría del procesamiento del sentir para explicar los comportamientos de defensa implícita en el concepto de diagnóstico – intervención PASS. De hecho, es un modelo de diagnóstico- intervención para ser aplicado en todo tipo de conductas o comportamientos.

La clave, la virtud, la piedra angular de este modelo reside en su manera de integrar cognición y emoción como instrumento para analizar e interpretar cualquier conducta, pero en el caso que nos ocupa el aprendizaje.

El funcionamiento cognitivo de las personas es explicado en base a la teoría PASS de la inteligencia desarrollada por JP Das y basada en las teorías de Alexander Luria, eminente neuropsicólogo ruso de mediados del siglo XX, que propuso una teoría sobre el funcionamiento cognitivo todavía vigente.

La teoría PASS de la inteligencia propone un modelo de inteligencia dinámico (en el sentido de que no se reduce a una sólo puntuación que marca la potencialidad de quien la obtiene sino que muestra el estado en el que están trabajando esos procesos y que pueden verse mejorados por una adecuada estimulación cognitiva o alterados por factores emocionales) que busca conocer no el resultado de la actuación inteligente sino el proceso; “lo importante no es la cuantificación de la capacidad sino la cuantificación de la cualidad; esto es, lo importante es la forma en que la capacidad es utilizada". Se denomina PASS porque propone la existencia de cuatro procesos cognitivos básicos en base a los cuales nuestro cerebro adquiere conocimiento del medio en el que se desenvuelve. Esos procesos cognitivos son: Planificación, Atención, procesamiento Simultáneo y procesamiento Secuencial, cada uno de ellos especializado en una función y desarrollado por una parte específica del cerebro pero teniendo en cuenta que éste es un todo que funciona holísticamente y que en el devenir diario estos procesos interactuarán de manera constante y difícilmente separable. Esta teoría propone también una herramienta para evaluar dichos procesos cognitivos: es la batería DN CAS, que más adelante explicaremos.

La planificación, ubicada en el área prefrontal del cerebro, es la más importante de todas ellas ya que actúa a modo de director de orquesta organizando y dando paso a sus músicos en el momento preciso. Es el responsable de crear y poner en acción aquellas estrategias de trabajo que nos permitirán un mejor rendimiento, acción que lleva implícita una tarea de evaluación del proceso estratégico y del resultado de las mismas que permitirá el reajuste de las mencionadas estrategias.

La atención es un proceso cognitivo de gran importancia dado que es la puerta que nos pone en contacto con el exterior. Hay una doble función la primera de alerta de tener el cerebro preparado para trabajar y otra de selección y continuidad que debe estar al servicio del servicio del director de orquesta, de la planificación para ser verdaderamente efectiva, ya que debe ejercerse de una manera decidida, consciente y estratégica para un mejor rendimiento.

El procesamiento simultáneo es aquel que maneja la información procedente del medio y del propio almacén de memoria como un todo en el que aparecen interconectados el tiempo, el espacio, las cualidades físicas de los objetos. Es un tipo de procesamiento que tiene como misión establecer esas relaciones espacio temporales y físicas de manera que es capaz de manejar muchas información al mismo tiempo. Como forma de que los niños tomen conciencia del funcionamiento de este proceso y del uso que de él hacen es comparado con una pantalla de televisión en la que hay muchísima información al mismo tiempo (color, movimiento, ubicación en el espacio, tamaño...). Es el procesamiento encargado de dotar de sentido y significado a lo percibido.

El procesamiento secuencial permite acceder al conocimiento del entorno mediante el uso de relaciones estrictamente secuenciales, temporales, lo que va primero y lo que va

después, de manera que una vez que se han automatizado y adquirido el modo de acto en bloque deja de ser útil el procesamiento secuencial para dotar de un significado tal que el tratamiento simultáneo de dicha información será mucho más eficaz. Pongamos como ejemplo la lectura, ya que esta tarea es claramente secuencial en sus inicios, pero una vez adquirida deja de exigir un procesamiento secuencial para ser más efectiva desde un procesamiento simultáneo.

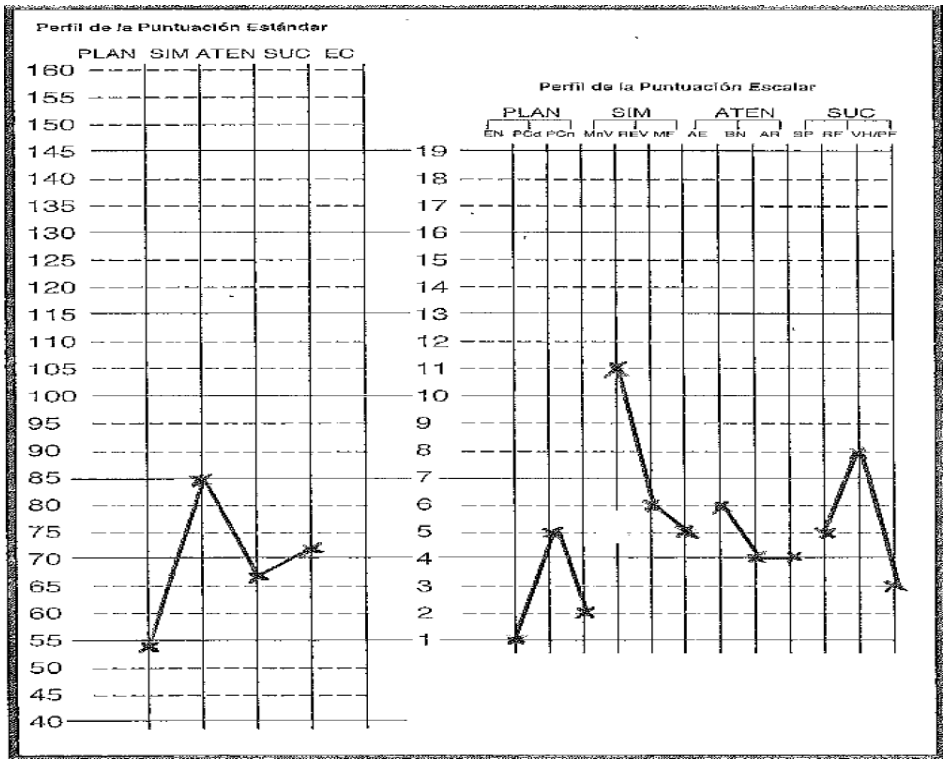
El funcionamiento emocional es explicado en base al concepto de conducta defensiva fundamentado en la teoría del procesamiento de las emociones de Joseph Le doux. Nuestra experiencia diaria va conformando como si de la formación de una estalactita o de una estalagmita se tratara nuestras creencias de identidad. Creencias de identidad que se convierten en el filtro a través del cual accederemos al conocimiento de la realidad de manera ineludible y muchas veces inconsciente. Estas creencias de identidad genera en cada uno de nosotros un sentir ya sea positivo o negativo frente a las propias capacidades para afrontar los retos que nos presenta la vida. Si esas creencias de identidad son positivas generarán una actitud de seguridad y confianza a la hora de situarse ante los mencionados retos; si dichas creencias son negativas generarán una actitud de inseguridad y desconfianza sobre las propias capacidades que determinarán un funcionamiento completamente distinto. Quiere esto decir que aun teniendo un cerebro perfectamente preparado para realizar un problema matemático, pero habiendo adquirido a través de la experiencia cotidiana el sentimiento de no ser un buen matemático no podremos afrontar la resolución de un problema matemático de la misma manera que quien ha desarrollado una creencia de identidad positiva respecto de este asunto. Por qué esto es así. Le Doux descubrió que el miedo se procesa en nuestro cerebro en la amígdala, que cuando nuestra amígdala interpreta peligro, amenaza a nuestra integridad física pone en marcha un mecanismo de respuesta que se podría calificar de automático y que no necesita de la participación de las áreas corticales, sólo de las subcorticales porque de lo que se trata es de actuar con rapidez, más que con inteligencia. Pongamos un ejemplo para que se entienda mejor: si vamos en un coche y vemos que un pájaro se va a estrellar contra el cristal delantero nuestra amígdala interpretará eso como peligro a pesar de la presencia del cristal y nos hará responder alejando nuestro cuerpo de la trayectoria del pájaro. Pues bien LeDoux lo que propone es que aunque la situación estimular se haga más compleja el mecanismo neurológico responsable de procesar esa emoción no cambiará, de manera que si al final la experiencia personal de una persona le lleva a considerar una amenaza un problema de matemáticas (porque pone en entredicho su valía y su capacidad) será la amígdala la encargada de provocar una conducta que trata de minimizar esa amenaza. En este mecanismo de respuesta que excluida todo proceso cognitivo PASS y especialmente el de la planificación por lo que existirá una conducta poco eficaz que aumentará ese sentimiento de amenaza ante una situación similar, otro problema de matemáticas. Esto es lo que dentro del modelo se conoce como conductas defensivas que dan lugar a desmotivación, conductas disruptivas, estrategias erróneas a la hora de abordar tareas académicas, desatención... todas ellas conductas siempre desadaptadas, desproporcionadas y casi siempre reforzadas y mantenidas por el sistema de relaciones que la persona mantiene con su entorno familiar y escolar y sociocultural.

Cuando nos encontramos ante conductas defensivas la planificación, la atención y el resto de procesos se verán bloqueados, impedidos para poder desarrollar todo su potencial, llegando a dar la sensación de que lo que existe es una verdadera incapacidad, que lo que existe es un cerebro que no está preparado para esas tareas desde el punto de vista cognitivo. El modelo lo que propone es identificar la raíz de esas conductas defensivas (las creencias de identidad antes mencionadas) para modificarlas y hacer de esta manera que se desactiven las conductas defensivas. De esta manera podrá alcanzar su verdadero desarrollo todos los procesos cognitivos implicados. Dichos procesos cognitivos nunca pueden desprenderse del sentir que provoca la tarea que al mismo tiempo exige la puesta en marcha de esos procesos cognitivos, y por tanto siempre ser verán teñidos por ese sentir que además actuará de manera inconsciente y cada vez más automática y rápida si no se

interviene sobre él, pudiendo llegar a bloquear de una manera tal la cognición que pueda parecer que estamos ante un niño o una niña con una discapacidad intelectual.

3.- EL APRENDIZAJE DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS GITANOS DESDE EL PRISMA DEL MODELO ESTRATÉGICO HUMANISTA

Me atrevería a decir por primera vez que esta es la situación de muchos niños y niñas gitanos que habiendo desarrollado una serie de creencias de identidad negativas frente a las tareas escolares y frente a la institución escolar en general (además de otros , generan unas conductas defensivas de tal calado que les es imposible activar sus procesos cognitivos para adquirir conocimiento dentro del medio escolar. Procesos cognitivos que en otros contextos no se verán bloqueados y que les permitirán acceder a otro tipo de conocimiento. En el caso de los alumnos a los que yo doy clase puedo decir que son expertos en gallos, en perros, en pájaros, pero que no aprenden nada dentro de la escuela y de la manera que la escuela les ofrece estos conocimientos.
El primer paso dentro del modelo para valorar el estado de los procesos cognitivos y la influencia que en éstos están ejerciendo las emociones, las creencias de identidad, es la aplicación del DN CAS. Esta prueba plantea 12 tareas agrupadas tres para valorar cada uno de los procesos cognitivos arrojando al final un perfil, perfil que mostrará la influencia de las emociones dependiendo de la diferencia entre las puntuaciones de cada uno de los factores. Cuando esta diferencia es significativa a nivel estadístico se puede decir que el único



elemento que puede explicar tales diferencias es el bloqueo que ejercen esas emociones.
En este gráfico se pueden observar las doce puntuaciones que se agrupan en cuatro subconjuntos y que en este caso muestran un simultáneo muy por encima del resto de procesos, con una diferencia significativa desde el punto de vista estadístico respecto de la planificación y la atención, algo así como decir que es una diferencia real y que no se debe al azar, sino a algún factor que está actuando de manera determinante sobre dichos procesos cognitivos; en este caso los procesos emocionales son los únicos que pueden explicar esta variación.
Los factores más sensibles al bloqueo emocional son la planificación y la atención y además son los primeros en verse afectadas, siendo el simultáneo el que suele mantenerse más elevado y sin bloqueo, marcando lo que sería la línea base del estado de los procesos cognitivos sin la influencia de las emociones. Esta es la situación que claramente refleja el perfil de este DN CAS.

LOS PROCESOS COGNITIVOS EN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DE ETNIA GITANA

Hace unos cinco años me planteé ver cómo se comportaban frente a esta prueba los alumnos y alumnas gitanos del colegio en el que trabajaba y este fue el planteamiento de mi modesta investigación, que al final quedó reducida a un número de niños que no permite elevar al estatus de científicas las conclusiones del mismo pero que aportan elementos para la reflexión.

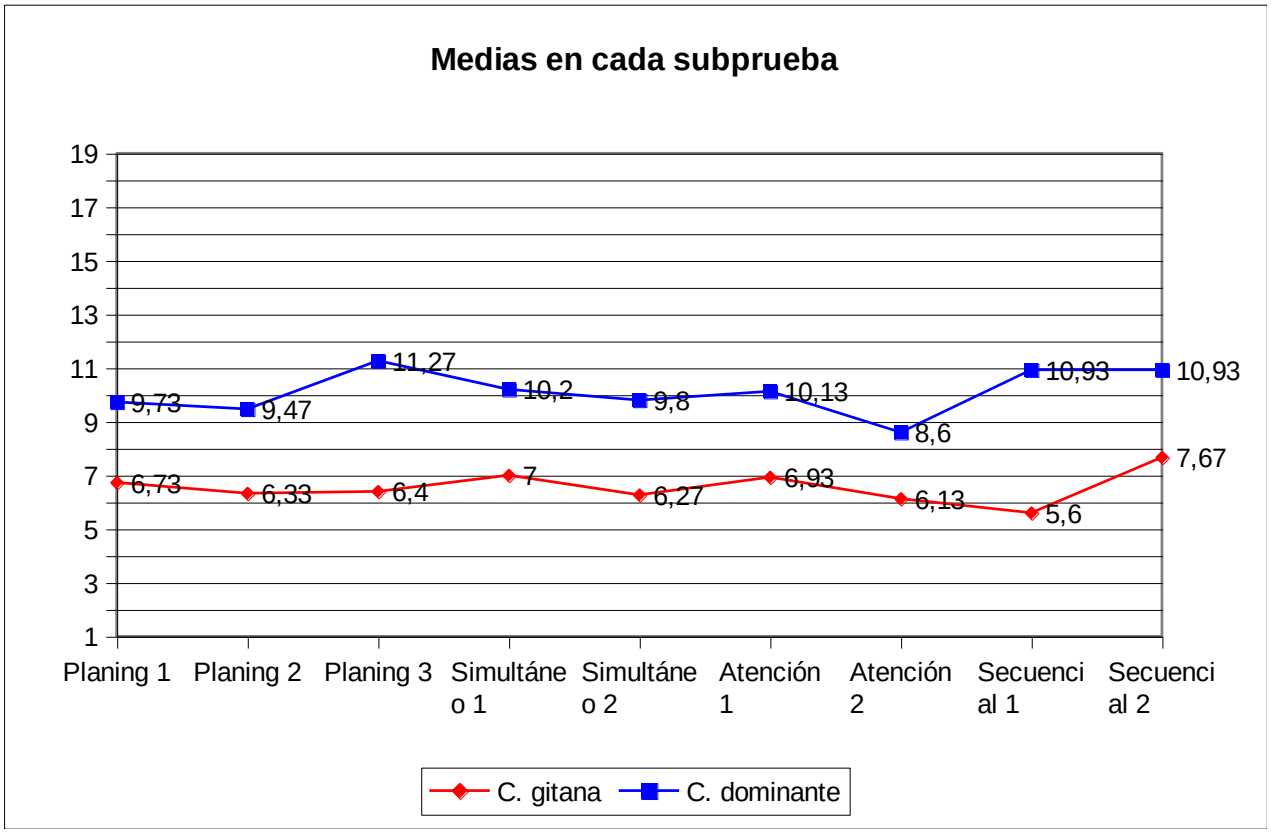
El punto de partida era que lo que yo venía observando en el colectivo de niñas y niños gitanos, que por cierto rondaba el 30% del total del alumnado del colegio, y que desde mi punto de vista anunciaba un factor de planificación mal utilizado: la irregularidad en la asistencia hacía que la vivencia del tiempo, la organización de las tareas fuera siempre un poco caótica, siempre era muy necesario un acompañamiento muy cercano y muy intenso en el tiempo, de lo contrario las tareas planteadas no salían adelante, siempre costaba el que ellos y ellas siguieran el plan trazado por el profesor o profesora y era más exitoso ir adaptándose a lo que ellos y ellas captaban como interesante, aspectos todos ellos que al final de la etapa se traducían en dificultades tan concretas y generalizadas como dificultades para consolidar las tablas de multiplicar, las divisiones también los conceptos subyacentes a las mismas, dificultades con el vocabulario, la sensación de la escasa consolidación de los aprendizajes, parecía que siempre había que volver al principio. Ya he dicho que todas estas cuestiones las atribuía a un mal uso de la planificación, a una escasa estimulación de este proceso cognitivo por lo que la primera hipótesis planteada fue la siguiente: El proceso cognitivo de la planificación en alumnado de etnia gitana (cultura gitana) es significativamente inferior al proceso cognitivo de planificación en alumnado blanco autóctono (cultura dominante). De la misma manera pensaba que el resto de factores no tenían por qué verse afectados ya que existían evidencias de que en determinado tipo de tareas se ponían en funcionamiento y ofrecían un rendimiento adecuado es esa sensación que tenemos con muchos alumnos y alumnas que aunque no tienen buenos resultados académicos nos damos cuenta de que no tienen un pelo de tontos. Esto me llevó a plantear una segunda hipótesis: Los procesos cognitivos de atención, simultáneo y secuencial no mostrarán diferencias significativas entre los colectivos mencionados.

El diseño de la investigación pretendía llegar a constituir 33 parejas de niños o niñas emparejados en función de la edad (una edad con un margen de 6 meses que es el intervalo en el que se mueven los baremos estandarizados de la prueba) y del sexo, pero al final hubo que reducirlo a 15.

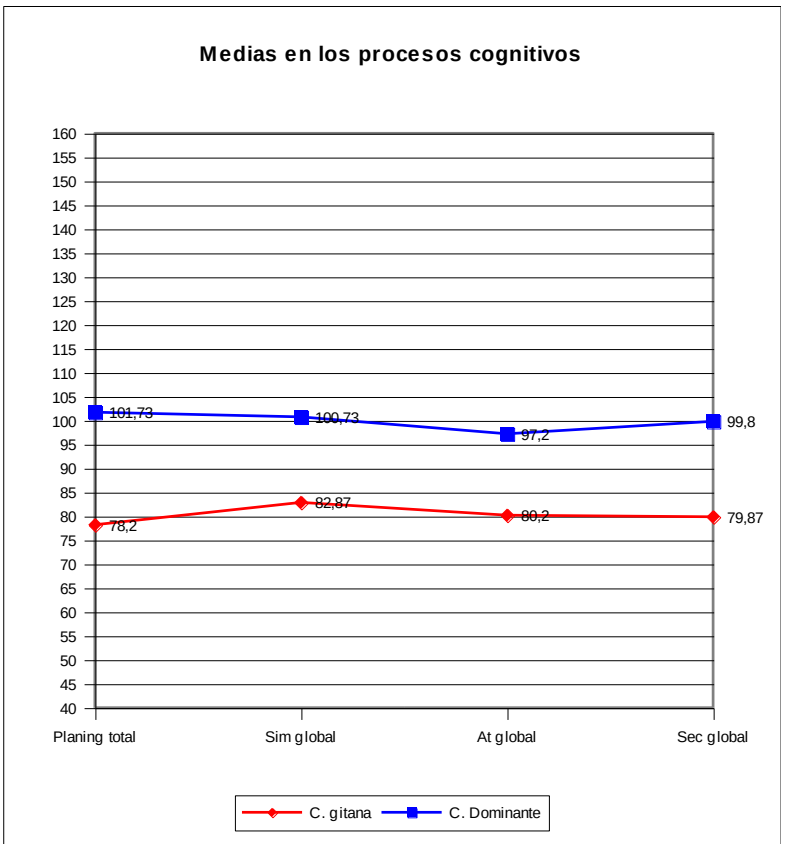
A estos 30 niños y niñas se les aplicaría la prueba del DN CAS en su versión estándar (las tres subpruebas) para el proceso de planificación y en su versión básica (sólo las dos primeras subpruebas de cada factor, versión que está también perfectamente validada) para los tres procesos restantes.

Los resultados que arrojó la prueba fueron los siguientes:

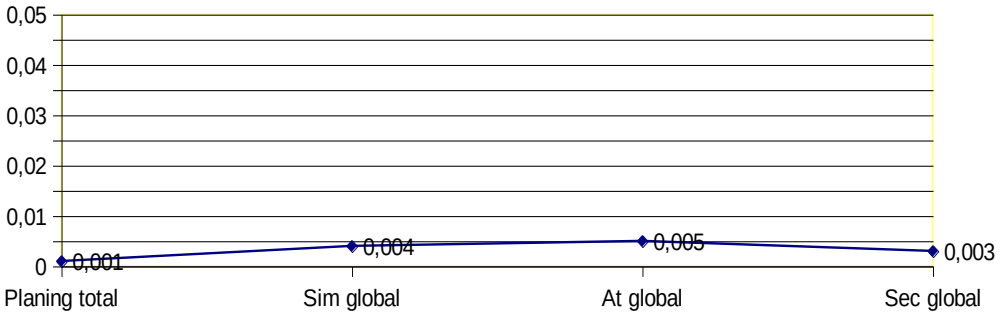
1.- Medias de todas las subpruebas realizadas, 3 en planificación y 2 en el resto de factores.



Podemos observar que se aprecian diferencias en todas las pruebas de las que consta el test y que anuncian diferencias en los cuatros procesos cognitivos como mostrará la gráfica siguiente.



Sólo queda ver si desde el punto de vista estadístico estas diferencias se deben al azar o y por tanto no nos indican nada reseñable o son reales y se deben a algún factor determinante, algo que está haciendo que un grupo y otro de los seleccionados obtenga diferentes puntuaciones. Para ello se utiliza un estadístico de contraste denominado t de Student que sirve para comparar las diferencias entre las medias y de alguna manera ver con qué grado de seguridad se puede afirmar que sí existen diferencias. Las cuatro puntuaciones se encuentran claramente ubicadas en el intervalo de la gráfica que permite asegurar que las diferencias son reales ya que ninguna supera el valor de 0,05 que era el límite fijado



Teniendo en cuenta estos resultados y siendo conscientes de que cualquier generalización sería poco acertada por el tamaño de las muestra valoro las hipótesis.
Se cumple la primera hipótesis que plantea que existen diferencias significativas entre un grupo y otro en el proceso cognitivo de planificación, pero no se cumple la segunda hipótesis que era que en los otros tres procesos cognitivos no habría diferencias.
A la luz de estos resultados sólo cabe decir que los procesos cognitivos de los dos grupos son cualitativamente diferentes (no olvidar tener en consideración las limitaciones que ha supuesto este trabajo de baja calidad científica por el tamaño de la muestra). Pero ahora procede hacerse algunas preguntas, sugerir algunas reflexiones que podrían indicar vías de investigación que sería interesante emprender.

¿Es posible que las pruebas estandarizadas puedan tener un sesgo cultural tan importante que influyan en la ejecución de las pruebas y después en el resultado?.
¿Las variables a controlar serían solo las de edad y sexo o habría alguna otra más directamente relacionada con el rendimiento escolar?
Estas diferencias que se aprecian en la investigación ¿se dan en edades anteriores? Si todos tenemos debido a la constitución de nuestro cerebro los mismos procesos cognitivos ¿cuándo empiezan a aparecer estas diferencias?
¿Es posible que determinados rasgos o pautas culturales hagan desarrollarse al cerebro de manera tan diferente que luego las pruebas neuropsicopedagogicas arrojen diferencias significativas? ¿Sería posible identificarlos?
Si esta diferencia es tan real como las pruebas indican ¿no están trabajando los alumnos y alumnas gitanos con clara desventaja en el colegio?
Teniendo en cuenta que el modelo plantea que este estatus cognitivo no es definitivo, es estimulable y mejorable ¿qué propuestas de intervención se pueden sugerir?

He de reconocer a estas alturas de la ponencia que me decepcionó el resultado y que mi experiencia me hace pensar que los resultados no reflejan la realidad porque en la mayoría de los casos sigo experimentando que es cierto que el proceso de planificación no está suficientemente estimulado en el alumnado gitano con el que yo trabajo, pero que el procesamiento simultáneo sigue activo, aunque trabajando con otro material; caigamos en la cuenta de que el procesamiento simultáneo puede trabajar con contenidos muy diferentes, pero las neuronas que se activan son las mismas, es decir, cualitativamente hablando el procesamiento puede ser de la misma calidad y cualidad.

UNA IDEA DE INTERVENCIÓN DESDE MI TRABAJO DIARIO CON LOS ALUMNOS DE ETNIA GITANA EN EL IES PIRÁMIDE.

He ido comprobando con el paso de los años que los alumnos (hasta la fecha sólo chicos) de Camino Jara tienen grandes dificultades con la consolidación de los contenidos que se van trabajando con ellos a lo largo de la educación primaria. Hay ocasiones que salvo porque leen parece que no hayan pasado por la escuela, a pesar de todo el trabajo y el esfuerzo que se ha dedicado para atender sus necesidades educativas. Es por este motivo que proponemos un cambio de metodología y de organización del tiempo.
La metodología debe combinar dos líneas de actuación: la primera, lograr una relación con el alumnado gitano que no se base en la exigencia constante de la norma sino en la experiencia positiva de la misma, aprovechando los momentos en los que éstas se cumplen porque la motivación por el trabajo se ha conseguido involucrarlos. Y la segunda, se trataría de lograr una dinámica de trabajo que permitiera una activación real de sus capacidades cognitivas que raramente se encuentran activas dentro del centro educativo.
Es necesario tener en cuenta la desconfianza hacia la cultura paya y hacia la institución educativa como instrumento de apayamiento para devolverles la necesidad y la libertad de querer acudir al centro educativo para aprender, para mejorar. Es necesario redirigir atribuciones causales del fracaso que padecen para generar identidades positivas y destruir esa autoimagen, que aunque muy subterránea, inconsciente, pero muy activa y potente, de que los gitanos no pueden aprender o son tontos, que solo los payos aprenden y son listos. Es imprescindible para crear alternativas de aprendizaje.
Para lograr estos elementos es necesario manejar con exquisitez el concepto de conducta defensiva, aquellas actuaciones verbales o motrices o emocionales que los alumnos gitanos exhibirán de manera inconsciente cuando se sientan mínimamente invadidos o amenazados. Conductas siempre desproporcionadas y desadaptadas que bloquearán sin duda sus habilidades cognitivas que estarán puestas al servicio de la “supervivencia”, de la defensa de su identidad, aunque sea una solución poco adecuada. Será necesario tener buena capacidad para resistir el envite de algunas de estas conductas y no atribuirlas a su condición de inadaptados o provocadores o destructores del sistema, sino como fruto de ese sentirse invadidos y/o amenazados.
Serán necesarios algunos principios básicos como el respeto a su cultura y a su persona que debe materializarse en un lenguaje que deje entrever ese respeto a pesar de que ellos algunas veces vayan a ser muy irrespetuosos. Pero también en el uso de algunas técnicas de las que la intervención basada en la comunicación indirecta nos propone, para conseguir reducir la intensidad de esas conductas defensivas: la disociación, la metáfora, la interrupción de patrón, el acompasamiento, la prescripción del síntoma, pactos, normas y límites desde la necesidad de los mismos, la vivencia de necesidad.
La segunda parte de la metodología va encaminada a la estimulación cognitiva y fundamentada en la teoría PASS del aprendizaje: Planificación, Atención, procesamiento Simultáneo y procesamiento Secuencial, que son los cuatro procesos cognitivos necesarios para el aprendizaje. El procesamiento simultáneo es un tipo de actividad cognitiva que se activa con facilidad y de manera casi automática, pero que sin la acción de la planificación y de la atención suele ser muy irregular: unas veces muy bien, con buenos resultados y otras con muy malos resultados. Lo mismo ocurre con el procesamiento secuencial que es fundamentalmente responsable de los procesos de lectura y escritura. Por ello nuestra propuesta será la de trabajar en microproyectos que partan de la activación automática del simultáneo, de la necesidad del secuencial para ello y desde allí tratar de ir aprendiendo a manejar la atención y la planificación. La idea es partir de textos breves y anecdóticos (he hablado de textos, pero puede ser el punto de partida una obra de arte, un recorte de una revista, un documental, una canción, un programa de radio) que relaten aspectos de la biografía de un personaje famoso o un episodio de la historia entretenido o una curiosidad científica o un dato sorprendente o un asunto sobre la cultura gitana o … que luego nos permita un recorrido por todos los aspectos posibles del mismo: ubicación geográfica del mismo, ubicación temporal, adquisición de nuevo vocabulario, acercamiento a determinadas

manifestaciones artísticas que puedan tener relación con el hecho (un retrato del autor o del personaje, un cuadro del momento histórico....) para reproducirlas, visionado de alguna película o documental o semejante relacionado directa o indirectamente con el tema del texto, contenidos y problemas matemáticos que se desprendan del mismo, actividades al aire libre que puedan sugerirse desde la lectura realizada, de manera que todo ello nos permita desde la motivación que genera la activación de los procesos cognitivos, desarrollar un control de los mismos. Si lo conseguimos eso generará necesidad de aprender algunas y por tanto necesidad de usar la planificación y la atención y de poner a su servicio el simultáneo y el secuencial.

Se trataría de una metodología de trabajo similar al trabajo por proyectos, pero partiendo no de un centro de interés sino de un hecho anecdótico, que despierte o active el procesamiento cognitivo simultáneo, que es el que más fácilmente se activa y el más motivador, para desde él poder estimular los demás y poder ser conscientes de su funcionamiento y poder ejercer sobre ellos un control consciente y no dejarlos al libre albedrío de un tema interesante, de un profesor que nos cae bien, de un día que nos hemos levantado “enchufados”... que ahora al principio será sin lugar a dudas muy importante por la falta de conciencia y control de cómo funciona nuestro procesador central, nuestro cerebro.

En resumen y como decíamos al principio una metodología que debe combinar con delicadeza el control de las conductas defensivas de los alumnos con la estimulación cognitiva necesaria para ir adquiriendo las competencias que les permitan un mayor control de sus habilidades cognitivas.

MESA

" MUJERES GITANAS, PARTICIPACIÓN Y PERSPECTIVA DE GÉNERO ".

- **Red Artemisa: Carla Santiago Camacho**
- **GMG (Grupo Mujeres Gitanas Fundación Secretariado Gitano) : Celia Gabarri Hernández**
- **Asociación de Mujeres Gitanas ROMI: Loli Fernández Fernández**

Red Artemisa: Carla Santiago Camacho

Informe del trabajo realizado para la promoción del "Éxito Escolar del Alumnado Gitano de Primaria y Secundaria"

AÑO 2015

PROYECTO ARACNÉ

GESTIONA:

PROMUEVE:

Introducción:

PROMOCIÓN DE LA COMUNIDAD GITANA.

Desde el año 2006, las entidades sociales, **El Fanal, C.A.S.M. y Barró**, venimos desarrollando un trabajo en red, para la promoción de las mujeres gitanas, con el patrocinio de la Dirección General de Igualdad del Ayuntamiento de Madrid, que se ha concretado en 5 ediciones del Proyecto Artemisa.

En la actualidad, Artemisa ya no es sólo un proyecto sino una red que engloba a las siguientes entidades: **El Fanal, C.A.S.M., Barró, Romí Sersení y Alboreá**, como entidades miembros y **Mujeres Opañel, Federación de Mujeres Gitanas Kamira, Arakerando, y Fundación Secretarido Gitano,** como entidades colaboradoras. Esta red continúa la labor iniciada por los diferentes proyectos Artemisa y Aracné.

La salud, la educación, la equidad de género, la promoción del empleo y la convivencia vecinal y la igualdad de trato, han sido los objetivos que nos hemos planteado desde Artemisa, para mejorar la vida de las mujeres gitanas y a la población gitana en general, de nuestros barrios.

1. EJE DE ÉXITO ESCOLAR

5.1.- Situación General de la escolarización de los niños y niñas gitan@s

La educación es un pilar básico del desarrollo de las personas y uno de los elementos clave favorecedores de la inclusión social y la igualdad de oportunidades a lo largo de la vida adulta.

La escuela es actualmente el principal contexto donde niños y niñas de cualquier procedencia étnica o origen geográfico, pueden adquirir, en régimen de igualdad, las herramientas intelectuales necesarias para adaptarse a las sociedades modernas; es el principal contexto de aprendizaje y desarrollo.

La población gitana se encuentra ante un proceso que es igual para todos, del que a priori no deben estar excluidos, sin embargo nos encontramos con una serie de factores que dificultan la inclusión y el pleno ejercicio del derecho a la educación, entre los que destacamos:

1.- **Hay una ausencia de referencias en el sistema educativo a las particularidades y peculiaridades culturales de la étnia gitana y otros grupos minoritarios en el sistema educativo.**

Según las conclusiones de un estudio realizado por la Asociación de Enseñantes con Gitanos (boletín nº 23), podemos constatar que un 50% de los textos escolares analizados realiza referencias explícitas a la diversidad cultural. Y lo hacen mayoritariamente con referencias puntuales, sin darle entidad propia. No hay unidades didácticas diseñadas sobre el tema, no hay un tratamiento organizado y planificado. Se menciona la diversidad cultural porque en este momento es políticamente correcto. Hay referencias explícitas al tema, pero de forma es, sin más análisis ni profundización. La concepción de diversidad es algo lejano, exótico y curioso, se alude a la diversidad cultural solamente de forma simbólica, refiriéndose al folklore, comida, vestidos, fiestas…

La etnia gitana sigue sin existir en los libros de texto, las pocas referencias que hay van asociadas a problemas, a marginación, a estereotipos o son simplemente folklóricas.

Para referirse a los gitanos se utiliza el término "raza" en lugar de "etnia", no se habla de cultura gitana, se habla de costumbres, usos o tradiciones, normalmente identificándolas con algo estancado o anticuado, se les incluye en grupos de riesgo y, muy a menudo, entre los sectores inmigrantes.

2.- Con **la ampliación de la edad de educación obligatoria de los 14 a los 16 años, el 80% de los alumnos y alumnas gitanas abandonan los estudios a los 14 años.** El hecho del abandono escolar tiene como consecuencia directa la exclusión social. Carecer de titulación dificulta y dificultará aún más en el futuro la inserción social y laboral además de que la ausencia de formación conduce a la vulnerabilidad social.

El abandono se da tanto en niños como en niñas, pero en caso de permanencia en el sistema escolar pasados los catorce años, hay mayor porcentaje de chicas que terminan el proceso educativo. Por otra parte, las niñas que abandonan el colegio prematuramente, se ven sometidas a una triple discriminación: de género, de étnia y de formación. Los chicos abandonan porque quieren, a las chicas les obligan.

3.-Establecer el grado de "normalización educativa" de la población gitana supondrá comprobar en qué medida este grupo de alumnos y alumnas se acerca a lo que en la escuela se considera como normal, es decir, lo que el grupo mayoritario de alumnado obtiene en su proceso escolar. Se denomina normalización educativa al derecho que todo niño y niña tiene a acceder de forma igualitaria al servicio de la educación y a que este servicio le proporcione los instrumentos necesarios para desarrollarse plenamente en aquellos aspectos que van a facilitar su adaptación académica y social, así como su posterior incorporación como miembro activo de la sociedad.

Absentismo

El absentismo escolar es uno de los principales obstáculos para conseguir avances en la normalización educativa del alumnado gitano.

> "La reducción del absentismo escolar ha sido uno de los objetivos prioritarios desde que se generalizó la escolarización del alumnado gitano, ya que la asistencia

> irregular a la escuela presupone uno de los principales factores que inciden en el fracaso escolar. El criterio consensuado para considerar un caso como de absentismo es un mes sin justificar" (FSG 2002).

Para comprender una ausencia, se hace necesario conocer las claves culturales del alumnado, así como sus realidades socioeconómicas o familiares. Hay causas de ausencias escolares que no son justificables ni desde las claves culturales gitanas tales como: que los miembros de la familia se hayan dormido, o que el niño no quiera ir, o el frío… Sin embargo, hay otras causas justificables, no sólo por razón de enfermedades sino por otras razones que están en relación con el estilo y condiciones de vida de la familia gitana, tales como el temporerismo, la venta ambulante, los viajes familiares, las condiciones de vivienda (si hablamos de vivienda en poblado).

Al analizar el fenómeno del absentismo encontramos convergencia de factores que llevan al desinterés por parte de la familia condicionada a su vez por las condiciones de vida. A ello se suma la escasa motivación por parte de los alumnos, además de una serie de variables que dependen del contexto escolar.

Abandono

Si bien es cierto que en la Educación Primaria hay una incorporación prácticamente plena a la escuela de los niños y las niñas gitanas, con los condicionantes de absentismo ya mencionados, el paso de primaria a secundaria es un momento de abandono importante.

El instituto es un entorno que las familias gitanas viven con incertidumbre y con miedo. El nivel curricular con el que un porcentaje del alumnado gitano termina la educación primaria tampoco favorece la incorporación a secundaria. La mayoría del alumnado gitano se incorpora a aulas de compensatoria y no termina la educación secundaria.

> "Con doce o trece años, algunas se ven mayores para seguir estudiando, piensan a menudo que su rol es otro. Están en una edad en la que los padres temen que se escapen con un chico y en el instituto ven una fuente de problemas en este sentido".
> (Mónica Chamorro, técnica en Programas de Acción Socioeducativa FSG)

Sin embargo, las chicas que continúan el proceso educativo tienen más permanencia y más éxito que los alumnos gitanos varones, las niñas gitanas presentan mejores resultados en cuanto rendimiento escolar y mayores niveles de adquisición de hábitos de trabajo que los alumnos varones.
La comunidad gitana es muy heterogénea en todos los sentidos, lo que también se manifiesta en el ámbito educativo. Existen grupos de gitanos y gitanas con situaciones socioeconómicas muy diferentes y distintas condiciones de hábitat y de integración social. As, existen familias gitanas con buen grado de normalización escolar entre sus niños y niñas y otras con una escolarización muy deficiente.

Respecto a los avances en la escolarización, constatamos la tendencia a la normalización del alumnado gitano en la Educación Primaria, con un grado de escolarización y de

instrucción cada vez mayor. También constatamos la asistencia cada vez más significativa a cursos de educación temprana (3-6 años), siendo este hecho importante para el desarrollo educativo y la posterior probabilidad de éxito. No obstante, no todo es fácil en este proceso de normalización educativa. No podemos obviar los niveles de absentismo y ausencia continuada de la escuela por parte del alumnado gitano ni el alto índice de abandono, especialmente de las niñas en la Educacion Secundaria. Para combatirlo es básico encontrar las causas que lo producen y buscar los mecanismos para evitarlo al máximo.

Respecto a la población adulta, existe un importante déficit en formación básica, con un alto nivel de analfabetismo tanto funcional como absoluto, con mayor incidencia en las mujeres que en los hombres.

Según los últimos estudios, todavía hoy, 7 de cada diez adultos gitanos son analfabetos funcionales o absolutos. Esto no sólo afecta a las posibilidades de promoción social y familiar sino también a la construcción del imaginario colectivo.

Existen muchas dificultades para compensar este déficit formativo. Hay muy pocos proyectos formativos adaptados a las características de esta población que les ofrezcan recorridos formativos de éxito. Por otra parte, ellos tienen muchas dificultades y resistencias a adaptarse a las exigencias de la oferta formativa reglada.

La situación se complica más si nos referimos a la formación para el empleo, con lo que entramos en una espiral de déficit y fracaso acumulado que les disuade de emprender estas alternativas.

Sin embargo, podemos decir que los y las jóvenes gitanas, son cada vez más conscientes de que deben hacer un esfuerzo formativo. A pesar de ello, las cargas familiares y en general sus contextos socioeconómicos son barreras que de entrada obstaculizan la formación.

Por eso, todo esfuerzo coordinado para evitar el abandono escolar es poco, en este campo ha resultado vital el papel ejemplar de los y las mediadoras gitanas.

Junto al hecho de que la escuela sea un ámbito en que se reconoce poco el valor de lo intercultural, al alumnado gitano se le supone un menor status social que al alumnado payo. Lo que genera una situación a superar. Proponemos prácticas positivas en esta línea, como son: promover actividades conjuntas con el objetivo de sensibilizar hacia las peculiaridades culturales de la comunidad gitana, fomentar un desarrollo adecuado de las identidades diferentes, favorecer intercambios interculturales… Sería interesante diseñar materiales curriculares pertenecientes a las diferentes culturas, favoreciendo una auténtica educación intercultural. Sin embargo, no hay muchos centros que contemplen en su proyecto educativo elementos integradores de la comunidad gitana.

Para lograr la normalización escolar de los menores gitanos hay que contemplar una pluralidad de relaciones sociales. Todas ellas, de manera entrelazada, favorecerán la continuidad y el éxito en el proceso educativo. La composición familiar y sus

- **IES Antonio Domínguez Ortiz**, hemos vuelto a intervenir en este centro, atendiendo a 40 alumnos desde enero de 2015. Se trabaja con ellas temas de convivencia, asistencia a clase, compromiso.

- **IES Villablanca,** hemos trabajado con 24 alumnos gitanos. Hemos trabajado en formación del profesorado y asesoramiento sobre cultura gitana y con familias prevención del absentismo y acercamiento al centro escolar.

- **IES Felipe II** hemos trabajado con 83 niños **alumnos.** Temas de absentismo, actitud en clase, contacto con familias, etc.

- **IES Ciudad de Jaen,** 12 alumnos atendidos. En este centro nos hemos centrado mucho en el trabajo de detección del racismo en el aula.

- **IES Espinillo,** 14 alumnos atendidos. Hemos trabajado temas de absentismo, actitud en clase, contacto con familias, etc.

En total, en el año 2015, hemos trabajado con 453 alumnos gitanos, 11 centros escolares 177 familias. Además, partir de octubre de 2015, hemos realizado un programa especial de promoción de la escolarización temprana en 16 centros de infantil y primaria de la zona de Puente de Vallecas. Hemos trabajado con 30 familias. Así, hemos realizado visitas regulares y encuentro con padres y madres para fomentar esta escolarización

Las mediadoras acuden a estos centros, al menos 1 día o dos en semana, toda la mañana, para abordar junto con las orientadores y trabajadores sociales de los centro, temas de absentismo, acercamiento a las familias gitanas, promoción educativa de los adultos y promoción de la cultura gitana en la escuela.

Se trabaja mucho con las familias y se ha podido comprobar una mejora de la asistencia y de la prevención del absentismo por encima del 9%.

Se realizan talleres con padres y madres sobre temas educativos e igualdad de oportunidades, pero también temas relacionados con la cultura gitana y las expectativas de los gitanos como pueblo. En algunos centros se ha creado un grupo de padres y madres estables que se reúnen con cierta regularidad y se han abordado iniciativas muy interesantes para premiar el esfuerzo de algunos alumnos y familias como diplomas a la regularidad etc. Se discute también en estos grupos, alternativas a los castigos tradicionales como expulsiones o salidas del aula por motivos disciplinarios.

También abordamos temas relacionados con la salud, la promoción de la equidad de género, la promoción de la igualdad de trato, de la cultura gitana etc, en diferentes talleres y jornadas.

5.3.- Otras actividades para promover el éxito escolar.

Este curso hemos prestado especial atención a promoción de dla equidad de género y prevención de actitudes violentas. A ese fin hemos creado un grupo de jóvenes gitanos, hombres y mujeres, con preparación en temas de prevención de violencia de género, que ha recorrido diferentes institutos y colegios, para dar charlas en torno al tema de dla prevención de actitudes violentas. Estas charlas han resultado muy interesantes por diferentes motivos:

1.- Los charlistas rompían muchos estereotipos al tratarse de jóvenes gitanos. Tanto profesores como alumnos se veían muy impresionados con este hecho.

2.- Han supuesto un nuevo referente muy bien preparado que ayuda a cambiar la imagen de los gitanos y de lo gitano.

3.- Muchos niños y niñas gitanos se han sentido muy orgullosos de ver a gente de su etnia aparecer como profesionales expertos en un tema tan delicado.

En todos los centros, se ha trabajado mucho en torno al **8 de abril como un momento de visibilización de la aportación de los gitanos a la cultura y a la historia de nuestro país.**

El acercamiento a las familias y a los profesionales de diferentes centros escolares, es otro de los aspectos que cuidamos mucho. Así hemos realizado el **V Encuentro de promoción del Éxito Escolar en el IES Villa de Vallecas el 19 de noviembre,** con asistencia de 90 participantes, padres, madres, alumnos y profesionales de la educación y de servicios sociales. Este año nos hemos centrado en nuevas figuras de referencia y hemos contado con la colaboración de Francisco Santiago Vargas, policía municipal gitano, Soraya Bustamante Enfermera de Cuidados Intensivos del Gregorio Marañón y Sanmuel Escudero, estudiante de un grado medio de Atención a la Dependencia.

Por otra parte, trabajamos mucho tanto con alumnos como con profesores, padres y madres, temas en torno a estereotipos, utilizando materiales elaborados por diferentes entidades y organizaciones de derechos humanos. Además, hemos colaborado con Televisión Española, en el programa Crónicas, en un vídeo de divulgación de figuras y vidas gitanas al margen y más allá, del estereotipo dominante.

Insistimos en el trabajo realizado para la promoción de la escolarización temprana en 16 centros de Puente de Vallecas con familias gitanas. Frecuentemente utilizábamos el vídeo de Romí Drom y Romia que aborda la situación de la formación de los jóvenes gitanos, problemas y retos, que han generado debates muy interesantes, en torno a la igualdad de oportunidades y la promoción social y laboral de los gitanos y gitanas.

Por otra parte, se han realizado diferentes salidas lúdicas y culturales tales como excursiones, salidas a teatro, exposiciones, etc.

VALORACIÓN

Desde el año 2007, estamos interviniendo en colegios de forma ininterrumpida. El primer contacto fue a través de un contrato de 6 meses realizado por la Consejería de Educación para intervenir en 22 centros escolares de diferentes barrios de Madrid.

Una vez concluida esta experiencia, no se volvió a realizar la contratación por parte de la Consejería y la Red Artemisa asumió la continuidad en algunos centros escolares.

En la actualidad contamos con 8 mediadoras interviniendo en 11 centros escolares.

En estos años de trabajo, se ha pasado, de recibir el recurso en los centros con cierta perplejidad, a una demanda cada vez mayor y a un reconocimiento y valoración del trabajo de los mediadores como un recurso imprescindible para trabajar con población gitana.

Los mediadores tienen un impacto muy positivo en las familias gitanas y en los alumnos, facilitan la labor de los profesionales y son un elemento tranquilizador para las familias que ven en ellos un profesional nuevo y más cercano.

Pero el impacto de los mediadores va más allá de la comunidad educativa propiamente dicha pues llega a la población gitana adulta como un referente de profesional muy positivo y estimulante para animar a otros y otras en procesos formativos nuevos. Todas las entidades que formamos la red tenemos grupos formativos básicos, dirigidos a adultos y en estos grupos se conoce, se valora y se demanda el trabajo de los mediadores y son un espejo en el que se miran con orgullo. Muchos y muchas jóvenes gitanas se han animado a embarcarse en procesos formativos, como la consecución del certificado en G.E.S.O, siguiendo el ejemplo de los y las mediadoras.

No sólo desde la escuela, también desde servicios sociales se demanda la presencia de los y las mediadoras en grupos de trabajo con población gitana para animar a la escolarización temprana o para prevenir conductas de absentismo. Así las mediadoras han participado durante el último trimestre de 2012 en reuniones con población perceptora de la R.M.I en el centro de Servicios Sociales de Pablo Neruda con grupos de 40 adultos y en abril de 2013, en el C.S.S de Entrevías con grupos de padre y madres gitanos para abordar diversos temas escolares.

Además, hemos ampliado nuestro trabajo a las escuelas con presencia de niños y niñas gitano-rumanos procedentes de las zonas de Cañada y Gallinero con mediadoras gitano rumanas. Estas mediadoras trabajan con las familias para la incorporación de los niños a la escuela desde los colegios y las rutas escolares.

Todo esto no sería posible sin el esfuerzo combinado de las diferentes entidades que conforman la red y el apoyo institucional que hemos recibido de la Dirección General de Igualdad del Ayuntamiento de Madrid y de la Dirección General de la Mujer de la

C.A.M, pero es importante avanzar en estos apoyos si queremos afianzar el proceso iniciado.

Por otro lado, hemos establecido una línea de colaboración con la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid, para seguir avanzando en el proceso de formación continua de los y las mediadoras y su promoción educativa así como la consecución de certificaciones universitarias para estos profesionales.

Así, nuestra valoración de la intervención del curso escolar 2014/2015 es más que satisfactoria aunque no olvidamos los retos pendientes, especialmente el de garantizar la continuidad del programa mediante una financiación estable y suficiente.

Madrid, 3 de febrero de 2015

Fdo. Ángeles Alfonso Aguirre
Coordinadora del Proyecto Aracné

MUJERES GITANAS

Las Mujeres Gitanas y la Asociacion Romi

Dolores Fernández Fdez.
Presidenta de la Asociación de Mujeres gitanas Romi
Profesora del C.E.PER Almanjayar-Cartuja

1.- INTRUDUCCION

Históricamente la mujer gitana se ha tenido que enfrentar a dos retos importantes: de un lado, su rol (tradicionalmente asignado pero complaciente y naturalmente asumido) dentro de la propia comunidad gitana como responsable transmisora de los valores, costumbres y tradiciones gitanas, teniendo a su cargo el cuidado del esposo, hijos y hermanos y, además, contribuyendo con su esfuerzo y trabajo fuera de la casa al sostén y desarrollo de su familia, de otro, sus deseos de alcanzar y desempeñar un estatus dentro de la sociedad a la que también pertenece.

Pasado ya el largo periodo de leyes y persecuciones contra los gitanos, hace ya algunas décadas –desde la llegada de la democracia a España –y con el surgimiento del movimiento asociativo gitano –finales de los años ochenta, principios de los noventa -, las mujeres gitanas luchaban por desterrara la imagen negativa que la sociedad ha mantenido de ellas a través de la Historia, no queriendo ver o admitir la razón de ser de los trabajos que se veían en la necesidad de ejercer: seductoras, bailarinas, curanderas, vendedoras, quirománticas, etc. Necesidad cotidiana por hechos como: imposibilidad de acceso a otros

trabajos (baja cualificación y formación), impedimentos sociales pero necesidades vitales que cubrir: supervivencia de su propia familia (máxime en momentos de persecución).

A finales del siglo XIX y durante el XX la mujer gitana, debido al interés y desarrollo que sufre el flamenco, empieza a destacar en este arte del cante y del baile, fijándose en ella pintores, escritores, músicos,…, de renombre: García Lorca, Falla, Romero de Torres, …; así, entre otros muchos, destacan nombres como Mercedes Fernández Vargas "la Serneta", Soledad la del Juanelo, la Fandita, Anilla la de Ronda (que actuó ante la reina Victoria Eugenia), Anilla Amaya, la Paquera de Jerez, etc.
Actualmente también son muchas la mujeres gitanas que destacan por su arte o buen hacer.
La cultura gitana se ha mantenido viva gracias a la gran aportación de la mujer gitana, como transmisora de la cultura gitana, manteniendo unida a la familia y conservando las tradiciones milenarias de nuestro pueblo que actualmente está intentado cambiar sin dejar de ser gitana.

2.- EL PAPEL DE MUJER GITANA

Sabemos el papel tan importante que desempeña la mujer gitana en nuestra cultura y nosotras lo asumimos de forma consciente.

Ya desde pequeñas se nos enseña cuál es y cómo debemos desempeñar esta función. Se nos educa para mantener valores muy propios de todas las mujeres, valores, que hoy estamos intentando cambiar, sin perder nuestra identidad, sin dejar de ser mujeres gitanas, con otras aspiraciones más adaptadas a los nuevos tiempos, al siglo XXI.

La mujer gitana dentro de su cultura, es ella la trasmisora de los valores y tradiciones pero al mismo tiempo sufre una doble discriminación, por ser mujer y por ser gitana.

Dentro de una sociedad eminentemente patriarcal, adaptándose y respondiendo a la dualidad: Sumisión/protección: sumisión respetuosa y silenciada, con honor y dignidad hacia el varón (padre o hermano) y en conformidad con lo que el grupo espera de ellas y que tienen interiorizado; proteccionismo, lo que provoca en ella sentimientos y reacciones en muchos casos contradictorios y enfrentados.

Así pues, sumisión, trabajo y honor son cualidades y valores propios de la mujer gitana que tradicionalmente así le han sido transmitidos y que actualmente están siendo adaptados -porque la sociedad ha cambiado mucho-; aunque aún muchas mujeres gitanas se resisten a adaptar a su vida otras perspectivas más acordes al momento y diferentes a las que el clan le ha asignado.

El rol de la mujer gitana y a modo de resumen se puede decir que:

-La mujer gitana se define en función de los demás.
-La actividad doméstica y el trabajo para ganar dinero es prioritario para ella.
-Sus relaciones afectivas están básicamente centradas en su familia.
-Sus cualidades y atributos son y deben ser típicamente femeninos.
-Aunque tradicionalmente no ha sido así, actualmente las relaciones con el exogrupo (grupo de personas diferentes a su grupo de referencia gitano) empiezan a aumentar.

Afortunadamente estos valores están cambiando con los nuevos tiempos, y gracias a la educación "**la Educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo" (**Nelson Mandela) porque nos ensaña los mecanismos necesarios para cambiarlos y mejorarlos sin perder parte de nuestra cultura.

3.- SITUACION DE LA MUJER GITANA.

La situación de las mujeres gitanas, se puede afirmar que tiene condiciones comunes a todas las mujeres como:

✓ Indefensión social.
✓ Lugar ocupado por las mujeres es de cuidadoras.
✓ Estructura social patriarcal.

Actualmente hemos cambiado algunas cosas como:

♀ Las mujeres gitanas ahora se casan más tarde y tienen menos hijos.
♀Ha aumentado el nivel de formación.
♀ Ha aumentado el número de mujeres que tienen un empleo fuera del hogar y la familia.
♀**Con respecto a la educación podemos afirmar:**

Hay que tener en cuenta que el nivel educativo que tiene hoy el Pueblo Gitano es el más bajo de los colectivos que hay en nuestro País, siendo las mujeres gitanas las más perjudicadas.

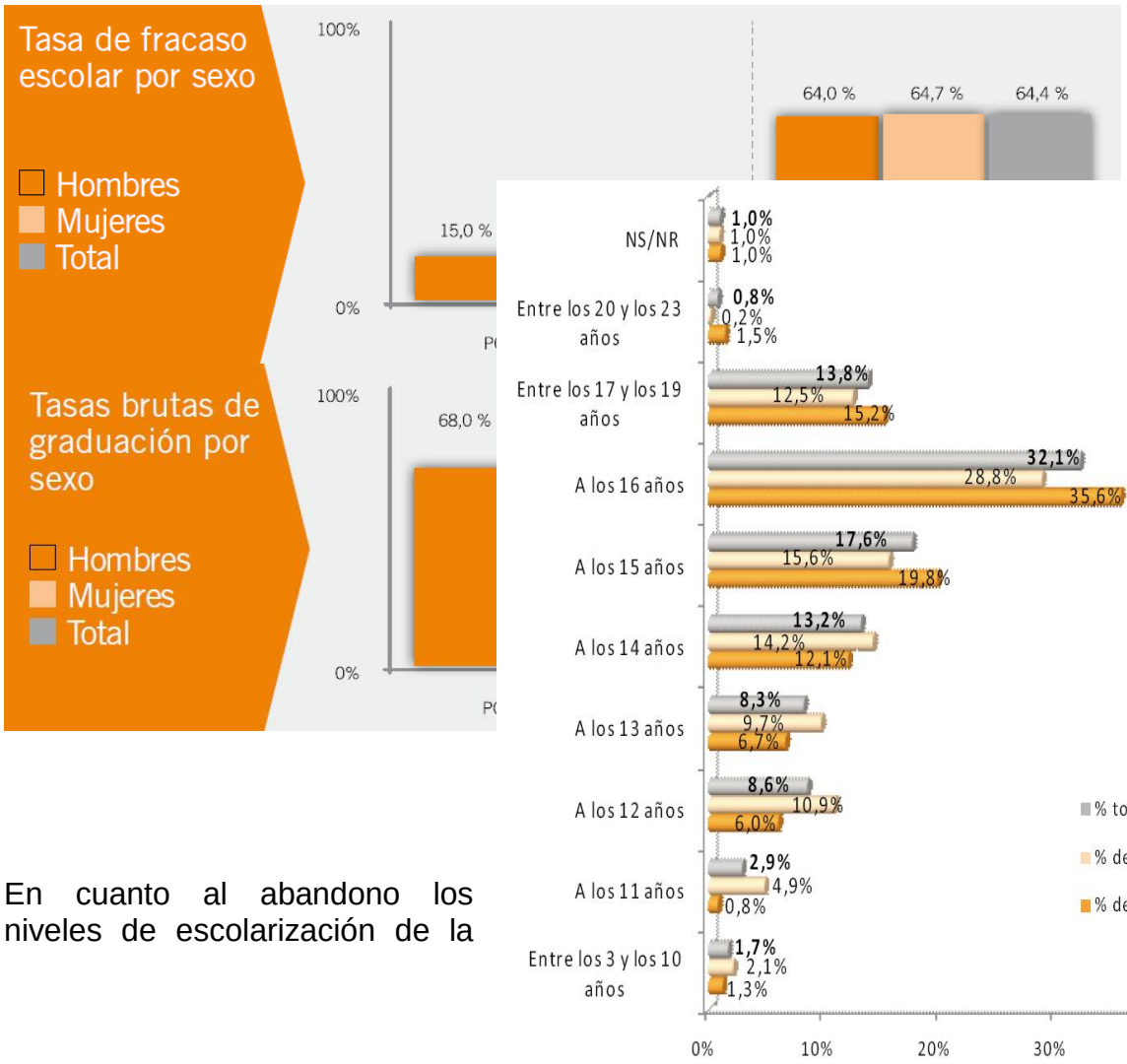
En cuanto a los datos estadísticos que disponemos son los siguientes:

Fracaso escolar

La población gitana está, en términos generales, menos formada que el conjunto de jóvenes. Mientras que el 64,4% de los chicos y chicas gitanos entre los 16-24 años no han obtenido el título de Graduado en ESO, solo el 13,3 % del total de chicos y chicas de este tramo de edad no lo ha conseguido. Además, solo el 8,9 % de la población gitana ha finalizado el Bachillerato o la Formación Profesional de Grado Medio y el 2,6% estudios superiores.

Los alumnos gitanos repiten más durante el primer ciclo de la ESO, destacando el segundo curso, con un 41,8%, 29 puntos porcentuales más que la tasa total, que se sitúa en 12,8%.

En tercero y cuarto de la ESO las tasas de repetición descienden de forma clara hasta el 19% y el 14% respectivamente, acercándose a la población total.



En cuanto al abandono los niveles de escolarización de la

población gitana hasta los 14 años son muy similares a los del conjunto de la población. Es a partir de los 15 años cuando el número de chicos y chicas gitanos escolarizados va descendiendo de manera continuada, con una caída muy significativa de 30,8 puntos porcentuales entre los 15 y los 16 años, edades en la que finaliza la obligatoriedad de la educación. Entre los 12-24 años, el 61,1% de los chicos y el 64,3% de las chicas abandonan los estudios. **Las chicas muestran mayores tasas de abandono en las edades más tempranas, desde los 10 hasta los 14** años, y a los 15 se revierte la situación.
A ello hay que añadir, que las tasas de escolarización de las mujeres gitanas son inferiores a las de los hombres gitanos, en contraposición a lo que ocurre en el conjunto de la población.
Las principales razones que apuntan las personas gitanas cuando deciden dejar los estudios están relacionadas, generalmente, con el hecho de ayudar en casa, ponerse a trabajar, estar cansados de estudiar o no gustarles lo que estaban estudiando

Razones para abandonar los estudios	% de personas
Porque completé los estudios que quería hacer	5,7%
Porque quería ponerme a trabajar	27,3%
Porque me casé	8,1%
Porque mis padres querían que me pusiera a trabajar	12,7%
Porque tenía que ocuparme de mis hermanos y hermanas	28,4%
Porque no podía pagar los estudios	1,3%
Porque no me gustaba, me aburría estudiar	10,0%
NS/NR	6,4%
TOTAL	100,0%

Fuente: FSG, (2013), El alumnado gitano en Secundaria: un estudio comparado.

También hay gitanos y gitanas con estudios superiores, puede haber en torno a 300 de los cuales la mayoría son mujeres.

Estos datos nos demuestran que el Pueblo Gitano tiene un problema con respecto al nivel educativo siendo aun más grave en las mujeres gitanas. (*Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2012)*

Las jóvenes para poder estudiar, además de seguir asumiendo los roles de nuestra cultura (ayudar en la casa y en el trabajo, cuidar de sus hermanos/as, etc..) se exige mas a si mismas y como consecuencia obtienen mejores resultados que los chicos.

"Las mujeres gitanas con continuidad académica valoran los estudios, porque ven con espíritu crítico su realidad y observan que a ellas sí les interesa cambiar su entorno. Ahora bien, por lo general, no existe un enfrentamiento abierto, sino que llegan a soluciones de compromiso, por la vía de la negociación con sus familias".(El éxito escolar del alumnado gitano: gitanas y gitanos en la encrucijada José Eugenio Abajo y Sílvia Carrasco)

En cuanto al nivel de desempleo es más alto que el de la población mayoritaria (registra tasas de paro cercanas al 40%).La población gitana se incorpora en edad más temprana al mercado de trabajo que el resto de la población, por lo que tiene una vida laboral más prolongada.
La tasa de actividad en la población gitana se sitúa en un 68,9%. La tasa de actividad de las personas gitanas es superior a la población española se explica, por la incorporación de los gitanos al mercado de trabajo en edades tempranas.
La población gitana se concentra en actividades de baja remuneración, temporales y con condiciones laborales precarias, que afectan más a las mujeres gitanas en comparación con las mujeres no gitanas y con los hombres gitanos, debido a los escasos niveles de educación reglada y cualificación profesional. Un porcentaje muy alto de población gitana

ocupada se concentra en el sector de la venta ambulante (46,3% en el año 2011) y cerca de un 26% declara como tal ocupación el “colaborar en
la actividad económica familiar.
La población gitana se registra una tasa de empleo mucho menor que en el conjunto de la población (36,5% frente a 51,5% en la Encuesta CIS y 35,4% frente a 62,9% en la Encuesta Foessa).

Tabla 8. Ramas de actividad en las que trabaja la población gitana, por orden de importancia
en 2013 Porcentaje hor.

Comercio por menor, excepto de vehículos de motor/motocicletas	37,2
Servicios de comidas y bebidas	11,2
Act.de los hogares como empleadores de personal doméstico	8,1
Agricultura, ganadería, caza y servicios relacionados	7,6
Servicios a edificios y actividades de jardinería	5,7
Industria de la alimentación	5,2
Comercio por mayor e intermediarios comercio, exc.veh.de motor/motocicletas	4,3
Actividades de construcción especializada	3,2
Actividades de servicios sociales sin alojamiento	2,8
Educación	2,5
Transporte terrestre y por tubería	2,5
Almacenamiento y actividades anexas al transporte	1,6
Servicios de alojamiento	1,1
Adm.Pública y defensa/Seguridad Social obligatoria	1,1
Construcción de edificios	1,0
Venta y reparación de vehículos de motor y motocicletas	0,9
Fabricación de productos metálicos, excepto maquinaria y equipo	0,8
Act.adm.oficina/otras actividades auxiliares a las empresas	0,8
Otros	2,4
Total	100

4.- INTERVENIR CON LAS MUJERES GITANAS

Es importante tener saber cómo intervenir con las mujeres gitanas para que nuestro trabajo sea fructífero y obtengamos los mejores resultados.
Conocer la cultura y la problemática que padecen las mujeres gitanas de nuestra localidad es un factor a tener en cuenta para que podamos diseñar una estrategia de éxito además de contar en el diseño con las mujeres gitanas para que ellas sientan que deben cambiar su situación.
Tenemos que pretender con nuestra tarea mejorar las posibilidades de las mujeres para que puedan tener más oportunidades y mejorar su situación personal, al mismo tiempo familiar. Ellas tienen que descubrir sus potencialidades para descubrir que pueden mejorar su situación.

Para poder intervenir con las mujeres gitanas es fundamental contar con una técnica mediadora gitana. Estas mediadoras trabajaran para favorecer la permanencia y reducir el absentismo en las escuelas; promover estilos de vida saludables y el uso racional del sistema sanitario; favorecer cambios de patrones culturales que impiden la equidad de género; incidir en el entorno favoreciendo el desarrollo social; promover el liderazgo dentro de la comunidad de mujeres jóvenes, etc.

El trabajo de la mediadora se puede centrar en algunos ámbitos de actuación como:

- **En el ámbito de la Salud**, para promover el conocimiento y hábitos de vida saludables.
- **En el ámbito Educativo**, para evitar conflictos, así como reducir el absentismo y abandono escolar.

- **En el ámbito de la igualdad de Género**, para favorecer la igualdad y evitar la violencia de género.
- **En el ámbito del Empleo**, para buscar nuevas formas de inclusión sociolaboral.
- **En el ámbito de la Convivencia Vecinal**; para fomentar la convivencia y evitar conflictos.

Con respecto a la educación hay que trabajar con las jóvenes para que sigan con su formación si han abandonado sus estudios y se matriculen en los centro de educación de adultos y se puedan sacar el **graduado de secundaria** que con esta titulación obtienen más oportunidades para el empleo, para acceder a cursos, etc.

Hay que colaborar con las asociaciones gitanas de la localidad o del barrio dando un protagonismo a las mujeres gitanas que a veces algunas asociaciones están lideradas por hombres y las mujeres se quedan relegadas a un segundo término, lo ideal sería que si hay un grupo de mujeres se organice una asociación de mujeres gitanas o una vocalía de la mujer donde estas tuvieran un espacio de discusión o de formación.

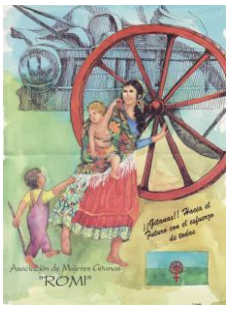
5.- LAS ASOCIACIONES DE MUJERES GITANAS

El feminismo en España llega tarde con respecto a otros países. En la 2ª república tuvo la mujer algo de emancipación, pero seguía imperando los valores morales tradicionales que discriminaban y oprimían a la mujer. Con el régimen franquista se sigue manteniendo estos valores pero en 1960, empieza a cambiar, se van gestando las primeras asociaciones de mujeres, aunque el feminismo se empieza a consolidar con la democracia.

Estas mujeres luchaban por conseguir la igualdad y sus derechos, las mujeres gitanas lo hicieron bastante más tarde en los años 90. Se puede hablar de movimiento feminista gitano, que surge con la 1ª Asociación de mujeres gitanas de España la asociación Romi en Granada.

Este pequeño grupo de mujeres gitanas, universitarias, algo insólito en el año 1990, decidió que había llegado la hora de trabajar con mujeres. Nació *Romí*, con fuerza y con miedo hacia la actitud de los hombres, que al final resultaron comprensivos, porque “tampoco nos salíamos mucho de las tradiciones”. El apoyo de las mujeres mayores fue decisivo, el motor para que *Romí* se planteara retos más difíciles, y revolucionarios, como la planificación familiar, retrasar la edad de casamiento y la educación. Eran tiempos de tradiciones muy arraigadas en los que la mujer gitana no salía de su núcleo familiar.

Hay que reconocer que los progresos que hemos tenido las mujeres gitanas ha sido gracias a las asociaciones de mujeres, que hemos luchado mucho, a veces en soledad, con pocos apoyos (tanto de las instituciones de mujeres no gitanas, instituciones en general y de las ONGS gitanas) y por supuesto de nuestra propia familia.



Nos hemos tenido que enfrentar por un lado a nuestra propia cultura, y por otro lado participar en las reivindicaciones sociales y políticas de fuera de nuestra cultura, así, por un lado reivindicamos que la joven gitana estudie, tenga libertad y por otro lado tenemos que exponer nuestros problemas y necesidades a los poderes públicos para que se nos tengan en cuenta y todo esto le sumamos nuestras obligaciones familiares que sabemos que no podemos abandonar (cuidado del marido, padres, hijos, hermanos etc.…)

ASOCIACION DE MUJERES GITANAS ROMI

La Asociación de Mujeres Gitanas ROMI, se creó el 30 de Septiembre de 1989 en Granada siendo la primera Asociación de Mujeres gitanas que surge en nuestro país. Con ella nació el movimiento feminista gitano.

Este movimiento se fue consolidando poco a poco, en las 1ª y 2ª Jornadas sobre la situación de la mujer gitana celebradas en Granada y organizadas por ROMI, en 1990 y 1992, fueron el germen del movimiento reivindicativo de las gitanas tanto a nivel nacional como internacional.

A pesar de las dificultades encontradas en los comienzos, muy pronto, nuestros propósitos fueron cada vez mayores y el grupo de jóvenes gitanas de aquel momento, y con gran entusiasmo, comenzamos a difundir las ideas del feminismo gitano al resto mujeres, que vieron en nuestra Asociación un medio para ampliar y compartir sus conocimientos e inquietudes y solucionar los problemas graves que padecíamos las mujeres de los años 80 y 90.

Muchas han sido las actividades que la Asociación ha desempeñado a partir de entonces, en colaboración con las instituciones públicas y ONG's , desde nuestra creación hemos hecho diferentes talleres, celebraciones, atención al público, exposiciones, mesas redondas, charlas, y reuniones, que sería excesivamente largo de enumerar, pero seguro que todas y todos recordamos.

En estos últimos años hemos conseguido retos que nos parecían impensables en un principio, como los relacionados con la salud y la formación (planificación familiar, estudios superiores….).los hemos conseguido en beneficio del Pueblo Gitano y sobre todo de la mujer gitana, por la que siempre la Asociación Romi ha luchado y seguirá luchando, por la igualdad de derechos que aún no está superado.

<u>Proyectos de ROMI</u>

- ***Prevención, Seguimiento y Control del absentismo Escolar.***
- ***Gitanas y Nuevas Tecnologías.***
- ***Museo Etnológico de la M. gitana***
- ***Talleres varios***
- ***Elaboración de material Didáctico.***
- ***Elaboración de Libros, videos, etc . sobre la mujer gitana.***
- ***Apoyo escolar, preparación para el Graduado en ESO, Educación de Adultos.***
- ***Atención integral para la mujer gitana.***
- ***Proyecto de Intervención Con Las Jóvenes de la Zona Norte.***
- ***Viajes culturales,conmemoraciones diversas (dia de la mujer, dia de los gitanos etc.)***
- ***Espacio juvenil ROMI.***

ALGUNAS PUBLICACIONES

Desde la Asociación Romi hemos realizado varias publicaciones de diferentes ámbitos sobre historia, cultura, unidades didácticas, etc siempre relacionadas con la mujer. Os dejamos los enlaces que podéis consultar en internet.

Os dejamos los enlaces de internet por si estáis interesados en verlas, si alguno/a las quieren, las puede pedir a la Asociación y se las mandaremos la unidad didáctica en pdf.a mujeresgitanasromi@hotmail.com

http://mujeresgitanasromi.blogspot.com.es/

https://www.facebook.com/mujeresgitanasromi/?fref=ts

https://issuu.com/mujeresromi/docs/copy-of-secundaria-1

https://dochub.com/doloresfernandez46c0cba6/2mwK1K/secundaria-1

http://issuu.com/loscoloresdelaescuela/docs/colorescon portada/3?e=11758484/12528203

http://issuu.com/aasociacionmujeresgitanasromi/docs/1x/1?e=11758484/12528074

Además de todas estas publicaciones hemos hecho varias revistas, organizado jornadas, encuentros, cursos, etc. cuyo objetivo ha sido dar a conocer la historia y la cultura del pueblo gitano y sobre todo de la mujer gitana.

6.- LOGROS.

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

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

"Las incipientes asociaciones de mujeres gitanas: desempeñan un papel de reivindicación feminista y de recreación de la cultura gitana y valorización de los estudios de las chicas y, por lo tanto, de apoyo para las propias estudiantes y como referentes y grupos de presión para sus familias y entornos comunitarios en el proceso de transformación de las pautas tradicionales y de conciliación del cambio cultural." ".(El éxito escolar del alumnado gitano: gitanas y gitanos en la encrucijada José Eugenio Abajo y Sílvia Carrasco)

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

Con relación a los logros escolares se comprueba que las chicas ponen más interés en el trabajo escolar, en su rendimiento y se comprueba que las familias de las chicas acuden más que las de los chicos cuando son llamados por profesorado.

En la enseñanza no reglada (Educación de Adultos, talleres, grupos de formación) son las mujeres las que en mayor número y con mayor insistencia participan y más motivación manifiestan.

6.- RETOS DE LA MUJER GITANA

- La lucha por una participación activa dentro de la comunidad potenciando la eliminación de la rigidez del patriarcado y proporcionando modelos que hagan posible el buen desarrollo de las mujeres gitanas en el mundo socio-laboral.
- La convicción de que las mujeres gitanas tenemos la necesidad de respetar nuestras costumbres, pero también la necesidad de renovarlas sin traumas ni conflictos dentro de la propia comunidad.
- La voz y labor de las mujeres gitanas con formación son sumamente importantes y trascendentes en este camino ya iniciado pero del que queda mucho por recorrer.
- La necesidad de mejorar los niveles educativos, del aprendizaje y de la formación consiguiendo así una mayor inserción social y laboral.
- Dar un reconocimiento a las mujeres gitanas a través de la historia, así como rendir homenaje a las mujeres gitanas que han contribuido a la cultura y darlas a conocer.
- Realizar biografías sobre mujeres gitanas relevantes y que formen parte de los libros de texto.
- Promocionar a todas las mujeres gitanas artistas o con formación: escritoras, poetisas, pintoras, profesionales….
- Posibilitar a las mujeres gitanas a que accedan a cargos públicos y privados.

Aquí estamos después de muchos años andadura, somos conscientes de que hemos conseguido grandes avances para las mujeres gitanas, pero aún todavía queda mucho por hacer, seguiremos luchando por conseguir la igualdad de derechos y por mejorar la situación de las mujeres gitanas.

Todas sabemos que hubo un antes y un después de la creación de la 1ª Asociación de Mujeres Gitanas de España llamada Romi, que nació en Granada, una ciudad muy innovadora y progresista para el Pueblo Gitano, con su barrio del Sacromonte, sus famosas cuevas, tierra de grandes poetas, de grandes bailaoras, de gitanas con mucho arte, del primer museo etnológico de la mujer gitanas y de la creación del movimiento feminista de mujeres gitanas.

En este reto de dar visibilidad a las mujeres gitanas hemos realizado varias publicaciones donde se pretende que no se olviden las aportaciones que hemos hecho las mujeres gitanas a la historia y a la cultura española, en este año publicamos un libro muy interesantes sobre ***"las mujeres del Sacromonte***" donde damos a conocer la vida de estas mujeres pioneras y adelantadas a su tiempo, hacerle un reconocimiento a todas las mujeres gitanas y no gitanas que trabajaron día a día en este barrio para difundir el flamenco, la cultura gitana. Las mujeres gitanas de este libro, son féminas pioneras en el concepto más amplio, en labrarse un futuro profesional, en asumir responsabilidades no propias para su edad, cuidado de los hermanos, casamiento..., las condiciones socioculturales que les rodeaban dificultaban su progreso social tanto para las protagonistas de este libro como para la familia extensa.

Homenaje a los gitanos del Sacromonte a través de la historia de las mujeres

Su legado siempre estará presente en esta publicación y en nuestro Museo etnológico de la Mujer gitana, cuyo objetivo es crear un espacio donde se recoja todas las aportaciones de la mujer gitana a lo largo de la historia.

Algunos ejemplos **"Las Cabreras"** Trabajaron en diferentes películas como María de la O, Forja de almas y Noches andaluzas, Cantó a Miguel Ligero y a los reyes de Jordania y Marruecos, a Charlton Heston... Actuaron con Pastora Imperio, Miguel de Molina, Vicente Escudero y la Argentina. Algunas Fueron modelo de pintores como Rodríguez Acosta, Romero Arias y Apperley que la pintó en su cuadro Cante Jondo junto a la Jampona y el Catite.

También **"Maria la Canastera"** actuó con Pepe Marchena y Angelíllo, participó en la obra *El niño de oro* de José Mª Granada e intervino en las películas de *María de la O y Soledad*. Esta zambra tuvo m ucho esplendor a principios de los años sesenta, pasando por allí Anthony Quinn, Ingrid Bergman, Imperio Argentina, Claudia Cardinale, Pilar López...

Curra Heredia De niña hizo el corto sobre Granada Agua, espejo granadino de José Val del Omar. Con 13 años es descubierta por Roger Vadin marido de Brigitte Bardot y trabajó en la película francesa Los Joyeros del claro de luna con la Bardot, Alida Valli y Stephen Boyd. Recorrió América y Europa. Con el ballet de su tío Ray Heredia.

Antonia. La Gallina. ***Bailaora*** .Participó en el espectáculo de Vicente Escudero *El Amor Brujo* en la ciudad de Nueva York, en París y en Biarritz en el año 1934. Fue de las que mejor bailaron el tango falseta.

"La Currucucú". ***Bailaora*** Actuó en una película de árabes con Yull Brynner; en la serie que hizo para Televisión Española Barden sobre la vida de García Lorca; en un corto sobre el Festival de Cante Jondo del año 1922. Por su cara tan gitana y pintoresca la fotografiaron junto con todos los artistas que pasaron por Granada en su época.

"La Faraona" Comienza bailando muy joven en la zambra de los Amaya, con la que viaja a Buenos Aires y Rio de Janeiro en 1913. En el año 1922 actuó en el Primer Concurso de Cante Jondo de Granada. bailaora. Modelo de fotografías y t arjetas de su época, poso para pintores como Max Moreau y Apperley. La pintora Jossete Jones, que retrato a gitanas del Sacromonte, la pinto ganando con este cuadro el primer premio de una exposición. Tuvo una gran amistad con doña Victoria Kent. Todos los escritos de su época hablaron de ella. Bailo para Alfonso XIII y Dª Mª Eugenia y el rey Jorge V de Inglaterra. Intervino en la película *El Dorado* y en las obras *EL niño de oro* y *Martinete.*

"La Chonica". ***Bailaora*** bailó ante los reyes de Suecia en el Carmen de los Acosta. Por su cara tan gitana fue modelo de pintores y fotógrafos, Rodríguez Acosta la retrató y fue modelo para Apperley en numerosas ocasiones, apareciendo en gran cantidad de sus cuadros

"Carmelilla La Sagrario". ***Bailaora*** El pintor Hernández Noda realizo dos cuadros magníficos de Carmelilla por su gran belleza. Ha salido en tarje tas postales y portadas de discos por su cara tan gitana

"Dolores La Capitana" Actuó en la Exposición de Paris del año 1900 con el cuadro de los Amaya y en Londres. Actuó en Brasil y en Buenos Aires en el año 1913. El libro de Walter Starkie, *Don Gitan o,* habla de la zambra de Dolores la Capitana. Era amiga de Zuloaga, que fue el que diseño los trajes de baile de la zambra. Actuó para los reyes de Suecia en el carmen de los Acosta y para el rey Alfonso XIII en el Hotel Palace. Intervino en las películas *El Dorado y María de la O* en el 36*.* Recorrió España con el espectáculo de Chacón La Ópera flamenca.

"Maria La Gazpacha". ***Cantaora y Bailaora*** En la Exposición de Barcelona del año 1929 ganó el primer premio de saetas. Con Pastora Imperio y Carmen Amaya actúa en la película *María de la O*.

"La Jardin". ***Bailaora*** Comenzó bailando en la zambra de los Amaya con la que actuo en Brasil y Buenos Aires en 1913 y en Montevideo y Santa Fe del Rosario. Tamb ién dominaba la danza clásica e interpretaba trece piezas de Falla, Ángel Barrios y Albéniz acompañada de una orquesta. Con Vicente Escudero actúa en Paris, Biarritz y Nueva York en el año 1934 con el espectáculo.

Esto es solo una pequeña muestra de las mujeres del Sacromonte, vemos que eran emprendedoras, luchadoras y adelantadas a su tiempo.

Además de estas mujeres tenemos muchas más que son desconocidas para muchas de nosotras y que tenemos que investigar y han aportado mucho a la cultura como:

Mujeres como las artistas Pastora Imperio, Carmen Amaya, La Chunga, Pastora Vega, Juan Martin diseñadora de moda, las pintoras Lita Cabellut, Judea Heredia , Lola Ferreruela , Vanesa Montoya Torera, Teresa Peña Periodista, Papusza poeta, Paca

Torres, poeta, Blanca Romero Actriz, Lolita actriz y cantante, Emilia Fernández Rodríguez, "La Canastera",Beata etc.

A lo largo de la historia hemos tenido mujeres gitanas que han aportado mucho a la cultura de este país y tenemos la obligación de conocer su biografía para que no se quede en el olvido y la escuela es un buen lugar para darlas a conocer.

MUJER GITANA, PARTICIPACION Y PERSPECTIVA DE GÉNERO.

Celia Gabarri Hernández.
Orientadora Socio laboral
Fundación Secretariado Gitano.
Miembra de GMG

CAMBIO SOCIAL EN LA MUJER GITANA:

- TIEMPO DE PERSECUCIONES
- TIEMPO DE SER IGNORADAS
- TIEMPO DE CAMBIO

CONCEPTOS

- **CIUDADANIA- PARTICIPACIÓN.**
- **Identidad**: Sentimiento de pertenencia en el que nos reconocemos y nos reconocen los/as demás.
  - ***Identidad= GITANA+ESPAÑOLA+CASADA+ETC***...
  - COMO SOMOS Y COMO NOS MOSTRAMOS
  - INFLUYE EN LA PARTICIPACIÓN SOCIAL.

Ámbitos de participación de la Mujer Gitana

- Dentro de la comunidad:
  - Rol de mujer gitana, soltera, esposa, madre, abuela.
  - Espacios comunes que comparten mercado, culto…
- Desde fuera de la comunidad:
  - Asociaciones gitanas o no gitanas.
  - En el Barrio, Colegio, Ceas..
  - Trabajo cuenta propia o ajena.

Historia de Asociacionismo.

- El movimiento feminista gitano (aún entre los gitanos se tiene miedo a la palabra feminista, piensan que vamos a perder nuestra identidad como mujeres) surge con la creación en Granada de *Romi,* la primera asociación de mujeres gitanas, que se creó con el objetivo de mejorar nuestra situación y de tener más protagonismo.
- A partir estas jornadas y de varios años de trabajo de esta Asociación, surgieron otras asociaciones como *Romi Serseni* de Madrid, *Sinando Kali* de Jaén, *Romí* de Valencia, Romí de Palencia, Facali etc..
- Recientemente ha nacido la Asociacion de mujeres gitanas FEMINISTAS POR LA DIVERSIDAD.
- Hay que aceptar que las asociaciones son interlocutoras públicas , nudos de una red ciudadana que buscan participar en las decisiones.

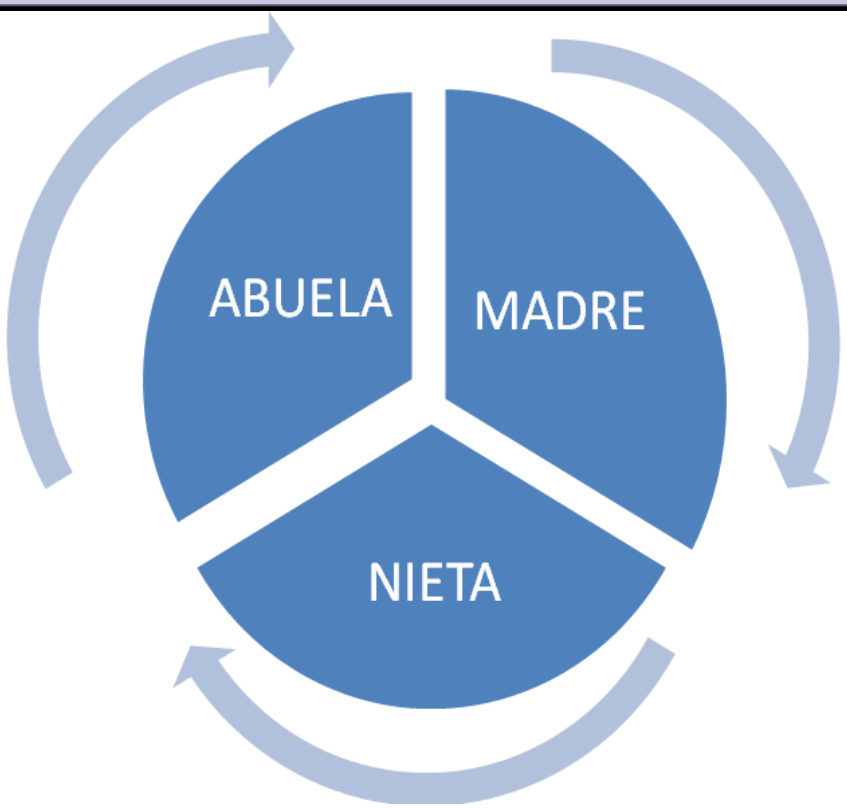
LA IMPORTANCIA DE LA PARTICIPACION DE LAS MUJERES GITANAS

- Por el papel que desempeñan dentro de su comunidad: educadoras, cuidadoras, transmisoras de valores ➔ EFECTO MULTIPLICADOR DE LA INTERVENCIÓN.
- Para tener una vía hacia el empoderamiento tanto individual como colectivo.

Una cultura reconocida en su dignidad. Una Identidad construida para participar.

Una cultura insuficientemente reconocida.
Una identidad forjada en la resistencia.

Una cultura reconocida en su dignidad.
Una identidad construida para participar.



Dificultades y Retos de la Mujer Gitana

- Dificultades:
  - Redes y programas actuales no responden a las necesidades y expectativas.
  - Espacios de participación históricamente hostiles a la comunidad gitana.
  - Cultura de resistencia Frente a inclusión y participación social.
  - MULTIDISCRIMINACIÓN.
- Retos:
  - Transformación social de la mujer gitana
  - Motivación por eliminación de barreras sociales de cara al ejercicio de ciudadanía.
  - Un gran número de mujeres gitanas ya son protagonistas de su cambio y el de las demás que vienen.

GMG(GRUPO MUJERES GITANAS)
Programas de intervención con mujeres gitanas

- GMG
- Son propuestas de medidas positivas que intentan fomentar la participación de las mujeres gitanas en todos los ámbitos de la sociedad.
- Fortalecen la sociedad democrática con el ejercicio de derechos-deberes.
- Favorecen la construcción de espacios interculturales.

GENERO Y MUJER GITANA

- VISION INTERNA
- VISION EXTERNA
- CREACION DE MEDIDAS

ACCIONES SENSIBILIZACION- FORMACION

-JORNADAS ESTATALES ANUALES DE MUJERES GITANAS

-SEMINARIOS PARA PROFESIONALES

-GRUPO DE MUJERES GITANAS

-GRUPO DE TRABAJO SOBRE VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA COMUNIDAD GITANA

PROPUESTAS Y CONCLUSIONES

- Mujeres gitanas quieren hablar.
- Participación.
- Educación.
- Negociar.
- Es nuestro tiempo un tiempo de sol/a, no solas.

EXPERIENCIA
"Asociación juvenil AIRE NUEVO CALÓ:
Participación juvenil y formación como motor de cambio".

Ana Segovia, Paco Plantón y José Antonio Plantón

DOSIER ASOCIACIÓN JUVENIL GITANA "AIRE NUEVO CALÓ"

¿Quiénes somos?

Aire Nuevo Caló lo conforma un grupo de jóvenes con formación superior interesados en la participación juvenil y en la formación como motor de cambio. Somos la generación actual de gitanos y gitanas que respetan y reivindican su cultura y valores, de los cuales nos mostramos orgullosos. Cualquier joven tiene cabida en este movimiento.

¿Qué hacemos?

Nuestras acciones pretenden un efecto doble:

1) Dentro de nuestra propia comunidad:
   - Empoderar a los jóvenes para que reivindiquen su cultura.
   - Formar a la juventud en general para que conozcan sus derechos y deberes como ciudadanos, en sus diferentes niveles (local, autonómico, estatal y europeo)
   - Fomentar la participación ciudadana activa dentro de su contexto social más cercano.
   - Sensibilizar y fomentar el acceso académico, especialmente al superior.
   - Dar apoyo a proyectos que defiendan la integridad, el respeto y el fomento de la cultura, de la comunidad gitana en particular, de la sociedad en general.
   - Defender los ataques e injusticias hacia el colectivo de forma eficiente.
   - Dar acceso y acercar a los jóvenes a organismos de participación (juventudes partidos políticos, consejos de estudiantes, organismos públicos…)

2) Hacia la sociedad mayoritaria:
   - Participar en espacios juveniles donde la comunidad gitana no está representada.
   - Participar en organismos oficiales que requieran entidades juveniles.
   - Sensibilizar y visibilizar una imagen de la comunidad gitana lejos de estereotipos.
   - Colaborar con entidades que propicien nuestros fines.
   - Fomentar, desde las diferentes ramas académicas, la presencia de la comunidad gitana.

Proyecto web

Uno de los proyectos que desarrollamos, es la creación de un blog (http://airenuevocalo.wix.com/home) abierto a la participación mediante el cual hablamos de diferentes temas de interés, sobre comunidad gitana y participación. Aquí una muestra de ellos:

¿INVISIBLES O INVISIBILIZXS? Por Ana Segovia Montoya (5 feb. 2016)

Los efectos sociales de la convivencia provocan en nuestras nuevas generaciones gitanas una pérdida de valores y de identidad, o esto es lo que se empeñan en repetir algunos "referentes" legitimados en su propia comunidad, o sea, socialmente reconocidos como tal.

Nacemos, como gitanos y gitanas, con una serie de roles añadidos que según seas hombre o mujer debes ir asumiendo poco a poco, si bien no lo haces entonces pierdes gitaneidad o quizás no, y nos empeñemos en hacer responsables indirectos a nuestro núcleo familiar y comunitario para evitar enfrentarnos a una realidad diversa y asumir que todos y todas tenemos identidades múltiples, y no por ello hemos dejado de ser gitanos y gitanas (aunque hoy no juzgaremos eso). Los cambios y los procesos de transición nunca son simples ni fáciles, la sociedad en la que vivimos nos invita a no ser una sola cosa, y ahora más que nunca es cuando la multiplicidad de identidades y lo diverso deben verse como algo positivo.

Dicho esto hay cosas de las que no podemos olvidarnos, cuando en los medios de comunicación, en nuestros espacios de formación, nuestros espacios de ocio… a aquellos y aquellas que no cumplimos con el estereotipo de persona gitana que se vende bien caro a las productoras y cadenas de televisión, nos definen como "gitanos raros", "gitanos buenos", "gitanos diferentes", nos están invisibilizando. Y por qué digo esto, porque siempre es más interesante aferrarse fuertemente a un desconocimiento histórico retroalimentado por prejuicios y que se ha asumido por personas gitanas y por personas no gitanas, el problema es que daña fuertemente nuestra autoestima como jóvenes que están en un proceso de crecimiento personal, al igual que lo están nuestros compañeros de viaje, payos y payas….Y a los que no bombardeamos cada día con estereotipos de "payos", y existen… por supuesto que existen.

No estamos obligados ni obligadas a autodefinirnos socialmente como nada hasta que no consideremos que es el momento (y ni entonces), compartimos espacio con grupos sociales muy diversos y nos adaptamos porque somos seres sociales y por qué además nos apetece, y no nos olvidemos de esa parte.
La invisibilidad como herramienta para pasar por la vida sin hacer mucho ruido nunca es mala, pero en nuestro caso es diferente, somos una nueva generación que procede de la minoría más rechazada socialmente en España y si somos activos y activas en el ejercicio de nuestra ciudadanía en cualquier momento y espacio ¿por qué no visibilizarlo? está bien eso de ser referentes en los medios, para nuestro entorno cercano… pero no debemos permitir que nos conviertan en excepciones, no lo somos. Hay muchos primos y primas que cada día ejercen su ciudadanía pero eso no se visibiliza porque no vende, y porque supondría reestructurar los principios básicos de los "payocéntricos" radicales.

Por eso es importante participar, movilizarse, formarse y sobretodo dejarse ver y conocer ni somos "raros", ni más buenos que otros u otras. Somos gitanos y gitanas, somos jóvenes, somos ciudadanos y ciudadanas… y ningún marcador identitario puede cambiar cómo nos sentimos y como vivimos nuestra gitaneidad.

¡QUE SUENE! Por Paco Plantón (11 jun. 2016)

Estamos en campaña, eminentemente llegan otras elecciones en este sistema en donde, la valía y la capacidad de l@s polític@s se ha visto juzgada severamente a los ojos de la expectante sociedad. Como muchos cronistas y académicos expresan, se demuestra una necesidad de cambio (palabra TAN taladrada en los últimos meses en eslóganes, campañas y debates, que ya pierde el sentido) en, por lo menos, la forma de trabajo al gestionar la realidad social de un Estado.

Las ***corbatas*** *por un lado se han mantenido, por otro se han lanzado al aire como pelaíllas en un esfuerzo de mostrar una imagen desenfadada y cercana a la gente. La palabra* ***transparencia*** *aparece como estandarte de la nueva clase política, la cual repudia a gente con la que compartió mesas y participó defendiendo un mensaje político codo con codo (que tampoco se les puede criminalizar, pero, qué lástima que ya no nos sorprenda nada), el* ***bajarse del estrado*** *y usar en los meetings slang de internet o metiéndose*

*""cómicamente"" entre ellos. El discurso de "**somos aperturistas** y abrimos el diálogo" cuando está visto que no es así. La cada vez más descarada politización de los **medios de comunicación** (aunque eso de la tele, nosotros los jóvenes no – conocer – aparato-cuadrado - salón). El **beef** entre raperos/traperos para que hablen de del susodicho partido en sus temas y en sus redes sociales. El **dresscode** que están creando (entiendo que sin querer, pero sépalo undivel) entre sus votantes el cual estereotipa más la sociedad en que vivimos.*

Lo que nos lleva a pensar a los jóvenes que más que acercarse a la juventud en sí, crean una especie de pantomima para gente de considerable edad la cual sufre por y con sus hij@s y niet@s, intentado de sacarle la idea de: "estos son como mi niet@, piensan como él/ella, este es el partido capaz de sacarl@ adelante…"

Ojalá.

¿Y ahora? ¿Qué esfuerzos pretenden hacer en esta segunda campaña? Nuestras felicidades a quienes han tenido el valor de diseñarla. Trabajo duro viendo el panorama presentado.

¿Con qué ánimos vamos a las urnas? Que no suene desconsolado. Que suene con expectación. Que suene con ganas. Que suene con esperanzas, al verse que ya no valen las mismas estrategias. Que suene a que ya están desengañados. Que suene a que se van a abrir las puertas y el acceso a la toma de decisiones políticas. Que suene la palabra PARTICIPACIÓN.

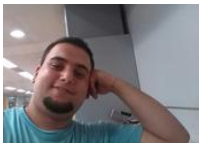
Contacto
Email: airenuevocalo@gmail.com
Web: http://airenuevocalo.wix.com/home
Grupo de facebook: Aire Nuevo Caló
Twitter: @airenuevocalo
Instagram: @airenuevocalo

EXPERIENCIA

"Unidad de escolarización compartida (UEC): De experiencias de fracaso a posibilidades de éxito".

Fundación Carles Blanch - Grau Ussetti y Barti Moreno

Barti Moreno



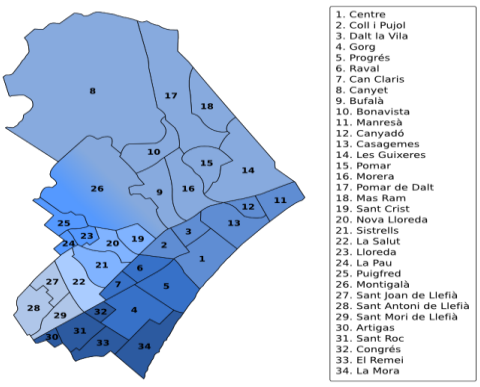
Grau Ussetti

Presentándonos	Barti Moreno y Grau Ussetti. De dónde venimos y hacia dónde nos lleva el camino
Encontrándonos	**Baétulo. 41° 26′ 56″ N, 2° 14′ 46″ E. Ciudad Romana de acogi** **Sant Roc 41° 26′ 5.46″ N, 2° 13′ 25.33″ E. Barrio** UEC Centre Sant Jaume – Fundació Carles Blanch
De la Norma Teórica a la Realidad Práctica de Sant Roc	**Traduciendo el Concepto y Definición de la Unidad Escolarización Compartida**
Gestionando proyectos de cambio con la Administración Pública	Contratación, subvención, concierto o concurso ante la Educación Secundaria Obligatoria
Metodología y didáctica centrada en el alumno más que en el adulto	Partiendo de sus éxitos y capacidades de aprendizaje más que de sus límites y dificultades
Metodología de intervención sistémica	La importancia de la mirada compartida de «el otro». En qué nos vemos reflejados **?**
Desarrollando competencias o Adquiriendo conocimientos?	El deseo de aprender y desarrollarse como personas
La grandeza del currículum oculto	Dónde y cuándo hemos podido acompañar, « de verdad »
De acompañar en el riesgo a generar oportunidades de futuro	La difícil transición entre el « profe dame trabajo » y el « yo elijo »
Compartiendo «Aquello que nos ha dado fuerza »	1 imagen vale más que 1.000 palabras

Presentándonos
Apreciadas compañeras y compañeros de aventura educativa,

Estamos encantados de poder compartir con vosotras y vosotros estas XXXVI Jornadas de Enseñantes con Gitanos en Santander. Hemos venido des de Badalona para compartir una realidad existente y dar voz a experiencias, prácticas y personas que siguen creyendo en la educación como una de las vías más eficaces para garantizar la formación y posterior libertad de cada individuo, sea hombre o mujer, nacido en el país que sea y de la cultura amada o aprendida con el tiempo que se elija. Pretendemos explicar que es posible, viable y enriquecedor compartir este viaje de aprendizaje vital. Nosotros dos, lo hemos recorrido y nos presentamos!

Encontrándonos
El barrio de Sant Roc y Gorg en Badalona son limítrofes pero presentan realidades socioculturales muy distintas. Así pues centrémonos en algunos datos de Badalona y Sant Roc, origen y motivación de nuestro encuentro.



Badalona tiene una población de 216.085 habitantes[1], de los que el 85% (183.768 personas) son de origen español, seguidos por un 2,6% de población pakistaní (5.556) y un 2,4% de población marroquí (5.089).

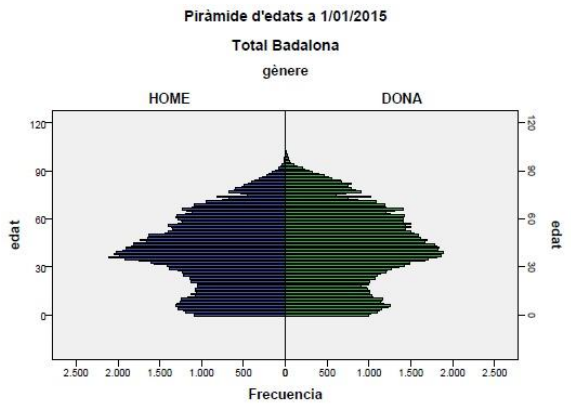
El barrio de Sant Roc tiene una población de 12.836 habitantes, (un 5,9% del conjunto de la ciudad), de la que 29,2% es de origen inmigrante. Es el quinto barrio de la ciudad en número de población pero es el segundo barrio con una media más elevada de personas por vivienda familiar (3,2). Un barrio donde sus escuelas pueden presentar porcentajes de absentismo alrededor del 30%-40% en Educación Primaria o 40%-50% en la etapa de la ESO.

Sant Roc nace como barrio el año 1965, después de haber sido enclave de acogida de población:

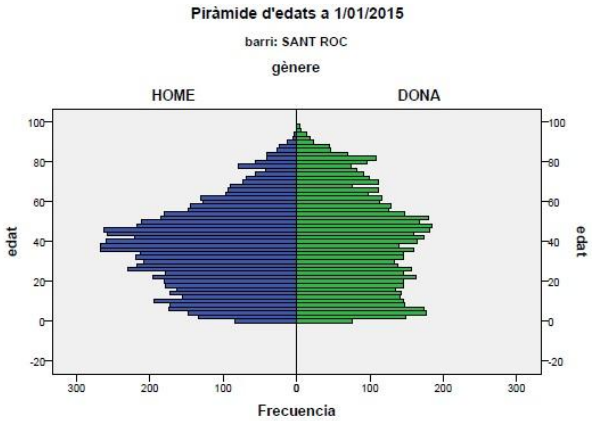
a) del resto del estado español como consecuencia de la demanda de mano de obra para la industria de la ciudad
b) del área metropolitana de Barcelona expropiada por:
   - creación de infraestructuras (autopista C-31 que divide la ciudad)
   - afectados por la inundación del río Besòs el año 1962
   - desalojo de zonas y barrios de barracas, como por el ejemplo el Somorrostro, el Camp de la Bota o La Perona.

Si nos fijamos en la estructura de la población también podremos comprobar que, comparativamente, la ciudad de Badalona y el barrio de Sant Roc presentan realidades muy distintas:

[1] Datos del PMH a 01/01/2015. Ajuntament de Badalona. Departament d'Estadística i Població.



Pirámide de población de la ciudad de Badalona



Pirámide de población del barrio de Sant Roc

Mientras Badalona presenta un estilo claro de pirámide de sociedad desarrollada (modelo regresivo), con una baja natalidad, una elevada esperanza de vida, una población envejecida y poca diferencia entre el volumen de mujeres (50,6%) y hombres (49,4%), la pirámide de población del barrio de Sant Roc presenta desigualdades claras entre las franjas de edad pero también en relación al volumen de personas entre un género y otro. En Sant Roc, claramente, el volumen de hombres supera al de mujeres (53,9% de hombres por un 46,1% de mujeres). Las posibles causas de estos desequilibrios podemos encontrarlos en los continuos flujos migratorios importantes que ha recibido el territorio o en la fragilidad de las condiciones socioeconómicas de los núcleos familiares que en él han residido durante décadas.

Volvamos sobre nuestros pasos… ¡En este barrio y en estas circunstancias se cruzaron nuestras vidas!

Porque no olvidemos algo trascendental. Aquí y hoy pretendemos y hablaremos de procesos vitales de éxito. Un proceso educativo realizado dentro de un marco administrativo y legal: la Educación Secundaria Obligatoria. La ESO, su ordenación y despliegue en Catalunya, depende del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya y, dadas las evidencias contrastadas en el tiempo, este órgano público será hoy responsable último de muchas de nuestras aportaciones.

Situemos pues resumidamente quién establece qué, cómo y con quién hemos de llevar a cabo nuestra tarea educativa. Más adelante podréis valorar nuestro nivel de satisfacción en relación con ellos.

De la Norma Teórica a la Realidad Práctica de Sant Roc

El Departament establece en la Ley *Decreto 187/2015, de 25 de agosto, de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria,* en su Capítulo 1, Artículo 2 que el objeto de su ordenación curricular se basa de acuerdo a un "*modelo de enseñanza y aprendizaje de carácter competencial y en el marco de un sistema que prevé la orientación educativa y la atención a todo el alumnado como la principal herramienta para favorecer la continuidad formativa en los enseñanzas postobligatorias*" y que su finalidad es "*el desarrollo de las competencias clave que permita a todos los alumnos:*

a) *Asegurar un desarrollo personal y social sólido con relación a la autonomía personal, la interdependencia con otras personas y la gestión de la afectividad.*
b) *Desarrollar en el nivel adecuado, como forma de conocimiento reflexivo , de formación de pensamiento y de expresión de ideas, las habilidades y competencias culturales, personales y sociales relativas a:*
   - *La expresión y la comprensión oral, la expresión escrita y la comprensión lectora, las competencias matemáticas y las competencias necesarias para el uso de las nuevas tecnologías y de la comunicación audiovisual.*
   - *La comprensión de los elementos básicos del mundo en los aspectos científicos, sociales, culturales, religiosos y artísticos, en particular aquellos elementos que permitan un conocimiento y arraigo en Cataluña.*
   - *La sensibilidad artística y la creatividad.*
   - *La corresponsabilidad y el respeto a la igualdad de derechos y de oportunidades de las personas.*
   - *El trabajo y el estudio, individual y en equipo, con autonomía y capacidad crítica.*
   - *La resolución de problemas de la vida cotidiana, la convivencia y el ejercicio responsable de la ciudadanía.*
   - *El hábito lector como herramienta básica para acceder y construir conocimiento y desarrollar el potencial personal*"

Daremos por hecho pues, que el objetivo será desarrollar las **competencias, habilidades y capacidades de cada persona** y que la metodología utilizada se centrará "sencillamente" en **qué son capaces de hacer y qué pueden aprender los alumnos**, más que no en la asunción estricta de contenidos. ¿Pero quién ha explicado a los profesionales docentes que cada día tienen un grupo de alumnos delante que los contenidos no son ya el centro de su acción educativa? ¿Cómo hacer sencillo este cambio metodológico complejo? ¿Cómo ordenar el tiempo y la actividad en relación a esta metodología?

En el Capítulo 3, Artículo 17.3 de este Decreto se hace referencia a que "*La orientación educativa se dirige a todo el alumnado, es responsabilidad de todo el profesorado e incluye la atención a la diversidad, la acción tutorial y la orientación académica y profesional*". Así que no se trata ya sólo de no priorizar los contenidos… se trata de **centrarnos en cada alumno o alumna** y percibirlos des de su integridad y potencialidad…

¿Y qué dice el Decreto sobre a quién podemos atender? Que en función de la etapa el tipo de acciones son preventivas y de apoyo inmediato (1r y 2º de la ESO) o orientadoras y de estímulo a la continuidad formativa (3º y 4º de la ESO).

El Departament define que la "*acción tutorial es el conjunto de acciones educativas que contribuyen, en colaboración con las familias, a la consecución de las competencias personales, emocionales y sociales del alumno necesarias para poder desarrollar su proyecto personal, académico y profesional*". Parece evidente pues que, tanto tutor, centro educativo como familia situaran a los alumnos y alumnas en el centro y eje de toda decisión para promover su proyecto personal de futuro. ¿Cierto? ¡Desgraciadamente NO! ¡Los unos por los otros… y la casa sin barrer!

Des de que empezamos a trabajar como entidad directamente con los centros educativos y, en especial, con el Instituto del barrio, percibimos claramente el gran desconocimiento

por parte de los profesionales de la educación de sus obligaciones y posibles actuaciones a desarrollar con el conjunto de alumnos necesitados de una atención diferente.

Si el docente, es más, el tutor, primer agente que interviene, no sabe qué hacer o cómo ayudar al alumno, estaremos haciendo invisible o dificultando cualquier posible decisión de apoyo al alumno/a que lo necesite.

Si además, el protocolo a seguir no es ágil, se dilata en el tiempo la capacidad de reacción y se agranda el plazo de tiempo entre la expectativa creada en el alumno para tener una realidad cotidiana distinta y la capacidad real de atenderle.

La norma establece, “sencillamente”, que el procedimiento de escolarización y seguimiento de un alumno derivado a un recurso como la UEC debe constar de:

1. Derivación del alumno a la UEC, habiendo realizado y garantizado:
   - 1.1. Propuesta escrita del tutor/a a la Comisión de Diversidad del Centro Educativo, al Jefe de Estudios, Coordinador Pedagógico o el Equipo de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica
   - 1.2. Análisis de la propuesta
   - 1.3. Propuesta de la dirección del Centro Educativo a Inspección Educativa que debe constar de:
     - 1.3.1. Motivación de la solicitud de escolarización en una UEC
     - 1.3.2. Actuaciones previas de adaptación curricular realizadas en el centro educativo
     - 1.3.3. Documento firmado por los padres o tutores legales dando la conformidad a la propuesta
     - 1.3.4. Informe del EAP donde conste:
       - 1.3.4.1. Valoración psicopedagógica del alumno
       - 1.3.4.2. Elementos a priorizar en el proceso de aprendizaje del alumno/a
   - 1.4. Valoración de la Inspección y elevación de la propuesta a la Dirección de los Servicios Territoriales
   - 1.5. Resolución de la Dirección de Servicios Territoriales y comunicación a los interesados

2. Seguimiento académico, evaluación y acreditación escolar
   - 2.1. Creación de una Comisión de Trabajo compuesta por el tutor, el EAP y el responsable de la UEC con el objetivo de:
     - 2.1.1. Elaborar un plan de actuación con objetivos, contenidos, estrategias, etc
     - 2.1.2. Seguimiento trimestral del plan de trabajo individual
   - 2.2. Creación de Junta de Evaluación Final

En el caso que exista posibilidad de retornar al centro educativo de referencia, el procedimiento

3. Retorno del alumno/a al centro educativo de referencia
   - 3.1. Informe de la Comisión de Trabajo
   - 3.2. Comunicación de la dirección a padres e Inspección
   - 3.3. Comunicación de la Inspección a la Dirección de Servicios Territoriales

Evidenciaremos algunas realidades prácticas, casos vividos y conocidos de primera mano que demuestran que la realidad puede superar la ficción, que la teoría y la práctica no

siempre van de la mano y que quién redacta normas, en ocasiones no conoce sobre qué está legislando.

Gestionando proyectos de cambio con la Administración Pública

En Badalona, des del Centre Sant Jaume de la Fundació Carles Blanch, empezamos a atender alumnos absentistas del barrio de Sant Roc a partir de la evidencia que adolescentes atendidos diariamente en el Centro Abierto por las tardes por las mañanas no acudían a la escuela. Un educador salió a la calle y, literalmente, preguntó a jóvenes y familias si querían que les pudiéramos ayudar con su formación. ¡Se pueden imaginar la tensión generada en el territorio y para el Departament d'Ensenyament al ser conocedores que era posible formar a adolescentes absentistas de la comunidad gitana a partir de ofrecer una oferta formativa y metodológica distinta a la que ofrecía el instituto de referencia del territorio!

El 2005, finalmente, con el apoyo de la Inspección Educativa y de acuerdo con el Departament d'Ensenyament, se legalizó la forma administrativa des de la que atender a los jóvenes del único instituto de referencia público del barrio de Sant Roc: el IES Eugeni d'Ors. Se constituyó así la "Unidad de Escolarización Compartida" de Gorg. De facto, se garantizó y financió la posibilidad que el Instituto derivara anualmente a 16 alumnos gitanos absentistas o con dificultades de conducta en el aula. Esta singularidad en la atención exclusiva a alumnos gitanos se mantuvo hasta que en el año 2010 hicimos la demanda al Departament de ampliar el perfil y centros educativos de derivación de alumnos atendidos para normalizar el proceso de aprendizaje y no construir un nuevo gueto. Y como consecuencia de algunos desajustes del propio Departament y del Instituto del barrio, el curso 2015-16 hemos contado solamente con 3 jóvenes gitanos de las 16 plazas de las que disponemos.

Porque no olvidemos que estamos tratando de una etapa de educación obligatoria. Atendemos a menores de 16 años y, por tanto, la Administración Pública debería poder asumir que atender a estos alumnos es su obligación y responsabilidad tanto en aspectos pedagógicos como de sostenibilidad económica. La gestión de este tipo de recursos debería ser considerada con extrema delicadeza y, en cambio, en ocasiones, parece que se espere que "*Dios proveerá*" de métodos y recursos…

A partir del 2006, el Departament garantizó este último elemento a partir de un convenio anual renovable que hacía sostenible el proyecto. ¡Digo sostenible, que no siempre rentable! Pero a partir del año 2009 el Departament decidió poner a concurso público todas las Unidades de Escolarización Compartida de Catalunya. Bajo criterios de derecho de competencia y transparencia, el Departament ha favorecido un mercadeo y la banalización del trabajo técnico realizado durante décadas en territorios y comunidades concretas.

El concurso público ha priorizado con un 51% de la puntuación la oferta económica, por delante de la propuesta técnica. Este hecho ha generado situaciones de rebaja económica sin proyecto educativo sólido que lo acompañe en alguna ocasión. De hecho el concurso de licitación para el curso 2013-14 provocó que en la ciudad de Badalona, una única entidad (ubicada en el centro de la ciudad) licitara y consiguiera la gestión de los 3 lotes existentes rebajando hasta el 20% del precio de salida permitido, consiguiendo superar la diferencia en la puntuación técnica obtenida por las otras dos entidades gracias a su rebaja económica.

¡Las 48 plazas disponibles iban a ser atendidas en el centro de la ciudad! ¡Qué disparate! En pleno mes de agosto como entidad decidimos que el Departament, se había

equivocado en algún momento del concurso público. Alguien del Departament había validado que alumnos gitanos absentistas del barrio de Sant Roc se desplazarían hasta el centro de la ciudad diariamente para seguir su escolarización. Alguien había perdido de vista que la “normalidad” de ciertos territorios no es aplicable en contextos como Badalona.

Decidimos que nuestro modelo técnico y educativo debía estar por delante del ahorro del Departament en ese concurso público. Creímos en la tarea educativa realizada durante 8 años y la experiencia y referencia con la comunidad del territorio. Iniciamos un procedimiento ante el que nunca nos habíamos enfrentado: “mordimos la mano que nos había dado de comer”. Decidimos presentar un Recurso a la Resolución de adjudicación provisional del Departament. Nos pusimos en manos de abogados con el objetivo de:

1. Solicitar la revisión de la puntuación técnica: dimos valor a nuestro saber hacer, destacándole al Departament qué creíamos que se habían “olvidado” de leer de nuestra propuesta técnica y que creíamos no habían valorado suficientemente.
2. Hacer reflexionar al Departament de la necesidad de atender a los alumnos de Sant Roc en su propio territorio y de las evidentes consecuencias que podía contraer la deslocalización de este recurso
3. Revisar una oferta económica desproporcionada que no garantizaba la atención a las necesidades educativas de estos alumnos.

Y a medida que elaborábamos el Recurso que íbamos a presentar, entablamos conversaciones con los distintos niveles de Jerarquía del Departament para explicarles los objetivos del Recurso que íbamos a presentar y solicitar la revisión de la adjudicación provisional.

¡Creímos pero no pudimos! Los distintos cargos técnicos pusieron en duda nuestras previsiones más fatídicas (sólo la Inspectora fue capaz de ver venir la ola…) y apelaron a un concurso público transparente. Los cargos políticos ni nos recibieron… Era un tema menor. No quisieron admitir que alguien les había colado un gol por toda la escuadra… El Recurso presentado al Departament d’Ensenyament y al Departament de Presidència, no prosperó… ¡Creímos y aprendieron!

Aprendieron en tan solo 2 meses. ¡De las 48 plazas disponibles en Badalona, durante el primer trimestre 24 de ellas estuvieron vacías! 24 alumnos y alumnas que tenían una perspectiva educativa de aprendizaje y formación durante ese curso vivieron algo distinto a lo que esperaban. Inspección recibió instrucciones de seguir de cerca la evolución en Badalona y el Departament obligó a ubicar parte de esas plazas a partir de enero de 2014 en el propio territorio.

Un parche ante un desastre. Los centros educativos no sabían cómo contener o dar respuesta a algunos alumnos, las familias no entendían qué pasaba y los alumnos, de nuevo, en la calle o en casa. Años de trabajo técnico y de esfuerzos familiares o individuales descuartizados de golpe. Como entidad ese curso intentamos seguir acompañando procesos de jóvenes que decidieron seguir en el instituto para no desplazarse al centro de la ciudad, intensificando así la presencia en el territorio.

¡Creímos y aprendimos juntos! El Departament avanza lentamente pero también aprende. Los siguientes concursos han contemplado en sus bases una mayor importancia de los aspectos técnicos y la necesidad que las entidades garanticen el trabajo individualizado, tutorizado y conjuntamente con los centros educativos. ¡Incluso este 2016 han reflejado la necesidad de la ubicación del recurso en el propio territorio! No lo dirán, pero nos han

acabado dando la razón. Y no a nosotros como técnicos o entidad, sino también a la comunidad que vive y se desarrolla en el barrio.

Y en este camino por el desierto, incluso habiendo asumido que para poder atender a estos alumnos hemos debido rebajar el precio de salida como entidad, como entidad hemos podido garantizar la calidad educativa, hemos aumentado los recursos privados y buscado la manera de cubrir las necesidades de los alumnos. Ante las dificultades de la gestión de proyectos se hace necesaria la creatividad y la búsqueda de soluciones y financiación privada. ¡Como entidades privadas, tenemos la suerte de tener ese margen y libertad! ¡Lástima que la gestión de un deber público nos abarque un tiempo precioso que podríamos poner a disposición de alumnos y familias!

Metodología y didáctica centrada en el alumno más que en el adulto

Pensar en el/la alumno/a… ¡Eso sí llena el espíritu! Como entidad siempre hemos intentado centrarnos en las necesidades de las personas que atendemos para buscar la mejor estrategia para intentar dar respuesta a ellas. También sabemos que no llegaremos a dar respuesta a todo ni a todos… Ante la pregunta de "*¿Profe, aquí me daréis la ESO?*" la respuesta vuelve en relación a sus posibilidades, capacidades y esfuerzos reales a realizar. ¡Y cuando hemos conseguido graduar a alumnos, también lo hemos celebrado!

Como equipo educativo, en la UEC siempre hemos querido atender a cada una de las personas que llegaban a nuestra entidad des de su singularidad escolar, vital y familiar. Hemos querido identificar y dignificar el bagaje propio que cada persona lleva consigo misma, su aprendizaje vital resulta, evidentemente, importante. La mayoría de estos jóvenes ha experimentado en su infancia situaciones de riesgo que han provocado muchas de sus actitudes, conductas o respuestas al mundo que les ofrecen los adultos. Quizás han encontrado la manera de decirnos que hay algo de los que hemos diseñado que no les gusta.

Nuestra práctica y nuestros errores, nos hicieron descubrir también que no podíamos abordar el trabajo con este perfil de alumnos como un grupo homogéneo. Diferentes procesos de reflexión y formación nos hicieron empezar a tomar la perspectiva de individualizar el aprendizaje, la capacitación y evaluación por competencias el año 2009 (ahora el Departament lo tiene muy claro, pero años atrás…).

Des de esta perspectiva la UEC del Centre Sant Jaume ha intentado que cada joven inicie su proceso de aprendizaje partiendo de aquellos contenidos, habilidades, capacidades y competencias que ya han consolidado en su vida, más allá del curso académico en el que estén matriculados. La organización curricular se ha planificado de manera que los contenidos se concentran en 3 ámbitos de aprendizaje que concentran las asignaturas clásicas:

A. Lingüístico-Social: Lengua Catalana, Lengua Castellana e Inglés, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Educación para la ciudadanía y, sobretodo, Tutoría.
B. Científico-Tecnológico: Ciencias de la Naturaleza, Matemáticas y Tecnología
C. Práctico: Habilidades Sociales, Formación y Orientación Laboral, Ludoteca, Trabajo por Proyectos, Matemáticas, Tecnología, Educación Física, Educación Visual y Plástica, Música,

El esfuerzo de programación resulta evidente. Pero creemos en la transversalidad de los aprendizajes basados en el desarrollo de competencias de cada persona y en la evaluación diaria de sus resultados.

Y si además tenemos en cuenta la diversidad de niveles que cada alumno/a presenta, más necesidad de adaptar y flexibilizar su proceso de aprendizaje. Para ello, hemos organizado en 4 niveles las etapas de aprendizaje:

- Nivel 0: competencias de Educación Primaria
- Nivel I: competencias de 1º de la ESO
- Nivel II: competencias del 1r Ciclo de la ESO
- Nivel III: competencias del 2º Ciclo de la ESO

El objetivo es claro: intentar dar la mejor respuesta posible al desarrollo de cada alumno/a en su etapa de aprendizaje. En una ocasión, celebrando una supervisión de equipo, Marta Sanchís, (psicóloga del equipo de infancia de Càritas Barcelona) nos recordó la necesidad que cada persona redescubra el gusto por aprender más que aprender sin deseo. Una vez descubierto todo lo que puede aportar el aprendizaje, la persona afrontará los retos con una motivación diferente.

La continua progresión en el aprendizaje y superar retos que parecían imposibles insufla a los alumnos/as de una bocanada de esperanza y optimismo ante sus posibilidades de futuro. Con cada persona hay que poder definir objetivos realistas a sus capacidades, habilidades y situación familiar (en estos casos factor clave). El mero hecho de que ellos se los planteen, de visualizar algo en lo que no habían sido capaces de soñar, de compartirlo y garantizarlo con sus familias, abre un mundo de ilusión ante la formación y el aprendizaje.

Metodología de intervención sistémica

Y es que no es trivial la necesidad de elaborar objetivos coherentes a sus vidas, a su entorno familiar más inmediato, y sabiendo en qué barrio viven. Es necesario poder abordar el trabajo diario conociendo donde se trabaja y quién vive en ese entorno.

Como proyecto, durante años hemos optado por presentarnos en los domicilios de los alumnos/as tanto a primera hora de la mañana (8:30h) como en cualquier momento del día que los pudiera requerir para abordar situaciones conflictivas o de refuerzo positivo. Hay que saber qué se puede hacer y cuando es pertinente o no. Las familias nos han abierto sus puertas dispuestas a que ayudemos a sus hijos e hija y éste, es un aprendizaje impagable. En ocasiones nos hubiera gustado encontrar menos consentimiento para intervenir y más colaboración diaria por parte de las familias pero siempre hemos priorizado conseguir que el menor aprovechara la mañana con nosotros más que con la sábana u otras compañías.

La importancia del papel de las familias en los procesos de aprendizaje de los alumnos **es un factor clave**. Y pese a saberlo aún no hemos sabido extraer el 100% de su posible aprovechamiento. No hemos conseguido que todas las familias se impliquen a fondo, que apuesten por sus hijos ante todo. A la pregunta de si todos queremos lo mejor para ellos la respuesta es clara y contundente: “sí claro”. Pero en la cotidianidad, con el transcurso de los días y semanas, las necesidades de los adultos de las familias pasan en muchas ocasiones por delante de las de sus hijos e hijas. Incluso en el trabajo conjunto con otros profesionales, aún nos queda margen de aprendizaje.

De ahí la necesidad de tener una presencia y relación frecuente con las familias. De recibir llamadas o cartas del instituto explicando conflictos o certificando expulsiones, hemos intentado acercar la “escuela” a las familias. Reuniones en la UEC, encuentros y acuerdos

en los domicilios, conversaciones en plena calle y otros espacios, favorecen que nos conozcamos mutuamente y que posicionemos sobre la familia la responsabilidad del seguimiento sobre sus hijos.

Esta visión permanente y cercana del “otro” conlleva, necesariamente, de una reflexión profunda sobre el posicionamiento personal y profesional. Una mira hacia los hechos y acontecimientos des de una perspectiva antropológica emic/etic nos posicionará ante el “otro” con posibles actitudes comprensivas, interpretativas o prejuiciables, en el peor de los casos.

En nuestro caso, ha sido importante, entender la realidad de cada alumno situándolo en el contexto familiar y del barrio en qué vive, teniendo presente que, “cultura” no es sinónimo de “marginalidad”, “delincuencia”, “y tantos etc” y que, por tanto, bajo pretextos culturales, no podemos consentir o asumir como propias y válidas situaciones que ponen en riesgo o peligro evidente a los jóvenes con los que trabajamos o sus familias. El trabajo conjunto en Sant Roc, con la Promotora Escolar de la Fundació Privada Pere Closa, ha sido clave en algunas situaciones durante estos años para orientar y resolver situaciones no precisamente “culturales”.

En aquellos casos donde familia y equipo ha sabido dejar de lado los aspectos culturales, relacionados y condicionantes del “otro”, y hemos puesto la mirada sobre “su hijo”, el joven ha podido promocionar con mayor garantía de éxito.

Desarrollando competencias o Adquiriendo conocimientos?

Hemos comentado y constatado suficientemente ya nuestra apuesta por desarrollar competencias personales. Es necesario que cada persona pueda identificar en qué en competente y, a partir de ese punto, inicie su proceso de desarrollo personal y formativo. No podemos esperar que este perfil de alumnos transforme su realidad a partir de incorporar conocimientos de un mundo, muy a menudo lejano para ellos. Han de poder identificar en su cotidianidad y mundo real cuál es su punto de partida y dónde quieren poder llegar. Aquello que aprenden les ha de servir para vivir en el mundo real.

Hemos compartido experiencias con jóvenes que no sabían escribir ni leer pero que en cambio estaban dotados de una capacidad oratoria espectacular, jóvenes con dificultades para asumir contenidos pero con una capacidad de liderazgo tremenda, jóvenes incapaces de llegar puntuales por la mañana pero capaces de llenar salas de espectáculos con sus dotes de baile, jóvenes con una capacidad de empatía y sensibilidad tremenda incapaces de asumir contenidos básicos, y tantos jóvenes, tantas habilidades… El reto siempre ha sido que sean capaces de identificarlas y ponerlas al servicio de los demás para un beneficio común.

Ante esta realidad, nuestra reflexión y metodología ha sugerido la identificación de cada alumno/a en sus propias capacidades, competencias y habilidades personales. Hemos querido superar el clásico: “*profe, dame trabajo*” por el “*yo soy bueno en … y puedo ofrecer …*”. La perspectiva es totalmente opuesta. No hace falta seguir esperando del otro (del payo, tradicionalmente) para mejorar mi situación. Es necesario que cada uno/a identifique en qué destaca, en qué es distinto de los demás y que sepa darle valor. Valor que dignifique su presente y su futuro.

La grandeza del currículum oculto
La organización del ritmo cotidiano, la acogida de los alumnos por la mañana, garantizar la convivencia del grupo bajo unos valores asumibles por todo el grupo, la relación personal entre el adulto y el joven, el saber estar en el espacio lúdico dirigido… cuánto de ello no es tenido en demasiada cuenta y afecta al proceso de adaptación de un alumno y de su posterior aprendizaje.

Y como no todo puede aprenderse en el aula, como entidad, también hemos ofrecido la posibilidad a los jóvenes de la UEC de participar de una serie de actividades de ocio y tiempo libre con el objetivo de seguir acompañándoles y formándoles como personas. Salir de su entorno inmediato y aprender que el mundo puede organizarse de manera distinta a como están acostumbrados es un aprendizaje vital excepcional que les acompaña eternamente.

En estas actividades de colonias, campamentos o travesías por el Pirineo hemos compartido experiencias, actividades, miedos, ilusiones, charlas íntimas delante de una chimenea en plena noche... Poder situarte cerca de un joven, no solo como el "profe", si no como alguien con quien compartir el cotidiano de la vida y hacerlo juntos, es un lujo y un agradecimiento eterno. ¡Romanticismo puro! Un romanticismo que ha perseguido y observado procesos de transformación personal y vital de mucha profundidad. Algo tan simple como potente y transformador: ¡el vínculo educativo!

¡Hay jóvenes que en estos espacios son capaces de hacer todo lo que en su barrio sería considerado un error! Cocinar, repartir las tareas domésticas, limpiar los aseos! "*Yo lo hago pero, eso sí…no se lo digas a nadie al volver al barrio y no se lo digas a mi mama, ¡a ver si lo voy a tener que hacer en casa…!*". Pues eso todo aún… ¡muy oculto!

De acompañar en el riesgo a generar oportunidades de futuro
La proyección de futuro de muchos jóvenes que han formado parte de la UEC Sant Jaume ha girado durante años en relación a aquello que observaban en su propio entorno. Ante la compleja pregunta: "*¿A ti, qué te gustaría hacer? ¿De qué quieres trabajar?*" la respuesta solía ser: "*En el mercado, recogiendo chatarra o del PIRMI…*". Eso en el mejor de los casos, siendo chicos los que contestaban. Con las chicas la proyección era bien distinta. Aquellas con habilidades y capacidades, en ocasiones eran capaces de imaginarse en entornos profesionales reales, eso sí, lejos de su entorno diario. Sabían que su entorno no se lo pondría fácil, como mujeres, para desarrollarse profesional y personalmente.

No es fácil para un joven proyectarse en algo que no es capaz de visibilizar. ¡Ahí nuestro reto! Ofrecer a los jóvenes aparadores donde imaginarse en un posible futuro cercano. Introducimos la Formación y Orientación Laboral como un eje importante con el que ofrecerles visitas a empresas del barrio, a entidades como la Fundación Secretariado Gitano donde pudieron contactar con referentes gitanos que desarrollan actividades profesionales basadas en su esfuerzo y constancia, entrevistas con referentes del barrio, etc.

Y como comentábamos al inicio, nuestra apuesta por la formación pasa por ofrecerles también la posibilidad de seguir formándose más allá de los 16 años, obtengan o no el Graduado de la ESO. Como entidad hemos explorado la oferta del territorio de Badalona y sus alrededores y, además, contamos con el apoyo de la red de escuelas de Barcelona vinculadas a la Compañía de Jesús, que nos ofrece una disponibilidad de plazas para oferta formativa postobligatoria.

La formación de los jóvenes más allá de los 16 años es de nuevo una apuesta familiar y, por tanto, un esfuerzo de conjunto. Somos conscientes de las renuncias que familias y jóvenes asumen libremente y, desde este punto, es donde como entidad, ofrecemos el acompañamiento y apoyo necesario para alcanzar sus propios logros. Nuestro reto: conseguir que cada año más jóvenes apuesten por su formación y sus familias refuercen sus sueños y procesos formativos.

Compartiendo «Aquello que nos ha dado fuerza »

Y para concluir algunos visionados de ejemplos de principios y metodologías que nos han ayudado en nuestros procesos de éxito y también de fracaso. No pretendemos dar lecciones, pero sí reforzar aquello que funciona:

1. Tener claro el origen de nuestra motivación inicial: "Educar, acompañar, transformar la sociedad"
2. Conocer y acercarse al barrio y las familias: "Un buen paseo y un café antes de empezar"
3. Mantener las buenas praxis y convicciones: "¿Cómo nos afectan las opiniones y proyecciones negativas de los compañeros?
4. Sorprendámosles: "Aún tienen la capacidad de dejarse sorprender"
5. Creer en su capacidad para aprender: "Conseguir captar su atención"
6. Enseñarles a pensar por ellos mismos: "¿El entorno se lo facilita?"
7. Confiança-Confidencialidad-Incondicionalida: "¿Con quién comparten miedos, deseos o ilusiones?"
8. Afrontar los conflictos: "Contrastamos su visión de la realidad"
9. Proyectarlos en el mundo en positivo: "Habilidades, capacidades, competencias"
10. Contener su cotidiano: "Que se sientan acogidos, acompañados, protegidos, queridos…

REFERENCIAS…

a) PARA LEER

ABAJO, J.E. (1997) La escolarización de los niños gitanos. Madrid. Ministerio Trabajo y Asuntos Sociales. Pp 52-69

FUNES, J. i RIFÀ, F. (2000) Adolescents i dificultats socials a l'escola. Barcelona. Finestra Oberta. Nº13. Febrer

ABAJO, J. E & CARRASCO, S.(2004) *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. Colección Mujeres en la Educación, no. 4. Madrid: CIDE-Instituto de la Mujer (book)

CARRASCO, S. Y ABAJO, J. E. (2005) "Gitanas y gitanos en la encrucijada: cuestiones de género, éxito académico y cambio cultural", en Fernández y García Molina, *Multiculturalismo y educación. Teorías, ámbitos y prácticas*, Madrid: Alianza Editorial.

SAN ROMAN, T (2010) Educar para la escuela o educar ¿para qué vida? Gitanos. Madrid. Nº56. Diciembre

COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS (2011)

DECRET 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria.

AJUNTAMENT DE BADALONA. Padró Municipal d'Habitants 2015

FUNDACIÓ CARLES BLANCH. Proposta Tècnica UEC Gorg. 2016

b) PARA VISIONAR

- Rebelión en las aulas (1967)
- El club de los poetas muertos (1989)
- Mentes Peligrosas (1995)
- American History X (1998)
- Cadena de favores (2000)
- Diarios de la Calle (2007)
- La Ola (2008)

LECTURA DOCUMENTO SOBRE LOS REFUGIADOS: PASAJE SEGURO YA!!

DERECHOS HUMANOS PARA LOS REFUGIADOS

Nos hemos perdido, hemos perdido la noción de qué es lo más sagrado, lo esencial: la vida. La Unión Europea se niega a cumplir la legislación internacional en materia de derechos humanos, mientras cientos de miles de personas que huyen de guerras y conflictos, de la muerte y la persecución, cientos de miles de seres humanos y sujetos del derecho a asilo y refugio en un lugar seguro no lo están encontrando.

Estos seres humanos hacen un viaje muy peligroso para llegar a la Unión Europea, cada día más hermética y militarizada. Les cuesta altísimas sumas de dinero de las que se lucran traficantes de personas, cuya labor es propiciada por las políticas migratorias antihumanas de la UE que favorecen la proliferación de este negocio del dolor. En su periplo soportan mucho sufrimiento, desesperación, cansancio y abusos de los derechos humanos, sus derechos y nuestros derechos, esos por los que los Estados debieran velar.

La actitud de las instituciones europeas ante este drama ha puesto de relevancia lo poco -o nada- que tiene este proyecto de social. El Pacto de la Vergüenza, suscrito entre los Estados de la UE y Turquía convierte a cientos de miles de personas en mercancía, subcontratando el deber de acogida de la UE a cambio de 6.000 millones de euros, la revisión de la política de visado a la población turca y la aceleración de las negociaciones de integración en la UE. Nuestro presidente en funciones, Mariano Rajoy, subscribió dicho tratado a pesar de la oposición del Congreso de los Diputados y a sabiendas de que a la ciudadanía nos llenaba de oprobio, vergüenza e indignación.

Mientras, las mujeres refugiadas, muchas de ellas solas por haber perdido a sus maridos en la guerra, están sufriendo, como han denunciado Amnistía Internacional, ACNUR y otras organizaciones, tocamientos, asaltos, acoso, violaciones, matrimonio precoz y forzado, peticiones de sexo transaccional para abaratar el coste del viaje o conseguir comida y ropa en los centros de recepción... el cuadro completo de la violencia sexual contra las mujeres, habitual en conflictos y desplazamientos, que se suma al drama migratorio, en especial de quienes viajan solas o con menores. No hay medios para protegerlas y esta falta de medios supone el incumplimiento de diversas normas internacionales como la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer.

Mientras, sabemos que la Europol ha advertido de que, según sus datos, al menos 10.000 menores refugiados no acompañados han desaparecido en Europa, 5.000 de ellos de los centros de refugiados de Italia, y otros 1.000 en Suecia. Se teme que muchos de ellos, los que no se encuentren con familiares, hayan caído en manos de una “estructura criminal paneuropea”, un conjunto de organizaciones mafiosas con Alemania y Hungría como bases principales y que distribuirían a los menores a otros países para su explotación sexual o como esclavos. En 2015 llegaron a Europa 26.000 niños refugiados sin acompañamiento. 1.068 niños y niñas murieron en el trayecto. De los que llegan, muchos no tienen sus necesidades básicas, incluida la educación, satisfechas.

Mientras, conocemos que un 5% de quienes llegan son personas ancianas, esa parte invisible de los flujos migratorios que enfrenta, en la etapa final de su vida, no sólo el

cansancio y a menudo la enfermedad lejos de su casa; además sufren el dolor y la tristeza de saber que probablemente no tendrán oportunidad de regresar a su tierra, de la que han sido arrancados contra su voluntad.

Mantenerse indiferente ante semejante situación es reconocer que nos estamos deshumanizando, que hemos perdido nuestra capacidad de empatía, que no nos importa ser cómplices de la política de dirigentes e instituciones que se han saltado su propia legalidad para defender sus intereses. Tenemos que rechazar firmemente esa política y colaborar para aliviar el sufrimiento de las personas atrapadas en una trampa mortal.

Por ello, las personas abajo firmantes creemos que nuestra obligación como ciudadanía europea y como seres humanos es defender los derechos de las personas solicitantes de asilo y refugio, y en consecuencia

EXIGIMOS:

- Que se abran vías de acceso legal y seguro para los refugiados, vías que les permitan ejercer su derecho al asilo y refugio de manera digna y sin tener que arriesgar sus vidas en el camino.

- Que se ponga en marcha una operación permanente de ayuda y salvamento con el objetivo de impedir la pérdida de más vidas de las personas que intentan llegar por mar.

- Que se establezca un sistema amplio de visados humanitarios y de reasentamiento para los solicitantes de asilo. Que se agilice la reagrupación de las familias.

- Que se dispongan mecanismos de financiación extraordinarios para establecer los medios, materiales y humanos, para el acogimiento de los refugiados.

- Que se garantice la protección de las organizaciones y personas que apoyan a la población refugiada.

- Que se aceleren los trámites de acogida y se capacite a los abogados, jueces y funcionarios en materia de protección internacional.

- Que se combatan activamente los discursos xenófobos. Que se promueva, a través de la educación, la convivencia intercultural.

- Que se acaben las distinciones por razones de nacionalidad, religión o procedencia entre los beneficiarios de protección internacional.

- #PasajeSeguro ¡YA!

- Si quieres participar búscanos en: **cantabria.pasajeseguroya.org fb.com/ pasajesegurocantabria #PasajeSeguroYA**

VISITA CULTURAL A LA CIUDAD DE SANTANDER
Tarde-noche del SÁBADO 3 SEPTIEMBRE

Visita guiada de 1,30 horas con un recorrido por el Centro de la Ciudad que comprende:

- Salida de la Oficina de Turismo del Paseo de Pereda, cerca del Centro Botín
- Catedral de Santander: visita interior
- Iglesia del Santísimo Cristo: visita interior
- Recorrido callejero: Plaza Porticada, Ayuntamiento de Santander y Edificio Banesto
- Final en el punto de salida.

DONDE COMER EN SANTADER

https://www.turismodecantabria.com/descubrela/donde-comer/buscador-aWRab25hPTcm

https://www.tripadvisor.es/Restaurants-g187484-Santander_Cantabria.html

n o t a s

Aquellos que confían en nosotros son quienes nos educan. George Eliot. Escritora británica.

Sólo hay una cosa mejor que una buena educación: más educación. A. Elizabeth Benedict.

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

Miguel Ángel Santos

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

Ortega y Gasset

Aprender sin pensar es inútil, pensar sin aprender es peligroso.

Confucio. *Analectas*

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

Tomás Szasz, *El segundo pecado*

pensar despacio
para andar deprisa.

Joaquín Sabina. *Jugar por jugar*

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

No hay nada más estúpido que lanzarse con la mayor eficacia en la dirección equivocada. Miguel Ángel Santos

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

Baltasar Gracián. *El Criticón*

La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor.

Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*

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

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

No aprenderás nada si eres tú el que hablas todo el rato. Dicho Lowara (*Rrom* norte Europa)

(Se les dice a los jóvenes *rom* para educarlos en escuchar a los más viejos, aprender de la tradición oral.)

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

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

LOS ESCLAVOS Y LA LIBERTAD

Un día el amo les dijo a los esclavos:

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

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

Jean-Claude Carrière. ***El círculo de los mentirosos*****.**