33

JORNADAS DE ENSEÑANTES CON GITANOS

33 JORNADES D'ENSENYANTS AMB GITANOS · 33 XORNAES D'ENSEÑANTES CON XITANOS · 33 DIVUSE E LIIVARNE SAT KALE – IJITOEKIN DABITZAN IRAKASLEEN 33. JARDUNALDIAK · 33 XORNADAS DE ENSINANTES CON XITANOS

33 JORNADES D'ENSENYANTS AMB GITANOS València, 6, 7 i 8 de setembre de 2013

b i e n v e n i d a

«La eternidad cabe entera en el día de hoy, sin esperar a mañana.»

Manuel Vicent

Treinta y tres encuentros cada uno con sus titilantes luces y sus propulsoras energías para empezar cada septiembre un nuevo curso donde todo está por hacer.

Venimos de unos años difíciles y ominosos que poco ayudan a ilusionar el presente, cuanto menos la eternidad. Pero como *la eternidad cabe entera en el día de hoy*, vamos a continuar con nuestra atrevida perseverancia, sin dejar resquicio al desaliento.

Seguimos vivas y vivos, beligerantes y dueñas y dueños de nuestras emociones.

Hoy más que nunca tenemos que llenar de vida, de opiniones, de análisis, de propuestas, de ganas de seguir caminando en estos tiempos indecentes y sin referentes éticos que envuelven esta crisis económica, pero fundamentalmente política, ética y social.

El clarividente Jorge Luis Borges aseveraba*: No sé si la educación puede salvarnos, pero no sé nada mejor*. Y nada mejor que seguir trabajando por una sociedad justa y distributiva cuyos cimientos se construyen desde una escuela inclusiva e intercultural, desde un sistema de educación público y de calidad, como máxima garantía de construcción de una sociedad democrática.

¡ Osunche ka Molancia !
¡ Bienvenidos a Valencia !
¡ Ongietorriak Valentzia !
¡ Benvidos a Valencia !
Benvinguts a València !

Bienvenidas y bien llegados a las jornadas, ... buen trabajo y feliz recreo.

6, 7 y 8 de septiembre de 2013

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 Colegio Mayor. [edificio b]

El horario es:
→ Desayuno de 8,00 a 11,00
→ Comida de 13,30 a 15 horas

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

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

- Hay una zona de cafetería abierta todo el día con máquinas expendedoras de café, refrescos, etc. Planta baja [edificio a]

- Hay una sala con ordenadores conectados a Internet disponibles todo el día. 1ª planta [edificio a]. También hay sala de televisión, gimnasio, patio interior con mesitas y sillas para tertulias, solarium, sala de juegos, lavandería, etc.

- El Colegio Mayor está abierto las 24 horas. La puerta está siempre cerrada y deberemos llamar a través del portero electrónico a la persona de recepción o al vigilante de la noche.

- APAGAR LOS MÓVILES en el salón de actos.

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

- 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.

textos y reseñas de las intervenciones y experiencias

PONENCIA

ESTRATEGIAS ANTE LA CRISIS DEL ESTADO DE BIENESTAR

Ximo García Roca. Universidad Valencia.

Estamos en pie en medio de una montaña de escombros, en el interior de un naufragio colectivo. Los economistas hablan de colapso financiero, los sociólogos de crisis sistémica, los analistas políticos de desajustes estructurales, los observadores culturales hablan de fin de época.

Es necesario hacer algunas transiciones y mudanzas con nuevos equipajes y una nueva residencia cordial y mental. Postulamos una especie de célula madre que se diversifica en tres dinamismos con sus providencias y sus estrategias: *una vía política* que se ha sustanciado en la institución de la ciudadanía, por el cual se garantizan y reconocen bienes comunes como derechos exigibles, *una vía social* que gravita en torno al ejercicio de la vecindad y se despliega como una forma de convivir y de vivir juntos y una *vía ética* que se configura en torno a la fraternidad, por la cual nos reconocemos de la misma carne y de la misma sangre. Un camino está liderado por los Estados, otro por la sociedad civil y el tercero por las organizaciones de sentido. Nos ocuparemos de explorar los tres territorios con sus respectivas estrategias.

ESTRATEGIAS DE CIUDADANÍA

La primera estrategia de la acción social gravita sobre el fortalecimiento de la institución de la ciudadanía que constituye uno de los procesos de emancipación y liberación más importante de la humanidad. Por ella nos consideramos miembros de pleno derecho de una comunidad política y a la vez nos permite establecer que <<cualquier persona en cualquier parte del mundo, con independencia de su ciudadanía, residencia, raza, clase, o comunidad, tiene ciertos derechos básicos que todos deben respetar y garantizar>> (Sen, 2009). Somos sujetos **de** derechos y sujeto **a** deberes.

La cultura de la ciudadanía, a lo largo del siglo XX, ayudó a la acción social a no confundirse con la acción benéfica sin conciencia

crítica, o con la filantropía sin voluntad de trasformación, o con la ayuda asistencial sin conquistas de derechos. Le ha liberado de convertirse en simple ambulancia que palia las contradicciones sociales.

La institución de la ciudadanía reconoce unos *bienes de justicia,* que son garantizados por la vía del derecho y de la autoridad en razón de la misma humanidad. Son bienes comunes por los cuales nos reconocemos conectados unos a otros, portadores de algo común, vinculados a personas distanciadas por las religiones, por las clases, por las etnias o por las naciones. Algo que se estima porque es de todos en razón de la pertenencia a una misma humanidad.

La protección y garantía de estos bienes de justicia legitima la existencia del Estado moderno y de sus Administraciones ante sus poblaciones. Por esta razón, la retirada de las responsabilidades públicas y el adelgazamiento del Estado social no señalan ningún futuro para la humanización. Como tampoco es un buen indicador la actual reconversión del Estado social en Estado asistencial.

Los educadores y trabajadores sociales estiman el nacimiento de los sistemas públicos de protección reconocidos como derechos institucionales, más allá de los cuales no hay vida humana.

Nos referimos a los derechos de la primera generación que gravitan sobre el valor de la libertad; por ellos nos reconocemos como seres autónomo e independiente frente a toda coacción, capaces de pensar y actuar libremente. Por debajo de estos derechos alienta la voz de Antígona que se enfrenta al poder y entierra a su hermano muerto y culmina en el principio kantiano que indica que el ser humano nunca puede ser tratado como medio.

Se ha de garantizar, igualmente, los derechos de la segunda generación que gravitan sobre el valor de la igualdad y construyen sistemas de protección públicos que ofrece protección cuando somos viejos, salud cuando estamos enfermos, defensa cuando somos agredidos, oportunidades cuando estamos orillados o nos hemos equivocado. Si los primeros oían la voz de Antígona, ahora se oye la voz de los perdedores tirados en la cuneta que relata la parábola del samaritano.

Y en tercer lugar, se ha de garantizar los derechos de la tercera generación que gravitan sobre el valor de la solidaridad en un contexto de mundialización. De este modo, se han alumbrado el derecho a la paz, al desarrollo, al medio ambiente, al patrimonio común de la humanidad, a la asistencia humanitaria. Junto a la voz de Antígona y del samaritano se oye el grito de Abel que recorre toda la historia humana.

Estrategias de presión social y movilización ciudadana

<<Son derechos logrados no concedidos, son batallas vencidas>>, que se han hecho a base de serias convulsiones históricas (Giner, 2004: 283). Son conocidas las resistencias ante el nacimiento de

los derechos de la libertad. Muchos se opusieron a los derechos de la conciencia y de la libertad por considerarles perversos y destructores de la civilización; se opusieron a la extensión del voto a las mujeres y a las clases trabajadoras y dijeron de ellos que eran <<la vergüenza del espíritu humano>> ya que el pueblo es siempre estúpido, inepto, menor de edad. <<¡la mayoría no tiene razón!>> (Flaubert, Nietzsche, Ibsen… y una larga lista).

En la actualidad estamos en plena reacción contra los derechos sociales con el desmantelamiento de los sistemas públicos de protección. Algunos creen que con el amor basta y se alegran de que se revitalice la beneficencia; defienden un capitalismo compasivo que creen que la asistencia benevolente debe sustituir a los derechos sociales. Que los Bancos de Alimentos pueden desplazar la universalización de la renta básica de ciudadanía.

Hacia la ciudadanía inclusiva

Estamos obligados a presionar en función de una ciudadanía inclusiva; la ciudadanía nació excluyente, circunscrita a ciertos grupos y a determinadas prerrogativas. Llevaba en su interior un germen de exclusión. Los romanos excluían a las mujeres, a los esclavos y a los extranjeros. Los helenos excluían a los bárbaros e incluso a ciertas comunidades cristianas les costaba reconocer la dignidad del infiel.

Hoy tenemos que incorporar a los que no son del territorio (no sólo a los que puedan comprar una casa de 500.000 euros); hemos de batallar contra el regreso de las fronteras físicas y espirituales; contra particularismos locales, étnicos, religiosos o culturales.

Hacia una ciudadanía cosmopolita

Hemos de presionar a favor de una ciudadanía mundial que ha impregnado los sueños de la humanidad y que hoy se ve sometida a autenticas campañas de desprestigio contra la cooperación entre los pueblos en base al sentimiento nacional que crea territorios comanches y nuevas murallas, y en razón de una crisis global que impide mirar a lo que se considera lejano.

Se trata de construir una sociedad mundial no sólo a través de los *intereses*, que mueven a los capitales financieros a buscar beneficios económicos en todos los lugares del planeta; ni siquiera sólo de la globalización de los *problemas* que nos une a la humanidad en el mantenimiento y preservación de la vida sobre el planeta, sino sobre todo a través de la globalización de las *causas humanas,* que favorecen la creación de otro mundo mejor y posible como horizonte moral de la humanidad.

Hacia un ciudadanía multidimensional

Tendremos que presionar sobre quienes están interesados por

garantizar los derechos de la libertad de los individuos, sin importarles otras dimensiones de la vida. Es un grave error construir la ciudadanía liberal sin preocuparse de las desigualdades sociales que pueden generarse por el ejercicio de esa libertad individual.

Los portadores de la globalización de la solidaridad son los *movimientos sociales,* los *movimientos de mujeres* que se sacuden el yugo del patriarcalismo; *los movimientos religiosos*, que propugnan un diálogo de religiones más allá de sus respectivas ortodoxias; *los movimientos a favor de la tierra*, que proclaman el destino universal del planeta, los *movimientos de resistencia* antiglobalización, La *economía social* que rompe a pequeña escala las leyes del capitalismo salvaje y depredador. Las *organizaciones de voluntariado* que canalizan la acción de ciudadanos a través de las prácticas del don y de las relaciones de ayuda. El *movimiento de indignados* que hoy despiertan a tantas conciencias en nuestras calles.

Estrategias de vigilancia institucional

Las fuerzas globales y el capital especulativo, que buscan beneficios a corto plazo, han golpeado gravemente los derechos asociados a la ciudadanía y han desafiado la autoridad del Estado para garantizarlos. En su ayuda, la ideología liberal ha intentado, con éxito, presentar la responsabilidad del estado y la universalización de los derechos como parte del problema; potentes construcciones ideológicas erosionan la cultura de la protección pública y de los derechos ciudadanos para que no prevalezca sobre los mercados.

No podemos olvidar que para afrontar los apremios del desamparo, la enfermedad, la ignorancia, el abandono o la discapacidad se crearon los pactos de solidaridad institucional y los sistemas públicos de protección y fomento, como despliegue de los derechos de ciudadanía. Tenemos una función de vigilancia sobre los incumplimientos de las Administraciones públicas, mediante la defensa con mudanzas de los derechos a la salud, a la educación, a la vivienda, al empleo, al crédito. Gracias a esta presión se ha popularizado la convicción que el Estado tiene más razones para proteger los bienes comunes que para fomentar Ciudades del Ocio y Eurovegas. No podemos ser insensibles ante la movilidad del capital financiero, que producen desigualdades locales y mundiales; nuestras voces se unirán a aquellos que pretenden defender el patrimonio de la humanidad: la tierra, el agua, la vivienda, la salud, la educación, el trabajo, la comunicación, la justicia; a los que proponen nuevas formas de gobernabilidad centradas en la participación activa de las poblaciones y en la construcción de una ciudadanía inclusiva y mundial para que la realización de los derechos supere el ámbito nacional.

Estrategias de creación de marcos institucionales

La crisis actual ha desestructurado los marcos institucionales que se habían creado para la gestión de las situaciones de necesidad. Los marcos institucionales son algo así como las señales de tráfico o los

códigos de instrucciones o guías de conducta que señalan las puertas de entrada y la ordenación de un sistema. Por los marcos institucionales se sabía que haya que ir al Centro de Salud antes que al hospital, o a los servicios de proximidad antes que a las residencias.

Esta desestructuración ha afectado profundamente la atención a las necesidades básicas, de modo que lo pertenecía a los servicios de proximidad de los ayuntamientos ha pasado a depender de la Seguridad Social y de las Instituciones sociales de carácter benéfico.

Las políticas sociales de los ayuntamientos se transforman en residuales, estranguladas por los bajos presupuestos. Cobra protagonismo la Seguridad Social que es la que se hace cargo de paliar las carencias mediante una pequeña asignación y se instaura un modelo abstracto, burocrático, anónimo y distante. Se “asiste” a la población, pero ya no se “interviene” para su reinserción.

Reaparecen en algunos casos elementos del enfoque asistencial de la Beneficencia como la entrega de ropa y comida, de forma directa o por intermedio de entidades sociales. La población vulnerable que tenía como referente a los servicios sociales municipales comienza a ser desterrada de este espacio referencial, perdiendo también los ayuntamientos, como entidades próximas a la ciudadanía, su función de integración social. Lo cual implica una evolución (¿o involución?) desde una política de integración social basada en la intervención de profesionales cercanos a la población, a
otro tipo de política, meramente asistencial.

He visto a personas desahuciadas perdidas en la ciudad que no saben dónde ir, a quien acudir, a quien le corresponde atender su necesidad básica. Asistimos a una desestructuración de los sistemas, de modo que muchos de nosotros nos encontramos atendiendo envíos de los servicios sociales. Estos dejaron de ser la puerta de entrada al sistema de protección para ser la puerta de reenvío a las organizaciones sociales. Se han desestructurado las instituciones de modo que ya no nos defiende de la incertidumbre sino que la crean.

Debemos ser tutores de conexiones pero no podemos colaborar en la desestructuración de los marcos institucionales que generan obligaciones. Las alternativas acreditadas están recreando la propia lógica de lo social para abordar la transversalidad de las necesidades, la intersección de los problemas y la imbricación entre la economía y la política, entre la cultura y la ética, entre lo material y lo simbólico, entre lo local y lo global; son zonas fronterizas en las que interactúan las necesidades, la autoestima es tan importante como las condiciones de vida, la educación es tan decisiva como la deuda externa, y los estilos de vida son más decisivos que la prima de riesgo.

ESTRATEGIAS DE VECINDAD

Junto a las estrategias de índole política, que conquistan derechos, se abre una vía estrictamente social que reclama responsabilidades y deberes. Una sociedad solidaria y decente no sólo

precisa de instituciones políticas sino también de base social, de ambientes adecuados, contexto social, que conforma la memoria individual y colectiva, el patrimonio cultural y el sentimiento de pertenencia e identidad. La ciudadanía política emparenta con los derechos exigibles, la vecindad alude a las responsabilidades que adquirimos con los cercanos en el mantenimiento del territorio, en la preservación de la seguridad, en la promoción de la paz interna, en la ayuda mutua.

Esta transición está siendo solicitada desde todos los escenarios. Lo es desde las voces de los economistas. Así el premio Nobel de economía, Amartya Sen, reclamaba <<la necesidad de ir más allá de las voces de los gobiernos, de los mandos militares, de los dirigentes empresariales, de los que tienen influencia que suelen ser escuchados con facilidad, para prestar atención a las sociedades civiles y a las gentes más débiles en diferentes países del mundo>> (2009).

Se necesita una realidad pre-política y meta-política, sin las cuales no se legitima ninguna ley. Podemos tener buenas leyes sobre la circulación pero aumentan los accidentes de tráfico, tenemos buenas leyes contra la violencia de género pero aumentan las muertes de mujeres, tenemos muchos dispositivos militares pero aumentan los desaparecidos, tenemos muchas instituciones protectoras pero aumentan los abandonos de niños y niñas.

Antes de poseer una forma jurídica, la libertad ha de tener una forma social. Si sólo hubieran derechos cuando son prescritos legalmente nunca hubiera habido la primavera árabe, ni se hubieran derrotado los regimenes dictatoriales. En todos estos casos, la gente ha reclamado los derechos fundamentales que les correspondían sin estar legalizados y, por eso mismo, han contribuido al derrumbe del derecho convertido en sistema de injusticia (Beck, 2002).

Hay quienes no ven necesaria esta transición ya que con las leyes bastan, con las instituciones jurídicas sería suficiente para crear una sociedad humana, justa y cohesionada. Sin embargo, la tesis es radicalmente insuficiente ya que el derecho positivo no basta, hay valores, actitudes y sentimientos que preceden a las leyes y las legitiman. Un derecho sin el *plus* de la ética se convierte en razón de Estado y pura gestión administrativa. Los gestores de cualquier tipo de poder difícilmente pueden entender ese *plus* de imaginación crítica que permite desear otra realidad posible y necesaria que todavía no se ha institucionalizado.

La ciudadanía política ha de arraigarse en el espacio local, en el territorio. Para lo cual hemos de hacer algunas transiciones y mudanzas. Me referiré a la estrategia de fortalecimiento de la sociedad civil, a la estrategia de desarrollo institucional y a la estrategia de creación de tejido social.

Estrategias de fortalecimiento de la sociedad civil

La invención de la sociedad civil, en primer lugar, evoca una comunidad de individuos autónomos que deciden libremente, participan en la determinación de sus propósitos y persiguen sus propios intereses. Hablar de sociedad civil es reconocer el valor de la libertad, donde no hay libertad no hay sociedad civil, y esa libertad elige vivir junto a otros para lograr realizar sus intereses. Quiero subrayar tanto la libertad como la lógica del interés. Piensen en los vecinos de una escalera: por interés común y beneficio propio comparten los gastos y se someten a un civismo cooperante. Por interés propio la persona más rica de España, Amancio Ortega, puede entregar una cantidad considerable de dinero a Caritas. Por interés propio en la Conferencia de Davos se invitaba a los poderosos del mundo a ser filántropos con el fin de conservar la cohesión social. Sin individuos que procuran por sus intereses no hay sociedad, pero si esa libertad destruye las estructuras colectivas en nombre del valor del individuo, se destruye la sociedad civil. A don Amancio le diremos que hace bien, pero que haría mejor si conserva los sitios de trabajo, si no practica la reforma laboral ni hace ningún ERE. Resulta admirable el potencial humanitario que se ha despertado en la crisis. No sobran empresarios que hagan donativos, siempre que no reduzcan de manera inmisericorde el personal de sus empresas; ni sobran ciudadanos que regalen comida a los Bancos de alimentos, siempre que no escatimen la fiscalidad individual. No habrá salida a la crisis si al tiempo que se organiza un festival benéfico televisado, se aplauden reformas laborales injustas; si al tiempo que se llevan las ropas sobrantes a los roperos parroquiales, se consiente en la humillación de su asistente domiciliaría.

En segundo lugar, la sociedad civil es el lugar del intercambio. En nuestro tiempo la lógica del don no debe oponerse a la lógica del intercambio. Hemos visto surgir en el interior de la crisis intercambios de bienes, de tiempos, de casas, de compromisos, de contraprestaciones, de autoayuda que pertenecen al dinamismo de dar y recibir. Es bueno no confundir mercado con capitalismo. La solidaridad obliga diferenciar una sociedad con mercado de una sociedad-mercado, en la que todo está mercantilizado.

En tercer lugar, la sociedad civil es el espacio de la privacidad, el lugar reservado, el recinto propio; la protección de ese espacio es un logro de humanidad. Pone en valor la intimidad, donde nadie puede entrar sin permiso.

Y por último pertenecer a una sociedad civil moderna es reconocerse en el interior de un espacio plural, en el que coexisten creencias, convicciones y actitudes que conviven pacíficamente. La diversidad y pluralidad de caminos de la solidaridad es una riqueza de humanidad. Los constructores de sociedad civil saben que han de convivir cooperando y coordinándose.

Estrategias de creación de capacidades

La ciudadanía política garantiza unos bienes comunes como derecho garantizado; ahora hemos de decir que no resulta suficiente. No se trata sólo de tener derechos sino de poder convertirlos en vida buena. La importancia entonces está en la conversión. Imagínense que alguien tenga derecho a la educación pero se encuentra en una familia, en un barrio, en un contexto que impide convertirlo en acceso a la escuela. Quiere decirse que los bienes necesitan un clima social favorable para convertirse en realizaciones concretas. Es en el territorio, donde se convierten en capacidad para hacer lo que uno valora. Es en el territorio donde se amplían o se achican las
libertades y los derechos.

El enfoque de las capacidades propone un cambio de énfasis que pase de la concentración en los medios de vida a la concentración en las oportunidades reales de vivir. Si una persona tiene ingresos económicos pero sufre una enfermedad crónica, o una discapacidad grave necesitará de contextos habilitantes para convertir sus ingresos o sus recursos o sus derechos en buena vida. Este enfoque ha trasformado nuestro modo de acercarnos a los excluidos. Con frecuencia lo hacemos desde sus carencias y sus necesidades. Hay un clamor que reclama ser reconocidos en sus capacidades y en sus potencialidades. Lo reclaman los niños y niñas que se resisten a ser rechazados en los colegios; lo sienten los discapacitados que no quieren reducirse a su discapacidad; lo gritan los pueblos que se identificaron como subdesarrollados. Los que trabajáis en el territorio sabéis que no se trata de convertirle en un barrio subvencionado, pasivo e inactivo, con pensiones públicas y rentas básicas, más bien consiste en expandir capacidades educativas, sanitarias, culturales, políticas para que cada uno elija la vida que desea.

Lo han escrito grandes testigos desde los campos de concentración. Recientemente lo constataba la joven judía Ettil Hillesum desde el campo de concentración <<He notado que en cualquier situación, incluso en la más duras, al ser humano le crecen nuevos órganos vitales que le permiten salir adelante>> (2001: 92).

Estrategias de creación de tejido social

Por distintas razones, el concepto de vecindario se ha ido cerrando hasta constituirse en un territorio comanche, en espacios fortalecidos, en lugares vallados. Hace poco nos recordaba Amartya Sen que la gran aportación de la parábola del samaritano era abrir el vecindario a la persona que no pertenece a nuestro círculo. El hombre herido a la orilla del camino es asistido por un samaritano que no pertenece al vecindario, ya que los samaritanos no sólo vivían a cierta distancia sino que eran despreciados por los israelitas, mientras que el sacerdote y el levita pasan de largo. No se trata en este caso de postular la ayuda al otro o a los otros, que lo necesiten sino que plantea la definición de vecino. La pregunta es “¿Quién es el vecino del hombre herido?” . “Aquel que le ayudó”, es decir el deber con los vecinos no está confinado sólo a aquellos que viven al lado. (Sen pág. 202-203) La

vecindad no se crea por la distancia física, sino por el acontecimiento mismo de la ayuda. La relación de ayuda crea un nuevo vecindario. “Quedan muy pocos no vecinos en el mundo actual” (Sen pág. 204)

El presente es el momento de tender redes, articular experiencias, tomar contacto entre lo que se hace en el mismo sentido en cualquier diminuto rincón de la Tierra. Es una nueva internacional, no ya obrera, como en lo que soñara Marx “Proletarios del mundo uníos”, sino algo diferente “Actores sociales del mundo uníos” con la única diferencia de que aquella unidad se lograba por lentos correos, por barcos que zarpaban de puertos y que tardaban semanas y hasta meses en llegar a Asia, África o America Latina.Hoy con la velocidad instantánea de la computación dichas redes tienen una factibilidad nunca soñada (DUSSEL, E. Política de la liberación. Vol. II. Arquitectónica. 2009 Trotta, Madrid p.242-243)

Podemos identificar dos tipos de estrategias: la dinámica de las esferas y la dinámica de las conexiones. La primera se sustenta sobre la diferenciación de actores únicos, la segunda sobre la implicación y coordinación de los actores plurales; la primera se sustenta sobre la intervención puntual, la segunda sobre los procesos
de trabajo que son proveedores de *conexiones.*

El paradigma de red expresa, en primer lugar, la interdependencia de todos los actores cuando nadie por sí sólo es capaz de gestionar el *flujo de intercambios e interacciones humanas*. La nueva época se sostiene sobre la constante y continua interacción; las unidades territoriales, definidas política y socialmente, van siendo sustituidas por redes globalmente conectadas, que no tienen confines.

En segundo lugar, la Red constata la quiebra y destitución de los actores únicos, con la consiguiente *recreación del poder y de las responsabilidades*. El que se creía autor principal pasa a ser un actor entre muchos otros y pierde su poder como responsable exclusivo y único. En consecuencia, la implicación de múltiples actores genera un “plus” de valor; ninguna tarea se podrá realizar a futuro sin plantearse con quien colabora y con quienes estoy dispuesto a compartir la andadura.

En tercer lugar, la Red propone un nuevo modelo de pensamiento basado en la *lógica de la complejidad*, que no tolera más las simplificaciones morales, ni la construcción maniquea de la realidad, ni el choque entre fundamentalismos. Las situaciones de complejidad requieren situarse más allá de la lógica binaria (“o” “o”). La etapa de lo simple quedó atrás y la complejidad ha llegado para quedarse.

Por esta razón, hay que despertar las capacidades de la población y activa el protagonismo del propio grupo y sus potencialidades. Inmuniza frente a todo caudillismo o mesianismo social y, en su lugar, crea estructuras que posibilitan y amplían la responsabilidad común, conforma lugares, instituciones y mecanismos que permiten la colaboración a través de la confrontación, la

negociación, el diálogo y la convergencia, y promueva patrimonios espirituales que favorecen la activa búsqueda de otra sociedad, <<conociendo a la vez los desengaños que nos reserva aquella que la reemplazará>> (Ciorán, 1981: 137). Para la construcción del tejido solidario tiene una importancia decisiva los medios de comunicación, las ideologías, las modas, las opiniones, las tertulias. <<!Qué difícil es no caer cuando todo cae!>>, decía Antonio Machado.

ESTRATEGIAS DE FRATERNIDAD

Llegados a este punto estamos en condiciones de comprender por qué la ciudadanía política y la vecindad precisan ser fecundadas por la fraternidad. La necesidad de esta transición ha sido afirmada por todas las sabidurías mundiales. Ya en el siglo IV antes de la era cristiana un apólogo tibetano decía <<He visto una sombra en medio de un bosque, y he tenido miedo porque creía que era un animal feroz. Me he acercado y he visto que era un hombre. Me he acercado un poco más y he visto que era un hermano>>. Por los mismos años, la tradición judío-cristiana planteaba la pregunta bíblica sobre <¿Quién es mi hermano? Es una interpelación por la cual quedamos afectados y nos sabemos "reclamados, amonestados, deudores de respuesta>> (Innerarity, 2001). Reconocemos al otro como carne de nuestra carne y sangre de nuestra sangre.

Estrategias de incumbencia

Familias desahuciadas de sus viviendas, jóvenes desempleados en el límite de las relaciones sociales, empresarios y empleados al margen del mundo económico, personas que sobreviven en los Bancos de Alimentos no sólo muestran el poder destructivo de la crisis sino también la densidad de un **sufrimiento evitable**. Todos ellos se sienten *simultáneamente* expulsadas por un sistema económico injusto que les ha privado de casa, de trabajo y de porvenir; viven olvidados de la democracia. Unos y otros requieren de una solución rápida, *en tiempo corto*, pues están en juego las condiciones mismas de la vida personal y colectiva, la supervivencia, la autoestima, la convivencia y la dignidad.

Lo que importa a nosotros es el sufrimiento evitable. Las alternativas acreditadas ante la crisis son aquellas que gravitan sobre el sufrimiento evitable. No es suficiente afirmar la centralidad de la personas, sino hay que dar prioridad a la eliminación del sufrimiento concreto que hiere y ofende. No se espera a los complacientes que no ven motivos de indignación -"hacemos lo que hay que hacer"-, a los inactivos que no son capaces de moverse, -"lo que podemos hacer, dicen, es insignificante"-, a los idealistas que desprecian la acción real porque no logran instituciones perfectamente justas "las verdaderas injusticias son otras".

Hay quien cree que el sufrimiento de hoy resulta inevitable para alumbrar una nueva organización social y que los gemidos de hoy anunciarán un tiempo mejor. La acción educativa trascurre desde la centralidad de las personas de carne y hueso e intenta superar el

sufrimiento evitable, que se resiste a ser un simple engranaje económico; esta centralidad se asienta sobre la refundación moral de la economía y de la política; ya se atienda a los empobrecidos y desahuciados a sobrevivir dignamente, o se alivien las carencias de los orillados, ya se promuevan sus capacidades o se defiendan sus derechos gravitan sobre la justicia social.

Estrategias de alivio e injusticia evitable

La acción socio-educativa se despierta ante el sufrimiento evitable que hiere y ofende. La fraternidad está comprometida en eliminar, evitar, aliviar, reducir o minimizar el sufrimiento. Es lo contrario de la indiferencia o impasibilidad ante el sufrimiento ajeno. Se trata de cultivar los mecanismos de incumbencia: <<El sufrimiento del otro me incumbe>>. <<Me afecta>>, <<me hace sentir incómodo>>, de modo que la compasión sea un sentir-con que permite asumirlo como propio.

La fraternidad apuesta por la validez del mejoramiento social, más allá del idealismo y del pragmatismo. La fraternidad, para ser trasformadora, ha de mudarse desde la esfera de la idealidad y de la mera intención a la esfera de la moralidad efectiva, realizada, objetiva y real, que se despliega en el curso histórico. La acción socio-educativa ha de articular la justicia total con la injusticia imperfecta. Le importa más reducir una injusticia evitable, eliminar una injusticia manifiesta, proceder a un arreglo, que enamorarse de una sociedad enteramente justa, mantener la pureza e integridad del deber ser, preservar los principios generales de justicia. De ahí que recupere la idea esencial de la atención y el alivio como promoción de la justicia. Quien se enamora de la Justicia, y en su nombre desprecia afrontar pequeñas injusticias evitables sufre una parálisis total que le lleva a la apatía o a la inercia social.

Estrategias de personalización

La fraternidad evita que la ciudadanía política y la vecindad cívica enfermen de abstracción. Hablamos de la pobreza pero no hablamos con ningún pobre; hablamos de derechos humanos pero pasamos de puntillas por situaciones concretas que afectan a seres humanos de carne y sangre. La fraternidad intenta superar la trampa por la cual interesa más la Vida que las personas vivientes, más la Familia que las personas que viven en familia, más el bien universal que el bien concreto y particular.

La fraternidad las libera de abstracciones, de perderse en burocracias, y en su lugar estima la proximidad y la cercanía. Toda ciudadanía política y toda vecindad que haga abstracción de los sujetos no será una brújula que oriente el futuro.

Por la ciudadanía política se defiende un derecho, se garantiza una renta básica, sea cual sea la situación del individuo. Por la fraternidad, recuperamos el nombre, la cercanía y la proximidad más allá de las tentaciones legalistas o burocráticas. La fraternidad hace que la

solidaridad quede imantada por los afectos; cuando la ciudadanía se convierte en invernadero de sentimientos, pierde la credibilidad social.

Estrategias de seducción

La fraternidad no sólo se nutre de gemidos y clamores sino también de aspiración a la plenitud y a la realización personal, que le reconcilia con los dinamismos luminosos de la vida. La responsabilidad personal no sólo se despierta ante las fallas del sistema ni ante los desgarros de los individuos sino también ante el asombro y la admiración que despierta la bondad y la vertiente gozosa de la vida. La felicidad ya no tiene nada que ver con la lógica del consumo, sino que llama a nuestra puerta y pregunta qué soledad liberarás hoy, qué caído se levantará contigo, que derecho pisoteado defenderás, qué desarrollo comunitario y afectivo promover.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- AGAMBEN, G. (2001). *Medios sin fin. Notas sobre la política*. Valencia, Pretextos.
- APPADURAI, A. (1996) *Modernity at large: Cultural Dimension of Globalization*. Mineapolis: University of Minnesotta Pres.
- APPADURAI, A. (2007). *El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia*. Barcelona: Tusquets, p. 82.
- ARANGO. J. (2000). Enfoques conceptuales y teóricos para explicar las migraciones, en *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, No. 165.
- ARANGO, J. (2005). “Dificultades y dilemas de las políticas de inmigración”. *Arbor*, 713, 17-25.
- AJA, E.; ARANGO, J. y OLIVER ALONSO, J. (2008). Anuario de la inmigración en España. Barcelona, Ediciones Bellaterra.
- ATTALI, J. (2003). *L´homme nomade.* Paris, Fayard.
- BARBER, B. (1998): *Un lugar para todos.* Barcelona: Paidós.
- BARBER, B. (2004). La interdependencia, en El País, 10 de septiembre.
- BAUMAN, Z. (2003) *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos.* FCE.
- (2006). *Modernidad y holocausto*. Madrid, Ediciones Sequitur.
- BECK, U. (2000). *Un nuevo mundo feliz*. Barcelona: Paidos, pp. 25-26.
- BENJAMIN, W. (1973). Tesis de filosofía de la historia, en *Discursos interrumpidos I.* Madrid, Taurus, pp. 175-191.
- BLANCHOT. M. *El dialogo inconcluso*. Monte Ávila. Caracas 1970 p. 385.
- BOSNIAK, L. (2001). Denationalizing Citizenship. En Aleinikoff, A. and Klusmeyer, D., Ed. *Citizenship Today: Global Perspectives and Practices*. Washington, D. C: Carnegie Endowment for International Peace.
- CASTLES, STEPHEN, MILLER (1993): *The Age of Migration.* Macmillan.
- DARENDORF, R. (1990). Reflectios on the revolution in Europe. London, Clatto and Windus.
- DE LUCAS, J. (1993): *El desafío de las fronteras*. Madrid , Temas de Hoy.

- DE LUCAS, J. (2002) Integración, inmigración, derechos humanos, en RUBIO, M.J y MONTEROS. S. *La exclusión social*, CCS. Madrid
- FAIST, T. (1997). The Crucial Meso-Level, en T. Hamar, G. Brochmann, K. Tamas *et al* (eds). *International Migration, Immovility and development*, Oxford, Berg, pp. 187-217.
- FUENTES, C. (2002) *En esto creo.* Barcelona: Seix Barral.
- FINKIELKRAUT (1998) *La humanidad perdida*. Barcelona, Anagrama, p. 13.
- GARCIA ROCA, J. (2002) integración, en CONILL, J. *Glosario para una sociedad intercultural.* Bancaja. Valencia
- GARCÍA ROCA, J. (2002): El mito de la seguridad. Madrid: PPC.
- GOYTOSOLO, J. (2004). Metáforas de la migración, en *El País*, 24 de septiembre.
- HANNERZ, U. (1996); Chapter 9: Cosmopolitans and Locals in World Culture; transnational Connections: Culture, People, Places; London; Routledge, pp. 102-111.
- HIRSCHMAN, A. (1991). *Retóricas de la intransigencia*. México: FCE.
- HORKHEIMER, M. (1986). El espacio social. En *Ocaso*, Barcelona: Anthropos, p. 108.
- INNERARITY, D. (2001). *Ética de la hospitalidad*. Barcelona, Península, p. 62.
- LATOUCHE, S. *Survivre au développement*. Fayard. Paris 2004.
- LEVI, P (1995). Los Hundidos y los Salvados, Barcelona, Muchnik Editores.
- LEVINAS, E. (1994): *Le temps et l´autre*. PUF. 3ª ed. (Trad.esp.: Barcelona: Paidós, 1993).
- LLEDO, E. (2005). *Elogio de la infelicidad*. Madrid, Cuatro ediciones, pp. 75- 79 y 106-111.
- MASSEY, Douglas S. (1998). March of Folly: US Immigration Policy After NAFTA. The American Prospect Online. Issue 37, March-April.
- MASSEY, DOUGLAS, S.; DURAND, J.; MALONE, N. (2002) *Beyond smoke and mirrors. Mexican inmigration in an era of economic integration*. New York, Russell Sage Foundation.
- MASTRETTA, A. (1990). Mujeres de ojos grandes. México, Cal y Arena.
- MERNISSI, F. (2003). ¿El Cowboy o Simbad? ¿Quién vencerá en la globalización? Discurso Premio Príncipe de Asturias. Letras 2003, en línea: << http://fundacionprincipedeasturias.org/premios/2003/fatema-mernissi-susansontag/ speech/>> 13 octubre 2009.
- METZ, J. B. (2007). *Memoria passionis. Una evocación provocadora en una sociedad pluralista.* Cantabria: Presencia Teológica, p. 54.
- MONSIVAIS, C. (2000). *Aires de familia.* Anagrama Barcelona, p. 44.
- PORTES, A. (1998). Social Capital: Its Origin and Application in Modern Sociology. En *Annual Revenue of Sociology*, No. 24, pp. 1-24.
- PORTES, A. DEWIND, J. (Editores) (2007), *Rethinking Migration. New Theoretical and Empircal Perspectives*. New York, Berghahn Books.
PORTES, A. GUARNIZO, L. LANDOLT, P. (2003) *La Globalización desde abajo: Transnacionalismo Inmigrante y Desarrollo. La experiencia de Estados Unidos y América Latina*. México, D.F., FLACSO-Sede México.
- RESTREPO. L. C. (1996). *El ecosistema humano.* Caracas, Pág. 66.
- RIFKIN, J. (2004) *El sueño europeo*. Buenos Aires: Paidos.

- ROGERS, C. R. (1974). *La persona como centro.* Barcelona, Herder.
- RUSHDI, S. (1992). *Imaginary Homelands*, London, Penguin.
- SABATO, E. (1999). *Antes del fin.* Barcelona, Seix Barral, p. 187
- SAYAD, A. (2002) *La doppia assensa.* Milano, Cortina.
- SKARMETA, A. (2004). El cartero de Neruda. Barcelona, Planeta.
- SILVA, M. G. (2006) El País 31 de julio
- TODOROV, T. (2002). *La conquista de América: el problema del otro*, México, Siglo XXI.
- TODOROV, T. (2008). Discurso Premio Príncipe de Asturias Ciencias Sociales 2008. En línea <<http://fundacionprincipedeasturias.org/premios/2008/tzvetantodorov/speech/>> 13 de octubre 2009.
- VELASCO, D. (1997). Raíces histórico-ideológicas del extranjero, en *El Extranjero en la cultura europea de nuestros días*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- VIDAL, F. (2009). *Pan y rosas. Fundamentos de exclusión social y empoderamiento.* Madrid, Fundación Foessa.
- WALZER, M. (1983). *Spheres ofjustice. A defense ofpluralism and equality,* Basic Books, Nueva York; versión en castellano (1987b): *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad,* traducción H. Rubio, colección Política y Derecho, México, Editorial del Fondo de Cultura Económica.
- (1984). «Liberalism and the art of separation», en *Political Theory, 12:3,* (pp. 315-330); versión en castellano: «El arte de la separación», en WALZER,
Michael (2001b), *Guerra, política y moral,* estudio introductorio de Rafael Grasa, colección Pensamiento Contemporáneo, número 64, Barcelona, Editorial Paidós, pp. 93-114.
- (1987). *Interpretation and social criticism,* Harvard University Press, Londres; versión en castellano (1993): *Interpretación y crítica social,* traducción de H. Pons, colección Diagonal, Buenos Aires. Editorial Nueva Visión.
- ZINCONE, G. (2004). «Procesos migratorios y transformación de los derechos de ciudadanía», en G. Aubarell y R. Zapata (eds.): Inmigración y procesos de cambio. Europa y el Mediterráneo en el contexto global, Barcelona, Icaria/IEMed, pp. 237-259

PONENCIA

" DISCRIMINACIÓN Y COMUNIDAD GITANA ".

Sara Giménez Giménez, abogada.
Responsable del Área de Igualdad de Trato de la Fundación Secretariado Gitano.

A lo largo de esta sesión nos vamos a acercar a la realidad de la comunidad gitana desde el punto de vista de la Igualdad de Trato y no Discriminación.

La comunidad gitana sigue siendo uno de los grupos sociales más rechazados por la sociedad, según los datos de los últimos eurobarómetros de discriminación y las encuestas del centro de investigaciones sociológicas, entre otras publicaciones.

El rechazo social de este grupo de población, lo causa generalmente el mantenimiento de una imagen negativa y prejuiciosa de esta minoría étnica que no se corresponde con la realidad, y provoca situaciones de discriminación, que lesionan un derecho fundamental con es la Igualdad y el disfrute de otros derechos sociales (como son la educación, el empleo, la vivienda, la salud, etc.) que son necesarios para la inclusión social de esta minoría.

Es vital promover la defensa de un derecho fundamental reconocido en nuestra Carta Magna de 1978 y en la Directiva 2000/43/CE de 29 de junio de 2000. Toda la sociedad y especialmente los agentes profesionales clave en esta materia, deberían conocer la realidad de las víctimas de discriminación étnica e impulsar las medidas necesarias para poner un stop a este grave problema social, la discriminación.

DIRECTIVA 2000/43/CE DEL CONSEJO

de 29 de junio de 2000

relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas independientemente de su origen racial o étnico

EL CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA,

Visto el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea y, en particular, su artículo 13,

Vista la propuesta de la Comisión [1],

Visto el dictamen del Parlamento Europeo [2],

Visto el dictamen del Comité Económico y Social [3],

Visto el dictamen del Comité de las Regiones [4],

Considerando lo siguiente:

(1) El Tratado de la Unión Europea constituye una nueva etapa en el proceso creador de una unión cada vez más estrecha entre los pueblos de Europa.

(2) De conformidad con el artículo 6 del Tratado de la Unión Europea, la Unión Europea se basa en los principios de libertad, democracia, respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales y el Estado de Derecho, principios que son comunes a los Estados miembros y respeta los derechos fundamentales tal y como se garantizan en el Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales tal como resultan de las tradiciones constitucionales comunes a los Estados miembros, como principios generales del Derecho comunitario.

(3) El derecho a la igualdad ante la ley y a que toda persona esté protegida contra la discriminación constituye un derecho universal reconocido en la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Convención de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, la Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial y los Pactos de las Naciones Unidas de Derechos Civiles y Políticos y sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales, así como en el Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales, de los que son signatarios todos los Estados miembros.

(4) Es importante respetar estos derechos y libertades fundamentales, incluido el derecho a la libertad de asociación. En el contexto del acceso al suministro de bienes y servicios y la oferta de los mismos, es asimismo importante respetar la protección de la intimidad y de la vida familiar y las transacciones realizadas en dicho contexto.

(5) El Parlamento Europeo ha adoptado varias resoluciones relativas a la lucha contra el racismo en la Unión Europea.

(6) La Unión Europea rechaza las teorías que tratan de establecer la existencia de las razas humanas. El uso, en la presente Directiva, del término «origen racial» no implica el reconocimiento de dichas teorías.

(7) El Consejo Europeo, en Tampere los días 15 y 16 de octubre de 1999, invitó a la Comisión a presentar cuanto antes propuestas para dar cumplimiento a lo dispuesto en el artículo 13 del Tratado CE en materia de lucha contra el racismo y la xenofobia.

(8) Las Directrices para el empleo de 2000 aprobadas por el Consejo Europeo de Helsinki los días 10 y 11 de diciembre de 1999 subrayan la necesidad de promover las condiciones para un mercado de trabajo que propicie la integración social mediante la formulación de una serie coherente de políticas dirigidas a combatir la discriminación contra grupos tales como las minorías étnicas.

(9) La discriminación basada en el origen racial o étnico puede poner en peligro la consecución de los objetivos del Tratado CE, en particular la consecución de un alto nivel de empleo y de protección social, la elevación del nivel y la calidad de vida, la cohesión económica y social y la solidaridad, y también puede hipotecar el objetivo de desarrollar la Unión Europea como un espacio de libertad, seguridad y justicia.

(10) La Comisión presentó una Comunicación sobre el racismo, la xenofobia y el antisemitismo en diciembre de 1995.

(11) El Consejo adoptó el 15 de julio de 1996 la Acción común 96/443/JAI relativa a la acción contra el racismo y la xenofobia [5] que contiene el compromiso de los Estados miembros de garantizar una cooperación judicial efectiva en lo que respecta a las infracciones basadas en comportamientos racistas y xenófobos.

(12) Para garantizar el desarrollo de sociedades democráticas y tolerantes en las que toda persona pueda participar, con independencia de su origen racial o étnico, la actuación específica en el ámbito de la discriminación por estos motivos debe ir más allá del acceso a la actividad por cuenta propia o ajena y abarcar ámbitos como la educación, la protección social, incluida la seguridad social y la asistencia sanitaria, las ventajas sociales, la oferta de bienes y servicios y el acceso a los mismos.

[1] No publicado aún en el Diario Oficial.
[2] Dictamen emitido el 18 de mayo de 2000 (no publicado aún en el Diario Oficial).
[3] Dictamen emitido el 12 de abril de 2000 (no publicado aún en el Diario Oficial).
[4] Dictamen emitido el 31 de mayo de 2000 (no publicado aún en el Diario Oficial).

[5] DO L 185 de 24.7.1996, p. 5.

13) A tal fin, se deberá prohibir en toda la Comunidad cualquier discriminación, directa o indirecta, por motivos de origen racial o étnico en los ámbitos a que se refiere la presente Directiva. Esta prohibición de discriminación se aplicará asimismo a los nacionales de terceros países, pero no se refiere a las diferencias de trato basadas en la nacionalidad y se entiende sin perjuicio de las disposiciones que regulan la entrada y la residencia de los nacionales de terceros países y su acceso al empleo y al ejercicio profesional.

14) En la aplicación del principio de igualdad de trato con independencia del origen racial o étnico, la Comunidad, en virtud del apartado 2 del artículo 3 del Tratado CE, debe proponerse la eliminación de las desigualdades y fomentar la igualdad entre hombres y mujeres, máxime considerando que, a menudo, las mujeres son víctimas de discriminaciones múltiples.

15) La estimación de los hechos de los que pueda resultar la presunción de haberse producido una discriminación directa o indirecta corresponde a los órganos judiciales u otros órganos competentes nacionales, con arreglo a las legislaciones o prácticas nacionales. Estas normas podrán disponer que la discriminación indirecta se establezca por cualquier medio, incluso basándose en pruebas estadísticas.

16) Es importante proteger a todas las personas físicas de toda discriminación por su origen racial o étnico. Los Estados miembros también deben proteger, de conformidad con sus respectivas tradiciones y prácticas nacionales, a las personas jurídicas en aquellos casos en los que sean discriminadas por el origen racial o étnico de sus miembros.

17) La prohibición de discriminación no debe obstar al mantenimiento o la adopción de medidas concebidas para prevenir o compensar las desventajas sufridas por un grupo de personas con un origen racial o étnico determinado y dichas medidas pueden permitir la existencia de organizaciones de personas de un origen racial o étnico concreto cuando su finalidad principal sea promover las necesidades específicas de esas personas.

18) En muy contadas circunstancias, una diferencia de trato puede estar justificada cuando una característica vinculada al origen racial o étnico constituya un requisito profesional esencial y determinante, siempre y cuando el objetivo sea legítimo y el requisito, proporcionado. Dichas circunstancias deberán figurar en la información que facilitarán los Estados miembros a la Comisión.

19) Las personas que hayan sido objeto de discriminación basada en el origen racial o étnico deben disponer de medios de protección jurídica adecuados. A fin de asegurar un nivel de protección más efectivo, también se debe facultar a las asociaciones o personas jurídicas para que puedan iniciar procedimientos, con arreglo a lo que dispongan los Estados miembros, en nombre de cualquier víctima o en su apoyo, sin perjuicio de la normativa nacional de procedimiento respecto a la representación y defensa ante los tribunales.

(20) La aplicación efectiva del principio de igualdad exige una protección judicial adecuada contra las represalias.

(21) Las normas relativas a la carga de la prueba deben modificarse cuando exista a primera vista un caso de presunta discriminación. Para la aplicación efectiva del principio de igualdad de trato, la carga de la prueba debe recaer en la parte demandada cuando se aporten indicios de dicha discriminación.

(22) Los Estados miembros no estarán obligados a aplicar las normas sobre la carga de la prueba a los procedimientos en los que corresponda a los tribunales o a otro órgano competente investigar los hechos. Se considerarán procedimientos de esta índole aquellos en que el demandante no está obligado a probar sus alegaciones, sino que corresponde al tribunal o al órgano competente investigarlas.

(23) Los Estados miembros deben fomentar el diálogo entre los interlocutores sociales y con las organizaciones no gubernamentales para estudiar las distintas formas de discriminación y combatirlas.

(24) La protección contra la discriminación basada en el origen racial o étnico se vería reforzada con la existencia de uno o más organismos independientes en cada Estado miembro, con competencias para analizar los problemas existentes, estudiar las soluciones posibles y proporcionar asistencia específica a las víctimas.

(25) La presente Directiva establece requisitos mínimos, reconociendo a los Estados miembros la facultad de introducir o mantener disposiciones más favorables. La aplicación de la presente Directiva no debe servir para justificar retroceso alguno con respecto a la situación ya existente en cada Estado miembro.

(26) Los Estados miembros deben prever sanciones efectivas, proporcionadas y disuasorias aplicables en caso de que se contravengan las obligaciones impuestas por la presente Directiva.

(27) Los Estados miembros podrán confiar la aplicación de la presente Directiva a los interlocutores sociales, a petición conjunta de éstos, en lo relativo a las disposiciones que entran en el ámbito de los convenios colectivos, siempre y cuando los Estados miembros tomen todas las disposiciones necesarias para poder garantizar en todo momento los resultados establecidos por la presente Directiva.

(28) De conformidad con el principio de subsidiariedad y el principio de proporcionalidad contemplados en el artículo 5 del Tratado CE, el objetivo de la presente Directiva, consistente en garantizar un nivel elevado de protección contra la discriminación igual en todos los Estados miembros, no puede ser alcanzado de manera suficiente por los Estados miembros. Por consiguiente, puede lograrse mejor, debido a la dimensión y repercusión de la acción propuesta, en el ámbito comunitario. La presente Directiva se limita a lo estrictamente necesario para alcanzar dichos objetivos y no excede de lo necesario para ese propósito.

HA ADOPTADO LA PRESENTE DIRECTIVA:

CAPÍTULO I

DISPOSICIONES GENERALES

Artículo 1

Objeto

La presente Directiva tiene por objeto establecer un marco para luchar contra la discriminación por motivos de origen racial o étnico, con el fin de que se aplique en los Estados miembros el principio de igualdad de trato.

Artículo 2

Concepto de discriminación

1. A efectos de la presente Directiva, se entenderá por «principio de igualdad de trato» la ausencia de toda discriminación, tanto directa como indirecta, basada en el origen racial o étnico.

2. A efectos del apartado 1:

a) existirá discriminación directa cuando, por motivos de origen racial o étnico, una persona sea tratada de manera menos favorable de lo que sea, haya sido o vaya a ser tratada otra en situación comparable;

b) existirá discriminación indirecta cuando una disposición, criterio o práctica aparentemente neutros sitúe a personas de un origen racial o étnico concreto en desventaja particular con respecto a otras personas, salvo que dicha disposición, criterio o práctica pueda justificarse objetivamente con una finalidad legítima y salvo que los medios para la consecución de esta finalidad sean adecuados y necesarios.

3. El acoso constituirá discriminación a efectos de lo dispuesto en el apartado 1 cuando se produzca un comportamiento no deseado relacionado con el origen racial o étnico que tenga como objetivo o consecuencia atentar contra la dignidad de la persona y crear un entorno intimidatorio, hostil, degradante, humillante, u ofensivo. A este respecto, podrá definirse el concepto de acoso de conformidad con las normativas y prácticas nacionales de cada Estado miembro.

4. Toda orden de discriminar a personas por motivos de su origen racial o étnico se considerará discriminación con arreglo a lo dispuesto en el apartado 1.

Artículo 3

Ámbito de aplicación

1. Dentro de los límites de las competencias atribuidas a la Comunidad la presente Directiva se aplicará a todas las personas, por lo que respecta tanto al sector público como al privado, incluidos los organismos públicos, en relación con:

a) las condiciones de acceso al empleo, a la actividad por cuenta propia y al ejercicio profesional, incluidos los criterios de selección y las condiciones de contratación y promoción, independientemente de la rama de actividad y en todos los niveles de la clasificación profesional;

b) el acceso a todos los tipos y niveles de orientación profesional, formación profesional, formación profesional superior y reciclaje, incluida la experiencia laboral práctica;

c) las condiciones de empleo y trabajo, incluidas las de despido y remuneración;

d) la afiliación y participación en una organización de trabajadores o de empresarios, o en cualquier organización cuyos miembros desempeñen una profesión concreta, incluidas las prestaciones concedidas por las mismas;

e) la protección social, incluida la seguridad social y la asistencia sanitaria;

f) las ventajas sociales;

g) la educación;

h) el acceso a bienes y servicios disponibles para el público y la oferta de los mismos, incluida la vivienda.

2. La presente Directiva no afecta a la diferencia de trato por motivos de nacionalidad y se entiende sin perjuicio de las disposiciones y condiciones por las que se regulan la entrada y residencia de nacionales de terceros países y de apátridas en el territorio de los Estados miembros y de cualquier tratamiento derivado de la situación jurídica de los nacionales de terceros países y de los apátridas.

Artículo 4

Requisitos profesionales esenciales y determinantes

No obstante lo dispuesto en los apartados 1 y 2 del artículo 2, los Estados miembros podrán disponer que una diferencia de trato basada en una característica relacionada con el origen racial o étnico no tendrá carácter discriminatorio cuando, debido a la naturaleza de las actividades profesionales concretas o al contexto en que se lleven a cabo, dicha característica constituya un requisito profesional esencial y determinante, siempre y cuando el objetivo sea legítimo y el requisito, proporcionado.

Artículo 5

Acción positiva

Con el fin de garantizar la plena igualdad en la práctica, el principio de igualdad de trato no impedirá que un Estado miembro mantenga o adopte medidas específicas para prevenir o compensar las desventajas que afecten a personas de un origen racial o étnico concreto.

Artículo 6

Requisitos mínimos

1. Los Estados miembros podrán adoptar o mantener disposiciones más favorables para la protección del principio de igualdad de trato que las previstas en la presente Directiva.

2. La aplicación de la presente Directiva no constituirá en ningún caso motivo para reducir el nivel de protección contra la discriminación ya garantizado por los Estados miembros en los ámbitos cubiertos por la misma.

CAPÍTULO II

RECURSOS Y CUMPLIMIENTO

Artículo 7

Defensa de derechos

1. Los Estados miembros velarán por la existencia de procedimientos judiciales y administrativos, e incluso, cuando lo consideren oportuno, procedimientos de conciliación, para exigir el cumplimiento de las obligaciones establecidas con arreglo a la presente Directiva, para todas las personas que se consideren perjudicadas por la no aplicación, en lo que a ellas se refiere, del principio de igualdad de trato, incluso tras la conclusión de la relación en la que supuestamente se ha producido la discriminación.

2. Los Estados miembros velarán por que las asociaciones, organizaciones u otras personas jurídicas que, de conformidad con los criterios establecidos en el Derecho nacional, tengan un interés legítimo en velar por el cumplimiento de lo dispuesto en la presente Directiva, puedan iniciar, en nombre del demandante o en su apoyo, y con su autorización, cualquier procedimiento judicial o administrativo previsto para exigir el cumplimiento de las obligaciones de la presente Directiva.

3. Los apartados 1 y 2 se entenderán sin perjuicio de las normas nacionales en materia de plazos de interposición de recursos en relación con el principio de igualdad de trato.

Artículo 8

Carga de la prueba

1. Los Estados miembros adoptarán, con arreglo a su ordenamiento jurídico nacional, las medidas necesarias para garantizar que corresponda a la parte demandada demostrar que no ha habido vulneración del principio de igualdad de trato cuando una persona que se considere perjudicada por la no aplicación, en lo que a ella se refiere, de dicho principio alegue, ante un tribunal u otro órgano competente, hechos que permitan presumir la existencia de discriminación directa o indirecta.

2. Lo dispuesto en el apartado 1 se entenderá sin perjuicio de que los Estados miembros adopten normas sobre la prueba más favorables a la parte demandante.

3. Lo dispuesto en el apartado 1 no se aplicará a los procedimientos penales.

4. Lo dispuesto en los apartados 1, 2 y 3 se aplicará asimismo a todo procedimiento tramitado de conformidad con el apartado 2 del artículo 7.

5. Los Estados miembros no estarán obligados a aplicar lo dispuesto en el apartado 1 a los procedimientos en los que la instrucción de los hechos relativos al caso corresponda a los organos jurisdiccionales o a otro órgano competente.

Artículo 9

Protección contra las represalias

Los Estados miembros adoptarán en sus ordenamientos jurídicos las medidas que resulten necesarias para proteger a las personas contra cualquier trato adverso o consecuencia negativa que pueda producirse como reacción ante una reclamación o ante un procedimiento destinado a exigir el cumplimiento del principio de igualdad de trato.

Artículo 10

Divulgación de información

Los Estados miembros velarán por que las disposiciones adoptadas en virtud de la presente Directiva, además de las disposiciones correspondientes ya en vigor, sean puestas en conocimiento de las personas a las que sea aplicable, por todos los medios adecuados, en todo su territorio, junto con otras disposiciones vigentes ya adoptadas.

Artículo 11

Diálogo social

1. Los Estados miembros, con arreglo a sus respectivas tradiciones y prácticas, adoptarán las medidas adecuadas para fomentar el diálogo social entre los interlocutores sociales, a fin de promover la igualdad de trato entre otras vías mediante el control de las prácticas en el lugar de trabajo, convenios colectivos, códigos de conducta, la investigación o el intercambio de experiencias y buenas prácticas.

2. Siempre que ello sea coherente con sus respectivas tradiciones y prácticas nacionales, los Estados miembros fomentarán entre empresarios y trabajadores, sin perjuicio de su autonomía, la celebración en el nivel correspondiente de convenios que establezcan normas antidiscriminatorias en los ámbitos mencionados en el artículo 3 que entren dentro de las competencias de la negociación colectiva. Estos convenios respetarán los requisitos mínimos establecidos en la presente Directiva y las correspondientes medidas nacionales de desarrollo.

Artículo 12

Diálogo con las organizaciones no gubernamentales

Los Estados miembros fomentarán el diálogo con las correspondientes organizaciones no gubernamentales que tengan, con arreglo a su legislación y práctica nacionales, un interés legítimo en contribuir a la lucha contra la discriminación por motivos de origen racial y étnico, con el fin de promover el principio de igualdad de trato.

CAPÍTULO III

ORGANISMOS DE PROMOCIÓN DE LA IGUALDAD DE TRATO

Artículo 13

1. Cada Estado miembro designará uno o más organismos responsables de la promoción de la igualdad de trato entre todas las personas sin discriminación por motivo de su origen racial o étnico. Dichos organismos podrán formar parte de los servicios responsables a nivel nacional de la defensa de los derechos humanos o de la salvaguardia de los derechos individuales.

2. Los Estados miembros velarán por que entre las competencias de estos organismos figuren las siguientes:

— sin perjuicio del derecho de víctimas y asociaciones, organizaciones u otras personas jurídicas contempladas en el apartado 2 del artículo 7, prestar asistencia independiente a las víctimas de discriminación a la hora de tramitar sus reclamaciones por discriminación,
— realizar estudios independientes sobre la discriminación,
— publicar informes independientes y formular recomendaciones sobre cualquier cuestión relacionada con dicha discriminación.

CAPÍTULO IV

DISPOSICIONES FINALES

Artículo 14

Cumplimiento

Los Estados miembros adoptarán las medidas necesarias para velar por que:

a) se deroguen las disposiciones legales, reglamentarias y administrativas contrarias al principio de igualdad de trato;

b) se declaren o puedan declararse nulas o se modifiquen todas las disposiciones contrarias al principio de igualdad de trato que figuren en los contratos individuales o en los convenios colectivos, en los reglamentos internos de las empresas, en las normas que rijan las asociaciones con o sin ánimo de lucro, así como en los estatutos de las profesiones independientes y de las organizaciones sindicales y empresariales.

Artículo 15

Sanciones

Los Estados miembros establecerán el régimen de sanciones aplicables en caso de incumplimiento de las disposiciones nacionales adoptadas en aplicación de la presente Directiva y adoptarán todas las medidas necesarias para garantizar su cumplimiento. Dichas sanciones, que podrán incluir la indemnización a la víctima, serán efectivas, proporcionadas y disuasorias. Los Estados miembros comunicarán dichas disposiciones a la Comisión a más tardar el 19 de julio de 2003 y le notificarán sin demora cualquier modificación de aquéllas.

Artículo 16

Aplicación

Los Estados miembros adoptarán las disposiciones legales, reglamentarias y administrativas necesarias para dar cumplimiento a lo establecido en la presente Directiva a más tardar el 19 de julio de 2003, o bien podrán confiar su aplicación a los interlocutores sociales, a petición conjunta de éstos, por lo que respecta a las disposiciones que corresponden al ámbito de los convenios colectivos. En tal caso, los Estados miembros se asegurarán de que, a más tardar el 19 de julio de 2003, los interlocutores sociales hayan establecido de mutuo acuerdo las disposiciones necesarias, debiendo los Estados miembros interesados tomar todas las disposiciones necesarias para poder garantizar, en todo momento, los resultados fijados por la presente Directiva. Informarán inmediatamente de ello a la Comisión.

Cuando los Estados miembros adopten dichas disposiciones, éstas harán referencia a la presente Directiva o irán acompañadas de dicha referencia en su publicación oficial. Los Estados miembros establecerán las modalidades de la mencionada referencia.

Artículo 17

Informe

1. Los Estados miembros comunicarán a la Comisión, a más tardar el 19 de julio de 2005 y, a continuación, cada cinco años, toda la información necesaria para que la Comisión elabore un informe sobre su aplicación dirigido al Parlamento Europeo y al Consejo.

2. El informe de la Comisión tendrá en cuenta, cuando proceda, la opinión del Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia, así como los puntos de vista de los interlocutores sociales y de las organizaciones no gubernamentales correspondientes. Con arreglo al principio de la integración de la igualdad entre los sexos, dicho informe facilitará, entre otras cosas, una evaluación de la incidencia de las medidas tomadas sobre las mujeres y los hombres. A la vista de la información recibida, el informe incluirá, en caso necesario, propuestas de revisión y actualización de la presente Directiva.

Artículo 18

Entrada en vigor

La presente Directiva entrará en vigor el día de su publicación en el *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*.

Artículo 19

Destinatarios

Los destinatarios de la presente Directiva serán los Estados miembros.

Hecho en Luxemburgo, el 29 de junio de 2000.

Por el Consejo

El Presidente

M. ARCANJO

PONENCIA

PROYECTO DE INTERVENCIÓN COMUNITARIA INTERCULTURAL EN EL BARRIO DE LA COMA, PATERNA (Valencia). FSG.
Álvaro Barros. Fundación Secretariado Gitano.
Carlos Giménez Romero. Universidad Autónoma de Madrid.

Guión de exposición

Introducción

I.- Encuadre del Proyecto

II.- Fundamentación teórica y metodológica

III.- Dinámica de la Intervención

IV.- Balance y situación actual del Proyecto

PONENCIA

LA NUEVA LEY DE EDUCACIÓN
Francisco Imbernón. Universidad de Barcelona.

(4 ARTÍCULOS ALREDEDOR DE ESTA PONENCIA)

¿Calidad de la enseñanza? No me haga reír, por favor

Cuadernos de Pedagogía. Febrero 2012. Número 420

Puede parecer una frase hecha pero *no son buenos tiempos para la educación*. La educación está siempre en el punto de mira de la sociedad, se proyectan muchas expectativas sobre ella aunque la mayoría de las veces sea sólo retórica, pero apareció la crisis económica y en lugar de recortar beneficios, bonus a los directivos de banca, aviones de combate, ejércitos, dietas de políticos, coches oficiales, aperitivos, celebraciones, propaganda, etc., se decide recortar educación y salud. Cuesta entender por qué. Quizá porque se trata de un sector débil al ser mayoritariamente sector público; o quizá porque hay detrás un colectivo profesional muy numeroso y cualquier recorte, por pequeño sea, alcanza una cifra considerable; o porque en el imaginario social todavía es una profesión fácil, cómoda, con muchas vacaciones, y los políticos consideran que los “votantes” no se volverán en contra.

Y nadie piensa en las consecuencias a medio y largo plazo. Cuesta mucho construir un edificio sólido, bien estructurado, eficiente, pero basta una mala decisión para demolerlo, y después es imposible

recomponer los fragmentos y volverlos a pegar. La cantidad que ahora pretenden ahorrar no bastará para compensar los daños que causará tener un sistema educativo deficiente. Y lo más curioso es que combatir el "fracaso escolar" aparece como una prioridad de los gobiernos, de todos los gobiernos, ¿y cómo será posible con menos recursos y con un profesorado desmotivado? Todo el mundo coincide en que una mejor educación tiene una repercusión clara en la convivencia y en la tolerancia, supone una mayor calidad de vida de los ciudadanos y tiene un impacto evidente en la economía productiva, eso que tanto les preocupa a los que toman decisiones políticas. En un interesante informe de la Unesco[I] encontramos la siguiente frase: "Para mejorar esta situación, es imprescindible que se adopten políticas que propicien la contratación de docentes, que garanticen su situación profesional y que les permitan adquirir una formación de calidad". Los políticos tienen una rara habilidad, encomiable: consideran hechas las cosas que sólo han sido enunciadas; consideran resuelto un problema sólo porque han dicho que van a abordarlo, sin esperar a comprobar el éxito de las medidas tomadas, sin presentar después informes que avalen esas medidas. En fin, es la paradoja de la política: se quiere obtener una mejor calidad de la educación bajando la inversión, reduciendo la formación permanente y el número de profesores y profesoras, entre otras cosas.

Hablemos de profesores y profesoras, ¿víctimas o culpables?

Según los datos internacionales (OIT), en el mundo hay aproximadamente 60 millones de profesores y profesoras; y según el estudio de la UNESCO citado, para garantizar la educación básica universal de los actuales 115 millones de niños sin acceso a la educación, en el 2015 se necesitarán 18 millones más de maestros de infantil y primaria (la mitad de los cuales se requieren en el África subsahariana). Pero no es únicamente en los países en vías de desarrollo donde se necesitan más docentes. Según el mismo informe, España necesitará incrementar el número de profesores de su sistema educativo en unos 23.000 para el año 2015. Pero en España hemos decidido poner la marcha atrás. Durante este curso 2011/2012 no ha habido aumento de docentes aunque los alumnos hayan aumentado en 165.154 (de un total de 7,9 millones de alumnos escolarizados); es decir, a día de hoy deberíamos incorporar entre 12000 y 15000 profesores en toda España.

Tampoco podemos olvidar que en muchos países el 70% del profesorado vive por debajo del umbral de la pobreza, lo que significa que para sobrevivir han de trabajar en diversos lugares o en varios

[I] Realizado por el Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS) bajo el título "Maestros y la calidad de la Educación: evaluación de las necesidades globales para el año 2015". El informe apunta que serán necesarios 18 millones más de docentes en la próxima década para alcanzar el compromiso de que los niños crezcan alfabetizados, tal y como se postula en los Objetivos de Desarrollo del Milenio. El informe evalúa como la cantidad de profesores afecta a la calidad de la educación y explora vías para que los países en desarrollo mejoren el acceso universal a la educación primaria, uno de los principales Objetivos de Desarrollo del Milenio.

turnos escolares. No es el caso de España que, según los datos actuales[II], en primaria y secundaria el salario es superior a la media de la Unión Europea, aunque cuesta más años alcanzar un buen salario que tampoco es para tanto (el que se pague poco al profesorado en Europa no indica que en España se gane mucho). Y por otra parte, también trabajan más horas respecto a la media de los países de la Unión Europea. De todos modos, sabemos que cobrar más y dedicar más horas no se corresponde necesariamente con hacer mejor el trabajo. En este sentido, es mucho más crítico cuando el salario no llega ni para la "cesta básica", como es el caso del profesorado de muchos países en otros continentes. Más adelante analizaremos cómo puede ser que teniendo profesores y profesoras bien pagados, trabajando más, con alumnos con más horas lectivas, tengamos un alto índice de fracaso escolar. Esto merece una reflexión más profunda que los meros números estadísticos.

Y esto sí que es una paradoja, ya que al mismo tiempo se recomienda que hay que evitar la fuga de profesores y profesoras (por algo será que muchos abandonan o están cansados), que es importante que entren los más preparados, que se retenga a "los buenos" en el sistema, y que hay que establecer incentivos para promover el acceso al Magisterio, y nos ponen como ejemplo a Finlandia o Corea. Buenos deseos que podemos encontrar en muchos discursos pero que son sólo palabras vacías, y no decisiones ni prácticas políticas.
A pesar de todas las alertas, de las afirmaciones sobre la importancia del profesorado, la tendencia en nuestro país es a reducir este colectivo. Es decir, la creación de un contexto profesional no propicio para la mejora de la calidad de la educación y que no permitirá combatir el fracaso. ¿Tendrá consecuencias en la finalidad de la educación, en el aprendizaje y la educación de los niños y adolescentes? He ahí el problema que debemos analizar.

Hablemos de presupuestos. La recesión educativa

Es cierto que en los últimos 50 años se ha avanzado mucho en educación. Se ha escolarizado a la población hasta los 16 años, han aumentado los titulados en educación secundaria y universitaria[III] y en 2009 habíamos llegado a dedicar el 5,03% del PIB, pero en los dos últimos años hemos bajado el 1,5% y en la actualidad estamos en el 4,79% el porcentaje del PIB dedicado a la educación, lo que significa volver a la situación de 2008. ¿En qué se traduce este recorte en la inversión? Pues en ajustes salariales, en reducción de programas de apoyo y formación de docentes (el descenso de la inversión en formación del profesorado en algunas comunidades es escandaloso)[IV],

[II] Ministerio de Educación (2011) "Panorama de la educación". Indicadores 2011. Septiembre. Madrid.
[III] Actualmente los titulados de 25 a 34 años en educación secundaria aún son el 40 % de la población pero solo un 22% de los actuales estudiantes han completado la Educación secundaria. Y no podemos negar el aumento en educación infantil a partir de los 2-3 años.
[IV] Por ejemplo la Comunidad de Madrid en julio de 2008 eliminó 23 centros de Formación del profesorado y creando una nueva red de Centros de Formación bajo

en reducción de profesorado recortando interinos y sustitutos (cinco Comunidades Autónomas están aplicando ya esta medida y veremos cuántas más la incorporan a corto plazo) que comporta más horas de clase y de presencia en el centro educativo. Y por supuesto también se ven afectadas las infraestructuras (es un país con muchos barracones que eufemísticamente son llamados aulas o módulos prefabricados), el aumento de ratios y la reducción de gastos en temas "sensibles" como el transporte escolar o las becas de comedor.

Cabe la posibilidad de considerar "minucias" estos recortes y pensar que el Sistema Educativo, consolidado en los últimos 30 años, es suficientemente potente para digerirlos. Es posible. Sabemos que, una vez alcanzado un determinado nivel, no hay una relación directa entre el aumento del gasto y el incremento de la calidad educativa, pero tampoco sabemos qué sucede cuando se produce un recorte tan radical, aunque podemos suponer que no nos va a traer nada nuevo. Es posible que haya elementos muy asentados en el profesorado, su formación y su dedicación (que, a pesar de las críticas, es de las mejores que se han tenido nunca), que podrán compensar con su esfuerzo el peso del "ahorro". Pero aunque tengamos un profesorado preparado para afrontar algunos recortes, si se exceden pueden aparecer daños colaterales muy importantes[V]. Analicemos las consecuencias.

Hablemos de las consecuencias de políticas erráticas

El primer pensamiento que surge es que la educación no es importante para los políticos, que su fervor a la hora de describir los beneficios de la educación a medio y largo plazo es falso. Lo mismo sucede con sus declaraciones de amor hacia el profesorado, que en realidad sólo oculta la idea de que el profesorado ha vivido hasta ahora en un limbo educativo y que su tiempo se ha acabado. Es el famoso "y ahora verás", tan típico de nuestras latitudes. En definitiva, ni a la educación ni al profesorado se le da el trato que merecen. Tanto hablar de informes como Pisa, tanto poner como modelo a Finlandia o Corea, tanto esgrimir las estadísticas de la OCDE, del profesorado como activo importante de la sociedad, de la urgencia en reducir el fracaso (que ha aumentado en un 7% durante los últimos 10 años)…, y en poco más de un año la excusa de la crisis convierte todo ello en un discurso vacío e irritante. Otros países, algunos de los que los políticos mencionan como ejemplo, evitan reducir la inversión en Educación y en Investigación y Desarrollo. Por alguna cosa será. Aquí recortamos, suprimimos, y seguimos argumentando que no sucederá nada, que mantendremos la calidad de la enseñanza, que es lo mismo que decir que antes dilapidábamos los recursos. ¿Hacia dónde vamos? ¿Qué papel queremos interpretar en el siglo XXI?

---

mínimos, ver http://gestiondgmejora.educa.madrid.org, y la Comunidad de Castilla-la Mancha ha eliminado 32 de los 33 centros de profesores.

[V] Datos en proceso de Informe sobre Indicadores de la Profesión Docente realizándose por el Observatorio Internacional de la Profesión Docente (www.ub.edu/OBIPD).

Ante tanto despropósito, los más afectados serán los alumnos en situación de riego social, inmigrantes recién llegados, miembros de las clases más desfavorecidas, la mayoría de los cuales se concentra en la escuela pública. Si se reduce la inversión en educación, a medio plazo aumentará la pobreza económica y social, el desempleo y la marginación. Si el "gasto" por alumno baja y se reduce la plantilla del profesorado en los centros (y más en zonas de renta baja) aumentará el fracaso escolar por mucho que el profesorado se esfuerce. Es interesante observar cómo algunos políticos han realizado declaraciones públicas hablando de acuerdos con entidades de asistencia social para paliar los problemas de ayudas al comedor o al transporte. Algunos incluso han propuesto volver a la enseñanza de pago. Esos mismos políticos rechazan algunos impuestos porque suponen una doble imposición, al ganar el dinero y al crear un patrimonio. En cambio, aceptan que los ciudadanos tengamos que pagar un servicio dos veces, en el impuesto que nos descuentan de las nóminas y en el pago de un servicio básico, ya sea escolar o sanitario, que el estado deja de facilitar. Y todo porque son unos pésimos gestores, porque han derrochado nuestro dinero cuando no lo han malversado.

Por otra parte, hay una correlación evidente entre el nivel de educación y la prestación de servicios sociales y económicos. Los salarios de la población crecen en función del nivel educativo alcanzado y por tanto es un factor de desarrollo de la economía. Según la OCDE, en la próxima década sólo un 15% de los empleos serán de baja cualificación, cuando en España tenemos más de un 30% de fracaso escolar, cuando un 20% abandona el bachillerato y otro 25% no finaliza los estudios universitarios. Por tanto, la no inversión en educación comportará a la larga una mayor tasa de desempleo, una mayor cantidad de recursos dedicados a niveles asistenciales, y un menor compromiso social y cívico (y sin pretender ser alarmista, un más que probable aumento de la delincuencia y la marginación). Solo hay que mirar un mapa y analizar la relación entre la inversión de los diferentes países en educación (y en I+D+I) y su nivel de desarrollo y de convivencia social. La educación cambia a las personas, mejora la cohesión social, influye en la calidad de vida y en la salud, y es una fuente de satisfacción. Lo que en un momento dado no se invierte en educación quizá deba invertirse posteriormente en mecanismos de asistencia social o de represión social. (No hace mucho un ex ministro del PP hablaba de la importancia que tendría el ministro del interior en el futuro gobierno, ¡en qué estaría pensando!).

Una educación en crisis y un profesorado intensificado por un exceso de trabajo supondrá, a medio plazo, altos costes para la sociedad. Como repercusión inmediata conduce a un sistema educativo que puede alcanzar altas cotas de ineficiencia, por los bajos niveles de rendimiento[VI] y por el alto índice de fracaso escolar. En lugar de avanzar, esta política errática parece propia del cangrejo, caminamos hacia atrás, desandamos lo andado, derruimos lo que costó tanto edificar.

[VI] En Europa, el 40% de los profesores presenta indicadores clínicos de estrés.

Como dice el informe del Ministerio de Educación, mencionado anteriormente, analizando los indicadores de la OCDE del 2011: “las inversiones en educación generan importantes recompensas económicas en todos los países”. Entonces ¿qué es lo que estamos haciendo?

¿Qué pasa? ¿Por qué nos mienten?

Al analizar las declaraciones de los responsables políticos es fácil detectar que mienten sobre los recortes educativos. O utilizan patéticos eufemismos para decir las cosas. Me resisto a escribir aquí la conocida sentencia del cojo y el mentiroso, pero cuando los medios reproducen lo que dicen ciertos responsables políticos para justificar los recortes en la inversión (bueno, para ellos sólo es un gasto) en educación, uno llega a pensar que no son conscientes de los tiempos en que vivimos. No quiero decir que cuando no había teléfonos móviles, redes sociales, correo electrónico, Internet, los ciudadanos se tragaran esas mentiras por ignorancia o por falta de la capacidad de confrontarlas con la realidad, pero en la actualidad es muy fácil comprobar que lo que dicen no se ajusta a la realidad o que, como mínimo, la tergiversan y manipulan. Si conocieran al profesorado, sabrían que son personas comprometidas socialmente y que quizá aceptarían una verdad y unos argumentos constructivos y que aportarían su esfuerzo a salir de esta crisis, pero el camino que se elige sólo consigue soliviantar e indignar a tantos profesores y profesoras. Quizá, si en lugar de sólo recortar, se dedicarán a elaborar políticas coherentes relativas al profesorado, y con el profesorado, otro gallo nos cantaría.

Es cierto que la profesión no está exenta de problemas, algunos de ellos endémicos. Hay una crisis global de identidad del magisterio que se viene analizando desde hace mucho tiempo y que podría paliarse un poco si la Administración educativa tuviera un plan a largo plazo para la Educación. Pero está visto que no es así, que sólo son capaces de planificar a 4 años vista, de elección a elección. ¿Qué se puede hacer?
Por una parte, encontramos una formación que se mueve en un terreno resbaladizo, continúa bajo paradigmas obsoletos y ante una gran incertidumbre por otra parte. Debería revisarse a fondo la formación inicial del profesorado teniendo en cuenta los actuales paradigmas de enseñanza y aprendizaje. Y desarrollar una nueva identidad docente en el siglo XXI. ¿Qué significa ser docente en este siglo? Si queremos aumentar la calidad de la educación hemos de aprender a cambiar el currículum, las estructuras organizativas de los centros y las cuestiones didácticas en la aulas. No es suficiente decir que hay que enseñar por competencias, que hay que modificar el currículum y estructurar la escuela de forma diferente. Es necesaria una profunda reflexión sobre un nuevo modelo de formación inicial del profesorado, que ayude a establecer un nuevo papel como agentes de cambio educativo, cultural y social. Hay que pasar a la acción.

Y si nos acercamos a la práctica de escuelas e institutos, en contra de la percepción de muchos profesores y profesoras, podremos observar que no hay una devaluación en la valoración social. El

profesorado en su conjunto está bien valorado, pero no se le demuestra. Mejorar las relaciones con la familia, la comunidad y facilitar el trabajo y la mejora del contexto (planes de barrio, trabajo comunitarios, relaciones con entidades…) ayudaría a mejorar la educación de los ciudadanos.
También debería revisarse el papel de los sindicatos de enseñanza y no me refiero aquí a los recortes en liberados sindicales, sino al papel que deberían jugar en el desarrollo del profesorado en la sociedad del siglo XXI. Quizá les sucede lo mismo que a la formación que hay cierto empecinamiento en paradigmas obsoletos.

Cantidad y calidad, dos caras de la misma moneda

Si la cantidad en educación es importante, la calidad lo es mucho más. Como decíamos anteriormente, la cantidad (escolarizar hasta los 16 años, etc.) no se asegura la mejora de la calidad educativa. Quizá también deberíamos revisar el papel de las familias en los hábitos culturales y de convivencia, en la disciplina, en la regulación del ocio de los niños y adolescentes. Es cierto, como indican ciertos informes, que ha aumentado la violencia verbal y física en los centros escolares y en contra del profesorado. Es lo que denominados relaciones negativas con el profesorado. Se debería realizar un exhaustivo análisis de porqué pasa, dónde están los problemas[VII] y qué soluciones podemos arbitrar. Y seguro que no está en el trato que realiza el profesorado en los centros.
Quizá el problema no esté en la cantidad, aunque un exceso de recortes no seguro que aportará ningún beneficio a la educación, como máximo y gracias al voluntarismo del profesorado seguirá igual, es decir, mal. Pero si hablamos de calidad, deberíamos revisar tantas cosas (las políticas públicas y sobre el profesorado) que deberíamos ponernos manos a la obra antes que el tiempo nos demuestre la dificultad de avanzar, o antes de quedar tan rezagados que repercuta en la convivencia social. Revisar las condiciones pedagógicas, los contenidos curriculares, la formación inicial y permanente, la forma de enseñar, los edificios inadecuados, las estructuras organizativas caducas, o sea todo ese andamiaje sistémico que es la educación quizá nos ayudaría a mejorar la calidad. Y establecer políticas y debates coherentes con la realidad del siglo XXI. Seguro que a eso se apuntaría la mayoría. La educación es cosa de todos.

[7] Que no están únicamente en las relaciones el profesorado sino que son causa de los valores trabajados en la familia, los modelos sociales de algunos medios de comunicación, las normativas o burocracias que impiden encontrar soluciones colectivas.

Pan para hoy y hambre (educativa) para mañana

El País 01/09/2011

No hace falta ser un experto para saber que la educación de calidad de un país es cara y más cuando los avances sociales posibilitan que toda la población se escolarice hasta la adolescencia y las Universidades generen conocimiento. Aunque a algunos países les sale

más cara que a otros. En el nuestro, el gasto público en Educación en relación al PIB no ha subido en los últimos diez años, sí la inversión pero en términos semejantes al incremento de ingresos. Y eso nos aleja cada vez más de la media en la Unión Europea. Y así nos ha ido y nos va, con un fracaso escolar del 31,2% (aumentando el 7% durante esos diez años). Y paradójicamente, Europa aboga para que los países miembros elaboren estrategias destinadas a reducir el fracaso escolar hacia finales de 2012. ¿Cómo? La mayoría de gobiernos autonómicos y el Estado ya lo han decidido: La estrategia principal para eliminar el fracaso escolar y aumentar la calidad educativa es reducir los recursos en educación predominante pública.

Y se utiliza el argumento de la crisis para aplicar los "recortes" que algunos políticos eufemísticamente denominan "contención y ahorro". Son las dos concepciones de ver la educación: como gasto o como inversión. Si la ves como gasto es lógico y coherente reducirlo, si es como inversión debería analizarse y ser prudente antes de decidir reducir recursos educativos.

Este curso que comienza es el primero que habrá grandes recortes en recursos educativos (parece que alcanzarán en España casi los 2000 millones de euros). ¿Y qué ocasionará recortar recursos en educación? Dar un paso hacia atrás.

Recortar gastos de los centros, suprimir aulas de acogida, reducir servicios educativos (por ejemplo la formación) y profesorado, aumentar alumnos por aula, aumentar horas lectivas al profesorado, amortizar jubilaciones, etc. Seguramente hará reducir el gasto pero también tendrá consecuencias nefastas a medio y largo plazo. Porque si no se invierte en educación no se invierte en el sistema social, donde la educación es uno de los pilares básicos del futuro. Justo en este momento sería uno de los capítulos dónde invertir para ver los frutos de aquí a unos años.

En el mundo de las redes, de la tecnología, de la información, reducir recursos educativos es como un suicidio colectivo. Cuando un país reduce la educación aumenta la pobreza económica y social ya que no puede asistir a todos con calidad y eso hará aumentar el fracaso y aumentar el abandono del sistema. Y cuando uno abandona la escuela aumenta el riesgo de pobreza, de desempleo y quedar marginado socialmente. Y eso a la larga lo pagaremos todos.

El curso que viene lo iremos viendo. Profesores cansados e intensificados haciendo más trabajo del que deberían hacer y ello hace que algunos no lo hagan tan bien. Servicios que se habían conquistado y que introducían ilusión educativa como formación, atención a la diversidad, reducción de ratios, construcciones apropiadas, actividades paralelas… irán desapareciendo de nuestro sistema educativo y eso a la larga se pagará. ¿O se espera que no invirtiendo en educación el país reduzca el fracaso, avance científicamente y socialmente? No creo que haya tanta gente ingenua que lo crea. Al tiempo.

Una educación *low cost*

El País 02/12/2012

En el contexto actual una devaluación de la moneda es imposible, así que el propósito del gobierno es devaluar el país. ¿Cómo? La reforma laboral es una respuesta. ¿Otra? La disminución del gasto público donde no hay lobbies que puedan impedirlo: educación, sanidad… Los altísimos recortes presupuestarios en educación desde el 2008 pueden herir de muerte el Sistema Educativo público si, como anuncia el documento presentado a Bruselas (presupuesto bienal 2013-2014), el gasto público en educación se reduce al 3,9% del PIB (debería dedicar el 6% del PIB y entre el 15 y el 20 por ciento del total del gasto público según los organismos internacionales).

Resulta complicado valorar las repercusiones de tantos recortes, porque a los del gobierno central hay que sumar los de las comunidades autónomas y la lista de despropósitos no tiene fin: recortes en el funcionamiento ordinario de los centros; disminución de las becas y más dificultades para conseguirlas (entre un 20% y un 40% de los estudiantes no podrán renovarla); desaparición del presupuesto para el abandono prematuro, para el programa PROA de apoyo a alumnos y alumnas con dificultades, tan importante para el desarrollo de la equidad; desaparición del programa de inversiones en TIC; de las subvenciones para las asociaciones de madres y padres de alumnos; de las ayudas de acogida matinal; reducción de aulas de compensatoria, de cuidadores para el alumnado con necesidades educativas especiales, etc.

Se trata de un programa conservador, ideológico, que nos lleva a una educación masificada, de precarización del trabajo del profesorado y con una reducción de servicios educativos que repercutirán en la igualdad y en la equidad. Es un programa que no conduce a ningún sitio o en todo caso, a un callejón sin salida. ¿Se puede asegurar con esos recursos la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para preparar a los niños y niñas para la vida adulta?

Y como un gran sarcasmo, o una burla, se nos presenta una reforma educativa. Una reforma educativa *outlet,* hecha con saldos del siglo pasado, que pretende mejorar la calidad de la enseñanza con menos recursos pero con mucha más demagogia. Porque no sólo se trata de mantener los niveles alcanzados, sino de combatir un 30% de fracaso escolar, un 50% de paro juvenil y mejorar los resultados mediocres en exámenes internacionales como el famoso informe PISA. ¿Será eso posible? Con estos presupuestos lo negamos categóricamente.

Recortes en cantidad y en la calidad de la enseñanza

El País 22/01/2012

Recortar 3000 millones de euros en Educación, en los dos últimos presupuestos, ¿repercutirá en la calidad de la enseñanza?, ¿se podrá atajar el fracaso escolar con menos recursos y con un profesorado vapuleado y sin alicientes? Lo paradójico es que en algunas comunidades ha aumentado el presupuesto destinado a la enseñanza concertada. Por supuesto en los recortes no hay coherencia, se mezclan las políticas erráticas con la desconfianza hacia el sistema público y su profesorado (una presidenta de CCAA pretende cerrar los Centros de formación de profesores porque son "centros de adoctrinamiento"), y el resultado será un agravamiento del déficit educativo respecto de los países avanzados.

En los últimos años estábamos afrontando grandes retos, una vez escolarizada la población hasta los 16 años, había que impulsar la Formación Profesional, está entre 15 y 25 puntos por debajo de los países nórdicos y de la media de la OCDE, la formación en idiomas, evitar la brecha tecnológica… La educación impacta de lleno en dos ámbitos de vital importancia: uno es la convivencia y la tolerancia; el otro tiene una influencia evidente en la economía productiva. Este problema puede desaparecer ya que en los próximos diez años, 50.000 jóvenes bien preparados abandonarán el país.

Y es posible que esa fortaleza ganada en los últimos años pueda aguantar hasta un límite. Es verdad que, una vez alcanzado un determinado nivel, no hay una relación directa entre el aumento del gasto y el incremento de la calidad educativa, pero tampoco sabemos dónde está el límite para que empecemos a decrecer en la calidad. Si con los recortes educativos se traspasa esa línea roja empezaremos a ir mal y todo lo construido durante años con mucho esfuerzo se irá al garete muy rápidamente.

Un 30% de fracaso escolar condena a muchos ciudadanos a la marginación. Es difícil entender cómo se combate recortando salarios, programas de formación de docentes, reduciendo interinos y sustitutos (que son aproximadamente un 22%), las becas, las actividades extraescolares, incrementando las horas lectivas y los ratios, etc. Algo se me escapa, quizá tenga que ver con la ausencia de una política coherente en Educación. ¿Pero la educación no era lo más importante para un país?

Al evidente daño al Sistema Educativo hay que añadir el perjuicio que se causa a los sectores más desfavorecidos, aumentará la pobreza económica y social, el desempleo y la marginación. ¿Y qué decir de la necesidad de compensar las desigualdades? El sistema educativo, al igual que el sanitario, es muy sensible, cuesta poco destruir lo que se ha edificado con tanto esfuerzo. El resultado de estos recortes, y esperemos que Europa quiera impedirlo, será un sistema educativo con altas cotas de ineficiencia, bajos niveles de rendimiento y un todavía más alto índice de fracaso escolar. ¿O es que todavía creen en los milagros?

Una reforma ideológica

El País 13/09/2012

El Gobierno presenta su reforma educativa en la línea de las propuestas que lanzó antes de verano. Aunque abrió una consulta en la web, no ha habido el debate que nos urgía, y en las conclusiones es fácil ver cómo el ministerio lleva el agua a su molino. En los últimos 30 años España ha tenido tres grandes reformas (LOGSE, LOCE y LOE), y cinco en 50 años. Mientras, los países referencia por sus resultados académicos han mantenido sus grandes leyes, y se han limitado a reformas parciales. Si en España fuésemos capaces de consensuar una ley no necesitaríamos estos golpes de timón con cada Gobierno.

La educación se asimila a ideología y las políticas educativas son políticas ideológicas, no solo en los grandes temas (religión contra ciudadanía...), sino en el currículum oculto (el determinismo social, el autoritarismo, la selección…). En realidad, más que reformas educativas son contrarreformas, hay que eliminar la herencia recibida, no importa que haya sido un intento de innovación, y además se hace sin probar su invalidez. En el sector eso genera desconcierto, desilusión, resignación y grandes acopios de paciencia.

Esta reforma responde a un modelo ideológico: recentralización, aceptar la educación diferenciada (para poder subvencionar a sus grupos de presión), eliminación de la educación de la ciudadanía y sustitución por una asignatura más afín a su ideología, la evaluación como medición, la desconfianza en el profesorado, una menor participación de los padres y madres, segregación temprana en la ESO, eliminación progresiva de la comprensividad, movilidad forzosa del profesorado (con lo que cuesta cohesionar un equipo docente)...

Este modelo defiende que el fracaso escolar se elimina con mano dura, considera la evaluación un instrumento de selección y no de mejora, quiere crear ciudadanos disciplinados que salgan bien en la foto PISA, persigue la empleabilidad y no se hace garante de una cultura y una educación para todos. Y todo ello se argumenta pero no se prueba, basta con pregonarlo.

Al Gobierno de Aznar se le quedó en el tintero y este no ha tardado en presentar su proyecto, pues considera el sistema educativo un foco de adoctrinamiento. Sin consenso ni debate, con una consulta mínima, lo peor del anteproyecto es que no construye la escuela del futuro, sino que recupera la mala escuela del pasado con alguna nueva idea interesante. A un Gobierno se le pide que anticipe el futuro. Este no es el caso, por supuesto.

PONENCIA

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y CIUDADANÍA CRÍTICA: DEL CAMBIO ESCOLAR A LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL.

Auxi Sales Ciges. Universidad Jaume I de Castellón.

(ARTÍCULO ALREDEDOR DE ESTA PONENCIA)

DIVERSIDAD EN EL ÁMBITO ESCOLAR: POR UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Auxiliadora Sales Ciges. Dpto. Educación
Universitat Jaume I

Me planteo en esta ponencia conjugar dos conceptos clave: interculturalidad e inclusión entre la educación (como finalidad, modelo, premisa, camino) y la escuela (como institución social, organización, puesta en práctica contextualizada).

Cuando la idea general que quiero compartir y desarrollar, veo ante mí un reto, un gran desafío: ¿hemos ciertamente de hablar de educación intercultural? ¿Qué aporta este adjetivo a la esencia educativa? ¿Es la escuela intercultural una escuela inclusiva? Mi ponencia girará en torno a estas preguntas y a cómo hacer posible este proyecto educativo: cómo desarrollar una educación intercultural y la escuela inclusiva.

La educación intercultural nos lleva a un imaginario de diversidad, culturas, identidad, intercambio, mínimos compartidos, negociación, diálogo, mestizaje. La escuela inclusiva nos lleva al imaginario de igualdad, derecho a la educación, participación, comunidad. Podríamos pensar que los adjetivos sobran, que una verdadera educación no necesita calificativos: moral, cívica, para la paz, la democracia, para el desarrollo. Pero cuando estamos construyendo ese proyecto de futuro, esa utopía que nos orienta en el camino, no me parece mal nombrarla, sentirla, recordarla, para avanzar hacia ella, no para creer que ya estamos instalados en el mejor de los mundos posibles. Quizás poner encima de la mesa la interculturalidad y la inclusión sirva sólo para cuestionar esos adjetivos y debatir y explicitar significados compartidos.
Ya me parece interesante, ya me parece una forma de ir construyendo ese proyecto.

Así pues, yo las nombro y las relaciono porque se refuerzan, se apoyan y juntas me llevan a imaginarios que vienen de tradiciones paralelas pero que confluyen en discursos y prácticas indisociables. Juntas nos remiten a los dos grandes ejes que mueven la educación y la escuela: la igualdad y la diversidad. Esa es la fuerza que comparten: la lucha contra la desigualdad y la exclusión, por el respeto a la diversidad, desde la participación crítica y para la transformación socioeducativa. Juntas tienen una radicalidad pedagógica y política que hay que poner en primer plano. Aúnan esfuerzos en pos de un objetivo por el que venimos luchando desde la Modernidad: que la educación esté al alcance de todos y todos podamos desarrollar nuestra identidad y

potencialidades al máximo, haciendo de la educación un instrumento de justicia social y de desarrollo.

Tras los grandes principios y las finalidades últimas hay muchas prácticas, muchos intentos de hacer realidad estos grandes desafíos morales y políticos. Y ahí es donde hemos de ir analizando cómo se nombra (enunciados), cómo se actúa (acciones), cómo se dan las relaciones de poder (relaciones) (Kemmis, 2007). Porque si bien es cierto que la radicalidad de estos modelos no es nueva, también es cierto que ha sido fagocitada y despolitizada y descontextualizada y se le ha "desnudado" de su significado más radical, para convertirlo en un discurso de moda, políticamente correcto y domesticado, del que todos tenemos que hablar, aunque no todos nos lo creamos. Así vemos como aparecen los calificativos de intercultural e inclusivo en muchas propuestas que son contradictorias con la lucha contra la exclusión y el respeto a la diversidad. Ser críticos y tomar conciencia de nuestras prácticas segregadoras y racistas es un primer paso para la transformación educativa y social. Analizar las barreras cotidianas para el aprendizaje y la participación, es un ejercicio que debe incorporarse a nuestra rutina educativa y escolar. Dialogar, buscar mínimos y establecer estrategias de cambio comunitario (local y global) son procesos que hacen ciertamente intercultural e inclusiva la educación y la escuela.

En todo este proyecto los orientadores tienen un papel muy importante como dinamizadores de la comunidad educativa, desde una perspectiva emancipatoria y de acción social (no de reproducción de estructuras y prácticas excluyentes), sin instalarse en un discurso profesionalista, especializado, que deslegitima a la comunidad a formar parte y hacer propio el proyecto educativo de cada centro.

1. EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD COMO PUNTO DE PARTIDA

Educación, cultura y diversidad

Si partimos de un concepto de educación como proceso necesariamente inacabado, éste requiere una constante labor de reflexión y de análisis de la realidad diversa y plural (Torres González, 1999). Un proceso social y cultural que parte de la interacción entre las personas y que permite la creación y recreación de la cultura mediante la construcción compartida del conocimiento (Pérez Gómez, 1993).

Esta concepción transformadora de la educación supone un concepto de cultura dinámico y abierto, puesto que "el ser humano es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido" (Geertz, 2000). La cultura se concibe como el conjunto de representaciones y normas de comportamiento que contextualizan la rica, cambiante y creadora vida de los miembros de una comunidad y que se va ampliando, enriqueciendo y modificando como consecuencia precisamente del dinamismo y la innovación de aquellos que actúan bajo el paraguas de su influencia (Pérez Gómez, 1993:72). Se refiere al conjunto de relaciones que el ser humano establece consigo mismo, con

los otros seres humanos y con la naturaleza, resultado tanto del tipo de formación que recibe como del conjunto de acciones que realiza. Por ello, ofrece siempre un espacio de negociación de significados y se recrea constantemente como consecuencia de este mismo proceso de negociación.

Todo proceso educativo, como proyecto cultural, viene caracterizado por su intencionalidad, por sus finalidades, pero también implica una selección del “saber”. Tanto las finalidades de la educación como los procesos por lo que las personas reconstruimos los significados son dos factores clave a tener en cuenta en esta selección.

Así vemos como el proceso educativo, que se institucionaliza a lo largo de la historia en la escuela, parte de la confianza en un proyecto de mejora y bienestar individual y social heredado de la Modernidad, orientado en cuatro grandes fines: la fundamentación de la democracia, el estímulo al desarrollo de la personalidad del sujeto, la difusión e incremento del conocimiento y de la cultura en general y la inserción de los sujetos en el mundo. A estos grandes principios, la escolarización ha añadido un quinto objetivo: la custodia de los más jóvenes, supliendo en esta misión a la familia (Gimeno Sacristán, 2000: 21).

Ante este proyecto global no hay una percepción unámine, puesto que la complejidad y pluralidad social hace que los significados y expectativas que los distintos grupos culturales y sectores sociales otorgan a la educación y a la escuela sean muy diversos y, en ocasiones, contrapuestos, “lo que convierte a la educación, inevitablemente en alguna medida, en un territorio para las confrontaciones políticas, religiosas, entre culturas y subculturas y entre grupos sociales. Aunque, obviamente, también existen consensos y posibilidades de ir ampliándolos” (Gimeno Sacristán, 2000:20).

En el contexto de la escuela, como encrucijada de culturas (Pérez Gómez, 1995), es importante explicitar nuestras concepciones sobre la educación y la cultura, puesto que uno de los debates esenciales de la educación es el de a qué proyecto cultural queremos que sirva. Lo que se entienda por cultura será un factor dinámico de las implicaciones educativas, tanto de las personales como de las estrategias para orientar los sistemas educativos en toda su complejidad. El aprendizaje no es nunca meramente individual, limitado a las relaciones cara a cara de un profesor/a y un alumno/a. Es claramente un aprendizaje dentro de un grupo social con vida propia, con intereses, necesidades y exigencias que van configurando una cultura particular. De ahí la concepción de la escuela y del aula como un espacio de conocimiento compartido, que supone esforzarse en crear, mediante la negociación abierta y permanente, un contexto de comprensión común, enriquecido constantemente con las aportaciones de los diferentes participantes, cada uno según sus posibilidades y competencias (Pérez Gómez, 1993; Vila, 1998).

Partiendo de los conceptos dinámicos y abiertos de educación y cultura, en el contexto de la escuela, encontramos el tercer vértice de este triángulo, el concepto de diversidad.

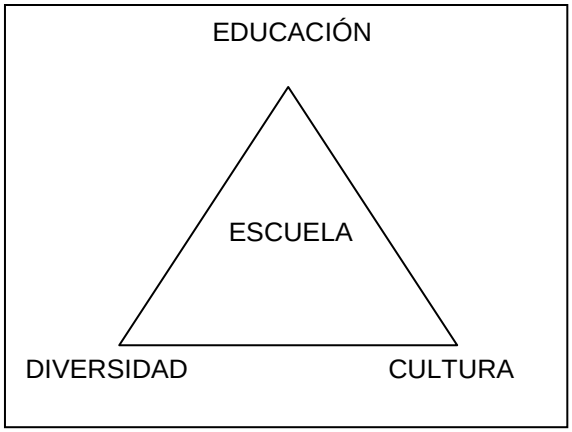

Figura 1. Educación, cultura y diversidad

A la polisemia del concepto de educación y cultura, sumamos ahora la ambigüedad que envuelve el tema de la diversidad en educación. Muchas son las perspectivas desde las que se puede abordar este tópico, ya clásico en el ámbito educativo: desde la enseñanza individualizada, como integración en el sistema educativo de aquellos considerados como “especiales”, o sobre de los valores fundamentales para la construcción de una sociedad democrática plural (Gairín, 2001).

Vemos, pues, como la diversidad, además de ser una cualidad intrínseca que tienen los múltiples seres y objetos de nuestro entorno, tiene una gran carga ideológica, ya que somos nosotros los que creamos la diferencia mediante la valoración de aquella diversidad (Carbonell, 1996).

Como apuntan Jiménez y Vilà (1999:28) “la diversidad es una característica intrínseca a la naturaleza humana y una posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales”. Y aún más, "aceptar la diversidad como un hecho natural y necesario, posibilitar el desarrollo y la participación democrática en el desenvolvimiento social de todas las personas sean cuales sean sus diferencias, aprovechar todas las energías, perspectivas y aportaciones del conjunto de los seres humanos desde el respeto de su realidad y su estilo de vida será la mejor garantía de progreso y desarrollo social. Ser diverso es un valor" (Porras, 1998: 23-24).

Diversidad, diferencia y desigualdad

Debemos, pues, distinguir entre los conceptos de diversidad, diferencia y desigualdad, ya que axiológicamente tiene implicaciones muy distintas. En palabras de Manuel Delgado (1998:25) digamos que “la diferencia no es desigualdad, ni igualdad implica uniformidad ni unanimidad. Los elementos de un sistema no se interrelacionan y cooperan a pesar de ser diferentes, sino exactamente por lo contrario:

porque son diferentes. Por una parte, el derecho a la diferencia, es decir, el derecho de cada individuo y de cada comunidad a creerse diferente de los otros, y dotar de contenidos esta voluntad de diferenciación, supone, por otra parte, el derecho a la igualdad, o sea, el derecho de aquellos a que sean aceptados como son a ser indistiguibles ante la lucha por la justicia".

Desde aquí creemos que la relación entre el derecho a la diferencia y el derecho a la igualdad, queda perfectamente expresado por Teresa San Román (1996:140) al señalar que "ese derecho a la diferencia a mí me parece que sólo puede significar derecho a contar con recursos igualitarios para promover la propia diferencia en un marco de derechos generales consensuados a los que se subordina".

Por ello, decimos que lo diverso, en condiciones de igualdad, es tolerable e incluso deseable; la desigualdad ha de ser corregida si hemos de admitir la universalidad del derecho a la educación. No son, por tanto, tolerables las diferencias que supongan desigualdades entre individuos o entre grupos. De hecho, puede resultar problemático definir el camino hacia la igualdad recorrido por el proceso de escolarización, pero lo cierto es que su inexistencia o sus deficiencias conducen con más seguridad hacia una mayor desigualdad. Así lo expresa con acierto Gimeno Sacristán (2000:63): "La educación proporcionada por la escolarización obligatoria, igual para todos, constituye un requisito que capacita para el ejercicio de la ciudadanía plena. El derecho social a la cultura y a la educación tiene carácter fundamental, no sólo porque de él depende la dignificación humana, al poder enriquecer las posibilidades de su desarrollo, sino que lo es porque se entrelaza con otros derechos civiles, políticos y económicos de las personas, capacitándolas para el ejercicio de los mismos, posibilitándolos y potenciándolos".

Y es, justamente, el derecho a la cultura el que fundamenta la reivindicación a ejercerlo respecto a una determinada opción cultural, atendiendo a las diferencias en las que se asienta la identidad personal.

Educación Intercultural: un modelo para abordar la diversidad

Entender la educación desde un enfoque intercultural plantea un continua reflexión crítica de los elementos culturales, empezando por los de la propia cultura, para ir desterrando todos aquellos valores que entren en serio conflicto con valores humanos universales que deben ser compartidos por todas las culturas, por lo que se hace necesario un continuo diálogo sobre los valores interculturales (Flecha, 1994; Essomba, 1999).

El modelo intercultural trata de poner el factor étnico y cultural en su justa medida e interconectarlo con otros muchos factores que condicionan las relaciones entre los grupos humanos, como los factores económicos, políticos, de género, de clase social, de edad, etc. Por otra parte, al considerar la diversidad cultural como positiva, no considerada como un problema sino como expresión de la riqueza de la especie

humana, no se exacerban las diferencias sino que se buscan los elementos que pueden unir a los distintos grupos y que permitirán la comunicación y el entendimiento intercultural. De ahí que frente al concepto “multicultural”, más descriptivo, dijéramos de foto fija, abogamos por el concepto “intercultural”, como propuesta de acción, donde se hace evidente la insuficiencia del pluralismo entendido como suma o coexistencia de culturas (Malgenisi y Jiménez, 2000).

Este planteamiento de mestizaje y enriquecimiento parte de supuestos de igualdad y justicia social, sin los cuales resulta imposible hablar de la elaboración dialéctica de una cultura compartida desde el pluralismo democrático. Si el interculturalismo no es entendido desde unas premisas de estructura social igualitaria y para el desarrollo de relaciones sociales y políticas entre los distintos grupos más justa y solidaria, estaremos confundiéndonos de nuevo en el discurso falaz del asimilacionismo benigno del melting pot (Banks, 2002).

Desde este enfoque, podemos definir la Educación Intercultural como “un modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad” (Sales y García, 1997:46).
De esta definición se derivan sus objetivos fundamentales:

1. Ofrecer las condiciones para la igualdad de oportunidades educativas y para participar activamente en la sociedad y en la transformación (construcción-reconstrucción) de la cultura, dentro de una sociedad democrática en la que se forma a las nuevas generaciones como ciudadanos críticos en la toma de decisiones públicas para desarrollo de las estructuras y prácticas sociales y culturales (Benhabib, 2000).

Teniendo claro el objetivo anterior, hemos de reconocer que no hay enriquecimiento y verdadero intercambio cultural si no se dan condiciones sociales de simetría, de igualdad y justicia: los temas de carácter pretendidamente étnico muchas veces reflejan, sobre todo, desigualdades sociales más que diferencias culturales (Escofet et al., 1998; Kincheloe y Steinberg, 1999; Giroux, 2001).

Así pues, la diversidad es intrínseca a cualquier grupo humano, pero debemos desarrollarla en sociedades que proclamen y defiendan la igualdad de derechos, la participación democrática y el dinamismo de las culturas (Taylor, 1993; Kymlicka, 1996). Aunque sean imperfectos, hoy por hoy, los Derechos Humanos pueden ser el punto de partida para entender la interculturalidad y seguir una máxima: todas las personas merecen respeto, pero se pueden y deben cuestionar los valores y prácticas culturales que vayan contra la dignidad humana. Es cierto que no se puede partir de un solo modelo cultural, pero tampoco caer en el “todo vale”, es decir “todas las culturas son legítimas y no podemos ponerlas en tela de juicio”, cayendo en un relativismo cultural y moral

que en nada favorece el intercambio y la búsqueda de justicia y solidaridad (Flecha y Gómez, 1995).

2. Valorar la diversidad como elemento dinamizador y enriquecedor en la interacción entre personas y grupos humanos1 Por ello, hay que tener cuidado en no sustituir el antiguo racismo biológico por un nuevo racismo culturalista, que hace equivalente el trasnochado concepto de raza al de etnia y éste al de cultura, creando así determinismos y diferencias supuestamente insalvables entre los grupos humanos (San Román, 1996).

Esto quiere decir que no podemos caer en falsos interculturalismos que ensalzan la diferencia y en nombre de ella siguen segregando y discriminando a determinados grupos humanos. Como muy bien señaló Francesc Carbonell (1997), campañas muy bien intencionadas como la de "Somos iguales, somos diferentes" hizo tanto hincapié en la segunda parte del eslogan que se olvidó de la primera, igual de importante o más. Si destacamos sólo la diferencia, estamos facilitando argumentos a los que defienden posturas racistas del estilo Le Pen: somos diferentes y hemos de preservar la diferencia. Lo que justificaría segregar a los inmigrantes para que no se contaminasen. La diversidad en la actual sociedad de la Información y la Comunicación es un elemento estructural, no ya coyuntura.

3. Búsqueda de unos valores mínimos comunes, que den sentido a la interculturalidad como puntos de referencia axiológicos para desarrollar ideologías, políticas y modelos educativos en un mundo plural, amenazado por cierto relativismo postmoderno. Para ello se desarrollarán estrategias comunicativas, sociales y educativas basadas en el diálogo, como forma de intercambio de perspectivas culturales y búsqueda de consensos y modelos alternativos (Díaz-Aguado, 2003).

Para ponernos de acuerdo, los seres humanos no tenemos otra forma pacífica que el diálogo. Así pues, en cada comunidad se debe propiciar este diálogo para que cada uno explicite sus valores y busquemos el consenso en un mínimo de convivencia, aunque, como dice Adela Cortina (1997), después hay máximos de felicidad que en una sociedad plural y democrática los elige cada persona.

Este objetivo relaciona la Educación Intercultural con la Educación Cívica y Moral, Educación Para la Paz, la Educación Democrática, etc. En algún sentido, todos estos ámbitos transversales comparten un objetivo común: educar en la ciudadanía. Una ciudadanía que debe conjugar el universalismo dialógico con la sensibilidad por la diversidad, devolviendo a cada persona el reconocimiento de su identidad en la esfera pública (Bilbeny, 1999). Si bien la tradición de la Modernidad nos hablaba de una moral de máximos, en la Postmodernidad entramos en una ética de mínimos.

---

1 La interrelación de estos dos objetivos es lo que mejor define el modelo Intercultural, porque la interculturalidad sólo se puede entender como igualdad en la diferencia, es decir, la perspectiva intercultural pretende conseguir las condiciones más justas e igualitarias para que la relación entre culturas y grupos sea enriquecedora y no discriminadora.

4.Tomar conciencia de las prácticas sociales y educativas individuales y colectivas que propician y resultan de actitudes estereotipadas y prejuicios étnicos, culturales, sexuales o sociales y desarrollar habilidades cognitivas, afectivas, conductuales, personales y sociales para transformar estas prácticas y las estructuras que determinan y legitiman el racismo.

El racismo (sea biológico o cultural) significa una ideología y prácticas tanto individuales como institucionales que limitan y excluyen el acceso de determinados grupos al uso normalizado de los bienes socioculturales (Torres Santomé, 1995).

Esto significa que la escuela, como institución social, debe revisar sus prácticas socioeducativas para garantizar que no se favorece la exclusión o discriminación de ningún grupo o persona (Carbonell, 1996; 2000).

5.Desarrollo de competencias multiculturales: conocer, entender y valorar distintas perspectivas culturales para superar etnocentrismos paralizadores y discriminadores.

Implica tener flexibilidad y capacidad de adaptación al cambio: no sólo cuando se cambia de país, sino para vivir en sociedades que cambian su composición demográfica y sus valores de forma cada vez más rápida (Banks, 2002). En las sociedades de la era postmoderna, complejas y globalizadas los conocimientos necesarios para escapar del analfabetismo funcional pasan por nuevas destrezas y actitudes que eviten la exclusión social en la era de la información (Ayuste et al., 1999)

6.Favorecer el desarrollo de una identidad cultural abierta y flexible, que incorpore los elementos multiculturales del entorno, por los que se opte voluntariamente y sin amenaza para el autoconcepto.

De hecho, no sólo toda sociedad es multicultural, sino que todos y cada uno de nosotros creamos nuestra propia identidad cultural a partir de nuestra interacción con diferentes grupos culturales: somos el resultado de muchas y diversas influencias (McCarthy, 1994). Uno de los cuestionamientos de la Modernidad pasa por la crítica del concepto esencialista de cultura y el estatismo y determinismo de la identidad cultural. Una de las consecuencias más claras de la Postmodernidad es la concepción de la pluriidentidad de cada persona (Essomba, 2006).

En este sentido, el modelo intercultural comparte las premisas del modelo inclusivo como superador de las limitaciones de los modelos compensadores e integradores, puesto que su concepción de la educación, la cultura y la diversidad son similares y no se centran exclusivamente en aquellos grupos a priori estigmatizados y convertidos en problemáticos, sino que abogan por una educación para todos, en igualdad, desde el principio democrático de universalidad de la educación, considerando la diversidad, en todas sus manifestaciones, como positiva y enriquecedora, en un marco social y político de lucha por la justicia (Lluch, 1995; López Melero, 1995).

Como resumen de esta evolución, vemos en la siguiente tabla comparativa los rasgos diferenciadores de los distintos modelos, desde el asimilacionismo hasta la interculturalidad.

	M. Asimilacionista	M. Integracionista	M. Pluralista	M. Intercultural
Cultura	Etnocentrista Estática Homogénea Grupos cerrados	Etnocéntrica Estática Grupos abiertos Visión folklórica	Relativista Estática Homogénea Grupos cerrados	Dinámica Abierta Heterogénea (pluriidentidad)
Educación	Transmisiva Curriculum: monocultural Cuentan los resultados.	Transmisiva Curriculum: un modelo dominante, más añadidos culturales secundarios. Apoyos individualizados y adaptaciones curriculares	Transmisiva Curriculum: incorpora todos los grupos culturales Curricula diferenciados	Dialógica Curriculum: negociación y consenso para un modelo compartido. Común y plural
Diversidad	Disfunción social Déficit Problema Asimilable	Ambiguo: entre el déficit y la igualdad de oportunidades Visión psicologicista	Enfatiza las diferencias Reivindica la identidad cultural Explicita la lucha de intereses Imposibilidad de comunicación intergrupal	Enriquecedora Positiva Intrínseca a todo sujeto y grupo Explicita la lucha de intereses y de poder Denuncia desigualdades

Figura 2.. Modelos teóricos sobre la diversidad cultural

Educación intercultural e inclusiva: dos caras del mismo enfoque

Aunque tradicionalmente la Educación Intercultural y la llamada Educación Especial han sido estudiados como ámbitos educativos diferentes, creemos que es necesario aunar sus esfuerzos y reivindicaciones, tanto a favor de la diversidad como bien en demanda de igualdad y educación de calidad para todos. No podemos por más tiempo considerar la Educación Especial como un campo de estudio y trabajo sobre personas discapacitadas ni la Educación Intercultural como un ámbito para minorías étnicas e inmigrantes.

Si realmente creemos que la diversidad atañe a todos y que el objetivo principal de ambas es la igualdad en la diversidad, encontramos un camino común a recorrer.

Juntas abogan por un enfoque que amplíe los límites de la normalidad hasta afirmar que lo normal es lo diverso y lo diverso es positivo y enriquecedor, si se cuidan las condiciones de justicia social que no conviertan las diferencias en desigualdades. Y el aspecto en el que creo que confluyen los planteamientos inclusivo e intercultural sobre el tratamiento de la diversidad, no es tanto en el concepto de necesidades educativas especiales, que puede seguir siendo engañoso, sino en el papel que la escuela, el sistema educativo debe jugar en la

atención a esa diversidad que somos todos: una escuela eficaz para todos, una escuela que es intercultural e inclusiva porque es democrática y plural. La Diversidad no atañe a un reducto “especial” o “diferente” de personas (sean alumnos, profesores, padres) sino que es un asunto de todos y, por tanto, una responsabilidad colectiva e institucional. No es una cuestión de voluntarismo, buenas intenciones, parches o añadidos curriculares, sino que requiere una reforma total, tanto política como pedagógica, del sistema educativo (Carbonell, 2000; Besalú, 2002). La escuela debe dar respuesta a las diferencias desde un marco democrático de igualdad de oportunidades, por tanto, no estamos hablando sólo de valores y actitudes personales sino de derechos ciudadanos que todos, por el hecho de ser seres humanos, tenemos.

De hecho, podemos afirmar que, en la práctica escolar diaria, todavía tiene un gran peso el modelo compensatorio y asimilacionista, mientras que el inclusivo e intercultural siguen su desarrollo teórico, pero tienen poca presencia en las aulas (Barton, 1998; Lluch, 2003). Así comprobamos como durante los años 80 y 90 vuelve un conservadurismo y neoliberalismo que acrecienta la empresarización y burocratización del sistema educativo (Angulo, 1995; Flecha, 1992), dejando al margen de sus planteamientos la consideración de la pluralidad cultural y de la diversidad humana. Estos planteamientos liberales llevan a métodos científicos positivistas y tecnológicos homogeneizadores y despersonalizadotes, dando lugar a modelos educativos asimilacionistas y compensatorios (Sáez, 1997). Se evidencia una crisis de valores (contradicciones, tensiones, dilemas, retos) en el mundo de la educación con respecto a las ideas y valores de la Modernidad, dando origen a un discurso crítico postmoderno (libre economía, escepticismo, relativismo, individualismo, consumismo, ahistoricismo, etc.) (Pérez Gómez, 1994). Por tanto, el gran reto educativo consiste en encontrar el equilibrio entre la igualdad y la diversidad, cuestionándose el contexto social en que se circunscribe (Flecha, 1992). Ante estos cambios vertiginosos y la crisis axiológica, es necesario retomar la Modernidad y radicalizar sus objetivos más democráticos e igualitarios, a través de modelos educativos inclusivos e interculturales.

De esta manera, frente a “la invisibilidad” homogeneizante que se deriva de los enfoques educativos asimilacionistas, se trataría de favorecer “la invisibilidad” que proporciona el derecho al anonimato, a ser un ciudadano más, sin tener que justificarse constantemente. Frente a “la visibilidad” etiquetadora de los programas compensatorios, deberíamos promover la visibilidad de la diversidad en todas sus dimensiones socioculturales, desde la libre elección de la identidad cultural de cada persona y comunidad, que pueda mostrarla y reconocerla públicamente sin sentirse humillada o menospreciada. Es decir, hemos de conjugar la igualdad de derechos con el derecho a la diferencia. No señalar la diversidad estereotipándola. Cada cual debe elegir el contenido de su diferencia, puesto que somos pluriidentitarios y las discriminaciones se pueden dar en todas las dimensiones (sexo, cultura, clase social, capacidad, edad...).

Podemos ver gráficamente cómo el significado de estos dos conceptos varía en función del enfoque ideológico y educativo desde el que se plantea y desarrolla (Sales Ciges, 2002:67).

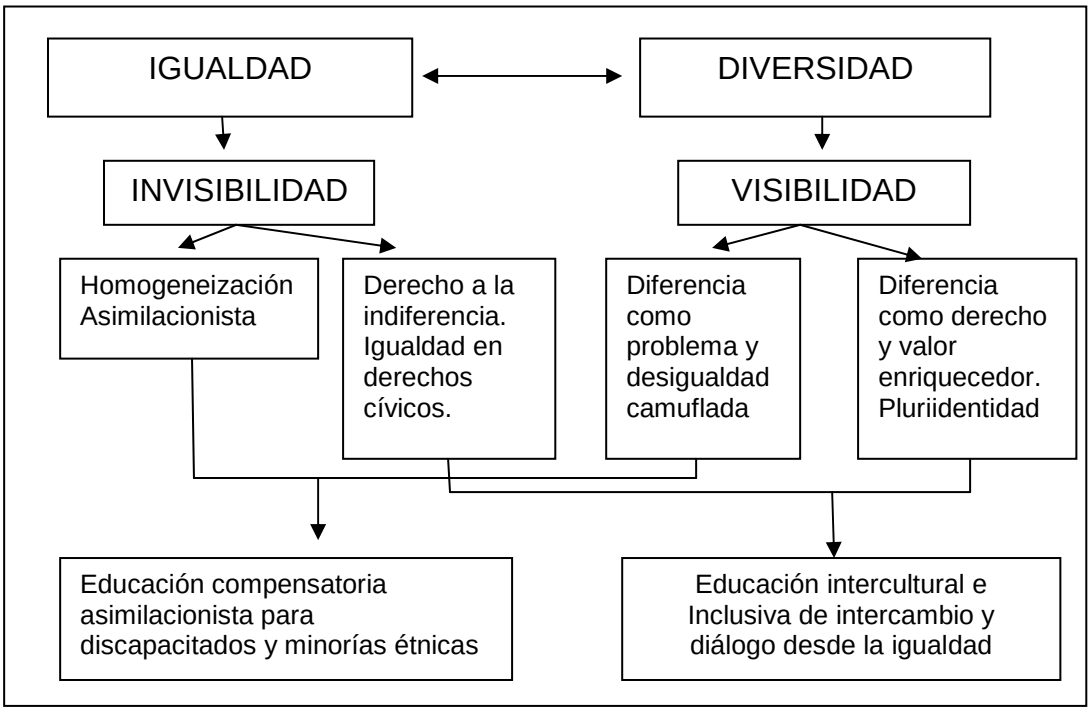

Figura 3. Igualdad y diversidad: entre lo visible y lo invisible

Reconocer y respetar la diversidad no significa tratar a todos por igual, sino atender a las diferentes necesidades de cada uno de los alumnos y alumnas, puesto que la educación debe compensar las desigualdades iniciales. Como dice López Melero (1997:234): “Educar en la diversidad no se basa (como algunos pretenden) en la adopción de medidas excepcionales para las personas con necesidades educativas específicas, sino en la adopción de un modelo de curriculum que facilite el aprendizaje de todos los alumnos en su diversidad”.

En este proceso democrático todos deben participar, no se debe excluir a nadie, todos deben tener voz y voto en la creación y recreación de la cultura y, por tanto, en el curriculum que la explicita. No habrá interculturalidad ni inclusión hasta que los grupos y personas marginadas de esta participación puedan tomar parte en la toma de decisiones y en la transformación social y educativa que conllevan enfoques ideológicos como el intercultural e inclusivo (Oliver, 1998).

No se trata de centrarnos en políticas de reconocimiento, de celebración de la diferencia y de análisis psicológico de la exclusión, sino de un desafío a la tendencia eurocéntrica que existe en los conceptos de historia, marginalidad, modernidad y transformación (Giroux, 2001). Por tanto, esta revisión de los grandes fines y principios de la Modernidad (y de la idea de educación como instrumento útil para la igualdad), nos acerca más a posturas de radicalización de la democracia que a

posturas postmodernas que, respetando aparentemente la diversidad, esconden el fenómeno de la desigualdad, aislando la diversidad de su componente social (Ayuste et al., 1999). El reto que la diversidad plantea a la educación y a la escuela es la exigencia de posibilitar el acceso de todos los alumnos y alumnas a un curriculum básico, común, que es lo que contribuye a prepararlo para la participación democrática en un mundocomplejo, diferenciado y asincrónico (McCarthy, 1994; Abdallah-Pretceille, 2001).

Por todo ello, considero que la educación intercultural e inclusiva comparten el compromiso de transformación de la educación hacia valores y actitudes democráticos de igualdad, respeto, autonomía y solidaridad. Se entiende como un proyecto sociocultural y educativo que incide tanto en el ámbito de lo macrosocial como de lo microsocial (Gairín, 2004).

Así pues, los caminos entrelazados de la inclusión y la interculturalidad, parten de la idea de proceso dinámico en el que la interacción y el diálogo son fundamentales para la construcción del conocimiento y de la propia identidad, en un contexto democrático de valoración de la diversidad y de búsqueda del enriquecimiento cultural y de justicia social.

La potencia y radicalidad que tienen unidas inclusión e interculturalidad tiene que ver con su capacidad para propiciar la inserción en las actividades productivas, para entender el mundo y sentirse como un actor social que interviene en su medio, un sujeto creador, libre y autónomo. Este potencial de la inclusión y la interculturalidad exige, a su vez, que la educación se plantee la importancia de ciertos conocimientos como herramientas de pensamiento y habilidades para aprender y comprender dentro y fuera de la escuela en la sociedad actual, reconociendo, además, que la cultura es plural y que debe ofrecer la posibilidad de singularizarse en ese proceso de lucha por la inclusión (Gimeno Sacristán, 2000).

2. LA ESCUELA INCLUSIVA PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

¿Es realmente la escuela el lugar adecuado para la interculturalidad y la inclusión? ¿Tiene sentido que lo sea, o la escuela nace y tiene hasta nuestros días otra función y otras estrategias?

La educación formal y en concreto la escuela es el lugar donde pasamos más tiempo durante nuestro periodo de socialización y enculturación. El lugar desde el que se trasmiten las normas, valores y destrezas que la sociedad considera necesarios para formar a las nuevas generaciones y "un centro privilegiado de negociación intercultural" (Carbonell, 1996:12).

Desde la consolidación del sistema educativo público como un servicio obligatorio y gratuito, las funciones de la escuela han sido

debatidas, cuestionadas y reformuladas constantemente desde los distintos sectores de la Sociedad Civil.

Se ha explicitado y criticado su papel reproductor de las desigualdades sociales; se le ha hecho responsable de los problemas que desde otros ámbitos de la sociedad no se han sabido o querido resolver; se han tratado de definir sus límites y posibilidades educativas de cara a un mundo en constante y acelerado cambio; se le han aplicado parámetros de rentabilidad y eficacia extrapolados de sectores empresariales e industriales y, en definitiva, ha sido el eje de reflexión sobre qué tipo de sociedad y de ciudadanos queremos y qué tipo de educación deseamos.

La escuela como institución social debe cumplir un servicio - educativo, no lo olvidemos para la sociedad. Y es lógico deducir que si esta sociedad se declara a sí misma democrática lo sean también sus instituciones. Lo cual quiere decir que en ellas quepa el pluralismo político y social que caracteriza a las democracias, articulándose mediante la tolerancia.

Serán precisamente la multidimensionalidad de la escuela y la pluralidad de sus componentes los que nos proporcionen el marco adecuado para desarrollar el concepto de inclusión e interculturalidad, desarrollando una cultura escolar democrática basada en la explicitación de valores e intereses de cada colectivo, desde los órganos de participación escolar, que son el marco legal organizativo que permiten desarrollar una dinámica democratizadora y pluralista.

Para entender cómo la escuela como organización puede debe dar respuesta a la diversidad de una manera inclusiva, nos parece clarificador resumir esta complejidad del contexto escolar como organización educativa en tres características básicas, vistas desde una perspectiva global (Gairín, 1998): su carácter instrumental, su naturaleza compleja y su carácter dinámico. La lógica para la mejora de la escuela desde la formación de equipos docentes supone considerar la historia y organización de la escuela, su cultura y establecer las condiciones, estrategias y prioridades de cambio cuyos resultados tendrán efecto tanto en el alumnado como en el profesorado (Ainscow, Hopkins, Southworth y West, 2001).

Y todo este proceso de cambio no puede entenderse si no lo enmarcamos en el paso de una sociedad que ha dejado de ser predominantemente industrial para caracterizarse como una nueva sociedad de la información, la comunicación y el conocimiento. Es una época de fragmentación social (Barman, 2005), y a su vez de reconocimiento de la pluralidad. En la que se cuestionan las contradicciones del proyecto de la Modernidad y que nos instala en una sociedad del riesgo (Beck, 2002), la fragilidad y la provisionalidad. No es que se pueda cuestionar la diversidad, ya estructural, sino que el intento por integrarla en las estructuras preexistentes fracasa. De ahí que la metáfora de la red nos acerque a un modelo social más comunitario, que

tiene como referente un modelo ético de mínimos (Essomba, 2006): “establecer relaciones de confianza mutua y de apoyo entre los diversos ciudadanos de un territorio, configurando un espacio social público a partir de aquellos objetivos compartidos que aporten un beneficio común, y reservando para el espacio de lo privado aquellos objetivos que pongan de manifiesto la discrepancia”.

Por tanto, como apunta Gimeno (2001): “Se plantean nuevas formas de entender la ciudadanía, devaluada por la erosión del poder de los clásicos Estados-nación, nuevas esferas de decisión que es necesario democratizar con la participación de los ciudadanos, a la vez que surgen los movimientos identitarios. Se percibe la amenaza de reducir la esfera de lo político al ámbito de las comunidades culturales, desestructurando los movimientos amplios que son necesarios para intervenir en los procesos de globalización”. “Adquirir consciencia de ese hecho (saberse seres interculturales o mestizos) y admitirlo (identificarse) como algo enriquecedor es un rasgo de madurez cultural. La falta de interés por los otros no es un signo de fortaleza, sino de debilidad como lo es la pretensión de aislarse”. “Para legitimar esa función globalizadora más universal el proyecto pedagógico (de la escuela) tiene que ser dialogado democráticamente, pudiendo incluir tanto la riqueza cultural propia como la importada de otros”.

Esto supone cambiar la cultura de la institución y de las estructuras, superar el individualismo por una cultura del trabajo compartido, abrir la escuela a la comunidad y a la participación democrática, analizar y favorecer el cruce de culturas y su intercambio enriquecedor, facilitar la flexibilidad curricular para que la escuela sea eficaz para todos, proporcionar a todos los profesionales de la educación una formación inicial y permanente rica, reflexiva, crítica y comprometida con la transformación social, y potenciar la mejora educativa desde la investigación-acción y la reflexión sobre la propia práctica (Elliot, 1990).

Ciertamente estas transformaciones sociales y educativas no son fáciles ni posiblemente a corto plazo, puesto que en este cambio de paradigmas, concepciones y modelos se producen infinidad de contradicciones y paradojas entre la teoría y la práctica. Como ha comprobado el proceso histórico de transformación de la escuela segregadora, la introducción progresiva de nuevos conceptos que parten de un modelo progresista e igualitario chocan con estructuras y actitudes (políticas y profesionales) de naturaleza asimilacionista. Esto provoca que se “parchee” la realidad educativa y se desvirtúe la intención positiva de muchas innovaciones pedagógicas. Y ello se debe a que la escuela todavía no se ha replanteado su función como institución para todos los ciudadanos y sigue sin cuestionar las estructuras socioeconómicas en las que se tratan de llevar a cabo las reformas educativas (Escudero, 2002). La cultura de la diversidad no es un proceso para integrar personas en la escuela, sino la lucha contra cualquier manifestación de segregación en la misma, en la escuela que López Melero (2000) denomina contrahegemónica.

Desde una perspectiva inclusiva e intercultural, requiere de la participación de todos y pasa por la legitimación moral de toda la comunidad para buscar modelos culturales, organizativos, curriculares y sociales en los que la diferencia se entienda dentro del marco del derecho a la igualdad y la libertad (Sales, 2000).

Dimensiones y estrategias organizativas

Siguiendo el planteamiento propuesto por Gairín (1998), agruparemos en tres las dimensiones implicadas en la construcción de la escuela intercultural inclusiva:

A) *Planteamiento institucional: quiénes somos*

Cada centro escolar es una realidad organizativa singular que moldea el desarrollo del curriculum, por lo que el proceso de elaboración de su PEC supone explicitar unas señas de identidad propia, un modelo y objetivos educativos, unos valores compartidos, y, en definitiva, una cultura escolar determinada desde la que interpretar la educación. Este proceso, pues, permite explicitar el ethos de cada escuela: clima, valores, participación, modos de relación interpersonal, hábitos, usos del lenguaje, normas de comportamiento, comunicación con el exterior, relaciones de poder, etc. Por ello, el proceso dialógico de elaboración del PEC implica todo proceso de reflexión-acción. Este diálogo debe ser reflexivo y crítico, haciendo públicos y conscientes los principios que mueven a cada uno a la acción, desvelando las relaciones de poder y en definitiva desenmascarando el doble discurso sostenido hasta el momento en la escuela y relacionándolo con el discurso ideológico de un sistema político y económico que mantiene la desigualdad social al tiempo que democratiza la sociedad. Esta discusión formará parte ya del Proyecto Educativo a definir, sacando a la luz las contradicciones como fruto de la interrelación entre los miembros. Pero por sí sola no conducirá al cambio ya que para superar las contradicciones y generar dinamismo será precisa la aceptación por parte de todos los colectivos de la Responsabilidad y el compromiso de alcanzar a partir de esa diversidad un fin común, o sea, un fin comunitario que los implique a todos. Un fin que parta de intereses y creencias diferentes pero que los reúna en un proceso que es en sí mismo democrático, ético y por consiguiente educativo. Por supuesto en un centro no todas y cada una de las decisiones son éticas, reflexivas o críticas; existen una gran parte de decisiones que se rutinizan y se resuelven por la fuerza de la tradición, de la experiencia o de la intuición. Ocurre en cualquier organización en la que se trata de agilizar la gestión economizando esfuerzo cognitivo.

En la escuela también es habitual pero no por ello debe ser descuidado este aspecto. La rutinización de tareas (por ejemplo, elegir año tras año los mismos libros de texto o mantener la misma estructura horaria) puede conllevar de nuevo el enmascaramiento de intereses creados (¿a quién beneficia elegir un texto u otro? ¿Quién se ve más perjudicado y por qué por los horarios?) y la separación entre los hechos y sus valores implícitos.

Parte de ese análisis reflexivo de la comunidad debe dedicarse también a desentrañar ese curriculum oculto que se genera a través de los ritos y rutinas que parecen inofensivos en sí mismos, pero que en el fondo reflejan relaciones de poder alienantes que no se ponen en cuestión porque ni siquiera se hacen conscientes para los que las mantienen.

En este contexto en el que docentes, padres y alumnos aceptan esa responsabilidad y compromiso como comunidad la división de las tareas puede ser vista desde otra perspectiva. El Claustro, los Departamentos, el A.M.P.A., las asociaciones de alumnos, no serán compartimentos estancos que legitimen sus actuaciones desde sus intereses, capacitación o representación numérica sino desde ese Proyecto Educativo común que orienta la dirección a tomar por la comunidad. No consiste esto en proponer que los padres den las clases o que el profesorado tenga la misma responsabilidad ante sus alumnos que un padre ante sus hijos. Sería malinterpretar y ridiculizar el concepto de participación y democracia desde una postura que resultaría más bien sospechosa de todo lo contrario. Se trataría, creo yo, de establecer roles y responsabilidades diferenciadas siempre y cuando éstas hayan sido consensuadas y admitidas por la comunidad, haciendo visibles sus implicaciones ideológicas y manteniendo abierta la posibilidad de alterarlas y reorganizarlas a lo largo del proceso educativo.

Así pues, un centro escolar que pretenda ser inclusivo e intercultural debe comenzar por definir un Proyecto Educativo de tal calibre, poniendo sobre la mesa los entresijos de su organización y su cultura escolar, para poder desarrollar un curriculum a su vez común y plural.

B) *Estructuras y estrategias: cómo nos organizamos*

Así pues, podemos decir que un centro pensado para atender la diversidad, como posible indicador de calidad, está más cerca de una estructura versátil que de la tradicional, en la actualidad mucho más frecuente. Como podemos apreciar esta versatilidad y flexibilidad pasa por los tiempos y espacios escolares, los agrupamientos de los alumnos, la selección y organización de recursos y materiales, por la cooperación en el trabajo y apoyo docentes, la apertura de relaciones institucionales, la evaluación formativa y la formulación de estándares de calidad surgidos de la gestión participativa (Margalef y Martín Bris, 2000).

No pensemos que estas condiciones organizativas son meramente teóricas, sino que ya se ha demostrado su necesidad y conveniencia a la hora de poner en práctica experiencias innovadoras que han implicado a todo el centro, a su estructura organizativa, a la forma de colaborar entre sus miembros y al curriculum que en ella se desarrolla, bien sea, por ejemplo, para mejorar la socialización del alumnado con necesidades educativas específicas desde planteamientos escolares inclusivos (Company, 1999), bien sea para desarrollar una experiencia de escolarización compartida entre una

escuela ordinaria y una especial (Armengol, 2002: Font, 2004). De hecho, en los últimos años se ha investigado sobre aquellos centros públicos que han resultado ser escuelas eficaces, escuelas para todos o escuelas democráticas. A pesar de la diversidad de contextos y de las particularidades de cada centro, podríamos encontrar algunas características estructurales compartidas por estas escuelas y que describe de una manera muy gráfica Darling-Hammond (2001). Son escuelas cuyo cambio ha surgido desde las demandas internas y no como imposición administrativa, por tanto ha habido un debate y consenso en el seno de la comunidad educativa para marcar la dirección del cambio. Todas ellas han adoptado las siguientes medidas:

- Trabajo en equipo: los docentes planifican, enseñan y evalúan de manera cooperativa
- Se establece un tiempo común para planificar las acciones y para la formación, apoyo y asesoramiento.
- Se crean comités de gestión colegiada
- Las familias participan plenamente en la toma de decisiones y la vida del centro. Se crean redes de apoyo.
- Se establece una perspectiva compartida por todo el centro: normas, metas, valores explícitos y compromisos.
- Se generan estructuras para cuidar el clima de aprendizaje y la personalización de las relaciones entre la comunidad.
- Se establecen estándares académicos altos y sistemas de evaluación basados en un rendimiento auténtico (aprendizaje significativo). Se celebran los éxitos y se aprende desde el desafío.

Estas escuelas, situadas generalmente en barrios o poblaciones con claras desventajas socioeconómicas, cuyos alumnos habían tenido una experiencia prolongada de fracaso escolar, donde el profesorado estaba desmotivado por una política centralizada y burocratizadora que los convertía en meros técnicos al servicio de un curriculum diseñado y evaluado desde arriba, donde las familias no mostraban ninguna confianza ni expectativa respecto a la función de la escuela y la importancia de la educación, estas escuelas, como decíamos, han dado un giro copernicano al transformar progresivamente sus estructuras organizativas y su manera de entender la educación y su misión igualadora y democratizadora. Tras el cambio, el alumnado estima la escuela y sus niveles de rendimiento han aumentado espectacularmente, el profesorado se siente satisfecho con su labor educativa y su capacidad de innovación, y las familias han hecho suya la escuela y han contribuido a su mejora y apertura.

Estas son escuelas reales que conocemos como Escuelas para Todos (Ainscow, 1995), Escuelas Aceleradas (Levin, 1995), Comunidades de aprendizaje (Ayuste et al., 1999), Comunidades escolares inclusivas (Schaffner y Buswell, 1996). Partiendo de esta idea de cambio organizativo y cultural, participación comunitaria e investigación-acción, hemos emprendido nuestra actual propuesta de investigación e innovación educativa para la construcción de la escuela intercultural inclusiva.

C) *El sistema de relaciones: cómo aprendemos y enseñamos*

La escuela no es sólo estructura sino que fundamentalmente supone un conjunto de relaciones que se establecen, teniendo en cuenta la identidad personal de todos sus miembros y la historia institucional del centro. En estas relaciones se producen encuentros y desencuentros, conflictos y consensos e intereses contrapuestos que conforman la cultura organizativa y el ecosistema del centro.

No podemos entender una organización sin tener en cuenta a las personas que la forman, puesto que sin ellas esa organización no existiría. A partir de cómo la perciben y viven, se va creando su cultura organizativa, que es la esencia de dicha organización (Margalef y Martín Bris, 2000). De esta pluralidad y diversidad de cosmovisiones se nutre la cultura escolar, entendida como: "el conjunto de actitudes, valores y creencias compartidas y los modelos de relación y formas de asociación y organización de la escuela" (Ortiz y Lobato, 2003:29).

En este modelo apreciamos algunas de las características estructurales que habíamos identificado en las "buenas escuelas": la motivación, la comunicación, la participación y la confianza, como claves del éxito en el cambio organizativo hacia la inclusión (Ryan, 2006).

La idea que hasta aquí hemos querido dejar clara es la necesidad de esa cultura colaborativa para el desarrollo organizativo y para la transformación de la institución escolar, como organismo y como comunidad, en un espacio de diálogo intercultural e inclusivo, en el que se desarrolle un curriculum común y plural. Esto permitiría relacionar coherentemente la dimensión de la cultura escolar con la dimensión de inclusión (Ortiz y Lobato, 2003:31).

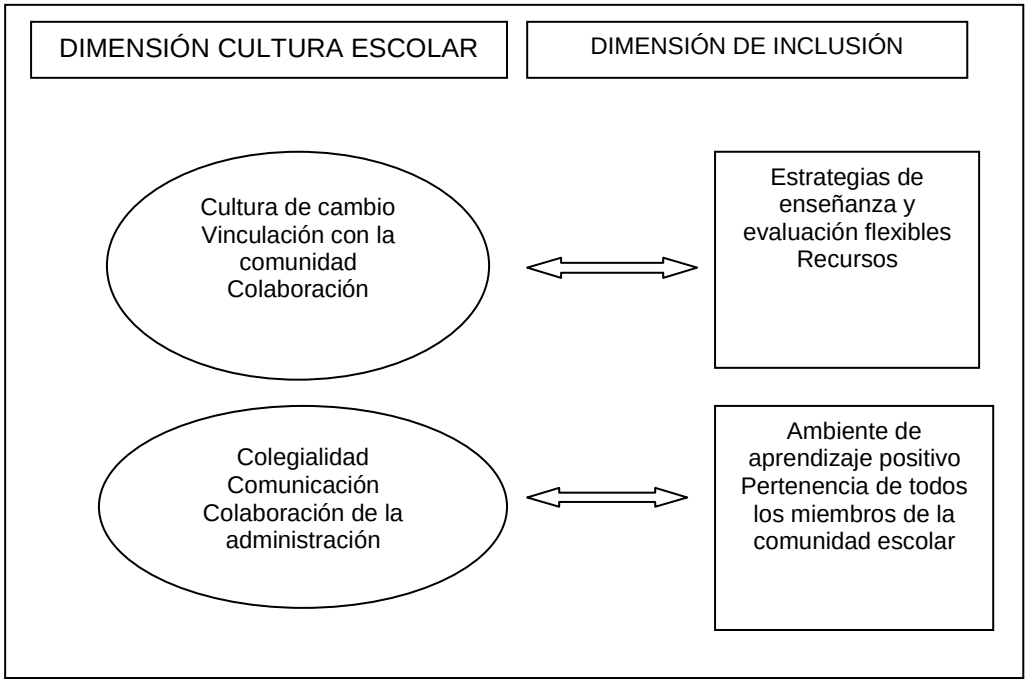

Figura 4. Relación de la cultura escolar y la inclusión. Fuente: Ortiz y Lobato, 2003:31.

En este entramado organizativo, cultural y de relaciones y prácticas, el papel de los orientadores debe ir en consonancia. Algunos de los compromisos fundamentales a la hora de llevar a la práctica un proyecto curricular favorecedor de la respuesta a la diversidad (Jiménez, 1996; Gairín, 1998):

- Sensibilización de la comunidad educativa sobre lo distinto y sobre la necesidad de educar en la diversidad.
- Compromiso manifiesto acerca de la eliminación de discriminaciones detectadas, enfatizando la atención educativa en las situaciones de desventaja.
- Atención prioritaria, en los fines educativos y en los condicionantes del clima de trabajo del centro, de los valores democráticos: cooperación, solidaridad, equidad, justicia, libertad, diversidad, etc.
- Gestión inclusiva de los recursos de acceso al currículum.
- Concreción educativa sobre cuándo, cómo abordar las diferencias individuales. Es decir, la toma de decisiones sobre aspectos curriculares (objetivos, contenidos, criterios relativos al cómo vamos a trabajar, criterios de evaluación, etc.) y también decisiones de tipo organizativo (propósitos y estructuras organizativas en lo que se refiere a espacios, tiempos, recursos, dinámicas de coordinación y comunicación, órganos de funcionamiento con una determinada dinámica de actuación, etc.) que permitan desarrollar una enseñanza abierta y capaz de responder a las necesidades educativas de todo el alumnado.
- Establecimiento de vías de colaboración entre profesionales a la hora de tomar decisiones sobre: provisión de servicios (en especial, el servicio de apoyo de centro), diseño y desarrollo curricular, y evaluación de servicios y funcionamiento del centro.
- Planteamiento de una orientación participativa, colaborativa y democrática en las estructuras y la dinámica gestión del centro. Contribución al establecimiento de una relación estrecha entre el centro educativo, las familias y el entorno (Stoll y Fink, 1999).

3. NUESTRA PROPUESTA: LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESCUELA INTERCULTURAL INCLUSIVA DESDE PROCESOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Nuestro proyecto de investigación pretende acercarse a la escuela como organización que aprende y espacio privilegiado para hacer interculturalidad e inclusión. Desde un planteamiento netamente cualitativo, de investigación-acción, nuestra intención consiste en analizar la realidad escolar y cómo se aborda la diversidad cultural desde ella para facilitar procesos de autoevaluación, propuestas de acción, puesta en práctica y reflexión sobre las mismas por parte de la comunidad educativa. Es decir, nuestra pretensión es iniciar y hacer el seguimiento de procesos de innovación y mejora en el centro escolar desde la colaboración y el compromiso con los agentes educativos. Se trata de una investigación colaborativa de clara intención pedagógica, aunque fundamentada y apoyada por un enfoque interdisciplinar, como el propio equipo de investigación se constituye. Es un estudio que

conecta los ámbitos de la educación intercultural y la escuela inclusiva, a menudo trabajados por separado, pero con objetivos y procesos comunes y compartidos, puesto que relacionan diversidad, interculturalidad y comunidad, centrándose en políticas de igualdad y no desde planteamientos de déficit y necesidades educativas especiales.

Planteamos la necesidad y urgencia de un enfoque educativo intercultural e inclusivo en los centros escolares actuales desde una revisión global de la organización y cultura escolar y no sólo desde cambios coyunturales más puntuales que si bien pueden resolver situaciones problemáticas más inmediatas no favorecen una transformación profunda de la institución y, por tanto de las actitudes y prácticas desarrolladas en la comunidad, a largo plazo (Santos Guerra, 2000). De ahí que nuestro interés se centre en analizar y valorar las dimensiones y factores que pueden propiciar un cambio hacia la interculturalidad y la inclusión en el ámbito escolar, desde el día a día y las posibilidades y potencialidades que el propio centro escolar detecte y desarrolle (Bolívar, 2000). Para ello es esencial favorecer la buena comunicación entre personas de distintas culturas, con cosmovisiones diferentes, para evitar el aumento de los estereotipos y prejuicios que bloquean el diálogo igualitario y el desarrollo de un proyecto educativo compartido. Así pues, el proceso de cambio y mejora de la escuela la convierte en un espacio de negociación y resolución de conflictos, como estrategia y herramienta para consensuar mínimos de convivencia y de indagación colaborativa de la comunidad educativa (Newton y Tarrant, 1992).

En este sentido, nuestro interés por la construcción de una escuela intercultural e inclusiva está estrechamente ligado a la mejora de la formación inicial y permanente de los profesionales de la educación, puesto que es nuestro ámbito de trabajo inmediato como profesorado universitario. Así pues, el proceso de investigación-acción tiene repercusiones claras y significativas en el desarrollo profesional, puesto que ofrece la oportunidad de reflexionar sobre la propia práctica, para explicitar los supuestos y perspectivas docentes y transformarlas (Ainscow et al., 2004).

Nuestro objetivo en este proyecto de investigación se centra en el establecimiento de un modelo de formación intercultural e inclusivo que oriente y prepare adecuadamente a los profesionales de la educación a asumir el reto de construir entre todos una escuela también para todos. En el desarrollo de nuestro trabajo pretendemos diseñar y elaborar instrumentos (guía de autoevaluación) y recursos (materiales multimedia) que faciliten esta formación, siempre desde un planteamiento colaborativo entre el equipo de investigación y la comunidad educativa y el profesorado implicado en el estudio.

Principios básicos para la construcción de la escuela intercultural inclusiva

Los principios que guían este proyecto podemos resumirlos de la siguiente manera:

a) *Dentro de un proceso más amplio de transformación social y cultural*

La profunda transformación educativa queda encuadrada en un proceso social más amplio de emancipación cultural y reconstrucción social, que pretende abrir un proceso dialéctico de liberación y emancipación frente a las desigualdades sociales y la opresión, basada en la crítica democrática del modelo cultural y social predominante (Kincheloe y Steinberg, 1999). Por ello, el curriculum inclusivo e intercultural debe favorecer que los alumnos y alumnas lleguen a ser pensadores críticos, puedan ser conscientes de su situación dentro de la jerarquización social y tengan estrategias de acción social "para participar en la construcción de su propio destino" (Grant y Sleeter,1989:54). Desde este planteamiento la resistencia al sistema es posible porque la cultura no es algo ajeno a la vida cotidiana de las personas, sino que es contínuamente recreada y transformada por los sujetos que se enfrentan a su entorno, interpretando activamente sus circunstancias vitales.

b) *La escuela como espacio de participación democrática*

El papel reproductor de la escuela, desde esta perspectiva, es duramente criticado y al igual que se analizan los mecanismos discriminatorios del sistema social, la escuela debe entrar en un proceso de autocrítica constructiva que haga explícitos los instrumentos y estructuras que perpetúan las desigualdades dentro de ella. El debate debe abrirse desde la escuela para concienciar a toda la comunidad de las actitudes y prácticas excluyentes que subyacen tanto en la propia formación de los profesores, como en el curriculum, en la elaboración y presentación de los materiales y recursos, en la distribución de expectativas de éxito escolar y social, en la evaluación y control de los resultados, en el lenguaje empleado, en los valores y actitudes que se favorecen en la escuela. En definitiva, es un replanteamiento general de la función social que la escuela debe cumplir en una sociedad democrática intercultural (Essomba, 1999).

Por ello, la escuela debe convertirse en una verdadera democracia vivida activamente, donde toda la comunidad analiza la realidad social y aprende habilidades de acción y modos alternativos de compromiso en la transformación de la sociedad, donde se da una participación plena en la toma de decisiones y en la construcción del conocimiento colectivo. Como trata de “pasar de una lógica de la imitación a la lógica del contagio que posibilita la ampliación cultural. Y con ella, el deseo, como movimiento, crece”. Esta nueva cultura de la transformación tiene como meta la inclusión que se mueve por imaginarios positivos y hacer crecer el deseo en la educación, pues moviliza potencialidades y no se centra en las carencias (Traver, 2003:13).

Ningún grupo impone sus cosmovisiones, sus estilos cognitivos, sus valores y tipo de conocimiento a los demás. El proceso educativo se flexibiliza de tal forma que los alumnos pueden disponer de modelos y estrategias alternativas para elaborar el conocimiento sobre un mundo

plural en contínuo cambio y conflicto. Este enfoque apunta la importancia de mantener un estrecho contacto entre la escuela y la comunidad y la imprescindible colaboración entre ambas para la transformación social inclusiva e intercultural. La comunidad plural debe participar en el proceso educativo estableciendo redes intercomunicativas con la escuela, para el control democrático de la educación y garantizar la representatividad de todos los grupos en ella.

c) *Del aprendizaje constructivista al aprendizaje dialógico*

El aprendizaje dialógico es uno de los resultados de la aplicación del enfoque comunicativo en educación. La concepción comunicativa de las ciencia sociales da lugar a un aprendizaje dialógico (Freire, 1997) que se basa en la construcción de significados que el alumnado hace a través de las interacciones con sus iguales, profesorado, familiares y otras personas adultas. La realidad social es una construcción humana donde el significado se construye entre todos los actores a través del diálogo, y esta construcción está sometida a nuevas resocializaciones. Esta concepción comunicativa es consecuente con lo que demuestran las investigaciones: el aprendizaje depende de todas las interacciones del alumnado y no sólo de las que se producen en el aula tradicional.

Dada la influencia de las interacciones con otras personas para el aprendizaje se hace totalmente necesaria la incorporación de la comunidad y el entorno familiar en el trabajo diario de toda escuela. La educación ha de crear situaciones óptimas para que se dé el diálogo intersubjetivo en condiciones de igualdad a la vez que radicaliza vías que promuevan la superación de las desigualdades.

A continuación se presentan los principios básicos del aprendizaje dialógico, reconocido a nivel internacional para una educación igualitaria y de calidad (Racionero, 2003).

1. Diálogo Igualitario: El diálogo es igualitario cuando se consideran las diferentes aportaciones en función de la validez de sus argumentos, en lugar de ser valoradas por las posiciones de poder de quienes las realizan.

2. Inteligencia cultural: Todas las personas tienen las mismas capacidades para participar en un diálogo igualitario, aunque cada una puede demostrarlas en ambientes distintos. El aprendizaje dialógico, desde este enfoque más amplio, contempla la pluralidad de dimensiones de la interacción humana. Esta perspectiva está también relacionada con la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1995). Esta teoría se basa en la suposición de que varias familias de inteligencias coexisten para crear una constelación de habilidades dentro de un individuo.

3. Dimensión Instrumental: La capacidad de selección y procesamiento de información es el mejor instrumento cognitivo para desenvolverse en la sociedad actual. El diálogo y la reflexión fomentan el desarrollo de esa capacidad. Las familias, la comunidad, el alumnado se

adhieren a una escuela dialógica si ese diálogo les sirve para realizar los aprendizajes que les posibiliten salir de la exclusión social.

4. Creación de sentido: Todo el mundo podemos soñar y sentir, dar sentido a nuestra existencia. La aportación de cada uno es diferente a la del resto y, por tanto, irrecuperable si no se tiene en cuenta. Cada persona excluida es una pérdida irremplazable para todas las demás. Del diálogo igualitario entre todas es de donde puede resurgir el sentido que oriente los nuevos cambios sociales hacia una vida mejor.

5. Solidaridad: Las prácticas educativas que pretendan ser igualitarias y ofrecer las mismas oportunidades a todas las personas, sólo pueden fundamentarse en concepciones solidarias.

6. Igualdad de diferencias: Desde esta perspectiva, que Freire (1997) denomina unidad en la diversidad, nunca se critican las formas limitadas de igualdad sin defender al mismo tiempo otras más consecuentes, nunca se defiende la diversidad sin proponer simultáneamente la equidad de personas y colectivos diferentes.

d) *La búsqueda del diálogo intercultural*

El curriculum, su lenguaje y organización deben ser profundamente revisados, para introducir en ellos las perspectivas y contribuciones de los grupos sociales y culturales de forma interrelacionada, que muestre que la sociedad global evoluciona y se transforma gracias a la aportación de todos y cada uno de ellos. No significa esto caer en un relativismo tal que considere todo rasgo cultural como igualmente válido y valioso. De hecho, en la escuela se produce una selección de la cultura para diseñar el curriculum y en esta selección no puede ni debe estar todo, pero tampoco se debe reducir a un único contenido cultural excluyente de otras perspectivas. ¿Cómo combinar estos dos requisitos? El curriculum escolar debe permitir una visión de la realidad como un sistema abierto, donde los distintos grupos culturales forman, como metafóricamente describe Gimeno Sacristán (1998), una gran red en la que todos están conectados por hilos a través de los que fluyen las comunicaciones. No sólo se ha de dar cuenta de estos procesos de interdependencia y mestizaje, sino que se debe facilitar la comunicación y el intercambio, es decir, la interculturalidad entre distintas cosmovisiones, comprobando cómo en cada rasgo del sistema general que queramos tratar se entrecruzan las diferentes culturas.

e) *La emancipación crítica y la autonomía personal*

La pedagogía inclusiva e intercultural conceptualiza la cultura, la sociedad y la educación como dinámicas y activas, y desde este presupuesto concibe al alumno/a capaz de construir su conocimiento por sí mismo, de forma crítica y reflexiva, sacando sus propias conclusiones a partir de una amplia gama de información y perspectivas y utilizando un material complejo y elaborado que demuestre las altas expectativas que se tienen de su capacidad de aprendizaje. Se debe promover una competencia intercultural que, no sólo supone tener un conocimiento real

y crítico sobre la diversidad del entorno, introduciendo en el curriculum escolar sus perspectivas y experiencias de forma sistematizada e interdisciplinar, sino también promover actitudes positivas hacia esa diversidad. La organización de todo el curriculum y ambiente escolar tratarán de introducir perspectivas críticas al sistema liberal, haciendo que los alumnos comprendan los mecanismos de explotación y opresión de las minorías, no sólo como problemas culturales sino sociales y políticos; que aprendan a analizar sus propias circunstancias de vida como paso previo para el desarrollo de respuestas constructivas ante éstas, desenmascarando a un sistema meritocrático que les impide su verdadera emancipación en la vida social y preparándose para participar como ciudadanos socialmente activos, que buscan modelos alternativos de vida y de cultura (McCarthy,1994; Sleeter y McLaren, 1995).

f) *El profesorado como ciudadano e investigador comprometido*

El profesor no se considera un agente socializador, sino un ciudadano comprometido políticamente en el cambio social, que analiza y cuestiona su propio rol como profesional redefiniéndolo continuamente. Frente a la figura del técnico o experto, el profesor, desde este modelo, se concibe más como un investigador que trabaja en coordinación con toda la comunidad escolar en la identificación y contrastación de los problemas y circunstancias de su escuela en relación con ámbitos sociales más amplios, analizando conjuntamente la causa de los conflictos, debatiendo abiertamente soluciones alternativas y comprometiéndose en el cambio de actitudes y conductas insolidarias e injustas (Giroux, 2001). No debe trabajar aislado en su aula, sino que deben establecerse las pautas de acción educativa de manera cooperativa también. El educador aprovecha cualquier momento y circunstancia del ámbito escolar para incorporar una visión inclusiva e intercultural en la vida cotidiana del centro, relacionando lo que en él ocurre o se aprende con los fenómenos sociales que lo originan. Debe hacer compatibles las distintas perspectivas culturales, para no sumir a los alumnos en un relativismo sin salida, aprovechando el conflicto generado entre ellas para potenciar puntos de vista conciliadores a través del diálogo y el análisis crítico. La evaluación debe también flexibilizarse, evitando que los criterios sean demasiado rígidos y con sesgos etnocentristas.

El proceso de transformación

Desde estos principios entendemos la construcción de la escuela intercultural inclusiva y hemos comenzado este proceso de reflexión conjunta con los centros que han asumido el compromiso de autoevaluarse para mejorar su cultura y prácticas escolares, hacia planteamientos más interculturales e inclusivos, siguiendo el modelo del “Index for Inclusion” (Booth y Ainscow, 2000; Ainscow, 2001).

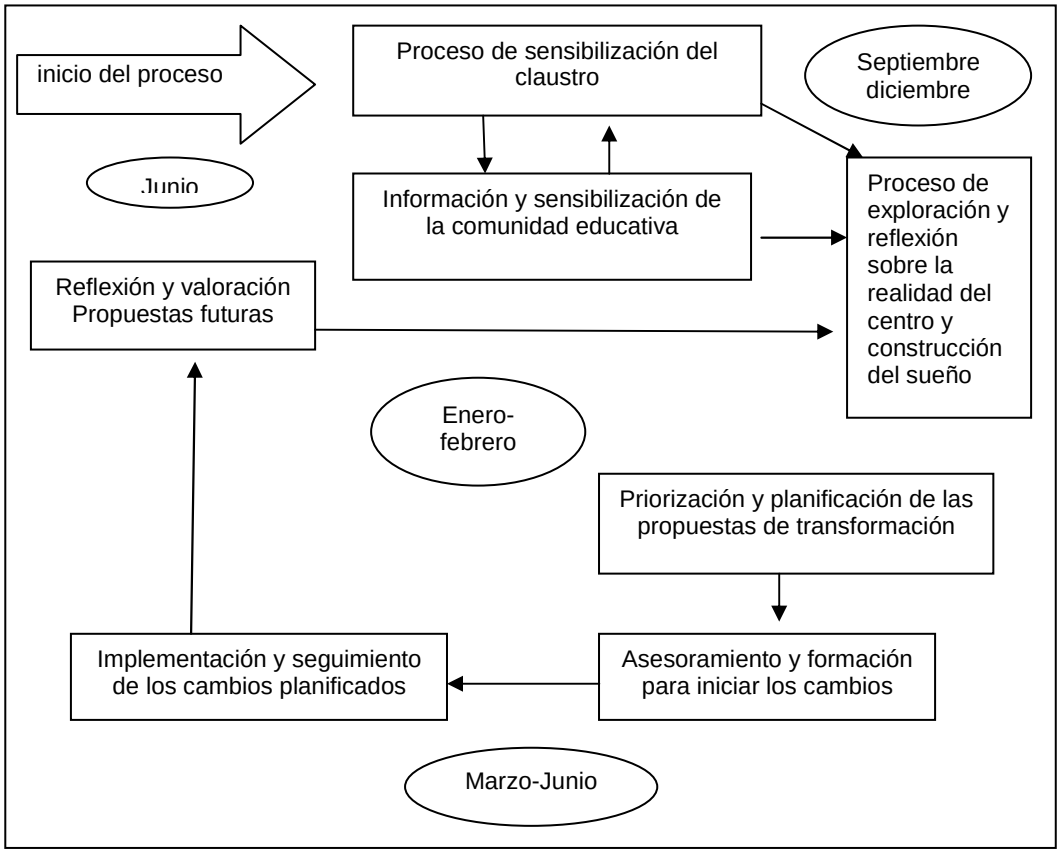

Figura 5. Proceso de construcción de la escuela intercultural inclusiva

El proceso se ha iniciado con un periodo de sensibilización del Claustro en el que les proponemos emprender juntos un camino, partiendo de quiénes somos, nuestra historia personal, escolar y profesional previa, centrando nuestra realidad inmediata en la Sociedad del Conocimiento y proyectando nuestra mirada en una aspiración compartida de escuela. Este proceso de Sensibilización en el que se explicitan miedos, inquietudes, dudas, pero también ilusiones, sueños, expectativas y percepciones concluye en un compromiso mutuo del grupo investigador de la Universidad con el claustro del centro, para compartir un proyecto de transformación con perspectiva comunitaria.

Tras el compromiso expreso del claustro, el proyecto se abre al resto de la comunidad: alumnado, familias, personal no docente, comunidad local. En ese momento, puede empezar el proceso de exploración de la realidad y de recogida de información por parte de toda la comunidad. Toda una aproximación etnográfica (entrevistas, observaciones, relatos de vida, análisis documental) para triangular la información sobre los factores, dimensiones e indicadores que condicionan y orientan el cambio. Para ello, hemos elaborado un instrumento: “La Guía para la construcción de la escuela intercultural inclusiva”, que resulta a partir de una adaptación del Index for Inclusion, y que además incorpora indicadores de la investigación sobre “Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria” del equipo de en la UNED de Teresa Aguado (1999, 2007).

Esta guía, por tanto, está compuesta por una serie de cuestiones de reflexión, con la intención de propiciar y facilitar los procesos de cambio e innovación en los centros escolares. Se parte del análisis y valoración que lleva a cabo la propia comunidad escolar de su realidad cotidiana y de sus necesidades y posibilidades de mejora. El objetivo último es favorecer la discusión y reflexión sobre una serie de factores que están condicionando la inclusión intercultural y que permita a la propia comunidad educativa decidir qué elementos desea mejorar y cómo va a hacerlo. En una primera fase las preguntas facilitan centrar los temas de la reflexión, indagando sobre aspectos clave para la mejora. En la segunda fase, con las evidencias y reflexiones compartidas, se puede comenzar el establecimiento de prioridades y las acciones necesarias para llevar a cabo los cambios previstos, así como el modo de valorarlos posteriormente. Por tanto, este documento no es más que un instrumento, una herramienta de trabajo que en cada escuela puede utilizarse como se considere más útil y oportuno.

La guía está estructurada en dos fases y tres dimensiones:

Fase I: *REFLEXIÓN INICIAL*

La comunidad escolar se organiza por grupos de trabajo, comisiones, seminarios, o cualquier otro tipo de agrupamiento de debate, para ir reflexionando en torno a las tres dimensiones y sus ámbitos que presenta la guía sobre el día a día del centro:

A. Cómo somos (cómo nos vemos y cómo nos ven)
- A.1. Valores compartidos
- A.2. Valoración positiva de la diversidad
- A.3. Altas expectativas

B. Cómo nos organizamos
- B.1. Proyecto educativo intercultural inclusivo
- B.2. Liderazgo inclusivo
- B.3. Cultura colaborativa
- B.4. Tiempos y espacios para la reflexión y la innovación
- B.5. Comunicación y mediación intercultural
- B.6. Participación de la comunidad

C. Cómo aprendemos y enseñamos
- C.1. Agrupamientos heterogéneos
- C.2. Objetivos y contenidos curriculares por competencias
- C.3. Metodología participativa y cooperativa
- C.4. Actividades globalizadoras
- C.5. Evaluación diversificada
- C.6. Gestión dialógica del aula
- C.7. Competencias de comunicación intercultural del profesorado
- C.8. Desarrollo profesional y comunitario

En cada caso, se decidirá cómo recabar evidencias de las impresiones y percepciones que tiene la comunidad, a través de diversos instrumentos para recoger información: entrevistas, grupos de discusión, observaciones, análisis de documentos, diarios docentes.

Esa información recopilada permite tener una visión inicial, por parte de todos los colectivos de la comunidad que quieran participar, de los aspectos que están condicionando la posibilidad de crear una educación y una convivencia más intercultural e inclusiva.

Fase II: *CÓMO QUEREMOS Y PODEMOS MEJORAR*

Una vez que tenemos información suficiente desde distintas fuentes y perspectivas, podemos hacer una valoración sobre aquellos aspectos de los que estamos más satisfechos y debemos potenciar y de aquellos que nos gustaría mejorar. De nuevo, los grupos de trabajo o cualquier otra estructura de toma de decisiones colectiva, nos permiten acordar el tipo de acciones que facilitaran el cambio. También se tendrá en cuenta la forma en que se valoraran las mejoras una vez desarrolladas.

Como en cualquier proceso de reflexión y mejora de las propias prácticas, este no es el punto final, sino el primer bucle de una espiral continua que permite a los centros escolares convertirse en organizaciones que aprenden y a las personas que en ellos conviven en ciudadanos y ciudadanas más interculturales e inclusivos, además de en profesionales más eficaces.

Esta Guía puede ser utilizada por las escuelas del mismo modo que funciona el Index, por comisiones de trabajo que reflexionan a partir de las cuestiones. En nuestro caso, la utilizamos como base para las entrevistas, observaciones, relatos, etc. La figura del “amigo o amiga crítica” que participa desde la fase de sensibilización, compromiso, recogida de información, reflexión, priorización y puesta en práctica de los cambios, es una idea muy interesante del proceso Index que hemos recuperado y que nos permite mantener una implicación afectiva y efectiva con el proyecto que en la escuela se emprende. No se trata tanto de un observador aséptico y distante, sino en alguien que participa, se compromete y comparte, desde el diálogo para llegar a la toma de decisiones democrática, intercultural e inclusiva.

La exploración y reflexión conjunta a partir de la autoevaluación realizada, nos lleva a tener una visión bastante completa de cómo somos, cómo nos organizamos y cómo aprendemos y enseñamos. A partir de ahí, los miembros de la comunidad escolar junto al equipo, elaboramos nuestro “sueño”. Tal y como en las Comunidades de Aprendizaje se realiza, toda la comunidad comparte y explicita su ideal de escuela, la idea que articulará el cambio, la imagen que mueve el deseo y lo contagia y que unirá a toda la comunidad en un proyecto compartido ilusionante y desafiante, teniendo ya una buena radiografía de la situación del centro desde la percepción triangulada de todos los implicados. Será pues “un sueño informado”. Desde la autoevaluación y el sueño compartido, emprendemos los cambios priorizando y tomando decisiones colegiadas, que tendrán un seguimiento contínuo por parte de las comisiones mixtas (compuestas por miembros de la comunidad educativa y del equipo investigador). Finalmente se cierra este primer ciclo con las valoraciones de los cambios y las propuestas de futuro, dejando abierto, así, un nuevo bucle de un proceso que ya es constante

y que pasa a formar parte de la manera de entender el desarrollo profesional, la mejora escolar y la innovación por parte de la escuela como comunidad intercultural inclusiva (Cantón, 2004; Gather, 2004).

Por tanto, esta construcción es un camino largo, no exento de dificultades, un viaje por lugares que quizás nunca nos habíamos atrevido a transitar, y que requieren primero cierta valentía y coraje para iniciarse y después una mirada hacia el horizonte, más allá de nuestros propios pies en los primeros pasos. Este viaje hay quien lo entiende y lo toma como una verdadera aventura y en otros casos se emprende con las maletas bien cargadas y asegurando la ruta. Podemos definir el punto de partida, pero no el de llegada, ya que en este proceso de construcción y cambio no tenemos un destino ya creado, sino que cada escuela, desde principios y estrategias interculturales e inclusivas, irá acercándose a ese destino soñado, que quizás sea difícil de alcanzar pero que es el de la lucha por la transformación social contra la exclusión. Por ello, cuando concibo la educación y la escuela, las nombro intercultural e inclusiva, porque estos son mis horizontes y me guían en el camino. Mi sueño sería llegar a ese punto en el que no hiciera falta ponerlas como adjetivo a la educación.

Bibliografía

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (2001) La Educación Intercultural. Barcelona: Idea Books.

AGUADO, T. (1999) Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales. Madrid: CIDE.

AGUADO, T. et al. (2007) Diversidad Cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria. Informe de Investigación. Proyecto I+D del Ministerio de Educación y Ciencia, convocatoria 2002. Madrid.

AINSCOW, M. (1995) Necesidades educativas en el aula. Guía para la formación del profesorado. Madrid: UNESCO-Narcea.

AINSCOW, M. (2001) Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.

AINSCOW, M.; HOWES, A.; FARRELL, P. y FRANKHAM, J. (2004) Investigación-acción. Una propuesta para el desarrollo de prácticas inclusivas, Cuadernos de Pedagogía, 311, enero, 54-59.

ARMENGOL, Carme (Coord.) (2002) El trabajo en equipo en los centros educativos. Barcelona: CissPraxis.

AYUSTE, A. et al. (1999) Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y transformar. Barcelona: Graó.

BANKS, J.A. (2002) An Introduction to Multicultural Education. Boston: Allyn and Bacon.

BATRES, Carmen y DE PAZ, Francisco (2001) Pupitres desiguales. Integrar o excluir: el actual dilema de la educación. Madrid: Catarata.

BENHABIB, S. (2000) Diversitat cultural, igualtat democràtica. La participació política en l'era de la globalització. Valencia: Tàndem Edicions.

BOLÍVAR, A. (2000). Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Madrid: La Muralla.

BOOTH, T y AINSCOW, M. (2000) Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Traducido y adaptado por traducción y adaptación: Ana Luisa López, David Durán, Gerardo Echeita, Climent Giné, Esther Miquel, Sebastián Moratalla y Marta Sandoval.Madrid: CSIE y consorcio Interuniversitario para la Educación Inclusiva

BOTTERY, M. (2004) The Challenges of Educational Leadership. London: SAGE.

CANTÓN, I. (2004) Planes de mejora en los centros educativos. Málaga: Aljibe.

CARBONELL PARIS, F. (1996) Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

CARBONELL I PARIS, Francesc (2000) Decálogo para una educación intercultural, Cuadernos de Pedagogía, 290, abril, 90-94.
COMPANY, Montserrat (1999) Una escuela para todos. La socialización del alumnado con necesidades educativas específicas. Madrid: Celeste.
DARLING-HAMMOND, L. (2001): El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos. Barcelona: Ariel.
DELGADO, M. (1998) Diversitat i integració. Barcelona: Empúries.
DÍAZ-AGUADO, M.J. (2003) Educación Intercultural y aprendizaje cooperativo. Madrid: Pirámide.
ELLIOT, J. (1990) La investigación-acción en la educación. Madrid: Narcea.
ESCOFET, A.; HERAS, P.; NAVARRO, J.M. y RODRÍGUEZ, J.L. (1998) Diferencias Sociales y Desigualdades Educativas. Barcelona: ICE- Horsori.
ESCUDERO, Juan Manuel (2002) La Reforma de la Reforma. ¿Qué calidad, para quiénes? Barcelona: Ariel.
ESSOMBRA, M.A. (Coord.) (1999) Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. Barcelona: Graó.
ESSOMBA, M.A. (2006) Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración. Barcelona: Graó.
FLECHA, R. (1992) El discurso sobre la educación de las perspectivas postmodernas, en GIROUX, H.A. y FLECHA, R. Igualdad educativa y diferencia cultural. Barcelona: El Roure, 165-196.
FLECHA GARCÍA, R. (1994) Igualdad, Educación y Diversidad Cultural, en Actas de las Jornadas de Multiculturalismo y Educación de Personas Adultas. Zaragoza: Servicio de Publicaciones de la Diputación de Zaragoza, 15-24.
FLECHA GARCÍA, R. y GÓMEZ, J. (1995) Racismo: No, gracias. Ni moderno, ni postmoderno. Colección Debate. Barcelona: El Roure.
FONT, J. (2004) Escuelas que se ayudan, Cuadernos de Pedagogía, 331, enero, 63-
FREIRE, P. (1997) A la sombra de este árbol. Barcelona: Roure.
GAIRIN, J. (1998) Estrategias organizativas en la atención a la diversidad, Educar, 22-23, 239-267.
GAIRÍN, J. (2001) Una escuela para todos: un reto social y educativo, en SIPÁN, A. (Coord.)
Educar para la diversidad en el siglo XXI. Zaragoza: Mira Editores, 241-266.
GAIRÍN, J. (2004) Organizar la escuela intercultural: una exigencia de futuro, en La Educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad. XIII Congreso Nacional de Pedagogía, Valencia.
GARDNER, H. (1995) Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.
GATHER, M. (2004) Innovar en el seno de la institución escolar. Barcelona: Graó.
GEERTZ, Clifford (2000) La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.
GIMENO SACRISTÁN, J. (2000) La educación obligatoria: su sentido educativo y social. Madrid: Morata.
GIMENO SACRISTAN, J. (2001) Educar y convivir en la cultura global. Madrid: Morata.
GIROUX, H.A. (2001) Cultura, política y práctica educativa. Barcelona: Graó.
GRANT, C.A. y SLEETER, Ch.E. (1989) Race, Class, Gender, Exceptionality and Educational Reform, en BANKS, J.A. y McGEE BANKS, Ch.A.(Eds.) Multicultural Education: Issues and Perspectives. Massachusetts: Allyn & Bacon, 46-65.
JIMENEZ MARTINEZ, P. Y VILA SUÑE, M. (1999) De Educación Especial a educación en la diversidad. Málaga: Aljibe.
KINCHELOE, Joe L. I STEINBERG, Shirley R. (1999) Repensar el multiculturalismo. Barcelona: Octaedro.
LEVIN, H. (1995) Aprender en las escuelas aceleradoras (Accelerated Schools), en AA.VV.
Volver a pensar la educación. Vol. II. Prácticas y discursos educativos. Madrid: Morata, 80-95.
LLUCH BALAGUER, X. (1995) Para buscar contenido a la educación intercultural, Investigación en el aula, 26, 69-81.
LÓPEZ MELERO, M. (1995) Diversidad y cultura: una escuela sin exclusiones, Kikiriki, 381, 26-38.
LÓPEZ MELERO, M. (1997) Escuela pública y atención a la diversidad. La educación intercultural: la diferencia como valor, en AA.VV. Escuela pública y sociedad neoliberal. Málaga: Aula libre, 115-150.
LÓPEZ MELERO, M. (2000) Ideología, diversidad y cultura: construyendo una escuela

contrahegemónica, en RIVAS FLORES, J.I. (Coord.) Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?. Málaga: Aljibe, 81-110.
MALGENISI, Graciela y GIMÉNEZ, Carlos (2000) Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad. Madrid: Los Libros de la Catarata.
MARGALEF, L. y MARTÍN BRIS, M. (2000) La organización educativa como marco para la educación en y para la diversidad, en MARTÍN BRIS, M. y MARGALEF, L. (Coords.) La educación para la diversidad: múltiples miradas. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, 167-183.
McCARTHY, C. (1994) Racismo y Curriculum. Madrid: Morata.
NEWTON, C. Y TARRANT, T. (1992) Managing Change in Schools. A practical hadbook. London: Routledge.
OLIVER, Mike (1998) Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada, en BARTON, L. Discapacidad y sociedad. Madrid: Morata, 34-58.
ORTIZ, C. y LOBATO, X. (2003) Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas, Bordón, 1 (5), 27-39.
PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1993) El aprendizaje escolar: de la didáctica operativa a la reconstrucción de la cultura en el aula, en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.I. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata, 63.-77.
PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1995) La escuela, encrucijada de culturas, Investigación en la Escuela, 26, 7-24.
PORRAS, R. (1998) Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
RACIONERO, Sandra (2003) Características del aprendizaje dialógico, en Comunidades de Aprendizaje: Calidad para todas y todos. V Jornadas sobre Cambio educativo y social. 7- 8 abril, Barcelona.
RYAN, J. (2006) Inclusive Leadership. San Francisco: Jossey-Bass.
SÁEZ, J. (1997) Aproximación a la diversidad: algunas consideraciones teóricas, en ILLÁN, N. y GARCÍA MARTÍNEZ, A. (Coords.) La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria: retos educativos para el siglo XXI. Málaga: Aljibe.
SALES CIGES, A. y GARCIA LÓPEZ, R. (1997) Programas de Educación Intercultural. Bilbao: Desclée De Brouwer.
SALES CIGES, A. (2000) Educación intercultural y educación especial: La Atención a la Diversidad, en Actas de las XVII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial: "La atención a las necesidades educativas especiales: de la Educación Infantil a la Universidad". Lleida: Universidad de Lleida, 651-655.
SALES CIGES, A. (2002) La diversitat als mitjans de comunicació des d'un enfocament intercultural, Guix : El contracte didàctic, 282, febrer, 66-73.
SAN ROMÁN, Teresa (1996) Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía. Barcelona: Tecnos-UAB.
SANTOS GUERRA, M.A. (2000b) La escuela que aprende. Madrid: Morata.
SCHAFFNER, C.B. y BUSWELL, B.E. (1996) Ten Critical Elements for Creating Inclusive and Effective School Communities, en STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (Eds.) Inclusion. A Guide for Educators. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing co., 49-65.
SLEETER, Ch. E. y McLAREN, P.L. (1995) Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference. Albany: State University of New York.
STOLL, L.y FINK, D. (1999) Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora. Barcelona: Octaedro.
TORRES GONZÁLEZ, J.A. (1999) Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas. Málaga: Aljibe.
TORRES, X. (1995) La presencia de diferentes culturas en las instituciones escolares. Posibilidades de diálogo y acción, en AA.VV. Volver a pensar la educación. Vol I. Política, educación y sociedad. Madrid: Morata, 232-253.
TRAVER, J.A. (2003) La diversidad como problema educativo en la escuela rural: de la alquimia pedagógica a las respuestas sociocomunitarias, II Taller de Experiencias educativas en las comarcas de Alto Palencia y Alto Mijares. Segorbe: Fundación Max Aub

PONENCIA

INFORME DE LA SOCIEDAD CIVIL SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA NACIONAL PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL DE LA POBLACIÓN GITANA Y EL PLAN DE ACCIÓN DE LA DÉCADA PARA LA INCLUSIÓN DE LOS GITANOS EN ESPAÑA.

Miguel Laparra Navarro. Universidad Pública de Navarra

El informe consta de 111 páginas. Quedan aquí acotadas 25 de ellas donde se desarrolla el Resumen ejecutivo y las Recomendaciones. Se puede acceder al informe completo en las páginas web de las tres organizaciones que lo han realizado.

Informe de la Sociedad Civil

sobre la Implementación de la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana y el Plan de Acción de la Década para la Inclusión de los Gitanos en

ESPAÑA

en 2012

Preparado por una coalición integrada por las siguientes organizaciones:

Fundación Secretariado Gitano (organización líder) Grupo de Investigación ALTER de la Universidad Pública de Navarra ■ Asociación de Enseñantes con Gitanos

Redactado por

Miguel Laparra ■ Carolina Fernández Diez ■ Marta Hernández Enríquez

■ Jesús Salinas Catalá ■ Andreas Tsolakis

Coordinado por

la Secretaría de la Fundación de la Década para la Inclusión de la Población Gitana, en cooperación con el programa “Making the most of EU funds for Roma” y la “Roma Initiatives Office” de la Open Society Foundation

RESUMEN EJECUTIVO

El presente informe destaca los importantes avances que han tenido lugar en España desde finales de la década de los setenta con respecto a la mejora de las condiciones de vida y la promoción de la inclusión social de la población gitana. Este proceso ha sido facilitado por la democratización y la movilización de amplios sectores de la sociedad civil a favor de la inclusión de la población gitana, un mercado laboral en expansión desde finales de la década de los noventa y basado en sectores económicos que requerían una gran cantidad de mano de obra (lo que permitió la incorporación de una parte de la población gitana al empleo remunerado), y la universalización del Estado de bienestar, que se ha mostrado inclusivo con la población gitana. Asimismo, la asistencia

sanitaria universal y gratuita ha mejorado significativamente el estado de salud de la población gitana, los sistemas de renta mínima han evitado la privación material extrema de muchas personas gitanas, el acceso de un buen número de familias gitanas a la vivienda social en contextos urbanos normalizados ha contribuido a reducir (aunque no eliminar) la concentración étnica y la marginación territorial, y la educación ha sido cada vez más inclusiva con los niños y niñas gitanos.

Sin embargo, los procesos de inclusión social y la mejora de las condiciones de vida de la comunidad gitana – a pesar del declive de las actividades económicas tradicionales, la pobreza que sigue afectando a un segmento de la comunidad gitana y la discriminación racial en todos los ámbitos sociales – podrían verse afectados y llegar a estancarse con la crisis y su empeoramiento en los últimos cinco años. Además, las respuestas políticas a la crisis podrían causar un estancamiento, e incluso una inversión de los procesos de integración de la población gitana que han tenido lugar durante décadas. Cabe también destacar que la crisis económica y las respuestas políticas parecen estar afectando en mayor medida a los sectores más vulnerables de la sociedad española, incluida la comunidad gitana.

El informe resalta el complicado contexto social, económico y político a nivel nacional en el que se aprobó la Estrategia Nacional Española para la Inclusión Social de la Población Gitana. Se valora muy positivamente la Estrategia Nacional como documento político estratégico que tiene como objetivo tratar de manera exhaustiva las desventajas a las que tiene que hacer frente la comunidad gitana mediante un enfoque integrado, define los instrumentos y mecanismos de coordinación adecuados para lograr nuevos avances en la inclusión de la población gitana, y permite a las autoridades públicas medir los progresos mediante el uso de indicadores cualitativos y cuantitativos bien definidos. No obstante, hay que destacar que la Estrategia Nacional fue adoptada en medio de una crisis económica cada vez más profunda, que está teniendo como consecuencia significativos recortes presupuestarios, especialmente en los ámbitos de la sanidad pública y la educación, así como de los regímenes de renta mínima, que son ámbitos clave para la inclusión de la población gitana. Por su parte, la lucha contra la discriminación se ha visto sometida al objetivo global de la generación de empleo y la consecución de un mercado laboral más flexible, que excluye aún más a los trabajadores gitanos “no competitivos” de una bolsa de trabajo cada vez más reducida, tal como muestra el hecho de que las tasas de desempleo de la población gitana se hayan triplicado desde 2008. Los recortes sociales y la crisis del mercado laboral han generado una degradación manifiesta de las condiciones de vida de muchas familias gitanas desde 2008.

Parece que las medidas de austeridad podrían provocar el aplazamiento de la implementación de la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana, ya que no hay indicios de que se hayan aprobado nuevas inversiones públicas como resultado directo de la Estrategia. Por tanto, la crisis y la austeridad podrían considerarse como los determinantes estructurales subyacentes de los procesos de inclusión de la población gitana, presentes y futuros, y podrían

condicionar negativamente la implementación de la Estrategia Nacional y su potencial para mejorar las condiciones de vida de la comunidad gitana en los próximos años.

Requisitos estructurales

Este capítulo destaca las particularidades del sistema de gobernanza español: el Estado español se caracteriza por una descentralización considerable, especialmente con respecto a las políticas sociales. Como consecuencia de esta estructura de gobernanza descentralizada, el papel y las competencias de la administración central son limitadas y las políticas sociales no puede considerarse sin tener en cuenta a las autoridades regionales y locales. Este sistema también ha generado diferencias entre las regiones con respecto a las políticas destinadas a la inclusión de la comunidad gitana y los beneficios sociales a los que tienen derecho las personas gitanas (así como el resto de la población).

Desde 1989, las iniciativas relacionadas con la inclusión social de la población gitana se enmarcan en el Programa de Desarrollo Gitano que se desarrolla a nivel nacional, que ha supuesto un instrumento político y financiero clave en este ámbito, con una línea presupuestaria específica en el presupuesto general del Estado desde su creación, así como un paso adelante en la mejora de la situación de la población gitana. Este programa a nivel nacional se mantiene en vigor en el marco del Plan de Acción para el Desarrollo de la Población Gitana 2010-2012, que se ha complementado con planes regionales en algunas de las 17 Comunidades Autónomas de España, como Andalucía, el País Vasco, Cataluña, Extremadura, Galicia, Navarra y Castilla-La Mancha. Estos planes han contribuido sin duda al llamado “modelo español de inclusión de la población gitana”. Una posible explicación del éxito relativo del llamado “modelo español” es la combinación de servicios públicos universales y medidas específicas, coordinadas adecuadamente con la red de servicios públicos y con el objetivo final de la normalización.

Desde 1989, impulso de las políticas públicas para la promoción y mejora de las condiciones de vida de la población gitana en España, así como para la cooperación con las organizaciones no lucrativas que trabajan para la inclusión de la población gitana, se realiza desde el Servicio del Programa de Desarrollo Gitano, que se encuentra en la Dirección General de Servicios para la Familia y la Infancia, adscrita a la Secretaría de Estado de Servicios Sociales e Igualdad del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Sin embargo, al tratarse de una unidad relativamente pequeña dentro de un Ministerio de la administración central con un peso político relativamente limitado en el gobierno, en comparación con los ministerios con competencias en asuntos económicos, y afectado por los recortes presupuestarios más significativos, la capacidad del Servicio del Programa de Desarrollo Gitano para tener influencia sobre las políticas generales del gobierno es limitada. Sus recursos humanos y financieros1 son escasos si tenemos en cuenta las necesidades y los desafíos existentes. Además, esta unidad no tiene la capacidad de implementar sus propias iniciativas debido a la falta de competencia de la administración central en la mayoría de las áreas relacionadas con la inclusión de la población

gitana, como la educación y las políticas activas de empleo. En este contexto, el Servicio tiene un papel general, destinado a establecer el marco y las directrices políticas, así como las líneas de cooperación entre los diferentes actores (administraciones públicas, organizaciones sociales y otros actores), y a fomentar políticas para la promoción y el desarrollo de la comunidad gitana. El proceso de gobernanza descentralizada también afecta al flujo de información entre los niveles administrativos así como al desarrollo de una coordinación efectiva. La Conferencia Sectorial de Asuntos Sociales (órgano de coordinación entre el gobierno central y las Comunidades Autónomas) reduce algunos de los obstáculos para una coordinación vertical eficiente y eficaz; sin embargo, aborda un conjunto tan amplio de temas que es difícil evaluar la cantidad de tiempo y esfuerzo que dedica a las cuestiones relativas a la integración de la comunidad gitana.

La implicación de las organizaciones de la sociedad civil, incluidas las ONG gitanas, en el proceso de gobernanza se ha visto facilitada por la creación de un órgano formal de consulta: el Consejo Estatal del Pueblo Gitano. Este órgano proporciona un marco institucional para la colaboración y cooperación entre la Administración General del Estado y los representantes de las organizaciones que trabajan para la promoción e integración de la comunidad gitana. A pesar de sus numerosas limitaciones, por ejemplo en lo que se refiere a su estructura organizativa o su capacidad para influir en la política y generar un impacto social, constituye indudablemente un paso adelante con respecto al reconocimiento de la comunidad gitana.

Además, la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana de España, adoptada en 2012, ha sido de gran ayuda para poner orden y dar coherencia a las acciones y programas ya existentes en España en relación con la población gitana. Quizás la contribución más innovadora sea el sistema de indicadores, objetivos y metas cuantificables, lo que facilitará su evaluación en el futuro. La elaboración de la Estrategia Nacional se basó en un enfoque participativo e implicó a las principales partes interesadas, incluidas las administraciones centrales, regionales y locales (a través de la Federación Española de Municipios y Provincias – FEMP), así como a organizaciones no gubernamentales representativas que trabajan por la promoción e integración de la población gitana (a través del Consejo Estatal del Pueblo Gitano). Sin embargo, parece que, un año después de su adopción, la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana es por el momento principalmente un marco teórico que aún queda por implementar y sobre todo por integrar en las diferentes políticas e iniciativas a todos los niveles administrativos. Su implementación efectiva por parte del Punto de Contacto Nacional (la Dirección General de Servicios para la Familia y la Infancia mencionada anteriormente, y que se encarga de los Planes de Inclusión de la Población Gitana) probablemente se verá afectada por las limitaciones mencionadas anteriormente.

Otra limitación relevante es la falta de conocimiento por parte de los diferentes agentes implicados sobre la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana y el modo de implementarla

sobre el terreno. La mayoría de los actores consultados consideran que es necesario un mayor compromiso político para abordar debilidades tales como la falta de un presupuesto específico. Por otra parte, es demasiado pronto para valorar la eficacia de los mecanismos previstos para el seguimiento y la evaluación de la Estrategia Nacional. En términos generales, podemos decir que la Estrategia española debe valorarse de manera positiva por prever un marco claro y específico para el seguimiento y la evaluación, incluso mediante el establecimiento de indicadores cuantificables, pero queda por ver cómo se va a implementar en la práctica.

Este capítulo también insiste en que el contexto actual de crisis económica y los correspondientes recortes presupuestarios en los servicios públicos esenciales podrían afectar en mayor medida a los grupos y personas vulnerables, incluida la población gitana. La combinación de la disminución de la actividad económica y de la reducción del sistema de protección social podrían neutralizar los avances logrados en las últimas tres décadas en lo que se refiere a la inclusión de la población gitana.

Lucha contra la discriminación

Las políticas de lucha contra la discriminación son relativamente nuevas en España. Estas políticas se han elaborado, en parte, para cumplir con los requisitos de la UE (Directivas en materia de igualdad 2000/43 y 2000/78) y para hacer frente al rápido crecimiento de la población inmigrante a partir de finales de los noventa, que llamó la atención de las autoridades públicas sobre las cuestiones relacionadas con el racismo y los conflictos étnicos. Por lo tanto, estas políticas no fueron diseñadas para abordar la situación específica de la minoría étnica nativa más grande de España, la comunidad gitana.

En este capítulo se insiste sobre el hecho de que, a pesar de la inmigración masiva, la comunidad gitana sigue teniendo que hacer frente a las percepciones y los estereotipos más negativos por parte de la población mayoritaria. Por ello, las personas gitanas siguen enfrentándose a un riesgo particularmente alto de ser víctimas de conductas discriminatorias.

Aunque muchas personas gitanas sigan percibiendo la discriminación como “cosas de la vida”, una proporción creciente manifiesta haber sufrido discriminación en diversos ámbitos (acceso a la vivienda, al empleo, a los espacios privados accesibles al público, y en una proporción menor a los servicios públicos, así como en los perfiles étnicos policiales). La creciente toma de conciencia de la población gitana con respecto a la discriminación es, en parte, el resultado positivo de los esfuerzos de sensibilización realizados por organismos del Estado tales como el Consejo para la Promoción de la Igualdad de Trato y No Discriminación de las Personas por el Origen Racial o Étnico (en adelante, “Consejo para la Igualdad de Trato”), así como por parte de las organizaciones no gubernamentales mediante campañas masivas centradas principalmente en el empleo y la educación.

Con respecto al registro y los documentos de identidad, la población gitana española ya no se enfrenta a problemas en estos ámbitos. Los sectores más marginados de la comunidad que carecían de documentos de registro y / o Documentos Nacionales de Identidad, ya resolvieron estas cuestiones en la década de los ochenta. Sin embargo, las personas gitanas migrantes procedentes de países del Este de Europa siguen enfrentándose a problemas relacionados con su registro, debido en gran medida a los elevados costes para obtener la documentación válida en sus países de origen. Además, las personas gitanas migrantes no siempre se registran en los registros locales en España (a pesar de la obligación de hacerlo por parte de las autoridades locales) y en algunos casos tampoco realizan los trámites necesarios para regularizar su situación residencial y laboral. El hecho de no estar registrado en España impide el acceso a derechos sociales, incluyendo la asistencia sanitaria y las ayudas sociales.

La lucha contra la discriminación es un fenómeno reciente, y se ve obstaculizada por la escasez de información y de recopilación de datos relacionados con incidentes discriminatorios, así como por el hecho de que a las fuerzas policiales y los servicios judiciales no se les exige recoger datos étnicos. La formación de funcionarios públicos, agentes clave para la lucha contra la discriminación (por ejemplo, las fuerzas policiales y los jueces), está en marcha, pero sigue habiendo deficiencias importantes para lograr la integración de la no discriminación en el sector público. Aún así, este capítulo destaca varios cambios institucionales positivos, incluidas las fiscalías que se han creado recientemente para ocuparse de delitos motivados por el odio y la discriminación (siendo Barcelona la primera), la Estrategia Integral contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y otras formas conexas de Intolerancia adoptada a finales de 2011, los procedimientos de identificación y detención establecidos por la policía local de Fuenlabrada (Comunidad de Madrid), y la Red de Asistencia a Víctimas de Discriminación establecida por el Consejo para la Igualdad de Trato, en la que están involucradas organizaciones no gubernamentales españolas, como casos de buenas prácticas.

La lucha contra la discriminación se ve sin embargo minada por la transposición incompleta a la legislación española de la Directiva de Igualdad de la UE, y por el abandono del Proyecto de Ley de Igualdad de Trato a finales de 2011. Este último, que hubiera permitido que España cumpliera plenamente con la normativa de la UE, ha sido destacada por la mayoría de las personas consultadas como una oportunidad perdida en lo que respecta a la promoción de la igualdad de trato por parte del Estado español.

En cuanto a la situación de los niños y niñas gitanos, sus derechos fundamentales están garantizados en términos formales. Sin embargo, la pobreza y la exclusión social que afecta a la comunidad gitana podrían afectar al desarrollo adecuado de la infancia gitana, a pesar de la labor positiva realizada por diversas organizaciones no gubernamentales en áreas tales como la lucha contra el abandono escolar prematuro.

Las mujeres gitanas se ven afectadas por múltiples formas de discriminación. Aunque los servicios sociales y las organizaciones no gubernamentales tienden a trabajar con ellas con más frecuencia, esto no parece ser suficiente para reducir las desventajas a las que se enfrentan las mujeres gitanas tanto dentro como fuera de su comunidad.

Educación

En términos generales, la población gitana española se caracteriza y diferencia por su bajo nivel de educación formal en comparación con la población mayoritaria. A pesar de que se han producido avances significativos entre los más jóvenes en las últimas décadas, el nivel general de educación de la población gitana es significativamente menor que el de la población en su conjunto. El nivel académico de las personas gitanas adultas es muy bajo, con altas tasas de analfabetismo y analfabetismo funcional, y altas tasas de abandono y fracaso escolar. Las diferencias de género están más marcadas entre la población gitana que entre la población mayoritaria, existiendo por ejemplo tasas de analfabetismo mayores entre las mujeres gitanas, especialmente en los grupos de mayor edad, y en general niveles académicos más bajos (incluyendo una diferencia del 6 por ciento en la proporción de hombres y mujeres gitanas que llegan a la educación secundaria obligatoria).2

La situación del alumnado gitano en el sistema educativo español ha cambiado radicalmente en las últimas tres décadas. La democratización de la sociedad y el Estado español ha consolidado un sistema educativo público, universal y gratuito, que ha ampliado su capacidad y acoge a estudiantes procedentes de un contexto con una creciente diversidad social y étnica. Las políticas educativas compensatorias, junto con la asignación de recursos y una legislación que promueve la estandarización de los enfoques interculturales en la escolarización, han permitido la aparición de un marco educativo de carácter público, universal y gratuito, que, complementado con el Código penal, que castiga las discriminaciones por razones étnicas y culturales, posibilita la defensa de la ciudadanía de la población gitana. De hecho, al garantizar su matriculación casi universal en el sistema educativo ordinario, conjuntamente con la prestación de apoyo material para compensar las desventajas socio-económicas (incluyendo las becas de comedor y subvenciones para materiales escolares), y ofrecer las condiciones reglamentarias (a través de una legislación que reconoce el principio de interculturalidad en la educación) para promover su derecho al reconocimiento cultural, se puede considerar que el marco educativo español es inclusivo con la población gitana. Aunque todavía quedan algunos elementos por abordar, este marco educativo fomenta la presencia regular de los niños y niñas gitanos en los centros educativos, ya que la mayoría de las familias gitanas han asumido la necesidad de que sus hijos se integren en el sistema educativo como la única manera de salir de la marginación, pero también como una forma de preparación para, y de acceso a, otras ocupaciones que no sean la venta ambulante.

Los niños y niñas gitanos con edades comprendidas entre uno y tres años han comenzado recientemente su incorporación gradual a las guarderías. Esto constituye un cambio fundamental que rompe el hábito

de la sobreprotección de la infancia dentro de las familias gitanas. Hay también una tasa muy alta de matriculación en la segunda etapa de la educación pre-escolar y la educación primaria (3-12 años).

La actual transición de la educación primaria a la educación secundaria (a la edad de 12 años) implica sin embargo una serie de retos para la permanencia de los niños y niñas gitanos en el sistema educativo, especialmente en la educación post-obligatoria (a la espera de la publicación del último estudio sobre el alumnado gitano en el sistema educativo formal, se estima que la tasa de abandono escolar alcanza el 70-80% en la educación secundaria, tanto obligatoria como no obligatoria).3 Esto deja a muchos de ellos fuera del sistema educativo formal. Los niños y niñas gitanos suelen estar matriculados en las escuelas primarias por un período de diez años, tiempo suficiente para socializar y conocer al profesorado, creándose un ambiente familiar y de confianza. En las escuelas secundarias, los estudiantes están matriculados solo por un período de cuatro años, y el profesorado que les enseña cada materia son diferentes y cambian a lo largo de los cuatro años. Además, la tutoría personalizada es más limitada y las familias gitanas confían menos en que este entorno pueda mantener a sus hijos en la escuela. Esto se ve agravado por el miedo a las relaciones entre sus hijos e hijas y sus compañeros no gitanos, junto con un rechazo profundamente arraigado al *apayamiento* (la asimilación) que supone la permanencia en el sistema educativo.

Además, la fase de la adolescencia, que tiende a limitar el deseo de estudiar temas que no les gustan, el papel de cuidadoras que las niñas gitanas comienzan a asumir en el hogar (por ejemplo, cuidando de sus hermanos menores y asumiendo nuevas tareas domésticas) y el hecho de que los niños gitanos comienzan a trabajar con sus padres o buscan otro trabajo, así como el noviazgo y el matrimonio a edades tempranas, contribuyen a fomentar las altas tasas de abandono escolar entre el alumnado gitano, tanto en la transición entre la educación primaria y la educación secundaria obligatoria, como durante la propia educación secundaria. Mientras que los factores internos de la comunidad gitana tienen un impacto en el fomento del absentismo y abandono escolar, las personas entrevistadas consideran que los factores externos también desempeñan un papel importante en la generación de altas tasas de abandono escolar entre el alumnado gitano. Estos factores son formas directas e indirectas de discriminación: una forma institucional de discriminación que se manifiesta en la concentración y segregación étnica en algunos colegios públicos, genera obstáculos estructurales para la permanencia en el sistema educativo y el éxito académico. La discriminación directa por motivos raciales/étnicos es otro factor: en 2011, un promedio de un 7-8% de los encuestados de origen gitano (de 5 a 11 casos por año desde 2009) consideraban que habían sufrido discriminación directa por motivos raciales en el aula o en el proceso de inscripción para acceder a un curso o programa en particular.4

La participación de la comunidad gitana en la educación superior es relativamente anecdótica, con un porcentaje estimado de entre el 0,3% (Centro de Investigaciones Sociológicas, CIS) y el 1,1% (Fundación Secretariado Gitano, FSG) de la población gitana que llega a la

educación superior.5 No hay datos fiables sobre los estudiantes universitarios de etnia gitana, y de acuerdo con las informaciones disponibles, no tenemos constancia de más de 200 estudiantes de etnia gitana al año, aunque es probable que haya muchos más que sean “invisibles” y no tengan ningún interés en que se les identifique como personas gitanas. En cualquier caso, parece evidente que la juventud gitana está infrarrepresentada en la educación superior. De los 1.633.183 estudiantes universitarios en el curso académico 2010-2011, no más de 200 serían de origen gitano, cuando la cifra proporcional a su peso demográfico debería ser alrededor de unos 28.000.6 Los pocos estudios disponibles coinciden en que la gran mayoría de los chicos y chicas gitanos que llegan a la universidad son mujeres (en Andalucía, 8 de cada 10 estudiantes universitarios de etnia gitana son mujeres).

Durante el año 2012, no hay indicios de que se hayan puesto en marcha nuevas acciones, recursos o programas educativos destinados a la comunidad gitana como resultado directo de la adopción de la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana y, de acuerdo con los actores consultados para la realización de este informe, no se ha constatado un alineamiento entre las políticas educativas generales y la Estrategia Nacional. Esto implica que el impacto de la Estrategia Nacional no se puede evaluar, aunque es probable que sea limitado debido a los importantes recortes presupuestarios realizados en los últimos dos años en este ámbito, que podrían amenazar los efectos positivos que las medidas previstas en la Estrategia pudieran tener.

De hecho, los avances mencionados con respecto a la matriculación y permanencia en el sistema educativo de los más jóvenes podrían verse debilitados a medio plazo por los recortes generalizados en los presupuestos educativos que han tenido lugar tanto a nivel nacional como a nivel regional desde el año 2010 – por ejemplo, el Ministerio de Educación ha sufrido un recorte presupuestario del 37% desde el año 2010 (es decir, un total de 6,3 millones de euros, incluyendo un descenso del 14,4% entre los años 2012 y 2013), mientras que los recortes ascienden a un promedio del 20% en el resto de las regiones de España. El gobierno central calcula que los recortes totales en los presupuestos educativos entre los años 2010 y 2015 llegarán a ser de hasta un punto porcentual del PIB (hasta el 3,9%).7

Dadas las competencias compartidas en materia de educación entre los gobiernos central y autonómicos,8 los recortes presupuestarios no se aplican en la misma medida en todas las Comunidades Autónomas, afectando de forma diferente a la provisión estatal en materia de educación, lo que intensifica las disparidades regionales en cuanto a la calidad de la educación. Las personas consultadas consideran, además, que el proceso de privatización de la gestión de los colegios está intensificando las diferencias entre los colegios privados (gratuitos o subvencionados por el Estado), donde tienden a concentrarse los niños de familias con más recursos, y un sistema escolar público, donde se encuentra la mayor parte de las minorías étnicas (inmigrantes y personas gitanas), que por regla general cuenta con fondos y personal insuficientes, y que está afectado por la territorialización de la pobreza y

la exclusión, creándose algunos colegios “gueto” en los que más del 80% del alumnado son de origen gitano.

Queda por ver si estos recortes afectarán o no a la promoción educativa de la comunidad gitana y en qué medida podrían incrementar las barreras mencionadas anteriormente, incluyendo la segregación de algunos estudiantes gitanos en colegios públicos con fondos insuficientes y minen el acceso de los niños y niñas gitanos a la educación infantil. Asimismo, podrían ralentizar el proceso dinámico y positivo de promoción educativa e inclusión que había tenido lugar gracias a las medidas de compensación y sensibilización.

Empleo

El acceso de la población gitana al empleo asalariado en España tardó en realizarse – solo comenzó a ser un fenómeno relevante a partir de la década de los sesenta – y tuvo lugar de manera parcial, lo que explica la situación de vulnerabilidad de muchos trabajadores gitanos, incluso antes de la actual crisis económica. En efecto, este contexto de crisis – en particular por su impacto sobre los empleos poco cualificados – ha afectado de manera especialmente dura a la población gitana, que ocupa normalmente puestos más precarios, menos cualificados y de mayor vulnerabilidad. Esto ha llevado a la desaceleración del proceso de asalarización de la población gitana.

Las dificultades a las que se enfrentan los trabajadores gitanos para acceder a un empleo son mucho mayores que las de la mayoría de la población y todos los indicadores relativos al empleo están empeorando en este momento (incluso de forma más intensa que para el resto de la población española). La Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana reconoce implícitamente que estos efectos negativos no serán compensados hasta el año 2020. Cabe señalar también que hay diferencias considerables entre las regiones españolas en lo que se refiere a los mercados laborales locales, los programas de protección social y las políticas activas.

Para hacer frente a esta situación, se considera necesario rediseñar y mejorar el sistema de protección social y orientarlo hacia las personas con mayor riesgo de pobreza y exclusión (incluyendo gran parte de la población gitana) con el fin de prevenir la pobreza extrema, que ha crecido muy rápidamente en los últimos dos años. También es necesaria una estrategia de activación para mantener y aumentar el potencial activo de la población gitana y para permitir la reincorporación de las personas desempleadas al mercado laboral a través de la provisión de nuevos puestos de trabajo.

En este contexto, los objetivos que plantea la Estrategia Nacional Española para la Inclusión Social de la Población Gitana en materia de empleo parecen bastante moderados para un período de ocho años, aunque a la luz de la evolución de las previsiones generales inmediatas podríamos pensar que será difícil alcanzar el objetivo establecido para 2015 (una tasa de empleo del 50% entre las personas gitanas, tomando como base el 43,8% en 2011). Además, la Estrategia no indica

claramente los medios que se van a utilizar para alcanzar estas metas, especialmente en el actual contexto económico adverso.

La Estrategia propone dos líneas estratégicas de actuación, en particular la formación y la cualificación – como instrumentos para mejorar la empleabilidad de la población gitana – y el acceso al empleo. La importancia que se presta a la formación y cualificación parece plenamente justificada en el contexto actual, que ha llevado sobre todo a la reducción de los empleos poco cualificados. La Estrategia propone una combinación de programas específicos dirigidos a la población gitana en riesgo de exclusión con el acceso a programas normalizados. También pretende promover la implicación de las empresas mediante prácticas becadas y fomentar la formación de las personas gitanas en el ámbito de las nuevas tecnologías (Tecnologías de la Información y Comunicación, TIC).

En cuanto al acceso al empleo, y en particular en relación con áreas tales como las empresas de la economía social, el acceso a los microcréditos y al autoempleo, la Estrategia se centra principalmente en actividades de sensibilización y en acciones informativas y de orientación. Éste es también el caso en cuanto a la discriminación por motivos de origen étnico, lo que constituye probablemente la principal barrera para el acceso y permanencia de la población gitana en el mercado laboral. Las acciones previstas no parecen suficientes, teniendo en cuenta las dimensiones de los problemas a los que se enfrenta la comunidad gitana con relación al empleo.

Los modelos llevados a cabo en España para ofrecer a los jóvenes una primera experiencia laboral – combinando la formación y la experiencia profesional con un contrato de trabajo, en algunos casos directamente y en otros mediante acuerdos con las empresas en las que harán sus prácticas – se corresponden con la importancia que se presta en la Estrategia Española a las prácticas becadas en empresas (formación dual). También está alineado con la reforma propuesta en relación con la formación profesional y el plan de empleo juvenil que han sido presentados recientemente, aunque queda por ver cómo se implementarán estas propuestas en la práctica.

El objetivo de reducción de la proporción de población gitana que se dedica a colaborar en las actividades económicas familiares propuesto en la Estrategia Nacional tendrá también un impacto directo sobre los jóvenes, así como sobre las mujeres, ya que es una situación que afecta principalmente a estos dos grupos. También es cierto que los jóvenes, especialmente las mujeres, han sido un objetivo prioritario tanto para los servicios sociales públicos como dentro de los programas de inserción laboral de las organizaciones no gubernamentales.

Con respecto a la participación de las personas gitanas en los programas de empleo público y la administración estatal, la presencia de trabajadores o trabajadoras gitanos en el sector público ha sido tradicionalmente muy baja, debido, entre otras razones, a las altas demandas y exigencias formales en los procesos de selección.

En cuanto a los incentivos para abandonar las prestaciones sociales y por desempleo, en términos generales no se ha diseñado ningún sistema para promover la búsqueda de empleo mediante medidas positivas (permitiendo, por ejemplo, combinar la prestación con un nuevo empleo), que sustituya las medidas punitivas (por ejemplo, la pérdida de la subvención si se rechaza un trabajo o si se excede el tiempo previsto para la prestación). Este sistema podría tener efectos disuasorios para la integración laboral de la población gitana y de otros grupos vulnerables.

Por último, este capítulo analiza específicamente el Programa Acceder, un programa de intermediación laboral que surgió en el año 2000 con el objetivo de lograr la incorporación efectiva de la población gitana al mercado laboral. Financiado principalmente por el Fondo Social Europeo, dentro del Programa Operativo de Lucha contra la Discriminación, el Programa ha demostrado su valor y se ha convertido en un referente y un modelo de buenas prácticas a nivel europeo. Los diferentes actores consultados, incluyendo representantes de las autoridades públicas, consideran que el programa Acceder, al que se refiere en varias ocasiones la Estrategia Nacional Española para la Inclusión Social de la Población Gitana, desempeña un papel clave contribuyendo a la consecución de los objetivos de la Estrategia Nacional en relación con la tasa de empleo de la comunidad gitana y su empleabilidad, así como la reducción de las tasas de pobreza y exclusión entre la población gitana.

Salud

A pesar de la falta de datos longitudinales, los actores consultados, así como las personas gitanas entrevistadas en el marco de la encuesta más reciente sobre el tema (2007), coinciden en observar que se ha producido una mejora significativa de la salud de la comunidad gitana en España en las últimas décadas. Esto se debe en gran parte al desarrollo de una cobertura sanitaria universal, junto con las políticas de erradicación del chabolismo y barrios degradados en diferentes regiones (Comunidades Autónomas). Sin embargo, todavía hay algunas áreas es la que se requieren más esfuerzos para eliminar las desigualdades existentes en materia de salud entre gitanos y no gitanos, como ha puesto de relieve la Estrategia Nacional Española para la Inclusión Social de la Población Gitana y las fuentes anteriores.

En general constatamos que el estado de salud de la población gitana es peor que el de la población no gitana en circunstancias socio-económicas similares – y como era de esperar, que el de la no gitana con mayores recursos – como nos demuestran una serie de indicadores tales como una menor esperanza de vida, un mayor índice de sobrepeso, una salud dental y ocular pobre, mayores tasas de automedicación, un menor acceso a los servicios ginecológicos, orales y oftalmológicos, entre otros. Las diferencias entre personas gitanas y no gitanas se manifiestan en relación con las condiciones de salud, los estilos de vida y los hábitos, así como la utilización de ciertos servicios que no están cubiertos por la seguridad social, incluidos los servicios de odontología y oftalmología. Las diferencias entre los géneros se

manifiestan en el hecho de que las mujeres gitanas presentan un estado de salud significativamente peor que los hombres gitanos.9

A pesar de los avances que han logrado los programas nacionales y regionales en el ámbito de la salud – con iniciativas tales como estudios comparativos, campañas de sensibilización dirigidas a la promoción de la medicina preventiva entre las personas gitanas, así como sesiones de formación sobre interculturalidad y materiales para profesionales del ámbito de la salud-, parece que existe el riesgo de que se produzca una paralización de los progresos y el consecuente deterioro del estado de salud de los grupos vulnerables, incluida la población gitana, vista la reciente evolución socio-económica y política.

El aumento de las tasas de desempleo y pobreza en el contexto de la crisis económica, combinado con un deterioro de los servicios de salud pública – causado por los recortes presupuestarios, así como el rápido incremento de la demanda, provocando la saturación de muchos servicios, incluidos los servicios de urgencias -, podría afectar negativamente al estado de salud de la población gitana en los próximos años. Al mismo tiempo, la reciente reforma sanitaria pone en tela de juicio el modelo español de protección médica vigente y su carácter universal, al excluir formalmente a ciertos grupos de la cobertura del sistema nacional de salud. Este es el caso en particular de las personas gitanas inmigrantes y los gitanos españoles que no han tenido una relación con el mercado de trabajo formal y que no quedan cubiertos por las excepciones establecidas por la nueva normativa, si bien por el momento no tenemos indicios de que se haya negado el acceso a la tarjeta sanitaria pública o a los servicios de atención médica a personas gitanas españolas. Sin embargo, existen indicios de que hay un número cada vez mayor de barreras a las que tienen que enfrentarse las personas gitanas procedentes de Bulgaria y Rumania para acceder a la tarjeta sanitaria, que da derecho al uso de los servicios sanitarios, más allá de los servicios de urgencias.

El capítulo pone de relieve la divergencia entre desarrollos políticos e institucionales positivos, incluyendo la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana y la Estrategia de Equidad en Salud dirigida a los Determinantes Sociales de la Salud, por un lado y las tendencias macroeconómicas, legislativas y políticas que parecen llevar a la reducción de la prestación universal de la asistencia sanitaria por otro lado, lo que mina el derecho fundamental de las personas gitanas a la asistencia sanitaria de calidad (especialmente los inmigrantes procedentes de países de Europa del Este). Aunque la Directiva de la UE sobre la asistencia sanitaria transfronteriza, aprobada en febrero de 2011 (7056/11) consagra el derecho de los ciudadanos de la UE a recibir asistencia sanitaria en otros Estados miembros, algunas disposiciones (preservación del derecho de los Estados miembros para organizar sus propios sistemas de salud, incluyendo el control de costes) permiten a los Estados miembros limitar el acceso de los no residentes a los tratamientos no urgentes, al limitar la aplicación de las normas de reembolso o establecer restricciones al acceso o sistemas de autorización previa para gestionar las entradas y salidas de los pacientes.10 La reforma sanitaria española se basó en estas

disposiciones para limitar el acceso de la ciudadanía de la UE a su sistema de sanidad. Aunque el objetivo de la reforma era luchar contra el turismo médico, también excluye en la práctica a muchas personas inmigrantes, incluidas las personas gitanas, de poder acceder a atención médica especializada y costosa.

Al mismo tiempo, parece que existe una falta de alineamiento entre los objetivos de salud de la Estrategia Nacional Española para la Inclusión Social de la Población Gitana y otros desarrollos institucionales y políticos, lo que implica que el Principio Básico Común de incorporar las cuestiones relativas a la población gitana en las políticas generales (nº 4) se aplica de forma insuficiente en el contexto español, mientras que el principio relativo al enfoque explícito pero no exclusivo (nº 2) se ve afectado por la disminución de recursos específicos para las acciones relacionadas con la salud de la población gitana.

Estas tendencias son susceptibles de poner en riesgo tanto el proceso de inclusión de las personas gitanas en el sistema general de sanidad que se han producido a lo largo de varias décadas como la mejora de su estado de salud e incluso provocar algunos retrocesos a medio plazo. También podrían minar los esfuerzos por lograr la equidad en salud y obstaculizar de esta manera el logro de los objetivos de España relativos a la disminución de la pobreza y la inclusión social en el marco de la Estrategia Europa 2020.

Vivienda

La situación residencial de la población gitana ha mejorado significativamente en las últimas dos décadas gracias a la combinación de las políticas inclusivas que se llevaron a cabo en el ámbito de la vivienda durante los años setenta y ochenta, y el cambio más reciente en el patrón de los procesos de realojo, pasando del modelo de los *barrios de tipología especial* a un modelo basado en realojos en viviendas *normalizadas*, distribuidas por todo el municipio, complementado por medidas de apoyo social.

Sin embargo, la vivienda sigue siendo uno de los problemas más relevantes que afectan a la comunidad gitana y todavía quedan una serie de retos que hay que abordar, tales como la erradicación de los núcleos chabolistas y las infraviviendas todavía existentes, los problemas relacionados con el acceso de la vivienda (privada y pública), los equipamientos e instalaciones de las viviendas y los barrios en los que están situadas, la llamada “segregación residencial” y la discriminación existente con respecto al acceso a la vivienda (en particular en lo que respecta a la vivienda privada) así como la defensa de los derechos de las víctimas.

Además, el actual contexto socio-económico y la reducción de los recursos públicos disponibles para las políticas en materia de vivienda, parece empeorar los problemas existentes y traer nuevas amenazas con respecto a la vivienda para todos los ciudadanos en general, y para los grupos vulnerables, incluida la población gitana, en particular, lo que podría poner en riesgo las mejoras en el acceso a viviendas dignas

experimentadas por un importante número de familias gitanas en las últimas décadas. Estos problemas, que incluyen, entre otros, la dificultad para acceder a viviendas privadas y públicas y los problemas para cubrir los costes relacionados con la compra o el alquiler de las viviendas (debido a la disminución de los ingresos), está provocando dos grandes problemas: los desalojos y el hacinamiento.

A nivel político, no existe una política específica con respecto a la comunidad gitana y la vivienda a nivel de Estado, y en general los textos legales ni siquiera mencionan a este grupo. Las acciones relativas a la comunidad gitana están enmarcadas dentro de las políticas generales de vivienda, en concreto los sucesivos Planes Estatales de Vivienda. Estos Planes Estatales establecen el marco general de acción, que se traduce luego en convenios de colaboración con las autoridades regionales (Comunidades Autónomas) – y locales, en algunos casos, – que son las que tienen competencias en el ámbito de la vivienda y la planificación urbana y que son por lo tanto las responsables de la implementación de las intervenciones.

Nos encontramos actualmente en un período de transición. El nuevo *Plan Estatal de Fomento del Alquiler de Viviendas, la Rehabilitación, la Regeneración y Renovación Urbanas 2013-2016*,11 que sustituirá al actual *Plan Estatal de Vivienda y Rehabilitación 2009-2012* (PEVR),12 acaba de ser adoptado. Esto significa que las intervenciones llevadas a cabo a lo largo del año 2012 y las que están todavía en marcha fueron planificadas (tanto las que se enmarcan en el Plan Estatal u otros planes e iniciativas, como las gestionados directamente por organizaciones sociales) antes de que se adoptase la Estrategia Nacional Española para la Inclusión Social de la Población Gitana. No obstante, es importante señalar que el Plan Estatal 2009-2012 se tuvo en cuenta para la preparación de la Estrategia Nacional y, por lo tanto, los objetivos y las líneas de acción de ésta última corresponden en general a los del Plan Estatal y las intervenciones que se enmarcan en el mismo.

Con respecto al nuevo Plan Estatal 2013-2016, los expertos consultados consideran que es insuficiente para hacer frente a los retos actuales y podría incluso considerarse un paso atrás respecto a los documentos normativos anteriores, entre ellos el Plan Estatal y la Estrategia Nacional Española para la Inclusión Social de la Población Gitana. Si bien encontramos elementos que están en línea con la Estrategia Nacional (por ejemplo, medidas para hacer frente a la infravivienda, actuaciones en relación con el alquiler social, la mención específica a los grupos desfavorecidos...) y que, en algunos casos, representan un paso adelante (por ejemplo, las pruebas solicitadas relativas a los ingresos), hay otros elementos que no se han tenido en cuenta (por ejemplo, la erradicación del chabolismo o el uso del FEDER no se mencionan como tal), o que pueden tener un impacto negativo sobre la población gitana (por ejemplo, el requisito de ser “ocupante legal” para beneficiarse de ciertas medidas). En este sentido, es importante señalar que no se ha tenido en cuenta las enmiendas propuestas por los miembros del Grupo de Trabajo sobre Vivienda del Consejo Estatal del Pueblo Gitano para corregir estas deficiencias y las posibles consecuencias negativas de algunas de las disposiciones. Se espera que el *Proyecto de Ley de*

Rehabilitación, Regeneración y Renovación Urbanas,13 que se está debatiendo actualmente en el Parlamento, vaya más allá del Plan Estatal y proponga soluciones definitivas al problema del chabolismo y la infravivienda.

Las políticas de realojo han sido normalmente el principal mecanismo para promover la lucha contra la segregación y mejorar las condiciones de las viviendas de unos sectores significativos de la comunidad gitana (las personas que viven en chabolas e infraviviendas). Hasta ahora, todos los documentos políticos relacionados con la integración de la población gitana y la política en materia de vivienda habían prestado especial atención a la erradicación del chabolismo y la reducción del porcentaje de infraviviendas. Sin embargo, como ya se ha mencionado, el Plan Estatal 2013-2016 que se acaba de adoptar no hace ninguna mención a la erradicación del chabolismo e introduce un requisito que podría dejar fuera del alcance de las acciones a muchas personas gitanas que no ocupan sus viviendas legalmente o que viven en chabolas. El acceso a una vivienda y un alojamiento de calidad ha sido otra área clave de acción hasta ahora con varias medidas propuestas en la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana y los dos Planes Estatales, incluida la promoción de la vivienda social (para alquiler, venta, alquiler con opción a compra, y para grupos específicos o particularmente vulnerables) así como el apoyo al acceso a la vivienda para los inquilinos y compradores. Estas medidas han tenido un impacto muy importante a lo largo de la historia en la comunidad gitana, aunque en algunos casos han dado lugar a un proceso de concentración de la población gitana en determinadas zonas o barrios.

La vivienda es sin embargo una de las áreas en las que la población gitana sufre más discriminación y donde es más difícil probar que existe discriminación y proteger a las víctimas, especialmente en lo que respecta a la vivienda privada, teniendo en cuenta que se trata de derechos individuales de los propietarios.

Si bien la Estrategia Nacional Española para la Inclusión Social de la Población Gitana y los Planes Estatales prevén el uso de intervenciones integrales, no tenemos indicios que nos permitan evaluar si este enfoque se ha aplicado o no y de qué manera. En términos generales, se puede constatar que estos enfoques son más comunes a nivel local/regional (en el capítulo se mencionan una serie de iniciativas existentes en todo el territorio español). Este tipo de intervenciones requerirían una estrecha coordinación a nivel horizontal (tanto a nivel de Estado, como a nivel regional y local), un área donde se necesitan más desarrollos en el futuro.

En cuanto a la cooperación vertical, la implementación de las intervenciones de vivienda implica una estrecha colaboración entre el Estado y las autoridades regionales (Comunidades Autónomas), mediante la celebración de convenios de cooperación para la implementación de los Planes Estatales, y la cooperación a través de mecanismos tales como la Conferencia Sectorial de Vivienda y Suelo y las Comisiones Bilaterales de Seguimiento del Plan. La cooperación con las autoridades locales se lleva a cabo a través de las autoridades

regionales, salvo para algunas intervenciones, incluidas en áreas de una particular relevancia para la población gitana, en las que se prevé la celebración de acuerdos con las autoridades regionales y locales. La cooperación y consulta institucional con organizaciones de la sociedad civil se organiza principalmente en el contexto del Consejo Estatal del Pueblo Gitano, especialmente a través del Grupo de Trabajo sobre la Vivienda.

Si bien la Estrategia Nacional Española para la Inclusión Social de la Población Gitana pide un "mayor uso de los Fondos Estructurales, en particular del FSE y el FEDER", el empleo de estas fuentes de financiación no se menciona explícitamente en ninguno de los Planes Estatales. Ha habido algunas iniciativas para impulsar proyectos integrales en materia de vivienda en el marco del artículo 7.2 del Reglamento del FEDER, pero en este momento no hay ningún proyecto que haya sido aprobado oficialmente. Entre otros, un problema actual relacionado con el uso de estos fondos es la cofinanciación.

En cuanto a los datos, la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana incluye información de las fuentes disponibles más recientes sobre comunidad gitana y la situación de la vivienda. En términos generales, es difícil obtener información específica sobre población gitana e intervenciones en materia de vivienda, ya que no es posible recoger datos sobre el origen étnico.

Con el fin de abordar algunos de los problemas más urgentes que afectan a la población gitana en este ámbito, los agentes consultados para la realización de este informe consideran que el gobierno debe tener en cuenta los objetivos de la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en materia de vivienda en el Anteproyecto de Ley de Rehabilitación, Regeneración y Renovación Urbanas, incluida la erradicación del chabolismo y la infravivienda. Asimismo, se recomienda que el gobierno tome medidas urgentes para evitar los desahucios de familias con bajos recursos y promover el acceso a viviendas asequibles para prevenir el aumento de problemas tales como el hacinamiento o, en casos extremos, la falta de vivienda. Se deberían también promover políticas destinadas a la rehabilitación de barrios y la restauración de edificios en zonas urbanas y suburbios, proporcionando los equipamientos públicos necesarios y promoviendo actividades económicas, con el fin de luchar contra el deterioro, la segregación residencial y la concentración en zonas en las que aún viven muchas familias gitanas. Por último, deberían aprovecharse al máximo las oportunidades que ofrecen los fondos de la UE para el desarrollo de intervenciones integrales en materia de vivienda, ofreciendo asistencia técnica, disminuyendo las cargas administrativas, facilitando el acceso a la cofinanciación, y combinando los distintos fondos de manera complementaria.

1 La unidad gestiona programas dirigidos específicamente a la comunidad gitana, que ascienden a unos 12 millones de euros al año (incluyendo los importes correspondientes a las acciones de cooperación entre las administraciones públicas, gestionados directamente por las administraciones locales y los destinados a la promoción del bienestar de la comunidad gitana, gestionados por organizaciones sociales).

2 Laparra, M. (2011) *Diagnóstico social de la comunidad gitana en España. Un análisis contrastado de la Encuesta del CIS a Hogares de Población Gitana 2007* (Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad). Disponible en: http://www.msc.es/ssi/ familiasInfancia/inclusionSocial/poblacionGitana/docs/diagnosticosocial_autores.pdf**.**

3 *Ibid*.

4 FSG (2013) *Discriminación y Comunidad Gitana 2012.* Disponible en: http://www.gitanos.org/upload/28/98/Informe_ discriminacion_2013_FSG.pdf.

5 Laparra, M. (2011) op.cit.

6 Los datos extrapolados a partir del último censo de la población (2011): 46.815.916 y una población gitana estimada a 800.000 personas. Ver Instituto Nacional de Estadística (INE) en: www.ine.es.

7 Expansión (2012) op.cit., El País (2012) op.cit.

8 Ministerio de Educación, España (2013) 'Organización del sistema educativo'. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/en/areas-educacion/sistema-educativo/principios-fines/administracion-educativa.html. El gobierno central ejerce competencias exclusivas en la regulación de los aspectos básicos del sistema educativo, como asegurar un currículo escolar homogéneo y reducir las desigualdades en la educación (por ejemplo a través de un programa de becas significativo). Las Comunidades Autónomas tienen la competencia para implementar regulaciones nacionales básicas, y para regular los aspectos no básicos del sistema educativo, así como la gestión directa del sistema escolar.

9 Laparra, D. (2009) op.cit.

10 Además, la Directiva dejó a los Estados miembros un período de 30 meses desde su aprobación (28 de febrero de 2011) para que puedan transponer lo previsto en la Directiva a la legislación nacional, lo que significa que los procedimientos de infracción no pueden iniciarse hasta septiembre de 2013. Consejo de la Unión Europea (2011) "Directiva adoptada sobre asistencia sanitaria transfronteriza". Comunicado de prensa. Disponible en: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ lsa/119514.pdf. 16

11 Real Decreto 233/2013 publicado en el Boletín Oficial de España el 10 de abril de 2013 http://www.boe.es/boe/dias/2013/04/10/pdfs/ BOE-A-2013-3780.pdf.

12 Real Decreto 2066/2008 del 12 de diciembre de 2008 http://www.boe.es/boe/dias/2008/12/24/pdfs/A51909-51937.pdf.17

13 Congreso de los Diputados, España ('Proyecto de Ley de rehabilitación, regeneración y renovación urbanas'. 12 de abril. Disponible en: http://www.congreso.es/public_oficiales/L10/CONG/BOCG/A/BOCG-10-A-45-1.PDF. 18

RECOMENDACIONES

Teniendo en cuenta las principales conclusiones y consideraciones de este informe y las aportaciones de los actores consultados, y aunque se podrían hacer múltiples recomendaciones para mejorar el funcionamiento de las instituciones en lo que respecta a la comunidad gitana a muchos niveles y en varios ámbitos, esta "coalición de organizaciones de la sociedad civil" ha optado por realizar una selección de recomendaciones de carácter estratégico. En cada una de las áreas abordadas en el informe, además de una lista más exhaustiva de recomendaciones importantes, destacamos un pequeño número de medidas clave, que consideramos deben ser implementadas con carácter urgente (en el próximo año) para mitigar la rápida degradación de las condiciones de vida y superar los obstáculos en los procesos de inclusión de la población gitana y permitir así cumplir con los objetivos de la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana así como los objetivos de la Estrategia Europa 2020 relativos a la disminución de la pobreza/exclusión, el empleo y la educación.

Recomendaciones relativas a los requisitos estructurales

Medidas de carácter urgente en relación con los requisitos estructurales

- Reforzar, desarrollar y dotar a la unidad administrativa responsable de las políticas relacionadas con la comunidad gitana (es decir, el Punto de Contacto Nacional tal como se identifica en la Estrategia Nacional Española para la Inclusión Social de la Población Gitana) con los recursos humanos y financieros adecuados para garantizar la existencia de un órgano ejecutivo de alto nivel dentro del Gobierno encargado de la coordinación política de la planificación y la implementación.
- Reformar el Consejo Estatal del Pueblo Gitano para impulsar las funciones de representación y participación social que se le han asignado, apoyando la participación de las asociaciones gitanas y las organizaciones sociales que trabajan por la integración de la comunidad gitana. Con este fin, sus grupos de trabajo deben contar con los medios necesarios para realizar su trabajo de forma eficaz. Además, los documentos oficiales de planificación, seguimiento y evaluación de las políticas públicas en este campo deben ser debatidos y ratificados formalmente en reuniones plenarias.
- Establecer mecanismos de coordinación estables entre el Punto de Contacto Nacional, reformado y reforzado, y el Consejo Estatal del Pueblo Gitano.
- Con respecto a los Fondos Estructurales, dadas las dificultades de financiación de las políticas públicas previstas para los próximos años, es importante reforzar las líneas de trabajo ya iniciadas con el fin de lograr un uso más amplio y eficaz de los fondos y un verdadero impacto sobre la comunidad gitana.

1. *Reforzar, desarrollar y dotar a la unidad administrativa responsable de las políticas relacionadas con la comunidad gitana* (es decir, el Punto de Contacto Nacional tal como se identifica en la Estrategia Nacional Española para la Inclusión Social de la Población Gitana) *con los recursos humanos y financieros adecuados* para garantizar la existencia de un órgano ejecutivo de alto nivel dentro del Gobierno encargado de la coordinación política de la planificación y la implementación.

   - Para el siguiente paso de la Estrategia Nacional, debería diseñarse un nuevo modelo de organización, con suficiente autonomía de gestión, para desarrollar cada una de las líneas de actuación previstas en la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana, con competencias para coordinar los Ministerios involucrados y con capacidad para implicar a las Comunidades Autónomas y a los ayuntamientos, y para ofrecer asistencia técnica al Consejo Estatal del Pueblo Gitano.
   - El punto Nacional de Contacto reforzado debería crear un órgano de gobierno con la participación directa de todas las Comunidades Autónomas, destinado a realizar de forma conjunta el diseño, el seguimiento, la evaluación y la comunicación con el público de todas las políticas relevantes para la comunidad gitana en el marco de la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana.
   - El Punto de Contacto Nacional debería desarrollar y formalizar la labor del Grupo de Cooperación Técnica previsto en su seno. Para ello sería necesario formalizar institucionalmente la participación de las Comunidades Autónomas en el Grupo para la planificación, el seguimiento y la evaluación de la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana, y tomar plenamente en cuenta (y cumplir) las recomendaciones del Grupo.

2. *Reformar el Consejo Estatal del Pueblo Gitano:*

   - Impulsando las funciones de representación y participación social que se le han asignado, apoyando la participación de las asociaciones gitanas y de las organizaciones sociales que trabajan por la integración de la comunidad gitana.
   - Con este fin, sus grupos de trabajo deben contar con los medios necesarios para realizar su trabajo de forma eficaz.
   - Además, los documentos oficiales de planificación, seguimiento y evaluación de las políticas públicas en este campo deben ser debatidos y ratificados formalmente en reuniones plenarias.
   - El Consejo Estatal debe incorporar a representantes de los organismos de participación y seguimiento establecidos en las varias Comunidades Autónomas.

3. Establecer *mecanismos de coordinación estables entre el Punto de Contacto Nacional, reformado y reforzado, y el Consejo Estatal del Pueblo Gitano*, para establecer un diálogo civil efectivo sobre cuestiones y políticas relevantes para la comunidad gitana.

4. *Elaborar un plan sistemático de recogida de información* que incluya al menos las acciones llevadas a cabo en las Comunidades Autónomas en varios campos y su incidencia concreta en la comunidad gitana, así como un plan estadístico para la elaboración de encuestas y estudios específicos que mantengan y actualicen, con una periodicidad adecuada, el sistema de indicadores necesarios para evaluar el cumplimiento de los objetivos incluidos en la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana.
5. Con respecto a los *Fondos Estructurales, dadas las dificultades de financiación de las políticas públicas previstas para los próximos años, es importante desarrollar las líneas de trabajo ya iniciadas* con el fin de lograr un uso más amplio y eficaz de los fondos y un verdadero impacto sobre la comunidad gitana.
   - Manteniendo en marcha las iniciativas que han demostrado su valor con respecto a la inclusión social de la población gitana, como el Programa Operativo de Lucha contra la Discriminación en España. Los resultados preliminares de una estimación del impacto del Programa Operativo, que se publicará en los próximos meses, demuestran su eficiencia y eficacia.
   - Facilitando el avance de la combinación de los distintos fondos (principalmente el Fondo Social Europeo y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional).
   - Asegurándose de que los fondos no se centran exclusivamente en el empleo, sino en el empleo, la educación y la exclusión en la misma medida, fomentando el desarrollo de un enfoque integrado, que ha demostrado ser el más eficaz.
   - Garantizando una mayor participación de las autoridades locales y regionales, y asegurándose de que los Fondos Estructurales que llegan hasta el nivel local se utilizan para la inclusión social de los gitanos.
   - Proporcionando espacios para la participación de las organizaciones de la sociedad civil en el desarrollo de estrategias locales que afectan a los grupos desfavorecidos.
   - Reforzando el principio de partenariado y garantizando que los socios participan en todas las fases del proceso, desde la planificación hasta la evaluación. Deberían utilizarse la asistencia técnica y las subvenciones globales como herramientas clave para reforzar y mejorar los resultados de las colaboraciones.
   - Simplificando los procedimientos para facilitar el acceso de actores clave a los fondos de la Unión Europea.
   - Aumentando el papel de los Comités de Seguimiento en la evaluación del impacto de las acciones cofinanciadas por los Fondos Estructurales para la inclusión de la población gitana, invitando a los Estados miembros a informar sobre los avances realizados en la mejora de la inclusión social de la comunidad gitana.
   - Reforzando la participación de la sociedad civil, con especial hincapié en las personas gitanas, en los Comités de Seguimiento

Recomendaciones relativas a la lucha contra la discriminación

Medidas de carácter urgente en relación con la lucha contra la discriminación

Reforzar el Consejo para la Promoción de la Igualdad de Trato y No Discriminación de las Personas por el Origen Racial o Étnico, de acuerdo con las recomendaciones realizadas por varios organismos:

- Garantizar su independencia política y autonomía de gestión.
- Dotarle con los recursos propios necesarios para el desarrollo de las tareas que tenga asignadas.
- Garantizar la defensa jurídica de las víctimas de la discriminación étnica.
- Mejorar su presencia social y el conocimiento público de su misión y funciones.
- Reforzar la Red de Centros de Asistencia a Víctimas de Discriminación.

1. *Continuar con la tramitación parlamentaria del Proyecto de Ley de Igualdad de Trato*, garantizando una transposición adecuada y suficiente de la Directiva 2000/43/CE por la que se implementa el principio de igualdad de trato de las personas independientemente de su origen racial o étnico. En el caso de que no se pueda dar continuidad al proceso parlamentario, al menos se podrían desarrollar las siguientes acciones:
   - Simultáneamente con el procedimiento parlamentario de ratificación de la nueva ley, desarrollar una amplia campaña de información a través de los medios de comunicación sobre su contenido e implicaciones prácticas, con el fin de garantizar que la información llegue al público en general, a las instituciones y a las posibles víctimas de discriminación.
   - Prestar una atención especial a garantizar que los profesionales del sistema judicial y de los cuerpos y fuerzas de seguridad conocen el contenido de esta ley.
   - Desarrollar un sistema de sanciones por vía administrativa, con el fin de mejorar la capacidad de intervención directa de la administración pública en este ámbito.
   - Desarrollar un registro sistemático y completo de las víctimas y de los incidentes relacionados con el racismo o la discriminación.

2. *Reforzar el Consejo para la Promoción de la Igualdad de Trato y No Discriminación de las Personas por el Origen Racial o Étnico*, de acuerdo con las recomendaciones realizadas por varios organismos:
   - Garantizar su independencia política y autonomía de gestión.
   - Dotarle con los recursos propios necesarios para el desarrollo de las tareas que tenga asignadas.
   - Garantizar la defensa jurídica de las víctimas de la discriminación étnica.
   - Mejorar su presencia social y el conocimiento público de su misión y funciones.
   - Reforzar la Red de Centros de Asistencia a Víctimas de Discriminación.

3. *Desarrollar la Estrategia Integral contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y otras formas conexas de Intolerancia*
   - Asignar los recursos suficientes para la implementación eficaz de sus medidas políticas.

4. *Desarrollar una acción más comprometida frente a las múltiples formas de discriminación, especialmente la discriminación múltiple que sufren las mujeres y los niños y niñas gitanos.*
   - Programas de sensibilización dirigidos a las mujeres gitanas y destinados a mejorar el conocimiento sobre sus derechos en los casos de discriminación, abuso y violencia.

Recomendaciones relativas a la educación

Medidas de carácter urgente en relación con la educación

- Apoyar el Plan Educa3 y crear un número suficiente de plazas libres en centros de educación infantil, con horarios que permitan conciliar la vida laboral y familiar.
- Apoyar programas que faciliten la transición de la educación primaria a la secundaria, luchando al mismo tiempo contra el absentismo y el abandono escolar prematuro.
- Promover programas de mediación entre las familias gitanas y los centros educativos para establecer una relación de confianza entre los profesores y las familias gitanas, ayudar a los padres y madres gitanos a entender los beneficios de una educación formal y conseguir que se impliquen activamente en la educación de sus hijos e hijas.

Consideramos que las recomendaciones y objetivos de la Estrategia Nacional Española para la Inclusión Social de la Población Gitana, aprobados por el Consejo de Ministros el 2 de marzo de 2012, son válidos y necesarios, aunque quizá demasiado optimistas y poco realistas dadas las circunstancias actuales. Sin embargo, algunos objetivos incluidos en el Plan de Acción para el Desarrollo de la Población Gitana 2010-2012, aprobado por el Gobierno español, no se encuentran en la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana, pero sin embargo requieren una mayor concreción y desarrollo, tal como se detalla a continuación:

1. *Aumentar la escolarización de los niños y niñas gitanos en los centros de educación infantil:* Incrementar la proporción de niños y niñas gitanas que han asistido a la educación infantil previamente a su escolarización obligatoria (<6 años), pasando de un 74-87% hasta un 95% en el 2020. La tasa de la población total es un 97,5% (Objetivo específico 1.1).
   - De acuerdo con el objetivo de aumentar el alumnado gitano que ha asistido a la educación infantil previamente a su escolarización obligatoria (<6 años) hasta un 95% en 2020, el Gobierno debería maximizar el apoyo a las familias a través de medidas concretas, incluso campañas de sensibilización de los padres y madres, programas de promoción de los centros de educación infantil,

formación del profesorado e incorporación de profesionales gitanos en puestos de apoyo.

- El Gobierno debería apoyar el Plan Educa3 y crear un número suficiente de plazas libres en centros de educación infantil, con horarios que permitan conciliar la vida laboral y familiar.
- Desarrollar acciones de sensibilización entre las familias gitanas para facilitar que lleven a sus hijos e hijas a los centros de educación infantil.
- Mejorar los mecanismos de coordinación entre los servicios sociales y educativos a nivel local para conseguir un mejor seguimiento y evaluación de los procesos de inclusión.

2. *Universalización de la escolarización y aumento del éxito académico del alumnado gitano en la educación primaria.* Incrementar la escolarización de niños y niñas gitanas en la educación primaria (6-12 años), pasando desde un 96,7% hasta un 99% en el 2020. La tasa relativa a la población total asciende al 99,9%.

   Para alcanzar este objetivo, las autoridades públicas, en colaboración con las organizaciones de la sociedad civil, deben continuar con las acciones de sensibilización existentes entre las familias gitanas para ayudarles a interiorizar los beneficios de la educación formal y conseguir que se impliquen de forma activa en el proceso educativo formal de sus hijos e hijas. Una posible vía podría ser la promoción de un programa de mediación entre las familias gitanas y los centros educativos para mejorar su comprensión del sistema educativo, que incluiría las siguientes acciones:

   - normalizar las relaciones entre los colegios y las familias gitanas haciendo que éstas participen en las asociaciones de padres y madres de alumnos y en los consejos escolares
   - promover la creación de una Escuela de Padres para ayudar a los padres y madres gitanos a apoyar su necesaria implicación en la vida escolar
   - crear, en las escuelas primarias, los espacios y momentos para establecer una relación de confianza entre el profesorado y las familias gitanas
   - incorporar la cultura y la historia de la comunidad gitana en los programas escolares, desde una perspectiva y metodología intercultural

     – Para contribuir a este objetivo, las autoridades estatales deberían promover, en colaboración con las Comunidades Autónomas, la consideración de la cultura gitana en el currículo de la educación primaria y secundaria, considerando el reconocimiento de la comunidad gitana como un grupo que tiene su propia lengua e identidad cultural.
     – Favorecer la colaboración con las editoriales de textos escolares, en la elaboración de materiales sobre la cultura gitana para la introducción de temas relativos a la minoría étnica y cultural que representa la comunidad gitana, desarrollando esta idea en los temas genéricos de los diversos ciclos y asignaturas.

– Las autoridades estatales deberían asimismo promover la consideración de la diversidad cultural y el racismo en la asignatura de Educación para la Ciudadanía, como una excelente oportunidad para promover el valor positivo de la población gitana.

3. *Reducir las tasas de absentismo* (definido como la ausencia del centro escolar por periodos de más de tres meses) en la enseñanza primaria pasando de un 31-22% a un 10% en el 2020. Para el total de la población, el porcentaje es del 0%.
   - Con el fin de reducir las tasas de absentismo, las autoridades estatales deberían promover las medidas necesarias de seguimiento y apoyo escolar, en el marco de los llamados *Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo* – PROA. Las campañas de sensibilización y los programas de mediación entre los colegios y las familias gitanas, tal como se describen en relación con el objetivo 1.2, desempeñarían un papel clave a la hora de acercar el colegio a las familias gitanas, lograr una mayor participación de éstas tanto en el proceso educativo de sus hijos e hijas como en la vida escolar, y seguir luchando con más eficacia contra el absentismo entre los escolares gitanos.

4. *Incrementar el número de niñas y niños gitanos cursando el curso que se adapte a su edad*, pasando desde un 69-81% hasta un 90% en el 2020. En el caso de la población general, el porcentaje es del 94%.
   - Conforme al objetivo de la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana de conseguir la escolarización de los niños y niñas gitanos en un curso que se adecue a su edad, las autoridades estatales deberían promover las acciones de mediación y sensibilización mencionadas anteriormente, así como desarrollar proyectos educativos con metodologías inclusivas basadas en la comunidad, que contribuyan a la motivación y el aprendizaje, con apoyo adicional dentro del aula (con profesores y voluntarios), así como la participación de referentes o modelos gitanos que ofrezcan visibilidad y credibilidad a los beneficios del éxito escolar/académico.
   - Los programas educativos de apoyo existentes (incluyendo los deberes) deberían ampliarse (PROA, Promociona, Siklavipen Soverença...).

5. *Incrementar la finalización de la Educación Secundaria Obligatoria y aumentar el éxito académico del alumnado gitano en esta etapa*
   - Incrementar la escolarización en la educación secundaria de población gitana de entre 13 y 15 años de edad, pasando de un 71-78% a un 90% en el 2020. La tasa del total de la población es del 98%.
   - Con el fin de mejorar el éxito académico de los niños y niñas gitanos en la educación secundaria obligatoria, las autoridades estatales deberían poner en práctica algunos de los programas de mediación y apoyo para los deberes mencionados anteriormente, así como prestar especial atención a la fase de transición entre la educación primaria y secundaria, promoviendo en los planes de estudio un programa para la preparación del alumnado para la

educación secundaria, que implicaría tanto a los estudiantes como a sus familias y que incluiría visitas y actividades en los centros de enseñanza secundaria.

- Las autoridades estatales también deberían promover un programa para preparar a los adolescentes para la transición a la educación secundaria posobligatoria y superior – tanto para la formación profesional como para la formación universitaria –, que desarrollaría una serie de actividades y servicios de asesoramiento y apoyo sobre oportunidades laborales relacionadas con especializaciones en centros de formación profesional y estrategias de acceso a la universidad.
- Velar por el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades de las niñas y los niños gitanos, tanto desde las familias como desde el ámbito escolar.
- Reducir las tasas de abandono escolar antes de la finalización de la etapa obligatoria y aumentar el número de estudiantes gitanos que consiguen el título de graduado en ESO.
- Conforme al objetivo de reducir las tasas del abandono escolar prematuro y aumentar el número de alumnos y alumnas gitanos que se titulan en la ESO, las autoridades estatales deberían reforzar los programas de asesoramiento y formación profesional en los dos últimos años del plan de estudios de la educación secundaria así como en los centros de educación para adultos, para facilitar la transición desde la escuela – o desde la inactividad o el subempleo – al empleo.
- Las autoridades también deberían reforzar los programas relacionados con el movimiento asociativo gitano para motivar la permanencia del alumnado gitano en la escuela a través de referentes gitanos.
- Las autoridades estatales deberían identificar y difundir las mejores prácticas en el ámbito de la educación intercultural, especialmente en los colegios con un alto porcentaje de alumnado gitano.
- Los programas de mediación y apoyo escolar arriba mencionados incentivarían la participación de las familias gitanas en la educación formal de sus hijos e hijas y contribuiría a reducir las tasas de abandono escolar.

6. *Incrementar el nivel educativo de la población gitana adulta.* Reducir la tasa de analfabetismo absoluto entre la población gitana (> 16 años), pasando de un 13-8,7% hasta un 3% en el 2020. El porcentaje de analfabetismo de la población en general se sitúa actualmente en el 2,2%.
   - Con el fin de reducir las tasas de analfabetismo, las autoridades estatales deberían seguir desarrollando medidas explícitas y programas de educación permanente, de alfabetización, de orientación y formación vocacional y profesional, tales como los Centros de Educación para Adultos, el programa Acceder y los Talleres de Empleo.

7. *Reducir la proporción de población gitana de entre 18 y 24 años que no estudia ni se forma y que abandonó durante, o al final de, la etapa*

obligatoria, pasando de un 90,9% a un 80% en el 2020. La tasa del total de la población se sitúa en un 31,2 %.

- Para cumplir el objetivo de la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana relacionado con la reducción del porcentaje de la población gitana que ni trabaja, ni estudia, ni se está formando, son útiles las medidas mencionadas anteriormente en relación con la transición hacia la enseñanza secundaria y hacia la enseñanza posobligatoria, los programas de apoyo para las tareas y de mediación, la formación profesional y vocacional, y las escuelas de segunda oportunidad para adultos.

8. *Incrementar la tasa de población gitana que haya completado estudios postobligatorios,* pasando de un 2,6% a un 8% en el 2020 (42,1% para la población en su conjunto).
   - Conforme al objetivo de la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana de aumentar el porcentaje de la población gitana que ha completado estudios postobligatorios, las autoridades estatales deberían invertir en un programa de becas universales, que se base en los recursos, para el acceso a la formación profesional y a las universidades.

9. *Seguir promoviendo el conocimiento y concienciar sobre la situación de la población gitana en el ámbito de la educación*
   - Para mejorar la comprensión y concienciación de la comunidad gitana en el ámbito educativo, las autoridades estatales deberían promover estudios e investigaciones para evaluar el avance y las dificultades de la situación educativa del alumnado gitano.
   - Además, las autoridades estatales deberían identificar y difundir las buenas prácticas relacionadas con el éxito académico de estudiantes gitanos.

10. *Formar al profesorado para desarrollar una educación intercultural donde la cultura gitana forme parte igualitaria del resto de las culturas del Estado español*
    - Las autoridades estatales deberían favorecer la formación permanente del profesorado incorporando en los Centros de Recursos y Formación del Profesorado cursos específicos sobre la cultura gitana en la escuela, así como recursos y materiales para trabajar estos temas, y asesores de educación intercultural para apoyar a los centros educativos.

Recomendaciones relativas al empleo

Con respecto al empleo, la valoración general es que se necesitan nuevas respuestas por parte de la Administración Pública. El ámbito del *empleo debería considerarse como la principal prioridad* en el contexto actual. De momento, y como consecuencia de la crisis económica actual, este ámbito es el que ha sufrido un mayor deterioro durante los últimos cuatro años. La falta de empleo en la mayoría de las familias gitanas está afectando directamente al resto de las áreas estratégicas para la inclusión de la población gitana (educación, salud, vivienda ...) y es el

factor clave que contribuye al empeoramiento de sus condiciones de vida.

Medidas de carácter urgente en relación con el empleo

- Garantizar unos ingresos mínimos a los hogares afectados por la pobreza. Deben fomentarse los programas que llevan a cabo actualmente las Comunidades Autónomas (especialmente en algunas regiones), ampliando su cobertura (limitando los requisitos restrictivos y haciendo que el procedimiento sea más flexible y rápido). Estos programas generales deben tener un impacto significativo sobre el mantenimiento de unas condiciones de vida dignas en los hogares de las familias gitanas.
- Establecer una estrategia integral de activación para los beneficiarios de las prestaciones sociales y de desempleo, que tenga en cuenta las necesidades especiales de la población gitana. La estrategia sería una combinación de la formación (medida 1), la búsqueda de trabajo (medida 4), el empleo de transición (medidas 3, 5 y 6) y otras medidas (mantener el equilibrio entre la vida familiar y laboral (también para los desempleados), fomento de la movilidad...).
- Mejorar la transición de la escuela al mercado laboral. Es necesario promover el acceso a la formación profesional, tanto para los que terminan con éxito la educación secundaria obligatoria como para los que no lo consiguen. Además, se necesitan más sistemas de transición, como las Escuelas Taller y las Casas de Oficios para la juventud en su conjunto, asegurándose de que se incluye a la juventud gitana.

Hay que tener en cuenta las siguientes medidas a la hora de diseñar las políticas

1. *Mejorar las cualificaciones de los trabajadores gitanos (tanto de los desempleados como de los empleados)*. Este objetivo, incluido en la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana, sigue siendo pertinente. Es importante romper el ciclo de la falta inicial de cualificaciones y para ello es necesaria una estrategia de aprendizaje global y permanente, incluyendo la educación y la formación.
2. *Mantener a los niños y niñas gitanos escolarizados el mayor tiempo posible como la mejor política de empleo para la juventud.* Los programas de apoyo y prevención del abandono escolar deben estar especialmente dirigidos a la población gitana. Acabar la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O) constituye un reto y un requisito para los próximos años.
3. *Mejorar la transición de la escuela al mercado laboral.* Es necesario promover el acceso a la formación profesional, tanto para los que terminan con éxito la educación secundaria obligatoria como para los que no lo consiguen. Además, se necesitan más sistemas de transición, como las *Escuelas Taller* y las *Casas de Oficios* para la juventud en su conjunto, asegurándose de que se incluye a la juventud gitana.

4. *Aumentar el acceso al empleo por cuenta ajena.* La disminución de las desigualdades en el empleo está directamente relacionada con la firme promoción de la ocupación de personas gitanas por cuenta ajena, combinando políticas generales y específicas:
   - Tener en cuenta los objetivos de disminución de la tasa de desempleo de los grupos más vulnerables en las oficinas de empleo y los servicios públicos de empleo.
   - Extender el modelo promovido por el Programa Acceder (y el Programa Operativo de Lucha contra la Discriminación en su conjunto) y que ha demostrado ser un medio útil para acceder al mercado laboral y promover el cambio social mediante la promoción de modelos de éxito para la comunidad, las empresas y otras partes interesadas.

5. *Promover el desarrollo de empresas sociales para la inclusión social*. Es importante mantener algunas posibilidades de tener experiencias laborales, incluso en trabajos poco cualificados, especialmente en el contexto actual de fuerte disminución de las ofertas en el mercado laboral. Asimismo es necesario mejorar los resultados de estas empresas.
   - Reforzar los modelos ya existentes en algunas Comunidades Autónomas y aumentar la ayuda financiera para compensar el coste de asistencia.
   - Promover cláusulas sociales en el ámbito de la contratación pública que tengan en cuenta la función social de las empresas que están contratando a trabajadores desfavorecidos (discapacitados o víctimas de exclusión social).

6. *Promover programas transitorios de empleo público,* sobre todo como una alternativa para las personas que se benefician durante un largo periodo de tiempo de las prestaciones sociales.
7. *Garantizar unos ingresos mínimos a los hogares afectados por la pobreza*. Deben fomentarse los programas que llevan a cabo actualmente las Comunidades Autónomas (especialmente en algunas regiones), ampliando su cobertura (limitando los requisitos restrictivos y haciendo que el procedimiento sea más flexible y rápido). Estos programas generales deben tener un impacto significativo sobre el mantenimiento de unas condiciones de vida dignas en los hogares de las familias gitanas.
8. Establecer una *estrategia integral de activación* para los beneficiarios de las prestaciones sociales y de desempleo, que tenga en cuenta las necesidades especiales de la población gitana. La estrategia sería una combinación de la formación (medida 1), la búsqueda de trabajo (medida 4), el empleo de transición (medidas 3, 5 y 6) y otras medidas (mantener el equilibrio entre la vida familiar y laboral (también para los desempleados), fomento de la movilidad...).
9. *Mejorar el autoempleo y la venta ambulante* es ahora más importante que aumentar el número de trabajadores por cuenta propia:
   - Las políticas anunciadas para promover el espíritu empresarial deben tener en cuenta a los grupos más vulnerables y deben considerarse como una oportunidad para mejorar el autoempleo entre las personas gitanas y reducir el subempleo.

- Se requiere un apoyo especial para promover la modernización y diversificación de las empresas familiares gitanas y se deben aplicar medidas específicas para acceder a créditos.

10. *Dedicar los Fondos Estructurales a promover el empleo y la educación para las personas más excluidas*. En tiempos de crisis, el Fondo Social Europeo (FSE) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) deben ser una fuente de financiación para la cohesión social. El gobierno español tiene que defender en el nuevo Reglamento el peso de la lucha contra la pobreza y la exclusión social, así como seguir invirtiendo recursos del FSE en proyectos dirigidos a la población gitana.

Recomendaciones relativas a la salud

Medidas de carácter urgente en relación con la salud

- Mantener el carácter universal y asequible, cuando no gratuito, del sistema de sanidad público, manteniendo la alta calidad de la asistencia sanitaria y el acceso a medicamentos asequibles. Apoyar la prestación de asistencia sanitaria universal y gratuita con intervenciones exhaustivas sobre los determinantes sociales de la salud.
- Centrar las intervenciones sanitarias en la infancia gitana: mediante programas de vacunación gratuita, acciones de sensibilización para luchar contra la obesidad y los malos hábitos alimenticios, acceso gratuito o basado en los ingresos a los servicios de odontología y oftalmología.
- Centrar las intervenciones sanitarias en las familias: mediante acciones de sensibilización y programas de medicina preventiva mediante los cuales las familias gitanas normalicen su relación con los médicos de familia en vez de utilizar los servicios de urgencias, lo que dificulta el seguimiento eficaz del estado de salud de los miembros de una determinada familia y mina la posibilidad de acceder a tratamientos y medicina preventiva.

1. *La intervención sobre los determinantes sociales de la salud desde una perspectiva holística*. Los determinantes sociales de la salud son las circunstancias en las que las personas nacen, crecen, viven, trabajan y envejecen, y son de gran ayuda para explicar las desigualdades en relación con la salud. Teniendo en cuenta el hecho de que los miembros de la comunidad gitana son particularmente vulnerables a la interacción de los determinantes sociales en su salud, es necesario desarrollar acciones integradas, si no integrales, destinadas a mejorar la salud de la población gitana en las áreas estratégicas de la vivienda, la educación y el empleo.
   - Esto exige la creación de mecanismos intersectoriales eficaces de coordinación para lograr sinergias y alineamientos para una actuación más coherente, lo cual es consecuente con el enfoque integrado promovido por la Estrategia Nacional Española para la Inclusión Social de la Población Gitana.

- Esto implica también la reiteración del principio de sanidad universal y asequible, cuando no gratuita, y la provisión de medios financieros y humanos para lograr una cobertura universal eficaz. Garantizar el acceso a la sanidad de las personas excluidas del mercado laboral y los inmigrantes, incluidas las personas gitanas procedentes de países del Este de Europa.
- Garantizar el acceso de las familias con bajos ingresos a prótesis especiales, ayudas, medicamentos y servicios que no están cubiertos generalmente por el sistema sanitario español (por ejemplo, la atención bucodental, los audífonos, las gafas, algunos medicamentos y vacunas, o dietas especiales), para alcanzar, entre otros, el objetivo 2.3. en materia de salud de la Estrategia Nacional Española para la Inclusión Social de la Población Gitana.

2. *Fomentar la consolidación y normalización de los programas de salud dirigidos a la comunidad gitana,* que se centran en las familias y los menores gitanos.
   - Considerar a *la juventud y la infancia gitana* como un grupo objetivo prioritario. Considerando que la población gitana es en general muy joven, dar prioridad a los jóvenes y niños como beneficiarios de las medidas de prevención y promoción de la salud es una de las medidas que probablemente mejore el estado de salud de la comunidad gitana y reduzca las desigualdades en el ámbito de la salud. También es importante tener en cuenta el hecho de que los niños y niñas, al igual que los jóvenes, son más permeables y receptivos a cualquier tipo de intervención. Las intervenciones sanitarias deben centrarse en los más pequeños mediante:

     – programas gratuitos de vacunación,
     – acciones de sensibilización para luchar contra la obesidad y los malos hábitos alimenticios, así como para una promover una higiene adecuada,
     – acceso gratuito o de acuerdo con el nivel de recursos a los servicios de odontología y oftalmología.
   - Trabajar con *las familias gitanas* para promover la medicina preventiva, los hábitos saludables y normalizar sus relaciones con un único Médico de Cabecera.

     – Iniciar nuevas acciones de sensibilización destinadas a cambiar el concepto tradicional sobre la salud predominante en algunos sectores de la comunidad gitana, e intensificar las inversiones en medicina preventiva.
     – Reforzar las medidas de promoción de la salud y prevención de enfermedades en el sistema sanitario nacional y otros sectores, con el fin de mejorar la percepción personal de las personas gitanas sobre el estado de salud, de acuerdo con el objetivo 1.1 en materia de salud de la Estrategia Nacional Española para la Inclusión Social de la Población Gitana.
     – Promover estilos de vida saludables, con mejoras en los hábitos alimenticios, una disminución en el consumo de tabaco y alcohol (especialmente entre los varones adultos y los

jóvenes), el aumento de la actividad física y una especial atención a las medidas de prevención contra el sobrepeso y la obesidad (especialmente obesidad infantil y femenina), para alcanzar los objetivos 1.3, 1.4 y 2.2. en materia de salud de la Estrategia Nacional Española para la Inclusión Social de la Población Gitana.

- Incluir la *perspectiva de género.* Cualquier intervención dirigida a reducir las desigualdades en el ámbito de la salud que afectan a la comunidad gitana deben prestar especial atención a la situación de las mujeres gitanas y a sus necesidades. La inclusión de la perspectiva de género está justificada no solo por las desigualdades que existen entre hombres y mujeres y las múltiples formas de discriminación y desventajas que afectan a las mujeres gitanas, sino también por el efecto multiplicador de las intervenciones dirigidas a las mujeres, dado su papel fundamental en la estructura de la familia y su economía, y su papel decisivo en la transmisión de valores y hábitos.

  – Fomentar la realización de mamografías y pruebas de Papanicolau entre las mujeres gitanas, mejorar su acceso a los servicios ginecológicos y al seguimiento del embarazo, para alcanzar el objetivo 1.5 en materia de salud de la Estrategia Nacional Española para la Inclusión Social de la Población Gitana.

3. *Abordar la discriminación de la población gitana en el ámbito de la salud*. Este fenómeno está presente y debe ser abordado. Además, algunas personas gitanas podrían enfrentarse a la discriminación múltiple (es decir, por diferentes motivos, y como resultado de varios factores interrelacionados, como el origen étnico, el género, la discapacidad, la edad, etc.), lo que a menudo permanece oculto, se notifica poco y no se aborda.

- Mejorar la accesibilidad y el uso de los servicios sanitarios entre la población gitana, de conformidad con las recomendaciones de la Estrategia Nacional Española para la Inclusión Social de la Población Gitana. Los programas dirigidos a la comunidad gitana deben tener como objetivo responder a las necesidades específicas y peculiaridades de las personas gitanas a través de los servicios generales. Ante una realidad tan compleja, las iniciativas a corto plazo, *ad hoc* e intermitentes suelen fallar. Se necesitan programas estables, desarrollados a medio y largo plazo con recursos suficientes para hacer frente a las desventajas de la población gitana, pero un objetivo tan explícito debe ser limitado en el tiempo y estar siempre orientado hacia la normalización para evitar la creación de servicios paralelos, de segunda clase, etc.
- Formación sobre la diversidad para los profesionales en el ámbito sanitario. Es necesario, de acuerdo con la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana, lograr una mejor preparación intercultural de los profesionales de la salud para hacer frente a la diversidad étnica y cultural, con el fin de trabajar mejor con la comunidad gitana y abordar los determinantes sociales de la salud.

4. *Promover la investigación sobre la salud de la población gitana*

- La escasez de estudios sobre la salud de las personas de origen gitano obstaculiza considerablemente la puesta en marcha y la aplicación efectiva de intervenciones adaptadas a la realidad y necesidades de la comunidad gitana. Dar continuidad a los estudios existentes, tales como el ya mencionado Estudio sobre la Comunidad Gitana y Salud, con el fin de comprender los determinantes sociales de la salud de las personas gitanas, identificando las tendencias relevantes y entendiendo sus causas y desarrollando intervenciones estratégicas.

Recomendaciones relativas a la vivienda

Medidas de carácter urgente en relación con la vivienda

- Tener en cuenta los objetivos establecidos en la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en materia de vivienda en el Anteproyecto de Ley de Rehabilitación, Regeneración y Renovación Urbanas, incluyendo la erradicación del chabolismo y la infravivienda.
- Adoptar medidas para evitar los desahucios de familias con bajos recursos (incluyendo la renegociación de los pagos u otras soluciones transitorias) y promover el acceso a una vivienda asequible (ya sea vivienda social, viviendas vacías...) para prevenir los crecientes problemas de hacinamiento o, en casos extremos, la falta de vivienda.
- Promover políticas en materia de vivienda destinadas a la rehabilitación de barrios y la restauración de edificios en zonas urbanas y suburbios, proporcionando los equipamientos públicos necesarios y promoviendo la venta ambulante y otras actividades económicas, con el fin de luchar contra las situaciones de deterioro, segregación residencial y concentración a las que muchas familias gitanas aún tienen que hacer frente.
- Aprovechar al máximo las oportunidades que ofrecen los fondos de la UE (principalmente el Fondo Europeo de Desarrollo Regional y el Fondo Social Europeo) para desarrollar intervenciones integrales en materia de vivienda, ofreciendo asistencia técnica, disminuyendo las cargas administrativas, facilitando el acceso a la cofinanciación, y combinando los fondos de manera complementaria.

1. *Las políticas de vivienda deben entenderse como parte de las políticas sociales* y, por lo tanto, deben estar orientadas a prevenir el riesgo de exclusión social y promover la cohesión social. Por ello, al considerar la mejora de las condiciones de vida de los grupos más vulnerables, como la población gitana, junto con las condiciones residenciales deben tenerse en cuenta también otros factores como la educación, la salud, los servicios sociales y el empleo. Además, las políticas de vivienda deben desarrollarse con un enfoque integrado/inclusivo que promueva la convivencia y la integración de la población gitana en la sociedad.

2. *Promover estrategias en materia de vivienda sostenibles, estables y a largo plazo a todos los niveles*. Esto es particularmente relevante en el caso de la erradicación del chabolismo, en las que deben sustituirse las intervenciones aisladas por estrategias exhaustivas que eviten la concentración de las familias gitanas y establezcan objetivos a largo plazo, incluyendo el acompañamiento social y el seguimiento de las familias realojadas.
3. *Tener en cuenta los objetivos de la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en materia de vivienda en el Anteproyecto de Ley de Rehabilitación, Regeneración y Renovación Urbanas*, incluyendo la erradicación del chabolismo y la infravivienda.
4. *Adoptar medidas para evitar los desahucios de familias con bajos recursos* (incluyendo la renegociación de los pagos u otras soluciones transitorias) y promover el acceso a una vivienda asequible (ya sea vivienda social, viviendas vacías ...) para prevenir los crecientes problemas de hacinamiento o, en casos extremos, la falta de vivienda.
   - Reforzar las medidas de mediación e intervención en el mercado inmobiliario, ya que no cubre las necesidades de toda sociedad (vivienda de alquiler social, construcción y gestión de viviendas públicas, mediación en el mercado inmobiliario a través de la colaboración de organizaciones sin ánimo de lucro, etc.).
   - Simplificar los requisitos y las cargas administrativas establecidas en las políticas de vivienda en relación con el acceso a la vivienda y las ayudas.

5. *Promover políticas en materia de vivienda destinadas a la rehabilitación de barrios y la restauración de edificios en zonas urbanas y suburbios,* proporcionando los equipamientos públicos necesarios y promoviendo la venta ambulante y otras actividades económicas, con el fin de luchar contra las situaciones de deterioro, segregación residencial y concentración a las que muchas familias gitanas aún tienen que hacer frente.
6. *Aprovechar al máximo las oportunidades que ofrecen los fondos de la UE* (principalmente el Fondo Europeo de Desarrollo Regional y el Fondo Social Europeo) para desarrollar intervenciones integrales en materia de vivienda, ofreciendo asistencia técnica, disminuyendo las cargas administrativas, facilitando el acceso a la cofinanciación y combinando los fondos de manera complementaria.
7. *Apoyar la realización de estudios e investigaciones* destinados a obtener información actualizada sobre la situación en relación con la vivienda de la población gitana.
8. *Promover el seguimiento y la evaluación de las intervenciones públicas en materia de vivienda.*

PONENCIA

CONTAORES DE HISTORIAS. DE LA NECESIDAD DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA CON/PARA/POR LOS GITANOS. EJEMPLOS HISTÓRICOS Y SUEÑOS DE FUTUROS

Miguel Ángel Vargas Rubio. Escritor y actor

[UN TEXTO ALREDEDOR DE ESTA PONENCIA]

El camino de la memoria en la imagen flamenca

La sombra de la fiesta

Cierra los ojos, aprieta los puños y échale cojones. No pienses en nadie, y acuérdate de lo que has vivido. Despacito, a la gente le gusta rumiar, sentir el sufrimiento. Duélete, y no temas. Entre dos compases justos clava la lanza de tus duquelas y, a pesar de todo el oficio y el saber que tienes, pierde el control un momento, no sepas tanto. Este es el mantra del neófito en el Cante Gitano Andaluz

Gran parte de la historia del flamenco está construida en torno a la transmisión de la memoria y a la consideración de la misma como una suerte de sabiduría vedada para el común de los mortales, unida en gran parte a la sangre, las ducas compartidas y las alegrías corrosivas de la fiesta. La juerga, que es la codificación depurada del comportamiento social de los flamencos, es el ámbito donde la tensión artística, ya fuera del escenario que es puesto de trabajo, se afila como un cuchillo y se huele como el sexo de una mujer, y donde, si el azar, el duende, el caos, o lo que quiera que sea aquello que no podremos nunca explicar (ni querremos) puedes encontrar el amor, la luz del entendimiento y hasta la llave para formar parte de la reunión, de la comunidad, en confianza, en familia.

Los gitanos siempre se ganaron la vida con la música y con la fiesta, siempre ronearon con el poder, usaron la belleza de sus mujeres para provocar el salto de las monedas y tomaron prestado lo que se encontraban en la música y en la literatura para hacerlo suyo, muy suyo, y defenderlo con uñas y dientes como bandera de identidad. Hay testimonios históricos de gitanos que participan en las fiestas del Corpus Christi de Sevilla cuando aún todavía en Granada sonaban los ecos desesperados de los almuecines. Las fiestas de las ciudades, palacios e iglesias contaban con la presencia de gitanos, de negros, que hacían las delicias de la concurrencia pero aterraban al poder.

Quizá porque no se han conservado, quizá porque estaban los artistas (artesanos) en otros asuntos más prosaicos pero la presencia de los gitanos en las artes españolas hasta el siglo XIX se circunscribe a la de ser personajes literarios (*La Gitanilla*, de Cervantes) como parte integrante del mundillo de la picaresca. Son gentes alegres que viven de sus danzas, sus panderos, sus pequeños hurtos. Rara vez se retratan sus fatigas, sus compromisos, su lucha. Con la llegada de los románticos franceses, ingleses y alemanes, que coincide con el final del proceso de la *Prisión General de Gitanos* (1749) la aceptación de los gitanos como

ciudadanos españoles y los primeros conatos de la Ilustración francesa a golpes de cañones de Napoleón, el gitano y su mujer, la bella y peligrosa hembra, se convierten para los europeos en búsqueda de aventura, en la quintaesencia de la España salvaje, aquello que aún no ha sido dañado por las letras de la Razón. Es su imagen, claro. La de los primeros guiris.

Puedo decir que la verdadera relación de amor (aunque debiéramos hablar más bien de deseo ruboroso) entre las artes plásticas y el flamenco se remonta al momento en que en Sevilla, Cádiz y las principales ciudades de España despunta un nuevo género musical, amalgama de un pasado complejo, llamado **flamenco** que reúne, en calor y en negocio, a gitanos, señoritos, prostitutas y demás elementos de la bohemia española, reunidos bajo el paraguas de los nuevos locales de moda: los cafés cantantes. Corren tiempos convulsos en España, y a cuenta gotas, van llegando los avances tecnológicos: el tren, que unió como una Vía Láctea las ciudades flamencas de Sevilla, Utrera, Lebrija, Jerez, Los Puertos y Cádiz; la fotografía, que se convirtió en testigo de la fugacidad de la vida, lejos de las imágenes bobas de los gitanos románticos (culmen del pintoresquismo es el libro *Gitanos de la Bética*, de José Carlos de Luna); las grabaciones discográficas, con que la magia de lo irrepetible traicionaba, por suerte, el secreto; la electricidad, que amplió los horarios de las largas noches de juerga; la cocaína y demás drogas, que traían los poderosos ávidos de perderse. "Se prohíbe el cante" era lo que uno podía encontrar en muchos bares de Sevilla como reflejo popular del desprecio que muchos españoles sentían frente a ese mundo degenerado.

La creación de la Feria de abril de Sevilla catapultó hasta la extenuación repetitiva la imagen de los gitanos y el flamenco en sus carteles: lunares, pieles de bronce, oro, castañuelas. Y fueron Lorca y Falla los que, suicidas de la cultura, empezaron la lucha por buscar otra forma de acercarse al margen de la bohemia y el folklorismo. Vicente Escudero, un pintor bailaor, traduce al escenario los ritmos cubistas de Picasso y Braque, y en París los espectáculos flamencos se visten con los trajes de las vanguardias. Pero la Historia de España, los flamencos y la imagen, es un tira y afloja, un salto adelante y tres para atrás. Cinco años de República y cuarenta de Franco. Mientras una autoexiliada Carmen Amaya triunfa en el star system americano los flamencos vencidos en la guerra adolecen en la indigencia y luchan por conservar la dignidad. El cine español de la época es un escaparate de melodramas flamencos donde Lola Flores y Manolo Caracol pasean sus amores, y la España del hambre se alimenta con lágrimas de mentira. La apertura del régimen atrajo, por una de éstas rendijas del destino, a una legión de extranjeros a la búsqueda de un nuevo romanticismo flamenco al margen del consumismo que ya se anunciaba. Muchos de ellos eran fabulosos artistas que vivieron una época dorada del flamenco alrededor del guitarrista Diego del Gastor, y la vivieron desde dentro, pues no eran puros observadores. Testimonio de ello es el trabajo del pintor Miguel Alcalá y del fotógrafo Steve Khan: el uno perfecto nervioso dibujante y pintor a compás; el otro unos de los mejores retratistas de la fiesta. Andando el tiempo, España se adentra en la modernidad democrática flamenca de la mano de Carlos Saura y sus películas de amplios paños

de luz y buscado naturalismo flamenco. Luego, aparecieron, como setas, los centros de arte contemporáneo, el rock andaluz, las Bienales de Flamenco, la Moda Flamenca y hasta la declaración de Patrimonio de la Humanidad. Los últimos de la fiesta quedaban al margen de nuevo, a veces olvidados, a veces, homenajeados, lo que para un orgulloso es peor. Cuando Lita era niña, Camarón de la Isla, el innegable ídolo de la juventud gitana de los años 80 reinaba a golpe de caballo, gritos extremos y un compromiso personal con su forma de entender la música.

Pintar de forma "flamenca" es perder, sin control, y Lita es una las primeras pintoras gitanas que traduce en el pincel las fatigas de la noche, el asco del "compromiso de la juerga", el terrible grito existencial del hombre gitano flamenco del siglo XX.

Hay un hombre entre los hombres que disimula con altivez una leve cojera congénita. Mientras los sátiros devoran con ansias el alcohol y la carne de las pobres lumiascas, haciendo un hueco en el tempo de la fiesta, entre los fandanguillos del Bizco Amate y las bulerías de Manuel Vallejo, él bebe leche pues su hígado es delicado. Cuando llega su turno, el último de la noche normalmente, el que llaman Príncipe de la Alameda, vuelve las tornas del aire, araña las fatigas del vómito y como un sacerdote de Eleusis suelta por su boca oscuros oráculos de muerte:

Reniego yo de mi sino
Como reniego de la horita
En que te he conocío.

Fin del rito, fin de la fiesta. De su voz en estas noches no queda ningún registro, una pocas grabaciones que le sonsacó su hermana. Él sólo quiere acabar la noche, escuchar los dormidos pájaros del alba y darle dos besos a Reyes, su mujer. La única que amó. Era Tomás Pavón. Quiero creer que Lita Cabellut lo pudo haber conocido en sus sueños para retratarlo.

Miguel Ángel Vargas
Nueva York - San Diego - Lebrija, 2011.

n o t a s

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

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

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*

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

No sólo de pan vive el hombre. Yo, si tuviera hambre y estuviera desvalido en la calle no pediría un pan; sino que pediría medio pan y un libro. Y yo ataco desde aquí violentamente a los que solamente hablan
de reivindicaciones económicas sin nombrar jamás las reivindicaciones culturales que es lo que los pueblos piden a gritos. Bien está que todos los hombres coman, pero que todos los hombres sepan.
Que gocen todos los frutos del espíritu humano porque lo contrario es convertirlos en máquinas al
servicio de Estado, es convertirlos en esclavos de una terrible organización social.

Medio pan y un libro
Locución de Federico García Lorca al Pueblo de Fuente de Vaqueros (Granada). Septiembre 1931, en la inauguración de la biblioteca del pueblo.