ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS

DOCUMENTOS

IDENTITARIOS Y DE POSICIONAMIENTO DE LA ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS

realizados y aprobados en

Seminarios y Jornadas

Barcelona 1996

Salamanca 2001

Valencia 2005

Toledo 2009

Vigo 2012

Madrid 2013

Sevilla 2014

Toledo 2017-2018-2019

ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS

INTRODUCCIÓN

ÍNDICE

A lo largo de nuestros cuarenta años de asociación nos hemos planteado y debatido aquellos temas y contenidos que nos preocupaban y repercutían en nuestro trabajo, en nuestro día a día, en las aulas y en la intervención socioeducativa con las familias gitanas, con sus hijas e hijos. También nuestro posicionamiento ante compañeras y compañeros del sistema educativo y de intervención social, el asociacionismo gitano, el tercer sector, sindicatos y partidos políticos, la sociedad mayoritaria y las instituciones educativas.

Tras las lecturas, los trabajos y los debates, organizados a través de coordinadoras, seminarios y jornadas, hemos querido posicionarnos y dejar nuestra opinión y nuestras reivindicaciones en documentos que hemos ido haciendo públicos a lo largo de estas cuatro décadas trascurridas.

Quedan aquí recogidos en orden cronológico de su creación:

1. IDENTIDAD Y FUNCIONAMIENTO DE LA ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS → 3-5

2. LA ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL → 7-12

3. LA ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS Y LA EDUCACIÓN PARA SUPERAR DESIGUALDADES → 13-19

4. 25 AÑOS DE LA ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS → 21-34

5. LA ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y OTROS PROFESIONALES DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON EL PUEBLO GITANO → 35-60

6. ANÁLISIS DE LA REPERCUSIÓN DE LAS ACTUALES POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO. POSICIONAMIENTO DE LA ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS → 61-67

7. LA ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS ANTE LA LOMCE → 69-70

8. NO ERA ESTO.
LA ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS, CONTRA LA PROGRESIVA CLASIFICACIÓN Y GUETIZACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS → **71-73**

9. ¿UN EJERCICIO DE HIPOCRESÍA?
LA ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS, ANTE EL DESARROLLO DE LA *ESTRATEGIA NACIONAL PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL DE LA POBLACIÓN GITANA (2012/2020).* → **75-78**

10. PROMOVER LA IGUALDAD, RECONOCER LA DIVERSIDAD.
LA CULTURA GITANA EN UN CURRÍCULUM INTERCULTURAL E INCLUSIVO. → **79-82**

11. SI NO ES INCLUSIVA, NO ES EDUCACIÓN.
LA ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS, ANTE EL DEBATE SOBRE LA *EDUCACIÓN INCLUSIVA*. → **83-85**

ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS

IDENTIDAD Y FUNCIONAMIENTO DE LA ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS

La Asociación de Enseñantes con Gitanos es una Asociación no gubernamental, civil, aconfesional, pluriétnica, intercultural, apartidista y asamblearia, de carácter socio-educativo y de funcionamiento democrático, especialmente vinculada al Pueblo Gitano.

La Asociación se constituye a partir de una diversidad de personas y una heterogeneidad de profesiones que van desde el ámbito educativo formal y no formal, la intervención desde el trabajo y la educación social, la sociología, la antropología, la mediación intercultural, etcétera.

La Asociación de Enseñantes con Gitanos se declara un movimiento asambleario en el que el primer estadio de trabajo, debate y decisión son los COLECTIVOS. Los planteamientos que de estos COLECTIVOS salen se llevan a la COORDINADORA donde, reunidos los diversos COLECTIVOS que la componen, se consensuan las diferentes aportaciones y se toman las decisiones de gestión, de contenido de las actividades, etcétera.

Las ASAMBLEAS, se celebran, como mínimo una vez al año y normalmente dentro de un SEMINARIO. Son de amplia participación y se tratan temas fundamentales. La asamblea que se realiza en JORNADAS es informativa y abierta a todas y todos los participantes de esta actividad formativa.

Los SEMINARIOS son espacios de debate sobre temas monográficos.

La Asociación dispone, asimismo, de medios de expresión y difusión como son las JORNADAS, LA REVISTA Y SU PÁGINA WEB.

IDENTIDAD, ORGANIZACIÓN Y TOMA DE DECISIONES

Seguimos defendiendo el carácter asambleario y de decisiones democráticas, en el que los COLECTIVOS son el primer estadio de trabajo, debate y decisión, en ellos:

- Se desarrollan las propuestas, planteamientos y estrategias para aportar a la asociación.
- Se realizan los trabajos y gestiones que vienen de las COORDINADORAS, seminarios o asambleas.
- Participan en las COORDINADORAS, SEMINARIOS, ASAMBLEAS aportando sus ideas y trabajos.
- Se deben reunir antes de la celebración de cada COORDINADORA y ASAMBLEA para poder llevar sus trabajos, gestiones y opiniones.
- A la vez los COLECTIVOS suelen ser entidades legales soberanas en sus territorios y Comunidades Autónomas, que desarrollan actividades y acceden a subvenciones para desarrollar estas actividades con total independencia de la Asociación de Enseñantes con Gitanos. Si bien es posible indicar que son

miembros de la AECG, nunca deben utilizar el nombre de la asociación para pedir subvenciones, reivindicar cuestiones no planteadas y consensuadas en la AECG, etcétera.

Las COORDINADORAS son el segundo nivel asambleario y al que corresponde:

- Tomar decisiones con las aportaciones previamente tratadas en los COLECTIVOS, desde una postura realista que no olvide nuestras capacidades y limitaciones a la hora de planificar actividades y trabajos.
- La COORDINADORA tomará las decisiones con los COLECTIVOS que asistan.
- La persona o personas que desde cada COLECTIVO, asistan a la COORDINADORA, tendrán un margen de decisión lo suficientemente amplio, como para poder hacer las reuniones de COORDINADORA lo más operativas posible.
- Los acuerdos serán respetados y se deberán desarrollar por todos los COLECTIVOS.
- Se resolverán temas de gestión que no pueden esperar.
- La no asistencia de un COLECTIVO a la reunión de COORDINADORA, enviando como sustitución de la/s persona/s representativa/s un documento escrito donde se recoja la postura del COLECTIVO sobre los temas a tratar y aprobar en la reunión, debería ser una situación extraordinaria y debería evitarse.
- El orden del día de la COORDINADORA deben tenerlo los COLECTIVOS un mínimo de 15 días antes de la reunión.
- Los COLECTIVOS deben reunirse antes de la coordinadora, para que las decisiones que en dicha coordinadora se tomen, sean lo más representativas posible.
- Los temas fundamentales que supongan una posición pública de la asociación, un cambio de posicionamiento o cualquier cuestión de repercusión para la asociación, no los puede resolver la coordinadora sin que antes los hayan discutido los COLECTIVOS o, según su importancia, deban derivarse a la asamblea.

Las ASAMBLEAS son el tercer nivel de participación, debate y decisión, y al que corresponde:

- Evaluar el funcionamiento de la asociación y sus COLECTIVOS desde la última ASAMBLEA.
- Diseñar y definir el plan de trabajo para el año próximo.
- Ser informada y aprobar las cuentas, gestiones, sueldos, viajes y dietas de las reuniones o representaciones, inversiones, subvenciones que hay que pedir,….
- Debatir y definir los temas fundamentales de la asociación (documentos propios, funcionamiento interno, requisitos para la pertenencia como COLECTIVO, investigaciones, cambios de estatutos, cambios de cargos, participación en Instituciones, federación con otras asociaciones,….)

Las JORNADAS y SEMINARIOS:

- Son lugares de debate y formación.
- En las JORNADAS solemos celebrar asambleas informativas abiertas a todas/os las/os participantes.
- En los SEMINARIOS solemos dedicar un día para celebrar la asamblea anual de la asociación.

REQUISITOS BÁSICOS PARA SER UN COLECTIVO DE LA ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS

- La adscripción a la AECG presupone una sintonía en las señas de identidad de la asociación explicitadas en sus documentos (Estatutos; Identidad y funcionamiento de la AECG; La AECG y la educación intercultural; 25 años de la AECG; Políticas educativas; Guetización centros escolares; currículum intercultural; Si no es inclusiva, no es educación; …..).
- Ser un grupo abierto a cuantos profesionales que trabajen socioeducativamente con el pueblo gitano en su zona geográfica.
- Aceptar el sistema democrático y asambleario de la asociación.
- Respetar las decisiones tomadas en las COORDINADORAS Y ASAMBLEAS.
- Participar en las responsabilidades y trabajos de las actividades de la asociación.
- Participar en las COORDINADORAS, SEMINARIOS, JORNADAS Y ASAMBLEAS.
- Reunirse el COLECTIVO y preparar previamente las anteriores actividades .

LA PARTICIPACIÓN DE PERSONAS EN LOS ÓRGANOS DE TRABAJO Y DECISIÓN DE LA ASOCIACIÓN

La diversidad y heterogeneidad de los COLECTIVOS, su desaparición o sus cambios, así como las situaciones personales de lejanía física de los sitios de reunión y otras razones, nos llevan a la situación de que hay personas que quieren seguir vinculadas con la asociación sin poder participar a través de ningún COLECTIVO. Creemos que estas personas pueden vincularse y pertenecer a la asociación, preparar su participación en las coordinadoras, seminarios y asambleas, participar en los trabajos y gestiones de la asociación y sus actividades. Siempre que hayan pertenecido a algún COLECTIVO que ya no exista en la actualidad. Entendemos que las personas que se vinculen a la asociación sin pertenecer a ningún COLECTIVO, deben ser en situaciones muy singulares y en la perspectiva de formar parte de un COLECTIVO.

La línea maestra de nuestra asociación ha sido y sigue siendo su estructuración en COLECTIVOS. Los COLECTIVOS son de ámbito geográfico, dentro de una Comunidad Autónoma, lo que permite tener una idea de las políticas educativas y sociales de ese territorio y permite incorporar y agrupar a profesionales interesados en la intervención socioeducativa con el Pueblo Gitano de esa zona, vinculando sus perspectivas y conocimientos con los demás COLECTIVOS y conformando la Asociación de Enseñantes con Gitanos.

Esta perspectiva del COLECTIVO como ámbito geográfico se consolida con la necesidad de la difusión y convocatoria a los profesionales de su ámbito territorial a las actividades de la Asociación (Jornadas, estudios, declaraciones, ...).

Cualquier persona vinculada a la AECG debe cumplir los requisitos básicos definidos para ser un COLECTIVO de la AECG.

ASOCIACIÓN DE
ENSEÑANTES
CON GITANOS

Introducción

La sociedad en que vivimos es multicultural. En ella convivimos personas con diferentes características culturales. Esta diversidad, que es un potencial de riqueza cultural, a menudo se presenta como causa de problemas y conflictos. A esto se añade el hecho de que cada vez se producen más hechos de discriminación, racismo, xenofobia...

Entendemos que para superar esta situación es necesario plantearse la práctica intercultural a nivel educativo, social, cultural... La perspectiva intercultural debe suponer un instrumento fundamental en la lucha contra la injusticia social.

Últimamente se oye hablar mucho de interculturalidad, educación intercultural..., si bien en la mayoría de los casos se encuentra ligada a diferencias culturales "visibles" (gitanos, determinados inmigrantes, extranjeros...) o a situaciones de marginación social que precisan mecanismos compensadores. A menudo se asume una retórica de lo intercultural que no va más allá de las declaraciones de intenciones, que no implica análisis profundos ni cambios en las prácticas.

La Asociación de Enseñantes con Gitanos nunca ha entendido así lo intercultural como algo ligado a diferencias culturales visibles y aisladas de las desigualdades sociales.

Es necesario desvelar y denunciar el discurso intercultural que, ignorando la desigualdad social y los mecanismos generadores de la marginación, puede llegar a constituir una nueva coartada para el mantenimiento de la discriminación y de la exclusión social, una justificación para eludir nuestra responsabilidad en el estado actual de los desequilibrios sociales.

Por el contrario, necesitamos entrar al debate sobre la concepción de la interculturalidad para defender una perspectiva ideológica y pedagógica que haga de ella algo enriquecedor, que nos implique en la reflexión y la práctica cotidianas. Con esta intención hemos elaborado el presente documento.

Diversidad cultural e interculturalidad

Una buena manera de identificar los diferentes planteamientos sobre la interculturalidad puede constituirla el análisis de lo que cada uno de ellos entiende por diversidad cultural. Hay diversas respuestas a las preguntas ¿dónde hay multiculturalidad? ¿Dónde hace falta una intervención educativa sobre la diversidad cultural? Y cada una de esas respuestas nos conduce a planteamientos diferentes,

incluso contrapuestos: la *lectura* que se hace del concepto "diversidad cultural" (y de su presencia en nuestros contextos), está sesgando completamente todo análisis y desarrollo posterior.

Hay una primera restricción en la conceptualización de la multiculturalidad que consiste en reducir esta a la presencia física de lo que llamamos grupos culturales minoritarios. Se deduce por tanto que tales grupos oponen sus diferencias a una presunta cultura mayoritaria.

Evidentemente, esta primera reducción del concepto de interculturalismo se opone a una concepción de lo cultural compleja, dinámica, cambiante. Adjetivos que no hacen sino subrayar las posibilidades de interacción, flexibilidad, intercambio. En definitiva, no es posible concebir una cultura que no esté configurada por diversidad de subcultura, esto es, sin una rica intracultura. Y, además, no es posible concebirla sin relación con las demás porque la propia identidad cultural nace de la toma de conciencia de la diferencia, lo intercultural es constitutivo de lo cultural. Si se asume esta primera reducción, se percibe como innecesario un verdadero análisis cultural global, donde no sólo se atienda al intercambio cultural que se produce cuando se detecta *presencia* de grupos humanos "culturalmente diferentes";sino también, y muy fundamentalmente, a aquellos agentes que más decisivamente generan cambio cultural (medios de comunicación, cambios económicos, organización del ocio...), y que, por otra parte, no suelen formar parte de este análisis.

Por otro lado, hay una segunda restricción que hace referencia al tipo de sujetos que se perciben, aquellos que constituyen la presencia física de "diferentes". Desde esta percepción se vincula "grupo cultural minoritario" fundamentalmente al factor *étnicoracial,* esto es, centrada en aquellos colectivos que aportan una diversidad *visible* (comunidad gitana, inmigrantes extranjeros -magrebíes, africanos subsaharianos. . . -). Evidentemente, nuestra constitución sociocultural es, sin duda, más amplia, más compleja y más rica; y no se deduce substancialmente de "lo étnico" (por otro lado, y dicho sea de paso, resulta sospechoso observar cómo, desacreditada la variable racial, lo étnico se está convirtiendo en un peligroso eufemismo). El análisis de nuestra pluralidad cultural se fundamenta sin duda en otros muchos argumentos, y debiera partir, en primer lugar, por los de la propia diversidad intrínseca de la sociedad española: comunidades culturales históricas, realidades multilingües, minorías específicas (como la gitana); que hacen del Estado español una imagen deseable de mosaico de culturas, de país de países.

A menudo esta restricción de lo étnico se agudiza aun más, al hacer visible este factor fundamentalmente para aquellos grupos que se encuentran en contextos socioeconómicos desfavorecidos, marginales. Se produce así una mayor restricción del concepto así como una perversa deformación, una interesada manipulación que se sirve de la diversidad para naturalizar y justificar la desigualdad: la asociación de marginación y diversidad, deficiencia y diferencia

Las restricciones en la percepción de la diversidad que venimos comentando suponen, a nuestro juicio, una cuestión fundamental en el debate sobre la educación intercultural Cada una de las sucesivas acotaciones del concepto implican no sólo una cuestión de cantidad, del número de personas que son sujetos potenciales de una intervención *intercultural.* Suponen más bien, como parece evidente, una cuestión de

conceptualización: cada una de las categorías de respuesta asignan contenidos diferentes a aquello que llamamos interculturalismo; bien en un sentido global y necesario para todos, bien en un sentido restrictivo, tangencial y, a menudo, problemático. Y lo que es más importante, las distintas reducciones del concepto diversidad afectan decisivamente las posibilidades de una auténtica perspectiva intercultural.

Cultura e interculturalidad

De manera parecida a como indicábamos en el apartado anterior, la definición de las relaciones entre culturas y la concepción misma del interculturalismo depende de lo que entendamos como cultura. De su caracterización dependerá el enfoque que daremos a las relaciones interculturales, a su grado de deseabilidad, al modo de intervención más adecuado, etc.

Definir qué es cultura resulta una tarea difícil. Es amplio y complejo el panorama de las numerosas definiciones existentes, muchas de ellas derivadas directamente de distintos enfoques disciplinares o de diversas perspectivas ideológicas. Al decir "cultura" no queremos referimos solamente a los elementos representativos de un grupo humano, sino más bien a elementos que hagan comprensible este grupo: sus valores, sus formas de organización, estructuras e instituciones, sus hábitos y prácticas compartidas, sus maneras de ver el mundo y de conceptual izarlo, también a sus símbolos, pero en este contexto profundo que les da sentido y los hace inteligibles.

Para desarrollar un enfoque auténticamente intercultural es necesario destacar algunas dimensiones de lo que llamamos cultura. Así, es necesario contar con una concepción de cultura dinámica, adaptativa Características que subrayan las posibilidades de interacción, flexibilidad, intercambio. Características que hacen ver la imposibilidad de concebir una cultura sin relación con otras.

Por tanto, no hemos de considerar la cultura como un hecho estable, estático. La concepción estática de la cultura deriva a menudo en el esencialismo, el "fundamentalismo" cultural; y éste es el origen frecuente de la generación de etiquetas y estereotipos culturales.

Por el contrario, creemos necesario entender la cultura más bien como un proceso dinámico donde lo sustantivo es justamente la interacción con otras comunidades, otras realidades, otras maneras de vivir. Un mecanismo de comprensión e interpretación del mundo que toma un significado instrumental, adaptativo, regulador.

Solamente si asumimos como esenciales estas dimensiones de la cultura podremos hacer la diversidad cultural algo nuestro, y percibir la realidad multicultural como un signo de riqueza social, como un hecho deseable. En esta medida nuestra concepción de cultura nos acercará a los objetivos que caracterizan una verdadera educación intercultural.

Nuestra concepción del Interculturalismo

Para nosotros el interculturalismo es una concepción teórica y práctica de carácter universal que atiende la diversidad cultural de todas las sociedades desde los principios de igualdad, interacción y transformación social.

El interculturalismo supone una concepción teórica de la realidad social y es un instrumento para la intervención sociopolítica, pero también implica una opción ética e ideológica de carácter personal, una forma de entender y vivir las relaciones sociales y, por supuesto, una manera de plantear y desarrollar el hecho educativo.

Queremos señalar cinco elementos determinantes que caracterizan el concepto de *Interculturalismo* y que lo distinguen de otras concepciones de las relaciones entre pueblos y culturas.

1. Reconocimiento de la diversidad (opción teórica).

- Una visión de la diversidad como fenómeno universal, que caracteriza a todas las sociedades humanas.
- Una interpretación amplia del concepto de cultura, como conjunto de formas de percibir, comprender, transformar y vivir la realidad que nos rodea.
- Una concepción de la realidad social multicultural como fenómeno histórico, en continuo cambio y evolución.

2. Defensa de la igualdad (opción ideológica).

- El reconocimiento del derecho de todo pueblo, comunidad, grupo o individuo a desarrollar sus relaciones en la sociedad desde unas pautas culturales propias.
- La valoración de todas las culturas por igual.
- La apreciación de la diferencia como un valor que nos enriquece.

3. Vocación de interacción (opción ética).

- La defensa de la convivencia entre culturas; entre pueblos, comunidades, grupos e individuos con pautas culturales diferentes.
- Una opción por la cooperación y la colaboración entre los grupos humanos
- Una opción por la comunicación y el mutuo conocimiento, por el intercambio de experiencias, valores y sentimientos con nuestros vecinos.

4. Dinámica de transformación social (opción sociopolítica).

- Una posición activa en la sociedad, de lucha, de compromiso con los valores éticos e ideológicos que defendemos.
- Una dinámica de transformación de las estructuras y valores sociales que impiden que las relaciones entre los pueblos y las culturas se desarrollen en un plano de igualdad.
- Una opción por el propio desarrollo de los pueblos y culturas a través de su acceso en igualdad de oportunidades a la formación.

5. Promover procesos educativos que planteen la interacción cultural en condiciones de igualdad (opción educativa).

- La educación intercultural un objetivo necesario en todo proyecto educativo de todos los Centros educativos.

- Unas actitudes y prácticas a proponer y desarrollar desde todos los curriculums y para todos y todas los alumnos y alumnas de todos los niveles educativos.

A partir de los elementos caracterizadores que hemos definido es más fácil distinguir el concepto de *Interculturalismo* de otras concepciones opuestas (como el racismo y el asimilacionismo) o que a veces parecen confundirse (como el multiculturalismo).

El interculturalismo se opone al racismo. El racismo reconoce el hecho diferencial, aunque únicamente lo aplica a aquellos colectivos que por sus rasgos físicos y por su débil situación social son susceptibles de dominación (en la España comunitaria los brotes racistas se dirigen al magrebí y no al escandinavo). El racismo parte del etnocentrismo y considera los valores propios como superiores a los demás. El racismo rechaza la convivencia y la colaboración, y defiende la segregación y la dominación. Por último, el racismo no quiere transformar la realidad social, sino la conservación de las relaciones de desigualdad.

El interculturalismo se opone al asimilacionismo. El asimilacionismo no reconoce la diferencia, o la considera fruto de la desviación o del atraso. Por lo tanto la diferencia se convierte en algo negativo, disfuncional y patológico.

El asimilacionismo niega el derecho a la diferencia, por lo que exige y fuerza la convivencia, a través de la prohibición de los comportamientos diferenciados, o a través de la potenciación del abandono de los valores y pautas culturales. El asimilacionismo ha adoptado muchas formas a lo largo de la Historia, desde las monarquías absolutistas (Carlos III), los regímenes totalitarios (régimen franquista) y los estados de la Europa del este (el socialismo real), hasta muchas de las políticas (o de las inhibiciones) que actualmente se practican.

Interculturalismo no es multiculturalismo. El multiculturalismo surge como reacción al asimilacionismo, y propugna el reconocimiento de la diversidad cultural, del derecho a la diferencia y de la valoración de todas las culturas por igual. Sin embargo, el multiculturalismo parte de una concepción de la cultura estática (la evolución y el cambio suponen la desaparición de la cultura) y restringida (la cultura como manifestaciones artísticas y rituales). Por ello las diferentes manifestaciones del multiculturalismo propugnan la segregación, niegan la posibilidad de la convivencia entre culturas o consideran negativa la interacción y el intercambio cultural. Y por ello también, el multiculturalismo aparece generalmente bajo actitudes pasivas (no de transformación social) o paternalistas.

¿Qué hacer?

Como es sabido, hay un enorme desequilibrio entre discurso pedagógico *intercultural* y experiencias educativas que lo contrasten. Creemos que la educación intercultural sólo tomará significado y sentido si avanzamos en la realización de "prácticas interculturales".

El sentido y la extensión de este documento no permite extendernos demasiado en este apartado, pero sí queremos hacer algunas consideraciones. Son muy diversos los ámbitos que podemos planteamos para desarrollar la interculturalidad en la práctica: el proyecto educativo, el desarrollo curricular, los materiales, el estilo metodológico, la acción tutorial y la relación con las familias... No obstante, sea cual sea la parcela de trabajo que abordemos es necesario un previo fundamental: hay que hacer un esfuerzo por traducir el significado de la interculturalidad en el contexto en el que trabajemos, es decir, explicitar y hacer consciente un análisis contextualizado de la multiculturalidad Aunque muy esquemáticamente, señalamos a continuación algunas recomendaciones que pueden servir de criterios orientadores de la práctica:

Es fundamental conocer las diferentes realidades sociales y culturales presentes en el entorno en el que trabajamos, así como informarnos sobre la situación concreta de las personas con las que nos relacionamos.

- Propiciaremos ocasiones, lugares, tiempos...., que faciliten el encuentro, las relaciones, la interacción, la cooperación entre las diversas personas y comunidades que convivimos en el mismo medio.
- Nos plantearemos la diversidad en muy diversos frentes de nuestro trabajo: estrategias de intervención, actividades, metodologías, recursos, materiales, formas de evaluación. Asumiremos la diversificación como un criterio pedagógico a utilizar con regularidad.
- Haremos visible la diversidad:

  → fomentando la presencia de personas de diferentes comunidades en las actividades
  → desarrollando una metodología que parta de las diferentes experiencias presentes contrastándolas y enriqueciéndolas con otras, de manera que se pueda entender la complejidad de la vida misma
  → fomentando la vivencia de diversas expresiones culturales, valorando estas manifestaciones como riqueza y patrimonio común

- Intentaremos coordinar nuestra intervención (educativa, social...) con otros proyectos y/o servicios que estén desarrollando acciones en ese contexto (asociaciones, agentes sociales, servicios municipales....)

Este documento ha sido elaborado a partir del trabajo del *Seminario* de la Asociación de Enseñantes con Gitanos celebrado en Barcelona los días 4 y 5 de mayo de 1996

1. - PLANTEAMIENTO INICIAL

La educación debe garantizar que todas las personas desarrollemos todas nuestras capacidades al máximo. Para ello el sistema educativo tiene que plantearse como objetivo la igualdad educativa, es decir, el éxito escolar para todas, independientemente de la situación social, económica y/o de la valoración social de la cultura a la que se pertenezca. Esta igualdad incluye el reconocimiento de la diferencia como factor de enriquecimiento y no de inferioridad.

Formamos parte de una sociedad compleja en continuo cambio, cada vez más multicultural, que está transformándose de sociedad industrial en sociedad de la información. Este cambio afecta tanto a aspectos tecnológicos, de producción o económicos, como a los ámbitos del conocimiento, de las relaciones personales y del desarrollo individual; en definitiva, cambios culturales, de manera de ver el mundo y de relacionarse con él. Estas transformaciones no afectan a todas las personas por igual y nos encontramos grandes avances junto a procesos de exclusión social, aumento de la conflictividad y de las desigualdades.

Se han ido dando muchos pasos respecto a la mejora de la educación: implantación y desarrollo de la Reforma Educativa, nuevas propuestas didácticas, innovaciones en las distintas áreas... Sin embargo, se da la paradoja de que muchas de estas mejoras no afectan en la misma medida a todo el alumnado, ni especialmente al que más lo necesita.

Pensamos que es el momento de realizar una reflexión sobre los enfoques educativos y las actuaciones que se están llevando a cabo, ya que somos conscientes de que muchos niños y niñas no alcanzan los objetivos generales de la educación obligatoria, esto es, no consiguen las habilidades educativas y culturales necesarias para desenvolverse en esta sociedad.

La escuela tiene un papel muy importante en la superación de estas situaciones. La escuela tiene la posibilidad y obligación de proporcionar los recursos necesarios para su inserción social y laboral a todas las personas y sobre todo a las que por otras vías no pueden acceder a ellos ya que muchos de estos recursos son educativos: la capacidad de selección, procesamiento y aplicación de la información, el aprendizaje de lenguas, las habilidades de comunicación... Sólo así potenciará la igualdad de oportunidades al acabar la escolaridad obligatoria.

Para eso será preciso que la escuela y las Administraciones realicen acciones positivas y primen los aprendizajes que desarrollan las capacidades o recursos citados, considerados más valiosos y necesarios en esta sociedad. Así, el Informe

para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el s. XXI, presidida por Delors (1996), plantea la necesidad de que la educación dé respuesta a estos nuevos retos y propone estos cuatro ejes de aprendizaje:

- Aprender a conocer, es decir, aprender a aprender.
- Aprender a hacer para poder influir sobre el propio entorno.
- Aprender a vivir juntos para participar y cooperar con los demás en las actividades humanas.
- Aprender a ser, potenciando el desarrollo de cada persona tanto en su aspecto individual como social y de los colectivos.

La búsqueda del éxito escolar para todas las personas puede ayudar a la mejora del sistema educativo en general, ya que observar los resultados del alumnado en situación de desigualdad es la mejor forma de detectar los fallos e incoherencias del sistema. Para garantizar dicho éxito es imprescindible la investigación y la innovación educativa en cada centro y en cada aula, basándose en los estudios, teorías y prácticas que están dando resultados positivos en diferentes partes del mundo.

En este contexto hemos de tener presente que una gran mayoría del alumnado gitano llega a los centros en condiciones de desigualdad respecto al resto de alumnado (rechazo, prejuicios, algunos en precaria situación socio-económica). Para paliar esta situación, el sistema educativo ha propuesto acciones que sólo han servido para mantener, y en algunos casos agravar, las desigualdades iniciales al finalizar su escolaridad sin obtener titulación académica.

Por todo esto, la Asociación de Enseñantes con Gitanos nos hemos planteado reflexionar sobre:

- Las políticas de educación compensatoria.
- Las posibilidades legales de progreso que presenta nuestro Sistema Educativo.
- Propuestas para eliminar de manera eficaz las desigualdades.

2. - NUESTRA CRÍTICA A LOS ENFOQUES COMPENSATORIOS

Desde los años 60, en EEUU primero y en Europa posteriormente, se ha planteado la investigación y puesta en práctica de programas de Educación Compensatoria con la finalidad de elevar el rendimiento académico de determinados grupos sociales desfavorecidos. Incluso en 1977 el Consejo de Europa define la Educación Compensatoria como “una acción para igualar desigualdades promoviendo el enriquecimiento del entorno en el que se desarrolla el alumno y la formación especializada del profesorado”. Dando un paso más, Flaxman (1985) plantea la Educación Compensatoria como una forma de discriminación positiva y de ampliación del aprovechamiento escolar a través de tratamientos educativos diferenciados.

Con estas buenas intenciones se empezaron a desarrollar propuestas de Educación Compensatoria que en el fondo partían de la base de que las situaciones de desigualdad podían ser mejoradas pero nunca superadas. Coherente con esta idea, el desarrollo de estos programas lo que ha conseguido es reforzar estos principios

organizando prácticas que solamente inciden y realzan estas desigualdades de las maneras siguientes:

- Proponiendo itinerarios diferentes que niegan a determinados alumnos las posibilidades de alcanzar los conocimientos básicos que requiere esta sociedad, en vez de cuestionar las practicas educativas ineficaces.
- Definiendo al alumnado, su familia o su contexto desde las carencias incluidas las formativas, culturales...
- Tendiendo a programar intervenciones a la baja: actividades repetitivas, simples y mecánicas, con objetivos mínimos, en las que se reducen las expectativas respecto del alumnado y sus familias.
- Planteando educación diferente para diferentes colectivos, dando lugar a:
  - → Que se propicie la formación de programas específicos, grupos segregados, Centros gueto.
  - → Que se legitime la diferenciación social, consolidando las desigualdades.
- Definiendo la Educación Compensatoria desde un enfoque etnocéntrico. La cultura mayoritaria es la que define lo que es normal y lo que les falta a los demás.
- Identificando las diferencias culturales o étnicas como rasgos marginales y ciertos rasgos marginales como diferencias culturales o étnicas. Al estar personas de culturas minoritarias en situación social desfavorecida, se induce a considerar cultura diferente con inferior.
- Tendiendo a cuantificar el número de usuarios para trabajar individualmente e incidir sobre “lo diferente”, olvidando la relación con el contexto, el entorno.

Obviamente, comprobando los resultados de estancamiento que han impulsado muchos de los programas de Educación Compensatoria, éstos han sido sistemáticamente cuestionados sobre todo porque no han conseguido la finalidad de dotar a los alumnos de instrumentos de superación social, hasta el punto de ser calificados por muchos autores como de fracaso. Es el caso de Bernstein (1975) y de De Miguel (1979) que señalan que ”para avanzar conviene hablar más de transformaciones pedagógicas reales en el sistema educativo orientadas a complementar y enriquecer la situación del niño desfavorecido”.

A pesar de todas estas críticas, en nuestro país en 1983 comienzan a ponerse en práctica oficialmente estos programas con similares objetivos de compensación. Aunque trajeron la desaparición de muchas escuelas puente, se repiten los mismos procesos y se cae en los mismos errores mencionados: para la igualdad de acceso se utilizaron prácticas segregadoras, como fueron las aulas de compensatoria y las escuelas de acción especial, se consideraba al alumno como “deficitario”, deficitaria su situación y se intentaba solucionarlo de manera compartimentada, con refuerzos individuales específicos fuera del aula que remarcaban más su situación de exclusión.

Estas posiciones, que aún perviven en determinadas prácticas, no se han evaluado sistemáticamente, y cuando se ha constatado su ineficacia se ha justificado una vez más como fracaso del alumno, sin plantearse o cuestionarse la idoneidad de la propuesta. Por esta causa aún actualmente las administraciones los siguen proponiendo como modelos de intervención útiles, llegando hasta el extremo de volver a plantear en la E.S.O. las medidas segregacionistas que se demostraron ineficaces en primaria.

En resumen, las políticas Compensadoras no compensan, no igualan al alumnado ni en el acceso, ni en la permanencia, ni en el éxito en la escuela. Este alumnado continúa sufriendo el rechazo que hacia él se dirige, su situación socio-económica se mantiene igual, y se añade el fracaso escolar a la lista de las etiquetas que lo marginan de la escuela y de la sociedad.

3. - SOBRE EL MARCO LEGAL

La Constitución Española y sus desarrollos reconocen a los españoles y menores de edad extranjeros, el derecho a la educación en condiciones de igualdad de todos los ciudadanos y ciudadanas. Se señala además que el fin de la educación es el desarrollo de los individuos y de la sociedad y que ello implica necesariamente avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad.
La LOGSE (1/1990 de 3 de octubre) establece que esto se lleve a efecto dentro de un marco curricular flexible, una enseñanza comprensiva que atienda a la diversidad y se desarrolle en una ámbito normalizado tanto en el ámbito educativo como social. En el título V, se obliga a los Poderes Públicos a que adopten las medidas de discriminación positiva que puedan hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación.

En algunos decretos, como es el Real Decreto 299/1996 del 28 de febrero de *Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación*, su introducción especifica que "las medidas y acciones de compensación educativa deben ajustarse a los principios de globalización y convergencia de las intervenciones, de normalización de servicios, de atención a la diversidad, de flexibilidad en la respuesta educativa y de integración, incorporación e inserción social". Se reconoce por tanto que el propio Sistema Educativo, entre otros, es el encargado de promover las acciones necesarias para superar las desigualdades y lograr así la consecución del derecho a la educación de toda la ciudadanía.

Pero estos principios no sólo no se ven reflejados en posteriores desarrollos legislativos, sino que se legislan criterios, medidas y acciones con un contenido que impide que se puedan llegar a conseguir la superación de las desigualdades.

Nos encontramos, por ejemplo, que la LOPEG (9/1995 de 20 de noviembre) se contradice con los propios principios en los que se asienta, considera al alumnado que se encuentra en situación social o cultural desfavorecida como alumnos de n.e.e. individualizando el problema, sin tener en cuenta que las causas que generan la desigualdad son fundamentalmente sociales y que, por tanto, las formas de intervención no pueden ser acciones individuales sino globales, dirigidas al colectivo dentro de su entorno ordinario de aula y centro, y a su contexto. La necesidad educativa especial la puede llegar a tener el alumno o alumna si a lo largo de su escolarización no se toman las medidas adecuadas y así, cuando llega a etapas superiores como la ESO, el retraso escolar es tan grande que difícilmente comprende ningún contenido de los que se plantean en el aula, porque tampoco se hace un esfuerzo para que llegue a comprender. Aun en este caso es más apropiado hablar de necesidades educativas especiales del centro, del sistema, del entorno, que del alumnado.

En algunos desarrollos legislativos del MEC y de otros Departamentos de CC.AA., Sobre la base del criterio anterior de considerar la desigualdad como un "handicap" individual e insuperable, no sólo vuelven a desconfiar de que el Sistema Educativo en su conjunto sea capaz de cumplir sus propios objetivos y principios generales, sino que crea nuevas barreras que impiden en sí superar las desigualdades a los alumnos que las padecen. Esto lo podemos constatar por ejemplo en las concreciones del Real Decreto citado de *Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación*, donde se considera la posibilidad de que haya Centros con actuaciones de compensación educativa de carácter permanente y, por otro lado, con la excusa de la flexibilidad, se propone la creación de grupos específicos de alumnos en situación social o cultural desfavorecida.

Con la propuesta de crear recursos estables (profesores de apoyo de compensatoria, becas para "niños de compensatoria", subvenciones estables a centros con "población de compensatoria", . . .) se generan actuaciones que perpetúan la situación de etiquetaje que sufren estos alumnos de por vida. Además comporta en la mayoría de las ocasiones que estos recursos tanto humanos como materiales se convierten en lo prioritario, dando más importancia a aspectos puntuales, laborales, de organización o burocráticos olvidando, a menudo, la finalidad para la que se crearon.

Este tipo de normativas y alguna otra más está generando situaciones perversas hacia el propio Sistema Educativo que impiden que puedan conseguirse los objetivos y principios en los que se asienta y por tanto hacer efectivo el derecho a la educación.

4. - ¿QUÉ HACER?

A la hora de plantearnos actuaciones encaminadas a la superación de desigualdades hemos de estar alerta para no caer en prácticas que se han demostrado ineficaces e incluso involucionistas. Tendremos que analizar el entorno, valorar los medios y recursos a nuestro alcance y asegurar que las actuaciones programadas respondan a unos principios básicos que aseguren el progreso, como son:

- Tener presente a la persona en su globalidad y como miembro de una comunidad que vive en un contexto determinado y en continua interacción con diferentes entornos (escuela, familia,...)
- Potenciar el diálogo en plano de igualdad y definir las necesidades y objetivos con la participación de todas las personas, familias de los distintos grupos sociales y culturales presentes.
- Transformar y enriquecer el entorno proporcionando los recursos necesarios dentro de un planteamiento comunitario.
- Mantener altas expectativas y confiar en la capacidad de aprendizaje de todas las personas, partiendo de sus potencialidades.
- Incluir en la igualdad el derecho a la diferencia, la igualdad en la diversidad.
- Priorizar el desarrollo de las capacidades más valoradas en la sociedad actual (procesamiento y selección de la información, resolución de problemas, toma de decisiones, trabajo en equipo, idiomas) enriqueciendo el currículo en este sentido y sin renunciar a ningún aprendizaje.
- Hacer visible la diversidad cultural, incluyendo en la vida escolar y en el currículo las diferentes perspectivas culturales, las diferentes realidades y vivencias.
- Utilizar estrategias diversas, incorporando la diversidad cultural, la diversidad de estilos de aprendizaje en las propuestas metodológicas.

- Organizar el tiempo, los espacios y los recursos para que todo el tiempo que pase el alumnado en la escuela sea de aprendizaje (escolar y extraescolar).
- Potenciar las actuaciones educativas en esta línea desde edades tempranas.
- Aprovechar todos los recursos y medidas generales de forma que incidan en la consecución de la igualdad educativa.
- Incluir la escuela en las redes comunitarias.

Estos principios se tienen que materializar en actuaciones que claramente vayan encaminadas a lograr la superación de las desigualdades, como pueden ser:

- Generalización de la escolarización de 0 a 6 años.
- Efectiva gratuidad de la enseñanza (gratuidad de libros y material escolar).
- Comedores escolares educativos, con becas para quienes lo necesiten.
- Dotación de profesorado suficiente para atender todas las necesidades educativas del alumnado y dinamizar los recursos.
- Formación del profesorado en el propio centro en todos aquellos aspectos relacionados con la educación para la superación de las desigualdades.
- Creación de organismos que impulsen y planifiquen tanto las acciones encaminadas a la consecución de estos objetivos como a la formación del profesorado y evaluación del diseño, del proceso y de los resultados.
- Potenciar Equipos profesionales con proyectos educativos y sociales adecuados.
- Ampliación del horario de apertura de la escuela (mañana y tarde).
- Actividades extraescolares formativas diversas y gratuitas para todos los miembros de la comunidad.
- Empleo generalizado de las nuevas tecnologías.
- Utilización de estrategias metodológicas que provoquen la interacción (aprendizaje cooperativo, dialógico, por proyectos, trabajo en equipo, etc.)
- Garantizar el desarrollo de la acción tutorial con el alumnado y sus familias.
- Coordinar la intervención educativa con otros proyectos y/o servicios que están desarrollando acciones en el contexto (asociaciones, agentes sociales, servicios municipales, autonómicos).
- Inclusión de nuevos y diferentes perfiles profesionales en la escuela (educadores sociales, artistas, trabajadores sociales,...)
- Puesta en marcha de bibliotecas tutorizadas, estudio asistido.
- Entrada de más adultos en el aula para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de todo el alumnado (dobles tutorías, Profesor de apoyo o refuerzo, otros educadores).
- Garantizar el aprendizaje de las lenguas propias y de uso mayoritario, tanto en su expresión oral como escrita.
- Implantar programas de intervención contra el absentismo escolar.
- Garantizar el aprendizaje de destrezas de comunicación y habilidades de relación social.
- Elaborar, difundir y promoverla utilización de materiales que hagan visible la diversidad cultural, con un enfoque intercultural

Estas y otras actuaciones que se planteen, tienen que garantizar que todo el alumnado tenga acceso y pueda utilizar los recursos educativos necesarios teniendo en cuenta tanto los que le pueda aportar la escuela como los que le facilita su entorno.
Por tanto será necesaria la intervención coordinada en la escuela, el barrio, el domicilio, enriqueciendo los diferentes ámbitos con el fin de lograr los objetivos propuestos de igualdad educativa e ir dando los pasos necesarios para superar las desigualdades.

DOCUMENTO ELABORADO POR LA ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS. FINALIZADO EL 24 DE NOVIEMBRE DE 2001

ASOCIACIÓN DE
ENSEÑANTES
CON GITANOS

Cumplir veinticinco años es, sin duda, razón suficiente para hacer balances. Cumplir años, sin más, ya es motivo de celebración. Sin embargo, hacerlo en esta cifra redonda obliga, además, a mirar hacia atrás con perspectiva, a reflexionar sobre el proceso vivido y a valorar el papel que ha tenido la Asociación en todo este tiempo.

Queremos poner en común esta reflexión con todos vosotros y vosotras, enseñantes con más o menos vinculación con la Asociación, con quienes compartimos nuestro interés y preocupación por la escolarización del pueblo gitano.

Por otra parte, este ejercicio puede (debe) servir para intentar hacer un repaso sobre cómo ha sido el trabajo social y educativo con el pueblo gitano en estos años y que nos permita reflexionar sobre los diferentes modelos que se han dado, los porqués de los cambios producidos, los aciertos y los errores: un análisis que nos permita tener una perspectiva global del proceso y situarnos mejor ante el futuro.

Entendemos que mirar hacia atrás también es importante para ser conscientes del proceso seguido, valorar en su medida los avances conseguidos, evitar los errores ya cometidos.

Es difícil separar las ideas sobre educación de las referentes a la intervención social y nuestras relaciones y presencia pública, pero pensamos que hacerlo nos va a ayudar a centrar mejor los temas:

I. Educación
II. Intervención Social.
III. Relaciones con la comunidad gitana.
IV. Presencia pública y funcionamiento.

I. Educación.

Cuando empezamos a entrar en contacto (comienzos de los 80) el problema educativo principal era la escolarización de los niños y niñas gitanos: rechazados en muchas escuelas, cuyas familias ignoraban en muchos casos su derecho a la escolarización y que vivían en gran número en chabolas y poblados o barrios marginales.

En este contexto, los debates, las reflexiones y las propuestas, giraban en tomo a cuál era el modelo ideal de escolarización: el debate sobre la conveniencia o no de las escuela o aulas segregadas, la necesidad de materiales curriculares que reflejaran las vivencias y cultura gitana, la urgencia en la sensibilización del profesorado ante el derecho a la escolarización del alumnado gitano junto al resto de niños y niñas...

Después de muchos debates en tomo a estos temas, nos decantamos claramente por la escolarización de los niños y niñas gitanos en su propio barrio, junto al resto de niños y niñas de su vecindad. Éramos conscientes de que, en determinados casos, estos eran barrios habitados solo por población gitana, y que cualquier solución de futuro pasaba por la desaparición de dichos barrios gueto, comprometiendo y condicionando el proyecto de estas escuelas a la lucha por la desaparición del barrio y, por consiguiente, de su propia desaparición.

Durante estos primeros años estábamos volcados en la denuncia de situaciones discriminatorias, en la elaboración de propuestas para una escolarización no segregada, en la comunicación de experiencias didácticas concretas: aprendizaje de la lecto-escritura, educación para la salud, experiencias de seguimiento y apoyo escolar...

La necesidad de intercambiar experiencias, compartir criterios de actuación, evaluar las experiencias que funcionaban; nos llevó a formar grupos de trabajo que, en ocasiones, también elaboraban alternativas, en torno a temáticas concretas:

- paso de aulas o centros específicos a otros normalizados
- convivencia entre niños payos y gitanos
- relaciones familia gitana-escuela
- salidas al acabar la escolaridad obligatoria
- trabajo con jóvenes
- educación de adultos
- absentismo escolar
- la sensibilización y formación del profesorado

En aquellos años, estos temas centraban muy mayoritariamente nuestros esfuerzos.

Poco a poco, en la medida en que se empezaban a dar pasos favorables (desaparición de la mayoría de la escuela puente, formación de diversos equipos de seguimiento escolar como apoyo a la escolarización...) empezamos a plantearnos la necesidad de ir elaborando un marco teórico común de trabajo, entendiendo que los planteamientos escolares deben incorporarse a un Proyecto Global de Desarrollo Comunitario.

En esta línea recibimos la ley de Compensatoria como un posible empuje en este sentido al posibilitar la coordinación de las distintas administraciones en torno a un proyecto común. Muchos enseñantes de los diferentes colectivos pasaron a ser profesorado de compensatoria y/o a trabajar en centros llamados singulares, “de acción preferente”. Se trata de escuelas que, en su mayoría, dejaban de ser exclusivas de alumnado gitano y se constituían en centros del barrio, que atendían a toda la población.

Con la llegada de la LOGSE, nos volcamos en su análisis con la esperanza de que sirviese para normalizar el planteamiento de la diversidad cultural y, consecuentemente, ayudara a la escolarización adecuada del alumnado gitano.

Pero a medida que la analizábamos y la debatíamos nos encontramos con serias dudas respecto a las posibilidades de un desarrollo posterior favorable. Y así,

nos vimos ante la obligación de denunciar la ausencia de un reconocimiento adecuado de la diversidad cultural (algo reconocido posteriormente por el propio MEC), de reclamar la necesidad de incluir la cultura gitana en el currículo ordinario, de subrayar la urgencia de acabar con todas las escuelas de gitanos y con los barrios gueto...

También nos encontramos con que el análisis y al elaboración de proyectos nos llevaba a nuevos planteamientos educativos que siguiesen potenciando la escolarización pero que fuesen más allá. Que toda la población escolar gitana esté escolarizada era/es fundamental pero no suficiente. Es necesario que todo el alumnado tenga éxito escolar y conviva en igualdad de condiciones.

Hemos debatido sobre los diferentes modelos teóricos. Y así, hemos ido trabajando las diferentes perspectivas teórico-prácticas que se aplicaban al tratar la cuestión: educación multicultural, pluricultural, intercultural, superación de desigualdades...

Pero, al margen de la terminología, lo más importante sin duda ha sido ir definiendo un modelo de intervención cada vez más global. Una perspectiva que renuncia (y denuncia) los tratamientos especializados, específicos, dirigidos "a los diferentes". Tenemos claro que es necesario un planteamiento global, pertinente para todos y todas. Un planteamiento que, más allá de identificar y diagnosticar las diferencias culturales, detecte las situaciones de desigualdad y las barreras al aprendizaje, se pregunte por la cultura escolar que generamos en la escuela, por su capacidad para eliminar estas barreras y para utilizar la cultura experiencial de nuestros alumnos/as en la escuela de manera que potencie el éxito escolar y la convivencia intercultural entre todo el alumnado.

Creemos que, desde los años 80 hasta hoy, se ha producido claramente esta evolución en los modelos teóricos hasta este planteamiento global que denominamos intercultural y que incluye la igualdad: igualdad de oportunidades e igualdad de resultados, igual derecho a ser diferentes y a la participación. También nuestra Asociación ha acompañado este proceso y, por qué no decirlo, ha colaborado con documentos, seminarios y otras intervenciones defendiendo este enfoque global.
Ha sido clara la influencia de los modelos teóricos en los diversos ámbitos de trabajo. Vamos a detenernos en tres de ellos: los planteamientos curriculares, los materiales curriculares y la formación del profesorado.

<u>La evolución del tratamiento de la diversidad cultural en diferentes planteamientos y diseños curriculares</u> ha recorrido un camino paralelo en el sentido que hemos señalado en los modelos teóricos:

a) Las primeras intervenciones se dirigen a señalar las ausencias, los vacíos en relación a determinados grupos culturales. Cabe señalar, por ejemplo, las investigaciones de Tomás Calvo en relación a la cultura gitana, o los trabajos de grupos y seminarios de profesores también en el mismo sentido. Sin duda, eran tiempos donde resultaba imprescindible señalar y denunciar el desprecio que manifestaban los currícula con relación a grupos escolarizados en la red pública. No es casualidad que coincida esta sensibilidad con la escolarización masiva de la comunidad gitana a primeros de los 80.

b) El cambio curricular que significa la LOGSE favorece un proceso de reflexión y debate sobre la naturaleza y características de los nuevos currícula. Se producen así aportaciones al debate sobre el tratamiento de la diversidad cultural. Y ahora la orientación no consiste tanto en el señalamiento de las ausencias, sino en el análisis del sesgo cultural contenido en los currícula y de su deficiente y parcial concepción de la diversidad (entendida casi exclusivamente en un sentido individual y psicológico). Esta Asociación participó también en aquellos debates sobre los DCB y, con la perspectiva que otorgan los ya tres largos lustros desde aquellas fechas, resulta satisfactorio confirmar que aquellos análisis ayudaron a escapar de una perspectiva focalizada exclusivamente hacia "los distintos".

c) La tercera fase de esta evolución parece una consecuencia lógica de las dos anteriores. Es el momento de elaborar propuestas curriculares transversales. Propuestas que ayuden a la elaboración de materiales curriculares diversificados, donde el tratamiento de la diversidad cultural vaya más allá del complemento, del añadido.

d) Y una cuarta, que complementa la anterior, se plantea la igualdad educativa. Además de propuestas curriculares trasversales relacionadas con la diversidad cultural, se plantea la necesidad de potenciar en todo el alumnado los contenidos imprescindibles en la sociedad actual enriqueciendo los aprendizajes; que todos y todas aprendan más con metodologías donde lo central sea la interacción y colaboración entre el alumnado. En este momento se plantea pasar de un enfoque compensatorio a un enfoque de superación de desigualdades.

De manera parecida podemos analizar la evolución en la intervención educativa en relación a los materiales curriculares y la educación intercultural:

a) Las primeras intervenciones se dirigen a la elaboración urgente de materiales específicos que ayuden a introducir la cultura gitana en la escuela. Tienen estos materiales una gran importancia ya que supusieron la primera manera de legitimar y prestigiar formas culturales que habían permanecido hasta entonces fuera de las puertas de la escuela.

b) Pasamos a continuación a una fase en la que estos materiales adquieren progresivamente un carácter complementario. Había quedado claro que se trataba de materiales imprescindibles y urgentes pero, a medida que los niños y niñas gitanas y de otros grupos culturales son ya una realidad frecuente en numerosas escuelas, resulta también evidente que debe tratarse de materiales complementarios, que ayuden a hacer ver otras maneras de considerar los contenidos ordinarios del currículum.

c) Por último, parece que comenzamos a avanzar en la elaboración de materiales curriculares donde la interculturalidad sea considerada transversalmente: en la organización de los contenidos, en la presentación de diversos modelos culturales, en la metodología... Es este un planteamiento que quiere responder a la orientación global que nos señalan los últimos modelos teóricos.

d) Por último, parece que comenzamos a avanzar en la elaboración de materiales curriculares donde la interculturalidad sea considerada transversalmente: en la organización de los contenidos, en la presentación de diversos modelos culturales, en la metodología... Es este un planteamiento que quiere responder a la orientación global que nos señalan los últimos modelos teóricos.

En esta orientación, puede resultar fundamental las aportaciones que realicen las personas de la comunidad educativa que representan esta diversidad cultural. Sólo a través del diálogo entre las distintas personas que forman la comunidad, personas que comparten objetivos comunes (la mejora de los aprendizajes y de la convivencia en este caso), se llevará a cabo la práctica de la interculturalidad.

Finalmente, podemos considerar brevemente en qué medida ha influido la evolución de los modelos teóricos de educación intercultural en la formación del profesorado.

Las primeras intervenciones lo fueron nuevamente con objeto de dar respuesta urgente a la formación del profesorado en el conocimiento de la comunidad gitana y su cultura. Fueron numerosas las intervenciones en este sentido (cursos, seminarios, jornadas...) para entender y atender la escolarización de la comunidad gitana. Lo son también hoy, y continúa siendo necesaria la formación del profesorado con relación a la cultura gitana, pero ya nadie discute que esta formación debe inscribirse en un contexto de formación sobre la educación intercultural, sobre el tratamiento de la diversidad cultural en su conjunto.

Es por eso que, progresivamente, las propuestas de formación de profesorado han ido añadiendo contenidos más allá del conocimiento cultural de los otros: los marcos teóricos de la interculturalidad, el tratamiento de la diversidad en los proyectos educativos de centro y en los proyectos curriculares, las metodologías más adecuadas para tratar la diversidad, los análisis de los materiales curriculares y la elaboración de materiales interculturales, los análisis de las desigualdades y las estrategias y proyectos para la superación de las mismas...

Hemos pasado pues, de nuevo, de una perspectiva necesariamente orientada a la atención de determinados grupos culturales (en nuestro contexto, de manera destacada el pueblo gitano) a la consideración global de la diversidad cultural de la escuela unida a la igualdad educativa para todos y todas.

II. Intervención Social.

Lo social ha estado siempre presente en el trabajo de la Asociación de Enseñantes con Gitanos.

La Asociación surge para reflexionar sobre una experiencia educativa común y muy pronto toma fuerza para cuestionar un modelo de educación segregada que se presentaba como único posible para el pueblo gitano. Pero, a pesar del lugar de

privilegio que ocupa el debate educativo, es difícil pensar en el nacimiento de la Asociación de Enseñantes con Gitanos sin ligarlo a un sentimiento común de solidaridad ante la situación educativa, pero también social del pueblo gitano.

Del mismo modo que maestros de todo el Estado podían compartir un sentimiento de rebelión frente a un modelo escolar que impedía el acceso de los niños y niñas gitanas a los centros escolares con el resto de los niños y niñas no gitanos, también podían compartir la certeza de que mientras sus alumnos siguiesen viviendo en míseros campamentos chabolistas, sin las mínimas condiciones de higiene y salubridad y segregados de todo su entorno, difícilmente el trabajo educativo en las aulas iba a poder transformar significativamente su futuro.

Como consecuencia de esta certeza, desde muy pronto, los diferentes colectivos de enseñantes con gitanos que forman nuestra asociación fueron abriéndose al tratamiento de lo social. Cada colectivo lo hizo en función de las condiciones que se daban en su entorno: en coordinación con la red pública de servicios sociales, en colaboración con el movimiento asociativo gitano o, en otros casos, asumiendo la gestión de programas sociales.

Ninguno de los colectivos de enseñantes con gitanos ha permanecido durante estos años ajeno a la intervención social con gitanos. Tal vez por ello desde muy pronto las Jornadas de enseñantes con gitanos empezaron a introducir el debate sobre la intervención social entre sus contenidos, hasta consolidarse como uno de los tres pilares temáticos en los que se estructuran actualmente, junto con el educativo y el cultural.

La coordinación con los educadores sociales, de calle, con lo profesionales de la red de servicios sociales, los equipos de trabajo interdisciplinares, los planes de desarrollo comunitario, los mediadores y monitores gitanos, nos ha llevado a valorar y debatir sobre sus figuras y estilos de intervención en nuestras jornadas. Paralelamente, la intervención social ha ido tomando fuerza dentro de la Asociación de Enseñantes con Gitanos, tanto por la progresiva incorporación de profesionales procedentes de este campo, como por el protagonismo cada vez mayor que está tomando en el conjunto de la sociedad. Si hace 25 años, el trabajo educativo era la punta de lanza de la intervención con la población gitana -y los maestros el colectivo profesional más activo-, hoy en día es una parte más de un trabajo y una intervención mucho más amplia. No en vano estos 25 años han sido los de la implantación y consolidación de las redes de servicios sociales, empleo y bienestar social. Y no en vano también, en estos últimos años la administración ha concedido al movimiento asociativo un papel muy relevante en la gestión de los programas de intervención social.

Tras estos años en que lo social ha ido adquiriendo progresivamente mayor protagonismo, es necesario reconocer el papel que debe jugar la escuela y la formación en general para poder avanzar conjuntamente.

Sabíamos que no se puede incidir en profundidad en un grupo de menores chabolistas de medio social desfavorecido sin transformar su entorno social. Sin embargo hoy en día proliferan proyectos de intervención social, con múltiples cursos y actividades para adultos, centrados en los adultos que obvian el absentismo o el

fracaso escolar de sus hijos, como si creyeran que se pudiera construir un futuro para el pueblo gitano sin la educación académica.

Es por ello que Asociación de Enseñantes con Gitanos todavía tiene mucho que decir sobre el modelo de escuela, escolarización y educación para el pueblo gitano. Pero también es cierto que en estos años hemos aprendido que no se debe dar la espalda a lo social. Y no solo porque sea necesario para un trabajo realmente efectivo en el aula, o porque no podemos hacer abstracción de la situación social de nuestros alumnos, sus familias y sus gentes. Se trata de constatar que cuando hablamos de educación e intervención social por separado estamos cada vez más hablado exclusivamente de la educación reglada. Porque en cuanto nos adentramos en la educación no formal, en la enseñanza de adultos, en la educación para la salud, o aun más en la formación continua, nos alejamos progresivamente del concepto tradicional de educación y nos acercamos cada vez más la concepto de intervención social.

Actualmente estamos viviendo una doble tendencia, en la que por un lado cobra cada vez más importancia la idea de una formación permanente a lo largo de toda la vida, con unos mecanismos de organización ajenos a la institución escolar, y por otra parte, ante la impotencia del sistema escolar para dar respuestas a determinadas realidades sociales, se plantean alternativas como las comunidades de aprendizaje que vienen a cuestionar los modelos educativos tradicionales.

Ante esta situación, no tiene sentido plantearse un discurso sobre educación y escolarización de la población gitana que no tenga en cuenta lo social.

A lo largo de estos años, la asociación ha debatido sobre diferentes modelos de intervención social centrados siempre en el trabajo con la Comunidad y la Familia (como los planes de desarrollo comunitario o los barrios de acción preferente) y muchos de los colectivos que forman la asociación se han implicado en experiencias concretas a través de dichos modelos. Estos, partiendo de principios de intervención en ocasiones similares, van a continuar evolucionando a lo largo del tiempo y adaptándose a las distintas formas de articulación de lo servicios sociales, educativos y de empleo en las diferentes comunidades autónomas, por lo que no parece de utilidad pronunciarse genéricamente a favor de un modelo concreto de intervención, sino más bien acerca de los principios que deben guiar la intervención social con el pueblo gitano.

En este sentido pensamos que podemos sintetizar los planteamientos de la Asociación de Enseñantes con Gitanos frente a la intervención social en seis principios, dos de los cuales harían referencia a principios de carácter general de la relación de la asociación con el pueblo gitano y del modelo de gestión de los servicios y programas tanto sociales, como educativos, sanitarios o de cualquier otro tipo.

El acercamiento y contacto de la Asociación de Enseñantes con Gitanos con el pueblo gitano se produce desde el dialogo igualitario, la igualdad en la diferencia, en función de la solidaridad con una parte de la sociedad que ve mermados sus derechos y condiciones de vida en razón de su diferencia.

Cuando trabajamos en favor de los derechos y condiciones de vida del pueblo gitano estamos trabajando por una sociedad más justa y más respetuosa con las minorías y con la diferencia, y eso es un beneficio para el conjunto de la sociedad. Desde la asociación rechazamos el paternalismo, como fórmula de acercamiento a un pueblo desde la superioridad y desde el carácter graciable de nuestra ayuda. Y rechazamos también las relaciones clientelares, que condicionan el apoyo a la sumisión, y tienden a perpetuar las relaciones de dependencia.

En el marco específico de la intervención social partimos de cuatro principios básicos, que podemos denominar normalización, integralidad, orientación a la formación y sensibilización.

El primero de los principios, el de **normalización**, hace referencia, en primer lugar, a que la finalidad de la intervención social con minorías étnicas, y en particular con el pueblo gitano, es la homologación de sus condiciones materiales de vida (niveles de ingresos, vivienda, esperanza de vida, niveles educativos) con los estándares del conjunto de la sociedad. Y a que en ese proceso de homologación el primer objetivo es promover el acceso de la población gitana, en igualdad de condiciones, a las redes de servicios, programas y prestaciones educativas, sanitarias, de formación y fomento del empleo, de servicios sociales o de vivienda. Pero hace referencia también, en segundo lugar, a que el modelo de intervención para alcanzar esos objetivos no pasa por el desarrollo de programas exclusivos para las comunidades gitanas, sino que, incluso cuando en aplicación de políticas de acción positiva se crean servicios especializados de atención a comunidades gitanas, su intervención debe ir orientada a fomentar la incorporación de los menores, los jóvenes, la mujer y los adultos gitanos a las redes de servicios normalizados.

El segundo de los principios, el de **integralidad**, debe ser interpretado en sentido amplio, tanto en lo que se refiere a las acciones y medidas a desarrollar, como en lo que se refiere a los actores implicados, al territorio y la población destinada e incluso a la temporalidad. Existe un cierto consenso en la necesidad de que la intervención social con comunidades gitanas abarque actuaciones en distintos campos -educación, empleo, vivienda, sanidad, etc...-, pero es menos común que se traslade ese mismo concepto de integralidad a la suma de entidades, servicios e instituciones con relación con la comunidad gitana, implicadas en el desarrollo de la intervención. O que, como en la filosofía de los planes de desarrollo comunitario o lo barrios de acción preferente, la intervención global sobre un territorio, vaya dirigida a dar respuesta a las demandas planteadas por el conjunto de la población.

Igualmente pensamos que, frente a las acciones y programas de carácter puntual, es importante que la intervención con las comunidades gitanas se rija por una progresividad y continuidad en el tiempo.

El principio de **orientación a la formación** hace referencia al papel central que debe tener la dotación de recursos educativos y formativos a la comunidad, en todas y cada una de las intervenciones, como elemento de autodesarrollo y como único medio para poder alcanzar realmente ese acceso en igualdad de condiciones a las redes normalizadas de recursos.

La situación de las minorías étnicas en cualquier sociedad está condicionada por las relaciones que se establecen con la sociedad mayoritaria. Por eso no es posible lograr una homologación real en las condiciones de vida del pueblo gitano actuando exclusivamente sobre el conjunto de la sociedad.

El cuarto de los principios para la intervención social, el de **sensibilización**, incide en este punto, al remarcar la necesidad de acompañar cualquier intervención social con una labor de sensibilización del conjunto de la sociedad que empiece por acercarla al conocimiento de la realidad del pueblo gitano. En esta labor la imagen que transmitimos el pueblo gitano debe ser positiva, evitando los estereotipos que lo relacionan con la marginalidad y la delincuencia, y real, difundiendo sus valores, tradiciones y cultura, pero evitando imágenes caricaturizadas que dibujan al pueblo gitano como gentes nómadas, aferradas a valores que no cambian con los tiempos y modos de vida incompatibles con nuestro sistema social.

Por último, y en relación a los sistemas de gestión y organización de los servicios y programas de intervención social, desde la Asociación de Enseñantes con Gitanos pensamos que la garantía de los derechos y condiciones de vida del pueblo gitano es una responsabilidad pública, de las distintas administraciones y poderes del Estado, y que en consecuencia, independientemente de las fórmulas de intervención por las que se opte, y al igual que sucede en la educación y en otros servicios de carácter social, la administración debe tener un peso fundamental en su gestión y desarrollo.

III. Nuestras relaciones con la comunidad gitana.

Desde los inicios, todas y todos los que nos hemos ido convocando y trabajando en torno al tema educativo del Pueblo Gitano -e inevitablemente también en el tema social y cultural-, sabíamos que no podíamos proponernos una pedagogía, una línea de intervención, un modelo de escolarización intercultural y, a la vez, no contar con ellas y ellos. O viceversa, de que ellos y ellas contaran con nosotros.

Tampoco era posible una intervención educativa o social sin un conocimiento de su cultura, de su historia, del porqué de su actual situación tan marginal, de los riesgos que ellos asumían al entrar en un sistema educativo tan etnocéntrico y homogeneizador.

Necesitábamos saber qué querían cambiar en la escuela, qué querían añadir de su cultura al currículum escolar, cuál era la cultura gitana a respetar y preservar y cuáles los préstamos culturales y los hábitos y costumbres marginales de los cuales convenía desprenderse.

Diferenciar marginalidad y cultura, alejar lo gitano de estereotipos, prejuicios y folklores. Saber llegar a un intercambio cultural desde una deseada igualdad. Nunca hemos querido ir delante ni detrás, lo ideal es ir juntos, a la vez: Khetanés (todos a la vez).

De ahí que, al constituir legalmente la asociación, quisiéramos dejar clara la preposición en nuestro nombre asociativo: Enseñantes CON Gitanos (desdeñamos el PARA gitanos, o el DE gitanos). Desde el dialogo, el respeto, la convivencia, el

intercambio, hemos ido conociendo y vinculándonos al mundo gitano aportando nuestra profesionalidad y parte de nuestra vida.

Hemos asumido riesgos y hemos tomado opciones éticas e ideológicas. En nuestra asociación siempre ha habido maestros, maestras y con los años, educadores/as, trabajadoras/es sociales, mediadores y mediadoras gitanas.

Pero la cotidiana relación que con las familias gitanas se daba y se da, en nuestro trabajo e intervenciones, no fueron tan fluidas con el mundo asociativo gitano. Bien es cierto que en nuestros inicios hubo una tendencia de algunos colectivos a ubicarse dentro de las asociaciones gitanas, como una vocalía de educación. Ello suponía una doble circulación de intereses, por un lado se posibilitaba que los gitanos se plantearan de una forma sistemática los temas educativos y marcaran sus opiniones y reivindicaciones que llevaban a sus Administraciones locales y autonómicas y, por otro lado, participábamos y nos nutríamos de este debate interno de los propios gitanos (hombres) que llevábamos a nuestro movimiento profesional.

Con el tiempo todos los colectivos han ido formalizando su independencia. Con todo, siempre ha persistido nuestra idea de que es un sinsentido proponernos una intervención para mejorar la situación educativa de las y los gitanos sin contar con ellas y ellos, por eso siempre hemos querido su pertenencia a la asociación o por lo menos su participación en nuestras jornadas y seminarios de formación. Y así, a modo de ejemplo, señalaremos...

- Las dos familias gitanas que con su presencia y libre participación iluminaron la primeras Jornadas, celebradas en Huesca en el año 1980, además de enseñar forja y cestería a los treinta participantes.
- La memorable participación de casi todo el movimiento asociativo gitano de entonces, en torno a las terceras Jornadas celebradas en València en 1983.
- También de entonces son destacables las ponencias de Pepe Heredia y Juan de Dios Ramírez, y un importante y necesario debate sobre las "escuelas-puente" (y, subyacente a este debate, el eterno desencuentro entre las organizaciones del movimiento asociativo gitano). Nunca hubo tan cuantiosa participación.
- En las Jornadas de Granada en 1985 se celebró una mesa redonda con Asociaciones gitanas. También se dio la participación y relevante presencia de los gitanos que dirigían la "Secretaría de Estudios y Aplicaciones para la Comunidad Gitana de la Junta de Andalucía" (tanto que parecían ellos los organizadores de las jornadas).
- En las VIII Jornadas celebradas en 1988 en A Coruña se celebró un debate sobre la "colaboración de los Colectivos de Enseñantes con Gitanos y las Asociaciones Gitanas".
- También en 1988 participamos en el "Informe ante a Comisión de las Comunidades Europeas: La escolarización de los niños gitanos e itinerantes en España", en colaboración y coordinación con Asociaciones Gitanas de ámbito estatal.
- La valiosa y perseverante participación de Juan Manuel Montoya y Manuel Martín (Presencia Gitana) que fueron habituales participantes de nuestras

Jornadas y alentadores de más de un debate en torno a esta idea ilusionadora de una escuela intercultural.

- Todos los años se informa, de una manera general, de nuestras jornadas, a través de la revista Nevipens Romaní, que es la que llega a más personas, instituciones y asociaciones gitanas y no gitanas; y de una manera particular se envía información a profesionales y asociaciones gitanas, entidades, colegios, universidades, etc., desde cada colectivo en su ámbito autonómico.

Sin duda, podrían añadirse muchos más ejemplos de esta naturaleza. Pero para asegurarnos de que, en nuestras propuestas formativas (particularmente en las *Jornadas)* siempre hubiera la presencia gitana y que su opinión tuviera espacio y tiempo para desarrollarlas, nos propusimos el que siempre hubiera ponencias, talleres o experiencias que fueran impartidas por personas gitanas, de manera que su participación y presencia no fueran accidentales, sino previstas, necesarias, y queridas.

Aparte de esta presencia y aportación, aseguradas siempre, han participado o han hecho acto de presencia, aquellas asociaciones y organizaciones gitanas de la ciudad o comunidad autónoma en la que se celebran las jornadas cada año.

Hoy participamos y compartimos, con todo el movimiento asociativo gitano, la idea de que la promoción gitana sólo es posible si logramos, entre otras cosas, la igualdad educativa y social en clave intercultural, Esta sintonía permite colaboraciones, muchas veces a nivel personal y sin necesidad de aparecer en la autoría del trabajo, pero que han contribuido a sacar adelante documentos como *Pueblo Gitano y Educación*, que suscriben y alientan la mayor parte del movimiento asociativo gitano del Estado español.

Podría decirse, de forma concisa, que nuestra actual relación con el mundo asociativo gitano es de independencia, respeto y colaboración.

IV. Presencia pública y funcionamiento.

La Asociación la componen muchas personas, cada una con su identidad, autonomía e ideología, que participa a la vez en otros movimientos, asociaciones y agrupaciones sociales.

Los colectivos de cada zona conforman nuestra Asociación. Tienen también su identidad, su autonomía, su ideología, su organización estructurada formalmente o no, sus preocupaciones y actuaciones zonales...

La Asociación es fruto de una sintonía profesional, de la necesidad de coordinación, de la necesidad de compartir experiencias, de buscar nuevas formas de hacer, de establecer un discurso propio y compartido a la vez, tanto entre las personas como entre los colectivos.

Por tanto, somos más un movimiento asociativo que un movimiento social. Desde nuestros inicios hemos ido viviendo, cambiando, creciendo, como todo

movimiento, y estableciendo aspectos que compartimos y que crean nuestra identidad como movimiento asociativo y nuestras bases y principios ideológicos:

a) Nos hemos iniciado y mantenemos nuestro interés por el intercambio y formación técnico profesional, combinándolo con nuestra presencia social y nuestra participación, intercambio, empatía y compromiso con la comunidad gitana.
b) Respetar y potenciar la autonomía y la identidad de las personas y colectivos que conformamos la asociación es básico para poder llenar con ello los contenidos a compartir como movimiento asociativo.
c) La independencia de otras Entidades, Asociaciones, Movimientos y Administraciones, así como la autogestión son fundamentales en nuestro movimiento. Esto posibilita nuestra coordinación interna, así como la coordinación y participación puntual con otras entidades y organizaciones.
d) Tradicionalmente, hemos priorizado nuestra actuación en la coordinación y la formación, aunque ello no signifique renunciar a la presencia social.
e) Actuamos más como un movimiento asociativo que como movimiento social, aunque como Asociación tengamos nuestra presencia social con nuestros compromisos e ideales sociales.

¿Cómo es nuestra forma de trabajar? Podríamos resumirla en estos principios y criterios:

- Las decisiones fundamentales son asamblearias.
- La coordinadora tiene un papel fundamental en el funcionamiento de la asociación: sus miembros actúan delegados por los colectivos respectivos.
- Es fundamental la elaboración consensuada y compartida de documentos, propuestas, reivindicaciones, denuncias (a modo de ejemplo, recordemos los documentos en relación a la LOGSE, la implantación de la misma, la educación intercultural, la superación de desigualdades...
- Tradicionalmente nos hemos cuestionado nuestra capacidad de hacernos presentes en el debate social. Hoy por hoy, nuestros esfuerzos en este sentido se centran en:
  - → mantenimiento de una secretaría permanente y un Centro de documentación.
  - → elaboración de boletín
  - → celebración anual de Jornadas
  - → participación en diferentes foros (cursos, actos de otros movimientos, asociaciones, entidades y Administraciones,…)
  - → reivindicaciones como asociación o en unión con otros movimientos...).

- Cada persona y colectivo de la asociación, en su trabajo diario, en los movimientos y asociaciones en las que participa, en las colaboraciones con Entidades, Administraciones, sindicatos, MRPs, Asociaciones, en los artículos, materiales, libros que publica, en los cursos y charlas que imparte y en los que participa, transmite de alguna manera lo que somos y pensamos.

Evoluciones y cambios de la Asociación de Enseñantes con Gitanos. Pasado, presente y futuro.

Como todo grupo humano, el nuestro, ha estado y está cambiando y adaptándose constantemente a las situaciones del momento, remodelando, redefiniendo y concretando sus fines y objetivos, así como sus actuaciones.

Partimos en 1979 un pequeño grupo de profesores y profesoras intercambiando nuestras preocupaciones y experiencias como profesionales en escuelas con alumnado gitano. Seguimos posteriormente y desde las primeras Jornadas en 1980 coordinándonos, buscando las mejores formas y vías de escolarización de la población gitana.

Desde que en 1986 la Asociación se constituye legalmente la forma de coordinarnos, organizamos y actuar es parecida, los objetivos fundamentales están marcados, aunque se van matizando a lo largo de los años.

Nuestras Jornadas, documentos, publicaciones, charlas,... son las que muestran nuestra forma de hacer, de ser y de estar, nuestra identidad como movimiento. Quizás no somos una asociación que está presente en la prensa en el momento justo, pero sí estamos en muchos lugares. Quizás no somos una asociación de reacciones rápidas, pero estamos manteniendo nuestras posturas y reivindicaciones en la carrera de fondo que es la participación social. Quizás no somos una asociación presente en las diferentes Administraciones, pero en muchos casos estamos ahí para que tengan en cuenta nuestros planteamientos y propuestas que son las de muchas personas trabajando desde hace 25 años. Quizás nuestra Asociación no está integrada en todos los movimientos y acciones que deseamos, pero muchas de las personas y colectivos que la conformamos estamos allí presentes y llevamos los planteamientos que siempre nos han unido y nos unen. Quizás no llegamos a realizar todas las acciones formativas que deseáramos, pero estamos en los centros, en los barrios, en el trabajo cotidiano, y cada vez son más las personas, profesionales y Administraciones que nos llaman y utilizan como referencia documentos, materiales y propuestas de nuestra Asociación o de miembros de la misma.

¿Y en el futuro? Algunas líneas de actuación se vislumbran de las propuestas surgidas en seminarios y coordinadoras.

Por un lado, para evitar vueltas atrás (tanto en educación como en intervención social) a escuelas y acción específicas (guetos), debemos plantearnos cuál es la estrategia más adecuada para:

a) Profundizar en el modelo de escuela y de escolarización.
¿Cómo hacer que sea una escuela que atienda a la diversidad, la interculturalidad, la superación de desigualdades,…?.

b) La puesta en práctica de los modelos propuestos de intervención socio-educativa.

c) La coordinación y trabajo en colaboración con otros movimientos sociales, no tanto como personas (lo que ya hacemos en la actualidad) sino como Asociación.
d) Conseguir mayor presencia social e ideológica y realizar una presión social diferente. En definitiva ¿tender a ser más movimiento social?

Siempre hemos estado y estamos en disposición de avanzar, de progresar, manteniendo y reforzando el movimiento asociativo, nuestra autonomía e independencia.

Por último, dos palabras en relación al nombre de la Asociación. Desde las III jornadas realizadas en Valencia en las que iniciamos este debate y en donde surge la base del nombre actual, se han manifestado diferencias en relación a los términos *Asociación de Enseñantes*, pero todos coincidimos en que si hay algo que nos define y nos une claramente desde un principio es en los términos...*con gitanos y gitanas*.

Para acabar, recordemos las palabras pronunciadas con motivo de la entrega del premio *Derechos Humanos* concedido a nuestra Asociación en 1993. Son una buena manera de resumir lo que somos y lo que queremos:

"Nuestro cotidiano empeño en el respeto y la valoración de esta cultura gitana, junto con la de todos los Pueblos, Nacionalidades y culturas del Estado Español y la de cuantas personas de otros países y culturas llegan a nuestras escuelas (es decir a todas las escuelas públicas y privadas del Estado). Es la valoración de TODAS las diversidades culturales, frente a una cultura mayoritaria que nos uniformiza y empobrece.

La escuela es un lugar privilegiado donde se encuentran y enriquecen las culturas, pero esto solo pasa si nuestro modelo educativo es receptivo, respetuoso e intercultural, y no como viene siendo habitual: asimilacionista, etnocéntrico y unívoco. Y aquí está nuestro empeño, hacer una escuela donde ningún niño o niña tenga que dejar su cultura fuera para entrar en ella. Y aún más, un esfuerzo por posibilitar su desarrollo para que puedan (en igualdad de condiciones, aquí la utopía) convivir, relacionarse y evolucionar sin perder sus valores fundamentales. Nosotros y nosotras vivimos el reto del tiempo que nos ha tocado vivir y de la difícil profesión de educar y sabemos, porque la vivimos, al enorme dificultad de un trabajo socializador y respetuoso a la vez. Pero es posible y a ello nos animamos y animamos a cuantos quieran unirse a esta irresistible tarea".

25 Jornadas de Enseñantes con Gitanos. Valencia septiembre 2005.

DOCUMENTO MARCO

ÍNDICE

- TOMAR PARTIDO
- ESCUELA Y CULTURA
- INTERCULTURALIDAD Y ESCUELA
- FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y OTROS PROFESIONALES DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON EL PUEBLO GITANO
- LAS PROPUESTAS ESPECÍFICAS PARA ENSEÑANTES CON ALUMNADO GITANO DESDE LAS INSTITUCIONES EUROPEAS
- BUSCANDO UN MODELO DE FORMACIÓN PARA EL PROFESORADO Y PROFESIONALES DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN LA SOCIEDAD MULTICULTURAL DEL SIGLO XXI. Repensando nuestra experiencia formativa.
- TRAS LA REVISIÓN DE LO REALIZADO Y LO OMITIDO: ALGUNOS PLANTEAMIENTOS PARA SEGUIR AVANZANDO

TOMAR PARTIDO

“Con frecuencia me preguntan los amigos cómo hago para llevar la escuela y cómo hago para tenerla llena. Insisten para que escriba un método, que les precise los programas, las materias, la técnica didáctica. Equivocan la pregunta. No deberían preocuparse de cómo hay que hacer para dar escuela, sino sólo de cómo hay que ser para poder darla. Hay que ser… Hay que tener las ideas claras respecto a los problemas sociales y políticos. No hay que ser interclasista, sino que es preciso tomar partido".

Lorenzo Milani. Escuela Barbiana.

"Todo Acto Educativo es un Acto Político".

“La neutralidad no es posible en el arte educativo, ni en el acto educativo. Mi punto de vista –yo diría mi opción- es, el de los excluidos, el de los condenados de la tierra”.

Paulo Freire.

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

Teresa San Román.

Sin lugar a dudas nuestro movimiento asociativo, aquellas y aquellos que conformamos la Asociación de Enseñantes con Gitanos, hemos tomado partido. Que nadie se equivoque, no por un partido político, sino del lado de las personas excluidas, de las que se encuentran en situación de marginalidad, de las olvidadas en nuestro país y en nuestras escuelas, que en gran parte han sido y son los gitanos y gitanas.

Por eso nuestros fines asociativos[1] concretan nuestro claro posicionamiento en:

- "Contribuir a la desaparición de todo tipo de actitudes negativas, de discriminación, de intolerancia, de racismo, de opresión y persecución de unos grupos humanos sobre otros; basándose en doctrinas o políticas de discriminación racial, cultural, sexual, económica, religiosa, ideológica, de color, origen étnico, etc. Doctrinas científicamente falsas, socialmente injustas y peligrosas, y éticamente condenables".

- "Trabajar para el entendimiento, la solidaridad y la comunicación entre las mujeres y los hombres de todos los pueblos, etnias y culturas; lo que supone trabajar, desarrollar y difundir la educación intercultural y demandar y participar en el desarrollo de un modelo de Bienestar Social que atienda y garantice las necesidades y derechos fundamentales, como paso previo a la normal adquisición de los medios que hagan cumplir la constitucional igualdad de oportunidades, para cuantas personas, colectivos, grupos o minorías étnicas estén en situación de desigualdad".

- "Participar en la creación de un ambiente de convivencia social e interrelación cultural entre las múltiples y diversas culturas que conforman nuestra sociedad"

Así mismo, promover la reflexión conjunta sobre las nuevas construcciones culturales de los roles de mujeres y hombres en sociedades interculturales, democráticas y equitativas para toda la ciudadanía. En esta participación será importante la visibilización y análisis de las situaciones de desigualdad de género que se generan en nuestra sociedad y que afectan tanto a las mujeres del grupo mayoritario como a las mujeres de grupos minoritarios, en las que la desigualdad se ensaña especialmente y se muestra en su crudeza más absoluta. La asociación lucha para que no se sigan produciendo las situaciones de desventaja y de discriminación que observamos en el ámbito escolar (como no acceder a la educación secundaria, abandonarla antes de tiempo...) y que dificultan el éxito escolar y las posibilidades académicas y laborales de las alumnas. Así mismo fomenta que se posibilite la incorporación de la mujer en posteriores procesos educativos que faciliten el empoderamiento de las mismas.

Nuestro compromiso ciudadano, profesional e, inevitablemente, político pasa por pensamientos como el de Paulo Freire: “Soy sustantivamente político, y sólo adjetivamente pedagogo”, y consecuentemente "La educación siempre debe partir de la realidad que rodea a cada hombre", o el de Lorenzo Milani: “la escuela es el difícil arte de conducir a los muchachos por el filo de la navaja: por una parte, hay que formarlos en el sentido de la legalidad; por otra, en la voluntad de mejorar las leyes, en el sentido político. Yo no puedo decir a mis muchachos que la única manera de amar la ley es obedeciéndola. Lo que sí les puedo decir es que sólo deberán observarlas cuando sean justas. Cuando vean que no lo son, deberán luchar para que sean cambiadas”.

[1] **ESTATUTOS DE NUESTRA ASOCIACIÓN. Artículos nº 5.3; 5.4 y 5.5.**

Nos preguntamos, junto con Miguel Ángel Santos[2]: "¿Es posible una escuela donde todos los niños y niñas aprendan, se respeten, se quieran? ¿Es posible hacer de la escuela un trasunto de lo que debería ser una sociedad para todos en la que la justicia, la solidaridad y el respeto fuesen las leyes de la convivencia? A eso vamos. En eso estamos.

No corren tiempos fáciles. En una sociedad en la que prima el individualismo exacerbado, la obsesión por la eficacia, la competitividad extrema, el conformismo social y el relativismo moral..., no es fácil tener en cuenta que la competición está trucada. La aspiración máxima no es saber quien llega primero, sino cómo podemos llegar todos a donde cada uno pueda llegar. La pretensión de una sociedad justa será ayudar a esas personas que necesitan una especial atención porque parten de situaciones de inferioridad. La atención a la diversidad es, pues, la causa de la justicia. Cuando las y los desfavorecidos, al pasar por el sistema educativo, se encuentran de nuevo discriminados y perjudicados, estamos convirtiendo a la escuela en un mecanismo de iniquidad. Precisamente la institución que debería corregir las desigualdades, se convierte en un elemento que las incrementa y las potencia".

Y también, ineludiblemente, reivindicativo[3]:

- "Trasladar a los gobiernos y a las administraciones públicas las reivindicaciones, cuestiones y problemas que impiden las finalidades generales de la asociación anteriormente desarrolladas".

- " Trasladar a los medios de comunicación, a los movimientos ciudadanos, a los sindicatos, a los partidos políticos, aquellas cuestiones que tienen relación con el ámbito de trabajo de esta asociación".

- " Trabajar y propiciar el reconocimiento de la diversidad cultural de la comunidad gitana como la aportación positiva y sumativa a los otros pueblos y culturas que conforman nuestra sociedad mayoritaria para corregir los estados negativos de opinión, fruto del desconocimiento, los estereotipos y los prejuicios negativos".

[2] M.A. Santos Guerra. *El pato en la escuela o el valor de la diversidad.* Ed: Caja Mediterráneo, 2006.
[3] ESTATUTOS DE NUESTRA ASOCIACIÓN. Artículos nº 5.6; 5.7 y 5.8.

ESCUELA Y CULTURA

“El otro es una oportunidad, no un problema."

Miguel Ángel Santos.

"Evidentemente las culturas son inconmensurables. Es imposible valorar racionalmente si una cultura es mejor o peor que otra, porque los criterios que gobiernan la comparación y el valor que se utiliza para emitir el juicio se formulan desde el interior de una sola de las culturas."

Teresa San Román.

Buscando un modelo de escuela para esta diversidad cultural, también nos hemos dado cuenta que esta escuela es la que queremos para todos los niños y las niñas, para nuestros hijos e hijas. Una escuela que desde los cercanos movimientos de renovación pedagógica se define como pública, popular y democrática, y a la que precursoramente nuestro movimiento asociativo complementó con la adjetivación de intercultural e inclusiva, abierta a la participación real de la comunidad.

"Lo más importante sin duda ha sido ir definiendo un modelo de intervención cada vez más global. Una perspectiva que renuncia (y denuncia) los tratamientos especializados, específicos, dirigidos "a los diferentes". Tenemos claro que es necesario un planteamiento global, pertinente para todos y todas. Un planteamiento que, más allá de identificar y diagnosticar las diferencias culturales, detecte las situaciones de desigualdad y las barreras al aprendizaje, se pregunte por la cultura escolar que generamos en la escuela, por su capacidad para eliminar estas barreras y para utilizar la cultura experiencial de nuestro alumnado en la escuela, de manera que potencie el éxito escolar y la convivencia intercultural entre todo el alumnado"[4].

Una escuela para todas y todos, una escuela común, un currículum común abierto a otros saberes, a otras miradas, a otras lecturas desde otras culturas. *"No se trata en absoluto de abandonar lo que podemos ofrecer en cuanto a los conocimientos que impartimos, se trata de saberse vulnerable, es decir, como siempre, de buscar puntos de acuerdo que abran el saber, que permitan la consideración a otros saberes y el respeto a otros maestros [..] "*[5].

Una escuela que favorezca la igualdad de oportunidades y que no omita el plantearse los conflictos que se pueden dar entre las culturas. "Ciertamente, la diversidad nos enriquece. Pero también nos plantea retos de difícil solución: valores

[4] De nuestro Documento 25 AÑOS DE LA ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS.

[5] Teresa San Román.

contrapuestos, incluso contradictorios, costumbres y maneras de actuar difícilmente compatibles, actitudes opuestas. Aceptar la diversidad cultural no significa negar que haya conflictos de raíz cultural. Por lo tanto, hay que aprender a vivir con el conflicto, educarnos en su análisis y tratamiento, extraer su vertiente educativa. Si somos capaces de hacerlo así nos ahorraremos el coste negativo que para la comunidad tienen los conflictos sociales mal tratados y mal resueltos. O aquellos que, por haber sido negados, ocultados, no explicitados, acaban enquistándose y devienen casi irresolubles"[6].

Conscientemente evitamos provocar efectos secundarios y perversos al presentar la cultura de los gitanos o de otra diversidad, como algo inalterable y estancado en el pasado, huimos del folclorismo, del exotismo, de la morbosidad y, cuando hay divergencias o desarrollos culturales muy diferentes entre sus diversos grupos familiares, escuchamos respetuosos sus razones para intentar comprender sus evoluciones o involuciones. No consideramos "la cultura como un hecho estable, estático. La concepción estática de la cultura deriva a menudo en el esencialismo, el "fundamentalismo" cultural; y éste es el origen frecuente de la generación de etiquetas y estereotipos culturales. Por el contrario, creemos necesario entender la cultura más bien como un proceso dinámico donde lo sustantivo es justamente la interacción con otras comunidades, otras realidades, otras maneras de vivir. Un mecanismo de comprensión e interpretación del mundo que toma un significado instrumental, transformativo, regulador. Difícilmente se puede hablar de los gitanos como un todo cultural y social, no creemos que haya posibilidad de hacerlo. Y en medio de tal variedad se hace difícil decir cuál es la cultura de los gitanos. La cultura es el plan de vida para la existencia de un pueblo, el proyecto que un pueblo traza. Lo que sí podemos nombrar son ciertos rasgos, ciertas formas organizativas, ciertas estrategias que constituyen un núcleo cultural común o al menos muy ampliamente compartido, aunque en cada momento, en cada lugar y en cada coyuntura pueda presentar variaciones adaptativas y pueda cambiar dinámicamente. La cultura se define por adaptación y por aprendizaje dentro y fuera, con el contacto con otros grupos, y las transformaciones permanentes que ello supone. Y tampoco debemos confundir cultura con identidad. En el caso que nos ocupa, debe decirse que la identidad del pueblo gitano ha sido construida frente al payo. Sin confundir tampoco oposición con agresividad. La identidad se construye en un proceso de reconocimiento por oposición y la identidad sólo toma de la cultura aquellos rasgos que son más apropiados para representarse a sí misma. Solamente si asumimos como esenciales estas dimensiones de la cultura podremos hacer de la diversidad cultural algo nuestro, y percibir la realidad multicultural como un signo de riqueza social, como un hecho deseable. En esta medida nuestra concepción de cultura nos acercará a los objetivos que caracterizan una verdadera educación intercultural"[7].

Nunca hemos dejado de plantearnos que el respeto por las culturas tiene un límite. Este límite viene definido y concretado en la declaración universal de los derechos humanos. Por tanto, cualquier conculcación de los mismos, bien mediante la discriminación, la violencia, el abuso de poder…, no pueden ampararse en una pretendida tradición cultural o justificarse por un malentendido relativismo cultural.

---

[6] SOCIEDAD Y MULTICULTURALIDAD. UNA PERSPECTIVA EDUCATIVA. Xavier Lluch

[7] A partir de nuestro Documento LA ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

INTERCULTURALIDAD Y ESCUELA

"La interculturalidad no es una yuxtaposición cultural ni una estratificación étnica y social (que cada vez es más frecuente). Tampoco es el respeto a todos los contenidos culturales. La justicia básica, que tiene que ver con los derechos de la personas, está por encima de las culturas. La interculturalidad implica una aportación decisiva a la convivencia, es una herramienta muy útil para compartir y conveniar, para conocerse y entenderse.

El objetivo fundamental de la formación en interculturalidad es conocer y aceptar las diversidades culturales, mejor que tener conocimientos específicos de cualquiera de las culturas".

Teresa San Román. Seminario sobre Formación AECG.
Barcelona, 30 de mayo 2009

"*Concedemos gran importancia al termino intercultural, ya que se trata de significar de algún modo un concepto de las relaciones entre culturas sin precedentes en la historia de las civilizaciones:*

--Primeramente, el reconocimiento en el seno de un mismo estado -o de una misma nación- de entidades culturales distintas y diferentes de la cultura del grupo detector del poder estatal.

-- En segundo lugar, la afirmación de su derecho a existir, es decir la aceptación de las contradicciones que condicionan su supervivencia.

-- Finalmente la afirmación de sus posibilidades de evolución mediante formas de relación que, paradójicamente, amplían las comunidades de relaciones de las diferentes culturas salvaguardando una identidad a cada una de ellas."

M. Claude Clanet. Ponencia Seminario Europeo "*La formación de los enseñantes con alumnado gitano. Hacia una educación intercultural*".
Junio 1989. Benidorm-Alicante**.**

Queremos señalar cuatro elementos[8] determinantes que caracterizan el concepto de *Interculturalismo* y que lo distinguen de otras concepciones de las relaciones entre pueblos y culturas.

[8] A partir de nuestro Documento LA ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

1. El reconocimiento de la diversidad.

- Una visión de la diversidad como fenómeno universal, que caracteriza a todas las sociedades humanas.
- Una interpretación amplia del concepto de cultura, como conjunto de formas de percibir, comprender, transformar y vivir la realidad que nos rodea.
- Una concepción de la realidad social multicultural como fenómeno histórico, en continuo cambio y evolución.

2. La defensa de la igualdad.

- El reconocimiento del derecho de todo pueblo, comunidad, grupo o persona, a desarrollar sus relaciones en la sociedad desde unas pautas culturales propias.
- La apreciación de la diferencia cultural como un valor de enriquecimiento de nuestra sociedad.
- La defensa de la convivencia entre culturas; entre pueblos, comunidades, grupos e individuos con pautas culturales diferentes.
- Una opción por la cooperación y la colaboración entre los grupos humanos.
- Una opción por la comunicación y el mutuo conocimiento, por el intercambio de experiencias, valores y sentimientos con nuestros vecinos.

3. La apuesta por la acción y de transformación social.

- Una posición activa en la sociedad, de lucha, de compromiso con los valores éticos e ideológicos que defendemos.
- Una dinámica de transformación de las estructuras y valores sociales que impiden que las relaciones entre los pueblos y las culturas se desarrollen en un plano de igualdad.
- Una opción por el propio desarrollo de los pueblos y culturas a través de su acceso en igualdad de oportunidades a la formación.

4. La promoción de procesos educativos que planteen la interacción cultural en condiciones de igualdad.

- La educación intercultural es un objetivo necesario en el proyecto educativo de todos los Centros educativos.
- Unas actitudes y prácticas a proponer y desarrollar en cada currículo y para todos y todas los alumnos y alumnas de todos los niveles educativos.

La asunción de estas características nos llevaron a reafirmar que[9]:

"Para nosotras y nosotros el interculturalismo es una concepción teórica y práctica de carácter universal que atiende la diversidad cultural de todas las sociedades desde los principios de igualdad, interacción y transformación social.

[9] De nuestros Documentos **LA ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL** / **LA ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS Y LA EDUCACIÓN PARA SUPERAR DESIGUALDADES**

El interculturalismo supone una concepción teórica de la realidad social y es un instrumento para la intervención sociopolítica, pero también implica una opción ética e ideológica de carácter personal, una forma de entender y vivir las relaciones sociales y, por supuesto, una manera de plantear y desarrollar el hecho educativo. [...]

El interculturalismo se opone de forma activa al racismo. El interculturalismo se opone al asimilacionismo".

"El sistema educativo tiene que plantearse como objetivo la igualdad educativa, es decir, el éxito escolar para todas y todos, independientemente de la situación social, económica y/o de la valoración social de la cultura a la que se pertenezca. Esta igualdad incluye el reconocimiento de la diferencia como factor de enriquecimiento y no de inferioridad.[...]".

Pero no debemos olvidar que los Centros educativos, aunque ámbito privilegiado, no es el único lugar de intervención del interculturalismo, ya que éste debemos entenderlo como una práctica social vivida. El interculturalismo obliga a pensar en las relaciones culturales dentro de un proyecto pedagógico, pero también dentro de un proyecto social. No debemos olvidar la reflexión que nos hace Teresa San Román[10]: *"Los aspectos puramente educativos (instrucción y escuela) aún siendo en si mismos factores de aculturación no son realmente operativos como factores de integración social. Que la aculturación educativa, en general, depende para su aparición y mantenimiento, de ciertos factores de integración social (trabajo asalariado, vivienda, papeles en regla,…)."*

Nos atrevemos a decir que será mucho más fácil desarrollar un modelo de educación intercultural en el seno de los Centros educativos si se está dando un modelo de cambios y actitudes interculturales en el seno de la sociedad y de los gobiernos. Es decir, se hará más factible un modelo intercultural si hay unas actitudes sociales e institucionales que admitan: la multiculturalidad de nuestra sociedad; la valoración de dicha diversidad cultural; la interacción inter e intra grupos y, lo más difícil, que los grupos culturales que coexisten puedan compartir "aproximadamente" las mismas oportunidades políticas, económicas y educativas, es decir, el pluralismo cultural no se convierte en una situación de interculturalismo hasta que los intercambios no se dan en una situación igualitaria.

Así pues, el interculturalismo es un proyecto ideal, que ha de tomar forma progresivamente y que supone un nuevo concepto de las relaciones entre culturas, sin precedentes en la historia de las civilizaciones.

[10] Teresa San Román. *Gitanos de Madrid y Barcelona: ensayos sobre aculturación y etnicidad*, Publicaciones de Antropología Cultural, Universidad Autónoma de Barcelona, 1984, pp. 46.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y OTROS PROFESIONALES DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON EL PUEBLO GITANO. Repensando nuestra experiencia formativa.

"Formar docentes para trabajar en las aulas de escuelas e institutos españoles del siglo XXI, así en general, debe ser algo muy parecido a formar docentes preparados para atender a la diversidad cultural. Porque no se trata de formar profesionales especialmente habilitados para atender adecuadamente a los alumnos considerados diversos por su extrañeza intrínseca, aquellos que, supuestamente, tienen o dan problemas a la escuela (en este caso fundamentalmente alumnado extranjero y gitano), sino de formar buenos profesionales, capaces de atender, ayudar y trabajar con el cien por cien del alumnado, porque diversos culturalmente lo son todos y a todos afectan los procesos de cambio cultural y de mundialización".

Xavier Besalú.

"La calidad de la enseñanza depende de la calidad de sus profesores".

J.M. Esteve.

"Las instituciones implicadas podrán elaborar y proponer proyectos, programas, orientaciones o normativas excelentes al respecto, pero si los profesores no quieren, no tienen sensibilidad, no están preparados o no pueden hacerlo, cualquier proyecto fracasará"

José Vicente Merino.

Hace treinta y tres años el profesorado que trabajábamos con alumnado gitano, muchas y muchos de nosotros en las llamadas *escuelas-puente*, tuvimos que buscar fórmulas de autoformación. No existía formación desde la Universidad, tampoco existía la formación permanente del profesorado que vendría años después con la creación de los Centros de Profesores y Recursos. Las diversidades culturales en el Estado español y mucho menos la gitana, ni existían ni se les esperaba en la escuela, como tales diversidades. Así que nos agrupamos y creamos la Asociación de Enseñantes con Gitanos.

Nuestra historia asociativa empieza en 1979 cuando un grupo de maestras y maestros de Aragón deciden conectar con otras compañeras y compañeros de otros lugares del Estado español que estaban trabajando con alumnado gitano para poner en común multitud de cuestiones profesionales (curriculares, metodológicas, organizativas,…) y éticas (ideología de nuestros proyectos educativos: escuelas puente/escuelas segregadas, clases segregadas en escuelas públicas, educación compensatoria…).

El abandono administrativo, la nula formación y desinformación sobre la atención de las diversidades culturales dentro del sistema educativo, también nuestra perplejidad ante una pobreza extrema que venía envuelta en una idea de marginalidad naturalizada y asumida sin posible solución desde la escuela, nos llevaron a plantearnos el dotarnos de una información y formación que hasta ahora nos habían negado.

La historia que precedía a nuestros planteamientos estaba dictada por pragmáticas, leyes y normas que buscaban el reduccionismo y desaparición incluso física de los gitanos y, como mínimo, de su diversidad cultural. Las posteriores legislaciones intentaron asimilar, luego segregar y luego colonizar. Todas ellas aspiraban a integrar (en el sentido de desaparecer) y así hasta nuestra realidad cuando llegaron a borbotones a la escuela pública en los años 80 y 90 y los recibió una educación compensatoria con "más de lo mismo", "El largo camino seguido desde la no escolarización, pasando por las escuelas-puente y las aulas de compensatoria, hasta la integración en aulas ordinarias es, en realidad, la historia de lo que la sociedad paya ha decidido en cada momento hacer con los gitanos sin contar en ningún momento con su opinión al respecto".[11]

En la última década, con la aparición en las leyes educativas y en los procesos de Formación del Profesorado, de elementos y/o conceptos innovadores, como la inclusión y la escuela inclusiva; así como centros educativos, en los que la participación de las familias es una condición esencial para el desarrollo de los proyectos que se llevan a cabo en los mismos, están posibilitando que tanto gitanos como payos puedan opinar, intervenir y decidir en los procesos educativos de sus hijos e hijas.

Nuestras primeras reuniones tenían el objeto de dar respuesta urgente a la formación del profesorado en el conocimiento de la comunidad gitana y su cultura. Fueron años de autoformación y, a la vez, vacío de respuestas en las instituciones universitarias y educativas. Aún no había llegado la inmigración, aun éramos un país de emigrantes. Ahora, que paradójicamente volvemos a ser inmigrantes, continúa siendo necesaria la formación del profesorado con relación a la cultura gitana, pero ya nadie duda que esta formación debe inscribirse en un contexto de formación sobre la educación intercultural, sobre el tratamiento de la diversidad cultural en su conjunto.

Es por eso que, progresivamente, las propuestas de formación de profesorado han ido añadiendo contenidos más allá del conocimiento cultural de los otros: los marcos teóricos de la interculturalidad, el tratamiento de la diversidad en los proyectos educativos de centro y en los proyectos curriculares, las metodologías más

[11] M. Fernández Enguita "Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo". Ed. Ariel Practicum. Barcelona, 1999.

adecuadas para tratar la diversidad, los análisis de los materiales curriculares y la elaboración de materiales interculturales, los análisis de las desigualdades y las estrategias y proyectos para la superación de las mismas...

Hemos pasado pues, de una perspectiva necesariamente orientada a la atención de determinados grupos culturales (en nuestro contexto, de manera destacada el pueblo gitano), a la consideración global de la diversidad cultural en una escuela que busca la igualdad educativa para todos y todas.

Igualmente hemos pasado de una perspectiva de formación del profesorado, a proponernos una formación que implique también a otros profesionales de la intervención socioeducativa.

LAS PROPUESTAS ESPECÍFICAS PARA ENSEÑANTES CON ALUMNADO GITANO DESDE LAS INSTITUCIONES EUROPEAS

A lo largo de estas tres últimas décadas ha habido escasos planteamientos desde las instituciones europeas con respecto a la formación del profesorado que trabaja con población gitana. Acotamos exclusivamente los apartados que se refieren a la formación del profesorado.

A Jean-Pierre Liégeois realizará durante los años 1984 y 85 un estudio[12], encargado por la Comisión Europea, sobre la situación de la escolarización gitana en Europa. Posteriormente en 1988 se incorporará el de España y Portugal. De este estudio se realizará un informe síntesis que servirá para realizar la RESOLUCIÓN DEL CONSEJO Y DE LOS MINISTROS DE EDUCACIÓN DE 22 DE MAYO DE 1989 RELATIVA A LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS NIÑOS GITANOS E ITINERANTES (89/C 153/02). En ella hay tres recomendaciones a los Estados miembros sobre la formación del profesorado que trabaja con alumnado gitano en el capítulo final de Balance y recomendaciones.

80.
Que se realice un esfuerzo importante y prioritario para mejorar la formación de los enseñantes. Los profesores carecen de una formación adecuada para afrontar la escolarización de los niños gitanos. sin embargo, para ser competentes, el maestro debe tener siempre la formación adecuada, cualquiera que sea el tipo de clase que acoja al niño, sobre todo cuando, por medio de la pedagogía intercultural, se pretende abrir la clase a la diversidad de niños.
81.
Que se pongan en marcha, en los distintos Estados, proyectos piloto cuyo eje sea la formación de enseñantes, con el fin de inducir el indispensable movimiento de formación relacionado con la escolarización de los niños gitanos o de acelerarlo.

82
Que se estudien en el terreno de la formación, donde prácticamente está todo por hacer, las condiciones para un mejor aprovechamiento de los medios existentes y para la innovación en los contenidos de la formación".

B Resolución adoptada en mayo de 1989 por los Ministros de Educación de *La Unión Europea.* RESOLUCIÓN DEL CONSEJO Y DE LOS MINISTROS DE EDUCACIÓN DE 22 DE MAYO DE 1989 RELATIVA A LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS NIÑOS GITANOS E ITINERANTES (89/C 153/02).

"Los Estados miembros se esforzarán en promover (...) la contratación y la formación inicial y continua de los enseñantes:

[12] Jean-Pierre Liégeois. Minoría y Escolaridad: El Paradigma Gitano. Ed.Presencia gitana, 1998

- formación continua y complementaria adaptada a los enseñantes que trabajan con niños de gitanos e itinerantes,
- formación y empleo de los enseñantes procedentes de la población gitana o de la de los itinerantes, cuando sea posible".

C Seminarios específicos para enseñantes con alumnado gitano. Se han realizado una serie de Seminarios subvencionados por El Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa:

- Junio 1983. Donaueschingen (Republica Federal Alemana): "La Formación de los Enseñantes de niños gitanos".

- Agosto 1988. Ecole normale de Montauban (Francia): "Los niños gitanos en la escuela: la formación de los enseñantes y otras personas".

- Junio 1989. Benidorm (Alicante-España): "Hacia una educación intercultural. La Formación de los enseñantes con alumnado gitano".

  Algunas de las conclusiones de sus grupos de trabajo fueron:

- La situación en Europa y en el Estado español (década 1980-1990) era parecida: la inexistencia de una formación inicial donde se tratara el tema gitano. En Europa si había formación sobre inmigración. La especialidad cercana a estos temas era la de educación especial en algunos países. No existían referentes de maestras/os gitanos en ningún país.

- Autoformación individual o en grupos.

- Perfiles profesionales diseñados por la Administración educativa que impide las tareas fuera del centro educativo. Profesorado encerrado en el aula y aislado del entorno sociocultural.

- Inestabilidad de profesores y equipos docentes. Soledad y poca valoración de la administración educativa del trabajo con minorías étnicas.

- "De hecho, lo que se espera de la escuela es que dé a los niños medios para valorar su cultura, no que haga esta la valoración en su lugar"

- Demanda de formación inicial que abarque los siguientes campos:

  - Pedagógico: asignatura especifica de educación intercultural; didácticas y metodologías para trabajar con las diversidades culturales; materiales específicos de las culturas; Organización escolar: flexibilidad en agrupamientos, espacios, horarios, etc.
  - Psicológico: desarrollo cognitivo y cultura, etc.
  - Antropológico: conocimiento de las culturas, relaciones interétnicas, etc.
  - Sociológico: grupo, clase, familia, barrio, minoría étnica, minorías cultural, etc.
  - Lingüístico: bilingüismo, lengua materna, lengua del maestro/a, etc.

- Las practicas, en la diplomatura de Formación de Profesorado, que se realice en colegios con alumnado de culturas diferentes.

- Demanda de formación permanente o continua que abarque los siguientes campos:

  - En los Centros de Profesores: oferta de formación, materiales y recursos. Seminarios y grupos de trabajo permanentes. Intercambio de experiencias. Asesores/as de educación intercultural.
  - En los Centros educativos con alumnado gitano. Formación para todo el claustro. Asesoramiento por parte de los Centros de Profesores y Recursos. Coordinación y participación en el desarrollo comunitario del barrio y con los profesionales de la intervención social.
  - Cursos, posgrados,.... de especialización por parte de la Universidad.

- Ha sido mucho más normalizadora la presencia de la interculturalidad. En diversos Países (Alemania, Reino Unido, Francia, Dinamarca,...) sus universidades empiezan a impartir asignaturas de *pedagogía para extranjeros*, que con el tiempo se convertirán en *pedagogía intercultural*.

D

El pueblo gitano y la educación. Documento para debate. Sexto borrador. Asociaciones y Federaciones gitanas españolas pertenecientes a la Comisión Consultiva del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Octubre 1999.
Nuestro trabajo de asesoramiento a los movimientos asociativos gitanos nos permite reconocer nuestras históricas reivindicaciones en alguna de sus demandas actuales:

- "La denuncia de la total falta de formación inicial de los profesores/as de educación infantil, primaria, secundaria y universidad, de cuantas materias se refieren a las diversidades culturales: educación intercultural, antropología social y cultural de las nacionalidades, minorías y culturas del Estado español, etc.
  En la formación permanente se están dando algunos cursos referidos a la escolarización gitana o de educación intercultural, pero no de una manera sistemática. La exigencia de implantación en la Universidad (al menos en las carreras de Ciencias de la Educación, Educador Social y de Trabajo Social) de asignaturas troncales y optativas referidas a las diversidades culturales: educación intercultural, antropología social y cultural de las nacionalidades, minorías y culturas del Estado español, etc.
- La necesidad de dotar a los Centros de Formación de Profesores y a las instituciones encargadas de la formación permanente, de un plan sistemático de formación sobre las diversidades culturales, así como de asesores de educación intercultural. Estos asesores de educación intercultural son los que podrán posibilitar e incentivar la formación continua del profesorado, realizando cursos y seminarios permanentes de formación, con la participación de todo el equipo educativo, así como el planteamiento a los claustros y a las comunidades escolares para que sus proyectos educativos sean interculturales".

E

Recomendación Nº R (2000) 4 del Comité de Ministros a los Estados miembros en la educación de los niños romaníes/gitanos en Europa (aprobada por el Comité de Ministros el 03 de febrero de 2000, en la 696ª reunión de Delegados de Ministros).

III. INCORPORACIÓN Y FORMACIÓN DE LOS ENSEÑANTES

13. Debe incluir la introducción de una enseñanza específica en los programas de preparación de los futuros enseñantes con el fin de que éstos adquieran los conocimientos y una formación que les permita una mejor comprensión de los alumnos *roms*/gitanos. Sin embargo, la educación de los alumnos *roms*/tsiganes debe ser parte
integrante del sistema educativo global.

14. La comunidad *rom*/gitana tendría que estar asociada a la elaboración de estos programas y poder comunicar directamente la información a los futuros enseñantes.

15. Haría falta también favorecer la incorporación y la formación de enseñantes salidos de la comunidad *rom*/gitana.

F

Congreso Virtual: La escolarización del alumnado gitano en los países de la unión europea : mitos, realidades y retos. 2004. Proyecto *Dromèsqere Euroskòla*, programa Sócrates.
Ponencia del profesor de la Universidad René Descartes - París, Jean-Pierre Liégeois: La formación del personal educativo para los niños gitanos : un modelo y un reto europeos.
Acotamos sus propuestas de contenidos de la formación:

Los contenidos de la formación.
Al abordar el tema de los contenidos de la formación, es importante destacar varios puntos que permiten comprender mejor tanto el reto que representa esta formación como su originalidad sin equivalente y su importancia como fuente de inspiración para otras acciones:

1. Los Romá/Gitanos no poseen Estado de referencia o de origen que históricamente les sirva de apoyo o les proporcione un marco de desarrollo relativo a su historia, su cultura, su lengua, sus actividades educativas. A esto se debe que las instituciones europeas tengan tendencia a compensar esta carencia, respaldando e incitando a los Estados miembros a emprender acciones de formación del personal educativo y de producción del material de formación necesario. Los Estados deben también realizar intercambios entre ellos sobre estos temas. Esta propuesta no es teórica: ¿cómo puede un enseñante acoger en Calabria a grupos de niños procedentes de Kosovo? ¿Cómo puede el enseñante acoger en Barcelona o en Dublín a grupos de niños que llegan de Rumania?
2. Esta característica gitana de no tener territorio de referencia aparece muy claramente en los Estados en los que se ha desarrollado una política educativa relativa a las minorías, por ejemplo, con respecto al uso de material pedagógico: los Gitanos son los únicos que no disponen de herramientas

(libros de historia, diccionarios) que pudiera proporcionarles el Estado del que fueran originarios o al cual pudieran estar vinculados: las otras minorías pueden pedir prestado aquello de lo que dispone su Estado de referencia. Este hecho se da también con respecto a los módulos de formación que deben proporcionarse a los enseñantes de cultura, lengua, historia;

3. Es necesario añadir que, por la misma razón, todavía hay que establecer, desarrollar y organizar los conocimientos requeridos por los Gitanos en las áreas de historia, cultura y lengua, lo cual es una razón más para trabajar seriamente y en una cooperación europea;
4. Además se trata de temas muy delicados, tanto para los Gitanos como para su entorno; conviene, pues, ser muy prudente con este tema y elaborar contenidos para la formación que sean, en la medida de lo posible, de calidad irreprochable: se trata de una historia, de una lengua, de una cultura desconocidas tanto por el personal educativo como por un público más amplio; hay que estar atento y ser crítico frente al diletantismo y a la superficialidad, a la improvisación y la pseudo-experiencia, sobre todo porque en este ámbito están presentes, y profundamente arraigados, los prejuicios y, a menudo también, los estereotipos; de aquí se deriva que hay que recurrir a personas cualificadas para tratar tal o cual punto específico de los programas de preparación y producción de documentos, y eso supone la organización de actividades de formación y la evaluación de los contenidos, para mejorarlos, o para descartar los que no respondan a las exigencias de calidad requeridas;
5. Los niños, y sus padres, esperan que la escuela les proporcione elementos para comprender su ambiente, herramientas de negociación -lo que llamo desde hace tiempo una *educación cívica intercultural*-, que les permitirá adaptarse a su entorno. No basta pues con tomar, incluso aunque las intenciones pedagógicas sean buenas, los elementos de la cultura gitana, ponerlos de relieve y analizarlos unilateralmente, sino que es indispensable hacer esto también con cualquiera de las demás culturas presentes en la escuela y, en particular, con los elementos del universo que les rodea y al cual deben adaptarse: las instituciones que les conciernen como ciudadanos de un Estado, los distintos participantes en la vida social, etc. Por otra parte, es preferible presentar *singularidades* (que dan valor) más que *diferencias* (que discriminan, marginan y, a menudo, estigmatizan). La educación cívica clásica, relacionada con las historias nacionales, es generalmente sinónimo de etnocentrismo, y tiende a provocar actitudes de crispación, incitando al individuo a instalarse en la oposición. La perspectiva intercultural induce a la descentralización. Nos situamos entonces en el hilo de un tejido a lo largo del cual son las relaciones las que sitúan al individuo, formado y respaldado, en el centro de un conjunto donde encuentra su lugar y sus puntos de referencia;
6. La cultura de los Romá/Gitanos en la escuela y también su presencia junto a los niños no gitanos son útiles para luchar contra los prejuicios. La llegada a la escuela de la cultura de los Gitanos tiene el efecto de dar valor, de legitimar, y permite destacar -lo señalé anteriormente- que representan una minoría cultural y no una categoría social: las consecuencias pedagógicas que se derivan de ello son muy importantes: "Para que los padres acepten y estén contentos con la instrucción que se les da a sus hijos es necesario, y esto es de una importancia capital, que sus hijos sean instruidos con y delante de los otros, sobre sus orígenes desde la India hasta a nuestros días, en Europa y en el mundo. Un noventa por cien de los padres no conocen sus orígenes ni

su historia, y les gustaría que sus hijos lo descubrieran, lo aprendieran y les hablaran de ello".

G

Los romaníes y los *travellers* en la educación pública.
Análisis de la situación en los Estados miembros de la Unión Europea. EUMC 2006.

• Las autoridades educativas deben asegurar que los profesores que trabajen en clases étnicamente mezcladas reciban formación especial, una retribución adecuada y el apoyo de expertos y mediadores interculturales. Los profesores deben ser también conscientes de la necesidad de implicar más a los alumnos romanies y *travellers* en las aulas y no desmotivarlos exigiéndoles menos.

H

Recomendación contra el racismo y la discriminación social en / y a través de la educación escolar.
Publicación de la Comisión europea contra el racismo y la intolerancia (ECRI) Consejo de Europa – 2007. Estrasburgo.

III. Preparar al conjunto del personal de enseñanza a trabajar en un medio multicultural y, a tal efecto:
1. Garantizarle, a todos los niveles, la formación inicial y continua para prepararle a asegurar la educación y a responder a las necesidades de los alumnos provenientes de
medios diferentes;
2. Proporcionarle una formación inicial y continua que tenga como objetivo sensibilizarle sobre las cuestiones relativas al racismo y a la discriminación racial y a las
nefastas consecuencias que tales fenómenos tienen en la capacidad de tener éxito en el medio escolar de los niños que sufren dichos fenómenos;
3. Garantizarle una formación sobre la legislación antidiscriminatoria a nivel nacional;
4. Asegurarse que esté formado para prevenir cualquier manifestación de racismo y discriminación racial en un medio escolar, incluida la discriminación indirecta y estructural, y para reaccionar rápidamente y de manera eficaz cuando deba enfrentarse a tales problemas;
5. Proporcionarle una formación inicial y continua sobre las cuestiones relativas a los derechos humanos y a la discriminación racial, y que incluya, entre otras, las siguientes cuestiones:
   a) las normas internacionales y europeas;
   b) la utilización de herramientas pedagógicas específicamente destinadas a la enseñanza de los derechos humanos y en particular del derecho a la igualdad, y
   c) la utilización de métodos educativos interactivos y participativos;
6. Proporcionarle de manera regular un marco en el que pueda realizar un intercambio de experiencias y una actualización de los métodos utilizados para enseñar los derechos humanos y en particular el derecho a la igualdad;

BUSCANDO UN MODELO DE FORMACIÓN PARA EL PROFESORADO Y PROFESIONALES DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN LA SOCIEDAD MULTICULTURAL DEL SIGLO XXI

El profesor de Pedagogía Xavier Besalú, de la Universidad de Girona, es una de las personas que desde su experiencia de docente en la escuela y de docente e investigador, desde la Universidad, más tiene aportado sobre el tema de la formación del profesorado y la interculturalidad. Ha colaborado con su análisis y aportaciones a los contenidos de los Bloques que componen nuestra propuesta de formación.

A continuación una larga cita de una ponencia clave y sugerente: Educación Intercultural y Formación del Profesorado, que realizó en nuestras XXVII JORNADAS DE ENSEÑANTES CON GITANOS en el 2007.

"Docencia e interculturalidad en la España de hoy.

Identidad, convivencia social, diversidad cultural, son conceptos especialmente sensibles, que remiten a cuestiones importantes tanto del presente como del futuro (los límites de la libertad individual, las implicaciones de la cohesión social, la formación de la subjetividad del alumnado…). Estas preocupaciones aparecen poco en el debate público, pero están ahí, también para los profesionales de la educación, y es importante que afloren, que se hagan conscientes, pues condicionan tanto las percepciones como las actitudes y los comportamientos públicos. Sin embargo, cuando se les pregunta por las dificultades pedagógicas que comporta la diversidad cultural en sus aulas, las respuestas no suelen referirse a este tipo de cuestiones, sino a las dificultades de comunicación con los alumnos y sus familias, a la poca eficacia instructiva ante nuevos comportamientos y necesidades, ante nuevos estilos de aprendizaje o ante la variedad de bagajes culturales previos, a la perplejidad ante situaciones dilemáticas ante las que no existe una respuesta correcta, carente de efectos secundarios. Por eso, lo que más se demanda es una formación eminentemente práctica (nuevos métodos y estrategias, materiales y recursos adaptados), aplicable de manera inmediata y, en general, basada en el conocimiento de los particularismos etnoculturales de los colectivos en presencia.

Desde luego que estas demandas deben ser atendidas. El problema es que, si no se amplía y enmarca la respuesta formativa, se corre el riesgo de provocar una ristra de efectos perversos no deseados: presentar las culturas de los demás como un todo acabado, permanente y estático, ignorando su diversidad interna; centrarse en sus elementos más visibles y objetivables, a menudo los más exóticos, curiosos o alejados de la nuestra; sumir a los educadores en una perplejidad paralizante o reforzar los estereotipos y las fronteras entre los grupos. Por ello se hace necesario inscribir estas demandas más inmediatas y específicas en un cuadro más amplio y crítico, que permita discernir cuáles son los verdaderos problemas, repensar las propias ideas, percepciones y actitudes, construir un marco de análisis que permita comprender la evolución de la sociedad española y, por supuesto, aprender y practicar estrategias,

recursos y materiales motivadores y eficaces. Este marco conceptual debería ultrapasar, lógicamente, el ámbito estricto de las ciencias de la educación. Por otra parte, en la sociedad de la información, las relaciones de los individuos con su cultura particular se han modificado profundamente: no sólo porque estamos sometidos a múltiples y variadas influencias culturales, sino también porque es francamente difícil encontrar en la tradición las respuestas más adecuadas a los problemas de la existencia o los criterios morales que puedan guiar nuestras vidas en un mundo sumamente abierto e incierto. En esta sociedad, la misión de la educación no debería ser la promoción de las culturas particulares, sino la de preparar a todos los ciudadanos para vivir en un mundo complejo, conflictivo, interdependiente, libre y lleno de posibilidades. Es mucho lo que se ha escrito sobre formación del profesorado en interculturalidad. Aquí nos limitaremos a señalar algunos elementos congruentes con lo que hemos escrito en esta ponencia:

Un cuadro amplio y crítico de análisis que permita examinar críticamente los fundamentos teóricos de la interculturalidad. Siguiendo a F. Ouellet (1997), los educadores deberían trabajar cinco grandes ejes para poder situar los desafíos del pluralismo cultural en el marco de las grandes transformaciones de los sociedades postmodernas:

1) Cultura, etnicidad e identidad;

2) Los obstáculos que dificultan las relaciones interculturales (estereotipos, prejuicios, racismo, xenofobia);

3) La igualdad de oportunidades (dinámicas de exclusión y de marginación);

4) Nación, Estado, comunidad (liberalismo, comunitarismo, democracia, ciudadanía, modernización, progreso); y

5) Modelos de gestión de la diversidad cultural (asimilacionismo, multiculturalismo, interculturalismo).

Repensar las propias ideas, creencias, percepciones y actitudes sobre personas, países, grupos sociales. Todos los adultos poseemos conocimientos y creencias consolidados sobre lo social y lo cultural; fruto de la socialización, la escolarización y la propia experiencia vital percibimos e interpretamos la realidad desde una determinada óptica. Se trataría de emprender, en palabras de C. Marcelo (1992) un verdadero proceso de resocialización, promoviendo reflexiones y debates que pongan en crisis estas ideas previas y promuevan, cuando sea necesario, el cambio de actitudes. Estrategias útiles podrían ser: los estudios autobiográficos sobre el propio pensamiento, historia e identidad; trabajar textos, en todas las disciplinas, que aporten perspectivas distintas a las habituales; estudios de caso; supervisión experta de prácticas de observación y en centros educativos…

Una formación cultural sólida y un compromiso con la actualidad: la formación del profesorado debe garantizar una cultura científica, tecnológica y

humanística suficiente. Es preciso que el profesorado tenga conciencia de las condiciones del mundo actual, que posea el bagaje necesario para comprender críticamente las informaciones que suministran los medios de comunicación. El objetivo es sentirse parte de todo lo humano y lo planetario, de ver el mundo como una comunidad de pueblos más que como una suma de Estados, y de trabajar en el presente con la conciencia de ser responsable del futuro, de construir un mundo habitable. En esta línea, los medios de comunicación, en general, se convierten en una herramienta insustituible para saber lo que está pasando en el mundo, aquí y ahora, para –con los medios de que disponemos aprender a deconstruir las percepciones de los grupos dominantes y los tópicos occidentalocéntricos, para la reflexión, el debate y la acción.

Y dos apostillas a modo de síntesis final. F. Ouellet (1991: 171-177), en un libro ya clásico, proponía seis objetivos para educar en una perspectiva intercultural:

1. Desarrollar perspectivas históricas múltiples: incluir las interpretaciones que tanto los grupos mayoritarios como los minoritarios hacen de los acontecimientos y las realidades presentes y pasados (en historia, en literatura, en arte).

2. Reforzar la conciencia cultural: reconocer que mi visión del mundo no es compartida por todos que mi visión está tan sesgada como las de los demás.

3. Desarrollar competencia cultural: capacidad de interpretar las comunicaciones, las costumbres, los hábitos… propios de otras formas culturales.

4. Luchar contra el racismo, tanto en el pasado como en el presente, y analizar su impacto tanto en los oprimidos como en los opresores.

5. Aumentar el nivel de conciencia sobre el estado del planeta y las dinámicas emergentes (migraciones, conflictos…) y equiparse para una comprensión crítica e inteligente de las informaciones que suministran los distintos medios de comunicación.

6. Desarrollar habilidades sociales para intervenir activamente en la vida social."

Cuadernos de Pedagogía ha dedicado un número de su Biblioteca Básica del Profesorado a "Educar en sociedades pluriculturales"(2007)[13]. El objetivo de la colección es proporcionar herramientas al profesorado y se estructura en once apartados, que bien podrían ser tomados como el temario posible de un programa de formación. Son los siguientes:

[13] Besalú, X. (coord.), 2007, *Educar en sociedades pluriculturales,* Barcelona: Wolters Kluwer

1) **Más allá de una educación para inmigrantes**: un recorrido por los planteamientos y los movimientos que acogerán y pondrán en práctica la recepción de las diversidades culturales en el sistema educativo español, desde el encuentro de los gitanos con el sistema educativo y las acciones de la Asociación de Enseñantes con Gitanos, pasando por los movimientos de renovación pedagógica, la creación de escuelas privadas o cooperativas nacionalistas (ikastolas, escuelas catalanas,...) y la llegada de la inmigración. También la educación intercultural hoy.

2) **Otros pueblos, otras religiones, otras identidades**: un acercamiento a distintas áreas sociopolíticas del mundo, a distintos sistemas de creencias.

3) **Migraciones, derechos y ciudadanía**: tiene por objeto la inmigración y la incorporación plena del "otro" en las sociedades receptoras.

4) **Desigualdad, marginación y exclusión social**: incorpora la dimensión de clase, porque, a menudo, la discriminación étnica y la socioeconómica se ceban en las mismas personas y grupos.

5) **Etnocentrismo, xenofobia, racismo**: advierte de que el combate contra el racismo no puede hacerse a cañonazos, porque las causas y los contextos donde se produce son bastante impermeables a las proclamas moralistas.

6) **Gestión social y educativa de la diversidad cultural**: los distintos abordajes existentes, desde la teoría y desde la práctica, en la sociedad en general y en la
escuela en particular.

7) **Currículo intercultural**: objetivos, contenidos, valores, educación: trata de introducir claridad y coherencia en las decisiones curriculares; otorga una dimensión política y transformadora al trabajo educativo;

8) **Currículo intercultural**: estrategias, técnicas, metodologías, recursos y materiales: da cuenta de múltiples materiales, recursos y estrategias bien diseñadas y útiles para incorporar a la práctica educativa la mirada intercultural.

9) **Lenguas**: competencias lingüísticas de todo el alumnado y aprendizaje de las lenguas oficiales por parte del alumnado de origen extranjero.

10) **Población de origen extranjero**: aborda las relaciones de los educadores con las familias del alumnado y las posibilidades educativas del tiempo libre.

11) **Mediación intercultural**: la cultura de la mediación para prevenir, gestionar y resolver los conflictos."

TRAS LA REVISIÓN DE LO REALIZADO Y LO OMITIDO: ALGUNOS PLANTEAMIENTOS PARA SEGUIR AVANZANDO

"...No podéis preparar a vuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños, si vosotros ya no creéis en esos sueños; no podéis prepararlos para la vida, si no creéis en ella; no podríais mostrar el camino, si os habéis sentado, cansados y desalentados en la encrucijada de los caminos".

Celestín Freinet.

Después de nuestra larga experiencia, muchas cosas han ido cambiando en la formación permanente del profesorado, y muy escasas las que se han incorporado a la formación inicial en nuestro sistema educativo universitario.

Tal es así que podríamos sintetizar la actual formación del profesorado, con respecto a la atención educativa con alumnado gitano, como una generalizada omisión en la formación universitaria y con una absoluta desregulación en la formación permanente. Estas carencias están detalladas y resumidas en nuestras aportaciones al Grupo de Trabajo de Educación (ubicado en el Ministerio de Educación) del Consejo Estatal del Pueblo Gitano, que demandaban una serie de acciones concretas:

OBJETIVO ESPECÍFICO

Formación del profesorado para desarrollar una educación intercultural donde la cultura gitana forme parte igualitaria con el resto de las culturas del Estado español

ACCIONES

A. <u>Formación Inicial en la Universidad:</u>

1.1. En las carreras de Ciencias de la Educación, Educador Social y de Trabajo Social, implantar asignaturas troncales y optativas referidas a las diversidades culturales: educación intercultural; minoría étnica gitana, nacionalidades y culturas en el Estado español, etc.

1.2. Con la homologación europea, en el propuesto grado de magisterio, que en su cuarto curso sería necesario que uno de los módulos sea sobre los gitanos, su historia y su cultura.

1.3 En el *Master de Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*

(que sustituye al antiguo CAP), obligatorio para cualquier persona que quiera impartir clases en estos niveles educativos, están programadas créditos de asignaturas obligatorias comunes a todas las especialidades y créditos por especialidad. En la mayoría de las universidades está incluido en el programa de asignaturas obligatorias la de "Atención a la diversidad en la escuela" . En esta materia se puede y debe incluir dentro de sus contenidos temas como la diversidad cultural, metodologías más adecuadas para su tratamiento, etc.

Más tarde y dentro de las propuestas al primer borrador de *Estrategia Nacional para la Inclusión de la Población Gitana en España 2020* , matizábamos:

Completar en la formación universitaria, ante todo en los grados de Magisterio (infantil y primaria), Educación Social, Trabajo social, Pedagogía, Psicología,..., introduciendo en algunas asignaturas módulos sobre diversidades culturales (mención especial a la minoría étnica gitana en España), interculturalidad, etc.

B. <u>Formación Permanente:</u>

2.1. En los Centros de Recursos y Formación del Profesorado deberían ofertar:

2.1.1. Cursos específicos sobre la cultura gitana en la escuela.

2.1.2. Recursos y materiales para trabajar estos temas.

2.1.3. Asesores de educación intercultural en contacto con el movimiento asociativo gitano, con el movimiento evangélico, con universitarios gitanos y otros referentes positivos, etc., para asesorar a los centros educativos sobre los interlocutores disponibles a la hora de plantearse el tema gitano.

2.2. En los Centros educativos con mayoría o significativa matrícula de alumnado gitano:

Itinerario formativo para todo el profesorado del Centro, donde se incluya el acceso a experiencias de buenas prácticas, intercambio con otros Centros educativos con una población escolar similar, jornadas de trabajo con los profesionales de la intervención socioeducativa desde su contexto más inmediato (el barrio), hasta jornadas de ámbito autonómico, estatal o europeo.

A TRAVÉS DE LO COMÚN A LO ESPECÍFICO

Nada hay de contradictorio y si de complementario en aunar ambas necesidades. Un corpus formativo común para profesorado y profesionales de la intervención socioeducativa, en la línea que hemos expuesto de FORMACIÓN PARA EL PROFESORADO Y PROFESIONALES DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN LA SOCIEDAD MULTICULTURAL DEL SIGLO XXI y, a la vez, una información y formación específica sobre las diversidades culturales que tenemos en nuestras aulas. En el estado español nuestra gran minoría étnica son los gitanos, entre 600.000 y 800.000, que son,

> *"en una buena proporción al menos, una minoría étnica marginada del sistema social. [...] La identidad gitana en España, es la historia de una oposición, con consecuencias político-económicas, entre un pueblo minoritario y una mayoría y el Estado que le pertenece. [...] Surge una situación de marginación étnica si la mayoría impide la entrada de la minoría en el sistema, o lo que es lo mismo, si le ofrece menos de lo que pueden lograr quedándose marginada."*[14]

Y que desde la sociología de la educación apuntan que:

> *"Llama enormemente la atención la desigual suerte de las distintas culturas minoritarias en España en tiempos de atención a la diversidad, educación intercultural, etc. Mientras que las nacionalidades, ricas o pobres, han logrado reconstruir la escuela para ponerla al servicio de su propia existencia como tales, y en alguna medida incluso al de los proyectos independentistas del nacionalismo más intransigente, el pueblo gitano todavía no ha obtenido siquiera el reconocimiento mínimo de su identidad, su lengua y su cultura"*[15]*.*

Tenemos una responsabilidad proporcional a la situación de desigualdad en los resultados de socialización y de fracaso escolar que aún tiene el alumnado gitano en nuestro sistema educativo, cuanto más a la inexistente presencia de la cultura gitana en el currículo escolar. Resultados e intentos en claro retroceso desde finales de los años 90 del siglo pasado. Así que urge hacerse planteamientos del por qué de estas desigualdades, absentismos y abandono escolar de las alumnas y alumnos gitanos.

Asimismo, también tenemos que destacar que si, desde mediados de los 70 hasta mediados de los 80, se consigue cerrar las aulas puente y que la escuela sea el lugar de encuentro y educación para todos los niños y niñas, desde finales del siglo XX y en los albores del XXI volvemos a caminar hacia atrás y ahora ya no hablamos de aulas puentes, pero sí de colegios que primero se guetizan (en un proceso en el que las familias pertenecientes a la cultura mayoritaria abandonan voluntariamente el centro huyendo de lo que creen desprestigio o escasa calidad) y en poco tiempo pasan a ser centros segregados, donde mayoritariamente sólo acude alumnado gitano o alumnado gitano y extranjero. Esta es la realidad que podemos observar en

---

[14] Teresa San Román. *Entre la marginación y el racismo: Reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Compiladora y coautora, Alianza Universidad, 1987. pp.188, 188 y 191.

[15] Mariano Fernández Enguita.

la mayoría de las capitales de provincia del país a pesar de que la ley no permite este tipo de centros.[16]

Podemos dar por seguro que una de las cuestiones claras es la necesidad de información y formación del profesorado y otros profesionales de la intervención socieducativa, como paso previo a un necesario cambio de actitudes con respecto a las y los gitanos y a su cultura.

Por ello hemos realizado una propuesta de contenidos de esta formación desglosada en cuatro bloques:

BLOQUE UNO: HISTORIA DEL PUEBLO GITANO

BLOQUE DOS: EL PUEBLO GITANO: CULTURA Y CAMBIO SOCIAL

BLOQUE TRES: ESCUELAS, PUEBLO GITANO Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

BLOQUE CUATRO: ACCIÓN SOCIAL CON EL PUEBLO GITANO.

Seminario en Salamanca, mayo 2008
Seminario en Barcelona, mayo 2009
Seminario en Salamanca, mayo 2010
Seminario en Barcelona, mayo 2011
Seminario en Sevilla, mayo 2012

[16] **Estudios como el coordinado por Carmen Santiago y Ostalinda Maya confirman estos datos.**
Carmen Santiago y Ostalinda Maya. Segregación Escolar del alumnado Gitano en España. Fundación de mujeres gitanas por la igualdad efectiva. 2012.

ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS	ANÁLISIS DE LA REPERCUSIÓN DE LAS ACTUALES POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO POSICIONAMIENTO DE LA ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS

Recordemos que la responsabilidad de la culpa
aumenta proporcionalmente con el poder.

Teresa San Román.

Tras una cuantificada información y una participada deliberación, la Asociación de Enseñantes con Gitanos quiere posicionarse y hacer públicas sus reflexiones, su rechazo y su beligerancia ante las actuales políticas educativas, algunas ya concretadas y que están repercutiendo en nuestro trabajo diario, otras propuestas y a la espera de legislarse a corto plazo.

1.- La posibilidad de aumentar el número de alumnos y alumnas por aula hasta un 20% nos devuelve a un modelo de escuela masificada, obligada a lecciones magistrales y a una disciplina basada en la autoridad punitiva del profesorado. Esta es una medida que va en contra de la educación inclusiva defendida en el marco legal vigente, la Ley Orgánica de Educación (LOE) y el de la legislación autonómica, como es el caso de la LEC, en Catalunya. Rompe con la idea de atención personalizada que necesita el alumnado, menosprecia metodologías de trabajo en el aula de cariz competencial, comunicativas, de trabajo cooperativo...; genera problemas de espacio en el actual diseño de muchas escuelas e institutos (que están construidos y dimensionados para las ratios vigentes desde 1991) y añade dificultades para los centros educativos (especialmente aquellos que están haciendo planteamientos de mejora e innovación docentes). Las cifras concretan el problema: Habrá 165.154 alumnos y alumnas en educación no universitaria más que el curso anterior y entre15.000 y 25.000 profesores y profesoras menos[1].

2.- La reducción del sueldo y de las condiciones laborales, no solamente en el profesorado sino en todas y todos los profesionales de la intervención socioeducativa, entre ellas el aumento del horario laboral, incide directamente en aspectos de preparación, coordinación y cuestiones que tienen incidencia en el trabajo en el aula y en las intervenciones extraescolares. La reducción del profesorado de las escuelas conlleva que los profesores y profesoras no especialistas se vean obligados a impartir asignaturas sin la formación necesaria.
La no obligatoriedad de impartir los dos bachilleratos (ciencias y letras) en los institutos va a provocar desajustes organizativos y rotura en la estabilidad del profesorado en sus claustros obligándoles a trasladarse de unos centros a otros.
Todo ello lleva a que la situación anímica de la mayoría de maestras, maestros y profesorado sea muy negativa. Los recortes se pueden cuantificar, pero el sufrimiento

emocional de las y los enseñantes, el clima de los claustros y su repercusión sobre el alumnado, se notan mucho más. Nos alejamos de los niveles de calidad que habíamos conseguido. El director del Informe PISA, Andreas Schleicher, indica "*como elemento determinante en la calidad de la educación la implicación de los profesores en la enseñanza, lo que pasa por incentivar la llegada de los mejores docentes creando una carrera profesional motivadora"*. Esta política educativa, que no ha sido consultada ni consensuada con el profesorado ni con el resto de la Comunidad Educativa, no tiene nada de motivadora, nos lleva hacia atrás y supone la pérdida de un gran número de profesionales con los que se podía dedicar tiempo a tratar con las familias y con las necesidades que traía la diversidad del alumnado. Todo ello dificulta el tratamiento de la heterogeneidad de las aulas, es decir, la posibilidad de atender al alumnado que se encuentra en una situación social más débil.

3.- La no substitución de las bajas del profesorado empeora las condiciones de trabajo, genera dificultades organizativas, quita tiempo para la coordinación y la gestión de los centros. Es decir, está propiciando un creciente malestar que repercute directamente en el alumnado que pierde horas de especialidad, cambiadas por horas de estudio vigilado, cuando no el reparto entre otras clases. Estas medidas ayudan a neutralizar los muchos esfuerzos realizados para tener unos proyectos educativos y curriculares de centro eficaces, que reconocen las diversidades de su alumnado y de su entorno sociocultural y que han ido construyendo un modelo de educación pública de calidad.

4.- La Ley de Ordenación Educativa indica que la formación continua es obligatoria para el personal docentes y que tiene que ser gratuita. Los hechos consumados de la actual política del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes es que suprimen toda ayuda a la formación permanente del profesorado. No se han convocado las ayudas económicas para la realización de actividades estatales de formación permanente del profesorado durante el año 2012 (en algunas Comunidades Autónomas, como Castilla la Mancha, no se han abonado las ayudas concedidas desde 2010) y deja sin contenido la Ley de Ordenación Educativa donde se especificaba que *"Las Administraciones educativas deben promover la actualización y mejora continua de la cualificación profesional del profesorado y la adecuación de sus conocimientos y métodos en la evolución de la ciencia y de las didácticas específicas. Para ello deben garantizar una oferta diversificada de formación permanente del profesorado, fomentando la colaboración con diversas instituciones".* No sólo deja de apoyar económicamente esa formación, sino que, además, la impide al no otorgar los permisos necesarios para realizarla en horario lectivo.

Por otra parte las Comunidades Autónomas han ido reduciendo drásticamente el número de Centros de Recursos y Formación del Profesorado, así como los especialistas que asesoraban e impartían formación. Algunas de las informaciones que tenemos son:

- En Aragón, de 17 CRP quedan 4, además del Centro Aragonés de recursos para la Educación Intercultural (ahora Inclusiva) CAREI. Se ha reducido el personal y el presupuesto de formación, quedando la responsabilidad de formación en un coordinador en cada centro con 2 horas semanales de dedicación a la Formación.

- En Castilla y León, los Centros de Formación e Innovación Educativa (CFIEs) han pasado de 45 a 22 y en la actualidad a 13, además del Centro de Recursos de Educación Intercultural (CREI).
- En Catalunya no hay Centros de Profesores; son Centros de Recursos Pedagógicos. No existe previsión presupuestaria para formación de profesorado.
- En Castilla La Mancha han desaparecido los Centros de Profesores, dejando uno regional *on line*, con cursos generalistas.
- En la Comunidad de Madrid han eliminado los Centros de Profesores (CAP) y existen algunos Centros territoriales de innovación y formación.
- En Andalucía se han mantenido el número de CEPs pero se han reducido el número de asesores y el presupuesto. En el caso del CEP de Sevilla, el presupuesto se ha reducido más del 50%.
- En la Comunidad Valenciana se han reducido a la mitad los Centros de Recursos y Profesores.

Se confirma una desatención generalizada en la formación permanente del profesorado que contradice las intenciones del gobierno de dotar al profesorado de autoridad y reconocimiento profesional y social.

Dentro de esta exigua oferta confirmamos la ausencia de propuestas de formación sobre la temática de las diversidades culturales en el sistema educativo y menos aún en el concreto caso de los gitanos.

5.- Las propuestas incluidas en el borrador de la nueva Ley de Educación reordenarán el sistema educativo, con los cambios en la ESO y el bachillerato y las diversas pruebas para acceder de unos ciclos educativos a otros, creará itinerarios selectivos y traducirá diversidad en desigualdad.

La dedicación de más tiempo a las materias fundamentales (matemáticas, lenguaje,…) hará más difícil la incorporación y asignación de tiempo a materias sobre otras culturas.

6.- La supresión por parte del Ministerio de Educación del Plan Educa 3 hace desaparecer las Escuelas Infantiles (si no se hacen cargo las CC.AA y los ayuntamientos). El ministro de educación considera que "*la educación infantil no era educación sino conciliación de la vida laboral y familiar de las mujeres"* [2]. Esta conceptualización asistencial y no educativa de este primer ciclo de educación infantil nos hace retroceder a la consideración de guardería de la etapa de 0 a 3 años, lo que supone despreciar los aprendizajes trascendentales que se realizan en ella, primordial para el desarrollo cognitivo y social, así como para la detección precoz de necesidades educativas, que permite prevenirlas y tratarlas. Se oculta las dificultades que las familias de contextos marginales tendrán para aportar a sus hijos e hijas el acceso a juguetes, materiales informáticos y didácticos, así como las obvias dificultades de trasmitirles ciertos contenidos instructivos. Aquí empieza la desigualdad entre los niños y las niñas que se escolaricen o no en este primer ciclo de educación, desigualdad que arrastrarán presumiblemente a lo largo de su escolaridad, pues su preparación no será la misma. Otra opción familiar será hacerse cargo de los costos de este periodo escolar y, si no tienen dinero para pagarlo, el padre o la madre deberán dejar de trabajar rompiendo la pretendida conciliación familiar y laboral.

Repercutirá fundamentalmente en la situación de la mujer obligando a muchas de ellas a volver a la exclusiva dedicación en el hogar familiar, al cuidado de menores y personas mayores, como medida menos costosa. Esto invalidará el esfuerzo y el avance social de muchos años.

7.-Se han parado las construcciones escolares; se ha recortado los ingresos para cubrir los gastos de funcionamiento de los centros públicos; al subir las ratios se cierran centros rurales; se han reducido las becas y ayudas a las familias para material escolar, comedor, transporte (por poner un ejemplo, el Ministerio aportará el próximo curso 3'6 millones de euros, ante los 11'6 del curso anterior -un recorte del 70 %- para el desarrollo de programas de becas para la adquisición de libros y ayudas al estudio en la enseñanza obligatoria, solamente en la Comunidad Autónoma de Catalunya); se deja sin recursos a las AMPAS para actividades extraescolares..., haciendo recaer el coste en las familias, con graves consecuencias en los sectores más desfavorecidos y castigados por la actual crisis. Y además, favoreciendo la privatización de la educación.

8.- Al eliminarse la obligación de ofrecer las dos modalidades de Bachillerato, ciencias y letras, en los centros educativos, el alumnado tendrá que cambiar de centro y aumentar los riesgos por movilidad, los gastos de desplazamientos, comidas, etc., o someterse a la oferta cercana a su domicilio, sin atender a sus intereses. Añade dificultades para los que menos medios tienen y rompe con la flexibilización y las posibilidades de opciones del alumnado. Con toda seguridad agrandará la desigualdad de oportunidades de nuestros alumnos y alumnas.

9.- El retraso hasta 2014 de la implantación de los títulos de FP de 2.000 horas deja a miles de alumnas y alumnos indefensos y desorientados.

10.- En España hay entre un 31% y 36 % de abandono escolar en el sistema educativo, una de las tasas más altas de Europa. Estamos los terceros a la cola, solo por delante de Portugal y Malta [3].

Los recortes afectan a servicios destinados a combatir este abandono y a la vez fracaso escolar, como por ejemplo los PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial), las aulas de estudio, los CAEP's (Centros de Atención Educativa Preferente), los proyectos de refuerzo escolar (PROAS), los desdobles, los laboratorios o las aulas de enlace y demás programas compensatorios: no hay profesorado para llevar a cabo estas medidas. Se han reducido casi la totalidad de los programas específicos de atención a la diversidad.

Igualmente hay supresión o "copago" de todos los programas de conciliación de la vida familiar: "Madrugadores", "Tardes en el Cole", "Crecemos", "Colegios Abiertos", etc. O bien se suprimen para este curso 2012-2013 o pasan a ser actividades de pago que tendrán que sufragar las familias y que no están al alcance de las que tienen menos recursos económicos.
Reducir drásticamente el abandono escolar prematuro era una inversión clave, no sólo para el futuro de cada joven sino también para la prosperidad futura y la cohesión social en el Estado español y en la Unión Europea. Se eliminan recursos que contribuyen a romper el ciclo de la pobreza, que conduce a la exclusión social de

tantos jóvenes que, a consecuencia del fracaso escolar, ven aumentar su riesgo de paro, y se ven condenados a ocupaciones más precarias.

11.- El Real Decreto-Ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo (BOE núm. 96, de 21 de abril), introduce en la Universidad múltiples problemas.

1. Contará con menos financiación y recursos, lo que implica que reducirá su oferta educativa con la eliminación de carreras y centros universitarios.

2. Se despide a mucho profesorado asociado, lo que implica que el profesorado que queda debe asumir sus materias y asignaturas, que habitualmente no venía impartiendo, a costa de aumentar sus horas de docencia.
   A un pequeño grupo de profesores y profesoras se le rebajan las horas docentes de 24 a 16 créditos (- 8 créditos) y a la mayoría se le aumentan las horas docentes de 24 a 32 créditos (+8 créditos). Por un lado se crean agravios comparativos; y por otro, esta carga menoscaba la calidad del trabajo del docente, haciendo muy difícil la aplicación metodológica y organizativa prevista en el Plan Bolonia con la que ya se estaba trabajando. Todo ello crea malestar y divisiones entre el profesorado y un desbarajuste en la organización al complicar los Planes de Ordenación Docente.

3. El malestar docente y la pérdida de valoración se han venido produciendo también por la reducción del poder adquisitivo (en torno al 24% actualmente): reducción del sueldo, congelación salarial, impago de planes de pensiones, etc. (Se prevén nuevas reducciones de sueldo, retirada de complementos, retirada de la paga extra de Navidad durante los próximos años, etc.).

4. Los recortes obligan a la fusión y reorganización entre departamentos e incluso facultades, a fin de reducir personal de administración y servicios, así como cargos de gestión. Todo ello repercutirá en la organización docente y la desestabilizará más aún.

5. El incremento de tasas de matriculación; la reducción y nuevos condicionantes para la consecución de becas (se aplican criterios académicos y no tanto de renta); las complicaciones de matriculación del alumnado extranjero, etc., son aspectos que perjudican seriamente al alumnado, limitándole el acceso a la Universidad, especialmente a los sectores de población más desfavorecidos, en un momento donde tampoco tienen expectativas laborales (en torno al 50% de la juventud entre 18 y 24 no accede al mundo laboral). Todo hace pensar que la situación de la juventud gitana empeorará y que su acceso a la Universidad será todavía menor.

LA ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS ANTE LA POLÍTICA DE RECORTES DEL GOBIERNO RAJOY

La Asociación de Enseñantes con Gitanos no puede admitir la actual política de recortes que amenaza gravemente la situación de la enseñanza pública.

Después de tres décadas trabajando por una escuela inclusiva e intercultural que diera acceso al alumnado gitano (gran parte del mismo en una situación de marginalidad y exclusión social) no podemos dejar de manifestar nuestro rechazo y nuestra beligerancia ante medidas que vienen a menoscabar las posibilidades de tal escuela pública.

Como profesionales de la educación y de la intervención socioeducativa estamos viviendo en primera persona estas políticas educativas del actual gobierno. Unas políticas exclusivamente economicistas e ideológicas, contrarias a cualquier fundamentación educativa o argumentación pedagógica. Una política que empobrecerá el sistema educativo público, lo degradará y contribuirá a la polarización social, agudizando la pobreza en las clases populares, aumentando la riqueza en los ya ricos y, por añadidura, empobreciendo buena parte de las clases medias. Nos alarma comprobar que viramos hacia posiciones sociales extremas, que creíamos superadas para siempre.

Como voluntarias y voluntarios, fuera de nuestra actividad profesional, no podemos admitir ni apoyar políticas y estrategias que eludan la responsabilidad pública de mantener el modelo de estado de bienestar social del que se había dotado la sociedad española. No podemos ocultar las actuales desigualdades que existen en el acceso y en los resultados escolares y por eso es fundamental trabajar para que esta brecha social no se agrande. Tampoco podemos olvidar que las crisis suelen cebarse especialmente en los colectivos más desfavorecidos y que lo que recorta el estado lo tiene que poner la familia. El aumento de los costes directos e indirectos de la educación y la necesidad de invertir en educación durante más años, lleva a las familias más pobres al abandono prematuro de sus hijos e hijas del sistema educativo.

Queremos llamar a la unidad entre las familias y el profesorado para defender juntos una educación de calidad, gratuita y universal, que ayude al mandato constitucional de la igualdad de oportunidades.

Las políticas de recortes y desaparición de recursos están erosionando los derechos de la ciudadanía y están convirtiendo en graciable muchos de los servicios y recursos que siempre han supuesto las políticas sociales y educativas.

La mayoría de los sistemas educativos más avanzados iniciaron sus cambios en tiempos de crisis. Ofende al sentido común y lesiona a la inteligencia el que en momentos de crisis recortemos y desestabilicemos nuestro sistema educativo.

Pensábamos, quizás ingenuamente, que todos y todas o la mayoría éramos conscientes de que la educación de las personas es la mejor inversión de futuro, que la formación de las nuevas generaciones conduciría a la prosperidad económica y

social del país. Los economistas y politólogos, los informes y documentos de la UNESCO, nuestra propia Ley Orgánica de Educación [4], afirman que lo que se invierte en educación revierte en productividad laboral, aumenta en renta nacional, en competitividad, reduce la criminalidad, contribuye al medio ambiente y algo muy importante: aumenta la cultura democrática, el buen funcionamiento de las instituciones y la cohesión social.

Quizás esto no interesa a todas y todos nuestros políticos y gobernantes. Cada cambio de gobierno supone una nueva política educativa. Nos duele tener que formularnos una pregunta como esta: ¿Al servicio de quién están todas estas medidas?

32as Jornadas de Enseñantes con Gitanos - Vigo, Septiembre de 2012

[1] Citado en : http://www.rtve.es/noticias/20110912/vuelven-cole-mas-alumnos-menos-profesores/460227.shtml 12.09.2012

[2] Citado en: http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/07/06/valencia/1341563575_137560.html 6.07.2012

[3] Citado en: *El abandono temprano de la educación y la formación en España*. Enrique Roca Cobo. Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado. Noviembre de 2010.

[4] "... una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos..." Preámbulo de la Ley Orgánica de Educación

ASOCIACIÓN DE
ENSEÑANTES
CON GITANOS

ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS

LA ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS ANTE LA LOMCE

(Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación).

La educación nunca es neutral. Las leyes que la regulan tampoco. Ante una nueva Ley Orgánica de Educación, es decir, ante el texto que establecerá el marco legal de mayor importancia en el ámbito educativo, no es posible permanecer callado.

La Asociación de Enseñantes con Gitanos, visto el texto que se ha hecho público de la futura Ley, quiere manifestar su preocupación ante el contenido de la misma y anima a la denuncia de los presupuestos ideológicos que la sustentan y a la alerta ante las repercusiones que una Ley así tendrá sobre la educación española y, en particular, sobre las familias gitanas.

Coincidimos con muchos de los análisis que han ido haciéndose públicos por parte de diferentes colectivos (sindicatos docentes, movimientos de renovación pedagógica, AMPAs, etc.) así como por destacadas personalidades de la pedagogía española (resaltamos aquí la aportación del denominado *Foro de Sevilla*). No es posible (no debería serlo) que una ley orgánica educativa pueda salir adelante con tal grado de oposición.

Nuestra posición ante la Ley, brevemente, se resume en los siguientes argumentos.

A. Nos manifestamos radicalmente en contra del **sesgo economicista** de un texto que, unas veces de manera sutil y otras de forma evidente, revela una concepción mercantilizadora de la educación y una antropología alejada de los planteamientos de nuestra asociación. La educación de hombres y mujeres debe aspirar la formación de personas completas, ciudadanos responsables y críticos, sociedades cohesionadas. Este principio general no puede sacrificarse por la única lógica de la formación de trabajadores cualificados. Parecería que, en el actual contexto de crisis, todo pudiera justificarse desde esta orientación.

Una muestra especialmente burda la constituye la concepción asistencial de la Educación Infantil que se desprende del texto.

B. Son diversos los principios teóricos y las medidas que, a lo largo de la Ley, la dotan de un **carácter segregador**, tanto en relación al alumnado como, complementariamente, a las redes escolares pública y privada. Se legitima la selección en razón de la "medida del talento", se promociona la especialización de centros, se crean itinerarios para responder a tipologías de alumnado, se establece la medida de resultados y el establecimiento de rankings de centros, se promociona la red privada a través del impulso a conciertos y reconsideración de la zonificación… Todo este conjunto de medidas establecen un engranaje coherente a los principios de selección y segregación del alumnado, a la naturalización de sus diferencias en razón de sus "talentos", a la legitimación de su selección de acuerdo a razones "técnicas" (pruebas estándar, reválidas, medidas).

Sabemos bien por nuestra experiencia que, cuando se instala este tipo de ideología, la diversidad pasa a utilizarse como factor de diferenciación, de

segregación o, en su caso, de exclusión. Y en este proceso, no hay duda de que quienes más pierden son los más vulnerables.

C. Nos parece **antidemocrática** la forma en que se ha elaborado la Ley y absolutamente insuficiente el proceso de debate público de su contenido. Educar para la democracia sólo se hace desde su ejercicio real y cotidiano. La Ley anula de facto las funciones del Consejo Escolar de Centro y pervierte el sentido de participación democrática que, allá por el año 1985, estableciera la LODE. Casi treinta años después, enrojece leer algunos pasajes del texto justificando su modificación. Coherente con este espíritu antidemocrático es el nuevo perfil de la función directiva en la Ley: una visión gerencial y de mera representación de la Administración.

D. La Ley se fundamenta en una lamentable **concepción curricular centrada en los resultados.** La obsesión por la medida, la superación de pruebas estándar, la centralización del currículum, la desvalorización de determinadas áreas de conocimiento, etc. son medidas que van completando una concepción curricular sancionadora, seleccionadora y de control.

Un enfoque curricular de estas características es contrario al propósito formativo y educativo que tiene el aprendizaje. En nuestra opinión tendría consecuencias nefastas para la atención y el tratamiento de la diversidad y condenaría las propuestas pedagógicas renovadoras y de innovación curricular.

E. Nos oponemos también al espíritu **uniformizador** de la Ley que se evidencia en diferentes aspectos del texto: desconsideración de la diversidad cultural, recentralización del currículum, desvalorización de las lenguas de las CC.AA…

F. La Ley manifiesta un **carácter ideológico conservador** absolutamente impertinente para lo que debiera ser la escuela aconfesional y moderna del siglo XXI. Son numerosos los ejemplos que acreditan esta naturaleza: la anulación de la Educación para la Ciudadanía, el aval a la segregación por sexos en centros concertados, la promoción de un nuevo estatus para la asignatura de Religión Católica…

En el marco de la reformas conservadoras de este gobierno, esta Ley educativa supone un instrumento muy poderoso de precarización de la red pública educativa, de promoción de la red privada y de legitimación de los procesos de selección del alumnado, cuando no de su segregación y naturalización de su desigualdad.

Como docentes, trabajadores sociales, educadores, ciudadanos, no podemos sino alarmarnos ante el contenido de esta Ley. Nuestros niños y niñas, nuestra ciudadanía, no merece una ley así. Desde la Asociación de Enseñantes con Gitanos queremos colaborar al debate público para conseguir una ley mejor.

Este documento ha sido elaborado a partir del trabajo del Seminario de la Asociación de Enseñantes con Gitanos celebrado en Madrid los días 24, 25 y 26 de mayo de 2013.

ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS

NO ERA ESTO.
LA ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS, CONTRA LA PROGRESIVA CLASIFICACIÓN Y GUETIZACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS.

Han pasado ya algunas décadas desde que este país afrontara uno de los grandes retos que debe orientar cualquier sistema educativo: la constitución de una red de centros que procure la atención igualitaria de la ciudadanía, la socialización en la diversidad, la educación para la cohesión social.

Cuando en los comienzos de la década de los 80 del siglo pasado el impulso de la renovación pedagógica, las reformas curriculares, la revitalización en la formación del profesorado y tantos otros frentes educativos adquirieron una energía estimulante y esperanzadora, también se abrió paso de manera generalizada, por vez primera, la atención a la diversidad. Fue entonces cuando se afrontó, entre otros, el proceso de escolarización generalizada de la comunidad gitana y se comenzó el proceso de progresiva desaparición de los centros específicos.

No dudamos en aquel momento en lo prioritario: establecer una red de centros igualitaria, acabar con los guetos escolares y trabajar en todos los centros desde una perspectiva de educación en la diversidad y para la superación de la desigualdad. Cierto que con muchos matices, correcciones y contradicciones; pero, inexorablemente, las políticas de “educación compensatoria”, de “atención a la diversidad” y de “educación intercultural” fueron consolidándose como un instrumento indiscutible en esa dirección.

Desde nuestra *Asociación* hemos vivido este proceso en primera línea, con la privilegiada perspectiva que nos ha ofrecido nuestro trabajo en los centros, en los barrios, y nuestra especial vinculación con la comunidad gitana.

Han pasado más de treinta años y hoy, bien entrado el siglo XXI, no podemos (no debemos) asistir impasibles a **un proceso que**, contrariamente a lo perseguido durante tanto tiempo, **consolida y legitima la clasificación y guetización de los centros escolares.**

Nuestro análisis de la realidad educativa que vivimos diariamente, así como de las políticas educativas que se plantean, nos permite constatar que este proceso se da por una doble vía:

a) Los hechos: un proceso creciente, *de facto*, de diversificación, clasificación, jerarquización y, en el peor de los casos, guetización de centros escolares.

b) Las ideas: un persistente discurso justificador de la diferenciación y especialización de centros que, al mismo tiempo, promueve y legitima el proceso anterior.

Los hechos.

Nuestro trabajo en las diferentes Comunidades Autónomas constata una realidad repetida: centros que se *guetizan*, movimientos de matrícula que consolidan procesos de segregación escolar, porcentajes de alumnado que no se corresponden con la diversidad sociocultural de su barrio o zona de influencia, conformación de una imagen de centros de "bajo estatus" y huida de matrícula… Y aunque en ocasiones la segregación escolar pueda entenderse asociada a la segregación residencial, este factor no explica la situación de muchos otros centros en los que se produce este mismo fenómeno.

Disponemos ya de estudios que constatan estas circunstancias de manera repetida en diferentes contextos y comunidades. Sin duda, será necesario abundar en trabajos cualitativos que nos permitan reconocer los factores recurrentes y las variables repetidas más allá de las que reconocemos en nuestros análisis de casos. Y, por otro lado, también necesitamos estudios cuantitativos que constaten la dimensión del fenómeno y permitan dibujar un mapa de su alcance.

Pero ya hoy debemos denunciar que este proceso se produce y se agrava. Y que esta situación no hace sino fomentar la segregación de poblaciones escolares (y, en particular, de la gitana), provocar la desigualdad de oportunidades, alentar de nuevo la generación de imágenes prejuiciadas y estereotipadas, dificultar la cohesión social y la convivencia. En suma, atentar contra la equidad y la justicia social.

Las ideas.

Los hechos son producto de dinámicas sociales complejas. Y en estas dinámicas interviene, cómo no, la fuerza de las ideas. Decíamos en un documento anterior, a propósito del análisis de la LOMCE, que no hay educación neutral, ni leyes educativas neutrales. Pues bien, las políticas educativas conservadoras que vienen desarrollándose estos últimos años han apostado, sin neutralidad, por promover y legitimar los procesos que hemos descrito y que ya muestran una realidad *de facto.*

En el marco de las reformas conservadoras de este gobierno, la LOMCE supone un instrumento más al servicio de una ideología meritocrática y clasista que legitima los procesos de selección del alumnado, su segregación y, en suma, la naturalización de su desigualdad. Porque, más allá de la LOMCE, la cobertura ideológica a todo este proceso es el discurso sobre la estratificación social y su consecuente correspondencia en la clasificación y/o segregación de centros educativos. Una propuesta para la que encontramos diversas y complementarias medidas: la clasificación y especialización de centros, los rankings, la vinculación recursos-resultados, la competencia, las reválidas y estándares de competencias, la educación segregada (o "diferenciada", por denunciar el eufemismo), los centros "de excelencia", la *gerencialización* de la función directiva, la promoción de zonas únicas en los procesos de matriculación, etc.

Todas juntas, estas medidas conforman la maquinaria necesaria para promover segregación, tanto en relación al alumnado como, complementariamente, a las redes escolares pública y privada. Se legitima un proceso que acaba generando una ideología de banalización de la diversidad y de naturalización de la desigualdad. Para

este propósito es muy útil (y, con frecuencia, encuentra simpatía en buena parte de la opinión pública) la idea de la "medida del talento" como factor objetivo de diferenciación y, consecuentemente, la necesidad de especialización de centros, de las diferentes respuestas para adaptarse a las tipologías de alumnado, la utilidad de las medidas estándar de resultados, etc. Todo este conjunto de respuestas establecen un engranaje coherente a los principios de selección y segregación del alumnado, a la naturalización de sus diferencias en razón de sus "talentos" y "capacidades", a la legitimación de su selección. Sabemos bien por nuestra experiencia que, cuando se instala este tipo de ideología, la diversidad pasa a utilizarse como factor de diferenciación, de segregación o, en su caso, de exclusión. Y que en este proceso, no hay duda de que quienes más pierden son los más débiles.

Es triste constatar cómo hemos llegado hasta aquí. El transcurso de las décadas añade perspectiva y claridad al análisis: no podemos permitir que el camino recorrido dibuje un itinerario circular que nos devuelva a realidades de hace más de treinta años. No podemos consentir que políticas del siglo XXI contribuyan de nuevo a la falta de equidad, a la injusticia y la desigualdad de oportunidades, a la segregación y la marginación. No debemos asistir a este proceso sin denunciar a sus agentes, sin agitar el debate, sin actualizar nuestro compromiso.

No era esto lo que proyectamos entonces ni es lo que hoy se merecen nuestros niños y niñas, nuestra ciudadanía, nuestra sociedad.

Debatido en las 34 Jornadas de Enseñantes con Gitanos, Sevilla septiembre 2014 y finalizado en la coordinadora del 18 de Octubre de 2014.

ASOCIACIÓN DE
ENSEÑANTES
CON GITANOS

ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS

¿UN EJERCICIO DE HIPOCRESÍA?

La Asociación de Enseñantes con Gitanos, ante el desarrollo de la *Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana (2012/2020).*

El Consejo de Ministros aprobó, el 2 de marzo de 2012, la *Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020*, realizada a instancias de la Comisión Europea.

El fin de la *Estrategia* es avanzar en el logro de "la equidad en las cuatro áreas fundamentales para la inclusión social (educación, empleo, vivienda y salud)" y que "los planes y políticas que se dirigen al conjunto de la población española […] lleguen a la población gitana y compensen las desventajas sociales que ésta tiene actualmente". Establece también "que el Fondo para la Educación (REF) sea el instrumento más importante para la Inclusión del Pueblo Gitano".

Los objetivos del área de Educación son cuatro, coincidiendo cada uno de ellos con cuatro grandes etapas educativas: la Educación Infantil, la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y la edad adulta. La *Estrategia* incluye también una "Línea estratégica de formación del profesorado en educación intercultural y de inclusión curricular de la diversidad".

La orientación y las líneas de trabajo que la *Estrategia* plantea nos parecen muy atinadas:

- un enfoque a largo plazo, la continuidad, implicación y cooperación de los distintos niveles administrativos, la participación e implicación activa de la sociedad civil incluidas las entidades Roma, la coordinación entre los diferentes agentes implicados…
- el equilibrio y la complementariedad entre las políticas generales y específicas, y entre los enfoques inclusivos y los enfoques específicos.
- el establecimiento de objetivos cuantitativos a alcanzar en el año 2020, así como unas metas intermedias en el año 2015.
- la insistencia en la participación, coherencia y coordinación sectorial y territorial.
- la adecuación entre objetivos y medios, en especial a lo que se refiere a la dotación de recursos para el desarrollo de las actividades.
- el seguimiento y evaluación con sus correspondientes indicadores y sistemas de medición

Saludamos pues en su momento el nacimiento y la oportunidad de la *Estrategia* y compartimos el enfoque y la orientación que planteaba sobre el papel. Sin embargo, han ido pasando los años y, superado ya el ecuador de su desarrollo, constatamos:

A) Todavía queda un largo camino por recorrer para alcanzar la equidad.

En el área de educación, la situación escolar de la población gitana española ha mejorado en las últimas décadas, pero persiste una enorme desigualdad en relación al conjunto de la población. A pesar de los avances habidos, en pleno siglo XXI, los datos relativos a la situación escolar del Pueblo Gitano son escandalosos y constituyen una auténtica asignatura pendiente. Aunque en la actualidad una inmensa mayoría de los niños y niñas gitanos realizan ya un largo periodo de escolarización, los índices de fracaso, absentismo y deserción escolar temprana en Educación Secundaria Obligatoria son todavía muy elevados y sólo un porcentaje exiguo del alumnado gitano acaba obteniendo algún título.

B) La *Estrategia* constituye un imperativo legal y una oportunidad.

La *Estrategia* plantea "eliminar la discriminación y las inaceptables barreras que existen entre la población gitana y el resto de la sociedad" y señala que "ha sido concebida como una oportunidad para reforzar las líneas de trabajo y las medidas que han dado resultados positivos en las últimas décadas". Por tanto, constituye un imperativo y una oportunidad que tenemos que aprovechar para avanzar en la lucha por la igualdad de oportunidades educativas y vitales del Pueblo Gitano.

C) Existe el riesgo de que las políticas educativas sólo cobren relevancia en la retórica de los objetivos pero no se pongan en marcha los recursos y las condiciones que permiten el logro de tales objetivos.

El desequilibrio entre la retórica de los objetivos y su puesta en práctica efectiva constituye la gran amenaza de todos los planes sociales y educativos y de la normativa legal que, teóricamente, los sanciona. Y este peligro de inconsistencia entre los fines y los medios arbitrados para su logro es mayor en tanto en cuanto el reto de compensación de desigualdades que afronta una normativa administrativa y legal sea de mayor magnitud. Tal es así que, la anterior directriz española relativa a este tema, la *Década para la Inclusión de la Población Gitana de Europa (2001-2015)* ha sido una oportunidad desaprovechada y su evaluación es muy negativa.

Por lo tanto, la *Estrategia* ahora vigente corre también un serio peligro de quedarse en papel mojado si las distintas administraciones obligadas a su puesta en marcha y cumplimiento no toman las medidas necesarias para hacerla realmente efectiva. Nos parece muy preocupante el que el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad realizara un "Informe de Progreso 2014 y Planificación 20% del Pal Operativo 2014-2016 de la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020" cuyos rasgos principales son inconcreciones y generalizaciones vaporosas, apelaciones a "los avances" sin concretar en modo alguno, sumatoria de acciones sueltas, carencia de cualquier tipo de análisis y de propuestas y compromisos de mejora…

D) La descentralización administrativa autonómica precisa de planes de coordinación.

La descentralización autonómica tiene la indudable ventaja de una mayor cercanía y la posibilidad de una mejor adaptación a cada realidad concreta. Y puede

contribuir a generar unas sinergias positivas y riqueza de acciones en el conjunto del Estado en relación a dicha área. Ahora bien, si esa coordinación y traspaso de información entre las diversas CC.AA. es inexistente o irrelevante, no queda garantizada la debida atención al mismo en el conjunto del Estado y se harán muy improbables los beneficios que se derivan del conocimiento de las estrategias aplicadas en otros lugares ante desafíos similares. En el campo del cumplimiento de la *Estrategia* dicha coordinación y colaboración inter-autonómica brilla por su ausencia. Y es una pena, pues el análisis compartido y los recíprocos traspasos de información podrían suponer, sin duda, un importante efecto de retroalimentación y de mejora de la respuesta dada a dicha realidad.

Así pues, constatada esta realidad que nos interpela, queremos reclamar el desarrollo adecuado de esta *Estrategia* así como la exigencia y la obligación que implica su rango legal. Por ello demandamos

1) Que las distintas administraciones educativas se tomen con la seriedad que la gravedad del tema requiere la necesidad de luchar por la mejora de la situación académica del Pueblo Gitano y el cumplimento efectivo de la Estrategia.

2) Que la meta de la equidad e inclusión educativas constituyan una prioridad real en todas las políticas educativas de cada una de las distintas administraciones educativas.

3) Que se apliquen aquellas medidas que, tanto en la investigación como en las prácticas, han acreditado su eficacia: el éxito escolar inicial y la escolarización temprana con una oferta de Educación Infantil suficiente y de calidad, el estudio extraescolar asistido, una política eficaz de becas, equipos de seguimiento y mediación escolares, la formación del profesorado en los temas de desigualdad ante la educación y en educación intercultural, la participación de las familias en el centro escolar, la promoción del asociacionismo que impulse el éxito escolar del alumnado gitano, la educación inclusiva y la lucha contra la guetización escolar.

4) Que las distintas CC.AA. establezcan un dispositivo inter-autonómico para debatir, compartir información y evaluar las medidas que están implementado de cara al cumplimiento de la *Estrategia* y de la mejora de la inclusión y equidad educativa tanto a nivel general como de medidas más específicas dirigidas al Pueblo Gitano.

5) Que se establezcan medidas concretas y objetivos operativos para hacer posibles las “líneas estratégicas de actuación” que la propia *Estrategia* plantea en términos concretos, incluso cuantitativos (absentismo, escolarización en ESO, tasas de analfabetismo…).

6) Que las distintas Consejerías de Educación tengan en cuenta en sus planes las medidas concretas que el Grupo de Trabajo del Consejo Estatal del Pueblo Gitano ha considerado claves en cada etapa educativa que se desprenden de las “líneas

estratégicas de actuación" de la *Estrategia*. Y que en este proceso, tal y como señala la propia *Estrategia*, formen parte los representantes del Pueblo Gitano.

7) La *Estrategia* debe estar presente, inspirar y ser confluyente con todos los planes, normativas legales y medidas administrativas tendentes a la equidad e inclusión educativas, así como en el posible Pacto por la Educación.

8) El MECYD y cada Consejería de Educación deben liderar claramente los planes del área de educación de la *Estrategia* (tanto en su diseño, puesta en práctica, evaluación y seguimiento de los mismos) y no quedar en ninguna de sus fases circunscritos y constreñidos a la gestión y/o tutela del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

9) Que el MECYD asuma la función de coordinar el grupo de trabajo inter-autonómico de educación relativo a la *Estrategia.*

Nuestra Asociación trabaja para que la equidad y la inclusión se constituyan en prioridades de la política educativa, condición necesaria para construir una sociedad mejor, cohesionada y sin exclusiones. Y creemos que, si se desarrolla adecuadamente, la *Estrategia* puede constituir un proyecto que ayude en esta dirección y en este propósito. Pero si, como parece hasta el día de hoy, sólo toma cuerpo en la retórica de los objetivos, quedará reducida a la inanidad y a un doloroso ejercicio de hipocresía.

Este documento ha sido elaborado recogiendo el debate sobre *Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana (2012/2020),* desarrollado en el Seminario de la Asociación de Enseñantes con Gitanos en Toledo los días 19, 20 y 21 de mayo de 2017, con la participación de 43 personas representativas de los diversos Colectivos territoriales y de Comunidades Autónomas que conforman la asociación. Partiendo del documento elaborado por José Eugenio Abajo y el encargo del relato final a Xavier Lluch.

ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS

PROMOVER LA IGUALDAD, RECONOCER LA DIVERSIDAD.

La cultura gitana en un currículum intercultural e inclusivo.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Más allá de la formación inicial, urge la revisión del desarrollo y aplicación del currículum por parte de los docentes en activo, en particular por lo que respecta a formación metodológica y la sensibilización y conocimiento de la diversidad cultural. Como hemos argumentado, lo sustancial en un currículum intercultural es el

establecimiento de un clima de aula de confianza, ayuda, aceptación, cooperación, coproducción. Las ganas de conocer y de reconocer. El compromiso por ayudar, la lucha contra la desigualdad. Sólo desde el conocimiento y desde el establecimiento de un verdadero clima de interacción igualitaria podremos hablar de interculturalidad.

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

* * * * *

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

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

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

Sobra el adjetivo

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

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

¿Por qué ahora?

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

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

a) Nuestro sistema educativo no es inclusivo. Numerosos informes e investigaciones avalan la idea de que, más bien al contrario, con frecuencia, el sistema educativo genera desigualdad, segregación, exclusión. Los estudios europeos sobre segregación escolar con relación al nivel socioeconómico u otras variables advierten de nuestra deficiente posición en los estudios comparados (en un documento anterior, *No era esto,* hemos advertido sobre la preocupante y progresiva clasificación y *guetización* de los centros educativos).

b) La *Educación Inclusiva* no es un objetivo fruto de una voluntad política discrecional. No es, no debe ser, un criterio bienintencionado y negociable. La inclusión es un derecho, con toda su fuerza jurídica y social. Por tanto, el sistema educativo debe asumir este mandato y enunciarlo en términos no sólo teóricos, sino también normativos y prácticos. En consecuencia, las administraciones deben responder a esta demanda con regulaciones normativas que obliguen a un desarrollo práctico (son ya varias las comunidades autónomas que han publicado o tienen en elaboración sus *decretos de Educación Inclusiva*). Debemos hacer valer, en este sentido, la fuerza referencial y normativa de los documentos que ya obligan a nuestras administraciones[17].

Después de la bienvenida.

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

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

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

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

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

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

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

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

f) La *Educación Inclusiva* necesita de políticas que cuiden la planificación de la escolarización desde una perspectiva global: establecimiento de criterios de distribución de la matrícula escolar, restricción de las "zonas únicas" en la elección, pactos interinstitucionales para la aplicación de la planificación escolar, políticas de información, apoyos y recursos para evitar desigualdades de acceso, actuaciones específicas para paliar o evitar procesos de segregación…

   En este sentido, pensamos que hay que entrar en el debate sobre la "libertad de elección de centro" para denunciar el uso interesado que a menudo se hace de la misma. Con frecuencia este concepto se utiliza para encubrir, consolidar o legitimar procesos de diferenciación de centros que acaban por promover la segregación o la exclusión (cheque escolar, concertación de centros privados segregados por género…).

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

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

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

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

EDITA:

ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS

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

COLABORAN:

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

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