

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

Departament de pedagogia Aplicada

ORIGEN, GÉNERO Y GENERACIÓN:

Jóvenes gitanas en las aulas: entre personas y culturas. Aproximación etnográfica a discursos y prácticas educativas en el área de influencia de Barcelona.

EVA BRETONES PEREGRINA

Diciembre 2008



Universitat Autònoma de Barcelona

**ORIGEN, GÉNERO Y GENERACIÓN.
Jóvenes gitanas en las aulas: entre personas y
culturas. Aproximación etnográfica a discursos y
prácticas educativas en el área de influencia de
Barcelona.**

Tesis doctoral dirigida

Dr. Pedro Jurado de los Santos y Dra. Josefa Soto Marata

Eva Bretones
(Autora)

Pedro Jurado
(Director)

Josefa Soto
(Directora)

A María,

"(...) Una mujer es la historia de sus actos y pensamientos, de sus células y neuronas, de sus heridas y entusiasmos, de sus amores y desamores. Una mujer es inevitablemente la historia de su vientre, de las semillas que en él fecundaron, o no lo hicieron, o dejaron de hacerlo, y del momento aquel, el único en que se es diosa. Una mujer es la historia de lo pequeño, lo trivial, lo cotidiano, la suma de lo callado. Una mujer es siempre la suma de muchos hombres. Una mujer es la historia de su pueblo y de su raza. Y es la historia de sus raíces y de su origen, de cada mujer que fue alimentada por la anterior para que ella naciera". (Serrano. 2002: 21).

"(...) La vida es demasiado rica para reducirse a un único discurso. Hay que escribirla como un libro o cantarla como Brassens, debido a su propia historia, comprendió que basta una minúscula señal para transformar a un patito feo en cisne". (Cyrulnik, 2003: 216).

Agradecimiento

La tesis que se presenta es fruto de un largo viaje. Un trayecto que ha sido escrito gracias a muchos viajeros. Algunos de ellos han sido citados, a pie de página y/o en la bibliografía.

A los otros, a los no citados, quisiera darles las gracias. Sin ellos este viaje no hubiera sido posible.

A la Fundación Jaume Bofill por su participación económica en la realización del trabajo de campo.

A todas y cada una de las personas que han participado de esta investigación, niñas y niños, jóvenes y adolescentes, profesionales, vecinos y familias. Vuestra voz conforma hoy mis palabras.

A mis estudiantes de magisterio y educación social. Por mirarme cada año a los ojos y acompañarme en mi propia resiliencia.

A Pepi por confiar en mi y devolverme la esperanza. A Pedro por impulsar mi continuidad. Y a Susana por regalarme cada día su sonrisa.

A mis compañeros y amigos, para quienes las distancias siempre fueron próximas.

Y a mi familia. A Albert por el encuentro y a María por la maternidad.

Esta tesis lleva mi nombre. Pero ha sido escrita por todos vosotros. Gracias.

ÍNDICE GENERAL

Agradecimientos

Índice general

Índice de tablas y Gráficos

INTRODUCCIÓN, las huellas del camino. 10

CAPITULO I. GITANOS ESPAÑOLES Y ESCOLARIZACIÓN . 18

1.1 Los gitanos españoles: características sociales y culturales 18

1.1.1 ¿De quiénes hablamos? 19

1.1.2 Parentesco y raza 22

1.1.3 Asentamiento, recursos y estrategias productivas 29

1.1.4 Sexo y grupos de edad 32

1.1.5 El matrimonio 34

1.2 Situación educativa de la población gitana 37

1.2.1 Educación primaria 38

1.2.2 Educación secundaria obligatoria 40

1.2.3 Nuevos interrogantes 42

**1.3 Investigaciones sobre la escolarización de la población gitana.
Un estado de la cuestión 44**

1.3.1 Iniesta, Botey y Bueno Aguilar 45

1.3.2 Jean Pierre Liégeois 47

1.3.3 Teresa San Roman 53

1.3.4 Mariano Fernández Enguita 56

1.3.5 Jose Eugenio Abajo 58

1.3.6 Ana Giménez Adelantado 65

1.3.7 Grupo de Investigación CREA 67

1.3.8 Maria José Casa-Nova 70

**1.4 Investigaciones sobre la escolarización de las mujeres
gitanas 77**

CAPÍTULO II. LOS DISCURSOS LEGISLADOS	80
2.1 Las Políticas educativas de atención a la diversidad	80
2.1.1 Europa como contexto.	81
2.1.2 La Política educativa Española	94
2.1.2.1 De la Ley General de Educación a la Constitución	94
2.1.2.2 La LODE y la LOGSE	100
2.1.3 La Política educativa Catalana	111
2.2 Acerca de los discursos	114
CAPÍTULO III. CONSIDERACIONES TEÓRICAS: Identidad, Resiliencia e Inclusividad	125
3.1 Introducción	125
3.2 La Identidad como proceso	128
3.2.1 El lugar de la cultura	128
3.2.2 Sobre la singularidad	131
3.2.3 Identificación y reconocimiento	133
3.3 La resiliencia o el arte de navegar en los torrentes	135
3.3.1 El profesorado como tutor resiliente.	136
3.4 Inclusividad	139
CAPÍTULO IV. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS.	147
4.1 Introducción	147
4.2 Fenómeno investigado.	149
4.3 Objetivos del estudio	152
4.4 Hipótesis de partida	153
4.5 Diseño de la investigación	158
4.6 Contexto de la investigación.	162
4.7 Delimitación temporal	165
4.8 Delimitación poblacional	168
4.9 Técnicas de recogida y análisis de la información.	178
4.9.1 La observación participante.	178
4.9.2 Las Entrevistas	183
4.9.2.1 Profesionales de los centros escolares	184

4.9.2.2	Alumnas y alumnos escolarizados	187
4.9.2.3	Profesionales externos	188
4.9.2.4	Agentes de la red de recursos educativos del territorio.	189
4.9.3	Análisis documental	191
4.10	Limitaciones y sesgos de la investigación	193

CAPÍTULO V. APROXIMACIÓN ETNOGRÁFICA Prácticas docentes y experiencias escolares de niñas y adolescentes gitanas en Barcelona.		199
5.1	Introducción	199
5.2	Contexto etnográfico	201
5.2.1	Sociodemografía y condiciones de vida del barrio	203
5.2.2	Entidades y recursos educativos en el barrio	205
5.3	Prácticas, relaciones y experiencias escolares en la escuela primaria	208
5.3.1	Objetivos, estrategias y metodologías educativas con alumnado gitano.	211
5.3.2	Itinerarios y experiencias escolares de las niñas gitanas	233
5.4	Prácticas, relaciones y experiencias escolares en el centro de secundaria	244
5.4.1	Objetivos, estrategias y metodologías educativas con adolescentes gitanas	253
5.4.2	Itinerarios y experiencias escolares de las adolescentes gitanas	271
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES		279
6.1	Primeras Conclusiones.	279
6.1.1	En relación con las prácticas educativas del profesorado	280
6.1.2	En relación con las mujeres gitanas escolarizadas	287
6.2	Contrastes, interpelaciones y continuidades a la luz de nuevos datos etnográficos	290
6.2.1	Algunas prácticas y algunas relaciones educativas	294
6.2.2	Cuatro adolescentes de origen marroquí	300
6.3	Segundas conclusiones	308
BIBLIOGRAFIA		313

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

Gráfico 1. Patrilinealidad entre los gitanos	24
Gráfico 2. El matrimonio entre los gitanos	35
Gráfico 3. Fases del Trabajo de Campo	160
Tabla 1. Proceso Metodológico	161
Tabla 2. Delimitación Poblacional en C1	172
Tabla 3. Delimitación Poblacional en C3	177
Tabla 4. Muestra Final de Población Entrevistada	190

INTRODUCCIÓN, las huellas del camino

Esta tesis doctoral presenta una realidad a modo de fotografía. Cuando alguien muestra una fotografía a otra persona que no ha compartido el momento en que se realizó, siempre he pensado al respecto, en la densidad de la experiencia vivida y en que es imposible transmitirla a través de una imagen fija. La imagen que muestra esta investigación incluye a niñas y adolescentes gitanas, algunas profesionales de la educación que las han acompañado y algunos fragmentos de paisajes urbanos. Pero hay más. Desearía citar aquí tres universos de experiencia que han confluído en mi trayectoria investigadora y me han permitido profundizar en el conocimiento de la realidad educativa de niños y niñas gitanos y no gitanos.

En primer lugar, la experiencia profesional en barrios como la Mina en Sant Adrià de Besos, San Cosme en el Prat de Llobregat, Ciutat Vella en Barcelona o Ca n'Anglada en Terrassa, donde trabajé como educadora de calle, pedagoga y asesora acompañando socioeducativamente a diferentes grupos de adolescentes y jóvenes, entre 12 y 25 años, desde ámbitos tan diversos como servicios sociales de atención primaria, centros de educación secundaria, centros abiertos o centros cívicos.

En segundo lugar, el proceso de investigación desarrollado en el marco de los estudios de tercer ciclo, que desembocó en el proyecto de tesina que realicé entre los años 1997-1999¹. La investigación

¹ *Políticas Educativas y Diversidad Socio-Cultural: Aproximación comparativa desde una perspectiva europea* (1999), tesis de Máster en Investigación Básica y aplicada en

versaba sobre el análisis de las políticas educativas europeas en el ámbito de la atención a la diversidad y ponía de manifiesto una definición parcial de los conceptos de diversidad, diferencia y desigualdad, puesto que al basarse en los discursos de los textos escritos, no incluyó a los sujetos singulares objeto de esas políticas.

En tercer lugar, la participación como investigadora en tres proyectos distintos desarrollados entre 1997 y 2005². Estos tres universos de experiencia me han permitido conocer una realidad compleja y dinámica, impregnada de matices que, como en toda fotografía, no se van a poder reflejar en su totalidad. Matices que intentaré explicitar a través de las palabras para mostrar, aunque sea parcialmente, la singularidad y la densidad de los procesos investigados.

Mi formación en antropología incorpora, desde el año 1997, los procesos de transmisión y adquisición cultural en mis prácticas como pedagoga y como investigadora. Esta mirada explica el reiterado cuestionamiento de todos aquellos planteamientos teóricos y prácticos que limitan la capacidad de las adolescentes gitanas como sujetos activos en sus trayectorias escolares y educativas. Planteamientos que olvidan que toda socialización es el resultado de un proceso diferenciado en función del género, de las familias, del

Antropología Social, Universidad Autònoma de Barcelona, dirigido por Carrasco, S., Bellaterra. Inédito.

² *Immigració i diversitat sociocultural a les escoles de Barcelona*, realizada entre 1997 y 2001, codirigida per Soto, J., y Carrasco, S., del Departamento de Antropología Social y Cultural de la UAB y financiada por el Institut d'Educació y el Programa Barcelona Solidària de l'Ajuntament de Barcelona; *L'evaluació en els processos de transició entre l'ensenyament a primària i secundària*, realizada entre 1999 y 2000, codirigida por Rué, J., del Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB y Carrasco, S. del Departamento de Antropología Social y Cultural de la UAB y financiada por la Universitat Autònoma de Barcelona; *Educació i immigració a Barcelona*, dirigida por Carrasco, S., del Departamento de Antropología Social y Cultural de la UAB, realizada entre 2002 y 2005 y financiada por el Ministerio de Educación y Ciencia, convocatoria I+D 2002.

entorno territorial y del origen cultural. Planteamientos que no reconocen a las adolescentes en tanto que personas con voz propia, obviando, al tiempo que obstaculizan, su capacidad para intervenir y modificar los procesos que las condicionan.

Esta investigación parte del reconocimiento de la capacidad de decisión de las adolescentes gitanas. Las personas son parte activa en sus vidas, están condicionadas pero no determinadas por su entorno. Reconocer la participación de toda persona en sus escenarios de comportamiento, implica entender la construcción de las identidades no sólo como reproducción sino también como proceso y singularidad. En la construcción de las identidades, como desarrollaré más adelante, participan diferentes agentes, entre ellos los escolares y educativos.

El sistema Educativo era, y es, un escenario privilegiado para el estudio de las dinámicas de reproducción y de cambio. Ante una reforma educativa, como la LODE y la LOGSE, cuyo objetivo era garantizar la igualdad de oportunidades a través de la atención a la diversidad, necesario problematizar dicha igualdad y dicha atención diversificada, muy especialmente en el caso de las comunidades con mayores dificultades de participación escolar, como es el caso de las adolescentes gitanas.

Estudio sobre la escolarización del alumnado gitano porque entiendo que el paso obligado por la institución escolar debería ser, para todas y para todos, una oportunidad para el aprendizaje participativo. Participar escolar y educativamente es un derecho de todo ciudadano, incluidas las mujeres gitanas. Y garantizar la participación una obligación para quien, como yo, trabaja en su nombre.

Investigo sobre mujeres gitanas escolarizadas, porque a pesar de lo que se publica y se conoce sobre ellas, las mujeres gitanas van a la escuela, deciden y participan. Investigo a los profesionales del ámbito socioeducativo que acompañan a estas mujeres, para entender si sus prácticas influyen en su participación y continuidad escolar y educativa.

Investigo sobre participación y continuidad escolar. Una persona participa, en este caso del ámbito escolar, cuando es miembro de pleno derecho. Esto significa pertenencia. La pertenencia sólo es posible desde la identificación. Cuando una persona se siente identificada con los miembros de su entorno, se ubica, conoce y se garantiza derechos y obligaciones. Este estudio no habla de participación en términos de acceso o asistencia a la escuela, sino que habla de participación en términos de identificación, de pertenencia y de responsabilidad frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, no habla sólo de alumnas y alumnos sino también de los profesionales que los acompañan.

¿Los profesionales, en este caso desde el ámbito escolar y en el marco de sus competencias, dotan a sus alumnas gitanas de las estrategias pertinentes para ser personas de pleno derecho en los diferentes espacios que conforman su contexto social y cultural, en el ámbito laboral, político, económico, etc.?.

El estudio diferencia entre continuidad escolar y educativa. Si la educación son los caminos que recorreremos para aprehender nuestras culturas, y con ello acceder y participar de nuestros contextos de relación, la educación escolar es solo uno de esos trayectos. Toda persona dispone de estrategias para participar de otros ámbitos

educativos, al margen del escolar. Las mujeres y los hombres gitanos también. Cuando utilizo el concepto de continuidad educativa, me refiero no sólo a las estrategias necesarias para participar de las instituciones mayoritarias sino también al reconocimiento de las aprendidas por el alumnado fuera del ámbito escolar.

El concepto de acompañamiento educativo lo refiero a las prácticas docentes. El acompañamiento es un posicionamiento frente a la vida y frente a la profesión. El acompañamiento reconoce, no compensa porque no hay déficits. Para reconocer primero hay que reconocerse como sujeto social y cultural lo que implica reflexionar sobre uno mismo y las propias prácticas. Sólo desde el reconocimiento es posible la inclusión de las singularidades y el acompañamiento escolar y educativo. De lo contrario se proyectan deseos y/o necesidades, interviniendo educativamente desde clasificaciones arbitrarias y estereotipadas de uno mismo y de los demás.

La investigación me permitió participar, a lo largo de tres cursos académicos, de la vida de dos mundos escolares, a los que asistí todos los días de la semana, por las mañanas y por las tardes. Un centro de primaria y dos centros de secundaria públicos de dos barrio frontera de la ciudad de Barcelona. El trabajo de campo se realizó entre 2000 y 2003 en tres fases diferenciadas, tal y como explico con detalle en el capítulo metodológico. Sin embargo, he centrado el análisis etnográfico en los dos centros públicos de uno de los barrios, uno de educación primaria y otro de educación secundaria, que escolarizaban mayoritariamente alumnado gitano, aunque no sólo.

Las mujeres con las que tuve la oportunidad, y la suerte, de encontrarme, mostraron su participación activa en la institución

escolar a través de estrategias de negociación que las diferenciaban de sus homólogos varones. Estrategias que me resultaron especialmente interesantes para este estudio por dos razones: en primer lugar, porque eran fruto de la seducción y de la negociación; y en segundo lugar, porque les permitían una escolarización sostenible.

Las mujeres que forman parte de esta investigación, directa o indirectamente, me ayudaron a entender que las dificultades o no de participación y continuidad escolar no eran sólo consecuencia de la adscripción a determinados estratos sociales. Aprendí en el camino que las formas de diferenciación por adscripción étnica y por género también necesitaban ser incorporadas explícitamente a la investigación si la finalidad era entender los factores escolares que incidían en la participación y en la continuidad académica del alumnado.

Este estudio es pues, una invitación a ver a las mujeres gitanas desde lo que son, dando un valor positivo a sus estrategias y a sus relaciones, teniendo en cuenta sus interacciones en el ámbito escolar y educativo. Con ello no pretende agotar ningún tema, y muchos menos el de la escolarización del alumnado gitano. Esta tesis habla, desde la humildad, de mujeres y de hombres, de gitanos y de no gitanos, aunque es un homenaje a las mujeres, gitanas y no gitanas.

Dos recuerdos, muy personales, ejemplifican y explican el porqué de mi interés. Soy hija de la inmigración de los años sesenta. Mi familia ha creído siempre que tenía posibilidades. Estudié la primaria en un centro privado religioso, por cuestiones de capital social y cultural. Todas mujeres. En la escuela, las monjas, no veían tan claro lo de mis posibilidades. A pesar de mis aptitudes en matemáticas,

recomendaban a mi madre, que de continuar estudiando lo hiciera vía formación profesional. De todas mis compañeras de primaria, sólo cinco tenemos, en la actualidad, estudios universitarios. Después de la educación primaria fui a un instituto público y compartí aula con chicos y, en plena adolescencia decidí acceder a la universidad para ser Educadora. En el año 90 inicié mi andadura en Ciencias de la Educación y acabé la carrera en el año 95, desconcertada. Sabía de leyes, de didáctica y de organización, sabía de individuos pero seguía sin respuestas. Necesitaba contexto y fui a buscarlo en la Antropología Social. La antropología me enseñó a salir de la escuela para poder mirarla desde otros prismas: Desaprendí y construí.

En el texto escrito, para referirme a los barrios, los centros y las personas con las que tuve la oportunidad y la suerte de relacionarme y convivir, utilizo números. He optado por los números por mi relación singular con ellos. Relación que poca gente conoce y que, lógicamente, nadie sabe interpretar. Como si de una fotografía se tratase. Frente al mundo mantienen el anonimato y para mí están cargados de significación.

La tesis que se presenta está estructurada en seis capítulos. Se aproxima a la compleja relación entre práctica docente y experiencia del alumnado a partir de la perspectiva y el significado que le otorgan sus protagonistas, **prácticas docentes y experiencias escolares de niñas y adolescentes gitanas en Barcelona**, capítulo quinto. Las prácticas y las experiencias de estas personas, con nombre y apellidos, no se entienden sin el contexto que las condicionan: el trabajo que se realiza en las escuelas permite a otras instituciones y espacios sociales trabajar, **gitanos españoles y escolarización**,

capítulo uno, y/o hacer política, **las políticas educativas**, capítulo dos, y/o teorizar, **consideraciones teóricas**, capítulo tres. El Capítulo cuatro, **consideraciones metodológicas**, es el mapa de ruta. En el sexto y último capítulo, **conclusiones**, elaboro los resultados respecto de los objetivos y las hipótesis planteadas, incluyo nuevos datos etnográficos de contraste y finalizo con alguna propuesta de continuidad en la investigación. Es mi punto y aparte. Una propuesta que abraza una vez más el objetivo político de la participación social. Y reitero, no hablo de participación en términos de acceso o asistencia, hablo de participación como derecho de la ciudadanía a ser identificada por quienes le rodean, sintiéndose así partícipe de sus entornos de relación y responsable frente a sus decisiones.

Entre personas y culturas, la imagen de las jóvenes gitanas no transmite la densidad de matices, pero permite quizá, imaginarlos. Sus voces son una invitación a la Esperanza. Una invitación a seguir buscando respuestas.

CAPITULO I. GITANOS ESPAÑOLES Y ESCOLARIZACIÓN

1.1 Los gitanos españoles: Características sociales y culturales

Para entender lo que sucede en las aulas es necesario salir de ellas. Para poder interpretar algunas de las dinámicas que se suceden en las aulas, y observar como se desarrollan las estrategias diferenciales de las alumnas gitanas, es importante conocer algunas de las pautas de organización social y cultural más relevantes de las comunidades gitanas españolas, en este caso, con dificultades socioeconómicas

(...) I un investigador no pot arribar a saber res de tot això si pressuposa que el món modern capitalista, urbà, industrial, consumista i dels mitjans de comunicació ha igualat totes les cultures del planeta. No pot veure allò que no mira. I, abans, cal saber que s'ha de buscar per mirar-ho i el que no s'ha trobat i s'ha de buscar, per si de cas. (San Roman, 1994: 53)

Para ello seguiré las aportaciones realizadas desde la antropología social y cultural por Teresa San Román³.

³ Teresa San Román es la única investigadora en España que lleva más de treinta años estudiando a las comunidades gitanas. Sus trabajos son una referencia obligada, por su calidad y compromiso social con las comunidades gitanas. Del conjunto de su obra utilizaré las siguientes aportaciones: (1994) *La diferència inquietant: velles i noves estratègies culturals dels gitanos*. Barcelona: Editorial Alta Fulla. Col. Cultura Popular, núm. 14.; (1990) *Gitanos de Madrid y Barcelona: ensayos sobre aculturación y etnicidad*. Barcelona: Servei de

1.1.1 ¿De quiénes hablamos?

En España hay diferentes tipos de comunidades gitanas – las portuguesas, las rumanas, las húngaras, etc.-, con historias y trayectorias diferentes. Esta investigación se centra en los gitanos caló, en las comunidades gitanas españolas. Según San Román (1986) éstas se dividen principalmente en catalanas, béticas y castellanas. Los gitanos que forman parte de esta investigación son béticos y castellanos, porque es el tipo de comunidades que viven y se relacionan en el Barrio donde se ha desarrollado el trabajo de campo.

En segundo lugar, esta investigación delimita la población a observar a la población gitana con dificultades socioeconómicas. Es decir, no habla ni del total de la población gitana, ni de la población con dificultades no gitana, ni de la población media española, si bien todas ellas influyen en la condición étnica y cultural de la primera (San Román, 1986).

Las comunidades gitanas forman parte de una cultura minoritaria, y como tal presentan formas de vida propia, valores y creencias que transmiten a las generaciones más jóvenes.

"La idea de un origen común, la tradición nómada, la lengua, la valoración de la edad y la experiencia como principios ordenadores de estatus, el respeto a los muertos y la creencia en una posible intervención de éstos en la vida de sus descendientes, así como la cohesión y la diferenciación frente al

publicacions de la UAB.; (1986) *Entre la marginación y el racismo: reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Madrid: Alianza editorial.

no gitano, son algunos de los rasgos que suelen encontrarse en las distintas colectividades que se reconocen como gitanas y que constituyen parte de este contenido étnico necesario para la supervivencia del grupo como unidad diferenciada.” (San Román, 1986: 66).

Ahora bien, *la continuidad de un grupo étnico en el tiempo no necesariamente tiene que coincidir con el mantenimiento de unos valores morales ni con unas invariables formas económicas o sociales (San Román, 1986: 67)* Las comunidades gitanas como cualquier otro grupo humano, son heterogéneas, dinámicas y cambiantes, tanto en sus relaciones con el propio grupo, como con otros grupos, gitanos y no gitanos.

“El concepto de grupo étnico lleva implícita la idea de interacción dinámica del grupo con otros grupos o colectivos con los que se relaciona, de tal manera que las formas culturales no permanecen estáticas, sino sujetas al cambio debido a la propia evolución interna, al medio ecológico y a la interrelación con otros conjuntos sociales (San Román, 1986: 67).

Las comunidades gitanas forman parte de una sociedad más amplia denominada mayoritaria. Las relaciones entre ambas no son igualitarias dado que las comunidades gitanas operan *dentro del marco de las instituciones del grupo mayoritario y, por tanto, el grupo minoritario está en situación de desventaja en cuanto al acceso*

general a los recursos y al poder político (San Román, 1986: 67). Las dificultades socioeconómicas que presentan algunas comunidades gitanas las ubican en una situación de interdependencia desfavorable frente a la cultura dominante y mayoritaria.

Diversas en sus condiciones y en sus aspiraciones, las dificultades socioeconómicas de las comunidades gitanas no han impedido, sin embargo, su transformación social. *La marginación de la sociedad gitana (...) no implica la continuidad de unas formas culturales ni el aislamiento total de esta población de la evolución económica y política del país.* (San Román, 1986: 67).

Esta tesis defiende que la transformación social en el ámbito escolar no se explica solo a partir de una buena comunicación entre comunidades –en este caso, entre docentes y alumnas/familias, gitanos y no gitanos, mayoritarios y minoritarios. Si bien ésta es necesaria, cabe aprehender también qué significa para las comunidades gitanas invertir en participación y continuidad escolar. Para ello es importante conocer las pautas de organización social y cultural más relevantes de las comunidades que transitan por la institución escolar, el contexto socioeconómico en el que tiene lugar la escolarización, el modelo escolar/educativo que se presenta y el tipo de relaciones interétnicas que existen.

Esto explica, entre otras consideraciones, la relevancia de que las y los profesionales del ámbito socioeducativo salgan de las aulas,

"(...) Un mestre no pot saber quin grup de parents hi ha al barri, i encara menys quines races vertebran aquest grup, si no

surt de les aules, si no pren cafè amb els pares, si no mira d'entendre el que hi ha al seu voltant". (San Román, 1994: 53).

Este conocimiento permite el reconocimiento de las comunidades gitanas como grupo cultural dentro y fuera del marco escolar y la comprensión de algunas de las sensibilidades y comportamientos de sus miembros cuando transitan por los centros educativos.

1.1.2 Parentesco⁴ y raza⁵

Tal y como describe San Román "(...) *el parentiu constitueix una idea i una pràctica precisament perquè no tothom és parent, perquè es limita i restringeix, perquè es regula la consideració social dels possibles vincles per reconèixer-se com a tals relacions, distintament imaginables a cada cultura.*" (San Román, 1994: 48).

Si bien es conocida la prioridad que dan los gitanos a las relaciones con sus parientes, a menudo el cómo se articulan estos grupos es invisible a ojos de los no gitanos. La forma en la que las comunidades

⁴ Sistema universal de relaciones de las sociedades humanas constituido por un conjunto de personas vinculadas entre sí de forma permanente, por lazos de consanguinidad o de afinidad, y que define un sistema de posiciones, derechos y obligaciones, social y culturalmente aceptados y reconocidos. (Aguirre Batzán, 1982)

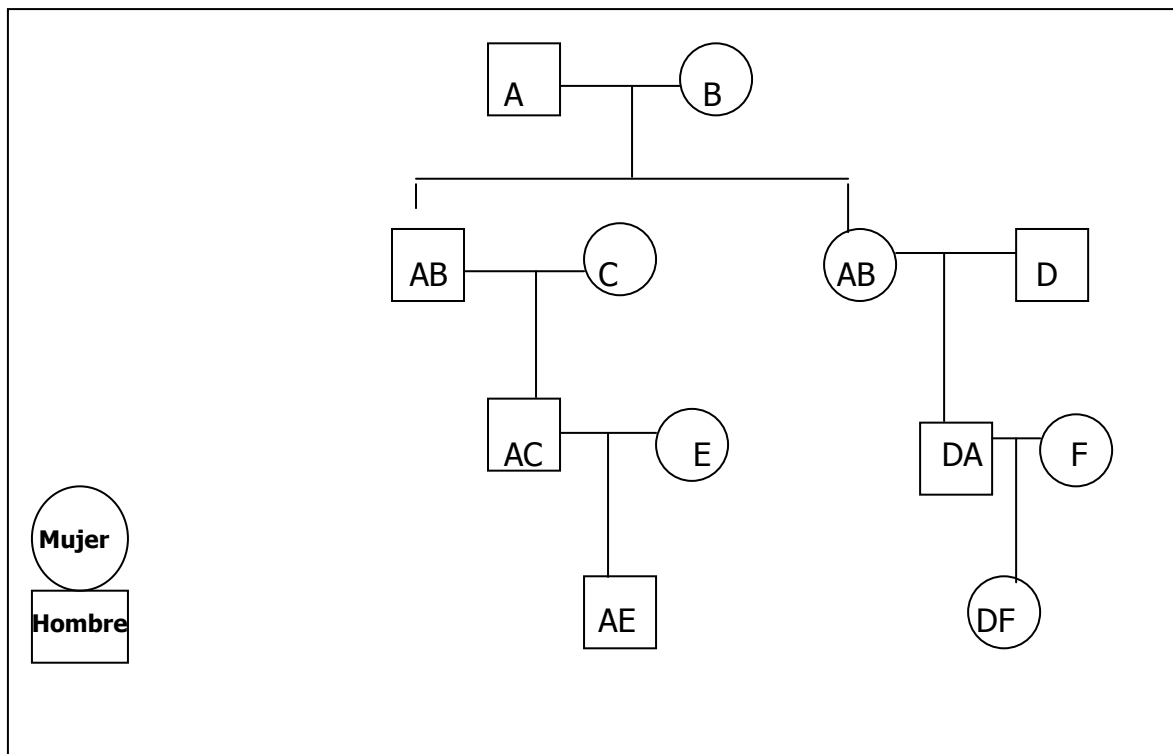
⁵ Este apartado utiliza el concepto de raza tal y como lo utilizan las comunidades gitanas. La raza para los gitanos españoles es el vínculo solidario entre parientes relacionados. Lo que los antropólogos denominan Linajes o esquemas conceptuales de organización del parentesco sobre los que son posibles los matrimonios, sobre los que se entiende y se realizan las distribuciones espaciales que vinculan los agrupamientos de parientes en torno a las líneas patrilineales de personas. (San Román, 1994).

gitanas articulan el parentesco, sus agrupaciones y sus relaciones, la territorialización y sus funciones no se entiende si no se tienen en cuenta las líneas de filiación patrilínea.

La organización social de las comunidades gitanas se estructura a partir de las relaciones de parentesco y en función de dos ejes clasificatorios de estatus: el sexo y el grupo de edad. La pertenencia a un grupo de parientes es requisito indispensable para formar parte de la comunidad como miembro de derecho. Dicha pertenencia permite poder cubrir las necesidades básicas y establecer relaciones sociales con otras personas.

Todo se articula en linajes patrilíneos "*(...) de manera que cada persona pertenece a uno de ellos y todos ellos agotan la comunidad gitana.*" (San Román, 1986: 71). El linaje patrilíneo, llamado *raza* por los gitanos, "*(...) está constituido por un grupo de personas que se consideran descendientes de un antepasado común al que todas ellas pueden trazar su vinculación genealógica a través de conexiones masculinas.*" (San Román, 1986: 71). La adscripción al grupo es, para las comunidades gitanas, patrilínea, lo que lleva a los hijos a formar parte del linaje del padre. Esto no significa que los parientes maternos no sean reconocidos, todo lo contrario, "*(...) lo que ocurre es que el grupo que se perpetúa es el del hombre*" (San Román, 1994: 71).

Gráfico 1. Patrilinealidad entre los gitanos



Fuente: Elaboración propia

Tal y como se observa en el ejemplo, un hombre tiene dos razas, la de su padre y la de su madre. Su hijo lleva su primera raza, la paterna, pero la segunda es la de su mujer, no la de su madre. Este principio dibuja una línea que se perfila a partir de diferentes generaciones y lugares. Esta línea es la raíz de la distribución territorial, y vertebrada a los diferentes grupos de parentesco, a las familias y a las comunidades domésticas.

Los linajes gitanos se caracterizan, en primer lugar, por ser autónomos. El sistema se basa en la ausencia de una estructura que jerarquice a los diferentes grupos. La autonomía de los linajes "(...) *ha sido una solución más o menos eficaz (...) de capacidad de sobrevivir y perdurar o transformar, para unas condiciones generales por las que los gitanos se extendían sobre un territorio que pertenecía a otra gente que lo explotaba organizadamente y con una capacidad mayor que ellos para defenderlo y defenderse.*" (San Román, 1986:74).

Junto a la autonomía, la dispersión de los linajes es la segunda de las soluciones culturales puestas en práctica por las comunidades gitanas para controlar su crecimiento, esto es, "(...) *que no se rebasen las proporciones máximas tolerables al nivel de las comunidades locales (...) lo que se juega es la posibilidad de existencia misma del sistema de relación económica.*" (San Román, 1986:74).

Si bien la dispersión y la autonomía de los linajes muestran la ausencia de una estructura que acoja a los diferentes grupos, explica las relaciones existentes entre los diferentes linajes,

" (...) las relaciones de los distintos grupos de parentesco se fundamenta precisamente en esta independencia, que es económica y política. Su autonomía le otorga más bien una entidad social propia y diferenciada, precisamente por referencia y oposición a otro linaje equivalente." (San Román, 1986:75)

La *raza* es para los gitanos españoles, tal y como hemos señalado, el vínculo solidario entre parientes. Este vínculo se crea a partir de diversos criterios:

"(...) la pertenencia de los hijos al padre; la primacía general de los varones sobre las mujeres; la autoridad última paterna; el dominio del marido sobre la mujer; la tendencia a conformarse entorno a una regla de residencia patrilocal⁶ después de casarse; la absoluta prioridad de las relaciones entre los hombres en las decisiones y el funcionamiento de la vida social y política; y para acabar, el valor supremo ofrecido al vínculo solidario y desigual entre un hombre y su padre, por encima de cualquier otro de la vida social. (...) Se añaden dos cosas más que para los gitanos son concomitantes: la autoridad de los viejos hacia sus descendientes y el respeto a los muertos." (San Román, 1986:50).

⁶ La residencia postmarital es importante porque permite explicar, en algunos casos, porqué se dan determinados modelos de familia. En el caso de las comunidades gitanas la residencia postmarital se establece en relación con la familia del padre del novio, es patrilocal.

El resultado de todo ello es una práctica y una ideología que subyace a la configuración y a la vida social de los grupos de parientes.

El concepto de *raza* no sólo es patrilineal, la *raza* también es solidaria. Esto no quiere decir que no se de ayuda al resto de parientes, pero los que están vinculados patrilinealmente están especialmente obligados a ello.

Dentro de cualquier comunidad, los gitanos clasifican a las personas en función de su pertenencia o no al grupo de parientes. La inclusión o la exclusión a un grupo de parientes explican las relaciones entre personas y su posición en la red social. Los gitanos tienen la obligación de defender a todos los miembros de su linaje, *el gitano defiende a su gente*, y ésta a él. Sobre la persona recae la obligación de responder por el grupo. A mayores cualidades y capacidades personales, mayor prestigio no sólo de la persona sino también del grupo. Ahora bien, la fuerza de un linaje no es sólo cuestión de las habilidades y cualidades que las personas puedan mostrar en momentos determinados. Es también una cuestión de cantidad, "(...) *un hombre solo de una raza fuerte no se enfrentaría a otro hombre de una raza débil si aquel no tuviera parientes en el barrio.* "; y, de legitimidad, "(...) *se puede ser "fuerte" y no ser un hombre de "respeto".* (San Román, 1986:77). Entre los gitanos el prestigio no se tiene, se adquiere. Y para ello hay que comportarse adecuadamente en función del sexo y de la edad, "(...) *el honor es un asunto de solidaridad interna frente a quienes pretenden poner en duda nuestra independencia, nuestras competencias.*" (San Román, 1986:78).

Algunas comunidades gitanas con dificultades socioeconómicas manifiestan una particular fragilidad en su organización y en sus

mecanismos de control social. A esta situación se une la aparición de nuevas jerarquías que sirven a nuevos intereses y nuevos recursos que establecen nuevas jerarquías,

"(...) la vulneración de los grupos de parentesco gitanos no conduce a una organización y un sistema de autoridad necesariamente mejores, y no todo son asociaciones populares gitanas y cooperativas y talleres familiares gitanos. Empieza a haber, también, nuevas formas de explotación." (San Román, 1986:81)

Es importante señalar que la distribución de los gitanos en la mayoría de las grandes ciudades españolas no responde a pautas culturales propias, sino que es el resultado de las políticas desarrolladas por la Administración. Y es precisamente este hecho uno de los factores que más ha contribuido, tal y como describe San Román (1994), al debilitamiento del sistema social de las comunidades gitanas:

"(...) la concentración, en un mismo espacio territorial y de una forma artificial, de distintos linajes cuyos individuos no se conocían entre sí y a la competencia entre las distintas facciones por los recursos sociales y muy especialmente por la adquisición de una vivienda, como otros de tipo económico en general." (San Román, 1986:82).

Es el resultado del traslado forzoso de las comunidades gitanas y su concentración en barrios de chabolas o en bloques de viviendas

dentro de edificaciones de altura ocupados por no gitanos: concentración de sectores de linajes distintos y desequilibrio en las relaciones mayoría/minoría.

1.1.3. Asentamiento, recursos y estrategias productivas

Las comunidades gitanas que viven y se relacionan en el barrio seleccionado por este estudio, como ya señalábamos, no siguen pautas de asentamiento tradicionales. La configuración del barrio seleccionado responde más a una concentración de segmentos de linajes diferentes que en algunos casos están relacionados por parentesco y han decidido la convivencia, y que en otros casos comparten espacios con otros segmentos de otros linajes por obligación.

Lo más común, en los barrios con esta configuración, es que las viviendas estén ocupadas por familias nucleares, *más como una pauta propia que coincide con la nuestra, ya que se repite una y otra vez en las sociedades que, como en el caso de los gitanos, tienen grupos de filiación patrilineal* (San Román, 1986:85). Cuando se habla de familias extensas gitanas se habla de familias que *actúan unitariamente en muchos aspectos de la vida cotidiana, en especial económica* (San Román, 1986:85). Comparten una localidad, pero no una misma vivienda.

La ubicación de los gitanos en determinados territorios responde simultáneamente a tres variables: "(...) a unas pautas tradicionales

que responden a una manera de organizar el trabajo y la economía y una manera coherente de ver el mundo⁷, una escasez de suelo urbano, (...), y la oferta de la Administración.” (San Román, 1986:86).

La cultura tradicional gitana no tiene autonomía económica, depende de la producción de la sociedad mayoritaria para su subsistencia.

“(...) Coherentemente, la dispersión de los miembros del linaje patrilineal en pequeños núcleos parentales favorece la inserción en la sociedad receptora y los mantiene alejados de la mutua competencia en la explotación de los recursos económicos que obtienen a través de su relación con la sociedad no gitana.” (San Román, 1986: 87).

La vida de los gitanos en los barrios transcurre en el seno del grupo doméstico y se extiende a la comunidad local de parientes para determinadas cuestiones. Esta extensión dependerá de la dimensión

⁷ San Román (1994) nos habla de cuatro formas culturales de asentamiento: la Agrupación Vecinal, la Comunidad Local, el Grupo doméstico y el Techo.

La Agrupación vecinal implicaría al total de habitantes de un barrio, o por limitación física o por identidad, era el caso de Can Tunis en Barcelona, o por limitación administrativa, es el caso de San Cosme en el Prat de Llobregat.

La comunidad local de parientes va desde una única familia que vive sola a un grupo de parientes localizados o un gran segmento de un grupo de parientes disperso formado por familias extensas, vertebrados por una raza localizada o dispersa.

El grupo doméstico son los familiares individuales que realizan las principales tareas de reproducción social en su seno, que se ayudan y cooperan en todos los ámbitos de la vida social. Y, finalmente por techo se entiende aquella persona o familia, o grupo de personas o familias que duermen, limpian y cocinan en la misma vivienda. El techo acoge normalmente a una familia nuclear.

estratégica del grupo en relación a los recursos disponibles y a su capacidad para controlarlos y ampliarlos. Más allá de estas relaciones, los gitanos también pueden encontrar ayuda en su grupo disperso de parientes y en sus relaciones por matrimonio.

La cooperación económica se define a través de la participación de los miembros de un linaje en coyunturas que requieren una fuerte inversión, como son una boda o un entierro, por ejemplo. Los gitanos obtienen así ayuda y posibilidades de acceder a otros recursos a través de su grupo disperso de parientes y de sus relaciones matrimoniales. Así la relación entre hermanas, cuñados y el grupo disperso de parientes abre posibilidades en el acceso a los recursos (San Román, 1994).

Dadas las características del tipo de trabajo que desarrollan, en función de las variaciones espaciales y estacionales del mercado al que acceden pendientes de las posibilidades coyunturales, esta red de información y soporte tiene un valor incalculable y permite la supervivencia de muchas familias, incluso en las peores situaciones. La cooperación impregna el trabajo tanto de hombres como de mujeres “(...) *i això no és un acord, és una manera de viure*” (San Román, 1994: 65).

Los gitanos españoles repiten las mismas estrategias productivas combinando y adecuando las actividades concretas al momento histórico, económico y social en el que viven. Según San Román (1994), la complementariedad y la alternancia ocupacional aparecen como estrategias que responden a la debilidad de las ocupaciones a las cuales los gitanos pueden acceder. Podemos afirmar, en

consecuencia, que el sistema laboral y ocupacional de los gitanos se ve influenciado por el mercado de trabajo de la sociedad española.

1.1.4 Sexo y grupos de edad

El grupo de edad y el sexo, como ya se ha señalado, son dos variables fundamentales en las relaciones familiares y de parentesco de las comunidades gitanas: establecen derechos y obligaciones, pautas culturales y valores morales.

Las comunidades gitanas distinguen cuatro grupos de edad: tiene el estatus de *hijo* o *niño* toda persona desde que nace hasta la adolescencia. La persona es *mozo*, desde la adolescencia hasta el matrimonio. El siguiente grupo son los *casados*. Y, finalmente, el cuarto grupo corresponde a la madurez donde la persona adquiere el estatus de tío⁸.

Cada grupo de edad tiene unos derechos y una obligaciones ligados al principio de autoridad⁹: del más viejo al más joven y del hombre a la mujer.

"(...) El mozo y el casado son los brazos ejecutores de la autoridad que el tío ejerce dentro de un grupo parental. A estos grupos de edad se les asocian los valores de astucia y valentía.

⁸ Esta categoría no es extensible, a diferencia de las anteriores, a todas las personas que pasan al grupo. Esta categoría precisa una serie de condiciones y valores personales.

⁹ La autoridad es entendida en términos de experiencia y de vejez, dado que se cree que la sabiduría es una cosa de la experiencia.

Astucia para buscarse la vida y mostrar su habilidad frente a los demás miembros de su mismo grupo de edad y valentía para defender a su familia en caso necesario. El tío, sin embargo, ha de mirar por su familia y destacarse por la prudencia y el consejo.” (San Román, 1986: 95).

La mujer gitana está supeditada a los hombres de su familia cuando es moza y al marido cuando está casada. La moza, a diferencia del mozo, “(...) *debe ser útil a su madre en el trabajo, permanecer a su lado y cuidar de la casa y de los hermanos pequeños.*” (San Román, 1986: 96). En el caso de ellas, la virtud no es sólo un tema de laboriosidad sino también de virginidad.

La mujer casada es quien sostiene el núcleo familiar y organiza las actividades domésticas. A pesar de que está supeditada al marido, siempre mantiene una relación estrecha y dependiente con su familia de origen: “(...) *la mujer gitana sigue perteneciendo a su raza por encima de su vida doméstica en el interior del linaje de su marido.*” (San Román, 1986: 96).

La relación entre marido y mujer es paralela, “(...) *la defensa que aquél se compromete a ejercer le cuesta a la gitana una supeditación al varón.*” (San Román, 1986: 96).

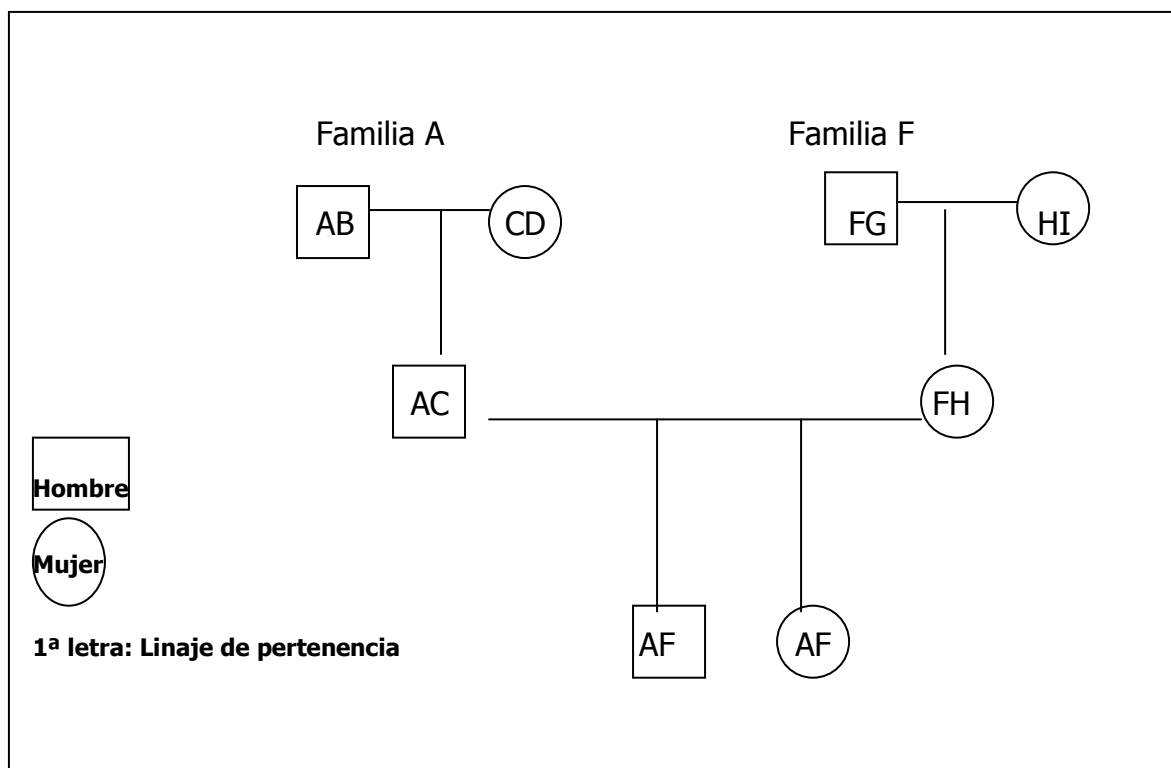
Si bien la ideología que ampara todos estos roles sigue vigente, éstos se han ido transformando –como en todos los grupos humanos– en función del género, de la edad y de la familia, como trataré de mostrar a través de este estudio.

1.1.5 El matrimonio

La presentación de los temas planteados hasta el momento explican la pertinencia de tratar el tema del matrimonio como punto y final de este apartado.

El matrimonio es la unión de dos grupos parentales independientes política y económicamente. Esto es especialmente significativo dado que el nuevo matrimonio articulará los derechos y las obligaciones de sus contrayentes hacia ellos mismos, hacia sus hijos y hacia sus familias. En el matrimonio la esposa no pierde su pertenencia al linaje de su padre sino que la mantiene dado que la filiación es patrilineal, los hijos del nuevo matrimonio formaran parte del linaje paterno, tal y como se observa en el ejemplo de la grafica dos:

Gráfico 2. El matrimonio entre los gitanos



Fuente: Elaboración propia

Tal y como se observa en el ejemplo, el matrimonio y la *raza* son los dos elementos que dan soporte al entramado de grupos locales y dispersos de parientes entre gitanos.

"De debò son així? Quants? Evidentment molt pocs. Tants com cristians que compleixen l'Evangelí, com soldats que no tenen por. No he mirat de descriure cadascuna de les persones. El que he intentat és ensenyar els patrons de judici dels comportaments de les persones. Però es tracta d'ideals culturals i d'arguments per dictar sentències sobre la gent. Som com ara les empentes utòpiques de la cultura. I en els últims anys de què parlo, aquestes empentes eren àmpliament compartides." (San Román, 1994: 96).

El conocimiento etnográfico de la cultura gitana no substituye el conocer a las personas y sus circunstancias, sus nombres y apellidos, sus maneras de ser, de sentir, de pensar o de hacer. Pero permite conocer algo mejor sus realidades.

1.2 Situación educativa de la población gitana

Los datos sobre escolarización del alumnado gitano son pocos y no siempre fiables. Son pocos porque no existe ningún censo o padrón que registre la condición de gitano. Y poco fiables porque los únicos gitanos que se registran, en el ámbito escolar, son los que presentan dificultades. Esta situación distorsiona a menudo la imagen del alumnado gitano.

Las cifras que aportará este estudio se desprenden de los pocos estudios realizados sobre escolarización del alumnado gitano en España: Fundación Secretariado General Gitano, 1994, 2002, 2005, 2006¹⁰; Fernández Enguita, 1996¹¹; Abajo Alcalde, 1997¹²; Garriga y Carrasco, 2002, 2003¹³; Jiménez Adelantado, 2003¹⁴. Cabe ser prudente y no generalizar.

¹⁰ (1994) *La incorporación escolar de los niños y niñas gitanos a la enseñanza básica*. Madrid: CIDE; (2001) Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en Educación Primaria. *Gitanos, Pensamiento y Cultura*. N.11.; (2005) *El acceso de la población infantil gitana a la enseñanza secundaria. Resultado y avance de primeras conclusiones*; (2006) La educación, un proyecto compartido: claves y estrategias para la inclusión educativa de jóvenes gitanos. *Cuadernos Técnicos*, n.36.; (2006) *Informe sobre población Gitana y ocupación*. Madrid: FSGG

¹¹ (1996) *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*. Madrid: CIDE

Artículo I. ¹² (1997) *La escolarización de los niños y niñas gitanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

¹³ (2003) *Els gitanos de Badalona, una aproximació sociològica*. Barcelona: Diputació de Barcelona.; (2000) *Els gitanos de Barcelona, una aproximació sociològica*, Barcelona: Diputació de Barcelona.

¹⁴ (2003) *Opre Roma o La Educación de la infancia gitana en Europa*, Bruselas: Dirección General de Investigación DG XII de la Comisión Europea

1.2.1 Educación Primaria

Apoyándome en los datos cuantitativos disponibles vemos que el 90% de la población gitana española entre 3 y 6 años está escolarizada, siendo universal la escolarización entre los 6 y los 12 años.

Según datos del estudio realizado por la Fundación Secretariado General Gitano¹⁵ (FSGG) y publicados en 2001 los niveles de acceso a la escuela se aproximan mucho a los indicados para el conjunto del estado, sobretodo en lo referente a las circunstancias de llegada al centro y a la toma de iniciativa para la escolarización, que en la mayoría de los casos es asumida por la familia, no existiendo grandes diferencias entre niños y niñas.

La investigación de FSGG tenía por objeto principal la evaluación de los niveles de normalización educativa del alumnado gitano en la Educación Primaria. En este caso, la evaluación se basaba en el principio de la normalización y el derecho a la diferencia, para lo cual se analizaron seis variables:

- ✓ el nivel de escolarización y las condiciones en las que se produce el acceso a la escuela;
- ✓ el grado de adquisición de los ritmos, rutinas y normas escolares;
- ✓ la interacción social con compañeros y profesores;

¹⁵ (2001) Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en Educación Primaria. *Gitanos, Pensamiento y Cultura*. N.11. Investigación realizada en 62 centros del Estado Español y financiada por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del MECD, por UNICEF y por Caja Sur.

- ✓ los logros en rendimiento y resultados escolares;
- ✓ las relaciones y las expectativas de la familia hacia la escuela;
- ✓ y, el grado de conocimiento intercultural y de respeto a la diferencia cultural por parte del profesorado.

Los resultados muestran que la normalización del alumnado gitano en el acceso a la educación primaria se da en un 90,76% de los casos; la normalización en la adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares se da en 67,11% de los casos; la normalización en sus relaciones en el aula se da en un 57% de los casos; La normalización en el nivel curricular exigido se da en un 70% de los casos; la normalización en la participación de la familia en la escuela es de un 43%; y, finalmente la normalización en la consecución del derecho a la diferencia alcanza el 48,12%.

El estudio compara estas cifras con los datos de la investigación realizada por FSGG en 1994¹⁶. Se constata un incremento del 15% en la normalización de acceso a la educación primaria. La escolarización temprana de las niñas y los niños gitanos (0/3 años) también ha aumentado en un 15%, en el estudio de 2001 se sitúa en el 74%. En el ámbito de la primera infancia, en este caso catalana, los datos aportados por los estudios de Garriga y Carrasco (2000, 2003) también constatan un cambio en las expectativas de las familias gitanas respecto a la educación temprana de sus hijos.

¹⁶ (1994) *La incorporación escolar de los niños y niñas gitanos a la enseñanza básica*. Madrid: CIDE. Investigación realizada en 62 centros del Estado Español.

En relación con la normalización en el acceso a la educación primaria, la investigación presentada por FSGG en 2001 muestra como en un 10% de los casos, los servicios externos como los Equipos Básicos de Atención Social Primaria, principalmente, siguen teniendo un papel importante en la promoción de la escolarización.

Las cifras del estudio señalan también que la asistencia continuada a la escuela sólo ha sido adquirida por poco más de la mitad del alumnado evaluado.

En relación con las expectativas que la familia y el alumnado tienen con respecto a la escolarización, las cifras expresan que en un 41% de los casos se considera que la escolarización permanecerá hasta terminar la educación obligatoria, mientras que en el 36% de los casos se considera una permanencia mayor. Los mayores índices de absentismo y abandono escolar se centran, sin embargo, en la transición de la educación primaria a la educación secundaria y en la permanencia en la última etapa obligatoria del sistema educativo.

1.2.2 Educación secundaria Obligatoria

Según datos que se desprenden de la investigación realizada por FSGG en 2005 ¹⁷ el 80% del alumnado gitano que empieza la secundaria obligatoria abandona antes de finalizar el último curso. Las chicas abandonan principalmente en el tránsito de educación

¹⁷ (2005) *El acceso de la población infantil gitana a la enseñanza secundaria. Resultado y avance de primeras conclusiones.*

primaria a educación secundaria mientras que los chicos lo hacen en el primer ciclo.

El informe presentado por FSGG muestra que:

- ✓ el 31,9% del alumnado gitano aprueba todas las asignaturas, frente al 58,1% del alumnado no gitano;
- ✓ un 39% del alumnado gitano forma parte de algún programa de compensatoria, frente al 14% del alumnado no gitano.
- ✓ El desfase curricular de más de dos años se observa en el 68,4% del alumnado gitano frente al 25,8% del no gitano.
- ✓ Así mismo, señalan como las adolescentes gitanas escolarizadas desarrollan mejores procesos educativos que sus homólogos varones.

El informe elaborado por Opre Roma¹⁸ señala que, en el curso 2001-2002, más de 45.000 alumnas y alumnos gitanos abandonaron la escuela en el tránsito de la educación primaria obligatoria a la educación secundaria.

¹⁸ *Opre Roma o La Educación de la infancia gitana en Europa*, es un trabajo de investigación iniciado en marzo de 2000 y cuyos resultados fueron presentados en 2005. Financiado por la Dirección General de Investigación DG XII de la Comisión Europea, el estudio se ha basado en un análisis comparativo entre España, Francia e Italia, junto a una prospección en la ciudad de Évora, Portugal. Los grupos han estado dirigidos por Ana Giménez Adelantado, y en los mismos han intervenido el director del Centro de Investigaciones Gitanas de Paris V, J.P. Liégeois y el catedrático de la Universidad de Florencia Leonardo Piasere.

Según datos de 2006 y publicados por FSGG¹⁹, el 70% de la población gitana mayor de 16 años no ha completado sus estudios de primaria. El informe sobre población gitana y educación realizado en 2006 muestra como *7 de cada 10 personas gitanas mayores de 15 años es analfabeta absoluta o funcional*²⁰.

Sería necesario poder comparar los datos de población gitana con los de la no gitana. Comparar pirámides de edad. Pero, como se explicaba al inicio, los datos de que se disponen hablan de dificultades no de toda la realidad. La comparación no es posible.

1.2.3 Nuevos interrogantes

Las cifras aportadas por las investigaciones presentadas no sólo muestran, a grandes rasgos, mejoras en la situación escolar del alumnado gitano, también hacen visibles nuevas problemáticas. La opinión mayoritaria de muchas comunidades gitanas con respecto a la escuela es muy positiva, pero sigue habiendo una distancia entre el discurso y la práctica.

La escolarización, fuente de inquietudes y contradicciones para los gitanos, es asumida estratégicamente como gesto de autoconfianza por las familias gitanas (Garriga y Carrasco, 2003). Hoy los problemas son otros: las necesidades de las familias y la falta de

¹⁹ La educación, un proyecto compartido: claves y estrategias para la inclusión educativa de jóvenes gitanos. *Cuadernos Técnicos*, n.36.

²⁰ *Informe sobre población Gitana y ocupación*. Madrid: FSGG

recursos para motivar a los chicos son limitaciones insuperables, según los autores, que manifiestan la poca capacidad de adaptación de la escuela a las comunidades gitanas, muy especialmente en el caso de las chicas.

A pesar de que la escolarización de las comunidades gitanas se inició hace 25 años parece que garantizar el acceso a la escuela no asegura ni la participación ni la continuidad escolar del alumnado gitano. Sin identificación no hay pertenencia y responsabilidad frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta situación ¿es exclusiva para las comunidades gitanas? ¿Es homogénea para todo el alumnado gitano? ¿Cómo incide el género, la generación y la familia en la participación y continuidad escolar del alumnado gitano?

1.3 Investigaciones sobre la escolarización de la población gitana. Estado de la cuestión.

El estado de la cuestión que he elaborado contempla las aportaciones realizadas por investigadores de diferentes disciplinas, e incluye toda la investigación aplicada sobre escolarización de comunidades gitanas aparecida desde los años 70. Para la fundamentación de la investigación he revisado toda la bibliografía existente sobre el tema, pero en este apartado destacaré las que, bajo mi punto de vista, son las principales aportaciones.

Las principales aportaciones seleccionadas van a ser presentadas a partir del autor o autores que más las han desarrollado²¹. La relevancia de las argumentaciones de los diferentes autores se justifica por su influencia en el discurso académico y social sobre la escolarización del alumnado gitano y su incidencia en el desarrollo de políticas y prácticas socioeducativas, por parte de la administración y/o de otras entidades o recursos.

²¹ Los autores que se presentan individual o colectivamente apuntan tendencias en el campo de la investigación y de las prácticas socioeducativas. La clasificación realizada responde a criterios subjetivos. Es por ello susceptible de cambios y modificaciones en su configuración y contenido si los autores expuestos u otros profesionales lo valoran pertinente y necesario.

1.3.1 Iniesta²², Botey²³ y Bueno Aguilar²⁴

La línea de trabajo desarrollado por estos tres autores se centra, principalmente, en aquellas características que parecen impedir el progreso educativo del alumnado gitano. Sus investigaciones entienden los procesos de enseñanza aprendizaje en el ámbito escolar como procesos unidireccionales: proceso a través del cual se emplea a los que saben para que transmitan su conocimiento a los que necesitan saber. Estos estudios incorporan a los niños y adolescentes gitanos como alumnado necesitado de, entendiendo la naturaleza de la dificultad educativa en términos de origen cultural.

Esta interpretación de las dificultades en el aprendizaje escolar manifiesta una consideración del alumnado gitano como deficitario por una supuesta privación cultural de origen, que justifica su fracaso escolar.

A finales de los 70 y principios de los 80, esta tendencia en la argumentación justificará y explicará el diseño y aplicación, por parte de la Administración Española y de algunas asociaciones y entidades, de recursos, servicios y programas educativos y escolares específicos para el alumnado gitano.

Al considerarse las dificultades educativas de la comunidad gitana un problema técnico, sus soluciones en el ámbito escolar se formularon en términos metodológicos y mecanicistas, desligados de las

²² (1981) *Los gitanos, problemas Socioeducativos*. Madrid: Narcea

²³ (1970) *El gitano: una cultura folk a casa nostra*. Barcelona: Nova Terra.

²⁴ (1993) *El lenguaje de los niños gitanos: una perspectiva funcional*. Salamanca: Amarú.

realidades contextuales que las configuraban. Las medidas educativas surgidas desde esta perspectiva son bien conocidas: las escuelas puente y las escuelas segregadas para gitanos son su mejor ejemplo (Garrido y Torres, 1994).

Las escuelas puente, regidas por el Secretariado Gitano en convenio con el Ministerio de Educación (1978), tenían por objeto proporcionar a las niñas y niños gitanos las competencias educativas necesarias para su posterior incorporación en las escuelas ordinarias públicas. Algunas investigaciones muestran (San Román, 1980) como lejos de alcanzarse el objetivo, se perpetuaron y profundizaron procesos de marginación y de exclusión entre las comunidades gitanas y no gitanas.

1.3.2 Jean Pierre Liégeois²⁵

Los estudios publicados por Liégeois presentan interesantes elementos para la reflexión en su análisis de la historia y del estado actual de la escolarización de los niños gitanos en Europa. El autor apuesta por la necesaria transformación de la escuela en una escuela de todos y para todos, como elemento clave, en el contexto actual, a través del cual poder desarrollar nuevas medidas de adaptación que permitan a la comunidad gitana adquirir independencia económica y cultural.

Es interesante observar, sin embargo, como en los estudios de Liégeois no se cuestiona la posible heterogeneidad existente, a escala individual y contextual, consecuencia de los cambios globales y de sus influencias a escala nacional y local, y sus especificidades en las formaciones sociales y culturales de los diferentes Estados de los cuales forman parte estas comunidades gitanas. Su no cuestionamiento asume una imagen homogénea y estática de la sociedad mayoritaria. Esta imagen imposibilita la comparación entre comunidades y dentro de las mismas, obviando las diversidades de la sociedad mayoritaria, invisibilizando los posibles cambios en las expectativas hacia la escuela por parte de las familias gitanas y negando la existencia de estrategias diferenciales, en ambas comunidades, en función del género, del origen, de la familia, del territorio, etc.

²⁵ (1998). *Minoría y escolaridad. El paradigma gitano*. Madrid: Presencia Gitana; (1987) *Gitanos e itinerantes*. Madrid: Presencia Gitana.

"(...) Para analizar el cambio social dentro de la colectividad gitana hemos de tener en cuenta dos aspectos. El primero, la consideración del gitano como conjunto social, y el segundo, la evolución de cada comunidad local, y, dentro de ella, de los distintos sectores que configuran la realidad gitana. A partir de estas consideraciones es como interpretaremos el proceso cultural de la comunidad gitana dentro del desarrollo general del Estado Español." (San Román, 1994b: 63).

El trabajo de Liégeois es de especial interés por su análisis comparativo de las estrategias desarrolladas en la escolarización de los niños gitanos, en un intento por mostrar el modo de incorporar la diferencia étnica en los discursos y en las prácticas educativas, en pro de una igualdad de oportunidades.

En opinión del autor las claves para una escolarización positiva de la comunidad gitana están en la acogida, en la variabilidad y en la flexibilidad. Liégeois señala la necesidad de iniciar un proceso de revalorización de los dispositivos especiales ya existentes en la escolarización de los niños gitanos. Cree, a la luz de los datos, en las clases especializadas, entendidas no como clases especiales sino como clases adaptadas al público que atiende. Las relaciones de complementariedad que éstas parecen asegurar deberían permitir continuidad y permeabilidad de los principios que las desarrollan y las determinan, facilitando así el paso entre estructuras. Ello evitaría la estigmatización y la segregación.

Si bien comparto la opinión del autor de que unas buenas relaciones interétnicas favorecen las experiencias educativas positivas, cabe ser prudentes: las relaciones afectivas interpersonales por sí solas, como trataré de mostrar, ni mejoran la comprensión de las especificidades culturales ni implican una necesaria transformación de las ideas educativas respecto a la escolarización por parte de las diferentes comunidades (San Román, 1990; Viera, 2000; Gundara, 2000).

En referencia a la flexibilidad y la variabilidad apuntadas por el autor como mecanismos clave de adaptación del sistema a las características del alumnado gitano, algunos de los planteamientos sugeridos, atendiendo a una concepción inclusiva de la educación, revelan ser contradictorios: si bien el autor defiende una escuela de y para todos, y describe con eficacia los indicadores que muestran las dificultades de la institución frente a la escolarización del alumnado gitano, ¿Por qué no se cuestiona la organización de la institución escolar en su conjunto? .

La insistencia del autor en centrar la atención en los alumnos gitanos como grupo y en las características que parecen impedir su progreso puede llevarnos a definirlos en función de aquellas características que obstaculizan su aprendizaje, alejando nuestra atención de cuestiones relacionadas con la mejora de la escolaridad en su conjunto.

Tal y como trataré de argumentar en el marco teórico, si centramos nuestros criterios de acción educativa sólo en factores externos a los colectivos, se obvia no sólo al resto de los grupos sino también las características individuales de sus miembros, limitando los procesos de transformación de la escuela en su conjunto y para todos las personas que participan de ella. Este tipo de estudios al no cuestionar

ni la organización educativa ni el currículum escolar en general, se contradicen al mostrar su pertinencia para el resto del alumnado.

Esta tendencia en la investigación, centrada en la identificación y en la evaluación de las características de la comunidad gitana que dificultan su aprendizaje escolar, es cuestionable, no sólo porque limita la participación de todo el alumnado, gitano y no gitano, al no atender la organización escolar y al currículum como elementos claves para el cambio y la transformación, tal y como trataremos de mostrar en el marco teórico. Sino también porque distorsiona al etiquetar la imagen de las comunidades gitanas: son abundantes las referencias bibliográficas sobre el efecto que las etiquetas ocasionan en las expectativas de las y los docentes sobre su alumnado.

C. Reyna²⁶ nos desvela las estructuras organizativas ocultas en los estereotipos, mostrando a través de multitud de ejemplos, sus efectos posibilitadores y/o limitadores, tanto en quienes los emiten como en quienes los reciben, dentro del ámbito escolar.

Los estereotipos generan expectativas y éstas afectan, no solo a las formas en las que se interacciona, sino también a la auto imagen de quienes la reciben. En el ámbito de la educación escolar, los estereotipos sobre los colectivos o personas suponen siempre un encasillamiento para las expectativas de todos los implicados, de consecuencias reales en las creencias tanto del docente como del alumnado. Reyna analiza los efectos que los estereotipos manifestados por las y los docentes, directa o indirectamente, tienen

²⁶ (2000) Lazy, dumb or industrious: when stereotypes convey attribution information in the classroom. *Educational Psychology Review*. Vol. 12. Nº. 1, 85-110.

entre el alumnado, dentro y fuera del aula, sea éste minoritario o mayoritario. El problema es, en palabras de Camilleri "(...) *las dos pedagogías del maestro: la oficial reconocida, y la oculta, generalmente inconsciente y actuando implícitamente. Esta pedagogía no confesada que penetra el tejido afectivo de la relación con la clase*" (Camilleri, 1985: 87).

Reyna en su análisis describe la doble función, descriptiva y justificativa, de los estereotipos. En su primera acepción los estereotipos describen una imagen coherente de aquello que supone pertenecer a un determinado grupo social. En su segunda, los estereotipos justifican la situación presente del grupo en cuestión. Los estereotipos, desde esta doble perspectiva, son analizados por la autora como elementos atributivos. Y son éstos atributos los que conforman el modelo a partir del cual Reyna nos explica los vínculos que se establecen entre el estereotipo y la autoestima y motivación del que los recibe; el estereotipo y las actitudes de la sociedad mayoritaria hacia los miembros de los colectivos estereotipados, así como las consecuencias de éstos en los contextos educativos de éxito.

La autora muestra cómo las causas que justifican una conducta particular, al tiempo que conforman imágenes estereotipadas, responden a justificaciones que acaban basándose en causas diferenciales:

- ✓ a causas internas, estables y controlables, por ejemplo, cuando el bajo rendimiento es interpretado como el resultado de un bajo esfuerzo por parte del alumnado, *pereza*;

- ✓ a causas internas, estables e incontrolables, por ejemplo, cuando el bajo rendimiento es interpretado como capacidad limitada en algunos ámbitos por parte del alumnado;
- ✓ y, a causas externas, estables e incontrolables, por ejemplo, cuando el bajo rendimiento es atribuido a cuestiones sociales y/o culturales.

Tales causalidades inciden no sólo en la autoimagen de quienes las reciben sino también en su rendimiento y éxito académico y social. Así, por ejemplo, mientras en el primero de los casos el alumnado puede llegar a motivarse confiando en sus capacidades, en el segundo el sentimiento de no estar a la altura puede desmotivar el aprendizaje escolar. Es el efecto "Pygmalión" (Rosenthal i Jacobson, 1980), esto es, como las expectativas inciden en el fracaso y el éxito del alumnado.

Los estereotipos son transmitidos y percibidos no sólo a través del verbo. El lenguaje corporal y simbólico es fundamental en su aprehensión. Ante el bajo rendimiento, por ejemplo, las actitudes del profesorado no responden por igual reaccionando con enfado cuando éste es interpretado como controlable, o actuando con permisividad ante el alumnado a lo que es interpretado como pereza o como incontrolable.

"Ciertamente la minoría no sólo es diferente, sino heterogénea, y pocas veces es uniforme en sus condiciones y en sus aspiraciones, en su grado de aculturación y de integración, y en su conciencia étnica. Un proyecto que no contemple todas estas

diferencias será siempre inadecuado e impositivo para la mayoría de los gitanos. Será por tanto, no solo irrespetuoso, sino ineficaz.” (San Román, 1986: 239)

1.3.3 Teresa San Román²⁷

Frente a la tendencia, en la década de los 70, a comparar la población gitana con la población mayoritaria no gitana en general, Teresa San Román (1980), desde el barrio de la Celsa, plantea, en su estudio sobre las dificultades escolares de la población gitana, un análisis en el que se comparan valores, actitudes y opiniones de familias gitanas y no gitanas, con respecto a la escuela, situadas en un mismo estrato social y en un mismo hábitat urbano. San Román muestra cómo gitanos y no gitanos comparten respecto a la escuela posiciones similares en situaciones de marginalidad.

La interrelación entre lo que las familias, gitanas y no gitanas, piensan que la educación escolar puede aportar a sus hijos y a sus hijas y lo que su realidad les confiere, tiene como clara consecuencia dos resultados para la autora: satisfacción en el mundo de las ideas y frustración en la realidad (San Román, 1980).

Para todos, saber leer y escribir supone un medio para cambiar su actual posición socioeconómica. Si bien es cierto que ambas comunidades piensan en movilidad social, no lo es menos que para

²⁷ (1990) *Gitanos de Madrid y Barcelona: ensayos sobre aculturación y etnicidad*. Barcelona: Servei de publicacions de la UAB.; (1980). La Celsa y la escuela del barrio. En Knipmeyer, M. et al. *Escuelas, pueblos y barrios*. Madrid: Akal.

los no gitanos es en términos de poder, y para los gitanos, en términos de beneficios.

La escuela sirve, entre gitanos y no gitanos, para saber más cosas, para ampliar conocimientos. Pero todo parece indicar que la educación escolar para la comunidad estudiada no sirve para la movilidad social, en ninguna de sus dos acepciones, según manifiesta la autora. Quienes más alejados están del macro nivel político, económico y social menos motivos tienen para esperar de la escuela lo que a este nivel la escuela no garantiza: la movilidad social. Y en este caso más entre los gitanos que entre los no gitanos, más entre los trabajadores independientes que entre los cualificados, más entre los escolares del barrio que entre los escolares de otros territorios (San Román, 1980).

La investigación de San Román respecto a la situación y la escolarización en este país de los niños y las niñas, gitanos y no gitanos, muestra cómo las escuelas no se adaptaban a las características, composición y organización de la población escolarizada, en este caso gitana y no gitana, y cómo los esfuerzos de adaptación a todos los niveles y en todos los ámbitos, son superiores en el caso de la población gitana, en comparación con la población no gitana.

El estudio es el único de este periodo que cuestiona, por un lado, las estrategias educativas de las familias gitanas y de las familias no gitanas, en un mismo enclave territorial; y que por otro, apunta a la diversidad presente en la escuela en términos de etnicidad, género y clase social.

La autora (San Román 1990), en su estudio sobre el peso específico y diferencial entre aculturación y relaciones étnicas, recoge y completa el trabajo descrito sobre la escolarización en su intento por verificar la idea que marginación étnica/ integración social, por una parte, y aculturación/ cultura tradicional, por otra, no son variables unívocamente imbricadas, sino que actúan con cierta independencia una de la otra, de forma que es posible encontrar marginación en una población aculturada, tanto como encontrar elementos de la cultura tradicional en un grupo de gitanos integrados socialmente.

El estudio muestra cómo la institución escolar, como elemento de la cultura no gitana, pasa a formar parte del cotidiano de las comunidades gitanas en los procesos de aculturación: la participación y la continuidad escolar de las comunidades gitanas no sólo precisa de unas relaciones sociales interétnicas positivas. Para la participación y la continuidad escolar de las comunidades gitanas son esenciales, también, ciertos factores de integración social tales como un trabajo y una vivienda integrada y un entorno que permita y facilite la convivencia entre diferentes comunidades, gitanas y no gitanas.

La autora considera a la institución escolar como elemento clave a partir del cual desarrollar mecanismos que permitan a las comunidades gitanas adquirir independencia económica y cultural. Sin embargo, no se dispone en la actualidad de estudios en profundidad que, desde contextos particulares, realicen un análisis de la misma ni de la viabilidad de sus estrategias, ni de su influencia en la continuidad escolar del alumnado, gitano y no gitano.

1.3.4 Mariano Fernández Enguita²⁸

Este autor analiza las causas de las dificultades en la escolarización del alumnado gitano a través del análisis de las funciones básicas que desempeña la escuela, con objeto de argumentar cómo lo que sí es válido para la comunidad paya, no lo es para la gitana.

Como instrumento de socialización, la escuela es, en la actualidad y para los payos, el escenario previo en el que se prepara a niños y jóvenes en las relaciones sociales propias y necesarias para la incorporación al mercado laboral. En esta línea, y en contraposición, las características de la comunidad gitana no se ajustan a esta norma válida y necesaria para la movilidad social de la mayoría paya:

"(...) el recurso a la fuerza de trabajo infantil se traduce en absentismo (...) la asistencia a la escuela es una forma de contribución indirecta a las arcas familiares²⁹ (...) El trabajo por cuenta propia mantiene a los gitanos al margen de la complejidad de las organizaciones por lo que ni hay producción ni intercambio de información (...) El aprendizaje de los oficios gitanos no se proporciona en la escuela (...) en primaria lo que les interesa a los gitanos es saber leer, escribir y contar, (principalmente) para el carné de conducir y porque provienen de una economía de mercado (...)" (Fernandez Enguita, 1999:24).

²⁸ (1999) *Alumnos gitanos en la escuela paya: un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Editorial Ariel.; (1996) *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*. Madrid: CIDE

²⁹ refiriéndose a los subsidios de la administración

Según él, el tipo de socialización que conviene a las ocupaciones de los gitanos es el contrario al que promete y ofrece la escuela, "(...) *no es que los gitanos no sean disciplinados en la escuela, es que su disciplina es otra*" (Fernández Enguita, 1999:28) Así la movilidad social que interesa a los gitanos es aquella que se relaciona con las oportunidades en sus oficios tradicionales.

Con relación a los roles que desarrollan hombres y mujeres, el autor expone cómo han influido en las estructuras familiares payas los procesos de modernización, en contraposición a lo acaecido en el caso de las familias gitanas. Dichos procesos han llevado, en el caso de los payos, a la desaparición de la familia extensa, para dar lugar a la familia nuclear, constituida por una sola generación de adultos y su descendencia, con una consecuente y paulatina desaparición de la tradicional división de roles desarrollados por hombres y mujeres. Este proceso junto a otras transformaciones como el aumento de la esperanza de vida, la incorporación de la mujer al mercado laboral, el descenso en el número de hijos o la delimitación de las etapas de la vida, llevan al autor a afirmar que estos cambios no se han producido en el caso de las comunidades gitanas, lo que explica sus limitaciones en la participación escolar (Fernández Enguita, 1999).

Por un lado, mi experiencia con comunidades gitanas, y por otro, la investigación socioantropológica y etnográfica (San Román, 1980, 1990; Abajo Alcalde, 1997; Garriga y Carrasco, 2000, 2003) muestran la existencia de diferentes grados de reflexión dentro de las comunidades gitanas, de diversas estrategias de socialización familiar y de grados diversos de permeabilidad entre las comunidades gitanas, que ponen de manifiesto heterogeneidades dentro de ellas,

en términos de cambio inter e intragéneros, inter e intrageneracional, inter e intracomunidad . Todo ello permite cuestionar las generalizaciones de Fernández Enguita, por lo menos en relación con la situación de la comunidad gitana con la institución escolar, en general, y en lo relativo a las consecuencias en el éxito y la continuidad académica de las mujeres gitanas, en particular.

1.3.5 José Eugenio Abajo³⁰

El análisis realizado por Abajo en torno a la escolarización de las niñas y niños gitanos, plantea un interesante estudio desde un doble contexto de competencia: escolar y social.

Entendiendo el aprendizaje como una actividad social que tiene lugar en el marco de unas relaciones interpersonales y en una situación escolar concreta, en la que se ponen en juego aspectos cognitivos, sociales, culturales, afectivos y emocionales, el autor muestra cómo para muchas niñas y niños gitanos estas relaciones interpersonales que mantienen dentro y fuera de la escuela resultan ser poco facilitadoras del aprendizaje y del progreso escolar, anclándolos en situaciones educativas marginales.

³⁰ (1997) *La escolarización de los niños y niñas gitanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.; (1996) *La escolarización de los niños gitanos: el desconcierto de los mensajes doble-vinculares y la apuesta por los vínculos sociales y afectivos*. *Aula de innovación educativa*. Nº 47, 67-77; y Carrasco, S. (2004) *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos: encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Colección Mujeres en la Educación, nº 4. Madrid: Instituto de la Mujer y CIDE.

Entender esta situación marginal pasa, según el autor, por comprender la mirada estigmatizadora que sobre esta minoría proyecta el grueso de la sociedad. La historia ha creado sobre los gitanos un estigma, una imagen desvalorizada y una auto imagen que se define con relación a la cultura mayoritaria formada como reacción a dicha imagen. Existe una percepción viva del gitano como minoría mal vista y ésta imagen se manifiesta en cualquiera de los ámbitos en que se entra en contacto y hay relación de convivencia.

El núcleo del funcionamiento del estereotipo y lo que le hace especialmente eficaz es la generalización que supone. Éste, en el caso de los gitanos, está cargado de cualidades negativas que se aplican a cualquier individuo del grupo de modo apriorístico, negándoles su ser individual. Ante lo cual, el único camino posible es la exclusión de los espacios sociales normalizados y la substracción de sus derechos como ciudadanos, al tiempo que se les convierte en culpables de su situación, transformándoles en seres peligrosos.

Por otra parte, vivimos en una sociedad económicamente jerarquizada y estratificada en la que se da una pugna por mantener y mejorar el estatus y la clase social de procedencia y en la que el trabajo, como fuente de ingresos es un bien escaso. En esta situación de competencia, apunta el autor, el sistema educativo es clave para tener acceso a un trabajo y para que los descendientes conserven y/o mejoren su estatus social de partida. En esta pugna laboral y escolar son muchos, tal y como muestran los datos de su estudio, los que piensan que los gitanos no son buenos compañeros de carrera, lo que les llevará a tener menores oportunidades, sintiéndose a menudo culpados por su posición marginal. Ello viene explicado y reforzado,

tal y como minuciosamente describe Abajo, a través de las nociones de mérito y estereotipo. El concepto de mérito justifica la posición ventajosa y afirma la autoestima de los que pertenecen a los grupos más aventajados, al tiempo que los estereotipos inferiorizan y descalifican a las personas y grupos sociales peor situados.

En estas dinámicas de competencia algunas personas y grupos sociales son excluidos por ser rivales directos, pero la exclusión también puede venir motivada por el miedo de los mejor instalados a contaminar su estatus y prestigio. La competencia, en esta segunda versión, unida a estereotipos y al temor a la devaluación del prestigio incide en la situación marginal de muchos niños gitanos. El autor muestra, a través de sus análisis, cómo los procesos de exclusión de estos grupos se apoyan y se alimentan de formaciones ideológicas entre los no gitanos que inferiorizan y culpabilizan al excluido, al gitano.

Son estas relaciones sociales asimétricas, reflejo de un modelo social basado en la contradicción, las que generan, en opinión del autor, situaciones de doble vínculo (Abajo, 1996) y dificultan el éxito académico de las niñas y los niños gitanos. Cuando personas relevantes envían mensajes distintos, y contradictorios, explícitos e implícitos, atrapamos al receptor en una situación de la que es difícil salirse airoso. Estos procesos se agravan, como bien apunta el autor, en el caso de las adolescentes gitanas, donde la desigualdad y la contradicción son dobles. A su pertenencia social y cultural se suma su condición de mujer.

El guetto es el símbolo de la exclusión, de la derrota de la simetría en las relaciones humanas. En contextos urbanísticos y escolares

segregados los mensajes son paradójicos cuando se transmite desconfianza en las posibilidades del hijo y/o en las posibilidades del alumno; cuando se habla estereotipadamente de los payos/docentes y/o de los gitanos/comunidad; cuando falta constancia en la asistencia a la escuela y/o la escuela penaliza la falta de asistencia; cuando no hay esfuerzo decidido de adaptación a las exigencias escolares y/o la escuela no se adapta a las exigencias familiares; cuando existe presión por parte del grupo de iguales y de la comunidad. Mensajes todos ellos contradictorios que distorsionan la adaptación y la implicación educativa.

Abajo desarrolla, algunos años más tarde (Abajo y Carrasco, 2004), una investigación en la que se pretende documentar las experiencias de éxito y continuidad académica de mujeres y hombres gitanos en España. El objetivo es doble. Por un lado, hacer visible el éxito y la continuidad académica de las mujeres y los hombres gitanos de Aragón, Castilla y León, Cataluña, Madrid y Navarra. Y, por otro, desarrollar una perspectiva de género a fin de entender el cambio social y cultural protagonizado por ellos y ellas, como causa y como efecto en el proceso.

El estudio incorpora las relaciones de género como categoría integral en el análisis de la distribución de derechos y deberes entre ambos y de sus implicaciones en las relaciones con los distintos actores que los rodean. Ello permite cuestionar no sólo la supuesta excepcionalidad del éxito y la continuidad educativa entre las chicas gitanas, sino también el impacto relativo en las trayectorias educativas de un conjunto de recursos sociales dependientes de actuaciones políticas destinadas a promover la continuidad educativa.

El peso de los roles de género en la continuidad académica es del todo significativo. Si bien en algunos casos no se aprecian diferencias, destacan aquellos en los que o bien ser mujer ha condicionado la continuidad por las barreras impuestas por el entorno, o bien ser hombre ha supuesto privilegios no otorgados a las mujeres, por el peso de la sobreprotección.

Es interesante destacar las estrategias que las mujeres utilizan a la hora de sortear las dificultades existentes en sus trayectorias educativas. Aparecen casos en los que se evidencia una apuesta clara de la familia por la continuidad escolar, casos en los que aparecen enfrentamientos a la oposición familiar, trayectorias académicas interrumpidas y/o postergadas, madres jóvenes que estudiaron y que proyectan trayectorias académicas diferentes, y, familias que si bien no han animado explícitamente tampoco se han opuesto a la continuidad académica de sus hijas.

La continuidad educativa lleva a la larga, tal y como muestra el estudio, a la adquisición de prácticas generalizadas en los grupos sociales mayoritarios y generalizadas a través de los medios de comunicación. Esta situación supone cambios en la población gitana, que vienen acompañados de acusaciones de apayamiento que una vez más, y como bien revelan los datos, difieren, en grado y en intensidad, entre hombres y mujeres.

Independientemente del impacto diferencial, conviene destacar los efectos generales, tanto positivos como negativos, de tal impacto. Entre los aspectos personales positivos destaca una mayor aculturación, entendida como cierto distanciamiento crítico de las costumbres gitanas y un mejor conocimiento de la realidad social más

amplia, una mayor autonomía y por tanto, una mayor capacidad de decisión, y finalmente una mayor flexibilidad y pluralidad en el desarrollo de los roles esperados.

Los efectos diferenciales en función del género llevan a los autores a afirmar la mayor disponibilidad de las mujeres gitanas al cambio, principalmente en lo relativo a un cambio de roles más igualitario. Un cambio que se visibiliza en las prácticas de estas mujeres pero nunca en sus discursos públicos.

"Las mayores distancias entre mujeres y hombres se dan en la equiparación de las prácticas rituales relacionadas con el control de la sexualidad y la reproducción. A las mujeres gitanas que desean seguir por la vía académica se les plantea con mayor virulencia que a los hombres, tener que demostrar la preservación de su identidad gitana a pesar de la continuidad académica. Esto hace que el contenido de la identidad que se les presenta y con el que se las presiona las haga prácticamente responsables últimas de la supervivencia de toda la comunidad" (Abajo y Carrasco, 2004: 176).

Ahora bien, y tal y como apuntan los autores, los contenidos en las relaciones de género se transforman invariablemente con la continuidad académica. Entre los efectos de la escolarización destacan la distancia crítica y la aculturación relativa que también afecta a la familia. Este efecto provoca, en algunos casos, una transformación de la actitud general del grupo, adquiriendo la adscripción étnica un valor simbólico de referencia pero no de

pertenencia, combinado con una práctica de relaciones sociales abierta.

De ello se deriva la adquisición y el manejo de comportamientos y habilidades interculturales en diferentes ámbitos de la sociedad mayoritaria que permitirían a todo el grupo un beneficio de las mismas, así como una valoración positiva de las nuevas posibilidades de inserción laboral. En este sentido, no es secundario el hecho de que también se transformen las aspiraciones y expectativas socioeconómicas y vitales generadas a partir de la observación de las trayectorias de continuidad educativa de los familiares y conocidos. Una dimensión importante del éxito académico es la inserción social posibilitadora de procesos tales como la acomodación sin asimilación (Abajo y Carrasco, 2004). Esto es, la constatación de que las generaciones más jóvenes adoptan una actitud pro-académica como parte de los elementos que seleccionan para acomodarse sin conflictos a requisitos básicos de la sociedad mayoritaria al tiempo que evitan las discontinuidades en relación con su espacio familiar y comunitario de referencia.

1.3.6 Ana Giménez Adelantado³¹

El análisis realizado por Giménez Adelantado (1997) en torno a las causas del absentismo escolar entre la población gitana andaluza, es especialmente interesante.

Con objeto de cuantificar el absentismo escolar gitano en Andalucía y describir los posibles factores de incidencia, el estudio pretende dar respuesta a las irregularidades en la asistencia a la escuela por parte de las y los niños gitanos. En el análisis de las causas del absentismo destacan: problemas socioeconómicos 11%, enfermedad 11%, familias temporeras 30%, poca valoración de la escuela 7%, desinterés 25% y otros 14.8%. A la luz de los resultados los autores incorporan la ausencia escolar, entendida como la irregularidad en la asistencia durante periodos determinados, pero cuya causa está justificada -por ejemplo, en el caso de las familias temporeras- a la hora de presentar los porcentajes señalados por los docentes. Esta diferenciación rebaja los porcentajes de absentismo a la mitad -del 48% señalado inicialmente por el profesorado a un 21.15%-.

Ante los datos apuntados por los docentes sobre el desinterés familiar y/o la despreocupación como las causas que más les preocupan del absentismo, los autores plantean cómo y hasta que punto la actitud del profesorado puede, en algunos casos, motivar las actitudes absentistas. Para ello, analizan las diferencias en las valoraciones de los maestros sobre distintos aspectos escolares.

³¹y Martínez Sancho, M., Alfageme Chao, A. (1997 septiembre) *La situación escolar de la infancia gitana y el absentismo*. Comunicación presentada en el VII Congreso Español de Sociología. Salamanca.

Respecto al rendimiento académico la valoración del absentismo se expresa como dificultad, a diferencia de las ausencias escolares. Dos son las posibles explicaciones en opinión de los autores: o bien los niños ausentes están más motivados o bien la sensibilidad por parte del docente ante determinadas situaciones revierte en un mayor apoyo educativo, en este caso ante los niños ausentes.

Respecto a las valoraciones sobre las conductas parece ser que los niños absentistas son los que presentan mayor número de conductas desadaptadas. Los autores se plantean que si bien es cierto que el absentismo determina el rendimiento académico, un bajo rendimiento también puede reforzar la conducta absentista. Cabe añadir a todo ello la incorporación de estos niños a las aulas de Educación Especial con objeto de recuperar los ritmos de aprendizaje. El resultado es un círculo perverso en el que se suma la cultura a la discrepancia entre el papel educativo de la escuela y el papel educativo de la familia.

El estudio señala, cuando se trata de que los docentes se valoren a sí mismos respecto al alumnado gitano, cómo el intercambio de afectividad destaca por encima de otros. Las prácticas docentes muestran, sin embargo, cómo estos intercambios son mayores con los alumnos presenciales y con los ausentes. Todo parece indicar que existe mayor sensibilidad entre los docentes cuando entienden las circunstancias y el ambiente que dificulta la asistencia a clase por parte de sus alumnos, (Giménez Adelantado, 1997).

Los autores se sorprenden al comprobar cómo en la mayoría de los casos el profesorado, sin conocer el entorno de sus alumnos, habla de desinterés por parte de las familias respecto a la escolarización de sus hijos. De modo que valora oportuno examinar la influencia de

este conocimiento en las valoraciones docentes sobre su alumnado y sobre las causas de sus ausencias, a fin de analizar cómo puede la escuela trabajar con esta realidad.

1.3.7 Grupo de Investigación CREA³²

Con el cambio de siglo aparecen nuevas perspectivas en la investigación. Las nuevas aportaciones pretenden explicar las dificultades de las comunidades gitanas en la escuela y centran su interés en el estatus de la comunidad gitana en la estructura social así como en su relación con el grupo mayoritario no gitano.

El bajo rendimiento escolar de la comunidad gitana se explica, en estos casos, por su posición en la estructura social y por la función reproductora de la desigualdad social de la institución escolar. Esta perspectiva explica las dificultades educativas de la comunidad gitana en relación con un desajuste entre las características del alumnado y las medidas de organización, curriculares, o ambas, desarrolladas para los centros educativos.

³² Centre especial de recerca en teories i pràctiques superadores de desigualtats.

WORKALÓ. The creation of New occupational patterns for cultural minorities. The Gypsy case. RTD. FP5. DG XII. Improving the Socio-economic Knowledge Base. (2001-2004).

Brudila Callí: Las mujeres gitanas contra la exclusión. Superación del absentismo y fracaso escolar de las niñas y adolescentes gitanas. Plan Nacional I+D+I. Instituto de la Mujer, Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Dpt. Teoria i Història de l'Educació. (2000-2003).

ARSCALÓ. Vocational training for woman of minority groups. Tools for the recuperation and transmission of traditional occupations. Leonardo da Vinci Programme. DG XXII. European Commission. (1999-2001).

Se parte de la consideración de que las alumnas y alumnos gitanos deben considerarse en un contexto determinado. El progreso de cada uno sólo puede entenderse en función de ciertas circunstancias, tareas y conjunto de relaciones.

El marco de referencia centra la atención en el alumnado y se ocupa de las formas en que éstos interaccionan con determinados contextos y experiencias. Las respuestas educativas escogidas a la luz de esta perspectiva abarcan tanto las adaptaciones curriculares, como los materiales alternativos y el apoyo extra en clase.

Este modelo responde a los cambios derivados de las críticas, en el ámbito de la educación, a la teoría del déficit. El abandono de las explicaciones del fracaso educativo basadas en las características del alumnado y sus familias, dan paso a una visión interactiva de las dificultades educativas.

Ahora bien, se sigue insistiendo en la diferenciación curricular para colectivos, grupos y personas. Una vez más las niñas y los niños gitanos necesitan una educación escolar, que los no gitanos no necesitan para rendir bien en la escuela obviando que las oportunidades sociales y educativas están constituidas también en relación con la clase social y el género, tanto para las comunidades gitanas como para las no gitanas.

En el caso de las mujeres gitanas, el interés por su inserción en el ámbito escolar y laboral, ha llevado al grupo CREA a desarrollar Proyectos de Investigación e intervención en esta línea. Partiendo de una concepción de la escuela como herramienta de superación de las desigualdades sociales el grupo CREA opta por una transformación de

la misma. La hipótesis sobre la que trabaja parte de la idea de que la escuela tradicional privilegia unos perfiles determinados que reproducen la exclusión social derivada de la pertenencia a un grupo cultural minoritario frente a otro que es hegemónico.

CREA, sin embargo, centrado en la premisa de que el bajo rendimiento de la comunidad gitana, en general, y de las alumnas gitanas, en particular, se debe a su ubicación en el sistema de estratificación social, intergrupo e intragrupo, y a la función de la educación como reproductora del mismo, no da respuesta a ciertas cuestiones. Si bien es cierto, tal y como mostraban los estudios de San Román (1980, 1990) o Liégeois (1990), que la situación económica desfavorecida, la poca experiencia escolar y las condiciones de la vivienda pueden contribuir al fracaso escolar, esta situación no es homogénea para todas las mujeres gitanas, ¿porqué las niñas y adolescentes gitanas, en general, promocionan menos en la escuela que sus homólogos varones a pesar de sus mismas condiciones económicas y su escasa experiencia académica familiar?, ¿por qué estas niñas, en general, promocionan menos que sus homólogas no gitanas?, y ¿por qué las comunidades gitanas, en general, promocionan menos en la escuela que las comunidades no gitanas?

En este sentido, un estudio realizado en Portugal y que presento en el siguiente apartado presta especial atención a las percepciones del grupo minoritario sobre su situación, sus relaciones con la sociedad mayoritaria, y las actitudes derivadas de estas relaciones, inter e intra grupos e inter e intra géneros.

1.3.8 Maria José Casa-Nova³³

En primer lugar, desde una perspectiva que contextualiza los sujetos de estudio como agentes activos y reflexivos en sus propias trayectorias, Maria José Casa-Nova (2002), muestra sugerentes elementos de reflexión en torno a cómo son y cómo se construyen las sociedades multiculturales. Lo plantea a través del análisis de la diversidad social presente en la escuela en un contexto social y educativo concreto y con los sujetos que allí se construyen, en términos de presencia o ausencia de democracia, y sus implicaciones en los contextos locales.

Casa-Nova (2002) analiza cómo las relaciones de diferencia, en este caso entre género y étnia, se articulan de forma compleja y diversa en función de las diferentes situaciones y contextos. El resultado de esta articulación es el desarrollo de un habitus de étnia, definido por la autora cómo homogeneidad en el estilo y las oportunidades de vida,

"(...) a falta de um conceito que consideremos mais adequado, iremos pautar a nossa análise por referencia à etnicidade, procurando analisar, nao un habitus de classe, mas um habitus de grupo onde a etnicidade, enguanto formas de expressao da etnia, se tornará tao ou mais significativa para compreender a realidade social o conceito de classe social (...) un habitus de etnia que seria definible (...) mas por uma grande

³³ (2002) *Etnicidade, género e escolaridade: estudo en torno das socializações familiares de género numa comunidades cigana da cidade do Porto*. Lisboa: Instituto de Inovação educacional

homogeneidade em temos os estilos de vida e de oportunidades de vida.” (Casa-Nova, 2002: 57).

Este habitus se superpone al habitus de clase, y se articula a su vez a lo que denomina cultura de compromiso de las mujeres gitanas. Siendo esta cultura de compromiso la que genera y explica el espacio de lucha en el que se desarrollan los conceptos de étnia y género.

Según la autora, la cultura de compromiso tiene su origen y se desarrolla en niñas y adolescentes pertenecientes a familias y comunidades étnicamente minoritarias. Esta cultura de compromiso permite en el día a día conciliar modos de vida diferentes, los de la comunidad de origen y los de la de acogida. Esta reconciliación supone un dotar de continuidad a los diferentes códigos culturales. El espacio de encuentro es la institución escolar. La escuela a través de la promoción de la cultura de origen, posibilita el acceso al dominio de los códigos culturales socialmente valorizados.

El estudio de Casa-Nova (2002) responde a dos interrogantes clave gestados en un estudio previo de la misma autora³⁴ con escolares gitanos de primaria cuyo objetivo era entender los procesos de socialización familiar gitanos en torno a cuestiones de género y sobre la base de dos supuestos: por un lado, la homogeneización de las estrategias de socialización familiar relativas a la infancia; y, por otro, el desinterés de las familias gitanas hacia la institución escolar.

³⁴ 1991. *Educação e diversidade cultural*. Porto

En respuesta a la supuesta homogeneización en las estrategias de socialización familiar, los datos revelan heterogeneidad: aparecen resistencias de orden material, por parte de algunas familias, para la continuidad educativa de sus hijas; socializaciones primarias que apuntan a la existencia de discontinuidades culturales en referencia a los valores culturales tradicionales de la comunidad, también con relación al género, que se traducen en interrupciones de las trayectorias educativas de algunas niñas; socializaciones familiares que explican la existencia de continuidades culturales en referencia al papel subordinado de la mujer dentro de la comunidad, que se traducen en interrupciones de las trayectorias educativas de algunas adolescentes; y, manifestaciones de voluntades individuales de algunas niñas y adolescentes, que se inscriben claramente en procesos de cambio, y se traducen en un intento por conciliar responsabilidad familiar y responsabilidad educativa sin enfrentamiento.

Los datos indican regularidades y continuidades, pero también singularidades y cambios que cuestionan, una vez más, la supuesta homogeneidad cultural y la relativa inmutabilidad de la comunidad gitana de la que hablaban algunos autores como Fernández Enguita (1990).

Las heterogeneidades (Casa-Nova, 2002), muestran la existencia de conflictos inter e intra generacionales, entre valores culturales a preservar y valores que parecen perder sentido para algunos y algunas dentro de la comunidad, en consonancia con las aportaciones de Garriga y Carrasco (2003). Estos conflictos no son asumidos por la comunidad, sino entendidos como elementos a discutir. Se extienden

al propio individuo, son resueltos, en el caso de algunas adolescentes, a través de la denominada cultura de compromiso, permitiéndoles conciliar y vivir dos culturas.

Parece ser que las diferentes formas de entender la institución educativa de las familias están íntimamente relacionadas no sólo con su pertenencia a la cultura gitana sino también con el lugar que ocupan en la comunidad, fruto de sus trayectorias vitales. En el estudio aparecen familias para las que la escuela y los saberes escolares son significativos, siendo esta significación vivida tanto desde el punto de vista del discurso como de las prácticas. Apareciendo heterogeneidades en cuanto al papel de la institución. Como herramienta funcional, es importante aprender a leer y escribir para poder descodificar los símbolos de la lengua escrita puesto que la posibilidad de sacarse el carné de conducir es un elemento fundamental para la supervivencia del grupo estudiado; y como contribución a una adecuada interacción social e inserción laboral.

Para otras familias la escuela es importante en términos de discurso, mostrando después incoherencias en las prácticas cotidianas.

La autora señala que muchas familias consideran que la institución educativa no es significativa en cuanto a movilidad social, en la misma línea que ya apuntaba San Román en los 80 para los gitanos españoles. Cabe señalar, en este sentido, que las razones parecen estar ligadas, una vez más, a las diferentes estrategias educativas de las familias en función de las expectativas de género, que a su vez reflejan las posiciones ocupadas por hombres y mujeres en la estructura sociocultural de la comunidad estudiada (Casa-Nova, 2002).

Por regla general, las familias dejan en manos de los chicos su frecuencia escolar y su permanencia educativa, liberándose de responsabilidades con relación al absentismo. Esta liberación, sin embargo, no puede ser desasociada, según Casa-Nova, de las condiciones materiales de existencia de estas familias que viven de la venta ambulante y la chatarra. En el caso de las chicas, la frecuencia en la asistencia escolar parece estar condicionada por otras razones: ayuda en las tareas domésticas, cuidado de los más pequeños, y matrimonio. Entre las razones que destacan aparece el miedo a que se relacionen con miembros de otras culturas o a que les suceda algo.

Estas causas explican parcialmente el absentismo en el caso de las chicas, pero cabe sumar la desvalorización de la escuela por parte de la comunidad, muy especialmente en el caso de las mujeres. Aunque la escuela se percibe como funcional no se entiende, en el caso de las mujeres, como un medio para alcanzar estatus. Parece ser que esta desvalorización es común a otros grupos sociales desfavorecidos económicamente (Casa-Nova, 2002).

Ahora bien, pese a que las familias no confían, en general, en la escuela como portadora de grandes beneficios para los gitanos, en algunos casos sí demuestran confiar en la institución escolar, considerando oportuno lo que ésta enseña al tiempo que la valoran como instrumento a través del cual poder mejorar las oportunidades de vida de sus hijos e hijas.

Casa-Nova (2002) considera que las diferentes posiciones de los miembros en la comunidad fruto de experiencias escolares positivas, explicarían, por una parte, las diferentes motivaciones de las familias

hacia la escuela, y, por otra, la diferente percepción de la escuela en función del género. Es decir, diferentes perspectivas ante la escolarización que están relacionadas con las trayectorias de los progenitores y con la incorporación individual diferenciada de los procesos de socialización primaria y secundaria.

La autora piensa que la utilidad de los conocimientos / acreditaciones empieza a ganar peso para muchos miembros de la comunidad gitana estudiada, sobretudo en relación con los chicos adolescentes cuya continuidad es vista por sus familias como posibilidad de cambio profesional. Insiste en señalar la importancia de entender las razones del cambio ocupacional. No se sitúan en la precariedad de los modos de vida tradicional, sino en las implicaciones que se derivan de las mismas y su asociación a un cierto desprestigio social. En relación con las adolescentes las opiniones varían. Algunas familias piensan que sus hijas deben y pueden continuar sus estudios con vistas al ejercicio de una profesión; otras familias opinan que a pesar de que la continuidad educativa permite adquirir habilidades para introducirse en el mercado laboral, sus hijas no ejercerán su profesión por su posición con respecto al hombre " (...) e mesma que tirasse um curso, depois o marido não a deixave ter o emprego longe de casa. O cigano é assim³⁵.

En el caso de las familias con una mayor predisposición a que sus hijas se integren en el mercado laboral, destaca el hecho de que ambos progenitores ya han desarrollado actividades profesionales asalariadas y manifiestan su intención de volver a hacerlo; que

³⁵ Extracto de una entrevista a la familia de una adolescente, (Casa Nova, 2002:137).

ambos, han tenido experiencias positivas de relación con la escuela, a pesar de su corta estancia en la misma; que sus hijas iniciaron su escolarización en la etapa pre escolar, por expreso deseo de la madre; y, en términos de posicionamientos jerárquicos en la familia con relación al género, manifiestan la existencia de relaciones construidas paritariamente, sobre la base de la igualdad; se muestran abiertos al matrimonio mixto; y, finalmente, destaca su distanciamiento de comportamientos y actitudes de otros gitanos al no considerarlos correctos.

Una de las principales aportaciones del estudio de Casa-Nova a los objetivos de esta investigación es, por una parte, la constatación de discontinuidades y singularidades culturales en la comunidad gitana. Y por otra parte el hecho de que las transformaciones globales explican cambios estructurales en el ámbito local de la comunidad gitana. Estos cambios se producen a través de procesos de socialización diferenciados realizados por algunas familias, principalmente en relación con sus formas de entender la escuela, en función del género y de las posibilidades de cambio en el estatus. Y esto a través de nuevas oportunidades de inserción laboral, potenciadas por niveles educativos más elevados.

El estudio de Casa-Nova(2002) problematiza la diversidad social y cultural presente en la escuela en términos de etnicidad, género y clase social a partir del conocimiento real de la situación de los sujetos y de los grupos. Realiza un análisis reflexivo de los contextos y de los procesos en los que viejas y nuevas desigualdades se producen, a partir de la participación de los mismos en sus realidades.

1.4 Investigaciones sobre la escolarización de las mujeres gitanas

En primer lugar cabe recordar que si bien el entorno en el que hemos nacido y crecido explica las sensibilidades que manifestamos en las relaciones cotidianas, y que, tal y como propone Camilleri (1985), toda comunidad transmite, a través de los diferentes procesos de socialización, formas comunes a todos los miembros de su grupo, no es menos cierto que toda socialización es el resultado de un proceso diferenciado en función del género, de las familias, del entorno territorial, del origen cultural y de la singularidad como persona (Camilleri, 1985). De tal manera que las actitudes, los saberes y los valores que a diario se ponen en juego en las relaciones no son los mismos para todos los miembros de una misma comunidad, sea esta gitana o no. En segundo lugar, y no por ello menos importante, los procesos de enseñanza y aprendizaje están condicionados, pero nunca determinados. Lo que permite el cambio y la transformación. Y lo que da sentido a esta investigación.

Esta investigación interroga claramente, a partir de los conceptos de identidad e inclusividad que desarrollo en el marco teórico, algunas cuestiones fundamentales: ¿Se niega a los actores sociales que conforman las comunidades gitanas su capacidad/responsabilidad crítica con relación a su propia comunidad y a la institución educativa? ¿Existen presiones diferenciadas entre mujeres y hombres, por parte de las comunidades, mayoritaria y minoritaria, que puedan explicar parte de sus resistencias, o continuidades, frente a la institución escolar y educativa?

Sabemos poco, porque son escasos los estudios, de los procesos a través de los cuales las mujeres gitanas escogen, toman decisiones y optan dentro y fuera del ámbito escolar. Los modos en que sus experiencias y sus relaciones influyen en sus aspiraciones y oportunidades son tema clave del que poco se ha estudiado. ¿Cómo influye la familia, el centro educativo y el grupo de iguales en estas aspiraciones, expectativas y resultados?

En un trabajo anterior³⁶ intenté mostrar, a través de los testimonios de niñas y adolescentes gitanas, el funcionamiento de las ideas de proyecto de integración y proceso de aculturación que ellas adoptan en contextos caracterizados, no sólo por sus profundas transformaciones culturales, sino también por un sistema de relaciones desiguales. Adelantando algunas de las hipótesis desarrolladas en este estudio, puse de manifiesto cómo las mujeres compartían distintos espacios de relación en los que se desarrollaban procesos de enseñanza y aprendizaje y como éstos entraban en contacto con prácticas, normas, valores y otros contenidos socioculturales que rara vez suponían una articulación cognitiva sencilla y una experiencia emocional llevadera. Los contenidos transmitidos y adquiridos por las adolescentes influyen de forma diferente en la elaboración e interiorización de expectativas a lo largo del ciclo vital infantil y adolescente.

Ante el olvido, la distorsión, la homogeneización y el estereotipo sobre las mujeres en general, y las mujeres gitanas en particular, en

³⁶ Ballestín, B., Bertran, M y Bretones, E. y Carrasco, S. (2001) Educación, aculturación y género desde la investigación en la realidad multicultural de Cataluña. *Nómadas*, nº 14. Monográfico: Construcciones de Género y Cultura Escolar. Bogotá: Departamento de Investigación. Universidad Central.

el ámbito de la investigación educativa, este estudio es como dije en la introducción una invitación a la esperanza. Una invitación a ver a las mujeres gitanas desde lo que son, dando un valor positivo a sus estrategias y a sus relaciones, teniendo en cuenta sus interacciones en el ámbito escolar y educativo y partiendo del reconocimiento de su capacidad de decisión y de adaptación.

Si bien es cierto que el concepto de Cultura sigue siendo para la Antropología tema de discusión, no lo es menos el reconocimiento de la capacidad de adaptación de toda persona, independientemente del colectivo al que pertenezca y de su posición en el mismo. Capacidad que se explica, tal y como argumenta y especifica Spindler (1993), gracias a los continuos procesos de aprendizaje que se realizan en el seno de la propia cultura. Esta capacidad de aprendizaje, común a todos los grupos humanos, permite entender cómo un grupo de personas ha sido estructurado por su medio cultural. Ahora bien, las personas son parte activa y fundamental en sus vidas. Participan en sus escenarios de comportamiento y construyen sus identidades en proceso y con singularidad.

En este sentido, la investigación que presento espera ser una contribución al conocimiento de la diversidad cultural humana desde el ser mujer y gitana en realidades escolares y educativas partícipes de tiempos modernos, convulsos y estimulantes.

CAPÍTULO II. LOS DISCURSOS LEGISLADOS³⁷

2.1 Las Políticas educativas de atención a la diversidad

Para analizar la singularidad de las relaciones en el cotidiano escolar es necesario comprender el contexto en el que éstas se desarrollan y se explican. Esta investigación precisa conocer no solo las pautas culturales de las comunidades gitanas sino también los discursos legales que enmarcan las acciones del profesorado para atender a la diversidad.

Para poder entender cómo los docentes interpretan a sus alumnas gitanas a través de sus prácticas es necesario incorporar al análisis el marco en el que se inscriben dichas acciones. El análisis me permitirá mostrar las fortalezas y las debilidades del sistema educativo frente a las prácticas docentes tendentes al acompañamiento afectivo y efectivo.

A continuación desarrollo el marco político vigente entre los años 2000 y el 2003³⁸. Entender el marco jurídico entonces vigente incorpora la mirada histórica. En primer lugar, Europa como contexto. Y en segundo lugar, la Ley General de Educación de los años setenta,

³⁷ Este capítulo habla de los discursos inscritos y suscritos por las políticas educativas. Discursos que condicionan el saber y el hacer del profesorado. Para ello seguiré el análisis que propuse y realicé en un trabajo ya citado en la introducción, *Políticas Educativas y Diversidad Socio-Cultural: Aproximación comparativa desde una perspectiva europea* (1999), tesis de Máster en Investigación Básica y aplicada en Antropología Social, Universidad Autónoma de Barcelona, dirigido por Carrasco, S., Bellaterra. Inédito.

³⁸ Ley Orgánica de Derecho a la Educación, LOE, Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE y Ley Orgánica sobre Participación Evaluación y Gobierno de los Centros docentes, LOPEGC. Periodo de realización del trabajo de campo.

el movimiento de enseñantes y la Constitución Española para entender como se gestaron las políticas educativas de los años 90 y el papel de la participación en el ámbito escolar. Cierro el apartado de políticas educativas en la actualidad como indicador de posteriores desarrollos y no como elemento comparativo del análisis.

2.1.1 Europa como contexto

Es en la década de los cincuenta, y ante la derrota del fascismo y del nazismo, cuando la escuela se convierte en lugar de adscripción del principio de igualdad de oportunidades para todas y para todos. El aumento de las tasas de escolarización en el ámbito secundario y universitario se convertiría, sin embargo, en el indicador de una evolución problemática. Problemática porque suponía la legitimación de grandes inversiones financieras. Problemática porque suponía una modernización activa de los sistemas escolares existentes. Problemática porque ponía de manifiesto las grandes disfunciones de unos sistemas destinados a abrir sus puertas a las clases medias y populares.

La educación se transformaba así, en la década de los 60 en Europa, en área prioritaria de intervención del estado, tanto por su importancia como factor de desarrollo económico como por ser un instrumento clave en las políticas de igualdad de oportunidades. Las reformas educativas de los 60, dirigidas principalmente a fomentar la

comprensividad ³⁹ en el currículum, se desarrollaron en plena expansión de los Estados de Bienestar.

En Europa, la expansión del modelo comprensivo llega de la mano de las reformas introducidas en el sistema sueco ⁴⁰ y en el sistema británico ⁴¹, a partir de los años sesenta, como consecuencia de la pujanza de la ideología socialdemócrata en un momento de crecimiento económico y con la implantación del llamado Estado del Bienestar.

³⁹ Desde una perspectiva histórica, los primeros antecedentes de una educación común para todos los alumnos probablemente se encuentren en el Rapport que Condorcet realizó en 1792 para dotar a la Francia revolucionaria de un sistema educativo fiel al lema de libertad, igualdad y fraternidad (Derouet, 1991). En la práctica, las primeras aportaciones no llegaron hasta pasada la I Guerra Mundial y de manera casi simultánea en Estados Unidos y en la URSS. Ahora bien, el impulso de los modelos integrados de Educación llegó una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial.

⁴⁰ La Reforma de la escuela secundaria sueca se inicia en 1946 con la creación de una Comisión Parlamentaria que desembocaría, entre 1950 y 1962, en la generación de la Grundskola, una escuela general básica de nueve años de duración que reunía al mismo tiempo la escuela primaria y la secundaria inferior, obligatoria y común para todas las y los alumnas. En el noveno curso se ofrecían ya nueve opciones distintas que, a partir del décimo curso, se convertían en caminos diferenciados: preparación para la universidad, formación profesional, o bien escuela de continuación. A partir de 1971 se introducirían reformas considerables en el segundo ciclo de la educación secundaria tornándola mucho más diversificada. El modelo sueco tardó 25 años en desarrollarse (1945-1971).

⁴¹ El modelo británico, instaurado por la Education Act de 1944 ejemplificaba, hasta la introducción de la escuela comprensiva en los años setenta, el prototipo de un modelo de educación secundaria diferenciado. En un sistema administrado a escala local, algunas *Local Educational Authorities* gobernadas por los laboristas pronto decidieron empezar a reunir bajo un mismo techo, primero, los diferentes tipos de escuela (al acabar la escuela primaria, a los once años de edad, los alumnos se sometían a un examen académico *-eleven-plus-* de cuyos resultados dependía la posterior adscripción a uno de los tres posibles tipos de escuela secundaria: la Modern School, la Technical School, y la Grammar School), y más tarde, se introduciría una única escuela secundaria para todas las y los alumnos, con un tronco común y una progresiva diferenciación, que denominarían *Comprehensive School*. La experiencia, iniciada en Leicestershire, se vio apoyada y fomentada con la promulgación de la Ley Callaghan de 1976 que permitía y hasta recomendaba a las autoridades educativas locales la reorganización de la educación secundaria siguiendo el modelo comprensivo con la finalidad de *promover la igualdad de oportunidades*. Cuando en 1979 los conservadores llegaron al gobierno y decidieron derogar la Ley de 1976, más del 90% del alumnado de secundaria se encontraban escolarizados en centros comprensivos.

Este contexto es fundamental para comprender la construcción social del principio meritocrático de la igualdad de oportunidades: la distribución desigual de talentos parte de las mismas condiciones y se enfrenta a un mismo currículum objetivo. Las únicas diferencias contempladas como legítimas son las diferencias objetivas en las capacidades innatas de los individuos y los grupos que precisan de atención especial por no disponer de las mismas condiciones o ventajas que el resto de la población (Shultz, 1983).

Garantizar la Igualdad de Oportunidades equivalía entonces a eliminar las barreras que pudieran impedir el acceso a la educación más allá de las que se derivaban estrictamente de las capacidades o las motivaciones de los individuos. El desigual éxito escolar era atribuido entonces a una desigualdad en las aptitudes.

La realidad, sin embargo, daría entrada a nuevas explicaciones al descubrirse que las posibilidades de éxito escolar no eran sólo una cuestión de cantidad, acceso para todos a la escolarización, sino que parecían estar estrechamente vinculadas a la condición social de las familias. Aparecía así a finales de los 70 la noción de handicap sociocultural (Coleman, 1966) y asociada a ella, la multiplicación de materiales empíricos que ponían de manifiesto la importancia de las desigualdades en el ámbito educativo. Prácticamente en toda Europa Occidental y en Estados Unidos proliferaron multitud de investigaciones científicas que intentaban precisar el nexo de unión entre acceso a los estudios, éxito escolar y pertenencia social.

En este sentido, cuestiones como el sistema de valores familiares, las aspiraciones educativas y las ambiciones sociales asociadas, fueron ampliamente problematizadas desde diferentes disciplinas sociales:

para un gran número de autores americanos el menor éxito escolar de los alumnos procedentes de determinados estratos sociales no era más que el reflejo de cómo las categorías sociales inferiores manifestaban en menor medida que las clases medias o superiores, el gusto por el esfuerzo y la competición (Reissman, 1953). Otros, como Boudon (1983), rechazaron las hipótesis en torno a las subculturas de clase, interpretando las diferencias manifiestadas en las estrategias de escolarización a través de un cálculo coste-beneficio racionalmente utilizado, al mismo tiempo que criticaban de etnocentristas a aquellos que presentaban una imagen desacreditada de las clases populares. Otros, como Bourdieu y Passeron (1977), proponían que las diferentes ambiciones escolares de los más desfavorecidos se correspondían a una evaluación realista de las dificultades por alcanzar una interiorización de las posibilidades objetivas en esperanzas subjetivas, sin que se pudiera saber si esto ocurría por resignación o si era por que se sabían, después de muchas generaciones, retenidos o mantenidos abajo por el peso de las cosas. Otros autores, como Bernstein (1988), señalaban que la idea de privación cultural centraba la mirada en la familia distrayendo la atención que requería la escuela, negando así tanto las realizaciones culturales de las familias, como las responsabilidades de los agentes educativos.

La tesis del handicap daba lugar así, desde mediados de los años setenta, a dos discursos contrapuestos. Por un lado, gran parte de la literatura anglosajona denunciaba el carácter etnocéntrico de la teoría del handicap, mostrando la ceguera de aquellos que negaban, a través de la noción de déficit, el carácter esencial de las desigualdades socio-económicas en el tema del éxito escolar,

poniendo de manifiesto el carácter socialmente construido del fracaso escolar. Y, por otro lado, esta crítica se enfrentaba a discursos que invocaban la existencia de causas psicogenéticas en la explicación de las diferencias en materia de resultados cognitivos. Esta última tendencia partía del fracaso en los proyectos de enseñanza compensatoria, que se había multiplicado en la década de los 70 en los Estados Unidos, alentando los estudios científicos que ubicaban las diferencias de rendimiento y de éxito social, en las dotaciones genéticas diferenciales de los grupos humanos.

Las reformas educativas de los 60, que impulsaron la construcción social del principio meritocrático de la igualdad de oportunidades son, en su base, las mismas que operan más tarde en las reformas educativas de los años 80 y 90. Existen, sin embargo cambios en las relaciones sociales que redefinen el discurso en algunos aspectos fundamentales: los discursos que lideran las políticas en los años 80 y 90 otorgan un mayor énfasis a las necesidades de calidad del sistema educativo y se produce una redefinición del principio de igualdad de oportunidades (Fernandez Enguita, 1999 ; Gimeno Sacristán, 1993).

El papel intervencionista del Estado en la educación modificaba en la década de los 80 sus roles, generando desajustes estructurales en los diferentes sistemas educativos en una época en la que las demandas de la educación eran siempre crecientes, y donde el estado se mostraba sobrecargado de necesidades. En una coyuntura económica que no atendía a sus demandas uniformemente, la educación competía con candidatos cuya victoria parecía ser más visible a corto plazo. En una época en la que la educación dejó de ser área prioritaria de intervención para el Estado, el paradigma que define las

reformas introducidas en los sistemas educativos europeos, a partir de la década de los 80 es el llamado Responsiveness, donde la búsqueda constante de una mejor adecuación de los procesos y de los productos educativos a las necesidades del contexto, era objetivo prioritario (Pedró, 1997).

El paradigma Responsiveness sintetiza todas aquellas tendencias que han caracterizado a las reformas acontecidas en los sistemas educativos europeos principalmente durante la década de los 80. Como paradigma, se define como la voluntad y la capacidad de dar respuesta inmediata a las necesidades del entorno.

En esta línea, la primera gran tendencia que ha caracterizado a los sistemas educativos europeos en estos últimos 30 años ha sido la descentralización educativa. La descentralización educativa ha establecido su significado, en el ámbito teórico, en función de tres conceptos:

- el concepto de libertad de enseñanza, que exige resolver la descentralización educativa defendiendo no solo la profesionalización del sistema educativo sino también una responsabilidad del educador ante la legislación en una sociedad plural, y una precisa distinción entre derechos y libertades;
- el concepto de democratización, que obliga a identificar el proceso de descentralización con la igualdad en el sistema educativo –igualdad de trato, de resultados, de continuidad- y con la participación – a nivel de información, a nivel de ejecución o a nivel de decisión;

- y, el concepto de autonomía escolar, que se deriva de los dos anteriores.

La descentralización educativa es un fenómeno social de consecuencias muy distintas al simple proceso de desconcentración de funciones y ha significado cosas diferentes según los países⁴².

Ahora bien, y paralelamente a sus significados, la tendencia hacia la descentralización, ha supuesto cambios en el reparto de poder en materia educativa, que se han traducido en cambios en la gestión de los centros y en el perfil de los docentes.

El rediseño de los modelos de dirección y gestión de los centros educativos, en el seno de los cuales se sustituyen valores tradicionales escolares por otros nuevos, como es la introducción de la comprensividad en la enseñanza secundaria, ha permitido encontrar fórmulas de compromiso que han dado un nuevo protagonismo a los actores fundamentales, docentes, familias y

⁴² Así, por ejemplo, mientras en países como Italia la descentralización no era más que un ejercicio de retórica, en países como Suecia, la proverbial autonomía local o regional ha sido contrarrestada a través del establecimiento de objetivos nacionales precisos y de mínimos a conseguir. En la misma línea de países como Bélgica, cuya tradición de autonomía municipal ha sido una constante. Así mismo, en otros países, el Estado ha utilizado las transferencias a los Consejos Escolares de Centro como contrapeso a las nuevas competencias otorgadas a las autoridades locales, o viceversa, como bien ejemplifica el Reino Unido, donde la descentralización ha comportado una recuperación del poder por parte de la Administración Central, a costa de disminuir las competencias de las autoridades locales en materias como los programas escolares y la evaluación de los resultados de los alumnos. En países como Francia, sin embargo, todas las decisiones fundamentales relativas a enseñanza obligatoria parten del Ministerio de Educación Nacional, aunque un movimiento de desconcentración funcional, ha dado importancia al Departamento y al Inspector Académico.

alumnado, en detrimento del poder ejercido por el Estado ⁴³ directamente a través por ejemplo de los programas escolares y los exámenes de reválida, o indirectamente, como es el caso de la dirección y la Inspección, por citar los más significativos.

A la descentralización se suma, como consecuencia, un nuevo protagonismo ⁴⁴ de la comunidad educativa, docentes, familias, alumnado, pero también, representantes de la comunidad local, en la vida escolar cotidiana, y en la administración y gestión de los centros.

En el gobierno y la gestión de los sistemas educativos, los países europeos tienen tradiciones muy diferentes⁴⁵. Sin embargo, más allá de las divergencias nacionales el modelo ideal al que han tendido las reformas europeas se ha dirigido al aumento de la autonomía de las

⁴³ Así por ejemplo, en el Reino Unido, el Taylor Report de 1977 recomienda una atención particular a la cuestión de la participación y sugiere que en las juntas de gobierno de las escuelas haya una representación de los padres equivalente a una cuarta parte del total de los miembros. La Ley de 1980 da cobertura legal a una realidad ya cotidiana. La Ley de 1988 aumenta el papel de las familias a costa del poder de las autoridades locales.

⁴⁴ La presión a favor de la participación de la comunidad social en la escuela es coetánea a la aparición de los movimientos contestatarios en Europa y Estados Unidos. Movimientos que tienen como referencia los sucesos de París y Berkeley en el año 68, y una traducción en el terreno de las teorías pedagógicas que tiende a cuestionar el Papel del Estado como Gran Hermano en el terreno educativo, o bien a defender abiertamente la desescolarización. Todo ello en un contexto en el que predominan las pedagogías antiautoritarias y permisivas

⁴⁵ La OCDE en 1988 analiza como la simple oposición entre sistemas descentralizados y centralizados no es suficiente para definir a los diferentes sistemas educativos. La gran diversidad de estructuras de decisión nos lleva a pensar que la organización de los sistemas educativos no obedece simplemente a cuestiones de eficacia, sino que más bien responde a cuestiones históricas. En este sentido, los autores destacan como la concentración de un determinado número de decisiones a nivel estatal no implica necesariamente que los centros escolares pierdan autonomía.

instituciones educativas locales y de las escuelas, junto con el establecimiento de nuevas formas de gestión⁴⁶.

Entre los factores que se han aducido para favorecer la autonomía de los centros escolares, ha estado muy presente la inadecuación de la administración centralizada frente a los requerimientos de la gestión local y las dificultades con las que los sistemas centralizados se han encontrado a la hora de abordar los nuevos centros de interés: la diversidad de estudiantes que asisten a las escuelas secundarias.

A ello se suman planteamientos renovados como el interés por facilitar la constitución de equipos docentes que cooperen en la definición de objetivos pedagógicos apropiados para el alumnado y que den una cierta autonomía pedagógica a los centros educativos; el deseo de asegurar que en las diferentes formas de gestión se trabaje en equipo; y, el afán por abrir el centro educativo a su entorno a través de la participación de los grupos implicados en el mismo.

El paradigma de la Responsiveness ha tenido una cuarta plasmación en las reformas de los Sistemas Educativos Europeos: la generalización de los usos industriales, profesionales y comerciales de las nuevas tecnologías y el inicio de la internacionalización de las economías europeas.

Actualmente recurrir a los agentes económicos se ha convertido en algo imprescindible, especialmente en los niveles y ciclos educativos en los cuales los estudiantes están próximos a su inserción en el

⁴⁶ En 1993 la OCDE analiza la reciente toma de conciencia de que el centro escolar es un espacio para el cambio. En este sentido, los autores señalan como a pesar de las dificultades, los centros ya han asumido responsabilidades nuevas: la comunidad educativa ya participa en la elaboración de esta nueva concepción de escuela.

mercado laboral, como es el caso de la Formación Profesional y la Educación Superior. En ambos casos los estados no sólo han aceptado la participación de los agentes económicos en detrimento de algunas de sus competencias, sino que la han fomentado, tal y como confirma la elaboración de acciones y programas desarrollados en estos dos niveles por la Comisión Europea.

La educación, en la década de los 80, dejó de ser una cuestión de cantidad para poder adaptar sus contenidos a una visión de la sociedad más diversa. Las tesis reproductivistas de los años 70, aún sin ser desmentidas, han acabado por matizarse, reiniciándose la búsqueda de respuestas ante el fracaso escolar de multitud de colectivos. Las principales aportaciones de ésta época son explicables en un contexto en el que prima la emergencia del Actor. La sociología del currículum que plantea la necesidad del estudio etnográfico de la escuela, para conocer en cada contexto la expresión concreta de la realidad educativa, y las teorías de la resistencia, que dibujan un marco teórico para el análisis de la relación entre educación y sociedad, dejando espacio para la posibilidad y la transformación, tuvieron un papel decisivo en esta nueva concepción de la realidad. Es la época del constructivismo.

Prácticamente no existe ningún país europeo que no haya fijado, en esta línea, nuevas leyes o puesto en marcha intervenciones de carácter general o parcial. Si bien no es el momento ahora de hablar de ellas, si es relevante señalar los puntos en común a las mismas: la centralidad del sujeto, la aceptación y valoración de las diferencias, el predominio del aprendizaje, el valor orientativo, la flexibilidad

curricular y organizativa⁴⁷; la autonomía financiera, jurídica, didáctica y organizativa de las escuelas⁴⁸; los contenidos culturales y científicos⁴⁹; la relación entre escuela y trabajo⁵⁰ y los sistemas nacionales de evaluación como instrumentos capaces de optimizar los procesos, al tiempo que controlan los estándares de eficacia⁵¹.

Sin embargo, los efectos del cambio en los modelos de Estado y en sus relaciones, como muestra la última de las características señaladas, han ido más allá de una simple reducción monetaria, implicando una nueva concepción del papel del Estado en la provisión de los servicios públicos y según una nueva ideología: Accountability

⁴⁷ La centralidad del sujeto en la formación desplaza el tradicional planteamiento que habla de la escuela como transmisora de conocimientos. En relación a este tema surge el de la aceptación y valoración de las diferencias. La plena escolarización, en este sentido, supone acoger a una población heterogénea en la que están presentes todas las diferencias. A fin de evitar que estas diferencias se transformen en desigualdades se apuesta, mayoritariamente, por un currículum flexible junto a una formación unitaria a fin de facilitar la transición a otros tipos de formación. El objetivo es ofrecer canales diferentes en función de las expectativas y las elecciones individuales.

⁴⁸ Los objetivos son: permitir al centro una acción educativa y formativa más libre y armónica con la comunidad; enriquecer el currículum nacional; permitir a la escuela "conectarse" con su propio contexto social, económico, cultural y territorial; y, aumentar el consenso y la colaboración entre los miembros de la escuela. Con ello surge una nueva definición de escuela, caracterizada no únicamente por su función transmisora, sino también con entidad propia, capaz de desarrollar una función autónoma en un contexto social y cultural determinado.

⁴⁹ El caso más interesante es el currículum nacional inglés, establecido en 1988, que responde a la exigencia de reforzar la unidad y la homogeneidad de la enseñanza obligatoria. El esfuerzo llevado a cabo intenta, por un lado, definir aquellos conocimientos que son imprescindibles y, por otro, otorgar carácter interdisciplinario a la enseñanza ofreciendo instrumentos y métodos, y no solo conocimientos teóricos.

⁵⁰ En general estamos asistiendo a una nueva orientación de las vías técnico profesionales con vistas a su capacidad para grandes áreas de profesionalidad, resultado del abandonando de las conocidas lógicas de especialización, dada la tendencia hacia vías de carácter polivalente.

⁵¹ El sistema nacional de evaluación surge, a priori, de la imposibilidad de desligar cantidad de calidad, es decir, no solo deben estar todos y todas escolarizados sino que además es necesario disponer de instrumentos que permitan la comprobación del producto de cada escuela y del sistema educativo en su conjunto.

(Pedró, 1997), la rendición de cuentas, la evaluación de los resultados. Si en épocas anteriores la calidad era interpretada en términos de recursos al alcance de una escuela, en los 80 la calidad se interpreta con relación al rendimiento y a los resultados, valorados éstos a través de diferentes indicadores: eficiencia y productividad escolar.

El paradigma Accountability surge a finales de los 60 en Estados Unidos, y a finales de los 70 se adopta en el continente europeo, en respuesta a la idea de que la escuela debe rendir cuentas del dinero que percibe.

La calidad estaba, en la década de los 70⁵², vinculada a los problemas derivados de la implantación de políticas educativas progresistas, los Programas de Igualdad de Oportunidades en Educación o la Lucha contra la Discriminación Racial. Este control del rendimiento profesional estaba conectado con el hecho de que la educación era la prioridad, fundamentalmente en el ámbito teórico. A finales de los 80 su lógica entra a formar parte de uno de los requisitos bajo los que se supone debe funcionar el Estado y sus diferentes brazos.

Las políticas para salvaguardar y mejorar la calidad han sido el eje vertebrador de las reformas educativas en la década de los 80. En un contexto, sin embargo, en el que se ha dejado de creer en el sector

⁵² Durante los años 70 la ampliación de la escolarización universal y las reformas comprensivas aseguraron a la totalidad de la población el acceso a niveles de la enseñanza hasta entonces reservados a unos pocos y abrieron, teóricamente, sus puertas a los niveles superiores. En aquella etapa la sociedad demandaba el acceso a lo existente, la igualdad en relación con los que ya la poseían. El resultado fue "la incorporación" de todos y todas a una enseñanza que no había sido configurada pensando en la sociedad en su conjunto. El movimiento a favor de una enseñanza más activa, más participativa, más centrada en los intereses del alumno, puede explicarse, en parte, en función de este proceso y debe entenderse como un movimiento a favor de la mejora de la calidad en la educación pública.

público como remedio para los desequilibrios producidos por el mercado y como búsqueda de la igualdad, se acusa a las políticas igualitarias del pasado, de un supuesto descenso general del nivel educativo, de la igualación de todos a la baja.

La preocupación por los descensos en el nivel educativo⁵³, unida a factores económicos y sociales, supuso, en la década de los 90, una modificación en los mecanismos de control y supervisión de los sistemas educativos. La gran obsesión que abre la década de los 90 es la eficacia, y el énfasis la Evaluación de los Sistemas Educativos.

En este marco, tanto la legislación como la presión de los parlamentos y la opinión pública han insistido en la necesidad de que los poderes públicos den a conocer regularmente informes de situación sobre el estado de la enseñanza. En esta línea, los procedimientos adoptados han variado en función de los modelos de gestión de los diferentes sistemas educativos.

Los programas desarrollados por la OCDE⁵⁴, también son testimonio de esta nueva cultura: aquellos, los empresarios, los sindicatos y el Estado, que financian y usan los servicios que proporcionan los sistemas educativos quieren resultados tangibles. Es indudable que las expectativas de los usuarios de la educación tienen un peso político. Esto se refleja también en los esfuerzos empleados en medir las actitudes públicas frente a la educación. El objetivo último de los programas de evaluación de los sistemas educativos es, para el

⁵³ Estudios como los de Baudelot y Establert, en 1990 y los realizados Asociación Nacional para el Estudio del Rendimiento Académico, 1992, muestran no solo que no han descendido los niveles, sino que el nivel educativo ha subido en todos los países europeos

⁵⁴ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

Estado, elevar la calidad escolar mediante la identificación de los puntos débiles y la aplicación de medidas correctoras.

El discurso oficial del desajuste en la educación, sin embargo, no centra su atención en la persistencia de las desigualdades en los sistemas educativos. Los discursos hablan de la obsolescencia en los conocimientos transmitidos por el sistema educativo al sistema productivo, de la incapacidad de gestionar la producción acelerada de nuevo conocimiento, del exceso de burocratización al que ha sido sometido, así como de la rigidez en las formas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje (OCDE, 1991). Se produce así un énfasis en la necesidad de calidad del sistema educativo, con una consecuente redefinición del principio de igualdad, supeditándolo al primero, implícitamente, al tiempo que ambos son considerados complementarios y nunca contradictorios. (Gimeno Sacristán, 1993).

2.1.2 La Política educativa Española

2.1.2.1 De la Ley General de Educación a la Constitución

La LGE reguló, en la década de los 70, todo el sistema educativo Español. En su intento por adecuar el sistema educativo a las nuevas necesidades sociales, hizo extensible la educación obligatoria y gratuita hasta los 14 años, con la creación de la Enseñanza General Básica; unificó el bachillerato; introdujo el principio de coeducación; introdujo la Formación Profesional; universalizó el acceso a la Universidad e introdujo cambios en la formación de los docentes.

La LGE fue considerada innovadora por los principios que recuperaba de la pedagogía activa. Sin embargo, no sólo no llegó a plasmar los principios que proclamaba sino que la nueva ordenación del sistema educativo, especialmente la doble acreditación que proponía la EGB, marcó un paralelismo entre origen social y tipología de alumnado, ampliamente denunciado por algunos sectores docentes. Textos como *La alternativa Democrática de la Enseñanza o Per una nova escola pública*⁵⁵ ponían de manifiesto las críticas a un sistema selectivo y clasista. El movimiento abogaba por una escuela unificada que a través de una educación compensatoria diera cabida a todos aquellos colectivos, comunidades y personas que por su pertenencia a sectores sociales desfavorecidos, presentaban mayores dificultades de acceso y continuidad en el ámbito educativo.

En este marco, las dos grandes críticas de los docentes se centraron en la doble titulación de la EGB, y en la financiación pública de la escuela privada. La apelación en pro de una escuela única, que ampliara el periodo de obligatoriedad, que atendiera compensatoriamente a los diferentes colectivos, que implantara un tronco común y que abogara por sistemas no selectivos de evaluación durante la escolaridad obligatoria (Rosa Sensat, 1975) sentaría las bases del artículo 27 de la constitución así como los principios clave de la LODE y de la LOGSE en la década de los 80.

La aprobación de la Constitución Española el 6 de Diciembre de 1978 supuso el establecimiento del marco básico para el futuro sistema educativo. Dos fueron las principales dificultades, en lo que a

⁵⁵ Rosa Sensat, 1975

acuerdos se refiere, que la Constitución debió abordar en materia educativa, y cuyas soluciones condicionaron las esperanzas de aquellos sectores sociales que defendían una escuela laica e ideológicamente plural: la enseñanza de la religión y la enseñanza privada, *"los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones"* (Constitución, 1978: art.27.3)

Artículo 27.

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.

5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.

6. *Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.*
7. *Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la Ley establezca.*
8. *Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las Leyes.*
9. *Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la Ley establezca.*
- (i) 10. *Se reconoce la autonomía de las Universidades en los términos que la Ley establezca. (Constitución, capítulo II. Derechos y libertades, sección I. De los derechos fundamentales y de las libertades públicas. Artículo 27)*

La constitución española en su artículo 27, asume la educación como un derecho fundamental, con todas las consecuencias y con la protección jurídica que ello conlleva. El Estado, garante constitucional de este derecho, se compromete a su realización mediante la programación general de la enseñanza y la creación de centros públicos: la enseñanza básica se convierte así en obligatoria y gratuita. El estado no solo reconoce el derecho a la educación como derecho fundamental, sino que dota de los máximos instrumentos de protección jurídica para asegurarla.

El derecho a la educación de todas las niñas y niños arranca de la Declaración Universal de los derechos Humanos de 1948, derecho que se concreta en el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966, y en la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989.

Todos estos tratados, al ser ratificados por España, son de obligado cumplimiento, y por tanto no deberían existir dudas respecto al derecho de todas las personas, independientemente de su origen, sexo, clase social y étnica para acceder a la educación escolar en las mismas condiciones.

En este sentido se advierte una diferencia entre el derecho a la educación como libertad, y el derecho a la educación como prestación. En su primera acepción, aboga al derecho de los ciudadanos frente a los poderes públicos, garantizando la creación de centros privados, lo que supone el rechazo constitucional a cualquier pretensión del Estado de monopolio educativo. La Constitución se definía así contra la subsidiariedad de los poderes públicos, proclamando suyo el papel principal en la garantía del derecho a la educación.

En su segunda acepción, los poderes públicos están obligados a establecer todas aquellas medidas necesarias –construcción de escuelas, formación de docentes, etc.– para que todas las personas que lo deseen puedan formarse en el sistema educativo público. Tarea que se reparte entre el Estado y las Autonomías.

En este sentido, la Constitución sólo niega el monopolio educativo del estado, pero no el desarrollo de sus políticas educativas. El desarrollo

legislativo queda en manos de las orientaciones políticas e ideológicas de cada gobierno.

Ahora bien, la complejidad que plantea la constitución va más allá."(...) *La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales*" (Art. 27.2); y, en el establecimiento de un principio general de participación de todos los afectados –alumnado, familias y docentes- que intervienen en la gestión de fondos públicos. Con ello la constitución no solo determina los valores que deben guiar la educación, sino también señala a aquellos que deben participar en la gestión de la misma, "(...) *los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos en los términos que la ley establezca*" (Art. 27.8).

Con ello la Constitución no solo reconoce la igualdad legal, "(...) *los españoles son iguales ante la Ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.*" (Constitución, Capítulo II. Derechos y Libertades, artículo 14), sino que también reconoce el principio de igualdad social, "(...) *Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social*" (Constitución, Título preliminar. Artículo 9.2), que obliga a los

poderes públicos a crear las condiciones necesarias para que todas las personas tengan una auténtica igualdad de oportunidades, eliminando todos aquellos obstáculos que la nieguen o la limiten.

El desarrollo del derecho a la educación proclamado por la Constitución ha sido instituido, en el estado español por cuatro leyes básicas. La ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación, LODE; la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo, LOGSE; la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes, LOPEGC; y, la Ley Orgánica de 2/2006, de tres de mayo, de educación, la LOE.

2.1.2.2 La LODE y la LOGSE

Esta investigación entiende que la primera Reforma Educativa en nuestro país, en concordancia con el artículo 27 de la Constitución, es una reforma bifronte. El reconocimiento del derecho a la educación desarrolla sus primeras herramientas jurídicas a través de la LODE y la LOGSE.

En la primera se recogían los grandes fines de la educación, así como el derecho de todas las personas a una educación básica y gratuita, al mismo tiempo que establecía el derecho de los integrantes de la comunidad escolar a la participación en el control y gestión de los centros sostenidos con dinero público.

La LOGSE, por su parte, reguló la estructura y organización del sistema educativo en los niveles no universitarios, y planteó una nueva concepción del currículum en estas etapas. La mejora de la calidad en la enseñanza y la equidad en educación, serán sus grandes retos.

Aunque el marco regulativo de la Educación obligatoria viene constituido no solo por la LOGSE de 1990, sino también por la Ley orgánica 9/1995, de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGC) que complementará aspectos ya desarrollados en la LODE.

A principios de los noventa el entonces ministerio de educación entendía necesaria una nueva manera de regular la organización escolar y la introducción de la evaluación como instrumento de la calidad en el sistema. El documento *Centros educativos y calidad de la enseñanza* publicado en 1994 por el Ministerio de Educación y Ciencia tiene por objeto el de dotar a la LODE y a la LOGSE de este nuevo empuje. El documento considera lograda la política de extensión de la enseñanza, una vez alcanzada la escolarización total y ampliada la educación básica, "el horizonte principal de la política en los próximos años ha de estar en la calidad de la enseñanza". El mencionado documento proponía 77 medidas para mejorar la calidad de la enseñanza articuladas en torno a 6 ámbitos diferentes: educación en valores, Igualdad de oportunidades, Autonomía de los centros, Dirección y gobierno de los centros, Profesorado y Evaluación e Inspección

El documento fue sometido a debate durante 1994, siendo desigualmente acogido. Especialmente críticos fueron los sindicatos

docentes. Sin embargo, en noviembre de 1995 es aprobada la LOPEGC, complementando, según el ministerio, el marco establecido por la LODE y por la LOGSE.

Ley Orgánica del Derecho a la Educación

En 1985, la LODE recoge los grandes fines de la educación, así como el derecho de todas las personas a una educación básica y gratuita que les permita el desarrollo de su personalidad y la realización de una actividad útil en la sociedad. Para ello se organiza una red mixta de centros educativos: públicos y privados.

Tal y como puede leerse en su título preliminar, la Ley garantiza el derecho de todos los españoles a la educación, sin discriminación por causas económicas, nivel social o lugar de residencia. Así mismo, en su preámbulo, reconoce la pluralidad de la oferta de la enseñanza y establece una distinción entre tres tipos de centros, regulando los conciertos en un intento por homogeneizar las condiciones de escolarización entre centros públicos y concertados, y evitando la sobrefinanciación de los segundos. La Ley regula, con el mismo propósito, la admisión de los alumnos.

También establece el derecho de los integrantes de la comunidad escolar a la participación en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos. Además de la participación en la vida interna del centro, la LODE establece la participación de los sectores afectados en la programación general de la enseñanza a través del

Consejo Escolar del Estado.

Además de desarrollar conceptualmente los preceptos constitucionales en educación, con respecto a derechos y deberes de sectores y poderes públicos, programación y participación, la LODE establece los cauces de cumplimiento de todos ellos. Los poderes públicos se comprometen en la programación de la enseñanza y en la construcción de escuelas, con la participación de los distintos sectores, en un proceso que parte de las CCAA. Así mismo, y como segunda novedad, se constituyen los Consejos Escolares de Centro, con la participación de familias, docentes, alumnado y técnicos municipales. La escuela queda en manos de su claustro y consejo en el diseño de un proyecto propio.

Ambas novedades obedecen, básicamente a dos principios ideológicos: la escuela debe crear ciudadanos activos y la participación escolar es la antesala de su formación cívica y, el autogobierno como mecanismo debe formar parte de todos aquellos ámbitos en los que la ciudadanía pueda decidir sobre aquello que la afecta.

La LODE supuso la aplicación estricta del principio constitucional de garantía del derecho a la educación por parte de los poderes públicos. Pese a las grandes críticas que recibió del sector privado por su carencia de valores, y con todos los fallos de la participación causados por los diferentes actores, es la primera ley de la democracia que reafirma el derecho de todas y todos los ciudadanos a la educación; que perfila un marco de derechos y libertades en los centros educativos, sobre los cuales deberá asentarse la participación; que afirma el derecho de reunión; y, que reconoce la

libertad de cátedra.

La igualdad en el acceso a los distintos niveles educativos, a través de la creación y rehabilitación de centros y equipamientos y la formación y el incremento en el número de docentes, así como el desarrollo de las medidas compensadoras de las desigualdades sociales, fueron objetivo prioritario con la promulgación de la LODE.

Son de mención especial, durante este periodo, otras medidas que también tuvieron por objeto la compensación de las desigualdades educativas por medio de la intervención directa sobre los grupos, los colectivos y las comunidades desfavorecidas. En esta línea destaca el Real Decreto 1174/1983 de 27 de abril, como punto de partida de una política de compensación de las desigualdades históricas del sistema. Así mismo se vieron impulsados diferentes programas a fin de atender preferentemente a las comunidades gitanas y a los adolescentes sin escolarizar. En la misma línea, el Programa de Educación de Adultos, el programa de educación especial y la política de becas, vieron incrementados sus efectivos.

La ley de Ordenación general del Sistema Educativo

La otra cabeza de la reforma fue la LOGSE, que intentaba dar respuesta a cuestiones pendientes como era la igualdad de oportunidades y la modernización del sistema educativo. La propuesta del ministerio, en sus inicios, se basaba principalmente en la reforma de la educación preescolar y en la reforma de las

enseñanzas medias. Para dichas reformas la administración escogió el camino de la experimentación. La reforma de las enseñanzas medias fue considerada la pieza clave de las reformas emprendidas, siendo la ampliación de la misma uno de sus objetivos. Desde el principio se buscaba una escuela comprensiva con una prueba final de Estado, homologada para todo el territorio Español.

La enseñanza básica es según la Constitución obligatoria para todos y para todas. En la década de los 90, la LOGSE establece su obligatoriedad hasta los 16 años,

"La educación primaria y la secundaria obligatoria constituyen la enseñanza básica. La enseñanza básica comprenderá diez años de escolaridad, iniciándose a los seis años de edad y extendiéndose hasta los dieciséis. La enseñanza básica será obligatoria y gratuita" (artículo 5).

Las líneas fundamentales de esta ley se centran,

- ✓ en la ampliación efectiva de la educación obligatoria hasta los 16 años: ampliar en dos años la obligatoriedad, y consiguientemente la gratuidad, es considerado el gran paso hacia la igualdad de acceso a la educación. Es por tanto un instrumento básico, aunque no el único, para el objetivo de la igualdad. El título V está dedicado a la compensación de las desigualdades en educación.
- ✓ En la reordenación del sistema educativo: la enseñanza secundaria obligatoria se concreta en el tramo 12-16, y el

bachillerato en el tramo 16-18. Y, en la mejora de la calidad de la enseñanza: el título IV está dedicado en exclusiva a la calidad de la enseñanza señalando como criterios de calidad, entre otros, la atención a la diversidad, la comprensividad y la participación de la comunidad educativa en el funcionamiento de los centros.

La LOGSE atribuye un papel esencial a la educación en el desarrollo de los individuos y de la sociedad en la medida en que la educación contribuye a avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, "*(...) sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad*" (Preámbulo).

Para ello dedica el capítulo V a la compensación de las desigualdades instando a la administración a adoptar medidas para garantizarla. La ley asume el carácter compensador del sistema educativo, le asigna su ejercicio y lo legitima para dotarlo de recursos y medios necesarios,

"(...) con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación (...) en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables (...) derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole (artículo 63).

Como medidas específicas para compensar las desigualdades derivadas de las situaciones económicas y sociales, la LOGSE realiza la opción de no distinguir en particular al alumnado por su adscripción a colectivos con dificultades manifestando su inclusión en la categoría de necesidades educativas especiales. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales se rige por los principios de normalización y de integración social y la escolarización de los mismos, se lleva a cabo en los centros ordinarios, *"(...) siempre que las necesidades del alumno puedan ser atendidas"* (artículo 37).

Entre los fines que señala la LOGSE destacan, en el sentido que nos ocupa,

"(...)la formación personalizada; la efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas; el desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico; el fomento de los hábitos de comportamiento democrático...y, la relación con el entorno social, económico y cultural(...)" (Preámbulo).

La LOPEGC, en 1995, en su disposición adicional segunda, de 20 de noviembre, concreta la referencia al alumnado con necesidades educativas especiales como los que requieren, transitoria o permanentemente, apoyos y atenciones educativas específicas, concretando entre las causas *"(...) las discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas (...)*.

Esta ley complementa, según el ministerio, el marco establecido por la LODE y por la LOGSE. Una vez que se considera lograda la política de extensión de la enseñanza, una vez alcanzada la escolarización total y ampliada la educación básica, se plantean nuevos retos: la calidad de la enseñanza. Se reclama una calidad básicamente igual para todos, que evite la discriminación y las desigualdades sociales y que promueva una educación compensatoria. Por otra parte, la transmisión de valores se dirige a hacer del centro docente un espacio de convivencia y de formación de ciudadanos

Como medidas especiales se tienen en cuenta la adaptación de la enseñanza a las necesidades del alumnado, las estructuras de apoyo existentes y la atención a las alumnas y alumnos con necesidades educativas especiales. Una de las vías específicas propuestas para el tratamiento de la diversidad en la educación secundaria obligatoria, la ESO, es la creación de un espacio de opcionalidad curricular. Además del tronco común, configurado por las áreas de carácter obligatorio, el currículo comprende materias optativas que tienen un peso creciente a lo largo de los cursos. Dichas materias favorecen la atención a la pluralidad de necesidades, aptitudes e intereses.

Al igual que para el resto de las etapas del sistema educativo, la Educación Secundaria contempla vías ordinarias y extraordinarias para la atención a la diversidad, con objeto de favorecer el tratamiento adecuado a todas las alumnas y alumnos desde la adopción de un modelo curricular abierto y flexible.

La LOGSE recoge los principios de normalización e integración en la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, estableciendo su escolarización en centros educativos

ordinarios. La admisión en centros ordinarios de alumnos con necesidades educativas especiales es determinada por la autoridad educativa correspondiente, basándose en el dictamen del equipo de profesionales especializados en las distintas disciplinas, integrados en los equipos de orientación, y previa audiencia de sus tutores legales. De acuerdo con tales concepciones la ley establece las proporciones de personal/alumnos en aulas de centros ordinarios. Así, el número de alumnos integrados en aulas ordinarias estará en función de factores como su problemática pedagógica o el apoyo educativo que precisen, sin superar la cifra de dos por aula en los casos en los que sea necesario refuerzo pedagógico continuado o tratamiento específico. La incorporación de personal de apoyo se lleva a cabo, según la Ley, a través de los Departamentos de Orientación. En el transcurso de la ESO para el alumnado con necesidades educativas especiales la Ley insiste en la necesidad de enfatizar los aspectos más profesionalizadores, de forma que aquellos adquieran la mayor capacitación posible para alcanzar en el futuro un puesto de trabajo normalizado.

La educación como compensación⁵⁶ *a todos aquellos colectivos que tradicionalmente han sido marginados por el propio sistema* se insta en el estado español, con carácter oficial, a raíz del real decreto 1174/1983, de 27 de abril. En la década de los 80 tales medidas iban destinadas a la comunidad gitana, en su gran mayoría sin escolarizar, a amplios sectores rurales y a determinados barrios

⁵⁶ En España, no es hasta la década de los 70, y ante las orientaciones del consejo de Europa cuando se introducen el término educación compensatoria en relación con determinados colectivos.

de las grandes ciudades, con amplios sectores de pobreza y marginación.

Los programas de educación compensatoria, con el objetivo de acercar la escuela a los colectivos más vulnerables, iniciaron entonces su andadura, por un lado, con programas externos a los centros ordinarios, que con el tiempo se han integrado en otros proyectos, este es el caso de las aulas ocupacionales incorporadas en la actualidad a las Aulas taller; y, por otro, como refuerzo a los mismos, como es el caso, por ejemplo, de los programas de absentismo, o aportando recursos humanos y económicos.

2.1.3 La Política educativa Catalana

En el caso de Cataluña, la compensación educativa se rige por el principio general del título V de la LOGSE. Como reglamentación específica, el entonces Departament d'Ensenyament de Catalunya publica en el Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, DOGC, el decreto 299/1997, de 25 de noviembre, sobre atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales. El decreto señala la atención educativa "(...) *a l'alumnat amb necessitats educatives especials, temporals o permanents, l'origen de les quals pot atribuir-se fonamentalment a condicions personals de discapacitats psíquica, motriu o sensorial, de sobredotació, o a la història educativa i escolar dels alumnes.* (art. 4.2).

La estrategia educativa seguida por la Generalitat de Catalunya durante más de 20 años ha sido de tipo psicopedagógico asociada a la historia personal, educativa y escolar del alumno, y el tratamiento ha sido de atención a lo que se consideran déficits derivados de su situación particular.

En este sentido, la identificación, evaluación y determinación de las necesidades educativas especiales se ha llevado a cabo por "(...) *els equips d'assessorament i orientació psicopedagògica -EAP-, en col·laboració amb els mestres i professorat, especialistes i serveis específics.*" (Art. 3.4)

En esta coyuntura aparecieron en el panorama institucional educativo catalán una serie de respuestas a los principios de normalización e integración planteados por la LOGSE, dentro y fuera del centro educativo: las agrupaciones flexibles, las aulas de escolarización

compartida (AEC), las Unidades de Adaptación Curricular (UAC), las Unidades Educativas Curriculares (UEC) y las Unidades Educativas Externas (UEE), citando las más representativas. Algunas de éstas respondían al objetivo de garantizar la atención educativa necesaria al alumnado en edades de enseñanza obligatoria,

*(...) amb necessitats educatives especials derivades de la inadaptació al medi escolar en els centres que imparteixen educació secundària (...) donde el Departament d'Ensenyament podrà establir convenis amb altres administracions públiques, institucions i entitats sense ànim de lucre per a la realització d'activitats educatives específiques, com a recurs extern i complementari de les activitats pròpies del centre docent*⁵⁷. (Art. 4.2)

En el caso de los alumnos con necesidades educativas derivadas de su pertenencia a sectores sociales, culturales y étnicos, la Generalitat de Catalunya no presenta hasta el año 2000 disposiciones legales concretas. Si bien, desde 1985 se desarrollaron programas y proyectos en este sentido. Los programas de educación compensatoria en Cataluña, creados a principios de la década de los 80, se centraron en la intervención de la escolarización de la población gitana en riesgo de marginación, en una época en la que la norma era las escuelas puente o las aulas de escolarización segregadas. Los objetivos del programa se ampliaron más tarde a

⁵⁷ Así mismo, para los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de enfermedades que requieran hospitalización o atención educativa domiciliaria se han establecido convenios con centros hospitalarios.

otros grupos de población, transformándose en ámbito preferente la llamada educación intercultural.

A pesar de que el programa de educación compensatoria funciona en Cataluña desde el año 83, es mediante la Resolución de 15 de febrero de 2000, cuando se regula la escolarización de los alumnos con necesidades educativas derivadas de situaciones sociales o culturales desfavorables. La resolución estableció algunos aspectos del procedimiento a seguir en la preinscripción de alumnos y las ayudas a la escolarización de estas plazas. El Decreto 320/2000, de 27 de septiembre, de re estructuración del Departament d'Ensenyament, estableció los objetivos del Programa de Educación Compensatoria, al cual le correspondía elaborar propuestas, criterios y actuaciones, asesorar y dar soporte a los centros ordinarios en sus proyectos y actividades encaminadas a la prevención de cualquier forma de exclusión social.

Los destinatarios de las actuaciones del programa de educación compensatoria eran todas aquellas alumnas y alumnos que mostraban

"(...) desfàs escolar significatiu i dificultats de inserció educativa derivades de situacions d'abandonament familiar o de situacions de marginació, l'alumnat que pertany a minories ètniques o culturals en situació de desavantatge amb un clar desfàs escolar, i l'alumnat amb risc d'abandonament del sistema educatiu."

Durante el curso 2002-2003 este programa estaba compuesto por 80 maestros y cinco trabajadores sociales, que intervenían en toda la enseñanza obligatoria, y se coordinaban con los centros ordinarios, con equipos específicos como los EAP y con programas como el SEDEC⁵⁸, entre otros.

El Servicio de Enseñanza del Catalán, creado a finales de los 70 por la Generalitat de Cataluña, tenía por objetivo promover la lengua catalana en el ámbito de la educación. Este Servicio fue el impulsor de los Programas de Inmersión Lingüística –PIL- en los centros educativos catalanes. El PIL era un programa escolar de adquisición de la lengua catalana pensado para alumnos que no tenían el catalán como lengua habitual.

Entre sus funciones destacaban,

- La coordinació de l'assessorament en matèria d'ensenyament del català.
- La recerca i proposta de solucions organitzatives i didàctiques per la confecció de projectes de normalització.
- La valoració dels resultats assolits en els processos de normalització lingüística en l'àmbit escolar.
- La realització d'estudis i investigacions sobre l'aprenentatge de la llengua i la cultura catalanes d'acord amb criteris sociolingüístics.

⁵⁸ Servei d'Ensenyament del Català

- La preparació d'estudis, l'estímul a l'elaboració de recursos didàctics i metodològics per a l'ensenyament en català.

En el marco de sus competencias, el SEDEC, también asesoraba a los centros en cuanto a la acogida lingüística del alumnado de nacionalidad extranjera de nueva incorporación en el sistema educativo, al tiempo que coordinaba pedagógicamente los recursos humanos y materiales extraordinarios destinados a este objetivo. Respecto a estos, destacaban, en educación secundaria, los talleres de adaptación escolar y aprendizajes instrumentales básicos (TAE). Los TAE eran unidades escolares a las que se incorporaban transitoriamente –máximo 9 meses- y a tiempo parcial aquellos alumnos y alumnas que llegaban al sistema educativo catalán durante la secundaria obligatoria, con desconocimiento de las dos lenguas oficiales, y con adscripción a lenguas no románicas.

La Generalitat de Catalunya, en esta línea, y con el objetivo general de *La integració escolar i social de tot l'alumnat amb independència de la seva llengua, cultura, condició social y origen*, elaboró el *Pla d'actuació per a l'alumnat de nacionalitat estrangera 2003-2006*. Los objetivos específicos del Plan para el alumnado de nacionalidad extranjera eran: El domini oral i escrit de la llengua catalana i el de l'aranesa, si escau; l'accés al mateix currículum que segueix la resta de l'alumnat, que inclou el domini de la llengua castellana; i, l'assoliment progressiu de l'autonomia personal dins de l'àmbit escolar i social.

Así mismo, y con objeto de atender a las alumnas y alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de su pertenencia a sectores sociales, culturales y étnicos, la Generalitat de Catalunya puso en marcha otros proyectos:

- en el curso 2000-2001, los llamados *planes estratégicos*, 100 proyectos piloto que tenían por objeto favorecer la adaptación de los Proyectos Educativos de Centro al contexto en el que se insieren;
- en la misma línea, se crearon las convocatorias para la determinación de Centros de Atención Educativa Preferente, que por su ubicación y población recibían una serie de ayudas a fin de atender a las necesidades de su alumnado;
- y, el decreto de matriculación para el curso 2000-2001 que proponía, como medida de atención a las necesidades de origen sociofamiliar del alumnado, la reserva de cuatro plazas por aula, en los centros públicos y privados-concertados del territorio.

Los cambios en el panorama político catalán a principios de 2004 introducen en el ámbito educativo nuevas formulaciones y renovados principios educativos.

Desde el reconocimiento de las desigualdades sociales, económicas y culturales y con el renovado principio de la cohesión social, el nuevo Departamento de Educación apuesta por una intervención dentro y fuera del sistema educativo, con la finalidad de garantizar: una

adecuada integración educativa, social y cultural de todo el alumnado del sistema educativo de Cataluña, independientemente de su origen y condición; y, la consolidación de la lengua catalana como lengua vehicular de la enseñanza y como elemento de cohesión social en un marco plurilingüe.

Con objeto de dar respuesta a estas finalidades el nuevo departamento de Educación substituyó el *Plan de actuación para el alumnado de nacionalidad extranjera 2003/2006* por un nuevo Plan, que a diferencia del anterior, y por primera vez en el territorio catalán, va dirigido a todo el alumnado "(...) *independentment de la seva condició, situació o origen per potenciar els fonaments d'una cultura democràtica basada en la justícia, el diàleg i la convivència.*" (Introducción al *Pla per la Llengua i la Cohesió Social*).

Son objetivos del mismo, no sólo consolidar la lengua catalana, sino también fomentar la educación intercultural y promover la igualdad de oportunidades a través de la coordinación, la descentralización, la participación y la corresponsabilización.

Con objeto de implantar este plan, la Subdirección General de Lengua y Cohesión Social (decreto 282/2004) cuenta con dos unidades administrativas: el SEDEC y el *Servei d'Interculturalitat i Cohesió social* (SICS) que coordinadamente impulsan el plan en los territorios, donde se cuenta con el trabajo de un equipo de soporte y asesoramiento de lengua, interculturalidad y cohesión social (LIC).

Por primera vez en el territorio catalán, se desarrolla, en su anexo 1, un plan específico para el alumnado de la comunidad gitana, tanto

dentro como fuera de la institución educativa, y dedica un apartado en exclusiva a la lengua romanó/caló.

No sabemos aún si los nuevos planteamientos del actual Departamento de Educación, en el marco de las nuevas propuestas educativas a nivel Estatal, significaran un punto de inflexión o no en el camino hacia la igualdad de oportunidades y la cohesión social.

2.2 Acerca de los discursos

La legislación desarrollada en España desde los años 70 hasta los años 90 no estableció ninguna directriz específica, si exceptuamos las escuelas segregadas para gitanos, en la escolarización de las comunidades gitanas. El Real Decreto 1174/1983 sobre educación compensatoria, sin estar aprobado explícitamente para las comunidades gitanas, era la primera referencia a alumnos con dificultades escolares por razones sociales y económicas. La LODE y la LOGSE también desarrollaron contenidos y principios que afectaron al alumnado gitano, la lucha contra la discriminación y la desigualdad por razones de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión.

Éstos y otros principios han condicionado la participación y la continuidad escolar de las diferentes comunidades que transitan obligatoriamente por los centros educativos, incluidas las gitanas.

La LODE y la LOGSE manifestaban, a través de sus principios, la necesidad por transformar las escuelas en escuelas democráticas, integradoras de la diferencia personal, cultural y social. Ahora bien, los conceptos de igualdad y de atención a la diversidad que abanderaron, así como los mecanismos que elaboraron para su consecución, han puesto de manifiesto algunas contradicciones.

La LOGSE como la LOPEGC se refirieron a un supuesto reconocimiento de las especificidades personales, sociales y culturales de los individuos y de los grupos, aceptando la idea de un tratamiento diferenciado en función de sus necesidades. La atención a la diversidad tenía por objeto un tratamiento individualizado como garante de una mayor igualdad de oportunidades.

Sin embargo, la atención a la diversidad era vista desde la perspectiva de los sujetos particulares y desde los contextos que las producían, como bien ejemplifica el concepto de Necesidades Educativas Especiales, y no por la aplicación de los mismos principios a todos los grupos. ¿Qué consecuencias ha tenido todo ello para el alumnado gitano?.

Por un lado, el concepto constitucional de igualdad pierde fuerza por su intransigente igualación de derechos para todas y todos, obviando las diferencias personales, sociales y culturales como factores potencialmente generadores de situaciones socio económicas desiguales. Pero, por otro lado, el concepto de atención a la diversidad, al colocar el énfasis en el tratamiento individualizado de la diferencia, corre el riesgo de esencializarla y retirarle su carácter relacional limitando el acceso directo a derechos básicos recogidos en nuestra Constitución.

La aplicación de toda reforma educativa precisa de condiciones que la hagan próspera. En este sentido, los cambios que introducía la LODE y la LOGSE a favor de una igualdad de oportunidades, en el acceso y participación escolar de todas y todos en España, en respuesta a los preceptos constitucionales, se han interpretado en función de no pocos actores. A la hora de analizar la aplicación de la política educativa en España y en Cataluña cabe recordar que si bien La LODE, la LOGSE y la LOPEGC fueron leyes ideadas por el Partido Socialista, su aplicación estuvo en manos del Partido Popular.

Entre marzo de 1996 y marzo de 2004, el Partido Popular presentó nuevos principios y nuevas acciones en el ámbito educativo. Son dos los principios básicos del nuevo mandato político: el aumento de la

Calidad, para lo cual se plantean soluciones como la ampliación de los contenidos humanísticos, el aumento del gasto educativo, la reforma del Ministerio de Educación y Ciencia y la propuesta de una reforma educativa, la LOCE; y la Libertad de enseñanza, entendida como el derecho de los padres a elegir la institución educativa que consideren idónea para sus hijos y la libertad de creación de centros docentes.

Si bien el discurso de la calidad sigue presente en la política educativa española, ahora lo hace desde una determinada concepción de la libertad. El difícil equilibrio libertad-igualdad se declina hacia el primero.

El discurso que la primera ministra de educación, Esperanza Aguirre, pronunció en el año 97 sintetiza las principales tendencias de la política en materia educativa del partido popular. He aquí algunos fragmentos,

"(...) Al confundir igualdad con igualitarismo, el resultado ha sido el descenso generalizado del nivel de conocimientos de los alumnos, ya que la única manera de igualar a todos es bajando el listón (...) sólo España ha permanecido ajena durante los últimos años a lo que en otras naciones es un clamor: no puede condenarse a una generación a la ignorancia por muy sugerentes que sean las innovaciones pedagógicas que se hayan establecido como alternativa al estudio y al esfuerzo de cada alumno» (...) Lo importante es qué se enseña y cuánto de ello se aprende (...) Hay que asegurar a todos los estudiantes de España un substrato de enseñanzas medias comunes, que impidan la pérdida de valores y referentes compartidos, que garanticen la indispensable cohesión nacional."

En el mismo foro, la ministra señalaría algunas de las medidas que afrontaría el ministerio -realización de una investigación sobre la calidad del sistema, tramitación de un real decreto sobre las humanidades y traspaso de las competencias en educación no universitaria a todas las comunidades que aún no disfrutaban de ellas- al tiempo que apuntaba a cuatro objetivos fundamentales: la consideración de la educación como cuestión prioritaria, la necesidad de impulsar la calidad del sistema educativo, el derecho a una educación en libertad y la concepción del sistema educativo como elemento de vertebración y cohesión cultural de España, ejes que más tarde conformarían la propuesta de ley de reforma educativa. El 24 de diciembre de 2002 se publicó la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE).

La llegada del partido popular al poder hizo visible una concepción de la educación escolar diferente que interfería en el desarrollo y aplicación de la legislación educativa entonces vigente. La atención a la diversidad es entonces concebida, como ya había sucedido a principios de los 70 y en otros países europeos, desde la selectividad. La evaluación y la promoción fueron las nuevas propuestas.

El discurso político, en contra de la comprensividad, optó por la diversificación de los centros con objeto de favorecer la libertad de elección. Esta atención selectiva propuesta como garante de igualdad de oportunidades, mostraba, sin embargo, un gran riesgo: ocultar el fracaso escolar de algunos grupos frente al sistema de itinerarios defendido.

El sistema de itinerarios propuesto como medida de atención a la diversidad no sólo podía generar segregaciones por currículo, a través

de las enseñanzas especiales de adaptación, sino también por centros, a través de los centros de especialización curricular como bien argumentan las investigaciones presentadas (Abajo, 1997; San Román, 1990).

En marzo de 2004, el partido socialista ocupa nuevamente el poder, derogando la LOCE. Actualmente la atención a la diversidad, si bien se centra en los diferentes colectivos y en sus dificultades, aplica los mismos principios a todas y a todos, en pro de una cohesión social garante de igualdad de oportunidades no solo en el acceso, sino también en la participación, durante y al finalizar la escolarización obligatoria. La actual ley de educación, aprobada en 2006, tampoco habla explícitamente de las comunidades gitanas. Pero si lo hacen las nuevas propuestas educativas en Cataluña.

Las consecuencias en el cotidiano escolar de la aplicación de las políticas educativas sólo son observables desde las realidades concretas. Las realidades particulares, siempre dinámicas, muestran sus transformaciones a través de sus prácticas, a través de la diversidad de situaciones a las que se enfrenta.

Actualizar, transformarse, no significa modificar cada cuatro años la política educativa de un país. Actualizar significa potenciar y desarrollar investigaciones, que partiendo de una perspectiva crítica en el tratamiento de las diferencias, tenga por objeto la adquisición de un conocimiento real de la situación de las personas y de los grupos, mediante el análisis reflexivo de los contextos y de los procesos en los que viejas y nuevas desigualdades se producen, a partir de la participación activa de todas y cada una de las personas implicadas en sus respectivas realidades escolares.

Espero que el análisis de las prácticas docentes que desarrollaré en el capítulo quinto, muestre alguna de las fortalezas y las debilidades de la legislación educativa en los procesos de acompañamiento escolar afectivo y efectivo de las chicas gitanas. De modo que sea posible reflexionar con profundidad sobre las distancias reales entre legislación, saber y hacer docente y particularidades femeninas gitanas.

CAPÍTULO III. CONSIDERACIONES TEÓRICAS

3.1 Introducción

Cada una de las páginas de esta investigación está impregnada de supuestos teóricos. Orientaciones que explican su singularidad, mi posicionamiento frente a la realidad.

Como pedagoga y antropóloga he optado por un trasfondo teórico a la hora de realizar esta investigación. Mi aproximación a la compleja relación entre práctica docente y experiencia del alumnado sólo se entiende desde la noción de curriculum oculto. Esta compleja relación se presenta a partir de la perspectiva y el significado que le otorgan los propios sujetos. La fenomenología enmarca esta mirada, pero no sólo. Los discursos y las prácticas escolares de los sujetos de esta investigación no se entienden sin el contexto que las condicionan.

El enfoque es ecológico cultural: el trabajo que se realiza en las escuelas permite a otras instituciones y espacios sociales trabajar, capítulo uno, y/o hacer política, capítulo dos, y/o teorizar, capítulo tres. Me posiciono, en la teoría y en la práctica profesional, en contra de la noción de handicap y de déficit. Las personas no son sustituibles, tienen nombre y apellido y una historia que las acompaña. Esta investigación intenta aproximarse a estas trayectorias, describiendo aquello que hace que sean como son. Ninguna de ellas es incompleta. Es el contexto en el que se mueven y en el que interaccionan el que explica sus mayores o menores dificultades

Los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares sólo son una de las muchas posibilidades de hacer Educación. Y educación tenemos todos como ya argumento en la introducción.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje son siempre pluridireccionales. Incluyen a todos los actores en escena. Y éstos son efectivos cuando se realizan a través del acompañamiento afectivo: respeto y reconocimiento hacia uno mismo y hacia los demás.

Estos planteamientos incorporan, al tiempo que superan, las consecuencias, según Boudon (1983), al coste-beneficio para invertir en participación escolar. Una concepción de la escuela como reproductora de las desigualdades sociales y culturales, en términos de Bourdieu y Passeron (1977). Y la pertinencia de asumir las responsabilidades que nos corresponden como profesionales, en la línea propuesta por Bernstein (1988).

Si bien todos estos supuestos explican la investigación que se presenta, no son suficientes para entender el análisis que plantea. La investigación que se ha desarrollado vincula el proceso de investigación al proceso de construcción teórica. Es decir, la realidad concreta que he observado durante más de dos años me ha llevado

"(...) a la elaboración conceptual y a la precisión de la relación entre los conceptos generales y los fenómenos observables" (...)
El etnógrafo observa e interpreta paralelamente; selecciona lo significativo del contexto en relación con la elaboración teórica que realiza al mismo tiempo. Genera hipótesis, realiza múltiples análisis, reinterpreta, formula nuevas hipótesis. Construye el contenido de los conceptos iniciales, no lo presupone. Al

enfrentarse al aparente "caos" de la realidad, que suele provocar inmediatos juicios etnocéntricos, el investigador aprende a abandonar la formulación abstracta demasiado temprana: es necesario "suspender el juicio" momentáneamente. Así es posible construir un objeto que dé cuenta del ordenamiento particular del contexto, incluyendo las categorías sociales que expresan determinadas relaciones entre los sujetos. En este doble proceso de observación y de interpretación se abre la posibilidad de generar y de enriquecer la teoría. (Rockwell, 1986:21).

Este proceso explica la configuración de este capítulo, **consideraciones teóricas**. Tres conceptos, **identidad, resiliencia e inclusividad**, para poder responder a los objetivos y a las hipótesis planteadas por la investigación. Conceptos que he dotado de significados a partir del trabajo de campo realizado.

3.2 La Identidad como proceso

Esta investigación incorpora el concepto de identidad como proceso. Reconocer la identidad como proceso parte de la aceptación de la capacidad de aprendizaje de toda persona. Siguiendo a los teóricos cognitivistas este estudio parte de un supuesto básico, contemplar el aprendizaje como proceso y como actividad interpersonal. El aprendizaje, entendido así, tiene lugar en la interacción con aquello que nos rodea. En este sentido cualquier aprendizaje modifica siempre el saber personal: primero, porque nunca se aprende a partir de la nada y, segundo, porque los aprendizajes siempre se realizan por la asimilación de lo nuevo por comparación con lo viejo.

Aprender, consecuentemente, significa siempre transformarse (Vieira, 1999) y debería implicar la aceptación de que en cada uno de nosotros hay una yuxtaposición de identidades. La identidad como proceso, como aprendizaje, "*(...) es construeix i es transforma al llarg de l'existència*". (Esquirol.2003: 33). La identidad es, consecuentemente, un proceso inacabado.

3.2.1 El lugar de la cultura

Si el aprendizaje tiene lugar en la interacción con aquello que nos rodea la identidad, como proceso continuo de aprendizaje, está condicionada por los procesos, los contextos y los sujetos que conforman nuestro cotidiano. "*(...) Per molt que l'entorn social no*

determini el sexe, sí que és aquest entorn el que determina el sentit d'aquesta pertinença." (Maalouf, 1998: 33).

En este sentido George Spindler (1987) argumenta con claridad como aprendemos a ser sujetos culturales, desde los conceptos de continuidad, discontinuidad y presión del grupo, ayudándonos a entender las dinámicas y las estrategias de reproducción de los sistemas socioculturales en los que nace y vive cualquier persona. Spindler (1987) muestra las claves para entender los procesos de aprendizaje que realiza todo ser humano a lo largo de su vida.

Incorporamos nuestros mundos y a nosotros mismos en el seno de un sistema social y cultural. Crecer y desarrollarse como ser humano implica transitar por el mundo social a través de las diferentes etapas del ciclo vital. Spindler utiliza el concepto de continuidad para referirse tanto al conjunto del ciclo vital como para cada una de estas etapas. Entendiendo que los tránsitos de una etapa a otra son tiempos de discontinuidad para la persona. Esto es momentos de cambio en los que se organizan nuevas interacciones, nuevas prácticas, nuevos aprendizajes.

Estos momentos de cambio, como trataremos de mostrar, pueden ser vividos por las personas tranquila y progresivamente o bien de forma brusca y taxativa. En ambos casos las consecuencias emocionales y cognitivas son significativas y de especial relevancia en la elaboración de expectativas. Son momentos en los que el individuo debe mostrar que ha aprendido los comportamientos adecuados a la nueva etapa. Son momentos de búsqueda de reconocimiento por parte del grupo, especialmente significativos en la construcción de las identidades.

Y es precisamente en estos momentos de discontinuidad donde la presión del grupo es más fuerte, dado que debe garantizar que el individuo ha aprendido sus nuevas capacidades y habilidades de adaptación al entorno.

Los aprendizajes que se incorporan se asientan no sólo en la sociedad y en la cultura de la que se forma parte, sino también en el estrato económico, en la generación y en la familia en la que se ha nacido. La percepción del mundo y de uno mismo, consecuentemente, viene condicionada por los contextos en los que uno se relaciona y desde los que asume valores, actitudes y prácticas de relación.

Como señala Soto (1997), las coordenadas culturales de las cuales partimos son puestas en juego en la interacción cotidiana. Su puesta en escena depende de las personas que la representan, la transmiten y la expresan: sujetos culturales con un bagaje cultural de origen y unas expectativas sociales concretas. Las culturas desde esta perspectiva se relacionan a través de sus actores. Actores que a diario se encuentran, crecen y se piensan a si mismos y a sus mundos.

Esta investigación incorpora el concepto de cultura como proceso y producto, como historia y cambio y hace referencia a la cultura en términos de adaptación y aprendizaje.

"(...) Cuando hacemos buena etnografía, entendemos la cultura como un proceso reflexivo, un conjunto de convenciones que constituye a los sujetos que lo ponen en práctica, es decir, que da forma a sus acciones y a sus relaciones sociales locales. Los sujetos, teóricamente, están hechos de esas convenciones al

ponerlas en juego, y al ponerlas en juego son sus agentes y pueden negociarlas hasta el punto de modificarlas. Este conjunto de convenciones que llamamos cultura puede ser objetivado por medio de la etnografía, como cuando lo describimos al hablar de las relaciones cotidianas en un centro escolar o en un conjunto de instituciones de cualquier índole, pero en ningún caso puede ser reducido y sustituido por ninguna de esas objetivaciones.”
(Díaz de rada, 2004:20)

3.2.2 Sobre la singularidad

Que los contextos de relación condicionen el significado de nuestros aprendizajes no significa que la trayectoria vital de cualquier persona esté determinada. La identidad, como proceso inacabado, no sólo nos acerca a nuestro grupo de referencia también nos alejan del mismo,

“cadascuna de les meves pertinences em vincula amb un gran nombre de persones; però com més pertinences juntes tinc en compte, més específica resulta la meva identitat (...) és justament això el que caracteritza la identitat de cadascú: que és complexa, única, insubstituïble, impossible de confondre amb cap altre”. (Maalouf.1998: 27).

En la comparación con el otro se descubren las semejanzas y las diferencias y la creatividad. Esta distancia, que puede llegar a ser

crítica en todo individuo, es la que da origen a las identidades singulares.

"(...) a construção / reconstrução da identidade corresponde sempre à integração do novo no já possuído...donde resulta não uma adição mas antes uma integração feita um pouco ao modo de cada um. Por isso é autoconstruída. Por isso mesmo é idiossincrática." (Vieira. 1999:58).

Singular porque es el resultado de un proceso de integración que puede llegar a ser crítico por parte del sujeto.

Esta investigación incorpora los procesos de integración críticos como elementos necesarios para la transformación individual y social. Social en el sentido de convivencia, no exenta de conflicto, en un mismo espacio geográfico y social, entre una pluralidad de sujetos culturales que confrontan positivamente sus racionalidades y subjetividades, trabajando juntas, movilizandorecursos, potencialidades y experiencias más participativas (Casa-Nova, 2002). E individual porque permite a cada persona reconocer y modificar, si así lo escoge, aquellos procesos que la condicionan por razones de género, clase y origen social y cultural.

Desde esta perspectiva la construcción de la identidad es un proceso dinámico dado que responde a la forma en la que los sujetos se ven y se definen en sus semejanzas y en sus diferencias, en relación con y a diferencia de otros grupos y personas.

El concepto de identidad, consecuentemente, incorpora continuidad y homogeneidad, pero también flexibilidad y dinamismo frente a la tensión entre asimilación y resistencia. Es esta tensión la que la transforma en un proceso de continua reconstrucción por inclusión y por exclusión de las similitudes y de las diferencias.

3.2.3 Identificación y reconocimiento

Los procesos de integración críticos por parte del sujeto no son, sin embargo, espontáneos. *"(...) Es el otro quien me construye"*. (Esquirol.2003:30). Para que en la comparación con el otro se descubra la diferencia es preciso que este otro me reconozca.

"(...) Las personas deben su identidad a una estructura de relación práctica consigo mismas, la cual, a su vez y desde el primer momento, depende de la ayuda mutua y de la aprobación aportadas por otras personas. Precisando más: es el proceso de identificación personal, por el que cada uno va constituyendo su identidad, el que debe ser reconocido por los demás" (Esquirol. 2003: 43).

La construcción de la identidad es pues un proceso permanente de identificación que precisa de reconocimiento. Sin identificación es difícil construir procesos de integración críticos.

El entendimiento del otro pasa necesaria y consecuentemente por el reconocimiento de su singularidad, esto es de su realidad, de sus actitudes, de sus valores y de sus saberes. Si en las interacciones cotidianas reducimos la singularidad de nuestro interlocutor a su grupo de pertenencia, limitamos la oportunidad de potenciar en él la inclusión de las diferencias en experiencias diversificadas. Esto es, de generar procesos identitarios críticos, individual y colectivamente.

3.3 La resiliencia o el arte de navegar en los torrentes

"(...) Los niños no son pasivos, son coautores de sus escenarios de comportamiento. Los niños con dificultades deben hacer un esfuerzo. Si se les ayuda demasiado, se les enseña a recibir, mientras que si se les responsabiliza y se les estimula a ser actores de su desarrollo, aprenden a dar y a integrarse activamente" (Cyrulnik. 2003: 29).

Para que los aprendizajes sean significativos y potencien procesos críticos de integración individual son necesarios la identificación y el reconocimiento. Este estudio incorpora aquí el concepto de resiliencia a su análisis, esto es, *"(...) el arte de navegar en los torrentes"* (Cyrulnik. 2003: 213)

El concepto de resiliencia es entendido como la capacidad de toda persona para enfrentarse creativamente a las dificultades y seguir participando sosteniblemente de sus diferentes contextos de relación. Capacidad que, tal y como argumenta Cyrulnik, se desarrolla a lo largo de la vida y que precisa de la participación de un referente significativo que aporte apoyo social, significación cultural e inclusión familiar.

La resiliencia es un proceso que se inscribe en un medio y se desarrolla en una cultura. Las personas no son más o menos resilientes, es resiliente su desarrollo. Y para ello es necesario el encuentro con un referente significativo. Un referente que acompañe

afectivamente y que permita reorganizar y transformar el deseo de seguir adelante. Un referente que otorgue significación a los diferentes mundos por los que toda persona transita.

"(...) Si concebimos que un hombre no puede desarrollarse más que tejiéndose con otro, entonces la actitud que mejor contribuirá a que los heridos reanuden su desarrollo será aquella que se afane por descubrir los recursos internos que impregnan al individuo, y, del mismo modo, la que analice los recursos externos que se despliegan a su alrededor" "
(Cyrulnik. 2003: 213).

El punto de partida es el reconocimiento afectivo y significativo. Reconocer las relaciones en las que se desarrolla toda persona para poder entender su sensibilidad a determinado tipo de acontecimientos. Sólo desde el reconocimiento es posible el acompañamiento afectivo y efectivo. Solo desde el reconocimiento es posible la identificación y el desarrollo de procesos críticos individuales y sociales.

3.3.1 El profesorado como tutor resiliente

Toda persona participa de distintos espacios de relación en los que se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje. La educación es un proceso continuo y sistemático de transmisión cultural, a través del

cual incorporamos nuestros mundos y a nosotros mismos, y en el que intervienen múltiples agentes como la familia, el grupo de iguales o la escuela.

Como ya se ha mencionado nunca se aprende a partir de la nada. En la asimilación de lo nuevo por comparación con lo viejo los aprendizajes necesitan ser significativos. Esto es, partir de la realidad de las personas incorporando sus diferentes espacios de relación y aprendizaje. En el marco escolar, como nos recuerda Camilleri (1985), la realidad del alumnado no se limita a sus saberes académicos, sino también a sus saberes culturales y sociales.

Esta investigación intentará mostrar qué cuando los docentes acompañan significativamente a sus alumnas gitanas, éstas se sienten identificadas e incorporan los nuevos aprendizajes de forma tranquila y progresiva. Sintiendo reconocidas no sólo por su entorno familiar y comunitario sino también por el académico. En el caso contrario, cuando el profesorado transmite contenidos contradictorios y/o contrapuestos a los incorporados en el grupo familiar y comunitario, los aprendizajes se tornan de difícil articulación cognitiva y emocional.

En ambos casos, como muestra Cyrulnik (2003), los contenidos aprendidos juegan un papel relevante, no solo en la participación y continuidad escolar del alumnado gitano, sino también en la elaboración e interiorización de expectativas a lo largo de la vida.

Esta investigación subraya la importancia del papel de los docentes como acompañantes afectivos y efectivos. Mediadores (Soto, 1996) entre comunidades con dificultades históricas de participación

sociocultural. Acompañantes de adolescentes en tiempos de discontinuidad (Spindler, 1987) que potencian el desarrollo de identidades escolares resilientes (Cyrulnik, 2003).

3.3 Inclusividad

Desde finales de los ochenta, asistimos en el ámbito de las ciencias de la educación, a diferentes y complementarias producciones teóricas fruto de la investigación y de la experiencia educativa que documentan interesantes propuestas para este estudio, teóricas y prácticas en el ámbito de la participación y la continuidad escolar. Algunos de los estudios desarrollados en las dos últimas décadas documentan y analizan el cómo y el por qué determinados centros escolares son más eficaces que otros en la tarea por dar respuestas igualitarias a la diversidad de alumnado que por ellos transitan.

Esta nueva visión de la educación escolar tiene como punto de partida la Conferencia Mundial sobre *Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad* (UNESCO), celebrada en Salamanca en 1994. La conferencia aparece como punto de inflexión frente a la necesidad de generar cambios en la orientación de los sistemas educativos con objeto de responder con igualdad a la diversidad de alumnas y alumnos que en ellos participan.

Esta nueva visión de la educación escolar ha sido llamada inclusiva por oposición a los planteamientos basados en los sistemas educativos duales apoyados en la exclusión del alumnado considerado especial, por razones de capacidad, procedencia o situación sociofamiliar (Parrilla, 2002). Así mismo, esta nueva perspectiva teórica ha sido entendida como necesaria en el camino hacia sociedades más cohesionadas, participativas e igualitarias.

En este marco, se han desarrollado un amplio abanico de iniciativas que, bajo la denominación de educación inclusiva (Echeita y

Sandoval, 2002), conforman nuevas propuestas educativas que apuntan a la posibilidad de una educación escolar sin exclusiones. Iniciativas que me permiten, por un lado, poder definir e incorporar el concepto de inclusividad (Booth y Ainscow, 2002; Ainscow, 2001), y, por otro, visibilizar, a través de diferentes investigaciones, las oportunidades de propuestas escolares proclives a la creatividad y al cambio.

La Inclusión como señala Barton (1998) no es una meta, sino un proceso. Y como proceso, precisa del reconocimiento de los ingredientes (Ainscow, 2001) con los que se manejan los docentes, aprehendiendo cada centro concreto, en su contexto y con su propia realidad a la hora de documentar y analizar sus objetivos y sus prácticas educativas. De ahí la pertinencia de análisis contextuales que faciliten la comprensión de los factores, las condiciones y los procesos que permiten que algunos docentes, y con ellos algunos centros escolares, promuevan más la participación y la continuidad escolar y educativa entre su alumnado.

En este sentido, aparecieron en la década de los 90 y a partir del año 2000, en el ámbito escolar, investigaciones que centran sus objetivos en el análisis de los procesos de mejora en los centros educativos. Estos estudios intentan mostrar el nexo de unión entre procesos de mejora e implantación de cambios en las escuelas a partir de los propios centros y sus actores como garantía de igualdad de oportunidades para todas y todos los miembros de la comunidad educativa. Autores como Marchesi (1998, 2004), Martín (1998) y Murillo (2001) describen y documentan algunas de las producciones desarrolladas en torno a la eficacia y la mejora escolar. En todos ellos

la escuela es considerada el centro del cambio. Abarcando éste todos los niveles de la institución escolar.

El cambio precisa, según estos autores, que los centros escolares amplíen sus relaciones con agentes e instituciones diversas. Los procesos de cambio afectan a los centros educativos, pero también a las administraciones educativas, ya sean éstas de carácter estatal, autonómico o local y a todos aquellos profesionales y agentes sociales implicados directa o indirectamente en la calidad de la enseñanza.

La mejora de la escuela, como señala Ainscow, se lleva a cabo con mayor éxito si se trabaja conjuntamente en la creación de una serie de condiciones internas que la favorezcan, esto es, una cultura escolar inclusiva. Y es a través de la evaluación, tal y como señalan Marchesi (1998, 2004), Martín (1998) y Murillo (2001), como mejor podemos documentar el impacto de las decisiones adoptadas por los miembros de la comunidad educativa, al tiempo que facilitamos su participación, motivando y generando pertenencia, elemento por otro lado imprescindible en todo proceso de cambio.

La producción teórica en torno a las escuelas eficaces y los procesos de mejora aparece estrechamente vinculada a una nueva definición del alumnado con necesidades educativas especiales. La nueva conceptualización se define a través del concepto de barreras para el aprendizaje y la participación.

Según esta nueva perspectiva las dificultades para el aprendizaje y la participación en el alumnado con desventaja escolar son el resultado de diferentes barreras, situadas en distintos planos o niveles del sistema que dificultan las posibilidades de aprendizaje del alumnado

tradicionalmente etiquetado como alumnado con necesidades educativas especiales (Booth y Aisncow, 2002).

La utilización del concepto de barreras para el aprendizaje y la participación en la definición de las dificultades que el alumnado encuentra, revela un nuevo modelo social en relación con las dificultades de aprendizaje entre el alumnado. A diferencia del modelo clínico, donde las dificultades en educación tenían su origen en los déficits personales, familiares o culturales, esta nueva conceptualización entiende que las barreras al aprendizaje y a la participación aparecen a través de una interacción entre el alumno y sus contextos: los sujetos siempre actores, las políticas educativas y escolares, las instituciones escolares y no escolares, las culturas minoritarias y mayoritarias, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a las vidas de las personas.

La inclusión del alumnado con dificultades supone identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos. Las dificultades educativas son ahora entendidas y analizadas con relación a las adaptaciones curriculares y abarcando todas las experiencias educativas del alumnado, planificadas o no, dentro y fuera de la institución escolar.

Según esta nueva perspectiva, las dificultades manifestadas por algunas alumnas y alumnos ponen en evidencia las limitaciones de la oferta educativa en su conjunto, entendiendo que los cambios introducidos en beneficio de los que tienen dificultades mejoraran el aprendizaje de todos los demás. El objetivo es la búsqueda continua de mejoras en las condiciones generales del aprendizaje, utilizando

las dificultades como indicadores de mejora de las mismas (Booth y Aisncow, 2002). Tanto las barreras, como los recursos para reducirlas, se sitúan en cualquiera de los niveles y estructuras del sistema: dentro de los centros educativos, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales, cuando impiden o dificultan el acceso al centro educativo y a la participación dentro del mismo.

Las dificultades educativas entendidas como barreras al aprendizaje y a la participación por parte de los miembros de la comunidad educativa, no sólo están a cualquier nivel del sistema, sino que también alcanzan a cualquier persona dentro y fuera del sistema escolar. Las dificultades en el aprendizaje, como elemento de normalidad entre los seres humanos, se alejan así de un supuesto indicio de déficit personal, familiar o contextual y abraza al conjunto de miembros de la comunidad educativa.

Ello explica la necesidad de análisis exhaustivos que permitan desvelar todas las formas a través de las cuales los centros escolares y sus agentes potencian o no la participación y la continuidad escolar y educativa.

Que la comunidad educativa, en general, y el cuerpo docente, en particular, asuma la responsabilidad del aprendizaje de sus alumnas y alumnos precisa, en consecuencia y como criterio básico, del análisis de sus prácticas educativas así como del análisis de la experiencia de estas prácticas por parte del alumnado. Entender lo que sucede en determinados entornos educativos precisa aprehender a todos los sujetos que en ellos participan. Sólo desde este análisis es viable la comprensión de las visiones por parte de los implicados.

El cómo llegar a todas las alumnas y alumnos está mediado por las formas que se tienen de percibir las diferencias entre ellos. Si se define al alumnado en función de unos supuestos patrones de homogeneidad, en la búsqueda de métodos de arreglo para los no homogéneos, se obvia la oportunidad de desarrollar las prácticas educativas cotidianas con todas y todos los implicados. Ahora bien, cuando se atiende y se aprehende a las alumnas y alumnos como únicos, con sus propias experiencias, intereses y aptitudes, la escuela, sus prácticas, ante el estímulo de adaptarse a las diferencias que atiende, se transforma a diario (Ainscow, 2001).

Esta transformación es el resultado de una preocupación contrastable por la construcción de procesos de comunicación igualitaria entre individuos portadores de bagajes socioculturales diferentes (Gundara, 2001). Ello supone ir más allá de la simple constatación de nuestra realidad como naturalmente multicultural.

El entendimiento de nuestras sociedades como multiculturales pasa no sólo por la coexistencia de culturas diversas sino también por el reconocimiento de diferentes clases sociales y dinámicas de género que manifiestan distintas imágenes de la realidad, actitudes, valores y saberes que apuestan por una diversificación en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Vieira, 1999). Dinámicas interculturales fruto de la convicción, como señala Vieira, de que en los espacios educativos siempre se está entre culturas: diferentes representaciones e interpretaciones de la realidad, formas de actuar, hábitos y valores, que generan diferentes estilos cognitivos y diferentes estilos de aprendizaje.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje son entendidos, consecuentemente, como procesos de comunicación entre diferentes. Diferentes en formas de pensar, en experiencias, en conocimientos, en sexo o en estilos de aprendizaje, etc., que distinguen al docente del alumno y a los alumnos entre sí. Diferencias culturales entre adultos y alumnos, pero también intra alumnos e intra docentes.

Ahora bien, las relaciones interculturales, entendidas como procesos de comunicación entre personas portadoras de una identidad dinámica, son necesarias pero no suficientes, en el ámbito educativo, para el desarrollo de estrategias de comunicación entre diferentes desde un punto de vista igualitario. La buena voluntad, la tolerancia y la curiosidad demuestran no ser suficientes en la obertura al diferente. La aceptación del otro en su propia diferencia, lejos de ser una actitud espontánea, pasa por la toma de conciencia del propio etnocentrismo a la hora de mirar a los otros.

Y es esta toma de conciencia la que permite en algunos casos, tal y como documenta Vieira, la elaboración, por parte de algunos docentes, de estrategias que potencian en el alumnado procesos identitarios críticos por aceptación de las diferencias. Procesos que implican, entre el alumnado, una toma de conciencia de los procesos sociales que mueven sus acciones. Procesos que nacen de la reflexión / formación entre el profesorado. Procesos, que en los casos documentados, pasan por un auto reconocimiento del docente como actor social que traslada al resto de los miembros de la comunidad escolar. Reconocimiento que es fruto de una conciencia crítica frente al diferente: hablamos de docentes que frente a sus alumnas y alumnos diferentes pueden comunicarse. Docentes que son capaces

de poner en práctica pedagogías de divergencia. Docentes que son conscientes de la multiculturalidad presente en sus aulas y sensibles al alumnado con el que trabajan. Docentes que reconstruyen estrategias a partir de las cuales poder confrontar constructivamente racionalidades y subjetividades. Un confrontar constructivo fruto de un trabajo conjunto entre todos los miembros de la comunidad educativa que genera procesos de participación y continuidad escolar y educativa entre el alumnado.

Consecuentemente, en la construcción del cambio social las dinámicas interculturales implican algo más que el reconocimiento de las diferencias. Los cambios apuntan a la necesidad no sólo de aceptar las diferencias, sino a transformarlas en el origen de una nueva dinámica generadora de posibilidades socioeducativas y socioculturales.

En este marco, la confrontación y el conflicto constructivo entre culturas en los procesos de enseñanza y aprendizaje refuerza, no sólo la construcción de identidades flexibles entre los miembros de la comunidad educativa, sino también la constatación de procesos continuos y aplicables a diversos entornos educativos que pasan por un examen crítico de lo que la institución educativa, a través de sus actores, puede hacer para aumentar el aprendizaje y la participación de todas y todos sus alumnos. Entornos educativos que identifican y resuelven las dificultades escolares que surgen en su contexto educativo fomentando la participación y la cooperación. Docentes que entienden la diferencia como recurso y que en su trabajo para el aprendizaje de todas y todos, reelaboran culturas, políticas y prácticas.

CAPÍTULO IV. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

4.1 Introducción

Para poder entender, analizar y visibilizar algunas de las causas que inciden en la participación y en la continuidad escolar de las mujeres gitanas es necesaria la observación de las relaciones de todos los implicados en el cotidiano escolar.

"Al hacer etnografía buscamos sujetos sociales que son agentes de prácticas de socialización, sujetos complejos que procesan cultura, o sea comunicación y significado" (Díaz de Rada, A., 2004: 7)

De lo contrario se corre el riesgo, como se desprende de las cifras y de los estudios presentados en el capítulo primero, de condenar a los diferentes colectivos y a la propia investigación, al determinismo por una supuesta homogeneidad social en los significados,

"(...) difuminando las definiciones culturales de los sujetos sociales, haciendo invisibles o irrelevantes las constelaciones sociales en las que, de hecho, habitan los individuos (Díaz de Rada, A., 2004: 5)

La lógica de la investigación etnográfica busca perseguir relaciones prácticas y teóricas entre instituciones humanas (Díaz de Rada, A.,

2004: 8). El estudio que se presenta aborda la singularidad de las prácticas escolares a partir de sus relaciones con el contexto social en el que se desarrollan y las explican. La investigación realizada es una fotografía delimitada en el tiempo y en el espacio, de lo contrario no hubiera sido posible ni la observación ni la documentación de situaciones y procesos particulares más allá del aula y del centro escolar. Las políticas educativas –estatales, autonómicas, y locales-, y las dinámicas territoriales son, consecuentemente, el universo de la investigación que se presenta.

Metodológicamente esto explica el porqué del análisis de los discursos políticos; los por qué a la incorporación de la perspectiva histórica *como inevitable componente de todo proceso* (Rockwell, 1986:21); y los procesos etnográficos más allá del centro escolar.

"No hay más etnografía de la escuela que la que es posible realizar como etnografía de la sociedad y la cultura." (Díaz de Rada, 2004: 8)

4.2 Fenómeno investigado

Siguiendo las cifras apuntadas por Fundación Secretariado General Gitano (1994, 2001, 2005) y Garriga y Carrasco (2000, 2003) sobre escolarización del alumnado gitano, presentadas en el capítulo primero, se puede constatar que las reformas educativas desarrolladas desde mediados de los años 80 en el Estado Español han satisfecho el precepto constitucional de acceso a la educación obligatoria. La escolaridad primaria obligatoria es universal para todos los colectivos y comunidades, gitanas y no gitanas.

La universalización de la escuela primaria se ha traducido, sin embargo, en nuevas dificultades para las comunidades gitanas españolas tal y como denunciaban los estudios elaborados por Giménez Adelantado (2003), Fundación Secretariado General Gitano (2001, 2005) y Garriga y Carrasco (2000, 2003). La aplicación de la LOGSE, y con ella la ampliación de la enseñanza obligatoria como mecanismo para evitar la segregación temprana visibilizó nuevas dificultades de participación escolar entre las comunidades gitanas, en general, y entre las adolescentes gitanas en particular, principalmente en el tránsito a la secundaria obligatoria.

El análisis estadístico, sin bien es necesario, no parece ser suficiente a la hora de documentar cuestiones particulares en torno a la participación y la continuidad escolar de las adolescentes gitanas. No visibiliza los procesos singulares a través de los cuales las adolescentes gitanas escogen, toman decisiones y optan en el ámbito escolar; ni permiten documentar el papel del profesorado en su participación y continuidad educativa.

En este sentido, algunas investigaciones, tal y como se menciona en el capítulo primero, se han centrado en las condiciones sociales y económicas, y en la falta de tradición académica, a la hora de explicar el origen de las dificultades en el éxito y la participación educativas del alumnado gitano. Otras han apuntado a la distancia insalvable entre la cultura gitana y la cultura escolar. En ambos casos, las soluciones educativas planteadas a las dificultades han manifestado su inadecuación, al seguir constatando el mantenimiento de las dificultades de participación y continuidad escolar de las comunidades gitanas.

Se torna necesario aproximarse a la realidad. Esta investigación intenta mostrar desde las realidades particulares cómo las políticas educativas y sus agentes pueden revelar sus limitaciones y sus potencialidades en la promoción de participación y continuidad escolar, tanto de las comunidades gitanas como de las no gitanas. Para ello se considera necesario reconocer el doble papel, como sujetos y como actores, de todos los miembros de la comunidad escolar, condicionados, pero no determinados, por las estructuras sociales. Capaces, en consecuencia, de ser críticos, de intervenir y de modificar aquellos procesos limitadores.

"Esto es lo que debemos demostrar con nuestras etnografías: que cuando entendemos la cultura como un proceso no restringido de convenciones humanas, podemos llegar a entender también cómo esas convenciones dan forma a las coartadas, construyen las sustancias, erigen las fronteras, y dan nacimiento a las mercancías. Pero no a la inversa". (Díaz de Rada, A., 2004: 8)

El análisis etnográfico permitirá, consecuentemente, mostrar nuevos indicadores para la reflexión en relación con las comunidades gitanas y la institución escolar: romper el estereotipo y mostrar que la cultura gitana es diversa y heterogénea y como tal compleja y cambiante en función del contexto, la generación, el género y la persona; visibilizar cómo las alumnas gitanas desarrollan estrategias creativas y sostenibles que les permiten la participación escolar; y, documentar cómo las prácticas docentes pueden favorecer la participación y la continuidad escolar del alumnado gitano.

4.3 Objetivos del estudio

Pretendo observar en la práctica escolar cómo se desarrollan dos conjuntos diferenciados de objetivos:

1. Objetivos relacionados con las mujeres gitanas escolarizadas
 - a. Poner de manifiesto y subrayar la capacidad y responsabilidad crítica de las alumnas gitanas frente a las instituciones escolares y educativas.
 - b. Destacar la heterogeneidad interna de las alumnas gitanas;
 - c. Informar sobre las estrategias de negociación de las jóvenes gitanas entre el universo familiar y el académico e
 - d. Informar de sus representaciones sobre la escolaridad

2. Objetivos relacionados con las prácticas educativas del profesorado:
 - a. Conocer algunas de las representaciones del profesorado respecto a las alumnas gitanas.
 - b. Precisar la incidencia de estas representaciones en sus prácticas educativas .
 - c. Establecer la relevancia del papel de las educadoras y educadores en la participación y continuidad escolar y educativa de las adolescentes gitanas.

4.4 Hipótesis de partida

Los objetivos planteados tienen como base dos hipótesis de trabajo:

1. *Cuando las y los educadores, en el cotidiano de sus relaciones y sus prácticas educativas, acompañan afectiva y efectivamente a sus alumnas potencian en ellas la participación y la continuidad escolar y educativa.*

El cómo llegar a todas las alumnas y alumnos está mediado por las formas en que se perciben las diferencias entre ellos. Si se define al alumnado en función de unos supuestos patrones de homogeneidad, en la búsqueda de métodos de arreglo para los no homogéneos, se obvia la oportunidad de desarrollar las prácticas educativas cotidianas con el conjunto de los implicados. Ahora bien, cuando se atiende y se aprehende a las alumnas y alumnos como únicos, con sus propias experiencias, intereses y aptitudes, la escuela, sus prácticas, ante el estímulo de adaptarse a las diferencias que atiende, se transforma a diario (Ainscow, 2001).

Este estudio pretende poner de manifiesto que cuando los docentes, ante el objetivo de atender a la diversidad, pasan del marco de referencia individualizado a una personalización del aprendizaje, manifiestan una preocupación por todo el alumnado que incide en su participación y continuidad educativas.

Entender a las otras y a los otros, sea cual sea su clase social u origen, pasa por su necesario reconocimiento como actor y por la comprensión de su racionalidad. Pasa por un proceso de comprensión del otro, por la aceptación de su diferencia en un proceso constante de autorreflexión, potenciado por el análisis de las prácticas educativas, propias y de la comunidad.

Este proceso de reconocimiento opera en un doble sentido: por un lado, por el replanteamiento de la mirada hacia la adolescencia, desde una perspectiva que supere visiones adultocéntricas y generocéntricas, ¿la escuela permite la diferencia en los modos de aprender?; Y, por otro lado, por la mirada a las familias desde una perspectiva que acoja sus competencias educativas, ¿la escuela incorpora en su definición de educación otros procesos educativos al margen de los escolares?

Los aprendizajes están presentes en todas las culturas. Aprender es universal, sin embargo, los estilos, los modos y los procesos de aprendizaje nos diferencian. Los estudios presentados en el capítulo uno (Liégeois 1992, 1998; San Román, 1980, 1986, 1990; Abajo 1997, 2004; Casa-Nova, 2002) muestran como las metodologías monoculturales boicotean la resolución de conflictos en entornos multiculturales y apuntan a la necesidad de que los docentes conozcan, reconozcan, entiendan y valoren a sus alumnas y alumnos. Para ello no es suficiente, como ya se ha planteado, un clima afectivo y actitudes empáticas entre aquellos que participan de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es necesaria también la construcción de un pensamiento reflexivo, personal y colectivo.

Cuando los sujetos toman conciencia de su etnocentrismo, a partir de la reflexión, sus prácticas pueden ser potenciadoras de entornos democráticos, y en consecuencia optimizadoras de procesos igualitarios entre los miembros de la comunidad educativa. Este auto reconocimiento cotidiano del etnocentrismo, en diferente grado y a diferentes niveles, en sus acciones frente a la alteridad, debe provenir de un ejercicio constante de revisión y reflexión de las prácticas educativas cotidianas, impulsado no solo por los principios y las estrategias legislativas, sino también por estrategias comunitarias y profesionales en continua construcción y adaptación en entornos siempre cambiantes y alumnos siempre singulares.

Partiendo de la base de que el análisis de los espacios de comunicación es del todo pertinente a la hora de entender cómo las personas aprenden –alumnos, docentes, familias, comunidad-, y atendiendo que las identidades se auto construyen en sus interacciones cotidianas, dentro y fuera del sistema educativo, entiendo que algunos de los procesos que llevan a las alumnas y alumnos a la participación y a la continuidad escolar y educativa, se gestan en el cotidiano de sus interacciones escolares.

La segunda hipótesis planteada por este estudio se centra en las mujeres gitanas escolarizadas,

2. Las adolescentes y jóvenes gitanas construyen sus identidades gracias a la ayuda mutua y a la aprobación de las otras y los otros, pero también gracias a la relación singular que mantienen consigo mismas. En este sentido algunas adolescentes gitanas pertenecientes a familias con dificultades de participación sociocomunitaria desarrollan estrategias de negociación con el universo escolar que inciden favorablemente en su participación y continuidad escolar y educativa.

Como se ha visto en el marco teórico, las identidades responden a la forma en la que los sujetos, siempre actores, se ven y se definen en sus semejanzas y en sus diferencias, en relación con y a diferencia de otros grupos e individuos. La identidad, es pues un proceso inacabado, influenciada por los procesos y por los contextos de interacción social. Procesos que si bien nos acercan a nuestro grupo de referencia, también nos pueden alejar del mismo. Y es esta distancia crítica la que da origen a las identidades *singulares*. Singulares porque la construcción y reconstrucción de las identidades se corresponde siempre con una integración de lo nuevo al estilo propio. Consecuentemente, nuestras formas de pensar y de actuar no solo dependen de nuestra posición social y cultural. La biografía y las reflexiones que sobre ella gestionamos pueden mostrar inflexiones en las formas de actuar.

Que la comunidad educativa, en general, y el profesorado, en particular, asuman la responsabilidad del aprendizaje de sus alumnas y alumnos precisa del análisis de las prácticas educativas de los docentes pero también del análisis de la experiencia de estas prácticas del propio alumnado. Entender lo que sucede en los entornos educativos precisa aprehender a todos los sujetos que en él participan. Sólo desde este análisis es posible documentar las visiones sobre la escolaridad que manifiestan las adolescentes gitanas.

Fruto de mi experiencia profesional e investigadora y de recientes estudios⁵⁹ se visibilizan estrategias de negociación entre algunas adolescentes y jóvenes gitanas, pertenecientes a familias con dificultades de participación social, económica y cultural. Estrategias que las adolescentes construyen en su cotidiano. Estrategias que parten de la negociación y no del conflicto y que permiten a las adolescentes incorporar los códigos escolares y educativos sin entrar en contradicción con ellas mismas y que inciden en una mayor participación y continuidad educativa.

Documentar estas estrategias aprendidas por las alumnas gitanas permite ofrecer nuevos elementos de reflexión para docentes y educadores, en el desarrollo de métodos de aprendizaje más efectivos con todo el alumnado.

⁵⁹ Casa-Nova, 2002

4.5 Diseño de la investigación

Esta investigación es etnográfica como proceso y como producto. La investigación que se presenta opta por la etnografía como opción metodológica, *en el entendido de que todo método implica teoría* (Rockwell, 1986:12), porque es el método "(...) *que mejor expresa y da cuenta de las relaciones y los procesos particulares.*" (Rockwell, 1986: 12).

Para ello, esta investigación intenta documentar los procesos que tienen lugar en el cotidiano de las personas, contribuyendo a un mejor conocimiento de las comunidades gitanas a través del análisis de las relaciones sociales y escolares que entre ellas se observan. Me interesa especialmente que el análisis pueda cuestionar todas aquellas prácticas escolares y educativas que son exclutoras y que justifican la producción y la reproducción social de las desigualdades, por lo que entiendo necesario incorporar la perspectiva del origen cultural y visibilizar la dimensión de género.

El modelo que ha guiado esta investigación, consecuentemente, no sólo prima lo cualitativo sobre lo cuantitativo, sino que es la suma de varios modelos. En este sentido, el diseño propuesto se define a partir de la combinación de tres objetivos: exploratorios, interpretativos y orientados a la acción (Díaz, 2005).

En relación con el primer tipo de diseño, esta investigación plantea una primera fase de prospección con la doble finalidad de: por un lado, seleccionar aquellos espacios sociales y territoriales óptimos para la observación; y, por otro, seleccionar los ámbitos de observación educativos.

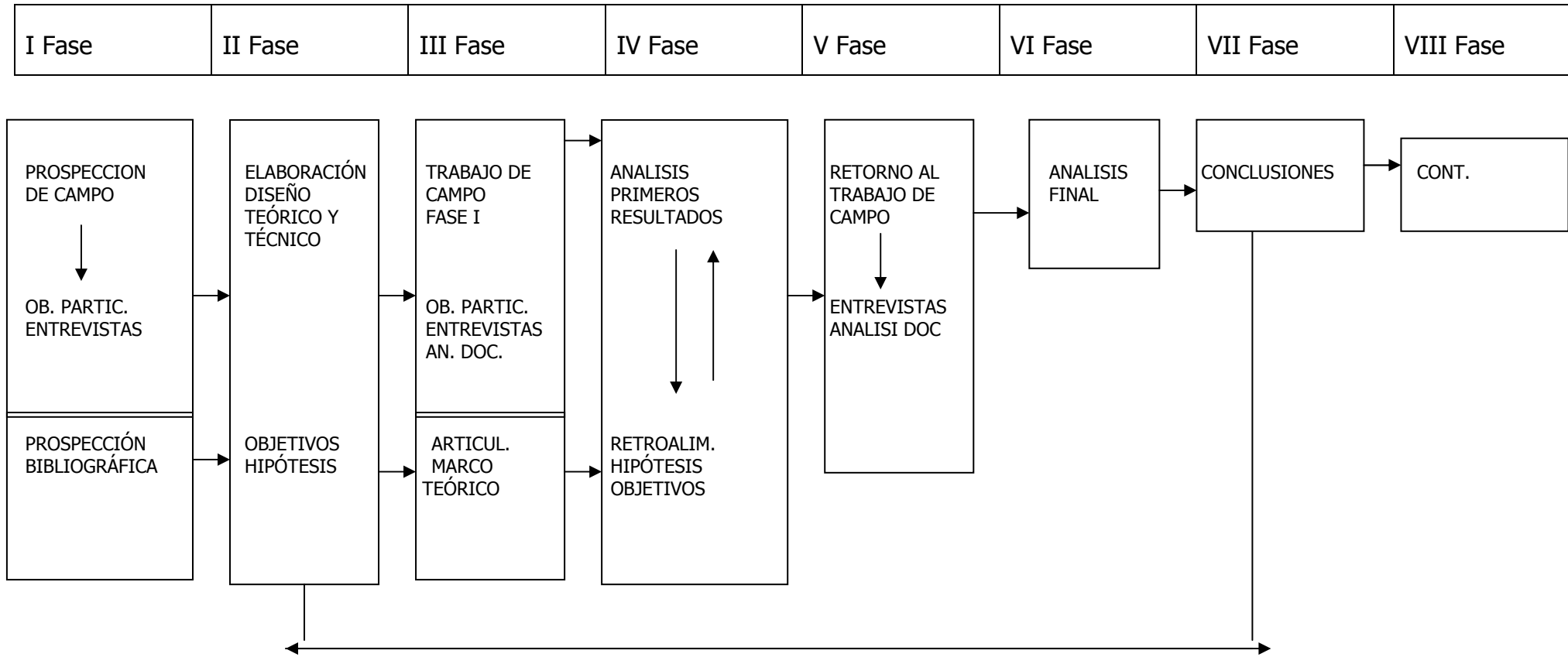
Este tipo de diseño permite, a partir de la observación en un ámbito específico de las condiciones actuales de escolarización del alumnado gitano, confirmar, o bien rechazar algunas de las informaciones ya existentes sobre la escolarización de las comunidades gitanas en Cataluña, contribuyendo así al conocimiento compartido que sobre el tema existe.

En segundo lugar, y a partir del diseño interpretativo, se intenta documentar las causas del fenómeno analizado, esto es, hacer visibles algunas de las causas que inciden en las trayectorias de continuidad y participación escolar de las niñas y las adolescentes gitanas observadas, en un contexto político educativo caracterizado por una profunda reforma educativa.

Finalmente, el diseño de la investigación está pensado para orientar nuevas líneas de actuación. Actuaciones que incorporen la diversidad social y cultural presente en las escuelas en términos de género, etnia, clase social, y territorialidad. Actuaciones que partan de las mujeres gitanas y de las docentes que las acompañan.

La etnografía hace posible, tal y como se ha señalado, realizar una descripción de los contextos socioculturales desde la perspectiva de los sujetos observados, respondiendo así a los objetivos planteados por la investigación.

Gráfico 3. Fases del Trabajo de Campo



Fuente: elaboración propia

Tabla 1. Proceso Metodológico

PERIODO	POBLACIÓN O FUENTE	TECNICA	DATOS OBTENIDOS	OBJETIVOS
I fase Enero - Junio de 2000	Barrio 1, Barrio 2 Bibliografía Legislación educativa europea y española	Ob. Participante Entrevistas Análisis etnográfico y documental	Selección territorial, B1 Selección poblacional: CEIP: 35 alumnos, 10 docent. Selección recursos: Aulas taller, EBASP, Centro Deport.	
II fase Mayo - Junio 2000	Barrio 1 Bibliografía Legislación educativa		Hipótesis y Objetivos	
III fase Junio 2000 - Julio 2001	Barrio 1 CEIP: 3 aulas, 35 al. y 9 doc. Rec. Ed.: 3 Rec. soc.: 1 Documentación C1 Bibliografía	Ob. Participante Entrevistas Análisis etnográfico y documental	Discursos y prácticas de los profesionales Discursos agentes sociales Discursos y prácticas del alumnado	1.a, 1.b y 1.d 2.a, 2.b y 2.c
IV fase Enero - Julio 2001	Barrio 1 CEIP: 3 aulas, 35 al. y 10 doc. Documentación C1 Bibliografía	ANALISIS DE DATOS	Discursos y prácticas de los profesionales Discursos y prácticas del alumnado	
V Fase Septiembre 2001 - Junio 2002	Barrio 1 IES 3: 4 aulas, 53 al. y 8 doc. Rec. Ed.: 1 Documentación C3 Bibliografía	Ob. Participante Entrevistas Análisis etnográfico y documental	Discursos y prácticas de los profesionales Discursos y prácticas del alumnado	1.a, 1.b, 1.c y 1.d 2.a, 2.b y 2.c

Tabla 1. Proceso Metodológico

PERIODO	POBLACIÓN O FUENTE	TECNICA	DATOS OBTENIDOS	OBJETIVOS
VI fase Septiembre 2002 - Junio 2003	Barrio 1 CEIP y IES 3 Rec. Ed. 2 Rec. Soc.: 4 Bibliografía Legislación educativa	Ob. Participante Entrevistas Análisis etnográfico y documental	Discursos y prácticas de los profesionales Discursos agentes sociales Discursos y prácticas del alumnado	1.a, 1.b, 1.c y 1.d 2.a, 2.b y 2.c
VII fase Enero 2004 - Septiembre 2006	TODOS LOS DATOS OBTENIDO PARA LA CONTRASTACIÓN DE LAS HIPÓTESIS	ANÁLISIS RECOPIULATORIO	CONCLUSIONES	1.a, 1.b y 1.d 2.a, 2.b y 2.c
VIII fase Enero 2000 - Julio 2006	Barrio 2 IES 2 Rec. Ed: Rec. Soc.: Documentación C2 Bibliografía	Ob. Participante Entrevistas Análisis etnográfico y documental Análisis comparativo de todos los datos	Nuevos datos sobre discursos y prácticas en las aulas	Contrastación y propuestas de continuidad

Fuente: elaboración propia

4.6 Contexto de la investigación

Con objeto de dar respuesta a los objetivos planteados seleccioné como ámbitos de observación dos centros de enseñanza obligatoria, un centro de educación primaria (CEIP) y un centro de educación secundaria obligatoria (ESO) en un enclave territorial ubicado en el cinturón metropolitano de la ciudad de Barcelona (B1).

B1, como espacio social y territorial, permitía observar tanto la heterogeneidad de las comunidades como su participación en el territorio; permitía documentar las representaciones que las comunidades gitanas realizaban sobre sí mismas en relación con la institución escolar; y, finalmente recoger los discursos que se realizaban sobre las comunidades gitanas del territorio desde el tejido social y asociativo.

Los dos centros seleccionados eran de titularidad pública y eran los dos únicos centros de primaria y de secundaria del barrio seleccionado. El centro de primaria era de tres líneas y de dos el de secundaria, la académica y la profesional. Para llevar a cabo el trabajo de campo se seleccionaron tres cursos de educación primaria, 1º, 3º y 6º de la misma línea, y cuatro cursos para el centro de educación secundaria obligatoria, 1º, 2º, 3º y 4º línea académica. Los criterios de selección para el centro de primaria respondieron a la voluntad del equipo directivo y en el centro de secundaria a la posibilidad, frente al reducido número de alumnas gitanas en la vía académica, de observarlas a todas.

Los ámbitos empíricos seleccionados fueron principalmente el aula ordinaria en ambos centros, el aula de educación especial en el centro de primaria, las reuniones de ciclo y de claustros en el caso de secundaria, las entrevistas entre los docentes y los especialistas en ambos centros *y los márgenes del proceso académico, porque es ahí en esos márgenes, en los procesos de la socialización real de los agentes y en los procesos de la organización corporativa de los centros, donde cabe entender el procesamiento individual de los sujetos* (Díaz de Rada, 2004: 11): la sala de profesores, el patio, las actividades extraescolares, el comedor escolar y las fiestas y celebraciones.

Como unidades de observación presté especial atención a todo el alumnado matriculado en los cursos observados; a siete alumnas, una para cada uno de los cursos, por sus estrategias diferenciales de participación escolar; al profesorado de dichos cursos, como mediadores entre el discurso y la práctica; a especialistas ajenos al centro –Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP), Equipo Básico de Atención Social Primaria (EBASP) y centro de Salud Mental Infantil y Juvenil (CSMIJ)-, que aportaban una conceptualización de la población gitana externa al centro educativo; y, a algunos agentes sociales del territorio vinculados a asociaciones culturales y entidades infantiles y juveniles del territorio.

4.7 Delimitación temporal

En términos cronológicos, esta investigación se inicia en enero de 2000 desarrollándose el trabajo de campo, principalmente en tres fases:

- ✓ la primera se llevó a cabo entre junio de 2000 y julio de 2001. En esta primera fase realicé trabajo de campo en el centro de educación primaria (C1).

En el centro de primaria C1, de tres líneas, se realizaron observaciones en tres cursos, uno para cada ciclo, y todos de la misma línea. Entrevisté al equipo directivo (ED), a los tutores de 1º (C1), 3º (C3) y 6º (C6), a la especialista en educación especial (EE), al especialista en educación física (EF) y a un docente de nueva incorporación en el centro (NI). También entrevisté informalmente al alumnado de las tres aulas observadas, un total de 35 alumnos, participé con ellos en sus clases, jugamos en el patio, comimos juntos en el comedor (EC) y en ocasiones hablamos fuera del horario escolar. Entrevisté a tres alumnas, una para cada uno de los cursos observados, por sus estrategias diferenciales (A1, A2 y A3). Entrevisté personas y visité algunos recursos y proyectos del barrio – Aulas Taller (AT), Equipo Básico de Atención Social Primaria (EBASP), Equipo de Atención Psicopedagógica EAP, Centro Deportivo (CD) y Centro Infantil (CI). Analicé los expedientes académicos de los 35

alumnos observados y la producción escrita por los profesionales entrevistados.

- ✓ La segunda fase se llevó a cabo durante todo el curso académico 2001-2002. Obtuve los datos correspondientes al centro de secundaria obligatoria (I3).

En el IES observé los cuatro cursos de la vía académica de la ESO. Entrevisté al equipo directivo, a las tutoras y tutores de los diferentes cursos (T1, T2, T3, T4), a dos docentes con larga trayectoria en el centro (LT) y a uno de nueva incorporación (NI) y a la inspectora de la zona (I). Entrevisté informalmente al alumnado de los cuatro cursos, un total de 53 alumnos, y a cuatro alumnas por sus estrategias diferenciales (A4, A5, A6 y A7) siguiendo el criterio del equipo directivo. Así mismo realicé observación participante en las aulas, en el patio y, fuera de horario escolar, asistiendo a eventos festivos o compartiendo otros espacios fuera del ámbito educativo formal. Analicé los expedientes académicos de los 53 alumnos observados y la producción escrita por el equipo directivo. Y entrevisté a un profesional del Centro Juvenil (CJ)

- ✓ En la tercera y última fase del trabajo de campo, durante el curso académico 2002-2003, se completó la toma de datos en ambos centros y con el resto de agentes sociales y profesionales del territorio.

Realicé entrevistas a dos profesionales del Proyecto Pere Closa (PC), del Centro de Salud Mental Infantil i Juvenil (CSMIJ), del Centro Deportivo (CD) y de la Radio del Barrio. Participé en el desarrollo de actividades audiovisuales con los alumnos del IES. Asistí con algunas familias a la Iglesia evangélica, al culto, y a reuniones de la asociación de vecinos. Finalmente, actualicé los cambios acaecidos durante el cambio de curso académico en las trayectorias escolares de las siete alumnas seleccionadas.

4.8 Delimitación poblacional

El centro de enseñanza primaria C1

El Centro de Educación Primaria C1, que unifica los antiguos centros de primaria del territorio⁶⁰, acoge a niñas y niños de entre 3 y 12 años. Con los objetivos de educar y enseñar, favorecer el desarrollo intelectual y físico del alumnado e inculcar los conocimientos establecidos para cada edad, en función de las necesidades individuales de cada alumno y alumna, acoge a sus estudiantes. (www.xtec.es, 2005)

Frente a la ausencia de documentos o acceso a los mismos, la información de la que dispongo con respecto a la historia, composición, organización, origen y dificultades de la comunidad educativa procede de los documentos elaborados y descripciones proporcionados por las y los docentes y/o profesionales externos, frente a los que no siempre pude, a través de los datos, contrastar la información.

Según datos ofrecidos por el equipo directivo, cerca del 90% del alumnado es de origen minoritario, cifras no contrastadas, dado que las matrículas no recogen la adscripción étnica del alumnado; y, cifras

⁶⁰ Todos los miembros de la comunidad educativa siguen utilizando tales denominaciones a la hora de definir los espacios escolares. Así por ejemplo, el espacio infantil 3/6 a. responde al nombre de A y el de primaria, 6/12 a., al nombre de B.

que engloban tanto a familias mixtas como a familias donde ambos progenitores son gitanos⁶¹, "*els més marginals del mon gitano*"⁶².

El Centro acoge, en tres líneas, a sus alumnas y alumnos, no respondiendo a criterios establecidos su adscripción a las mismas en ciclo inicial, pero sí en ciclo medio y superior. En opinión de las tutoras y tutores, los criterios de separación del alumnado respondían al nivel académico de los mismos, *no podía ser de otra manera* (DC. C3: octubre de 2000⁶³). La tasa global de absentismo, supera el 50%.

Los grupos clase seleccionados por el equipo directivo para mis observaciones fueron 3, con 35 alumnos en total: 1º A (con 5 alumnas y 8 alumnos), 3º A (con 7 alumnas y 6 alumnos) y 6º A (con 3 alumnas y 6 alumnos), todos de la misma línea, respondiendo a la voluntad de aquellos docentes (C1, C3 y C6) que accedieron a que entrara en sus aulas. Así mismo, en el seguimiento de cada uno de los cursos, a excepción del docente de educación física (F1) y la de educación especial (E1), no pude asistir a las materias no impartidas por la tutora o el tutor. El claustro del centro estaba formado por 40 docentes, que en su mayoría habían seleccionado su destino y que llevaban más de una década en el barrio y que en algunos casos vivían en él.

⁶¹ En este sentido, el profesorado diferenciaban entre familias gitanas y familias agitanadas, entendiéndose que estas últimas respondían en comportamientos y expectativas a las mismas que las primeras, aunque el padre o la madre, o ambos, no fueran gitanos.

⁶² Notas del diario de campo. C6, Febrero de 2001. A partir de ahora todas las notas del diario de Campo si incorporaran al texto.

⁶³ Según informaciones de C3 y recogidas en el Diario de Campo en Octubre de 2000.

El equipo educativo del centro no permitió mi acceso a las familias del centro ni a los claustros y reuniones de ciclo, ni me facilitó información para realizar seguimiento específico con alumnas. Como veremos, tampoco el análisis documental orientaba al respecto. Las observaciones realizadas y las relaciones establecidas con algunos miembros de la comunidad y servicios del territorio me permitieron acceder a ellas.

Las principales dificultades con las que se encuentra la comunidad educativa frente a la escolarización de sus alumnas y alumnos se derivan, según valoraciones de algunos docentes, de las dificultades en el desarrollo social⁶⁴ de los niños y niñas.

Un porcentaje elevado del alumnado presenta dificultades a nivel afectivo: *"falta de madurez afectiva, baja autoestima, miedo al fracaso, poca tolerancia a la frustración y ansiedad"*; dificultades en sus relaciones con las y los demás: *"agresividad, falta de respeto, discriminación de las chicas y alta competitividad"*; dificultades a nivel del lenguaje: *"lenguaje pobre, como instrumento afectivo y no conceptual, déficit de comprensión verbal, razonamiento rígido y poco creativo, dificultades para hacer comparaciones y analogías"*; dificultades a nivel de valores familiares: *"los vínculos familiares gitanos son tan fuertes, que a pesar de todos los vínculos de desestructuración que sufren, son siempre un punto de referencia y de identidad personal para todos ellos; autoritarismo familiar que se mezcla con sobreprotección y abandono y las opiniones*

⁶⁴ Entendiendo por desarrollo social el proceso de adquisición de actitudes sociales, estrategias sociales de pensamiento y habilidades específicas que faciliten sus relaciones sociales con los demás. C6

contradictorias frente a la delincuencia”; dificultades a nivel motriz y psicomotor: “inestabilidad motora, frecuentes descargas motoras, falta de concentración, hiperkinésia, poca motivación en actividades que no se basen en descargas físicas” (DC. D6, febrero de 2001).

Como posibilidades, estas alumnas y alumnos son *“espavilats i perfectament adaptats al seu medi, que és un medi on difícilment sobreviurien molts dels que ens considerem més llestos” (DC. D6, febrero de 2001).*

Tabla 2. Delimitación Poblacional en C1

Curso y Ciclo	Alumnos Observados	Alumnas Seleccionadas	Profesionales	Tiempo
CICLO INICIAL 1º de Primaria	-5 alumnas -8 alumnos	A1	-C1 -EE (=LT) -EF (=LT) -EC -ED	3 meses, de enero de 2001 a abril de 2001. De lunes a viernes, Mañana y tarde
CICLO MEDIO 3º de Primaria	-7 alumnas - 6 alumnos	A2	-C3 (=LT) - EE (=LT) -EF (=LT) -EC -ED	9 meses, de septiembre de 2000 a junio de 2001 De lunes a viernes, Mañana y tarde
CICLO SUPERIOR 6º de Primaria	- 3 alumnas - 6 alumnos	A3	-C6 (=LT) -EE (=LT) -EF (=LT) -EC -ED	6 meses, de enero de 2001 a junio de 2001 De lunes a viernes, Mañana y tarde
Barrio 1			-AT -CD -EAP -EBASP -EI -CI	A lo largo del curso escolar

Fuente: elaboración propia

El centro de enseñanza secundaria I3

El Centro de Educación secundaria I3 se crea en 1983 y acoge a chicos y chicas mayores de 12 años. Con el objetivo de *educar y formar a las personas y preparar al alumnado para que escoja su futuro* el centro oferta educación secundaria obligatoria (científica, tecnológica y humanística), ciclos formativos de grado medio (electromecánica de vehículos y moda y confección) y, Casa de Oficios (Mantenimiento Infraestructural, carpintería y serrería). (www.xtec.es, 2005)

La información disponible sobre el centro procede de las aportaciones, tanto del equipo directivo como del profesorado del centro. La creación reciente del nuevo equipo directivo impidió el acceso a documentos educativos (Proyecto Educativo de Centro y Proyecto Curricular de Centro), en aquellos momentos en proceso de elaboración.

Según datos ofrecidos por el profesorado cerca del 90%⁶⁵ del alumnado es de origen gitano, cifras una vez más no contrastadas, y en una situación social y económica precaria.

El Centro acoge, en dos líneas y en un 75% de los casos, al alumnado del centro C1⁶⁶. El nivel académico con el que llega el alumnado,

⁶⁵ Según datos del propio centro, se estima que con anterioridad al año 1996 la población de étnia gitana escolarizada en el centro no superaba el 12%.

⁶⁶ Según datos del propio centro estas proporciones en la procedencia del alumnado se mantienen constantes desde el año 1997. Pero, con anterioridad a esta fecha la proporción era inversa: para cada 100 alumnos que se matriculaban en primer curso, tres cuartas partes habían estado escolarizados en escuelas de primaria fuera del barrio. Tan solo un 25% procedían de las cuatro escuelas del barrio.

como veremos, hace que éste se reparta en dos grupos, uno que tiende hacia la vía académica y el otro hacia la profesional y que se corresponde con las líneas del centro. La tasa global de absentismo es del 50%, según datos del propio centro, alcanzando un 20% en primer ciclo y un 70% en segundo ciclo.

Los grupos clase seleccionados conjuntamente con el equipo directivo y el claustro fueron cuatro y todos de la vía académica, con un total de 53 estudiantes, distribuidos como sigue: 1º A (con 11 alumnas y 7 alumnos), 2º A (con 7 alumnas y 7 alumnos), 3º A (con 5 alumnas y 7 alumnos) y 4º A (con 4 alumnas y 5 alumnos).

El equipo directivo del centro, junto al claustro, me dio acceso a las aulas en calidad de profesora en prácticas. Me asesoró en la selección de las alumnas con estrategias diferenciales de participación académica y me permitió el acceso libre a todos los espacios del centro, incluido el propio centro, facilitándome una llave del mismo.

El equipo de docentes estaba formado por 10 profesoras y 20 profesores. El Equipo directivo estrenaba su segundo año. La categorización del centro como Preferente, había llevado al mismo a seleccionar parte de la plantilla. El resto provenían o bien del antiguo centro de Formación Profesional o bien del antiguo centro de secundaria del barrio.

Entre los objetivos prioritarios del centro, para los próximos años, destacaba el garantizar una mayor diversificación no sólo en el origen de los centros de primaria expendedores de alumnos, sino también en el origen social y cultural de sus alumnas y alumnos: "*(...) coneixem estudis reconeguts que alerten dels perills d'aquesta alta*

concentració en una escola: tots avisen fins un 12% bé, contràriament tancar l'escola (...)" (DC. ED: Informe sobre tipología de alumnado en la escuela, septiembre de 2001)

Las principales dificultades con las que se encontraba la comunidad educativa frente a la escolarización de sus alumnas y alumnos eran, según valoraciones del equipo directivo y docente,

"(...) El nivel educativo con el que llegan algunas y algunos alumnos a la secundaria; las dificultades de continuidad educativa de las chicas y los chicos, principalmente en el segundo ciclo; las dificultades en su tránsito a la educación post obligatoria y/o al mundo laboral; el absentismo, principalmente en el segundo ciclo; la difícil situación sociofamiliar en algunos casos; y, las obligaciones familiares y sociales, principalmente en el caso de las alumnas." (DC, octubre de 2001).

Frente a estas dificultades la comunidad educativa planteaba propuestas encaminadas a un acompañamiento socioeducativo, por parte de la misma, más efectivo hacia sus alumnos y alumnas, a través de la diversificación de la formación profesional, principalmente en el caso de las jóvenes y en colaboración con los recursos del barrio, los convenios con Institutos especializados en el campo de la informática, el trabajo con las familias, los tipos de participación del conjunto de la comunidad educativa, o las colaboraciones con la Fundación Pere Closa, principalmente.

Como posibilidades, la comunidad educativa valoraba los cambios en las comunidades gitanas, principalmente los que afectaban a las mujeres; la motivación de todas y todos los docentes en garantizar

una calidad educativa a todo el alumnado y la voluntad de las administraciones públicas por mejorar las condiciones de vida de todas y todos los vecinos del barrio.

Tabla 3. Delimitación Poblacional en C3

Curso y Ciclo	Alumnos Observados	Alumnas Seleccionadas	Profesionales	Tiempo
1er CICLO 1º ESO	-11 alumnas -7 alumnos	A1	-E1 (=LT) -ED (=NI) -EF	3 meses, de septiembre a diciembre de 2001 De lunes a viernes todas las mañanas y dos tardes
1er CICLO 2º ESO	-7 alumnas -7 alumnos	A2	-E2 (=LT) -ED (=NI) -EF -I	3 meses, de septiembre a diciembre de 2001 De lunes a viernes todas las mañanas y dos tardes
2º CICLO 3º ESO	-5 alumnas -7 alumnos	A3	-E3 -ED (=NI)	6 meses, de enero a junio de 2002 De lunes a viernes todas las mañanas y dos tardes
2º CICLO 2º ESO	-4 alumnas -5 alumnos	A4	-E4 -ED (=NI)	6 meses, de enero a junio de 2002 De lunes a viernes todas las mañanas y dos tardes
Barrio 1			-CSMIJ -RADIO -PC -CD -CJ	A lo largo del curso escolar

Fuente: elaboración propia

4.9 Técnicas de recogida y análisis de la información

Con objeto de responder a un proceso metodológico amplio en el que las percepciones, intuiciones y vivencias eran imprescindibles para entender la densa red de relaciones sociales, afectivas, económicas, institucionales y culturales que se daban dentro de la realidad del contexto de estudio, las técnicas de recogida de datos que se han utilizado para el desarrollo de la investigación, han sido, principalmente: la observación participante, las entrevistas individuales y grupales, y el análisis documental y estadístico.

4.9.1 Observación participante

Esta investigación ha optado por el trabajo de campo, a través de la observación participante, en el análisis de las interacciones de la vida cotidiana escolar. Con ello ha asumido la necesidad de estudiar las interacciones como procesos de comunicación intercultural, aprehendidos como fenómenos que abarcan diversidad de comportamientos que van de la palabra al gesto. En este marco se instaura el análisis de las interacciones entre profesores y profesoras, alumnos y alumnas, padres y madres, en términos de reciprocidad. Desde este marco se percibe que los procesos de enseñanza y aprendizaje son procesos interactivos y que el aula, como señala Ogbu (1979), está incluida en contextos más amplios como la escuela, la comunidad, la familia y la cultura local.

En mi interés por aprehender el sentido de las acciones sociales, esto es, los significados que atribuyen los sujetos a sus interacciones con

el entorno, la observación participante me permitió, durante más dos de años de estancia en los centros educativos, acercarme a los matices individuales, la cotidianidad de las interacciones y sus consecuencias. En este marco, mis roles en el desarrollo del trabajo de campo sólo pueden entenderse a partir de las relaciones que establecí con las personas a partir de mi presencia en los diferentes escenarios. Mi presencia diversificó las escenas y afectó a todos aquellos y aquellas que en ellas actuaban: alumnos, docentes, madres, vecinas, especialistas y amigos.

Participar implica interaccionar significativamente. La interacción que supuso mi participación como investigadora me llevó a ser parte social del contexto, aprehendiendo como y por qué me fueron asignados, y me asigné, los diferentes roles a través de las interacciones con las y los diferentes actores: profesora, investigadora, estudiante, confidente, amiga y mujer.

Entender el porqué de las acciones y de los discursos de los diferentes actores era del todo relevante dado que en mi participación también hubo un depender de las expectativas y de las elecciones propias de las personas a las que pretendía observar. Los problemas empezaron una vez elegido el campo. Seleccionar las situaciones a observar, y mi posición en ellas, no siempre dependió de mi propia elección. Así, frente a las exclusiones -por ejemplo, las negativas de uno de los centros a poder participar en las reuniones con las familias, o la negativa de algunas y algunos docentes a entrar en sus aulas- aprendí a recibir informaciones por omisión y a desarrollar un talante creativo en la búsqueda de alternativas en el acceso a la información.

La observación participante supuso un doble aprendizaje: por un lado, y pese a todos mis esfuerzos, aprendí que la fidelidad de la información no siempre pasa por una cuestión de confianza; y, que participar no sólo implica aprender las reglas de comunicación del grupo, sino que éste te deje utilizarlas.

Entender las distancias como próximas, y a la inversa, junto a la superación de mi impotencia frente a determinadas visiones reorientó los enfoques a la hora de desarrollar este proyecto. Especialmente significativo fue para mi la observación de algunas “prácticas docentes” (las comillas son para señalar que de prácticas docentes solo tienen el nombre) que humillaban al alumnado: no abrazar a una niña de 3 años que llora porque está sucia; gritar a una alumna de 9 años que llega tarde porque se ha encontrado a su padre muerto por sobredosis. Son solo dos ejemplos de los muchos que aún hoy no he digerido.

Si en un inicio, antes de la entrada en los centros, todas y todos los alumnos, independientemente de su origen y género eran objeto de mi atención, la observación reiterada de las situaciones de desconcierto y de presión que vivían las niñas gitanas (de 6 a 10 años) para ubicarse en la sociedad mayoritaria, junto a las estrategias diferenciales de las adolescentes gitanas (12-16 años) frente a sus relaciones sociales desiguales, me llevaron a pulir mis intereses, aprehendiendo que éste siempre está en continuo proceso de descubrimiento.

El qué se desprende, por una parte, de la observación de cómo algunas niñas y adolescentes gestionaban sus obligaciones familiares, como el cuidado de hermanos y la venta ambulante,

principalmente, sin perjuicio de sus obligaciones escolares y de sus aprendizajes académicos, a través de los beneficios que suponía la asistencia obligatoria en el caso de las niñas y la prolongación de la escolaridad a los 16 años en el caso de las adolescentes. La obligatoriedad en la escolarización dotaba a las niñas y a las adolescentes gitanas de un espacio mayoritario de reconocimiento. Un reconocimiento que les permitía negociar con sus familias sin entrar en contradicción.

Y, por otra, de la observación de cómo las prácticas docentes facilitaban o no, en el caso de las niñas y las adolescentes, su gestión exitosa: la acogida a primera hora de la mañana –a qué hora llegaban, dónde esperaban, qué preguntaban-, las relaciones afectivas a través del gesto, el tipo de discurso en el aula– explicativo, descriptivo, imperativo- y fuera del aula, la tipología de dinámicas dentro y fuera del aula, y las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

La etnografía debe ser sensible a la flexibilidad de quienes trabajan cotidianamente en los establecimientos escolares y a las articulaciones entre sus puntos de vista críticos y sus trayectorias vitales. Pues las instituciones humanas (...) son sistemas de reglas que nos constituyen, nos construyen por dentro y configuran nuestra manera de relacionarnos” (Díaz de Rada, 2004: 17).

Las situaciones que mejor mostraban la gestión diferencial de las niñas se observaban en los espacios informales. El patio de juegos y

el comedor escolar fueron lugares óptimos para mi aprendizaje: las conversaciones al comer juntas y el juego simbólico compartido explica mi mirada posterior del aula.

En el IES las cosas fueron diferentes. La presión del grupo de iguales (familia y género) no siempre facilitaba la observación de las adolescentes en el aula. Era habitual en las aulas encontrar a muchos alumnos de una misma familia extensa. Por un lado, los chicos dificultaban a las chicas explicar determinadas experiencias con relación al género. Las chicas que querían ser independientes, por ejemplo, no se pronunciaban sobre el matrimonio o sobre la homosexualidad. La presión del grupo de iguales, tanto entre chicas como entre chicos, tampoco facilitaba la expresión de determinadas expectativas con relación a la escolaridad. A los chicos, por ejemplo, "les avergonzaba" reconocer que querían seguir estudiando, entendían que era una traición *a los suyos, que se estaban apayando* (DC, marzo de 2002)

Fue a través de las entrevistas, gracias a los relatos de las adolescentes, donde comprendí sus prácticas en el aula, su gestión singular. Mi relación con los alumnos observados, mientras substituía a docentes ausentes, facilitó mi aceptación por parte del grupo, principalmente en 3º y 4º, lo que supuso un conocimiento especialmente significativo de las dinámicas grupales y de cómo se posicionaban y se autogestionaban las adolescentes.

La etnografía debe prestar una atención cuidadosa al tratamiento de la excepción que los agentes escolares practican continuamente en sus rutinas reales. (...) la etnografía debe documentar, no solo las diferencias reales en los procesos

educativos empíricos, sino los diferentes modos de concebir la diferencia misma, y de negociarla. (Díaz de Rada, 2004: 17)

4.9.2 Entrevistas

Si con la observación participante accedí a lo que decían y hacían los sujetos singulares en sus contextos de relación, a través de las entrevistas pude aproximarme a los por qué, esto es, pude profundizar en la observación a través de la reflexión. Las entrevistas realizadas han sido principalmente reflexivas. Reflexivas porque a través de ellas lo que se ha perseguido es comprender las perspectivas de los diferentes actores a través de sus propias palabras.

La tipología de entrevistas realizadas ha variado en función del colectivo, de su diversidad y de la experiencia acumulada en cada uno de los centros educativos: entrevistas informales entre pasillos, entrevistas no dirigidas de carácter exploratorio, entrevistas focalizadas en elementos significativos para el estudio, y entrevistas grupales.

La población entrevistada ha sido⁶⁷: 17 profesionales de los centros educativos observados, 9 profesionales externos al centro, 88 alumnas y alumnos y 4 agentes de la red de recursos educativos y culturales del barrio .

⁶⁷ Ver Tabla 4. Muestra Final de Población Entrevistada, pag.190

4.9.2.1 Profesionales de los centros escolares

Para entender los porqués de las acciones, era necesario acercarme a los discursos de los profesionales de los centros escolares. En la realización de las entrevistas intervinieron no solo las expectativas y las elecciones propias de los actores, sino también mi creatividad. Durante mi estancia en los diferentes centros educativos aprendí a manejarme en los espacios y con recursos informales desarrollando improvisadas estrategias para la recogida de información.

A través de las entrevistas lo que se pretendía era conocer, en primer lugar, la coherencia de los discursos por parte de los diferentes profesionales. En segundo lugar, conocer las similitudes y las diferencias entre los discursos de un mismo centro y entre centros. Y en tercer lugar, su incidencia en las prácticas cotidianas con las alumnas y los alumnos.

Las entrevistas informales me permitieron en ambos centros establecer vínculos y relaciones con el profesorado. Principalmente en el centro de primaria donde las limitaciones impuestas a la observación, en muchas ocasiones, se vieron *compensadas* con este tipo de técnica.

Se han realizado entrevistas a los equipos directivos de los dos centros, a algunos docentes con larga trayectoria en los centros, a algunos responsables de ciclo o de departamento, a algunos docentes nuevos en los centros, y al personal no docente. En ambos centros algunos profesionales respondían a dos o más perfiles.

Las entrevistas realizadas en todos los casos respondieron a una guía de temas a abordar con los diferentes actores.

En el caso de **los equipos directivos** de ambos centros, se acordaron tres entrevistas con los tres responsables de cada uno de los equipos. La primera era de carácter exploratorio y la segunda y tercera estaban centradas en temas particulares.

La primera entrevista con los equipos directivos era para recoger la visión que los profesionales tenían sobre la historia del centro, así como su influencia en la organización del mismo. Y para conocer su visión acerca del profesorado del centro. En todos los casos, solicité explícitamente que me indicaran aquello que valoraban relevante para mis observaciones.

En la segunda y en la tercera entrevistas el objetivo era conocer el diagnóstico que realizaban de la situación escolar del centro que vivían, si es que aún no había salido. Concretar los objetivos que se proponían tanto a corto como a largo plazo. Conocer sus expectativas, tanto personales como en relación con el centro. Y finalmente fantasear con posibles actuaciones.

En relación al **equipo docente**, con los que se pactó una entrevista exploratoria, diferencié entre las y los docentes que tenían una larga trayectoria en el centro (tanto en primaria como en secundaria dos de los tutores responden a este perfil), las y los responsables de departamento y de ciclo (uno de los tutores en cada centro respondía al perfil), otras y otros profesores interesados (en ambos centros el especialista de educación física y en primaria la especialista en educación especial), y las y los docentes recién llegados (en el caso de secundaria un miembro del equipo directivo respondía al perfil).

En relación a los profesionales con más trayectoria en el centro me interesaba conocer su visión de la historia del centro, prestando especial atención a las dificultades con las que se habían encontrado a lo largo de los años, así como a las propuestas planteadas por ellos y a su por qué. Su visión del alumnado así como las principales dificultades con las que se habían encontrado. Los objetivos que se planteaban a corto y a largo plazo. Sus expectativas y las actuaciones que recomendaban.

El caso de las entrevistas a los responsables de departamento y ciclo, a lo señalado anteriormente, se sumaban las dificultades específicas de su ciclo o departamento. Para el resto de docentes, esta cuestión se planteaba en términos de asignatura o de área específica. Finalmente, en las entrevistas al profesorado nuevo en el centro, se sumaba el porqué y el cómo habían estado escogidos.

Con relación **al personal no docente**, con los que se pactó una entrevista exploratoria con la secretaria y el conserje de ambos centros, las entrevistas realizadas también perseguían conocer su diagnóstico de la situación. Las dificultades a la que se enfrentaban y cómo se enfrentaban a ellas. Sus expectativas tanto personales como profesionales. Y finalmente las actuaciones que recomendaban en una hipotética "carta a los reyes".

4.9.2.2 Alumnas y alumnos escolarizados

Con el alumnado se realizaron dos tipos de entrevista: las de grupo eran exploratorias y las individuales estaban focalizadas. Las entrevistas en grupo se realizaron en el caso del centro de primaria con 6º curso y en el caso de secundaria con todos los cursos de la ESO. Si bien es cierto que en todos los casos este tipo de entrevistas facilitó la participación de todas y todos los implicados en temas escolares -el papel de las y los docentes y el papel del centro escolar en la comunidad-, para el desarrollo de otros temas -relación con el grupo de iguales, expectativas escolares y expectativas personales- el control sobre el discurso que ejercieron algunos alumnos, principalmente por razones de origen familiar y por razones de género, establecieron un sesgo en la información obtenida. Para el tratamiento de estas cuestiones se realizaron quince entrevistas informales con alumnas y alumnos, y entrevistas individuales a las siete alumnas seleccionadas.

Las entrevistas individuales realizadas a las siete alumnas seleccionadas, tenían un doble objetivo: por un lado, obtener “una fotografía familiar” de cada caso y, por otro, conocer las expectativas personales y escolares a través del relato. El punto de partida en todos los casos fue la elaboración de un stemma familiar, a partir del cual las alumnas me presentaban a su familia al tiempo que la dotaban de significación: tránsitos generacionales, roles y expectativas. La foto familiar permitía visibilizar los discursos de las alumnas en torno a su participación escolar y educativa.

4.9.2.3 Profesionales externos

La información relativa a los diferentes programas y proyectos (el comedor Escolar, el centro Infantil y Juvenil, EBASP y Pere Closa) se obtuvo de las entrevistas realizadas a algunos profesionales del barrio. Las entrevistas tenían una doble pretensión, al tiempo que me permitían conocer los programas, proyectos y servicios que se realizaban conjuntamente con los centros educativos, obtenía también los discursos y las expectativas singulares de los diferentes profesionales de los servicios externos a los centros educativos sobre el profesorado, el alumnado y sus familias, y su diagnóstico y pronóstico de la realidad escolar en la que desarrollaban su actividad profesional.

Con los profesionales externos a los centros escolares se realizaron dos tipos de entrevistas: una en grupo, exploratoria, para cada uno de los servicios e individuales, focalizadas: dos entrevistas a dos educadoras de la Pere Closa, una a dos educadoras del comedor escolar, una a la educadora de Servicios Sociales de Atención Primaria, una a la pedagoga del EAP, y una a la psiquiatra del Centro de Salud Mental Infantil y Juvenil.

Las entrevistas conjuntas a profesionales externos al centro supusieron, en todos los casos, la obtención de una gran cantidad de información relativa a los proyectos y programas que se realizaban conjuntamente con los centros escolares. Ahora bien, la fuerte identidad como colectivo profesional de muchos de ellos me dificultó el acceso a otras significaciones que mostraban con el lenguaje no verbal como miradas y gestos. Así, por ejemplo, en la entrevista con el equipo del EBASP y en referencia a la trayectoria de los centros

escolares del barrio, las miradas entre ellos cuando hablaban de dificultades escondían mucho más de lo que enseñaban sus palabras.

4.9.2.4 Agentes de la red de recursos educativos del territorio

Con relación a mis contactos con los agentes sociales del barrio mi estancia en el centro de educación secundaria fue decisiva. Muchos de los contactos se realizaron gracias a la mediación del equipo directivo por expresa voluntad del mismo.

En este caso se realizó una única entrevista grupal. La población entrevistada fueron profesionales del Casal Infantil y Juvenil del barrio, profesionales del Club de Lucha Olímpica, y profesionales de la Asociación de Servicios Juveniles del territorio. En ellas se discutieron temas de carácter general, como la historia del territorio, los colectivos y las políticas de la administración y temas de carácter específico, como los centros educativos del barrio, diagnóstico y pronóstico el alumnado escolarizado. Cabe señalar que aunque la participación de los diferentes agentes entrevistados fue muy rica en experiencias singulares pusieron de manifiesto una limitada reflexión como vivencia colectiva.

Tabla 4. Muestra final de Población Entrevistada

Alumnos primaria	Profesionales Primaria	Alumnos Secundaria	Profesionales Secundaria
35 alumnos: ✓ 13 primero ✓ 13 tercero ✓ 9 sexto	9 docentes: ✓ 3 ED ✓ 3 TUTORES (2=LT; 1=C) ✓ 1 EE ✓ 1 EF ✓ 1 NI 2 no docentes ✓ 1 secretaria ✓ 1 conserje	53 alumnos: ✓ 18 Primero ✓ 14 segundo ✓ 12 tercero ✓ 9 cuarto	8 docentes: ✓ 3 ED (1=NI) ✓ 4 TUTORES (2= LT, 1=D) ✓ 1 EF 2 no docentes: ✓ 1 secretaria ✓ 1 conserje
Recursos externos	Total Profesionales	Recursos del Barrio	Total agentes
6 recursos: ✓ EAP ✓ EBASP ✓ A. TALLER ✓ P. CLOSA ✓ CSMIJ ✓ COMEDOR	9 prof. ✓ 1 ✓ 2 ✓ 1 ✓ 2 ✓ 1 ✓ 2	4 recursos ✓ RADIO ✓ C. INF ✓ C. JUV ✓ C. DEP.	4 profesionales ✓ 1 ✓ 1 ✓ 1 ✓ 1

Fuente: elaboración propia

4.9.3 Análisis documental

El énfasis que realiza esta investigación en la observación participante como fuente principal de información no excluye el análisis documental, todo lo contrario. Es necesario, para este estudio, conocer los discursos legales prescriptivos establecidos por las políticas educativas en el que se enmarcan, y a veces inspiran, las acciones de los actores escolares; sus producciones; y, los datos existentes sobre escolarización del alumnado gitano.

El estudio que presento desarrolla su trabajo de campo entre el 2000 y el 2003. Es por ello que en el análisis de las políticas educativas me centro especialmente en el marco jurídico entonces vigente: LODE, LOGSE y LOPEGC, desde la ausencia de directrices explícitas en relación a comunidades gitanas. Tal y como se describe en el capítulo dos, no existen principios legales explícitamente diseñados para las comunidades gitanas, si exceptuamos las escuelas puente o las escuelas segregadas para gitanos. A pesar de ello, el marco legal existente posiciona al profesorado en relación al acompañamiento educativo, a través de los principios que desarrolla.

Para poder entender cómo los docentes interpretan a sus alumnas gitanas también es necesario incorporar al análisis el marco en el que se inscriben dichas acciones. Las leyes que rigen y condicionan sus acciones.

Este estudio también incorpora en su análisis de los discursos la producción escrita y documental de los diferentes profesionales, y del alumnado matriculado, como veremos en el capítulo cinco. La creación escrita y visual de los diferentes actores se torna

especialmente significativa en esta investigación, principalmente por dos razones: por una lado, revela ideas, opiniones, maneras de actuar y de vivir (Pujades, J. 2004) de especial relevancia para los objetivos que nos ocupan; y por otro, permite al estudio, frente a la ausencia de documentación (PEC, PCC y RRI), analizar los planteamientos officiosos de los dos centros escolares observados.

Finalmente, al análisis documental se suma el estadístico. Asumiendo que los datos ni siempre aciertan ni tienen el rigor de mostrar las heterogeneidades presentes en toda comunidad, tal y como se señala en el capítulo primero, tenemos los datos que tenemos sobre escolarización del alumnado gitano y es necesario para el análisis ponerlos sobre la mesa para poder contrastarlos.

4.10 Limitaciones y sesgos de la investigación

Esta tesis manifiesta una distancia entre trabajo de campo y presentación de la investigación. El trabajo de campo tuvo lugar entre los años 2000 y 2003. La legislación entonces vigente es la que aparece en el análisis. Han pasado cinco años y, a pesar de que la legislación educativa haya cambiado, como han cambiado también sus protagonistas, el análisis que se presenta es vigente. Principalmente por dos razones.

En primer lugar porque el enfoque etnográfico de la tesis obliga a la delimitación espacial y temporal, de lo contrario no hubiera sido posible documentar lo que sucedía en las aulas. Desde esta perspectiva la tesis que se presenta conserva la complejidad del fenómeno y la riqueza de su contexto particular. Esto es, incorpora una perspectiva histórica y comparativa al análisis de la realidad escolar.

En segundo lugar. Estamos en el curso 2008-2009. Las cifras sobre sociodemografía y escolarización del alumnado manifiestan continuidades en ambos territorios. Continuidades que también persisten, según recientes investigaciones⁶⁸, en los discursos y en las prácticas del profesorado.

Así mismo, mi contacto con algunos de los protagonistas visibiliza continuidades en los discursos y en las prácticas de alumnos y profesionales. Como docente estoy en permanente contacto con la

⁶⁸ García, B. (2007). "¿Y por qué me lo tengo que quedar yo?". *Aproximación a las nociones de los docentes ante el fenómeno de la llegada de extranjeros inmigrantes a las aulas de los IES públicos de Ripollet*. Tesis de master, Departamento de Antropología Social y cultural. Bellaterra. Inédito

realidad educativa de los centros escolares. Como persona mantengo una relación personal con algunas de las mujeres que aparecen en esta investigación. Desde la perspectiva que me otorgan ambas realidades puedo afirmar que el análisis que se presenta es vigente.

En el acceso al campo y en la selección de las unidades de observación hubo algunas dificultades que incidieron en los datos obtenidos.

Si bien la selección de los barrios fue propia, esto es, siempre supe en qué barrios quería hacer mi trabajo de campo, no ocurrió lo mismo ni con la entrada a los mismos ni con la selección de los centros. La entrada al primero de los barrios, B1, fue como educadora, frente a las negativas del equipo directivo a realizar trabajo de campo en las aulas. A diferencia de mi llegada al segundo de los barrios, B2, a través de la red de servicios del territorio, como pedagoga y como investigadora.

En el primero de los centros investigados, (C1), en B1, trabajé como educadora durante más de seis meses antes de realizar el trabajo de campo. Pude poner de manifiesto al equipo directivo mi capacidad y mi responsabilidad como profesional del ámbito educativo. Durante aquel tiempo tuve la oportunidad de conocer los recursos y los espacios de aquella comunidad educativa. El trabajo previo como educadora facilitó mi proximidad al alumnado, pero me alejó de casi todo el profesorado. Las dificultades para acceder al profesorado han limitado la información obtenida y por lo tanto han sesgado el análisis que se presenta.

La entrada a I2 y a I3 fue directa. Ambos equipos directivos pusieron a mi disposición todos los recursos necesarios. En ambos casos la vinculación con el alumnado no ha interferido en mi relación con el profesorado. Sin embargo, la presentación en ambos centros como profesora en prácticas me posicionó frente al alumnado y frente al profesorado lejos del rol de investigadora.

Ello ha supuesto no pocas implicaciones con los profesionales de C1 y I3. En el centro de educación primaria (C1) los celos a lo que la comunidad educativa entendía como mecanismo evaluador, limitaron mi acceso a la información. En ambos IES, I2 e I3, el reconocimiento por parte del equipo directivo facilitó mi acceso a un tipo de información.

Cuando entre a B1 desconocía el barrio, los centros y sus historias. A diferencia de B2. En la entrada a B2 confluyeron dos cuestiones que facilitaron mi participación como investigadora. Por una parte, la demanda formulada por un servicio educativo del barrio para colaborar en el acompañamiento socioeducativo de adolescentes de la calle. Y por otra, mi conocimiento del territorio, de las diferentes comunidades educativas y de los agentes que en ellas participaban gracias al trabajo realizado para una investigación anterior⁶⁹. En ambas situaciones aparecieron ventajas e inconvenientes.

La información es el primer escalon del conocimiento y me permitió un acercamiento a las realidades de B2 más certero. Pero el camino se hace al andar, como pasó en B1.

⁶⁹ *Immigració i diversitat sociocultural a les escoles de Barcelona*, realizada entre 1997 y 2001, codirigida per Soto, J., y Carrasco, S., del Departamento de Antropología Social y Cultural de la UAB y financiada por el Institut d'Educació y el Programa Barcelona Solidària de l'Ajuntament de Barcelona.

En B1 la selección de los centros vino impuesta por la realidad del barrio puesto que C1 e I3 son los únicos centros públicos. En B2, la selección de los centros, I2, vino sugerida por el conocimiento previo: tipos de población escolarizada, proyectos realizados, vinculación con la red del territorio y disponibilidad de los agentes implicados, principalmente. La información sabida sobre B2 limitó mi participación en otros escenarios educativos siempre necesarios para la comparación y el análisis. Mi desconocimiento de B1 me alejó de otras comunidades gitanas escolarizadas.

Mi condición de mujer, mi formación como pedagoga, mi experiencia como educadora y como docente, y mi propia trayectoria vital marcaron el enfoque de la realidad a observar.

La observación, lejos de ser neutral, transportaba una mochila profesional y personal, que dotaban a mi mirada de proximidades y de distancias. La experiencia profesional como docente en la universidad me ayudó a entender la mirada de aquellos a quienes observaba en las escuelas, detectando necesidades en la formación inicial del profesorado y sugiriéndome identidades *transgresoras* (Vieira, 1999) entre los docentes observados. Mi experiencia profesional con adolescentes facilitó el acercamiento y el compromiso con las alumnas y alumnos. Ambas experiencias, sin embargo, me alejaron, no pocas veces, de docentes que se sentían evaluados y cuestionados.

Durante mi estancia en los tres centros se gestó un acuerdo implícito entre algunos docentes y yo: mi permanencia en el aula a cambio de mi ayuda. Estos intercambios si bien facilitaron y flexibilizaron mis relaciones con los tutores del centro, en no pocas ocasiones me

llevaron a situaciones comprometidas para el desarrollo de la investigación, donde se me preguntaba por la idoneidad de las acciones educativas ejecutadas. El difícil equilibrio entre participación y observación me llevó en numerosas ocasiones a tener que resituar mi papel en el centro y evitar así equívocos y falsas expectativas, lo que me alejó muchas veces de la información y de algunos docentes.

Con respecto al alumnado de los tres centros observados, en términos genéricos, los roles otorgados, en el caso de los más mayores, fue el de confidente y en el caso de los más pequeños el de compañera de juegos y tareas. Mi implicación relativa como docente permitía la suficiente distancia frente a los protagonismos y las decisiones, permitiéndome un mayor acercamiento y complicidad con las alumnas y los alumnos. Acercamiento y complicidad que, una vez más, me alejó de algunos docentes y profesionales.

Una de las principales dificultades a las que tuve que hacer frente a lo largo de mi estancia en C1, y principalmente frente a las discursos y acciones de algunas y algunos docentes y otros profesionales externos, fueron mis constantes autocríticas frente a lo que juzgaba como poco pedagógico en sus acciones. En este sentido, fue complicado, y a veces imposible, intentar no juzgar lo que según mis valores y principios eran prácticas educativas poco adecuadas para el control del alumnado. Todas ellas han sido incorporadas al análisis descrito. Valores y principios que sesgaron mi mirada hacia algunos docentes y consecuentemente su presentación en el análisis que aquí se presenta.

En el camino, sin embargo, aprendí a contrarrestar algunas de las dificultades a las que tuve que enfrentarme. Si bien todos mis

aprendizajes anteriores, empíricos y teóricos, profesionales y personales, fueron útiles, tuve que aprender, a lo largo de tres años, con cada relación, en cada interacción, nuevos métodos a través de la experimentación. En este sentido, si bien las pautas de observación, en un inicio, fueron un buen intento por delimitar mi objeto de atención, todo se transformó en objeto de interés. La inmensidad de lo observado precisó de retiradas, siempre saludables, que me permitieron reflexionar y reorientar lo observado, lo hablado, lo escuchado y lo sentido.

Son dos los momentos en los que tuve que alejarme del campo de observación. Con la finalización de la observación participante para cada uno de los centros; y, una vez finalizadas todas las observaciones, en ambos territorios y para cada uno de los centros. Revisados los datos disponibles, regresé a los diferentes centros, tal y como señalaba San Román (1986) para encontrar aquello que no había buscado.

Frente a las dificultades en el acceso a las familias, a los docentes y a los documentos oficiales en los centros de B1, el análisis de la producción escrita y visual realizada de los sujetos observados me ha permitido contrastar los objetivos planteados. Pero sigo sin poder informar sobre las familias de las mujeres gitanas que he investigado. Este aspecto formará parte de la nueva propuesta de continuidad investigadora que planteo en el capítulo sexto.

CAPÍTULO V. APROXIMACIÓN ETNOGRÁFICA: Prácticas docentes y experiencias escolares de niñas y adolescentes gitanas en Barcelona

5.1 Introducción

En este capítulo vamos a encontrar bocaditos de realidad. Pedazos de una foto que realicé a lo largo de dos años.

He cerrado esta tesis con dos de los tres centros de educación obligatoria observados. Las estructuras condicionan las formas en que debo presentar esta investigación pero no limitan mis continuidades. La investigación sigue abierta.

Dos centros, uno de educación primaria y otro de secundaria obligatoria de un mismo barrio, a través de las personas que lo significan. No están todos los que eran.

Las dinámicas de un aula no se entienden sin el contexto que las acoge. El capítulo uno, **Gitanos españoles y escolarización**, y el capítulo dos, **Los discursos políticos**, enmarcan la foto que se presenta. Una imagen que habla de un barrio con características propias que acoge a dos instituciones escolares particulares, con profesionales y alumnos que elaboran discursos y prácticas únicos. Y todo ello en continuo proceso de transformación.

La descripción que se presenta habla de los profesionales y del alumnado a partir de sujetos singulares que los representan. Tal y como se describe en el capítulo cuatro, **Consideraciones**

Metodológicas, la selección de los profesionales y del alumnado vino impuesta, explícita o implícitamente. Son los que estaban.

El Marco Teórico explica mi mirada hacia sus discursos y sus prácticas. Si bien la etnografía incorpora a todos los profesionales y el alumnado observado, he seleccionado, para este capítulo, a algunos docentes y a algunas alumnas a fin de documentar y contrastar los objetivos planteados en el capítulo cuatro, **consideraciones metodológicas**, en relación con las mujeres gitanas y al profesorado.

Se han seleccionado 7 alumnas gitanas, una para cada uno de los cursos observados por sus estrategias diferenciales frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares. El criterio para la selección de las alumnas fue la asunción de los objetivos escolares adscritos al curso y ciclo cursado en comparación con sus iguales del grupo clase observado.

5.2 Contexto etnográfico

El barrio seleccionado, B1, forma parte de un municipio de la comarca del barcelonés, situado entre Barcelona, Badalona y Santa Coloma de Gramanet. La Población toma su nombre del río que lo atraviesa de Norte a Sur.

El Municipio está conformado por seis barrios, dos al margen izquierdo y cuatro al margen derecho del río. Entre los dos últimos existe una gran división física y social. Los barrios del margen derecho se identifican más con los barrios fronterizos del municipio limítrofe que con el municipio al que pertenecen.

La única comunicación de entrada y salida del barrio, hasta hace pocos años, era una calle que comunicaba con Barcelona. En estos últimos años se ha abierto la comunicación con el municipio y con otros barrios de Barcelona.

El barrio, B1, se creó por convenio entre el Ministerio de la Vivienda y el Ayuntamiento de Barcelona en 1969. Su ocupación se inició en el año 1970, pero fue entre los años 1973 y 1974 cuando tuvo lugar la ocupación masiva de bloques con una población muy heterogénea: la mayoría de la emigración procedente del Estado Español, un 70 % era de origen andaluz, seguida de murcianos, extremeños y aragoneses, pero también población chabolista de otros barrios de Barcelona, 397 familias de Montjuïc, 352 de la Perona, 469 del Campo de La Bota, 310 de Casa Antúnez, 107 de Hospital de Sant Pau y 52 familias de Riera Blanca, principalmente. En total había en el Barrio familias de 262 municipios españoles diferentes. Se estima que un 20% de la población total era de etnia gitana. En cinco años,

la población pasó de 5.017 habitantes a 15.000 habitantes. Durante estos años se creó la Asociación de Vecinos y se construyeron los primeros equipamientos y servicios del territorio (Consortio, 2002.).

Durante la década de los años 80, época en la que se estabilizó el número de habitantes en el territorio, el consumo y el tráfico de heroína supusieron la desarticulación de la estructura de alguna de las comunidades gitanas asentadas en el barrio. Así mismo, estos años vieron desmembrarse a la Asociación de Vecinos. En esta década se crean los primeros consorcios y planes especiales para paliar los problemas del barrio. Sin embargo, la falta de implicación presupuestaria por parte de las administraciones públicas limitó los objetivos y las actuaciones de tales proyectos.

Durante la década de los 90 se consolidan en el territorio las redes delictivas, ejerciendo un poder tanto simbólico como físico en la población del barrio. Estas redes se apropiaron de algunos de los espacios públicos del territorio para la práctica de sus actividades. Ello supondría para muchas familias no solo su retirada de dichos espacios, sino también su salida del barrio.

En 1998 se crea el primer plan de transformación social, un proyecto que pretendía generar intervenciones y actuaciones en todos los ámbitos que configuraban la vida del barrio con el objetivo de mejorar las condiciones de habitabilidad, vida comunitaria y convivencia entre el vecindario.

Así mismo, se constituye, en el 2000, el primer Consorcio del que formarán parte las diferentes administraciones públicas, Generalitat, Ayuntamiento del municipio y Ayuntamiento de Barcelona. El

Consortio del Barrio, responde a la voluntad de alcanzar, de forma progresiva y en un periodo de diez años, una mejora del barrio en diferentes ámbitos: social, educativo, cívico, de seguridad, urbanización y vida asociativa, principalmente.

Por primera vez en la historia del barrio se abordan las dificultades del mismo por parte de las administraciones e instituciones implicadas de forma conjunta, que plantean una mejora de la calidad a partir del espacio público” (Milla, 2004).

5.2.1 Sociodemografía y condiciones de vida del barrio⁷⁰

B1 tiene una superficie de 0.175 Km², y una población que oscilaba entre los 12 y los 15 mil habitantes, en el año 2002 (DC.Consorcio, 2002). El número total de viviendas era de 2.681, oscilando la superficie habitable entre los 60 y los 77 m². La densidad del barrio superaba ampliamente los 500 habitantes/hectárea, por encima de la media del municipio (319 hab/hct.) o de Barcelona (221 hab/hct.).

La pirámide poblacional de los habitantes registrados⁷¹ en el barrio muestra que más de la mitad de ellos tienen una edad inferior a los 45 años. Un 31% de la población registrada tiene una edad inferior a

⁷⁰ Todos los datos aportados proceden de los recogidos por los diferentes servicios e instituciones del territorio (CEIP, IES, EBASP y Consorcio) entre los años 2000 y 2002. El ayuntamiento del municipio no presenta datos comparativos por barrios. Ello supone que las cifras apuntadas en el texto son estimaciones aproximadas.

⁷¹ Se calcula que entre 2000 y 3000 personas residentes en el barrio no están empadronadas, Consorcio, 2002.

los 19 años y aproximadamente un 24% es menor de 16 años. La composición demográfica difiere significativamente del resto del área metropolitana de Barcelona donde es más mayor.

Se calcula que el 5% de la población del barrio era de origen inmigrante procedente de los países del Este de Europa, del Magreb y del África subsahariana. Una cuarta parte de la población residente en el barrio procede de Andalucía, y sólo un 5% han nacido en el área metropolitana de Barcelona. Según estimaciones (DC. C1, 2000), el número de personas en el barrio de etnia gitana se sitúa en torno a un 30% de la población total.

La renta familiar per cápita del municipio en el año 2002 estaba por debajo de la de los municipios del área Metropolitana. En B1 la renta familiar bruta disponible per capita (DC. Consorcio, 2002) era de 3.626,77€, frente a los 6.172,50€ del municipio o la media de 9.406,44€ en el resto de Cataluña.

Con relación al mercado de trabajo el barrio se caracterizaba por la precariedad laboral y una elevada tasa de desocupación (DC. IES, 2001). La población potencialmente activa se situaba en torno al 74% del total. Sólo un 42% trabajaba. La tasa de ocupación era del 29,1% frente al 37,2% del municipio y al 42,3% en el resto de Cataluña.

Un 37% de los empleados residentes en el barrio tenía contratos eventuales frente al 28% del resto del municipio y el 22% en el resto de Cataluña. La tasa de paro en el barrio era del 12%, frente al 8,5% en el resto del municipio o del 6,3% para el resto de Cataluña.

Respecto a los niveles de instrucción, aproximadamente un 18% de los residentes en el barrio no sabían ni leer ni escribir, frente al 2% del resto de Cataluña (DC. IES, 2001). Así mismo, y para el año 2000-2001 los porcentajes de fracaso escolar se situaban en torno al 40% entre el alumnado de secundaria y entre un 10 y 15% entre el de primaria (DC. IES, 2001).

Las elevadas tasas de paro y los bajos niveles de renta han llevado a este barrio a ser una de los más desfavorecidos económicamente de Cataluña. Según datos del consorcio (2008) las cifras se mantienen.

5.2.2 Entidades y recursos educativos en el barrio

La primera escuela que abrió sus puertas en el Barrio lo hizo en el año 1974. El centro vería rápidamente saturadas sus aulas. Ello llevó a la utilización de aulas provisionales con las que poder dar respuesta a la gran demanda de escolarización. Finalmente, en septiembre de 1975, se inauguró un nuevo centro educativo. Entre 1500 y 1800 alumnos fueron acogidos en sus aulas. Ante el volumen de alumnos y de profesorado, unos cuarenta docentes por claustro, en el curso 1977-1978 ambas escuelas se escindieron en cuatro. La repartición de las y los docentes por afinidades pedagógicas constituyó el inicio de cuatro modelos de escuela diferenciados.

En el año 1978, el equipo de atención primaria del territorio junto con el equipo directivo de los cuatro centros, elabora un primer informe sobre las dificultades de la población infantil en el barrio de la Mina.

El absentismo escolar, inadaptaciones, conductas delictivas, dificultades y abandono familiar, pobreza, maltratos físicos, niñas y niños sin escolarizar y abandonos precoces de la escolarización primaria, (DC. C6, octubre de 2000) según datos del informe, llevaron a la elaboración e implantación de diferentes servicios y recursos.

Para las niñas y los niños que no habían sido escolarizados en educación infantil y para los en que la matriculación en primaria podría comportar dificultades en las aulas, se crearon las Aules Obertes.

Así mismo, y frente al volumen de niñas y niños que no participaban de la escolarización se crearon los comedores escolares en convenio con el Ayuntamiento de Barcelona, que asumió la creación y el mantenimiento de los mismos, y el ayuntamiento del municipio, que asumió el coste económico del mantenimiento del servicio. Los mismos informes revelan una disminución del absentismo en la población en edad escolar del territorio con la aplicación de estas medidas.

En lo relativo a la educación, el barrio disponía, en el curso 2000-2001 de dos Escoles Bressol para niños y niñas menores de 3 años; dos centros de Educación Infantil y Primaria; un Instituto de Enseñanza Secundaria; una Escuela de Adultos; dos asociaciones gitanas; y dos entidades socioeducativas. Así mismo, como herramientas socioeducativas fuera del ámbito formal, el barrio disponía de un Casal Infantil, un Casal Juvenil, la Federació Coordinadora de Joventut , una Escola Popular y un Grupo cultural.

En el ámbito de los deportes, se disponía de un Club de Básquet, de un club Deportivo y de un Club de Lucha Olímpica.

En el terreno de la participación se contaba con dos Asociaciones de Madres y padres y una Asociación de Vecinos. En el ámbito cultural destacaban una asociación de servicios juveniles que englobaba una radio y un centro cultural.

5.3 Prácticas, relaciones y experiencias escolares en la escuela primaria

Mi entrada al centro de primaria, *por la puerta trasera*⁷², me llevó a mi primera entrevista con el equipo directivo del centro con pocas expectativas en las posibilidades de realizar este estudio. Fui recibida en Secretaría, donde tuve que esperar una hora. Tuvimos nuestra primera conversación formal entre alumnos amonestados que protestaban y docentes curiosos que preguntaban por mi presencia.

Tras una exposición de mis antecedentes y de los objetivos del estudio y frente a las preguntas escépticas de la directora en torno a mi rol como investigadora en el centro, el equipo me emplazó a un segundo encuentro: era necesario consultar al claustro la pertinencia de un estudio como el propuesto.

En aquella primera entrevista, y pese a que ya conocía el centro y sus dinámicas⁷³, aquel día al reconocerlo, como ya ocurriera cuando entré por primera vez, me sorprendió “(...) *el gris de su silencio, sus inmensas vallas metálicas y sus numerosas puertas cerradas.*” (DC. Septiembre de 2000).

⁷² DC: Las dificultades para acceder al centro me llevaron a aceptar un trabajo como educadora en el mismo, durante más de seis meses, a fin de valorar la pertinencia de su selección para este estudio: enero de 2000.

⁷³ DC: como educadora en el centro, tuve la oportunidad no solo de conocer al alumnado y a los docentes, sino también cada uno de sus rincones y el contenido simbólico que los definía, septiembre 2000.

Mi experiencia como docente en primaria en otros centros educativos chocó frente al silencio de niñas y niños

"(...) impuestamente ordenados en filas bien rectas en pasillos monocolors. La imagen de sus inmensas vallas protegiendo a los docentes de algunas fugas infantiles, junto a la obligación de petición al personal del centro para el acceso a los baños de la escuela colocó a mi imaginario bien lejos de las risas y los juegos infantiles. (DC. Septiembre de 2000).

Acordamos, con la directora, una segunda reunión una semana más tarde. En esta segunda entrevista, en el despacho de la directora, y tras mi sorpresa ante su aceptación para que entrara a investigar en el centro acordó que podía permanecer en el centro el tiempo que considerara oportuno, pero era decisión del profesorado en qué espacios podía realizar la observación para el estudio. Así mismo, el acceso a espacios no formales como la sala de profesores, los pasillos y el patio, permanecían a disposición de mis intereses.

Mi trabajo previo como educadora en el centro me facilitó el contacto con el claustro⁷⁴. Aquel mismo día y entre pasillos, tan sólo pude negociar con tres de ellos mi entrada a sus aulas, previas condiciones: para primer curso de ciclo inicial y para la primera de las tutoras era requisito imprescindible que no interviniera en sus dinámicas de aula. Para tercer curso, ciclo medio, y con la segunda

⁷⁴ Como educadora responsable de un grupo clase del centro, tuve que compartir en no pocas ocasiones informaciones no sólo con la tutora del mismo sino con otros docentes del centro, incluido el equipo directivo.

tutora, todo era válido, excepto que le diera trabajo. Y para sexto curso, ciclo superior, y con el tercer tutor, las puertas estaban abiertas para todo aquello que valorara necesario. Mi experiencia profesional, ante lo que ahora interpreto como limitaciones, me otorgó entonces la confianza de pensar, que una vez dentro, las distancias con muchas y muchos de ellos se tornarían proximidades permitiendo mi acceso al intercambio, la confidencialidad y las historias singulares de todos ellos.

Mi primera estancia en la sala de profesores, fue en mi tercera visita al centro como investigadora. Aquel día empecé a percibir lo que entendí que era la concepción que sobre la educación tenían aquellas y aquellos docentes. Pude hablar con algunos de ellos sobre educación, el barrio, las dificultades de enseñar y el miedo al fracaso. Aquel día sentí que empezaba este estudio, aquel día pude sentir "(...) *como empezaba a formar parte de la vida de aquel centro.*" (DC. Octubre de 2000)

El trabajo realizado durante nueve meses en el centro, y en el barrio, junto con las relaciones que establecí, me facilitó el acceso al significado de las relaciones cotidianas que se dirimían en los diferentes espacios y contextos a través del análisis crítico de las vinculaciones y desvinculaciones entre las prácticas y los discursos del profesorado, contribuyendo así al conocimiento de este contexto socioeducativo.

5.3.1 Objetivos, estrategias y metodologías educativas con alumnado gitano

El centro de primaria, C1, presentaba en el curso 2000-2001 una plantilla formada por 40 mujeres y hombres, de los cuales sólo dispongo de información de una cuarta parte. Si bien la falta de acceso a la información no permite ofrecer valores globales, las observaciones y las entrevistas realizadas, permiten un acceso a la información relativa a 10 docentes.

El profesorado seleccionado para las entrevistas no respondía, para este centro, a ningún criterio de selección dada la negativa de los mismos a formar parte del estudio. En este sentido, las entrevistas se realizaron a los tres tutores que manifestaron su interés, y a otros con los cuales, en el transcurso del estudio, tuve la oportunidad de hablar.

En todos los casos, el tiempo de permanencia en el centro y la antigüedad en la profesión no revelaron diferencias significativas con relación a las concepciones sobre la escolarización de las alumnas y alumnos gitanos. Independientemente de la trayectoria profesional, la escolarización del alumnado era vivida, por parte del profesorado, como compleja. A la ya difícil tarea de alcanzar los objetivos educativos establecidos, a estas niñas y niños se les adscribían una precariedad académica vinculada estrechamente a distintas estrategias socioeducativas de origen familiar y comunitario,

"(...) Mi asistencia a sexto curso servía al tutor para mostrarme las dificultades que tenían sus alumnos. Insistía siempre en que observara sus "dèficits",

"...aquests dèficits son deguts, no a falta d'intel·ligència, sinó, entre altres moltes causes a una manca d'estímuls familiars, socials i culturals que, sinó paralitzen els mecanismes d'adaptació a tot allò que constituiria la circulació social, si que la fan més difícil"

Para ello ponía a prueba a sus alumnos a través de ejercicios de comprensión lectora o matemática. Habitualmente los invitaba, siempre a ellos, a escribir sus resultados en la pizarra para hacer públicos sus comentarios. Ningún alumno se ofrecía voluntario al experimento, y eran muchos, los de primera fila siempre, los que bajaban su mirada cuando C6 anunciaba sus intenciones.

Mientras los alumnos salían a la pizarra C6 iba explicándome, en voz alta, su situación familiar. Una situación siempre precaria, siempre dolorosa y siempre humillante para el alumno frente a su grupo de iguales y frente a mí.

Los alumnos de 6º curso eran miembros de dos familias extensas enfrentadas en el barrio. Los que se sentaban en primera fila pertenecían a la más débil. Los comentarios del tutor siempre servían de excusa a los otros para "mofarse" de su situación. Siempre entre chicos.

Asistí a clases durante tres meses. Y la dinámica, salvo matices, era siempre la misma. (Diario de Campo. C6, mayo de 2001).

Como consecuencia entendían necesario y justificado adaptar sus niveles de exigencia académica a la realidad social, económica y cultural de sus alumnas y alumnos. Lo que se traducían, en aquellos casos observados, en un *escandaloso* (DC. Febrero de 2001) descenso en los niveles de exigencia académica a cambio de trabajar ciertas normas y reglas de comportamiento que supuestamente estas y estos alumnos no habían adquirido en su medio familiar y comunitario. Normas y reglas de comportamiento que, por otra parte, se valoraban necesarias para su futura integración en la sociedad mayoritaria, "(...) a la que tarde o temprano deberían incorporarse." (DC. C3, octubre de 2000).

En las valoraciones que hicieron los docentes de tercer y sexto curso para la selección de las alumnas⁷⁵ se observan los criterios a partir de los cuales construyen sus expectativas sobre la participación escolar, y sobre la continuidad profesional de su alumnas y alumnos: la realidad socioeconómica de la población residente en el barrio, basada en imágenes pre construidas de la comunidad gitana, entendida ésta como homogénea y no abierta al cambio; los antecedentes escolares de hermanos y familiares en el centro, cuando los conocían; y la situación socio profesional de los progenitores.

⁷⁵ Tal y como se describe en la introducción se escogió a una alumna de cada una de los cursos observados para profundizar en sus estrategias escolares. El profesorado valoró las estrategias de sus alumnas en relación con los objetivos académicos conseguidos y en comparación con sus iguales del grupo clase.

"(...) Cuando entré a tercer curso ya conocía a todos sus alumnos. Los había acompañado como educadora durante los meses anteriores. Conocía a A3, conocía a su familia y a sus hermanos. Conocía sus preferencias en el juego y sus platos preferidos. Sabía de sus sueños. Todos, ella, yo y sus compañeros de clase sabíamos que le encantaba leer, que escribía cuentos y que los mejores pendientes eran las suyos.

Cuando jugábamos a ser mamás ella siempre era la doctora de nuestros bebés. Ella los reconocía y nos explicaba como no malcriarlos. Nos conocimos jugando.

Era mediodía, los alumnos jugaban en el patio. En clase, y observándolos a través de las ventanas, solicité a la tutora sus valoraciones sobre sus alumnas. "solo en su caso la familia trabaja... (Señalándome a A3)... pero en la venta ambulante ... el resto sobrevive como puede... a estas niñas no les interesa lo que podamos enseñarles... pasaran de cuidar a sus hermanos a cuidar a sus hijos... sus madres las traen muy a pesar suyo, no pueden jugarse la PIRMI... para prueba un botón (señalándome a A3), su hermana si tenía posibilidades... y ahí está... pariendo y aguantando palos... y sus hermanos... quédate una tarde y los verás haciendo carreras de coches.

Las niñas en el patio preparaban sus juegos... nos saludaban y nos invitaban a bajar. C3 seguía hablando mientras yo las saludaba "mal vas con tantas confianzas" "a éstas solo les preocupa como poder engañarte" "no les dejes pasar la más mínima, ponte dura o lo pagarás muy caro". (Diario de Campo. Extracto de la entrevista a C3, noviembre de 2000).

Esta tendencia en la argumentación, extensible a otros profesionales, me llevó a contrastar la información a través de las entrevistas en profundidad a las chicas, de las matriculas y de los expedientes del alumnado.

Según datos de las diferentes matrículas para los tres niveles educativos observados, la información registrada es relativa al año de origen de la escolarización del alumno, evaluación de su progresión, informes de servicios especialistas y externos, cuando era el caso, y en referencia a la familia: número de hermanos, lengua de uso doméstico y dirección de la vivienda familiar.

La información relativa a la evaluación de la progresión en la formación académica del alumnado y a las actividades socioprofesionales de los progenitores, así como del resto de miembros de la unidad familiar, se obtuvo de los tutores, cuando disponían de ella y de las entrevistas y los grupos de discusión realizados con el alumnado, cuando la conocían.

Sólo se dispone de información sobre la formación académica de los progenitores en un 5% de los casos. De éstos un 90% tenía formación académica de primer nivel, primaria. Respecto al resto de miembros de la unidad familiar, sólo en un caso se disponían de estudios universitarios. La mayoría habían cursado la enseñanza primaria obligatoria, la mitad estaban cursando o habían cursado la secundaria obligatoria, estando el resto matriculado en la primaria.

En referencia a las actividades socio profesionales de los progenitores en todos aquellos casos conocidos, algo más de la mitad, más del 70% se dedica a la venta ambulante, un 10% son profesionales

autónomos, un 10% trabaja en servicios y en un 10% de los casos uno de los progenitores es pensionista. Del resto de actividades toda la información disponible es especulativa,

"La delinqüència ha beneficiat econòmicament als directament implicats, però també a un nombre de veïns que indirectament col·laboren: uns guardant mercaderies, altres comprant i venent, àdhuc per encàrrec..." (DC. C6, marzo de 2001).

En relación con el número de hijos e hijas de las familias del alumnado observado, en 11 casos no superan los dos miembros, en 15 casos son tres miembros, en 6 casos cinco y en 3 casos llegan a los 7 miembros. Tal y como revelan los datos, en un 15% de las familias uno de los progenitores está ausente, en la mayoría de los casos por fallecimiento.

Esta información era la base a partir de la cual el profesorado construía sus expectativas con relación a cada alumna y alumno, como en el caso de D6 y de D1 y en relación al grupo clase y a sus familias, en los tres casos.

"(...) Hemos esperado hasta las 9.30h. Todos los alumnos tienen fijada la entrada a las aulas entre las 9 y las 9.30h. Hoy solo han asistido a clase los chicos. Ante mi sorpresa, el tutor públicamente explica "(...) en qualsevol acció i comportament humà ha d'haver un motiu. Evidentment també per anar a l'escola. Quin motiu poden tenir aquests nens per passar-se el dia asseguts a una cadira, escoltar a un mestre, fer exàmens, fer deures, demanar permís per anar al servei, etc.? Quin

turment pel nen (i pel mestre) suportar una escola sense suficient motivació.

Dos de las familias de las tres alumnas ausentes viven de la venta ambulante. Hoy hay mercadillo en otra localidad. Las alumnas están en casa a cargo de sus familiares". (Diario de Campo. C6, enero de 2001)

En el marco teórico ya se ha hecho referencia a como pueden afectar las expectativas del profesorado en el rendimiento escolar del alumnado y, en las prácticas del profesorado. Estas expectativas sobre el éxito y el fracaso escolar, proyectadas sobre el futuro profesional del alumno, se establecían, en los casos observados, a través de la vinculación entre aptitudes académicas y pertenencia a una familia y a una comunidad.

El resultado es que las prácticas educativas del profesorado observado estaban vinculadas tanto a los contextos particulares en los que desarrollaban su actividad como a las imágenes que construían de sus alumnas y alumnos. Estas imágenes se desarrollaban a partir de un ideal pedagógico, propio a cada uno de los tres docentes, que sustentaba sus expectativas en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos, y en relación con el futuro académico y profesional de los mismos,

"(...) Llevo dos meses asistiendo a clase. Bajamos cada día a las 9h. a buscar a los alumnos. C3 ni pregunta ni mira a sus alumnos, solo pide silencio. Subimos a clase en silencio. Pasamos gran parte de la mañana coloreando dibujos. Fichas sin explicación. Subimos del patio en silencio. Dedicamos un espacio a lengua: hacen dictados.

Dos de las alumnas no saben escribir. No entienden lo que se dicta. Me interesa y me preocupa saber cómo les afecta no saber escribir. Su respuesta lo dice todo "no necesito leer... mi papa si que sabe". Pregunto a C3, "no quieren trabajar y yo no pienso ponerme a gritar... total para lo que les va a servir". Las matemáticas también tienen su espacio: sumas y restas. Nunca hay explicaciones, ni previas ni posteriores. Solo dos alumnos resuelven, el resto anda distraído jugando.

Las tardes son aburridas para los alumnos. Volvemos a pintar. Los chicos juegan con gran pasión y las chicas hablan de sus cosas. C3 pide silencio sin mirar. Las increpa a ellas por su falta de voluntad y los justifica a ellos por su hiperactividad.

La monotonía se rompe cuando vuelven los expulsados. Siempre chicos, siempre los mismos. El silencio desaparece".
(Diario de Campo. C3, noviembre de 2000).

Como ya he mencionado, los docentes elaboraban recursos específicos, como las propuestas de educación emocional, en el caso de C6, para compensar estas supuestas carencias como medidas a través de las cuales compensar las dificultades de sus alumnos.

"(...) Aquest curs he decidit triar la tutoria del grup "baix", que puja de quart. És el grup de retardats que han estat separats de la resta de companys una mica més espavilats del seu nivell...es tracta d'un grup amb molts i molts i molts problemes (uns personals, d'altres familiars i d'altres creats per la pròpia escola...) (...) Davant la realitat pedagògica i humana amb la que em trobo, que m'exigiria fer ACIs⁷⁶ al 90% dels alumnes, de la dificultat que suposa per mi i, constant el fracàs d'aprenentatges escolars que aquests nens arrossegueu (quatre d'ells no coneixen les lletres i la resta sil.labeja espantosament i, evidentment no entén gairebé res el que llegeixen), la seva immaduresa afectiva, la baixa autoestima personal, les relacions d'agressivitat i violència constant, i la manca d'estímuls davant les propostes que els hi fem des de l'escola, he decidit després de consultar-ho amb els meus companys de cicle, que la programació d'aquests dos anys que seré el seu tutor girarà tota ella a l'entorn de l'Acció Tutorial, i estarà fonamentada en un procés de reeducació emocional." (Diario de Campo. Entrevista a C6, Programa de acción tutorial, febrero de 2001).

En el caso de C3, sin embargo, apoyada en la certeza de la imposibilidad de cambiar a sus alumnos, desde la visión intrínsecamente deficitaria del grupo pero también desde la falta de confianza en la institución escolar y en su propia práctica para incidir

⁷⁶ Adaptaciones Curriculares Individuales

en las trayectorias escolares y sociales del alumnado, simplemente "(...) *me resigno a hacer lo que se pueda (...)*" (DC. C3, Noviembre de 2000).

"(...) Aprovechando que C3 prepara materiales después de clase, a mediodía, le pregunto por las dificultades en lectoescriptura de sus alumnos. De los 13 alumnos que hay en clase cuatro no saben ni leer ni escribir, cinco presentan dificultades, y el resto resuelve de acuerdo a su edad. C3 habla de normalidad, "¿qué esperabas encontrar?". Cuando pregunto por las estrategias para trabajar con sus alumnos estas dificultades, C3 no lo duda "(...) me resigno a hacer lo que se pueda (...). Ni yo les puedo ofrecer lo que ellos necesitan, ni de nada les sirve lo que yo les ofrezca (...) yo no cogeré la baja por depresión... se donde estoy y lo que tengo que hacer."

Me enseña las fichas coloreadas de sus alumnos, "Me conformo con que se sienten, atiendan y estén en silencio... ¿que más puedo pedirles?" (Diario de Campo. Entrevista a C3, noviembre de 2000).

La normalidad con la que se habla de las dificultades en lecto escritura que presentan los alumnos observados de tercer y sexto curso me lleva a revisar los expedientes académicos, su evolución desde ciclo inicial.

Los datos que se desprenden de la evolución de los resultados académicos en dos de los ciclos observados revelan que para los alumnos de 6º curso, ciclo superior, las valoraciones globales de ciclo

inicial y ciclo medio son, en la mayoría de los casos, de Progresión Adecuada, cuando las observaciones realizadas en el aula revelan que en la mayoría de los casos no están asumidos los objetivos mínimos de ciclo inicial. Del mismo modo, y para 3º, las evaluaciones positivas correspondientes a ciclo inicial no se corresponden al nivel de aprendizajes manifestado en el aula a pesar de que en el 95% de los casos están escolarizados desde los 3 años.

Las observaciones indican que más del 90 % del alumnado no obtiene los objetivos mínimos por ciclo establecidos por la ley. Los datos pueden sugerir que las expectativas del profesorado condicionan sus prácticas educativas, pudiendo este factor explicar parte del éxito y el fracaso escolar de las alumnas y alumnos.

Puede afirmarse que, en términos generales, el nivel de exigencia de los docentes, en el caso del alumnado, como por parte de la comunidad educativa con relación al profesorado es muy reducido si se compara con los objetivos curriculares marcados por la legislación educativa. Hubiera sido preferible conocer los objetivos del centro pero no fue posible. La poca exigencia en la consecución de los objetivos marcados era observable en las prácticas cotidianas del aula.

"(...) Hoy ha tocado clase de educación física. Hemos estado en el patio. Hacía frío y muchos iban sin ropa de abrigo. "no te preocupes (me dice EF), ahora se calientan todos haciendo un partido de fútbol". Salvo tres de las niñas, el resto de alumnos no llevaba ni ropa ni calzado para la sesión.

Ellos se han pasado los tres cuartos de hora jugando a fútbol, nosotras hemos estado jugando a tiendas. A pesar de mi insistencia de poder acompañarlas en alguna dinámica, EF ha sido contundente: "juega con ellas a tiendas, no te rompas la cabeza... así son felices"... y eso hemos hecho... hemos estado en el mercadillo de las chicas... han comprado bollería y ropa interior... me han cantado alguna canción y me han enseñado como bailan las gitanas.

Acabada la sesión he tenido la oportunidad de preguntarle a EF por los objetivos planteados para el grupo. Ha sonreído... "¿objetivos? Aprovechamos la hora para oxigenarnos... depende del día y de cómo vienen... son habituales los partidos de fútbol." (Diario de Campo. EF, octubre de 2000)

Llevo todo el curso acompañando a los alumnos de tercero y de sexto a las sesiones de educación física. Los cambios han sido de espacio: no hemos movido entre el patio y el gimnasio. La dinámica ha sido siempre la misma. Él con los chicos, yo con las chicas. Entre las más grandes eran habituales las ausencias los días de educación física. Cuando venían, sacaban sus pipas, nos sentábamos y hablábamos: al principio me preguntaban a mí, cuando me conocieron hablaron ellas: de chicos, de familia, de maestros, y de futuros. Tienen 12 años. En su casa ya son mujeres. Para C6 y EF son invisibles". (Diario de Campo. Mayo de 2001).

Si en términos globales se manifiesta la inexistencia de una política educativa unificada en relación con las prácticas y las estrategias de la comunidad docente del centro, las observaciones y entrevistas realizadas, apuntan nuevamente a un consenso en torno a la importancia de la transmisión de las normas y valores de comportamiento para toda la población escolarizada.

"(...) Llevo un año en la escuela y sigo sin ver las huellas de la infancia: todos los baños siguen cerrados con llave, desde ciclo infantil a ciclo superior. Los alumnos cuando juegan en el patio no pueden acercarse a los muros sin ser penalizados con una expulsión (muchas madres o hermanas se acercan a traer el almuerzo a la hora del patio, o simplemente a observar). Todo aquel que habla o juega en la fila mientras sube o baja de clase es penalizado por inspección. Todo alboroto en clase es penalizado con expulsión. ¿Estoy en una escuela de primaria? ¿Los que necesitan ir al baño y jugar en el patio son niñas y niños?.

Hoy me he encontrado a A0 escondido en los pasillos a hora de clase. Le he preguntado. A0 tiene 9 años, la semana pasada perdió a su padre por sobredosis. Vive con unos familiares. Sus zapatos están rotos y sus manos siempre frías. Siempre desconfía de los abrazos. Nunca llora.

Abrazado a mi, me pide que no diga nada... llora desconsolado... se ha hecho caca y está avergonzado... Le he abrazado y le he preguntado si quería que entráramos juntos al baño a lavarnos. Juntos también hemos vuelto a clase. Nadie ha preguntado. Me mira y sonrío". (Diario de Campo. Enero de 2001).

El profesorado ocupaba gran parte de su actividad en el mantenimiento del orden y la disciplina entre sus alumnos. Dentro del aula, y una vez controlados, se suministraban actividades, no siempre acompañadas de una explicación.

Gran parte de las actividades se focalizaban en el coloreo de dibujos pre-fijados por los docentes, y en el desarrollo de actividades mecánicas como copias y dictados, ejercicios de matemáticas para completar y ejercicios de comprensión lectora.

Los alumnos observados eran compensados principalmente por su buen comportamiento en clase. La ausencia del mismo suponía, sobretodo en el caso de los chicos, la expulsión de la escuela entre tres días y una semana. Aprehendían e interiorizaban así las normas y los valores de comportamiento aceptados por la institución escolar, haciéndolos extensible a todos los profesionales no gitanos.

"(...) Tanto las chicas como los chicos sabían muy bien qué hacer para ser expulsados unos días de la escuela, y a quien debían provocar. La hora del comedor era el centro de operaciones para aquellos que no se atrevían con su tutor. La negativa durante un par de días a comer bien sentada en la mesa o a comérselo todo, era suficiente para ellas. Una disputa jugando o subirse al muro del patio, era la estrategia de ellos.

Las chicas copiaban "no volveré a" antes de ser expulsadas, cuando se negaban a hacerlo, porque no querían, eran expulsadas. En aquellos casos que no copiaban porque no sabían, los educadores no solo humillaban a la alumna sino que

también la increpaban desde el convencimiento de que estaba manipulándolos. La expulsión estaba garantizada.

Los chicos iban directamente a dirección y de ahí a su casa. Siempre eran los mismos. Sus actos también". (Diario de Campo. Abril de 2001)

Tanto el rechazo como el paternalismo se transformaban en un claro descenso de las exigencias: frases como *acabará vendiendo en el mercadillo como su madre o acabaran casándola* explican y justifican porqué niñas de 9 y 10 años, escolarizadas desde los 3 años, no sabían leer y escribir.

El bajo nivel de exigencia del profesorado también se hizo patente en las entrevistas realizadas. En todos los casos las socializaciones primarias del alumnado no eran entendidas como elementos necesarios a partir de los cuales desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares. Las familias eran asumidas como carentes y deficitarias. Todo ello servía, en términos generales, para justificar el bajo nivel académico exigido a las alumnas y alumnos, así como para argumentar la exigencia en el desarrollo de disciplina entre éstos. Los docentes entrevistados no solo no aceptan la diversificación en las formas de enseñar y aprender, sino que reducen educación a educación escolar.

"(...) Hoy después de clase hemos hablado de las familias del alumnado de sexto curso. C6 quería que entendiera porque nos hemos pasado las dos horas de la tarde "en silencio y bien

sentados”: era la repuesta a la discusión entre dos alumnos al mediodía.

Hemos dado un paseo por el barrio. “(...)al barri es dona una barreja de pobres submisos, la gran majoria, de troglodites primitius, un sector important, però minoritari, i de delinqüents durs, un altre sector minoritari (...)” .

Hoy el hijo de los “delinqüents durs” se ha acordado de los muertos del hijo de los “pobres submisos”. Para entender lo que supone el conflicto según C6, hemos reflexionado en silencio. Cada uno, en su silla y bien sentado, ha pensado en lo ocurrido, o eso cree C6, porque nada se ha dicho. Ambos están expulsados. “aquests alumnes no tenen cap hàbit”, “s’ha de començar pel principi i insistir”. (Diario de Campo. C6, febrero de 2001).

El nivel de exigencia académico parece estar relacionado con la clase social y la adscripción étnica del alumnado. Así se explica lo que el profesorado considera que es necesario aprender para satisfacer las expectativas académicas y profesionales de sus alumnas y alumnos.

El bajo nivel académico junto a los sucesivos fracasos que habían experimentando a lo largo de los diferentes cursos por los que habían transitando, parecía influir, en el caso de tercer curso, en el absentismo de alguno de ellos, principalmente entre los chicos, y en sexto curso se convertían en posibles abandonos de los tránsitos a la secundaria obligatoria.

"(...) O3 ha vuelto hoy de su expulsión de una semana. Sus compañeros lo felicitan, todos los silencios se han roto.

O3, de 9 años, había sido expulsado por realizar acrobacias mientras estaba en la fila. No era la primera vez. No quiere leer y se niega a escribir los dictados. No sabe. A menudo es castigado por lo que se interpreta como un desafío a la autoridad femenina.

Entre sus compañeros chicos de 9 años es un líder y el más guapo entre sus iguales femeninas. Cuando está con sus amigos se ríe de aquel compañero que resuelve bien sus tareas escolares. Cuando su profesora le pide públicamente en clase que resuelva sus tareas no quiere quedar mal delante de sus compañeros... se avergüenza de no saber leer y escribir. "Y si mis amigos lo descubren". Prefiere enfrentarse a su profesora que aceptar que es frágil y necesita aprender". (Diario de Campo. Marzo de 2001).

Las consecuencias de las prácticas educativas observadas no eran homogéneas ni para todos los cursos, ni para todo el alumnado. En este sentido, los requerimientos que algunas alumnas formulaban sobre el trabajo escolar, modificaron algunas de las acciones y planteamientos educativos del profesorado. Así por ejemplo, las reiteradas demandas, principalmente de las alumnas de 3º y 1º, de un mayor número de ejercicios complejos para ejecutar tanto en el aula como en casa, revelaban procesos individuales de reconstrucción

y manifestaban la capacidad de estas niñas para introducir cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje de que participaban.

" (...) A3 siempre acababa sus dibujos la primera. No tenía faltas en los dictados y resolvía con éxito sus problemas de matemáticas. A menudo acababa sus tareas la primera. A menudo pedía más. A diferencia del resto de compañeros, algunos no tenían suficiente con el tiempo establecido y otras preferían invertir el tiempo sobrante en otras cosas, ella siempre pedía más. Al principio C3 se incomodaba y resolvía improvisando. Dos meses después, C3 cuando prepara sus materiales, siempre incluye unos extras para A3.

A3 falta regularmente un día a la semana. Su madre trabaja fuera del barrio. "me ocupo de la casa...ya sabes". Nunca olvida el día anterior recordarle a C3 que no vendrá, ni pedirle sus tareas para compensar. C3, como ya hiciera antes, siempre tiene sus fichas preparadas". (Diario de Campo. Noviembre de 2000).

Todo ello me permitió también documentar como algunos docentes articulaban las categorías de género y étnia en sus prácticas cotidianas, y constatar sus desiguales consecuencias,

"(...) Llevo más de un mes asistiendo a clases en sexto curso. Solo hay tres alumnas. La asistencia de todas ellas es bastante regular. Nunca participan de las demostraciones de C6 sobre el nivel de sus alumnos. Nunca aparecen en las reflexiones de C6.

Hoy le he preguntado a C6 por ellas. "tienen buen fondo, pero a nivel académico son nulas (...) es la más inocente (en referencia a una de ellas) las otras dos si tienen claro lo que no quieren: casarse y que las peguen.

"Las otras dos" son gitanas. Siempre se sientan juntas. Siempre al fondo de la clase. Siempre observan y susurran. A menudo resuelven correctamente. La "inocente" siempre se sienta sola. No es gitana para sus compañeras, su padre se casó con una paya. También resuelve con facilidad. (Diario de Campo. C6, febrero de 2001).

En términos generales, todos los docentes manifestaban igualdad de trato respecto a ambos géneros. La invisibilidad del género a través del discurso y a través de las prácticas manifestaba, como se observa, discriminaciones negativas en relación con las niñas que incidían en su imaginario y en su participación escolar.

"(...) Mientras EF jugaba con los chicos a fútbol, nosotras hemos estado hablando. Estábamos todas. Las tres estaban sorprendidas de que no tuviera hijos a mi edad. Les expliqué que la formación había alargado los tiempos. "qué suerte tienes, haces lo que te gusta", A6. "para vosotras (las payas) las cosas son más fáciles". No quiso hablar más delante de sus compañeras. Se le escapó el comentario". (Diario de Campo. EF, febrero de 2001).

En referencia al futuro académico y profesional de las alumnas, si bien las entrevistas al profesorado revelaban el objetivo de ofrecer las mismas oportunidades a las chicas y a los chicos, sus prácticas apuntaban a las menores oportunidades de las niñas dados los roles de la mujer gitana en su comunidad, presentando consecuentemente menores oportunidades que sus homólogos varones y que sus homólogas no gitanas, tanto en su continuidad educativa como en su futura inserción al mundo laboral, "(...) *de poco le servirá ser tan trabajadora... su madre trabaja en el mercado... y al ritmo que va... ella acabará haciendo lo mismo... sus hermanos lo hubieran tenido más fácil... pero ellos no quisieron continuar con sus estudios.*" (DC. C3, en relación con A3, Octubre de 2000)

En esta línea, y en relación con el comportamiento de las niñas gitanas, el profesorado expresa a través de sus prácticas, diferencias en sus expectativas de comportamiento con respecto a niñas y niños gitanos. Siempre se espera de ellas un comportamiento más sumiso en el aula y una mayor responsabilidad hacia sus tareas escolares. Las amonestaciones ante la ausencia de estos comportamientos corresponden mayoritariamente a las chicas. Cuando estas amonestaciones se centran en los chicos las justificaciones de los propios docentes generan ambivalencias.

"(...) Hoy todos están muy nerviosos. Esta tarde es el festival y los alumnos mostraran ante sus familias sus mejores habilidades. Han preparado una "nadala" y un baile. Estamos en clase, C3 pide silencio continuamente. Las chicas insisten en ensayar. C3 saca sus fichas para colorear, hoy el dibujo será sobre la navidad, hoy no hay propuesta cada cual debe crear.

Pero nadie dibuja. C3 increpa continuamente a las chicas. Se han quedado sin recreo. Oímos los gritos de sus compañeros jugando a través de las ventanas. Todos copian menos A0, que sentado en primera fila no para de moverse. "(...) es hiperactivo... es imposible mantenerlo quieto ni en clase ni en la fila... siempre ha sido así... cuando estás de buenas, convives con ello... pero hay otros días... acabas por expulsarlo unos días para ver si se relaja".

Después del patio bajamos a ensayar. El silencio se escapa. Van a demostrarnos, a los payos, lo bien que bailan los gitanos".
(Diario de campo. Diciembre de 2000).

En referencia a la diversidad de familias presentes en la escuela, se revelaba alguna preocupación. En este sentido, la diversidad del centro se problematizaba en términos de déficit y la superación del déficit se asociaba a la pérdida de la diversidad que da origen a su existencia: el acceso a la educación para todas y todos pasa por un proceso de homogeneización que sustituye a la diversidad problemática. Como resultado se desarrollaban prácticas educativas homogéneas y homogeneizantes,

"(...) els pobre submisos van desapareixent poc a poc i van apareixent un altre tipus de pobre insubmís i exigent, no contra el sistema, sinó contra els serveis socials i assistencials (...) els troglodites primitius van suavitzant les formes, no tant els seus valors de primitivisme. I els delinqüents durs s'organitzen cada cop més essent els amos del barri (...) tot plegat ha contribuït a

la fracturació social, a la destrucció de models positius de teixit social, a la perpetuació de la cultura de la marginació i a un gran escepticisme, per part de molts veïns més normalitzats, respecte a la voluntat de trobar una solució global que permeti sortir d'aquesta situació" . (Diario de campo. C6. Febrero de 2001).

Así por ejemplo, la distribución de alumnas y alumnos en el aula respondía a la interpretación que el profesorado realizaba respecto a sus competencias académicas, curiosa e interesantemente vinculadas con su adscripción a la tipología de grupos descrita.

En este sentido, las interacciones con el alumnado manifestaban una vez más las expectativas del profesorado. En el caso de tercer curso las interacciones se centraban principalmente en imperativos verbales. La ausencia de contacto físico y visual entre la docente y sus alumnos era manifiesta en todas sus interacciones. En todos los casos la utilización constante de imperativos verbales marcaba las interacciones en el cotidiano.

"(...) Hoy es el primer día. Todos volvemos de las vacaciones de navidad. Hemos bajado a buscar a los alumnos. Todas se acercan para explicarnos. C3 pide silencio. Ellas buscan un abrazo y un beso. C3 se gira y habla con otra maestra. Nos abrazamos, nos besamos y nos explicamos. C3 me increpa por las confianzas. Subimos a clase. Los silencios son costosos. Nos hemos pasado la primera parte de la mañana coloreando, ningún comentario sobre las fiestas.

Hemos bajado al patio, C3 está en la sala de profesores. Nadie ha jugado. Todos, sentados en el suelo, nos hemos contado nuestras vacaciones. Todos hemos cantado y nos hemos emocionado...

C3 ha bajado a buscarnos. Hoy no habla conmigo, solo me mira. En silencio hemos subido, y como cada día hemos copiado y hemos sumado. Sin explicaciones". (Diario de campo. Enero de 2001).

5.3.2 Itinerarios y experiencias escolares de las niñas gitanas

Tal y como se describe en la introducción de este capítulo se seleccionaron tres alumnas de primaria por sus estrategias diferenciales de participación escolar. La finalidad era profundizar en los objetivos planteados por el estudio.

Las experiencias escolares de estas niñas revelan, tal y como he apuntado, su capacidad para introducir cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los cuales participan. Ello me permite documentar, desde la observación de la realidad, la heterogeneidad interna existente entre las alumnas e informar sobre sus estrategias con relación a la representación que tienen de la escolaridad.

Los docentes C3 y C6 no intervinieron en la selección, valoraban que ninguna de las alumnas de su grupo-clase presentaba perspectivas de

continuidad académica y profesional⁷⁷. Las observaciones en el aula, y los grupos de discusión permitieron la selección de tres alumnas, una para cada uno de los cursos (A1, A2 y A3), en respuesta al grado de consecución de los objetivos y en comparación con sus compañeras y compañeros de clase.

Las observaciones junto a las entrevistas realizadas a estas alumnas informan de desconcierto frente a los diferentes modelos educativos que se les imponen: por parte de la escuela a través de sus docentes, y por parte de la comunidad, a través de sus iguales y de la familia. *"(...) Las aspiraciones escolares, profesionales y de estilos de vida mayoritarios se unen y se contraponen a visiones socioculturales tradicionales en las niñas gitanas (Bretones, 2001).*

A2, 9 años. Nacida en Cataluña, gitana, es la menor de cuatro hermanos. En el momento del estudio cursa tercero de primaria. Reconocida académicamente por sus iguales, en los diferentes juegos de destrezas académicas que desarrollan a lo largo de trimestre escolar, todos sus compañeros, sin excepción, quieren que sea ella la responsable, aduciendo siempre que *"ella sí que sabe hacerlo todo bien"*. (DC. Octubre de 2000).

"(...)....pues a mí me gustaría ser médica... para curar a la gente y tener mucho dinero... me gustaría tener una familia y un marido que me quiera, que no beba ni me pegue...me gustaría vivir en otro barrio y que mis hijos fuesen a una escuela donde los

⁷⁷ El criterio para la selección de las alumnas era la asunción de los objetivos escolares adscritos al curso y ciclo cursado en comparación con sus iguales del grupo clase observado.

respeten, y ellos hagan lo que quieran... yo los llevaría con mi coche..." (DC. Extractos de la entrevista a A3, diciembre de 2000)

A1, 6 años. Nacida en Cataluña, gitana, es la mayor de tres hermanos. En el momento del estudio cursa primero de primaria. Este es su primer año de escolarización formal y en opinión de la docente, sus estrategias presagian un *interesante futuro escolar*". (DC. D1, enero de 2001)

"(...) yo quiero trabajar con la mama (en el mercado) y como la D1... para ganar dinero y enseñar a los niños..." (DC. Extractos de la entrevista a A1, febrero de 2001)

A3, 12 años. Nacida en Cataluña, gitana, es la menor de siete hermanos. En el momento del estudio cursa sexto de primaria. Escolarizada desde los 3 años en el mismo centro, asiste a clase con regularidad. (DC. febrero de 2001)

"...yo sueño con... tener dinero y montar mi peluquería fuera del barrio... pero la realidad... dice otras cosas... quien sabe...los gitanos se casan pronto...yo no se... me gustaría ser independiente... pero, no se... me gustaría casarme con un artista y vivir lejos de aquí... que gane mucho dinero y que conduzca un gran coche..." (DC. Extractos de la entrevista a A3, marzo de 2001)

Estas tres niñas parecen moverse entre dos mundos no siempre fáciles de incorporar: el escolar y el familiar.

En el universo familiar, y comunitario, se perfilan dos modelos educativos diferentes: en el caso de A6, se ponen de manifiesto presiones de orden material que presagian el abandono de la escolarización formal. Y, en el caso de A3, sin embargo, y tal y como manifiesta ella misma, se observa una actitud de doble compromiso: frente a la escolarización y frente a sus responsabilidades familiares. En comparación con las ocupaciones de sus progenitores, los discursos de las tres niñas manifiestan cambios relativos a la situación profesional futura.

La cohesión familiar y el modelo de educación adoptado por la familia son variables que parecen influir diferencialmente en las aspiraciones de las niñas observadas. En el caso de A6, la presión de la familia, y de la comunidad a través del grupo de iguales, se traduce en actitudes y prácticas de control que parecen incidir en las dificultades propias de su trayectoria de género, invirtiendo sus expectativas.

A6 tenía serias dificultades para aceptar su interés por el aprendizaje escolar. Vivía en un estado de esquizofrenia permanente. Creía que no podía ser buena estudiante y buena gitana al mismo tiempo. No disponía de recursos, ni internos ni externos que le permitieran reconciliar ambas realidades. Puestos a escoger, *“la familia primero”* (DC. Entrevista a A6, marzo de 2001). Entendía, porque así se lo habían hecho creer, que optar por su gitaneidad, por su familia, cerraba las puertas a la escolarización, al mundo payo. Su familia no quiere que vaya a *ese instituto* (en referencia al IES), *allí fuman, no van a clase, y las mocitas se pierden* (DC. Entrevista a A6, marzo de 2001).

En el caso de A3, sin embargo, la flexibilidad que otorga su familia al no oponerse a su aprendizaje escolar, genera estrategias diferenciales que permiten la permanencia en ambas comunidades, la familiar y la escolar. A3 no falta nunca a clases excepto los días de mercadillo. Viene a pesar de sus resfriados. Su madre siempre la deja escoger. Y ella siempre decide venir a la escuela.

Si bien todas ellas manifiestan una contradicción entre la acomodación y no-asimilación que persiguen sus familias, las consecuencias son diferenciales⁷⁸. En el caso de A6 implica apostar por la familia, aceptar una seguridad que no siempre entiende, pero que le permite un coste psicológico menor, dada la aprobación del grupo familiar.

En el caso de A3 ha supuesto un esfuerzo de autogestión. A3 ha encontrado la manera de ser una buena gitana sin renunciar a ser una buena estudiante.

A3 es responsable de su familia cuando es necesario, falta a la escuela por ello. Pero ha encontrado una fórmula para compensarlo. Solicita siempre a su tutora trabajo extra. A3 siempre asiste a clase. Siempre resuelve sin problemas. Sus iguales la respetan, es la más gitana de todas *sólo hay que ver como se arregla... sus pendientes siempre son los más envidiados... y que decir de sus vestidos...* (DC. Noviembre de 2000).

En el universo escolar, se expresan también estrategias diferenciales de las alumnas ante las expectativas docentes. En este sentido, si bien los

⁷⁸ Los estudios de Gibson (1988, 1998) revelan la posición de las niñas y las jóvenes que tienen que conjugar valores tradicionales de una cultura de origen, que muchas veces ni tan solo conocen directamente, con unos valores que son los de sus iguales para poder construir su identidad ante la sociedad receptora.

discursos de las niñas observadas manifiestan la pertinencia de la escolarización, ya sea en su vertiente funcional -como en el caso de A6- o por su papel en la mejora de las relaciones sociales -como sucede con A3-, sus prácticas parecen chocar frente a los universos familiares.

"(...) mañana es 24 de abril... día de la rosa... a ver si vienes a comprarnos flores... estaré todo el día..." A3 interpela entusiasmada ante las responsabilidades laborales por llegar al día siguiente. (DC. Extractos de la entrevista a A3, abril de 2001.)

"...hoy es día de mercado... mi madre se va muy temprano y yo me he tenido que hacer cargo de la casa... ya sabes" , A2. su rostro mostraba decepción y al mismo tiempo ilusión porque podría asistir a clases de informática por la tarde." (DC. Extracto de la entrevista a A2, noviembre de 2000).

La no-incorporación, en las estrategias de enseñanza y aprendizaje de los universos familiares que viven sus alumnas, lleva a estas chicas a actuar en función de sus propias estrategias. En el caso de A6, la determinación que manifiesta frente a sus responsabilidades futuras como mujer sugiere continuidades culturales relativas al papel de subordinación de la mujer dentro del ámbito familiar y comunitario, que apuntarían hacia la ausencia de continuidad escolar. *"(...) al final tampoco es tan importante (la continuidad educativa y el futuro profesional) ...cuando tenga un marido, y mis hijos... con tanto trabajo es difícil pensar en un trabajo fuera del barrio..."* (DC. Entrevista a A3, abril de 2001)

En el caso de A2, sin embargo, se manifiestan soluciones entre las responsabilidades familiares y las responsabilidades escolares. En este sentido A2 pide explícitamente a su tutora, cada martes, su lista de ejercicios para poder hacer en casa los miércoles por la mañana mientras tiene que hacerse cargo de las tareas familiares. *"Cuando no vengo a la escuela, hago todos los deberes en casa para que C3 me los corrija y me ponga más... y los escondo para que nadie los vea... no quiero que mis compañeros aprendan cosas y yo no (...)".* (DC, A2, noviembre de 2000)

Estas estrategias diferenciales entre alumnas y entre alumnas y alumnos, en ningún caso modifican ni los discursos ni las prácticas del profesorado. Como tampoco cuestionan los objetivos y las estrategias educativas homogéneas empleados en su escolarización, como bien lo ejemplifica la ausencia de espacios para la reflexión y el intercambio entre profesionales; y la ausencia de evaluación de la práctica docente y de la organización escolar del centro.

En este sentido, el no éxito de las estrategias educativas utilizadas por los docentes ante los objetivos educativos marcados por la administración no es interpretado por la comunidad educativa como indicador de su posible inadecuación. Manifestándose así una noción no igualitaria del éxito.

El desarrollo y puesta en práctica de estas estrategias homogéneas y homogeneizantes con las que supuestamente se pretende contrarrestar los efectos deficitarios atribuidos a todos el alumnado, niega e invisibiliza las estrategias diferenciales de estas niñas a la hora de

sortear las dificultades existentes en sus trayectorias educativas escolares.

Esta negación supone el desconocimiento por parte del profesorado de aquellos factores que inciden en la participación y continuidad escolar de sus alumnas y sobre los cuales podría intervenir, acompañándolas socioeducativamente.

Si bien estos factores son diversos, en el caso de las alumnas observadas destacan dos: la auto confianza, apoyada en una fuerte autoestima y la confianza generada en las posibilidades de la alumna por parte de un familiar y/o de una docente,

"(...) mi hermana siempre me revisa los deberes y siempre me dice que los tengo bien hechos. Ella siempre llama a C3 cuando no puedo venir a la escuela y me despierta por las mañanas cuando mi madre no está en casa." (DC. Extractos de la entrevista A2, noviembre de 2000).

"(...) yo vengo a la escuela... D1 siempre llama a casa para preguntar qué me pasa (en referencia a cuando no viene a clase)... siempre le dice a la mama todas las cosas que he aprendido... dice que soy muy lista...pero eso ya lo sabía yo..." (DC. Extractos de la entrevista A1, marzo de 2001).

"...yo no sirvo para estudiar, me aburro... lo del instituto no está hecho para mi... C6 me lo pone fácil (en referencia a sus buenos

resultados)... y *esta cruz* (señalando a su cuello) *que me da mucha suerte...* " (DC. Extractos de la entrevista A3, abril de 2001).

Estos factores, decisión y apoyo afectivo, despiertan en el caso de A2 y A1, recursos y motivaciones singulares entre las opciones de replegarse hacia el marco de referencia del propio grupo, opción de A3, o renunciar a la aprobación del propio grupo de referencia. Los discursos y las prácticas del profesorado y de las familias levantan muros entre los universos educativos y los familiares, que estas niñas no siempre saben como administrar.

El grupo de iguales, en esta línea, como espacio de relación y como generador de expectativas y experiencias en las niñas gitanas, también juega un papel decisivo en la configuración de sus expectativas personales. El grupo de iguales no solo comparte las clases sino también los juegos fuera del horario escolar. Al grupo de iguales se suman hermanos, primos y vecinos, dentro y fuera de la escuela.

La ausencia de referentes de éxito y continuidad educativa entre el grupo de iguales, genera en los tres casos reacciones diferentes. En el caso de A1, su agilidad física, su impulsividad y sus continuas travesuras dentro y fuera del aula le otorgan un papel de líder en el grupo que comparte junto a sus experiencias educativas positivas ante sus iguales.

En el caso de A2, y principalmente frente a sus iguales femeninas, la defensa continua de su gitaneidad, principalmente a través del lenguaje y a través de sus complementos estéticos, lleva al grupo de chicas a

defenderla frente a los ataques verbales que recibe de los chicos por parecer una paya, en referencia a sus buenos resultados en clase.

"(...) Hoy A2 ha resuelto la primera sus ejercicios de matemáticas. Y como siempre, pide más. A0 la increpa... "eres una paya... los gitanos no somos así"... rápidamente una compañera explica que su padre tampoco es gitano y que como ella son las más gitanas del barrio. La abraza. Se unen al abrazo el resto de chicas. C3 pide orden. Hoy todas están castigadas. Hoy copian todas juntas no gritaré en clase. Por debajo de la mesa se dan la mano. (DC. Diciembre de 2000).

A3, sin embargo, siempre infravalora sus resultados en clase frente a sus iguales. En clase, nunca participa, aunque sepa las respuestas. En la calle, siempre hace referencias a su buena suerte frente a sus amigas cuando se habla de resultados escolares. Así mismo, increpa contra sus docentes y ante el bajo nivel de la escuela continuamente, como explicación a sus aprendizajes escolares.

"(...) Hoy en clase de educación física hemos estado hablando las tres del IES. Quería saber que sabían de él y que expectativas tenían de cara al curso siguiente. A3 hablaba de relaciones sexuales en los baños y de porros en el patio. Explicaba que ella no iría nunca allí, su familia no lo consentiría. También argumentaba que poco podría hacer en otro instituto, "aquí no se aprende nada... lo apruebo todo!!!" "nos pasamos el día pintando, C6 se piensa que somos tontas". Explican las dos adolescentes

que en el IES poco les enseñaran los payos sobre lo que es ser una mujer para los gitanos. (DC. Marzo de 2001).

Las características personales de todas ellas muestran necesidades y potencialidades diferentes invisibles a los ojos de toda la comunidad educativa.

5.4 Prácticas, relaciones y experiencias escolares en el centro de secundaria

Mi experiencia en el centro de primaria y las informaciones recibidas sobre el centro de secundaria me mantuvieron a la expectativa. Necesitaba conocer, y volver a confiar. Mi primera visita al IES fue el inicio de todo un proceso que hoy rememoro con amabilidad.

En mi primera visita al centro me esperaba el equipo directivo en su conjunto. Reunidos en el despacho de dirección mantuvimos una conversación distendida sobre la idoneidad de los estudios como el propuesto, sobre la situación del centro y del alumnado, sobre las perspectivas de futuro, y sobre alguna que otra cuestión personal. *"(...) Sin previo aviso, y desde aquel momento, empecé a formar parte de aquella comunidad."* (DC. Octubre de 2001)

En aquella primera reunión se acordó la idoneidad de presentar al claustro mi propuesta. Yo misma sería la encargada de explicarlo, pudiendo atender así a todas las consultas y dudas que surgieran. Aquel mismo día la *Cap d'estudis* me enseñó todas las instalaciones y espacios del centro. Me dio una copia de las llaves del mismo *"(...) para evitar esperas innecesarias en la puerta... haciéndome sentir parte de todo aquello."* (DC. Octubre de 2001). Si bien el centro presenta la misma estructura arquitectónica que C1, *"(...) sus colores, su tránsito de adolescentes y su aroma a hospitalidad borraron mis sospechas iniciales."* (DC. Octubre de 2001).

Acordamos con el equipo directivo, una segunda reunión una semana más tarde que coincidía con la celebración del claustro. Aquel segundo día llegué a mediodía y pude observar a los primeros grupos

de adolescentes a la salida del instituto. En mi espera, la propia secretaria fue presentándome y explicándome algunas de las historias de aquellos estudiantes.

En el claustro, frente a 20 docentes, y previa presentación del equipo directivo, pude exponer los objetivos del estudio y atender algunas preguntas: "(...) *¿Por qué alumnas gitanas, ¿Por qué en aquel barrio?*"⁷⁹. (DC. octubre de 2001)

En aquel mismo lugar se acordaron con los cuatro tutores las condiciones en las que se realizarían las observaciones: tenía acceso a todas las aulas y a todos los espacios del centro. Se me presentaría como profesora en prácticas al alumnado. Y, el orden de las observaciones respondería a los diferentes niveles, empezaría por primero y acabaría por cuarto⁸⁰. El tiempo de permanencia en cada uno de ello sería y variaría en función de mis intereses.

Mi primera estancia en la sala de profesores, fue en mi tercera visita al centro como investigadora. Aquel día fui invitada a una fiesta de aniversario que me hizo entrever las diferentes culturas escolares de aquel centro. Aquella mañana pude hablar con algunas personas, leer artículos recomendados por ellas, ver fotos de actividades escolares y festivas, y comer con algunos de ellos.

Entré a primer curso cargada de expectativas. Primer curso era para todas y todos aquellos con los que había hablado *la esperanza gitana*

⁷⁹ Mujeres porque de ellas poco se habla y gitanas porque lo poco que se dice es determinista. El barrio por su historia y sus características poblacionales.

⁸⁰ La realidad sin embargo hizo mis observaciones intermitentes a petición del profesorado y respuesta a diversas situaciones: presentaciones, visitas, ausencias, etc.

(DC. Noviembre de 2001). Los conocía a todos porque venían de C1. El grupo mostraba motivaciones y expectativas académicas. Fueron los encargados de grabar el vídeo a favor de la escolarización. Ellos participaban en actividades de lucha. Ellas en los casales juveniles. Todas y todos asistían a clase con regularidad. Y algunos recibían apoyo de la Fundación Pere Closa⁸¹.

Fui presentada al alumnado, por parte de I1 como profesora en prácticas, igual que en el resto de los cursos observados. Durante aquellos meses, y como ya ocurriera en primaria, el acuerdo sobre mi permanencia a cambio de ayuda en las aulas fue implícito desde el primer día, de la misma manera que en el resto de cursos observados y para la mayoría de docentes, a excepción del Especialista de Educación Física.

"(...) Me entusiasmaba la idea de asistir con el grupo (de 1r curso) a Educación Física... mil preguntas se agolpaban aquella mañana en mi cabeza... Llegó la hora de bajar al gimnasio... la primera sorpresa fue comprobar que las chicas no iban en chándal y que tampoco llevaban una bolsa que indicara su existencia... pensé que quizás el gimnasio disponía de casillas para ello...ilusa!!! (...) llegamos a la sala... y con naturalidad las

⁸¹ La participación de algunos alumnos en los programas educativos de la Fundación Pere Closa me llevó a participar en una de las reuniones entre los profesionales de la fundación y algunos maestros.

La fundación Pere Closa fue creada en 1998 ante el reconocimiento de la importancia de crear una entidad que apoyara a los niños y jóvenes gitanos en sus estudios para salir adelante e incluso aumentar el porcentaje de población gitana con estudios superiores. Entre sus actividades principales destaca el seguimiento y apoyo escolar, la coordinación con las escuelas, la búsqueda de recursos, el trabajo con las familias, el apoyo a los estudios universitarios, actividades de esplai y actividades culturales.

chicas empezaron a sentarse en los bancos que rodeaban la pista y los chicos cogieron las pelotas y empezaron a jugar... (...)¿Qué hago?... el docente me indicó con rapidez que acompañara a las chicas durante la clase... quizás se trataba de hacer grupos... quizás debería liderar algún tipo de ejercicio para el que él consideraba que yo era más apropiada... (...) Y allí estuve yo... toda una hora con las chicas... comiendo pipas y hablando de chicos en la clase de educación física...". (DC. EF, noviembre de 2001).

Estos intercambios me ayudaron a establecer relaciones de compañerismo con algunas y algunos docentes. Con otros, sin embargo, que entendieron mi presencia como evaluadora, las relaciones no pasaron de ser corteses, "(...) otra vez apuntando en tu libretita (sala de profesores)...a ver que es lo que acabas diciendo de nosotros... espero que cuando acabes lo enseñes a todo el mundo." (DC. Diciembre de 2001).

Sólo en algunos casos, y como ya sucediera en el centro de primaria, las demandas explícitas de alguno de ellos, 2º curso, en torno a la idoneidad de sus intervenciones educativas me colocó en pequeños apuros. Afortunadamente, en aquellas ocasiones, jugaba a mi favor la presencia en el aula de un segundo tutor a quien intentaba trasladar la pregunta con intención de que entre ambos la reflexionaran y la contestaran.

Las expectativas de algunos miembros del equipo directivo y de la comunidad educativa respecto a mi papel en la escuela, como ya

ocurriera en C1, también pasaron por la de profesional del ámbito de la educación, con suficiente criterio y autoridad externa como para visibilizar las dificultades del medio escolar,

"(...) Hoy he tenido mi primera entrevista con el equipo directivo. Como ya ocurriera con primaria les he solicitado algunos documentos: El Proyecto Educativo de Centro, El proyecto Curricular de Centro y el Reglamento de Régimen Interno. Los documentos habían sido elaborados por el equipo anterior. Deciden que no son pertinentes y que es mejor que no los tenga. Si disponen de otros documentos: informes sobre el alumnado y sus dificultades académicas y sobre los niveles educativos en el barrio. Me los fotocopian, "Todo tuyo"... Me explican que están en pleno proceso de elaboración de los documentos, "(...) aprovechando que estamos elaborando el PEC (y que estamos en pleno proceso de gestación) tus análisis sobre las realidades observadas serían del todo pertinentes a la hora de proponer y argumentar nuevos planteamientos pedagógicos que nos ayuden a todos a encarar con mayor efectividad el trabajo emprendido". No ha sido fácil argumentar mi negativa." (DC. Noviembre de 2001).

Con respecto al alumnado, los roles adoptados, fueron dos: como docente, y en el caso de las alumnas entrevistadas, el de confidente. Mi implicación *relativa* como docente permitía la suficiente distancia frente a los protagonismos y las decisiones, permitiéndome un mayor acercamiento y complicidad con las alumnas y alumnos.

Durante mi estancia en segundo curso, tuve la oportunidad de observar la visita de la inspectora al aula, y al centro. Aquel día todos, dirección y tutores acordaron, frente a mi sugerencia de marcharme y no entorpecer las dinámicas, la pertinencia de quedarme. Nunca había asistido a una experiencia de aquel tipo. Aquel día trabajábamos el Euro en clase. La inspectora, ante los ojos atónitos de las y los adolescentes, planteaba cuestiones sobre el tema a los alumnos y los felicitaba por sus intervenciones. Finalizada su evaluación, la inspectora sugirió hablar conmigo sobre el estudio que estaba realizando.

Durante la conversación hablamos de I3 y de su equipo directivo, del barrio y me emplazó a visitar otros centros fuera del barrio donde *si había éxito escolar entre las y los alumnos gitanos.*"(...).

"(...) Estoy en la sala de profesores. Hay un gran revuelo. La inspectora viene a hacer una entrevista. El nuevo equipo directivo se juega muchas cosas. Hablo con la tutora de segundo. Mira al director y me confirma que venga a clase. En clase todos estamos un poco nerviosos. Me parecía estar protagonizando una película de Almodóvar, si éste las hubiera hecho hace 50 años en pleno franquismo.

La señora, como la llamaban los alumnos, tenía dificultades para adaptar su vocabulario al público que la miraba. "Chico, un euro cuantas pesetas son?... Molt bé... es muy importante que lo sepáis"... hizo algunas preguntas más y se fue.

Más tarde, y en la sala de profesores pudimos hablar. Le expliqué los objetivos del estudio, porqué hacia seguimiento en

dos territorios, lo que había visto, lo que hacía... tras una exposición bastante larga me miró y me dijo "... En este barrio las familias gitanas interesadas en la escolarización de sus hijos no los matriculan en este centro".

O no me expliqué bien o no me escuchó... la segunda opción era terrible porque podía insinuar que hacía lo mismo con otras personas, ¿alumnos y profesorado del IES?". (Diario de campo, febrero de 2001).

Mi permanencia en 4º curso revistió un carácter especial. Fueron reiteradas las ocasiones en las que algún docente me confundía con una estudiante del grupo. Eran los propios alumnos quienes aclaraban o jugaban con el error.

"(...) Llevo varios meses en el centro, y ésta es mi segunda semana en cuarto curso. Voy a clase de Tecnología. A las 9.30 estamos en clase todos menos el profesor. En la espera los alumnos me han ido explicando como funciona la asignatura, qué hacen y que no entienden los porqués. Llega el profe. Deja sus trastos sobre la mesa y me mira "usted... la nueva... siéntese... veo que no ha traído sus materiales... no se preocupe... siendo el primer día es normal... sus compañeros le facilitaran los lapiceros y una hoja en la que ponerse a dibujar...."

Esta era mi primera clase de tecnología. Era mi quinto mes en el centro y pese a que en la reunión inicial con el claustro el

docente había escuchado mi presentación, hoy, a pesar de mis intentos por explicarle quien era (...) no me ha reconocido.

A media mañana, en la sala de profesores, el docente se ha disculpado "(...) me despisté... al vestir de esta manera." (Diario de campo, febrero de 2002).

Aquello creó una especial vinculación con los estudiantes, visible a ojos del profesorado. Fueron muchos los espacios en los que permanecimos solos en el aula. Mayoritariamente eran momentos en los que el docente dejaba en mis manos la responsabilidad de la ejecución de tareas manuales, como murales y elementos decorativos en el aula. Actividades, en aquella época, y por otra parte, muy recurrentes. Aquello nos permitió mantener conversaciones complejas en torno a temas que planteaban como sexualidad, roles familiares o expectativas de futuro.

Mis relaciones con los miembros del equipo directivo fueron constantes. Con algunos de ellos se establecieron relaciones afectivas. Compartimos experiencias profesionales y personales. Manteníamos largas conversaciones en torno a la educación y el papel de los docentes. La igualdad de oportunidades y sus distorsiones. Las dificultades y las posibilidades del barrio. La historia del centro y sus entresijos. E historias particulares que forman parte hoy de lo personal y de lo emocional.

Fueron éstos quienes se encargaron de que visitara y conociera todos los rincones del barrio: sus lugares más emblemáticos, sus recursos, sus servicios y sus perversiones.

Entré así a la Asociación de Vecinos, a la radio del barrio y al Pretaller. Conocí a algunos miembros de la asociación de vecinos. Incorporé los rincones ilegales en mi conocimiento y en mi experiencia vital. Dí un paseo por el parque. Entré a algunos edificios y a algunas viviendas puesto que algunos docentes vivían en el barrio. Y pude conocer historias sobre clanes y mafias.

La participación de algunos alumnos en el equipo de lucha, me acercó a las vivencias de un deporte ya conocido por mí en otro centro de secundaria, pero con nuevos actores, que hacían del mismo un nuevo espectáculo. Las instalaciones deportivas del IES daban cabida a los luchadores.

Mis cafés a media mañana en el bar de la esquina, me permitieron conocer a vecinos del barrio, para los que yo era una maestra, demasiado joven, a la que querían enseñar la otra cara de la escuela, aunque no solo. Aprendí sobre los pajaritos y Camarón. Sobre clanes e iglesias. Sobre mafias y familias. Sobre legalidades e invisibilidades.

El conjunto de relaciones que establecí entonces me permiten hoy intentar describir el significado de todas aquellas relaciones cotidianas que se dirimían en los diferentes espacios y lugares. Relaciones que, a través de una mirada crítica, permiten ahora el reconocimiento de estos contextos y de las articulaciones y desarticulaciones que en ellos se daban entre prácticas y discursos.

5.4.1 Objetivos, estrategias y metodologías educativas con adolescentes gitanas

El IES presentaba en el curso 2001-2002 una plantilla formada por 30 docentes, 10 mujeres y 20 hombres, de los cuales solo un 90% estaba en activo⁸². El equipo directivo sólo tenía entonces dos años de historia en aquel centro. En el caso de los tutores de 2º, 3º y 4º curso de ESO, sus historias en el centro se remontaban a la década de los setenta, a diferencia de la tutora de primero, que inició su andadura profesional en el centro tan solo un año antes, aunque no su carrera profesional.

El profesorado seleccionado para las entrevistas respondía, por un lado, a la tutoría de los grupos clases seleccionados, y por otro, al número de años en la profesión y en el centro, junto con el origen, Formación profesional o BUP, de sus historias académicas. En este sentido, las entrevistas se realizaron a todos los tutores de la línea académica, a todos los miembros del equipo directivo, a los docentes de Educación Física, Mecánica, Corte y Confección, Dibujo y Lenguas.

A diferencia del centro de primaria, el tiempo de permanencia en el instituto y la antigüedad en la profesión sí revelaron diferencias significativas en relación con las concepciones sobre la escolarización del alumnado gitano. Aparecían conceptualizaciones problemáticas, próximas a las expuestas en el centro de primaria, entre el profesorado procedente, en muchos casos, de la antigua Formación profesional.

⁸² Según informaciones del mismo centro "(...) eran numerosos los docentes con bajas por depresión." (DC. Octubre de 2001).

"(...) Hoy en la sala de profesores I3 me ha enseñado una noticia publicada en la revista del barrio. Hablaba de los niveles de escolarización de las familias del territorio. La noticia le ha servido para argumentar su negativa al alargamiento de la escolarización obligatoria. "(...) a partir de la implantació de la ESO el 85% del nostre alumnat és d'etnia gitana i abans a la FP1 només teníem un 10%, (...) això vol dir que estem oferint servei al 75% dels alumnes gitanos que abans no se'ls acudia entrar a l'escola secundaria, doncs no era obligatòria(...)". (DC. Extracto de la entrevista a I3, enero de 2002)

Sin embargo, aparecen, entre los miembros del equipo directivo, con una experiencia de más de diez años, y entre otros docentes, con una menor experiencia, nuevas problematizaciones.

"(...) Hoy he tenido mi primera entrevista formal con todos los miembros del equipo directivo en el despacho del director. Me han hablado de la historia del centro y de su organización. Cuando hablan de las dificultades del alumnado algunos rostros muestran indignación. "(...) El gran problema que tenim al centre és el nivell acadèmic assolit a la primària per aquests nois (...) (...) aquests nois necessiten que els escoltis, que parlis amb ells (...) necessiten confiança, que confiis en ells (...) i amb la confiança les dinàmiques comencen a canviar (...) comencen a implicar-se (...) a respectar els espais i a les persones (...) senten que tot això és seu..." (...) la situació del centre (refiriéndose a las infraestructuras) no ajuda gaire a sentir-se còmode...Ara els nois de mòduls estan tapant forats per tot

l'edifici... pintant, arreglant portes, canviant finestres... li estem rentant la cara a l'edifici... tot ajuda.".(DC. Extracto de la entrevista ED, octubre de 2001).

A diferencia de lo acontecido en el centro de primaria, y, probablemente como consecuencia del contacto con mayor número de docentes, aparecen heterogeneidades frente a la construcción de las expectativas del profesorado en relación con la participación y la continuidad escolar y educativa de sus chicas y chicos.

Como ya hiciera en el centro de primaria, recogí toda la información disponible sobre el alumnado, a través de la matrícula, de los expedientes académicos y de las entrevistas. Según datos que se desprenden de estos documentos, la información registrada, para los tres cursos observados, es relativa al centro de primaria de procedencia del alumno y evaluación de la misma, año de escolarización, y evaluación de la progresión del alumno, informes de servicios especialistas y externos, cuando era el caso, y en referencia a la familia: número de hermanos, lugar de nacimiento del padre y la madre, estado civil de la pareja y dirección de la vivienda familiar.

La información relativa a la formación académica y a las actividades socioprofesionales de los progenitores, así como del resto de miembro de la unidad familiar, se obtuvo, por un lado, de los tutores, cuando disponían de ella, y por otro, de las entrevistas y los grupos de discusión realizados con las alumnas y los alumnos, cuando la verbalizaban.

Los datos recogidos sobre la formación académica de los progenitores, algo más de la mitad, informan que en un 90% de los casos, la formación académica es de primer nivel. Respecto al resto de miembros de la unidad familiar, principalmente hermanos, la mayoría han cursando la enseñanza primaria obligatoria y una tercera parte la secundaria, aunque parcialmente. El resto estaba matriculado en primaria.

En referencia a las actividades socio profesionales de los progenitores, aproximadamente en la mitad de los casos, un 50% se dedicaba a la venta ambulante, un 10% eran profesionales autónomos, un 10% trabajaba en servicios, en un 20% de los casos uno de los progenitores era pensionista o estaba desaparecido. En el resto de los casos, un 10%, o bien existen medidas cautelares o bien se dedican al consumo y tráfico de sustancias no legales.

En relación al número de hijos e hijas de las familias, en 17 casos no superan los dos miembros, en 25 casos los tres miembros, en 5 casos los cinco y solo en 6 casos llegan a los 7 miembros.

Si bien la realidad socioeconómica de la población residente en el barrio y la información disponible sobre la situación socio profesional de los progenitores conforman los pilares en las expectativas de muchos docentes, no es así en todos los casos ni para todos los alumnos, como tendremos la oportunidad de comprobar.

Los discursos y las prácticas educativas del profesorado no responden a criterios unificados. Junto a los que desarrollan prácticas educativas estrechamente vinculadas a los contextos particulares, aparecen

nuevos discursos y nuevas relaciones cotidianas, dentro y fuera del aula.

Tal y como hiciera en primaria, mis observaciones en el aula sobre los niveles educativos del alumnado fueron comparadas con los datos registrados en los expedientes académicos del alumnado. Los resultados académicos en todos los cursos observados revelan que para los alumnos de 4º curso las valoraciones globales de primer y segundo ciclo son, en 8 de los casos, por encima del Suficiente, cuando las observaciones y las entrevistas revelan para todos los casos que no están asumidos los objetivos mínimos de primer ciclo de ESO. Del mismo modo, y para el alumnado de 3º, las evaluaciones positivas correspondientes a la evaluación del primer ciclo no se corresponden al nivel de aprendizaje manifestado en el aula. En el 90% de los casos proceden del centro de primaria C1.

Los datos vuelven a sugerir cómo las expectativas, en el caso de algunos docentes, han podido condicionar sus prácticas educativas, pudiendo este factor explicar parte de la participación y de la continuidad escolar de sus alumnas y alumnos.

En este sentido puede afirmarse que, para el segundo ciclo tanto en el caso del alumnado, por parte del profesorado, como en el del profesorado, por parte de la comunidad educativa, el nivel de exigencia es muy reducido si se compara con los objetivos curriculares mínimos fijados por las administraciones competentes. Esta menor exigencia, del cuerpo discente y docente, era perfectamente observable en el aula.

"(...) Hoy hemos pasado toda la mañana, los alumnos de tercero y yo, decorando el aula... se acercan fiestas y somos poquitos en clase, una chica y dos chicos. I3 comenta "...hoy somos pocos ... ya se sabe... éstos...se han tomado ya las vacaciones de navidad... les dejaré pintar un rato y bajaremos antes al patio...". Ha aprovechado para marcharse y trabajar en otras cosas. Me ha dejado en clase con una misión: decorar el aula.

Con el poco material del que disponemos los alumnos han decidido crear un árbol de navidad... cuatro pedazos de algodón y un toque de imaginación...han sido la excusa perfecta para hablar de sus familias. Cómo viven estos alumnos las fiestas de navidad me ha significado relaciones y roles entre hombres y mujeres, entre padres e hijos, entre hermanas y cuñados... me han hecho una clase magistral de parentesco.

Después del patio nos hemos ido los cuatro a clase de educación física. "...hoy estáis de suerte... hablaba con A7 y con una servidora... no os haré correr ni poner os el chándal...os dejo hablar de vuestras cosas...me quedo con los chicos, haremos un partidillo ...así ellos también estarán contentos" (DC. Diciembre de 2001).

Algunos docentes basaban gran parte de su actividad diaria en el desarrollo de actividades manuales, que a diferencia de C1, y respondiendo siempre a un centro de interés específico previamente establecido, eran libres. Una vez más el desarrollo de actividades

mecánicas como copias y dictados, o ejercicios de matemáticas para completar y ejercicios de comprensión lectora, se reiteraba. A diferencia de primaria, estos alumnos eran compensados principalmente por el correcto desarrollo de sus actividades.

El bajo nivel de exigencia del profesorado, como ya pasara en el centro de primaria, también se hizo patente en las entrevistas realizadas, principalmente en segundo ciclo.

"(...) Hoy los tutores de segundo ciclo preparan materiales juntos. He aprovechado para hablar con ellos de sus materiales. Estamos en el aula de cuarto. Me enseñan los ejercicios de matemáticas para los alumnos de tercero y cuarto de eso... ¿problemas de sumas y restas, pregunto?... I3 me explica que son muchos los que aún no tienen incorporada la noción de suma y resta. Nociones básicas antes de adentrarse en otros contenidos. (DC. Febrero de 2002).

En todos los casos de segundo ciclo, las socializaciones primarias del alumnado tampoco eran incorporadas a sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Las familias de las alumnas y los alumnos, en términos generales, eran asumidas como carentes y deficitarias y por lo tanto poco interesantes.

El profesorado de segundo ciclo no se cuestiona su nivel de exigencia hacia el alumnado. El bajo nivel de exigencia se justifica a partir de una supuesta adaptación al medio familiar y comunitario entendido como social y culturalmente deficitario.

"(...) Los tutores de tercer y cuarto curso entienden que el nivel de los alumnos está directamente relacionado con las expectativas de sus familias... "el perfil de les famílies d'aquet centre està molt clar (...) Un 50% d'alumnes provenen de famílies més o menys normalitzades (...) o de famílies en situació de marginalitat (...), però que intenten un futur normalitzador pels seus fills . Aquestes famílies acostumen a veure en l'escola un instrument a utilitzar, per a que els seus fills aprenguin els elements bàsics de la cultura general: alfabetització, operacions matemàtiques bàsiques (...) però no com a recurs imprescindible per al seu futur. És a dir, no veuen que les expectatives de futur i molts menys que l'aprenentatge de valors passi per l'escola (...). majoritàriament els alumnes de primer i de segon responen a aquest perfil... en el cas de tercer i quart (...) un 25% d'alumnes pertanyen a famílies desestructurades i marginals que presenten un absentisme esporàdic alt, i per tant un nivell de fracàs elevat, així com un alt grau de conflictivitat, i reduïts al màxim amb programes educatius específics per ells (...) aquestes famílies no presenten cap interès per l'escola ni per les expectatives de futur dels seus fills, tenint respecte al futur d'ells una actitud pessimista i fatalista (...) Un 25% d'alumnes pertanyen a famílies desestructurades o mafioses (...) que no tenen cap interès per l'Institut, excepte el de guarderia i el d'aprenentatge per assajar pautes de conductes mafioses (...) aquestes famílies no veuen que el futur dels seus fills i filles passa per l'escola, sino que ho veuen com la continuació dels negocis i tripijocs familiars (...)" . (DC. Febrero de 2002)

En el caso de los docentes de primer ciclo, se manifiestan, tanto en sus prácticas como en sus discursos, reflexiones relativas a la necesidad de transmitir un tipo de conocimientos y estrategias con objeto de potenciar mayores porcentajes de participación y continuidad escolar entre el alumnado.

"(...) A primera hora de la mañana, tomando un café en la sala de profesores hablo con el tutor de primero. Me explica la propuesta que han hecho a una entidad de realizar un video, diseñado, producido y protagonizado por los alumnos de primero, a favor de la escolarización. Está entusiasmado. Me explica que la realización del audiovisual es todo un reto (...)
"Aquests nanos necessiten més que ningú confiança i un nivell molt alt d'exigència que els permeti superar amb èxit la secundària per tal de tenir després un millor accés a la resta d'estudis... del contrari quan arriben a l'altre centre (en referència al bachillerato) es desmotiven i acaben abandonant els seus estudis". Me explica que la implicación en este proyecto supondrá reconocimiento, responsabilidad, y alto grado de exigencia para cada uno de sus alumnos". (DC. Enero de 2002)

Algunos docentes no traducían sus discursos en prácticas concretas. Así, por ejemplo, el especialista en educación física permitía que las alumnas gitanas no desarrollaran determinadas actividades aduciendo cuestiones culturales.

(...) Tras mi experiencia con los alumnos de primero en clase de educación físico he necesitado hablar con EF. ¿Era una práctica habitual dejar a las chicas al margen de la sesión? ¿O esa era la sesión para ellas? EF me ha hablado de la cultura gitana y del papel de las mujeres, "(...) s'ha de ser molt respectuós amb la cultura dels nostres alumnes" (DC. Extracto de entrevista a EF. Noviembre de 2001).

En otros casos, las prácticas no se materializaban ante la ausencia de lo que se consideraban materiales necesarios para atender las diferencias personales del alumnado.

"(...) Hoy he estado con los alumnos de tercero en clase de ciencias naturales. El profesor en la sesión anterior había solicitado a los alumnos que trajeran unos materiales de casa para la realización de las prácticas de hoy. Sólo dos alumnos los han traído. El experimento se ha cancelado. No se han pedido explicaciones. Todos estamos castigados, en silencio y bien sentados.

Era habitual que los alumnos, en todos los cursos observados, no trajeran a clase los materiales que necesitaban. (DC, febrero de 2002).

En otros casos, la preocupación por unas determinadas reglas de comportamientos, aquellas que el docente consideraba necesarias para el correcto desarrollo de las actividades, impedía la utilización de

nuevas dinámicas de organización dentro del aula que potenciaran la atención de su alumnado.

"(...) Hoy en clase de mates con los alumnos de primero me he dejado sorprender una vez más. Hoy los alumnos han propuesto resolver sus problemas en grupos de cuatro. (...) de cap manera... cada un al seu pupitre i en silenci..."

Me explica muy flojito, cuando todos trabajan en silencio, que si no es así no saben trabajar porque los más listos aprovechan la oportunidad para escaquearse. Sólo si están solos y en silencio saben trabajar". (Diario de campo, diciembre de 2001).

Otras profesoras, sin embargo, mostraron, a través de sus prácticas, diferentes e imaginativas estrategias a la hora de que sus alumnos accediesen e interiorizasen los saberes académicos. Es el caso de la realización de actividades transversales, como el montaje del video, donde se articulaban contenidos de diversas materias a través de la participación de todos los alumnos, favoreciendo no sólo la asistencia continuada a clase, sino también la valoración por parte de todos los miembros de la comunidad educativa de la educación como instrumento de participación ciudadana.

Entre éstas, además, se observaban prácticas diferenciales en intensidad y en cantidad, en función del alumnado y del grupo clase. En este sentido, por ejemplo, las respuestas al comportamiento del alumnado presentaban gradaciones a dos niveles: en función de la clase social y del género. Algunas alumnas, a diferencia de otras con las mismas características, eran en mayor medida amonestadas por

sus retrasos a primera hora de la mañana, por sus carencias de material en clase y por la falta de realización de las tareas escolares en casa.

El mayor nivel de exigencia, y de amonestaciones, por parte de estas profesoras parecía estar vinculado a un elevado nivel de expectativas académicas y profesionales sobre las mismas. Y a la inversa, las docentes manifestaban un alto nivel de tolerancia, en términos de exigencias académicas, ante aquellos alumnos sobre los que las expectativas eran limitadas, en relación principalmente a su futuro profesional.

En el caso de otras docentes, sin embargo, se observan prácticas educativas diversificadas en las formas de enseñar y aprender. En estos casos el nivel de exigencia académico de las docentes no sólo, ni siempre, se relacionaba con la clase social y la adscripción étnica del alumnado. Las diferentes concepciones y estrategias que manifestaban apuntan a nuevas concepciones del aprendizaje. Estas estrategias pasaban por la aceptación de la individualidad desde un punto de vista crítico, en una cultura de colaboración que fomenta y apoya la resolución de conflictos dentro del aula.

"(...) Hoy han llegado todos antes de las nueve y media. La profesora los ido recibiendo en la puerta principal. A medida que llegaban les preguntaba, entre otras cosas, que traían en la mochila. Una vez en clase " Aquí no valen tonterías, o todos moros o todos cristianos (dirigiéndose a sus alumnos (...)) hoy todos teníais que traer (...) ¿quien no lo ha traído por olvido? Disponéis de 15 minutos para ir a casa a recogerlo (...) En 20 minutos empezamos... con perezas o sin ellas..."

Una vez han salido los alumnos vuelve a preguntar ¿quienes no lo han traído porque no han podido?

Me cuenta mientras todos esperamos a los que han ido a casa..."(...) Una servidora siempre piensa en todos y ha guardado algunos por si las moscas (...) es muy importante saber la capacidad de decisión que tienen estos niños y niñas para venir al instituto... y eso hay que saber cuidarlo (...)"(DC. Diciembre de 2001).

En este caso se observan estrategias que potencian en el alumnado, principalmente entre las adolescentes, procesos críticos por aceptación de las diferencias. Procesos que implican entre algunas alumnas, como veremos, tomar conciencia de los procesos sociales que mueven sus acciones.

Estas docentes elaboran diferentes mecanismos de auto reflexión. Mecanismos que pasan por un auto reconocimiento de ellas mismas como actores sociales que trasladan a su alumnado y al resto de los miembros de la comunidad educativa.

"(...) NI es nueva en el centro pero no en la profesión. Viene de la primaria por expresa demanda del equipo directivo. "(...) Cinc anys és temps suficient per conèixer i que et coneguin. Com a docents hem de tenir la responsabilitat de saber quan hem de tancar la barraca. La docència exigeix un esforç constant d'adaptació, de coneixement del medi i dels que t'envolten... companys, alumnes, famílies, veïns (...) quan ja no ets capaç de que res et sorprengui... el millor és... tornar a

començar... amb el que ja saps, de tu i de la teva feina, però amb la mirada neta amb els qui tens davant”.

Me habló de cuando le propusieron venir al centro (...) a aquest reptes, quan et coneixes i no saps fins a on pots arribar, no pots dir que no...”. (DC. Extracto de entrevista a NI. Diciembre de 2001)

Este tipo de dinámicas visibilizan nuevas formas de incorporar la convivencia y el conflicto *“(...) els problemes que tenim a l’aula (...) però també els que tenim a l’escola (...) i amb algunes famílies son el millor indicador de que no estem fent les coses tant bé com ens pensàvem.* (DC. Extracto entrevista NI. Diciembre de 2001).

A diferencia de primaria, entre el profesorado del IES se observan estrategias diferenciales y desiguales en la articulación de las categorías de género, tanto en sus discursos y como en sus prácticas cotidianas.

“(...)y eso hay que saber cuidarlo (...) sobretudo en el caso de las chicas... donde es fundamental reconocerles su asistencia y su esfuerzo por venir cada día a clase (...) a menudo lo hacen por el propio interés y sin el apoyo de la familia (...) bueno, no es que no las apoyen, sino que aceptan tanto que venga como que no”. (DC, diciembre de 2001).

En algunos casos los discursos se contradicen con las prácticas, y en otros se observan estrategias que responden a diferentes expectativas sobre el futuro académico y profesional de las adolescentes.

Entre estos últimos, es significativo tanto el reconocimiento que realizan de las heterogeneidades que presenta la comunidad gitana en el territorio, como el reconocimiento de que el alumnado experimenta multiplicidad de registros. En estos casos, las docentes asumen que cualquiera de los miembros de su clase puede tener dificultades en un determinado momento o periodo y construyen diferentes formas de abordar las dificultades.

"(...) En la entrevista NI me habla de las estrategias para abordar las dificultades. "(...) els problemes que tenim a l'aula (...) però també els que tenim a l'escola (...) i amb algunes famílies son el millor indicador de que no estem fent les coses tant bé com ens pensàvem (...) si els problemes que tenim son la millor manera per saber quines coses no fem del tot bé, no serem tant ingenus d'analitzar quins son els problemes que van sorgint... això si, aquests mai s'acaben... per després no incorporar al centre aquestes respostes positives que hem construït entre tots en la cerca de solucions a la vida quotidiana!!! (...) Sortim a rebre a determinats alumnes perquè del contrari no passarien de la porta ... aquests que no volien entrar ens han ajudat a donar la benvinguda al centre a tots i cada un dels nostres alumnes, a saber amb qui venen al centre, amb qui parlen (...) Aquest fet tant senzill de sortir,

reverteix sobre tots els nostres alumnes (...)”(DC. Extracto de entrevista a NI. Diciembre de 2001).

En referencia al futuro académico y profesional de las alumnas, las entrevistas revelan como ante la doble dificultad que presentan las adolescentes gitanas, como mujeres y como gitanas, estas docentes valoran necesaria la utilización de estrategias singulares que garanticen tanto la continuidad educativa como la futura inserción laboral de las mismas.

"(...) En la entrevista E2, cuando hablaba de sus alumnas y de sus expectativas, lo hacía con mucha pasión, desde el corazón. (...) está claro que estas niñas van a tener más problemas que sus hermanos... está claro que hay que incidir diferencialmente si lo que nos interesa es que estas niñas puedan escoger por ellas misma... (...) a veces, no sé si hago bien con concienciarlas... a veces no sé si entienden que no se trata de luchar en un bando o el otro... a veces no sé si entienden que es posible convivir, y lo digo por experiencia, en mundos diferentes si sabes jugar bien tus cartas... a veces no sé si entienden que estudiar y ser gitana es tan compatible, como ser paya y maestra (...)”. (DC. Extracto de la entrevista a I2, noviembre de 2001).

En referencia a la diversidad de familias presentes en la escuela, el profesorado, a través de sus discursos y de sus prácticas, también revelaba una cierta preocupación. A diferencia de primaria, la

diversidad no es sólo problematizada en términos de déficit y de su superación. Algunos docentes incorporan a sus estrategias las diferencias culturales como cambio y dinamismo.

"(...) E2 me habla de estereotipos y de cómo estos impiden el acompañamiento a los alumnos. "(...) a la gente se le llena la boca hablando de payos y gitanos... pero se olvida que aquí hay lo que hay son personas con nombres y apellidos y una historia, muchas veces complicada, a sus espaldas... (...) a la gente se le olvidan que sus hijos ya no son como ellos, aunque se les parezcan (...) depende de mí y de mi alumno que lleguemos a entendernos (...) lo que fue su padre habrá que saberlo (...) y habrá que saber también su apellido (...) pero afortunadamente, si ni yo ni mi madres somos la misma persona... porque deberían serlo ellas (...)".(Diario de Campo. Extracto de la entrevista a I2, noviembre de 2001).

Las observaciones revelan cómo algunos docentes ven a sus alumnas gitanas como el resultado de un proceso de integración crítico en el cual su papel puede ser clave para una convivencia en armonía.

Así por ejemplo, las estrategias diferenciales en el trabajo con las familias y las entidades y recursos de la comunidad por parte de estas docentes, en función del sexo del alumno, respondían a la interpretación que realizaban respecto a sus dificultades y posibilidades como alumnos dentro de la institución y como adolescentes con su familia y su comunidad.

En este sentido, se permiten diferentes modos de aprendizaje y se incorporan a los procesos de enseñanza otros procesos educativos al margen de los escolares,

"(...) En referencia a la singularidad en los procesos de aprendizaje de los alumnos I2 elabora su propia metáfora. "(...) Si todos los caminos llevan a Roma, por qué nosotros nos empeñamos en enseñar siempre el mismo...si a los amantes del mar les gusta navegar, a los soñadores volar, a los entusiastas caminar y a los atrevidos conducir... por qué tengo yo que enseñarles a todos que lo correcto es ir a Roma en tren." (Diario de Campo. Extracto de la entrevista a I2, noviembre de 2001).

En la misma línea, sólo algunas docentes conocen e incorporan los procesos educativos "domésticos" entre familias y alumnos en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, contribuyendo a la inclusión de las diferencias en tales procesos.

"(...) NI Cuando me habla de sus estrategias de enseñanza aprendizaje lo tiene muy claro. "(...) tant important és la relació que jo estableixo amb els meus alumnes, com saber quines estableixen ells, en relació a l'escola, amb els seus pares. Només d'aquesta manera podré entendre, compartir i ampliar processos." (DC. Extracto de entrevista a NI, diciembre de 2001).

5.4.2 Itinerarios y experiencias escolares de las adolescentes gitanas

Las experiencias escolares de las adolescentes gitanas observadas revelan, en mayor medida que en el caso de las alumnas de primaria, su capacidad para introducir cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje de que participan. Sus estrategias diferenciales frente a los requerimientos de sus comunidades las transforman en agentes activos en sus propias trayectorias individuales.

En la selección de las alumnas con participación y continuidad escolar no solo participaron las y los tutores de los diferentes grupos-clase observados, sino también los responsables de otras materias, así como algunos miembros del equipo directivo. Las informaciones proporcionadas por todos ellos junto a las observaciones realizadas en las diferentes aulas, permitieron la selección de cuatro alumnas, una para cada uno de los cursos (A4, A5, A6 y A7) con participación escolar y, en algunos casos, con expectativas de continuidad académica post obligatoria.

Como ya se observaba en las niñas, sus expectativas académicas y profesionales se mueven entre dos mundos que no siempre son fáciles de articular: el escolar y el familiar.

"(...) A7 tiene 15 años. Nacida en Cataluña, gitana, es la mayor de tres hermanos. En el momento del estudio cursa cuarto de secundaria. Ha vivido con sus abuelas toda su infancia y hasta el día de hoy no quiere hablar de sus padres. Ella junto a su compañera asisten a la escuela porque "(...) así lo han decidido ellas mismas (...) el próximo curso... a mi me gustaría llegar a

ser una gran diseñadora de moda... tener un gran coche... tener una casa... y llevar a mis hijos a un buen colegio... donde de verdad les enseñen.” (DC. Extractos de la entrevista a A7, febrero de 2002)

“(...) A6 tiene 14 años. Nacida en Cataluña, gitana, es la menor de siete hermanos. En el momento del estudio cursa tercero de secundaria. Sin padre, comparte con su madre y sus hermanos algunas responsabilidades familiares. Su carácter impulsivo le ha llevado a no pocas amonestaciones por parte de la escuela. Decidida y nerviosa, “(...) me declaro fan incondicional de mi madre. (...) no se que se cree éste (en referencia a un profesor)... se piensa que puede tenernos todo el día pintando como si fuéramos tontas... y después tiene la cara de regañarnos por no traer sus dibujitos acabados de casa”. (DC. Extractos de la entrevista a A6, febrero de 2002).

“(...) A5 tiene 13 años. Nacida en Cataluña, gitana, es la mediana de tres hermanos. En el momento del estudio cursa segundo de secundaria. Hija del pastor y fundador del partido nacionalista en el barrio, asiste diariamente a sus clases en el instituto. Escolarizada desde los 3 años, participa de las actividades del Programa Pera Closa. “(en referencia a NI) insiste en que tengo que esforzarme más... y tiene razón, aunque yo siempre proteste...si quiero llegar a ser una buena maestra (...) me cambiaría de centro... aquí los profes nos

tienen miedo, NI no y tu tampoco (...) pero mis amigas están aquí.”(DC. Extractos de la entrevista a A5, noviembre de 2001).

“(...) A4 tiene 12 años. Nacida en Cataluña, gitana, es la menor de dos hermanos. Escolarizada desde los 3 años, participa de las actividades del Programa Pera Closa. De madre andaluza y padre catalán siente que su familia la necesita... se siente mal cuando sus obligaciones escolares no le permiten seguir los pasos de su madre, trabajando en el mercado y cuidando de los suyos. “los sueños son una cosa... y la realidad otra (afirma frente a la pregunta de como se imagina que será su vida dentro de unos años) ... sueño con ser periodista... vivir en una gran casa fuera de este barrio...y en los novios y en los maridos ya pensaré cuando todo esté en su sitio”. (DC. Extractos de la entrevista a A7, noviembre de 2001).

Estas cuatro adolescentes frente a los diferentes discursos y prácticas mayoritarias, vehiculados a través sus profesoras y frente a los diversos modelos aceptados desde los universos familiares y comunitarios, manifiestan, en sus discursos y en sus prácticas, estrategias escolares heterogéneas.

En el caso de A4 y A6, las presiones por parte de las familias, suponen una lucha constante frente a sus acciones escolares cotidianas. En el caso de A7, a diferencia de sus dos compañeras, la ausencia de presiones familiares es materializada por la misma frente a su

escolarización. En el caso de A5, sin embargo, las expectativas familiares y propias chocan frente a estrategias docentes homogéneas y deficitarias.

En el caso de estas cuatro adolescentes la familia y su modelo educativo, parecen ser elementos que influyen en sus aspiraciones y en sus estrategias escolares. Ahora bien, el cómo procesan esta influencia difiere entre ellas en función de quien las acompaña en sus aprendizajes escolares.

En el caso de las cuatro adolescentes, la presión, o su ausencia, del entorno escolar, se traduce en acciones singulares que no siempre les permiten una participación activa en la comunidad escolar.

A pesar de la importancia que algunas y algunos docentes atribuyen al papel de la familia como factor claro de desventaja, las observaciones y las entrevistas realizadas muestran como en el caso de estas cuatro adolescentes es la autoestima personal y el apoyo afectivo de una docente, lo que facilita la participación y la continuidad académica.

En el caso de A6, el trabajo continuado con los abuelos por parte de una docente y los buenos resultados académicos de la alumna están permitiendo su estabilidad escolar a lo largo de la secundaria. En el caso de A4, sin embargo, la vinculación afectiva que mantiene con una de las docentes le permite reflexionar en torno a sus responsabilidades familiares y asumir sus competencias familiares y escolares.

Pude constatar una invisibilidad de sus aspiraciones y expectativas que se acompañaba, en muchos casos, de una falta de implicación

académica y de acompañamiento socioafectivo a lo largo de la educación secundaria. Esta falta de implicación, sin embargo y como veíamos, no es extensible a todo el profesorado. Algunas de ellas sí desarrollan estrategias socio académicas que respondían a las particularidades de sus alumnos y alumnas.

Las estrategias de estas docentes, permiten a las jóvenes ir incorporando, no sin dificultades, sus diferentes mundos. Las cuatro adolescentes gitanas muestran cómo es posible incorporar la realidad escolar, no siempre sin conflictos. En esta incorporación las estrategias educativas desarrolladas por estas docentes parecen facilitar, en mayor medida que otras, su integración en una experiencia más enriquecedora, tanto desde el punto de vista de los saberes como desde el punto de vista de las actitudes hacia los demás.

"(...) Tengo 13 años, soy gitana, y estudiante... acompaño a mi padre al culto... y cada viernes voy al centro cívico a estudiar... cuido de mis hermanos más pequeños y ayudo a mi madre en casa... y me encanta ir a comprar ropa con mis amigas. (DC. Extracto de las entrevista a A5, noviembre de 2001).

La incorporación por parte de algunas docentes en sus estrategias de enseñanza y aprendizaje de las experiencias familiares que viven sus alumnas, parece favorecer el reconocimiento significativo por parte de las alumnas. En este sentido, en el caso de A4, las posibles culpabilidades por desatender sus responsabilidades familiares son

compensadas académica y afectivamente por parte de la docente, llevando a la alumna a participar activamente en ambos universos.

"(...) E1 es muy buena (...) me deja hacer los deberes en clase y no me regaña cuando me quedo en casa y no vengo a la escuela (...) en clase me hace trabajar como a los demás (...)(DC. Extracto de las entrevista a A4, noviembre de 2001).

En el caso de A3, sin embargo, y ante la ausencia de acompañamiento familiar y escolar, se manifiestan decepciones y culpabilidades. Y expresa abiertamente que viene a la escuela porque ella así lo ha decidido, increpa continuamente a sus docentes cuando le exigen actitudes y comportamientos que ella considera poco coherentes.

Las actitudes y las respuestas diferenciales de estas adolescentes no son interpretadas de igual modo por el profesorado del centro. En algunos casos, como veíamos, sí que se reconocen y se interviene sobre las mismas, pero en muchos otros, sin embargo, no se manifiesta una noción igualitaria del éxito.

El desarrollo y puesta en práctica de estrategias de reconocimiento, visibiliza y confirma la existencia de estrategias diferenciales entre las adolescentes a la hora de sortear las dificultades en sus trayectorias escolares.

Esta aceptación documenta algunos de los factores que favorecen la participación de las alumnas en el ámbito escolar, y sobre los cuales el centro educativo puede intervenir y acompañar, favoreciéndolos.

Como ya se perfilaba en el centro de primaria, la auto confianza apoyada en una fuerte autoestima y la confianza generada en las posibilidades de la alumna por un referente adulto estable, en estos casos una docente, despiertan en algunas adolescentes recursos y trayectorias escolares singulares. Los discursos y las prácticas de las docentes permiten tomar conciencia a las adolescentes de sus limitaciones y de sus posibilidades culturales y sociales, favoreciendo su participación escolar a través de la identificación y el reconocimiento. Este reconocimiento parece facilitar, en algunas de ellas, la continuidad educativa.

El grupo de iguales, como espacio de relación y como generador de expectativas y experiencias también juega un papel decisivo en la configuración de las expectativas personales de estas adolescentes y en la producción de prácticas particulares. A diferencia de las niñas de C1, estas adolescentes comparten con diferentes iguales sus diferentes espacios de relación. Junto al grupo de compañeros de la escuela, aparece el grupo de la calle o el centro juvenil, vecinas y vecinos, y el grupo familiar, primas y hermanas. Los grupos de iguales tienen diferentes discursos respecto a la escuela y su pertinencia. En algunos casos, los iguales son coincidentes en más de un grupo, pero las dinámicas siempre difieren en intensidad y en cantidad.

Entre las más mayores, A7 y A6, y a diferencia de A4 y A5, el grupo de iguales tiende a estar compuesto siempre por chicas, tanto dentro como fuera de la escuela. Al grupo de iguales escolar, se suman hermanas y primas, fuera de la escuela. Estas hermanas y primas, en su mayoría son mayores y casadas y no finalizaron la secundaria

obligatoria. En el caso de A4 y A5, sus experiencias en la Fundación y en algunas entidades del barrio, han diversificado en sexo y tipología la composición de sus iguales. Así, por ejemplo, en el caso de A5, los iguales que comparten con ella sus expectativas y modelos educativos y familiares le permiten apoyar y ratificar sus estrategias escolares tanto dentro como fuera de la escuela.

En el caso de A4, el grupo de iguales que comparte aula con ella, recrimina su ausencia de implicación educativa en el aula. De igual modo que sus compañeros y compañeras de la Fundación.

En ambos casos, comparten con sus iguales modelos y expectativas personales y de futuro. En ambos casos, compartir con el grupo de iguales modelos y universos educativos parece incidir favorablemente en la participación y continuidad educativa. En el caso de A6 y A7, y ante las continuas muestras de gitaneidad y los continuos desprecios a la institución educativa frente a sus iguales, se presagian estrategias de ocultamiento que las aproximan más a las expectativas vertidas por el grupo de iguales. La necesidad de responder a lo que se espera de ellas, por parte de sus iguales femeninas, les dificulta su participación activa en la comunidad escolar: “(...) *yo no puedo traicionar a los míos*”. (DC. Extracto de entrevista a A6, marzo de 2002).

Si gracias a las practicas de dos docentes cuatro alumnas pueden decidir. Si gracias a la participación de dos programas educativos dos alumnas diversifican sus referentes y con ellos sus miradas del mundo, ¿a qué estamos esperando para mejorar la calidad de nuestro sistema educativo?.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

6.1 Primeras Conclusiones

Esta investigación pretendía observar en la práctica escolar el desarrollo de dos conjuntos diferenciados de objetivos:

1) *En relación con las prácticas educativas del profesorado:*

- a) *Conocer algunas de las representaciones del profesorado respecto a las alumnas gitanas.*
- b) *Precisar la incidencia de estas representaciones en sus prácticas educativas .*
- c) *Establecer la relevancia del papel de las educadoras y educadores en la participación y continuidad escolar y educativa de las adolescentes gitanas.*

2) *En relación con las mujeres gitanas escolarizadas*

- a) *Poner de manifiesto y subrayar la capacidad y responsabilidad crítica de las alumnas gitanas frente a las instituciones escolares y educativas.*
- b) *Destacar la heterogeneidad interna de las alumnas gitanas;*
- c) *Informar sobre las estrategias de negociación de las jóvenes gitanas entre el universo familiar y el académico e*
- d) *Informar de sus representaciones sobre la escolaridad*

6.1.1 En relación con las prácticas educativas del profesorado

El profesorado investigado, como portador de un bagaje cultural y social concreto, reacciona no sólo de formas diversas ante su alumnado y el aprendizaje, sino que también acogen de forma diferencial los principios legislativos del momento, que en el caso de la LOGSE apuntaban a cambios en el tratamiento educativo del alumnado.

La mejora de la calidad y la equidad en la educación conforman los pilares teóricos sobre los que se sustenta la política educativa. Si bien la LOGSE desarrolla y normaliza el concepto de Diversidad, su marco de implantación y desarrollo ha impulsado y/o desvirtuado, en los contextos investigados, algunos de sus principios. La comprensividad, eje en torno al cual se pretende evitar que la diversidad se transforme en desigualdad, nos devuelve, por un lado, prácticas segregacionistas que refuerzan la conceptualización estratificada del alumnado según su pertenencia social y cultural y dificultan la continuidad escolar y, por otro, prácticas inclusivas que mejoran su participación escolar.

Para el profesorado que ha interpretado los nuevos preceptos legislativos como mejoras, estos principios han sido bienvenidos a sus prácticas y a sus centros. Aquellos que los han interpretado como retroceso, ponen de manifiesto resistencias a los cambios.

Los cambios son procesos complejos, sobre todo cuando viene impuestos desde el exterior, que no se reducen a la mera aceptación

y / o resistencia. Cambiar es un proceso que oscila entre un reconocer el estado actual de la situación y un proyectar el estado deseable. Frente a la realidad, los cambios implican un cuestionamiento de la situación anterior y actual: los saberes pasados se enfrentan a los saberes presentes, las estrategias monoculturales se enfrentan a las estrategias pluriculturales. Las consecuencias resultantes no sólo son diversas sino también diferentes, pero todas pasan por las personas que o bien deciden dar continuidad a sus prácticas o bien deciden incorporar los cambios, entenderlos y ponerlos en práctica.

"Es extremadamente frecuente la generalización negativa respecto a las situaciones educativas en las aulas multiculturales. La generalización (...) no discrimina lo particular, la excepción. Es necesario revisarlas desde lo concreto, lo real, lo cotidiano. Y ello requiere legitimar la voz individual, la experiencia singular. Es desde ese reconocimiento que el establecimiento de generalizaciones relativas a las aulas interculturales podrá contemplar, también, aquello que se resuelve satisfactoriamente, condenado inexplicablemente, a la invisibilidad y por ende, a la inexistencia. (Soto. 2006: 15).

Algunos de los docentes investigados evalúan a sus alumnos en función de lo que son en teoría, deficitarios, y no en función de lo que hacen y por qué lo hacen. Ello parece conducir no sólo a una reducción en las expectativas sino también al establecimiento de medidas compensadoras no basadas en los propios sujetos. Como

consecuencia, estos docentes no promueven la excelencia educativa entre su alumnado, la interpretan como innecesaria.

Estos docentes diluyen las diferencias en las relaciones educativas de aprendizaje, obviando los significados culturales en las relaciones inter e intra grupos, e inter e intra géneros. Estos profesionales si bien reconocen las diferencias culturales no las interpretan como posibilidad de cambio.

A esta visión esencialista del alumnado gitano se suma una conceptualización en términos de déficit. Las alumnas gitanas investigadas no son vistas como agentes críticos frente a la escuela y su comunidad. A menudo su singularidad es reducida a una globalidad que tiene como base el grupo de pertenencia y su posición en la estructura social.

Es así como, en las prácticas de estos docentes, la superación del déficit es asociada a la pérdida de la diversidad que da origen a su existencia: el acceso a la educación para todas y para todos pasa por un proceso de homogeneización que sustituye a la diversidad problemática.

La investigación realizada revela, sin embargo, indicios que apuntan a una nueva acepción de las dificultades educativas por parte de algunas docentes.

Es significativo el reconocimiento que realizan éstas de los miembros que participan en su comunidad escolar. Reconocimiento que incorpora no sólo a sus estudiantes sino también a los grupos a los que éstas pertenecen. Las consecuencias se resumen en resistencias al monoculturalismo, al aceptar e incluir en sus estrategias de

enseñanza y aprendizaje las adquiridas por su alumnado fuera de la institución escolar.

Estas docentes asumen su exposición a las dificultades en un determinado momento, lo que les lleva a elaborar diferentes estrategias de reflexión. Ello les permite entender las dificultades que manifiestan sus alumnos como el resultado de la organización de la propia institución educativa y como consecuencia del tipo de estrategias de enseñanza y aprendizaje que utilizan. De modo que personalizan el aprendizaje, manifestando su interés por todo su alumnado, lo que genera reconocimiento, participación, dinamismo y transformación. Verbalizan discursos inspirados fundamentalmente, y a grandes rasgos, en éticas humanistas que abogan por un ideal de diálogo, de respeto por las diferencias y de comprensión. Discursos que en la práctica se traducen en una preocupación contrastable por la construcción de procesos de comunicación igualitaria. Preocupación que pasa por el reconocimiento de las diferentes clases sociales, dinámicas de género e imágenes de la realidad, actitudes, valores y saberes entre el alumnado. Reconocimiento que les lleva a una diversificación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Reconocimiento que parece incidir en la participación escolar de las alumnas gitanas.

Estas dos tendencias en los perfiles profesionales investigados permite documentar las representaciones que tienen los docentes sobre su alumnado, y analizar cómo incidieron en sus prácticas educativas. Objetivos 1a y 1b.

Los datos aportados van más allá. El 90% de los alumnos investigados están escolarizados desde los tres años y su participación escolar presenta dificultades. La invisibilidad de las aspiraciones y de las expectativas de las alumnas y los alumnos, por parte del profesorado, parece traducirse en una falta de implicación y de continuidad académica: la ausencia de acompañamiento educativo durante la escolarización obligatoria secundaria, por parte del profesorado, se traduce, en los casos investigados, en una falta de participación escolar.

La profecía autocumplida parece que funciona para todos los actores frente al proceso escolar que los une. El apoyo socioafectivo del profesorado, o su ausencia, influye en la participación y en la continuidad escolar y educativa del alumnado. Objetivo 1c.

Ello permite corroborar la primera de las hipótesis planteadas en esta investigación:

Cuando las y los educadores, en el cotidiano de sus relaciones y sus prácticas educativas, acompañan afectiva y efectivamente a sus alumnas potencian en ellas la participación y la continuidad escolar y educativa.

Los datos etnográficos me permiten afirmar que cuando el profesorado personaliza el aprendizaje, manifiesta su preocupación por la participación y la continuidad escolar de su alumnado. Estos docentes aceptan las diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje gracias a un constante reflexionar sobre sus prácticas educativas y las de la comunidad escolar.

Estos docentes posibilitan la participación, porque parten de la identificación. Al incorporar en su definición de educación los procesos educativos de su alumnado, posibilitan su pertenencia, al tiempo que su responsabilidad frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje que les atañen.

"(...) La consideración de que todos y cada uno de nosotros somos siempre sujetos culturales concretos y en interacción, es una consideración potencialmente transformadora. Aplicada a las relaciones socioculturales que se producen en contextos educativos tiene implicaciones muy positivas ya que permite establecer puentes entre miradas diferentes y convertirlas en mutuamente comprensibles. Pero es una consideración que nos obliga a repensarnos a nosotros mismos y requiere de un proceso de reflexión crítico sobre ideas y prácticas propias. Implica posicionarse (...) en el lugar de cualquier otro (...) implica también reconceptualizar legitimidades, reconocer criterios y, por lo tanto, restablecer elementos de equivalencia entre las personas implicadas en el encuentro educativo". (Soto. 2006:363).

El interés que manifiestan los docentes por su alumnado muestra como su participación escolar depende, en parte, de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que incorporan y desarrollan. *“Cuando establecemos una relación educativa estamos mediando, tendiendo puentes entre mundos, mundos que imaginamos distantes pero que en realidad están cerca, muy cerca, a nuestro lado”* (Soto. 2006: 35).

¿Son estos profesores tutores resilientes?

“Todo lo que permite reanudación del vínculo social permite reorganizar la imagen que el herido se hace de sí mismo. La idea de sentirse mal y ser malo queda transformada tras el encuentro con un camarada afectivo que logra hacer germinar el deseo de salir airoso. (...) Para dejar de sentirse malo, para llegar a ser esa persona por cuya intermediación llega la felicidad, es preciso participar en la cultura, comprometerse con ella, convertirse en actor y no seguir siendo mero espectador.” (Cyrulnik. 2003: 215).

Si. Estas docentes son guías resilientes para las mujeres gitanas investigadas.

6.1.2 En relación con las mujeres gitanas escolarizadas

Los ocho casos investigados informan de las representaciones que tienen las mujeres gitanas sobre su escolaridad. En todos los casos estas representaciones se mueven entre dos mundos, el escolar y el familiar.

Conocer sus expectativas de continuidad académica y de inserción laboral documentan la consecución del objetivo 2d.

Las niñas y adolescentes investigadas muestran cómo cuando son capaces de reconocer los procesos que las limitan dentro y fuera de la escuela, deciden sobre sus itinerarios escolares desarrollando estrategias singulares de participación escolar.

Sus experiencias escolares ponen de manifiesto sus estrategias diferenciales frente a los requerimientos de sus comunidades (objetivo 2b), visibilizando al mismo tiempo sus capacidades de negociación (objetivo 2c).

Se confirma para todos los casos investigados, cómo la familia y su modelo educativo son elementos que influyen en las aspiraciones y en las estrategias escolares de las alumnas. Cómo procesan esta

influencia parece estar relacionado con las prácticas de quienes las acompañan en sus aprendizajes escolares.

La autoestima personal de las chicas y el apoyo afectivo de una docente explican, en parte, su participación y continuidad académica. *"El temperamento es un comportamiento, pero es también un cómo del comportamiento, una forma que tiene la persona de ubicarse en su medio."* (Cyrulnik. 2003: 49). El profesorado que incorpora las experiencias familiares de sus alumnas en sus propuestas de enseñanza y aprendizaje, transmite reconocimiento y las anima a desarrollar estrategias de participación y de continuidad escolar diferenciales que les permiten gestionar sus trayectorias escolares.

Estas estrategias, que son diferentes en cada caso, documentan su heterogeneidad como colectivo. De nuevo objetivo 2b.

Pero no sólo. La heterogeneidad en las estrategias frente a los requerimientos de la comunidad escolar muestra su capacidad para introducir cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los que participan.

Confirmando, una vez más, su responsabilidad frente a la experiencia de la escolaridad, pudiendo afirmar que las alumnas gitanas participan de la institución escolar. Objetivo 2a.

De nuevo, los datos permiten corroborar la segunda hipótesis.

Las adolescentes gitanas pertenecientes a familias con dificultades de participación sociocomunitaria desarrollan estrategias de negociación con el universo escolar que inciden favorablemente en su participación y continuidad escolar y educativa.

Estas estrategias de negociación, fruto en buena medida de prácticas educativas comprometidas por parte del profesorado, permiten el cambio y la transformación. Sin embargo, el profesorado no es la única clave. Debería focalizarse la heterogeneidad, en el seno de cada grupo humano, como elemento esencial del crepitar escolar.

6.2 Contrastes, interpelaciones y continuidades a la luz de nuevos datos etnográficos.

Este apartado forma parte del último capítulo de la tesis pero podría considerarse como el primero de una nueva investigación. Este apartado no pretende ser etnográfico ni sistemático por que los datos que he seleccionado obedecen a un propósito: hablar de contrastes y de continuidades. Lo que explica su organización, sus contenidos y sus pretensiones. Los datos seleccionados se obtuvieron en un IES⁸³ público que dependía orgánicamente del Departament d'Educació y que por lo tanto se regulaba por la legislación oficial del Estado y de la Generalitat de Catalunya. Abrió sus puertas el curso 1996-1997, con una asignación de dos líneas de ESO. Mas tarde, en el curso 1997-1998 ofertó una línea de Bachillerato. El centro, tal y como describía su proyecto educativo se definía como

"(...) una escola pública, laica, pluralista i emmarcada en la línia de la tradició pluralista, entesa com la defensa de la llibertat i

⁸³ El trabajo de campo realizado para la obtención de los datos que presento, tuvo lugar en los cursos escolares 2001-2002 y 2002-2003 en un barrio del centro urbano de Barcelona. Durante el primer año participé todas las tardes en uno centro infantil y juvenil del barrio. El proyecto de acompañamiento socioeducativo contemplaba tres áreas básicas de trabajo: la Formativa (deberes), la Deportiva (fútbol) y la Lúdica (trabajos manuales). Durante este primer año también entreviste a los profesionales de los dos EBASPS y EAIAS del barrio, a dos enfermeras del centro de salud (CAP), y al responsable del equipo de lucha que trabajaba en uno de los centros juveniles.

En el curso académico 2002-2003 obtuve los datos correspondientes a un centro de secundaria obligatoria (I2). En el IES observé cuatro cursos académicos, en este caso no eran todos de la misma línea. Entrevisté al equipo directivo, a los tutores de los diferentes cursos (T1, T2, T3, T4), a dos docentes con larga trayectoria en la profesión (LT) y a uno de reciente incorporación (RI). Entrevisté al alumnado de los cuatro cursos, un total de 70 alumnos, y a cuatro alumnas por sus estrategias diferenciales (A8, A9, A10 y A11). Así mismo realicé observación participante en las aulas, en el patio y fuera de horario escolar. Analicé los expedientes académicos de los 70 alumnos observados. Entrevisté a un profesional del EAP, a los cuatro educadores en medio abierto (EC) del barrio y a dos educadores del Centro Cívico (CC).

de la igualtat de tots i totes, propiciadora d'un món més just i compromesa en la recerca de la felicitat. I per aquestes raons ens regim pel principi de la coeducació, entenent-la com un intent per a educar en la igualtat sense cap mena de discriminació per raó del gènere de les persones.” (DC. PEC, octubre de 2002).

El centro mantiene aún hoy una relación de cooperación con C4⁸⁴ en la unificación de objetivos y metodologías elaborándose una única línea educativa entre los 3 y los 18 años.

Los grupos clase en los que realicé el trabajo de campo fueron 1º A (con 9 alumnas y 6 alumnos), 2º C (con 9 alumnas y 8 alumnos), 3º C (con 12 alumnas y 13 alumnos) y 4º C (con 5 alumnas y 8 alumnos). Un total de 70 alumnos, con una amplia diversidad de orígenes⁸⁵, de los que 40 alumnas proceden del centro de educación primaria C4. El nivel de competencia lingüística con el que llegan las alumnas y los alumnos era el criterio por el que se separaban en tres grupos. Las diversidades descritas entre el alumnado han llevado al centro, según señala el PEC,

⁸⁴ Centro de educación primaria con el que comparte edificio y en el que finalmente no llevé a cabo trabajo de campo.

⁸⁵ Según datos disponibles de las familias era como sigue: en 24 casos la familia era de España, en 17 casos de Marruecos, en 6 de Filipinas, 3 de Pakistán y Perú respectivamente, 2 de Colombia, dos más de Ecuador y 1 caso de la India. En 6 de los casos los progenitores presentaban orígenes diferentes entre sí, en 2 casos el padre era chileno y la madre española, en 2 el padre era peruano y la madre española, en 1 el padre era pakistaní y la madre marroquí y, en un caso el padre era español y la madre marroquí. Para el resto de familias no se dispone de información.

(...)a dotar-se de mesures organitzatives i curriculars que atenguin a tot l'alumnat, amb plenes garanties per assolir l'èxit en la tasca educativa que tenim encomanada i que prepari els nostres alumnes per tal d'integrar-se en la societat segons els seus interessos, motivacions i capacitats.”(DC. PEC, octubre de 2002).

En este sentido, el centro otorga prioridad a medidas tales como

“(...) Pla d'acolliment per a tot l'alumnat i especialment per als alumnes de 1er d'ESO (...) Atenció específica als alumnes que arribin d'altres zones de l'estat espanyol i als que vinguin de països estrangers (...)projecte de treball en el camp de la lectoescriptura(...) Projecte curricular que intenta adequar l'aprenentatge a les diverses sortides que tindran els nostres nois i noies un cop acabada la vida en el centre (...) Agrupaments flexibles (...)Recerca de formules que permetin el treball interdisciplinar (...)Atenció individualitzada a partir de l'acció tutorial i l'orientació psicopedagògica (...) treball amb les institucions i les organitzacions del barri que atenen l'alumnat fora de l'horari escolar” .”(DC. PEC, octubre de 2002.)

Las principales dificultades con las que se encontraba la comunidad educativa frente a la escolarización de sus alumnas y alumnos eran, según valoraciones del equipo docente, y dadas las características del barrio:

"(...) joves amb famílies desestructurades que projecten desestructuració personal i poca estabilitat emocional; poca motivació per l'estudi, amb manca d'un referent educatiu vàlid i coherent; respostes agressives o inhibidores davant les dificultats; habilitats i destreses socials comunes i personals poc desenvolupades." (DC. ED, octubre de 2002.)

Junto a éstas, el profesorado señala, el nivel de competencia lingüístico al llegar al centro, tanto en catalán como en castellano, el nivel académico de los adolescentes de origen marroquí y la poca continuidad académica post obligatoria en algunos grupos, principalmente en el caso de las alumnas adolescentes, marroquíes y paquistaníes.

El equipo de docentes y el equipo directivo, en el curso 2002-2003, estrenaba su sexto curso académico. La categorización del centro como Preferente, les llevaba a seleccionar a gran parte de la plantilla del centro. Sobre el perfil del profesorado el equipo directivo señalaba que

"(...) El professorat ha de se capaç d'organitzar els aprenentatges per a la diversitat de l'alumnat, així com de dominar els mecanismes d'ensenyament-aprenentatge d'un àrea i ésser capaç de treballar en equip. Així el perfil desitjable del professorat es concreta en: Que sigui obert al diàleg, a l'intercanvi i a l'acceptació de les decisions col·lectives. Què assumeixi la necessitat de la renovació pedagògica i la formació permanent. Que, treballant en el marc general del

constructivisme, es mostri obert al treball interdisciplinar, cooperatiu i de projectes. Que mostri predisposició a incorporar-se als òrgans de gestió, coordinació i dels grups de treball que el centre es doti. Que tingui interès en el coneixement i respecte per les diverses cultures d'origen de l'alumnat. Que mostri voluntat de resoldre els conflictes, utilitzant la mediació i el diàleg com una de les formes habituals de fer-ho." (DC: PEC, octubre de 2002).

6.2.1 Algunas Prácticas y algunas relaciones educativas

Durante el curso 2002-2003 trabajaban en el IES 40 docentes. Realicé un total de 10 entrevistas. A los cuatro tutores de las aulas observadas, a los miembros del equipo directivo, a los especialistas de Educación Musical y Educación Física y al responsable de la UAC. La antigüedad en la profesión no reveló diferencias significativas en las concepciones sobre las alumnas y los alumnos del centro.

Algunos docentes compartían conceptualizaciones problemáticas, próximas a las aparecidas en C1 y en I3, "*(...) jo no porto als meus fills a aquesta escola. Els nivells exigits son molt baixos (...) quins amics tindria?(...) Evidentment això afectaria al seu futur personal i professional* (DC. Extracto de entrevista a un miembro del ED, marzo de 2003).

Junto a estas representaciones, y como ocurriera en I3, la mayoría de docentes se planteaban nuevas problematizaciones que indicaban imágenes algo distintas de su alumnado,

"(...) El gran repte que tenim al centre és que els nostres alumnes aconseguixin la suficient fluïdesa verbal i escrita en català com per poder enfrontar-se amb igualtat amb els seus iguals d'altres centres (...) i poder continuar els seus estudis sense frustracions. (...) al veure'ns cada dia a la porta tant a l'entrada com a la sortida (...) tots aprenem a confiar (...) ells i nosaltres (...) i amb la confiança ells participen del centre (...) se'l senten seu". (DC. Extracto de la entrevista a ED y en referencia a lo que hacen cada día, dar la bienvenida y la despedida a su alumnado en la puerta principal, octubre de 2002)

En lo relativo al imaginario docente sobre las expectativas de participación y continuidad escolar de sus alumnas y alumnos sucedía que la mayoría no las sustentaban en la realidad socioeconómica del barrio, en el origen cultural de su población o en la situación socio profesional de los progenitores. Algunos docentes basaban sus expectativas en otros criterios. Como consecuencia, tanto los niveles educativos exigidos al alumnado, como el nivel de autoexigencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje por parte del profesorado, diferían significativamente de I3 y de C1.

En I2, el nivel de exigencia del profesorado hacia sus estudiantes permitía alcanzar los objetivos mínimos fijados por las

administraciones competentes. En el 75% de los casos observados se asumieron los resultados académicos previstos. Así mismo, el nivel de exigencia a los docentes por parte de la comunidad educativa es de un *alto compromiso* (DC, noviembre de 2002). Este compromiso, por parte de unos y otros era observable en las prácticas cotidianas del centro. El profesorado basaba parte de su acción diaria no sólo en el desarrollo de actividades académicas dentro del aula, sino también en el trabajo interdisciplinar con otros docentes del centro y con profesionales y recursos del barrio. Acudían a cursos de formación y visitaban a las familias de sus alumnas y alumnos, cuando lo valoraban necesario.

El elevado nivel de implicación del profesorado también se hizo patente en las entrevistas realizadas.

"(...) aquest és el meu primer any en aquest centre (...) jo vaig escollir venir a I2 (...) tinc una companya que em parlava del que es feia i com es feia en aquest centre (...) i com vocacional que soc havia de fer escola en un centre com aquest (...) treball més del que em pensava (...) que si reunions al centre, fora del centre, formació, les famílies, les entitats (...) però val la pena(...)" (DC. Extracto de entrevista a T3, febrero de 2003).

Para un buen número de docentes las socializaciones primarias del alumnado eran elementos necesarios a partir de los cuales desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje escolares. Ello suponía, como consecuencia, un constante reflexionar en torno a la pertinencia de los procesos desarrollados dentro y fuera del aula. *"(...)Necessito*

parlar amb els pares per saber com connectar (...) pel que ella fa intueixo que contradic algunes pautes familiars o socials (...)" (DC. Comentario realizado sobre una alumna, T2, febrero de 2003)

En muchos casos se ponía de manifiesto la preocupación por como mejorar, en cantidad y en calidad la participación y la continuidad escolar y educativa del alumnado. Sin embargo, se producía una distancia, como en I3, entre los discursos y las prácticas. Frente a las dificultades curriculares o de comportamiento algunos docentes citaban a las familias para hablar con ellas y al mismo tiempo mostraban una actitud poco flexible frente a su disponibilidad horaria. En alguna ocasión, y ante familiares con horario de trabajo coincidente, un docente había expulsado del centro a un alumno argumentando (...) *falta de responsabilidad familiar (...)*". (DC. ED, marzo de 2003). El alumno fue expulsado del centro ante la no asistencia del padre a la convocatoria de reunión solicitada por el docente. Solicitud que fue atendida por el padre a través de una nota en la agenda en la que argumentaba sus obligaciones laborales e instaba al docente a verse fuera del horario escolar.

También observé cómo los mayores niveles de exigencia se vinculaban a un elevado nivel de expectativas académicas y profesionales en función del origen sociocultural del estudiante. Algunas alumnas y alumnos presagiaban mayor continuidad educativa como era el caso de los alumnos de origen filipino, según algunos docentes. Expectativas diferenciales que se traducían en prácticas diferentes y desiguales. En algunas actividades socioculturales y lúdicas, como por ejemplo la participación en el concurso de poemas organizado por el Ayuntamiento, los alumnos de

origen marroquí y paquistaní podían recibir menor apoyo de la institución escolar. Este menor apoyo se justificaba ante aspectos que se interpretaban como limitaciones familiares y/o culturales relativas al rol de mujeres y hombres. En este caso, y a pesar del poco reconocimiento expresado, A8, alumna marroquí, se llevó el primer premio. No sé qué sorprendió más, si que fuera marroquí o que el texto estuviera escrito en catalán.

Para otros docentes, sin embargo, las expectativas se relacionaban estrechamente con nuevas concepciones educativas que pasaban por la personalización del aprendizaje en una cultura de colaboración que fomentaba y apoyaba la resolución de conflictos dentro del aula. Estos docentes planteaban estrategias educativas creativas y sugerentes. En el aula de educación musical, por poner un ejemplo, y a través del lenguaje musical, la docente negociaba con sus alumnos las reglas de comportamiento, esto es, incorporaba una actitud crítica y constructiva que motivaba el trabajo en grupo a través del respeto a todos los integrantes del mismo, generando una respuesta de atención hacia la música, al tiempo que un respeto hacia los materiales del aula. Sus estrategias suponían un nivel de compromiso entre el alumnado que sobrepasaba las horas y las paredes del aula. La edición de un CD musical en la que participaron todos los alumnos de I2 da prueba de ello.

Dichas estrategias educativas potenciaban también relaciones interculturales más igualitarias a través de la aceptación de las diferencias. Estas dinámicas permitían una nueva definición de convivencia tanto en el aula como en el centro.

Respecto a la articulación de las categorías de género, origen y clase social en sus prácticas cotidianas observé distintas y desiguales estrategias entre el profesorado. Con relación al género, la mayoría de docentes reconocían las heterogeneidades de las comunidades y la multiplicidad de registros que manifiesta el alumnado, sin embargo no elaboraba, en términos generales, formas de abordar las dificultades que contemplaran una perspectiva de género. De modo que observé prácticas doblemente desiguales, en el caso de algunas chicas, porque a las desigualdades por adscripción cultural se sumaban desacreditaciones no sólo ante alumnas de otros orígenes culturales, sino también ante sus homólogos varones. En el caso de A8, por ejemplo, algún docente la calificaba públicamente de perezosa. A8 siempre acompañaba a sus hermanos menores al colegio a las 9h de la mañana, y siempre llegaba tarde a sus clases que empezaban a las 8.30h.

A pesar de la doble dificultad que presentaban muchas de las adolescentes escolarizadas en el centro, como mujeres y como miembros de grupos sociales y culturales desfavorecidos y desprestigiados, los docentes no desarrollaban estrategias que incidiesen ni en su continuidad educativa ni en su inserción laboral. A la docente que acusaba a A8 de pereza, nunca se le ocurrió preguntarle que pasaba. Cuando tuvo la información siguió insistiendo que de no ser tan *comodona* hubiera encontrado la manera de solucionarlo.

Donde se materializaba una mayor preocupación de la comunidad educativa era en referencia a la diversidad cultural presente en el centro. Ésta se problematizaba no sólo como déficit sino también

como cambio y transformación. Algunas prácticas docentes o la propia cultura escolar las incorporaban en un intento por reconocer los significados culturales en las relaciones sociales que se producían en el centro.

En este marco, algunos docentes experimentaban y permitían la diferencia en los modos de aprender e incorporaban a los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares, nuevas propuestas educativas. Cada una de las materias impartidas en el centro disponía de un dossier de trabajo. No había libros de texto ni materiales elaborados por las editoriales. Todo el material que manejaba el alumnado había sido elaborado por los docentes. El material respetaba el ritmo de trabajo de los alumnos y las diferencias en las formas de aprender. Graduaban su complejidad a través de la ejemplificación y de la abstracción. Estos docentes potencian el desarrollo de estrategias de negociación entre el universo escolar y familiar con su alumnado que incidía en su participación y en su continuidad escolar. El alumnado del centro, con independencia de su grupo social y cultural era incorporado como proceso en continua reconstrucción y el profesorado era entendido como elemento clave en la gestión de la convivencia

6.2.2 Cuatro adolescentes de origen marroquí

Las experiencias educativas de las adolescentes marroquíes que investigué revelaban, en mayor medida que en el caso de las niñas y adolescentes gitanas, su capacidad para, a través de los espacios que

pone a su alcance la sociedad mayoritaria, introducir cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los cuales participan, en este caso dentro y fuera del centro escolar⁸⁶. Como ya ocurriera con las adolescentes de I3, las estrategias que desarrollaban frente a los requerimientos de la comunidad escolar y educativa las transformaba en agentes activos.

A10 tenía 15 años. Nacida en Larache, llevaba en España desde los 9 años. Ella era la penúltima de nueve hermanos. Su padre, su nueva madre y algunos de sus hermanos vivían en el barrio. cursaba tercer curso de ESO y por primera vez en su trayectoria académica había suspendido gimnasia, aduciendo desavenencias por razón de género con su profesor. Los recuerdos más tiernos que evoca se centran en su abuela materna, con quién pasó su infancia, lejos de su familia y de su nueva madre, y de quién aprendió a ser feliz. Recuerda que no quería venir España, y que su padre la convenció diciéndole que aquí había camiones en la calle que repartían pan con nocilla. Hace dos años se fue a vivir con una de sus hermanas mayores. Se siente aliviada. Tiene todos sus permisos en regla y estudia un módulo de formación profesional, es el segundo. Trabaja y está enamorada en 2008.

"(...) en estos momentos no sé con seguridad que es exactamente lo que quiero hacer dentro de dos años... de momento acabaré la ESO... lo que sí tengo claro es que quiero

⁸⁶ Antes de entrar al IES participé durante más de seis meses en un servicio socioeducativo del barrio. Ello me permitió conocer las redes socieducativas y culturales del barrio y sus relaciones con los vecinos y conocer y vincularme con un buen número de adolescentes del barrio. La relación de confianza establecida facilitó mi acceso a las familias, al grupo de iguales y a otros agentes sociales.

ser independiente, autónoma... Libre... no quiero depender económicamente de nadie" (DC. Extracto de la entrevista a A10. Marzo de 2003).

A11, 16 años. Llegó de Tánger en 1989. Hija única y de padres separados, esconde con recelos la historia de su familia. Vive con su madre y su abuela en el barrio. Cursaba 4º de ESO y preparaba sus papeles para continuar con Bachillerato. Pese a las recomendaciones de algún docente de que continuara sus estudios por otras especialidades (humanidades), se declara independiente y libre de decidir lo que más le conviene. Sabe que cuenta con el apoyo de su madre y su abuela y eso le basta. Su dominio del árabe se limita al verbo. En 2008 entró a Medicina.

"(...) soy una estudiante a tope (...) sin drogas y soy tranquila y pacífica (...) y como ves no tengo problemas ni de salud ni de nada, solo que a veces se me caen los tornillos... he escogido experimentales... para poder entrar en Medicina... mi sueño es ser médico forense (...)".(DC. Extracto de la entrevista a A11. abril de 2003).

A9, 14 años. Nacida en Sidi Ifni, llevaba en España once años. Vive con sus dos hermanos menores y sus padres en el barrio. El resto de su familia continúa en Marruecos. Cursaba segundo de ESO y el rasgo más sobresaliente de su personalidad es una timidez envuelta en una gran sonrisa. A9 define a su madre como una artista de la

henna en los diferentes rituales de transición. En 2008 sigue estudiando y es voluntaria en un servicio socioeducativo del barrio.

"(...) llevo aquí desde los 3 años (...) no recuerdo que supuso para mí el cambio (...) me gusta venir aquí (refiriéndose al instituto) y al espai jove (servicio socioeducativo del territorio al que asiste diariamente) (...) de lo contrario no vendría (...) algún día, sin embargo volveré a mi país, a Marruecos (...) Sé que allí todo es diferente (...)"(DC. Extracto de la entrevista a A9. Octubre de 2002).

A8, 14 años, nacida en Al Hoceima lleva en Barcelona desde los 9 años. Es la mayor de 5 hermanos, vive con ellos y con sus padres en el barrio. Cursaba primero de secundaria obligatoria. Explica, con timidez, como su madre acude a clases de castellano a escondidas de su padre mientras ella cuida de sus hermanos menores. Rememora sus veranos en Marruecos con tristeza, le recuerdan lo que ella como mujer debería hacer y no quiere. Y se lamenta frente a las acusaciones de sus amigas por ser tan prudente. En 2008 lleva velo y está en bachillerato.

"(...) cuando llegué a Barcelona me pusieron en un curso menor...ahora debería estar haciendo segundo (...) me encantaría llegar a la universidad y poder ser maestra, pero (...) con mi padre...ya veremos (...) el quiere que aprenda árabe y que algún día me ponga el velo (...) de momento voy haciendo y quien sabe (...)"(DC. Extracto de la entrevista a A8. Diciembre de 2003).

Estas cuatro adolescentes son la expresión de cuatro voluntades y situaciones distintas. Todas ellas se encuentran entre dos mundos pero los proyectan de modo distinto en sus ideas y en su futuro. Si bien la familia y su modelo de educación influyen en sus aspiraciones y en sus estrategias escolares, muestran la influencia de otros modelos educativos conocidos, como los ofrecidos por la escuela y los docentes o por parte de otros agentes educativos del barrio.

A pesar de la importancia que se atribuía a la familia, desde los distintos educadores, como factor claro de desventaja para estas adolescentes, es su presencia, la que fomenta, a través del apoyo afectivo, la autoestima personal de las chicas, facilitando su participación y su continuidad académica.

En los casos A8, A9 y A10 la experiencia del entorno socioeducativo no escolar, como el de los servicios socioeducativos del barrio a los que asisten, se traduce en estrategias singulares que a menudo les permiten una participación más activa en el ámbito escolar.

En el caso de A10, el apoyo socioafectivo y socioeducativo de una de las educadoras del servicio educativo en el que participa, potencia no sólo el reconocimiento y la aceptación por parte de la alumna de su entorno social y familiar, sino que también incide en su mayor participación en el entorno académico. A10 tenía serias dificultades para sobrellevar sus responsabilidades familiares. Gracias al acompañamiento de la educadora desarrolló estrategias de negociación que hicieron del instituto una válvula de escape.

En el caso de A8, el trabajo socioeducativo de la entidad con la familia facilita la participación educativa de la adolescente tanto en su ámbito familiar como en el escolar. A8 accede a las demandas de su familia, por ejemplo acompañar a sus hermanos, como estrategia para seguir participando de sus clases.

En el caso de A9, y frente a la vinculación que establece la familias entre expectativas de mejora, en el sentido de acomodación al entorno social y movilidad en las posiciones sociales, y estrategias en la escolarización, los espacios relacionales que facilitan los recursos socioeducativos del territorio le permiten una acceso cómodo a otros procesos educativos al margen de los escolares.

En el caso de A11 la fuerte vinculación afectiva que mantiene con su madre y su abuela potencian su autoestima y seguridad frente a la escolarización obligatoria y post obligatoria.

Pude constatar una visibilidad de sus aspiraciones y expectativas que no siempre se acompañaba de una implicación académica y de acompañamiento socioafectivo diferencial a lo largo de la educación secundaria. Esta falta de estrategias escolares diferenciales era compensada por otros agentes del territorio que sí desarrollaban o facilitaban estrategias que respondían a las particularidades de las adolescentes.

También pude constatar que la incorporación de los universos familiares en las estrategias de enseñanza y aprendizaje parecía incidir en la construcción de sus itinerarios singulares. En el caso de A10 las inseguridades ante las responsabilidades familiares eran compensadas académica y afectivamente por parte de educadores y

docentes, estimulando una participación más activa en los universos mayoritarios. El tutor de A10 creía firmemente en sus posibilidades académicas, así que cuando suspendía un examen o no presentaba sus trabajos, lo volvía a repetir o hacía los trabajos con ella. A ella le encantaba este trato diferencial. En el caso de A8, los educadores establecían nexos entre el mundo familiar y el mundo académico, generando relaciones y participaciones a diario que aproximaban a ambos. En el caso de A11, las increpaciones contra el centro son reiteradas y habituales debido a que le atribuye ausencia de responsabilidad educativa al profesorado.

Estas actitudes y respuestas diferenciales de las adolescentes no eran interpretadas por parte de todo el profesorado del centro como aspectos fundamentales que debían de ser incorporados en sus estrategias cotidianas. Sí que se reconocían, pero no se actuaba, poniendo de manifiesto, una vez más, una noción no igualitaria en la participación escolar del derecho pleno.

La confianza en las propias posibilidades académicas, apoyada en una fuerte autoestima, estimulada por referentes reconocidos y autorizados propiciaba trayectorias singulares de participación y continuidad académica. Los discursos y las prácticas de algunas educadoras y docentes permitían a estas jóvenes el reconocimiento de sus limitaciones y de sus posibilidades. Aprendían a utilizar los mecanismos que el sistema mayoritario ponía a su alcance para incidir en los nexos de unión entre los universos escolares y los familiares, facilitando, en algunos casos, la participación y la continuidad.

El grupo de iguales, como ámbito de relación y como generador de expectativas y experiencias también jugaba un papel decisivo en la configuración de sus proyectos personales. Junto al grupo de la escuela, compañeros y compañeras de clase, contaban con un grupo social formado por las compañeras y compañeros del servicio socio educativo y con primas y hermanas de su grupo familiar.

Los diferentes grupos de iguales imprimen influencias distintas. En el caso de A11, sus relaciones con chicas, de origen mayoritariamente catalán reafirmaban algunas de sus expectativas académicas y cuestionaban algunas de sus autolimitaciones familiares. En el caso de A10 sus iguales, diversos tanto en sexo como en origen, cuestionaban sus vinculaciones y expectativas familiares y le permitían actuar sobre ellas. En el caso de A8 y A9 sus iguales, principalmente chicas y casi todas de origen marroquí, les ofrecen consuelo ante los requerimientos familiares y motivación frente a los escolares. Las continuas muestras de solidaridad de sus iguales femeninas desarrollaban mecanismos de ayuda mutua que incidían en la autoestima de las dos adolescentes.

En los cuatro casos, las adolescentes compartían con sus iguales modelos y expectativas personales y de futuro. En todos los casos, compartir con iguales diversos modelos y universos educativos parecía incidir favorablemente en la participación y la continuidad escolar y educativa.

Estas cuatro adolescentes muestran cómo son capaces de reconocer los procesos que las limitan dentro y fuera de la escuela, como mujeres y como adolescentes. Y cómo este reconocimiento les permite decidir sobre sus itinerarios escolares.

6.3 Segundas conclusiones

Las realidades manifiestas obligan a un alejamiento necesario de discursos que parten de modelos sociales, educativos, escolares y culturales homogéneos: las estructuras rígidas de roles, basadas en las normas colectivas y en los sistemas de honor, dan paso a una diversidad de aspiraciones y de representaciones que exige a las personas un análisis de sus oportunidades escolares, sociales, culturales y educativas.

En este sentido, las observaciones realizadas, no sólo perfilan movimientos en las estructuras familiares, tanto en el caso de las comunidades gitanas como en el caso de las comunidades marroquíes, que invalidan afirmaciones deterministas en torno a la socialización y educación de las niñas y niños pertenecientes a minorías étnicas y a grupos de origen inmigrante, sino que visibilizan también variedad en las prácticas escolares amparadas bajo un mismo paraguas legislativo.

El camino, sin embargo, para todas y para todos está fraguado de tensiones y conflictos que evolucionan diversamente. El recorrido, en general, presenta puntos de equilibrio difícilmente definidos y una amplia variedad, que no permite las generalizaciones.

Las singularidades de las niñas y adolescentes investigadas afectan tanto a sus estructuras domésticas, como a la percepción que de ellas tienen las sociedades mayoritarias, pasando por sus estrategias educativas diferenciales. Las homogeneidades y las heterogeneidades difieren no sólo según las culturas sino también según los ámbitos en los que éstas se relacionan. De modo que son las adolescentes

observadas quienes mejor muestran las ambivalencias no sólo entre pautas culturales, sino también entre pautas escolares.

Las niñas y adolescentes objeto de esta investigación promueven, en casi todos los casos, el cambio y la transformación. Por un lado, promueven cambios, al negociar con sus familias su participación escolar. Y por otro, y desde la negociación desarrollan estrategias de participación escolar.

Las niñas gitanas observadas, en mayor proporción que las adolescentes gitanas y marroquíes, son más vulnerables al *chantaje* familiar y comunitario: *"al final tampoco es tan importante (la continuidad educativa y el futuro profesional)...cuando tenga un marido, y mis hijos... con tanto trabajo es difícil pensar en un trabajo fuera del barrio..."*.(DC. A3, 12 años)

Así mismo, nos encontramos con diferencias en las vinculaciones que hacen las familias entre expectativas de mejora y estrategias de escolarización. Como se desprende de las informaciones que recogí durante el trabajo de campo, las cuatro familias de origen marroquí están convencidas de que la escuela permite el acceso a una mejor situación laboral y consecuentemente social. Por ello ofrecen a sus hijas adolescentes la opción de poder estudiar. En el caso de las familias gitanas, la relación entre las diferentes formas de entender la institución educativa parece venir mediada por su trayectoria familiar en el ámbito educativo y por su posición social, económica y cultural dentro de la comunidad. La institución educativa es vista en estos casos, y para las mujeres, o bien en su vertiente funcional o bien como mejora de las relaciones intra e interculturales. Se confirma así, tal y como anunciaba en el capítulo primero, que invertir en

participación escolar no solo significa cosas distintas en función del origen social y cultural, sino que sus significados explican las expectativas familiares con relación al género y de éste en la institución escolar.

En el caso de las adolescentes marroquíes, la multiplicidad de agentes y estrategias a través de la cuales enfrentan sus responsabilidades escolares y familiares, parece beneficiar, en mayor proporción que en el caso de las niñas y adolescentes gitanas, la incorporación de identidades, como hijas, como alumnas, como mujeres, como hermanas y como amigas. La diversidad de estrategias educativas de los diferentes entornos relacionales facilitan, en mayor proporción que a las gitanas, su aceptación. En consecuencia, estas adolescentes vivencian una experiencia más enriquecedora, tanto desde el punto de vista de los saberes escolares como desde el punto de vista de las actitudes hacia los otros.

En todos los casos, la implicación académica y el acompañamiento socioafectivo personalizado de las adolescentes y niñas por un referente adulto significativo facilitan la participación y la continuidad educativa. Esta participación facilita la construcción de una identidad más flexible y abierta a la incorporación de las diferencias. El profesorado forma parte del juego. Y desde el lugar que ocupa tienen su responsabilidad. Pero la participación escolar sobrepasa los límites del centro educativo. A mayor diversidad de profesionales y estilos de acompañamiento, mayor es la oportunidad para la elaboración de estrategias que faciliten la participación escolar y educativa como confirman las adolescentes marroquíes. Estas chicas participan en mayor número que sus homólogas gitanas en educación secundaria y

post obligatoria, a pesar de que en ambos casos, se constata una ausencia de reconocimiento de sus heterogeneidades internas por parte de la institución escolar. En el caso de las adolescentes marroquíes todo parece indicar que la diversidad de experiencias de relaciones interculturales positivas vividas, gracias a su vinculación con otros servicios educativos, contribuyen de manera significativa a su participación y continuidad escolar.

El grupo de iguales también es un referente significativo. A mayor número y grado de diversidad, mayores son las posibilidades de aceptación de las diferencias. El reconocimiento de las limitaciones y de las posibilidades culturales y sociales por parte de todas las adolescentes permite la aceptación de las diferencias inter e intra grupos. En todos los casos, esta aceptación potencia la continuidad y la participación escolar.

Quien permite esta aceptación es un otro, a veces llamada docente, a veces educadora y a veces llamada amiga. Otro que se reconoce como sujeto cultural y que permite serlo. Todos ellos tutores resilientes que permiten la aceptación y con ella la transformación.

A través de la comparación, las historias singulares manifiestan sus diferencias. He aquí mi punto y a parte. Mi propuesta de continuidad. Si en el curso académico 2008-2009, las cuatro adolescentes marroquíes continúan estudiando, A11 en la universidad, A8 y A9 en bachillerato y A10 su segundo módulo de formación profesional, ¿qué estarán haciendo A1, A2, A3, A4, A5, A6 Y A7? Quizás para el estudio de estas siete jóvenes mujeres gitanas ya no sea factible, pero sigue siendo necesaria la investigación longitudinal del estudio de casos. Como sigue siendo necesario precisar las condiciones en las

que la posibilidad al pleno derecho se haga un lugar. Es imprescindible el reconocimiento de su valor en la gestación y visibilización de los procesos de cambio educativo y cultural.

BIBLIOGRAFIA

Abajo, J.E. (2004). Infancia gitana y paya: convivencia y conflictos en la escuela. *Tabanque: Revista pedagógica*. Nº 18, 97-116.

-(1999). La situación de los niños gitanos en España: un test a nuestro sistema social y escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Nº 36, 57-69.

-(1999). Una experiencia de educación intercultural en un centro de secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Nº 36, 187-197.

-(1997). *La escolarización de los niños y niñas gitanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales

-(1996). La escolarización de los niños gitanos: el desconcierto de los mensajes doble-vinculares y la apuesta por los vínculos sociales y afectivos. *Aula de innovación educativa*. Nº 47, 67-77.

-(1996). Educación intercultural: ¿Moda? ¿Ilusión? ¿Compromiso?. *Utopías, nuestra bandera: revista de debate político*. Nº 172, 75-83.

Abajo, J.E. y Carrasco, S. (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos: encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Colección Mujeres en la Educación. Nº 4. Madrid: Instituto de la Mujer y CIDE.

Alegre, M.A. y Herrera, D. (2000). *Escola, Oci i joves d'origen magrebí*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

Apple, M.W. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.

Ausubel, D. (1987). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

AAVV. (2004). *Monográfico sobre éxito escolar y población gitana*. Revista de la Asociación de Enseñantes con Gitanos. Getafe (Madrid): Asociación de Enseñantes con Gitanos.

- AAVV. (2004). Comunidades de Aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*. Nº 131, 27-68. Barcelona: Graó.
- AAVV. (2004). Prácticas contra la exclusión. *Cuadernos de Pedagogía*. Monográfico Nº 34, 57-92. Barcelona: Praxis.
- AAVV. (2002). Experiencias de éxito. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 316, 39-67. Barcelona: Praxis.
- AAVV. (1994). *Fonaments del pensament gitano*. Barcelona: Unió Rumaní.
- AAVV. (1976). *Per una nova escola pública catalana*. Barcelona: Publicacions de Rosa Sensat.
- Acker, S. (1995). *Género y Educación*. Madrid: Narcea.
- Aguado Odina, T. (1999). *Diversidad Escolar e Igualdad Escolar: un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: MEC.
- (1996). *Educación Multicultural: Su Teoría y su Práctica*. Madrid: UNED.
- Aguirre Batzán, A. (1982). *Conceptos clave de la antropología cultural*. Barcelona: Daimon.
- Ajuntament de Barcelona. (2003). *Immigració i diversitat sociocultural a les escoles de Barcelona*. Barcelona: Observatori de la Immigració.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- (1995) *Necesidades Especiales en el Aula*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. y Booth, T. (2000). *Index for inclusion*. Traducción castellana *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (2002).

- Ballestín, B., Bertran, M y Bretones, E. y Carrasco, S. (2001). Educación, aculturación y género desde la investigación en la realidad multicultural de Cataluña. *Nómadas*. Nº 14, 50-67. Monográfico: Construcciones de Género y Cultura Escolar. Bogotá: Departamento de Investigación. Universidad Central.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- (1988). *Clases, Códigos y Control, Vol. II*. Madrid: Akal.
- Besalú, X. y Climent, T. (coord.). (2004). *Construint Identitats. Espais i processos de socialització dels joves d'origen immigrant*. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- Blanch, X. (1996). *Cinc cèntims sobre la reforma educativa*. Barcelona: Proa.
- Blay, F. et al. (1989). *Propuestas para un trabajo intercultural en la escuela*. Barcelona: Cuadernos para el profesorado.
- Bonal, X. y Calero, J. (1999). *Política educativa y gasto público en educación*. Barcelona: Pomares.
- Bonal, X., Essomba, MA. y Ferrer, F. (2004). *Política Educativa i Igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes*. Valls: Mediterrània
- Botey, F. (1970). *El gitano: una cultura folk a casa nostra*. Barcelona: Nova Terra.
- Botton, A. (2004). *Ansiedad por el estatus*. Madrid: Taurus.
- Boudon, R. (1983) *La desigualdad de oportunidades. La movilidad Social en las Sociedades industriales*. Barcelona: Laia.
- (1983) Educación y movilidad social. *Educación y sociedad*. Vol. 2

- Bourdieu , P. y Passeron, J.C. (1977). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bretones Peregrina, E. (1999). *Políticas Educativas y Diversidad Sociocultural: un análisis comparativo*. Tesis de Máster en Investigación Básica y aplicada en Antropología Social, Universidad Autònoma de Barcelona, dirigido por Carrasco, S., Bellaterra. Inédito.
- Bronfenbrenner, U., y Mahoney, M. (1975). *Influences on Human Development*. USA: HRW
- Bueno Aguilar, J. J. (1993). *El lenguaje de los niños gitanos: una perspectiva funcional*. Salamanca: Amarú.
- Calvo Buezas, T. (1990). *¿España racista?: voces payas sobre los gitanos*. Barcelona: Anthropos.
- (1989) *Los Racistas son los otros. Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los Textos Escolares*. Madrid: Ed. Popular.
- Carmilleri, C. (1985) *Antropología cultural y educación*. Paris: Unesco.
- Campbell, C. (Ed). (2002). *Developing inclusive Schooling: Perspectives, policies and Practices*. London: Institute of Education
- Carrasco, S. (2003). La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales en España. *Revista de Educación* (MEC). Nº 330, 99-136.
- Carbonell, F. (Coord.). (2000). *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona: Mediterrània.
- Casa-Nova, M.J. (2002). *Etnicidade, género e escolaridade: estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana da cidade do Porto*. Lisboa: Instituto de Inovação educacional.
- Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux,H., Macedo, D y Willis, P. (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Paidós.

Codina, MT. (2000). Interculturalitat? Parlem-ne. *Infancia : educar de 0-6 anys*. Nº92, 31-34.

-(2000). *Gitanos de Can Tunis 1977-1983: crónica de un proceso educativo*. Barcelona: Ed. Mediterrènia

Condorcet. (1883). Rapport et Project de Dècret sur l'Organisation Générale de l'Instruction Publique. En Van Haecht. (1998). *Sociologie de l'Education*. Bruxelles: De Boeck Université.

CREA. (2001-2004). *WORKALÓ. The creation of New occupational patterns for cultural minorities. The Gypsy case*. RTD. FP5. DG XII. Improving the Socio-economic Knowledge Base.

-(2000-2003). *Brudila Callí: Las mujeres gitanas contra la exclusión. Superación del absentismo y fracaso escolar de las niñas y adolescentes gitanas*. Plan Nacional I+D+I. Instituto de la Mujer, Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Dpt. Teoria i Història de l'Educació.

-(1999-2001). *ARSCALÓ. Vocational training for woman of minority groups. Tools for the recuperation and transmission of traditional occupations*. Leonardo da Vinci Programme. DG XXII. European Commission.

Colectivo IOE. (1996). *La educación intercultural a prueba*. Madrid: CIDE.

Coll, C. (coord.). (1999). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-UB.

Cyrułnik, B. (2005). *El amor que nos cura*. Barcelona: Gedisa.

-(2004). *El realismo de la esperanza. Testimonio de experiencias profesionales en torno a la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

-(2003). *Los Patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.

-(2003). *El murmullo de los fantasmas. Volver a la vida después de un trauma*. Barcelona: Gedisa.

- (1999). *La Maravilla del dolor. El sentido de la resiliencia*. Barcelona: Granica.
- Díaz, A. (2005). *Materiales*. Bellaterra: UAB.
- Díaz-Aguado, MJ. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, MJ. Y Baraja, A. (1993) *Interacción educativa y desventaja sociocultural: un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos Interétnicos*. Madrid: CIDE
- Díaz de Rada, A. (2004, junio). *¿Qué obstáculos se encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares?.* Conferencia presentada en la Primera Reunión Científica Internacional sobre Etnografía y Educación. Talavera de la Reina.
- Diputación de Barcelona. (1996). *Le Romà, la cultura gitana*. Barcelona: Unidad didáctica.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En Verdugo, M y Jordán de Urríes, F. (coord.). *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca: Amarú.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*. Nº 327, 31-48.
- Esquirol i Calaf, Josep M. (2005). *Uno mismo y los otros: de las experiencias existenciales a la interculturalidad*. Barcelona: Herder.
- Essomba, M.A. (Coord). (1999). *Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- Feixa, C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.

Fernández Eguita, M. (2004). Las desigualdades en educación, una herida que no cierra. En Gimeno Saristan, J. y Carbonell, J. (Coord). *El sistema educativo. Una mirada crítica*. Madrid: Praxis

-(1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya: un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Editorial Ariel.

-(1999). *Sociología de la Educación*. Barcelona: Ariel.

-(1997). *Sociología de la Instituciones de Educación Secundaria*. Barcelona: ICE-UB.

-(1996). *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*. Madrid: CIDE.

-(1990). *La Cara Oculta de la Escuela*. Madrid: Siglo XXI.

-(1990). *La Escuela a Examen*. Madrid: Eudema.

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

Flecha, R. y Aubert, A. (2003). Educación democrática de personas adultas: Educar desde la inclusión. *Gitanos, Pensamiento y Cultura*. Nº21, 41-51.

Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE Revista de estudios y experiencias en educación*. Concepción, Chile: Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. V.1. Nº1, 11-20.

Flecha, R. y Gómez, J., Puigvert, L. (2001). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Barcelona: Paidós.

Flecha, R. y Giroux, H. (1994). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: el Roure.

Franzé Mudanó, A. (1999). *Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.

Fresno García, JM. (1999). Las políticas de empleo y la comunidad gitana. *Gitanos, pensamiento y cultura*. Nº2, 42-46.

- (1993). La normalización educativa de los niños gitanos. *Nuestra escuela*. Nº46.
- Fundación Secretariado General Gitano (FSGG). (2006). *Informe sobre población Gitana y ocupación*. Madrid: FSGG.
- (2006). La educación, un proyecto compartido: claves y estrategias para la inclusión educativa de jóvenes gitanos. *Cuadernos Técnicos*. Nº 36.
- (2005). *El acceso de la población infantil gitana a la enseñanza secundaria. Resultado y avance de primeras conclusiones*. Madrid: Fundación Secretariado General Gitano.
- (2001). Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en Educación Primaria. *Gitanos, Pensamiento y Cultura*. Nº11.
- (1994). *La incorporación escolar de los niños y niñas gitanos a la enseñanza básica*. Madrid: CIDE.
- García, H., Adroher, S., y Blanco, MR. (1996). *Minorías Étnicas. Gitanos e inmigrantes*. Madrid: Editorial C.C.S. Col. Educación Social. Nº. 417.
- Garreta, J. (2003). *La Integración sociocultural de las minorías étnicas: gitanos e inmigrantes*. Barcelona: Anthropos.
- (2000). *Els musulmans de Catalunya*. Lleida: Pagès editors.
- Garrido, M^aJ. y Torres, J. (1994). El problema de la educación en la población gitana. En San Roman, T. *Entre la marginación y el racismo: reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Garriga, C. y Carrasco, S. (2003). *Els gitanos de Badalona, una aproximació sociològica*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Garriga, C. y Carrasco, S. (2000). *Els gitanos de Barcelona, una aproximació sociològica*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Generalitat de Catalunya. (2008). *Caixa d'eines 07. Llengua, Interculturalitat i cohesió social. La cultura gitana al centre*

- educatiu*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.
- Gibson, M. (1997). Ethnicity and school performance: complicating the immigrant /Involuntary Minority Typology. *Anthropology and Education Quarterly*. Vol. 28. Nº 3, 431-454.
- Gil, F. (1994). *Teoría Sociológica de la Educación*. Salamanca: Amaru.
- Giménez Adelantado, A. (2003). *Opre Roma o La Educación de la infancia gitana en Europa*. Bruselas: Dirección General de Investigación DG XII de la Comisión Europea.
- Giménez Adelantado, A Martínez Sancho, M. Y Alfageme Chao, A. (1997 septiembre) *La situación escolar de la infancia gitana y el absentismo*. Comunicación presentada en el VII Congreso Español de Sociología. Salamanca
- Gimeno Sacristan, J. y Carbonell, J. (2003). *El sistema educativo: una mirada crítica*. Barcelona: Praxis.
- Gimeno Sacristán, J. (1993). El desarrollo curricular y la diversidad. En Muñoz, E. y Rué, J. *Educació en la diversitat i escola democràtica*. Bellaterra: ICE.
- Gundara, J. (2000). *Interculturalism, education and inclusion*. London: SAGE.
- Iniesta, A. (1981). *Los gitanos, problemas Socioeducativos*. Madrid: Narcea.
- Jackson, Ph. (1992). *La Vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Javeau, C. (1997). *Leçons de sociologie*. Paris : Armand Colin.
- (1991). *La société au tour le tour. Écrits sur la vie quotidienne*. Bruxelles : De Boek Université.
- Jordan, JA. (1998). *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Hannoun, H. (1992). *Els ghettos de l'escola. Per una educació intercultural*. Vic: Eumo.

- Leblond, B. (1987). *Los gitanos de España: el precio y el valor de la diferencia*. Barcelona: Gedisa.
- Liégeois, JP. (1998). *Minoría y escolaridad. El paradigma gitano*. Madrid: Presencia Gitana.
- (1992). *La Escolarización de los niños gitanos e itinerantes: investigación-acción y coordinación*. Madrid: Presencia Gitana.
- (1989). *Seminario Europeo sobre formación de enseñantes y escolarización de niños gitanos*. Madrid: Presencia Gitana.
- (1987). *Gitanos e itinerantes*. Madrid: Presencia Gitana.
- (1987). *La escolarización de los niños gitanos y viajeros: informe de síntesis*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones oficiales de las comunidades Europeas.
- Lluc, X. (1999). *Educación intercultural*. Valencia: Tàndem.
- Maalouf, A. (1998). *Les identitats que maten*. Barcelona: La Campana.
- Manciaux, M. (Comp). (2005). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Marchesi, A. (2004). En la perspectiva d'una nova llei d'educació. Atendre la diversitat, ensenyar a tots els alumnes. *Revista del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*. N°123, 72-87.
- (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad educativa en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Martín, E. y Mauri, T. (coords.). *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-UB.
- Mata, M. (1997). *¿Qué era? La educación pública ¿qué es?*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Méndez, C., Jiménez, D., y Soler, E. (2001). *El Poble gitano i l'educació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

- Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación Intercultural. Teoría y Práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Murillo, F.J. (2001). Mejora de la eficacia escolar. Dos caminos convergentes. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 300, 47-74.
- OCDE. (1993). L'Autonomie de l'établissement. *Les Dossiers d'éducation & formations*. Nº 28.
- (1992). *L'Illettrisme des Adults et les Résultats Economiques*. Paris: OCDE.
- (1987). *L'Education et l'Economie dans une Societé en Mutation*. Paris: OCDE.
- (1988). Qui décide et comment dans les systèmes éducatifs ? une étude sur onze pays de l'OCDE. *Note d'information*. Nº 92-01.
- (1988). *Le Chef d'établissement et l'amélioration du fonctionnement de l'école, études de cas de dix pays de l'OCDE*, Clive Hopes dir., OCDE/ISIP, Económica.
- (1983). *La Educación y el problema del desempleo*. Madrid: Narcea.
- Parrilla, A. (Coord). (2002). Acerca del sentido y origen de la educación inclusiva. *Revista de educación*. Nº 327, 11-29.
- Pedró, F. (1997). *Les grans tendencies de les polítiques educatives en Europa*. Barcelona: UOC.
- (1992). *La respuesta de los Sistemas educativos al reto del desempleo juvenil*. Madrid: CIDE.
- Piaget, J. y Coll, C. (1990). *Escrits per a educadors*. Barcelona: Eumo.
- (1973). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Presencia Gitana. (1992). *La escolarización de los niños gitanos e itinerantes: investigación-acción y coordinación*. Madrid: Presencia Gitana.

- (1991) *Los Gitanos ante la Ley y la Administración*. Madrid: Presencia Gitana.
- (1991) *Informe sobre la cuestión gitana: orientaciones para un plan estatal de acciones prioritarias respecto a la problemática de la comunidad gitana española: Madrid, septiembre de 1982*. Madrid: Presencia Gitana.
- (1990). *Mujeres gitanas ante el futuro*. Madrid: Presencia Gitana.
- Puelles, M. (1999). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos.
- Puigvert, L. (2001). *Las otras mujeres*. Barcelona: El Roure.
- Pujades i Muñoz, Joan J. (Coord). (2004). *Etnografía*. Barcelona: ed. UOC.
- Ogbu.J. (1981). School ethnography: a multilevel approach. *Anthropology and education quarterly*. Vol.XII. Nº1, 3-29.
- (1997). Voluntary and involuntary minorities: a cultural-ecological theory of schools performance witch some implications for education. *Anthropology and education quarterly*. Vol. 29. Nº 2, 155-188.
- Ramirez Heredia, JD. (1985). *En defensa de los míos ¿Qué sabe usted de los gitanos?* Barcelona: Ediciones 29.
- Reissman, L. (1953). Level of aspirations and social class. *American sociological review*. Vol. 18 Nº 3, 233-242.
- Reyna, C. (2000). Lazy, dumb or industrious: when stereotypes convey attribution information in the classroom. *Educational Psychology Review*. Vol. 12. Nº 1, 85-110.
- Rodríguez, C. (1998). *La libertad de enseñanza en España*. Madrid: Tecnos.
- Rockwell, E. (1986). Etnografía y teoría en la investigación educativa. *Enfoques* (Cuadernos del Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación), 29-56. Bogotá, Colombia: Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica.

- Rosenthal, R. Y Jacobson, L., (1980). *Pygmalion en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova.
- San Román, T. (1999). El desarrollo de la conciencia política de los gitanos. *Gitanos, pensamiento y cultura*. nº0.
- (1994). *La diferència inquietant: velles i noves estratègies culturals dels gitanos*. Barcelona: Editorial Alta Fulla. Col. Cultura Popular. Nº14.
- (1990). *Gitanos de Madrid y Barcelona: ensayos sobre aculturación y etnicidad*. Barcelona: Servei de publicacions de la UAB.
- (1986). *Entre la marginación y el racismo: reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Madrid: Alianza editorial.
- (1980). La Celsa y la escuela del barrio. En Knipmeyer, M et al. *Escuelas, pueblos y barrios*. Madrid: Akal.
- San Román, T., Carrasco, S., Soto, P. y Tovías, S. (2001). *Identitat, pertinença i primacia a l'escola: la formació d'ensenyant en el camp de les relacions interculturals*. Barcelona: Publicacions d'Antropologia Cultural, UAB.
- Santos, M.C. et al. (1998). *La cultura gitana en el currículum de infantil y primaria*. Salamanca: Amarú.
- Selvini, M. et al. (1985). *El mago sin magia*. Barcelona: Paidós.
- Serrano, M. (2002). *Antigua Vida mía*. Buenos Aires (Argentina): Alfaguara.
- Solé, C. (2001). *El impacto de la inmigración en la economía y en la sociedad receptora*. Barcelona: Anthropos.
- Soto, P. (2006). Docentes, sujetos culturales y mediadores interculturales. En Alvarez, P. (Coord.). *Hacia el aula intercultural. Experiencias y referentes*. Madrid: Ministerios de Educación y Ciencia.
- (2002). La formación permanente del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 315, 44-49.

- (1999). Explotant les possibilitats transformatives de la pràctica educativa: el coneixement antropològic aplicat a la formació de mestres. *Educar*. Nº 24, 131-155.
- (1995). Interculturalidad: la variabilidad cultural como punto de partida para el desarrollo del currículum. En Fernández Sierra, J. *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Archidona (Málaga): Ed. Aljibe.
- Spindler, G. (1993). La transmisión de la cultura. En Velasco, H.M.; García Castaño, J. y Díaz de Rada, J. *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- Stainback, S y Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Barcelona: Narcea.
- Suárez-Orozco, C. y Suárez-Orozco, M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata.
- Tovias, S. y Soto, P. (1997). Entre la certeza y la duda. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 264, 67-73.
- Unión Gitana de Gracia. (2002). *Curs de formació per a professors que hagin d'intervenir en la comunitat gitana*. Barcelona: Cuadernos para el profesorado.
- Van Haecht, A. (1998). *L'école a l'Épreuve de la Sociologie*. Bruxelles: DeBoeck Université.
- (1997). *Sociologie de l'éducation*. Bruselas: ULB.
- Velasco, HM. y Díaz de Rada, A. (1997). *La Lógica Investigación Etnográfica: Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Velasco, HM y García Castaño, J. (1993). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- Vieira, R. (1999). *Histórias de vida e identidades*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vygotski, L.S. (2000). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

-(1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.
Barcelona: Crítica.

Walcott, H. (1993). El Maestro como enemigo. En Velasco, H., García, FJ. y Díaz, A. *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.