

R

Nº 30

REVISTA

ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS



La formación del profesorado y otros profesionales de la intervención socioeducativa con el pueblo gitano



ASOCIACIÓN DE
ENSEÑANTES
CON GITANOS



Sumario

- ▶ EDITORIAL 5
- ▶ DOCUMENTO MARCO 9
- ▶ CONTENIDOS: BLOQUES Y ESQUEMAS 25
- ▶ APORTACIONES DE TERESA SAN ROMÁN A LOS CONTENIDOS DE FORMACIÓN 35
- ▶ FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN: CUATRO ACOTACIONES AL MARGEN 47
Xavier Besalú. Universidad de Girona.
- ▶ SE BUSCAN PROFESORES A LA ALTURA DE LA TAREA. LA ESCOLARIZACIÓN DE GITANOS EN RIESGO O DESVENTAJA Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO XX 55
Mariano Fernández-Enguita. Universidad Complutense de Madrid.
- ▶ LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA CRÍTICA DESDE LA FORMACIÓN INTERCULTURAL DEL PROFESORADO 65
Auxiliadora Sales Ciges. Universitat Jaume I de Castellón.
- ▶ HACIA UNA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA IGUALDAD DEL PUEBLO GITANO 75
Fernando Macías / Ramón Flecha. Universitat de Barcelona.
- ▶ LA JUSTICIA CURRICULAR Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO 85
Jurjo Torres Santomé. Universidade da Coruña.
- ▶ FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA UNA SOCIEDAD MESTIZA 97
Enrique Javier Díez Gutiérrez. Universidad de León.
- ▶ FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y DIVERSIDAD CULTURAL: ALGUNAS CONSIDERACIONES 109
Luis Torrego Egado. Universidad de Valladolid.
- ▶ LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA, HERRAMIENTA DE FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA 117
José Antonio García Fernández. Universidad Complutense de Madrid.
- ▶ EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA BÚSQUEDA DE BUENAS PRÁCTICAS ESCOLARES 129
Teresa Aguado Odina. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- ▶ LA APORTACIÓN DEL PUEBLO GITANO A LA UNIVERSIDAD (COMPARTIENDO UNA SENCILLA EXPERIENCIA) 145
José Caselles. Universidad de Murcia.
- ▶ "GITANOS DE ESPAÑA. HISTORIA Y CULTURA", YA ES UNA ASIGNATURA UNIVERSITARIA 163
Araceli Cañadas Ortega / Nicolás Jiménez González. Universidad de Alcalá de Henares.
- ▶ UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA PARA INTENSIFICAR UN CAMBIO SOCIAL: LA COMUNIDAD GITANA COMO PROTAGONISTA 171
Javier Arza / Miguel Laparra. Universidad Pública de Navarra.
- ▶ LA FORMACIÓN DEL PERSONAL EDUCATIVO PARA LOS NIÑOS GITANOS: UN MODELO Y UN RETO EUROPEOS 181
Jean-Pierre Liégeois. Universidad Paris Descartes.
- ▶ FRASES PARA LA REFLEXIÓN 199

EDITA:

ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS

Sede social:

C/. Cleopatra, 23 bajo
28018 Madrid

DIRECCIÓN POSTAL:

Secretaría AECC

Vía Aurelia, 60 - 3º - 2ª
08206 Sabadell (BCN)

CONCEPCIÓN Y COORDINACIÓN:

Jesús Salinas Catalá

COORDINACIÓN TÉCNICA:

Julio Tomás Larrén

COLABORAN EN ESTE NÚMERO:

Teresa San Román.

Xavier Besalú.

Mariano Fernández-Enguita.

Auxiliadora Sales Ciges.

Fernando Macías / Ramón Flecha.

Jurjo Torres Santomé.

Enrique Javier Díez Gutiérrez.

Luis Torrego Egado.

José Antonio García Fernández.

Teresa Aguado Odina.

José Caselles.

Araceli Cañadas Ortega / Nicolás Jiménez González.

Javier Arza / Miguel Laparra.

Jean-Pierre Liégeois.

FOTOGRAFÍAS:

Jesús Salinas (Todas, excepto:)

Sandor Csudai (contraportada interior)

Instituto Cultura Gitana (páginas 164, 166,
167 y 169)

ILUSTRACIONES:

El Roto (páginas 11, 22, 85 y 95)

PATROCINA:

MINISTERIO DE SANIDAD,

SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD

DIRECCIÓN GENERAL DE SERVICIOS SOCIALES

PARA LA FAMILIA Y LA INFANCIA

SUBDIRECCIÓN GENERAL DE ONG

Y VOLUNTARIADO

MAQUETACIÓN, DISEÑO E IMPRESIÓN: AGSM

ISSN: 1130-5118

Depósito legal: M-42168-1990

La revista de la Asociación de Enseñantes con Gitanos respeta las opiniones de los colaboradores, más no las comparte necesariamente.

Los textos de esta Revista pueden citarse o reproducirse parcialmente siempre que se mencione la autoría de los textos, así como número de la Revista y quien la edita. Si se quiere utilizar el texto íntegro necesita el permiso de su autor o autora.

Todas las fotografías e ilustraciones están protegidas por los derechos de propiedad intelectual de sus autores. Queda totalmente prohibida su reproducción total, parcial o modificada.

Editorial

La formación del profesorado y otros profesionales de la intervención socioeducativa con el pueblo gitano

La formación del profesorado y otros profesionales de la intervención socioeducativa con el pueblo gitano

"La formulación de un problema es más importante que su solución".

Albert Einstein

Hace treinta y cuatro años, a finales de los años 70 del siglo pasado, nos planteamos el problema de encontrar una escuela adecuada para las diversidades culturales y, fundamentalmente, las que en aquellos años empezaron a poblar muchas escuelas públicas en pueblos y suburbios de las ciudades: los niños y las niñas de la minoría étnica gitana. Y ello nos llevó también a buscar una formación adecuada para trabajar con estas diversidades culturales. Coincidimos y compartimos gran parte del ideario de los Movimientos de Renovación Pedagógica, que agrupaban las inquietudes del profesorado y reflexionaban sobre la transformación necesaria de un sistema educativo anacrónico, hegemónico y homogeneizador, distorsionador de la historia, despreciador de cualquier diversidad cultural, restringido a la sinrazón impuesta por una larga dictadura. Se buscaba una escuela pública, popular, de funcionamiento democrático, enraizada en su medio, no sexista, laica..., y a la que nuestro movimiento asociativo quería añadirle la adjetivación de intercultural. Esto significaba que la escuela debía pasar de ser una reproductora de la cultura mayoritaria, a ser generadora de construcción cultural y transformadora de la situación social.

Más tarde se unieron a las necesidades de formación permanente las administraciones educativas que, por un lado, querían controlar los contenidos formativos y, por otro lado, debían asumir su responsabilidad en la formación permanente del profesorado. Así se empezaron a crear los Centros de Profesores y Recursos por todo el estado español. Las actuaciones del Ministerio de Educación y las Consejerías de las Comunidades Autónomas con sus intentos de control y de competencia desleal, han conseguido que en la actualidad las actividades de las Escuelas de Verano hayan disminuido

sensiblemente su oferta de cursos y la asistencia de maestros o profesorado. Asimismo los Movimientos de Renovación Pedagógica se resienten y ofrecen una menor capacidad de organización y de renovación pedagógica.

La Asociación de Enseñantes con Gitanos ha optado por mantener sus habituales jornadas y seminarios, independientes foros de formación y debate, en estos tiempos sin apenas recursos. Pero aquellos que se nos facilitan los rentabilizamos al máximo añadiéndoles nuestro voluntariado, solidarias aportaciones y nuestra creativa imaginación, sin perder jamás nuestra independencia. De nuestros últimos seminarios sale el documento marco sobre *La formación del profesorado y otros profesionales de la intervención socioeducativa con el pueblo gitano* que da pie al monográfico de esta revista. Este documento marco hemos querido que estuviera acompañado de artículos con la opinión de un grupo de profesoras y profesores universitarios que imparten docencia en variadas universidades y que se han preocupado del tema de la formación necesaria para trabajar con el alumnado gitano o de otras diversidades culturales.

Como siempre, la libertad de expresión y el respeto a las ideas de cuantas y cuantos han participado en esta revista, han aportado una variedad de enfoques y de experiencias que dan una pluralidad de discursos tan necesaria en estos momentos de vuelta a legislaciones homogeneizadoras y clasificadoras. De nuevo hay que volver a reivindicar y conquistar cuestiones obvias que pensábamos conseguidas y consolidadas, como es la necesaria formación inicial y permanente del profesorado y otros profesionales de la intervención socioeducativa,

en general, y en competencias y destrezas interculturales, en particular.

Nunca hemos tenido fórmulas mágicas para resolver los problemas, pero sí, después de treinta y cuatro años, unos claros planteamientos sobre la formación del profesorado, como recoge nuestro documento marco:

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

Como apunta Teresa San Román, el objetivo fundamental de la formación en interculturalidad es **CONOCER Y ACEPTAR LA DIVERSIDAD**. Mejor que conocimientos específicos de cualquiera de las culturas.

“Hemos pasado pues, de una perspectiva necesariamente orientada a la atención de determinados grupos culturales (en nuestro contexto, de manera destacada el pueblo gitano), a la consideración global de la diversidad cultural en una escuela que busca la igualdad educativa para todos y todas. También hemos pasado de una perspectiva de formación del profesorado, a proponernos una formación que implique también a otros profesionales de la intervención socioeducativa”.

No vamos a olvidar tres décadas de trabajos y avances por una mejor escuela para todas y todos, que pasa por tener un profesorado y unos profesionales de la intervención socioeducativa bien preparados.

Como dice un proverbio *rom*:

**Si no sabes hacia dónde vas,
acuérdate de dónde vienes.**

Buenas lecturas, mejores reflexiones



Como siempre, la libertad de expresión y el respeto a las ideas de cuantas y cuantos han participado en esta revista, han aportado una variedad de enfoques y de experiencias que dan una pluralidad de discursos tan necesaria en estos momentos de vuelta a legislaciones homogeneizadoras y clasificadoras.



Emakumea europoetarrak • Kulturaren garrantzia • Kulturaren garrantzia

GIZARTE INTERKULTURAL BATEAN ALDE • Lehena Hezkuntzarako Bigarreneko Ingeperena • **ADINGABEKOAREN LEGEA** • **PER UNA SOCIETAT INTERCULTURAL** • **DOMA I CULTURA GITANA**

La transición de Primaria a Secundaria • La nueva Ley del menor • **ELS GITANOS EN LA LITERATURA** • **OPRE I MAŠKARKULTURIKANI SOCIETAI** • **PER UNA SOCIETAT INTERCULTURAL** • **PER UNA SOCIETATE INTERCULTURAL** • **PER UNHA SOCIETADE INTERCULTURAL** • **PER UNA SOCIETAD INTERCULTURAL** • **MUJER Y CULTURA GITANA**

O dirori maškar i jekhito škola ta i duuto škola • **OPRE I MAŠKARKULTURIKANI SOCIETAI** • **PER UNA SOCIETATE INTERCULTURAL** • **PER UNHA SOCIETADE INTERCULTURAL** • **PER UNA SOCIETAD INTERCULTURAL** • **MUJER Y CULTURA GITANA**

A transición de Primaria a Secundaria • La nueva Ley del Menor • **FOR UNA SOCIETAD INTERCULTURAL** • **MUJER Y CULTURA GITANA**

La transición de Primaria a Secundaria • La nueva Ley del Menor • **FOR UNA SOCIETAD INTERCULTURAL** • **MUJER Y CULTURA GITANA**

La transición de Primaria a Secundaria • La nueva Ley del Menor • **FOR UNA SOCIETAD INTERCULTURAL** • **MUJER Y CULTURA GITANA**

Documento

Marco

La asociación de enseñantes con gitanos y la formación del profesorado y otros profesionales de la intervención socioeducativa con el pueblo gitano.

Documento Marco

La asociación de enseñantes con gitanos y la formación del profesorado y otros profesionales de la intervención socioeducativa con el pueblo gitano.

Í N D I C E

TOMAR PARTIDO

ESCUELA Y CULTURA

INTERCULTURALIDAD Y ESCUELA

FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y OTROS PROFESIONALES DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON EL PUEBLO GITANO

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

BUSCANDO UN MODELO DE FORMACIÓN PARA EL PROFESORADO Y PROFESIONALES DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN LA SOCIEDAD MULTICULTURAL DEL SIGLO XXI. Repensando nuestra experiencia formativa.

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

TOMAR PARTIDO

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

Lorenzo Milani. Escuela Barbiana

"Todo Acto Educativo es un Acto Político".

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

Paulo Freire

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

Teresa San Román



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

Por eso nuestros fines asociativos¹ concretan nuestro claro posicionamiento en:

- "Contribuir a la desaparición de todo tipo de actitudes negativas, de discriminación, de intolerancia, de racismo, de opresión y persecución de unos grupos humanos sobre otros; basándose en doctrinas o políticas de discriminación racial, cultural, sexual, económica, religiosa, ideológica, de color, origen étnico, etc. Doctrinas científicamente falsas, socialmente injustas y peligrosas, y éticamente condenables".
- "Trabajar para el entendimiento, la solidaridad y la comunicación entre las mujeres y los hombres de todos los pueblos, etnias y culturas; lo que supone trabajar, desarrollar y difundir la educación intercultural y demandar y participar en el desarrollo de un modelo de Bienestar Social que atienda y garantice las necesidades y derechos fundamentales, como paso previo a la normal adquisición de los medios que hagan cumplir la constitucional igualdad de oportunidades, para cuantas personas, colectivos, grupos o minorías étnicas estén en situación de desigualdad".
- "Participar en la creación de un ambiente de convivencia social e interrelación cultural entre las múltiples y diversas culturas que conforman nuestra sociedad"

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

Nuestro compromiso ciudadano, profesional e, inevitablemente, político pasa por pensamientos como el de **Paulo Freire**: "Soy sustantivamente político, y sólo adjetivamente pedagogo", y consecuentemente "La educación siempre debe partir de la

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

realidad que rodea a cada hombre”, o el de **Lorenzo Milani**: “la escuela es el difícil arte de conducir a los muchachos por el filo de la navaja: por una parte, hay que formarlos en el sentido de la legalidad; por otra, en la voluntad de mejorar las leyes, en el sentido político. Yo no puedo decir a mis muchachos que la única manera de amar la ley es obedeciéndola. Lo que sí les puedo decir es que sólo deberán observarlas cuando sean justas. Cuando vean que no lo son, deberán luchar para que sean cambiadas”.

Nos preguntamos, junto con Miguel Ángel Santos²: “¿Es posible una escuela donde todos los niños y niñas aprendan, se respeten, se quieran? ¿Es posible hacer de la escuela un trasunto de lo que debería ser una sociedad para todos en la que la justicia, la solidaridad y el respeto fuesen las leyes de la convivencia? A eso vamos. En eso estamos.

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

Y también, ineludiblemente, reivindicativo³:

- “Trasladar a los gobiernos y a las administraciones públicas las reivindicaciones, cuestiones y problemas que impiden las finalidades generales de la asociación anteriormente desarrolladas”.
- “Trasladar a los medios de comunicación, a los movimientos ciudadanos, a los sindicatos, a los partidos políticos, aquellas cuestiones que tienen relación con el ámbito de trabajo de esta asociación”.
- “Trabajar y propiciar el reconocimiento de la diversidad cultural de la comunidad gitana como la aportación positiva y sumativa a los otros pueblos y culturas que conforman nuestra sociedad mayoritaria para corregir los estados negativos de opinión, fruto del desconocimiento, los estereotipos y los prejuicios negativos”.

² M.A. Santos Guerra. *El pato en la escuela o el valor de la diversidad*. Ed: Caja Mediterráneo, 2006.

³ ESTATUTOS DE NUESTRA ASOCIACIÓN. Artículos nº 5.6; 5.7 y 5.8.



ESCUELA Y CULTURA

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

Miguel Ángel Santos

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

Teresa San Román

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

“Lo más importante sin duda ha sido ir definiendo un modelo de intervención cada vez más global. Una perspectiva que renuncia (y denuncia) los tratamientos especializados, específicos, dirigidos “a los diferentes”. Tenemos claro que es necesario un planteamiento global, pertinente para todos y todas. Un planteamiento que, más allá de identificar y diagnosticar las diferencias culturales, detecte las situaciones de desigualdad y las barreras al aprendizaje, se pregunte por la cultura escolar

que generamos en la escuela, por su capacidad para eliminar estas barreras y para utilizar la cultura experiencial de nuestro alumnado en la escuela, de manera que potencie el éxito escolar y la convivencia intercultural entre todo el alumnado"⁴.

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

Una escuela que favorezca la igualdad de oportunidades y que no omita el plantearse los conflictos que se pueden dar entre las culturas. "Ciertamente, la diversidad nos enriquece. Pero también nos plantea retos de difícil solución: valores contrapuestos, incluso contradictorios, costumbres y maneras de actuar difícilmente compatibles, actitudes opuestas. Aceptar la diversidad cultural no significa negar que haya conflictos de raíz cultural. Por lo tanto, hay que aprender a vivir con el conflicto, educarnos en su análisis y tratamiento, extraer su vertiente educativa. Si somos capaces de hacerlo así nos ahorraremos el coste negativo que para la comunidad tienen los conflictos sociales mal tratados y mal resueltos. O aquellos que, por haber sido negados, ocultados, no explicitados, acaban enquistándose y devienen casi irresolubles"⁶.

Conscientemente evitamos provocar efectos secundarios y perversos al presentar la cultura de los gitanos o de otra diversidad, como algo inalterable y estancado en el pasado, huimos del folclorismo, del exotismo, de la morbosidad y, cuando hay divergencias o desarrollos culturales muy diferentes entre sus diversos grupos familiares, escuchamos respetuosos sus razones para intentar comprender sus evoluciones o involuciones. No consideramos "la cultura como un hecho estable, estático. La concepción estática de la cultura deriva a menudo en el esencialismo, el "fundamentalismo" cultural; y éste es el origen frecuente de la generación de etiquetas y estereotipos culturales. Por el contrario, creemos necesario entender la cultura más bien como un proceso dinámico donde lo sustantivo es justamente la interacción con otras comunidades, otras realidades, otras maneras de vivir. Un mecanismo de comprensión e interpretación del mundo que toma un significado instrumental, transformativo, regulador. Difícilmente se puede hablar de los gitanos como un todo cultural y social, no creemos que haya posibilidad de hacerlo. Y en medio de tal variedad se hace difícil decir cuál es la cultura de los gitanos. La cultura es el plan de vida para la existencia de un pueblo, el proyecto que un pueblo traza. Lo que sí podemos nombrar son ciertos rasgos, ciertas formas organizativas, ciertas estrategias que constituyen un núcleo cultural común o al menos muy ampliamente compartido, aunque

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

⁵ Teresa San Román.

⁶ SOCIEDAD Y MULTICULTURALIDAD. UNA PERSPECTIVA EDUCATIVA. Xavier Lluch



en cada momento, en cada lugar y en cada coyuntura pueda presentar variaciones adaptativas y pueda cambiar dinámicamente. La cultura se define por adaptación y por aprendizaje dentro y fuera, con el contacto con otros grupos, y las transformaciones permanentes que ello supone. Y tampoco debemos confundir cultura con identidad. En el caso que nos ocupa, debe decirse que la identidad del pueblo gitano ha sido construida frente al payo. Sin confundir tampoco oposición con agresividad. La identidad se construye en un proceso de reconocimiento por oposición y la identidad sólo toma de la cultura aquellos rasgos que son más apropiados para representarse a sí misma. Solamente si asumimos como esenciales estas dimensiones de la cultura podremos hacer de la diversidad cultural algo nuestro, y percibir la realidad multicultural como un signo de riqueza social, como un hecho deseable. En esta medida nuestra concepción de cultura nos acercará a los objetivos que caracterizan una verdadera educación intercultural"⁷.

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

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

INTERCULTURALIDAD Y ESCUELA

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

Teresa San Román. Seminario sobre Formación AEEG.

Barcelona, 30 de mayo 2009

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

- Primeramente, el reconocimiento en el seno de un mismo estado -o de una misma nación- de entidades culturales distintas y diferentes de la cultura del grupo detector del poder estatal.
- En segundo lugar, la afirmación de su derecho a existir, es decir la aceptación de las contradicciones que condicionan su supervivencia.
- Finalmente la afirmación de sus posibilidades de evolución mediante formas de relación que, paradójicamente, amplían las comunidades de relaciones de las diferentes culturas salvaguardando una identidad a cada una de ellas."

M. Claude Clanet. Ponencia Seminario Europeo

"La formación de los enseñantes con alumnado gitano. Hacia una educación intercultural". Junio 1989. Benidorm-Alicante.

Queremos señalar cuatro elementos⁸ determinantes que caracterizan el concepto de *Interculturalismo* y que lo distinguen de otras concepciones de las relaciones entre pueblos y culturas.

1. El reconocimiento de la diversidad.

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

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

2. La defensa de la igualdad.

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

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

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

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

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



La asunción de estas características nos llevaron a reafirmar que⁹:

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

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

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

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

Pero no debemos olvidar que los Centros educativos, aunque ámbito privilegiado, no es el único lugar de intervención del interculturalismo, ya que éste debemos entenderlo como una práctica social vivida. El interculturalismo obliga a pensar en las relaciones culturales dentro de un proyecto pedagógico, pero también dentro de un proyecto social. No debemos olvidar la reflexión que nos hace Teresa San Román¹⁰: *“Los aspectos puramente educativos (instrucción y escuela) aún siendo en sí mismos factores de aculturación no son realmente operativos como factores de integración social. Que la aculturación educativa, en general, depende para su aparición y mantenimiento, de ciertos factores de integración social (trabajo asalariado, vivienda, papeles en regla,...)”*.

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

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

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

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

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

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

Xavier Besalú.

“La calidad de la *enseñanza* depende de la calidad de sus profesores”.

J.M. Esteve.

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

José Vicente Merino.

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

Nuestra historia asociativa empieza en 1979 cuando un grupo de maestras y maestros de Aragón deciden conectar con otras compañeras y compañeros de otros lugares del Estado español que estaban trabajando con alumnado gitano para poner en común multitud de cuestiones profesionales

(curriculares, metodológicas, organizativas,...) y éticas (ideología de nuestros proyectos educativos: escuelas puente/escuelas segregadas, clases segregadas en escuelas públicas, educación compensatoria...).

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

A. Jean-Pierre Liégeois realizará durante los años 1984 y 85 un estudio¹², encargado por la Comisión Europea, sobre la situación de la escolarización gitana en Europa. Posteriormente en 1988 se incorporará el de España y Portugal. De este estudio se realizará un informe síntesis que servirá para realizar la **RESOLUCIÓN DEL CONSEJO Y DE LOS MINISTROS DE EDUCACIÓN DE 22 DE MAYO DE 1989 RELATIVA A LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS NIÑOS GITANOS E ITINERANTES (89/C 153/02)**. En ella hay tres recomendaciones a los Estados miembros sobre la formación del profesorado que trabaja con alumnado gitano en el capítulo final de Balance y recomendaciones.

80.

Que se realice un esfuerzo importante y prioritario para mejorar la formación de los enseñantes. Los profesores carecen de una formación adecuada para afrontar la escolarización de los niños gitanos. sin embargo, para ser competentes, el maestro debe tener siempre la formación adecuada, cualquiera que sea el tipo de clase que acoga al niño, sobre todo cuando, por medio de la pedagogía intercultural, se pretende abrir la clase a la diversidad de niños.

81.

Que se pongan en marcha, en los distintos Estados, proyectos piloto cuyo eje sea la formación de enseñantes, con el fin de inducir el indispensable movimiento de formación relacionado con la escolarización de los niños gitanos o de acelerarlo.

82.

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

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

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

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

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

- Junio 1983. Donaueschingen (Republica Federal Alemana): “La Formación de los Enseñantes de niños gitanos”.
- Agosto 1988. Ecole normale de Montauban (Francia): “Los niños gitanos en la escuela: la formación de los enseñantes y otras personas”.
- Junio 1989. Benidorm (Alicante-España): “Hacia una educación intercultural. La Formación de los enseñantes con alumnado gitano”.

Algunas de las conclusiones de sus grupos de trabajo fueron:

- La situación en Europa y en el Estado español (década 1980-1990) era parecida: la **inexistencia de una formación inicial donde se tratara el tema gitano**. En Europa si había formación sobre inmigración. La especialidad cercana a estos temas era la de educación especial en algunos países. **No existían referentes de maestras/os gitanos en ningún país.**
- **Autoformación individual o en grupos.**
- Perfiles profesionales diseñados por la Administración educativa que impide las tareas fuera del centro educativo. Profesorado encerrado en el aula y aislado del entorno sociocultural.
- **Inestabilidad** de profesores y equipos docentes. **Soledad y poca valoración** de la administración educativa del trabajo con minorías étnicas.
- “De hecho, lo que se espera de la escuela es que dé a los niños medios para valorar su cultura, no que haga esta la valoración en su lugar”
- Demanda de **formación inicial** que abarque los siguientes campos:
 - Pedagógico: asignatura específica de educación intercultural; didácticas y metodologías para trabajar con las diversidades culturales; materiales específicos de las culturas; Organización escolar: flexibilidad en agrupamientos, espacios, horarios, etc.
 - Psicológico: desarrollo cognitivo y cultura, etc.
 - Antropológico: conocimiento de las culturas, relaciones interétnicas, etc.
 - Sociológico: grupo, clase, familia, barrio, minoría étnica, minorías cultural, etc.
 - Lingüístico: bilingüismo, lengua materna, lengua del maestro/a, etc.
 - Las practicas, en la diplomatura de Formación de Profesorado, que se realice en colegios con alumnado de culturas diferentes.
- Demanda de **formación permanente** o continua que abarque los siguientes campos:
 - En los Centros de Profesores: oferta de formación, materiales y recursos. Seminarios y grupos de trabajo permanentes. Intercambio de experiencias. Asesores/as de educación intercultural.

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

- En los Centros educativos con alumnado gitano. Formación para todo el claustro. Asesoramiento por parte de los Centros de Profesores y Recursos. Coordinación y participación en el desarrollo comunitario del barrio y con los profesionales de la intervención social.
- Cursos, posgrados,... de especialización por parte de la Universidad.
- Ha sido mucho más normalizadora la presencia de la interculturalidad. En diversos Países (Alemania, Reino Unido, Francia, Dinamarca,...) sus universidades empiezan a impartir asignaturas de **pedagogía para extranjeros**, que con el tiempo se convertirán en **pedagogía intercultural**.

D. El pueblo gitano y la educación. Documento para debate. Sexto borrador. Asociaciones y Federaciones gitanas españolas pertenecientes a la Comisión Consultiva del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Octubre 1999.

Nuestro trabajo de asesoramiento a los movimientos asociativos gitanos nos permite reconocer nuestras históricas reivindicaciones en alguna de sus demandas actuales:

- “La denuncia de la total falta de formación inicial de los profesores/as de educación infantil, primaria, secundaria y universidad, de cuantas materias se refieren a las diversidades culturales: educación intercultural, antropología social y cultural de las nacionalidades, minorías y culturas del Estado español, etc.

En la formación permanente se están dando algunos cursos referidos a la escolarización gitana o de educación intercultural, pero no de una manera sistemática. La exigencia de implantación en la Universidad (al menos en las carreras de Ciencias de la Educación, Educador Social y de Trabajo Social) de asignaturas troncales y optativas referidas a las diversidades culturales: educación intercultural, antropología social y cultural de las nacionalidades, minorías y culturas del Estado español, etc.

- La necesidad de dotar a los Centros de Formación de Profesores y a las instituciones encargadas de la formación permanente, de un plan sistemático de formación sobre las diversidades culturales, así como de asesores de educación intercultural. Estos asesores de educación intercultural son los que podrán posibilitar e incentivar la formación continua del profesorado, realizando cursos y seminarios permanentes de formación, con la participación de todo el equipo educativo, así como el planteamiento a los claustros y a las comunidades escolares para que sus proyectos educativos sean interculturales”.

E. Recomendación N° R (2000) 4 del Comité de Ministros a los Estados miembros en la educación de los niños romaníes/gitanos en Europa (aprobada por el Comité de Ministros el 03 de febrero de 2000, en la 696ª reunión de Delegados de Ministros).

III. Incorporación y formación de los enseñantes

13. Debe incluir la introducción de una enseñanza específica en los programas de preparación de los futuros enseñantes con el fin de que éstos adquieran los conocimientos y una formación que les permita una mejor comprensión de los alumnos *roms*/gitanos. Sin embargo, la educación de los alumnos *roms*/tsiganes debe ser parte integrante del sistema educativo global.
14. La comunidad *rom*/gitana tendría que estar asociada a la elaboración de estos programas y poder comunicar directamente la información a los futuros enseñantes.
15. Haría falta también favorecer la incorporación y la formación de enseñantes salidos de la comunidad *rom*/gitana.

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

Acotamos sus propuestas de contenidos de la formación:

Los contenidos de la formación.

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

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

módulos de formación que deben proporcionarse a los enseñantes de cultura, lengua, historia;

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

legitimar, y permite destacar -lo señalé anteriormente- que representan una minoría cultural y no una categoría social: las consecuencias pedagógicas que se derivan de ello son muy importantes: "Para que los padres acepten y estén contentos con la instrucción que se les da a sus hijos es necesario, y esto es de una importancia capital, que sus hijos sean instruidos con y delante de los otros, sobre sus orígenes desde la India hasta a nuestros días, en Europa y en el mundo. Un noventa por cien de los padres no conocen sus orígenes ni su historia, y les gustaría que sus hijos lo descubrieran, lo aprendieran y les hablaran de ello".

G. Los romaníes y los *travellers* en la educación pública.

Análisis de la situación en los Estados miembros de la Unión Europea. EUMC 2006.

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

H. Recomendación contra el racismo y la discriminación social en / y a través de la educación escolar.

Publicación de la Comisión europea contra el racismo y la intolerancia (ECRI) Consejo de Europa – 2007. Estrasburgo.

III. Preparar al conjunto del personal de enseñanza a trabajar en un medio multicultural y, a tal efecto:

1. Garantizarle, a todos los niveles, la formación inicial y continua para prepararle a asegurar la educación y a responder a las necesidades de los alumnos provenientes de medios diferentes;
2. Proporcionarle una formación inicial y continua que tenga como objetivo sensibilizarle sobre las cuestiones relativas al racismo y a la discriminación racial y a las nefastas consecuencias que tales fenómenos tienen en la capacidad de tener éxito en el medio escolar de los niños que sufren dichos fenómenos;
3. Garantizarle una formación sobre la legislación antidiscriminatoria a nivel nacional;
4. Asegurarse que esté formado para prevenir cualquier manifestación de racismo y discriminación racial en un medio escolar, incluida la discriminación indirecta y estructural, y para reaccionar rápidamente y de manera eficaz cuando deba enfrentarse a tales problemas;
5. Proporcionarle una formación inicial y continua sobre las cuestiones relativas a los derechos humanos y a la discriminación racial, y que incluya, entre otras, las siguientes cuestiones:

- a) las normas internacionales y europeas;
 - b) la utilización de herramientas pedagógicas específicamente destinadas a la enseñanza de los derechos humanos y en particular del derecho a la igualdad, y
 - c) la utilización de métodos educativos interactivos y participativos;
6. Proporcionarle de manera regular un marco en el que pueda realizar un intercambio de experiencias y una actualización de los métodos utilizados para enseñar los derechos humanos y en particular el derecho a la igualdad;

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

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

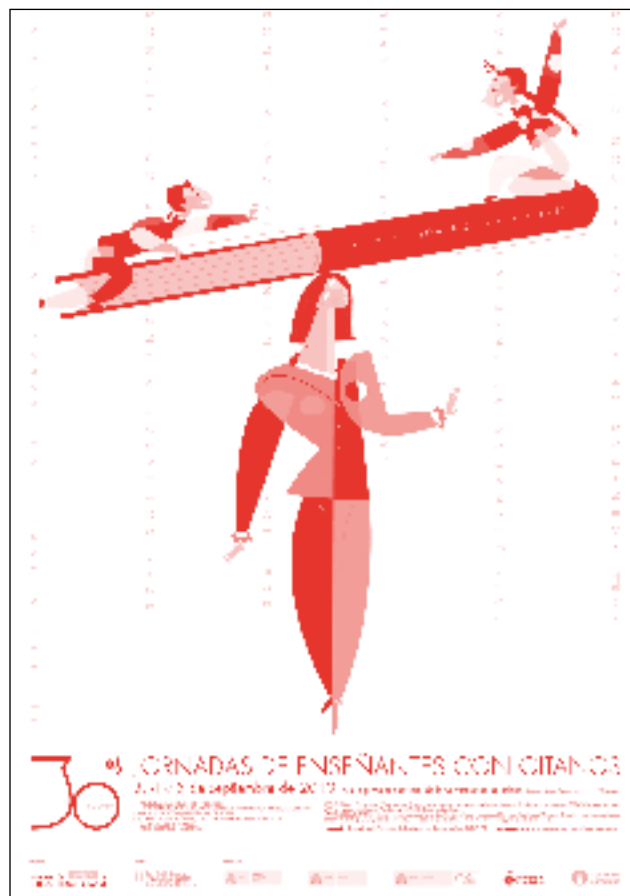
A continuación una larga cita de una ponencia clave y sugerente: Educación Intercultural y Formación del Profesorado, que realizó en nuestras XXVII JORNADAS DE ENSEÑANTES CON GITANOS en el 2007.

“Docencia e interculturalidad en la España de hoy.

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

secundarios. Por eso, lo que más se demanda es una formación eminentemente práctica (nuevos métodos y estrategias, materiales y recursos adaptados), aplicable de manera inmediata y, en general, basada en el conocimiento de los particularismos etnoculturales de los colectivos en presencia.

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



modificado profundamente: no sólo porque estamos sometidos a múltiples y variadas influencias culturales, sino también porque es francamente difícil encontrar en la tradición las respuestas más adecuadas a los problemas de la existencia o los criterios morales que puedan guiar nuestras vidas en un mundo sumamente abierto e incierto. En esta sociedad, la misión de la educación no debería ser la promoción de las culturas particulares, sino la de preparar a todos los ciudadanos para vivir en un mundo complejo, conflictivo, interdependiente, libre y lleno de posibilidades. Es mucho lo que se ha escrito sobre formación del profesorado en interculturalidad. Aquí nos limitaremos a señalar algunos elementos congruentes con lo que hemos escrito en esta ponencia:

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

- a) Cultura, etnicidad e identidad;
- b) Los obstáculos que dificultan las relaciones interculturales (estereotipos, prejuicios, racismo, xenofobia);
- c) La igualdad de oportunidades (dinámicas de exclusión y de marginación);
- d) Nación, Estado, comunidad (liberalismo, comunitarismo, democracia, ciudadanía, modernización, progreso); y
- e) Modelos de gestión de la diversidad cultural (asimilacionismo, multiculturalismo, interculturalismo).

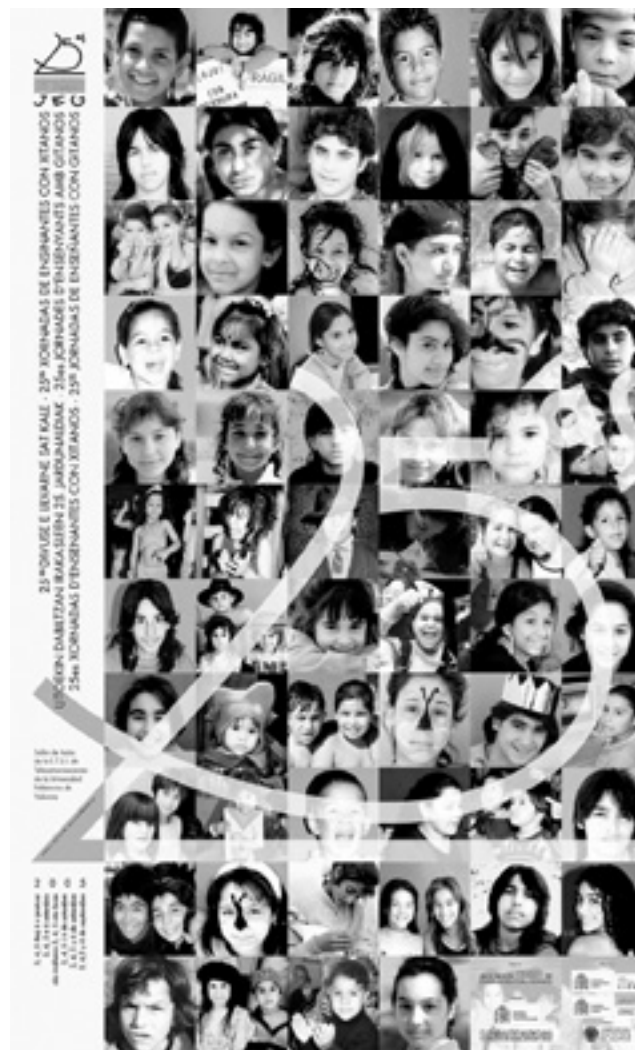
Repensar las propias ideas, creencias, percepciones y actitudes sobre personas, países, grupos sociales. Todos los adultos poseemos conocimientos y creencias consolidados sobre lo social y lo cultural; fruto de la socialización, la escolarización y la propia experiencia vital percibimos e interpretamos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

Una formación cultural sólida y un compromiso con la actualidad: la formación del profesorado debe garantizar una cultura científica, tecnológica y humanística suficiente. Es preciso que el profesorado tenga conciencia de las condiciones del mundo actual, que posea el bagaje necesario para comprender críticamente las informaciones que suministran los medios de comunicación. El objetivo es sentirse parte de todo lo humano y lo planetario, de ver el mundo como una comunidad de pueblos más que como una suma de Estados, y de trabajar en el presente con la conciencia de ser responsable del futuro, de construir

un mundo habitable. En esta línea, los medios de comunicación, en general, se convierten en una herramienta insustituible para saber lo que está pasando en el mundo, aquí y ahora, para – con los medios de que disponemos aprender a deconstruir las percepciones de los grupos dominantes y los tópicos occidentalo-céntricos, para la reflexión, el debate y la acción.

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

1. Desarrollar perspectivas históricas múltiples: incluir las interpretaciones que tanto los grupos mayoritarios como los minoritarios hacen de los acontecimientos y las realidades presentes y pasados (en historia, en literatura, en arte).
2. Reforzar la conciencia cultural: reconocer que mi visión del mundo no es compartida por todos que mi visión está tan sesgada como las de los demás.
3. Desarrollar competencia cultural: capacidad de interpretar las comunicaciones, las costumbres, los hábitos... propios de otras formas culturales.



4. Luchar contra el racismo, tanto en el pasado como en el presente, y analizar su impacto tanto en los oprimidos como en los opresores.
5. Aumentar el nivel de conciencia sobre el estado del planeta y las dinámicas emergentes (migraciones, conflictos...) y equiparse para una comprensión crítica e inteligente de las informaciones que suministran los distintos medios de comunicación.
6. Desarrollar habilidades sociales para intervenir activamente en la vida social."

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

- 1) **Más allá de una educación para inmigrantes:** un recorrido por los planteamientos y los movimientos que acogerán y pondrán en práctica la recepción de las diversidades culturales en el sistema educativo español, desde el encuentro de los gitanos con el sistema educativo y las acciones de la Asociación de Enseñantes con Gitanos, pasando por los movimientos de renovación pedagógica, la creación de escuelas privadas o cooperativas nacionalistas (ikastolas, escuelas catalanas,...) y la llegada de la inmigración. También la educación intercultural hoy.
- 2) **Otros pueblos, otras religiones, otras identidades:** un acercamiento a distintas áreas sociopolíticas del mundo, a distintos sistemas de creencias.
- 3) **Migraciones, derechos y ciudadanía:** tiene por objeto la inmigración y la incorporación plena del "otro" en las sociedades receptoras.
- 4) **Desigualdad, marginación y exclusión social:** incorpora la dimensión de clase, porque, a menudo, la discriminación étnica y la socioeconómica se ceban en las mismas personas y grupos.
- 5) **Etnocentrismo, xenofobia, racismo:** advierte de que el combate contra el racismo no puede hacerse a cañonazos, porque las causas y los contextos donde se produce son bastante impermeables a las proclamas moralistas.
- 6) **Gestión social y educativa de la diversidad cultural:** los distintos abordajes existentes, desde la teoría y desde la práctica, en la sociedad en general y en la escuela en particular.
- 7) **Currículo intercultural:** objetivos, contenidos, valores, educación: trata de introducir claridad y coherencia en

las decisiones curriculares; otorga una dimensión política y transformadora al trabajo educativo;

- 8) **Currículo intercultural:** estrategias, técnicas, metodologías, recursos y materiales: da cuenta de múltiples materiales, recursos y estrategias bien diseñadas y útiles para incorporar a la práctica educativa la mirada intercultural.
- 9) **Lenguas:** competencias lingüísticas de todo el alumnado y aprendizaje de las lenguas oficiales por parte del alumnado de origen extranjero.
- 10) **Población de origen extranjero:** aborda las relaciones de los educadores con las familias del alumnado y las posibilidades educativas del tiempo libre.
- 11) **Mediación intercultural:** la cultura de la mediación para prevenir, gestionar y resolver los conflictos."

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

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

Celestín Freinet.

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

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

OBJETIVO ESPECÍFICO

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

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

ACCIONES

A. Formación Inicial en la Universidad:

- 1.1. En las carreras de Ciencias de la Educación, Educador Social y de Trabajo Social, implantar asignaturas troncales y optativas referidas a las diversidades culturales: educación intercultural; minoría étnica gitana, nacionalidades y culturas en el Estado español, etc.
- 1.2. Con la homologación europea, en el propuesto grado de magisterio, que en su cuarto curso sería necesario que uno de los módulos sea sobre los gitanos, su historia y su cultura.
- 1.3. En el Master de Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (que sustituye al antiguo CAP), obligatorio para cualquier persona que quiera impartir clases en estos niveles educativos, están programadas créditos de asignaturas obligatorias comunes a todas las especialidades y créditos por especialidad. En la mayoría de las universidades está incluido en el programa de asignaturas obligatorias la de "Atención a la diversidad en la escuela". En esta materia se puede y debe incluir dentro de sus contenidos temas como la diversidad cultural, metodologías más adecuadas para su tratamiento, etc.

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

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

B. Formación Permanente:

- 2.1. En los Centros de Recursos y Formación del Profesorado deberían ofertar:
 - 2.1.1. Cursos específicos sobre la cultura gitana en la escuela.
 - 2.1.2. Recursos y materiales para trabajar estos temas.
 - 2.1.3. Asesores de educación intercultural en contacto con el movimiento asociativo gitano, con el movimiento evangélico, con universitarios gitanos y otros referentes positivos, etc., para asesorar a los centros educativos sobre los interlocutores disponibles a la hora de plantearse el tema gitano.
- 2.2. En los Centros educativos con mayoría o significativa matrícula de alumnado gitano:

EN LA UNIVERSIDAD TE ENSEÑAN A PENSAR, Y EN EL TRABAJO, LO QUE TE PUEDE PASAR SI LO HACES



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

A TRAVÉS DE LO COMÚN A LO ESPECÍFICO

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

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

Y que desde la sociología de la educación apuntan que:

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

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

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

¹⁵ Mariano Fernández Enguita.

Asimismo, también tenemos que destacar que si, desde mediados de los 70 hasta mediados de los 80, se consigue cerrar las aulas puente y que la escuela sea el lugar de encuentro y educación para todos los niños y niñas, desde finales del siglo XX y en los albores del XXI volvemos a caminar hacia atrás y ahora ya no hablamos de aulas puentes, pero sí de colegios que primero se guetizan (en un proceso en el que las familias pertenecientes a la cultura mayoritaria abandonan voluntariamente el centro huyendo de lo que creen desprestigio o escasa calidad) y en poco tiempo pasan a ser centros segregados, donde mayoritariamente sólo acude alumnado gitano o alumnado gitano y extranjero. Esta es la realidad que podemos observar en la mayoría de las capitales de provincia del país a pesar de que la ley no permite este tipo de centros.¹⁶

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

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

BLOQUE UNO: HISTORIA DEL PUEBLO GITANO

BLOQUE DOS: EL PUEBLO GITANO: CULTURA Y CAMBIO SOCIAL

BLOQUE TRES: ESCUELAS, PUEBLO GITANO Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

BLOQUE CUATRO: ACCIÓN SOCIAL CON EL PUEBLO GITANO.

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

Contenidos

Bloques y Esquemas

Contenidos: Bloques y Esquemas

Las materias que encontramos necesarias para la formación e información del profesorado y otros profesionales de la intervención socioeducativa con el pueblo gitano, se agruparon en cuatro bloques que, entre los cuatro, tenían 67 apartados. Cuando se empezaron a ampliar los apartados nos dimos cuenta que su desarrollo proponía un contenido excesivo que no cabía en una carrera o en un grado y que difícilmente podía reivindicarse como formación inicial.

Así que hemos dejado los contenidos ordenados y presentados en esquemas suficientemente amplios y explícitos. De su lectura se deduce la enorme falta de formación e información sobre la cultura, historia y políticas de intervención con la población gitana y, particularmente, de nuestras gitanas y gitanos españoles.

● BLOQUE UNO: HISTORIA DEL PUEBLO GITANO

A) Historia general de los gitanos.

- El término *gitano* y la cuestión de su origen geográfico
- Orígenes legendarios
- Primer movimiento migratorio del siglo X
 - Evidencias lingüísticas del origen asiático de los gitanos
 - Evidencias lingüísticas de la migración gitana
- Estancia en Asia Menor en el siglo XIV
- El siglo XV, la primera gran diáspora
- La entrada en Europa
- La entrada en la Península Ibérica
- El siglo XVI y el comienzo de la persecución
- El salto a América
- El siglo XIX y la segunda gran diáspora
- Siglo XX, persecución y exterminio
- Siglo XXI, la tercera gran diáspora

B) Historia de los gitanos españoles.

1. Orígenes.
2. Llegada a Europa occidental.
3. Llegada de los gitanos a España: acogida, persecución y asimilación.
4. Primeros documentos sobre los gitanos en España
5. Primera ley o pragmática contra los gitanos promulgada por los Reyes Católicos el 4 de marzo de 1499.
6. Los siglos XV, XVI Y XVII.
7. La gran redada de 1749.
8. Última pragmática de Carlos III en 1783.
9. El Siglo XX. Del chalaneo al peonaje. De la venta ambulante a los oficios comunes.
10. Gitanas y gitanos con nombre propio.
11. El Pueblo Gitano en busca de la *romanes than* y de la *romanipén*

C) Las gitanas y los gitanos hoy.

1. Las diversidades gitanas.
2. Las mujeres gitanas.
3. Migraciones gitanas.

● BLOQUE DOS: EL PUEBLO GITANO: CULTURA Y CAMBIO SOCIAL

1. El concepto de cultura.
Cultura y determinismo.
Variabilidad cultural.
La evolución de la cultura
Uso de la lengua gitana



2. Etnicidad.

Identidad y contenido cultural.
Identidad y multireferencia.

3. La transformación de la estructura social y las formas culturales en los últimos 50 años.

4. Clases sociales, tipos de gitanos e integración social

5. Clases sociales, tipos de gitanos, aculturación y etnicidad.

6. Estratificación social y Neoclasismo.

7. Militancia étnica e instituciones sociopolíticas de los gitanos españoles hoy. Participación y representación.

- El movimiento asociativo gitano
 - Orígenes. Apostolado de la Iglesia Católica.
 - Movimiento laico y reivindicativo
 - Asociaciones. Federaciones. Fundaciones. Foros. Plataforma. Etc.
 - El movimiento asociativo de mujeres gitanas. Redes de participación.
 - El movimiento evangélico pentecostal y su organización para la intervención social
 - De la militancia étnica a la interculturalidad.
- Redes europeas. Participación de los gitanos y gitanas españoles.

- Consejo Estatal del Pueblo Gitano. Instituto de Cultura Gitana.
- Las y los gitanos en los partidos políticos. Partidos políticos gitanos.
- Los gitanos y las gitanas en la red. Otras formas de participación.

8. Abordando la perspectiva de género.

- Evolución de los roles de género en la comunidad gitana
- De la igualdad formal a la diversidad. Desde la perspectiva de las minorías étnicas
- Informe sobre las mujeres gitanas presentado al Consejo de Europa
- Las mujeres gitanas entre el catolicismo y el pentecostalismo
- Las mujeres gitanas en su paso por el sistema educativo
- Salud: acceso y uso del sistema sanitario
- Inserción laboral.
- La intervención desde la perspectiva de género.

9. Creencias y culto en los gitanos.

Movimiento sociorreligioso, movimiento político-religioso y adaptación de estrategias consuetudinarias.

El proyecto milenarista civil.

10. Génesis, funcionalidad y gestión de la alterofobia.
Etnocentrismo y relativismo.
Racismo biológico o fundamentalismo cultural.
Racismo y antirracismo.
Relaciones interétnicas y antirracismo.
La gestión del fundamentalismo.
El papel desempeñado por los medios de comunicación.
11. Minorías étnicas y culturas hegemónicas.
Asimilación, formas de integración y marginación social como soluciones adaptativas.
Factores de integración y factores de marginación.
Factores de aculturación. La calidad de las relaciones interétnicas como factor privilegiado de aculturación.
Los procesos de asimilación.
Los procesos de anomia.
12. Marginación y exclusión social.
Pobreza e inclusión social. Pobreza y marginación.
Desigualdad social e identidad étnica
13. Migraciones: gitanos procedentes de Europa.
14. Aportaciones de la cultura gitana a la literatura, música, arte, idioma, ..., de las otras culturas.

● BLOQUE TRES: ESCUELAS, PUEBLO GITANO Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

3.1. RECORRIDO HISTÓRICO DE LA ESCOLARIZACIÓN DEL PUEBLO GITANO

1. Algunos antecedentes embrionarios.

- 1.1. La educación como "modelación" y "reducción", quitando a las niñas y niños gitanos a sus padres, para convertirlos en vasallos del rey y de la religión cristiana: Cortes de Castilla, sesión 19 marzo 1594, y Real Cédula de 21 de Julio de 1763.
- 1.2. Un "embrión de escolarización" gitana durante la época del Despotismo Ilustrado: la Pragmática de 1783.
- 1.3. Algunos antecedentes de escolarización gitana institucional en el tránsito del siglo XIX al XX:
El P. Andrés Manjón y las escuelas del "Ave María" en el barrio del Sacromonte de Granada.
El P. Pedro Poveda y los gitanos de las cuevas de Guadix.
- 1.4. Los años 40 de la posguerra española. La primera acción oficial a favor de la escolarización gitana: las escuelas del "Patronato de Suburbios" (1942).

2. Las etapas en la escolarización de la infancia gitana: exclusión, segregación, unificación y normalización.

2.1. Etapa "voluntarista"

- Características sociales.
- Características escolares.
- Consecuencias.

2.2. Etapa institucional. Los años 70 y 80 del siglo XX.

- Tipologías:
Escuelas "segregadas" para gitanos. Las Escuelas Puente.
Aulas segregadas para gitanos.
Escuelas en barrios de población exclusivamente gitana.
Escarización normalizada de niñas y niños gitanos en escuelas públicas.

2.3. Etapa de normalización.

- Características sociales.
- Características escolares.
- Consecuencias.

2.4. Transversalidad en todas las etapas del absentismo, abandono escolar temprano y escolarización tardía.

3. Veinte años de educación compensatoria (1986 - 2007)

3.1. La legislación sobre Educación Compensatoria.

3.2. Compensar en la década de los 80: los inicios.

- Algunos indicadores de la situación socioeducativa: desescolarización, abandono y fracaso escolar.
Educación Compensatoria e infancia gitana.

3.3. Los años 90: consolidación y confusión.

- Mezcla y confusión de conceptos.
Concepción individualizadora de la compensación.
Falta de desarrollo legislativo claro.

3.2. SITUACIÓN EDUCATIVA ACTUAL DE LOS GITANOS

0. Introducción

- Constatar que las referencias y datos, en general, se refieren a población gitana en situaciones de marginalidad.
Constatar la existencia de gitanos y gitanas con otras trayectorias de éxito escolar.

1. Última legislación educativa con referencia a los gitanos

- 1.1. Algunas concreciones en los decretos en los que se establece el currículo de la de la Educación Secundaria Obligatoria (Valencia, Canarias, País Vasco).

- 1.2. Plan para la lengua y la cohesión social (Plan para el alumnado de la comunidad gitana, Generalitat Catalana).
- 1.3. Documento: los representantes de las organizaciones gitanas ante la Ley Orgánica de Educación (2006).

2. Algunos indicadores de Educación Primaria y Secundaria.

- Escolarización (acceso a la escuela)
- Adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares.
- El absentismo escolar. Nuevos conceptos: Absentismo escolar o ausencia escolar.
- Interacción social en el aula.
- Logros escolares.
- Continuidad educativa. La transición de Primaria a Secundaria. La escasa continuidad en estudios post-obligatorios y el abandono temprano de la escolarización.
- Relación familia – escuela.
- La desigual distribución del alumnado entre los Centros. -¿Nuevas escuelas segregadas o "centros gueto"?: Hacia una nueva segregación.
- Apoyo al estudio y actividades complementarias: la escasez de recursos para el uso del tiempo extraescolar con fines educativos.
- Derecho a la diferencia / Reconocimiento de la diferencia.
- Género.

3. Situación y tendencias educativas de los gitanos en el Estado español.

- 3.1. Situación general.
- 3.2. Tendencias en Educación Infantil.
- 3.3. Situación en Primaria.
- 3.4. Situación en Secundaria obligatoria y postobligatoria (Bachillerato y FP)
- 3.5. Tendencias en la Universidad
- 3.6. Formación ocupacional y cualificación.
- 3.7. Tendencias en la Educación de Adultos.
- 3.8. Iniciativas de educación no formal dedicadas a los gitanos y gitanas.

4. Análisis del sistema educativo con referencia a los gitanos.

- 4.1. Análisis desde la Administraciones Públicas.
- 4.2. Análisis desde el profesorado.
- 4.3. Análisis desde el movimiento asociativo gitano.

5. Distintos enfoques explicativos actuales.

- Culpabilización de los gitanos/as: del propio/a alumno/a, de la familia y/o de la etnia.

- Determinismo sociológico.
- Déficit lingüístico.
- Choque cultural.
- Enfoque ecológico de J. Ogbu.
- Enfoques sistémico de abordaje.
- Atribuciones y expectativas docentes (El doble vínculo vs. la apuesta por los vínculos socio-afectivos, efecto Pigmalión....).

3.3. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

DOS PERSPECTIVAS ANTE LA ESCOLARIDAD DEL PUEBLO GITANO Y ANTE LA SITUACIÓN SOCIAL DE PLURICULTURALISMO Y DE DESIGUALDAD DE OPORTUNIDADES ANTE LA EDUCACIÓN.

A) DEL HECHO MULTICULTURAL AL COMPROMISO INTERCULTURAL.

1. Educación y multiculturalidad.

- 1.1. La percepción de la diversidad cultural.. Las restricciones al concepto de multiculturalidad



1.2. La conceptualización de la cultura. El tratamiento de los "rasgos culturales".

2. Modelos educativos ante la diversidad cultural.

2.1. Enfoque asimilador.

2.2. Enfoque multiculturalista.

2.3. Enfoque intercultural.

3. La educación Intercultural: ámbitos de intervención.

3.1. Interculturalismo y Proyecto Educativo.

3.2. Un currículum para la educación intercultural.

- Enfoques curriculares ante la multiculturalidad.
- Algunas consecuencias de los sesgos culturales del currículum.
- Características de un currículum intercultural
- Currículum intercultural y transversalidad.
- Un proyecto curricular intercultural: las áreas del currículum.

3.3. Metodologías para la interculturalidad.

- Propuestas metodológicas desde la escuela inclusiva.
- Propuestas metodológicas de P. Freire.
- Propuestas metodológicas desde el planteamiento de las Comunidades de aprendizaje.

- Propuestas metodologías que inciden en lo emocional (el enfoque socioafectivo, el doble vínculo, aprendizaje de la resolución de conflictos, dilemas morales...)
- Aprendizaje cooperativo.
- Diversificación.
- Elaboración de unidades didácticas desde una perspectiva intercultural.

3.4. Materiales curriculares y diversidad cultural.

a) Libros de texto y diversidad cultural.

- Uso y abuso de los libros de texto
- El tratamiento de la diversidad cultural en los libros de texto
- Referencias explícitas sobre los gitanos.

b) Materiales curriculares elaborados para tratar la multiculturalidad.

c) Materiales y propuestas didácticas específicas para introducir la cultura gitana en los currículum educativos

d) Analizando ejemplos.

B) HACIA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES SOCIALES DEL ALUMNADO A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y DEL ÉXITO ACADÉMICO.

1) Factores que favorecen el éxito escolar del alumnado gitano

1.A) Resultados de la investigación sobre "el éxito escolar de gitanas y gitanos en España" (2004):

1. Hallar un mensaje de valoración positiva de sus posibilidades académicas en alguno de sus agentes de socialización:
 - 1.1. La valoración, apoyo y compromiso sostenido del profesorado (con altas expectativas sobre estos/as escolares, que propicia su éxito y se lo refuerza expresamente).
 - 1.2. La experiencia escolar integrada y el *buen clima de centro* en las relaciones sociales.
 - 1.3. Su acceso a un grupo de iguales que continúan estudiando (la relación positiva con los compañeros/as de estudios y la participación en actividades extraescolares).
 - 1.4. La valoración y apoyo del grupo familiar (que en ocasiones se generan a posteriori, al constatar el empeño y buenos resultados del hijo/a).
 - 1.5. El acceso a recursos humanos y educativos (referentes y apoyos) y económicos: las becas, el contar con un lugar de estudio asistido extraescolar



y/o el respaldo de una asociación con objetivos de promoción escolar.

2. La implicación personal del propio/a estudiante cuando llega a fraguarse un proyecto personal de continuidad educativa.

- 2.1. El éxito escolar inicial
- 2.2. La tenacidad y empeño de la persona por proseguir estudiando
- 2.3. Su capacidad de negociación con el grupo familiar
- 2.4. Sus habilidades sociales

1.B) Factores del éxito escolar señalados en otros estudios:

- Trabajo coordinado de los agentes que intervienen en cada caso.
- Metodología activa, participativa, motivadora, personalizada e integradora
- Relación cercana y fluida con las familias.
- Condiciones necesarias en el aula:
- Éxito en la tarea.



- Partir de los esquemas culturales de los/las menores.
- Introducción de elementos culturales gitanos en el currículum escolar.
- Elaboración de materiales adaptado a necesidades e intereses del grupo determinado.
- Mostrar la funcionalidad de los aprendizajes.
- Diálogo, confianza y respeto.
- Consenso de normas.
- Pedagogía de máximos.

2) Recomendaciones que se derivan de las investigaciones sobre el éxito escolar del alumnado gitano:

1. Política social comprometida y coherente con la igualdad y la cohesión social:
 - Política urbanística integradora.
 - Apoyo a la inserción socio-laboral de la población gitana (especialmente, los/as titulados/as).
2. Política educativa comprometida y coherente con la igualdad y la cohesión social:
 - Planes integrales para propiciar el éxito continuidad del alumnado gitano.
 - Mensaje claro de la obligatoriedad de la escolarización hasta los 16 años.
 - Apuesta por la comprensividad y la inclusión.
 - Plazas suficientes de Escuelas Infantiles.
 - Política amplia de becas de ayuda al estudio.
 - Propiciar el estudio extra-escolar (en centros sociales y/o escolares).
 - Programas de seguimiento extra-escolares y de mediación.
 - Acompañamiento en la transición de Primaria a Secundaria.
 - Formación del profesorado desde la realidad de las condiciones educativas locales.
 - Programas de Educación de Adultos/as y de inserción laboral.
 - Promover estudios longitudinales sobre la situación escolar de la infancia, adolescencia y juventud gitana.
 - Evaluación de los programas de Atención a la Diversidad, Educación Compensatoria y Educación Intercultural.
3. Acción educativa de los centros escolares comprometida y coherente con la igualdad social, el éxito y la continuidad académica del alumnado gitano:
 - Plantearse como un objetivo importante el potenciar el éxito inicial de los alumnos y alumnas gitanas.



- Proyectar altas expectativas sobre los alumnos/as gitanas: afecto unido a exigencia.
 - Propiciar la colaboración con las familias y la mutua confianza.
 - Potenciar la cohesión grupal y el trabajo en equipo (tanto en actividades académicas como extra-escolares).
 - Reforzar las tutorías, la educación antirracista e intercultural.
 - Promover el estudio asistido extraescolar y/o la coordinación con los centros que realizan apoyo extraescolar.
 - Transmitir un mensaje claro de la obligatoriedad de la escolarización hasta los 16 años.
 - Acompañar el cambio de etapa con coordinación y orientación académica.
 - Coordinarse con los programas de seguimiento y apoyo extraescolares y mediación que existan en la zona.
- 4.** Movimiento asociativo con una actitud comprometida y coherente con la inclusión, la cohesión social y la continuidad académica del alumnado gitano:
- Apuesta por políticas sociales y educativas comprometidas y coherentes con la justicia y la cohesión social.
- Apuesta de las asociaciones gitanas por el desarrollo de los talentos de la juventud gitana y por su continuidad académica.
 - Corresponsabilización en la promoción del éxito y la continuidad escolar de la infancia y juventud gitana, con vistas a la inserción socio-laboral y como una obligación legal inexcusable al menos hasta los 16 años.
- 5.** Familias gitanas con una actitud comprometida y coherente hacia la continuidad académica.
- Expectativas altas e igualitarias sobre las posibilidades de continuidad académica e inserción socio-laboral de sus hijas e hijos.
 - Colaborar estrechamente con la escuela y profesorado, reivindicando modos de participación activa.
- 6.** Familias de la sociedad mayoritaria con una actitud comprometida y coherente con la igualdad educativa y la cohesión social.
- Educar a sus hijos/as en la ciudadanía multicultural, la cooperación y la solidaridad en la práctica.
 - Optar por centros educativos socialmente no segregadores (ni por mecanismos explícitos ni implícitos), realmente interculturales, antirracistas y antisexistas.

● BLOQUE CUATRO: ACCIÓN SOCIAL CON EL PUEBLO GITANO.

1. Introducción. **Definición de Intervención Social.**

- La importancia del conocimiento de la Cultura Gitana para la Intervención Social.
- Más importante el conocimiento profesional y el de los problemas socioeconómicos. Más competencias interculturales y conocimiento de la gestión de las diversidades culturales que contenidos específicos culturales de un grupo.
- Formas complementarias de conocimiento: interdisciplinar, interprofesional, participativo.
- Conocimiento cultural profesional y su participación: conocimiento etnográfico e investigación-acción.
- Cómo ejercer una profesión: *"desde el ejercicio libre al código deontológico"*.
- Desde *la integración "del otro"* a la *comunicación "con el otro"*. El acompañamiento y el respeto desde la individualidad *"del otro"*.
- Respeto, tolerancia y los límites de la intervención social.
- Supeditación de todos a la convivencia. Lucha contra la arbitrariedad etnocéntrica de algunas normas de convivencia.

2. **Políticas de Intervención Social con respecto al Pueblo Gitano:**

- Beneficencia.

- Asistencialismo.
- Estado de Bienestar Social.
- Políticas Europeas.
- Privatización de recursos sociales.
- Repercusión en las anteriores de las políticas de apoyo cultural y apoyo ficticio político .

3. **Planificación Social:**

- 2.1.1.- Planes.
- 2.1.2.- Programas.
- 2.1.3.- Proyectos.
- 2.1.4.- Relación conocimiento /práctica social.
- 2.2.5.- Planes Comunitarios de Desarrollo Local.
- 2.2.6.- Planes Integrales a nivel Autonómico.
- 2.2.7.- Planes Integrales a nivel nacional.
- 2.2.8.-¿Quién marca los objetivos y quién los gestiona. A quién sirven más?

4. **Recursos sociales:**

- Recursos generales.
- Recursos específicos.
- Problemas de anquilosamiento de los recursos específicos y problemas de necesidad de los mismos.
- De los específicos a los generales: objetivo prioritario que debe evaluarse



5. Modelos de Intervención Social en relación con la Población Gitana:

- Preventivo.
- Asistencial y rehabilitador
- Promocional y de desarrollo. Problema de conveniencia política: Participativo real o participativo "tapa bocas".

6. Áreas de Intervención:

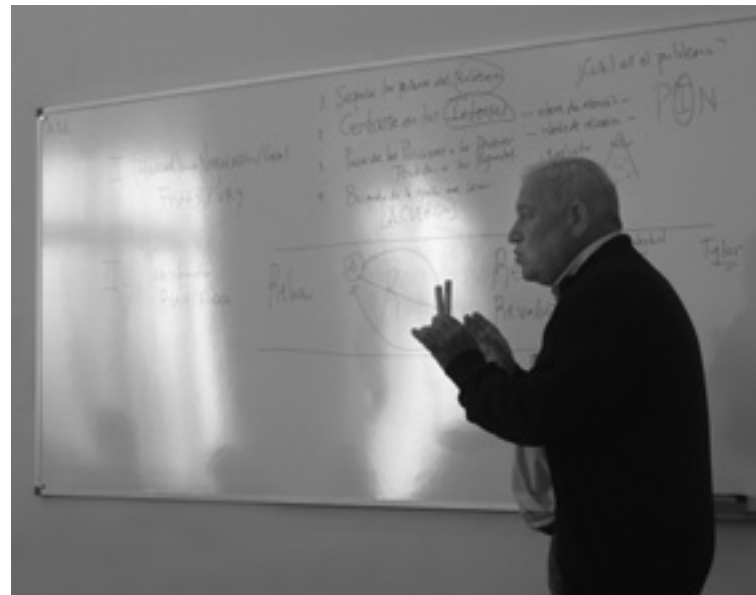
- Educación.
- Salud.
- Empleo.
- Vivienda.
- Convivencia.
- Tiempo libre.
- Participación social y política. Formación en la participación y niveles (local, familiar, estatal...) y sistema de selección democrático-gitano (líderes reales en ciertas acciones familiares, pastores, etc. y líderes políticos o representativos, en otras.)
- Igualdad de Trato
- Dentro de estas áreas se puede hablar de Servicios dirigidos a la atención de sectores en el interés de la comunidad:
 - Familia, infancia y adolescencia. Atención especial a la relación madre-hijos e hijas. A la administración interna de recursos de esos servicios (y otros) y capacidades de decisión en ella.
 - Género. Modelos femeninos, libertad de elección, igualdad e imposición de uno u otro modelo. Tarea crítica en todos los sentidos.
 - Juventud. Del abuso adulto sobre la juventud a la pérdida de autoridad.
 - Tercera edad. Depende de quién la tenga. Atención especial y controlada a los más desprotegidos.
 - Discapacitados.
 - Inserción Social. De quién?
 - Alcohólicos/drogodependientes. Venta y dependencia. Capos locales. Familia y Aleluyas necesarios. Prevención en este sentido.
 - Emergencias sociales.
 - Reclusos y ex-reclusos.

7. Niveles de Intervención:

- Individual.
- Grupal.
- Comunitario.
- Étnico.

8. La mediación como estrategia de intervención.

- La mediación intercultural desde el Trabajo Social.
- Modelos de Mediación.
- Formación de mediadores.



- Perfil del mediador intercultural.
- Competencias del mediador.
- Diferentes tipos de mediación: "Lo que nos une y lo que nos diferencia. Un punto de unión"
- Coordinación interprofesional e interinstitucional.
- Algunas reflexiones sobre la mediación con gitanos:
 - La posición del mediador en el seno de la etnia, la comunidad, el grupo y la familia son esenciales.
 - Alerta en crear posiciones de poder.
 - Valorar la utilidad siempre (¿Quieren los mediados la mediación? ¿Ha servido a ambos o a quién? ¿Evita mediaciones sucesivas?.
 - Mediadores profesionales y elección personal de que se quiere y se sabe hacer mediación.
 - Un modelo de formación necesariamente largo y en profundidad.

9. El Trabajo Social en el ámbito Educativo:

- Seguimiento escolar en familia. Atención a la diferente exigencia según sean niños o niñas.
- La intervención en el fracaso escolar: absentismo, abandono e incorporación tardía.
- Los recursos y su incidencia: Insuficiencia de plazas escolares. Ayudas escolares (becas, material escolar, comedores).
- Dificultades de integración de distintos tipos (discapacitados, minorías étnicas...). Inadaptación/adaptación escolar.
- Acumulación étnica. Escuelas segregadas. Los que deben ir juntos y los que no pueden o es mejor que se dispersen.
- Acumulación de fracasos multiétnicos.
- La opinión de los padres y los jóvenes.

10. Casos prácticos. Prácticas: "del dicho al hecho".

11. Bibliografía.

Artículo

Aportaciones de Teresa San Román al debate sobre los contenidos necesarios para la formación del profesorado y otros profesionales de la intervención socioeducativa con el pueblo gitano

Aportaciones de Teresa San Román al debate sobre los contenidos necesarios para la formación del profesorado y otros profesionales de la intervención socioeducativa con el pueblo gitano

La Asociación de Enseñantes con Gitanos dedicó durante tres años diversos seminarios a debatir los contenidos que debería incluir la formación para las y los profesionales que trabajan con población gitana. Teresa San Román participó en dos de ellos en mayo de 2009 y en mayo de 2011.

Sus aportaciones se concretan alrededor de dos de los Bloques de contenidos. El bloque dos: Cultura y Cambio Social en el Pueblo Gitano y el bloque 4: acción social con el Pueblo Gitano.

Las notas que se aportan a continuación son las ideas fuerza sobre las cuales Teresa San Román entendía que debíamos reflexionar, las aportaciones nuevas que proponía que agregásemos y las cuestiones que ella sugería que debíamos replantearnos.

El siguiente documento no se trata, por tanto, de un texto narrativo continuado, ni de un ensayo sobre cultura gitana, ni de un artículo escrito por Teresa San Román, sino que es una



compilación de los apuntes recogidos con las propuestas y las cuestiones que surgieron como debate en esas dos sesiones de trabajo.

Teresa San Román se explica muy bien y escribe mucho mejor. Nadie puede atribuirle cuantas deficiencias y omisiones tiene este texto, ni puede malversar alguna de las frases recogidas de su coloquial discurso. Todo es imputable a quienes hemos querido pasar a escrito la inabarcable oralidad de Teresa San Román.

BLOQUE DOS: EL PUEBLO GITANO: CULTURA Y CAMBIO SOCIAL. BARCELONA, 30 DE MAYO DE 2009.

Teoría e ideología: CONCEPTO DE IGUALDAD

Nuestro borrador inicia con una cita de Paulo Freire:

"Toda práctica educativa implica, por parte del educador, una posición teórica. Esta posición, a su vez, implica una interpretación del hombre y del mundo, a veces más y a veces menos explícita."

y, sobre ella, Teresa San Román empieza su análisis del documento, centrándose en el concepto de *Igualdad*. Hace una crítica sobre la cita de Paulo Freire. Teresa San Román indica que teoría no es igual a ideología. Se influyen mutuamente pero no son lo mismo. El posicionamiento ideológico se puede basar en teorías pero no es lo mismo.

Ej: Teoría. "Este chico no podrá andar por una serie de razones médicas"

Ideología: "Si no anda no cuenta en la sociedad".

"*Cuenta aunque no ande*". Es una construcción ideológica, relacionada con la construcción de la idea de un mundo para todos. Esto no sería una teoría pero sí una ideología.

La igualdad no es una teoría es una "creencia", es una ideología: la creencia de una serie de derechos para todas las personas. Las ideas no se pueden apoyar en teorías científicas: no tienen que ir en contra, pero no se apoyan en ellas.

Para Teresa San Román, Freire confunde teoría e ideología. No son lo mismo. No todas las posiciones ideológicas están basadas en teorías contrastadas. Una teoría no es una ideología. Una ideología es un deseo, una aspiración.

UN SOLO HECHO (Somos diferentes y desiguales)-----

----- **DOS IDEOLOGÍAS:**

- Construyamos un mundo para todos.
- Construyamos un mundo para todos.

Somos diferentes y desiguales. La aspiración de IGUALDAD, no es una teoría científica, es una IDEOLOGÍA. Es algo en lo que creemos, algo por lo que luchamos.

Necesidad de autocrítica

Teresa San Román indica que es necesaria una visión autocrítica del pueblo gitano, pero también de Enseñantes sobre el pueblo gitano. Falta una AUTOCRÍTICA por parte de los gitanos. Existe una falta de autocrítica total: *la culpa de todo la tienen los payos*. ¿Acaso los gitanos no tienen ningún defecto? Pero también nosotros, como Enseñantes con Gitanos, debemos hacer autocrítica.

Hay varias posturas ante la autocrítica:

- Critico a todos menos a mí.



- Critico lo que ellos (los gitanos) hacen porque les perjudica pero no lo que yo hago.
- Critico lo que ellos hacen y lo que yo hago.

Potenciar la autocrítica, tanto entre los gitanos como entre nosotros, es mucho más difícil que potenciar la crítica. Potenciar la autocrítica es difícil pero haría falta desde la escuela. Si la autocrítica no se hace se fomenta la "culpabilidad". *Nosotros no tenemos la "culpa" de que las cosas sean así con los gitanos... nuestra culpa sería la de ser "indiferentes"*. Estamos en un mundo en el que se potencia la culpa pero no la concientización.

¿Qué culpa tengo yo de la situación actual de los gitanos? Ninguna ("Yo no soy Isabel la Católica"). La "culpa" no es por lo que soy o por la situación personal o social que tengo. Sí lo soy si no hago nada.

Se culpabiliza pero no se critica.

El Sistema educativo no compensa, porque cuando se sale a la calles el mundo sigue: La escuela intenta que las



personas respeten la diferencia, pero fuera de sus muros no es así, y la mayoría puede. La alternativa sería más trabajo de equipo interdisciplinar en los barrios y que la escuela no se quede sola.

Reflexiones sobre clase social y neoclasismo

Hablar sólo en términos de "clase social" no es suficiente en la actualidad. Teresa San Román habla de "neoclasismo" que se produce por las múltiples estratificaciones de nuestra sociedad. Pone el ejemplo de que se puede tener una postura neoclasicista del catedrático de universidad con relación al profesor asociado de la misma, pero teóricamente es de su misma clase social.

Actualmente existe el "**neoclasismo**". El análisis de clases sociales no es suficiente actualmente. La situación social es muy compleja: **múltiple estratificación social**. Este "neoclasismo" influye más en las dinámicas sociales que el clasismo tradicional. No es suficiente hablar sólo en términos de *clases sociales*. Así, el *neoclasismo* se convierte en *clasismo* debido a la multiestratificación que se da en la actualidad. Este "neoclasismo" influye más en las dinámicas sociales que el clasismo tradicional. El neoclasismo entre gitanos es muy peligroso para su unidad, integración e identidad. Ciertamente, hay que acabar con el estereotipo negativo del *gitano marginado*, pero no al precio de negarlos, olvidarlos y marginarlos.

Contenidos culturales. No todos los contenidos culturales son respetables. "¿Me gustan los gitanos? Sí ¿Me gusta todo de los gitanos? No." Lo que no me gusta, hay que entenderlo (sino caeríamos en el prejuicio) pero no me tiene que gustar.

Una cosa es comprender y ver qué ocurre y otra diferente es respetar al otro y lo del otro. Nadie tiene derecho a imponer las diferencias que marcamos en la sociedad. Una cosa es comprender, entender, y otra es aceptarlo todo. "*Me gusta la gente, pero no todas las cosas de la gente*". Hay, pues, que tratar de comprender y de ser autocrítico: "*No saben convivir porque son excluidos*". Así, Teresa San Román insiste en que no todos los elementos "culturales" son "respetables". Una cosa sería "entender" y otra el prejuicio. Pero entender no significa que me guste. La clave estaría en la **negociación cultural**: comprender, comprenderse y hacer comprender.

Reflexiones sobre la convivencia

Las bases de la convivencia son innegociables. Las reglas para la convivencia pasan por el respeto de los Derechos Humanos. Teresa San Román apunta que es muy difícil que los excluidos puedan convivir, precisamente porque están excluidos.

Se pueden negociar las diferencias, pero si hacen daño a alguien (Derechos Humanos) no son negociables. Se debe respetar y estimular las diferencias pero siempre que no dañe la convivencia basada en los Derechos Humanos.

LA IGUALDAD - Principio.

Se basa o se sujeta en los principios de la libertad y de la solidaridad. La igualdad implica el equilibrio entre todos. Pero Teresa San Román insiste en la idea de que nunca hablamos de la igualdad hacia abajo. La igualdad siempre se propone "hacia arriba", nunca "hacia abajo". Tenemos un sentido de la igualdad muy restrictivo. Siempre hay un círculo alrededor de la *igualdad*. Igualdad con los próximos, pero no con los del "otro mundo" (con los que viven mejor). Es un problema que también pasa con los gitanos. *"Igualdad de gitanos con los payos, pero con quién de los payos: con los obreros, con los funcionarios..."*. Teresa San Román opina que nadie está dispuesto a la IGUALDAD REAL, pero se nos llena la boca con esta palabra. Habría que ser más humilde. De ahí la necesidad de **autocrítica**.

Es sentido de la igualdad es *"igual" pero si se lo merece, para que sea igual tiene que merecérselo* (pone el ejemplo del "trabajo". El problema es que cuando par "tener un derecho básico" hay que hacer algo para merecérselo, ganárselo). Ejemplo del aula: *"puede quedarse en la clase porque es muy buena... aunque suspenda todas."* Siguiendo con el ejemplo del "trabajo": Otro tema distinto serían las "funciones" por las cuáles se da una remuneración. *Si no haces la función.... Te vas a la calle, porque no tienes derecho*. Por el mero hecho de existir se tiene derecho a la SANIDAD Y A LA EDUCACIÓN (no hay que ganárselo). Hay unos **derechos humanos básicos** que tenemos todos por ser personas. Pero luego hay otras funciones (puesto, cargo, trabajo, sueldo) **que sí hay que ganarse, hay que cumplir**. No vale: *"Yo estoy aquí, en este puesto, por ser gitano"* *"Yo cobro por ser gitano"*

Igualdad: acceso equitativo a los servicios comunes; a ser tratado como persona y a disfrutar de los derechos básicos del ser humano. IGUALDAD BÁSICA DE TODOS LOS DERECHOS HUMANOS.

Modelos de integración:

- **La escuela no enseña identidades y mucho menos las impone.** El referente de la identidad no es la escuela, son la familia y la comunidad.

Somos educadores, no conservadores de museo. La cultura se ofrece, se respeta, pero otra cosa es conservarla a cualquier precio, quieras o no. La escuela "sólo" ofrece posibilidades de identidad.

- **Crítica / autocrítica / crítica cultural.** Tenemos el derecho de criticar nuestra propia cultura y también la de los demás. **La tolerancia** tiene unos límites: el dolor de los demás, el causar dolor, y la necesidad de convivencia. Es difícil porque nos enfrenta a nosotros mismos. ¿Hasta dónde llegan

nuestras convicciones y hasta dónde estamos dispuestos a defenderlas?

- **"Movilidad constante"** es un rasgo cultural muy gitano, que le es más útil al gitano pobre o excluido, pero que apenas es ya útil para el gitano que ha alcanzado cierto status. No es un rasgo de la cultura de la marginación, es cultura gitana, aunque ya solo operativo para cierto grupo de gitanos.
- **Negación mutua entre gitanos españoles y gitanos extranjeros.** Existe a veces soterrada, a veces fomentada y a veces ocultada. Supone una cuestión de status muy contradictoria: los gitanos rumanos marginados son a la vez portadores de rasgos culturales gitanos prestigiosos como, por ejemplo, un correcto dominio del romanó.

Reflexiones sobre la Cultura e identidad

CULTURA: Es **todo lo que se aprende y se transmite socialmente**. Lo biológico, lo genético, lo instintivo se puede inhibir, fomentar o modelar. Esto es lo que hace la cultura: **inhibir, desarrollar, modelar**. Ej.: *hemos inhibido los dedos de los pies que podrían haberse desarrollado también para escribir (esto hubiera sido una función cultural)*.

La **interculturalidad no es** una yuxtaposición ni una estratificación de culturas (que cada vez es más frecuente). Tampoco es el respeto a todo. La justicia básica, que tiene que ver con los derechos de la personas, está por encima de las culturas.

La **interculturalidad es** los derechos básicos por encima de cualquier Cultura. Aportaciones a la convivencia entre seres diferentes para compartir y negociar la convivencia. Es una herramienta muy útil para desarrollar la convivencia. Las limitaciones culturales serían biológicas y ambientales. Nacemos dentro de una cultura y generamos cultura dentro de ese medio social.

La **cultura** se mueve, cambia y se transforma constantemente. La cultura es un concepto dinámico y de cambio. La cultura tiene dos vertientes: por un lado, te prohíbe y te limita y, por otro, te ayuda a vivir. Siempre está cambiando, adaptando, copiando... La cultura nos permite desarrollarnos, te ayuda a vivir y te hace *"fastidiarte"* con las reglas que te ponen límites a las cosas, *como los semáforos en rojo*.

La cultura se adapta y cambia según el medio. ¿Podría adaptarse incluso en contra de sus propios intereses? Otra vez sí. La cultura se autoinventa y se reinventa respecto a lo que hay.

La cultura no es igual a la tradición.

TRADICIÓN: es lo que se toma en un momento determinado de la **cultura del pasado**. La tradición sería lo que en un momento determinado se toma de la cultura pero también se abandonan otros elementos. Por ejemplo, la *cultura del té* en Marruecos, que parece tan antigua, es una tradición que sólo tiene 150 /200 años y es producto de un hecho histórico concreto: un

episodio de superproducción de té en las plantaciones británicas de la India que obligó a colocar los excedentes en nuevos mercados.

La tradición pertenece a la historia, pero no son los elementos culturales más antiguos, y son elementos culturales seleccionados, pero no los más importantes. Es una lectura de la historia, y de ella recuperamos y seleccionamos unas cosas y abandonamos otras. La tradición es solamente una parte de la cultura. *Ejemplo de tradición: las zapatillas para bailar la sardana, se utilizaban antes para caminar. Ahora se conservan para bailar pero no se utilizan para ir por la calles, porque es incómodo.*

La cultura es dinámica:

- Se inventan cosas nuevas.
- Se toman cosas de otras culturas.
- Se difunde (y frecuentemente, **por imposición**).
- Los **cambios culturales** perjudican a unos grupos y benefician a otros.

La cultura se difunde por imposición o por préstamos de otras culturas (ej. *coca cola*). Cuando se promueve un cambio hay que estar atentos porque siempre habrá a quien beneficie y a quien perjudica. Importante que ante cualquier medida se tenga en la cabeza que no puede ser *"café" para todos* porque pueden mejorar muchos pero también dañar a otros.

Los elementos culturales están integrados formando un **sistema cultural**. Pero no todos los elementos se integran de la misma manera en el sistema cultural. Unos elementos son muy sistémicos y otros no.

Las culturas no son uniformes internamente e incluso son incoherentes o pueden tener elementos contradictorios entre sí. Esto tiene, a la vez, ventajas e inconvenientes. *Por ejemplo, quien te protege también te puede hacer más daño.*

La **cultura gitana** también ha cambiado. Hay elementos culturales que hace tiempo eran muy importantes y que hoy prácticamente han desaparecido. Por ejemplo, los *"mengues"* (*demonios*). Otros elementos han ido evolucionando y cambiando a lo largo de la historia: *por ejemplo, los condes y duques gitanos del siglo XV pasaron a ser los alcaldes de barrio de los años 50 y 60 del siglo XX y son en la actualidad los líderes asociativos.*

Las culturas están cambiando todo el tiempo. Además toda la cultura nunca está presente totalmente en cada uno de sus miembros. Por ejemplo, dentro de cada cultura hay culturas especializadas que son desconocidas para la mayoría. Esto también ocurre entre los gitanos. También dentro de la cultura gitana hay culturas especializadas. Por lo tanto ¿Puedo yo definir mi cultura, o la cultura occidental, o alguna de las culturas especializadas?... ¿Qué decir de la guitarra o el violín como medio de expresión musical gitano? En Ecuador, la división por gremios laborales, las profesiones tradicionales gitanas son por ejemplo, como cita Peter Gern, la colocación de sistemas de riego en las haciendas agrícolas... ¿A qué gitano de España se



le puede hoy en día encomendar una tarea así como trabajo tradicional?...

La cultura está repartida, pero esto no afecta a **la identidad**. La relación entre cultura e identidad es escasa. Todos los gitanos comparten una identidad, en principio, pero tienen culturas muy diferentes (*húngaros, rumanos...*).

¿La relación entre la identidad y la cultura? Pues en honor a la verdad hay que decir, pese a quien le pese, que no tienen una relación directa. Yo tengo una identidad gallega y otra catalana, me identifico como catalana pero discrepo de CiU. Existen diversas definiciones de catalanismo o galleguismo que no tienen que pasar por ser del Bloque.

Lo que a mí me vincula son los "símbolos". Los símbolos pertenecen a un nivel de consciencia más primario y profundo. Son elementos movilizados desde dentro. Como los colores, las banderas, la lengua, la religión,...elementos fundamentales...La identidad étnica se puede definir por sus símbolos.

Los **símbolos culturales** (bandera, lengua, religión...)son:

- Muy importantes como movilizados...
- Pero poco importantes porque pueden ser cambiados.

Si se mantienen ciertos **símbolos culturales** se pueden reforzar las identidades étnicas. Y esto es lo que ocurre con los gitanos. Muchos de ellos se han dado cuenta que la lengua es un símbolo cultural muy potente y con gran capacidad para reforzar la identidad. De ahí el esfuerzo que están realizando muchos gitanos cultos por aprender el *romanó*, que es un símbolo

identitario que sustituye a otro: el caló. Y esta sustitución se produce porque el *romanó* es un símbolo más antiguo y más prestigioso.

IDENTIDAD: afirmación de pertenencia a un grupo. Se pueden tener, y de hecho tenemos, varias identidades. Lo de poseer un sola identidad es falso.

Se entenderá "identidad" como un *elemento cultural* aislado que consiste en aquello que se crea, se aprende, y se transmite, mientras que "la cultura" son *sistemas culturales* compuestos por elementos culturales INTERRELACIONADOS entre sí constituyendo un entramado o sistema.

La identidad siempre es un *nosotros* frente a un *vosotros*. Pero *frente* no es necesariamente *contra*. Y este *frente*, es frente al próximo que es del que nos queremos diferenciar. Las diferentes identidades nacen por oposición histórica frente a otros grupos.

Conveniencias culturales y tradiciones personales

Desde la educación debemos ser conscientes de que la escuela forma en conceptos pero no enseña identidades. La identidad y el valor de los símbolos, se aprende en el hogar. Por lo tanto las actitudes docentes para ofrecer medios, objetivos y resultados son diferentes a las actitudes para ofrecer una identidad. La identidad no se impone, y menos desde la escuela.

Los referentes de la identidad más determinantes provienen de la familia. Así pues, solo se puede influir culturalmente. Será inútil imponerse, y siempre que se haga, los resultados serán siempre los mismos. Lo que se pueden ofrecer son "oportunidades".

Por otro lado, a colación de todo esto, se puede afirmar que uno puede ser un educador, pero nunca un "conservador de museo". Es decir, se puede ofrecer cultura, respetar la cultura, pero ¿"conservar la cultura"? ¿qué cultura? ¿es que todos admitimos todo lo que existe en nuestra cultura? ¿qué hay entonces de la crítica

y la *autocrítica*? La capacidad de criticar las culturas y realizar cambios hacia el progreso...ES UN DERECHO...Hay que trabajar desde la defensa de los derechos.

Lo que propone los límites de la tolerancia es la necesidad de una convivencia negociada y sobre todo el dolor de los demás. (*Aquí se planteó la polémica entre los asistentes: lo que se vive con dolor pero es necesario para la convivencia y lo que se vive sin dolor aparentemente pero que va contra los derechos,...etc.*). Todas estas cuestiones son difíciles de abordar en la sociedad mayoritaria porque nos enfrenta a nosotros mismos sobre la cuestión de que hasta qué punto estamos dispuestos a defender la igualdad, la tolerancia, los propios principios,... El problema de proponer modelos culturales o personales es el de siempre: la incoherencia y falta de validez, en la comparación, para ofrecer verdaderamente oportunidades de cambio útiles y efectivos.

Reflexiones sobre la resistencia étnica

Resistencia cultural:

- Hay elementos culturales que se mantienen porque siguen siendo útiles. Perviven, neosistémicamente, dentro del propio sistema cultural. *Por ejemplo, la separación payo / gitano.*
- Hay otros elementos que no son tan útiles, pero no estorban. Elementos que si bien persisten en el tiempo, incluso estando fuera de su contexto, no perjudican y por eso se mantienen. (*Las que perjudican la convivencia se evitan, como con el tema de "los contrarios", o los elementos que convienen a unos a costa de otros,...*)
- Y hay otros que se utilizan según convenga, por reivindicación política.

No hay que entronizar la cultura, hay que desmitificarla.

RESISTENCIA ÉTNICA:

→Autoafirmación de la IDENTIDAD.

→Autoafirmación Cultural.

Autoafirmación de la identidad no es igual a cultura. La identidad se da, se enseña en la familia, pero no en la escuela. La escuela debería respetar las identidades no machacarlas, no reprimirlas. La escuela no enseña "identidades".

En los gitanos hay resistencias étnicas. En los *gitanos marginales* se produce defensa débil de la identidad; más defensa de lo cultural. En cambio en las *Asociaciones gitanas* se da una mayor defensa de la identidad, ser gitano o payo; y una menor defensa de lo cultural.

Los énfasis de la identidad están estratificados, la resistencia "cultural" la están haciendo los gitanos socialmente pobres. La



resistencia étnica está basada en la Identidad y la está haciendo los gitanos no marginales.

RESISTENCIA ÉTNICA:

→ Énfasis identitario. → Énfasis cultural.

En España se defiende tanto la "lengua" porque es lo que realmente es diferencial. La lengua es el símbolo cultural más fuerte actualmente. La **resistencia étnica cultural** la están haciendo actualmente los pobres. La **resistencia étnica militante** está basada más en la **identidad** (y para ello el resucitar la lengua es un recurso cultural muy afortunado).

Procesos de adaptación

Los payos tienen una adaptación más específica, los gitanos tienen adaptaciones más generalizadas. Por ello los gitanos cuando se quedan sin un trabajo cambian rápidamente a otro trabajo, tienen mayor versatilidad y ocupan aquellos nichos laborales que abandonan los payos. Estas estrategias generalistas son buenas en épocas de crisis pero no en cualquier momento.

Dos **adaptaciones**:

- **adaptación específica** (la del pez) (payos)
- **adaptación generalizada** (la del perro) (gitanos)

Esta ha sido la gran ventaja y el gran inconveniente de la **adaptación totalmente versátil** a la sociedad general llevada a cabo por parte de los gitanos. Esta **versatilidad** es una **estrategia cultural resistente** de los gitanos. Versatilidad y movilidad. Muy adaptativa, pero nunca es una adaptación del todo.

Autoayuda: Sí es extraordinaria la **solidaridad familiar** de la población gitana dentro de la familia extensa pero no con otros familiares. Son solidarios ante la desgracia y ante la necesidad inminente pero dentro de la familia extensa.

Papel de las mujeres en estos procesos de adaptación

Teresa San Román indica que la mayor insolidaridad dentro de las familias gitanas es con las mujeres. Esto es un fracaso del **modelo de desarrollo de la sociedad gitana a la mujer debe hacer lo de siempre y además trabajar fuera**. (*Esto es así y, además, no gusta que se diga*).

Modelo de familia gitana y los cambios actuales:

- *La mujer gitana produce pero no tiene poder*. Explotada, excluida, desigual y sin las mismas oportunidades que los hombres.

No *hay feminismo sin hombres*. Se puede criticar (a los hombres) pero no excluir. Sin diálogo, sin debate, no se puede construir nada.

- *El rol del hombre gitano es inaguantable*. Hacen falta acuerdo de diálogo y de igualdad. Los roles deben ser admitidos, no impuestos.
- **"Lo único peor que la familia es no tenerla"** Ahora hay muchos modelos de familia y todos muy diferentes.

Reflexiona sobre lo que supone en la actualidad el proceso de incorporación de las mujeres gitanas que estudian y trabajan. Reflexiona sobre la explotación que están sufriendo estas jóvenes. Ellas tienen que entregar el dinero a la familia, además trabajan en la casa. El dinero ganado será para el padre o para un hermano mayor, pone el ejemplo de que ese dinero se puede utilizar para comprar el coche de un hermano mayor. Todo lo que se invierte o se compra con este dinero se pondrá al nombre del padre.

Modelo de desarrollo femenino totalmente inadecuado
→ **la mujer gitana produce pero no tiene poder**.

Teresa San Román habla de un problema de modelos, ¿por qué los hombres gitanos no hacen "un modelo de desarrollo"? Reflexiona en voz alta sobre el peligro de que este modelo de desarrollo sólo lo realicen las mujeres porque eso supondrá un fracaso en la siguiente generación. Indica que el poder no se adquiere trabajando, se adquiere tomando el "poder". Si no hay un desarrollo paralelo entre mujeres y hombres será un problema. Y de esta situación tenemos nosotros alguna "culpa": la educación (y los educadores) nos hemos centrado quizá demasiado en las niñas y chicas. Hay que concienciar a ambos.

Reflexiones Sobre la formación de profesionales en materia de interculturalidad

Ignorar la interculturalidad es ignorar el país real. Dificultades para la formación en interculturalidad:

- Pocos profesionales preparados.
- *"Corralitos" universitarios*: sociólogos, antropólogos, pedagogos...

Respecto a la formación del profesorado en cuestiones gitanas, partimos de que hay pocos profesionales preparados para impartir formación sobre temas gitanos en la Universidad. La formación en interculturalidad es una **necesidad** para muchos profesionales: médicos, enfermeras, arquitectos, urbanistas, geógrafos... Teresa San Román indica que para incluir una formación específica en la Universidad es más fácil hacerlo a través de la oferta en los créditos de libre configuración de los departamentos (hay menos resistencias que la inclusión en asignaturas troncales).

Objetivo fundamental de la formación en interculturalidad: **CONOCER Y ACEPTAR LA DIVERSIDAD**. (Mejor que conocimientos específicos de cualquiera de las culturas). Teresa San Román es rotunda en su opinión al respecto y cree que sí que debería haber formación específica para los profesionales que van a trabajar directamente con los gitanos.

Apunta los siguientes temas como importantes en la formación general sobre DIVERSIDAD:

- Aceptación de la diversidad.
- Crear actitudes positivas hacia la misma.
- Menos importantes que existan muchos contenidos culturales sobre una minoría.
- Analizar que la sociedad va a ser necesariamente diversa.
- Relaciones mayoría/minoría
- Prejuicios en todos los grupos.
- Racismo
- Relaciones mayoría-poder.
- Tratar los conflictos y su resolución.
- Trabajo sobre los referentes culturales que se pueden compartir.

Teresa San Román indica que es imposible formar a alguien en todos los grupos culturales. Pero las personas solemos pensar que nuestra cultura es lo normal y lo que no es normal son otras culturas, por ello la necesidad del trabajo sobre las actitudes ante la diversidad. Para finalizar, Teresa San Román lanza una lluvia de ideas a tener en consideración de cara a abordar este tema:

- Necesidad de integración práctica y jurídica de los derechos sociales básicos.
- Necesidad de tener clara la diferencia entre cultura e identidad. Por eso hay dos clases de *resistencia*. ("Puedo hablar de cultura sin hablar de lengua, pero no puedo hablar de lengua sin hablar de cultura")
- **LOS HIJOS**. Actualmente hay un problema grave: **falta de atención a los hijos**. Tradicionalmente existía un reparto de roles muy diferenciado que hacía que el niño no quedara nunca desatendido. El problema es que las mujeres han empezado a trabajar y no ha habido un nuevo reparto de roles. La ausencia de los padres la suple la tele, el ordenador o los abuelos.
- Despiste **educativo generalizado**: un temor obsesivo a frustrar a los niños. Se cuida, se atiende y se educa peor a los hijos. Esto origina un problema social y un problema educativo.
- La **escuela no puede transmitir la identidad cultural**. La debe conocer y respetar, no menospreciarla ni ignorarla. La identidad cultural se transmite en la familia no en la escuela.
- **Una teoría se puede negar, pero una creencia no**.
- El **pueblo gitano es un pueblo muy amante de la libertad, pero el más esclavo de su cultura**. Su principal defecto: no reconocer los cambios.

- Una **sociedad estratificada y desigual** → produce → **Integración estratificada y desigual**. (Esto es muy distinto a la marginación social). **El pueblo gitano actualmente también está estratificado socialmente**. Y a menudo no se reconocen unos a otros como gitanos (negación mutua).
- El **buen nombre de la familia** es uno de los elementos principales de la opresión de la mujer gitana (supeditación femenina). Pero también de la mujer en general
- *"Lo único peor que la familia es no tenerla". "Hay locos de dos tipos: con los mismos problemas unos matan y otros se suicidan" ¿Cuál es la alternativa a la familia? ¡Cuidado! La alternativa puede ser peor: el Estado se puede encargar de educar a todos por igual.*

BLOQUE CUATRO: ACCIÓN SOCIAL CON EL PUEBLO GITANO. BARCELONA, 14 DE MAYO DE 2011.

Teresa San Román inicia la sesión valorando lo siguiente: *"El documento del bloque IV es excelente, aunque desearía retocar algunos matices al respecto. Sólo un añadido al que no se ha hecho referencia y que es una reflexión sobre las políticas y las repercusiones de las mismas. Es necesaria una reflexión sobre qué repercusiones tienen la políticas de apoyo cultural o de apoyo político dirigidas a los gitanos."*

De este modo, empieza por plantear algunas preguntas:

1. ¿Qué políticas se aplican en la actualidad?
2. ¿Es cierto que se necesita conocimiento complementario para la aplicación social de las políticas? ¿Hay en esto una relación indisoluble?

Estas preguntas incitan a una reflexión en la que si son abordadas conjuntamente, son más útiles.

Planificación Social: La relación entre conocimiento y práctica social es indisoluble e imprescindible. Para la **planificación social** es imprescindible el conocimiento y la reflexión teórica.

Hay tres puntos fundamentales a la hora de gestionar un **plan de intervención social**:

- ¿Quién planifica los objetivos? ¿Quién los marca?
- ¿Quién los gestiona?
- ¿A quienes benefician más los objetivos o planes diseñados?

Cualquiera de los ámbitos de intervención necesita del conocimiento. Sin conocimiento de la realidad social en la que se interviene no es posible hacer planificación social.

Hay que analizar quien gestiona los objetivos, quien los marca, a quien benefician planes y programas... Al valorar estos aspectos te das cuenta de qué va el Plan, cual es su carácter y finalidad última...

Recursos sociales:

- Recursos generales
- Recursos específicos

¿Recursos específicos? Sólo si han de ser planteados desde la transitoriedad y sólo hasta que se busque la participación en los recursos generales. En todo caso, se aprecia que los recursos específicos que se extienden en el tiempo necesitan estar en evaluación constante para superar inercias, con el coste consiguiente de un intenso desgaste de medios, RRHH, etc.

Los recursos específicos son a veces imprescindibles, pero deben ir dirigidos a la integración en los recursos generales.

Los recursos específicos necesitan una evaluación constante, mucho más necesaria que en los recursos generales, ya que éstos están evaluados constantemente por los propios técnicos, por los usuarios, por los gestores políticos y por los medios de comunicación.

Modelos de Intervención Social en relación con la Población Gitana

- Preventivo.
- Asistencial y rehabilitador.
- Promocional y de desarrollo.

Modelos participativos: Hoy en día hay dos modelos bastante diferenciados: "El tapabocas" y "el real". Los modelos de promoción y de desarrollo son a menudo programas de conveniencia política, a veces para los gestores gitanos y casi siempre para el político payo. Hay que tener muy en cuenta la posible instrumentalización de estos programas promocionales.

Falta en el esquema un **modelo participativo real**: uno aprende más si lo hace que si se lo cuentan. Este modelo de **participación real** es el más difícil, pero el más necesario. Es decir, todo el mundo sabe que aprende más haciendo que si se lo cuentan. Lo que hay que hacer es promover modelos de atención más participativos. Hay que educar en este sentido. Educar para la participación social y sensibilizar para ello.

Áreas de Intervención:

- Educación.
- Salud. [Yo diría: "Educar para la educación en salud"]
- Empleo.



- Vivienda.
- Convivencia.
- Tiempo libre.

Falta el área de **participación social y política**.

Cada nivel de intervención (escolar, barrio, familia...) tiene sus líderes específicos. Es necesario utilizar a estos líderes en un modelo de **participación orientada**. Pero no darles más poder del que tienen en realidad y caer así en el *caciquismo*. Falta un modelo de **participación democrática gitana** que actualmente no existe y que es necesaria para la participación política y social de los gitanos. Habría que crear un sistema de elección democrático que no existe. Los que ahora representan el movimiento gitano no representan a *todos los gitanos*. Crear un sistema en el que todos acuerdan ceder el poder a otra persona para que lo gestione en beneficio global...

Dentro de estas áreas se puede hablar de Servicios dirigidos a la atención de sectores en el interés de la comunidad:

Familia, infancia y adolescencia.

- Las relaciones madre / hijos apenas son tenidas en cuenta en las intervenciones familiares.
- Hay que prestar atención también a la organización interna social y familiar. ¿Cómo se gestionan y distribuyen internamente esos recursos sociales que se ha luchado por conseguir? *Es necesario analizar quien gestiona (no sólo quien consigue) los recursos obtenidos para la familia.*
- **Mujer.** ¿Qué modelos de igualdad se proponen desde la escuela a las jóvenes gitanas? Hay que tener mucho cuidado en las propuestas si no se tiene en cuenta el contexto. *Hay*

que ofrecer (y divulgar) modelos de mujer que muestren cambios culturales.

- **Juventud.** Las relaciones adultos / jóvenes han pasado, entre los gitanos, del abuso y la explotación a la pérdida de autoridad. Los gitanos han seguido tradicionalmente, en las relaciones entre adultos y jóvenes, un modelo de "explotación rotativa" (hoy eres el explotado pero mañana serás el explotador). Actualmente este modelo se enfrenta al modelo general de que la explotación no es aceptable.
- **Tercera edad.** El respeto a los viejos depende de quién y de a quién: sólo respeto a los míos y a los que tienen poder. Es un modelo de respeto dirigido exclusivamente a los "viejos cualificados" Y a veces sólo es un respeto simbólico.

Niveles de Intervención:

- Individual.
- Grupal.
- Comunitario.

Falta el nivel de intervención étnico.

La importancia del conocimiento de la Cultura Gitana para la Intervención Social

No es para tanto. Y a veces es contraproducente: se reproducen *clichés* y *recetitas* que no sirven para nada porque cada gitano y cada familia son diferentes. El conocimiento de la cultura gitana en general sirve de poco en la intervención social. En cambio, sí es muy necesario un conocimiento profundo de los problemas socioeconómicos. Sí es necesario conocer la situación y las condiciones de vida de nuestros alumnos, de sus problemas, de la familia y de su entorno. *Es prioritario el conocimiento profesional: el conocimiento del entorno, del contexto, de las herramientas de intervención social... Incluso antes del conocimiento de la cultura.*

Y este conocimiento debe ser un **conocimiento profesional**. Un profesor profesional que trabaja con una minoría tiene que ser el mejor profesional. (Y tiene que estar más incentivado). Salir al barrio y estar con la gente. *Deberían ser los mejores profesionales quienes trabajaran con las minorías; más aún si éstas están en situaciones de marginación.*

Pero hay un grave problema de autoimagen: *"Si trabaja con gitanos y marginados no debe ser tan buen profesional" "Si lo han mandado aquí no debe ser tan buen maestro"*

Y hay otro grave problema: la falta de entendimiento entre el mundo académico y el mundo profesional técnico. La práctica se basa en el conocimiento. Son insolubles. *Es necesario trabajar la relación entre conocimiento y práctica.*

Mi apoyo es incondicional cuando se trata de equipos de trabajo interdisciplinar. Este tipo de equipos son imprescindibles. Tanto los académicos teóricos como los trabajadores de campo, son necesarios.

La mediación como estrategia de intervención

Esta es la gran duda existencial para Teresa. No se ve tan claro: *En honor a la realidad, excepcionalmente, funciona. Y si algo en concreto funcionase, habría que replicarlo y generalizar lo que ha demostrado que sirve...*

A menudo la mediación es una manera de quitar problemas a los profesionales (médicos, maestros...) Y a veces es sólo una manera de crear un puesto de trabajo.

Hay que profesionalizar a los mediadores. La formación para el mediador es imprescindible, es larga, profunda, no es una cuestión de *seminarios de fin de semana*.

Si se trata de un mediador gitano, la posición que tiene el mediador dentro de su grupo, familia y comunidad es fundamental para que funcione como mediador. También es fundamental "la voluntad de los mediados de ser mediados por el mediador" Si no es aceptada, la mediación es imposible.

La mediación está dirigida a que dos partes hablen entre sí, se acerquen para tomar acuerdos, no es una forma de ejercer poder. La "mediación espontánea" debe ser tenida muy en cuenta, pero con un mínimo control sobre el poder del mediador. La mediación no tiene poder. Y hay que evitar crear posiciones de poder desde la mediación. *Por ejemplo ¿Esta persona ha ejercido antes como mediador? ¿había funcionado? ¿ha sido elegido mediador muchas veces? ¿Por quién?*

El Trabajo Social en el ámbito Educativo

Seguimiento escolar. ¿En la familia? Allí donde se hace diferenciación entre los niños y las niñas? ¿Es cierto que pueden hacer el seguimiento en casa? Seguir los deberes y demás... Debemos tomar resoluciones prácticas. Hay que estar muy atentos a las diferentes exigencias familiares hacia los niños y las niñas.

Dentro de este punto falta un problema actual muy grave la "acumulación étnica" en determinados centros escolares. Depende mucho de las actuaciones de la Inspección educativa pero también de los propios Centros escolares. Y desde ellos hay que luchar y hay que denunciarlo. Atención a la acumulación étnica en los centros educativos.- Denunciar sistemáticamente "los aparcamientos". Atención a las normativas "para mejorar la convivencia" porque la estipulación de las mismas siempre la hacen los payos. *Pero para la convivencia, lo fundamental es que participen las partes que van a convivir! ¿No es así?*

Reflexiones Sobre la formación de profesionales en materia de interculturalidad. *Intervenciones de Teresa San Román en el coloquio final*

- La convivencia y los valores sociales son los límites de la tolerancia. El problema es quién fija las normas de convivencia.
 - Se oficializan elementos culturales seleccionados por una minoría de poder.
 - Existe una gran necesidad de crear participación (que es una de las cosas más difíciles del mundo) Y la mejor participación se crea desde abajo. Educar para la participación. En esto, el trabajo conjunto y a nivel de barrio, es imprescindible. Teresa habla de un gran error que cometió en Madrid en cierta ocasión en que por deferencia, se invitó primero a que hablara *el Tío* en una consulta, y lo que sucedió es que cuando habla *el Tío*, ya nadie dice nada después, y menos en público. Sin embargo, si le das la palabra al que no es conocido, aunque no diga gran cosa, luego todos quieren decir lo suyo, intervienen y hablan que es lo que queremos...
 - Crear para ello un equipo de trabajo. *Específico: Un equipo de trabajo, no una UNIDAD DE BOMBEROS!!!* A veces no es la mediación la que funciona por causas de marginación extrema o pobreza.
 - Hay un grupo de gente que tiene un compromiso con su gente, con su pueblo y que significan un potencial importante. *"Los gitanos integrados"* deben ser movilizados y convertidos en líderes.
- Lo que nos importa es la gente. Fomentar la participación. Que se oficialicen las propuestas y no se impongan elementos de la cultura, o que se planteen en el lenguaje con el que se proponen...
 - La cultura se ha convertido en la excusa para todo. Se busca en la cultura la explicación de todos los problemas. Y a veces los conflictos se culturalizan sin que en ellos haya nada de cultural. *Poned atención para evitar la peligrosa tendencia a culturizar cualquier situación, en especial lo conflictivo!*
 - Todos tenemos prejuicios y estereotipos. No hay que olvidar tratar el tema del prejuicio y los estereotipos, pero para trabajarlos. Lo mejor para trabajarlos más efectivamente es a través de acciones indirectas.
 - Hablar de la cultura gitana actual, de los elementos culturales actualmente presentes: contrarios, virginidad femenina, supremacía masculina...puede reforzar los prejuicios y los estereotipos.
 - Implantar en la escuela la cultura gitana no es fundamental. Y en todo caso será una cultura "extraída" e implantada artificialmente. Más importante es el respeto y el conocimiento del contexto socioeconómico del entorno. *Bueno, la gente tiene tal cantidad de problemas que creo que no es para tanto y que el de la cultura es el menor de sus problemas.*



Artículo

Formación de profesionales
de la educación:
cuatro acotaciones al margen

Formación de profesionales de la educación: cuatro acotaciones al margen

Xavier Besalú
Universidad de Girona.

UNA OJEADA A LA INVESTIGACIÓN

“Las investigaciones realizadas en relación a las actitudes y expectativas hacia los alumnos culturalmente diferentes, presentan resultados que son bastante contradictorios... Pero el problema de fondo es si tales respuestas a cuestionarios escritos reflejan realmente las actitudes y expectativas del profesorado... Existen suficientes indicios de que lo que miden muchos cuestionarios no son las actitudes reales... El que en numerosas ocasiones las respuestas sean poco coherentes e incluso contradictorias debería llevarnos a reflexionar si, en ocasiones, nuestros diseños de investigación y análisis de los datos son los más idóneos. Dicho de otro modo: necesitamos más investigación, pero sobre todo se precisan estudios con mayor pertinencia metodológica”¹. Se podría decir con más contundencia, pero el diagnóstico nos parece suficientemente claro: la investigación descriptiva y cuantitativa mediante cuestionario o encuesta se ha mostrado manifiestamente inadecuada para conocer las creencias, concepciones, percepciones, actitudes, necesidades y competencias que poseen o deberían poseer los docentes en relación a la diversidad cultural.

Sin embargo, siguen apareciendo investigaciones que tratan de conocer “las opiniones de los docentes en relación a los inmigrantes y a su incorporación al sistema educativo”, realizadas con suma corrección, honestidad y rigor, que utilizan metodologías esencialmente descriptivas y cuantitativas mediante cuestionarios, que llegan a conclusiones como las siguientes²: Para el 82,4% de los encuestados el contacto con el alumnado

¹ Samper, L. – Garreta, J., 2007, “Educación e inmigración en España: Debates en torno a la acción del profesorado”, En: Alegre, M.A. – Subirats, J. (ed.), *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*, Madrid: CIS, págs. 361-383

² Cernadas, F.C., 2010, *A formación do profesorado en educación intercultural. Avaluación e perspectivas de futuro en Galiza*, Tesis de doctorado, Universidade de Santiago de Compostela



de origen inmigrante ha resultado satisfactorio o muy satisfactorio; el 90,1% opina que respetar su lengua y cultura de origen es beneficioso para la integración y el éxito escolar de este alumnado; el 92,6% que la escuela debería educar para una ciudadanía intercultural; el 69% que el alumnado inmigrante no debería escolarizarse en aulas independientes para garantizar su progreso escolar; y un 72,8% que su presencia ha favorecido experiencias innovadoras de aprendizaje... Sin embargo, cuando se utilizan otras técnicas metodológicas (grupos de discusión, entrevistas en profundidad, etnografías...) las conclusiones acostumbran a ser sustancialmente distintas.

Los profesionales de la educación, por la posición social que ocupan, por su formación universitaria, por la misión asignada a su trabajo, de inserción e integración de las generaciones jóvenes a la sociedad, de liberación de la magia y el oscurantismo a través de la razón y de la ciencia, por su adhesión al humanismo, estructuran su visión de los *otros culturales* entretrejiendo de forma particular tres lógicas distintas: la igualitaria, la culturalista y la nacionalista³. La matriz igualitaria es probablemente la más visible en su discurso: no en vano son parte de un servicio público universal, la meritocracia forma parte del ADN de la escuela, y un igualitarismo levemente politizado subyace

tanto en sus lamentos como en sus logros. Pero tal vez el más consistente y sólido es el eje culturalista: la modernidad como paradigma de superioridad y de progreso, el papel de la ciencia y la técnica, la primacía del individuo frente a la colectividad, el universalismo formal de los derechos humanos, el poderío de Occidente, constituyen un caldo de cultivo que desemboca fácilmente en el etnocentrismo cultural y el asimilacionismo como vía única para la igualdad y el progreso. Todo ello tamizado por un nacionalismo tolerante: nacionalismo, porque la cultura tiene siempre asignada una función en la construcción y la justificación de las naciones; tolerante, porque los profesionales no compiten directamente en el mercado de la marginación y la pobreza. Tomar conciencia de estas asunciones sólidamente enraizadas, someterlas a crítica y contraste, y sustituirlas por otras más congruentes con la interculturalidad no es tarea ni rápida, ni fácil.

Así lo ha puesto de manifiesto la investigación realizada al respecto, cuando identifica cuatro tipos de discursos del profesorado respecto al alumnado identificado como culturalmente diverso⁴: el que los percibe fundamentalmente como niños o adolescentes, por encima de sus marcadores identitarios (sobre

³ Colectivo Ioé, 2005^a, *Ciudadanos e intrusos: La opinión pública española ante los inmigrantes*. Extraído el 5 de abril de 2013. www.colectivoioe.org

⁴ Colectivo Ioé, 2005^b, *La escuela ante la diversidad sociocultural. Discursos de los principales agentes sociales referidos a las minorías étnicas de origen extranjero*. Extraído el 5 de abril de 2013. www.colectivoioe.org



todo si no existen barreras idiomáticas y asumen con normalidad los hábitos escolares), por lo que no habría nada que cambiar en sus prácticas; el que los ve como un problema, bien por las dificultades idiomáticas o por la falta de hábitos escolares, bien por las características de sus familias, que altera y entorpece la marcha normal de los centros, por lo que exige recursos y dispositivos específicos para evitarlos; el que los considera un problema irresoluble y generador de conflictos, por su cultura de origen, por su comportamiento o por su rendimiento, por lo que lo más adecuado sería tratarlos aparte, en centros o aulas segregadas; y el que reconoce dificultades, aunque las atribuye prioritariamente a la situación de privación socioeconómica, y ve la necesidad de modificar aspectos sustantivos de la práctica escolar para preparar a todo el alumnado para vivir en sociedades multiculturales y complejas. Es difícil cuantificar cual es la posición mayoritaria entre los profesionales, pero todos los indicadores coinciden en mostrar que la más proclive a la interculturalidad es claramente minoritaria. El resto propugna o practica, digan lo que digan la investigación y la ciencia pedagógica, la necesidad de modelos educativos segregadores, asimilacionistas o, como mucho, tolerantes con la diversidad cultural o no racistas. Estamos aún lejos de modelos interculturales o antirracistas.

CON LA BUENA VOLUNTAD NO BASTA

La docencia, un oficio eminentemente práctico, que se desarrolla en un marco institucional bien conocido, demanda unos saberes y unas habilidades, unas competencias profesionales, fruto de una dialéctica constante entre reflexión y acción. Podríamos ordenarlas en cuatro tipos: competencia ética, competencia curricular, competencia didáctica y competencia organizativa.

Si entendemos la Shoah como un poderoso dispositivo pedagógico⁵ cuyo objetivo nuclear era la deshumanización total, la desresponsabilización, la aniquilación del individuo para vaciarlo de todos los elementos que conforman su subjetividad y su singularidad, bien podemos plantearnos educar contra Auschwitz, una pedagogía para hacer frente a la deshumanización y a la indiferencia, una pedagogía para respetar la singularidad y para formar sujetos maduros, libres y responsables. Así es como entendemos la competencia ética, esa es la importancia que otorgamos a los planteamientos éticos que deben impregnar la educación y la docencia.

La educación en valores, la educación para la convivencia, la educación para la ciudadanía y los derechos humanos (mientras siga en el currículum), la acción tutorial, competen a todos y cada uno de los docentes, y todas ellas se dan en una triple dimensión: la de las relaciones interpersonales (que incluyen el

reconocimiento y el vínculo afectivo), las tareas propiamente curriculares (que incluyen los temas actuales y socialmente relevantes, la educación moral y la cultura cívica) y los aspectos institucionales (que deben incluir las estructuras y las posibilidades de participación, las relaciones con la comunidad y el entorno más cercano, las cuestiones estéticas, y las relativas a los espacios y los tiempos). En concreto, la acción tutorial (favorecer el pleno desarrollo afectivo, intelectual y social del alumnado), tarea inherente –que no añadida– a la docencia, debería convertirse en el verdadero eje vertebrador de la acción educativa, y desplegarse en tres planos complementarios: el del alumnado (individualmente y en grupo); el de los profesionales del centro (singularmente el equipo docente, pero no sólo); y en entorno sociocultural (y, en primer lugar, las familias del alumnado).

Por competencia curricular, en sentido estricto, entendemos la capacidad para diseñar (a partir del currículum prescrito), desarrollar y evaluar las áreas del currículum que sean de la incumbencia de cada docente en concreto (se correspondan o no con su especialización académica) y para que, a través de ellas, el alumnado desempeñe y adquiera las ocho competencias que la Unión Europea considera básicas e imprescindibles para todos y cada uno de sus ciudadanos. Esta tarea debe realizarse en clave científica, funcional y didáctica, desde luego, pero también en clave intercultural, esto es: despojando los saberes del insidioso sesgo de superioridad occidental e incorporando visiones más universales, más representativas, más plurales y contrastadas. Para ello es necesario tanto un esfuerzo de autoformación y de revisión autocrítica del propio bagaje cultural como un uso inteligente y decidido de las competencias básicas⁶.

La competencia didáctica remite a la calidad y eficacia de las actividades de enseñanza y aprendizaje que llenan y dan sentido al tiempo escolar, y a todos los medios que pueden contribuir a ello (métodos, técnicas, estrategias, materiales, recursos...). Trabajar con grupos heterogéneos demanda una cuidadosa planificación previa para que todo el alumnado trabaje en función de unos mismos objetivos y competencias (siempre que sea posible), pero cada uno a su ritmo y, tal vez, realizando actividades distintas. Supone también que el docente sea un especialista y un buen conocedor de los recursos disponibles y más útiles para cada caso, en primer término de las tecnologías digitales, pero también de documentos, textos e informaciones disponibles en otros formatos. Y requiere una auténtica evaluación formativa, es decir, que sirva para regular las ayudas del profesorado y de los compañeros, para revisar, si es necesario, la planificación de nuevas tareas y actividades, y para que el alumnado tome conciencia de sus propios progresos y debilidades; o lo que es lo mismo: una evaluación al servicio de los que aprenden.

Finalmente, la competencia organizativa es enormemente estratégica pues condiciona las interacciones, los aprendizajes y delimita las posibilidades de la intervención educativa, siendo

⁵ Mantegazza, R., 2006, *El olor del humo. Auschwitz y la pedagogía del exterminio*, Barcelona: Anthropos Forges, J-F., 2006, *Educación contra Auschwitz. Historia y memoria*, Barcelona: Anthropos

⁶ Besalú, X. – Tort, J. 2009, *Escuela y sociedad multicultural. Propuestas para trabajar con alumnado extranjero*, Sevilla: Mad

además lo organizativo un contenido de aprendizaje en si mismo (normalmente oculto). La mayor parte de las decisiones organizativas en los centros escolares no son individuales sino colectivas, pero no por ello el profesorado individualmente queda exento de responsabilidad: los criterios de agrupación del alumnado; los criterios de asignación del profesorado a los distintos equipos docentes; las formas de coordinación y de evaluación colectiva; el uso de los dispositivos y recursos específicos, si los hay; el papel de la participación de cada uno de los sectores de la comunidad educativa; la distribución espacial; el uso del tiempo; la elección de prioridades y de proyectos singulares o innovadores; el estilo de dirección... Y, por supuesto, las decisiones organizativas que se toman a nivel de aula para la realización de las distintas actividades propuestas. Las actitudes mayoritarias pueden oscilar entre la inhibición (dando por sentado que las decisiones organizativas son responsabilidad exclusiva de los órganos directivos) o la balcanización (obviando que los centros no pueden ser reinos de taifas, pues no hemos llegado todavía a que se postule que las familias no elijan sólo el centro, sino incluso al profesorado!), pero en las instituciones son los profesionales quienes acaban definiendo el perfil y el clima que en ellas se vive: "De cómo se organice este ecosistema depende que se produzcan interacciones abiertas al otro y la inclusión de todos sus miembros o, por el contrario, generen mecanismos de discriminación, exclusión y fracaso. Si la escuela es el primer lugar donde se nombran las diferencias, plantearse su organización y funcionamiento desde una visión abierta a la diversidad constituye el primer recurso para lograr una escuela intercultural"⁷.

UNA EDUCACIÓN ANTIRRACISTA

Corren malos tiempos para todo lo que tiene que ver con el racismo y la interculturalidad. En Europa, y también en España, el racismo, con una rapidez espectacular, ha recorrido el camino que va de la estigmatización a la normalización: fácilmente encuentra justificaciones; la responsabilidad se hace recaer más sobre las víctimas (que con sus comportamientos, reivindicaciones y actitudes se harían acreedores de este rechazo) que sobre los presuntos racistas (que se limitarían casi a reaccionar frente a las agresiones o abusos de aquéllas). Esta normalización nos muestra con claridad que el racismo forma parte de la vida cotidiana, que se vive en todos los entornos sociales: bares, tiendas, escuelas, hospitales, juzgados, sindicatos, fábricas y, por supuesto, calles y plazas. Si el racismo ha adquirido carta de normalidad en nuestras sociedades es, simple y llanamente, porque el ambiente mayoritario se ha hecho manifiestamente tolerante, sino cómplice, con este tipo de actos, actitudes y percepciones, que considera no sólo sensatos y motivados, sino incluso justos y necesarios.

⁷ García, J.A., 2011, "Lo organizativo en la escuela intercultural". En: Besalú, X. – López, B. (coord.), *Interculturalidad y Ciudadanía: Red de Escuelas Interculturales*, Madrid: Wolters Kluwer España

El nazismo, como forma de gobierno, puede ser considerado como un gran experimento pedagógico, cuya finalidad no fue sólo la conformación de ciudadanos obedientes y temerosos, sino también la preparación para la aniquilación, para formar ciudadanos dispuestos a ejecutar la operación de exterminio o, por lo menos, para contemplar con indiferencia y lejanía el horror de la Shoah. En el nazismo vemos encarnado de manera magistral el principio de desresponsabilización: la formación del ciudadano incluía la práctica del distanciamiento respecto de los efectos de sus acciones y decisiones. Lo ha explicado con maestría y precisión Z. Bauman⁸: ¿cómo alemanes corrientes, ni sádicos, ni fanáticos, se convirtieron en autores o testigos de asesinatos en masa?, se pregunta. La respuesta la encuentra en el ensamblaje de diversos mecanismos de una refinada ingeniería social que pasa, en primer lugar, por la disociación de los medios (sometidos únicamente a criterios instrumentales y racionales) respecto de los fines. Esto se consigue mediante una meticulosa división funcional del trabajo, creando una distancia práctica y mental entre los que ejecutan una tarea y su resultado final, de forma que la único que importaría es el éxito en la tarea encomendada; y la consiguiente sustitución de la responsabilidad moral por la técnica: cuando se elimina la percepción de sus implicaciones posteriores, la propia acción se convierte en un fin en sí misma, resultando moralmente indiferente; lo único que importa es la eficacia y la eficiencia, no las consecuencias que pudieran derivarse de ella. El otro gran mecanismo del entramado es la deshumanización, la conversión de las personas con las que se opera en simples objetos, despojados de cualquier exigencia moral para con ellos.

¿Es posible una pedagogía de la resistencia, una estrategia formativa para poder resistir la dominación, para responder y rebelarse? El punto nuclear de esta nueva pedagogía, su nudo gordiano, debería ser la formación de una subjetividad madura y sólida, porque el objetivo prioritario de la pedagogía del exterminio fue la neutralización del sujeto autónomo, de la conciencia de si mismo. Y para ello, deberemos reforzar la importancia de la formación lingüística, apostando por el rigor, huyendo de la simplificación, de la pobreza de vocabulario, de la falsa espontaneidad, mostrando las posibilidades expresivas y simbólicas del lenguaje. Deberemos también velar por el individuo, preservar su intimidad y su soledad, para poder tomar distancia de los condicionamientos del entorno, para permitirle la reflexión, para que pueda sentir que es dueño de si mismo, y por mantener la dignidad personal, mediante las armaduras morales, la capacidad de trascender el presente y conferir significado a la experiencia vivida, preservando su libertad interior.

Y si el fortalecimiento de la subjetividad es el primer objetivo de la pedagogía de la resistencia, el segundo debería ser "combatir sin descanso la más mínima tolerancia a la más mínima humillación, a la más mínima discriminación, al más mínimo aprendizaje del mínimo placer sádico"⁹. Necesitamos ciudadanos

⁸ Bauman, Z., 2006, *Modernidad y Holocausto*, Madrid: Sequitur

⁹ Forges, J.-F., 2006, *Educación contra Auschwitz. Historia y memoria*, Barcelona: Anthropos

capaces de tomar decisiones valientes en situaciones difíciles, de enfrentarse a la pasividad y al gregarismo. Para ello es preciso reconocer la extrema vulnerabilidad de la condición humana, constitutivamente ambigua¹⁰: ni buena ni mala por naturaleza, capaz de lo mejor y de lo peor, porque lo verdaderamente determinante no son las disposiciones personales, sino los factores sistémicos, las fuerzas situacionales. Partir de esta realidad, lejos del fatalismo desresponsabilizador o del determinismo paralizante, constituye un reto para llevar a cabo un esfuerzo educativo sistemático y eficaz que forme personas capaces de resistir, de dar testimonio si se presenta el caso. Ph. Zimbardo¹¹ sugiere algunas pistas para actuar en este sentido: reconocer siempre los errores (más que pretender justificarlos); recelar de las soluciones simplistas y milagrosas ante problemas complejos y enquistados; reflexionar antes de actuar; asumir la responsabilidad de las decisiones tomadas y de las acciones realizadas; huir del secretismo, del anonimato; reivindicar la independencia de criterio; no etiquetar, no burlarse, ni humillar a los demás; respetar a la autoridad justa pero rebelarse ante la injusticia asumiendo las consecuencias que pudieran derivarse de ello; no sucumbir a las presiones del grupo; no sacrificar la libertad ante las promesas de más seguridad; no restar importancia, ni justificar, las transgresiones (chismorrear, propagar rumores, reír chistes racistas, intimidar...), por leves que nos parezcan, porque la maldad es una pendiente resbaladiza.

Finalmente, una pedagogía de la resistencia debería estar siempre alerta ante las apelaciones a la racionalidad instrumental (aquella que disocia los medios de los fines, que convierte a las personas en objetos a controlar y modelar), ante la obsesión por los resultados (sacrificando en el proceso algunas de las dimensiones de una auténtica educación integral de las personas; sometiéndolas a las prácticas pedagógicas, las decisiones organizativas y las opciones didácticas a los requerimientos de las evaluaciones estandarizadas), ante la primacía de las políticas de excelencia que pueden acabar dinamitando tanto la inclusión como la equidad del sistema educativo.

En el fondo, el racismo no es un fenómeno estrictamente psicológico, ni una creencia científica. El racismo es algo más que estereotipos y prejuicios: se trata de un fenómeno profundamente ideológico, que existe y se recrea porque resulta sumamente útil para justificar situaciones extremas de explotación



económica y social, el mantenimiento de determinados privilegios para algunos, en virtud de su pertenencia nacional o étnica, la marginación de un número importante de personas, la defensa de leyes y normas claramente injustas y discriminatorias, y la interpretación de los derechos humanos, supuestamente universales, en clave étnica y nacional. Debe ser leído, por tanto, en términos de poder: el grupo dominante dentro de una sociedad determinada justifica su posición de privilegio imponiendo sus significados (filosóficos, morales o científicos) al conjunto de la población, de manera que las desigualdades económicas o sociales pasan a ser legitimadas por vía ideológica al presentarlas como naturales o inevitables.

Luchar contra el racismo no es fácil; se necesita información, pero también es precisa una atención permanente y vigilante contra las palabras y los conceptos ambiguos y discriminatorios. Las palabras no sirven sólo para describir e interpretar la realidad, sino también para crearla. El proceso suele ser siempre el mismo: se desvaloriza a un grupo social en función de alguna de sus características reales o imaginarias, y ya tenemos la justificación para discriminarle. Por otra parte, la escuela, hija predilecta de la Ilustración, y los profesores, pueden ser muy propensos al fundamentalismo cultural, a considerar que la cultura occidental no es sólo una forma humana, sino la cúspide de las jerarquías de las formas de ser, la representación más acabada de la humanidad en la que todas las demás deben mirarse y ante la cual todas las demás flaquean.

¹⁰ Chillón, A., 2010, *La condición ambigua. Diálogos con Lluís Duch*, Herder: Barcelona

¹¹ Zimbardo, Ph., 2008, *El efecto Lucifer. El porqué de la maldad*, Barcelona: Paidós

El punto de partida debería ser, pues, el reconocimiento de que nuestras sociedades son racistas; que nuestro sistema educativo es, si no hacemos nada por evitarlo, uno de los elementos reproductores de esa ideología; y que los profesores, si no tomamos conciencia de esta realidad y no hacemos un trabajo sistemático y sostenido de lucha contra esta ideología hegemónica e implícita, estamos contribuyendo a su perpetuación. La educación antirracista sería, pues, una amplia gama de estrategias organizativas, curriculares y pedagógicas tendentes a promover la igualdad entre todas las personas y grupos humanos, con especial atención a las diferencias de origen étnico. Es obvio que debe tener una dimensión institucional, pues se dirige a todo el alumnado, ya que todos deben ser competentes para vivir en sociedades multiculturales y todos deben desarrollar una conciencia planetaria para vivir en un mundo globalizado.

Los profesores somos ciudadanos de esta sociedad racista y, en la medida en que tenemos un título universitario, hemos interiorizado con intensidad esa cultura de la superioridad occidental y, además, somos los encargados de transmitir esos conocimientos, esa ideología hegemónica. Todo ello hace imprescindible un proceso de formación, que debe partir de la toma de conciencia y la revisión del propio bagaje cultural y de las propias actitudes en relación a los otros. Esa formación no debería orientarse, en primera instancia, a estudiar cómo son los otros y cómo debemos tratarles, ni a aprender otras lenguas y culturas, sino que más bien debe ser un trabajo de introspección, de analizar cómo somos nosotros y cómo percibimos a los demás.

NECESITAMOS MÁS PEDAGOGÍA

Como ha explicado más de una vez P. Meirieu¹², en la formación de los docentes, de todos los docentes, es imprescindible una buena inmersión en las llamadas ciencias sociales para comprender al ser humano y las circunstancias que de forma más profunda y permanente condicionan sus pensamientos y sus conductas. Pero no para sucumbir a sus encantos, puesto que las ciencias sociales son "metodológicamente deterministas", sino para conocer a fondo el terreno de juego y, por tanto, también los límites de la intervención educativa. Pero nuestra tarea es otra: no nos pagan para rendirnos ante el peso de supuestos determinismos que convierten al aprendiz o bien en culpable o bien en víctima, sino para sobreponernos a ellos, para apelar a los márgenes de libertad que tiene toda persona, para explorar conjuntamente escenarios alternativos a aquellos que son más previsible, sin negar, ¡faltaría más!, las dificultades y los obstáculos. Y este es el territorio de la pedagogía, mal que les pese a los que, de forma incansable y persistente, la denigran. Porque la pedagogía es, por encima de cualquier otra consideración, "el esfuerzo para conseguir que personas consideradas ineducables y abocadas a la exclusión tengan acceso a la cultura y a la libertad"; para revertir las contradicciones inevitables entre el principio de educabilidad (según el cual todas las personas

¹² Meirieu, P., 2012, "Aprender a enseñar a aprender". En: Autoría Compartida, *Aprender a enseñar a aprender*, Barcelona: Rosa Sensat, p. 75-93; Meirieu, P., 2009, *Pedagogía: el deure de resistir*, Barcelona: Rosa Sensat.





pueden aprender y mejorar) y el de libertad (que dice que nadie puede aprender y mejorar contra su voluntad), buscando las estrategias, los recursos, las técnicas, las mediaciones más apropiadas para conseguirlo.

Durante los años 60 y 70 del siglo pasado, en los ambientes educativos progresistas fue tal el peso de la sociología, tan abrumadora la influencia de las teorías de la reproducción y de la correspondencia, que a los docentes más comprometidos no les quedaron más opciones que dejar la profesión o asumir cabizbajos que, por razones inconfesables, preferían ser considerados unos *lacayos* del capitalismo antes que abandonar. Las décadas de los 80 y los 90 fueron la apoteosis de la psicología, de una determinada psicología, que se erigió como doctrina oficial que lo impregnaba todo y que velaba, a un tiempo, el bagaje de conocimiento teórico-práctico que habían acumulado los mejores maestros y educadores del siglo XX. En este marco, la llamada atención a la diversidad –una aportación innegable a la mejora de la educación– acabó siendo leída en términos de problematización y especialización, y no como una oportunidad

para reconocer a todos los individuos y grupos, y para personalizar la enseñanza. Y, en los albores del siglo XXI, regresan las llamadas a la biología, a la genética, a la medicina, un nuevo determinismo aparecido al amparo de nuevos términos al alza, tales como *talento* o *neurociencia* (más allá de las innegables aportaciones de la antaño denominada *biología de la educación*), que no tienen ningún reparo en tachar la igualdad de *mediocridad* y en combatir la democratización de la educación en nombre de la eficiencia y de la nula rentabilidad de ofrecer una escolarización básica amplia y común a todos. Ante tanto desvarío tal vez convendría volver a los clásicos¹³ y, con su equipaje, dar las respuestas más eficaces y más justas a los retos del presente que, en ningún caso, significa reproducirlas tal cual.

¹³ Para Cuadernos de Pedagogía, por ejemplo, el elenco de clásicos del siglo XX estaría formado por: María Montessori, Francesc Ferrer i Guàrdia, John Dewey, Francisco Giner de los Ríos, Célestin Freinet, Alexander S. Neill, Anton S. Makarenko, Jean Piaget, Lorenzo Milani, Paulo Freire y Lawrence Stenhouse (Autoría compartida, 2000, *Pedagogías del siglo XX*, Barcelona: CissPraxis); Jaume Trilla añadiría a éstos: Ovide Decroly, Lev S. Vigotsky, Burrhus F. Skinner, Ivan Illich y Basil Bernstein (Trilla, J., 2001, *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Barcelona: Graó).

Artículo

Se buscan profesores a la altura
de la tarea

Se buscan profesores a la altura de la tarea

La escolarización de gitanos en riesgo o desventaja y la formación del profesorado

Mariano Fernández-Enguita

Universidad Complutense <http://enguita.info>

Se ha dicho una y otra vez, con toda razón, que la calidad de un sistema educativo no puede ir más allá de la calidad de sus profesores (por ejemplo Schleicher, 2011). No debería verse nada sorprendente en ello, pues la escuela es una institución (una organización en la que un grupo de personas -los docentes, ante todo- *procesa* a otro -los alumnos), como también lo son las iglesias, los hospitales, etc., y como en todas ellas, por tanto, el determinante esencial de su funcionamiento es el primer grupo, la plantilla, la profesión (Fernández-Enguita, 2001), aun cuando la legitimidad de su existencia derive de perseguir un presunto bien para el segundo (y digo *presunto* porque es probable, sí, que así sea, pero no está asegurado). Nadie duda del papel decisivo de los profesores finlandeses en los buenos resultados del país en las pruebas PISA (Simola, 2006; Hanushek, 2010), ni, en general, de la relación directa, para bien y para mal, entre la calidad del profesorado y el desempeño del alumnado (Heyneman y Loxley, 1983; Darling-Hammond, 2010), por más que se pueda discutir la estimación de su alcance o que se prefiera hablar siempre del lado positivo del *continuum*, es decir, de las virtudes de un profesorado de calidad.

Lógicamente, esto resulta más cierto cuanto más complejos, difíciles o problemáticos sean un alumno o un grupo de alumnos, no importa cuál o cuáles. Hay alumnos cuya familia y cuyo entorno social están en condiciones de salvarlos del peor profesor o del peor centro, aunque no todos tienen esa suerte (ni tan buena en lo primero ni tan mala en lo segundo). Del otro lado, toda escuela y todo profesor deberían ser capaces de salvar a cualquier alumno de la peor familia y del peor entorno (desde el punto de vista escolar); e incluso de sí mismo, como postula Pennac (2008). La diferencia, la razón por la que cabe dar por sentada la imperfección de las familias pero hay que aspirar sin

condiciones a la *perfección* de las escuelas, es decir, a su capacidad de ofrecer a todos oportunidades suficientes y efectivas de éxito en la enseñanza obligatoria, al menos, es que la familia es una relación privada -no se nos ocurriría exigir a las familias que demuestren que son capaces de asegurar el éxito escolar y social de sus hijos antes de tenerlos-, mientras que la escuela es una institución pública -sí podemos decir que no queremos ni aceptamos escuelas ni profesores que no sean capaces de educar con éxito al grueso de sus alumnos.

Uno de estos focos de complejidad es, sin duda, el alumnado de etnia gitana, una parte importante del cual se encuentra en clara situación de desventaja o de riesgo. No hay necesidad de detenerse aquí sobre los deprimentes indicadores del desempeño de los niños y niñas, adolescentes y jóvenes de esta minoría en el sistema educativo, cualquiera que sea el criterio adoptado: escolarización, idoneidad, graduación, continuidad, calificaciones, pruebas objetivas, acceso a niveles post-obligatorios, cualificación de los adultos... (Martínez y Alfageme, 2004; FSG, 2002; Giménez, 2003; FSG, 2006). Así es por más que algunos indicadores absolutos mejoren y que una parte de los estudios recientes ponga el énfasis en señalar la experiencias de éxito (Abajo y Carrasco, 2004), lo que puede tener justificación desde la perspectiva de una estrategia pedagógica y política pero no cambia la realidad, pues el balance sigue siendo el mismo, fuertemente negativo con una amplia mayoría de adolescentes gitanos que no llegan a terminar la enseñanza obligatoria.

Estos resultados no tienen una sola causa, sino muchas. Algunas están del lado del propio pueblo gitano, otras del de la institución escolar; algunas se sitúan en el ámbito de la estructura social, trascendiendo con mucho el ámbito de la educación o enteramente fuera del mismo, pero otras se

encuentran dentro del propio sistema escolar, de los centros y de las prácticas cotidianas en ellos. En todo caso, uno de los mejores instrumentos con los que cuentan tanto la sociedad global como el pueblo gitano para lograr la plena incorporación de éste en aquélla es la educación y, dentro de esta, las buenas prácticas un profesorado capacitado y comprometido con su labor. Por eso es de vital importancia considerar su formación, presente y futura, que es lo que se nos ha pedido hacer en estas páginas.

No es mi propósito adelantar un diseño de la formación del profesorado ni en general ni para el trabajo con el alumnado gitano en particular. Esta es una tarea amplia y de largo alcance, para la que ya contamos con cierto bagaje tanto entre las administraciones públicas, que en los últimos años han multiplicado las estrategias de reconocimiento y compensatorias hacia los grupos más vulnerables en general y hacia los alumnos gitanos en particular, como en el tejido asociativo de la sociedad civil, de entre el cual cabe destacar el trabajo de la Fundación Secretariado Gitano y de la Asociación de Enseñantes con Gitanos. Mi propósito se reduce a un limitado número de cuestiones. Primera de ellas, la fricción entre algunos supuestos no explícitos de la institución escolar y algunos rasgos característicos de la cultura gitana actual. En segundo lugar, por dónde debería reformarse y reforzarse la formación del conjunto del profesorado. En tercer lugar, algunas observaciones sobre la iniciativa individual y social y posibles medidas urgentes.

Las tensiones entre demos y etnos no han terminado

En *Alumnos gitanos en la escuela paya* (Fernández Enguita, 2000) ya intenté explicar que buena parte de la tensión entre la institución escolar y el pueblo gitano podía y debía entenderse como la tensión entre dos principios de organización comunitaria distintos, que liberados a su propia dinámica son incompatibles: el *demos* (la organización sobre una base territorial) y el *etnos* (la organización sobre la base de una ascendencia compartida), cuestión que he desarrollado más ampliamente en otro lugar (Fernández Enguita, 2003). No se trata de que uno de ellos represente la perfección, la razón o el progreso y el otro lo contrario, ni de que la salud o la supervivencia de uno exija la destrucción o el sometimiento del otro. Se trata, simplemente, de que sólo comprendiendo el conflicto se puede trabajar por la convivencia. Si no lo hacemos, nos condenamos nosotros mismos a abrazar acriticamente una de las dos opciones, demonizando en consecuencia la otra, o a negar el problema en nombre de una representación imaginaria de la realidad, lo que equivale a dejar que ambos se pudran hasta que estallen. Lo primero es lo que hacen quienes reducen todo a una representación del pueblo gitano como una minoría anti-social, si es que no delincuente y conspirativa, o a una representación de la mayoría no gitana como discriminadora o racista, si es que no



genocida o *culturicida*; en lo segundo incurren quienes prefieren contentarse con retóricas beatíficas sobre multiculturalidad, pluriculturalidad, interculturalidad, diversidad, etc. pero sin hacer el más mínimo esfuerzo por entender lo que tienen delante, y en lo primero quienes necesitan encontrar un enemigo al que culpar y un pueblo paria frente al que sentirse superiores.

La escuela no es una institución en el aire. Tiene grandes virtudes, pero se creó y diseñó para las tareas propias de la modernidad: formar súbditos o ciudadanos para el Estado moderno, formar trabajadores para la sociedad industrial, formar fieles para una de las religiones *del Libro*. Ninguno de estos propósitos tenía la misma significación para el pueblo gitano, pues su vínculo con los territorios nacionales era mucho más débil, su modelo de economía y trabajo era otro y su vinculación con el catolicismo era superficial. Añádanse la exclusión en el acceso a la propiedad de la tierra y a los oficios en el antiguo régimen y las persecuciones y hasta internamientos o confinamientos (por no hablar ya de su pequeño holocausto) de la Ilustración a muy avanzado el siglo XX y se podrá empezar a entender la difícil relación entre la institución escolar y el pueblo gitano.



El profesorado está normalmente educado en la idea de una identificación incondicional de la educación con el desarrollo personal, el bienestar económico, el progreso histórico y la justicia social. Esta visión resulta magnífica en términos tanto expresivos (muy gratificante: uno está haciendo algo maravilloso) como instrumentales (muy útil para legitimar intereses: lo que es bueno para el gremio es bueno para la educación es bueno para el alumno es bueno para el mundo... ¿no?). Para los maestros, en las Escuelas de Magisterio, hoy convertidas en Facultades de Educación, este discurso lo invade todo, ora en su versión cándida, todo va bien en el mejor de los mundos posibles, ora en su versión crítica, todo va mal pero nosotros lo vamos a arreglar o les vamos a decir a los alumnos cómo hacerlo. Entre los profesores de secundaria, licenciados en diversas especialidades y hasta ayer mismo sin ninguna formación inicial adicional como educadores (el CAP mejor no nombrarlo y, el actual MFPS, ya veremos) no hay tal cosa, pero la combinación de esto con el hecho de ser ellos mismos perfectos productos escolares (y tal vez, como dice Todd, con la idea de que una formación superior te convierte en superior), produce efectos muy parecidos.

Los estados nacionales han basado su estructura en el asentamiento y sedentarización. Nacieron sobre una población en su mayoría campesina, con unas pocas ciudades amuralladas (hacia fuera y hacia dentro). Los grupos sociales con una economía basada en la movilidad, tales como los vagabundos, los comerciantes a larga distancia y los gitanos, siempre fueron un problema para un poder cuya fuerza se basaba en su propia movilidad (la caballería, las postas, la marina) y la inmovilidad de los demás. Los grupos con lealtades transnacionales, alternativas o añadidas, reales o supuestas, como las órdenes militares y algunas religiosas, las minorías de origen extranjero y las diásporas (entre las cuales, judíos y, de nuevo, gitanos), también. Muchas de sus instituciones se basaban en ese requisito implícito de la sedentarización, entre ellas la escuela: siempre en su reclutamiento, casi siempre -al menos inicialmente- en su financiación y a menudo también en su gestión.

El mundo es hoy mucho más móvil. Se mueven las mercancías, vuela el dinero, se transmite al instante la información, migran y viajan las personas, hay nuevas profesiones y grupos ocupacionales, entre ellos algunos de los más glamorosos, en permanente movilidad, y muchas instituciones se han adaptado a ello. El pueblo gitano, por otra parte, ya no vive en la itinerancia, aunque algún pequeño grupo quede, y en su mayor parte está enteramente o bastante sedentarizado. Sin embargo, la movilidad sigue siendo un elemento importante, en distinto grado, en la vida de otra gran parte de ellos: comercio ambulante, trabajo temporero, giras artísticas, etc., en su actividad económica, pero también las bodas y otras ceremonias, u ocasionalmente la evitación de grupos rivales, en su vida social. Aun sin tener ya nada que ver con el nomadismo o la itinerancia, esta movilidad resulta menudo ser excesiva o difícilmente asimilable y manejable para la escuela, que vive anclada en la presencialidad y ve en el absentismo la mayor afrenta.

Aunque la incorporación del discurso sobre el medio ambiente global o la solidaridad con el sur, el aprendizaje de lenguas extranjeras, etc. den a la educación formal una pátina supra o transnacional, lo cierto es que la escuela no ha dejado atrás su papel de instrumento al servicio de la construcción nacional, por tanto al servicio del *demos* y enfrentado al *etnos*. De hecho, habría que preguntarse si el empeño en instrumentalizar los subsistemas educativos para la construcción o consolidación de identidades nacionales o regionales en las distintas comunidades autónomas, tan diligentemente asumido por la mayoría del profesorado (Fernández Enguita, 2011), no habrá incluso agudizado ese conflicto. Si resulta fácil chocar con las fronteras de un territorio mayor, más fácil será hacerlo con las de uno menor; si tu ámbito de movilidad es el territorio del estado, eso puede reducir el valor instrumental de la lengua propia y aumentar el de la lengua común; si el profesorado formado en un nacionalismo decadente puede ver con hostilidad una identidad colectiva despegada del mismo, más lo hará el formado en nacionalismos emergentes; si un *demos* mixto como el español podía responder al etnicismo gitano autoetnificándose él mismo (*nosotros*, o *nosotros los payos*), más fácil tendrán

hacerlo nacionalismos que ya tomaban esa deriva por sí mismos (como el vasco, mayoritariamente, desde Sabino Arana y desde la aun más vieja reivindicación de la *pureza de sangre* o, todavía minoritariamente, el catalán en boca de personajes como Heribert Barrera -con prólogo de Marta Ferrusola-, pero también cabe remontarse a Prat de la Riba, Almirall o Rovira i Virgili); si los maestros de hace unos decenios compartían cierto grado de movilidad por el territorio nacional y residían cerca de sus alumnos, también gitanos, los actuales docentes clavados al suelo, generalmente al suelo de la siguiente población de mayor tamaño y que ya pocas veces residen cerca de su trabajo, quizá tengan un poco más difícil comprender el desarraigo de sus alumnos gitanos.

En un mundo globalizado, lo que implica el desmoronamiento de las fronteras nacionales hacia fuera y hacia dentro, la difuminación de las diferencias con el exterior y la disolución de la homogeneidad interior, la formación del profesorado debería alejarse todo lo posible del fetichismo de las peculiaridades y las glorias nacionales tanto para centrarse en lo común a la humanidad (humanismo) y al *demos* (laicismo) como para ser capaces de percibir, entender, respetar y reconocer las diferencias grupales bajo la presunta homogeneidad nacional (interculturalismo, tolerancia).

Mejor formación inicial, en general y en particular

Ya he aludido a la débil formación inicial del profesorado, tanto de primaria como de secundaria. La formación del maestro es insuficiente en general: porque es corta -hasta hace nada una diplomatura, no hace mucho una diplomatura a la que se podía acceder con sólo el bachiller, recientemente un grado del que está por ver si es algo más que la diplomatura estirada-, pero también porque, para una duración dada, es floja, es decir, porque es poco exigente en el ingreso, en el proceso y en la evaluación, como nos muestran en un extremo las notas de corte (las notas medias con las que acceden los aspirantes) y, en el otro, las pruebas de acceso al ejercicio profesional (las notas medias y, más aún, la dispersión de los aspirantes a las plazas de magisterio en la escuela pública). Sin duda por la debilidad de las propias facultades, que se expresa a su vez en los resultados de la evaluación de la investigación de sus profesores. En cuanto al profesorado de secundaria, el problema está, como ya indiqué con anterioridad, en la debilidad de su formación específica para el ejercicio de esta profesión concreta (es decir, para educar). Ha habido un salto en esto con la implantación del MFPS, pero es de temer que sobre él se proyecten tanto la debilidad de las facultades de Educación como la marginalidad de la educación como tema académico para las otras facultades. A esto se une el absurdo de concentrar la selección laboral en una prueba academicista (la oposición) y no haber articulado un periodo de formación y selección prácticas sobre el terreno (del llamado *practicum*

integrado en la diplomatura, el grado o el máster, mejor no hablar: es una ficción útil para las facultades).

Ya habrá alguien rojo de ira con el párrafo anterior, pero así es la realidad hasta donde sabemos de ella. Una formación inicial débil supone una selección poco exigente en el acceso a la profesión y una base endeble para la formación permanente y el aprendizaje a lo largo de la vida. Pero significa, sobre todo, una menor capacitación profesional que luego mostrará sus límites, de manera especial, en todas las situaciones que se alejen de la *norma*. Dicho de otro modo, un mal profesor es una desgracia para cualquiera, pero mucho más para los grupos e individuos más vulnerables, para aquellos que, no teniendo una familia que los salve de la peor escuela, necesitan una escuela que los salve del medio más desfavorable. Por supuesto que en la docencia, como en cualquier otro ámbito, encontramos toda clase de profesores, de lo peor a lo mejor, pero lo primero lo hace posible su formación inicial, mientras que lo segundo requiere su esfuerzo personal paralelo o posterior.

Pero hay algo más que debería cambiar en la formación del profesorado. El mundillo educativo ha asumido ritualmente toda la retórica imaginable y más sobre la diversidad, la multiculturalidad, el interculturalismo, etc., pero eso, por sí mismo, no significa nada. Puede ser incluso perjudicial, en la medida en que ciertos mantras y letanías nos excusan de pensar detenidamente y afrontar responsablemente los problemas, sirviendo más bien como exorcismos e invocaciones rituales hacia la galería. Si atendemos al caso del pueblo gitano, no tiene sentido abordar su escolarización combinando la asunción mecánica del discurso multi-pluri-inter-etc. con el más absoluto desconocimiento sustantivo del contenido real de su cultura propia. Cerca de un millón de personas, con una demografía particularmente joven, medio siglo de presencia en España, graves problemas de pobreza, marginación y convivencia y un panorama escolar más bien desolador parecen motivos más que suficientes para dar cierto espacio propio al estudio expreso de la cultura y el pueblo gitanos por parte de los futuros profesores de la enseñanza no universitaria, y todos ellos.

Creo que el estudio específico de la cultura gitana debería ocupar un lugar en la formación inicial de todo educador. Mayor o menor, pero específico y obligado. Está claro que un futuro profesor no puede aprender previamente sobre todas y cada una de las culturas que podrían llegar a aparecer en su aula, pero entre eso y la nada o la mera abstracción vacía debemos abrir un espacio suficiente a cierto conocimiento de las culturas propias de los colectivos más numerosos. Yo diría que los gitanos, los pueblos andinos, el islam y tal vez África negra, con la diferencia, si acaso, de que los gitanos son en su inmensa mayoría nativos y plenos ciudadanos y llevan más tiempo sufriendo la carencia de conocimiento y reconocimiento por los demás. No se trata de hacer de cada educador un antropólogo, pero sí de acercarlo un poco a comprender (en el sentido weberiano del término) al otro, a ponerse en su lugar, a tratar de entender los motivos de su acción. Hay otras culturas, pero el primer reconocimiento

de alguna(s) de ellas, la aceptación de que la propia no es *la* única, es ya e por sí un paso importante en la disposición ante cualquiera de ellas.

Por descontado, no se trata tampoco de convertir a los educadores en conservadores ni cultivadores de esas culturas ("Tú, como eres árabe, deberías... bla, bla, bla"), sino de acercarse a comprender su encaje en la sociedad global y con la institución, las relaciones y los procesos escolares. Ciñéndonos al caso del pueblo gitano, creo que un educador no puede llegar a comprender los problemas y las posibilidades de sus educandos gitanos si no entiende la especificidad y las implicaciones en su vida individual y social de rasgos de la cultura gitana presente como puedan ser el peso de la familia extensa y el clan, las relaciones más intensamente patriarcales, las lealtades grupales, la frecuencia del ejercicio del comercio y algunos otros oficios ambulantes, los hitos y ritos de su transición a la vida adulta, su idiosincrasia y su evolución religiosas, sus propias definiciones del endogrupo y el exogrupo, etc. y, claro está, la pobreza, los estereotipos y prejuicios, las prácticas discriminatorias y cualquier forma de desigualdad. Estudiarlo supone estudiar *tipos ideales*, es decir, *modelos teóricos* que no deben convertirse en *estereotipos*, base de prejuicios, pero que son necesarios para desenvolverse con eficacia en una realidad diversa. Los gitanos

reales, alumnos o adultos, se distribuirán en esa realidad a lo largo, aunque no sea homogéneamente, de todo el *continuum* entre el tipo ideal *gitano* y el tipo ideal *paya* (tan real o irreal el uno como el otro), y es la tarea del profesional, en este caso del educador, ser capaz de entender la particularidad del caso, si es que hay caso, y actuar en consecuencia. Pero el error inverso consiste en, ante el miedo a ser políticamente incorrecto, negar a efectos prácticos la especificidad del grupo, que es lo que durante decenios ha hecho la institución educativa, tan dañino si es desde una etnocéntrica superioridad paya como si desde una vacía retórica de la diversidad que en el fondo oculta lo mismo.

Huelga añadir que allá donde no llegue la formación inicial debe hacerlo la formación continua, tanto para aquellos que no recibieron formación inicial alguna en este sentido (el caso típico entre los docentes en ejercicio) como, llegado el caso, para aquellos otros que, habiéndola recibido, pudieran verse inmersos en contextos de intervención profesional que requiriesen un refuerzo o actualización de la misma. Pero lo que quiero subrayar aquí es lo mismo: menos retórica y formación abstracta sobre multi-pluti-inter-transculturalismos críticos/cosmopolitas/inclusivos/lo-que-sea y más información y conocimiento sustantivos de las culturas de las (principales) minorías, empujando por el pueblo gitano.



Otras responsabilidades y otras posibilidades

Pero ni el Estado es el único responsable de garantizar el derecho de los gitanos a una educación de calidad y adecuada a sus particulares circunstancias, ni los actuales alumnos gitanos en desventaja o en riesgo pueden esperar a que los lentos engranajes de este produzcan algún resultado en términos de la formación del profesorado a este respecto, si es que alguna vez lo intentan. Hay también responsabilidades que son de los propios docentes como profesionales, hay otros recursos que los que puedan aportar el Estado o la institución escolar en sentido estricto y son posibles otras iniciativas encaminadas a atajar algunas de las carencias provocadas por la insuficiente o inadecuada formación del profesorado.

En primer lugar, hay que señalar que un *profesional*, como se supone que lo son y como pretenden serlo los profesores, tiene, por un lado, una amplia autonomía en el ejercicio de su función y asume, por otro, un elevado nivel de compromiso con la misma. Se pueden discutir los detalles, pero está fuera de duda que los docentes gozan de una amplia discrecionalidad en su trabajo en el aula y fuera de ella, que la mayor parte de las decisiones en el ámbito de los centros son obra o pasan por el filtro de sus órganos colectivos e incluso que las autoridades

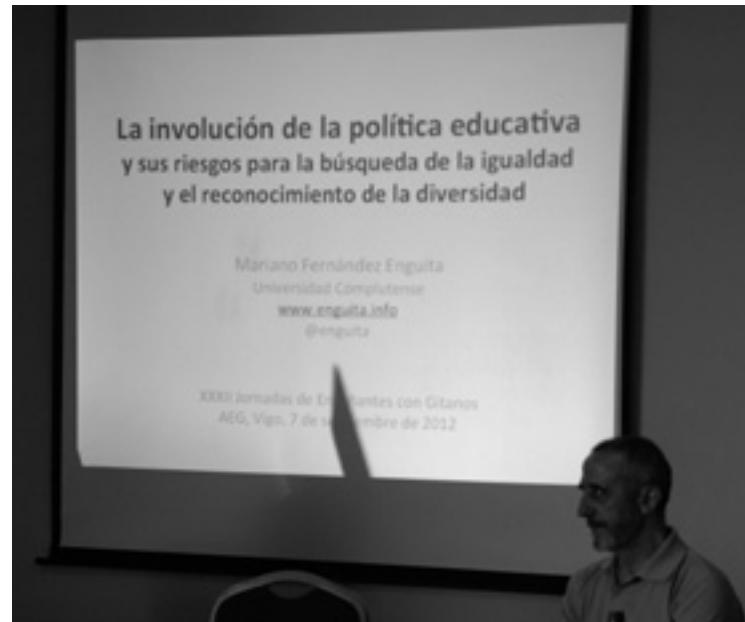
educativas y otros agentes con cierto poder o influencia sobre la educación (por ejemplo los servicios municipales o los editores de libros de texto) están en alguna medida colonizados por ellos, aunque esto último es aquí menos relevante. Por otra parte, no sólo están formalmente al servicio del derecho a la educación y de la institución educativa, sino que su discurso individual y colectivo no deja jamás de poner todo el énfasis en el derecho a la educación, su papel como base de la ciudadanía, sus virtudes económicas, etc., etc., lo cual, por más que uno pueda sospechar que a menudo es un mero expediente retórico tras el cual se atrincheran intereses muy materiales, implica en todo caso la proclamación de una actitud ética, altruista, en beneficio del alumnado y de la sociedad.

Pues bien, si constatamos lo primero y damos por bueno lo segundo, parece que resulta exigible a cualquier educador que asuma por sí mismo la responsabilidad de ponerse a la altura de las circunstancias cuando se encuentra con alumnos gitanos. Dicho de otro modo, aunque a las autoridades educativas les sea exigible, o les podamos exigir, toda suerte de medidas de reforma de la formación inicial o de refuerzo de la continua, nada de eso exige a un profesor de completar o actualizar su formación por cuenta propia. Nadie perdonaría a un médico que prescribiera un tratamiento errado, por ejemplo talidomida, cuando su carácter dañino es ya un lugar común



en la sociedad científica y profesional con la excusa de que no lo era cuando estudió la carrera y nadie le ha ofrecido un curso después; nadie perdería un minuto con un abogado que no conociera bien las leyes y la jurisprudencia posteriores a su egreso de la universidad; nadie toleraría un arquitecto que pretendiera utilizar asbesto (amianto) en el aislamiento de un edificio aunque fuera eso lo que había aprendido en sus estudios, o que no introdujese fibra óptica en una vivienda de nueva construcción porque no se usaba dos decenios atrás. ¿Por qué iba a permitirse entonces, a un educador, excusarse en no haber sido formado para ocuparse de alumnos gitanos o de cualquier otro grupo que se salga de la teórica *norma*? La responsabilidad de un profesional es *aprender* lo que sea preciso para afrontar las distintas situaciones que puede encontrar. De hecho es eso parte de lo que distingue a un profesional de una persona empleada en tareas rutinarias y subordinadas (y, por tanto, sustituible por cualquier otra o por una máquina), al trabajo altamente cualificado del no cualificado o, como dice Castells, al trabajo *autoprogramable* del trabajo *genérico* (Castells y Esping-Andersen, 1999). Un profesor que se encuentra, más aún por vez primera, con unos alumnos gitanos en el aula tiene la responsabilidad profesional de indagar, informarse y aprender por sí mismo lo que puede y debe hacer con ellos, en qué pueden distinguirse del alumno común, qué necesidades especiales es posible que presenten, que tareas especiales pueden plantearle, cuáles son sus puntos fuertes y débiles, etc. Esta responsabilidad individual de los profesores no exime de la suya a las administraciones, pero, viceversa, lo que quiero señalar aquí, es que la responsabilidad de estas tampoco exime de la suya a aquellos.

¿Qué puede hacer un maestro o profesor que de repente se encuentra ante un reto para el que no fue adecuadamente formado, en particular ante el de educar alumnos gitanos en desventaja o en riesgo? Muchas cosas: acudir a la biblioteca o a la librería para leer algo al respecto, pedir ayuda o materiales al Centro de Profesores más próximo, buscar recursos en la internet, dirigirse a alguna asociación gitana que se ocupe en alguna medida de la educación, entrar en contacto con colegas que tengan experiencia al respecto, etc. Si esto le lleva tiempo y dinero seguramente podrá sacarlo de la amplia porción no lectiva del tiempo de trabajo por el que cobra o de ayudas administrativas, pero tengo prisa en añadir que, si ha de sacarlo de su tiempo libre o de su propio bolsillo -no será mortal-, también debe hacerlo: para eso eligió lo que se considera una actividad profesional, en vez de un simple trabajo subordinado de esos en los que *no se paga por pensar* ni mucho menos por tomar decisiones. Por eso es importante, en primer término, la actividad de iniciativas sociales de tipo asociativo, u otro, que han hecho suyos los derechos y el interés, mejor o peor identificados, del pueblo gitano, como es el caso de la Asociación de Enseñantes con Gitanos, para la que escribo este texto, de entidades altruistas como la Fundación Secretariado Gitano -de origen eclesiástico pero hoy sustancialmente independiente- o de una buena colección de asociaciones gitanas. Numerosas de estas entidades mantienen programas u ofrecen recursos que



pueden servir de ayuda al profesor interesado y comprometido, y cualquiera de ellas puede prestarle algún apoyo o consejo.

En segundo término hay que señalar la importancia de la experiencia ajena, pues por fortuna ya no es necesario partir de cero ni *reinventar la rueda*. Parte de esta experiencia está codificada en el bagaje y los recursos de asociaciones formalizadas como puede ser la AEG, pero otra parte, quizá la mayor parte, no lo está, y sin embargo vive en la experiencia, el saber hacer y la disposición a colaborar de montones de docentes que ya han trabajado con alumnos gitanos. Se trata de un *conocimiento tácito* (Polanyi, 1962), no necesariamente explícito, sobre todo probablemente no publicado, pero que puede ser fácilmente transmitido por un profesor a otro. *El mejor maestro de un maestro es otro maestro* (Lieberman, 1995; Baker-Doyle, 2011), cabe decir -a pesar de que no seré yo quien venga ahora a negar el valor ni la utilidad de la investigación, las publicaciones o el conocimiento formalizado. Las administraciones, pero también asociaciones dedicadas al pueblo gitano como la AEG o la FSG, así como otras más generalistas como los variados MRP, pueden jugar también un papel importante en la promoción y el soporte de estas redes informales.

Por último, necesitamos *profesores gitanos*. Aunque la teoría suele privilegiar las relaciones estructurales que afectan al grupo como un todo, la experiencia histórica muestra que la autoconciencia y las expectativas de toda minoría cambian sustancialmente cuando genera su propia *élite*, su propia clase media, sus propios profesionales e intelectuales, sus propios modelos de referencia y de éxito en la sociedad más amplia. Esa dimensión de referencia y ese valor simbólico que reconocemos fácilmente, por ejemplo, a la emergencia de empresarios, artistas, profesionales y científicos en las minorías estadounidenses, o, más anecdótica pero no menos obviamente, a la llegada



de Obama (mulato) a la presidencia norteamericana, Chaves (mestizo) a la venezolana o Morales (indio) a la boliviana, con independencia de la evaluación de sus políticas, valen también para el pueblo gitano. Una de las cosas que más ayudaría a los alumnos gitanos en la institución escolar sería encontrar profesores gitanos cuyo ejemplo personal seguir y de cuya sintonía cultural beneficiarse. Cuando elegí el título *Alumnos gitanos en la escuela paya* para mi libro sobre la escolarización de la minoría gitana lo hice porque, en mi opinión, sintetizaba de manera adecuada el desencuentro entre una cultura que no integra la escuela como proyecto y, más aún, una institución que no contemplaba la existencia de minorías, sobre todo no de minorías con diferencias no sólo simbólicas sino también relativas a su modo y a su proyecto de vida materiales. El profesorado era y es sólo un aspecto de ese desencuentro, pero, de haberme centrado en él, podría haberlo titulado *Alumnos gitanos... ante profesores payos*. De ahí la importancia de mejorar y reformar su formación inicial y continua, institucional y por propia iniciativa.

Ahora bien, lo dicho hasta aquí se refiere a formar profesores (payos) para trabajar con alumnos gitanos, pero ¿qué tal preparar gitanos para trabajar como profesores? En vez de enseñar a un profesor a trabajar con alumnos gitanos, ¿por

qué no enseñar a un gitano a trabajar de profesor? Ya sé que el cuerpo está formalmente abierto al acceso de gitanos... siempre y cuándo sigan el mismo proceso que los demás: carrera, oposición, etc. Sin embargo, es obvio que el éxito escolar de los gitanos es muy escaso y que los educadores gitanos se cuentan con los dedos. Pero sí que hay ya un cierto número de titulados superiores gitanos, y creciente, que, sin embargo, tienen dificultades para encontrar trabajo relacionado con sus propias titulaciones: las que todos los demás más las debidas a ser contemplados como gitanos. ¿Por qué no potenciar y primar su acceso a la docencia, es decir, por qué no discriminar positivamente a su favor? Además, otros muchos gitanos que han terminado el bachillerato o algunas especialidades profesionales pero no un título superior podrían ser incentivados con becas, becas-salario u otras ayudas, incluyendo transferencias económicas y ofertas de preferencia en el empleo, a formarse como maestros o profesores. Parece innecesario aclarar que no propongo que los alumnos gitanos sean atendidos de manera general por profesores gitanos, y viceversa, es decir, una suerte de enseñanza segregada, o de *aulas-puente*, sino simplemente que, allá donde haya una cierta presencia (por encima de un cierto umbral) de alumnos gitanos sería de gran utilidad en todos los aspectos que hubiese al menos algún profesor gitano.

Ya oigo algunos clamores sobre la igualdad de oportunidades en el acceso a la profesión, la no discriminación, los principios de igualdad, capacidad y mérito, etc... pero no me conmueven. Primero, porque los que claman han competido en condiciones de privilegio contra esos gitanos a los que querrían aplicar los mismos requisitos formales aun viniendo de otro mundo real. Segundo, porque creo que hay ya muchos gitanos en condiciones de convertirse de inmediato en profesores solventes, de un lado, y que no serían ni mejores ni peores que legiones de profesores *payos*, por otro, pero sí que representarían otra cosa,

como ya he dicho. Tercero y sobre todo porque, en términos más generales, conviene recordar que estamos hablando del sistema educativo, no de un *sistema de empleo*; que tenemos y queremos profesores al servicio del derecho a la educación de los alumnos, no alumnos enrolados para dar satisfacción o legitimidad a las demandas de empleo de los profesores. Las administraciones podrían establecer ciertos cupos de profesores gitanos, abiertos a quienes, declarándose tales, tuviesen o adquiriesen el *nivel* de educación correspondiente y se mostrasen dispuestos a dar los pasos adecuados de especialización.

REFERENCIAS

- Abajo, JE y Carrasco, S. 2004. *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España : encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid: CIDE.
- Andrés Martín, MY y Fresno García, JM. 2002. *Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en Educación Primaria*. Madrid: Fundación Secretariado General Gitano.
- Baker-Doyle, KJ. 2011. *The networked teacher: how new teachers build social networks for professional support*. New York: Teachers College Press.
- Castells, M y Esping-Andersen, G. 1999. *La Transformación del trabajo*. Colomers: La Factoría Cultural.
- Darling-Hammond, L. 2010. Teacher Education and the American Future. *Journal of Teacher Education*. 61(1-2) 35-47
- Fernández Enguita, M. 2001. Las profesiones como poder social: el caso del profesorado. *Revista de educación*, N° 324, 143-154
- Fernández Enguita, M. 2003. Las dos variantes del cierre: etnos y demos. En: JM Martínez de Pisón y J Giró, eds., *Inmigración y ciudadanía: perspectivas sociojurídicas*, Universidad de La Rioja
- Fernández Enguita, M. 2011. "Building the nation at school -Spain's table turned", en C. Kassimeris y M. Vryonides, eds., *The Politics of Education: Challenging Multiculturalism*, Londres, Routledge.
- Fundación Secretariado Gitano 2006. El acceso del alumnado gitano a la enseñanza secundaria. *Gitanos. Pensamiento y cultura* 34-35, abril-junio.
- Giménez, A. 2003. La escolarización de la infancia gitana en 167 poblaciones de Andalucía, Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions.
- Hanushek, Eric A. 2010. *The economic value of higher teacher quality*. Cambridge, Mass: National Bureau of Economic Research. <http://papers.nber.org/papers/w16606>.
- Heyneman, SP y Loxley, WA. 1983. *The effect of primary-school quality on academic achievement across twenty-nine high- and low-income countries*. Washington, D.C.: World Bank.
- Lieberman, A. 1995. Practices that support teacher development: transforming conceptions of professional learning. *Phi Delta Kappa : a Journal for the Promotion of Leadership in Education*. 76 (8): 591-604.
- Martínez Sancho, M. y Alfrageme Chao, A. 2004. Estructura de edades, escolarización y tamaño de la población gitana asentada en España. *Revista española de investigaciones sociológicas*, 106, págs. 161-176
- Pennac, M. 2008. *Mal de escuela*, Barcelona, Mondadori.
- Polanyi, M. 1962. *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schleicher, A. 2011. *Building a high-quality teaching profession lessons from around the world*. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en>.

Artículo

LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA
CRÍTICA DESDE LA FORMACIÓN
INTERCULTURAL DEL PROFESORADO

La construcción de la ciudadanía crítica desde la formación intercultural del profesorado¹

Auxiliadora Sales Ciges

*Dpto. Educación
Universitat Jaume I
asales@uji.es*

Enredados en la complejidad

El reto que la diversidad plantea a la educación es la exigencia de posibilitar el acceso de todos los alumnos y alumnas a una escuela de calidad, que los prepare para la participación democrática en un mundo complejo, diferenciado y asincrónico (McCarthy, 1994; Abdallah-Pretceille, 2001).

Los procesos de cambio deben enmarcarse en el paso de una sociedad que ha dejado de ser predominantemente industrial para caracterizarse como una nueva sociedad de la información, la comunicación y el conocimiento. Es una época de fragmentación social (Bauman, 2008), y a su vez de reconocimiento de la pluralidad, en la que se cuestionan las contradicciones del proyecto de la Modernidad y que nos instala en una sociedad del riesgo (Beck, 2002), la fragilidad y la provisionalidad. No es que se pueda cuestionar la diversidad, ya estructural, sino que el intento por integrarla en las estructuras preexistentes fracasa. De ahí que la metáfora de la red nos acerque a un modelo social más comunitario, que tiene como referente un modelo ético de mínimos, que nos lleva a establecer relaciones de confianza y apoyo entre ciudadanos, en un espacio social público

en los que compartir objetivos que aporten un beneficio común (Essomba, 2006).

Esta sociedad mestiza supone la necesidad de favorecer el desarrollo de una identidad cultural abierta y flexible. Por lo tanto, más que hablar de diferentes culturas, deberíamos reconocer al otro como persona y hablar de culturalidad, como dinámicas, procesos, mezclas y transformaciones que se producen en las actuales situaciones de pluralidad cultural. Hemos de aprender a pensar en un mundo híbrido, donde la identidad cultural se da en un contexto intersubjetivo y es producto de relaciones y razonamientos, en los que se producen constantes fracturas, mestizajes y caminos cruzados. Esa es la cultura de la diversidad y ese es el enfoque intercultural de la educación: la mirada en los procesos complejos, en lo imprevisible, en la negociación y creación continua (Abdallah-Pretceille, 2001).

Así pues, en este marco social entendemos los caminos entrelazados de la inclusión y la interculturalidad, como procesos dinámicos en los que la interacción y el diálogo son fundamentales

¹ Este artículo es parte de la ponencia desarrollada en el IX Congreso Internacional de Universidades y Educación Especial: "Prácticas en Educación Inclusiva: Diálogos entre escuela, ciudadanía y universidad", Cádiz, 29 de marzo de 2012.

para la construcción del conocimiento y de la propia identidad, en un contexto democrático de valoración de la diversidad y de búsqueda del enriquecimiento cultural y de justicia social. Su potencia y radicalidad tienen que ver con su capacidad para entender el mundo y sentirse como agente social que interviene en su medio, sujeto creador, libre y autónomo (Gimeno Sacristán, 2000). La interculturalidad y la inclusión en este sentido nos remiten al concepto de Ciudadanía Crítica, una ciudadanía que debe conjugar el universalismo dialógico con la sensibilidad por la diversidad, devolviendo a cada persona el reconocimiento de su identidad en la esfera pública, creando redes y relaciones interculturales constantes para la construcción de un proyecto educativo común (Bilbeny, 1999).

Ciudadanía que participa y transforma

La ciudadanía crítica apela al compromiso y la implicación activa, a la reflexión y la participación, desde un liderazgo inclusivo. Como apunta Gimeno Sacristán (2001) las nuevas formas de entender la ciudadanía implican nuevas esferas de decisión que es necesario democratizar con la participación de los ciudadanos, estructurando movimientos amplios imprescindibles para intervenir en los procesos de globalización. Hay que adquirir conciencia como seres interculturales o mestizos y admitirlo como algo enriquecedor. Este es un rasgo de madurez y fortaleza cultural, frente a la debilidad que produce el aislamiento. Por ello, la formación de una ciudadanía crítica, que legitima la función globalizadora más universal de un proyecto pedagógico parte del diálogo democrático, la participación igualitaria crítica y comprometida con la transformación social, y potenciar la mejora educativa desde la investigación-acción y la reflexión sobre la propia práctica (Elliot, 2011).

Ejercer la ciudadanía crítica en el ámbito educativo significa sentirse acompañado y compartir el conocimiento, problematizar y renegociar significados y prácticas, planificar acciones y medidas para transformar y mejorar la realidad, observando y reflexionando sobre ella.

Así, por ejemplo, del movimiento 15M, como movimiento social participativo nos quedan algunas buenas ideas para la formación de la ciudadanía crítica: la necesidad de crear espacios y tiempos para el diálogo igualitario y la participación; el uso de procedimientos democráticos como la combinación entre asambleas plenarias y el trabajo en comisiones; entender el mundo como una complejidad donde todos los temas y personas están interconectados (economía, política, educación, arte, ecología); el sentimiento de pertenencia a un grupo que cree posible

CONSTRUIR
LA ESCUELA
DESDE LA
DIVERSIDAD
Y PARA LA
IGUALDAD

cambiar ese mundo complejo, un sentido de responsabilidad histórica, y de ocuparse de los asuntos públicos (de la polis, en el ágora).

La ciudadanía crítica evidencia la necesidad de abrir nuevos diálogos, que nos lleven a mundos todavía inexplorados, que nos permitan construir una cultura colaborativa y acabar progresivamente con el aislamiento y la inseguridad que éste produce. Tiempo y espacio para nuevos temas, nuevos canales de comunicación, nuevos interlocutores con diversas experiencias y perspectivas que enriquezcan el trabajo diario y permitan transformar la práctica de manera auténtica.

Formación intercultural inclusiva

La escuela y el aula entendidas como cruce de culturas (Pérez Gómez, 1995), suponen un espacio de conocimiento compartido, que implica esforzarse por crear, mediante la negociación abierta y permanente, un contexto de comprensión común, enriquecido constantemente con las aportaciones de los diferentes participantes, cada uno según sus posibilidades y competencias (Villa, 1998).

Dentro de este marco conceptual e ideológico encuadramos la Educación Intercultural Inclusiva como a "*un modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y del respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la justicia y la solidaridad*" (Sales y García, 1997:46).

Desde esta perspectiva, frente a la "invisibilidad" homogeneizante que se deriva de los enfoques educativos asimilacionistas, se trataría de favorecer la "invisibilidad" que proporciona el derecho al anonimato, a ser un ciudadano más, sin tener que justificarse constantemente. Frente a la "visibilidad" etiquetadora de los programas compensatorios, deberíamos promover la "visibilidad" de la diversidad en todas sus dimensiones socioculturales, desde la libre elección de la identidad cultural de cada persona y comunidad, que pueda mostrarla y reconocerla públicamente sin sentirse humillada o menospreciada. Es decir, debemos conjugar la igualdad de derechos con el derecho a la diferencia (Sales Ciges, 2002:67).

La reflexión a partir de los dilemas generados entre la diversidad y la igualdad y la búsqueda de su equilibrio fundamenta la formación del profesorado en seis principios que orientan los contenidos y metodologías formativas.



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

La profunda transformación educativa queda encuadrada en un proceso social más amplio de *emancipación cultural* y *reconstrucción social*, que pretende abrir un proceso dialéctico de emancipación frente a las desigualdades sociales y la opresión, basada en la crítica democrática del modelo cultural y social predominante (Kincheloe y Steinberg, 1999). Desde este planteamiento la resistencia al sistema es posible porque la cultura no es algo ajeno a la vida cotidiana de las personas, sino que es continuamente recreada y transformada por los sujetos que se enfrentan a su entorno, interpretando activamente sus circunstancias vitales.

b) La escuela como espacio de participación democrática

El debate debe abrirse desde la escuela para concienciar a toda la comunidad de las actitudes y prácticas excluyentes que subyacen tanto en la propia formación de los profesores, como en el currículo, en la elaboración y presentación de los materiales y recursos, en la distribución de expectativas de éxito escolar y social, en la evaluación y control de los resultados, en el lenguaje empleado, en los valores y actitudes que se favorecen en la escuela. En definitiva, es un replanteamiento general de la función social que la escuela debe cumplir en una sociedad democrática intercultural (Essomba, 2006).

Por ello, la escuela debe convertirse en una verdadera democracia vivida activamente, donde toda la comunidad analiza la realidad social y aprende habilidades de acción y maneras alternativas de compromiso en la transformación de la sociedad, donde se da una participación plena en la toma de decisiones y en la construcción del conocimiento

colectivo. Se trata de "pasar de una lógica de la imitación a la lógica del contagio que posibilita la ampliación cultural. Y con ella, el deseo, como movimiento, crece" (Traver, 2003:13). Esta nueva cultura de la transformación tiene como meta la inclusión que se mueve por imaginarios positivos y hacer crecer el deseo en la educación, porque moviliza potencialidades y no se centra en las carencias.

c) La búsqueda del diálogo intercultural

El currículo, su lenguaje y organización deben ser revisados, para introducir en ellos las perspectivas y contribuciones de los grupos sociales y culturales de forma interrelacionada, que muestre que la sociedad global evoluciona y se transforma gracias a la aportación de todos y cada uno de ellos. El currículo escolar debe permitir una visión de la realidad como un sistema abierto, donde los diferentes grupos culturales forman, como metafóricamente describe Gimeno Sacristán (2001), una gran red en la que todos están conectados por hilos que hacen fluir las comunicaciones.

d) La emancipación crítica y la autonomía personal

La pedagogía inclusiva e intercultural conceptualiza la cultura, la sociedad y la educación como dinámicas y activas, y desde este presupuesto concibe al alumnado capaz de construir su conocimiento por sí mismo, de forma crítica y reflexiva, sacando sus propias conclusiones a partir de una amplia gama de información y perspectivas y utilizando un material complejo y elaborado que muestre las altas expectativas que se tienen de su capacidad de aprendizaje (Giroux, 2001; Banks, 2002).

e) El profesorado como a ciudadano e investigador comprometido



El profesorado no se considera un agente socializador, sino como ciudadanía comprometida políticamente en el cambio social, que analiza y cuestiona su propio rol como profesional definiéndolo continuamente (Gale y Densmore, 2007). Frente a la figura del técnico o experto, el profesorado, desde este modelo, se concibe más como un investigador que trabaja en coordinación con toda la comunidad escolar en la identificación y contrastación de los problemas y circunstancias de su escuela en relación con ámbitos sociales más amplios, analizando conjuntamente la causa de los conflictos, debatiendo soluciones alternativas y comprometiéndose en el cambio de actitudes y conductas insolidarias e injustas. No debe trabajar aislado en su aula, sino que deben establecerse las pautas de acción educativa de manera cooperativa también.

A través de la investigación y la reflexión racional de la propia praxis, el profesorado puede conocer las dimensiones que se encuentran implicadas, a veces de manera inconsciente, en la dinámica de la aula y en la cultura escolar. Esta investigación permite reflexionar sobre su modelo didáctico personal, el que define su práctica concreta, conformado por la influencia de su historia académica como alumno, de su historia profesional como docente y de su adaptación al contexto institucional y social (Ainscow, Howes, Farrell y Frankham, 2004). La investigación-acción en la formación del profesorado se centra sobretodo en el centro y la aula

como medio social y culturalmente organizados y en el profesorado, el alumnado y la comunidad como elementos del proceso.

Enredados en el cambio

La propuesta por la que está apostando el Grupo MEICRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica) desde la Universitat Jaume I, se centra en políticas de igualdad y tiene la intención de transformar y enriquecer el contexto educativo, desde la potencialidad que entrañan la inclusión, la interculturalidad y la participación comunitaria. El Grupo MEICRI, como equipo de asesoramiento externo, ha iniciado en varias escuelas de la Comunidad Valenciana un proceso de construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción (Sales, Moliner y Traver, 2010).

En nuestra tarea como formadores de profesorado hemos constatado que éste identifica el enfoque inclusivo e intercultural como valioso y deseable, pero más cercano a la teoría que a las posibilidades de cambio real que se perciben. En este sentido, consideramos que el modelo, como meta, orienta y encauza las prácticas y los procesos que se desarrollan en el contexto educativo, pero se ha ido fraguando como un concepto abstracto, deseable pero difícil de alcanzar, como una meta educativa utópica, que excede la realidad de las aulas y de lo que allí sucede.

Por ello nuestra implicación como asesores externos en los procesos de formación en centro ha partido de la vivencia de la democracia en la escuela de manera participativa. El objetivo es conseguir la implicación de los diferentes agentes de la comunidad, construir nuevos espacios y comprensiones en las que todos y todas sean necesarias para realizar las transformaciones deseadas. Ampliar el territorio, abrir la escuela o repensarla desde la comunidad.

Esta pretensión entronca con la idea de que el cambio debe ser liderado por la propia escuela y hay que centrarse en la cultura de la escuela para lograr cambiar la educación (Hargreaves, 1994). La dimensión esencial para evaluar el cambio será la equidad, puesto que la literatura ya nos apunta la idea de que si la calidad es para todos, un indicador o factor de calidad debiera ser la inclusión (Echeíta, Parrilla y Carbonell, 2008). De igual modo, Bartolomé (2008) introduce el concepto de pedagogía de la inclusión como elemento clave para la construcción de una ciudadanía intercultural y responsable, desde el planteamiento inclusivo de la escuela eficaz.

Teniendo como antecedentes los estudios y proyectos previos sobre transformación escolar de orientación intercultural inclusiva como el *Halton Project* (Stoll y Fink, 1999) en Canadá, el *Accelerated Schools Project* (Levin, 1998) en Estados Unidos, o el proyecto *Improving the Quality of Education for All* (IQEA) (Ainscow, Hopkins, Southworth y West, 1994), nos planteamos un proceso de cambio escolar que nos permita enredarnos como ciudadanía crítica.

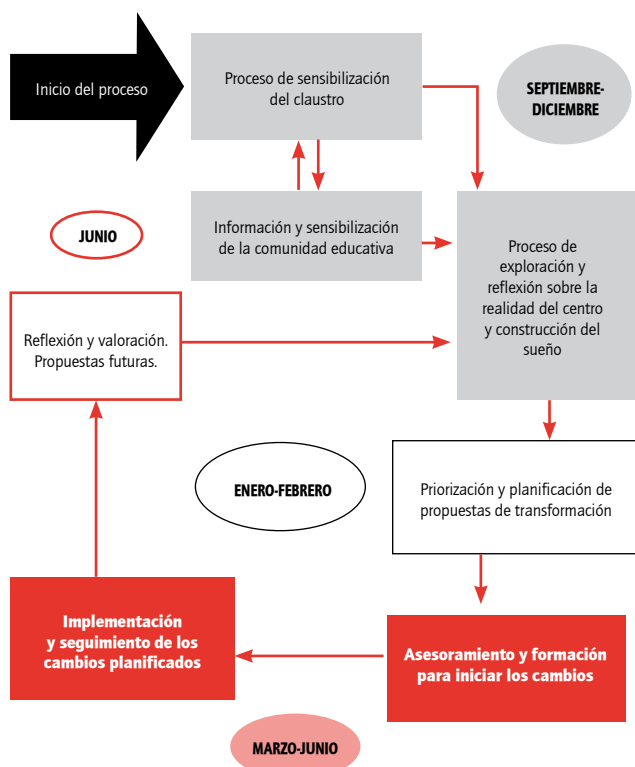


Figura 1. Proceso de construcción de la escuela intercultural inclusiva

Partir de lo que somos: el cambio desde dentro

La construcción de la ciudadanía crítica debe partir de lo que cada cual es, de lo que le interpela y le emociona. Por lo tanto, tiene que ver con el liderazgo del profesorado y los equipos directivos primero y de la comunidad después (liderazgo compartido o inclusivo). Implica compromiso individual, un reconocer al otro como agente de cambio y tener unas expectativas altas propias y de los demás.

La necesidad de cambio debe ser reconocida por toda la comunidad educativa. No se trata de un proceso impuesto de arriba a abajo, sino que debe ser dirigido desde dentro de la propia institución. La toma de conciencia debe implicar a toda la comunidad y reflejar la pluralidad de visiones para buscar alternativas inclusivas e interculturales al fracaso y la exclusión social.

Vivir la situación inicial como una crisis personal y profesional que se desea superar, es un primer paso para asumir que el conflicto interno tiene una solución compartida con otros. El deseo de hacerlo mejor, de mejorar las relaciones y la convivencia lleva a un equipo directivo, a un grupo de profesorado o a unas cuantas familias a plantearse qué hacer, qué caminos seguir, cómo resolver problemas y conflictos que se perciben no sólo personales sino que atañen a todos y todas.

En este proceso, las creencias y actitudes previas son desafiadas, la teoría del déficit se cuestiona y la reflexión sobre la propia práctica es una poderosa herramienta para generar nuevas ideas y perspectivas (Armstrong y Moore, 2004). Se explicitan los propios valores y las teorías implícitas y se toma conciencia de la responsabilidad de cada cual tiene en desafiar el estatus quo y crear ambientes más interculturales e inclusivos.

Negociar las situaciones de resistencia y trabajar juntos profesorado, familias y alumnado para el cambio escolar genera un empoderamiento como agentes de ese cambio en todos, puesto que son más conscientes de su capacidad de intervención, de las expectativas de éxito y del reconocimiento público recibido por parte de los demás (Gill y Chalmes, 2007). Así, pues, esa mejora de la autoestima, mejora a su vez la eficacia y las expectativas sobre la posibilidad de cambio, por lo que el empoderamiento tiene una doble dimensión: emocional y ética, legitimando al profesorado y a la comunidad a tomar las riendas del cambio.

Esta es una poderosa consecuencia de estos procesos de construcción de ciudadanía crítica a través del cambio escolar: la mejora de la confianza, el respeto mutuo, las altas expectativas y la mayor sensibilidad hacia la diversidad y la complejidad de las identidades.

De este empoderamiento emocional y ético deriva el liderazgo del cambio. Todo cambio exige un liderazgo entendido como motor, apoyo, coordinación, compromiso e implicación (Traver, Sales y Moliner, 2010). Esto nos lleva a hablar sobre de un liderazgo democrático, necesario para avanzar en proyectos interculturales e inclusivos (Shields, 2004; González, 2008).

En los procesos que hemos iniciado en diversas escuelas y de acuerdo con la literatura sobre el tema, el equipo directivo es una pieza fundamental para abrir las puertas al cambio, tanto por razones de representatividad, disposición, disponibilidad, funciones asignadas por la administración educativa, como por responsabilidad y visión institucional. Sin embargo, si los equipos directivos asumen un liderazgo muy directivo y personalista, el proceso no puede abrirse a la pluralidad de voces y no hay delegación ni distribución de poder dentro de la comunidad, por lo que las relaciones de poder jerárquicas impiden un enfoque dialógico de la discusión sobre la realidad y la toma de decisiones se vuelve autoritaria y no horizontal.

Por tanto, el liderazgo del equipo directivo permite arrancar el cambio y movilizar a la comunidad educativa, siempre y cuando esté dispuesto a compartirlo y distribuirlo entre los distintos colectivos y personas de la comunidad.

Del individualismo a la cultura colaborativa

Lo que realmente convierte a cada persona en un ciudadano o ciudadana críticos no es la posibilidad de cambio individual, sino la capacidad de ser agentes de un cambio social, de una transformación colectiva. En este sentido, el proceso de cambio será inclusivo e intercultural si es un proceso democrático y participativo, es decir, si generamos una cultura colaborativa.

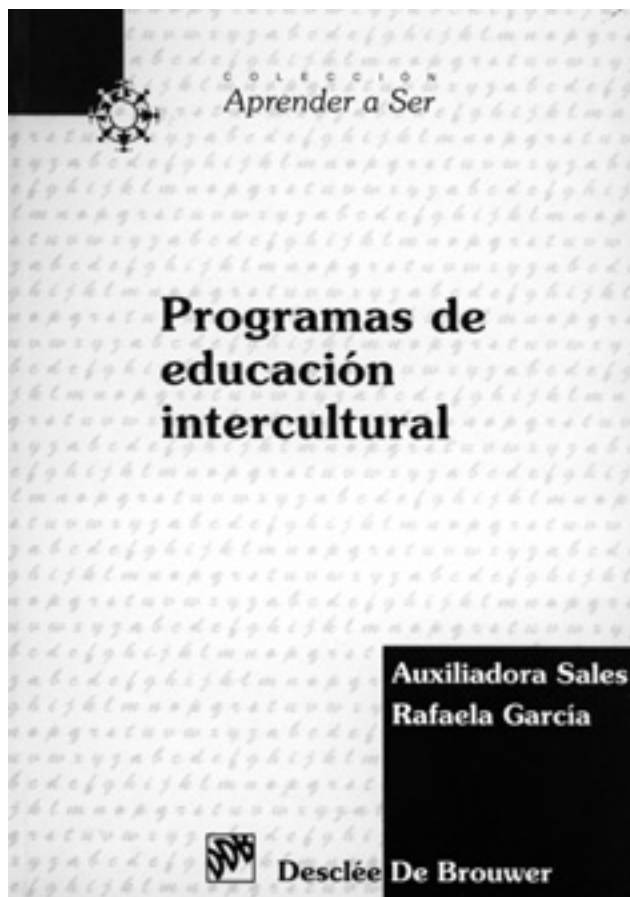
Son necesarios espacios y tiempos para la reflexión colectiva: reuniones docentes, de aula, asambleas comunitarias... Lugares y horarios para el debate, el análisis, la exploración de problemas y la resolución de conflictos a través del consenso (Cox y Robinson-Pant, 2008). Tiempo específico para construir equipo y romper el individualismo y las resistencias de otros compañeros y compañeras que no se atreven a innovar. Tiempo para mostrar buenas prácticas y contagiar con la implicación personal y las satisfacciones obtenidas.

La cultura colaborativa que se desarrolla en los procesos de cambio que hemos asesorado, surge del reconocimiento de la pluralidad de voces y de la idea de escuela como comunidad de aprendizaje. La diversidad se valora como un factor valioso para la transformación y el diálogo intercultural se convierte en herramienta de aprendizaje y de construcción social del conocimiento (Armstrong y Moore, 2004).

Esta colaboración aumenta la autonomía de la comunidad educativa para gestionar el cambio hacia la idea de escuela eficaz para todos. Mejoran sus habilidades para tomar decisiones pedagógicas complejas, por lo que se convierten en protagonistas de los procesos decisorios escolares (Gale y Densmore, 2007).

El desarrollo de comisiones mixtas y asambleas como estrategias de participación democrática representa un cambio significativo hacia una cultura escolar intercultural e inclusiva.

La primera consecuencia de este desarrollo consiste en el paso de un primer liderazgo por parte del profesorado y equipos



directivos hacia un modelo cada vez más cercano a un liderazgo compartido (Muijs y Harris, 2006).

Esta progresión se hace evidente cuando el compromiso de los equipos directivos y su tendencia al liderazgo personal va dando paso gradualmente a una delegación de autoridad y responsabilidades al profesorado y al resto de la comunidad educativa. El uso del diálogo, la colaboración y las estrategias de negociación para manejar conflictos durante el proceso son las claves que destacan tanto el profesorado como las familias implicadas en experiencias de transformación escolar (Harris y Muijs, 2005).

Una segunda consecuencia, derivada de la puesta en práctica de estrategias de participación horizontal en la escuela, es el desafío a su estructura vertical y a los estilos de gestión directivos, es decir, a las relaciones de poder preestablecidas.

El reto de futuro es asegurar la sostenibilidad de los cambios incipientes a través de la institucionalización y la consolidación de un proceso de investigación-acción participativa como proceso de autogestión de la mejora escolar y del desarrollo profesional y comunitario (Hargreaves y Fink, 2006).

Por ello, en la construcción de la ciudadanía crítica a través del desarrollo de una cultura colaborativa, se enfatiza la importancia de aprender estrategias y tener recursos para facilitar la autoevaluación cooperativa y la toma de decisiones democrática, dos

elementos clave para la reflexión crítica y el cuestionamiento colectivo de las prácticas de exclusión y racismo (Benjamin, 2002).

De hecho, para que el cambio escolar se produzca realmente, la formación y la comunicación deben incluir desde el principio a las familias y entidades locales de la comunidad educativa. Es necesario hacerlos partícipes del proyecto y escuchar sus aportaciones, así como sus críticas.

Por tanto, el profesorado tiene claro que en los procesos de cambio, en la innovación hacia propuestas más interculturales e inclusivas, en los que se desarrolla también algún momento de autoevaluación, es esencial consensuar el objetivo que se persigue, cuidar la información que se recoge entre todos y devolverla con sensibilidad, para que sirva de revulsivo y movilice a la comunidad para el cambio. El aspecto comunicativo está siempre presente en cuanto a: compartir las mismas metas, consensuar un proyecto común, divulgar la información y animar a la participación, escuchar aportaciones y críticas y hacer permeable la escuela a la diversidad de perspectivas, voces y sueños.

Este aprendizaje de estrategias participativas implica a su vez un especial énfasis en reconocer y escuchar la pluralidad de voces y, por tanto, en desarrollar estrategias de comunicación intercultural que tengan en cuenta las barreras interpersonales y organizativas (Vilà, 2007). Supone tomar conciencia de la influencia de los procesos comunicativos en todos los ámbitos escolares, no sólo en la interacción con el alumnado, sino también con las familias, entre profesionales y con entidades y autoridades educativas. En definitiva, crear una mirada comunicativa abierta y crítica donde se compartan emociones, desde la igualdad, puesto que es necesario combatir la tendencia a poner el acento en la desigualdad y a olvidar lo común (Rodrigo Alsina, 1997).

De nuevo insistimos en que estos procedimientos y espacios en la organización y en la forma de aprender de la escuela deben integrarse en la estructura escolar en su fase de institucionalización de la cultura de cambio, por lo que la divulgación del proceso y la búsqueda de redes de apoyo, son evidencias de la sostenibilidad del cambio (Hargreaves y Fink, 2006).

Construimos ciudadanía, cambiando las prácticas

En los estudios que hemos realizado (Escobedo, Traver y Sales, 2011) el profesorado no percibe la mejora educativa, en un principio, como una reflexión conjunta del centro, sino que se centra en la investigación-acción de aquellos docentes que se sienten insatisfechos con los resultados de sus prácticas de aula. Este es el terreno en el que se defienden mejor, en el que sienten que controlan los elementos de cambio, lo toman como un reto personal, con la colaboración de las familias y con la motivación del alumnado implicado.

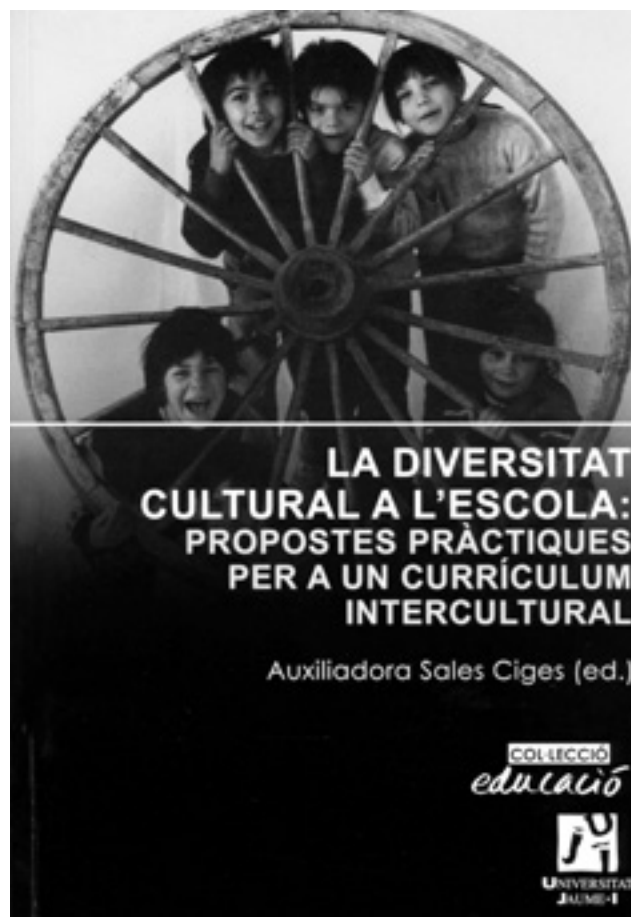
Así pues, la percepción del profesorado consultado es que los cambios a nivel de centro son difíciles, los grandes cambios desgastan mucho y producen rechazo, además de que, en muchos casos, no dependen de ellos. En realidad, consideran que

el aula es el espacio más adecuado para plantear mejoras, para hacer el seguimiento de los cambios, donde innovar y compartir experiencias inclusivas e interculturales.

El profesorado participante considera que se trata, en definitiva, de probar materiales y estrategias diferentes con otro enfoque, creando grupos de formación que den seguridad y eviten el aislamiento y la soledad que se siente en el aula. Por tanto, creen que hay que aprender a compartir lo que se hace en el aula, a formarse en grupo (comunidad de práctica), a sentirse acompañado en la teoría y la práctica, experimentar y evaluar. Sentirse seguro permite creer en el cambio y los cambios micro (de aula) pueden hacerse extensivos a un nivel macro (cultura de centro).

Se trata de que pequeños cambios pueda provocar grandes transformaciones, si sabemos en qué contexto global tienen sentido y qué impacto estructural suponen (Elliott, 2011). En algunas escuelas, los cambios metodológicos, como sustituir los grupos flexibles por grupos interactivos ha implicado un cambio de horarios, de organización de las tutorías y del tipo de apoyos entre colegas que ha hecho visible la parte organizativa y estructural que había que modificar y que se había quedado invariable en otros proyectos previamente desarrollados.

Así pues, los procesos de cambio macro no parecen interesar al conjunto del profesorado, que los ve alejados de sus intereses y no ofrece mejoras reales para sus prácticas educativas. Incluso



hay una queja generalizada acerca de la función burocrática que acaban teniendo espacios docentes como los claustros, donde se podría compartir y consensuar ideas pedagógicas innovadoras, pero se dedican a otros menesteres que no generan sinergias. De esta forma, lo macro está dominado por temas burocráticos, de gestión de la calidad y organizativos que "distraen" de lo que realmente preocupa al profesorado que desea cambiar hacia enfoques inclusivos e interculturales: lo que pasa en el aula. La escuela inclusiva todavía se ve lejos, difícil de alcanzar desde el trabajo voluntarista del profesorado. Muchos son los factores macro que parecen no acompañar su necesidad e intención de cambio.

Esta sensación de impotencia se comienza a aliviar cuando se encuentran espacios colectivos de participación como seminarios, grupos de trabajo, redes de apoyo, proyectos colaborativos o comunidades de práctica. Por tanto, el gran paso del pequeño cambio que viene del aula hacia un proyecto de escuela abierta y de ciudadanía crítica depende de su capacidad y voluntad de implicarse con el entorno, las familias, los cambios sociales. Se rompe la inercia institucional hacia enfoques transformadores e innovadores que retan la resistencia al cambio.

Ya no depende del voluntarismo del profesorado o del carisma de unos pocos, sólo, sino del liderazgo distribuido (más sostenible en recursos humanos) y mecanismos de institucionalización (la gente cambia, la cultura de cambio permanece) que garanticen su sostenibilidad (Cooper, 2007). De lo contrario, los medios de control asociados al poder escolar acaban sustituyendo a la comunicación realizada por medios no verbales, desembocando en la burocratización de las decisiones. La lógica y la búsqueda de eficacia de las acciones orientadas al éxito acaba haciendo desaparecer de los espacios de participación comunitaria la lógica propia de la acción que busca el entendimiento, de la acción comunicativa.

Los nuevos requerimientos de la sociedad globalizada exigen que familias, educadores y legisladores se planteen seriamente cómo preparar a la gente para su participación activa y crítica como ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI. En este sentido, creemos que la escuela es un ámbito privilegiado para desarrollar ese concepto de comunidad democrática e intercultural, convirtiéndose en un modelo organizativo transportable a la organización de toda la sociedad civil, y por lo tanto, en un agente activo de la reconstrucción social. Esto quiere decir que si la sociedad civil participa en la escuela para hacerla verdaderamente intercultural y, por lo tanto, democrática (en la toma de decisiones, en la definición de los fines, articulando las relaciones, proponiendo modelos culturales), la escuela se convierte a su vez en una unidad global de cambio. De esta forma conecta el ámbito micropolítico del aula y la escuela con el macropolítico, de la sociedad compleja, mestiza y global, enredándonos en redes de apoyo y comunicativas que son, a su vez, en su desarrollo y objetivo interculturales e inclusivos. Que parten de lo que somos y nos sentimos cada uno de nosotros, que nos hacen compartir con otros nuestros sueños y nos llevan juntos a explorar territorios desafiantes y estimulantes de ciudadanía crítica.

REFERENCIAS

- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La Educación Intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Ainscow et al. (1994). *Creating the conditions for school improvement*. Londres: David Fulton Publishers.
- Ainscow, M.; Howes, A.; Farrell, P. y Frankham, J. (2004). Investigación-acción. Una propuesta para el desarrollo de prácticas inclusivas, *Cuadernos de Pedagogía*, 311, enero, 54-59.
- Armstrong, F. y Moore, M. (2004). *Action research for inclusive education: Changing places, changing practices, changing minds*. London: Routledge Falmer.
- Banks, J.A. (2002). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bartolomé, M. (2008). Igualdad versus Equidad ¿Enfoques divergentes ante la diversidad educativa? (pp. 155-187). En F. Etxeberria et al. (Coord.) *Convivencia, Equidad, Calidad*. Donosti: EREIN.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- Benjamin, S. (2002). *The micropolitics of inclusive education*. Buckingham: Open University Press.
- Bilbeny, N. (1999). *Democracia para la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- Cooper, J. (2007). Strengthening the case for community-based learning in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58 (3), 245-255, mayo-junio.
- Cox, S., y Robinson-Pant, A. (December 2008). Power, participation and decision making in the primary classroom: children as action researchers. *Educational Action Research*, 6 (4), 457-468.
- Echeíta, G.; Parrilla, M.A. y Carbonell, F. (2008). *Hacia un marco de referencia compartido para la educación del alumnado en desventaja. La educación especial a debate*. XXV Jornadas de Universidades y Educación Especial, Universidad de Vic.
- Elliott, J. (2011) Educational Action Research and the Teacher, Congreso Internacional de Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica. Quaderns Digitals.net nº 69 [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevistaIU.visualiza&numeroRevista_id=824&PHPSESSID=7a9abf552f7f16fc53ffe317260e6d65]

- Escobedo, P. Traver, J. y Sales, A. (2011). El cambio viene del aula: estrategias y recursos para la educación inclusiva. Congreso Internacional de Estrategias Educativas Inclusivas. Castellón. *Quaderns Digitals.net*, nº69.
- Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Gale, T. y Densmore, K. (2007). *La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela*. Barcelona, Octaedro.
- Gill, H., y Chalmes, G. (2007). Documenting diversity: an early portrait of a collaborative teacher education initiative. *Internacional Journal of Inclusive Education*, 11(5-6) 551-570, septiembre-noviembre.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Giroux, H.A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- González, M.T. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.
<http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.pdf>. [Consultado el 12 de mayo de 2013].
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. Londres: Cassell.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). *El Liderazgo Sostenible. Siete Principios para el Liderazgo en Centros Educativos Innovadores*. Madrid: MINEDUC / Ediciones Morata.
- Harris, A., y Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Maidenhead: Open University Press.
- Kincheloe, J. L. y Steinberg, S. R. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Levin, H. (1998). Accelerated schools: a decade of evolution. (pp. 807-830) En A. Hargreaves; A. Lieberman; M. Fullan y D. Hopkins (Eds.), *International handbook of education change*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- McCarthy, C. (1994). *Racismo y Curriculum*. Madrid: Morata.
- Muijs, D. Y Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22, 961-972.
- Pérez Gómez, A.I. (1995). La escuela, encrucijada de culturas, *Investigación en la Escuela*, 26, 7-24.
- Rodrigo Alsina, M. (1997). Elementos para una comunicación intercultural. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 36, 11-21.
- Sales Ciges, A. (2002). La diversitat als mitjans de comunicació des d'un enfocament intercultural, *Guix: El contracte didàctic*, 282, febrer, 66-73.
- Sales, A. y García López, R. (1997). *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Sales, A.; Moliner, O. y Traver, J. (Eds.) (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Castellón: Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Shields, C.M. (2004). Dialogic Leadership for Social Justice: Overcoming Pathologies of Silence. *Educational Administration Quarterly*, 40 (1), 11-134.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas*. Barcelona: Octaedro.
- Traver, J.; Sales, A. y Moliner, O. (2010). Ampliando el territorio: Algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (8), 97-119.
- Traver, J.A. (2003). La diversidad como problema educativo en la escuela rural: de la alquimia pedagógica a las respuestas sociocomunitarias, *II Taller de Experiencias educativas en las comarcas de Alto Palencia y Alto Mijares*. Segorbe: Fundación Max Aub.
- Vilà, R. (2007). La comunicación intercultural, nuevo reto educativo. En E. Soriano (coord.) *Educación para la convivencia intercultural*. (pp. 259-294). Madrid: La Muralla.
- Villa, Y. (1998). El espacio social en la construcción compartida del conocimiento, *Educación*, 22-23, 55-98.

Artículo

Hacia una formación del profesorado
para la igualdad del Pueblo Gitano

Hacia una formación del profesorado para la igualdad del Pueblo Gitano¹

Fernando Macías

Investigador Gitano del Centro de Investigación CREA de la Universitat de Barcelona

Ramón Flecha

Catedrático de la Universitat de Barcelona

Abstract

Una de las principales causas del fracaso de la escuela con el Pueblo Gitano ha sido que la formación docente ha obviado con frecuencia las Actuaciones Educativas de Éxito y, en general las evidencias científicas internacionales sustituyéndolas por los estereotipos dominantes presentados como si fueran teoría o investigación por algunos autores. La formación docente basada en ellos, lejos de conseguir el éxito de todo el alumnado, han confundido a muchos y muchas profesionales, así como perpetuado las desigualdades sociales de colectivos vulnerables como el Pueblo Gitano. La comunidad científica internacional ya ha mostrado evidencias sobre los principales errores en la formación docente, así como sobre los cambios necesarios en dicha formación para conseguir el éxito académico de todo el alumnado. En el siguiente artículo se reflexiona en torno a la formación docente y se abordan los cambios necesarios que ésta debe asumir con el fin de transformar las desigualdades sociales y educativas del Pueblo Gitano.

¹ El siguiente artículo es una reelaboración y actualización de diferentes artículos de los propios autores. En concreto se han adaptado los contenidos del artículo "De la Formación para la exclusión a la Formación para la igualdad", de Ramón Flecha y Jesús Gómez, y del artículo "Pueblo Gitano, Género y Educación: Investigar para excluir o investigar para transformar", de Fernando Macías y Gisela Redondo.

Introducción

Mucho ha cambiado la formación docente en las últimas décadas. Desde los años 70 hasta la actualidad, tanto la formación docente inicial en la Universidad como la formación permanente del profesorado, recibida a través de diferentes canales como los Centros del Profesorado, ha sufrido diferentes modificaciones y se ha basado en diversos enfoques metodológicos y conceptuales. Sin embargo, este aumento de la capacitación del profesorado no se ha traducido en una mejora significativa de los resultados académicos de todo el alumnado, especialmente del alumnado gitano.

En pleno siglo XXI, sólo un número reducido de jóvenes gitanos y gitanas consiguen finalizar los estudios de secundaria, y un número aún menor alcanza los niveles universitarios (European Commission, 2011; Fundación Secretariado Gitano, 2006; Fundación Secretariado Gitano, 2010; Sánchez Aroca, 2006). Esto tiene un impacto directo en la situación social de la comunidad gitana, que debido a esta falta de calificación y preparación académica – y juntamente con otros elementos como el racismo y la discriminación sistemática que sufren² – tienen serias

² La situación de discriminación que padece el pueblo gitano obedece a lo que muchos organismos ya califican de anti-gitanismo. La resolución adoptada por el Parlamento Europeo en abril de 2005 es probablemente el primer texto oficial (en Inglés) que habla del "Anti-Gypsyism/Romaphobia". Desde entonces, el Consejo de Europa ha hecho referencia explícita a la "anti-gitanismo" como una forma específica de racismo a la par del

ANDREDIPEN

Entrada

AVEN

Venid

LACHO DIVES!

¡Buenos días!

SAR SAN?

MIS TE AVILE!

¿Cómo estás?

¡Bienvenidos!

TE DEL O DEL BUT BAXT AJ SASTIPEN!

¡Salud y libertad!

dificultades para conseguir un empleo cualificado o una vivienda digna, así como otros problemas referidos a su situación de salud y relacionados con la situación severa de exclusión social que padecen gran parte de los 12 millones de gitanos y gitanas que viven en Europa padecen (European Commission, 2011).

La educación es para las máximas instancias políticas y sociales internacionales un eje clave en la inclusión social de las personas. Por el contrario, en países como España, la educación se ha convertido desde hace ya demasiado tiempo en un modelo basado en ocurrencias y teorías pseudocientíficas que reproducen las desigualdades sociales, y que lejos de conseguir el éxito académico de todo el alumnado, continua perpetuando la exclusión social y educativa de los colectivos más desfavorecidos, especialmente la exclusión del pueblo gitano.

Afortunadamente, existen modelos de formación del profesorado y teorías educativas basadas en evidencias científicas que están consiguiendo transformar la situación educativa y social del pueblo gitano. Son estas teorías las que cuentan con el apoyo de la comunidad científica internacional y con el apoyo mismo de muchos gitanos y gitanas que no se cansan de luchar contra las injusticias que todavía hoy padece su pueblo.

antisemitismo. La Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (ECRI) reconoció ese mismo año el carácter específico del racismo dirigido hacia los gitanos como un racismo persistente, tanto histórica como geográficamente (permanentes y no disminuidos); sistemático (aceptado por casi toda la comunidad) y a menudo acompañado por actos de violencia.

Los principales problemas en la formación docente

Si entendemos, en síntesis, que la formación docente es el proceso mediante el cual el profesorado se dota de competencias y habilidades para mejorar su práctica educativa, podemos afirmar que gracias a la formación docente podemos también conseguir mejorar el rendimiento académico del alumnado. Esta relación puede parecer arriesgada, e incluso atrevida. Sin embargo si aplicamos en parte el sentido común, si aumentamos la calidad de la enseñanza dotando al profesorado de habilidades más eficaces, el alumnado debería aprender más y mejor. Ahora bien, la realidad para muchos colectivos en España es bien distinta. Los profesionales de la educación siguen formándose pero sin embargo toda esa formación no se revierte en los resultados académicos del alumnado. Si atendemos a los resultados académicos del alumnado español³; a los continuos procesos de formación permanente a los que acuden las profesoras y los profesores españoles; y al fracaso académico de las minorías culturales u otros grupos sociales minoritarios, como el pueblo gitano⁴, cabe hacernos algunas preguntas

³ El informe PISA 2009 de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que mide cómo manejan las chicas y los chicos de 15 años de 65 países sus conocimientos en lectura, matemáticas y ciencias, vuelve a dejar en evidencia que España no consigue alcanzar la media de los países desarrollados. El alumnado español de 15 años ha tenido en lectura de media 481 puntos, frente a los 493 de la media de la OCDE. Los resultados en ciencias y matemáticas también han sido similares a los obtenidos en lectura. En matemáticas, los 483 puntos obtenidos por el alumnado español están aún por debajo de la media de la OCDE, que es de 496. De igual modo, en ciencias, la media de la OCDE es de 501, mientras que España obtiene una puntuación de 488.

⁴ Según datos de la Fundación Secretariado Gitano (FSG, 2010) sólo el 1% de la población gitana española finaliza algún estudio universitario. El Estudio sobre la población

fundamentales: *¿La formación permanente del profesorado en España persigue garantizar el éxito educativo de todo el alumnado, independientemente de su origen social o cultural? ¿Los contenidos teórico-prácticos de la formación inicial y permanente del profesorado en España están basados en evidencias científicas que garantizan el éxito de todo el alunando? ¿Es la escuela de hoy un instrumento social más para la reproducción de las desigualdades sociales de los más desfavorecidos?*

La formación docente ha repetido algunos errores a lo largo del tiempo que no han contribuido a mejorar los resultados académicos del alumnado gitano ni de otros alumnos o alumnas desfavorecidos. Sin embargo, estos errores se pueden superar si atendemos a las principales aportaciones teóricas de la comunidad científica internacional y si dejamos de basar las prácticas educativas en ocurrencias e innovaciones que conducen al fracaso educativo.

desde las familias o las comunidades. Este error sucede por una concepción obsoleta de aprendizaje significativo.

Cuando ya por la década de los `90 muchos académicos y académicas alertaban de las consecuencias de este enfoque conceptual (Elboj et al., 1997), la formación del profesorado consideraba al constructivismo - y al aprendizaje significativo - como una teoría fundamental y "científica". Sin embargo nada más lejos de la realidad, ya que los sistemas escolares que se han basado en la concepción obsoleta del aprendizaje significativo, han realizado sus planificaciones al margen de las familias y comunidades. Esto ha tenido importantes consecuencias en el aprendizaje del alumnado, ya que como ya habían demostrado otros teóricos como Habermas (1987) - y posteriormente otros autores utilizando las teorías de éste y de otros de los más importantes autores en ciencias sociales, como Freire o Vygotsky -, el proceso de formación de significados no depende sólo de la intervención de profesionales de la educación, sino del con-



Las teorías del aprendizaje: del aprendizaje significativo al aprendizaje dialógico

Todas las investigaciones importantes demuestran que el aprendizaje de las niñas y niños depende cada vez menos de lo que sucede en el aula, y cada vez más de lo que acontece en otros contextos y con otros agentes (el hogar, el barrio, los medios de comunicación...) (Aubert et al., 2008; Elboj et., 2002), por lo que cada vez es más necesaria la coordinación entre la escuela y estos otros espacios. Sin embargo, las reformas educativas se ubican en una intervención curricular dirigida únicamente por la escuela y sus profesionales y sin relación con el aprendizaje

junto de personas y contextos relacionados con los aprendizajes del alumnado.

La perspectiva comunicativa plantea en cambio un aprendizaje dialógico que engloba y supera el aprendizaje significativo. Para explicarlo, debemos diferenciar entre tres grandes concepciones del aprendizaje: objetivista, constructivista y comunicativa.

Para el objetivismo una mesa es una mesa independientemente de que las personas la usen o no; la realidad no depende por tanto de los seres humanos. Basándose en Weber y Husserl, Schütz (1974) desarrolló una concepción constructivista certificando que la realidad social es una construcción humana que depende del significado que las personas le damos a nuestras acciones⁵. Bajo esta perspectiva, la mesa es una mesa porque

gitana de Catalunya ((Sánchez Aroca, 2006) corrobora estos datos, apuntando que más del 70% de la población gitana catalana no tiene los estudios primarios finalizados.

⁵ Esa concepción fue divulgada más tarde por alumnos del propio Schütz. Entre ellos destacaron Berger y Luckmann, con su libro La construcción social de la realidad (1968).

las personas la vemos como un objeto adecuado para cenar, escribir o jugar a cartas.

Habermas (1987), y posteriormente otros autores y autoras, ha desarrollado una concepción comunicativa que comprende y supera el constructivismo de Schütz. Esta perspectiva aclara que los significados que damos a nuestras acciones dependen del conjunto de interacciones que tenemos las personas. De este modo, la concepción comunicativa apunta que la mesa es mesa porque nos ponemos de acuerdo en usarla para escribir, jugar a las cartas o cenar.

Basándonos en estas tres concepciones y aplicándolas a la realidad educativa, conocemos que para el objetivismo la importancia de un contenido es independiente del alumnado. En esta línea las capacidades del profesorado deben ser: conocer la materia y tener destrezas y estrategias metodológicas para enseñarla. Los resultados académicos del alumnado se dan porque cada alumna y/o alumno llegan a distintos niveles de comprensión que, en ocasiones, se intentan compensar con mayor dotación de recursos para los grupos más desfavorecidos como el alumnado gitano. Bajo el objetivismo, la formación del profesorado va orientada a asimilar los contenidos a transmitir y las didácticas adecuadas para hacerlo. En la formación permanente, se pone el énfasis en el aspecto didáctico, ya que se considera que el nivel de conocimientos de la formación inicial del profesorado asegura el dominio de los contenidos, por lo que sólo se debe complementar con pequeñas actualizaciones,

priorizando los aspectos pedagógicos relacionados con el método de enseñanza. Para el objetivismo, lo importante es la formación y el aprendizaje del profesorado, y no del alumnado.

Para el constructivismo en cambio lo importante no es la enseñanza del profesorado sino el aprendizaje del alumnado. De una misma explicación cada estudiante construye un significado distinto, por lo que las capacidades docentes deben preocuparse de conocer la investigación de los diversos procesos de construcción de significados y las intervenciones que los mejoren. En esta perspectiva constructivista, la formación del profesorado se orienta al conocimiento de los sujetos individuales de aprendizaje y hacia sus procesos de formación de significados, por ello se priorizan los aspectos psicológicos relacionados con la cognición.

La concepción comunicativa engloba y supera la concepción constructivista realizando una importante precisión: el proceso de formación de significados no depende sólo de la intervención de profesionales de la educación, sino del conjunto de personas y contextos relacionados con los aprendizajes del alumnado (Gómez et al., 2006; Aubert et al., 2008). En esta perspectiva, la formación del profesorado se orientará no únicamente al conocimiento de los sujetos individuales, sino al de los colectivos del aprendizaje, además de entender los conocimientos de cada materia de un modo interdisciplinar que abarca los aspectos pedagógicos, psicológicos, sociológicos y epistemológicos.





El uso de teorías pseudocientíficas ha perpetuado que la formación docente siga sin contemplar a las familias y las comunidades como elementos primordiales en los procesos de formación del alumnado. Por el contrario, en las experiencias basadas en el aprendizaje dialógico hay una planificación conjunta del aprendizaje por parte de todas las personas y colectivos que interactúan con las niñas y niños. Este es uno de los principales errores en las bases teóricas bajo las que se ha adscrito la formación docente, por lo que la nueva formación del profesorado debe basarse en teorías científicas que consideren todos los elementos del proceso de formación del alumnado, como la familia o la comunidad. En este sentido, el aprendizaje dialógico se ha demostrado como una nueva concepción teórica del aprendizaje capaz de transformar la situación educativa del pueblo gitano y contribuir a su igualdad social.

La gestión de la diversidad en las aulas: de la adaptación postmoderna a la transformación comunitaria

Las reformas educativas de la diversidad han generado más desigualdades educativas y sociales. Con el fin de superar dichas desigualdades, es preciso reorientar la enseñanza

cambiando su enfoque sobre la diversidad hacia la igualdad de diferencias. La igualdad debe ser el pilar sobre el cual se apoye toda educación progresista. Así lo demuestran las reformas más alternativas, como por ejemplo las impulsadas por los grupos afroamericanos en Estados Unidos. Sin embargo, son muchas las reacciones contra estas reformas transformadoras. Esta lucha se muestra de dos formas distintas: o bien defiende que no es deseable la igualdad o simplemente afirma que es imposible hacer algo por conseguirla.

Estas reacciones conservadoras y frecuentemente racistas se introducen en diversos ambientes críticos para cuestionar las limitaciones y errores del discurso igualitario. Sin embargo, el auténtico fin de estas reacciones no es defender formas más firmes de equidad social y educativa, sino abandonar dicho objetivo y reemplazarlo por otros como diferencia, diversidad, adaptación o elección. Si planteamos la diferencia al margen de la igualdad, se generarán desigualdades. Bajo estos discursos se han amparado diferentes actuaciones educativas que no persiguen la igualdad del pueblo gitano, sino reproducir sus diferencias. Una de estas posturas ha sido la homogeneización de igualdad, bajo la que se pretende integrar a todo el alumnado en un currículum homogéneo, llevando así al fracaso del alumnado gitano, ya que sus familias y comunidades poseen saberes diferentes de los que impone la escuela y éstos no son valorados ni considerados, sino rechazados. Otra postura es la reducción

a la igualdad de oportunidades. Ésta intenta que toda niña o niño tenga las mismas oportunidades de llegar a las posiciones altas o bajas de una sociedad, pero sin cuestionar las distancias que existen entre ellas. Para ello se consiente reducir el currículum del alumnado gitano a mínimos aprendizajes, se lo segrega en aulas especiales o "de apoyo", o simplemente se le priva de poder asistir al aula ordinaria obligándolo a participar en otras actividades más propias para sus expectativas, ya que como gitanos y gitanas deberán ocupar las posiciones bajas de la sociedad, donde no necesitarán tener una adecuada formación académica.

Pero la educación transformadora se basa en discursos mucho más profundos, honestos y sinceros. El aprendizaje dialógico se orienta hacia la igualdad de las diferencias afirmando que la verdadera igualdad incluye el mismo derecho de toda persona a vivir de forma diferente. Desde esta perspectiva, que Freire (1997) denomina unidad en la diversidad, nunca se critican las formas limitadas de igualdad sin defender al mismo tiempo otras más firmes; nunca se defiende la diversidad sin proponer simultáneamente la equidad de personas y colectivos diferentes.

En este sentido, debemos destacar las importantes limitaciones del constructivismo, las cuales han facilitado un error de importantes consecuencias sociales: la conversión de un real Vygotsky igualitario y transformador⁶ en un apócrifo Vygotsky adaptador. El para muchos considerado Padre de la Psicología educativa, sostuvo, entre otros, dos principios fundamentales: *a) el desarrollo cognitivo está vinculado al entorno sociocultural; b) para mejorar el aprendizaje hay que transformar dicho entorno.* Aunque se ha mantenido el primer principio, el error ha consistido en convertir el segundo en su contrario, ya que muchas teorías y reformas han sostenido en su lugar adaptar el currículum al contexto, y no transformarlo para lograr mejor aprendizaje, como defiende el verdadero Vygotsky.

La concepción obsoleta de aprendizaje significativo suele basarse en este Vygotsky apócrifo y virtual, y sigue defendiendo hoy la adaptación del currículum a los entornos más desfavorecidos, como lo son muchos barrios con alto porcentaje de población gitana. Esto está provocando la no transformación del entorno, lo que se convierte en un refuerzo de las desigualdades que previamente padece este colectivo.

El aprendizaje dialógico en cambio está en la misma orientación que el Vygotsky real, ya que bajo esta perspectiva se lleva a transformar los centros educativos en Comunidades de Aprendizaje donde entran en relación todas las personas y colectivos implicados. De este modo se consigue transformar el entorno, creando un nuevo desarrollo cognitivo y mayor igualdad educativa y social.

⁶ Nos referimos al auténtico Lev Vygotsky, que se puede conocer a través de su obra Vygotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica (p.o. en 1978; t.o. en 1930-1934).

Las confusiones se han alimentado en una época de auge de la desigualdad y el relativismo que desautoriza la lucha por la igualdad. La exaltación postmoderna de la diferencia se ha basado en varias y devastadoras deformaciones: a) *la identificación de la igualdad con sus visiones homogeneizadoras, olvidando a quiénes la han defendido incluyendo en su concepción el derecho a la diferencia;* b) *la calificación de la diferencia como lo nuevo e igualdad como lo viejo, ignorando que a la gente gitana siempre se la ha considerado diferente y lo realmente nuevo ha sido el objetivo de igualdad entre todas las personas sin discriminaciones racistas, sexistas o edistas;* c) *y la atribución a las otras comunidades de un rechazo del universalismo, silenciando así las voces excluidas de quienes piden igualdad de derechos.*

Frente al etnocentrismo, la alternativa no es este relativismo ni su exaltación de la diferencia como valor fundamental, ya que todo ello conlleva todavía mucha más desigualdad y violencia y, en definitiva, sólo es un producto más de la cultura blanca, masculina y europea (Flecha y Gómez 1996). La solución que reclaman las culturas excluidas como el Pueblo Gitano (Drom Kotar Mestipen, 2011; Macías & Redondo, 2012) está en consonancia con una perspectiva dialógica orientada al ejercicio del derecho a una educación igualitaria y que, por tanto, debe tener una consideración equitativa de nuestras diferencias.

El Racismo contra el Pueblo Gitano en la formación del profesorado: de las ocurrencias a las evidencias

Otro de los grandes problemas en la formación docente es la propia academia universitaria, que continua defendiendo frecuentemente argumentos racistas y estereotipados sobre el Pueblo Gitano. Un reciente artículo publicado en la revista de Unión Romani "O Tchatchipen" denuncia como la investigación en Ciencias Sociales se está convirtiendo en muchos casos en un feroz enemigo del Pueblo Gitano, perpetuando sus desigualdades sociales y educativas – discriminando particularmente a la mujer gitana - y contribuyendo así a la exclusión social de este colectivo (Macías & Redondo, 2013).

Diversos académicos y académicas han vertido auténticas ocurrencias sobre el Pueblo Gitano. Lo peor de todo es que han convertido sus argumentos y pensamientos personales en teorías pseudocientíficas, confundiendo así a muchos y muchas profesionales con buena voluntad que creen o creían que escuchaban argumentaciones científicas fundamentadas de expertos y expertas. En este sentido debemos destacar a autores como Cavalli-Sforza (1994) quien después de realizar un repaso histórico sobre el Pueblo Gitano, lo tilda de maleante:

la supervivencia de los individuos del grupo depende de unas pocas actividades legales (...) y de muchas ilegales y



parasitarias, como los hurtos, la prostitución y la mendicidad. Esta última se ha convertido en una actividad especializada que incluye el alquiler de niños, exhibidos por sus supuestas madres para ablandar el corazón de los viandantes y pedirles una limosna. ¿Debemos tolerar, e incluso proteger, una cultura de ladrones y pordioseros? Pero ¿qué otra cosa pueden hacer? (Cavalli-Sforza & Cavalli-Sforza, 1994: 266).

En el caso de la investigación educativa - muchas veces la base de las reformas y prácticas escolares - también se identifican importantes errores basados en ocurrencias y no en evidencias científicas. Estas investigaciones han justificado por ejemplo que la mejor práctica educativa para atender al alumnado gitano es la segregación en escuelas diferenciadas del resto de la población. Además, se ha defendido que el Pueblo Gitano no es capaz de someterse a normas sociales, por lo que la educación se entiende como una forma de coartar su libertad:

El acceso a la educación es una de las temáticas que también se encuentra en la literatura sobre minorías culturales. En ocasiones, este acceso a la educación se asocia a la pérdida de identidad de la población gitana, a la "aculturación" de sus costumbres y a la homogeneización, al ser las escuelas de una determinada cultura que puede imponer un modelo cultural concreto. Este estereotipo lleva a que autores como Okely asocien analfabetismo a elemento de liberación. Esta autora afirma que: "el analfabetismo de las personas gitanas, lejos de ser un handicap inevitable, es en muchos aspectos un elemento de libertad (Okely, 1997: 78).

La gravedad de estos argumentos pseudocientíficos y de nulo rigor ético ven su máxima expresión en argumentos como los del profesor Géza Jeszszky de la Universidad Corvinus de Budapest, quien llega a afirmar que:

La razón por la que muchos gitanos son enfermos mentales es porque en la cultura gitana se permite que los hermanos o los primos se casen entre sí o, simplemente, que tengan relaciones sexuales entre ellos (Unión Romani, 2012:1)

Todos estos académicos y académicas tienen una influencia muy negativa en la formación docente y no contribuyen a la superación de las desigualdades educativas del Pueblo Gitano, sino que lo excluyen y legitiman los mecanismos de exclusión contra dicha comunidad.

En España, también se conocen académicos que hacen estudios con conclusiones profundamente anti-gitanas. Algunos de estos resultados han afirmado por ejemplo que la precariedad de muchos de los trabajos de los gitanos y las gitanas y la forma de vida de algunos de los miembros de esta comunidad es algo propio de la identidad gitana y no de la situación de desigualdad en la que muchos viven:

No ve ninguna utilidad en someterse a rutinas impersonales de la organización burocrática ni a las órdenes de un jefe directo, porque aspira a ser su propio jefe o a no depender de otra autoridad que la familiar. El gitano no necesita hacerse cumplir a un horario sistemático, ni acostumbrarse a un esfuerzo regular, ni adquirir hábitos disciplinados, porque su trabajo es flexible y discontinuo (Fernández Enguita, 1999).

Sin embargo las afirmaciones más graves que se han realizado están relacionadas con los niños y niñas gitanos y especialmente con la mujer gitana. Sobre el alumnado gitano se han llegado a justificar las adaptaciones curriculares ya que la validez de la escuela desde la perspectiva gitana sería limitada o abiertamente negativa y no respondería a las necesidades propias de la cultura gitana. Sobre el alumnado gitano se ha concluido la imposibilidad de los niños gitanos a asumir una figura de

autoridad femenina, ya que desde pequeños adoptarían un patrón machista propio de su identidad cultural y aceptar la autoridad de una profesora supondría un auténtico drama:

Los niños y niñas payos aceptan con facilidad la autoridad de una mujer, y la escuela logra sin demasiadas dificultades llevarlos a diferenciar entre el papel y su ocupante, o sea, a no hacer depender su actitud respecto de aquél de su reacción afectiva ante éste. Los niños varones gitanos ofrecen obvias resistencias a lo primero (no así las niñas gitanas, claro está), la autoridad de la mujer, y tanto ellos como las niñas gitanas tienen serias dificultades para lo segundo, la objetivación del papel (Fernández Enguita, 1999).

Esta misma afirmación se utiliza también en espacios de debate público:

Para un niño gitano, por ejemplo, es un verdadero drama someterse a la autoridad de una mujer profesora. Es un drama. Porque en su familia, a lo mejor con doce años, está dándole órdenes a su madre, y no digamos a sus hermanas. Con esto no quiero decir que la profesora deba someterse a las órdenes del alumno. (...) Pero hay que ser consciente, la profesora debe ser consciente del tipo de problema que para ese alumno, por su cultura, etc., supone eso. (Véase el blog: <http://elblogdejuanjo.wordpress.com/2009/05/29/carta/>).

El Pueblo Gitano desde muy diversas plataformas (Drom Kotar Mestipen, 2011; Gómez & Vargas, 2003; Hancock, 1988; Macías & Redondo, 2013; Maya Ovalle, 2007; Rose, 1983) ha manifestado su rechazo hacia este tipo de formación académica que no está basada en los principales estándares científicos y éticos y que, sobre todo, no cuenta en ningún caso con la voz o la participación del Pueblo Gitano y no responde a las necesidades reales de este colectivo.

La concepción comunicativa y el aprendizaje dialógico se han mostrado ya como eficaces y eficientes contribuciones teóricas para la superación de una formación basada en ocurrencias y dar así paso a una formación basada en evidencias científicas y en el rigor de lo que la comunidad científica internacional dice sobre cuáles son las actuaciones educativas de éxito para todos y todas, entre ellos el alumnado gitano.

Una formación docente basada en evidencias científicas - en lo que la investigación demuestra que funciona - debe tener en cuenta por ejemplo los resultados del proyecto INCLUD-ED⁷. Este proyecto ha identificado diferentes actuaciones educativas de éxito que contribuyen al éxito educativo de todo el alumnado, a la vez que tienen importantes beneficios para los colectivos más desfavorecidos, como el alumnado gitano (INCLUD-ED Consortium., 2011).

⁷ El proyecto INCLUD-ED (2007-2011) es un Proyecto Integrado de la prioridad 7 del VI Programa Marco de la Comisión Europea. El proyecto INCLUD-ED es el proyecto de mayor rango científico y recursos centrado en educación escolar que se seleccionó en la última convocatoria de propuestas del VI Programa Marco.

Muchas de estas actuaciones educativas de éxito se llevan a cabo en los centros educativos que son Comunidades de Aprendizaje. En estas nuevas escuelas se puede observar como a través de los grupos interactivos, de las tertulias literarias o de la participación decisiva, educativa y evaluativa de las familias, quienes deciden y participan activamente en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, es posible conseguir el éxito académico del alumnado gitano.

La visión etnocentrista y relativista en la academia ha provocado que se obvien las voces de las personas gitanas, así como que se conviertan en argumentos científicos, opiniones y ocurrencias personales. La formación docente debe perseguir por todo los medios basarse en evidencias científicas sobre las teorías y prácticas que están contribuyendo a la superación de las desigualdades sociales y educativas del Pueblo Gitano. Por ello, nuevamente el aprendizaje dialógico y la concepción comunicativa son excelentes aliados en esa lucha por la igualdad.

Conclusiones

Las distinciones metodológicas, pedagógicas y didácticas que la formación docente sigue realizando frente al alumnado de diferente origen social, cultural o con bajos recursos económicos, está provocando en España, así como en otros países del mundo, el fracaso educativo del alumnado más desfavorecido, como el Pueblo Gitano.

Estas medidas, que afectan con excesiva frecuencia al alumnado gitano, contribuyen al fracaso educativo y perpetúan las desigualdades sociales de los colectivos más vulnerables. Además están basadas en ocurrencias pseudocientíficas o corresponden a criterios y pensamientos personales de los académicos y académicas que las defienden.

La escuela por tanto se ha convertido hoy en un instrumento social más para la reproducción de las desigualdades sociales de los más desfavorecidos, obligando a muchas personas a abandonar prematuramente la educación escolar y condenando a otras muchas a trabajos precarios, viviendas indignas y condiciones deplorables de salud.

La academia no debe permitir en ningún caso argumentos como los citados anteriormente, que muestran a todas luces grandes dosis de racismo, prejuicios y estereotipos hacia la comunidad gitana.

En este sentido, el paso del aprendizaje significativo al aprendizaje dialógico; del constructivismo a la perspectiva comunicativa; de la asimilación o adaptación de la igualdad a la igualdad de las diferencias; pero por encima de todo el paso de las ocurrencias a las evidencias es el único camino hacia una educación de calidad para todos y todas, así como para la inclusión social y educativa del Pueblo Gitano.

Las Comunidades de Aprendizaje son una apuesta educativa que cuenta ya con diversas recomendaciones europeas que invitan a su implementación y que, lo más importante, aplican actuaciones educativas de éxito avaladas por la comunidad científica internacional. Todo ello está contribuyendo al éxito

REFERENCIAS

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CREA, Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades. Universitat de Barcelona. (2007-2011). *Includ-ed, Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from education. 6th Framework Programme*, European Commission.
- Drom Kotar Mestipen. (2011). I congreso internacional de mujeres gitanas: Las otras mujeres. Retrieved 02/4, 2012, from http://dromkotar.org/es/?page_id=80
- Elboj, C., Espanya, M., Flecha, R., Imbernón, F., Masdeu, J., Puigdemívol, I., & Valls, R. (1997). Learning communities: Informational society for all (social changes and some tasks of education in europe). *Social Changes and Education: Toward Restructuring University and Schools*, , 19-76.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. transformar la educación* (1a ed.). Barcelona: Graó.
- COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS
An EU framework for national roma integration strategies up to 2020, COM(2011) 173 final, (2011). Retrieved from http://ec.europa.eu/justice/policies/discrimination/docs/com_2011_173_en.pdf
- Fernández Enguita, M. (1999). Alumnos gitanos en la escuela paya: Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo.
- Fundación Secretariado Gitano. (2006). El acceso del alumnado gitano a la enseñanza secundaria. *Dossier Educación*, (4)
- Fundación Secretariado Gitano (Ed.). (2010). *Evaluación de la normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en educación primaria* Instituto de la Mujer (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad); IFFIE (Ministerio de Educación).
- Gómez, J., & Vargas, J. (2003). Why romà do not like mainstream schools: Voices of a people without territory. *Harvard Educational Review*, 73, 559-590 (TRUNCATED).
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Habermas, J. (Ed.). (1987). *La teoría de la acción comunicativa. I: Racionalidad de la acción y racionalización social; II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Hancock, I. (1988). Reunification and the role of international romani union. *Roma*, (29), 9-19.
- INCLUD-ED Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: IFIIE. Estudios CREADE.
- Macías, F., & Redondo, G. (2013). Pueblo gitano, género y educación: Investigar para excluir o investigar para transformar. *O Tchatchipen*, (81), 4-18. (Publicación original Macías, F., & Redondo, G. (2012). Pueblo gitano, género y educación: Investigar para excluir o investigar para transformar. *RISE - International Journal of Sociology of Education*, 1(1), 71-92.
- Maya Ovalle, O. (2007). Romani women's rights. Retrieved 10/21, 2011, from <http://www.errc.org/cikk.php?cikk=2750>
- Rose, R. (1983). Sinti and roma in germany. *Roma*, 7(2), 21-24.
- Sánchez Aroca, M. (2006). *Estudi sobre la població gitana a catalunya. informe final*. (). Generalitat de Catalunya.
- Schütz, A. (1974). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Unión Romani. (2012). *Las cosas no suceden por arte de Magia*. Retrieved from <https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=OCDQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fww.elistas.net%2Fcgi-bin%2FFeGruposDMime.cgi%3FK9D9K9Q8L8xumopxCnuyrlyq-okoiovCPX-WYCtjogkmCnoqdy-qlhhyCWVYUggb7&ei=sEtoUd3uOMiYtQbq5IHQAg&usg=AFQjCNExdizDggMXkTtEV5rZQrZbZlgtmQ&sig2=Pq8FTF5P5LyRU98VD4bE7Q&bvm=bv.45175338,d.Yms>

Artículo

La justicia curricular y la
formación del profesorado

La justicia curricular y la formación del profesorado

Jurjo Torres Santomé
Universidade da Coruña

La preocupación por entender el funcionamiento de los sistemas educativos y, más en concreto, las razones por las que un porcentaje muy importante de niñas y niños son etiquetados como fracasados escolares y expulsados de las instituciones educativas es una de las cuestiones más urgentes de las sociedades del momento presente. No podemos pasar por alto la importancia de la educación y la información en los nuevos modelos de sociedad en los que vivimos.

Estamos ante una temática que, dado que en su trasfondo conlleva interrogarse también acerca del modelo de sociedad que consideramos ideal y, por tanto, al que debemos dirigir nuestros esfuerzos y acciones intencionadas, resulta siempre uno de los temas que más controversias genera. Una prueba de ello la podemos constatar en este mismo curso académico, en el que estamos viendo con notable claridad la agenda oculta de la reforma educativa, la *Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación* (LOMCE), que el actual gobierno de Partido Popular, presidido por Mariano Rajoy, está planteando como alternativa y que, está iniciando sus trámites y debates en el Parlamento Español de cara a su aprobación definitiva y publicación en el BOE.

Asumir un modelo de sistema educativo implica esperar de él unas determinadas funciones de cara a hacer realidad un proyecto político de sociedad que se considera el más apropiado y lógico en función de las teorías, informaciones, ideales, valores y capacidades que poseen quienes tienen posibilidades reales de participar democráticamente en dicho debate o, en el caso de que éste estuviera restringido o prohibido, de quienes ocupan en ese momento las estructuras de poder político y el gobierno.

Caer en la cuenta de las concepciones políticas, filosóficas y socioeducativas que subyacen a los marcos legislativos es un asunto de suma importancia cuando tratamos de analizar las posibilidades reales y vías de actuación más apropiadas en las aulas y centros escolares. No tomar en consideración estas



elroto.elpais@gmail.com



debida atención e, incluso, en bastantes ocasiones llegan a tratar con indiferencia o, lo que aun es peor, con desprecio a aquellos colectivos y personas que viven en la pobreza. El pensamiento psicológico y pedagógico hegemónico, así como la praxis dominante en las aulas fomenta -sin pretenderlo intencionalmente ni el sistema educativo ni, mucho menos, el profesorado- la reducción al silencio de demasiadas niñas y niños, tratando de convertirlos en seres pasivos y resignados.

Las aulas escolares continúan siendo uno de los espacios privilegiados para construir nuestras interpretaciones acerca de la realidad, para abrir nuestro imaginario hacia otros mundos y, de manera especial, para vislumbrar otras posibilidades y alternativas.

El currículum explícito y el currículum oculto estimulan, promueven y convierten en obvio, en natural y, por tanto, en neutrales y justas a determinadas explicaciones, conocimientos, realidades y aspiraciones y, simultáneamente estigmatizan, reprimen y condenan a otras.

Todavía en la actualidad, los análisis que venimos haciendo sobre el currículum oculto, por ejemplo, en cuanto a la selección de la cultura con la que trabajan las instituciones escolares, siguen poniendo de manifiesto un crónico y casi patológico silencio en torno a numerosas realidades del presente y de aquellas más significativas del pasado, las que poseen mayores potencialidades explicativas para entender lo que sucede en el mundo del presente. Es demasiado escandaloso cómo se siguen silenciando o deformando y manipulando las explicaciones acerca del racismo, del sexismo, de la homofobia, de la existencia de clases sociales, del neocolonialismo, de la pobreza y marginación, de las injusticias en el mundo laboral, de la realidad cotidiana de las personas con discapacidades intelectuales y/o físicas, de las enfermedades y sus consecuencias de todo tipo, etc. Este tipo de censura informativa está contribuyendo a construir un sentido común en el que estas realidades tan injustas de nuestro tiempo no se perciben, salvo por parte de las personas a las que más directa y explícitamente les afectan. Es de este modo como se facilita con mayor «naturalidad» la perpetuación de las situaciones de opresión y de injusticia que tantos seres humanos vienen sufriendo.

Que esto acontezca en el marco del sistema escolar es algo que debemos considerar como muy grave, pues significa que estamos privando al alumnado de posibilidades de desarrollo de unas capacidades cognitivas y socioafectivas, del acceso a unos conocimientos y procedimientos con los que informarse, juzgar y desarrollar estrategias de colaboración, organización y actuación para resolver los asuntos y problemas más urgentes y vitales, tanto comunitarios como personales.

cosmovisiones que encuadran y orientan los sistemas educativos de cada sociedad, puede llevar al profesorado e, incluso, a las familias y estudiantes a asumir el rol de facilitadores de una especie de perverso e injusto efecto Pigmalión. A considerar como lógico tanto el éxito como el fracaso escolar del alumnado, dado su origen social, económico, étnico o el lugar de nacimiento. Algo que suele acontecer en aquellos sistemas educativos corruptos, dirigidos prioritariamente a facilitar el éxito escolar a los grupos sociales más favorecidos; y, por tanto, cuando tiene lugar el fracaso o abandono escolar de los estudiantes pertenecientes a entornos socioculturales desfavorecidos, muchos docentes y familias menos politizadas, lo acaban viendo como “natural”, como si fuera casi imposible romper esa especie de maldición que vuelve inútiles e ineficaces todos nuestros sinceros esfuerzos por cambiar el rumbo de la situación.

¿A través de qué modos, mediante qué tipo de experiencias prácticas en los centros escolares el alumnado perteneciente a los colectivos sociales más desfavorecidos suele acabar con el estigma de fracasado escolar? ¿A través de qué medios injustos y perversos, este tipo de alumnas y alumnos llegan a considerarse como únicos responsables y culpables? Son algunos de los interrogantes inaplazables para toda comunidad educativa y social; de lo contrario equivaldría a asumir como lógico que esas alumnas y alumnos el día de mañana tuvieran que aceptar sin protestar sus destinos, viéndolos además como justos y razonables. Interrogantes como estos deben convertirse siempre en brújula y dinamizadores del trabajo docente, pues estas son cuestiones verdaderamente urgentes en las sociedades del conocimiento del momento presente.

Si analizamos el currículum oculto de muchas de las rutinas que rigen la vida en las aulas, los contenidos de las asignaturas, las tareas escolares, los modelos de evaluación y las interacciones del alumnado y de éste con el profesorado podemos constatar que todavía el sistema educativo, al igual que otras esferas sociales (el mundo laboral, el ámbito de la justicia, las administraciones públicas, los cuerpos policiales, los servicios sociales, ...) no prestan la

Una política guiada por principios de justicia social precisa apostar por políticas de redistribución y de reconocimiento; por la redistribución de recursos y de posibilidades. Pues en las actuales sociedades, ni mucho menos rige la igualdad de oportunidades.

Cuando se realiza un mínimo seguimiento de la política educativa de la mayoría de los países es muy llamativa la enorme atención y obsesión con la que los grupos ideológicamente más conservadores vigilan los contenidos que legisla el Estado. Son casi siempre estos sectores conservadores y más fundamentalistas quienes, cuando el Estado no se somete a sus voluntades, le acusan de intromisión e, incluso plantean denuncias de todo tipo para obstaculizar el normal funcionamiento del sistema educativo, alegando que se ataca a la libertad de las familias. Un buen ejemplo de estas prácticas obstruyentes fue la objeción de conciencia que plantearon los sectores más fundamentalistas de la Iglesia católica y del Partido Popular a la asignatura *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, durante la legislatura del Gobierno del PSOE que presidía José Luis Rodríguez Zapatero. Suelen ser denuncias subrayando la intromisión del Estado, porque legisla e impone determinados contenidos culturales que se deben trabajar en las instituciones escolares que afectan a la libertad y a la democracia. Este fenómeno llama mucho la atención, pues la verdadera realidad es que nadie como estos grupos conservadores y neoliberales viene imponiendo sus opciones culturales y políticas y, por tanto, beneficiándose de las cosmovisiones culturales con las que los sistemas educativos y las instituciones escolares estuvieron

y continúan moldeando el sentido común de la mayoría de la población.

El "*sentido común*" sociohistóricamente construido explica y sirve de justificación a lo que se considera deben ser los contenidos culturales objeto de atención preferente por parte del sistema escolar; convierte en evidente lo que se *puede y podría* hacer, así como lo que se *debería* hacer; y simultáneamente, transforma en *ilógicos, irracionales, o imposibles* a otras alternativas posibles y reales. Es el peso de este sentido común, construido sobre el silencio de tantas voces, generado y mantenido al margen de lo que se puede cuestionar y debatir, lo que nos permite entender muchas de las resistencias a los cambios e innovaciones en el sistema educativo. Asimismo, en ocasiones, este sentido común hegemónico entra en conflicto con las propuestas de innovación educativa más progresistas, promovidas por parte de los sectores más innovadores del sistema escolar, pudiendo llegar a generar algunas crisis personales y grupales.

El éxito de las organizaciones neoliberales y de las conservadoras y neoconservadoras no es que tengan unos objetivos mejores o más justos que los de las izquierdas, y que por eso incluso reciban más votos en los procesos electorales. Lo que explica sus éxitos tiene más que ver con las mayores posibilidades que disponen a través de sus redes mediáticas para conformar una mentalidad, un sentido común en la mayoría de la población. Bombardeo mediático que facilita el consentimiento y puesta en práctica de los egoístas intereses y metas de esos mismos sectores más poderosos de la sociedad.



Esto explica la existencia de importantes capas de la población que consideran que entra dentro de una lógica racional, y por tanto se considera como de sentido común, que **alguien tiene que fracasar en las instituciones escolares**. Son muchos años de tradición escolar clasificando, etiquetando al alumnado por medio de toda clase de rutinas e, incluso, recurriendo a instrumentos más o menos sofisticados, como tests de inteligencia, pruebas objetivas de rendimiento, etc. Instrumentos que se disfrazan de objetivos y neutrales y que acaban culpabilizando a cada uno de esos estudiantes; les convencen de que son ellos los únicos responsables de su fracaso. Este tipo de estrategias de etiquetado ignoran los contextos y condiciones sociales en las que se desenvuelve la vida de cada estudiante y la de sus familias.

Años atrás, este tipo de etiquetados se realizaba asumiendo que el destino de cada persona lo decidían las divinidades. Más tarde, a esta pseudoexplicación se fueron añadiendo otras igualmente exculpatorias de las responsabilidades de los seres humanos, como por ejemplo, recurrir a la estructura de la bóveda celeste en el momento de nacimiento de cada ser humano. A continuación, se pretendió fundamentar el éxito y el fracaso en los genes con los que nacíamos; al mismo tiempo, nos dedicamos a culpar al entorno del alumnado, de manera especial al rol perezoso o poco estimulante que venían desempeñando los padres y las madres pertenecientes a etnias y grupos sociales desfavorecidos, etc.

La lógica binaria conservadora y fundamentalista de que si hay "ganadores" tiene que haber "perdedores" se convierte en un mecanismo clave de funcionamiento del mercado capitalista y también de nuestro sistema educativo. Lógica que siempre sirve para disculpar el modelo de sociedad que nos hemos dado, y que es y debe ser cambiante en la medida en que no nos guste. La lógica darwiniana se apoderó de más ámbitos de los que debería.

Los modelos "científicos" del déficit refuerzan esta lógica o determinismo selectivo del sistema escolar. Se asume el implícito de que vivimos en sociedades donde reina la igualdad de oportunidades y que, por lo tanto, todos tenemos las mismas posibilidades, todos arrancamos de la línea de salida con iguales posibilidades; que, al igual que en una carrera olímpica o en el juego de la Oca, sólo podrá haber un vencedor y muchos perdedores. Esto explica que prendiera tan fácilmente la orientación mercantilista que está apoderándose día a día de nuestro sistema educativo.

Uno de los muchos obstáculos que debe salvar cualquier reforma educativa o innovación destinada a hacer frente a estas disfunciones que constatamos en nuestros centros y aulas escolares es la revisión y reconstrucción de los marcos conceptuales y teóricos. Marcos que deberán permitir hacernos conscientes de cómo nuestro propio sentido común no es el más pertinente para entender lo que acontece en los centros y, en consecuencia, para diseñar y evaluar propuestas educativas de intervención más relevantes y significativas para el alumnado;

en resumen, para acomodar las finalidades del sistema educativo a las actuales aspiraciones y demandas sociales de mayor justicia social y curricular. En toda política educativa es urgente dirigir mucha mayor atención al currículum, a la vida cotidiana que tiene lugar en los centros escolares; es decir, obligarnos a plantearnos el tema de la justicia curricular.

La justicia curricular es el resultado de analizar el currículum que se diseña, pone en acción, evalúa e investiga, tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático (Jurjo TORRES SANTOMÉ, 2011).

Formación del profesorado y educación inclusiva

Educar implica enseñar a ser personas críticas, reflexivas, creativas, no seres reproductores mecánicos de "verdades de la autoridad". Esta es la manera óptima de capacitar a las personas frente a los intentos de adoctrinamiento y al pensamiento dogmático. Ser personas críticas y reflexivas conlleva poner en cuestión opiniones, verdades, tradiciones, ... de una manera reflexiva, aportando argumentos y buscando una coherencia ética. Ser seres creativos obliga a saber que los problemas, dilemas, dudas, situaciones en las que nos encontremos tienen múltiples soluciones. Educar en la creatividad exige estimular un pensamiento divergente, soñar, imaginar y poner en acción otras vías de resolución de problemas diferentes a las que son fruto de rutinas.

Esta filosofía educativa requiere que tengamos en cuenta en qué medida en esa concepción crítica y reflexiva quedan o no excluidas culturas y realidades que las concepciones hegemónicas vienen silenciado y/o deformando de un modo escandaloso, como es en el caso que nos ocupa: la realidad y cultura del pueblo gitano. Es por ello que consideramos de gran urgencia que tanto desde las Administraciones educativas como desde las instituciones de formación y actualización del profesorado se apueste con mayor énfasis por modelos de educación realmente más justos e inclusivos.

La educación inclusiva es preciso contemplarla como un **proyecto político** destinado a identificar y a superar los obstáculos que impiden o dificultan a las personas acceder a las instituciones escolares, participar democráticamente en las aulas y tener éxito. Es un modo de **desmontar la arquitectura de la exclusión y de la desigualdad** y, simultáneamente de la **autocupabilidad y/o autodio** de las personas excluidas.

Son demasiados los ejemplos escandalosos en relación con este déficit de reconocimiento de la cultura gitana, de la realidad

cultural a la que pertenece un sector del alumnado con el que obligatoriamente es preciso convivir en las aulas. Algunos son auténticos delitos, pero no es un secreto para nadie que en demasiados centros se practican admisiones del alumnado selectivas y claramente racistas, en la medida en que se están tolerando los agrupamientos gueto. Es preciso no olvidar que estamos hablando de una comunidad española, la gitana, que desde hace muchos siglos vive aquí y con la que, obviamente, se convive tanto dentro como fuera de las aulas.

La denuncia de políticas y prácticas discriminatorias contra esta etnia española que realiza un organismo público internacional como la *European Commission against Racism and Intolerance (ECRI)*¹, perteneciente al Consejo de Europa, es muy contundente. Así, por ejemplo, en su informe del mes de febrero de 2011, la ECRI hace declaraciones y recomendaciones encarecidas como las siguientes:

"Los problemas de la educación incluyen la distribución desigual de alumnos inmigrantes y gitanos y la existencia de escuelas ´gueto`" (pág. 9).

"La ECRI ha recibido informes constantes de la existencia de escuelas ´gueto` de niños inmigrantes o gitanos en algunas partes del país, y de prácticas discriminatorias en el proceso de admisión, que permiten a los colegios concertados seleccionar a los alumnos" (pág. 23).

Recomendación 65. "La ECRI recomienda encarecidamente que las autoridades españolas revisen el método de admisión de los alumnos en centros públicos y privados concertados y tomen otras medidas que puedan ser necesarias para garantizar una distribución equitativa de los alumnos españoles, inmigrantes y gitanos en los diferentes centros escolares" (pág. 23).

Recomendación 72. "La ECRI recomienda encarecidamente que la contribución positiva de la población gitana a la historia y la cultura española debería ser elemento obligatorio del plan de estudios para todos los alumnos en España. Este componente debería figurar también en el programa de formación del profesorado" (pág. 24).

Pero, pese a la publicación del Informe, la realidad hasta el momento presente es que no se le dio la debida publicidad en nuestro territorio, en especial entre el profesorado y entre la propia comunidad gitana. Y tanto el Gobierno central como el de las Comunidades Autónomas parece no haberse enterado de su existencia, pues hasta el momento presente no hemos visto que se estén tomando en consideración las *recomendaciones encarecidas* que dicha comisión realizó.

Una concepción verdaderamente inclusiva impone prestar mucha atención a la selección de la cultura que presentamos al

alumnado para su aprendizaje, para contribuir a su desarrollo individual, a su socialización e inserción como ciudadanas y ciudadanos en la sociedad.

El profesorado tiene que ser muy consciente de que en las aulas trabajamos con una "selección" cultural. De ahí la importancia que los procesos de análisis crítico de la cultura deben tener en los programas de formación inicial y continuada de este colectivo profesional.

La formación del profesorado para trabajar desde una filosofía inclusiva también en este ámbito adolece todavía de importantes déficits, aunque hubo avances muy decisivos.

La preocupación por el alumnado gitano arranca de los inicios de la restauración de la democracia, cuando pequeños grupos de docentes más politizados y, por consiguiente con mayor sensibilidad y preocupación por el alumnado perteneciente a un colectivo muy marginado como era el de etnia gitana. Estudiantes que por primera vez llegabas a las aulas ordinarias (antes o no acudían a las escuelas o permanecían escolarizados en las famosas "escuelas puente") y que se encuentran sin la preparación, recursos y ambiente adecuado para afrontar este nuevo reto.

Es así como a finales de la década de los setenta surge la Asociación de Enseñantes con Gitanos. Grupos de docentes de las distintas comunidades autónomas que trabajan con este alumnado entran en contacto y van generando dinámicas para compartir problemas, experiencias y formarse en equipo para mejorar la permanencia de este alumnado en el sistema educativo, ofreciéndoles una educación más relevante y de mayor calidad.

La Administración educativa, debido a las presiones de los colectivos docentes más progresistas, comenzó poco a poco a incluir esta línea de acción en sus programas; pero incidiendo casi exclusivamente en programas de ayuda psicopedagógica para facilitar la integración de este alumnado en las aulas ordinarias; mediante el ofrecimiento de cursos de formación y actualización del profesorado en los recién creados Centros de Profesores.

Pero realmente siempre faltó un elemento clave para poder hablar de una escuela verdaderamente inclusiva: la revisión de los contenidos culturales con los que se trabajaba en las aulas, de los contenidos de las distintas asignaturas de cara a constatar qué imagen se ofrecía de la historia, logros y realidades del pueblo gitano. Como máximo lo que se hacía era, aprovechando la experiencia del análisis del sexismo en los materiales curriculares, principalmente en los libros de texto, tratar de aplicar un modelo semejante para constatar la presencia o ausencia de personas de esta etnia en los libros de texto; comprobar qué se decía de ellas, en las rarísimas veces en las que se les nombraba en los libros de texto, en qué asignaturas, y, prácticamente, ahí acababa todo.

¹ ECRI - Cuarto Informe sobre España. 8 de Febrero de 2011) www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/country-by-country/spain/ESP-CBC-IV-2011-004-ESP.pdf

Por parte del profesorado más comprometido con el colectivo gitano, junto con algunos miembros de este pueblo, también se fueron construyendo los primeros materiales curriculares en los que se narra la historia y características de la cultura gitana. No obstante, en la mayoría de los casos eran unidades didácticas para incorporar a mayores a los contenidos obligatorios que legislaban el Ministerio de Educación y las Consejerías de Educación de las distintas Comunidades Autónomas, y que acababan, además, siendo para consumo casi exclusivo de las niñas y niños gitanos que estaban en las aulas en las que trabajaba esta minoría de docentes con mayor sensibilidad política y social.

El reduccionismo psicopedagógico en la formación docente

No obstante, todavía en la actualidad los déficits que constatamos en esta parcela de la formación y trabajo del profesorado son muy llamativos. Desde hace años, los resultados de las investigaciones que sobre esta temática se vienen llevando a cabo están denunciando una notable desatención a la formación cultural del profesorado, y muy especialmente, en el de Educación Infantil y Primaria. En los planes de estudios de su formación universitaria prima de un modo muy llamativo el énfasis en una formación pedagógica y psicológica, dimensiones que son esenciales y que, lógicamente, no deben sufrir ningún recorte; pero es preciso que se amplíe y complete con una mayor formación sociológica y cultural. Si el profesorado tiene también que servir de acicate para apasionar al alumnado por la cultura, por los contenidos culturales que trabaja en las distintas asignaturas que imparte, en buena lógica, tiene que recibir también una relevante y significativa formación en esas mismas áreas de conocimiento. Tradicionalmente, existía el convencimiento de que aquella persona que sabe más de algo es la que reúne condiciones para poder iniciar, divulgar y alentar a las personas más novatas en esa parcela del conocimiento que ella domina. Pero desde hace décadas sabemos que para educar no es suficiente con saber la asignatura que se imparte; sino que es preciso conocer muchas otras cosas que facilitarán el aprendizaje a niñas, nos y adolescentes; por ejemplo, cómo se construye el conocimiento en las mentes del alumnado; de qué manera sus estructuras cognitivas y tipos de inteligencia condicionan las metodologías y recursos a emplear; con qué estrategias podemos motivarlos y mantener su interés; con qué tareas se facilitan aprendizajes, se educa éticamente, etc. Es sobre la base de estas necesidades formativas con la que cobra sentido y utilidad la formación en pedagogía, psicología, didáctica, filosofía y sociología; además de la debida especialización en las disciplinas que cada docente va a tener a su cargo.

El reduccionismo que supone apostar exclusivamente por intervenciones psicopedagógicas, descuidando una profunda revisión acerca de lo qué se dice, qué se omite, qué se distorsiona, qué se exagera, qué se da por sentado sobre la historia, realidad y cultura del pueblo gitano contribuye a culpabilizar al

propio alumnado gitano de sus problemas en las instituciones escolares. Una política educativa de este cariz únicamente sirve para pretender asimilar culturalmente a los hombres y mujeres gitanos; obligarles a renunciar a sus identidades e incluso, lo que es peor, "autoconvenciéndolos" de que su cultura es inferior, que incluso ni la etiqueta de cultura merece.

Tampoco la importancia y la realidad del mestizaje cultural que se viene dando como resultado de tantos años compartiendo territorio se acaba de hacer visible en los programas de formación y de actualización docente.

Una cuestión ligada a lo anterior es la ausencia todavía del idioma histórico, el caló o romaní en el sistema educativo. Idioma que debe ofertarse a todo el alumnado, pues el caló es un idioma que es patrimonio cultural del Estado Español y de toda la humanidad. Asumir esta injusticia histórica debe servir para hacernos conscientes de la muy reducida disponibilidad de profesorado con el dominio suficiente de este idioma, al igual que de un enorme vacío en cuanto a la existencia en los centros escolares de materiales curriculares, informativos y de creación en ese mismo idioma. Aunque en la actualidad ya hay materiales en esta lengua, su disponibilidad en la mayoría de las bibliotecas escolares es todavía completamente insuficiente. Una política basada en luchar contra la injusticia obliga a tomar medidas contundentes para subsanar esta injusticia con el pueblo gitano.

Otra cuestión que la Administración educativa viene descuidando es la incentivación de las personas gitanas para estudiar carreras universitarias que les animen a ser profesoras y profesores. La existencia de profesorado gitano en los centros escolares ordinarios es una medida de enorme poder educativo por lo que supone de facilitar puntos de referencia para el alumnado gitano, así como de visibilidad para el alumnado payo y de otras etnias inmigrantes de cara a hacerles plenamente conscientes de que todos los seres humanos somos iguales.

A propósito de las nuevas políticas educativas

La urgencia de estas realidades que venimos mencionando nos obliga, asimismo, a prestar atención a las Reformas Educativas actualmente en trámite, pues son las que van a condicionar desde la propia concepción y finalidades del sistema educativo hasta el modelo de sociedad y de persona a considerar como lógico, obvio, natural.

Estamos pasando de un capitalismo "suavizado" por un cierto Estado de Bienestar -preocupado por la desigualdad de oportunidades existente y, por tanto, comprometido con una cierta política de redistribución de la riqueza, de los beneficios y recursos, de reconocimiento y de participación-, hacia un neoliberalismo que conlleva un ataque mucho más frontal al actual Estado de Bienestar. Esto es lo que explica la orientación de las

medidas legislativas que vienen tomando los distintos ministerios y consejerías de los gobiernos presididos por el Partido Popular y, en consecuencia la propuesta de *Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación* (LOMCE).

El actual proyecto de reforma educativa es un claro ejemplo de cómo las políticas conservadoras y neoliberales que promueve el Gobierno del Partido Popular que preside Mariano Rajoy, están dejando de ser una estrategia en la lucha contra las desigualdades sociales, culturales y económicas para transformar los centros y aulas escolares en un valioso recurso para satisfacer las necesidades de personal dotado con las competencias técnicas y profesionales, con el capital cultural que precisan las empresas que operan en los nuevos mercados globalizados; o sea, para facilitar y acomodar la consolidación de un capitalismo neoliberal y neocolonialista. Se pretende un cambio radical: pasar de educar ciudadanas y ciudadanos desde y para seguir consolidando el actual Estado de Bienestar, para reorientar por completo y de manera decisiva el sistema educativo de cara a construir las nuevas personalidades neoliberales destinadas a vivir en sociedades neoliberales; o sea, se apostando por instrumentalizar el aparato escolar para formar *personalidades "empresarias de sí mismas"*, algo que vendría a ser como la solución conservadora a la lucha de clases. Si todos somos empresarios de nosotros mismos, ya no es válida la distinción entre obreros y empresarios, entre explotados y explotadores.

Si para educar a ciudadanas y ciudadanos es preciso garantizar una educación más integral, humanística, científica y artística; ahora para formar para el mundo del trabajo y del consumo se pretende incidir prioritariamente en aquellos conocimientos y destrezas que precisa e interesan al mercado. El proyecto de la LOMCE lo que busca es instruir al alumnado con la mirada puesta en la rentabilidad económica de todo lo que hace y, por tanto, obsesionada con el conocimiento técnico, instrumental y vendible en el mercado de trabajo; seres humanos dominados con preocupaciones economicistas en sus análisis a la hora de tomar decisiones acerca de lo qué estudiar y elegir en el sistema educativo; personas, por tanto, fascinadas con los objetos de consumo, uno de los principales motores de su esfuerzo y de su razonamiento.

De ahí que para llevar adelante este cambio se pretendan recortar las asignaturas que integran las ciencias sociales, las humanidades y las artes, así como el tiempo a ellas destinado. Esta política educativa es la razón de que desaparezcan, entre otras, las materias de *Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos* y de que se sitúe en el mismo plano para elegir: *Valores culturales* o *Religión*. Asimismo, se amplía el currículum obligatorio con los contenidos de *educación financiera*; contenidos que ya se sometieron a evaluación en las últimas pruebas PISA (2012) que se acaban de aplicar y cuyos resultados deben hacerse públicos en el presente año, 2013.

Pero, lo que no debemos olvidar es que históricamente y todavía en el presente, lo que sirvió para movilizar a la comunidad educativa y a la sociedad en general es caer en la cuenta de



que educar es parte de un proyecto de construcción de un futuro mejor que tratará de mantener los logros y la memoria de los fracasos para evitar volver a caer en errores del pasado, superar las ruinas de la historia.

En este sentido, las humanidades, ciencias sociales y las artes son precisamente ese gran testigo crítico de la historia, de la renovación constante de los ideales, intervenciones, logros y construcciones de los seres humanos. Las humanidades, ciencias sociales y las artes, como producto de la cultura, son siempre una tarea política, ya que son el resultado de una mirada selectiva a lo visible y a lo que quienes están en el poder y tienen más poder decisorio pretenden ignorar; son campos del conocimiento en los que cabe siempre la opción de primar a unas voces frente a otras.

Estas áreas del conocimiento estudian el mundo vivido como experiencia, como resultado de voluntades humanas y de condiciones sociohistóricas; no de una manera impersonal, como

será el caso en muchas ocasiones en las ciencias experimentales y tecnologías. Las ciencias sociales, las humanidades y las artes contribuyen decisivamente a dar sentido, a explicar ideales y frustraciones humanas. Es esta modalidad de reflexividad la que nos permite entender conceptos, saberes, valores, técnicas, procedimientos,... que dan sentido a nuestra existencia, que iluminan nuestras producciones técnicas, científicas, políticas, artísticas y sociales.

Si cercenamos estas dimensiones en los contenidos curriculares obligatorios en el sistema educativo, estaremos ante un tipo de formación con la que educaremos personas que asumirán como muy difícilmente subsanables las injusticias presentes en el mundo actual y, por tanto tampoco en el futuro. Considerarán las desigualdades sociales como obvias, fruto de determinismos genéticos o religiosos, o debidas a causas derivadas del azar, pero tendrán demasiadas limitaciones para comprender de qué manera las políticas y legislaciones vigentes favorecen preferentemente a determinados colectivos sociales y personas, y perjudican a otros.

Con este tipo de políticas educativas y con la amplificación y, normalmente, la manipulación mediática con la que se explican a la ciudadanía para lograr su consentimiento, aprenderán a ver a la economía como el único motor y razón de ser de las decisiones y medidas a implementar. La política, la filosofía, la ética y, en general, las ciencias sociales y humanas se mostrarán como ámbitos del saber de menor importancia. Todos los interrogantes que se lleguen o no a hacer sobre el porqué de lo que acontece en nuestras sociedades estarán demasiado condicionados por la estructura de contenidos culturales que el sistema educativo les presenta a las nuevas generaciones como más relevantes y pertinentes; por los procedimientos y destrezas que van desarrollando en su paso por las aulas, por los dilemas morales que se le vayan planteando y los modos de pensarlos y enfrentarlos.

Es obvio que con este tipo de énfasis economicista y positivista en el currículum, que ahora se pretende, se dificulta al alumnado poder cuestionarse y hacer frente a cualquier situación de injusticia y de privilegio.

Estamos ante una visión instrumental y economicista de todo cuanto se estudia en las aulas; una educación que impide otras problematizaciones y visiones más completas e interdisciplinares acerca del verdadero significado, valor y funciones del conocimiento y, en general, de la educación de cara a construir otras sociedades más democráticas, justas y solidarias.

De la mano de las reformas educativas que se vienen promoviendo en las últimas décadas estamos permitiendo una educación al servicio de una intensa despolitización, claramente individualista, tratando de aislar a cada estudiante-ciudadano, de incapacitarlo para verse en comunidad, corresponsable del presente y futuro de su comunidad.

Este énfasis mercantilista se trata de disimular recurriendo a palabras que en el actual momento de crisis económica tienen cierto atractivo y resultan muy convenientes, pero, lo que es más importante, tratando de interpretarlas muy sesgadamente; o sea, instrumentalizándolas para ponerlas al servicio de los sectores económicos más poderosos. Es importante resaltar cómo estamos siendo bombardeados con términos empresariales entre los eslóganes y conceptos con los que el Ministerio de Educación, las grandes corporaciones empresariales y las fundaciones filantro-capitalistas tratan de buscar nuestro consentimiento en la reorientación neoliberal y conservadora de los sistemas educativos. Este es el caso de palabras de moda en la actualidad en los discursos educativos con los que estos organismos tratan de forzar la aceptación de las nuevas reformas educativas neoliberales, tales como: empleabilidad y cultura del emprendimiento.

Tanto el discurso de la *empleabilidad* como el de la *cultura del emprendimiento*, en el marco en el que se pronuncia, nunca pone en cuestión el actual sistema productivo capitalista y, por



29 JORNADAS DE ENSEÑANTES CON GITANOS

Madrid, 5 de septiembre de 2009

Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa
CREADE
Ministerio de Educación



tanto, tampoco el vigente mercado laboral. Esta filosofía, en consecuencia, va a condicionar decisivamente la educación que los sistemas educativos ofrecen, sus contenidos culturales, metodologías didácticas y modos de evaluación.

Pero, tampoco podemos obviar el fuerte rechazo social del que la LOMCE viene siendo objeto desde sus primeros borradores. Prácticamente todos los sectores -profesorado, estudiantes, familias, organizaciones políticas, sindicales y sociales- vienen denunciado este cambio de rumbo que los grupos más conservadores y neoliberales pretenden darle al sistema educativo.

La apuesta por el optimismo curricular

Es preciso asumir perspectivas pedagógicas que superen los discursos y modelos que ponen el acento principal en el déficit. Obviamente, existen estudiantes a los que las instituciones escolares les cuesta más entenderlos, motivarlos y proponerles proyectos curriculares apropiados a sus capacidades actuales, intereses y conocimientos previos. Pero esto significa que estamos ante situaciones que requieren de un profesorado y de la colaboración de especialistas pertinentes que traten de detectar con mayor precisión cuáles son las características y puntos fuertes y débiles de cada estudiante en concreto; partiendo siempre de que esas barreras que en este momento concreto

obstaculizan determinados aprendizajes, tiene que ser posible superarlas; que precisamos ensayar otras estrategias diferentes a las que veníamos utilizando, hasta dar con otras más eficaces.

Lo que no podemos consentir son expectativas negativas sobre las posibilidades de superación de cada persona; algo que contradice las metas del conocimiento científico. La ciencia siempre progresó sobre la base del optimismo; de que es posible resolver cualquier problema, cualquier reto; únicamente es cuestión de investigar y ensayar hasta dar con el método adecuado. De lo contrario, lo que estamos haciendo es adoptar modelos de predestinación en las vidas individuales o la existencia de un código genético determinante del éxito y fracaso social de las personas. Asimismo, implica estar apostando por modelos de culpabilización, de un exagerado individualismo en el que cada persona tiene siempre su futuro en las manos; o sea, estamos reforzando la injusta e inmoral lógica del "sálvese el que pueda"; culpando y responsabilizando de su situación a las personas de los colectivos más desfavorecidos, con mayores déficits. Sería cada una de esas personas la culpable de su situación de menesterosidad y, por tanto, de que su educación tenga toda clase de déficits.

Una parte importante del alumnado problemático en los centros, con modelos de conducta antisocial, no podemos ignorar que pertenece a familias desfavorecidas económicamente y socialmente, o que están pasando por complejas circunstancias de índole interpersonal, social, médico o laboral. Suele ser

frecuente la realidad de chicas y chicos que viven, en muchos casos, en primera línea esas enormes tensiones; que se sienten rechazados o infravalorados en su propio ambiente vecinal e, incluso, familiar y que, a continuación, sienten que en las escuelas a las que asisten tampoco son bienvenidos. Estas vivencias negativas no hacen más que acumularse en sus vidas, lo que les lleva rápidamente a verse como seres fracasados y, en consecuencia a buscarse salidas alternativas, no importando que sea sobre la base de la violencia y/o de un amplio abanico de comportamientos disruptivos.

Tengamos muy presente que mediante el estudio de los contenidos curriculares tal y como son incorporados y tratados por la gran mayoría de los libros de texto con los que se trabaja en nuestros centros escolares, las niñas y niños gitanos, aunque no sea de manera intencional, van a ser objeto de las distintas manifestaciones en las que se manifiestan y reproducen las desigualdades: falta de presencia y de reconocimiento. Es preciso ser muy conscientes, y por tanto poner remedio inmediatamente a la carencia de recursos informativos y educativos en los centros en los que aparezcan destacadas las aportaciones de su cultura en los que su historia sea tratada con rigor y con respeto. Debido a que una buena parte de este tipo de estudiantes además viven de situaciones de pobreza y sus familias poseen un bajo capital cultural, sus modales y aspecto físico tampoco les hacen ser estudiantes que reciban suficiente cariño, cuidados, apoyo y solidaridad tanto por parte del resto del alumnado como también, en demasiadas ocasiones por parte del profesorado (Kathleen LYNCH, John BAKER y Maureen LYONS, 2009). No acostumbran a ser el tipo de estudiantes que reciben mayor atención y durante más tiempo, por el contrario es muy frecuente que sean quienes sean objeto de miradas dirigidas a vigilancia y de sospecha. Sin embargo, nunca debemos olvidar que siempre que el profesorado se vuelve consciente de estas situaciones los problemas comienzan a solventarse con mucha mayor celeridad. Necesitamos cortocircuitar los efectos perversamente reproductores del sentido común clasista, racista, sexista y homófobo que fuimos construyendo en nuestro propio paso como estudiantes por el sistema educativo.

Una institución escolar comprometida con la justicia curricular obliga a que el ejercicio profesional del profesorado se rijan activa y reflexivamente con principios éticos como: integridad

e imparcialidad intelectual, coraje moral, respeto, humildad, tolerancia, confianza, responsabilidad, justicia, sinceridad y solidaridad (Jurjo TORRES, 2009, págs. 74 - 75).

Ser optimista ante las posibilidades de la educación requiere de buenos profesionales que sepan diagnosticar y comprender las causas y condiciones sociales, culturales, políticas, laborales y sanitarias que están haciendo más difícil y problemática la vida cotidiana de los niños y niñas pertenecientes a familias que están pasando por mayores dificultades. El profesorado, no puede pasar por encima de los problemas, sino que debe ayudar a las chicas y chicos a articular sus respuestas. Las distintas opciones para hacerles frente serán más eficaces mediante un conocimiento político de las dificultades y de las oportunidades. También es importante que el alumnado que crece en situaciones de pobreza pueda apreciar el duro esfuerzo y trabajo que se necesita llevar a cabo para salir de esa situación; pero debe, igualmente, poder visibilizar que hay instituciones, organizaciones sociales y muchas personas -entre ellas el profesorado- que están trabajando a su lado, de sus familias y vecinos para ayudar a hacer frente a estas injustas situaciones.

Vivimos en un mundo donde el ejercicio de los derechos y obligaciones de la ciudadanía requiere de personas con información, conocimientos, procedimientos suficientes y relevantes para comprender e intervenir a nivel local, nacional y mundial; seres humanos activos, críticos, conscientes de sus responsabilidades. Y en la conquista de esta meta el sistema educativo tiene y debe desempeñar un papel fundamental.

Si realmente en nuestras aulas se trabaja con un currículum optimista, mediante el que se aprenden a ver las estrategias utilizadas por otros países y colectivos sociales que en otros momentos históricos fueron objetos de situaciones de discriminación muy semejantes a las que vivió y continua soportando el pueblo gitano, las nuevas generaciones aprenderán también que sus problemas tienen solución y, por tanto, a articular acciones realmente eficaces en esa dirección.

Asegurar y perfeccionar la democracia conquistada es un proceso permanentemente abierto y que requiere de una ciudadanía informada, educada, alerta y utópica, con fe en el futuro, porque desde hoy trabajamos para garantizarlo.

Bibliografía

LYNCH, Kathleen; BAKER, John y LYONS, Maureen (Comps.) (2009). *Affective Equality. Love, Care and Injustice*. New York. Palgrave.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2009). *La desmotivación del profesorado*. Madrid. Morata, 2ª edic.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid. Morata.



Artículo

Formación del profesorado para
una sociedad mestiza

Formación del profesorado para una sociedad mestiza

Enrique Javier Díez Gutiérrez

Profesor de la Universidad de León

La atención a la diversidad parte de una concepción básica esencial: la diferencia no es algo rechazable, sino uno de los elementos más enriquecedores del acervo humano.

Este es el pilar que fundamenta todos los planteamientos de inclusión educativa que se vienen proponiendo desde muy diferentes instancias y praxis a nivel nacional e internacional. Supone que la diferencia de los otros y otras (sea cual sea esa diferencia) es un elemento enriquecedor pues aporta otra visión de la realidad que amplía nuestros horizontes, a menudo demasiado estrechos. Cuanto más diversos seamos, mayor riqueza tendremos.

El problema es cuando queremos que la diversidad encaje en unas "normas" uniformes para todos y todas. Y es que la práctica de inclusión implica un cuestionamiento radical de esa "uniformidad". Exige asumir la diferencia como un reto que nos lleva a interrogarnos por nuestras prácticas "habituales" y a iniciar un proceso de pensamiento divergente y crítico respecto a nuestras convicciones, valores y prácticas.

De ahí que la filosofía educativa que se inauguró con la LOGSE, con aquello de "es la escuela la que tiene que cambiar y no el niño/a" (y que, por cierto, nunca se llevó a cabo de forma global por falta de un apoyo institucional serio, entre otros factores), sea lo que realmente inspira y da forma a todas las experiencias, reflexiones y prácticas de inclusión. No se trata de que las otras personas diferentes a mí se "adaptan" a mi cultura, a mi forma de ver las cosas, a mis prácticas docentes o al currículum que yo decido, sino —y máxime porque nosotros/as somos los adultos/as supuestamente "preparados y capaces"— que la escuela y la sociedad se enfrente al reto de encontrar prácticas y recursos eficaces para todos y todas sin excluir a nadie. Como dice López Melero (2004, 32) "hay que saber buscar métodos

simultáneos de enseñanza-aprendizaje compartidos, donde las personas excepcionales y no excepcionales aprendan juntos en qué consiste el proceso de conocer". Por eso hablamos de educación inclusiva, porque todos y todas somos diferentes y la educación para personas con deficiencia mental, para migrantes, para gitanos, etc., no debe ser diferente de la educación del resto de los seres humanos.



Pero estamos asistiendo en la sociedad actual a un retroceso esencial en estos planteamientos. Las leyes educativas auspiciadas por la globalización neoliberal persiguen una privatización de la educación al servicio de un mercado regido por el beneficio como dios sacrosanto. Esa privatización supone que la educación "de calidad" ha de ser para quien pueda pagarla, por lo que se están derivando los presupuestos de los Estados hacia conciertos educativos de centros destinados a las élites, mientras que la educación pública queda como servicio subsidiario para los sectores sociales sin posibilidades, en unas condiciones económicas penosas y sin recursos (la experiencia en este sentido de Gran Bretaña o de Colombia, por poner dos ejemplos distantes, es significativa).

Pero esto no se hace sin un consentimiento, al menos implícito, de buena parte de la población de esos países, que siguen votando a gobiernos neoliberales que radicalizan estas reformas



hasta extremos insuperables, como aquí en España con la LOMCE. Esta ley persigue al diferente que, según ella, "no se esfuerza" por entrar en el sistema y no aprende a ser sumiso, obediente y estudioso del curriculum impuesto. Le somete a un proceso de exámenes y reválidas como forma de presión y segregación, le deriva a itinerarios "basura", le impone sanciones de una dirección fuerte y jerarquizada, cuya autoridad emana de la administración y no de la comunidad educativa. Y es una ley que está siendo apoyada por algunos profesores y profesoras, especialmente de secundaria, y bastantes ciudadanos y ciudadanas que cada vez claman con mayor fuerza contra aquellos que "no respetan el orden", que "no respetan nuestra cultura".

De hecho, una parte del profesorado considera la presencia de gitanos y gitanas en las aulas como fuente de conflictos y como entorpecimiento de la marcha general de la clase. Muchos de los docentes emplean sustantivos como "incapacidad", "frustración" para describir cómo se enfrentan en sus aulas a la diversidad. La frustración y la incapacidad de los profesores y profesoras responden a la falta de preparación de los docentes para afrontar la realidad multicultural. Según los estudios que se han hecho recientemente (Díaz-Aguado y Baraja, 1993; Núñez Mayán, 2010; Gairín e Iglesias, 2010) muy pocos profesores y profesoras proponen acciones interesantes para atender la diversidad.

Según una investigación realizada por Díaz-Aguado y Baraja (1993), algunos profesores y profesoras refuerzan positivamente a todos sus alumnos y alumnas y sobre todo, a quienes más lo necesitan, usando para ello métodos adecuados para asegurarse de que todos obtienen reconocimiento académico. Sin embargo, la mayoría del profesorado, en cambio, elogia y dirige la atención positiva únicamente al alumnado de mayor rendimiento y al que no obstaculiza su rol de profesor o profesora, mientras que, por el contrario sólo se dirigen al alumnado que perciben como más problemático para criticar su conducta. En ocasiones, cuando este alumnado desempeña correctamente su tarea, el profesor o profesora les suele reforzar en un tono irónico.

Nos sentimos más identificados con el alumno o alumna cercano, que responde, aunque sea culturalmente distante, del alumno o alumna que aprende su oficio y que se caracteriza sobre todo por su interés, por su sumisión, por su comportamiento no problemático y, en definitiva, por su elevado grado de correspondencia con los atributos de rol que se esperan de quienes siguen fielmente el paso de la institución escolar y su cultura organizativa. Quizá no sea exagerado afirmar que la percepción de la amenaza de la paz en el centro, que aumenta a medida que lo hace la distancia del alumnado respecto al modelo, está estrechamente relacionada con la percepción de la amenaza del orden social con que se produce la estereotipia de los grupos étnicos más distantes culturalmente, en ocasiones, pero más próximos en la realidad cotidiana. () Así la percepción claramente complaciente que se tiene del alumnado asiático suele hacer referencia a su capacidad de esfuerzo, a su motivación y, sobre todo, a su disciplina. () Su bajo rendimiento académico, cuando se da, suele atribuirse normalmente a un pobre conocimiento de la lengua de acogida, se considera fácilmente subsanable e incluso se ve en ello frecuentemente un reto personal (Terrén, 2004, 40-41)

El problema añadido es que la norma que fija la administración educativa, aunque hace declaraciones sobre la necesidad de fomentar modelos interculturales e inclusivos, se decanta finalmente en la práctica y en la dotación de recursos a los centros por el modelo de compensatoria. De manera que, a pesar de que la norma defiende explícitamente posiciones ideológicas de inclusión, o al menos de integración, opta por modelos de compensatoria que están vinculados a ideologías marginadoras y segregadoras.

La "solución" que se está articulando realmente desde la Administración educativa, de hecho, es enviar profesores/as de compensatoria a los centros donde la concentración de gitanos y gitanas es mayor para atender a estos escolares. Dicha solución no hace más que fomentar el problema y seguir la política del avestruz. Primero, porque esta política favorece guetos de población gitana en determinados barrios o colegios. Y porque la respuesta a la diversidad y al multiculturalismo con especialistas hace que el profesorado ordinario se lave las manos delegando sus responsabilidades a los supuestos "expertos/

as" de compensatoria. El fracaso de esta política lo avalan las estadísticas de los alumnos y alumnas que siguen los estudios hasta la universidad. La presencia de alumnado gitano es menor según va avanzando en el ciclo educativo.

Pero podemos ver igualmente que la mayor parte de los centros educativos no han iniciado la transformación de los currículos, de forma que se combatan los prejuicios étnicos y que los contenidos, los estilos educativos y los materiales didácticos representen y se adapten a una audiencia plural y heterogénea. Además los conflictos derivados de ello se atajan habitualmente apelando a la normativa interna de los Reglamentos de Régimen Interno o a medidas frecuentemente punitivas, más que educativas.

Tenemos que tener en cuenta que toda sociedad es mestiza y va a seguir siendo mestiza. No es algo que podamos creer o estar de acuerdo. La multiculturalidad simplemente es y seguirá siendo. En un mundo globalizado como el que vivimos, el encuentro entre culturas diversas provoca conflictos inevitables en función de la diversidad de valores y de costumbres. Pero el auténtico conflicto proviene, no tanto de las diferencias culturales, como de las diferencias económicas, y la desigualdad social y política que estas conllevan. Este es el marco de poder y opresión en el

que hemos de situar el análisis de los conflictos que suponen la integración de las personas gitanas y de sus hijos e hijas en los centros escolares. No podemos seguir ignorando los "problemas" que "nosotros" les causamos a "ellos".

Este es el enfoque que debemos adoptar a la hora de plantear una necesaria, urgente e imprescindible formación del profesorado y otros profesionales de la intervención socioeducativa.

Desde la perspectiva de la pedagogía igualitaria, uno de los elementos básicos de una educación que sea realmente intercultural es la formación y sensibilización de todo el profesorado de nuestros centros educativos, tanto en su formación inicial como de forma permanente. Aunque, lo cierto es que la mayoría del profesorado que ejerce actualmente en el sistema educativo español no ha sido formado para trabajar en una sociedad culturalmente heterogénea (García y Goenechea, 2009).

En general, la formación permanente en este campo se tiende a dirigir a un profesorado más bien específico, voluntario y sensible a la interculturalidad, olvidando que todo el profesorado tiene la responsabilidad de preparar a todo el alumnado para vivir en una sociedad multicultural. Igualmente se constata que la formación inicial del profesorado en el ámbito de la interculturalidad en las Universidades se propone mayoritariamente



como materia optativa, asegurando sólo que el alumnado más motivado por el tema curse estas asignaturas. La formación tampoco suele entrar en la reflexión sobre el modelo educativo y social que se propone construir partiendo de la realidad multicultural existente, sobre el *para qué* educamos y el "cambio de filosofía" que supone la educación intercultural; se suele limitar a dar una formación fundamentalmente práctica o instrumental, que es lo que demanda mayoritariamente el profesorado.

"El bajo índice de efectividad que la formación en educación intercultural del profesorado está teniendo hasta el momento, se traduce en el sostenimiento de un discurso políticamente correcto, de una calidad y calidez más que aceptables, y una práctica que poco tiene que ver con lo que se dice" (Essomba, 2008, 11)

No es de extrañar, por tanto, que la mayoría de las investigaciones (Bartolomé, 1997; Colectivo IOE, 1996; Aguado, 2006) constatan que un 60% del profesorado manifiesta que "nunca" ha introducido cambios en la dinámica de la clase, ni al inicio ni durante el curso, en razón de tener alumnado perteneciente a minorías. Aclaran incluso, con énfasis, que "todos son iguales", dándole un signo peyorativo, de tinte racista, a la propuesta de tener que "cambiar la organización de la clase por tener alumnado de minorías étnicas".

No obstante, las investigaciones sobre las prácticas del profesorado, como desarrolla Díaz-Aguado (2003), han demostrado que las expectativas que tienen implican un tratamiento diferenciado del alumnado: en la desigual distribución del protagonismo (un grupo de "brillantes" protagonizan casi todas las intervenciones y otro pequeño grupo de "lentos" no consigue ninguna), en la atención que se les presta, en la dificultad de las preguntas que se les dirige, en el tiempo que se les deja para responder y en la adecuación del refuerzo que se les proporciona (preguntas más difíciles y más tiempo para responder a alumnado de altas expectativas, así como muchos más elogios). El profesorado, sigue diciendo esta autora, suele identificar como alumnado incapaz de aprender aquellos y aquellas a quienes ellos se ven incapaces de enseñar. En este sentido, comenta que las expectativas del profesorado hacia su alumnado dependen de su capacidad para enseñarles. Por lo que el estilo de la inmensa mayoría del profesorado en el tratamiento de la diversidad suele ser *laissez-faire*: tratan a su alumnado como si no existieran diferencias entre ellos (bajo el lema de que son iguales).

Por eso la formación del profesorado no debe limitarse a lo conceptual, aunque no debe despreciarse la influencia de los conocimientos en la modificación de las creencias, de los prejuicios y de las conductas, pues todos ellos tienen una base cognitiva, ni la importancia del lenguaje en la percepción y representación de la realidad.

Será necesario, además, un trabajo sistemático sobre las actitudes y los valores para hacerse conscientes de los propios, para clarificarlos y operativizarlos; y es imprescindible una formación

interdisciplinaria sólida para poder hacer frente al desafío ideológico y político que plantea la realidad multicultural, presente implícita y explícitamente en la vida cotidiana y en el debate público (Besalú, 2002, 10). "La primera y más dura transformación: la de las creencias y valores del profesorado" (Essomba, 1999, 12).

Según Banks (1991), los programas de formación del profesorado deberían ayudarles a explorar y aclarar sus propias identidades y supuestos culturales, pues no podemos comenzar a entender las necesidades de las perspectivas culturales del alumnado gitano hasta que no examinemos críticamente y nos demos cuenta de los presupuestos que conforman nuestra mirada, nuestro punto de vista sobre el mundo.

"Igual que otros hacen en examen de conciencia, yo a veces me veo haciendo lo que podríamos llamar examen de identidad. No trato con ello de encontrar en mí una pertenencia esencial en la que pudiera reconocerse, así que adopto la actitud contraria: rebusco en mi memoria para que aflore el mayor número posible de componentes de mi identidad, los agrupo y hago la lista, sin renegar de ninguno de ellos" (Maalouf, 2009, 25)

Esto supone empezar a plantearnos la necesidad de un modelo de ciudadanía pluricultural, basada en el reconocimiento de la identidad formada por múltiples pertenencias, cuyo reconocimiento se convierte en una de las mejores estrategias contra el racismo y la discriminación.

La formación del profesorado en educación intercultural requiere que éste entienda los efectos múltiples y a menudo obviados de los factores micro y macrosociales en la dinámica de la escuela –la relación entre la comunidad educativa; las realidades culturales y sociales en las que viven en su entorno; el contexto político y económico en el que se ubican los centros, entre otros-, que adquiera una comprensión más crítica de los mismos y que desarrollen actitudes y estrategias para deconstruir aquellos aspectos y situaciones que no favorecen una escolarización equitativa para todo el alumnado. No limitando la educación intercultural a la integración del contenido sobre grupos étnicos en el currículo o al intento de reducir el prejuicio hacia los mismos desde un conocimiento de su cultura.

La secuencia de práctica-teoría-investigación-acción-reflexión-práctica es la más adecuada y eficaz como modelo de formación (Jordan, 1999). Centrándose en todo el equipo educativo del centro educativo y, si es posible, en la comunidad educativa e involucrando por zonas, barrios o localidades a otros agentes socioeducativos. La formación a profesorado de forma aislada y de forma voluntaria, no cambia la estructura ni el currículo global de la escuela.

Los dos enfoques principales a la hora de plantearse la formación del profesorado en educación intercultural se pueden sintetizar en las dos orientaciones que proponen Derman-Sparks (1998): el paradigma de la tolerancia y el paradigma de la transformación.



	Paradigma de la tolerancia	Paradigma de la transformación
Contenido de la formación	Información sobre las culturas y conocimiento de actividades multiculturales para trabajar con el alumnado desde un enfoque de compensación y mejora de las relaciones humanas. Proporciona conocimiento cognitivo, pero no altera la dimensión emocional que ayude a modificar sus puntos de vista sobre la naturaleza de la desigualdad social, los privilegios o el poder.	Engloba temas sobre la diversidad y la justicia, vinculados con el género, la clase, la etnicidad y la cultura. Se inicia con el análisis y cambio de los propios sesgos personales de los docentes, sus contradicciones y falsas informaciones. Se centra en identificar y modificar las prácticas educativas que no desafían el racismo u otras discriminaciones o prejuicios institucionales.
Concreción curricular de la formación	Mediante curso separado y específico, sin estar habitualmente integrado en la formación regular, que se centra en estilos de aprendizaje y relaciones.	Integrada en todos los aspectos del currículum de la formación del profesorado, incidiendo en los temas de diversidad, equidad y justicia.
Métodos de formación	Enfatizan la información ofrecida a través de exposiciones, lecturas y representantes de diferentes grupos étnicos.	Se basan en el aprendizaje experiencial y cooperativo con los iguales, así como en la información dada y obtenida. Articula la reflexión con la investigación, la innovación de prácticas, el cambio de actitudes del profesorado y el compromiso social.

Fuente: *Derman-Sparks (1998, 6)*

El paradigma de la transformación de la educación intercultural da la palabra al profesorado para situar su trabajo en el contexto más amplio del cambio social, lo cual supone ser crítico respecto a las funciones, a veces contradictorias, de las escuelas en nuestra sociedad: por un lado, forma al alumnado para “encajar” en el modelo social establecido y, por otra parte, enseñarle a desafiar y luchar por cambiar, como ciudadano y ciudadana comprometido con la democracia, aquellos aspectos injustos de esta sociedad.

Este enfoque de la formación supone implicarse en el análisis y compromiso con temas que para la mayoría son percibidos

como controvertidos –por ejemplo, el racismo, la discriminación y otras formas de opresión en las escuelas y en la sociedad- (Sabariego, 2002). Esto supone establecer vínculos con las comunidades marginadas a fin de incorporar el “conocimiento subordinado” de ellas; pero no con los elementos ‘exitosos’ de estas comunidades tal como los define la cultura dominante, sino abriendo la escuela a la diversidad de tradiciones, historias y culturas habitualmente desacreditadas en la cultura oficial. Esto implicará una nueva redacción de la historia con la inclusión de las nuevas perspectivas que tales conocimientos subordinados proporcionan. La memoria de la clase trabajadora, la

experiencia histórica de los gitanos, los debates y la opresión del presente, etc. (Kincheloe y Steinberg, 1999, 284).

Porque realmente no se puede implementar un programa de educación intercultural efectivo sin efectuar ningún cambio fundamental en las aulas y en las escuelas en las que se enseña y la asunción de un compromiso ético y profesional por parte del profesorado en su rol de forjador de actitudes y valores y como "agentes sociales" para la transformación colectiva en una escuela plural y democrática. Por este motivo la formación del profesorado también se convierte en una tarea fundamental

asociada a la reformulación estructural del sistema educativo y la introducción de modelos educativos que rompen la hegemonía del paradigma dominante (Sabariego, 2002, 192).

No obstante, también la formación ha de contemplar estrategias y destrezas definidas que ayuden al profesorado a desarrollar un planteamiento de educación intercultural acorde con estos principios. En este sentido, podemos tomar como referencia las pautas que proponen los miembros del *Grup d'Investigació en Educació Intercultural* (GREDI) para elaborar un currículum intercultural para la formación del profesorado (1999, 79-80):

CURRÍCULUM DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

PRINCIPIOS

- Formación en educación intercultural antes de la intervención
- Integrar los contenidos con las metodologías y estrategias de enseñanza

ÁMBITOS

COMPETENCIA COGNITIVA

- Conocer las minorías étnicas del contexto real concreto. Migración y marginación.
- Conocer y analizar los modelos y enfoques de educación multicultural y conceptos implícitos.
- Reflexionar sobre las condiciones necesarias posibles para establecer un proyecto educativo global

CONOCIMIENTO Y COMPROMISO CON UNA FILOSOFÍA INTERCULTURAL

- Análisis de las políticas educativas existentes y del modelo de educación intercultural que se promueve desde un sistema educativo concreto.
- Reflexionar sobre el currículum oculto del profesorado y cómo afecta a las minorías étnicas.

DESARROLLO DE ACTITUDES Y VALORES

- Percibir la diversidad desde la diferencia, no desde el déficit.
- Conocer las culturas en contacto.
- Experimentar y vivenciar positivamente en contextos multiculturales. Actuaciones concretas y compartidas.
- Adquirir una actitud favorable a la diversidad cultural.

COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS

- Elaborar diseños curriculares y unidades didácticas de inspiración intercultural.
- Uso de diferentes metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje que fomenten relaciones interculturales constructivas: aprendizaje cooperativo.
- Diseñar y utilizar estrategias que favorezcan relaciones interculturales en el aula a partir de cambios organizativos y funcionales.
- Desarrollar destrezas de comunicación con las familias y otros profesionales
- Desarrollar habilidades para detectar prejuicios y estereotipos contenidos en los materiales de enseñanza.
- Desarrollar habilidades para diagnosticar los valores, necesidades educativas y estilos de aprendizaje del alumnado.

En cuanto a los contenidos de la formación tendrían que centrarse en lo que se entiende por interculturalidad, superando ya los paradigmas de la multiculturalidad y, por supuesto, de la educación compensatoria.

Se debe enfocar, en este sentido, la interculturalidad como "la actitud que, partiendo del respeto por las culturas diferentes, busca y practica el diálogo desde la igualdad (ni desde el

paternalismo, ni desde el desprecio) y tiene una visión crítica de todas las culturas, también de la propia" (Besalú, 2002, 31). La pretensión última, desde este enfoque, es educar a todos y todas para la ciudadanía en el contexto de una sociedad multicultural, mestiza.

Esta visión de la interculturalidad se apoya en la dimensión antropológica de la diferencia. Según ésta, cuando se analizan

las diferencias en el seno de las sociedades europeas, fácilmente se deduce que todos y todas somos diferentes y que las diferencias (de sexo, de religión, de hábitat, etc.) constituyen la verdadera "norma", la auténtica realidad. Desde este enfoque se llega a la conclusión de que todos y todas somos sujetos de una educación diferenciada, de una educación intercultural o cívica (educación para la ciudadanía mundial), ya que es fundamental educar a todo el alumnado para convivir con el *otro*, sea cual sea su diferencia o su cultura. Esto supone unir indeliblemente, educación intercultural y educación antirracista.

Su objeto, por lo tanto, ya no serán sólo los hijos e hijas de personas gitanas, sino todo el alumnado, todas las personas. Conlleva la reorganización de los centros y la introducción de cambios en los contenidos que se imparten, los cuales deben incorporar conocimientos relativos a las diferentes lenguas y culturas de los alumnos y alumnas, a los diferentes valores, percepciones y bienes culturales. Supone un cuestionamiento del etnocentrismo y tiende a la búsqueda de puntos comunes y de lugares de encuentro para fomentar el conocimiento mutuo y el desarrollo de formas de convivencia en las que todas las personas se vean representadas (Martín Rojo, 2003, 54).

Esto supone que todas las culturas, incluida la gitana, puedan realizar aportaciones al medio común, en condiciones de igualdad, que la escuela debe transmitir una cultura plural, en la que estén representadas todas las culturas que coexisten en un ambiente determinado, en la perspectiva de construir una cultura común y debe socializar para vivir en sociedades multiculturales y democráticas. Implica la relativización de todas las culturas, en especial de la propia, el descentramiento cultural.

Esta nueva óptica se traduce en orientaciones y prácticas distintas de las anteriores: la necesidad de preparar a todos los

ciudadanos y ciudadanas para vivir en sociedades mestizas; un cuestionamiento crítico de la cultura que presentan los currículos escolares; un énfasis en la promoción de las condiciones de intercambio y comunicación más que en la potenciación de las diferencias; Implica una valoración y aceptación de las otras culturas, lo cual implica no el relativismo cultural, sino el respeto por todas las culturas, comprenderlas, desacralizarlas y criticarlas en su globalidad compleja y dinámica, dentro de un clima de respeto democrático y en el marco de unos Derechos Humanos construidos y negociados entre todas las culturas y pueblos de la tierra; una toma de posición clara y politizada a favor de una enseñanza antirracista, a nivel de comportamientos y actitudes, pero también a nivel cognitivo e ideológico, analizando las cuestiones de poder y dominación, así como los métodos de resistencia a la opresión (Besalú, 2002, 49).

Podemos proponer algunos de los principios fundamentales de la educación intercultural a partir de las propuestas de diversos autores y autoras (Essomba, 1999; Kincheloe y Steinberg, 1999; Besalú, 2002, Martín Rojo, 2003).

- No se dirige a las minorías étnicas o culturales, es una educación para todos y todas. Es una educación para y en la diversidad cultural y no una educación para los culturalmente diferentes.
- No tiene por objetivo promover el relativismo cultural, sino el reconocimiento de la relatividad y la desacralización de todas las culturas.
- Debe promover el conocimiento de la multiculturalidad presente en la sociedad y promover la competencia en múltiples culturas.



- La diferencia, las diferencias culturales, mayoritarias o minoritarias, se convierten en parte del currículum. Entiende la diversidad cultural en el proceso educativo, no como elemento segregador o diferenciador, sino como elemento enriquecedor, integrador y articulador.
- Se trata de enseñar a los ciudadanos futuros a vivir juntos, en un mismo universo rico y plural. Es una educación para la ciudadanía plena.
- No existe una pedagogía intercultural como tal, sino que la educación intercultural entronca con la mejor tradición pedagógica, la que parte y se basa en las necesidades, experiencias e intereses del alumnado y se ocupa de acompañar y potencia su desarrollo como persona, la que atiende a las personas en su diversidad.
- Evita la separación física de los grupos culturalmente diversos. El primer paso para educar interculturalmente es el contacto físico, que ofrece posibilidades reales de mejorar el conocimiento, la comprensión y la estima mutua entre personas pertenecientes a distintas raíces culturales. Las personas sólo pueden hacer de la diferencia un instrumento positivo si ésta es aceptada y reconocida por los demás.
- Supone una lucha activa y politizada en contra de las discriminaciones racistas y xenófobas desde un análisis crítico de las estructuras de poder y opresión.
- La mejor educación intercultural es el reconocimiento social y político pleno de las minorías culturales. No podemos responder a los problemas políticos y sociales sólo con soluciones educativas.

El gran problema es la no aceptación de la diferencia como elemento positivo y valioso. "Europa ha elaborado una cultura de la identidad pero no de la diferencia. Todos los diferentes han sido sistemáticamente marginados y reprimidos: tanto los de fuera (colonialismo, esclavitud...) como los de dentro (paganos, herejes, mujeres, pobres, gitanos, discapacitados...) Desde siempre la diferencia ha sido vista como una amenaza: genera miedo, sospecha. Hemos sido educados en una concepción marcadamente negativa de la diferencia y no estamos habituados a ver al otro como riqueza. Pero vivimos en un mundo donde la diversidad es la regla. (...) La apertura al otro es una dimensión fundamental (...). Hoy la tolerancia ya no es suficiente: al otro no sólo debemos respetarlo, sino que con él debemos cohabitar y construir un destino común. Sin una educación en la diversidad y para la convivencia, fundada en los derechos humanos, la educación no tiene futuro en esta sociedad" (Besalú, 2002, 39). Educar a partir del otro, de la otra, es el nuevo paradigma educativo.

El currículum ha de ser una oferta cultural válida para todo el alumnado. Sin embargo, como denuncia Besalú (2002, 74) existe un largo listado de culturas y subculturas olvidadas o silenciadas en el currículum: desde la vejez a las mujeres; desde el mundo rural a los y las pobres; desde las minorías culturales a los homosexuales, etc.





Desde este punto de vista, quien más necesidad tiene de un currículum intercultural no son precisamente los centros que cuentan con alumnado gitano, sino aquéllos que no tienen, pues su alumnado, en principio, será el más incompetente e ignorante a nivel multicultural y los menos dispuestos a ampliar o modificar su visión del mundo.

No se trata de incorporar al currículum nuevos elementos relativos a las minorías culturales presentes en los centros en determinadas áreas, ni de dedicar momentos específicos (sesiones, días, semanas) a realizar actividades relacionadas con la diversidad cultural, sino que el problema nuclear es la representatividad cultural del currículum común. Es necesario que todo el currículum esté impregnado y abierto a la diversidad. El objetivo de una propuesta curricular intercultural debería ser el comprender la realidad desde diversas ópticas sociales, políticas y culturales, el de ayudar al alumnado a entender el mundo desde diversas lecturas culturales y a reflexionar y cuestionar su propia cultura y la de los demás.

La cultura escolar contenida en el currículum dista mucho de ser un resumen representativo de la sociedad de la que surge y a la que pretende servir. Y esto tiene dos consecuencias: genera desigualdad e incapacita al alumnado para comprender el mundo.

“La conclusión es clara: no sirven los currícula paralelos, los currícula diferenciados, porque, entre otras cosas, dejan intacto el currículum hegemónico. El objetivo es reconstruir el currículum común, que deberá respetar en cualquier caso la parte generalizable del currículum tradicional” (Besalú, 2002, 78).

Por eso no sirve introducir un nuevo capítulo en los Proyectos Educativos de Centro dedicado a lo intercultural, sino que es necesario analizar la realidad y pensar la educación del centro desde una nueva perspectiva de análisis: la diversidad cultural de nuestros alumnos y alumnas y de la sociedad. Esto supone enriquecer el análisis y aumentar las posibilidades didácticas al contar con un abanico mayor de referentes culturales.

Por este motivo la construcción de currícula interculturales atañe a todos los centros educativos, cuenten o no cuenten con alumnado gitano en sus aulas. Porque todos vivimos ya en sociedades multiculturales y porque en todos los centros debemos combatir el racismo y la xenofobia, el etnocentrismo y los prejuicios.

Lo cual lleva a un replanteamiento del currículum escolar. Conlleva enseñar al alumnado a convivir en un ambiente culturalmente diverso y socialmente complejo y trabajar para construir un medio hecho con las aportaciones de todos y todas. Se trata de preparar al alumnado para vivir en medios ambiguos, plurales, contradictorios y conflictivos.

El currículum resultante de esta actitud insiste en que, además de enseñarles a todos los y las estudiantes que no deben tener prejuicios contra los demás, han aprender que existe la injusticia social. Esto supone construir una pedagogía política que implica que el aprendizaje forma parte de la lucha del estudiante por la justicia social (Giroux, 1997).

Promueve un currículum y unas prácticas educativas más democráticas e igualitarias en las que todos y todas tengan acceso a una cultura básica que incorpore las perspectivas y las experiencias de las culturas marginadas, de las mujeres, de las personas trabajadoras, de todas las minorías silenciadas. Se propone un currículum contrahegemónico que garantice la justicia curricular, un currículum basado en la experiencia y las perspectivas de las más desfavorecidas, un currículum construido a partir de la posición de los grupos subordinados, un currículum que invierta la hegemonía, un currículum común para todos y todas desde otras bases (Connell, 1997). No para dar la vuelta a la tortilla, sino para proporcionar experiencias e informaciones desconocidas y olvidadas, para hacer un currículum más comprensivo, más inclusivo, más representativo.

"Partir de los intereses de los más desfavorecidos significa plantear los temas económicos desde la situación de las personas pobres; establecer las cuestiones de género desde la posición de las mujeres; plantear las relaciones étnicas y las cuestiones territoriales desde la perspectiva de las indígenas; los problemas de la vida cotidiana y urbana desde la experiencia de las personas ciegas o paralíticas..." (Besalú, 2002, 77). Implica al oprimido en la investigación de cómo hay que reformar las instituciones de la cultura predominante. El entendimiento que se adquiere desde la perspectiva del excluido o del diferente (culturalmente hablando) da pie para hacer una apreciación de la naturaleza de la justicia, de la invisibilidad del proceso de opresión y de la diferencia, que pone de relieve nuestra propia construcción social como individuos (Kincheloe y Steinberg, 1999).

Incluye la clarificación y evaluación de los propios valores y creencias, la eliminación de los prejuicios raciales y los estereotipos y el reconocimiento explícito del derecho a la diferencia cultural. Apreciar el hecho de que en todas las cuestiones hay múltiples perspectivas. Darse cuenta de cómo los libros de texto descartan datos sobre puntos de vista impopulares, así como la información producida por grupos marginados. Esto da una lección sobre lo complejo que resulta el proceso de producción del conocimiento y sobre el modo en que este proceso moldea las opiniones que tenemos de nosotros mismos y del mundo que nos rodea (Kincheloe y Steinberg, 1999).

También propone comprender críticamente una realidad que pone las bases del racismo, del sexismo y del clasismo y así capacitar para luchar activamente por la transformación social y la emancipación. El profesorado se convierte así en agente transformador que, al ayudar a las personas a identificar su opresión o a comprender su posible complicidad en la misma, alertan a la comunidad y la comprometen en el cambio. Para ello debemos formar al profesorado en técnicas de trabajo cooperativo y de carácter socioafectivo. "Se trata de una reconstrucción radical toda vez que intentan fortalecer a aquellos que actualmente carecen de poder y validar el modo de pensar de los oprimidos, lo cual abre nuevos senderos cognitivos para todo el mundo" (Kincheloe y Steinberg, 1999, 74).

Esto supondría que el alumnado, el profesorado y la comunidad educativa, analizarían la naturaleza de la discriminación y la opresión en razón de la etnia, clase social y género; cómo se producen

el racismo, el sexismo y los prejuicios de clase desde el punto de vista económico, semiótico (representaciones codificadas y simbólicas de las representaciones de determinados grupos), político, educativos e institucional; de qué forma el poder mediatiza sus vidas y qué podrían hacer para resistir a su opresora presencia. "Los temas podrían girar en torno a la circunstancia raramente apreciada de que la disminución de los actos de discriminación entre finales de los años sesenta y principios de los ochenta (discriminación definida en este caso como un acto consciente, normalmente individual, de exclusión y segregación) ha influido muy poco en la reducción de la opresión (dinámica estructural que económica, política y psicológicamente inmoviliza a un grupo). La opresión en las sociedades democráticas actuales consiste en disposiciones políticas, educativas y sociales –por ejemplo, requisitos para la compra de inmuebles, condiciones para la obtención de créditos bancarios, el uso de pruebas normalizadas en educación, etc.- que construyen barreras que dificultan la acción de determinados grupos (étnicos, de clase social o género) para regir su propia vida" (Kincheloe y Steinberg, 1999, 54).

En definitiva, la Educación Intercultural se convierte en una herramienta para aprender colectivamente a ser ciudadanos y ciudadanas de un mundo cada vez más pequeño y más global. La Educación Intercultural se convierte así en Educación para la Ciudadanía crítica global.

El núcleo central de la Educación Intercultural ha de ser la formación en valores y actitudes de solidaridad y comunicación humana (Educación para la Ciudadanía). En este sentido la Educación Intercultural no es ni debe identificarse con la educación de gitanos, sino que es la educación de todos para convivir y colaborar dentro de una sociedad Intercultural. Así, entiendo como base de la Educación Intercultural una Educación para la Ciudadanía que facilite la convivencia, en términos de justicia e igualdad, en sociedades plurales.

Propuestas globales de intervención como son las Escuelas de Aprendizaje Acelerado, desarrolladas en EE.UU., y que aquí vienen llamándose Comunidades de Aprendizaje, marcan claramente estas líneas de actuación, teniendo unos resultados extraordinarios en este sentido.

Pero la educación intercultural es insuficiente si no va unida a una política general de igualdad de oportunidades a todos los niveles por parte del Estado. "Podemos desarrollar tantos currícula escolares multiculturales maravillosos como queramos, pero por muy importantes e influyentes que sean, la mayoría de las veces no tendrán nada que ver con el currículum cultural que enseña la televisión, las películas, la música popular, los videojuegos e internet. El consumo de cultura popular regido por las actividades de la televisión, las empresas cinematográficas y otras industrias del ocio, da a las entidades comerciales que ejercen el poder el carácter de profesoras del nuevo milenio" (Kincheloe y Steinberg, 1999, 124). Como dice Mary Nash (1999), la pedagogía de la interculturalidad no se limita, ni mucho menos, al ámbito de la escuela, sino que implica a la sociedad en su conjunto en una dinámica relacionada con la justicia social, el desarrollo de la ciudadanía, la democracia participativa y la eliminación del sexismo.

Bibliografía

Habitualmente, según las normas de la APA, no se ponen los nombres de los autores y autoras de la bibliografía referenciada, limitándose a poner su inicial. Considero que ésta es una forma de "invisibilizar" a las mujeres, pues habitualmente tendemos a pensar que las personas que escriben son hombres, tal como ha sido construido en nuestro imaginario colectivo en una sociedad con larga tradición patriarcal. Por ello, desde una perspectiva intercultural, trato de evitar aquí este sesgo, explicitando expresamente el sexo de los autores y autoras a través de su nombre. Creo que ésta es una norma de la APA en función de un criterio pragmático, pero que debe ser modificada respondiendo a un criterio intercultural, ético y de derechos fundamentales.

AGUADO ODINA, María Teresa. (Coord.). (2006).

Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea. Madrid: UNED.

BANKS, James A. (1991). *Teaching strategies for ethnic studies.* New York: Allyn and Bacon.

BARTOLOMÉ PINA, Margarita y otros/as. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural.* Barcelona: CEDECS.

BESALÚ COSTA, Xavier. (2002). *Diversidad cultural y educación.* Madrid: Síntesis.

COLECTIVO IOÉ (1996). Intervención de Colectivo Ioé. En Carbonell, F. (Coord.). *Sobre interculturalitat 2.* Girona: Fundació Sergi.

CONNELL, Robert W. (1997). *Escuelas y justicia social.* Madrid: Morata.

DERMAN-SPARKS, Louise. (1998). Educating for Equality: Forging a shared vision. En E. Lee, et al. (Eds.). *Beyond heroes and holidays: A practical guide to K-12 Anti-Racist, Multicultural Education and Staff Development* (2-6). Washington: Network of Educators on the Americas.

DÍAZ-AGUADO, M^a. José y BARAJA, Ana. (1993). *Interacción educativa y desventaja socio-cultural: un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos.* Madrid: CIDE.

DIAZ-AGUADO, M^a. José. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo.* Madrid: Pirámide.

ESSOMBA, Miguel Angel. (2008). *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural.* Barcelona: Graó.

ESSOMBA, Miguel Angel. (Coord.). (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural.* Barcelona: Graó.

GAIRÍN, Joaquín e IGLESIAS VIDAL, Edgar. (2010). The Programa Curricular en contextos escolares con fuerte presencia de los alumnos de familia inmigrante. *Bordón* 62 (1), 61-75.

GARCÍA FERNÁNDEZ, José Antonio y GOENECHEA PERMISÁN, Cristina. (2009). *Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora.* Madrid: Wolters Kluwer.

GIROUX, Henry. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Cultura and Schooling.* Boulder, CO: Westview Press.

GREDI. (1999). La formación del profesorado en educación multicultural. En ESSOMBA, M.A. (Coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultura* (75-80). Barcelona: Graó.

JORDAN, Jose Antonio. (1999). El profesorado ante la ecuación intercultural. En ESSOMBA, M.A. (Coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultura* (65-73). Barcelona: Graó.

KINCHELOE, Joe L. y STEINBERG, Shirley R. (1999). *Repensar el multiculturalismo.* Barcelona: Octaedro.

LÓPEZ MELERO, Miguel. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación.* Málaga: Aljibe.

MAALOUF, Amin. (2009). *Identidades asesinas.* Madrid: Alianza.

MARTÍN ROJO, Luisa. (Dir.). (2003). *¿Asimilar o Integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas.* Madrid: MEC-D-CIDE.

NASH, Mary. (1999). Prefacio. En KINCHELOE, J.L. y STEINBERG, S.R. (1999). *Repensar el multiculturalismo* (9-17). Barcelona: Octaedro.

NÚÑEZ MAYÁN, M^a. Teresa. (2010). La formación del profesorado para la inclusión educativa. *II Congreso Iberoamericano, Educación inclusiva, Ponencia, Atención a la diversidad, Formación profesorado.* [En <http://www.centrodocumentaciondown.com/documentos/show/doc/1149> Consultado el 25 de marzo de 2013].

SABARIEGO, Marta. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI.* Bilbao: Descleé.

TERRÉN, Eduardo. (2004). *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social.* Madrid: Catarata.

Artículo

Formación del profesorado y diversidad cultural:
algunas consideraciones

Formación del profesorado y diversidad cultural: algunas consideraciones

Luis Torrego Egido
Universidad de Valladolid

Contacto: ltorrego@pdg.uva.es

Introducción: la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural

La diversidad cultural se considera "patrimonio común de la humanidad" y es "tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos" y "debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras". La defensa de la diversidad cultural constituye un imperativo ético indisoluble del respeto de la dignidad de la persona.

Las afirmaciones anteriores forman parte de la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, aprobada por unanimidad por la Conferencia General de la UNESCO pocas semanas después de los atentados del 11-S. Es importante consignar la singularidad de este momento, pues la Declaración constituye una respuesta de esperanza en una coyuntura en la que la opinión pública parece estar expuesta a múltiples factores de riesgo de uniformidad e intransigencia.

La Declaración pone de manifiesto que la diversidad cultural se vincula con la plena realización de los derechos humanos y las libertades fundamentales proclamadas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Se enfatiza la necesidad de considerar la diversidad cultural como un proceso evolutivo y como una fuente de expresión, creación e innovación que debe hacer que nos reconozcamos no sólo en las diversas formas de alteridad, sino también en el carácter plural de nuestra propia identidad.

La Declaración remarca la defensa de los bienes y servicios culturales que por ser portadores de valores, sentido e identidad no pueden ser considerados como simples mercancías o bienes de consumo (Murciano, 2006). Es esencial el reconocimiento universal de los derechos culturales que se recoge en ella. Así, el artículo seis de la declaración se manifiesta por una diversidad



cultural accesible a todos: "Al mismo tiempo que se garantiza la libre circulación de las ideas mediante la palabra y la imagen hay que procurar que todas las culturas puedan expresarse y darse a conocer." (UNESCO, 2001).

La Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural incluye una recapitulación de los elementos que deberían guiar la elaboración de un plan de acción para que los principios recogidos en ella no se quedasen en una mera afirmación verbal, sino que se transformasen en hechos. En ese plan de acción se contienen medidas para promover, en sociedades diversificadas, la integración y la participación de personas y grupos que procedan de horizontes culturales diversos. Y descubrimos algunas acciones alusivas a la educación escolar, como el fomento de la diversidad lingüística -respetando la lengua materna- en todos los niveles de enseñanza o la toma de conciencia, a través de la educación, del valor real de la diversidad cultural y la mejora, con esa finalidad, de la formulación de los programas escolares y la formación de los docentes o la incorporación al proceso educativo de métodos pedagógicos que permitan salvaguardar y optimizar metodologías culturalmente adecuadas para la comunicación y la transmisión del saber.

Pero las intenciones de la Declaración están lejos de haberse convertido en principios transformadores de la realidad. En concreto, y en lo concerniente a la educación, los enunciados que acabamos de exponer se enfrentan a actitudes, representaciones y prácticas férreamente asentadas. La escuela tiene pendiente todavía la conquista del reto de combinar el universalismo implícito en el proyecto generalista y unificador que surge de la Ilustración con el reconocimiento de una población cada vez más heterogénea (Torrego, Gómez y Parejo, 2012). Como dice Terrén (2004), ese desafío consiste en "reconocer la legitimidad de la fuente de conflicto que comporta la diversidad cultural y aceptarla como una oportunidad de mejora y renovación de la escuela" (p. 20). Por el contrario, la corriente mayoritaria de la escuela sigue llevándonos a una enseñanza monocultural, que se dedica a resaltar la información que transmite y sirve a la consolidación del contexto social establecido (Sepúlveda, 2001).

La escuela, en contra de lo establecido en la Declaración, es el espacio en que se adquieren pautas de socialización que reproducen esquemas sociales relacionados con la adquisición de prejuicios y estereotipos culturales y con la exclusión étnica. Es cierto lo que se apunta en la etnografía coordinada por Laura Mijares y Luisa Martín (2007) en las aulas de cuatro centros multilingües de la Comunidad de Madrid: "En definitiva, se concibe la escuela como un espacio homogeneizador donde lo más adecuado parece ser diluir las diferencias en un ámbito que se supone nivelador y cuya vocación es equilibrar las posibles disparidades existentes". (p. 238)

Pero, frente a ese camino que consiste, simplemente, en una concepción educativa homogeneizadora, que se basa en un único modelo educativo impuesto a todos, lo que significa, simplemente, garantizar la superioridad de logros académicos



de las personas y grupos dominantes y la inferioridad de los dominados, se ha abierto paso otra opción consistente en ofrecer tratamientos e itinerarios específicos para esas personas y grupos, en aras, se dice, del respeto a la diversidad.

Estas vías han olvidado, ambas, que la finalidad del sistema educativo es lograr la igualdad de las diferencias: el éxito escolar para todas y todos y, a la vez, el reconocimiento de las diferencias culturales y personales. Sólo así la escuela podrá desempeñar un papel nivelador de las situaciones sociales y económicas e integrador de las diferentes culturas (Flecha y Puigvert, 1998). Y esta evidencia insoslayable ha de ser el punto de partida de la formación del profesorado.

Hemos aprendido que no tiene sentido realizar una formación del profesorado orientada a la atención a ciertos grupos culturales, como la comunidad gitana, por ejemplo, pues se busca la igualdad educativa, el éxito educativo para todos y todas.

Un recuerdo personal: las escuelas-puente

Antes de proponer algunas ideas concretas sobre la formación del profesorado, quiero referirme en este momento a un recuerdo personal, que se remonta a mis tiempos de estudiante, a finales de la década de los setenta del pasado siglo en la Escuela de Magisterio de Segovia. He de advertir previamente que creo que recordar, sobre todo si se refiere a experiencias lejanas, es una actividad reconstructiva, un proceso dinámico en el que intervienen múltiples factores que tienen que ver con la información almacenada en ese momento, con la situación de recuerdo, con las vivencias posteriores (Fernández y Díez, 2001), así es que el proceso de reelaboración quizá no me deje ser del todo objetivo.

Y esto es fácil de entender: me recuerdo como estudiante de Magisterio y yo no era tal. Los estudiantes de Magisterio de entonces éramos estudiantes de Diplomado en Formación del Profesorado de Educación General Básica. Por aquel entonces yo andaba descubriendo a Freire y a su "Pedagogía del Oprimido" y no había oído hablar de la educación intercultural o cualquier otra idea que se le pareciera.

De lo que sí tuve noticia en aquellos tiempos fue de la existencia de la "Escuela Puente". En Segovia esa escuela estaba ubicada en un extremo de la ciudad, en el barrio de Puente de Hierro, así llamado por el puente de ferrocarril de la hoy desaparecida línea férrea Segovia-Medina del Campo. Ese puente cruzaba dicho barrio y muy cerca de él estaba la escuela puente, la escuela de los gitanos, en un local que mostraba bien a las claras la importancia que los poderes públicos daban a este elemento esencial de cualquier relación educativa: el espacio pedagógico (Freire, 2003). Viejo, con escasos recursos, al lado de la carretera que atravesaba el barrio, la escuela puente de Segovia no invitaba precisamente a visitarla y a mí no se me ocurrió traspasar las puertas y asomarme a la realidad escolar que había tras de ellas.

Desconocía absolutamente todo sobre la experiencia educativa que allí se realizaba y no tuve ningún interés por ella. Mi ignorancia hizo que el lector de Paulo Freire en que me había convertido alimentase desde el comienzo una curiosa distorsión: creí firmemente durante años que las escuelas puente se llamaban así porque estaban en ese barrio, en el barrio de Puente de Hierro. Y ahí se acabó mi curiosidad sobre la existencia de una medida específica para un colectivo relegado y sobre su situación real. Las escuelas puentes estaban en el barrio del puente, y nada más.

Formación del profesorado y condicionantes sociales y políticos

Quiero utilizar este recuerdo para mostrar la necesidad de que la formación del profesorado tenga en cuenta los

condicionantes sociales y políticos de las prácticas educativas y las consecuencias que originan, además de partir del compromiso ético de la educación en la igualdad de las diferencias.

Y no cabe duda de que el marco político y la regulación legal también son importantes. Cuando una persona joven quiere dedicarse a la educación y se dispone para ser docente es habitual que argumente su elección con la vocación o con conceptos que suponen su puesta en práctica: el deseo de acompañar a otros seres humanos en su proceso de aprendizaje, en su desarrollo como personas; el descubrimiento compartido de parcelas de la cultura o de la ciencia; el sueño de contribuir a alcanzar una sociedad más libre o más justa; la implicación ante las carencias o dificultades que pueden presentar algunos estudiantes.

Freire lo explicaba con una claridad diáfana cuando nos recordaba los saberes necesarios para la práctica educativa, en su *Pedagogía de la autonomía*: para ser docente es imprescindible el abandono de la neutralidad o de la indiferencia (un docente no puede estar en el mundo con las manos enguantadas), la necesidad de considerar la educación como una forma de intervención en el mundo, el convencimiento de que la historia es posibilidad y no determinación,... Un maestro o una maestra –y por extensión, esto debería afirmarse de todo el profesorado–, es el profesional de la esperanza, el incansable, humilde y magnífico cuidador del futuro (Marina, 2004).

Esta concepción que estamos esbozando debería estar reflejada en leyes y reglamentos, debería formar parte de cualquier legislación o reglamentación educativa y habría de concretarse en planes y medidas para llevar a cabo la formación inicial y continua del profesorado y la configuración de los procesos de selección docente en esa dirección.

Nada de eso hay en el anteproyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) presentado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. En realidad, habría que decir que la formación del profesorado no está. Y ya es sabido que para analizar una ley es tan importante lo que en ella se regula, como lo que se silencia. Y la formación del profesorado no aparece: el anteproyecto remite las cuestiones relativas a la formación del profesorado y a la selección del mismo al futuro estatuto de la función pública docente; eso sí, se promete que el futuro estatuto tendrá como objetivo principal la "tan necesaria dignificación de esta profesión" y se asegura que con él llegará la "necesaria consolidación y refrendo de la autoridad del profesor". Quizás se esté olvidando que la verdadera autoridad no se impone, sino que se reconoce y se confunde la autoridad auténtica –basada en el respeto, en el diálogo, en la educación en la responsabilidad– con un catálogo institucional de automatismos sancionadores que hagan crecer el espejismo de que cualquier problema quedará borrado a golpe de reglamento.



La formación inicial del profesorado: necesidades desde las que partir

Margarita Bartolomé (1995), en la última década del pasado siglo, basándose en investigaciones en las que se realiza un diagnóstico sólido de la realidad escolar, propuso una clasificación de las necesidades formativas del profesorado en relación a la diversidad cultural en cuatro tipos diferenciados. Me apoyaré en ella para exponer mi valoración sobre las necesidades de formación del profesorado.

El primer tipo de necesidades surge de la complejidad del contexto en el que se producen los procesos de enseñanza-aprendizaje. La escuela está inserta en un tiempo y en una sociedad determinada y ello genera necesidades formativas al profesorado que ha de desarrollar su vida laboral en esa escuela. Por eso la formación de maestros y maestras exige la comprensión de las dimensiones sociales y políticas de la educación y de los factores que la determinan en este momento, como pueden ser, por ejemplo, las tecnologías de la información y la comunicación que no únicamente se utilizan en la escuela, sino que constituyen un elemento fundamental de socialización de nuestro alumnado. Por otra parte, es preciso conocer las variables esenciales que acompañan a nuestro alumnado y condicionan su presencia escolar: las minorías étnicas, la perspectiva de género en educación, las políticas de inclusión,...

La segunda clase de necesidades arranca de la posición que el profesorado adopta ante diversas cuestiones que atraviesan el hecho educativo; en otras palabras, el educador o educadora precisa reflexionar sobre su propia práctica, sobre su actuación concreta y analizar el modelo educativo que está promoviendo. Aquí se situarían los procesos de autorreflexión del profesorado, el análisis del currículum oculto, la formación sociopolítica del profesorado que haga posible un análisis crítico de los propios planteamientos, etc.

Otro tipo de necesidades tienen que ver con el desarrollo de actitudes y valores favorables a una opción educativa que podría calificarse como humanizadora y liberadora, pues busca promover la autonomía de los discentes, el reconocimiento de su diversidad y la garantía de la equidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por eso el futuro profesorado ha de conocer qué es el enfoque socioafectivo (vivir situaciones de discriminación en la propia piel para dar a las mismas un tratamiento educativo), participar en dinámicas que faciliten la vivencia de situaciones en las que se suscitan dilemas, conocer elementos clave de las distintas culturas presentes en la escuela (costumbres, modos de vida, modelos de socialización, etc.), servirse de la educación experiencial que supone el aprendizaje-servicio en el que se une el compromiso social con el aprendizaje, que, además de generar buenos ciudadanos y ciudadanas, capaces de transformar la realidad, proporciona sentido a lo que se estudia. Aquí se incluirán también procesos y mecanismos de desarrollo del autoconcepto docente y de su autoestima como educadores y educadoras.

El último tipo de necesidades tiene que ver con la adquisición de competencias que podrían denominarse como propiamente pedagógicas. En este tipo se ubican las competencias diagnósticas para analizar la realidad, las competencias para la elaboración de diseños curriculares que integren el respeto a la diversidad y la promoción de la igualdad en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las distintas materias y actividades curriculares, las estrategias necesarias para generar ambientes que propicien el aprendizaje dialógico y experiencial, las habilidades didácticas precisas para propiciar acciones en las que se desaprenda la discriminación o en las que se evite la competitividad, el desarrollo y la potenciación de procesos comunicativos interactivos, la capacitación para el desarrollo de una acción tutorial que facilite la construcción identitaria, especialmente en el alumnado procedente de minorías étnicas, la utilización de estrategias organizativas propiciadoras de la cooperación y de la colaboración entre iguales y competencias para potenciar no sólo una buena relación de la escuela con las familias, sino para apoyar la participación de la comunidad educativa en las decisiones sobre el proyecto educativo de la escuela.

La satisfacción de estos tipos de necesidades formativas tiene que realizarse teniendo en cuenta, como dice Gimeno (2010, p. 83) que la formación inicial del profesorado, "aunque debemos darle la importancia que merece, en el mejor de los casos solamente representa un primer paso en el camino de búsqueda y consecución de una sólida profesional docente, para desarrollar una buena práctica". Un primer paso de un proceso, como afirma el propio Gimeno, que no acabará nunca (o no debería hacerlo). En cualquier caso, es el momento de asentar una eficaz socialización profesional, fundamentada en el conocimiento crítico.

En esta clasificación de las necesidades formativas puede complementarse con los ejes que propone Xavier Besalú (2004) para la formación de un profesorado crítico:

1. Un bagaje cultural amplio y sólido y un interés activo por conocer la actualidad, para que pueda realizar a partir de dicho bagaje un riguroso análisis crítico del contexto y del mundo.
2. El desarrollo de la capacidad de reflexionar críticamente sobre la práctica. Con esa herramienta se desvelarán los supuestos ideológicos y las consecuencias de las prácticas educativas y de las formas concretas en que se plasman (planificación, organización, evaluación, etc.) y se hará posible la autonomía profesional para programar, desarrollar y evaluar la intervención educativa.
3. La puesta en práctica de las actitudes que constituyen al intelectual transformador, especialmente la actitud crítica, de investigación y mejora de las propias prácticas, el compromiso ético y político con la educación, con el alumnado y con la sociedad, y el trabajo cooperativo.

Epílogo: la cerrazón de la obediencia

No me gustaría cerrar esta reflexión sobre la formación del profesorado sin referirme a otro asunto que considero fundamental. Nuestra tradición educativa se sustenta en la obediencia como elemento medular, hasta el punto de que se considera que la persona bien educada es aquella que es obediente, que reproduce lo que le han inculcado. Pero la educación no es eso, como ha repetido nuestro añorado José Luis Sampedro en las últimas entrevistas que le han realizado. La educación es la formación de seres humanos completos y para ello se necesita la formación del pensamiento libre, para que las personas vivan su propia vida y eviten reproducir lo que otras han pensado por ellas. Y esta es una cuestión central en la actual fase del sistema capitalista que estamos viviendo. Necesitamos esta respuesta ante el conformismo y la obediencia ciega, ante el síndrome de insolidaridad dócilmente adquirida, que denunciara Mario Benedetti (1990) hace ya más de dos décadas. También la necesitamos para evitar el dominio de unos pocos que determinan las condiciones de vida de la mayoría de la población.

Desde pequeños les decimos y les enseñamos a nuestros niños y niñas que otros saben lo que es mejor para ellos, que otros pensamos por ellos mejor que ellos mismos y que el único lugar posible de habitar es la obediencia. Es evidente que la obediencia es un lugar de comodidad y permanencia para quien la ejerce y un lugar de abandono y mutilación para quien la vive. Pretende perpetuar un estilo de vida, una construcción del mundo que presupone y fomenta la existencia de jerarquías, de divisiones entre buenos y malos, mejores y peores. Es la obediencia la que sostiene es status quo, establece verticalidad, exclusión, competencia, polarización... todos estos sinónimos de violencia, de injusticia.

La desobediencia, como señala Milgram (1980), es un conflicto entre conciencia y autoridad, o entre el imperativo ético y el poder, y por eso hay que preparar a las personas para la confrontación crítica, para el planteamiento y la defensa de alternativas humanizadoras.

Hoy, más que nunca, sigue siendo urgente atender la pregunta y desmontar la respuesta que plantea Jares (2001, p. 101): *¿Cómo es posible que un grupo minoritario de personas controlen a toda la sociedad? La respuesta a la que se llega es sencillamente demoledora: sólo con la colaboración o complicidad de esa mayoría.* Y esa mayoría está condicionada por este sucedáneo de democracia, por la manipulación de los medios de comunicación... y por la educación. En el actual estado de cosas, con un poder que compromete el futuro del planeta y de las futuras generaciones, que empobrece la vida humana, el abandono de la pasividad constituye un clamoroso deber educativo.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bartolomé, Margarita (1995). La escuela multicultural: del diagnóstico a una propuesta de cambio. *Revista de Educación*, 377, 75-127.
- Benedetti, Mario (1990, 9 de octubre). Eclipse de la solidaridad. *El País*.
- Fernández, Ángel y Díez, Emiliano (2001). Memoria y distorsión. En Antonio Sánchez Cabaco y M^a Soledad Beato (Coord.), *Psicología de la memoria: Ámbitos aplicados* (pp. 159-170). Madrid: Alianza.
- Flecha, Ramón y Puigvert, Lidia (1998). Aportaciones de Paulo Freire a la educación y las ciencias sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33, 21-28.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.



Gimeno, José (2010). Lo que se ha hecho en nombre de Bolonia en la Formación del Profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 398, 82-86.

Jarés, Xesús R. (2001). ¿Educar para la desobediencia? En Etxeberria, Xabier (Dir.), *Enfoques de la desobediencia civil* (pp. 97-120). Bilbao: Universidad de Deusto.

Marina, José Antonio (2004). *Manifiesto del maestro*. Madrid: FAD (Fundación de Ayuda contra la Drogadicción).

Martín Rojo, Luisa y Mijares, Laura (2007). *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: Ministerio de Educación – CIDE.

Milgram, Stanley (1980). *Obediencia a la autoridad. Un punto de vista experimental*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Murciano, Marcial (2006). Las políticas de comunicación ante los retos del nuevo milenio: pluralismo, diversidad cultural, desarrollo económico y tecnológico y bienestar social. *ZER*, 20, 371-398.

Sepúlveda, Gastón (2001). Interculturalidad y construcción del conocimiento. *Revista Docencia*, 13, 38-45

Terrén, Eduardo (2004), *Incorporación o asimilación: la escuela como espacio de inclusión social*, Madrid: Los libros de la Catarata.

Torrego, Alba, Gómez, Laura, y Parejo, José Luis (2012). La educación intercultural como forma de inclusión: discurso, supuestos ideológicos y voluntad política. *Tabanque: Revista pedagógica*, 25, 63-78.

UNESCO (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural*. París: UNESCO.

Artículo

La investigación acción participativa,
herramienta de formación de los
profesionales de la educación para
una educación inclusiva

La investigación acción participativa, herramienta de formación de los profesionales de la educación para una educación inclusiva

José Antonio García Fernández

Universidad Complutense de Madrid

La educación del profesorado sigue teniendo el honor de ser al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación.

(Fullan, 2002: 122).

INTRODUCCIÓN

En el contexto de pluralismo cultural y lingüístico en que nos movemos hoy día, una de las necesidades básicas de los docentes, educadores sociales, mediadores socioculturales, etc. consiste en desarrollar sus competencias interculturales. Se trata de estar capacitados para aprovechar la diversidad como factor de enriquecimiento social y cultural. De ser capaces de empoderar a quienes, por partir de situaciones de desigualdad, son más vulnerables al fracaso escolar y la exclusión social. De saber eliminar los estereotipos y prejuicios de la población hacia determinados grupos e individuos silenciados históricamente o estigmatizados socialmente. En definitiva, se trata de desarrollar valores, saberes y habilidades prácticas que permitan eliminar, o minimizar al menos, las barreras que la sociedad y el propio sistema educativo ofrece al aprendizaje y al desarrollo personal de quienes no se ajustan a los estándares de entrada establecidos. Formarse como profesional de la educación para atender la diversidad requiere, además, resistir a la fuerte inercia homogeneizadora del sistema educativo y al empuje neoliberal cuyo objetivo no es otro que convertir la educación en una pieza más del mercado.

1. Atención a la diversidad cultural y formación de los profesionales de la educación

Los nuevos planes de formación inicial de los profesionales de la educación (Grados de Maestro de E. Infantil, maestro de E. Primaria, Educador Social, Master de Profesor de Secundaria) relegan la atención a la diversidad en la educación a un lugar secundario. Su escasa presencia en el curriculum formativo adopta principalmente la consideración de materias optativas. El resultado es que un maestro de Primaria, por ejemplo, puede graduarse sin haber recibido formación en este aspecto, salvo que haya elegido como optativa alguna asignatura relacionada con la diversidad cultural, la enseñanza de la lengua de instrucción como segunda lengua, etc. Lamentablemente se ha perdido una ocasión de oro para la renovación de la formación de estos profesionales y su adecuación a los retos educativos, sociales y culturales del siglo XXI, prevaleciendo en cambio un enfoque técnico y disciplinar orientado al mercado.

Pero, si ya la formación inicial es deficitaria para capacitar a los profesionales para la diversidad cultural y lingüística, la



formación permanente ofrece un panorama parecido, en el que se observa un retroceso de décadas. Un ejemplo lo tenemos en la comunidad madrileña –buque insignia de las políticas educativas conservadoras– donde la red de formación que en 2008 contaba con 28 centros de apoyo al profesorado (CAP) se ha reducido a 5 centros (CTIF) para todo el territorio, más el Centro Regional de Innovación y Formación (CRIF). Así mismo, de los 63.500 docentes que participaron en actividades de formación en 2008 se ha descendido a 31.000 en 2011 y donde el total de actividades organizado por la red de formación de la Comunidad de Madrid (CTIF+CRIF) se redujo a 1027 en el mismo periodo (CRIF Las Acacias, 2013). Una consulta esta fuente oficial nos muestra claramente la escasa atención a la formación para la atención a la diversidad, tema sobre el que se ofertaron 143 actividades lo largo de los tres últimos cursos, estando centradas casi exclusivamente en la atención a la diversidad por discapacidad o por alteraciones de la conducta. Dentro de éstas, formación sobre educación intercultural, atención al alumnado extranjero de reciente incorporación y enseñanza del español como lengua extranjera, estuvieron apenas presentes en la oferta que, además, se limitó a la formación de entrada para los docentes de las aulas de enlace.

Otro aspecto que caracteriza el modelo de formación por el que opta esta comunidad, es la prioridad del modelo de cursos sobre la formación en centros, modalidad en la que solo se realizaron siete actividades durante el curso 2011-2012. La relevancia de estos datos nos muestra el carácter reproductor, elitista

y competitivo de la política educativa, cuyas líneas prioritarias de formación son la competencia lingüística en inglés, las TIC, las asignaturas instrumentales y la evaluación del centro. Para acabar de caracterizar el modelo formativo de esta comunidad, una de las áreas de formación consiste en Proyectos de formación en calidad según el **Modelo** Europeo de Excelencia Empresarial (EFQM), lo que subraya el enfoque economicista de la educación. Se puede argumentar que esto pasa en la comunidad madrileña, pero las políticas de reducción del gasto público en educación tienen una incidencia directa sobre los recursos dedicados a la atención a la diversidad, entre ellos el principal para una educación de calidad: la formación de los profesionales de la educación. Esto sin olvidar que la Comunidad de Madrid es el laboratorio de ensayo de las políticas neoliberales.

Los anteriores datos y las reflexiones correspondientes, nos advierten de la necesidad de resistencia a esta avalancha y a sus efectos negativos sobre la función de los profesionales de la educación y la acción social: reforzar su papel de meros transmisores de las prescripciones de la Administración, como técnicos preparados para reproducir el sistema que genera desigualdad y exclusión.

En un momento como el actual, en que la diversidad se hace más patente, al mismo tiempo que se desmonta el sistema de formación permanente del profesorado, es necesario recuperar los planteamientos críticos de la educación, especialmente, en lo que atañe a la capacitación y desarrollo profesional para atender a la diversidad cultural.

2. Un modelo de formación docente transformador: la investigación acción participativa

En la formación basada en cursos un experto –generalmente profesor universitario- diserta sobre una temática específica, a un profesorado procedente de diversos centros que acuden a título individual. Los objetivos, los contenidos, las estrategias metodológicas, etc. las deciden los organizadores y ponentes sin contar con las necesidades reales de los asistentes, quienes deben adquirir determinados conocimientos y procedimientos para su reproducción en las aulas respectivas. Esta estrategia de formación no se traduce fácilmente en mejora de la educación y hace improbable que la oferta coincida con las necesidades reales de cada participante. Se trata de una formación eficaz para reproducir contenidos y destrezas concretos. Por tanto fragmentarios, de carácter normativo, cerrados y para resolver problemas definidos a priori por instancias externas a los centros y aulas. Tiene razón Imbernón (1994:8) al afirmar que “la formación personalista y aislada puede originar experiencias concretas de innovación, pero difícilmente una innovación de la institución y de la práctica colectiva de los profesionales”. Este modelo se corresponde con el enfoque de la educación para la reproducción.

En cambio, la formación para la transformación se caracteriza porque su organización responde a un proyecto de acción elaborado por los propios participantes, quienes intervienen en la delimitación de los objetivos y actividades del proyecto formativo, a partir de las necesidades derivadas de su actuación en el contexto concreto y real de su centro o situación social, buscando soluciones o vías de mejora a los problemas que le plantea la práctica. Los expertos externos, cuando son necesarios, adoptan el modelo colaborativo y mantienen una relación horizontal con los profesionales en formación, como apoyos y “amigos críticos” más que como transmisores de prescripciones teóricas o normativas. Antes que la formación individual y descontextualizada se pretende encontrar entre los participantes modos de afrontar cooperativamente los problemas que afectan al colectivo, ya sean en un centro escolar o en un programa de educación social.

3. Reconciliación entre la teoría y la práctica educativa

La producción de teoría pedagógica por investigadores ajenos a los espacios donde tiene lugar la acción educativa ha conducido muchas veces a la radical escisión entre la teoría y la práctica. Sus consecuencias han sido devastadoras, tanto para el desarrollo del conocimiento pedagógico como para el desarrollo de la práctica. De acuerdo con Elliott (1991) modo de generación de la teoría pedagógica tiene dos componentes básicos para el docente: por un lado supone alejamiento de su

conocimiento y experiencia profesionales y de otra parte, supone una amenaza para su conocimiento profesional y su estatus en la comunidad académica.

Las raíces del conflicto teoría-práctica educativas hay que buscarlas tanto en la tradición positivista como en razones sociológicas y políticas (Apple 1979, 1987, 1990, 1999; Popkewitz, 1988). Desde los enfoques del positivismo la teoría se desarrolla con independencia de la práctica, donde el papel del “práctico” no es otro que aplicar las reglas elaboradas por los académicos. Este planteamiento, congruente con el modelo reproductor del sistema escolar, refleja las relaciones de dominación entre el poder y los individuos (Bourdieu y Passeron, 1970; Althusser, 1974; Lerena, 1976). Para la ciencia crítica, en cambio, la teoría y la práctica son mutuamente constitutivas, se relacionan de forma dialéctica.

La solución que la perspectiva crítica propone a este problema es poner el proceso de investigación educativa bajo el control de los profesionales de la educación (docentes, educadores sociales, mediadores socioculturales, etc.). Exige la redefinición docente, de mero transmisor acrítico de conocimientos a verle como *investigador en el aula* (Stenhouse, 1984), o como un *intelectual transformativo* (Giroux, 1990).



La investigación-acción participativa (IAP, en adelante) ofrece una estrategia de resolución al viejo conflicto entre teoría y práctica. La abstracción teórica juega un papel subordinado en el desarrollo de unos saberes prácticos basados en la reflexión sobre la propia experiencia de casos concretos (Elliott, 1991). Su objetivo fundamental es mejorar la práctica, antes que producir conocimiento (Elliott, 1991). No obstante cumple, además, con las funciones de desarrollo profesional y renovación curricular (Stenhouse, 1975; Ebbut y Elliott, 1985).

Las implicaciones de este enfoque para fundamentar un modelo de formación de profesionales de la educación son determinantes, por cuanto una de las opciones por las que apuesta es por la visión de los profesionales de la educación como investigadores de su propia práctica y agentes culturales de transformación social, así como en la necesidad de una más intensa y eficaz relación entre la teoría y la práctica, el pensamiento y la acción.

4 ¿En qué consiste la investigación-acción participativa?

Conviene precisar el sentido y el alcance de lo que entendemos por IAP, para deslindar su verdadero concepto de otras prácticas oportunistas y viejas metodologías que suelen apropiarse del término sin cumplir aquéllas funciones.

Las primeras formulaciones de Lewin (1946), como "proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados", no se diferencian mucho de cualquier metodología de intervención. Pero su aplicación a problemas de cambio de actitudes en grupos sociales le llevó a descubrir que tales cambios eran más efectivos cuanto mayor protagonismo tenían las personas que los integran participando colectivamente en las decisiones sobre los cambios necesarios.

Por su parte, J. Elliott la define como "el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción misma".

A finales de los sesenta del pasado siglo, en el contexto del movimiento de reforma del currículo, el círculo de Lawrence



Stenhouse aporta una nueva visión más allá de una metodología participativa para provocar cambios: las ideas pedagógicas sólo tienen auténtico valor cuando se traducen a la práctica. Y esto sólo pueden llevarlo a cabo los docentes investigando sobre su propia práctica y las ideas que las guían (Stenhouse, 1984). El mismo autor (1979, 2) distingue entre "acto de investigación" y "acto sustantivo". Un acto de investigación "es una acción para promover una interrogación, una pregunta sobre la realidad"; mientras que un acto sustantivo "es una actuación para provocar algún cambio deseable en el mundo o en otras personas". La IA debe reunir las dos cualidades de interrogación y cambio. Su interés no es meramente académico, sino de compromiso social y práctico.

Para producir cambios en organizaciones sociales es necesario tener conciencia de los condicionantes institucionales, sociales y políticos de que dependen aquéllas. Esta reflexión lleva a Stephen Kemmis y Wilfred Carr a revisar el concepto de IA, destacando la idea de que los procesos de transformación de la práctica, más que individuales, sólo son posibles mediante procesos colectivos de reflexión y de acción. Su formulación concibe la IAP como

"una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las que ellas tienen lugar." (Carr y Kemmis, 1988: 174).

La IAP se concibe como un triple proceso: epistemológico (de indagación), práctico (de acción y cambio) y de compromiso ético (al servicio a la comunidad educativa y social):

- Como *proceso epistemológico* tiene tres objetos de indagación prioritarios: la práctica educativa, la comprensión de los participantes sobre la misma (objetivo central del proceso) y la situación social en que se desenvuelve.
- Como *proceso de cambio*, la IAP trata de ofrecer alternativas de acción que conduzcan a la transformación de las situaciones educativas en las que están implicados los participantes.
- Como *compromiso ético*, la IAP se orienta hacia el desarrollo de la ilustración y concienciación crítica de los participantes. Surge de los intereses de la comunidad educativa, por lo que requiere la participación democrática de todos los implicados. (Angulo, 1990).

5. Características de la investigación acción participativa

La IA no es sólo una forma de investigar sobre la educación, sino una forma de entender ésta como un proceso de comunicación interpersonal y de acción social. Por tanto, reflejo de unos valores que la convierten en una acción moral. No se trata de procesos mecánicos preestablecidos y prescritos desde antes y desde fuera de las situaciones educativas concretas, sino que se construye permanente y colectivamente. Investigar nos lleva a cambiar nuestra forma de entender nuestra práctica, a través de interrogarnos acerca de qué principios la están rigiendo; por qué respondemos de esta manera y no de otra a las necesidades del alumnado; qué barreras ofrece el contexto social e institucional para desarrollar una verdadera educación, en el sentido de emancipación individual y colectiva; qué es necesario transformar, etc. Concretamente, podemos establecer algunos de los rasgos que la caracterizan:

a) Integra el conocimiento y la acción

La IA introduce una ruptura en la forma en que se viene entendiendo las relaciones entre conocimiento y acción. La idea de que la práctica debe limitarse a la aplicación del conocimiento obtenido por los investigadores profesionales, es contestada afirmando que en los procesos sociales no se puede disociar el conocer del actuar.





b) Cuestiona la visión instrumental de la práctica

Rechaza la visión de la práctica educativa como mera cuestión tecnológica. La complejidad característica de los procesos sociales no permite establecer a priori unos fines unívocos y claramente preestablecidos. No se puede, por tanto, establecer la separación entre medios y fines. Las acciones no se analizan únicamente por su valor instrumental para alcanzar unos resultados finales, sino por su valor intrínseco, como experiencia.

c) Se realiza por los propios implicados en la práctica que se investiga

El significado y el valor de lo que hacemos sólo lo podemos transformar en la medida que convertimos nuestras actuaciones en objeto de investigación. No se trata del estudio que otros hacen, sino del que hacemos sobre nuestras propias prácticas.

d) Tiene por objeto mejorar la práctica

Esto tiene que ver tanto con la mejora de las cualidades internas como con las condiciones contextuales en que éstas suceden. El conocimiento no se concibe como algo acumulativo, sino como algo que ayuda a comprender y se desprende de la reflexión sobre la experiencia práctica.

e) Supone una visión sobre el cambio social

La enseñanza se entiende en relación con el contexto en que se desarrolla. La mejora de la práctica educativa supone la comprensión de los aspectos que la limitan para enfrentarse dialécticamente a ellos. Frente a los modelos tecnológicos en los que se atribuye a los expertos la gestión, el control y la orientación del proceso de cambio, la IAP sitúa a los propios implicados en el papel protagonista principal de su propia transformación.

En resumen, la IAP se caracteriza por la primacía de tres principios o nociones que se relacionan directamente con el desarrollo profesional: practicidad, resolución de problemas y respeto a la profesionalidad.

6. Diferentes enfoques de Investigación Acción Participativa

Existen distintas formas de entender y practicar la IAP. Podemos diferenciarlos en función de los intereses que persigue la investigación, que resumimos en tres enfoques:

- **Enfoque técnico:** los procesos de investigación, diseñados y dirigidos por expertos y ejecutados por los profesores, persiguen la eficacia de las prácticas. No puede considerarse realmente como IAP, ya que mantiene la subordinación del profesor a los expertos, como meros ejecutores de prescripciones externas. Además, tiene un carácter claramente instrumental.
- **Enfoque práctico:** los procesos de investigación persiguen la reflexión de los profesores a la luz de sus fines, y de éstos a la luz de lo que sucede realmente en la práctica. Concibe la práctica educativa como una acción regida por decisiones morales, por lo que su mejora tiene efectos sobre los fines educativos, cuyos valores no pueden quedar al margen de dicha práctica. La IA persigue ayudar a los profesores a reflexionar sobre las ideas implícitas en sus acciones y a mejorarlas. Es por tanto un proceso de desarrollo del juicio profesional. Los cambios en la educación estarán supeditados a las mejoras que sus profesionales establezcan en sus prácticas de manera autónoma. Sus representantes serían Stenhouse y Elliott.
- **Enfoque crítico:** se basa en la idea de que los condicionantes ideológicos e institucionales del contexto, limitan y pueden obstaculizar las realizaciones prácticas. La confrontación entre las prácticas educativas y tales restricciones evidencian las contradicciones a que está sometida la actividad educativa. Por ello es necesario plantearse la transformación de aquellas estructuras que coartan la mejora de las prácticas educativas, acudiendo además a las teorías críticas que apoyen la toma de conciencia de las barreras en la práctica. Este enfoque enfatiza los aspectos sociales de la educación, de manera que su mejora supone la transformación de las

estructuras sociales que impiden la realización de valores como la racionalidad, la justicia social, la equidad, la igualdad, la democracia, la *vida buena*, la no discriminación, etc. La presión de la ideología y la rutina convierten muchas veces la actividad docente en una práctica irreflexiva, de carácter instrumental. Sólo mediante la reflexión sistemática sobre la acción se alcanza la comprensión racional de la práctica informada en teorías científicas. IAP es, por tanto, el proceso de desarrollo teórico y *praxis* que los docentes llevan a cabo para transformar, tanto la práctica irreflexiva, como la teoría científica que, consciente o inconscientemente subyacía en ella.

La mejora de la educación no se logra mediante esfuerzos individuales. Es una tarea colectiva que requiere la existencia de comunidades críticas de profesionales y no profesionales (padres y madres, alumnado y otros agentes sociales) comprometidos en la mejora de la educación como un proceso social y cultural. La IAP es, así, un proceso de emancipación colectivo, respecto de las fuerzas ideológicas opresoras. Esta perspectiva crítica la representan Carr y Kemmis, Grundy, Contreras, Angulo, Torres, Bonal, entre otros.

Durante las últimas décadas se ha desarrollado un debate entre los enfoques práctico y crítico, representados por el primero por Elliot, y por Carr y Kemmis, el segundo, centrado en torno a tres ejes:

- Eje **epistemológico**: para el enfoque práctico, el conocimiento se construye en la práctica, no está fuera de los actores sociales. Para el enfoque crítico, en cambio, el acceso al verdadero conocimiento sólo puede alcanzarse mediante la crítica de las distorsiones de la realidad que afectan a las percepciones de los actores sociales. La presión ideológica dominante lleva a asumir acríticamente interpretaciones de las situaciones educativas que ocultan las relaciones de poder y el verdadero conocimiento, por lo que hay que evidenciar su existencia mediante la reflexión.
- Eje **político**: para el enfoque práctico los problemas educativos son tales en la medida que atañen a la práctica cotidiana de los profesores. Para el crítico, sin un proceso de auto-crítica e identificación de las distorsiones y contradicciones teóricas presentes en las interpretaciones de los docentes, la reflexión sobre la acción corre el riesgo de mantener la reproducción de las desigualdades sociales y culturales.
- Eje **metodológico**: para la IA práctica la gestión y dinamización del proceso recae sobre el investigador externo, quien no aporta otra información que la que se genera en el propio grupo. Su papel es estrictamente metodológico. Para el enfoque crítico, el investigador externo conduce al grupo hacia la identificación de las contradicciones entre teoría y práctica, que distorsionan las interpretaciones de los profesores y limitan el cambio educativo, aportando herramientas conceptuales y teóricas para provocar su emergencia.



Una vez rechazado el enfoque técnico como verdadera IAP, el debate de los últimos años se centra en las diferencias entre los enfoques práctico y crítico, con el fin de delimitar cuál de ellos cumple verdaderamente con los requisitos de la IA. Partiendo de la constatación de que nunca se dan en estado puro, se puede concluir con Rué (1996) que "toda IA, convenientemente conducida, es crítica por naturaleza", y que las diferencias entre ambos enfoques procede del objeto de investigación (curricular, psicopedagógica, metodológica, social, etc.) y de los aspectos del conocimiento profesional implicados: actitudes y valores, marcos teóricos de referencia, conocimientos o actuación práctica. Una crítica que se hace al enfoque crítico, consiste en el protagonismo injustificado de los referentes externos (teorías, investigadores, etc.) por encima de los referentes internos, lo que contradice y compromete seriamente su potencialidad crítica.

6.1. Las fases del proceso

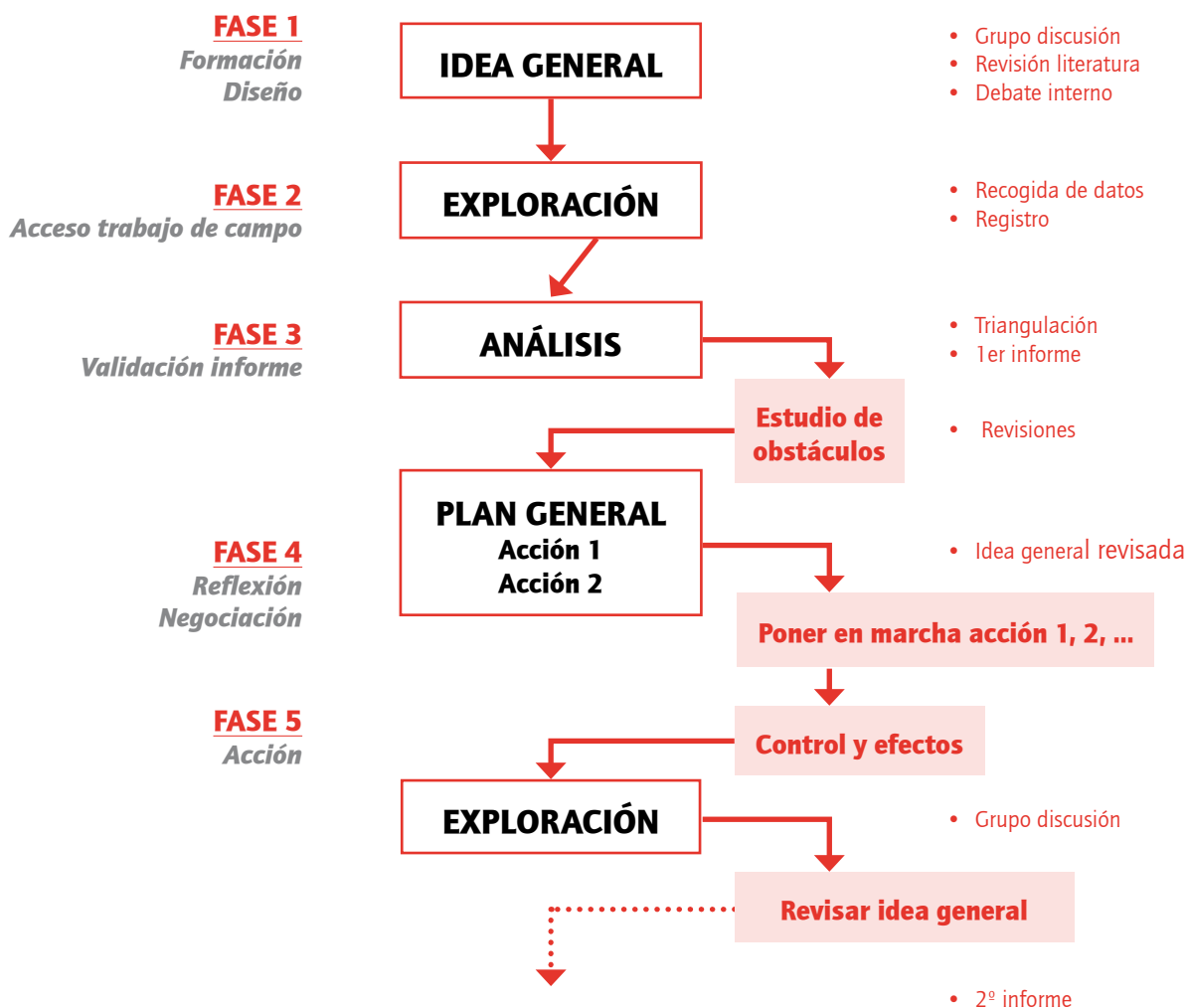
Aunque no existe un modelo rígido, el procedimiento general se desarrolla en un proceso cíclico desde que se detecta (o define) un problema, hasta la puesta en práctica de las acciones que

lleven a su solución o mejora, pasando por la recogida de información, el análisis de la misma, sometiendo todas las acciones de cada fase a seguimiento y control. Este ciclo se despliega en una espiral, mediante la revisión o control de los resultados de las acciones, nueva recogida de datos, etc. Con diferentes variantes, los procesos de IA se desarrollan en ciclos, cuya estructura básica suele seguir las siguientes fases:

Primera fase: identificación del problema general y planificación

El primer paso consiste en definir el problema. La decisión de abordar un problema u otro debe ser consensuada por los participantes según criterios como su viabilidad, rentabilidad educativa, etc. Esta primera decisión implica debatir sobre la comprensión que tenemos acerca de la situación problemática, avanzando más allá de la visión inicial que poseíamos del mismo. Supone la confrontación de las distintas perspectivas del mismo, reflexionando a la luz de mayor información sobre el estado de la situación que deseamos cambiar. Sólo cuando se ha clarificado la idea general estamos en condiciones de planificar el proceso, para lo que estableceremos un plan de trabajo aceptado por todos los actores.

FASES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN





Segunda fase: exploración

En esta fase se trata de recabar información, mediante técnicas de campo como la observación participante, la entrevista, el análisis de documentos, los grupos de discusión, etc.; registro de la información. Con los datos vamos construyendo hipótesis explicativas sobre la situación, cuya validación está en función de la triangulación, tanto de fuentes como de procedimientos.

Tercera fase: Análisis de los datos

Tras la recogida de información y su contrastación, agrupamos los datos en categorías para estudiarlos ordenadamente. Este análisis requiere honestidad intelectual, poniendo a prueba los datos e hipótesis mediante la búsqueda de otros datos que los puedan anular y la capacidad para establecer relaciones entre hechos, significados e inferir de ellos las teorías explicativas de los mismos. Se debe redactar un breve informe que recoja el proceso seguido y contenga el análisis y la interpretación de los mismo, para información y validación por parte de los participantes.

Cuarta fase: Reflexión, estudio y explicación de obstáculos

Es en esta fase cuando se alcanza mayor profundización en la comprensión de la situación, tanto individual como colectiva,

debido al compromiso que supone reflejar y verse reflejado en el informe anterior. Puede suceder que provoque situaciones críticas, por lo que hay que actuar con el máximo respeto hacia cada uno de los implicados y no dejarse llevar por los intereses particulares. Es el momento de explicar los obstáculos que se oponen a la mejora de la práctica.

Quinta fase: Plan general de acción

Comprende la descripción revisada de la idea general inicial, de los aspectos a cambiar, la consideración de las alternativas que podrían conducir a la mejora de la situación y la decisión sobre las acciones a emprender. Supone considerar las negociaciones necesarias y describir las medidas éticas de acceso y disponibilidad de la información (confidencialidad y negociación, control, etc.). Llegado este momento hay que decidir los pasos o acciones concretas, ordenándolas secuencialmente y delimitando los implicados en las mismas. Esta fase se puede descomponer en varias subfases que resumirían el proceso seguido hasta ahora para cada acción concreta. Es decir, poniendo en marcha la primera acción, controlando sus efectos mediante nueva exploración y análisis; lo mismo con la segunda, etc. Una vez analizadas la serie de acciones previstas, tiene lugar la revisión del plan general, para lo que se debe realizar un informe de todo el proceso, sometiéndolo a validación por los participantes. Esto sería el final de un ciclo y comienzo de otro nuevo, en una espiral de reflexión-acción-reflexión como la descrita.

7. Condiciones contextuales para la Investigación acción participativa

Para que todo esto pueda suceder, no basta con la voluntad de cambio y desarrollo profesional por parte de los profesionales. Es preciso que existan ciertas condiciones institucionales que permitan y fomenten este trabajo. Es sabido que la dedicación del tiempo lectivo docente a los alumnos deja poco margen para la reflexión, el intercambio profesional y la investigación. Por ello, la primera condición consiste en disponer de tiempo para la investigación dentro de la jornada lectiva. John Elliott afirma que el tiempo laboral del docente debe repartirse por igual entre la docencia y la formación y reflexión (comunicación personal).

Es preciso que la IAP forme parte de la política escolar, tanto en el nivel micro, como en el macro. La importancia que dan las políticas educativas a la reflexión colectiva de los docentes, reflejada en tiempo lectivo liberado para ello, es un buen indicador de la sinceridad de las reformas que propugnan. La proporción del tiempo que se concede al profesor dedicado a reflexionar sobre su práctica, a intercambiar experiencias y analizar colaborativamente sus prácticas, en definitiva, a formarse, es un claro indicador de calidad educativa y de la posibilidad de mejora de la educación.

A nivel micro, las escuelas deben contar en sus proyectos educativos con una cultura y una política de autoformación y de gestión de la IAP, que fomente e integre su realización en la organización. Es importante concebir la formación como una tarea cooperativa, por lo que tanto su gestión, como la organización de procesos de IAP debe ser participativa, basada en la creación de equipos de trabajo. Este carácter participativo incluye a otros implicados en la educación, como son los escolares, sus familias y otros agentes educativos de la comunidad.

7.1. El INDEX para la inclusión, una guía para la evaluación y la mejora de los centros

El modelo de IAP se ha extendido en proyectos innovadores, como el Index para la inclusión, una guía para la evaluación y la mejora de los centros (Both y Ainscow, 2000, ed. 2011), una útil herramienta para diagnosticar el grado de inclusividad de los centros y potenciar su mejora, a través de procesos participativos de investigación y acción. El INDEX está formado por tres dimensiones:

- Crear una cultura inclusiva
- Elaborar políticas inclusivas
- Desarrollar prácticas inclusivas

Cada dimensión cuenta con una serie de indicadores para guiar el análisis, la elaboración de propuestas de mejora y el seguimiento de las mismas.

Se desarrolla a través de un proceso participativo que cuenta con todos los actores implicados, coordinado por un grupo que lideran los miembros designados por los participantes. Es un recomendable instrumento facilitador del proceso de análisis y reflexión.

8. La IAP como estrategia emancipadora y de desarrollo profesional docente

Para terminar, la IAP supone el reconocimiento de que los profesores deben desempeñar un papel activo en la determinación de los propósitos de su trabajo, así como en liderar el desarrollo curricular y la reforma escolar. Asimismo, supone el reconocimiento de que la producción de conocimiento pedagógico no es exclusivo de los centros universitarios y de investigación, sino que el profesorado tiene un conocimiento que aportar. La formación del profesorado debería consistir, por tanto en prestar apoyo a su reflexión sobre ese conocimiento con miras a dotarle de racionalidad. Frecuentemente, como afirma Zeichner (1995: 387) se considera el desarrollo docente como un fin en sí mismo, desconectado de cuestiones más generales sobre la educación de las sociedades democráticas. Esto ha creado una ilusión de desarrollo del profesor que mantiene de manera sutil su posición de subordinación. El verdadero desarrollo profesional del profesor debe favorecer y respaldar una mayor justicia social en la enseñanza y en la sociedad en general. Como afirma Kemmis (1985), la reflexión es, inevitablemente, un acto político que acelera o retrasa la realización de una sociedad más racional, justa y satisfactoria. Sin tener como referente último la construcción de una sociedad más justa y mejor, la reflexión del profesorado no alcanza su verdadera finalidad.

De los cuatro enfoques de práctica reflexiva¹, la tradición *reconstruccionista social* es la que propone la IAP. En ella la atención del profesor se dirige tanto a su práctica como hacia las condiciones sociales en que esta se produce. Se caracteriza por su impulso democrático y emancipador y el carácter central que adquiere en las deliberaciones de los profesores cuestiones como las diferencias de género, clase social y etnia, relativas a las dimensiones sociales y políticas de su ejercicio docente.

La IAP como estrategia de desarrollo profesional docente, consiste en la creación de comunidades de aprendizaje en las que cada miembro apoya su propio progreso y el de los demás.

¹ La *tradición académica*: la reflexión versa sobre la asignatura y su transmisión a los alumnos. La *tradición eficientista* resalta la aplicación por los profesores de las estrategias de enseñanza desarrollada por los expertos universitarios. La *tradición desarrollista*, da prioridad a la enseñanza sensible a los intereses, el pensamiento y las pautas evolutivas de los alumnos. La *tradición reconstruccionista social*, considera la reflexión como un acto político susceptible de contribuir a la realización de una sociedad más justa y humana.

Finalmente, los profesores mediante su participación en procesos de IA sobre su práctica, toman en sus manos el conocimiento pedagógico haciéndose más autónomos y más capaces de favorecer la emancipación de los estudiantes y comunidades entre los que desarrollan su actividad. Como intelectuales comprometidos socialmente (Giroux, 1997) crean las condiciones para hacer de las escuelas espacios públicos democráticos.

Referencias bibliográficas

- ANGULO, F. (1990): "Investigación-acción en el curriculum: una nueva perspectiva en la investigación educativa". En rev. *Investigación en la Escuela*, nº 11, 39-49.
- APPLE, M.W. (1979): *Ideology and curriculum*. London: Roulledge & Kegan Paul Limited.
- (1987): *Educación y poder*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- (1990): *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- APPLE, M.W. y BEANE, J. (Comps.) (1999): *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- BOTH, T. y AINSCOW, M. (2011). *Index for inclusion*. Bristol, UK: CSIE. (Versión en castellano: UAM: Guía para la inclusión para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Disponible en: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sario/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%2003.pdf
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (1973): *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- CARR, W. Y Kemmis, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- CONTRERAS, J. (1994a): "¿Qué es?". En *Cuadernos de Pedagogía*, 224, (Monográfico sobre Investigación-Acción), 8-10.
- CRIF Las Acacias (2013). *Actividades de formación del profesorado*. Madrid: Centro Regional de Innovación y Formación del Profesorado. Disponible en <http://crif.acacias.educa.madrid.org/> Última consulta: 16/05/2013.
- EISNER, E.W. (1998): *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- ELLIOTT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- FULLAN, M. (2002): *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Lewin, K. (1946): "Action research and minority problems", en Kemmis, S. y McTaggart, R. (ed.) (1988): *The Action Research Reader*. Victoria: Deakin University.
- POPKEWITZ, T.S. (1988): *Paradigmas e ideología en investigación*. Madrid: Ed. Mondadori.
- RUÉ, J. (1995): "Algunos problemas del enfoque crítico". En *Cuadernos de Pedagogía*, 236, 68-69.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- ZEICHNER, K.M. (1995): "Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar". En AA.VV.: *Volver a pensar la educación* (Vol. II), 385-398.

Artículo

El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares

El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares¹

Teresa Aguado Odina

Universidad Nacional de Educación a Distancia

La escuela sigue siendo hoy

La escuela sigue siendo hoy por hoy una vía insustituible para lograr objetivos valiosos en sociedades que defienden principios de participación y justicia social. La obligatoriedad de la enseñanza se deriva de esta creencia, que la escuela sirva para el desarrollo personal y social de cada estudiante garantizando la igualdad de oportunidades en el acceso a recursos sociales y educativos. Uno de los desafíos de la escolaridad obligatoria es asumir su universalidad reconociendo la diversidad cultural de los estudiantes.

Si todos están obligados a asistir a la escuela, ésta obligada a ofrecer las mejores experiencias escolares a todos los estudiantes y a trabajar por el logro de los mejores resultados para todos. Una escuela para todos implica reconocer la diversidad y asumir la igualdad como valor ético de la escuela. De no ser así, la escolaridad obligatoria puede contribuir a legitimar discriminaciones en función de categorías sociales como son la lengua, la nacionalidad, el género o la religión.

La evidencia aportada por la investigación y nuestra propia experiencia como profesores y madres o padres de escolares, nos hacen pensar que las escuelas no están respondiendo adecuadamente a estas exigencias. Nos preguntamos acerca de cómo las escuelas que conocemos piensan y actúan en relación a la diversidad cultural de los estudiantes. Es frecuente asociar los temas de diversidad cultural con la presencia de estudiantes extranjeros en las aulas. Ponemos énfasis en alejarnos de esta mirada adoptando un enfoque intercultural al analizar la diversidad de los estudiantes, sus familias y comunidades (Grupo INTER, 2010; Abdallah-Preteuille, 2006).



Este artículo delimita el enfoque intercultural como una metáfora de la diversidad en educación y propone adoptarlo para comprender qué sucede en las escuelas en relación con la diversidad cultural de los estudiantes y sus familias. Así, se describe y analiza lo que sucede en las escuelas en relación con la diversidad cultural desde una perspectiva intercultural recurriendo a algunos de los resultados de dos estudios realizados por el Grupo INTER (www.uned.es/grupointer), publicados por la UNED (2005) y el Ministerio de Educación/CIDE (2010), respectivamente.

Las prácticas que se describen tienen que ver con cuatro dimensiones de las seis que se analizaron en dichos trabajos:

¹ Artículo publicado en la Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa 2011 - Vol 5 - Num 2



concepción de diversidad, los centros como escenarios; procesos de enseñanza- aprendizaje, diagnóstico y evaluación de los estudiantes. Finalmente, se ofrecen sugerencias para que las escuelas y los profesores analicen sus prácticas en función del enfoque intercultural propuesto, para que formulen vías de acción y pensamiento sobre la educación.

1. El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad

El enfoque intercultural se propone como metáfora de la diversidad. Esto es, como mirada que contempla y permite pensar la diversidad y, por ende, la complejidad de las situaciones sociales y educativas. Recurrimos a la idea de metáfora porque nos ayuda a comprender cómo la forma en que pensamos las cosas nos hacen hacer y decir unas cosas y no otras. Al mismo tiempo esas metáforas o formas de pensar sobre algo nos impiden hacer y decir unas cosas y no otras (Lizcano, 2003). Así, algunas metáforas con las que pensamos lo que sucede a nuestro alrededor ayudan a legitimar el actual orden de cosas y contribuyen a deslegitimar otros órdenes posibles.

"...en cierta enciclopedia china está escrito que los animales se dividen en a) pertenecientes al Emperador, b)

embalsamados, c) amaestrados, d) lechones, e) sirenas, f) fabulosos, g) perros sueltos, h) incluidos en esta clasificación, i) que se agitan como locos, j) innumerables, k) dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, l) etcétera, m) que acaban de romper el jarrón, n) que de lejos parecen moscas. En el asombro de esta taxonomía, lo que se ve de golpe, lo que, lo que se nos muestra como encanto exótico de otro pensamiento, es el límite del nuestro: la imposibilidad de pensar esto."

(Foucault, M.; Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas)

En este sentido la reflexión que se propone es acerca de cómo las metáforas con las que pensamos lo social condicionan nuestras acciones y discursos. Se configura el enfoque intercultural como enfoque teórico que funciona como metáfora en cuanto que nos permite pensar la diversidad humana y formular vías de acción y pensamiento en educación. Lo intercultural como forma de pensar lo complejo, es decir, lo diverso, implica distinguir diversidad de diferencia y culturalidad de culturas. Al mismo tiempo supone reconocer su carácter práctico y hermenéutico al mismo tiempo. Desde esta perspectiva intercultural se imponen determinadas formas de hablar sobre y de actuar en situaciones sociales y educativas específicas. Desde esta perspectiva no es posible hacer y decir determinadas cosas en relación con lo que hay que hacer o no en determinadas situaciones sociales y educativas (Aguado, 2010).

2. Lo cultural como representación

Hablar de culturas diferentes como entes estancos, analizar las culturas como territorios fijos y cerrados, definir características propias de una cultura como si fueran normas fijas, es un error, es un enfoque caducado. No nos permite comprender las realidades actuales y, en educación, hace imposible alcanzar logros educativos valiosos. Por supuesto esto es así si aceptamos ideales de justicia social y de igualdad de oportunidades educativas. Las culturas no son realidades ni conceptos operativos.

Las culturas son conceptos dinámicos y este dinamismo siempre nos resulta difícil de visualizar, de comprender, de manejar. Las culturas no pueden ser entendidas como entes independientes al margen de su actualización social, política y comunicativa. El concepto de cultura no es adecuado hoy para explicar la complejidad de los mestizajes e intercambios. La cultura, como la lengua, es un espacio que aparece en un contexto de relación de uno mismo con los otros.

Lo que proponemos es distanciarnos de un enfoque descriptivo y apostar por analizar las representaciones. Estas representaciones que las personas tenemos y las "características culturales" no son identidades sui generis, sino que actualizan un contexto, la relación con los demás. Toda cultura se define no tanto a partir de rasgos (normas, costumbres) como a partir de sus

condiciones de producción y de emergencia. Los actuales escenarios culturales son cambiantes, abiertos. La idea de lo cultural como proceso dinámico, como relación entre actos sociales se impone al explicar los cambios actuales. Los rasgos culturales son utilizados en la comunicación, en las interacciones, en la "puesta en escena" de la vida cotidiana. (Goffman, 1956: 45). No deberíamos definir a un individuo al margen de él mismo, al margen de cualquier relación con él. Reconocer la diversidad cultural implica reconocer al otro, huyendo de adscripciones previas, fijas y categorizadoras.

La idea de cultura se reemplaza por el principio de la diversidad cultural como concepto central de la investigación sobre lo cultural en educación. Es la única vía para aprehender la complejidad cultural de las sociedades y escenarios escolares actuales. Como señala Abdallah-Pretceille (2003), se llega a una paradoja: en el mundo en el que estamos, en nuestra sociedad se pone de nuevo de manifiesto la importancia de la variable cultural y, del concepto mismo, es necesario superar ese concepto. Lo esencial no es describir las culturas sino analizar lo que sucede entre los individuos y grupos que dicen pertenecer a culturas diferentes; analizar sus usos culturales y comunicativos. La variable cultura está presente en los fenómenos sociales y educativos, pero no sabemos de qué forma.

2.1. Lo intercultural es una práctica, es comunicación y relación

Ningún hecho es de entrada intercultural y esta cualidad no es un absoluto del objeto. Sólo el análisis intercultural puede conferirle ese carácter. Es la mirada la que crea el objeto. En la medida en que ponemos menos el acento sobre la forma, la

cultura, y más sobre el sujeto que actúa y por tanto que interactúa, estamos en el ámbito de la práctica.

No se trata de buscar hipotéticas realidades culturales sino de comprender cómo se crea lo cultural en situaciones complejas. Los signos culturales son polisémicos y sólo se les puede dar sentido evitando recurrir a un repertorio semiótico. Es lo mismo que traducir con un diccionario, de forma literal, palabra a palabra, o hacerlo interpretando, contextualizando e interactuando.

Desde la metáfora intercultural, el educador no se detiene tanto sobre la cultura como determinante de comportamientos, sino sobre la manera en que la persona utiliza los rasgos culturales para decir y decirse, para expresarse verbal, corporal, social, personalmente. Así, es preciso pensar desde la condición de que somos iguales en términos de dignidad. Sería preciso dejar de utilizar la "diversidad" como pretexto para la exclusión social. Esto es un reto en la medida en que la diversidad es evidente pero la igualdad es fruto de un convencimiento moral.

Una estrategia muy efectiva a la hora de "legitimar" los discursos sobre diversidad como exclusión es el situar la "acción social" en lo que podemos llamar los no-lugares: aulas, despachos. Estos espacios, que no lugares, funcionan como máquinas de sustitución de la realidad concreta por otros regidos por criterios de "racionalidad"; en ellos el conocimiento es experto y abstracto; las voces no autorizadas se silencian; su sentido está en la planificación, no en el presente y en lugares concretos; son serios, no se bromea y se utiliza una jerga artificial asociada a conceptos abstractos de conocimiento experto que viene de afuera y de arriba.

¿Cómo pensar las situaciones sociales actuales: las multiplicidades, las mutaciones, los atajos, las transgresiones, los recursos alternativos, los marginados sociales?



Es preciso deconstruir/reconstruir los conceptos "tradicionales" desde su carácter discursivo y pragmático. Así, las nociones de familia, linaje, códigos y estructuras comunitarias se derivan de las propias interpretaciones que los miembros de la comunidad internalizan.

"...pensar la configuración de las formas culturales como fundamentalmente fractales, es decir, como desprovistas de fronteras, de estructuras o de *regularidades euclidianas*..." Lo intercultural forma parte de estas vías que intentan pensar lo híbrido, segmentario y complejo. La práctica coherente con lo intercultural aspira a generar espacios sociales, no existentes ahora, regidos por normas de negociación y creatividad conjuntas. Así, la relación y comunicación se convierten en centro mismo de la práctica intercultural.

No encerrarse ni aislarse en no-lugares, como son las aulas y despachos, va unido a la exigencia de no colaborar en la creación ni consolidación de servicios étnoculturales. Si todos somos iguales todos debemos tener acceso directo a los servicios públicos sin intermediarios. También la de evitar juicios temerarios sobre las familias y sus miembros. Las hipótesis previas, las creencias se enquistan de forma inamovible y ya no cuestionan su validez incluso cuando la realidad nos va presentando una y otra vez cosas que contradicen la hipótesis de partida. Reconocer nuestra ignorancia, prejuicios y estereotipos, y la necesidad de reflexión permanente.

3. El análisis de las prácticas escolares a través de las guías de observación

Las escuelas existen por sus relaciones con otras instituciones más poderosas... combinándose de maneras que generan desigualdades estructurales en cuanto a poder y acceso a recursos. En segundo lugar, las escuelas refuerzan y reproducen estas desigualdades... mediante sus actividades curriculares, pedagógicas y de evaluación en la vida cotidiana de las aulas, las escuelas desempeñan un papel muy importante en el mantenimiento- si no en la generación – de estas desigualdades... Los supuestos y las prácticas de sentido común de muchos educadores acerca de la enseñanza y el aprendizaje, la conducta normal y anormal, el conocimiento que es importante y el que no lo es, etc., han generado de una manera "natural" unas condiciones y formas de interacción que tienen unas funciones latentes (Apple, 1979, 64-65).

En este punto se describen y analizan las prácticas que se desarrollan en centros educativos de niveles correspondientes a la enseñanza obligatoria en relación con la diversidad cultural (Grupo INTER, 2005, 2010). Este análisis es el resultado de preguntarnos acerca de qué sucede en las escuelas en relación con la diversidad cultural de los estudiantes y en qué medida eso que sucede resiste un análisis desde la perspectiva intercultural.



Hemos recogido información mediante entrevistas y guías de observación en 25 centros educativos de primaria y secundaria situados en seis Comunidades Autónomas. El hecho de que los centros mantuvieran una cierta filosofía que resistiera un análisis intercultural básico ha sido el principal criterio de elección de los mismos.

Las guías de observación son escalas ya utilizadas en estudios previos; las cuales se han revisado y actualizado para el estudio que aquí se comenta (Aguado, 2010). Su finalidad es analizar los procesos que se desarrollan en el centro y en el aula para establecer en qué medida lo que sucede se ajusta a un enfoque intercultural. Se analizan varias dimensiones:

- **El clima escolar**, entendido como el "ethos" del centro, el conjunto de factores y procesos que modulan las interacciones, la forma en que se entiende la diversidad de los estudiantes y de sus familias.
- **Los procesos didáctico-organizativos**, que la/el profesor/a lleva a cabo en el aula con los estudiantes: a) concepción de la enseñanza y el aprendizaje; b) motivación y afectividad; c) disciplina; d) tipo de actividades; e) organización de la clase.
- **El diagnóstico y la evaluación**, describe los procesos y criterios aplicados al diagnosticar y evaluar las capacidades y aprendizajes de los estudiantes. Incluye aspectos como premisas generales en la evaluación y el diagnóstico, estrategias de evaluación utilizadas, comunicación de la evaluación, y evaluación y lenguaje.
- La **competencia comunicativa del estudiante**, describe la competencia al establecer interacciones eficaces en grupos de iguales diversos culturalmente, de forma específica, en relación con las habilidades comunicativas verbales y no verbales necesarias para establecer una comunicación efectiva en situaciones multiculturales.

Cada una de estas dimensiones son descritas mediante ítems que delimitan acciones concretas de estudiantes y profesores en el centro/aula. Un ejemplo de esta descripción sería:

Estrategias didácticas: concepción de la enseñanza y actividades

Concepción de la enseñanza y el aprendizaje

<p>El profesor como facilitador / mediador</p> <p>1. El profesor actúa como facilitador y potenciador del aprendizaje y la interacción entre profesor y alumnos más que como controlador de los mismos.</p>	0 1 2 3 4	Observaciones / Ejemplo
<p>Aprendizaje significativo: partir de las experiencias y nivel de conocimiento de los alumnos</p> <p>2. Los estudiantes conocen y poseen las premisas y habilidades cognitivas/ de aprendizaje (lenguaje, percepción, procesamiento de la información, capacidad analítica) según las cuales se plantean las tareas de clase.</p>	0 1 2 3 4	Observaciones / Ejemplo
<p>3. Los conceptos se introducen y utilizan teniendo en cuenta los saberes previos de los alumnos.</p>	0 1 2 3 4	Observaciones / Ejemplo
<p>4. Se facilita que los alumnos planteen los conocimientos y experiencias que tienen sobre los diferentes temas que se trabajan</p>	0 1 2 3 4	Observaciones / Ejemplo
<p>5. El conocimiento se presenta como algo continuamente recreado, reciclado y compartido, y no tanto como algo fijo, inamovible, contenido en el libro.</p>	0 1 2 3 4	Observaciones / Ejemplo

Para disponer de información más completa, puede consultarse "Diversidad cultural y logros de los estudiantes. Lo que sucede en las escuelas" (Aguado, 2010). En el presente artículo la exposición se centra en cuatro dimensiones de las analizadas con la escala y, de forma específica, en la información cualitativa obtenida a partir de dichas escalas y las entrevistas realizadas durante el estudio:

- Cómo se entiende la diversidad.
- Los Centros escolares como escenario.
- Procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Diagnóstico y evaluación de los estudiantes.

4. Cuatro dimensiones analizadas

4.1. ¿Cómo se entiende la diversidad?

Las escuelas, en general, adoptan una mirada monolítica hacia la diversidad pues se define en términos de excepcionalidad, dificultad, problema, minoría, grupos especiales, necesidades específicas, compensación educativa. Es frecuente que diversidad se asocie en el discurso y en la práctica escolar con características derivadas de pertenecer a determinado grupo social.

En entrevistas con representantes de la Administración (Comunidad de Madrid), y con equipos directivos de los colegios, respecto de las medidas estructurales dirigidas a la diversidad cultural, se deduce en general, que (Aguado, Gil Jaurena y Mata, 2006; Grupo INTER, 2010):

1. La diversidad se identifica principalmente con un problema o una dificultad, resuelta a través de grupos de apoyo y clases compensatorias. Todos los estudiantes se clasifican de acuerdo con su año de nacimiento, presuponiéndoles un mismo nivel académico, así que es habitual que se lleven a cabo prácticas especiales "para compensar" lo que se considera una falta de logros y de conocimiento académico en ciertos estudiantes a quienes se "agrupa" con otros, cuyas circunstancias específicas son igualmente vistas como barreras para conseguir los estándares, como puede ser los que tienen alguna disfunción física. Dichas "prácticas especiales" pueden clasificarse en dos grupos diferentes, aunque relacionados:
 - a) aquellas cuya meta es compensar el conocimiento del idioma español; y
 - b) las tienen como finalidad compensar un "deficiente" nivel académico.
2. De un modo más concreto, la diversidad está asociada con la inmigración de un cierto perfil social y económico, con gitanos y con familias consideradas como poseedoras de características especiales. Muchos de los profesores que hacen manifestaciones acerca de

la igualdad y del valor de las diferencias, acostumbran en su práctica a etiquetar y discriminar a alumnos de acuerdo con las categorías anteriores. En los casos donde esta clase de grupos no está presente en la escuela, la población estudiantil se considera "culturalmente homogénea". Algunas veces, en conversaciones informales y en entrevistas formales, observamos que la "diversidad cultural" está asociada con "problemas lingüísticos", falta de fluidez en el idioma español.

Sólo en algunos casos nos encontramos con un reconocimiento explícito de la diversidad de capacidades, habilidades y madurez de los alumnos.

La tarea del colegio se plantea como una "labor de artesanía" en la que cada alumno es una "pieza única". La directora es hija de la fundadora del centro; hay un fuerte componente de tradición familiar y vocación por la enseñanza. Afirma que mantener un colegio de estas características no resulta fácil y desde luego no es económicamente rentable. Han pasado por varias crisis y han estado a punto de cerrar sus puertas en alguna ocasión; si no lo han hecho ha sido gracias al apoyo de los padres de alumnos, a los que define como "esforzados" (Entrevista a la directora de un centro privado de la Comunidad de Madrid).

Las denominadas "Aulas de Enlace" reflejan bien esta idea de diversidad asociada a características y categorías específicas. Forman parte de un programa institucional de la Comunidad de Madrid que empezó a funcionar en febrero del 2003 para atender a estudiantes inmigrantes recién llegados. Se trata de un programa experimental. El texto del programa ofrece la siguiente información como introducción:

"<Escuelas de Bienvenida> es un programa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, para preparar propuestas pedagógicas integradoras e interculturales, que se pondrá en marcha experimentalmente dentro de la red madrileña de centros escolares financiados con fondos públicos. Su meta es incorporar estudiantes de fuera de España en el sistema educativo de Madrid en las mejores condiciones para garantizar su éxito académico y adaptación social, así como ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades sociales para que puedan hacer valer sus derechos y cumplir sus deberes como ciudadanos.[...]. Este Modelo de Intervención está basado en cuatro pilares diferentes: las "aulas de enlace"; una propuesta de inmersión y adaptación de los estudiantes en el sistema escolar, la sociedad, la cultura y el idioma, pero respetando al mismo tiempo su identidad cultural; el desarrollo de una convivencia activa; y los programas de formación del profesorado".





Algunos profesores de diferentes Departamentos de Orientación desaprobaban esta medida, y nos hablaron del descontento de los padres con el programa. Su principal argumento contra estas "aulas" es que no facilitan la integración, por el contrario, agrupan y mantienen a los estudiantes en un ambiente artificial, preparándoles para entrar en las aulas regulares a las que aún no se les permite acceder. Otro argumento en contra se relaciona con la distribución de los fondos asociados a estas aulas de enlace: se critica que muchas de ellas se hayan colocado en centros escolares privados concertados; de esa manera los fondos públicos una vez más se desviarían hacia el sector privado, que atendería sólo "temporalmente" a estos alumnos, destinados finalmente a otras escuelas públicas ya sin ninguna dotación adicional de fondos para atender a sus necesidades.

Una consecuencia negativa de las "aulas de enlace" es que alumnos y profesores integrados en ellas se consideran "especiales y raros" y tienen dificultades para ser aceptados por colegas y compañeros. Se sienten seguros en estas aulas especiales y evitan participar en otros grupos (del Olmo, 2010).

De forma excepcional, en algunos casos se han observado profesores que trabajan de forma orientada hacia la inclusión, en coherencia con su implicación personal en los principios de la educación progresiva. (Dewey, Freire, Escuela Nueva).

El profesor está muy motivado por su trabajo en el aula. Reconoce que es muy escasa su formación especial en educación intercultural para atender apropiadamente las necesidades de estos estudiantes aunque manifiesta que siempre ha estado involucrado en materias de naturaleza social. Piensa que los enfoques de la Escuela Nueva no están lejos de la filosofía que debe guiar este tipo de iniciativa. No tiene mucha fe en las "recetas." Es profesor suplente y espera continuar con su clase el año próximo. De acuerdo con su modo de pensar, cuando tenga que encararse a nuevos alumnos inmigrantes, enfocará la dinámica de la clase desde un punto cero, puesto que los niños serán distintos,

con características diferentes de los de este año y por eso tendría que adaptar su trabajo a las necesidades de la clase. (Extraído de la transcripción de una entrevista a un profesor de Aula de Enlace en una escuela primaria).

No obstante, de forma muy general, en los centros visitados, los niños y niñas a los que se diagnostica un atraso de dos años respecto del currículo o aquellos que no hablan español reciben clases compensatorias durante una hora a la semana. El resto del tiempo asisten a las clases ordinarias. Los procedimientos de evaluación varían. De acuerdo con las normas, son seleccionados de antemano por el tutor y evaluados por el profesor de compensatoria.

La profesora de compensatoria me explicó que en este aula (grupo desdoblado) hay ocho alumnos, la mayor parte de ellos son gitanos, sólo hay un alumno payo. Se explica que el grupo de referencia de estos alumnos (el aula de la que proceden) es exactamente igual que los alumnos de desdoble. Según ella, la ventaja principal que el profesorado encuentra en este tipo de recurso es la reducción del grupo de alumnos, de forma que cada uno por su parte son más "manejables"; el gran inconveniente es que los alumnos de este aula se sienten –lógicamente– discriminados, ya que ellos son los señalados como "deficitarios" (presentan un desfase curricular de, al menos, un año) y sus compañeros, siendo igual que ellos, permanecen en las aulas ordinarias. (Registrado en una escuela de primaria).

A nivel de educación Secundaria Obligatoria se propone diversificación curricular, es decir, adaptación del currículo a las necesidades específicas de aprendizaje a través del establecimiento de grupos flexibles.

Los grupos de diversificación curricular cuentan con ocho alumnos (prácticamente todos son inmigrantes latinoamericanos). De acuerdo con la orientadora, no encajan bien en lo que ella considera debería ser el alumno con diversidad curricular. En otras palabras, un niño o una niña con

dificultades de aprendizaje pero con interés y deseo de superarlas. (Registrado de una entrevista a una orientadora escolar en un centro de Secundaria).

La vía de acción parece ser casi exclusivamente el formular programas específicos para grupos específicos; centros especiales para programas específicos (bilingüe, de alta capacidad, de compensatoria, de bienvenida, de refuerzo curricular, de apertura al entorno, etc.). Lo que debería preocuparnos es cómo enseñar mejor a todos o la mayor parte de nuestros estudiantes proporcionándoles unas experiencias de aprendizaje ricas y variadas en las aulas "ordinarias".

4.2. Los Centros escolares como escenarios

En la mayor parte de los centros observados la "atención a la diversidad" se incluye entre los objetivos del centro como parte del proyecto de centro y en las adaptaciones curriculares. Se atienden las necesidades específicas de alumnos diagnosticados como NEE. Se realizan fiestas interculturales y se celebran efemérides como el día de la paz y fiestas gastronómicas.

Los profesores, a título individual, participan en actividades de formación, como cursos en los Centros de Profesores y en proyectos de innovación. Los posibles conflictos entre estudiantes o grupos se resuelven en tutoría y en programas específicos como "mejora de la convivencia". Las relaciones entre familia, estudiantes, profesores y otros implicados se concretan en reuniones trimestrales, tutorías personales y participación en el AMPA. En algunos casos existe escuela de padres y se celebran talleres y charlas.

La atención a las características y necesidades de los estudiantes implica atención individualizada y apoyos específicos: profesor de compensatoria, logopeda, asistente social, psicólogo, profesor de pedagogía terapéutica, personal de los EOEPs, técnico de servicios a la comunidad. La atención a la diversidad se da de forma aislada y puntual asociada a problemas, conflictos y depende de la iniciativa de los profesores. Las respuestas que se ofrecen son la formación de grupos específicos de apoyo fuera del grupo/clase ordinario. La diversidad de los profesores y otros profesionales que ejercen su función en el centro se refiere a su origen territorial, lengua materna y nivel de estudios. La diversidad territorial se asocia tanto al origen por nacimiento y experiencias tempranas, como por el lugar en el que han estudiado y se han formado como profesores. La lengua materna es prioritariamente el castellano, pero también el catalán y vasco. El nivel de estudios establece diferencias entre los diplomados, licenciados, especialistas en un área u otra, cursos de especialización.

El centro como tal no participa en actividades de formación sino que son los profesores a título individual, de forma puntual y en ocasiones durante sus vacaciones los que deciden o no implicarse. En general no se abordan las experiencias personales de

los profesores, padres y estudiantes debido a lo que se estima falta de formación del profesorado y límites en la participación de las familias. En el caso de alumnos extranjeros, se obtiene información sobre lugares de escolarización previa. Se da interacción entre profesores y estudiantes, también entre profesores y padres; pero no entre profesores, estudiantes y padres.

Afrontar el racismo y la discriminación se asocia con actividades en clase mediante juegos, charlas, asambleas, películas, grupos de trabajo. Ante todo, depende del profesor, el cual se implica en este tipo de actividades voluntariamente. Estas iniciativas se circunscriben a las horas de tutoría y como parte de la tarea del tutor/a. La preocupación fundamental es hacer cumplir las normas prefijadas. Los acontecimientos, situaciones y conflictos no se interpretan desde diferentes presupuestos e intereses; más bien se trata de aceptar la visión transmitida por los libros, las opiniones de los profesores y las normas del centro. La formación en relación con la diversidad cultural se considera cuestión individual de cada profesor. En ocasiones la formación la imparte el orientador y se dirige fundamentalmente al profesorado "específico": compensatoria, aula de enlace, apoyos, etc.

Las relaciones escuela/familia se limitan a las entrevistas en tutoría, en primaria; y en secundaria no siempre, depende del profesor. La lucha contra el racismo y la discriminación se consideran una cuestión personal de cada profesor y se reconoce el peso de los prejuicios que el alumno trae de su casa. El pluralismo lingüístico se valora y promueve de forma muy limitada. Se impone la lengua oficial de la escuela y, en algunos casos, la cooficial (valenciano y catalán). No se utilizan expresiones de otras lenguas, si bien no se prohíbe a los alumnos utilizarlas. La prioridad es aprender español lo antes posible para poder empezar a aprender otras cosas. La práctica casi exclusiva es aislar a estos alumnos en grupos específicos que reciben enseñanza de la lengua oficial algunas horas dentro del horario escolar, o bien en las aulas de enlace en las que permanecen durante seis meses antes de integrarse en el colegio público que les corresponda.

4.3. Procesos de enseñanza-aprendizaje

Las prácticas que se han observado más ajustadas a una mirada intercultural muestran al profesor explicando la lección o tema, ayudando a comprender el contenido, explicando individualmente, tratando de hacer fácil el aprendizaje y transmitiendo la idea de que es fácil aprender. El profesor tiene en cuenta la adaptación curricular individual, utiliza ejemplos y experiencias de los alumnos para introducir los temas, se hace referencia a lo estudiado en cursos anteriores, se realizan pruebas de nivel y entrevistas, o bien conoce personalmente a los alumnos y genera empatía. Los ritmos de trabajo de cada uno se atienden mediante las adaptaciones curriculares y el permitir "dejar tarea para casa"; la realización de algunos trabajos en grupos o individualmente y, de forma excepcional, el permitir que algunos alumnos realicen trabajos propios si no siguen el ritmo de

la clase. Algunos profesores secuencian los temas según el nivel de dificultad y las características de los estudiantes, establecen diversas pruebas de nivel para plantear planes de acción tutorial y tienen en cuenta las ideas previas que los alumnos tienen respecto a los conocimientos que se van a explicar.

La idea de enseñar de otra manera a todos los estudiantes y no a algunos marcados de antemano como especiales se encuentra poco ejemplificada. Cuando aparece es en relación con la utilización de variedad de materiales y la flexibilidad en la organización del aula que evite formar grupos cerrados. La motivación intrínseca del estudiante no se promueve intencionalmente pues es el profesor quien establece las actividades a realizar y propone los temas. A partir de sus planteamientos sí que se intenta que los alumnos expongan temas que les sugieran, realicen trabajos voluntarios o elijan temas para redactar. El profesor intenta facilitar el trabajo del grupo, pero no se tiene muy claro si esta intervención ha de ser más marcada o simplemente de carácter orientativo, dejando al grupo que desarrolle sus propias conclusiones.

En algunos casos, el profesor anima a charlar y a hacer trabajos en equipos; se realizan dinámicas de grupo que favorezcan el intercambio de ideas. En algún caso se especifica que este tipo de actividades es más frecuente en conocimiento del medio, pero no en otras asignaturas. Se explican las dudas individualmente (especialmente en secundaria); se asigna tarea extra al que termina antes; se siguen las adaptaciones curriculares ya establecidas; se consulta a la psicopedagoga cuando tienen dificultades de aprendizaje o conducta; se ofrecen clases de apoyo o refuerzo cuando el alumno "no sigue la clase". En el caso del aula de enlace se atiende prioritariamente a cada estudiante como individuo y no como perteneciente a un grupo u otro. Este reconocimiento es más evidente que en otras clases.

La idea mayoritariamente asumida es que los alumnos deben poseer las habilidades cognitivas necesarias para seguir los temas del programa, para ello es preciso evaluar en qué medida las poseen y decidir si necesitan apoyos especiales en grupos distintos al aula ordinaria. El concepto de habilidad cognitiva se entiende de forma restrictiva e imprecisa y se asocia a nivel de conocimientos o nivel académico. En general no se cuestiona si el temario del libro de texto se ajusta a las habilidades y conocimientos previos de los estudiantes. Ni siquiera si lo propuesto por el texto se ajusta al currículo oficial establecido en la normativa vigente.

En uno de los centros observados se trata de fomentar el trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo. Los estudiantes se colocan en grupos, generalmente de cuatro, aunque también de ocho, tres o dos. También se realizan actividades que agrupan a alumnos de diferentes cursos.

La profesora introduce un concepto para que los alumnos trabajen sobre él: porcentajes, en este caso. No les explica el significado. En su lugar, les pregunta su opinión sobre lo que representan, cómo pueden expresarse, dónde o para

qué se podrían usar y problemas en los cuales tendrían aplicación. La participación del alumnado es activa, ninguna idea que surja es desechada o despreciada. Más bien se busca un consenso general. Después *los trabajos hechos en casa se evalúan en grupo. Cada grupo compara sus resultados y si estos no coinciden buscan el error. Si no lo encuentran preguntan al grupo más cercano, y sólo si hay duda y desacuerdo preguntarán a la profesora, quien mientras tanto pasea entre las mesas. Finalmente ellos evalúan su propio trabajo. (Observación en una clase de matemáticas en sexto curso de una escuela primaria).*

Profesores de inglés de secundaria y tercer grado organizan actividades de alternancia y reunión: lectura o conversación. Con los estudiantes de ambos cursos, se forman dos grupos. Y los estudiantes pueden elegir a cuál de los dos quieren pertenecer. También *se forman grupos de diferentes cursos durante la residencia en campamentos y granjas. (Extracto de cuaderno de campo).*

Los niños se colocan en grupos que varían a lo largo del año académico, basándose en diversos criterios: se mezclan diferentes niveles académicos, de manera que en cada grupo haya por lo menos un alumno que pueda ayudar a los otros. También se tienen en cuenta las afinidades personales a fin de evitar comportamientos que disturben. Dice la profesora que es difícil, que las decisiones se toman colectivamente como un equipo y se conservan estadísticas para analizar la forma de operar de anteriores agrupaciones *y estudiar posibles cambios. (Extracto de cuaderno de campo).*

En otro de los centros visitados se ponen en práctica cambios que pueden alterar la manera de transferir el conocimiento y la motivación estudiantil.

Al menos dos veces por semana, en todos las aulas de 1º a 6º, se trabaja en lo que denominan "grupos interactivos". El profesor cuenta con un grupo de 4 adultos entre los que se encuentran madres y padres, voluntarios de asociaciones, ONGs o grupos vecinales, profesionales de otros ámbitos – mediadores, profesores de apoyo-, que entran en clase y se responsabilizan de la coordinación de una actividad concreta relacionada con la materia a tratar durante la hora de clase. Las actividades suele prepararlas el profesor, aunque a veces son los propios voluntarios/as los que las elaboran y sugieren, y se reparten de acuerdo a las preferencias de éstos. Los estudiantes se reúnen en grupos de 5 ó 6 y trabajan con uno de los adultos durante unos 10-12 minutos, realizando la actividad coordinada por éste. A continuación van rotando de voluntario en voluntario hasta completar las 5 actividades previstas. Los grupos de estudiantes se forman con la intención de favorecer el intercambio y la cooperación entre alumnos diversos atendiendo a varios criterios, sobre todo a las diferentes aptitudes y/o capacidades,

y a las habilidades sociales. El adulto a cargo del grupo comienza explicando la actividad y a continuación interviene lo menos posible en la tarea, dejando que sea el grupo a través de la deliberación y la cooperación, el que resuelva las dudas y dificultades que vayan surgiendo. Se observa un desorden controlado, un murmullo constante a pesar del que los estudiantes logran mantener un alto nivel de concentración en la tarea. El profesorado destaca el alto rendimiento de los grupos interactivos: en el tiempo que habitualmente se dedicaría a una sola actividad en gran grupo, los alumnos realizan cinco distintas con mucha más profundidad. Señalan además que la motivación de los estudiantes aumenta considerablemente: todos prefieren trabajar en grupos interactivos. Y, lo que consideran más importante, al mismo tiempo que la materia de que se trate

–matemáticas, lengua, idioma- trabajan valores fundamentales como la cooperación, el respeto y la valoración del otro, la solidaridad, etc. Y esto no sólo en relación con sus compañeros, sino también con los adultos voluntarios, con los que mantienen una excelente relación. Los voluntarios y voluntarias se muestran también muy satisfechos de su trabajo en los grupos interactivos. Para algunas madres resulta una actividad muy gratificante, mejoran sus relaciones con la escuela y también con sus hijos, que se muestran orgullosos de su participación. Lo mismo ocurre con el resto de los voluntarios y voluntarias: una de ellas, una joven marroquí integrante de una asociación de mujeres musulmanas, relata cómo su trabajo en los grupos interactivos le ha animado a comenzar sus estudios de Magisterio (Extracto de cuaderno de campo).

Se fomenta el aprendizaje significativo e interdisciplinario. Se da importancia a la experimentación y a la manipulación.

En clases sucesivas de geometría se dibujan líneas paralelas y perpendiculares, ángulos, esferas y poliedros. El profesor utilizará juguetes y objetos de la vida diaria para introducir los conceptos básicos de la geometría. Por ejemplo dibujará en la pizarra un plano imaginario del vecindario. Los alumnos pondrán el nombre de las calles y luego, por turnos, pretenderán ser turistas y preguntar y responder por direcciones, usando indicaciones paralelas y perpendiculares. Otro juego consiste en encontrar varios ángulos rectos, agudos y obtusos en la anatomía humana y en el aula: piernas abiertas, codos doblados o ventanas. Discuten sobre por qué se dice de las personas que son agudas u obtusas. En el caso de los poliedros y cuerpos esféricos, la tarea consiste en traer de casa objetos con esas características (Observación en varias clases de matemáticas de cuarto curso en escuela primaria).

En uno de los centros de primaria se recurre a la asamblea de aula al comienzo y al final de la semana, la primera para organizar el trabajo de los próximos días y la segunda para valorarlo. Además la asamblea se utiliza para discutir y tratar



de resolver conflictos, trabajar aspectos como la responsabilidad (cada día un alumno/a ejerce de moderador), o compartir experiencias con los compañeros/as. No obstante, la mayoría de los profesores apelan a la clase magistral, es decir, llevan la enseñanza de manera lineal y unidireccional.

Las actividades de acogida y, en general, la prevención de posibles dificultades de adaptación no se practican habitualmente. Cuando se hace es porque existe en el centro un programa específico, una especie de protocolo de acogida. Las actividades más comunes son la visita al centro y la presentación en el aula. Las prácticas dirigidas a provocar interacciones entre estudiantes diversos son: la ayuda mutua entre estudiantes y la formación de grupos por sorteo para realizar actividades diversas. Se insiste en que se pretende mejorar las relaciones sociales.

4.4. Diagnóstico y evaluación de los estudiantes

La atención a las específicas necesidades de los alumnos, a sus ritmos y a las dificultades que van encontrando está vinculada a profesionales también específicos: orientadores, mediadores, logopedas, profesores de compensatoria. Las adscripciones a grupos específicos se realizan lo antes posible, en cuanto el estudiante llega al centro. En algún caso, poco frecuente, cada estudiante tiene un itinerario o plan de estudios.

Las estrategias de evaluación son los exámenes y pruebas, de forma excepcional se realizan entrevistas a los estudiantes. Estas entrevistas se orientan a analizar los errores cometidos por el estudiante. La evaluación continua está generalizada si bien asociada a recuperación de suspensos, es decir, a oportunidades continuas de realizar el examen y aprobar. El lenguaje utilizado para comunicar los criterios y resultados de la evaluación es sencillo y claro para que pueda ser comprendido por familias y estudiantes. Se realiza en la lengua escolar y no en la lengua materna del estudiante. Los resultados de las evaluaciones son utilizadas para comprobar lo que el alumno sabe y en algunos casos para que el profesor se plantee la utilidad y conveniencia de algunas actividades. Los recién llegados se incorporan poco a poco a la clase, si bien se les apoya para que se incorporen al ritmo general cuanto antes. Se valora la mejora en aspectos concretos según las características de los estudiantes. En la mayor parte de los casos la evaluación sirve para reflejar lo que el alumno sabe y para detectar cuáles son los fallos, las dificultades o los errores que se les plantean.

Las tareas y criterios de evaluación los establece el profesor y no se discuten. En algunos casos, se les explica para que las conozcan, tanto ellos como sus padres, pero no se discuten. Respecto a las decisiones que se toman de adscribir a los alumnos recién llegados a clases específicas, se indica mayoritariamente que las decisiones educativas derivadas del diagnóstico no se suelen aplazar. Normalmente no se practica la autoevaluación, el alumno no participa en el proceso de evaluación y cuando lo

hace es de manera puntual, en casos concretos o en determinadas áreas.

La reflexión sobre los procedimientos de evaluación se limita a las reuniones de calificaciones en las que cada profesor ofrece su valoración sobre cada alumno y expone sus criterios. En algún caso el centro utiliza estadísticas de calificaciones como información sobre resultados de los estudiantes y dificultad de las asignaturas. No hay conciencia del sesgo cultural de las pruebas de diagnóstico utilizadas habitualmente. El estudiante no participa en el proceso de evaluación ni se promueven fórmulas como el contrato de aprendizaje. Las familias reciben un boletín de calificaciones con notas numéricas y observaciones. Los resultados se comentan con las familias cuando éstas lo solicitan o en caso de dificultades graves del estudiante. La calificación en lengua no se separa de las que se conceden en otras áreas. Es decir, el dominio de la lengua escolar condiciona dramáticamente los resultados en todas las áreas del currículo.

No se dispone de instrumentos o procedimientos que tengan en cuenta la diversidad cultural. Exámenes de diagnóstico estandarizado se usan en general para asignar los estudiantes a grupos específicos. Se aprecia un avance en términos específicos, comparado con el nivel diagnosticado inicialmente.

El diagnóstico de si el alumno tiene o no necesidades educativas especiales se hace a través de exámenes - tests que tienen tan poco que ver con sus necesidades reales como con la escuela más convencional. Por ejemplo el test WISC todavía se usa para evaluar madurez. (Entrevista con un profesor de pedagogía terapéutica en una escuela primaria).

Empiezo por decir que no soy profesora de educación compensatoria, sino de infantil ...y como estoy de suplente, esto es lo que encontré. La primera cosa que hice fue ver qué tipo de alumnos tenía: su nacionalidad, cultura, religión...a continuación hice algunas evaluaciones iniciales para saber donde estábamos y adaptar apropiadamente... Los he ido agrupando por niveles, los de cuarto grado, los de sexto grado, algunos muy atrasados.... después de ver qué idioma hablaban,los agrupé por niveles, cero para los niños que no han aprendido a hablar, luego los que no hablaban español, los recién llegados a España.. ...y tengo alumnos que saben un poco de español pero están muy atrás del nivel que corresponde a su edad.. (Entrevista con una profesora compensatoria en una escuela de primaria).

Para superar estas diferencias, se hace una propuesta "flexible": adaptar el currículo y contratar un logopeda y un psicólogo. Se hace una evaluación preliminar de cada nuevo alumno en términos de capacidades y autonomía personal "desde un punto de vista práctico" (Directora de escuela primaria).

No se presta atención a las diferencias de los estudiantes en cuanto a sus habilidades, experiencia escolar previa o conocimiento del idioma de la escuela. A veces se practica sistemáticamente la autoevaluación de los estudiantes, pero no hemos encontrado evidencia que pruebe que esta evaluación personal influye en la evaluación final del alumno. La práctica es utilizada más bien como medida del grado de coincidencia entre el criterio del profesor y el del alumno. No se acostumbra a "negociar" estos criterios y revisarlos de acuerdo con el juicio del alumno respecto de su propio trabajo.

En un centro de primaria no se hacen exámenes, y el proceso de enseñanza-aprendizaje se plantea de tal modo que la evaluación continua forma parte del mismo, fomentándose la autorregulación en el aprendizaje y por tanto también en la evaluación. Los criterios de evaluación del alumnado, en consonancia con la filosofía y objetivos educativos del centro, recogen una valoración global sobre aspectos como actitudes y valores, relación con iguales y adultos, estrategias y planificación del trabajo, comunicación oral y escrita, lectura y áreas curriculares.

Los profesores consideran que cuando los estudiantes consiguen buenos niveles de aprendizaje es debido preferentemente a razones internas al alumnado (esfuerzo, atención y motivación, comprensión de los conceptos) y al apoyo y atención que los alumnos reciben de sus familias, o bien a una combinación de ambos factores. Respecto a las razones por las cuales no se consiguen niveles adecuados apenas varían respecto a la anterior cuestión: la mayoría habla de razones que residen en el alumno: falta de esfuerzo, desmotivación, y/o a la falta de apoyo familiar. No se reconoce una influencia directa entre lo que el profesor hace y lo que el estudiante consigue. La idea que se transmite es que la tarea del profesor no incide en el éxito o fracaso del estudiante.

Los apoyos a los alumnos de compensatoria o atendidos por los servicios de orientación se realizan en espacios especiales, en clases aisladas y en horarios específicos. En algún caso las clases de compensatoria se imparten "donde se puede", ya sea biblioteca, jefatura de estudios, sala del AMPA, aula de informática. Cuando se requiere ayuda especializada, por ejemplo, debido a dificultades logopédicas, los alumnos son enviados a profesionales ajenos al centro. Las tareas que realizan con los alumnos son repasar lo que hacen en clase, practicar hábitos de trabajo, realizar fichas y libros específicos para compensatoria.

El papel de estos profesionales en la evaluación de los alumnos a los que atienden es marginal. Lo que manifiestan es que "defienden" a los alumnos, hacen ver a los tutores sus progresos. En algunos casos les ayudan a preparar el examen, les dan instrucciones y explicaciones sobre las cuestiones que pueden plantearse.

5. Las prioridades de la escuela desde un enfoque intercultural

Lo que las escuelas pueden hacer desde un enfoque intercultural es revisar sus propias prácticas y decidir si lo que hacen es aquello que quieren hacer o que creen estar haciendo. A partir de ahí, establecer líneas de acción y formas de pensar en relación a tres cuestiones básicas: cómo se entiende la diversidad cultural; qué debería hacer el Centro escolar como tal; qué pueden hacer los profesores en relación con la enseñanza y la evaluación.

5.1. Sobre la idea de diversidad cultural

Las visiones predominantes en las escuelas se refieren a la idea de diferencias culturales y contribuyen a hipertrofiar las diferencias, de forma condescendiente y con fines, más o menos explícitos de clasificación y jerarquización social. Habitualmente se establecen diferencias y se "reconocen" grupos culturales a priori. Se confunde diversidad cultural con categorización social. Un ejemplo evidente es identificar diversidad cultural con origen nacional, lengua materna, nivel económico, etnia, religión, género. Estas categorías sociales informan sobre grupos sociales en los que los individuos son inscritos o adscritos; pero no nos dan información sobre la diversidad cultural de dichas personas.

Los resultados escolares de los estudiantes en enseñanza obligatoria están condicionados por los criterios y procedimientos de evaluación que los profesores aplican. Hay una falta de congruencia evidente entre lo que se establece como objetivos valiosos en la enseñanza obligatoria y lo que el profesor evalúa cuando adjudica unas calificaciones. Entendemos que es necesario que los profesores y otros profesionales del centro hagan algo que hoy por hoy es excepcional en las escuelas, esto es, discutir sobre procedimientos y criterios de evaluación. La evaluación, tal y como hemos visto que se lleva a cabo en los centros escolares de enseñanza obligatoria, se centra casi exclusivamente en evaluar (calificar) al estudiante. Se evalúa para saber qué sabe y qué no sabe, para identificar sus lagunas y errores. Es una evaluación individual, diagnóstica, utilizada para decidir qué tipo de ayuda o/y refuerzo necesita el estudiante. Se decide si es capaz de aprender o no. Las calificaciones se explican por el dominio de la lengua escolar y el nivel académico de los padres de los estudiantes.

Parece evidente que las escuelas deberían evaluar la enseñanza que imparten, la calidad y eficacia de los métodos, las actividades, los recursos, los procesos, las interacciones; y que dicha evaluación debería tener como criterio el que todos los estudiantes, más allá de lo esperable por su dominio de la lengua o nivel académico de sus padres, logran de los objetivos propios de la escolaridad obligatoria. Para lograrlo es preciso que los centros escolares sean lugares seguros para los

estudiantes, espacios orientados a garantizar experiencias de aprendizaje y enseñanza.

5.2. Oportunidades y retos para la escuela y el profesorado

La prioridad para la escuela debería ser lograr los mejores resultados en todos, es decir, la eficacia y al mismo tiempo la equidad. Considerar la diversidad como la materia misma de la que están hechas las interacciones educativas. Es urgente superar la visión restrictiva que asocia diversidad con necesidades especiales, conflictos, días especiales, actividades de tutoría, profesores especiales, inmigración o pobreza. Las interacciones significativas entre personas, ya sea profesores, estudiantes, padres, madres, voluntarios, no se dan porque sí, de forma natural o espontánea; al menos no hay que esperar que sea así. Se precisa intencionalidad, definir para qué y cómo establecerlas, averiguar si están sirviendo para lo que se pretendía.

Cada decisión que se adopta en el centro es importante en cuanto al tratamiento que damos a la diversidad cultural de los estudiantes y no parece haber conciencia de cómo, cuándo, por qué, a quién se discrimina. En muchos casos, se elude la evidencia de conductas racistas o discriminatorias creyendo que es lo mejor que puede hacerse. Con esto se contribuye a perpetuarlas y se envía el mensaje de que no es algo que importe, no es algo de lo que hablar, no tiene que ver con estudiar y aprender.

Situar el aprendizaje del estudiante en el foco mismo de todo lo que sucede en la escuela es casi una obviedad cuando hablamos de conseguir lo máximo de cada alumno; sin embargo, las escuelas no lo practican, al menos no mayoritariamente. Lo visto y oído nos alerta acerca de algo: el foco de lo que sucede en la escuela está en lograr el control de las conductas (tanto estudiantes como profesores y familias) mediante fórmulas de enseñanza muy estructuradas centradas en el contenido de los libros de texto. En la mayoría de los casos, el énfasis en lograr los mejores resultados no va unido al compromiso de conseguirlos en todos los estudiantes, sean cuales sean sus características sociales y culturales.

Con carácter general sería recomendable aprender de lo que se hace ya en las llamadas clases de refuerzo o especiales. Es allí donde los profesores hacen lo que creen que los estudiantes necesitan para aprender; para aprender lo que "no son capaces" de aprender en su clase. El conocimiento de los profesores acerca de cómo ayudar a sus alumnos deberían tenerse en cuenta y transferirse. Llama la atención que alguno de los profesores entrevistados nos dijera que "algunas de las cosas que hago por el bien de mis alumnos no son de maestra". Se refería a saltarse temas del libro, "perder" tiempo hablando con ellos, visitar a sus padres en casa cuando no van a la escuela. Reconocer el multilingüismo como algo valioso que se promueve mediante programas específicos.

Las escuelas deben promover la implicación de personas que reflejan la diversidad del alumno(a) y promover el diálogo entre profesores de diferentes niveles y áreas, profesores con diferente formación y experiencias. Cada profesor es consciente de algunas limitaciones y de las cualidades que le ayudan a enseñar a sus alumnos. No obstante, en general, atribuyen poca importancia a la influencia que lo que son y hacen con sus estudiantes tiene sobre ellos y sus logros. Es frecuente que el profesor acepte el papel que parece tener reconocido en estos momentos: ayudar, facilitar el manejo del libro de texto, servir de ejemplo, controlar la conducta, sancionar lo que el alumno sabe. Las mismas fuerzas que llevan a los profesores a aceptar estas funciones son las que llevan a los centros a promoverlas.

5.3. En busca de prácticas interculturales

Comprender cuáles son las fuerzas que nos alejan de conseguir los mejores logros de nuestros estudiantes sería lo prioritario. En primer lugar, están las creencias acerca de las ideas sobre diversidad y la forma de entenderla en el proceso de enseñar. Muchos de ellos se sienten incapaces de enseñar a sus estudiantes; sin embargo, eso no es cierto. Esta sensación de incompetencia tiene que ver con sentirse aislados y, por tanto, sin poder para influir, para cambiar las cosas. Probablemente también tiene que ver con las propias experiencias por las que cada uno ha pasado para llegar a ser profesor. Cada uno de nosotros pertenece a un determinado perfil sociocultural y económico; ha pasado por determinados procesos de selección y formación (¿de-formación?).

Tiene que ver con las concepciones que se tienen sobre qué es enseñar y aprender; sobre cómo se enseña y aprende. El profesor es el núcleo mismo junto con el estudiante de todo

proceso educativo. Lo que los profesores hacen o lo que hacen que suceda en la clase es decisivo para explicar lo que los estudiantes aprenden.

Asumir que todos los estudiantes son capaces de aprender y que el profesor es capaz de enseñarles. No es una labor en solitario, sino con otros: colegas, estudiantes, familias, entre otros. Lo que los alumnos son y saben es conocimiento útil. El conocimiento cambia, muestra diferentes enfoques, lo que se aprende tiene relación con lo que se vive y se piensa. Se promueven interacciones que permitan comunicarse, aprender con otros. Se aplazan las decisiones sobre necesidades especiales o adscripción a grupos específicos al menos dos años después de su llegada. Se es consciente de los diversos ritmos, intereses, formas de comunicarse y aprender. Equidad significa cambiar la forma de enseñar a todos los estudiantes, pero no significa "enseñar a todos de la misma manera, las mismas cosas, al mismo tiempo".

El profesor puede motivar a los estudiantes haciendo que éstos elijan las actividades y temas a estudiar, es decir, dando oportunidades para participar. La disciplina requiere explicar, comunicar, compartir las normas de conducta y los planes de trabajo. Las asambleas, el reparto de responsabilidades son practicadas por los profesores. Sería necesario tomar conciencia del papel que desempeñan en el logro de resultados académicos y no sólo como fórmulas de control de la conducta. Las normas de conducta tienen sentido si se orientan a favorecer el aprendizaje de aquello que se valora al calificar a los estudiantes.

Los procedimientos que el profesor utiliza para enseñar deberían ser variados y responder a diferentes formas de aprendizaje: por analogía, resolución de problemas, cooperación, deducción, manipulación, etc. La expresión, la exploración activa, la



indagación, los proyectos deberían ser centrales en el desarrollo de las clases y no excepcionales o marginales. El teatro, las películas, lecturas, dramatizaciones, debates y asambleas son buenos ejemplos a utilizar para presentar la información, clarificar valores, analizar estereotipos, convertirlos en actividades centrales en el proceso de enseñanza/aprendizaje. La organización del aula implica prioritariamente construir el grupo/clase como lo que es, un grupo que aprende junto. Cooperar es una de las competencias que la escuela debe promover y eso supone aprender cooperando con compañeros y profesores. Trabajar en un grupo y hacerlo en cooperación requiere clarificar la función del grupo, la adscripción de tareas, la función de cada uno en el grupo y la implicación del profesor en el mismo.

Finalmente, volvemos al principio; esto es, a la evaluación. El diagnóstico de los estudiantes mediante pruebas de ejecución o capacidad, la evaluación mediante pruebas escritas de forma casi exclusiva detecta lo que el estudiante no sabe hacer y puede convertirse en coartada para justificar lo que no somos capaces de enseñar. Esto es así porque el tipo de aprendizaje que se promueve no es el más adecuado para todos sino para algunos. Una maestra nos preguntaba ¿qué hacer con los lentos? pensemos sobre cuál es la velocidad de aprendizaje que imponemos y a quiénes estamos beneficiando con nuestra enseñanza. Se requiere evaluar qué y cómo enseñar escapando de la tiranía impuesta por el abuso del libro de texto. La autoevaluación de la enseñanza mediante la aplicación de instrumentos como los utilizados en este estudio sería una fórmula para mejorarla y hacerla más adecuada a la diversidad cultural de los estudiantes.

Algunas de las prácticas que hemos analizado contribuyen a perpetuar una visión estigmatizadora de la diversidad y a

legitimar medidas que discriminan a unos estudiantes respecto a otros. Al mismo tiempo, también hemos presentado algunos ejemplos de iniciativas comprometidas con ofrecer experiencias educativas valiosas para todos, sin recurrir a catalogar a los estudiantes en función de características que poco o nada nos dicen de lo que son, piensan o cómo se relacionan (nacionalidad, religión, lengua, género, clase social, etc.).

Una de las limitaciones más serias de los estudios aquí comentados fue el uso de una rejilla de observación, es decir, unas escalas previamente fijadas, las cuales nos permitían detectar algunas prácticas, pero también nos impedían ver muchas cosas de las que pasaban en el centro simplemente porque no correspondían con los ítems de las escalas. Nos preguntamos si la homogeneidad vista en las escuelas sería en parte debida al instrumento de registro utilizado; el cual llevaba identificaba ciertas pautas, pero se perdía gran parte de la complejidad de lo que sucede en las escuelas.

Por ello, a partir de estas consideraciones, el trabajo emprendido por el grupo ha sido ir en busca de "buenas" prácticas, allí donde estuvieran y describirlas de forma contextualizada dando cuenta de toda su complejidad. Como vemos en este estudio y publicaremos en el siguiente sobre: "Diversidad cultural de los estudiantes y eficacia de la escuela. Un repertorio de prácticas en centros de educación obligatoria".

Todo pensamiento nace de la experiencia, pero ninguna experiencia obtiene algún sentido o coherencia sin haberse sometido antes a las operaciones de la imaginación o del pensar. Hannah Arendt.

BIBLIOGRAFÍA

Abdallah-Preteceille, M. (2006): El enfoque intercultural: un paradigma para pensar la diversidad. Congreso INTER. www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural

Aguado, T.; Gil Jaurena, I. y Mata, P. (2006). *La educación intercultural. Una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Ed. Catarata.

Aguado, T. (coord.) (2010). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria. Lo que sucede en las escuelas*. Madrid: Ministerio de Educación.

Aguado, T. y del Olmo, M. (2010): *La educación intercultural. Perspectivas y propuestas*. Madrid: Ramón Areces.

Ballesteros, B. y Gil Jaurena, I. (en prensa): Diversidad y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas

prácticas en centros de educación obligatoria. Madrid: Ministerio de Educación. Del Olmo, M. (2010): *Re-Shaping kids. The Welcome classes*. Viena: Navreme Eds.

INTER Project (2005): Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea / *Intercultural education. Teacher training needs from an European perspective*. Cuadernos de la UNED. Madrid: UNED.

Lizcano, E. (2004): *Metáforas que nos piensan*. Traficantes de sueños. www.traficantesdesueños.com

Proyecto INTER (2004). Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela. www.uned.es/interproject.

Artículo

La aportación del Pueblo Gitano
a la Universidad (compartiendo
una sencilla experiencia)

La aportación del Pueblo Gitano a la Universidad

(COMPARTIENDO UNA SENCILLA EXPERIENCIA)

José Caselles

Facultad de Educación. Universidad de Murcia

Introducción

¿Qué viene aportando el Pueblo Gitano a la Universidad? Desde su escasa pero intensa participación en la Universidad, institución que también es suya, está dando todo a quien decide escuchar con atención, mirar, ver y extender sus brazos. Pero también lo da desde fuera de la Universidad. Durante mis más de 25 años de trabajo al servicio de esta institución docente e investigadora, apenas he podido ofrecer nada al Pueblo Gitano; sin embargo, Él me lo viene dando todo. Y lo viene haciendo de corazón. Todo lo que se le pueda ofrecer al Pueblo Gitano desde la Universidad (o a la Sociedad relativo al Pueblo Gitano) es porque previamente Él lo ha dado, o previamente se le ha expropiado. Hablar del Pueblo Gitano desde la Universidad, o desde cualquier otra institución, no es ético ni justo si no es el resultado de un proceso compartido. Existe una sutil línea fronteriza entre dos dimensiones y modos de actuar: la basada en la libertad y la generosidad recíproca y compartida (que debe ampararse en la igualdad social y el estado de bienestar); y la basada en la expropiación del discurso propio, resultado del largo proceso histórico fundamentado tanto en la violencia directa como, especialmente, en la violencia estructural (aquella que impide que un ser humano pueda desarrollar sus potencialidades), ejercida con frecuencia de forma muy sutil e, incluso, inconsciente. Es importante cuidar la deontología de las relaciones interculturales.

Después de casi 600 años en un mismo territorio, apenas nos conocemos. La información que llega al conjunto de la sociedad lo hace de forma falsificada, distorsionada, contaminada, prejuzgada, estereotipada, y conduce a resultados discriminatorios (el programa televisivo *Palabra de Gitano* es un ejemplo reciente, seriamente contestado por las instituciones gitanas).

Jesús Salinas, coordinador de actividades y secretario de la Asociación de Enseñantes con Gitanos, como portavoz de la



misma, me invitó a relatar la experiencia que en la Universidad de Murcia –UMU– se viene desarrollando en cuanto a la *Formación del profesorado y otros profesionales de la*

intervención socioeducativa con el Pueblo Gitano. Por ética, no escribiré sobre lo que otras personas o compañeras y compañeros vienen realizando al respecto. Me limitaré a describir aquello en lo que he podido participar o promover, así como cuestiones generales y públicas concernientes a la Universidad de Murcia. Escribir sobre la propia experiencia confieso que me resulta difícil. En un intento de situar correctamente la tarea, recurro a la famosa pregunta multifactorial o *paradigma* del comunicólogo Lasswell: ¿quién dice qué, a quién o quiénes, con qué medios o canal y pretendiendo qué efectos?, a la que me gusta añadir ¿cómo? (intentando destacar así la dimensión afectiva y de sinceridad con que se comunica algo). Me preocupa especialmente qué comunicar y con qué intención o pretendiendo qué efectos. Concluyo que la intención no debería ser otra que compartir con humildad una experiencia, por si algo de la misma puede ser de utilidad o dar alguna pista a alguna otra persona o grupo en una tarea similar, universitaria o no. Respecto al qué, seguramente cuando termine el texto seguiré manteniendo alguna duda, por lo que pido disculpas por adelantado si no logro satisfacer las expectativas que pudieran tenerse ante el título de este relato.

Pero debo insistir en que nada de lo recogido en este escrito tiene valor si no se interpreta desde la perspectiva del primer párrafo. No puede ofrecerse nada relativo al Pueblo Gitano si previamente no se reconoce que ha sido dado por Él: desde su historia y su lengua, su identidad y su cultura, su itinerancia y andadura, su sufrimiento, sus reivindicaciones, su generosidad, su alegría por la vida... Desde su empatía, no violencia y creatividad, que diría Johan Galtung al destacar tres de sus cualidades¹. En este sentido debo expresar mi reconocimiento y agradecimiento a todas las personas e instituciones gitanas y progitanas que vienen participando de alguna manera en este proceso cíclico de devolución a la Sociedad, desde esta humilde experiencia universitaria murciana, de lo que previamente viene ofreciendo generosamente el Pueblo Gitano. Es de justicia nombrar algunas de ellas, de ámbito nacional y europeo: Asociación de Enseñantes con Gitanos –AECG–, Asociación Nacional Presencia Gitana –ANPG–, Asociación para la Promoción Sociocultural –ASPROSOCU–, Centre de Recherches Tsiganes –CRT– (cerrado lamentablemente tras 25 años de intenso y fructífero trabajo bajo la dirección de Jean-Pierre Liégeois), Fundación Secretariado Gitano –FSG–, Instituto de Cultura Gitana –ICG–, Unión Romaní –UR–...; pero también del ámbito murciano: Asociación Gitana de Espinardo, Asociación Gitana Villar-Acoy, Cáritas/CAYAM, Movimiento asociativo de San Pedro del Pinatar/Kalochí Kaló, Servicio de Atención a la Diversidad de la CARM y diversos CPR, etc.

Lo que a continuación se recoge es un intento de síntesis de lo que en estos últimos 25 años se ha venido desarrollando en el acercamiento entre la Universidad de Murcia y el Pueblo Gitano, especialmente desde la Facultad de Educación y,

¹ Galtung, J. (1996). Los Romá como factores de paz, actores de paz, trabajadores por la paz; 2º Congreso Internacional por la Paz en Europa; organizado por la Asociación Nacional Presencia Gitana. Vitoria-Gasteiz/Gernika, 9 al 13 de julio.



más concretamente, desde el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Aquello relativo a la formación tanto inicial como continua, e incluso no formal, así como a la relación con distintos servicios, instituciones y organizaciones sociales: titulaciones, asignaturas, alumnado, voluntariado, cursos, seminarios, jornadas, actos culturales, publicaciones, convenios, etc.

1. La formación inicial: docencia en la que se atienden contenidos sobre Interculturalidad y Pueblo Gitano en la Facultad de Educación de la UMU

Desde mediados de los años 80, a raíz principalmente de los contactos mantenidos con la Asociación Nacional Presencia Gitana, especialmente con su presidente, Manuel Martín; el trabajo de estrecha colaboración tanto con ASPROSOCU como

con el Centro de Acogida y Atención al Menor -CAYAM- (ahora Centro de Acogida y Acompañamiento Integral), ambas profundamente comprometidas con las familias gitanas más vulnerables y excluidas de la Región, especialmente de Alcantarilla, Cartagena, Espinardo, Murcia y Lorca; los contactos con el equipo de trabajo de la Delegación Territorial de la FSG en Murcia; el conocimiento de los logros que a nivel europeo se estaban alcanzando en materia educativa que afectaba a la población gitana, bajo la dirección del Profesor Liégeois; el conocimiento también de la importantísima labor educativa de la Asociación de Enseñantes con Gitanos y de sus producciones didácticas; así como los contactos con el entonces recién creado Servicio de Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación de la CARM y la creciente motivación de los distintos CPR de la Región por la Interculturalidad; fueron alimentando y madurando la idea de una relación constructiva que trasladase al alumnado universitario una formación específica y seria sobre el Pueblo Gitano, desde el marco de la Educación Intercultural, al tiempo que alentase la participación en la Universidad de la población gitana, sintiéndola como algo que también le pertenece. Así, al ir alentando espacios donde compartir experiencias, ideas e ilusiones, fueron surgiendo todo tipo de propuestas que cobraron vida progresivamente. Espacios y lazos de colaboración y amistad que fueron creciendo y ampliándose a otras entidades tanto nacionales (ICG, Unión Romani...) como regionales o locales (diversas asociaciones gitanas y afines de Alcantarilla, Alicante, Cartagena, Elche, Espinardo, Murcia, Lorca, San Pedro del Pinatar, Vera, etc.).

De este proceso de conocimiento mutuo, colaboración estrecha y metas comunes, surgen diversos contenidos docentes y asignaturas centradas en la Educación Intercultural en general y en el Pueblo Gitano en particular. El proceso transcurrido entre la

idea inicial y el hecho o resultado definitivo dentro del marco universitario, no siempre es fácil. Las negociaciones y acuerdos intra e interdepartamentales, los trabajos y propuestas de las comisiones de títulos, los debates y aprobaciones de la juntas de centro, sus posteriores aprobaciones en los órganos directivos de la Universidad así como ministeriales, etc., hacen largo el proceso. Si todo va bien, pueden transcurrir varios años entre la propuesta inicial y el comienzo de una asignatura. Lo que a continuación se detalla es la relación de contenidos y asignaturas impartidas desde 1990 en la Universidad de Murcia, en las que se ha atendido y viene atendiendo directamente al Pueblo Gitano. Destacar la creciente sensibilidad hacia la Educación Intercultural en los distintos Grados de la Facultad de Educación de la UMU, hasta el punto de que una de las Menciones del Grado de Educación Primaria adquiere dicho nombre, y donde se incorpora por primera vez en Primaria una asignatura optativa sobre el Pueblo Gitano. En lo que respecta al Grado de Pedagogía, vuelve a recogerse una asignatura optativa también específica sobre el Pueblo Gitano, al igual que sucedía en la antigua Licenciatura. Respecto al Grado de Educación Social destaca la desaparición de la optativa específica que se impartía en la extinguida Diplomatura; la Comisión de este Grado acordó incluir estos contenidos en una materia obligatoria de nueva creación, con mayor número de créditos, pero en la que la realidad del Pueblo Gitano debía tratarse conjuntamente con otras realidades sociales desde la perspectiva de la vulnerabilidad y la exclusión social que estaban siendo desatendidas en la Diplomatura anterior; si bien se ha perdido en volumen de créditos para atender contenidos relativos al Pueblo Gitano, sin embargo el carácter obligatorio de la asignatura permite que todo el alumnado, de cada una de las promociones, pueda conocer mejor su realidad.



1. 1. Licenciatura de Pedagogía, Diplomatura de Educación Social y Doctorados

- Desde el curso 1990/91 hasta el curso 1997/98, en el Curso de Adaptación de la Licenciatura de Pedagogía se impartió la asignatura anual de *Pedagogía Diferencial*, en la que uno de sus temas principales se centró en el Pueblo Gitano.
- Durante el curso 1995/96, dentro del programa de Doctorado del Dpto. Teoría e Historia de la Educación, se impartió el curso: *Política sociopedagógica en el Marco Europeo con Población Gitana*.
- Durante los cursos 1995/96 y 96/97, dentro del programa de Doctorado del Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, se impartió el curso: *Evaluación de Programas sobre Igualdad*, donde se prestó especial atención al Pueblo Gitano.
- Durante el curso 1997/98, dentro del programa de Doctorado del Dpto. de Métodos de Investigación y

Diagnóstico en Educación, se impartió el curso: *Evaluación de Programas dirigidos a contextos étnicamente heterogéneos*.

- Desde el curso 1998/99 hasta el curso 2001/02, en 2º Curso de Pedagogía se impartió la asignatura cuatrimestral optativa: *Orientaciones para la Acción Socioeducativa con el Pueblo Gitano*.
- Durante los cursos 2000/01 y 2001/02, dentro del programa de Doctorado del Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, se impartió el curso: *Evaluación de Procesos Educativos en la Transversalidad, Coeducación e Interculturalidad*.
- Durante los cursos 2002/03 y 2003/04, dentro del programa de Doctorado del Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, se impartió el curso: *Investigación y Evaluación de la Intervención Socioeducativa: Análisis de Relatos Educativos y Evaluación en Transversalidad, Coeducación e Interculturalidad (Pueblo Gitano)*.
- Desde el curso 2002/03 hasta el curso 2007/08, en 2º Curso de Pedagogía se impartió la asignatura cuatrimestral optativa: *Orientaciones pedagógicas para Centros Escolares que atienden Población Gitana*.
- Desde el curso 2002/03 hasta el curso 2009/10, en 2º Curso de Educación Social se impartió la asignatura cuatrimestral optativa: *El Pueblo Gitano: Orientaciones para Acción Socioeducativa*.

1.2. Los nuevos títulos: Grados

- Desde el curso 2010/11 y con intención de continuidad, se viene impartiendo dentro del nuevo título de Grado en Educación Social, la asignatura obligatoria cuatrimestral de 2º curso (de 6 créditos ECTS): *Educación Social, personas y colectivos vulnerables*, donde el Pueblo Gitano es atendido de manera específica.
- Desde el curso 2012/13 y con intención de continuidad, se viene impartiendo dentro del nuevo título de Grado de Pedagogía, la asignatura optativa de 4º curso (de 3 créditos ECTS): *Pedagogía y orientación para la atención al Pueblo Gitano*.
- Desde el curso 2012/13 y con intención de continuidad, se viene impartiendo dentro del nuevo título de Grado de Educación Primaria, la asignatura optativa de 4º curso (de 3 créditos ECTS): *Educación y Pueblo Gitano* (dentro de la Mención Educación Intercultural y Dificultades de Aprendizaje).
- Además de estas tres asignaturas, en las que se atiende de manera específica la realidad del Pueblo Gitano, existen otras asignaturas en los nuevos títulos (Grados) de la Facultad de Educación que son de especial interés para la formación inicial y que tienen que ver directamente con la Educación Intercultural o con aspectos relativos a las

desigualdades sociales de partida. Destacar de manera especial las siguientes:

En el Grado de Educación Primaria (específicas también de la Mención Educación Intercultural y Dificultades de Aprendizaje, de 4º Curso): *Educación intercultural y atención a la diversidad* (obligatoria de 6 créditos); *Diagnóstico y orientación para la inclusión socioeducativa* (obligatoria de 6 créditos); *La educación ante una realidad pluricultural* (obligatoria de 6 créditos); *Educación antirracista* (optativa de 3 créditos); *Aprendizaje cooperativo e interculturalidad* (optativa de 3 créditos); *Procesos y estrategias educativas en una realidad intercultural* (optativa de 3 créditos); *Prácticas escolares III*, asociada a esta Mención (obligatoria de 15 créditos).

En el Grado de Educación Infantil: *Diversidad en el aprendizaje y desarrollo infantil* (2º curso, obligatoria de 6 créditos); *Atención educativa a la diversidad* (2º curso, obligatoria de 6 créditos).

En el Grado de Educación Social: *Educación y construcción de la ciudadanía plural* (2º curso, obligatoria de 6 créditos); *Educación Social en contextos escolares. Absentismo escolar, respuestas escolares y comunitarias* (4º curso, optativa de 6 créditos).

En el Grado de Pedagogía: *Educación, género, ciudadanía y derechos humanos* (2º curso, obligatoria de 6 créditos); *Diversidad y educación* (2º curso, obligatoria de 6 créditos); *La respuesta educativa en una escuela inclusiva* (3º curso, obligatoria de 6 créditos); *Educación intercultural* (4º curso, optativa de 3 créditos).

1.3. Prácticas externas

Respecto a los Grados de Pedagogía y de Educación Social, destacar que tradicionalmente las Prácticas Externas (denominados anteriormente Prácticums) de estos títulos, establecidas en Convenio con la Consejería de Educación, vienen contemplado entre sus centros de destino distintas instituciones, distribuidas por toda la Región de Murcia, que trabajan en ámbitos interculturales en general así como con el Pueblo Gitano en particular: Asociación Gitana de Espinardo, ASPROSOJU, Cáritas (CAYAM y La Casica), CEPAIM, Fundación Secretariado Gitano, Murcia Acoge, etc. También otras muchas instituciones que, aunque tienen cometidos no centrados específicamente en la interculturalidad, sin embargo contemplan ésta de modo transversal dada la diversidad cultural de la población con la que trabajan: Animación juvenil y sociocultural, Centros de Inserción Social, Centros de personas adultas, Columbares, Cruz Roja, Desarrollo comunitario, Dirección General de Asuntos Sociales, Igualdad e Inmigración, Drogodependencias (La Huertecica, Proyecto Hombre), Servicios de Empleo y Formación, Servicios Sociales, Protección y reforma de menores, Servicios de personas sin hogar, Rascasa, etc. Debemos citar también las prácticas

desarrolladas en los programas específicos implementados desde los Departamentos de Orientación de los IES o desde los EOEP de zona; además de la acción intercultural propia de la oferta educativa general, requieren especial atención aquellos programas que intentan atender y compensar las desventajas del alumnado que sufre desigualdad social de partida, programas en los que con frecuencia se ve sobredimensionado el alumnado gitano, reflejo de la violencia estructural a la que aludía al comienzo de este artículo y que se ensaña especialmente con los grupos de población más vulnerables; entre la variedad de estos programas se hallan: Aulas ocupacionales, Aulas taller, Programa de diversificación curricular, Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), Programas de Compensatoria, Programa ACNEE...; a los que pueden sumarse determinados planes muy relacionados con los programas anteriores: Plan de Absentismo, Plan de Acogida, Plan de Atención a la Diversidad, Plan de Acción Tutorial, Plan de Orientación Académica y Profesional, etc. Nuevas figuras profesionales, además de las tradicionales, como la PTSC, alcanzan especial interés en el desarrollo de estas prácticas, por la labor de mediación que pueden ejercer entre el alumnado, las familias y diversos agentes sociales (Servicios Sociales, Centros de Salud, Asociaciones, etc.).

Respecto al Grado de Educación Primaria, tal como hemos indicado en el apartado anterior, se han iniciado durante el presente curso académico 2012/13 las *Prácticas escolares III*, asociadas a la Mención Educación Intercultural y Dificultades de Aprendizaje, de 4º curso (asignatura obligatoria de 15 créditos ECTS).

1. 4. Los Trabajos Fin de Grado (TFG), Másteres y Doctorados

Los Trabajos Fin de Grado deben realizarse durante el último cuatrimestre de la carrera y tienen un valor de 6 créditos ECTS. Las líneas temáticas a las que deben ajustarse son ofertadas desde los Departamentos que imparten docencia en los títulos. El presente curso 2012/13 se ha ofertado la posibilidad de realizar el TFG en las líneas de Educación y Pueblo Gitano (Grado de Pedagogía) y Vulnerabilidad y Pueblo Gitano (Grado de Educación Social), favoreciendo así un mayor conocimiento del Pueblo Gitano. Desde el alumnado suelen surgir propuestas muy interesantes, respetuosas y creativas; a veces incluso sobre cuestiones de las que apenas se ha profundizado. Por ejemplo, uno de los TFG que se están realizando este curso se centra en la discapacidad dentro la población gitana.

Al igual que sucede con los TFG, pueden desarrollarse Trabajos Fin de Máster (TFM) y Tesis doctorales que inviten a conocer y analizar con más sensibilidad y rigor cualquiera de los aspectos sociales y educativos que afectan a la población gitana.²

² Para el Curso 2012/13 la Facultad de Educación ofertó tres Doctorados: Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria; Educación y Museos: Patrimonio, Identidad y Mediación Cultural; y Música. Respecto a los Másteres, para el Curso 2013/14,



2. Características de las asignaturas ofertadas sobre el Pueblo Gitano

Los programas (denominados en los actuales grados: guías docentes) de las distintas asignaturas centradas en el Pueblo Gitano anteriormente señaladas, que se vienen impartiendo en los títulos de Primaria, Pedagogía y Educación Social en la Facultad de Educación de la UMU, pretenden acercar al alumnado a la realidad social y educativa de este Pueblo, que tanto nos enseña y del que tanto se puede aprender. Para ello profundiza en sus características históricas y étnico-culturales, reflexiona sobre aspectos sociales y políticos, y presta atención a las organizaciones y reivindicaciones gitanas. Todo ello para entender mejor la urgente necesidad de su plena integración social, que no de su asimilación por la cultura mayoritaria.

Las asignaturas atiende, de manera especial, los aspectos socioeducativos que afectan al desarrollo del Pueblo Gitano, en una relación circular, o mejor, esférica (tridimensional) donde participan: Pueblo Gitano – Comunidad – Sistema educativo. Todo ello desde el marco y las metodologías propias de la Educación Intercultural, y desde una pedagogía crítica y concientizadora fundamentada en la teoría y la praxis de Paulo Freire. Los procesos pedagógicos de liberación cobran especial sentido aquí. Igualmente el concepto de utopía de Freire (dialéctización entre la denuncia de un mundo inhumano y el anuncio de un mundo más humanizado). Las asignaturas intentan desarrollarse atendiendo los principios de igualdad, ecológico y pacificador (desde el concepto de paz positiva, entendida como máxima justicia y mínima violencia).

El contenido de estas asignaturas surge, además y como adelanté, del acercamiento a dicho Pueblo y de las reflexiones y proyectos compartidos con diversas asociaciones gitanas y

la Facultad de Educación oferta cinco: Educación y Museos: Patrimonio, Identidad y Mediación Cultural por la Universidad de Murcia; Formación del Profesorado; Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria; Investigación Musical; y Tecnología Educativa: e-learning y Gestión del Conocimiento. Descubrimos la enorme relación que puede alcanzar la oferta citada con nuestro centro de interés. Tal como sucede en el conjunto de universidades españolas, además de los Estudios oficiales, la UMU tiene una amplia oferta de Estudios propios de enorme interés: Postgrado no oficial (Máster y Especialista Universitario); Cursos; Jornadas; Seminarios; Congresos y Jornadas de Actualización.



progitanas, así como del conocimiento de los trabajos realizados por figuras representativas, investigadoras o especialistas, desde el ámbito de diversas disciplinas o desde su compromiso asociativo, de España y del extranjero; lamentablemente, algunas de ellas ya han fallecido (Abajo, Aguirre, Andrés, Calvo Buezas, Díaz-Aguado, Fernández Enguita, Fernández Torres, Fresno, Giménez, Gómez Alfaro, Guglielmo, Jiménez, Kenrick, Kurtiade, Laparra, Leblon, Liégeois, Martín Ramírez, Méndez, Montoya, Motos, Oleaque, Ramírez Heredia, Salinas, San Román, Wagman, Wang..., son tan sólo una pequeña representación de una larga lista). Al mismo tiempo, se procura atender las propuestas socioeducativas surgidas de los estudios y recomendaciones tanto nacionales como europeas, así como de las demandas del mismo Pueblo Gitano.

Con estas asignaturas, siempre se ha alimentado la esperanza de poder compartir en mayor medida las aulas y espacios universitarios con alumnas y alumnos gitanos, infra-representados en la Universidad española, de ahí que cada vez que ha participado una alumna o alumno gitano en las mismas se ha sentido como un gran regalo. Esa esperanza es la que caracteriza al diseño, dinámicas, documentos y materiales de la asignatura, donde en todo momento se tiene presente la posibilidad de la presencia de personas gitanas.

Respecto a las competencias que se intentan desarrollar en las asignaturas, además de las transversales propias de cada uno de los Grados, se procuran otras específicas. Si tomamos como ejemplo la asignatura del Grado de Pedagogía, hallaremos las siguientes competencias específicas:

1. Conocer y valorar la historia y la cultura del Pueblo Gitano.
2. Conocer con sentido crítico y constructivo la realidad social y educativa del Pueblo Gitano.

3. Conocer las recomendaciones y propuestas pedagógicas y educativas, tanto nacionales como europeas, relativas a la escolarización de la infancia y la juventud gitanas.
4. Dominar los recursos y estrategias pedagógicas que favorezcan el respeto a la identidad cultural gitana y a la plena normalización educativa y social del Pueblo Gitano.

La metodología de las asignaturas conjuga elementos teóricos y prácticos, donde el interés y la motivación del alumnado son promovidos y respetados. Se conjugan exposiciones por parte del profesor pero, sobre todo, dinámicas de grupos, análisis de materiales didácticos, análisis de documentos y prensa, visionado y análisis de documentales, trabajos individuales y en grupo, juegos cooperativos, talleres de diverso tipo, charlas y mesas de representantes del movimiento asociativo gitano o personas expertas en temas (por ejemplo del ámbito jurídico), etc. Los criterios de evaluación son consensuados al comienzo de la asignatura, en base a unas propuestas mínimas donde se conjugan el dominio de ciertos aspectos teóricos, la participación respetuosa, crítica y constructiva en todas las sesiones (tanto teóricas como prácticas), así como las iniciativas personales y grupales. En aquellos casos justificados se establecen las adaptaciones curriculares oportunas. En todo momento, y en la medida de lo posible, se procura un seguimiento y atención personalizada a través de la tutoría tanto presencial como virtual (anteriormente desde la plataforma SUMA, actualmente desde SAKAI), y a pesar de tratarse por lo general grupos muy numerosos (por ejemplo, este curso 2012/13, en la asignatura optativa del Grado de Pedagogía participan 77 estudiantes y en la de Educación Social 130 en dos grupos de 65).

Las valoraciones que el alumnado hace de las asignaturas en las evaluaciones internas, así como los resultados obtenidos bianualmente en las evaluaciones externas a la que son sometidas desde el Rectorado, arrojan muy buenos resultados. El clima desarrollado en clase es por lo general muy positivo, enriquecedor y constructivo.

El conjunto de contenidos teóricos y prácticos de las distintas asignaturas viene girando en torno a los aspectos que señalamos en los apartados siguientes, enfocados y adaptados a cada una de las titulaciones a las que se dirigen las asignaturas. Además de los elementos comunes que obviamente tienen estas asignaturas, en Primaria se prestará mayor atención a las dinámicas de aula o la organización de los centros educativos y las estrategias alternativas e interculturales; en Pedagogía puede tratarse además la mediación, la inserción sociolaboral, la producción de materiales, la gestión desde la administración o el papel de los Departamentos de Orientación y los EOEP. En Educación Social, pueden incluirse el análisis de los informes sociales, los planes integrales, el trabajo en red y el Tercer Sector de Acción Social (TSAS). Se trata tan sólo de ejemplos de cuestiones que pueden ser tratadas con mayor intensidad según el perfil profesional de los Grados en los que se impartan estas asignaturas, aunque en todas se procura que dispongan de una visión de conjunto. El mayor problema surge del escaso tiempo disponible, dado el bajo número de créditos ECTS que tienen atribuidas las asignaturas, hasta tal punto que pasa a ser una de las quejas más habituales del alumnado, el cual suele quedarse con ganas de más. Pero a pesar de esta limitación, puede decirse que el alumnado finaliza la asignatura con una formación adecuada y suficiente, además de con muchas puertas y ventanas abiertas para seguir profundizando en cualquiera de las dimensiones tratadas en clase. En cualquier caso, al profesor sigue teniéndolo a su disposición, tanto durante el curso como en cursos posteriores, incluso una vez haya finalizado sus estudios, tal como refleja la experiencia de todos estos años. Veamos a continuación los principales contenidos tratados en el conjunto de estas asignaturas.

2. 1. Contenidos teóricos

- Aproximación demográfica (internacional, estatal, regional, local, fluctuaciones).
- Aproximación histórica (De la India al Mediterráneo, la expansión por Europa y los hitos históricos en España, la pragmática de los Reyes Católicos, la Gran redada, el holocausto nazi, el Congreso Internacional Gitano de 1971, el reconocimiento como Pueblo, la Constitución española, luces y sombras posdemocráticas, etc.).
- Aproximación antropológica y cultural (historia, viaje, lengua, familia, ley, organización, libertad, valores, espiritualidad, la palabra, acontecimientos, celebraciones, música, literatura, arte, los símbolos gitanos, bandera, himno, saludo, 8 de abril Día Internacional, Ceremonia del Río, Días regionales, etc.).



- Aproximación social (vulnerabilidad y exclusión social, racismo, círculo vicioso, la perspectiva de la seguridad humana del PNUD, el análisis de los estudios e informes sociales europeos y nacionales: Administración, ANPG, Cáritas, CIS, EAPN, FOESSA, FSG, Laparra, OES, OSI, UE, UR, etc.: vivienda, trabajo, salud, educación, participación...).
- La juventud gitana.
- Las mujeres gitanas (motor de evolución, el Manifiesto de Mujeres Gitanas, etc.).
- La población gitana del Este de Europa.
- La situación jurídica del Pueblo Gitano en Europa y España.
- El Pueblo Gitano y la Paz (la interpretación irenológica de Galtung).
- Administración; Asociaciones y organizaciones gitanas; empoderamiento y gobernanza; mediación; trabajo en red y TSAS, la implicación gitana en la EAPN.
- Instituciones Gitanas: El Consejo Estatal del Pueblo Gitano y el Instituto de Cultura Gitana.
- Las fuentes y servicios de documentación gitana, producción bibliográfica y otros soportes (producciones bibliográficas de las distintas instituciones y asociaciones: ANPG, AECG, Colección Interface, FSG, ICG, UR,...).
- Reivindicaciones gitanas (políticas, sociales, educativas, lingüísticas, etc.).



- Situación educativa (evolución, estudios e investigaciones, logros y propuestas: europeas, estatales, regionales, desde las administraciones y desde el sentir de las asociaciones gitanas).
- El Pueblo Gitano desde la perspectiva educativa transversal e intercultural (acciones escolares y socioeducativas). Propuestas pedagógicas y modelos educativos y organizativos.
- Las propuestas de acción integrales. Los planes europeos, nacionales, regionales y locales.
- Aspectos transversales para la evaluación de procesos y programas educativos.

2.2. Contenidos prácticos

- Análisis y consciencia de la construcción propia de la imagen del Pueblo Gitano.
- La organización escolar (PEC, PCC, PA, UUDD, RRI, Programación Anual).
- Análisis de materiales didácticos, campañas y producciones diversas.
- Análisis de propuestas metodológicas de diversa procedencia (administración, asociaciones, grupos de trabajo, Díaz-Aguado, *Maj Khetane*, etc.).
- Humor y sentimientos para la prevención del racismo: sentir, pensar y actuar para desmontar y transformar prejuicios, estereotipos y discriminaciones.
- El enfoque socioafectivo: vivir en la propia piel y desarrollar conductas prosociales.
- Los juegos cooperativos para la integración y la interculturalidad.

- Navegando con bandera gitana (el dominio de las páginas web de las instituciones y asociaciones gitanas y afines: Amuradi, ANPG, AECG, ASPROSOCU, Cáritas, Drom Kotar, Europea Roma Education Network, European Roma Rights Center, EAPN, Fakali, FSG, ICG, Opre Roma, Roma Women Association Romania, Romipen, Rom News, Romi, UR nacional e internacional, etc.).
- Dominar las claves para la resolución/regulación de conflictos de naturaleza intercultural.
- Charlas y mesas redondas de representantes gitanos/as.
- Aproximación a la lengua y la música gitana.
- Análisis de experiencias (de vida, de asociaciones, escolares, extraescolares y sociocomunitarias).

3. Formación continua y no formal

Más allá de la formación inicial, y de los másteres y doctorados que pueden promoverse desde la universidad a favor del Pueblo Gitano, existen otros espacios de formación continua y no formal de diversa procedencia que pueden dirigirse en el mismo sentido. Contamos entre ellos con los ofertados desde la administración educativa regional (cursos de CPR, cursos de formación en centros, telemáticos, etc.); los ofertados por diversas entidades, especialmente provenientes del TSAS; o las distintas ofertas realizadas desde la misma UMU, ya sea a través de los diversos programas de extensión universitaria (congresos, cursos, jornadas, seminarios, etc.) o de los promovidos desde su Centro de Formación y Desarrollo Profesional -CFDP-. A los anteriores podemos sumar diversos proyectos e investigaciones, así como todo tipo de actividades formales y no formales que refuerzan la formación y el conocimiento de la realidad gitana

(charlas, exposiciones, visitas, convenios, etc.). Destacamos a modo de ejemplo algunas de las actividades desarrolladas desde los años 90, internas como externas a la UMU en las que de algún modo hemos participado.

3.1. Algunos proyectos, seminarios y jornadas específicas sobre el Pueblo Gitano, dirigidas, coordinadas, organizadas o celebradas en la Universidad de Murcia

- *Seminario de Historia y aspectos Socio-Culturales del Pueblo Gitano*. Organizadas por el ICE de la Universidad de Murcia, en colaboración con la Asociación Nacional Presencia Gitana. Celebradas en la Facultad de Educación (1996 y 1997, dos ediciones). Destacar en ambas ediciones la intensa participación del historiador Antonio Gómez Alfaro y del sociólogo Manuel Martín.
- *Proyecto "La transición de la Enseñanza Primaria a la Secundaria en la Etnia Gitana"* (1998/2000), investigación promovida por ASPROSOCU y dirigida desde el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación por la Profesora Francisca José Serrano, el Profesor Enrique Iglesias y quien suscribe.
- *Proyecto Guía Didáctica "Europa se burla del racismo"* (1999/2001). Proyecto internacional (Suecia, Francia, Portugal y España) promovido y dirigido por la Asociación Nacional Presencia Gitana y coordinado desde el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación por la Profesora Francisca José Serrano y quien suscribe.
- *26 Jornadas de Enseñantes con Gitanos*, organizadas por la AECG/ASPROSOCU y celebradas en el Paraninfo de la UMU (2 al 5 de septiembre de 2006).
- *Jornadas sobre la Comunidad Gitana en España y Región de Murcia: entre la integración y la exclusión*. Organizadas por la Dirección General de Promoción Educativa e Innovación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, el Vicerrectorado de Extensión Universitaria de la UMU y el Dpto. de Historia Moderna, Contemporánea y de América Latina de la UMU. Celebradas en el Aula de Cultura de la Fundación Cajamurcia, (4 y 5 de marzo de 2008).
- *Jornadas sobre el Pueblo Gitano: situación socioeducativa, mediación y voluntariado*. Organizadas por la Facultad de Educación y el Servicio de Voluntariado de la UMU, en colaboración con ASPROSOCU y la Asociación Gitana de Espinardo. Celebradas en la Facultad de Educación (10 al 12 de marzo de 2008).
- *Proyecto GIES: Cultura Romani-Gitana y Escuela*. Dentro del Proyecto III. Proyectos conjuntos de Investigación e Innovación Educativa 2011/2012. Proyecto realizado conjuntamente entre la UMU y el Servicio de Atención

a la Diversidad de la CARM, promovido por el Centro de Formación y Desarrollo Profesional de la UMU.

3.2. Otras participaciones formativas sobre Interculturalidad y Pueblo Gitano

Son muchas las oportunidades e invitaciones que surgen a través de las cuales compartir experiencias y conocimientos, ello permite el enriquecimiento recíproco entre personas que se sienten en procesos honestos de búsqueda o formación: Congresos, cursos de Centros de Profesorado (CPR), jornadas, seminarios, charlas, mesas redondas, invitaciones de centros educativos o asociaciones, etc. Con frecuencia emergen proyectos telemáticos de gran alcance y efectividad, los cuales permanecen gratamente en nuestra memoria (Interculturalnet, Eurrom, Dromèsqere Euroskola, Proyecto GIES, etc.). Debe reconocerse la gran labor que al respecto ha venido desarrollando el Servicio de Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación de la CARM, así como otros servicios que coadyuvan al mismo, como es su centro de recursos CAD1 o el CPR de Lorca. Dejando aparte lo telemático y a fin de no extenderme en exceso, selecciono sólo algunos ejemplos presenciales de lo vivido hasta 2005:

- Integración y Pueblo Gitano. *Curso de Formación*, CP Casa del Niño/CEP (Lorca, 1991).
- El Pueblo Gitano como minoría en el marco de desarrollo europeo: líneas y acciones educativas en la Comunidad Europea. *X Congreso Nacional de Pedagogía* (Salamanca, 1992).
- Fuentes documentales para el estudio sobre escolarización de niñas y niños gitanos e itinerantes en el marco europeo. *Seminario Internacional: Marginación Social y Educación* (Murcia, 1994).
- Cultura y Educación Gitana. *Curso formación CEP* (Torrepacheco, 1994).
- Programa para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos. *Curso "Atención educativa a colectivos gitanos"* del CPR "Enrique Martínez Muñoz" (Cartagena, 1996).
- Propuestas metodológicas para actuar en centros étnicamente heterogéneos. *Curso Universidad Internacional del Mar "La innovación en la enseñanza: el papel de la transversalidad"* (Águilas, 1997).
- Educación en contextos interétnicos. *Curso de Formación en Centros*, CP de Pozo Estrecho (Pozo Estrecho, 1998).
- El Pueblo Gitano y la Educación: Hacia una acción integral. Ponencia de Clausura de las *I Jornadas sobre Absentismo Escolar* del Ayuntamiento de Cartagena (Cartagena, 1999).
- La Cultura gitana y su influencia en la sociedad mayoritaria. Mesa Redonda del *II Proyecto Cultural de Centros: "Multiculturalismos, otra mirada: Utopía y justicia"* (Cartagena, 2000).

- Factores que influyen en la escolarización de niñas y niños gitanos. *Jornadas sobre "Educación y escolarización del alumnado gitano"* de la ASGG (Murcia, 2001).
- El Pueblo Gitano: Historia y evolución. *I Jornadas de Acercamiento a la Cultura Gitana* del Ayuntamiento de Lorca y ASPROSOCU (Lorca, 2001).
- Ponencia y Taller sobre Racismo. *Jornadas de Formación y Debate con Reclusas y Reclusos del Centro Penitenciario de Alicante* (Alicante, 2002).
- Estrategias para cultivar actitudes interculturales. *Curso CPR sobre Educación Intercultural: PEC, PCC y Programación de Aula* (Torre Pacheco, 2003).
- Los gitanos en Murcia: luces y sombras de la convivencia intercultural. *Mesa Redonda sobre Gitanos en Murcia*, organizada por la UMU y la FSG (Murcia, 2004).
- El Pueblo Gitano en la Universidad. *XXIV Jornadas de la AECC* (Pamplona, 2004).
- El Pueblo Gitano y la construcción europea. *Jornadas sobre Ciudadanía europea e interculturalidad*, Centro de Investigación para el Desarrollo y la UMU (Murcia, 2005).
- Humor y sentimientos en la coeducación y en la interculturalidad. *Séptimo Foro Gallego de Educación para la Igualdad: Género e Interculturalidad* (Santiago de Compostela, 2005).
- La Educación Intercultural en el Currículum de las Áreas. Ponencia base del *Seminario Regional de Educación Secundaria sobre Compensación Educativa*, Consejería de Educación de la CARM (Murcia, 2005).
- Metodologías y enfoques en la educación intercultural. *Curso de Formación sobre cultura y estrategias educativas con el alumnado gitano*, Consejería de Educación de la CARM/Programa Dromèsqere Euroskola (Murcia, 2005).
- Historia y Cultura del Pueblo Gitano. *Jornadas sobre Cultura Gitana*, Asociaciones Gitanas de la Región de Murcia (Espinardo, 2005).

4. Otras cuestiones importantes a tener presente en las relaciones entre la Universidad y el Pueblo Gitano

4.1. Exposiciones

La Universidad de Murcia, a través de distintos servicios (Servicio Universitario del Voluntariado -PSUV-, el Centro Social Universitario, etc.) y en colaboración con distintas ONG (por ejemplo, Entreculturas), ha venido organizando frecuentes exposiciones de carácter intercultural. Así mismo,

algunas Facultades han organizado exposiciones al respecto. Por ejemplo, la Facultad de Educación organizó la exposición *La Juventud se ríe del Racismo*, en colaboración con la Asociación Nacional Presencia Gitana, con motivo del *Año Europeo contra el Racismo, 1997*. Una de las entidades que más exposiciones específicas sobre el Pueblo Gitano viene organizando en la UMU es la Fundación Secretariado Gitano, a través del convenio marco que su Delegación Territorial tiene establecido con la UMU. Los limitados recursos que las Facultades disponen para el transporte, montaje, seguro y vigilancia de las exposiciones, frena bastante la demanda de las mismas. La mayoría de las veces han de vehicularse a través de los servicios culturales generales de la Universidad. Es honesto decir que la Facultad de Educación mantiene viva la esperanza de instalar algún día en su hall la exposición fotográfica de Jesús Salinas.

4.2. Acogimiento a visitas

Comenzaba este texto insistiendo en que la Universidad también es del Pueblo Gitano. Un gesto sincero e importante es atender las visitas de aquellos grupos gitanos que quieren acercarse a la misma para conocerla más de cerca. Puede utilizarse para ello el "día de puertas abiertas". Pero como ello a veces no se ajusta a ciertas edades o grupos, no está de más ofrecerse a acoger, más allá de lo oficialmente establecido, siempre que se respeten las normas generales de la Universidad. Confieso que en estos años he tenido experiencias muy gratificantes al respecto acogiendo a representantes de asociaciones gitanas que han encontrado en la Universidad un marco para conversar y acercarse, o a participar de mesas, charlas y conferencias; o a grupos de mujeres gitanas de distintas asociaciones que en sus procesos de empoderamiento no descartan la formación universitaria; o a niñas y niños gitanos que desean sentir de cerca la Universidad y que, sin duda, se vuelve en un gran estímulo para seguir firmes en los procesos educativos y mantener sus sueños de formación, concientes de que nada ni nadie debe impedirles soñar y ser aquello que desean. Atenderles en un despacho, entrar en los seminarios, aulas, en las bibliotecas, salas de trabajo o lectura, salas de grados o salón de actos, laboratorios, aulas de informática, en los pabellones y pistas deportivas, comer en los comedores universitarios o tomarse un refresco en la cafetería, son pequeños detalles que no se olvidan. Insistiéndoles en que la Universidad también les pertenece y pueden aportar mucho a ella al tiempo que, a través de ella, crecer más como seres humanos y alcanzar mayor libertad, la que le es legítima al nombre de su Pueblo (Rom).

4.3. Convenios

La Universidad de Murcia atiende el establecimiento de convenios con aquellas entidades o instituciones cuyos fines coinciden con los universitarios. Los marcos de colaboración que se establecen a través de los mismos amplían las posibilidades de actuación de ambas partes al complementarse. En este



momento, la Universidad de Murcia tiene establecido Convenio Marco de Colaboración con las siguientes entidades:

- Asociación Nacional Presencia Gitana
- Fundación Secretariado Gitano

Estos convenios vienen facilitado, sin duda, el desarrollo de diversas actividades. Por ejemplo, la Asociación Nacional Presencia Gitana ha venido colaborando con la Universidad, entre otras actividades, en la organización de distintas conferencias sobre la situación social del Pueblo Gitano; cursos de promoción educativa sobre Historia y Cultura Gitana a través del desaparecido ICE; un Seminario Taller sobre la transformación activa y pacífica de los conflictos: el método *Transcend*, impartido por su promotor, Johan Galtung; exposiciones como la de *Europa se burla del Racismo* en el Año Europeo contra el Racismo, 1997; o conciertos a favor de las músicas y la poesía gitanas, el último de ellos en 2012: *Celebración del Flamenco: Los Poetas cantan al Flamenco, los Flamencos cantan los Poetas*, con motivo del Primer Aniversario de la Declaración del Flamenco por parte de la UNESCO como Patrimonio Inmaterial de la Humanidad. Por su parte, la Fundación Secretariado Gitano, viene ejerciendo una intensa labor de sensibilización de la comunidad universitaria hacia la población gitana, a través de jornadas, mesas redondas y exposiciones; también a través de la presentación de sus campañas y la celebración del 8 de abril: Día Internacional del Pueblo Gitano y la Ceremonia del Río. Como ejemplo de su amplia actividad, destacar que en lo que llevamos en estos tres primeros meses de 2013, la Delegación Territorial de la FSG ha colaborado con la Universidad en la organización de un *Seminario sobre Igualdad de Trato y Comunidad Gitana*, así como ha presentado su nueva campaña de sensibilización *Gitanos con estudios, gitanos con futuro*.

4.4. Voluntariado

El acercamiento al Pueblo Gitano a través del voluntariado es una muy importante manera de sensibilización y compromiso, además de un conocimiento respetuoso de la realidad. El Servicio de Voluntariado de la Universidad tiene muy presente la realidad de muchas familias gitanas, la demanda particular de diversas asociaciones y los lazos de colaboración con el Servicio de Voluntariado del Ayuntamiento de Murcia. Entre otros, uno de los ámbitos donde más se emplea el voluntariado que opta comprometerse con la infancia gitana es el refuerzo educativo.

4.5. Alumnado gitano

Iniciativas como las promovidas por AMURADI a favor de la participación y promoción gitana en la Universidad, particularmente en este caso de la mujer gitana, son muy valiosas e importantes. Apenas existen publicaciones sobre dicha participación gitana; sirva de ejemplo el breve pero interesante texto de Andrés, donde recoge un conjunto de sugerencias tutoriales para favorecer la promoción del alumnado gitano en niveles de formación superior³. Más difícil resulta todavía localizar estudios objetivos y rigurosos, de tipo cuantitativo, sobre la representación de gitanas y gitanos en la Universidad. Diversas razones comprensibles dificultan disponer de estos datos. Las importantes informaciones que en tal sentido desvelan las *Encuestas de Población Activa* (EPA), en las que suelen fundamentarse los escasos análisis existentes al respecto, también tienen sus limitaciones. Sí suelen hacerse estimaciones aproximadas. Por ejemplo, Salinas nos recordaba una estimación que habitualmente se venía haciendo de en torno a unas 200 personas gitanas con título universitario en España, al tiempo que estimaba que a mediados de la década pasada otras 200 personas podrían estar cursando estudios universitarios⁴. Esos datos estimados reflejaban que, pese a la todavía escasa participación, se percibía un incremento progresivo. De forma subjetiva y en base a estas impresiones generales, y redondeando mucho los datos, si estimamos alrededor de 1,5 millones el promedio de estudiantes universitarios por curso académico y, al mismo tiempo, consideramos que la población gitana española supone aproximadamente el 2% del total⁵, y no considerando que la curva demográfica de la población gitana en edad universitaria es sensiblemente mayor que la no gitana, descu-

³ Andrés, M. T. (2000). La promoción educativa en los niveles superiores; *Gitanos, pensamiento y cultura*, 7/8, 51-53.

⁴ Salinas, J. (2009). Un viaje a través de la historia de la escolarización de gitanas y gitanos españoles; *Anales de Historia Contemporánea*, 25, 165-188.

⁵ Escojo este porcentaje como un punto de equilibrio entre las distintas cifras demográficas que se manejan, consciente de que uno de los informes recientes más rigurosos, el último Informe FOESSA, estimó en 970.000 la población gitana española, suponiendo el 2,1% del total [Vid. Fundación FOESSA (2008). VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España. Madrid: FOESSA, p. 202]. No consideramos aquí la población romá procedente del Este de Europa (especialmente Bulgaria y Rumania), la cual se estima en aproximadamente 50.000 [Vid. Gobierno de España (2012). Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, p. 5].

brimos que la población gitana aproximada a la que le correspondería estudiar en la universidad sería, en un curso académico, de 30.000 estudiantes (el 2% del total aproximado). Sin embargo, si estimamos una asistencia media aproximada de 200 por curso académico, el porcentaje se reduce a 0,013%. Insisto, son cifras subjetivas pero que dan una idea de la infra-representación de la población gitana en la Universidad con respecto a lo que demográficamente le correspondería. Otros cálculos más rigurosos, aunque tampoco exentos de cierto grado de subjetividad, son los que se desprenden especialmente, y como he comentado, de la EPA. De estas encuestas suelen obtenerse cifras más elevadas, a veces tanto que cuesta creerlas, siendo éstas las que se manejan oficialmente, aunque con cierta precaución. En este sentido, según los datos de la EPA de 2006, un 1,6% de la población gitana había alcanzado el nivel de estudios secundarios no obligatorios (bachillerato, ciclos formativos y similares) frente al 19,5% de la población en general; en el caso de la graduación en estudios superiores, la diferencia fue superior: 0,3% de la población gitana frente al 22,3% de la población total⁶ (si seguimos considerando la estimación total de la población gitana en 970.000 personas, este 0,3% supondría que en 2006 habrían aproximadamente 2.910 gitanas y gitanos con estudios superiores). Una de las últimas fuentes de las que poder extraer datos igualmente sorprendentes, basada en la EPA, procede de la Fundación Secretariado Gitano⁷, donde se indica que desde el punto de vista del nivel máximo de estudios alcanzados, puede decirse que "la población gitana con estudios de segundo grado o superior (secundaria o superior), representa el 10%, frente al 45,1% de la población general, según datos de la EPA del 2º trimestre de 2011. Únicamente un 2,6% de la población gitana tiene una diplomatura o nivel superior de estudios". Según estos últimos datos, llegaríamos a concluir que en 2011 el conjunto de la población gitana española con estudios en secundaria y superior sería aproximadamente de 97.000; siendo aproximadamente 25.220 las gitanas y gitanos con estudios superiores. De ser ciertas estas cifras, deberíamos concluir que la población universitaria gitana se ha multiplicado por más de 8,6 durante el quinquenio 2006-2011.

La actual crisis económica y social que atravesamos, con especial crudeza desde 2010, está poniendo en peligro el tímido progreso de incorporación de la juventud gitana a la Universidad que, aunque muy escaso todavía, tiene un importante efecto positivo para el conjunto de sus familias y de la sociedad. Los efectos negativos que la aplicación del RD-Ley 14/2012 está teniendo en numerosas universidades, entre ellas la UMU, perjudican seriamente a las familias gitanas: el incremento de las tasas por estudios; la mayores dificultades para el acceso a las becas y la reducción de las mismas; las limitaciones de ciertos

servicios; la saturación de la carga docente en un importante sector del profesorado hasta incrementarse en un 33%, con el consecuente deterioro y menosprecio de la labor docente; la congelación de la carrera profesional en otra parte del profesorado o el temor al despido; la reducción y congelación de sueldos; el desprestigio de la imagen del funcionariado y de las empleadas y empleados públicos; el consecuente estrés laboral y pérdida de autoestima que todo ello conlleva, etc., está deteriorando mucho la dinámica tanto discente, como docente e investigadora⁸.

Si el conjunto de la comunidad universitaria se está viendo muy resentida, en mayor medida lo está sufriendo el alumnado gitano, al igual que en cualquiera de las otras dimensiones sociales, al verse la mayoría de sus familias mucho más desprotegidas antes los impactos de la crisis, tal como muestran los estudios sociológicos. Vengo viviendo con tristeza e indignación la ralentización de los estudios universitarios en un sector importante del alumnado universitario, también del alumnado gitano o, lo que es mucho más doloroso, el abandono de estos estudios por razones exclusivamente económicas, después de años de gran esfuerzo familiar y personal. Por otro lado, lo que se augura con los nuevos cambios legislativos en etapas educativas previas y sus efectos en el posterior acceso a la Universidad, especialmente con la LOMCE, no es muy esperanzador. Si ya los diversos cambios educativos vividos en etapas anteriores a la crisis venían afectando seriamente a la educación de las niñas y niños gitanos y suscitaba intensos debates y la preocupación en general, de forma particular lo hacía en el seno de las organizaciones gitanas. Uno de los documentos más relevantes que expresó el sentir y la voluntad del Pueblo Gitano al respecto fue "*El Pueblo Gitano y la Educación*", respaldado prácticamente por la totalidad de las organizaciones gitanas de España⁹. Los nuevos tiempos que atravesamos hacen que las reivindicaciones gitanas de entonces cobren nuevo sentido hoy. Lo mismo podemos decir de las propuestas que surgieron a nivel europeo en los años 80, promovidas especialmente por los intensos trabajos de Liégeois¹⁰, y que derivaron en la *Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en el Consejo de 22 de mayo de 1989 relativa a la escolarización de los niños gitanos e itinerantes (89/C 153/02)*.¹¹

⁸ Todas estas cuestiones las expuse en una larga *Carta abierta al Sr. Rector*, en junio de 2012.

⁹ Vid. *Gitanos. Pensamiento y Cultura*, 7/8, 28-36. Posteriormente a este escrito, se elaboraron otras propuestas gitanas relativas a la aparición de la LOE [Vid. Comisión de Educación del Programa de Desarrollo del Pueblo Gitano (2005). *Propuestas de las organizaciones gitanas al anteproyecto de Ley Orgánica de Educación*; *I Chatchipen*, 52, 16-24].

¹⁰ Vid. Liégeois, J. P. (dir.) (1987). *La escolarización de los niños gitanos y viajeros. Informe síntesis*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. También es muy interesante contrastar el momento presente con los 100 puntos síntesis de *Balance y Recomendaciones* del mismo autor [Liégeois, J. P. (1998). *Minoría y escolaridad: el paradigma gitano*. Madrid: Presencia Gitana, págs. 283-310].

¹¹ Es importante tomar conciencia de los escenarios en los que suceden los acontecimientos, escenarios que condicionan el compromiso sostenido y atento. Seguir actuando entre crisis y fuegos se vuelve en ocasiones complicado y estresante. He comentado los condicionantes de la denominada crisis, y su perversa solución política en el mundo universitario con la aprobación y aplicación del RD-Ley 14/2012; pero también surgen fuegos añadidos ante los que cualquier persona sensible y sensata no le queda más remedio que intentar apagarlos con urgencia. Pongo un ejemplo concreto que me preocupa especialmente y por el que animo a toda persona a que tome conciencia y se comprometa con todas sus fuerzas.

⁶ Gobierno de España (2012), o. c., p. 6. [Vid. también Laparra, M. (coord.) (2011). *Diagnóstico social de la comunidad gitana en España. Un análisis contrastado de la Encuesta del CIS a Hogares de Población Gitana 2007*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad].

⁷ Fundación Secretariado Gitano (2011). *Población Gitana, Empleo e Inclusión Social*. Madrid: FSG. [Cfr. Gobierno de España (2013). *II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2013-2016 (II PENIA)* (aprobado por Acuerdo de Consejo de Ministros de 5 de abril de 2013). Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, p. 24].



Dejando aparte la inevitable reflexión respecto al impacto de la crisis y las medidas políticas adoptadas así como sobre los fuegos que urgen apagar, mi particular percepción en base a las vivencias de estos años es que el alumnado gitano se expresa

Me refiero a la proliferación desmesurada del uso de tecnologías basadas en campos electromagnéticos (CEM): antenas de telefonía móvil, móviles, teléfonos domésticos inalámbricos, wifi, repetidores, femtoceldas, microondas sin estanqueidad, cocinas de inducción, picoantenas, GPS, su proliferación en contadores eléctricos o de agua y gas, etc. Los niveles de contaminación electromagnética de origen artificial está poniendo en serio peligro la salud de toda la población, especialmente de los grupos más sensibles (fetos, bebés, niñas y niños, jóvenes, mujeres embarazadas, personas mayores, personas enfermas, personas electrohipersensibles, etc.), es prácticamente imposible encontrar "zonas de sombra" donde esquiva por un momento la contaminación. La legislación española es enormemente permisiva al respecto, es más, cada día se pone en mayor medida del lado de los intereses de las compañías de telecomunicaciones, desatendiendo la salud de la población y desoyendo las recomendaciones de los organismos europeos, de la OMS y de los informes científicos. Por ejemplo, el último informe Bioinitiative 2012, actualmente el mayor referente científico mundial en esta materia, recomienda no sobrepasar el nivel de $30 \mu\text{W}/\text{m}^2$ (30 microvatios/metro cuadrado), pues se detecta daño sobre la salud; incluso pensando en la protección de la infancia y en las personas que permanecen largo tiempo en un lugar (más de seis horas), no deberíamos sobrepasar $3-6 \mu\text{W}/\text{m}^2$. Otras instituciones, como el Departamento de Salud de Salzburgo (Austria) o la Federación para la Protección del Medio Ambiente y la Naturaleza (Alemania), recomiendan no sobrepasar $1 \mu\text{W}/\text{m}^2$. La realidad española es muy distinta. Los datos recogidos a través de la actividad en Plataformas ciudadanas o de sencillas investigaciones en ámbitos educativos, muestran niveles próximos e incluso superiores a $2000 \mu\text{W}/\text{m}^2$ en lugares sensibles (CEIP, IES, universidades, centros de salud, de personas mayores, de ocio, etc.). Este fuego debe apagarse cuanto antes, está en juego la salud de toda la población. Las escuelas, especialmente, deberían renunciar urgentemente a la wifi y conectar a Internet por cable, prohibir el uso de móviles y de teléfonos inalámbricos dentro del centro, exigir la retirada más allá de 1 km de las antenas de telefonía móvil (y exigir que su imisión en el centro sea mínima, nunca superior a $6 \mu\text{W}/\text{m}^2$), desarrollar campañas educativas para la reducción y uso responsable de estas tecnologías, y su prohibición en menores, así como sumarse a las iniciativas ciudadanas contra la contaminación por CEM, especialmente en los centros educativos y otros espacios sensibles. Animar a la asistencia y permanencia en la escuela, para luego provocar enfermedades por culpa de la contaminación electromagnética, no es ético. El tema es importante, animo a que se tome muy en serio. Invito a visitar la web de la Plataforma Estatal contra la Contaminación Electromagnética (<http://www.peccem.org/index.html>).

o camina entre dos áreas posturales, ambas legítimas: por un lado, la visibilidad natural, consciente e incluso comprometida; por otro, la invisibilidad optada por sí misma y sin ningún tipo de condicionamiento y, en ocasiones, la invisibilidad prudente (tal vez por la presión de la historia y de los estereotipos, prejuicios o discriminaciones que se han sufrido o temen sufrir; recordemos que sí se conocen y vienen publicando estudios desde hace décadas que reflejan ese rechazo, discriminación y racismo en el conjunto de la sociedad e, incluso, en el ámbito educativo, en porcentajes y características alarmantes, y tanto desde el grupo discente como docente¹²). Se llega a percibir, pues, los dos polos posturales extremos en el alumnado gitano, con expresiones intermedias: por un lado, el ejercicio visible, consciente y comprometido de la identidad gitana, por otro, el anonimato o invisibilidad gitana, también consciente (que no significa necesariamente carente de sentido o compromiso).

En los más de 25 años de ejercicio docente, que yo haya tomado consciencia o conocido en la UMU desde una libre comunicación por su parte, no llegan a 15 las personas gitanas universitarias, de las cuales son menos de 10 las que han cursado conmigo en alguna de las asignaturas de las tres titulaciones en las que imparto clase (Pedagogía, Primaria y Educación Social). Hasta la fecha, que yo sea consciente, sólo en dos ocasiones han coincidido conmigo cursando la asignatura al mismo tiempo dos personas gitanas: la primera vez durante

¹² Sirva de ejemplo la secuencia de estudios realizados por Tomás Calvo Buezas.

la ya extinguida diplomatura de Educación Social, en la que coincidieron una joven gitana y un joven gitano que procedían de titulaciones distintas -Filosofía y Pedagogía-; cada cual por su cuenta, sin conocerse de nada, decidieron cursar la asignatura como libre configuración. La segunda vez, ya durante el actual Grado de Educación Social, donde dos jóvenes gitanas procedentes de distintas localidades, e incluso provincias como en el caso anterior (Alicante y Murcia), también compartieron asignatura, grupo de clase y aula.

Es importante destacar que la experiencia de la participación de alumnas y alumnos gitanos en clase ha sido siempre una experiencia muy enriquecedora y gratificante. A la dinámica habitual del trabajo universitario compartido y de los objetivos de formación comunes, con una alta implicación honesta por parte del conjunto del alumnado, se suma un importante efecto positivo en el alumnado no gitano: generalmente se rompen estereotipos negativos que suelen arrastrarse hasta la Universidad, al tiempo que se genera una sensibilidad distinta y unos lazos de colaboración y amistad fuertes y perdurables en el tiempo. El alumnado gitano percibe, por su parte, que su presencia tiene unas consecuencias rectoras y reparadoras de la imagen estereotipada que la mayoría de sus compañeras y compañeros han venido cristalizando a lo largo de su historia vital. Es una experiencia siempre muy positiva, tanto para el alumnado gitano como para el alumnado no gitano (ya sea nacional, la mayoría, pero también extranjero inmigrante o procedente de programas de intercambio de estudios universitarios como Erasmus, InterCampus, ISEP u otra modalidad). No podemos dejar de lado el importante efecto *terapéutico* que una experiencia de estas características ejerce en el alumnado, gitano como no gitano. Casi sin darse cuenta ni pretenderlo, el alumnado gitano salva de su *crisis interna* al alumnado no gitano, de su fragmentación o conflicto interior que le hace chillar como persona. Cualquiera ser humano, pero especialmente aquél que opta decididamente por dedicarse en cuerpo y alma, profesionalmente, a acompañar en su crecimiento integral a otras personas, sea más o menos consciente, vive con angustia los sentimientos negativos que puede mantener hacia otros grupos humanos a los que considera distintos. Percibe de alguna manera sus sentimientos doble-vinculares, desestructurados. Esta desestructuración interna le asalta con frecuencia, aunque sea de manera inconsciente. Hasta que no reconstruya esos esquemas psicológicos, éticos y sociales, nunca podrá ser una buena o buen profesional, ni siquiera una buena persona. Su compañera o compañero gitano, tan sólo con su presencia y actitud receptiva y positiva, puede ayudarle a que resuelva su *conflicto* interno. Se trata de un mensaje que, además de percibirse con frecuencia de forma directa, se verbaliza en las dinámicas de clase que se prestan a ello. Un proceso similar de reestructuración puede suceder también a la inversa, en el caso de que la alumna o alumno gitano haya tenido frecuentes relaciones negativas con la sociedad no gitana. En ese sentido, el alumnado gitano, consciente en parte de ese efecto *terapéutico* recíproco, va reconstruyendo un espacio que le permite reconciliarse con una Sociedad que con frecuencia le ha señalado

negativamente y le ha hecho daño sin motivo alguno, al tiempo que establecer lazos de amistad y colaboración fuertes, desde la comprensión y el respeto. De alguna manera, ambas identidades se reencuentran, e incluso se abrazan y comprometen.

Como profesor, puedo asegurar y debo comunicar e insistir en que la participación del alumnado gitano en la dinámica universitaria se ha convertido siempre en una experiencia muy gratificante y constructiva, compartida por todo el grupo de clase que por lo general responde con gran respeto y sensibilidad, experiencia que deja unos gratos recuerdos e incluso relaciones de amistad, entrañables e intensas, que perduran en el tiempo. Al igual que llega a suceder con el alumnado no gitano, en ocasiones han surgido experiencias de colaboración comprometida, por ejemplo ser alumna interna, compartir grupos y proyectos de trabajo, participar de voluntariado, implicaciones en movimientos asociativos, compartir publicaciones, etc., donde la dignidad del Pueblo Gitano es la causa que las promueve y el objetivo que se persigue. Me será imposible olvidar el resto de mi vida a Isa, M^a José, Isaac, Moisés, Nerea, Samara, Luis,...

4. 6. Relaciones con las entidades gitanas

A lo largo de este texto se ha dejado claro la importancia de la relación comprometida y sincera entre la Universidad y las distintas asociaciones e instituciones gitanas y afines, máxime cuando hablamos de procesos formativos relativos a la historia, la cultura y la situación social del Pueblo Gitano, así como de procesos de transformación social dignificantes. Desde la Universidad se debe prestar atención especial a las demandas que puedan venir de estas instituciones, en cuanto que representan el sentir y la necesidad de este Pueblo en el momento presente, máxime si estas demandas están en consonancia con el espíritu o sentido universitario, están basadas en procesos democráticos y participativos, son sinceras y apuntan claramente al bien común de todas las familias gitanas y del conjunto de la sociedad, eliminado cualquier interés particular o de grupo empoderado. Baste destacar como ejemplo la demanda de colaboración que el Instituto de Cultura Gitana hizo al mundo académico y cultural, a través de la *Declaración* de su Consejo Académico en el momento de su constitución, el 21 de febrero de 2011.

Este compromiso abarca desde las instituciones de ámbito nacional (Consejo Estatal del Pueblo Gitano, ICG), las asociaciones, federaciones o fundaciones gitanas o servicios afines de ámbito nacional o europeo, así como las asociaciones, organizaciones, entidades o servicios gitanos y afines de ámbito regional y local. Con estas últimas llega a ser frecuente la participación o colaboración desde la Universidad, como miembro de la misma, pero también como amigo, en actos culturales, charlas, conferencias, debates, o simplemente como un asistente más que comparte y disfruta del momento en torno a la celebración de días especiales como el Día Internacional del Pueblo Gitano

(8 de abril) o el Día Regional del Pueblo Gitano en la Región de Murcia (24 de julio).¹³

5. Fondos bibliográficos y publicaciones

Como en otros ámbitos de la relación universitaria-sociedad, tanto la adquisición y recopilación como la producción bibliográfica sobre aspectos relativos al Pueblo Gitano son aportaciones que puede realizar la Universidad; y puede hacerlo tanto desde la Biblioteca General como desde el Servicio de Publicaciones, iniciativas a las que pueden sumarse las propias de cada Facultad, Departamento u otros servicios (Aula de Cultural, Aula de Flamenco, Relaciones Internacionales, Voluntariado, Extensión Universitaria, etc.). En este sentido, desde el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, situado en la Facultad de Educación, venimos creando un fondo bibliográfico de temas gitanos, al cual se puede acceder fácilmente. Este fondo está al servicio tanto del alumnado como del personal universitario, ya sea docente e investigador (PDI) o de administración y servicios (PAS), incluso de personas externas a la Universidad que manifiestan su interés. Con mucha frecuencia, esa dotación ha sido gratuita, en base a las generosas donaciones de asociaciones e instituciones. Aprovechamos para agradecer de manera especial las donaciones de las siguientes entidades: Asociación Nacional Presencia Gitana, Asociación de Enseñantes con Gitanos, Asociación para la Promoción Sociocultural, Centre de Recherches Tsiganes (durante sus años de existencia), Fundación Secretariado Gitano, Instituto de Cultura Gitana y Unión Romani. Gracias a dichas aportaciones se ha ido dotando a la Universidad y al Departamento MIDE de varias colecciones de libros de sus editoriales (Colección Interface, ANPG, AECG, FSG, etc.), así como de importantes revistas y prensa gitana (*Cuadernos Gitanos*, *Gitanos Pensamiento y Cultura*, *Interface*, *Nevipens Romani*, *O Tchatchipen*, *Revista Asociación de Enseñantes con Gitanos*, etc). A ello sumamos las donaciones en otros soportes (CD), así como el acceso gratuito a la mayoría de sus publicaciones a través de las páginas web de estas entidades.

¹³ A propuesta de las Asociaciones Gitanas de la Región de Murcia, la Asamblea Regional de Murcia, en moción aprobada el 12 de marzo de 1998 en el Pleno de la Asamblea Regional, insta al Consejo de Gobierno a que el día 24 de julio sea declarado "Día Regional del Pueblo Gitano". La elección de ese día se hizo en conmemoración de la primera fecha en la que consta documentalmente la entrada de miembros del Pueblo Gitano en la Región de Murcia, ocurrida en 1471. El Conde Jacobo y el Duque D. Pablo, acompañados de sus grupos respectivos, fueron los primeros gitanos de cuya presencia en Murcia hay debida constancia. Ambos grupos fueron recibidos generosamente por el consejo Municipal de Murcia, el Conde Jacobo el 24 de julio de 1471 y el Duque Pablo el 5 de enero de 1479.



5.1. Algunas publicaciones realizadas en y desde la Universidad de Murcia sobre el Pueblo Gitano

Además de lo dicho en el apartado anterior, debemos señalar la interesante contribución de la UMU al desarrollo de publicaciones sobre temas referidos directamente al Pueblo Gitano; ya sean publicaciones realizadas en la misma Universidad, bien a través de su Servicio de Publicaciones, Facultades, Servicios, Departamentos u Observatorio de la Exclusión Social (OES), o bien publicaciones externas a la UMU, pero en las que ha participado su profesorado gracias a las líneas de trabajo que viene desarrollando dentro o desde de la UMU. Recogemos algunas de estas publicaciones¹⁴.

¹⁴ Por supuesto, lo que indicamos aquí no quita para reconocer otras muchas publicaciones no relacionadas directamente con la UMU pero que han sido realizadas en la Región de Murcia, o fuera de ella pero en las que han participado entidades de la Región de Murcia, las cuales debemos tener presentes por su importante contribución al conocimiento del Pueblo Gitano. Son obras que atienden diversos ámbitos (históricos, sociológicos, educativos, crónicas, etc.). Destacamos algunas:

- Barranco, M. y Herrero, M. (2003). *Gitanos en el Raal: Tradiciones y Costumbres*. Murcia: Ayuntamiento de Murcia
- Bernal, J. M. (1989). *Los gitanos en la Región de Murcia*. Cartagena: Ayuntamiento de Cartagena.
- Linares, J. E. (coord.) (2006). *Estudio sobre la situación educativa del alumnado de etnia gitana en la Región de Murcia*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- Martínez Ibars, R. (coord.) (2008). *Lungo Drom. La población rrom del Este Europeo en el Arco Mediterráneo. Un largo camino hacia la inclusión social*. Cartagena: ASPROSOCU.
- Rosique, J. y Sánchez Ruiz, M. (1995). *Absentismo escolar en la población gitana de Cartagena. Causas y alternativas desde una perspectiva comunitaria y educativa*. Cartagena: Ayuntamiento de Cartagena.
- Salinas, J. (dir.) (2003). *Maj Khetane. Más juntos. Materiales interactivos para trabajar la cultura gitana*. Valencia: Comisión de Educación del Programa de Desarrollo del Pueblo Gitano (CD).
- Salinas, J. (dir.) (2008). *Curso de Formación para profesorado y otros profesionales de la intervención socioeducativa con alumnado gitano del Este de Europa*. Madrid: Lungo Drom/U.E./Equal (2 CD).

Junto a todas ellas, debemos tener presente otras muchas obras generales producidas tanto fuera como dentro de la Región de Murcia, pero que aluden a la situación gitana en esta Región como, por ejemplo, a nivel sociológico distintos Informes (Cáritas, CIS, EAPN, FOESSA, FSG, OES, etc.); a nivel histórico, los intensos estudios de Antonio Gómez Alfaro; o a nivel educativo los diversos estudios que sobre interculturalidad se han producido desde

- Asociación para la Promoción Sociocultural: ASPROSOCU (2009). Informe sobre inmigrantes romaníes del Este de Europa; *Anales de Historia Contemporánea*, 25, 299-309.
- Caselles, J. F.; Iglesias, E. y Serrano, F. J. (1992). El Pueblo Gitano como minoría en el marco de desarrollo europeo: líneas y acciones educativas en la Comunidad Europea; en *X Congreso Nacional de Pedagogía: Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*, III vol. Salamanca: Anaya, págs. 1057-1070.
- Caselles, J. F.; Iglesias, E.; Serrano, F. J. y Alemán, M. L. (1998). Sobre el Año Europeo contra el Racismo y el actual Plan de Acción; en *Anales de Pedagogía*, 16, Universidad de Murcia, págs. 289-312.
- Caselles, J. F. (2000). El Pueblo Gitano y la Educación: hacia una acción integral; en *Actas de las I Jornadas sobre absentismo escolar*. Cartagena: Ayuntamiento de Cartagena, págs. 177-200.
- Caselles, J. F. (2005). El Pueblo Gitano y la educación: hacia la integración desde el respeto a la identidad; en M. C. Jiménez. *Pedagogía Diferencial, diversidad y equidad*. Madrid: Pearson, págs. 173-208.¹⁵
- Caselles, J. F. (2005). Propuestas metodológicas para la Educación Intercultural; en C.P.R. de Lorca. *Curso de Formación inicial sobre cultura y estrategias educativas con el alumnado gitano (Proyecto Dromèsqere Euroskòla)*. Murcia, noviembre.
- Caselles, J. F. (2006). Aproximación a la situación educativa del Pueblo Gitano; *I Tchatchipen*, 53, 31-49.
- Caselles, J. F. (2008). Factores sociales de la exclusión social del Pueblo Gitano. En M. Hernández Pedreño (coor.). *Exclusión social y desigualdad*. Murcia: Observatorio de la Exclusión Social/Universidad de Murcia, págs. 229-252.¹⁶
- Caselles, J. F. (coor.) (2012). *Proyecto GIES. Cultura Romaní-Gitana en la Escuela*. (Proyecto III. Proyectos Conjuntos de Investigación e Innovación Educativa. CARM/UMU) (pendiente de publicación).
- Caselles, J. F. (2013). Vivienda y Pueblo Gitano. En M. Hernández Pedreño (coor.). *Exclusión social y Desigualdad: La exclusión residencial*. Murcia: Universidad de Murcia (en prensa).
- Cebrián, A. (1992). *Marginalidad de la población gitana española*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Cervantes, F. (2009). La comunidad gitana en la ciudad de Murcia; *Anales de Historia Contemporánea*, 25, 241-246.
- Correas, F. (2009). La Iglesia Evangélica de Filadelfia y los gitanos; *Anales de Historia Contemporánea*, 25, 289-298.
- Da Fonseca, A. (2009). La mujer gitana en el siglo XXI; *Anales de Historia Contemporánea*, 25, 233-238.
- Equipo de Estudios de la Asociación Nacional Presencia Gitana (2009). Notas sobre la Asociación Nacional Presencia Gitana: su compromiso humano y su andadura colectiva; *Anales de Historia Contemporánea*, 25, 271-287.
- Esparcia, M. J. (2009). Mujer gitana e integración; *Anales de Historia Contemporánea*, 25, 213-231.
- Fernández Jiménez, D. L. (2009). El Instituto de Cultura Gitana: programa, realizaciones y proyectos; *Anales de Historia Contemporánea*, 25, 263-270.
- Fernández Torres, M. J. (2008). El racismo como forma de exclusión del Pueblo Gitano. Aspectos jurídicos. En M. Hernández Pedreño (coor.). *Exclusión social y desigualdad*. Murcia: Observatorio de la Exclusión Social/Universidad de Murcia, págs. 147-166.
- Fernández Torres, M. J. (2009): Los gitanos en la Unión Europea y el resurgimiento de políticas neofascistas; *Anales de Historia Contemporánea*, 25, 91-112.
- Gómez Berrocal, C. (2009). Lenguaje, procesos psicosociales y prejuicios contra los gitanos en España; *Anales de Historia Contemporánea*, 25, 133-147.
- Haro, R. de (2009). El alumnado gitano en los centros educativos: claves para desarrollar una educación inclusiva e intercultural; *Anales de Historia Contemporánea*, 25, 189-199.
- Jiménez González, N. (2009). ¿El romanó, el caló, el romanó-kaló o el gitañol? Cincuenta y tres notas sociolingüísticas en torno a los gitanos españoles; *Anales de Historia Contemporánea*, 25, 149-161.
- Liégeois, J. P. (2004). La escolarización de los niños gitanos: un reto y un paradigma para la educación intercultural. *Educatio Siglo XXI*, 22, 91-123. (Facultad de Educación de la Universidad de Murcia),
- Martín Ramírez, M. (dir.) (2005). *Europa se burla del racismo. Maletín y Guía didáctica*. Madrid: Presencia Gitana

la Consejería de Educación de la R. M. y, más concretamente, desde su Servicio de Atención a la Diversidad. A veces, han surgido obras que escapan al concepto de las anteriores pero que conviene destacar al ser demandadas desde una motivación muy específica y que afecta a un sector muy concreto de la población gitana, por ejemplo, la demandada por colectivos de educadoras y educadores que trabajan con infancia y juventud en situación de riesgo, especialmente gitana (CAYAM, Coordinadora de Barrios...), y que por el desconocimiento de los procesos judiciales por parte de las familias, e incluso de los equipos profesionales que les acompañan, ven complicarse y agravarse los procesos judiciales hacia estas y estos menores; destaca en este sentido la obra de Sánchez Zabala, L. M. (2008). *Guía Práctica para Educador@s en el Proceso Penal de Menores*. Murcia: Universidad de Murcia/Imaginamurcia (con la colaboración de la ANPG, ASPROSOCU y el CPESRM).

¹⁵ Algunas obras son editadas con especial vocación pedagógica y docente universitaria. Es el caso de ésta, donde la catedrática de Pedagogía de la UNED, M^a Carmen Jiménez, invitó a un grupo de doce profesoras y profesores de ocho universidades españolas a participar del proyecto, tratando distintos temas. Además del uso particular, la obra se viene utilizando en diversas universidades españolas y extranjeras.

¹⁶ El Observatorio de la Exclusión Social -OES- surgió de la demanda que diversas entidades del TSAS de la Región de Murcia, aglutinadas especialmente en la Plataforma contra la Exclusión Social, elevaron a la UMU. De ahí que sea una entidad mixta (Universidad-Sociedad). La atención al Pueblo Gitano está muy presente en sus actuaciones, desde el mismo momento de su constitución, en el año 2005.

(pendiente de publicación). (Proyecto coordinado desde el Dpto. MIDE de la UMU por J. F. Caselles y F. J. Serrano).

- Motos, I. (2009). Lo que no se olvida: 1499-1978; *Anales de Historia Contemporánea*, 25, 57-74.
- Navarro Barba, J. (2009). La situación del alumnado de etnia gitana en el sistema educativo de la Región de Murcia: sus logros y limitaciones; *Anales de Historia Contemporánea*, 25, 257-261.
- Peñafiel, A. (2009). Los gitanos en España y Región de Murcia: seis siglos de marginación; *Anales de Historia Contemporánea*, 25, 37-56.
- Salinas, J. (2009). Un viaje a través de la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles; *Anales de Historia Contemporánea*, 25, 165-188.
- Salmerón, J. (2009). Orígenes, vicisitudes, realidad actual y retos del pueblo gitano en España y Región de Murcia; *Anales de Historia Contemporánea*, 25, 115-131.
- Sánchez Ortega, M. H. (2009). La minoría gitana en el siglo XVII: represión, discriminación legal, intentos de asentamiento e integración; *Anales de Historia Contemporánea*, 25, 75-90.
- Santiago Fernández, L. (2009). La comunidad gitana de la Región de Murcia: una aproximación a su realidad presente; *Anales de Historia Contemporánea*, 25, 427-250.
- Santiago Torres, J. D. (2009). La experiencia de una comunidad de aprendizaje en un contexto marginal e intercultural; *Anales de Historia Contemporánea*, 25, 201-210.
- Vázquez, J. M. (dir.) (1981). *Los gitanos en Murcia hoy, 1980*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Vera, A. (2009). Cáritas y la promoción del Pueblo Gitano; *Anales de Historia Contemporánea*, 25, 250-256.
- Vilar, M. J.; Vilar, J. B. y Caselles, J. F. (eds.) (2009). La comunidad Gitana en España y Región de Murcia: Entre la integración y la exclusión. *Anales de Historia Contemporánea*, 25. (Departamento de Historia Moderna, Contemporánea y de América de la Universidad de Murcia). ¹⁷

¹⁷ Este núm. 25 de *Anales de Historia Contemporánea* tiene especial interés, no sólo por el tema que aborda y la calidad del conjunto de sus artículos, sino porque muchos de ellos han sido elaborados por gitanas y gitanos expertos en diversas áreas (histórica, jurídica, lingüística, educativa, cultural, etc.) así como por otras personas expertas que mantienen una vinculación muy comprometida con el Pueblo Gitano. Ello en sí constituye un hecho histórico, al igual que la portada y contraportada que les arropa, las cuales plasman otro hecho histórico en la Región de Murcia: el Primer Acto de Presentación de la Bandera Gitana en un municipio murciano, San Pedro del Pinatar, en 2008, en la Plaza del Ayuntamiento, ante la Corporación municipal y el Consejo de personas gitanas mayores y de respeto, personas de paz, con motivo de la celebración del Día Internacional del Pueblo Gitano, acto en el que se interpretaron tanto el Himno Nacional como el Himno Gitano "Gelem, Gelem". También cobra especial significación por cerrarse con este número monográfico la primera etapa de la edición de dichos *Anales*, cuyo director, el Profesor Juan B. Vilar, no quería hacerlo sin antes atender al Pueblo Gitano. Estos *Anales* se difunden a nivel internacional.

Texto finalizado el 8 de abril de 2013

*Día Internacional del Pueblo Gitano
Día en que falleció José Luis Sampedro
(indignado sincero, sencillo y valiente;
creyente en otro mundo posible)
-in memoriam-*

Artículo

“Gitanos de España. Historia y cultura”
ya es una asignatura universitaria

“Gitanos de España. Historia y cultura” ya es una asignatura universitaria

M.A. Araceli Cañadas Ortega
(Filóloga)

M.A. Nicolás Jiménez González
(Sociólogo)

Resumen

En este artículo se describe brevemente el proceso que dio lugar a la puesta en marcha de la asignatura transversal optativa “Gitanos de España. Historia y cultura” en la Universidad de Alcalá de Henares. Explicaremos el porqué de esta asignatura, su necesidad y conveniencia. Dado que esta asignatura es una actividad enmarcada en el convenio marco de colaboración entre el Instituto de Cultura Gitana y la Fundación General de la Universidad de Alcalá de Henares empezaremos por describir ambas entidades. A continuación explicaremos el diseño e implementación de la asignatura. Finalmente, apuntaremos algunas conclusiones respecto de las oportunidades que ofrece este tipo de actividad formativa en el terreno de la mejora del conocimiento de la cultura gitana en España.

1.1 Introducción

El Pueblo Gitano, indio de origen, europeo de concreción y transnacional en su proyección sigue siendo el gran desconocido, por no decir ignorado, tanto por la ciudadanía como por la comunidad científica y académica.

Consideramos que la ausencia de los estudios gitanos, la romología o gitanología¹, de los planes de estudio universitario españoles es, además de una injusticia, una desventaja para algunos estudiantes que en su futuro devenir profesional tendrán que atender a ciudadanos y ciudadanas gitanos y gitanas.

¹ También se la ha llamado zingarología.

La cultura gitana forma parte de la cultura española desde hace más de 500 años durante los cuales ambas culturas han interactuado mutuamente. La existencia de un componente gitano en la cultura española y de un componente español en la cultura gitana es insoslayable. Para entender en su complejidad la cultura española, tanto en el pasado como en el presente, es necesario incorporar la perspectiva gitana.

Ambas son las razones –el desconocimiento en torno a la cultura gitana y el convencimiento de que corrigiendo ese desconocimiento mejorará la imagen social del Pueblo Gitano– que nos incitaron a promover el proceso que ha dado lugar a la implementación de esta asignatura.

Por otro lado, la romología, los estudios gitanos cuentan ya con una cierta tradición:

- 1). En 1783, Heinrich Grellmann (1753–1804) publicó *Historischer Versuch über die Zigeuner* (Introducción histórica sobre los gitanos) en donde se formulaba académicamente, por primera vez, la teoría del origen indio de la población gitana. Aunque por esas mismas fechas otros autores llegaron a la misma conclusión (Marsden, 1785; Rudiger, 1782; Bryant, 1780) se considera a Grellman el padre de la romología.
- 2). La Gypsy Lore Society fue fundada en Inglaterra en 1888 cuyos objetivos incluyen la promoción del estudio de los gitanos, los *travellers* y otras culturas análogas;



la difusión de información precisa para aumentar la comprensión de estas culturas en sus diversas formas y el establecimiento de contactos más estrechos entre los estudiosos de los aspectos de estas culturas.

- 3). Como disciplina formal nació en Inglaterra en los años 90 del siglo pasado. En la actualidad existen, que sepamos, los siguientes estudios y departamentos relacionados con los estudios gitanos: Departamento de Estudios Romaníes y Sociología de la Educación de la Facultad de Artes y Humanidades de la Universidad de Pécs (Hungria)², Licenciatura de romanó en el Instituto Nacional de las Lenguas y las Civilizaciones Orientales (INALCO, Francia)³, Instituto de Estudios Romaníes de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Salud de la Universidad Constantino el Filósofo de Nitra (Eslovaquia)⁴, Romani Project [Proyecto romanó] de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Manchester (Reino Unido)⁵, The Romani Archive and Documentation Center (Radoc) [Archivo y centro de documentación gitano] de la Universidad de Texas (Austin, Estados Unidos)⁶ y Diplomado en intervención social con la comunidad gitana de la Universidad Pública de Navarra⁷

2 <http://www.btk.pte.hu/index.php?p=contents&cid=16>

3 <http://www.inalco.fr/>

4 <http://www.slovakia.culturalprofiles.net/?id=8279>

5 <http://romani.humanities.manchester.ac.uk/>

6 http://www.radoc.net/radoc.php?doc=romani_studies&lang=es

7 <http://www.unavarra.es/fundacionuniversidadsociedad/formacion/titulos-propios-de-la-universidad/iplomado-en-intervencion-social-con-la-comunidad-gitana?submenu=yes>

1.2 Las partes contratantes

La Fundación General de la Universidad de Alcalá es una entidad benéfico-docente de interés general, sin ánimo de lucro, con personalidad jurídica propia y plena capacidad de obrar.

Nace en virtud del acuerdo adoptado por la Junta de Gobierno de la Universidad de Alcalá en su sesión de 27 de febrero de 1989 con la finalidad de colaborar con ésta en el cumplimiento de sus fines mediante la promoción y difusión de la educación, la ciencia y la cultura, constituyendo éste fin su objetivo primordial junto con el fomento de la investigación y la cooperación internacional.

La Universidad de Alcalá (UAH) es una institución pública ubicada en Alcalá de Henares (Madrid). Fundada en el año 1499 por el Cardenal Cisneros⁸ y declarada Patrimonio de la Humanidad en 1998 por la UNESCO⁹, es una de las universidades más antiguas de Europa y uno de los primeros ejemplos de ciudad universitaria planificada al servicio de una comunidad educativa.

La UAH es una de las universidades públicas más prestigiosas de España, conocida por su actuación en la defensa y fortalecimiento de la lengua y la cultura españolas. En su Paraninfo se entrega todos los años, por parte de Su Majestad el Rey, el

8 Recuérdese que el Cardenal Cisneros fue un personaje muy influyente (Regente de Castilla, Inquisidor General, Arzobispo de Toledo...) y que parece ser que aconsejó a los Reyes Católicos la redacción de la primera pragmática antigitana, con lo cual, algo de justicia poética hay en el hecho de que esta asignatura se imparte en la Universidad que él fundó.

9 En el mundo hay solo 4 universidades que tienen este reconocimiento de la UNESCO.



Premio Cervantes, considerado el galardón más prestigioso de las letras españolas.

La UAH cuenta con 18 centros universitarios, repartidos en tres campus, en los que se imparten 120 titulaciones oficiales cursadas en la actualidad por más de 28.000 estudiantes.

Según el "QS World University Ranking", la UAH es la primera universidad de España en recepción de estudiantes internacionales¹⁰.

La UAH está en el primer tercio del ranking que analiza las 47 universidades públicas presenciales españolas en calidad docente, calidad del doctorado y calidad de la investigación, según el informe publicado en julio de 2011 por la Fundación CYD (Fundación Conocimiento y Desarrollo)¹¹.

El Instituto de Cultura Gitana es una fundación del sector público estatal promovida por el Ministerio de Cultura cuyos objetivos son el desarrollo y la promoción de la historia, la cultura y la lengua gitanas, y la difusión de su conocimiento y reconocimiento a través de estudios, investigaciones y publicaciones. Mediante la organización de actos académicos y culturales y del apoyo a la creación artística, el Instituto de Cultura Gitana pretende conseguir el reconocimiento de las aportaciones de la gitanidad al acervo cultural común y poner en valor lo gitano como uno de los ejes vertebradores de la cultura española.

¹⁰ De hecho, en nuestra asignatura hemos tenido un porcentaje importante de alumnos extranjeros.

¹¹ <http://www.fundacioncyd.org/informe-cyd/informe-cyd-2011>

1.3 El convenio

14 de junio de 2011 la Fundación General de la Universidad de Alcalá y el Instituto de Cultura Gitana suscribieron un Convenio Marco de Colaboración para promover la docencia y la investigación en el ámbito de la lengua, la historia y la cultura gitanas en sus diferentes manifestaciones.

Este convenio fue el fruto de un arduo proceso de negociación en el cual participaron el Director del Departamento de Filología, el Vicerrector de Coordinación y Comunicación, el Gerente de la Fundación Instituto de Cultura Gitana y los autores de este artículo.

Tuvimos la suerte de contar con el pleno apoyo, desde el primer momento, del Departamento de Filología. La razón fundamental para este apoyo radica en el hecho de que Araceli Cañadas fue estudiante de ese departamento y mantenía unas excelentes relaciones.

A pesar de ello, hubo que convencer a los representantes de la UAH de la idoneidad de la propuesta. Dado que no hay una tradición universitaria en relación a los estudios gitanos, tuvimos que aportar los datos para que comprendieran la relevancia de la materia y su encaje en el entramado del saber científico. Una vez que comprendieron que la romología puede tener un tratamiento riguroso, accedieron a incluir estos estudios en la oferta formativa de la UAH.

El convenio contempla, además de la asignatura, otras actuaciones tales como ciclos de conferencias, cursos de verano, ediciones conjuntas, investigación, etc. Algunas se han podido



ejecutar y otras no. El principal motivo para no realizar más actividades es la actual falta de recursos económicos.

2.1 La asignatura. Diseño

Se configura como asignatura cuatrimestral optativa y transversal, con una carga lectiva de 150 horas equivalentes a 6 créditos etc¹². Esto significa que puede ser cursada por estudiantes de cualquier grado a partir del segundo curso. Con ello conseguimos llegar a un amplísimo abanico de futuros profesionales. Por otra parte, el reconocimiento de 6 créditos la hace muy atractiva para los y las estudiantes.

La dirección académica de la asignatura corresponde al catedrático Pedro Sánchez-Prieto.

Quienes impartimos las clases tenemos un contrato de lectorado con la Fundación General de la Universidad de Alcalá aunque la provisión de fondos corresponde al Instituto de Cultura Gitana.

Dado que la romología, se considera principalmente una rama de la lingüística cuyo objeto de estudio son las diversas lenguas habladas por las poblaciones romanés, esta asignatura está adscrita al departamento de filología.

No obstante, la romología está emergiendo como una ciencia interdisciplinar en la cual se toman en consideración diversos enfoques: etnológico, antropológico, histórico, sociológico, político, educativo convirtiéndose de este modo más en estudios gitanos. De ahí que propugnásemos el diseño transversal de nuestra asignatura.

¹² European Transfer Credit Sistem

Los objetivos generales de nuestra asignatura son:

1. Facilitar al alumnado el acceso a un conocimiento interdisciplinar y diacrónico sobre la cultura gitana de España;
2. Promover la comprensión de las diversas interacciones surgidas del contacto intercultural;
3. Realizar propuestas didácticas en torno a la cultura gitana de España.
4. Proponer líneas de investigación sobre la cultura gitana de España.

Estos objetivos se concretan en las siguientes competencias específicas:

1. Adquirir un enfoque multidisciplinar de la cultura gitana general y española en particular.
2. Analizar desde las perspectivas sociológica, antropológica, económica, histórica, lingüística y cultural la situación histórica y actual de la población gitana española.
3. Conocer las interacciones entre las otras culturas españolas y la cultura gitana.
4. Comprender la importancia de los gitanismos en el léxico español.
5. Acceder al conocimiento de la influencia de la cultura gitana en la literatura hispánica.
6. Ser consciente de la influencia de la gitanidad en otras artes: pintura, escultura, música, danza, teatro y cine.
7. Conocer las principales creaciones culturales de los gitanos españoles.
8. Adquirir la capacitación para la didáctica y la investigación sobre la cultura gitana.

La metodología seguida es la de clases presenciales en las cuales se presenta la materia y la documentación y se facilita el debate. Para las presentaciones utilizamos el programa PowerPoint. Además, sirviéndonos de las posibilidades que ofrece el campus virtual de la UAH, hemos facilitado toda la documentación en formato digital a los alumnos y alumnas de nuestra asignatura.

Los contenidos impartidos se reparten en los siguientes¹³ bloques temáticos:

1. Introducción: Romología. Terminología
2. Historia general: Origen. Llegada a Europa. Diáspora. El Samudaripen, el Holocausto gitano.
3. Historia en España: Acogida. Persecución. La Gran Redada. Asimilación
4. La cultura gitana de España: Enfoque antropológico

¹³ En el Anexo I puede verse la Guía Didáctica completa

5. Arte gitano: La música y la danza. El toreo. La literatura. El teatro. La pintura y la escultura
6. El romanó y su dialectología
7. El romanó y el español. Convergencias y divergencias
8. Influencias de la cultura gitana en la cultura española: La España cañí. Los gitanismos. Inspiraciones gitanas de la literatura y el teatro. Inspiración pictórica y escultórica. Influencia en la música. Los gitanos en el cine
9. Perspectiva sociológica
10. Identidad: heterogeneidad y alteridad. Autopercepciones y heterorepresentaciones.

La bibliografía básica recomendada puede verse en el anexo I

Concebimos la evaluación como un instrumento al servicio del proceso de enseñanza y aprendizaje, integrada en el trabajo diario en el aula, como un proceso que debe llevarse de forma continua y personalizada. La asignatura se evalúa procurando compaginar distintos sistemas de evaluación, a fin de que todos los estudiantes puedan desarrollar sus capacidades. El trabajo

continuado del estudiante es el criterio orientador del sistema de evaluación. En consecuencia, la evaluación global se basa en:

- a) la asistencia y participación de los estudiantes en las sesiones;
- b) la realización de un artículo de investigación, un ensayo o una recensión;
- c) la realización de una prueba escrita;

2.2 La implementación

La asignatura se impartió el pasado curso 2011-12 en el segundo cuatrimestre. Las clases presenciales se distribuyeron en dos sesiones semanales, una de una hora y otra de dos, al igual que las tutorías.

En el presente curso 2012-13, también se ha impartido en el segundo cuatrimestre con la misma distribución horaria tanto de las sesiones presenciales como de las tutorías.



2.3 Los alumnos y alumnas

En el curso 2011-13 registramos 33 matriculados (55 % hombres), nacionales (75 %) y extranjeros (de los cuales el 78% eran europeos), de los grados de estudios hispánicos, filosofía, historia, sociología, derecho e interpretación.

En el presente curso 2012-13 tenemos 25 inscritos (76 % mujeres), nacionales (72 %) y extranjeros (de los cuales, el 40 % son europeos), de los grados de estudios hispánicos, sociología, antropología, ciencias ambientales y arquitectura.

Tanto en uno como en otro año, la diversidad del alumnado ha permitido el enriquecimiento de los debates con la aportación de las diferentes perspectivas.

Como curiosidad, podemos decir que en el curso 2011-12 tuvimos un alumno gitano.

2.4 Los resultados

En el curso 2011-12 las calificaciones obtenidas por los alumnos y alumnas de nuestra asignatura se repartieron del modo siguiente: sobresaliente 12 %, notable 22,6 % y aprobado 48,4 %.

Las temáticas de los trabajos presentados abarcaron el holocausto gitano, la etimología de "flamenco", el discurso de la peligrosidad social, la creación de la identidad gitana, los gitanos en Jaén, la comunidad gitana en los medios de comunicación, la Guerra Civil en las artes pictóricas gitanas, ocupaciones y profesiones de los gitanos, la mujer gitana, el Pueblo Gitano durante la Transición, la figura del gitano en la novela picaresca, los cuentos gitanos, la situación de los gitanos en la España del XIX, los gitanos en el cine, la poesía gitana...

Dado que este año aún no ha tenido lugar la evaluación no podemos aportar datos al respecto.

Se está preparando la edición de los materiales utilizados en las clases para su difusión.

3. Conclusiones y propuestas de futuro

Podemos afirmar que la asignatura "Gitanos de España. Historia y cultura" ha conseguido un cierto éxito en la matriculación en los dos cursos en que se ha impartido. Este segundo año, siguiendo la tónica general de la universidad española, hemos tenido menos matriculación.

El reconocimiento de 6 créditos dota de atractivo a la asignatura, pero ello por sí no explica la permanencia del alumnado (no hemos registrado ninguna baja) ni la implicación del mismo –el compromiso del alumnado queda patente por las calificaciones obtenidas y por la riqueza de los trabajos presentados–. Con

esto queremos decir que la materia resulta atractiva por necesaria y por desconocida.

Sería necesario hacer una evaluación rigurosa de las motivaciones de los estudiantes para matricularse en nuestra asignatura. No obstante, algunas de esas motivaciones han aflorado en el transcurso de las sesiones: «quiero tomar una clase solo disponible en España», «los gitanos son un misterio para mí que espero poder entender», «tengo amigos y conocidos gitanos», «quiero aprender a ser objetiva con esta etnia», «tengo interés por la cultura gitana ya que tengo mucha simpatía por este pueblo», esta asignatura me parece «aplicable para la vida fuera de la universidad»...

Y sería igualmente necesario investigar el impacto que estas enseñanzas tienen en el desarrollo profesional de los estudiantes.

En el transcurso de las sesiones hemos detectado la necesidad de ampliar y/o profundizar en algunos contenidos. Nos consta, porque así nos lo han hecho saber, que la universidad vería con buenos ojos que se ofertaran más asignaturas sobre esta temática. Asignaturas más especializadas sobre aspectos concretos. Creemos que la organización actual de los estudios universitarios hace posible la implantación de asignaturas transversales como la nuestra pero también de grados (filología romaní, podría ser uno de ellos), másters, doctorados, títulos de experto o especialidades concretas –minors y menciones en la terminología actual– como, por ejemplo, maestro/a infantil de romanó y cultura gitana.

Estamos convencidos de que la universidad necesita acceder a este conocimiento, estamos convencidos de que los futuros profesionales necesitarán tener estas competencias para su desempeño profesional y estamos convencidos de que ahora es el momento –mantener la ausencia de lo gitano en el ámbito académico no hará más que agravar la injusticia– y de que en España hay personas gitanas capacitadas para impartir estas enseñanzas. Sí, estamos convencidos de que esta materia ha de ser impartida por personas gitanas, con la correspondiente cualificación –por supuesto– pero gitanas porque solo así podrán aportar la necesaria perspectiva de la vivencia y del sentir y la mirada limpia y crítica necesaria para desandar todo el camino de los montajes distorsionantes que afectan a la imagen social del Pueblo Gitano y del *rromipen*.

Gitanos de España. Historia y Cultura

Araceli Cañadas Ortega
Araceli.canadas@uah.es
Nicolás Jiménez González
Nicolas.jimenez@uah.es

CANADA

Artículo

Una experiencia de formación universitaria
para intensificar un cambio social: la
Comunidad Gitana como protagonista

Una experiencia de formación universitaria para intensificar un cambio social: la Comunidad Gitana como protagonista

Javier Arza y Miguel Laparra

Departamento de Trabajo Social | Universidad Pública de Navarra

1. Una situación social que es preciso transformar

Después de centurias de fuerte discriminación étnica, de una larga historia de persecuciones y de encierros, de experimentar los niveles máximos de desigualdad que colocaban a los gitanos en las posiciones más bajas de la jerarquía social, podemos mostrar evidencias más que suficientes de que la comunidad gitana es el grupo más excluido de la sociedad española, lo que no debe hacernos minusvalorar las mejoras significativas que ha podido experimentar en ciertos ámbitos y el proceso de cambio social que está protagonizando. La comunidad gitana ha logrado, en términos generales, grandes avances en las últimas décadas, pero la realidad es que aún no se han logrado eliminar las situaciones de grave inequidad que afectan a amplias capas de ésta población:



- Aunque la tasa de actividad de la población gitana es elevada, la calidad en el empleo de un porcentaje importante de gitanos y gitanas está muy afectada por la temporalidad, el subempleo, la subocupación precaria, y los trabajos no cualificados¹. Esta vulnerabilidad de la situación laboral de la comunidad gitana ha hecho escalar la tasa de desempleo hasta el 36,4% en 2011².
- Incluso antes de la crisis económica, en 2007, la tasa de pobreza severa se situaba en el 37,5% para la comunidad gitana, llegando el riesgo de pobreza a alcanzar al 77% en total. La privación de bienes básicos se encontraba presente también en el 31% de los hogares, seis veces más que en el conjunto de la población española³.
- Las tasas de analfabetismo, de personas sin estudios y de población que únicamente cuenta con estudios primarios, siguen siendo muchísimo más elevadas en la población gitana respecto al total de la población española⁴.
- La comunidad gitana se encuentra en una situación de desigualdad en salud que se manifiesta en un estado de salud más deficitario, en la mayor presencia de hábitos de riesgo para la salud y en el tipo de utilización de los recursos sanitarios⁵.
- A pesar de haberse producido enormes avances en lo referente al acceso a la vivienda, un sector importante de la comunidad gitana continúa teniendo problemas relacionados con el deterioro de los barrios en los que viven, el hacinamiento o las condiciones de sus viviendas (humedades,

¹ EDIS/FSG (2005), Laparra, M., Ed. (2011).

² FSG/EDIS (2012).

³ Laparra, M. (2008), Laparra, M., Ed. (2011)

⁴ FSG (2010), Laparra, M. (coord.) (2011).

⁵ La Parra, D. (2009), Arza, J., Coord. (2008).

deficiencias en la construcción, etc.), persistiendo también algunos focos de chabolismo e infravivienda⁶.

- La comunidad gitana continúa siendo el grupo social más rechazado. A más del 40% de las personas entrevistadas en un estudio del CIS les molestaría "mucho o bastante" tener como vecinos o vecinas a personas gitanas⁷. Asimismo, la percepción de discriminación entre las personas gitanas es muy elevada. Por ejemplo, casi el 60% de los varones gitanos han percibido discriminación en la búsqueda de empleo⁸.

2. Una élite para el cambio⁹

La situación que muestra el diagnóstico social de la comunidad gitana es muy compleja, engarzándose unas condiciones de vida muy desfavorecidas, barreras muy notables en el acceso a la educación y al mercado de trabajo, una dinámica perversa de aislamiento comunitario y discriminación étnica con la permanencia de ciertas resistencias al cambio y una posición extremadamente delicada de las mujeres. Las mejoras en las condiciones de vida de los gitanos en España podrían estar tocando techo, debido a toda una serie de factores que en el fondo tienen que ver con el círculo vicioso que implica la propia situación de exclusión social secular, que estigmatiza fuertemente a la minoría gitana y la convierte en el principal objeto de discriminación étnica en España. En primer lugar, la escasa relevancia política de la "cuestión gitana" que no supone tampoco una especial preocupación ciudadana; en segundo lugar, el bloqueo que experimenta el acceso al sistema educativo a partir de la secundaria, que hace a su vez muy difícil que

se superen a largo plazo los niveles de sub-ocupación y precariedad laboral y que se avance en el nivel general de integración social. Y finalmente también el mantenimiento de un sistema patriarcal que bloquea los procesos de cambio protagonizados por las mujeres gitanas, mientras los hombres parecen estancarse en una situación de exclusión social cronificada. Para

⁶ FSG (2008).

⁷ Barómetro CIS (2005).

⁸ Laparra, M., Ed. (2011).

⁹ Una justificación más detallada de las afirmaciones de este apartado puede verse en: Laparra, M., Ed. (2011)



superar estos bloqueos son necesarios cambios cualitativos que supongan una transformación radical de las estructuras de la comunidad gitana (especialmente en cuanto a las relaciones de género, en la relación con la escuela o con el mercado de trabajo): un proceso que solamente puede protagonizar la propia comunidad, pero que sin embargo seguramente no puede llevarlo adelante en solitario.

La actitud de la comunidad gitana es proclive a un cambio social orientado a su promoción en el conjunto de la sociedad española, y tiene la vanguardia para ese cambio principalmente en las mujeres, en los jóvenes, en los sectores de más formación, más incorporados al mercado de trabajo y con un mayor nivel de vida, preferentemente en las provincias de renta más baja. Es entre estos sectores donde va surgiendo los elementos más dinámicos que podrían constituirse en motor de cambio si cuentan con las herramientas y con los apoyos necesarios.



Pero el modelo de participación ciudadana configura, en su conjunto, una dinámica de cierre relativo en la comunidad gitana que contribuye a mantener e intensificar la situación de exclusión social en la que se encuentran muchos hogares; y reducen las oportunidades económicas, sociales o afectivas que podrían hacer posibles procesos positivos de integración social. Es por ello que es importante también introducir una nueva dinámica comunitaria con nuevos agentes capaces de potenciar y liderar el proceso de cambio de la comunidad gitana desde dentro. Es éste un proceso insustituible: el futuro de la Comunidad Gitana será el que los gitanos y las gitanas deseen y construyan.

Parece por todo ello muy razonable apoyar a aquellos sectores más dinámicos, más formados, con más experiencia y capacidad, para dotarles de los mejores instrumentos teóricos y metodológicos que potencien aquello que de hecho ya venían haciendo en su comunidad: la promoción social y el cambio de las condiciones de vida, reduciendo la desigualdad existente respecto del conjunto de la población.

El éxito de estas personas debe ser personal y colectivo: el éxito personal les convierte en referentes para otras personas de la comunidad gitana y legitima las decisiones personales y familiares de constancia y esfuerzo para el mantenimiento y el progreso, en el sistema educativo primero y en el mercado de trabajo después. La dimensión colectiva de su éxito se concreta en su capacidad para incidir en las decisiones y estrategias que se construyen en el tejido comunitario, para participar de forma efectiva en distintos ámbitos introduciendo objetivos de cambio y transformación que lleven a un definitivo proceso de "modernización" de la Comunidad Gitana. Se trata en suma de potenciar y apoyar a una elite de la Comunidad Gitana para que construya, dirija y protagonice su propio cambio social.

3. Una formación universitaria para fortalecer las estrategias de intervención social con la comunidad gitana

La necesidad de mejorar e incrementar las iniciativas dirigidas a construir una estrategia orientada hacia la eliminación de la discriminación y la disminución de la desigualdad que afecta a la comunidad gitana en España, pasa por mejorar y potenciar la formación de las personas que trabajan específicamente en estos campos y de una forma especial a aquellos que son miembros de la propia Comunidad Gitana. La creación del Consejo Estatal del Pueblo Gitano en el año 2005, o la aprobación por el Gobierno de España, en febrero del año 2012, de la Estrategia para la Inclusión Social de la Población Gitana (2012-2020)¹⁰, constituyen importantes oportunidades para avanzar en ese reto. La puesta en marcha de una formación universitaria de calidad, como la que presentamos, que permite la capacitación de profesionales para la gestión de equipos y programas de intervención con la comunidad gitana, se constituye en una de las herramientas imprescindibles para la puesta en marcha de esta estrategia.

Por ello, en la experiencia que presentamos en este artículo, hemos tratado de ofertar una formación específica para la intervención en su propia comunidad a aquellos profesionales, mayoritariamente gitanos y gitanas, que en muchos casos estaban ya trabajando en este ámbito o que estaban vocacionalmente llamados a hacerlo en el futuro. Hemos optado por una auténtica formación universitaria, reconocida dentro de la legislación vigente como un Título Propio de la Universidad Pública de Navarra. Una formación de calidad, con el nivel de exigencia y de excelencia que se les debe exigir a unos estudios universitarios. Pero a la vez una formación abierta a aquellas personas que, con probada valía y cualidades, no habían podido acceder previamente a unos estudios universitarios.

4. Características generales del curso y del alumnado

Se trata de un Título Propio de la Universidad Pública de Navarra con una duración de 30 créditos ECTS¹¹ impartidos durante 9 meses (de octubre a junio). A su finalización, el alumnado obtiene el título de Diplomado-a en Intervención Social con la Comunidad Gitana.

¹⁰ Fue aprobada como consecuencia del Marco Europeo de Estrategias Nacionales ratificado por la Comisión Europea en abril de 2011.

¹¹ Es el sistema europeo de créditos. Cada crédito ECTS equivale a 25 horas de trabajo para el alumnado, incluyendo las horas dedicadas a la participación en sesiones presenciales, al estudio personal, a la elaboración de trabajos y a la realización de actividades prácticas.





El curso es desarrollado a través de un convenio entre la Universidad Pública de Navarra (Departamento de Trabajo Social) y la Fundación Secretariado Gitano (FSG). En su financiación participa el Ministerio de Sanidad y Política Social a través de la convocatoria de subvenciones con cargo al IRPF.

La mayor parte de los créditos del curso son impartidos a distancia a través de la plataforma virtual de aprendizaje de la Universidad Pública de Navarra (UPNA)¹². No obstante, se desarrollan dos encuentros presenciales, uno en la sede central de la FSG en Madrid y otro en el campus de la UPNA.

El curso se dirige prioritariamente, aunque no exclusivamente, a personas gitanas. Para ello, entre otras cosas, se cuenta con un programa de becas dirigido mayoritariamente a este tipo de alumnado. Consideramos que esta opción por acceder prioritariamente al alumnado gitano se constituye en un valor añadido de nuestra propuesta. De hecho, es coherente con alguno de los objetivos y actuaciones expresados en la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana (2012-2020):

- "Incrementar la tasa de población gitana que haya completado estudios postobligatorios". Objetivo específico 4.3.
- "Fomento de medidas de acceso a la Universidad de la población gitana, incluyendo la promoción de programas de becas". Acción incluida en la Línea estratégica 3.2.1.
- "Promoción de la formación de profesionales gitanas y gitanos en la mediación y en otros ámbitos de la acción social". Acción incluida en la Línea estratégica 3.2.5.

¹² <https://miaulario.unavarra.es/portal>

Como recoge la Estrategia Nacional (2012-2020), la participación de la población gitana se constituye en una línea estratégica fundamental y, para ello, la formación de sus miembros más activos y dinámicos es imprescindible. Varias son las actuaciones recogidas en la Estrategia al respecto:

- "Promoción de la presencia, participación y liderazgo de personas gitanas en la esfera política y social y en las instituciones públicas, con paridad de género". Acción incluida en la Línea estratégica 3.2.5.
- "Fomento de actuaciones que favorezcan la participación de la población gitana en espacios organizados de la sociedad civil, especialmente de jóvenes y mujeres". Acción incluida en la Línea estratégica 3.2.5.

A lo largo de las cuatro ediciones del curso, han participado 139 alumnos y alumnas, con un promedio de 35 personas por edición. Teniendo en cuenta que, como ya hemos mencionado, se ha priorizado la participación de personas gitanas, los datos acumulados nos revelan que el 85% del alumnado ha estado compuesto por personas que se han identificado como gitanas. Asimismo, y teniendo en cuenta que la Estrategia Nacional (2012-2020) promueve impulsar especialmente la participación de jóvenes y de mujeres gitanas, destacamos los siguientes datos:

- El 65% del alumnado gitano en el curso está constituido por mujeres.
- En relación con las edades, y aunque la distribución es muy variada, destacamos que el 45% tiene menos de 30 años.

En cuanto a su procedencia geográfica, la distribución es muy variada, con presencia de casi todas las comunidades autónomas. No obstante, y en coherencia con la mayor presencia de



población gitana en esa comunidad autónoma¹³, el porcentaje más elevado del alumnado procede de Andalucía (38%).

Teniendo en cuenta que el curso tiene un marcado carácter aplicado, y que su misión manifiesta consiste en mejorar la calidad técnica de los programas de intervención social con la comunidad gitana, hemos utilizado dos requisitos de carácter prioritario en la selección del alumnado:

- Experiencia de trabajo en programas de intervención con la comunidad gitana.
- Posibilidades de aplicación de los contenidos del curso en una organización, equipo o programa.

Un tercer requisito consiste en cumplir las condiciones legales de acceso a la formación universitaria. Las características del sector de la intervención social con la comunidad gitana, en el que existe un importante colectivo de profesionales con una amplia experiencia, pero que carecen de formación universitaria previa, ha motivado que admitamos también a personas sin titulación universitaria pero que puedan acreditar documentalmente su experiencia. Aproximadamente el 50% del alumnado se encuentra en esas circunstancias.

Tanto desde la perspectiva de la edad, del sexo, de la formación previa e incluso del origen territorial, puede verse la coherencia entre las características de este alumnado y la identificación de los sectores más dinámicos de la Comunidad Gitana que están promoviendo su propio proceso de cambio social.¹⁴

¹³ Según los estudios disponibles (Laparra, M. Ed., 2011) en Andalucía se concentra aproximadamente la mitad de la población gitana residente en el Estado Español.

¹⁴ Laparra, M., Ed. (2011)

5. Algunos elementos organizativos

Para el desarrollo del curso contamos con diferentes figuras de docencia, coordinación y dirección. Presentamos sus características a continuación:

- *Elaboración de los materiales didácticos*, que son insertados en la plataforma virtual de aprendizaje de la UPNA¹⁵. El material didáctico de cada módulo es elaborado por un equipo de personas expertas en cada materia. El material didáctico está conformado por:
 - Contenidos, tanto teóricos como metodológicos, que el alumnado debe estudiar.
 - Presentación de experiencias que el alumnado debe leer, analizar y discutir en el foro virtual.
 - Presentación de casos prácticos a resolver por parte del alumnado.
 - Propuesta de ensayos a elaborar por parte del alumnado.
 - Propuesta de debates a realizar por parte del alumnado en el foro virtual.
 - Otro tipo de actividades propuestas para facilitar la adquisición de aprendizajes por parte del alumnado y permitir su evaluación.

- *Docencia virtual.*

El curso cuenta con un *Coordinador Académico* que asume las siguientes tareas: presentar cada módulo; aportar coherencia y un "hilo conductor" básico a cada módulo y al curso en su totalidad; coordinar al equipo de tutores-as virtuales de cada módulo; realizar la evaluación de los resultados alcanzados por cada alumno-alumna en cada módulo y en el curso; atender las dudas generales del alumnado.

Cada asignatura de cada módulo cuenta con un *tutor virtual* que asume las siguientes tareas: presentar los contenidos y las actividades de la asignatura; resolver dudas del alumnado a través del correo electrónico; organizar y animar el foro virtual de la asignatura; corregir los trabajos entregados por el alumnado y enviarles su valoración. En la mayor parte de los casos, las personas expertas que elaboraron los materiales didácticos también participan en la docencia virtual.

- *Dirección.*

Por parte del Departamento de Trabajo Social de la UPNA se cuenta con un equipo de dirección conformado por un *Director Académico* y un *Coordinador Académico*. Asimismo existe una Comisión de Seguimiento, compuesta de forma paritaria por representantes de la Universidad Pública de Navarra y la Fundación Secretariado Gitano, encargada de velar por el cumplimiento de los objetivos del curso.

¹⁵ <https://miaulario.unavarra.es/portal>

6. Competencias que se pretende desarrollar en el alumnado

Se pretende lograr que el alumnado, en el ejercicio de sus actividades profesionales vinculadas a la intervención social con la comunidad gitana, sea capaz de:

- Fundamentar sus actuaciones en la evolución histórica, situación actual y tendencias de cambio de la comunidad gitana.
- Contextualizar sus actuaciones en el marco legislativo e institucional europeo, estatal y autonómico, tanto general como específicamente referido a la comunidad gitana.
- Planificar y desarrollar actuaciones de intervención social con la comunidad gitana en el área de la igualdad de oportunidades (empleo, educación, vivienda, salud, etc.), la igualdad de trato y la lucha contra la discriminación, teniendo en cuenta los elementos conceptuales y las pautas metodológicas presentes en las buenas prácticas de este sector.
- Planificar y desarrollar programas de participación y sensibilización social en contextos de diversidad cultural.
- Planificar y desarrollar actuaciones de intervención social con la comunidad *roma*¹⁶ en España, teniendo en cuenta los elementos conceptuales y las pautas metodológicas presentes en las buenas prácticas de este sector.
- Asesorar a instituciones en la adaptación de las políticas, los programas y los servicios a las características y necesidades de la comunidad gitana.
- Conocer las fuentes de información más adecuadas para actualizar permanentemente sus conocimientos sobre la intervención social con la comunidad gitana.

7. Módulos y asignaturas que componen el curso

Módulo 1. *Evolución histórica, situación actual y tendencias de cambio en la comunidad gitana.*

- **Asignatura 1.1.** Historia del Pueblo Gitano en España.
- **Asignatura 1.2.** Elementos que componen la identidad cultural gitana.
- **Asignatura 1.3.** Diagnóstico de la comunidad gitana en diferentes áreas.

¹⁶ Población gitana procedente de otros países europeos.

Módulo 2. *Políticas sociales avanzadas y su aplicación a la comunidad gitana.*

- **Asignatura 2.1.** Marco legislativo e institucional de las políticas sociales en la Unión Europea.
- **Asignatura 2.2.** Instituciones y planes especialmente vinculados al Pueblo Rroma en Europa.
- **Asignatura 2.3.** Marco legislativo e institucional de las políticas sociales en el Estado Español.
- **Asignatura 2.4.** Instituciones y planes especialmente vinculados a la comunidad gitana en el Estado Español.

Módulo 3. *La intervención con la comunidad gitana en el ámbito de la igualdad de oportunidades.*

- **Asignatura 3.1.** Ejes de intervención, principios y estrategias metodológicas.
- **Asignatura 3.2.** Promoción de la igualdad de oportunidades en el área de empleo.
- **Asignatura 3.3.** Promoción de la igualdad de oportunidades en el área de educación.
- **Asignatura 3.4.** Promoción de la igualdad de oportunidades en el área de vivienda.
- **Asignatura 3.5.** Promoción de la igualdad de oportunidades en el área de salud.
- **Asignatura 3.6.** Intervención social con las comunidades rroma en España.

Módulo 4. *La igualdad de trato y la lucha contra la discriminación.*

- **Asignatura 4.1.** Marco legislativo y conceptual en el ámbito de la igualdad de trato y la lucha contra la discriminación.
- **Asignatura 4.2.** Estrategias metodológicas en el ámbito de la igualdad de trato y la lucha contra la discriminación.
- **Asignatura 4.3.** Modelos de respuesta ante la diversidad cultural.
- **Asignatura 4.4.** La mediación social como estrategia para la adecuada gestión de la diversidad cultural.
- **Asignatura 4.4.** Imagen de la comunidad gitana y sensibilización social.
- **Asignatura 4.5.** Participación social, reconocimiento institucional y derechos civiles en contextos de diversidad cultural.

Módulo 5. Gestión y desarrollo de programas de acción social.

- **Asignatura 5.1.** El marco jurídico y competencial de las organizaciones públicas, privadas y del tercer sector.
- **Asignatura 5.2.** Definición de proyectos o programas de acción social: diseño, desarrollo y evaluación.
- **Asignatura 5.3.** Gestión administrativa, económica y de recursos humanos de proyectos de acción social.
- **Asignatura 5.4.** Comunicación y portavocía desde la acción social con la comunidad gitana.

8. Evaluación realizada

Para la evaluación del curso, utilizamos un cuestionario final para la evaluación de la satisfacción. El análisis de sus resultados nos permite observar que el grado de satisfacción es muy elevado. La práctica totalidad del alumnado describe como "bueno" o "excelente" su grado de satisfacción respecto a la contribución del curso a su desarrollo profesional. En cuanto a la valoración de la calidad de diferentes aspectos relacionados con los distintos módulos (textos, tareas, tutoría virtual, etc.) la puntuación media obtenida es de 4,2 sobre 5.

También hemos utilizado diferentes técnicas cualitativas para observar la valoración del alumnado y recoger sus propuestas de mejora. Entre otras estrategias, hemos pedido a algunas alumnas y alumnos que expresaran en un breve texto las razones por las que recomendarían el curso a otras personas. A continuación reproducimos alguno de estos "testimonios", ya que recogen de una manera clara los aspectos más valorados por el alumnado:

- "Yo creo que un buen libro no es aquel que destaca necesariamente por la brillantez sintáctica y semántica que su autor sea capaz de plasmar. Creo que las obras que trascienden, aquellas de las que uno queda impregnado y recuerda siempre, aplicando en su vida cotidiana ese contenido, son las que te transforman y consiguen que seas una mejor persona. Sirva a modo de ejemplo este pensamiento para decir que el curso que nos ocupa, es un instrumento imprescindible para aquellas personas (gitanas o no) que deseen profundizar en el análisis de los múltiples factores que inciden en el colectivo gitano. Sus contenidos son exigentes, amplios y laboriosos, pero está diseñado para no dejar sin atender ninguna de las causas que conforman la actual realidad de los gitanos". Rafael Emilio Montoya. Educador Social en centro de acogida para menores.
- "La fortaleza de este curso es su carácter práctico. Los contenidos presentados se trabajan en profundidad desde la reflexión individual y la experimentación. Un amplio grupo de profesionales de la intervención y la docencia están siempre disponibles para resolver tus dudas. Con este curso he

conseguido tener una idea más completa y actual de cómo debe ser la intervención con la Comunidad Gitana, cuáles son sus elementos individuales y diferenciadores y su situación real tanto en España como en Europa. Así mismo me ha permitido corregir errores adquiridos y mejorar profesionalmente. Es sin duda una buena oportunidad para trabajar con los mejores profesionales de la intervención y la investigación y poner en común tus ideas con los compañeros y compañeras, la gran mayoría de ellos gitanos, que aportan desde su vivencia personal el lado humano de este grupo étnico". Sergio Fernández. Técnico de intervención social y orientador laboral de la Fundación Secretariado Gitano.

- "Una experiencia fantástica, la recomiendo siempre que tengo oportunidad y según he podido conocer, tienen esta misma sensación quienes se sumaron a este curso que se enfrenta ya a su quinta edición. Para mí supone un apoyo indispensable en las tareas diarias de mi puesto de trabajo, por la excelente documentación ofrecida y una oportunidad para mi proyección profesional gracias al reconocimiento académico obtenido, y en lo personal la satisfacción de compartir experiencias y reflexiones de alumnado y equipo docente, lo que supone un aprendizaje ameno, enriquecedor y constructivo que ahonda en lo más profundo del conocimiento sobre este grupo humano a veces tan desconocido. Como gitano felicito a todas las personas que han hecho posible



este Título Propio, por el respeto, la rigurosidad y al mismo tiempo la sensibilidad, el cariño y cercanía con el que han elegido, tratado e impartido los temas sobre intervención social con la comunidad gitana". Miguel Santiago. Técnico de intervención social con población rroma. Fundación Secretariado Gitano.

- "El Diplomado en Intervención Social con la Comunidad Gitana me ha servido para tener más claros los conceptos de intervención, conocer mejor la población destinataria,... de esta forma poder desarrollar un trabajo de mejor calidad, con unos objetivos claros y definidos. Me ha permitido mejorar tanto en mis habilidades, actitudes y aptitudes profesionales así como en las personales. No solo la teoría ha sido bastante interesante, adquiriendo nuevas perspectivas de relación con la comunidad gitana, sino luego la puesta en marcha de todos esos conocimientos en la vida cotidiana y real. Mi más sincera felicitación y gratitud a la dirección, a los profesores y al coordinador, muy atento siempre a todo,... y por supuesto a los compañeros, tanto por la forma y desarrollo de esta formación tan interesante, aprovechable y necesaria, así como por las relaciones establecidas durante y posteriormente de las que poder adquirir nuevos conocimientos. Una interesante experiencia cuya formación animo a realizar a los posibles interesados, agentes,... que trabajan por y para la población gitana. Para poder mirar con objetividad y poder actuar de forma eficiente y eficaz,... hay que conocer y entender la población objeto de intervención". Sera

Leria. Coordinadora Regional Programa Promoción Mujer Gitana. Federación Extremeña de Asociaciones Gitanas (FAGEX).

Conclusión

La experiencia que aquí hemos presentado, este título universitario, el *Diplomado/a en Intervención con la Comunidad Gitana*, aporta pues varios elementos claramente innovadores tanto en su organización y docencia, o en su orientación estratégica y contenidos, así como en su financiación o en su alumnado. Producto de todo ello, se explica la valoración eminentemente positiva que vienen realizando las instituciones implicadas (Ministerio de Sanidad y Política Social, Fundación Secretariado Gitano y la propia Universidad Pública de Navarra). De la misma forma, hemos dejado constancia de la valoración positiva y la utilidad concreta que esta formación ha tenido para el alumnado que ha participado en sus 5 ediciones.

Pero lo más importante a nuestro juicio es que su efecto social vaya calando en el conjunto de la Comunidad Gitana, en su proceso de cambio y promoción social de forma que puedan reducirse las diferencias tan importantes que todavía subsisten respecto del conjunto de la población. Que lo haga poco a poco, pero de una forma definitiva, sin posibilidad de retorno, como lo hacen las buenas intervenciones educativas.

Referencias bibliográficas

Arza, J., Coord. (2008). *Comunidad gitana y salud. La situación de la comunidad gitana en España en relación con la salud y el acceso a los servicios sanitarios. Conclusiones, recomendaciones y propuestas*. Madrid, Ministerio de Sanidad y Consumo. Fundación Secretariado Gitano.

EDIS/FSG (2005). *El empleo en la población gitana*. Madrid, Fundación Secretariado Gitano.

FSG/EDIS (2012). *Población gitana, empleo e inclusión social. Un estudio comparado: población gitana española y del Este de Europa*. Madrid, Fundación Secretariado Gitano.

FSG (2010). *Evaluación de la normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Primaria*. Madrid, IFIIE/ Instituto de la Mujer.

FSG (2008). *Mapa sobre Vivienda y Comunidad Gitana en España 2007*. Madrid, Ministerio de Vivienda/ Fundación Secretariado Gitano.

Laparra, M., Ed. (2007). *Informe sobre la situación social y tendencias de cambio en la población gitana*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

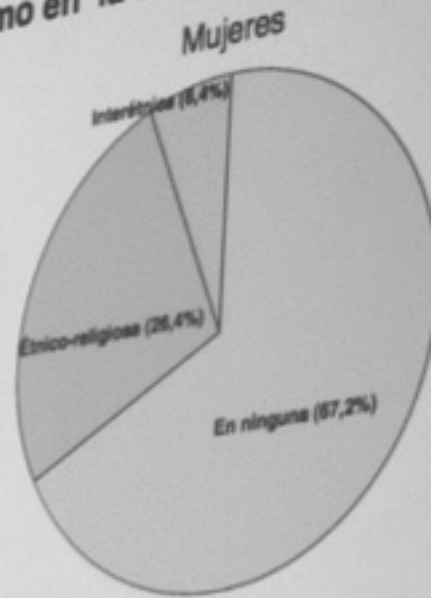
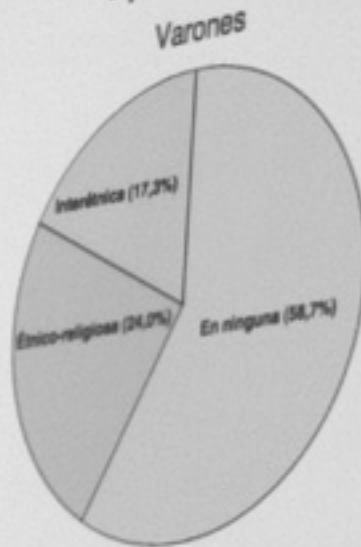
Laparra, M. (2009). "La comunidad gitana: el grupo étnico más excluido de la sociedad española". *La exclusión social en España*. M. Laparra y B. Pérez Eransus. Madrid, Fundación Foessa.

Laparra, M., Ed. (2011). *Diagnóstico social de la comunidad gitana en España. Un análisis contrastado de la Encuesta del CIS a Hogares de población Gitana 2007*. Madrid, Ministerio de Sanidad y Política Social. Dirección General de Política Social, de las Familias y de la Infancia.

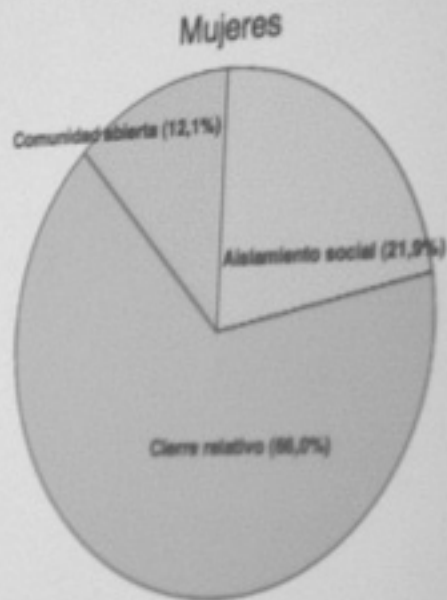
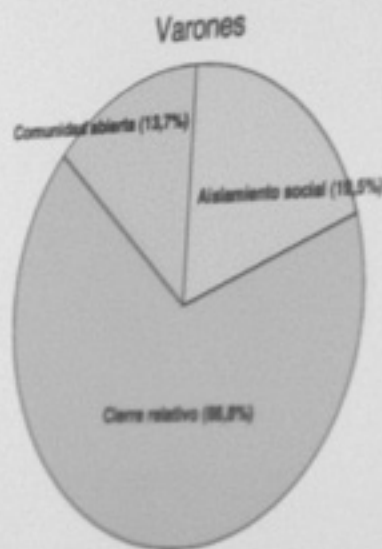
La Parra, D. (2009). *Hacia la equidad en salud. Estudio comparativo de las encuestas nacionales de salud a población gitana y población general de España, 2006*. Madrid, Ministerio de Sanidad y Consumo y Fundación Secretariado Gitano.

Dinámica comunitaria en la población gitana

Tipos de asociacionismo en la comunidad gitana



Modelo de relaciones interpersonales



Artículo

La formación del personal educativo para los niños gitanos: un modelo y un reto europeos

La formación del personal educativo para los niños gitanos: un modelo y un reto europeos

Jean-Pierre Liégeois

Universidad Paris Descartes

Jean-Pierre Liégeois es enseñante en la Universidad de Paris 5 – Sorbonne, donde fundó en 1979 y dirigió hasta 2003 el Centro de Investigaciones Gitanas. Actualmente forma parte del GEPECS – Grupo de Estudio de la Europa de la Cultura y de la Solidaridad. Contacto: jean-pierre.liegeois@paris5.sorbonne.fr

UNA MINORÍA EJEMPLAR

Quisiera empezar mi propuesta con un cambio de enfoque. Siempre que abordamos el tema de la escolarización de los niños gitanos lo hacemos desde la perspectiva de que se trata de “un problema”, y lo hacemos por medio de un discurso cargado de connotaciones negativas, exponiendo las dificultades de “integración” de un grupo considerado marginal.

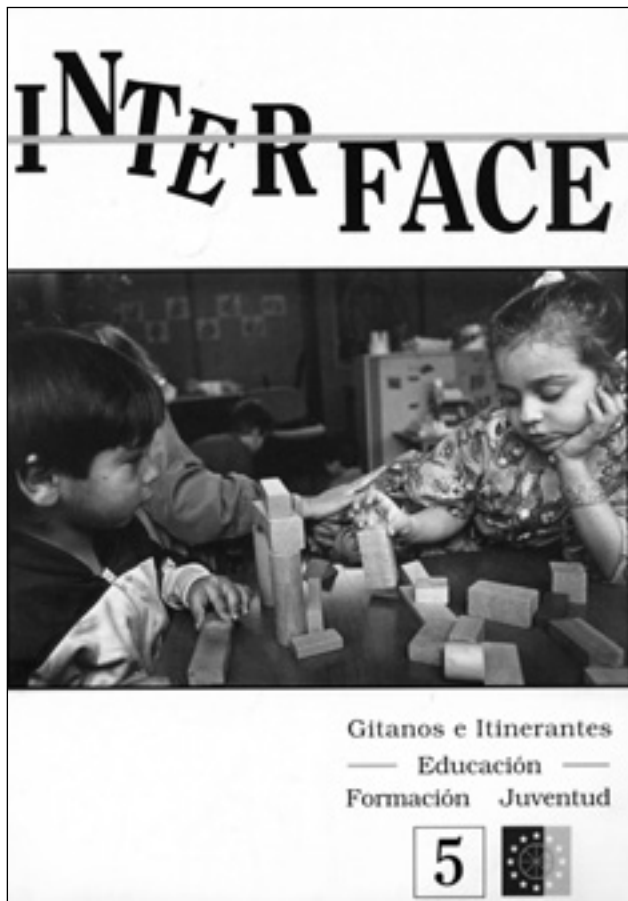
Ahora bien, desde hace algunas décadas se han producido en Europa dos acontecimientos muy importantes. Por una parte ha habido *movimientos de población*, debidos a migraciones, en los que se han visto involucrados todos los Estados de la Europa occidental y, más recientemente, los Estados de la Europa central y oriental. En consecuencia, Estados que inicialmente fueron de emigración, han pasado a ser también Estados de inmigración.

A esto se añadió, a partir de 1989, *la emergencia de minorías*. La Cumbre de Viena de 1993, donde se reunieron por primera vez los Jefes de Estado y de Gobierno de los Estados miembros del Consejo de Europa, se centró en el tema de las minorías, y se adoptaron muchos textos fundamentales. Los jefes de Estado y de gobierno subrayan que “las minorías nacionales que han ido apareciendo en Europa en el transcurso de su historia deben protegerse y respetarse, a fin de favorecer de este modo la estabilidad y la paz (...)” A las decisiones tomadas, siguió la aparición de textos de mayor importancia, como el Convenio-marco

para la protección de las minorías nacionales, que son referencias que han pasado rápidamente a ser fundamentales y prioritarios para la casi totalidad de los 47 Estados miembros del Consejo de Europa.

La *Unión* de esos dos fenómenos -movilidad y surgimiento de las minorías-, ha dado nueva forma al paisaje demográfico, social, cultural y político europeos, que se ha visto marcado, desde este momento, por el *pluriculturalismo o el multiculturalismo*. Pero estas dos nociones no son más que una descripción estática de una realidad demográfica. En efecto, vemos que, como consecuencia de las migraciones, la realidad es cambiante y se reconfigura constantemente, transformando el mosaico europeo en calidoscopio. Para poder actuar en el ámbito de la puesta en funcionamiento de políticas que permitan responder a la situación europea de principios del siglo XXI es necesario pasar de la *yuxtaposición encarnada por el pluriculturalismo* a la *conjugación dinámica provocada por el interculturalismo*.

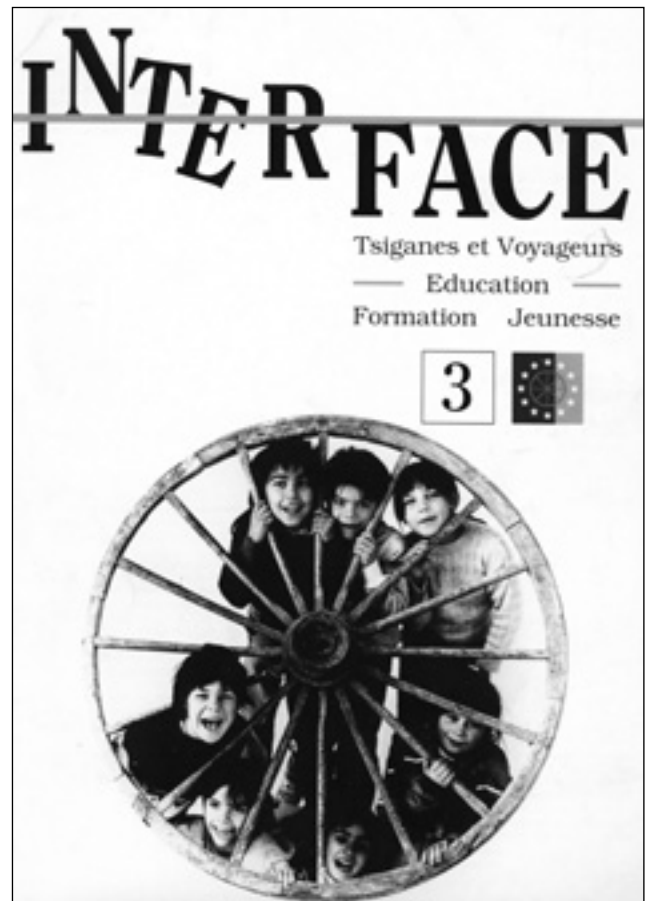
Los Gitanos son ejemplares, en cuanto que *acumulan las dos características mencionadas*: son itinerantes (no he dicho “nómadas”, que es otra cosa) y son *minoría*. Podemos recordar también que los programas de escolarización de los niños gitanos han sido, durante muchos años, de valor primordial en muchos ámbitos de reflexión, particularmente en el de la educación



intercultural. Todo indica, en efecto, que, en el marco de las actividades de la Unión Europea y del Consejo de Europa, la escolarización de los niños gitanos ha jugado y juega un papel motriz, a la vez revelador, movilizador y emblemático.

La dimensión internacional es, en el caso de los Gitanos, la que determina el enfoque que se puede llegar a tener. Dicho de otro modo: en el caso de los Gitanos, minoría transnacional presente en todos los Estados sin tener un Estado de referencia o de origen, la dimensión europea está presente de forma inmediata. Tal dimensión es punto de partida de toda reflexión y de toda acción, sin que haya que construirla para encajarla en una perspectiva internacional o transnacional.

El recorrido de los Gitanos es esclarecedor, tanto para otras minorías como para el conjunto de temas relativos a la multiculturalidad presente en el seno de los Estados. Saber y hacer saber que los Gitanos tienen, por lo tanto, un efecto motriz en sus dinámicos y en el desarrollo de las actividades que les conciernen, es dar valor a su presencia y hacer de su existencia algo positivo, en lugar de intentar reducirla. Para la comunidad gitana es, pues, valorar y positivizar la imagen todavía muy a menudo negativa y estereotipada que los demás se hacen de ella. El marginado pasa a tener valor y juega un papel primordial. Transitamos así de un ejemplo de estigmatización a un

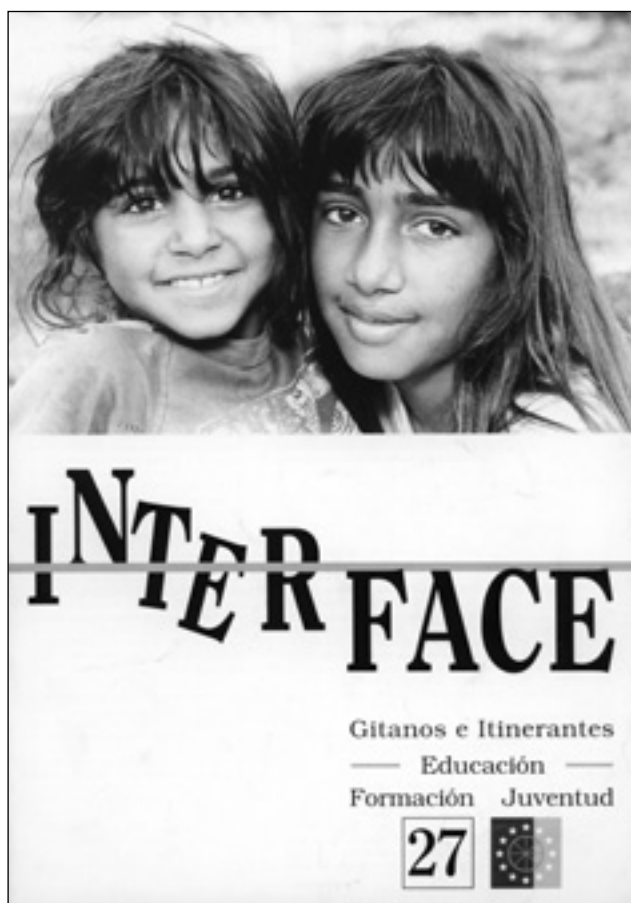


modelo de coexistencia. Este es el cambio de perspectiva que quería subrayar.

Procuraré, desde la perspectiva de las consideraciones mencionadas anteriormente, poner de manifiesto que las actividades relativas a la formación del personal educativo que trabaja con los niños gitanos son a la vez un reto y un modelo para la puesta en funcionamiento de una formación adaptada a la situación del siglo XXI.

Un *reto*, puesto que estas actividades son un compendio de la respuesta, todavía experimental, a los determinantes de la situación actual: multiculturalidad de las sociedades, repercusión europea de las preguntas y respuestas que se pueden aportar, derecho a una educación para todos en la que se respete la decisión de cada uno. Un *modelo*, puesto que estas actividades, basadas en previsiones desarrolladas hace cerca de tres décadas, muestran su validez y pueden ser fuente de inspiración para la educación de todos, estando perfectamente adaptadas a las nuevas tendencias de una formación modular que utiliza las tecnologías de la comunicación.

Se puede completar la propuesta citando al Comité de coordinación del Proyecto "La educación de los niños gitanos en Europa", desarrollado a partir del 2001 por el Consejo de Europa, el cual subraya la importancia de las repercusiones de



este proyecto para la educación en general. Los términos utilizados son claros:

"La educación de los Gitanos, en el contexto europeo, debe reconocerse como el principio de una transformación necesaria en el ámbito de la Educación.

La renovación de los enfoques pedagógicos podría y debería ser uno de los efectos del Proyecto, una vez llegado el punto en que la educación resulta afectada"

1. EL CONTEXTO DE LA ESCOLARIZACIÓN

1.1. Una situación difícil

Una de las características del contexto es que nos encontramos ante una situación difícil. Son numerosos los informes y testimonios que ponen de manifiesto que la discriminación con respecto a los Gitanos es uno de los hechos más extendidos en Europa. Las repercusiones son directas en el ámbito escolar. Incluso los textos oficiales lo subrayan. Por ejemplo, en la

Recomendación adoptada en el año 2000 por el Comité de Ministros del Consejo de Europa sobre la educación de los niños gitanos en Europa, los Ministros reconocen:

"que es urgente establecer nuevas bases para futuras estrategias educativas en favor de los Romá/Gitanos en Europa, debido especialmente a la elevada tasa de analfabetismo o de semianalfabetismo a que está sometida esta comunidad, a lo elevado del fracaso escolar, a la baja proporción de jóvenes que terminan los estudios primarios y a la persistencia de factores como el absentismo escolar".

Los Ministros señalan también que:

"los problemas a que se enfrentan los Gitanos en el ámbito escolar se deben, en gran medida, a las políticas educativas que se han venido adoptando durante mucho tiempo, que han conducido a la asimilación o a la segregación de los niños gitanos en las escuelas, debido a que sufren una desventaja sociocultural".

Finalmente, los Ministros consideran

"que no se podrá poner solución a la situación desfavorable de los Gitanos en las sociedades europeas, a menos que se garantice a los niños gitanos la igualdad de oportunidades en el ámbito de la educación" y que "la educación de los niños gitanos debe ser una prioridad de las políticas nacionales elaboradas en favor de los Gitanos".

1.2. Un marco de referencia europeo

Las acciones realizadas están encuadradas y apoyadas por diversos textos, que han sido adoptados por instituciones internacionales. Los Ministros de Educación han adoptado *dos textos principales*: uno, en el marco de la Unión Europea; el otro, en el marco del Consejo de Europa. Estos textos abordan de forma explícita el tema de la formación de los enseñantes.

El primer texto es la Resolución adoptada en mayo de 1989 por los Ministros de Educación de *La Unión Europea*, concerniente a la escolarización de los niños gitanos e itinerantes. Este texto puede calificarse de histórico, en el sentido de que reconoce explícitamente, para los Gitanos e Itinerantes *"que su cultura y su idioma forman parte, después de más de medio milenio, del patrimonio cultural y lingüístico de la Comunidad Europea"*. Propone a continuación acciones prioritarias que deben ponerse en marcha en distintos ámbitos, como en las estructuras escolares, el seguimiento pedagógico, el material pedagógico, la toma en consideración de la historia y la cultura, etc.

Un apartado se refiere a la formación:

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

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

En el marco del Consejo de Europa, el Comité de Ministros adoptó en febrero de 2000 la Recomendación (2000)4, sobre la Educación de los niños gitanos en Europa. Ya mencioné con anterioridad algunos extractos de este texto, que reconoce lo difícil del contexto, así como lo prioritario y amplio de la tarea.

Se propone un programa en materia de estructuras, en particular, de estructuras de apoyo, material pedagógico, información, investigación y evaluación, y un capítulo que se refiere a la formación:

"Sería conveniente proyectar la introducción de una enseñanza específica en los programas que preparan a futuros enseñantes para que éstos adquieran los conocimientos y una formación que les permita comprender mejor a los alumnos gitanos. No obstante, la educación de los estudiantes gitanos debería seguir siendo parte integral del sistema educativo global.»



La comunidad gitana debería asociarse a la elaboración de estos programas y poder proporcionar directamente información a los futuros enseñantes.

También sería necesario favorecer la contratación y la formación de enseñantes procedentes de la comunidad gitana».

Es importante constatar la convergencia entre la Resolución adoptada por la Unión Europea en 1989 y la Recomendación de 2000 del Consejo de Europa. Los dos textos alcanzan mayor relevancia si se les considera desde una perspectiva histórica e institucional. Están estructurados del mismo modo y contruidos sobre las mismas líneas de fuerza, lo que permite su articulación y su validación recíprocas.

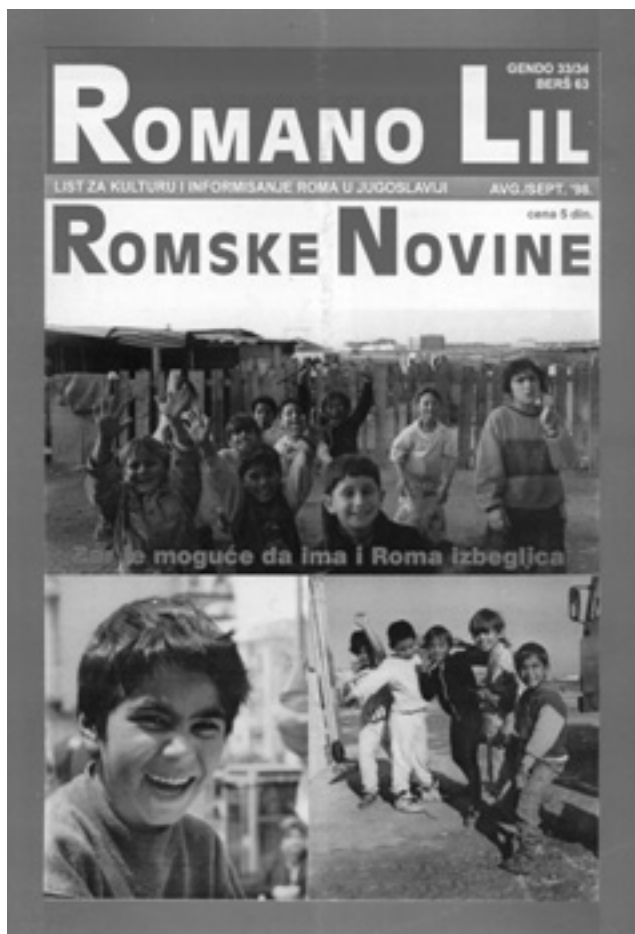
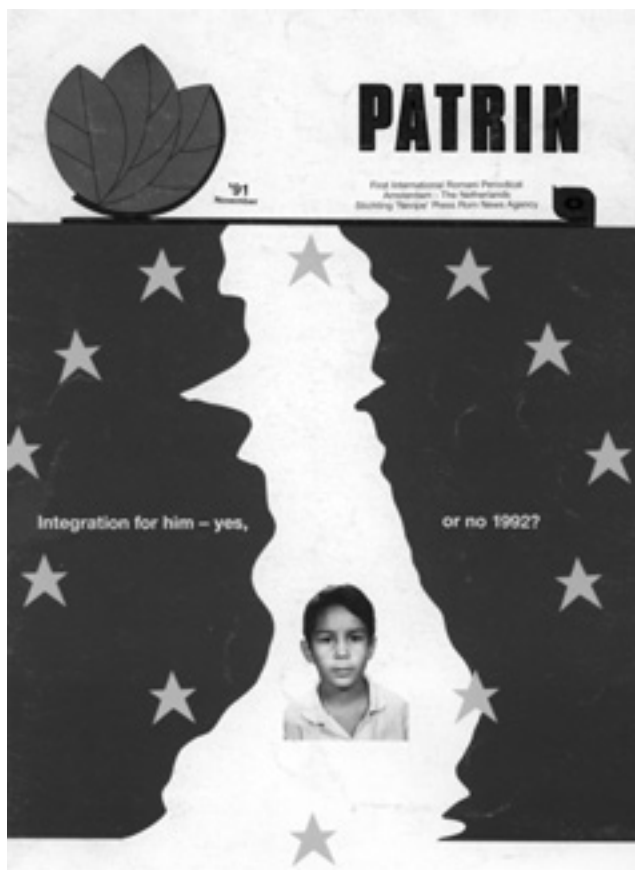
El texto adoptado en 1989 abarca a los 27 *Estados miembros* de la Unión Europea, y el texto del año 2000, a los 47 *Estados miembros* del Consejo de Europa (de hecho los 49 Estados signatarios del Convenio Cultural del Consejo de Europa). Se trata, pues, por una parte, de una *confirmación* del texto de 1989 para los Estados de la Unión, y de una *extensión* al conjunto de Europa, implicando a 49 Estados.

También podemos recordar que, en su decimoprimer sesión anual, celebrada en Berlín del 6 al 10 de julio de 2002, la *Asamblea Parlamentaria de la OSCE adoptó una Resolución relativa a la Educación para los Gitanos*. El texto se reafirma en sus consideraciones, objetivos y recomendaciones, en el contenido de los textos anteriores, y hace aún mayor hincapié en la discriminación de la que son objeto los jóvenes gitanos, tanto en la vida diaria como en el contexto escolar. Los términos son muy enérgicos, y enfatizan la "sub educación" que castiga a los Gitanos y les hace entrar en una "espiral descendente", mientras que "un mayor acceso a la educación aumentaría la capacidad de los Gitanos para conseguir que se defiendan sus derechos y que se les permita participar plenamente en la evolución política".

2. LA FORMACIÓN: UN EJE FUERTE

Son muchos los documentos (textos oficiales, informes, etc.) que hacen hincapié en la formación del personal educativo como una prioridad que imperativamente debe acompañar, o incluso preceder, a la puesta en marcha de otras acciones. Un enseñante bien formado sabrá atender a alumnos de orígenes culturales diversos, incluso aunque no disponga de un material pedagógico o didáctico del todo adecuado, mientras que no sucede lo contrario: un enseñante que no se forma suficientemente, aunque disponga de materiales buenos y sofisticados, no sabrá sacarles partido del todo en su práctica pedagógica.

Es igualmente importante darse cuenta de que cada vez se habla más de "personal educativo"; por lo tanto, se tiene en cuenta la necesidad de un planteamiento que vaya más allá de los enseñantes e implique a los mediadores escolares gitanos,



a los inspectores, a los formadores y, a veces, también a los trabajadores sociales.

Sin embargo, la formación no ha recibido, hasta ahora, toda la atención necesaria, a pesar de que se trata de una palanca esencial para mejorar las condiciones de escolarización. Los participantes implicados, los que organizan el trabajo de formación, así como los que demandan esta formación, reivindican una *formación cualificada*, que debe ser una *formación cualificante* para los que la siguen. Ahora bien, demasiado a menudo, debido a una falta de acuerdo y de complementariedad, las actividades se llevan a cabo de forma aislada y son repetitivas, lo cual deriva en una pérdida de tiempo, medios y energía, mientras que, al mismo tiempo, muchísimas necesidades no son satisfechas.

Un error muy extendido actualmente en Europa consiste en el hecho de que las formaciones no comportan una cualificación suficientemente reconocida. Quiero decir con esto que, sea porque no se acredita a los organismos de formación o a los formadores, sea porque el sistema educativo no concede importancia a este tipo de formación, quienes la reciben no obtienen ninguna cualificación formalmente reconocida por una validación oficial.

Las actividades de formación europeas se desarrollaron a partir de 1983, con el Primer Seminario del Consejo de Europa para la Formación de los Enseñantes con alumnos gitanos. A continuación se organizaron otros, constituyéndose así, en el transcurso de los años, todo un corpus de conocimientos que sigue siendo un corpus de referencia todavía muy ignorado a pesar de que los documentos hayan sido publicados, a menudo a varias lenguas, y sean en su mayoría resultado de la reflexión colectiva de enseñantes y otros actores. De modo que podemos remitirnos a las conclusiones y orientaciones de este primer seminario de 1983, que siguen siendo de gran actualidad¹.

2.1. Una formación complementaria

En la exposición introductoria a la Universidad de verano "Los niños gitanos en la escuela: "la formación de los enseñantes y de otro tipo de persona", organizada en 1988², yo recordaba en qué medida la formación de los enseñantes es, en sí misma, un eje de trabajo prioritario, ya que de ella depende en gran

¹ *La formation des enseignants des enfants tsiganes*, rapport du séminaire organisé à Donaueschingen (Allemagne) en juin 1983, doc. DECS/EGT (83) 63, Conseil de l'Europe, 1983. Traducciones: alemán, inglés, español, italiano. Ver *Formación de enseñantes y escolarización de niños gitanos*, Informe del Seminario organizado en Donaueschingen (Alemania) en junio 1983, doc. DECS/EGT (83) 63, Consejo de Europa, 1983. Editorial Presencia Gitana, Madrid, 1989.

² *Les enfants tsiganes à l'école : la formation des enseignants et autres personnels*, Rapport d'une Université d'été de juillet 1988, à Montauban (France), doc. DECS/EGT (88)42, Conseil de l'Europe, 1988, 49 p. Traduccions : anglais, italien. *Les enfants tsiganes à l'école : la formation des personnels de l'Education nationale*, Université d'été organisée à Montauban en juillet 1988, Centre de recherches tsiganes - Centre départemental de Documentation pédagogique du Tarn-et-Garonne, 1988, 112 p. (rapport qui complète le précédent, publié par le Conseil de l'Europe).

parte la calidad del servicio educativo. Y la formación continua es cada vez más importante. En primer lugar, por sus características, especialmente la flexibilidad y la adaptabilidad, el funcionamiento en sesiones cortas, y los módulos de formación variados, es particularmente apta para cumplir con la función que se le pide en el contexto de la escolarización de los niños gitanos. Además, permite a los enseñantes a adquirir capacidades en áreas que no les conciernen a todos, lo que incrementa su cualificación. Por último, se convierte en la principal vía de formación, porque la contratación, en algunos Estados, está en curso de extinción; de ahí, el envejecimiento del cuerpo de enseñantes y la necesidad de que se actualicen los conocimientos de los que están en ejercicio.

Pero, al margen de esto, en muchos textos he puesto en exergo el concepto de formación complementaria³, más específica y profunda si se compara con la formación continua clásica, y que debería ser obligatoria para todo el personal educativo. Esta formación complementaria puede ser inicial o continua. Con ello se conseguiría aumentar las competencias, reforzar los equipos de formadores, difundir la innovación, producir materiales pedagógicos innovadores. En efecto, a partir del momento en que todos los socios intenten liberarse de las estructuras especializadas que puedan convertirse en segregadoras, es indispensable que se desarrollen entre los enseñantes, formadores institucionales, inspectores y demás personal determinadas competencias, a fin de que estén preparados para formar, informar, coordinar, ayudar y estimular. Formación complementaria profunda, altamente cualificante para quienes la siguen, ya que pueden desempeñar entonces un papel de formadores, consejeros y coordinadores.

Al margen del tema de la cualificación, la formación continua proporciona muchas veces, en el ámbito del que nos ocupamos, una imagen de precariedad y de falta de organización⁴. Pero, debido a sus características, se pueden obtener cambios en este ámbito con bastante rapidez.

Conviene añadir, y volveré sobre este tema más adelante, que la institución escolar está viviendo un período de grandes transformaciones. Todos los Estados Europeos han emprendido reformas con el fin de adaptar su sistema educativo a las necesidades del momento. Hay cambios de carácter político producidos por la pluralidad cultural existente, mientras que parece estar menos a la orden del día la asimilación de culturas diferentes o minoritarias. El papel del enseñante evoluciona: ya no sólo se le considera dispensador del saber y transmisor del patrimonio, sino que debe participar en la expansión personal y cultural de

sus alumnos, así como en su preparación profesional. El resultado es la aparición de nuevas formas de reflexión sobre los conocimientos que sustituyen a la mera transmisión de los mismos, de nuevas formas de evaluación de los alumnos y de nuevos papeles a partir de los cuales aumenta la responsabilidad del enseñante como consejero, coordinador, agente de contacto con las familias. La escuela no puede quedar al margen de una educación familiar; y debe ser un recurso del que disponga toda la comunidad del niño. A esto se añade, incluso en los Estados centralizados, tanto en el ámbito pedagógico como en el presupuestario, la tendencia a una mayor autonomía de las instituciones; autonomía que repercute directamente sobre la estructuración de la formación continua.

Los interrogantes y la evolución que se han producido son muy similares en los diferentes Estados de Europa, lo que convierte en válido un pensamiento común en un proyecto transnacional que, además, concierne a las comunidades con una constante cultural marcada, presentes en los diferentes Estados.

2.2. Una formación intercultural

Otro aspecto de nuestro tema es el intercultural. No lo voy a desarrollar y, además, es una parte de la publicación "*Minoría y escolaridad*"⁵ en la que se propone un análisis de la pedagogía intercultural a la vista de la realidad gitana.

Con respecto a los módulos de formación, quisiera hacer hincapié sobre el hecho de que se trata de algo a la vez necesario, prometedor y lleno de dificultades, que hace posible la existencia de una pluralidad cultural. Las características culturales de los niños, cualquiera que sea su origen, servirán de fundamento a la pedagogía, convirtiéndose en uno de los componentes de la dinámica escolar. Esta opción postula un reconocimiento de lo aprendido por el niño, tanto a nivel intelectual como y físico, en el seno del medio en que vive; postula también la necesidad de tener en consideración que lo vivido por el niño, tanto en la escuela como fuera de ella, en los distintos ámbitos (económico, educativo, del alojamiento...), que habrá modelado su personalidad y determinado su comportamiento; postula también el respeto por las culturas y por las personas, y el respeto a la opinión de los padres, que piden precaución al tratar de los distintos elementos de su cultura. Pero la cultura gitana en la escuela es también su presencia ante la mirada de los niños no gitanos y de sus padres, indispensable para luchar contra los prejuicios. La entrada en la escuela de la cultura gitana tiene un efecto de valorización, de legitimación, y permite afirmar que los Gitanos representan una minoría cultural y no una categoría social: las consecuencias pedagógicas que se derivan de ello son tremendamente importantes, al igual que lo son las consecuencias psicológicas.

3 Ver Jean-Pierre Liégeois, *La scolarisation des enfants tziganes et voyageurs*, Commission des Communautés européennes, Office des publications officielles des Communautés européennes, Série "Documents" 1986 (nombreuses traductions) et plus tard *Minorité et scolarité: le parcours tzigane*, Centre national de Documentation pédagogique, CRDP Midi-Pyrénées, Collection Interface, 1997. Nombreuses traductions. Ver Jean-Pierre Liégeois, *La escolarización de los niños gitanos e itinerantes*, Comisión de las Comunidades Europeas, Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas. Serie "Documentos" 1986 (varias traducciones) y, más tarde, *Minoría y escolaridad: el Paradigma gitano*, Editorial Presencia Gitana, Colección Interface, Madrid, 1998

4 Ver la síntesis: Jean-Pierre Liégeois, *Minorité et scolarité: le parcours tzigane*, op. cit.

5 Jean-Pierre Liégeois, *Minorité et scolarité: le parcours tzigane*, op. cit.

Conviene, sin embargo, actuar con prudencia, ya que, por el momento, lo intercultural es sólo un proyecto, y debemos preguntarnos si es posible hablar de educación intercultural cuando en los grupos a los que pertenecen los niños presentes en la escuela se observe desigualdad o rechazo. Ya en 1983, en la introducción al Seminario del Consejo de Europa hablé de que el pluralismo cultural solo se vuelve interculturalismo si el intercambio es equitativo, y de que conviene que nos preguntemos si la situación de igualdad así definida no es utópica por razones de diversa índole, sobre todo histórica y psicossociológica, (véase el informe de 1983 ya citado). La soberanía de una única cultura sigue siendo una característica esencial de la escuela, y dije también que una de las reglas de la gramática política, que no tiene nada de teórica ni de irregular, es que el plural se conjuga en singular.

2.3. El perfil de la formación

Siempre es, pues, demasiado restrictivo atenerse a la propuesta e instauración de una pedagogía intercultural sin considerar al mismo tiempo los grupos socioculturales implicados. En este sentido, *conviene proponer sobre todo el advenimiento de una política intercultural.*

Pero si la escuela es un producto social, participa también en la estructuración de la sociedad, y es quizá así como, poco a poco, a una evolución inicialmente tímida de los contenidos (que comprenda otorgar importancia a la formación de los pedagogos y de otros actores del sistema), le acompañará una evolución progresiva de las estructuras, que entrañará un cambio de mentalidades y una generalización de nuevas fórmulas.

El funcionamiento de una clase no se inscribe necesariamente en uno u otro término de una disyuntiva planteada habitualmente de forma dicotómica: si no se impone el menú, caemos en el trabajo a la carta. Ahora bien, la experiencia obtenida a partir de este nuevo método de funcionamiento está lejos de ser concluyente, en cuanto a sus resultados, y parece difícil instituir la completamente en un sistema escolar. Sin embargo, ésta no es razón para que no intentemos salirnos del menú impuesto, a la vez que permanecemos dentro del ámbito de las propuestas compatibles con los sistemas escolares: "armonizar programas no quiere decir unificar contenidos, sino armonizar los objetivos" [J.-M. Sivrine, inspector en Francia, en un informe del Consejo de Europa]. Si los objetivos -y el acuerdo se alcanza al menos sobre éstos- son los aprendizajes elementales, necesarios para que el niño se adapte de forma activa a su medio ambiente, los contenidos forman parte de una lista que es, y debe ser siempre, muy abierta. No es su unificación lo que está al orden del día, sino su adecuación.

La escuela puede, por lo tanto, cumplir su misión sin ambigüedades si los distintos socios llegan a un acuerdo sobre los objetivos básicos. Evidentemente, el papel de la escuela no es formar Gitanos: no tiene para ello ni vocación ni capacidad, y los padres no tienen esta clase de expectativa. "De hecho, lo que se



espera de la escuela es que dé a los niños medios para valorar su cultura, no que haga esta valoración en su lugar" [síntesis de un Grupo de Trabajo, a partir de un seminario europeo].

En el mismo orden de ideas conviene recordar, y esto se olvida a menudo, que la educación escolar no es en sí un objetivo (reducido a veces a un objetivo estadístico), ni un fin, sino un *medio de llegar a objetivos* en cuanto a equilibrio personal, formación profesional, adaptación social, desarrollo cultural.

*Los enseñantes deben pues formarse para dar cabida a la diversidad en la flexibilidad de los contenidos, sin ideas preconcebidas sobre la forma en que deben comportarse los niños: por el contrario, es a esta forma a la que debe ajustar su manera de trabajar y de dar apoyo pedagógico. Hay que formar e informar a los enseñantes modo tal que no les bloquee ni su ignorancia (de la que se deriva un *etnocentrismo mal dominado*) ni sus conocimientos (de los que se deriva a veces un *etnologismo mal asumido*).*

Es toda una mentalidad la que debe cambiar, para pasar de la clasificación etnocéntrica al pluralismo pedagógico; para abrirse a la participación de los padres interesados; para tener en cuenta el conjunto de una situación y no solamente una parte, reducida a las estructuras o al aspecto técnico de la didáctica,

para participar en la puesta en marcha de una política intercultural global, en cuyo seno encontrará fácilmente su lugar la pedagogía intercultural. Lo intercultural es, en efecto, tanto un proyecto de sociedad como un proyecto pedagógico⁶.

El que lo intercultural sea una práctica social vivida y no un simple método que debe ponerse en funcionamiento, explica las dificultades que surgen cuando se trata de salir de un marco experimental para entrar en un marco global que postula lo intercultural. De entre los obstáculos sobresalen los métodos de financiación: es un argumento muy relativo, porque la inversión necesaria a corto plazo queda cubierta ampliamente por los resultados obtenidos en cuanto a la adaptación del niño a su entorno social y económico, y porque puede tratarse, en parte, de una reconversión de medios y en parte en la creación de nuevos medios, concretamente para la formación de los enseñantes, condición *sine qua non* para que surja lo intercultural en las aulas. Pero hace falta también voluntad, con lo que nos encontramos de nuevo frente a un problema de la sociedad.

Se alegan asimismo problemas técnicos, de organización del trabajo, y se llama la atención repetidamente sobre el dilema de la elección entre lo pedagógicamente general y lo culturalmente individual. Éste es, en realidad, un falso dilema respecto a una pedagogía intercultural, ya que no se trata ni de

yuxtaposición de temas culturales ni de fusión de dichos temas. El objetivo que se persigue no es la hibridación intelectual de los alumnos, resultante de una manipulación pedagógica, sino el mutuo enriquecimiento y comprensión por medio de aprendizajes basados en los orígenes culturales de cada uno.

2.4. Los contenidos de la formación

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

1. Los Romá/Gitanos no poseen Estado de referencia o de origen que históricamente les sirva de apoyo o les proporcione un marco de desarrollo relativo a su historia, su cultura, su lengua, sus actividades educativas. A esto se debe que las instituciones europeas tengan tendencia a compensar esta carencia, respaldando e incitando a los Estados miembros a emprender acciones de formación del personal educativo y de producción del material de formación necesario. Los Estados deben también realizar intercambios entre ellos sobre estos temas. Esta propuesta no es teórica: ¿cómo puede un enseñante acoger en Calabria a grupos de niños procedentes de Kosovo? ¿Cómo puede el enseñante acoger

⁶ Se puede ver el progreso y ejemplos sobre estas cuestiones en *Minorité et scolarité: le parcours tsigane*, op. cit.



- en Barcelona o en Dublín a grupos de niños que llegan de Rumania?
2. esta característica gitana de no tener territorio de referencia aparece muy claramente en los Estados en los que se ha desarrollado una política educativa relativa a las minorías, por ejemplo, con respecto al uso de material pedagógico: los Gitanos son los únicos que no disponen de herramientas (libros de historia, diccionarios) que pudiera proporcionarles el Estado del que fueran originarios o al cual pudieran estar vinculados: las otras minorías pueden pedir prestado aquello de lo que dispone su Estado de referencia. Este hecho se da también con respecto a los módulos de formación que deben proporcionarse a los enseñantes de cultura, lengua, historia;
 3. es necesario añadir que, por la misma razón, todavía hay que establecer, desarrollar y organizar los conocimientos requeridos por los Gitanos en las áreas de historia, cultura y lengua, lo cual es una razón más para trabajar seriamente y en una cooperación europea;
 4. además se trata de temas muy delicados, tanto para los Gitanos como para su entorno; conviene, pues, ser muy prudente con este tema y elaborar contenidos para la formación que sean, en la medida de lo posible, de calidad irreprochable: se trata de una historia, de una lengua, de una cultura desconocidas tanto por el personal educativo como por un público más amplio; hay que estar atento y ser crítico frente al diletantismo y a la superficialidad, a la improvisación y la pseudo-experiencia, sobre todo porque en este ámbito están presentes, y profundamente arraigados, los prejuicios y, a menudo también, los estereotipos; de aquí se deriva que hay que recurrir a personas cualificadas para tratar tal o cual punto específico de los programas de preparación y producción de documentos, y eso supone la organización de actividades de formación y la evaluación de los contenidos, para mejorarlos, o para descartar los que no respondan a las exigencias de calidad requeridas;
 5. los niños, y sus padres, esperan que la escuela les proporcione elementos para comprender su ambiente, herramientas de negociación -lo que llamo desde hace tiempo una *educación cívica intercultural*-, que les permitirá adaptarse a su entorno. No basta pues con tomar, incluso aunque las intenciones pedagógicas sean buenas, los elementos de la cultura gitana, ponerlos de relieve y analizarlos unilateralmente, sino que es indispensable hacer esto también con cualquiera de las demás culturas presentes en la escuela y, en particular, con los elementos del universo que les rodea y al cual deben adaptarse: las instituciones que les conciernen como ciudadanos de un Estado, los distintos participantes en la vida social, etc. Por otra parte, es preferible presentar *singularidades* (que dan valor) más que *diferencias* (que discriminan, marginan y, a menudo, estigmatizan). La educación cívica clásica, relacionada con las historias nacionales, es generalmente sinónimo de

etnocentrismo, y tiende a provocar actitudes de crispación, incitando al individuo a instalarse en la oposición. La perspectiva intercultural induce a la descentralización. Nos situamos entonces en el hilo de un tejido a lo largo del cual son las relaciones las que sitúan al individuo, formado y respaldado, en el centro de un conjunto donde encuentra su lugar y sus puntos de referencia; a los niños no gitanos son útiles para luchar contra los prejuicios. La llegada a la escuela de la cultura de los Gitanos tiene el efecto de dar valor, de legitimar, y permite destacar -lo señalé anteriormente- que representan una minoría cultural y no una categoría social: las consecuencias pedagógicas que se derivan de ello son muy importantes: "Para que los padres acepten y estén contentos con la instrucción que se les da a sus hijos es necesario, y esto es de una importancia capital, que sus hijos sean instruidos con y delante de los otros, sobre sus orígenes desde la India hasta a nuestros días, en Europa y en el mundo. Un noventa por cien de los padres no conocen sus orígenes ni su historia, y les gustaría que sus hijos lo descubrieran, lo aprendieran y les hablaran de ello" [Pierre Yung, presidente de la Unión Nacional de Gente Nómada - Francia]."

Reflexionando sobre la formación, me parece útil recordar también lo valioso de un plan de investigación-acción. Por difícil que sea, la investigación-acción es un tipo de trabajo que presenta múltiples ventajas. Más que una fórmula definida, se trata de un enfoque de trabajo, un tipo de gestión, una forma de ver las cosas a nivel práctico. Un encuentro internacional sobre este tema a favor de la escolarización de los niños gitanos, organizado en Francia en 1989, mostró cómo la complejidad -al ser un acto y además pedagógico- es siempre un "fenómeno social total", como lo habría expresado Marcel Mauss⁷.

En calidad de método, se podría decir simplemente que, para los que practican la investigación-acción, se trata del análisis crítico de su experiencia y del desarrollo de procedimientos para darlo a conocer, con el fin de evaluar y, en caso necesario, de modificar formas de actuar para que se adapten al objetivo que se les asigne. Sin ser una investigación aplicada es, sin embargo, inherente al espíritu de la investigación-acción dirigirse hacia un proceso de adaptabilidad; *llevar a cabo la investigación-acción es evaluar para evolucionar*. Ahora bien, en el contexto actual de desarrollo de proyectos europeos y de formación de asociaciones entre centros escolares, hay numerosas oportunidades de avanzar en este pensamiento; pero la formación del personal educativo para la citada investigación-acción es aún considerablemente insuficiente.

⁷ *La scolarisation des enfants tziganes et voyageurs : recherche-action et coordination*, Université d'été organisée par le Centre de recherches tziganes pour la Commission des Communautés européennes et le Ministère français de l'Éducation nationale à Carcassonne du 5 au 12 juillet 1989 - Centre départemental de Documentation pédagogique de l'Aude, 1990, 304 p. Edition anglaise, The University of Hertfordshire Press, 1993. Edition espagnole Asociación Nacional Presencia Gitana, Madrid, 1992. Edition anglaise The University of Hertfordshire Press, 1993. Ver *La escolarización de los niños gitanos e itinerantes: investigación-acción y coordinación*, Editorial Presencia Gitana, Madrid, 1992.

2.5. Una base de reflexión

Recordemos que, a nivel europeo, se ha tratado de la formación del personal educativo que trabajaba con niños gitanos en varios seminarios del Consejo de Europa, y que siete universidades de verano con vocación europea, organizadas por el Centro de Investigaciones Gitanas (Centre de recherches tsiganes) entre los años 1988 y 2003, aportaron también elementos de reflexión. La última, la del 2003, tuvo como objetivo la puesta a punto de un programa de formación basado en módulos para el personal educativo, con el fin de responder a las necesidades de los alumnos gitanos, mejorando la formación del personal educativo.

La organización de unas jornadas un año antes, en el 2002, sobre el tema de la investigación y de la formación, en la que se reunieron, procedentes de una docena de Estados de Europa, participantes competentes y comprometidos con la formación (enseñantes, formadores, enseñantes-investigadores, miembros de administraciones, inspectores...), permitió el intercambio de información y de experiencias, la definición de orientaciones específicas para el encuentro del 2003 y el establecimiento de actividades de formación. Asistieron estudiantes, futuros enseñantes, mediadores, consejeros pedagógicos, etc, en proceso de formación inicial o continua, formadores de enseñantes y otros miembros del personal educativo, y enseñantes-investigadores universitarios.

Durante la Universidad de verano de 2003 se aunaron la experiencia y las necesidades de estos tres públicos complementarios. Se trató de hacer un balance de las necesidades y prioridades, y de configurar los elementos de un programa de formación. A partir de conferencias sobre temas de historia, lengua y cultura, se acordó definir los módulos de formación prioritarios. Cada uno de los tres públicos mencionados (aprendices, formadores, realizadores de módulos de formación) tiene sus prioridades, sus conocimientos y sus límites, lo que permitió trazar los contornos de una formación y producir una lista de los temas que se consideraron necesarios.

Los trabajos pertenecían a tres etapas.

1. elaboración de un *repertorio europeo de formaciones* propuestas a los enseñantes demás personal de educación, actualizable y disponible en una página WEB.

Ya hemos advertido que, por falta de acuerdo y de complementariedad, las actividades tienen lugar de forma aislada y son repetitivas, de lo cual se deriva una pérdida de tiempo, medios y energía, mientras que muchísimas necesidades no son satisfechas, y que cada vez surge de forma más clara la demanda de una formación cualificada y que cualifique. Conviene, por lo tanto, *transformar* -a través de una valorización de la formación concerniente a los temas gitanos- *las yuxtaposiciones al conjugar programas* para hacer visible y accesible el mutuo enriquecimiento, y una oferta ampliada y cualificada. El repertorio es una herramienta esencial para responder a esta demanda.



2. *puesta a punto módulos de formación, uniendo formaciones existentes*, lo que permite aumentar el potencial de cada una de ellas, proponer, después de haberlas evaluado, la mejor de entre ellas y hacer que siga un proceso de aprobación y acreditación -volveré sobre ello-.
3. en el caso de los temas en los que todavía no se han obtenido resultados, trabajar *en el desarrollo de nuevos módulos de dimensión europea*.

El encuentro del 2003 se situó entre las etapas 2 y 3: basado en una importante red potencial que se puso en evidencia en la etapa 1, con un centenar de socios institucionales, permitió presentar algunos de los conocimientos de las primeras etapas y decidir, a partir de las experiencias presentadas, de las discusiones y de los trabajos de los grupos, la línea de trabajo a seguir en el siguiente período, preparando así activamente la tercera fase en términos de desarrollo de módulos para la formación del personal educativo.

Todavía quedan pendientes algunas actividades, especialmente en el marco del proyecto del Consejo de Europa para la aplicación de la Recomendación (2000)⁴, mencionada anteriormente, por la realización de fichas para la formación del personal

educativo, fichas que deben probarse, evaluarse, corregirse antes de ser distribuidas. Otros trabajos siguen la misma dirección; en algunos Estados se han elaborado módulos que habrá que relacionar, evitar que se produzca una evolución en paralelo y elegir lo mejor de lo que se haya producido.

3. LAS HERRAMIENTAS DE LA TELEMÁTICA

Después de haber abordado el contexto de la escolarización en niños gitanos, y el contexto de los trabajos para la formación del personal educativo, mencionaré un tercer aspecto: los trabajos y reflexiones relativas a la formación a distancia. Aquí también me parece útil remitirme a reflexiones hechas con anterioridad, que se anticipan, por lo que se refiere a la formación a distancia para los niños gitanos. Daré como punto de referencia un seminario organizado por el Consejo de Europa y el Ministerio francés de Educación en diciembre de 1990: *La escolarización de los niños gitanos e itinerantes: enseñanza a distancia y seguimiento pedagógico*⁸.

Para encuadrar el tema inicialmente, voy a inspirarme en datos europeos que figuran en los textos elaborados en la Decimosexta Sesión de la Conferencia permanente de los Ministros Europeos de Educación, que tuvo lugar en octubre de 1989 sobre el tema "*La sociedad de la información, ¿un desafío para las políticas de la Educación?*", un año antes del seminario sobre los Gitanos. Un informe danés distingue entonces tres modelos de enseñanza a distancia "ligados históricamente a la evolución de las tecnologías":

- a. la enseñanza por correspondencia, que ha tenido un desarrollo masivo a finales del siglo XIX con las nuevas técnicas de imprenta y los ferrocarriles.
- b. la educación multimedia a distancia, que se desarrolla a partir de los años sesenta e integra la utilización del material impreso, la radio, casetes y, hasta cierto punto, del ordenador. A veces se dan consejos por teléfono y están previstas algunas entrevistas directas con los estudiantes.

Lo que caracteriza a estos dos periodos es que la información es prácticamente de dirección única: se indica al aprendiz que sólo interactúe de forma eventual con los que lo forman. El corrector a distancia aprueba o desaprueba al alumno esforzándose en dar respuestas que considera buenas a los ojos del formador. De ahí se ha llegado a un sesgo social: se han utilizado sobre todo las alternativas ofrecidas por los que ya disponían de una cultura adecuada.

- c. la comunicación es la palabra clave del modelo de tercera generación. Gracias a la interactividad, el alumno puede

finalmente utilizar su propia lengua "(el Consejo de Europa, doc. M ED-16-5 p. 37)."

Esta nueva perspectiva de interactividad se considera fundamental, y positiva. La síntesis del documento destaca que "la unanimidad se siente: la enseñanza impositiva, unidireccional, que transmite saberes, habilidades, normas de conducta aprendidas, que hay que tragarse o aplicar ciegamente, debe ceder su lugar al aprendizaje activo con el que, en la línea del pensamiento piagetiano, el aprendiz construye su conocimiento interaccionando de manera funcional con el medio ambiente próximo o lejano. Dado su carácter, casi inevitablemente multidisciplinario, los proyectos educativos que se abren al mundo exterior permiten tener en cuenta las múltiples fuentes de información a las que están sometidos los alumnos: estudios de prensa, mensajes televisados, etc. El enfoque multimedia agudiza el interés; muchos observadores se sorprendieron de la atención concentrada que presentaban los alumnos que, por ejemplo, trabajan en la constitución y explotación de bancos de información. Este acceso a datos e información mediatizados, en los que el estudiante puede tomar la iniciativa, aumenta manifiestamente su autonomía intelectual. Por otra parte, la diversificación misma del discurso pedagógico (lenguaje escrito, audio, vídeo, informática) rompe la unidireccionalidad del discurso de la enseñanza tradicional, favoreciendo una comunicación heterogénea entre el maestro y sus alumnos. Se señala también que las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (NTIC) magnifican los métodos activos ya antiguos y les dan nueva vida" (*Consejo de Europa, doc. M ED 16-5 p.29*).

El documento elaborado por el Comité de los Altos Funcionarios, en el marco de la preparación de esta Conferencia de Ministros, destaca la presencia cada vez más acentuada de las NTIC y constata que "el conocimiento y el manejo de las NTIC, de sus aplicaciones, sus posibilidades y sus limitaciones serán tan importantes para los miembros de la sociedad como saber leer o contar". El Comité, al mismo tiempo que señala que su uso no reduce el papel de la educación, sino que lo complementa, indica que las NTIC deberían permitir una sensible mejora en la eficacia de la pedagogía y, sobre todo, del aprendizaje. Pero tal mejora sólo puede materializarse si va acompañada de políticas y estrategias coordinadas y clarividentes con respecto a los programas de enseñanza, los materiales, los programas informáticos, la formación de los maestros, la organización y la financiación de la educación "(*doc. M ED 16-3*)."

El Comité de Altos Funcionarios destaca también, y eso nos interesa especialmente, que "la enseñanza abierta y a distancia, recurriendo a las NTIC, ofrece nuevas posibilidades para la educación de los trabajadores migrantes en su lengua materna, permitiéndoles así reforzar su identidad cultural y nacional".

Otro texto destaca que "la utilización de las NTIC debe respetar las diferencias de receptividad inherentes a los orígenes sociales y culturales o a las generaciones, y no hay que olvidar la dimensión humana de la sociedad de la información:" los progresos tecnológicos deben beneficiar a todos". Por otra parte,

⁸ *La scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs : enseignement à distance et suivi pédagogique*, Aix-en-Provence, France, du 10 au 13 décembre 1990, doc. DECS-EGT (90)47, Conseil de l'Europe, 1991, 40 p. Traduction anglaise.

la información puede permitir "un mayor conocimiento de los otros pueblos." Las NTIC podrán contribuir al cumplimiento de diversos objetivos:

- enseñar a los alumnos a sintetizar lo que ven y oyen en los medios de comunicación;
- desarrollar y ejercer las capacidades críticas;
- preservar el patrimonio y las diferencias culturales;
- enseñar a ser críticos y juiciosos en la elección de recursos mediáticos;
- ofrecer las mismas oportunidades educativas para todos;
- aprender a expresarse "(M ED 16-5, pp.1 y 2)."

Es también "un acto democrático el garantizar al individuo, así como al colectivo social, el acceso a un volumen creciente de datos fundamentales para su autonomía de elección y decisión" (M ED 16-5 p. 25). Las NTIC pueden permitir, o por lo menos favorecer, la aparición y la consolidación de identidades culturales: "así, el orden de toda sociedad rica en medios de comunicación sigue, de aquí en adelante, esta doble inclinación, bajo el efecto combinado de las técnicas y las utopías que inspiran: por una parte, la preferencia que se da a la telecomunicación más que a la teledifusión; por la otra, la posibilidad que se ofrece a cada uno de forma más general de elegir nuevos lazos sociales, diferentes de los que tiene que soportar (...) La propagación de una identidad instituye grupos hasta ese momento condenados sólo a las relaciones interpersonales; los consagra haciéndolos pasar de estado latente a forma patente "(M ED 16-4, pp 25 y 27)."

Después de estas consideraciones, diré que el tema de la enseñanza y de la formación a distancia que atrae la atención de los responsables de la Educación, junto con la idea de Educación intercultural, permite avances importantes proporcionando a los enseñantes un apoyo y herramientas de las que carecen generalmente para poner en funcionamiento una pedagogía intercultural. Los Ministros de Educación de la Unión Europea hicieron también hincapié, en mayo de 1990, en la necesidad de determinar los principales objetivos en cuanto a enseñanza y formación a distancia⁹. Los Ministros de Educación de los Estados miembros de la región Europa de la UNESCO, en su cuarta conferencia, en 1988, habían adoptado también una Recomendación sobre la enseñanza a distancia individualizada, modular, interdisciplinaria y flexible. En cuanto a la Conferencia Permanente de los Ministros Europeos de Educación, cuyos documentos preparatorios ya he citado, adoptó en su sesión de octubre de 1989 una Resolución detallada relativa "a la sociedad de la información, un desafío para las políticas de Educación".

En lo que se refiere a la escolarización de los niños gitanos, me remito también, después de haber mencionado el Seminario

del Consejo de Europa, a los trabajos en el marco de la Unión Europea. En el informe de síntesis "*la escolarización de los niños gitanos e itinerantes*", se incluyen, ya en 1986, en el apartado "Balance y recomendaciones" cien puntos¹⁰ sobre elementos que conciernen a la educación a distancia; elementos confirmados, tras ser discutidos con representantes Gitanos y con representantes gubernamentales, en el "*Documento de orientación para el debate y para la acción*", ampliamente difundidos en numerosas lenguas. Por último, en la Resolución adoptada el 22 de mayo de 1989 por el Consejo y los Ministros de Educación, varios puntos se refieren a la educación a distancia y al seguimiento pedagógico, bien de manera muy explícita ("experiencia de educación a distancia"; "desarrollo de las formas de seguimiento pedagógico"; "empleo de nuevos medios electrónicos y del vídeo"), sea de manera implícita en varias secciones. Lo mismo ocurre en la Recomendación (2000)⁴ del Comité de Ministros de Consejo de Europa.

Cada vez más, los que trabajan en este ámbito unen sus esfuerzos y hacen que sus actuaciones concurren. Distintas universidades u organismos se asocian a nivel internacional. "Se trata indiscutiblemente de un proceso de transformación, puesto que se observan relaciones que no existían en los sistemas académicos tradicionales; en particular, con los medios de comunicación, con el sector de la producción y con el extranjero." La colaboración internacional constituye una innovación particularmente estructurante"(CDCC (90) 12)."

Se supera la antigua oposición "entre sistema educativo y sistema de comunicación que tienden a ignorarse cuando no a combatirse", como subrayara ya un informe de la UNESCO de 1982. "Tenemos entonces derecho a preguntarnos si la educación a distancia se está mejorando y desarrollando, o si no estamos asistiendo a la aparición de un sistema radicalmente diferente de almacenamiento y división de los conocimientos, que se apropia actualmente de los métodos de la educación a distancia, pero que evolucionará según su propia lógica" (Consejo de Europa CDCC(90) 12 p. 8). "La verdadera cuestión hoy consiste en saber cómo promover relaciones lo más productivas y armoniosas que sea posible entre la educación y los medios de comunicación." El futuro se basa en la acumulación y la disponibilidad de documentos audiovisuales cada vez más pertinentes y diversificados a insertar en un discurso local "(Consejo de Europa M ED 16-4 p. 3). "Se puede prever una probable revolución que afectará al trabajo intelectual tan profundamente como cambió la revolución industrial las dimensiones físicas del trabajo humano" Se mide entonces, aparte del contenido de los conocimientos, una convulsión completa de las funciones del conocimiento. La enseñanza no puede sino transformarse, y de tres maneras: en sus programas, en sus métodos y en sus objetivos "(Consejo de Europa M ED 16-4 p. 50). La misión esencial de la escuela pasa a ser "menos la de asignarle la ordenación de los conceptos que

⁹ Para conocer los detalles sobre la enseñanza y la formación a distancia, y para referencias de documentos, podemos consultar los dossieres publicados en la revista *Interface* (Centre de recherches tsiganes - Universidad Paris Descartes / Comisión Europea - Dirección de Educación y Juventud), números 9 de Febrero de 1993 y 10 de mayo de 1993.

¹⁰ Jean-Pierre Liégeois, *La scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs*, Commission des Communautés européennes, op. cit.

la de confiarle una misión mucho más delicada e importante: el debatir sobre los valores" (*ídem p. 49*). En otros términos, el enseñante «no transmite ya la base de los conocimientos elementales, sino que ayuda hasta cierto punto los individuos a metabolizarlos» (*Consejo de Europa CDCC (90) 12 p. 13*)."

Esto nos lleva de nuevo directamente al tema de la formación de los enseñantes. Un informe de 1986 de la OCDE/CERI hace balance de esta cuestión, aún actual después de veinte años: "vamos a vernos obligados a enseñar cuanto antes a todo el cuerpo de enseñantes a servirse de las nuevas técnicas." Dada, por otra parte, la rápida evolución en este ámbito, se puede decir sin exageración que toda la profesión deberá sufrir de una manera o de otra un reciclaje cuasi-permanente. Por muchas razones, esta vía parece absolutamente impracticable: falta de formadores formados, dificultades económicas, acuerdo nada claro sobre la dirección a seguir. Una operación de este tipo implica también una logística desproporcionada. Sin embargo, esa es, básicamente, la tarea que espera a los distintos institutos pedagógicos encargados de formar a los enseñantes en ejercicio, y no se debe subestimar su importancia" (*citado por M ED 16-6 p. 40*). Hoy, veinte años más tarde, nos encontramos en ese punto." Por otra parte, ya no se habla de las NTIC –Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, como se ha dicho-, sino simplemente de las TIC, habiendo desaparecido, lógicamente, la palabra "nuevo".

Algunos enseñantes han sido exploradores de estas vías. Daré solamente, en Francia, el ejemplo del ICEM -Pedagogía Freinet, con la comunicación entre clases-. Y no citaré nada más que algunas frases de un folleto sobre telemática, publicado por el movimiento Freinet (*La telemática en una pedagogía de la comunicación*, por el Sector telemático del ICEM, enero de 1989):

"La escuela cometería una gran equivocación si no aprovecharse este auxiliar tan valioso y providencial (como es la telemática)." Sobre todo, teniendo en cuenta que el escrito que nos llama a desarrollar es un escrito moderno: preciso, conciso, dinámico, eficaz y bien adaptado a estos tiempos" (Alex Lafosse)." "La telemática es, junto con el periódico, el medio de comunicación del escrito." Pero nunca, ni siquiera en pedagogía Freinet, hemos conseguido crear un medio ambiente tan fuerte y tan real como las redes de correspondencia telemática". "El uso de la telemática, en el contexto de una red de comunicación, pone a los niños en una de las situaciones de lectura más importantes que pueda haber" (testimonios de enseñantes). "Todo indica

que la telemática es, a la vez, un medio más de comunicación y un medio que permite gestionar mejor los otros..." Hay, por supuesto, también, una interpenetración de los distintos métodos de comunicación: un artículo prolongará un mensaje o dará la idea de un mensaje" (Michelle Harrari)." "El rechazo tradicional frente al libro, a la escritura, a la corrección de un texto, al aprendizaje de otra lengua, ceden ante lo atractivo del envío de mensajes telemáticos (...) la telemática, con su lado mágico en su rapidez, en la posibilidad de intercambio de fácil de manejo



con jóvenes de otras regiones u otros países, ha desbloqueado la escritura en algunos de nuestros alumnos y, en cualquier caso, ha generado en todos el deseo de intercambiar ideas, de crear (textos, poemas...) de atreverse a poner en práctica su inglés, de corregir las faltas en francés por correspondencia de sus amigos inglés, hawayano, australiano, etc. (Monique Chichet)."

Todo lo que se dice allí a propósito de los alumnos, se dice también del personal del curso de formación en el sector de la telemática. Nos estamos centrando aquí en la formación del personal educativo, pero no hay que olvidar el valor de las TIC para la formación a distancia de los alumnos en lengua, cultura, historia. En el informe del Seminario del Consejo de Europa¹¹, se publicaron algunas mejoras, pero sería importante que se actualizasen, sobre todo teniendo en cuenta que algunos Estados han venido desarrollando, desde hace algunos años, acciones dirigidas a los alumnos gitanos, mediante la educación a distancia.

Dado que las TIC tienen aplicaciones escolares cada vez más diversificadas, es conveniente no dejar de lado las ventajas que puedan aportar. Citaré también al Comité de Altos Funcionarios: "las políticas de mayor justicia social y de mayor igualdad de oportunidades podrían comprometerse si los miembros menos privilegiados de la sociedad -que están ya demasiado a menudo 'excluidos' por analfabetos- se hayan insuficientemente pertrechados para enfrentarse a un mundo que depende cada vez más de comunicaciones intensivas que tienen lugar a través de las nuevas tecnologías." Es importante no dejar que aumente el abismo que les separa del conocimiento. Esta observación vale para todas las categorías de la población susceptibles de estar social o culturalmente desfavorecidas por razón de pobreza, defecto físico, origen nacional o étnico, edad, sexo o localización geográfica.

¹¹ *La scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs : enseignement à distance et suivi pédagogique*, op. cit.



A cambio, si hay voluntad política, las NTIC pueden contribuir en gran parte a llenar este abismo y a construir la igualdad y la solidaridad educativas "(M ED 16-3 p.3)."

Las formas de enseñanza y de formación a distancia están especialmente indicadas para poblaciones dispersadas y sin territorio. Son vectores que permiten responder de manera técnica a peticiones que era difícil satisfacer antes de que se desarrollaran las herramientas informáticas. Podemos referirnos, en particular, a la *Carta de las Lenguas Regionales o Minoritarias del Consejo de Europa*, para la cual el que algunas poblaciones no tengan territorio no permitía la aplicación de algunos artículos; lo que no sucede hoy en día dado, que las herramientas telemáticas permiten la producción y la fácil difusión de módulos de formación a nivel nacional y a nivel europeo, donde quiera que estén los formadores y donde quiera que estén los que siguen la formación. Permiten también un aumento de la cooperación en el ámbito de la producción de estos módulos, por una división de las competencias entre los institutos de formación.

4. UNA FORMACIÓN ABIERTA E INNOVADORA

Aparte del hecho de que respondan a la dispersión y a la no territorialidad de las poblaciones gitanas, y de que permitan una cooperación reforzada, las actividades desarrolladas para una formación telemática del personal educativo presentan otras ventajas fundamentales:

- permiten evitar los efectos perversos de una aplicación mecánica y sistemática de las políticas de "no segregación", proponiendo modalidades alternativas;
- permiten un posicionamiento claro con respecto a la moda de "inclusión escolar" de las "necesidades educativas especiales";
- entran en la reforma de sistemas de formación al mismo nivel que el plano europeo; más aún, pueden funcionar como un elemento motor.

Veamos rápidamente estos tres puntos

4.1. Cualificación para una igualdad de oportunidades

La voluntad actual, ampliamente compartida, consiste en evitar o hacer desaparecer las estructuras que corren el riesgo de presentar un carácter discriminatorio o de inducir a asumir posiciones de segregación o de marginación. Pero la consecución de una voluntad política de "no segregación" es, con demasiada frecuencia, dictada por un discurso simplista y cautivante, sobre el cual nos preguntamos bastante poco¹², y se trata, de forma excesivamente sistemática, del cierre de establecimientos considerados como lugares de segregación, basándose en el criterio numérico de la pertenencia de sus alumnos. Esto se aplica también en los casos en los que la composición de esas escuelas refleja la población del barrio donde se encuentran. Se plantea entonces cerrar la escuela y desplazar a los niños hacia otros establecimientos más o menos lejanos, mientras que la simple lógica, si pretendemos alcanzar la heterogeneidad y el equilibrio, consistiría en desplazar también a los otros niños a otras escuelas, para inscribirlos en aquellos lugares donde estimemos que la población escolar no es suficientemente variada. No se plantea tampoco invertir medios reforzados en las escuelas cuyos resultados no sean buenos, ni nombrar en ellas a enseñantes cualificados y motivados, ni desarrollar en ellas un material pedagógico adaptado para crear un centro de excelencia. No nos interrogamos tampoco acerca de la capacidad de los otros centros para recibir sin preparación a los alumnos que les asignan y sobre su capacidad para olvidar como por arte de magia los prejuicios y los estereotipos que inducen el rechazo de los niños que llegan y la incompreensión de los enseñantes. El resultado para los niños es que la desaparición de las estructuras en

¹² No es éste el lugar para desarrollar aquí un análisis; hay páginas consagradas a ello en *Minorité et scolarité: le parcours tsigane*, y convendrá volver a esta monografía en otros textos.

las que se encontraban puede ser sinónimo de la regresión de su escolarización. A otra escala de desplazamiento geográfico, es también el caso de los Romá migrantes en estado de no escolarización, cuando cambian de Estado. La formación del personal educativo, especialmente de los enseñantes, mediadores escolares e inspectores, se encuentra en el corazón de estas cuestiones, y permite, mejorar las condiciones de escolarización, independientemente de cuál sea la fórmula aceptada (refuerzo de competencias en las escuelas en las que se encuentran los niños, o una acogida mejor de los niños en un nuevo centro).

Por otro lado, en el momento en que, en el contexto de la mayoría de los programas (por ejemplo el Comenius, de la Unión Europea) se estima que la gestión intercultural es, desde toda lógica, transversal (figuraba desde las primeras nomenclaturas de proyectos sostenibles, pero se decidió que figuraría por todas partes, aún con el riesgo de que terminase por no encontrarse en ningún sitio) y, si no queremos que niños y jóvenes ya marginados no permanezcan en una situación de marginalidad y de desigualdad de oportunidades, siendo los primeros olvidados de los cursos escolares, en el momento de entrar en ellos, y los primeros en salir de ellos, por haber entrado en una situación de fracaso, *conviene proveerse de instrumentos de conocimiento, de formación, de evaluación, de coordinación y de seguimiento que permitan mantener la atención sobre la prioridad de la igualdad de oportunidades.*

Por ello *la formación es una acción clave, ineludible, prioritaria:* para los enseñantes, los mediadores, los inspectores, los formadores. Llegamos ahora a lo que ya se subrayaba más arriba, a propósito de la primacía de la formación que conduzca al personal educativo a adaptarse directamente a situaciones que son al mismo tiempo plurales y cambiantes. Además, la información posee un efecto de incentivo y de multiplicación, cuyas recaídas son amplias y duraderas. Una formación modular y flexible, como la que permiten actualmente los contenidos precisos accesibles rápidamente a través de la tecnología telemática, está preparada para responder a las urgencias actuales en el proceso de erradicación de la segregación.

Más ampliamente, la igualdad de oportunidades, de la que hablo profusamente, comienza por la aceptación de una pluralidad de medios para acceder al conocimiento. Como se dice actualmente, es importante trabajar sobre la cuestión de los "modos y estrategias de apropiación del saber"¹³, pero esto debe ser acompañado imperativamente de una reflexión sobre las condiciones de entrada en la escuela de esos "modos y estrategias", condiciones escolares, condiciones no escolares, y condiciones de articulación entre las esferas, como el empleo de mediadores.

¹³ Éste fue el título de un coloquio organizado en Lyon, en el Instituto Universitario de formación de Maestros – Coloquio "Modes et stratégies d'appropriation des savoirs: l'exemple des enfants tsiganes". Actas del coloquio organizado por la UFM de l'Académie de Lyon en noviembre de 2000, Centre régional de Documentation pédagogique, Lyon, 2006.

4.2. Amalgamas políticamente correctas

La historia nos ha mostrado que el discurso de la escuela sobre la escuela es aceptado con tanta facilidad que nadie contesta la necesidad de la instrucción, aunque debemos permanecer vigilantes con respecto a la elección de la herramienta de instrucción, y en cuanto a sus contenidos. En algunos Estados se ha creado una amalgama irritante entre la educación y la instrucción, hasta el punto de que se habla de "Ministerio de la Educación" y, en ocasiones, como en Francia, de "educación nacional". En cambio, se trata de educación escolar. Se ha acabado por borrar esta diferencia, y ya casi no la pensamos. Una desviación semejante se produce también en el uso de las palabras. En inglés, por ejemplo, el término "escolarización" existe (*schooling*), pero ha caído en desuso, hasta el punto de que frecuentemente sucede que el término francés "*scolarisation*" aparece traducido por "*education*" en inglés, lo que no es en absoluto lo mismo.

Todo esto, para decir que la nobleza de objetivos no debe ocultar el vicio de las formas. Esta prudencia es particularmente de rigor cuando se habla de educación escolar, ya que con gran frecuencia ha servido de coartada y de vector para el desarrollo de políticas de asimilación para las minorías. Yo he insistido en que la escuela no es un objetivo en sí, sino que debe ser apreciada como vector, o *medio de alcanzar objetivos* en materia de equilibrio personal, de formación profesional, de adaptación social, de desarrollo cultural. Debemos interrogarnos, también, para definir la formación, sobre el sentido de *inclusión*, otro término de moda en el discurso sobre la escuela. Como ya no está de moda hablar de asimilación, se ha utilizado el término *integración escolar*. Después, también éste ha sido suprimido del discurso, para ser remplazado por el de *inclusión escolar*. Ésta, en el lenguaje actual, pasa por considerar a los alumnos con "*necesidades educativas especiales*" (en los textos en inglés que corresponden a los proyectos y discursos europeos, son los "*special education needs*", que se designan simplemente por "SEN"). Debemos interrogarnos sobre el hecho de que actualmente, por ejemplo, y muy concretamente en los programas de la Unión Europea, y en las convocatorias destinadas a apoyar proyectos, los Gitanos aparecen inscritos en estas categorías de alumnos "con necesidades educativas especiales" y tratados como tales.

La formación del personal educativo debe, en estos casos, permitir evitar los riesgos inherentes a esas amalgamas. El discurso que inspiraba y justificaba las políticas de asimilación, transformaba las cuestiones culturales en problemas sociales, pero hoy se traducen y tratan las cuestiones culturales en términos de hándicap. Nos encontramos de nuevo en la lógica de lo que yo analizaba hace veinticinco años como una integración por la vía del hándicap. Así, mientras se critica con justicia que los Estados en los que un empleo abusivo y erróneo de test inadaptados envía a los niños gitanos a las clases para niños inadaptados, en la época actual, en la que se estima que todos los alumnos deben compartir clases comunes para que todos reciban igual tratamiento independientemente de cuál sea su

perfil y sus dificultades, se recalifica a los Gitanos como personas "con necesidades educativas especiales".

Un breve apunte histórico para ilustrar estas relaciones evolutivas entre la escuela y la política. En Francia, hasta 1979, la cuestión de la escolarización de los niños gitanos fue seguida, en el ministerio, en el contexto administrativo de la infancia inadaptada: eso suponía una cierta visión, un cierto análisis, una cierta categorización, y de ahí derivaban acciones, especialmente para la formación de enseñantes, que se inscribían en la lógica de esa categorización. Sin embargo, en 1979, mientras que preparábamos las primeras jornadas nacionales sobre la escolarización de los niños gitanos, *Journées de Dijon de 1980*, el dossier pasó, dentro del ministerio, a otro servicio que desde hacía años seguía proyectos sobre los hijos de trabajadores inmigrantes. Sólo retomaré una frase del responsable de este servicio ministerial, con ocasión de la apertura de estas jornadas; una frase que ilustra bien la voluntad de cambio:

"Teníamos la idea de ubicar el problema de los niños nómadas-gitanos, si fuese posible, bajo la ilustración de una situación socio-cultural particular, más que de dejarlo caer bajo la etiqueta de la inadaptación, de un hándicap que nos parecía acercarlo en exceso a aspectos psicofisiológicos".

El Rector de la Academia, representante del ministerio, quien se implicó también totalmente en estas jornadas, las introdujo subrayando que

"si este problema es de actualidad, vuelvo a insistir, no se trata de una actualidad ligada a una suerte de asistencia social o de asistencia educativa, sino de una actualidad que ha sido originada a partir de una reflexión completamente distinta, sobre lo que constituye un patrimonio cultural nacional, y sobre la importancia de las diferencias en la constitución de ese patrimonio nacional"¹⁴.

Pero, ¿se ha producido realmente el cambio? Un Rector podría hoy pronunciar el mismo discurso: aún sería actual. Es cierto que se ha producido hace veinticinco años un desplazamiento para la gestión del expediente en el ministerio, que va desde la infancia inadaptada hasta la escolarización de los hijos de inmigrantes, con un paso desde una reflexión del hándicap "psicofisiológico", como decía en Dijon el jefe de servicio del ministerio, hasta una referencia a la cultura; pero en este comienzo del siglo XXI, ¿quién coordina las acciones, y con qué espíritu? ¿Se ha consolidado el cambio? ¿Se ha asumido políticamente?

Si los enseñantes del evento de Dijon en 1980 criticaban unánimemente una formación para la infancia inadaptada, dirigida a la obtención del CAEI (Certificado de Aptitud para la Infancia Inadaptada), que traducían irónicamente como Certificado de Aptitud de la Enseñanza Inadaptada, ¿qué hay actualmente sobre la mesa, y qué tipo de formación se ha propuesto,

¹⁴ Estas jornadas dieron lugar a un informe de referencia: *La scolarisation des enfants tsiganes et nomades*, Ministère de l'Éducation nationale, Direction des Ecoles/Université de Paris 5, Centre de recherches tsiganes, 1980, 418 p.

que califique por medio de un certificado en el ámbito de la aproximación cultural? En ocasiones caminamos hacia la formulación intermedia e indefinida del "hándicap sociocultural" que, aunque cultural, no es más que un hándicap presentado como "déficit" en los discursos, que lo envuelven. Seguimos en el marco de una "integración por la vía del hándicap", que permite categorizar y tratar administrativamente un público cuyos dinámismos culturales no son reconocidos¹⁵.

Esta renovación de la integración por la vía del hándicap se muestra claramente también en los discursos europeos que ejercen una influencia sobre el discurso y las prácticas nacionales. Yo diría simplemente, ya que no es éste el lugar de desarrollarlo, que en esos discursos, programas y proyectos, los Romá/Gitanos son, cada vez más, considerados como parte integrante de los alumnos con "necesidades educativas especiales". Podríamos hacer el esfuerzo de creer que, entre esas "necesidades educativas especiales", las características culturales son uno de los criterios, aunque esto supondría hacer un análisis etnocéntrico (¿por qué la cultura de algunos se considera más "especial" -y ejerce de freno a la escolarización- que la cultura de otros?). Sin embargo, los estudios llevados a cabo por la Comisión Europea son claros. Tomaré como ejemplo un estudio titulado *Intégration en Europe: dispositions concernant les élèves à besoins éducatifs spécifiques (Integración en Europa: disposiciones sobre los alumnos con necesidades educativas específicas)*. Este estudio ha sido llevado a cabo en 14 Estados por la *European Agency for Development in Special Needs Education*¹⁶. Los resultados muestran claramente que los alumnos considerados presentan "necesidades educativas especiales", ya que se trata de dificultades de visión, o de audición, o minusvalías físicas, y que, en conjunto, presentan problemas médicos, e incluso si los Estados distinguen entre dos categorías (Dinamarca) y doce categorías (Países Bajos) de necesidades específicas, la cuestión de las minorías y, especialmente, de la gitana, no tiene cabida. Debemos, por tanto, preguntarnos por qué actualmente el discurso político quiere hacer que la cuestión de las minorías se contemple dentro de esas "necesidades educativas especiales", cuyas connotaciones son médicas. Esto supondría volver a esa integración administrativa por medio de su categorización en términos de hándicap.

¹⁵ Ver *Minorité et scolarité: le parcours tsigane*, op. cit.

¹⁶ *Intégration en Europe: dispositions concernant les élèves à besoins éducatifs spécifiques*, European Agency for Development in Special Needs Education, publicado gracias a la financiación de la Commission européenne, DG XXII, mai. 1998, Middelfart, Danemark.

* ECTS son las siglas de "European Credit Transfer System" (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos). Se trata de un sistema integrado en el Programa ERASMUS (European Community Action Scheme for the Mobility of University Students), uno de cuyos objetivos es la promoción del reconocimiento académico en la Unión Europea para permitir a los estudiantes de cualquiera de los países comunitarios la libre circulación en todos los Estados miembros. ECTS es un sistema descentralizado, basado en el principio de la confianza mutua entre las instituciones participantes. Cada una de ellas describe los cursos que ofrece, indicando los créditos a los que puede acogerse cada asignatura, a fin de facilitar a los estudiantes de otras universidades la selección de los cursos que pretenden realizar. Así los estudiantes participan en el sistema ven reconocidas las calificaciones que obtienen en otras instituciones y podrán transferir sus créditos académicos desde una institución a otra. Nota de los traductores: Equipo de Estudios de la Asociación Nacional Presencia Gitana.

Lo más importante ante esta situación es que la formación de los enseñantes por medio de un sistema modular abierto a múltiples opciones, en las que el vector es la telemática, permite evitar ese tipo de deslizamiento y de amalgama, porque la elección misma de los módulos de formación devuelve a estos niños sus características históricas, culturales y lingüísticas, como lo exigen los textos europeos mencionados, adoptados por los ministros de Educación en 1989 y 2000. Conviene subrayar que estos textos son hoy referencias esenciales. Y si programas como el Sócrates proporcionan una forma administrativa a las acciones, debe recordarse que los textos mencionados *continúan proporcionando el contenido*. Sin embargo, cada vez más los contenidos son filtrados o distorsionados por los aspectos formales que derivan de las arbitrariedades administrativas o políticas. Conviene mantenerse atentos a ese tipo de derivaciones.

Conviene ser prudentes, pues no sabemos qué representa una escuela "inclusiva", ni quién decide el perfil de la escuela inclusiva, ni si el esfuerzo de inclusión es compartido, ni si no alcanza más que a ciertas categorías de alumnos. Y cuando lo sepamos lo criticaremos, porque otro término habrá reemplazado a la inclusión, la cual hoy reemplaza a la integración, que ayer reemplazaba a la asimilación.

4.3. Una formación piloto en el marco europeo

Actualmente la coyuntura favorece el desarrollo de las acciones propuestas porque la reforma del sistema europeo, fundado sobre una cooperación internacional y una formación modular, presenta una serie de ventajas:

- las formaciones son concebidas a través de módulos (teóricos y prácticos) que pueden ser obligatorios para unos y optativos para otros. Hay una gran flexibilidad que permite perfilar pertinentemente una formación de enseñante, de formador, de mediador y de trabajador social;
- el estudiante puede elegir *opciones* que correspondan al trabajo al que aspira; la flexibilidad en la elección permite adquirir una competencia cualificada, sin especializarse excesivamente en un dominio preciso; la elección de módulos de formación opcionales completa una formación de base indispensable y común para todos;
- cada uno de los módulos tiene asignado un cierto número de *créditos ECTS** -European Credit Transfer System-, y la cualificación se alcanza cuando el estudiante valida y capitaliza los módulos (de base y opcionales) que son necesarios en relación con la actividad profesional a la que aspira. Por otra parte, un sistema modular de este tipo, que permite incluir los cursos en una formación armonizada, permanece "abierto", tanto por el juego de opciones que posibilita en *formación inicial*, como por la cualificación complementaria que propicia en *formación en curso de empleo*, continua o complementaria, cuando alguien tiene la necesidad, o la voluntad, de adquirir una especialización;

- *la formación a distancia* permite un acceso más fácil desde cualquier punto de un Estado, o de Europa, pero cualquiera que sea la manera de seguir los cursos, a distancia o presencial para algunos, su proposición en el sistema ECTS facilita el acceso. De esto deriva para cada módulo una economía de financiación y de energía -ya que una puesta a punto, una evaluación y una producción tienen un interés nacional y europeo-, así como una visibilidad, una consolidación y una permanencia;
- la flexibilidad facilita muy frecuentemente los intercambios entre los institutos de formación y universidades; algunas de ellas pueden proponer módulos con créditos en un dominio, y otras en otros ámbitos, y, mediante sus elecciones, el estudiante puede construir para sí una competencia a través de un recorrido personalizado;
- a nivel europeo, los módulos de formación que corresponden a una gestión (organizativa, educativa, política, etc.) de la diversidad cultural, indispensable en la Europa actual, son todavía insuficientes, tanto en número como en calidad. Hay una necesidad global de profesionales competentes, y aquí también, la comunicabilidad europea y las redes de experticia que pueden consolidarse para los Gitanos, deben permitir desarrollar acciones que ejerzan un efecto innovador, que puedan acarrear otras acciones para otros colectivos, y, por tanto, que puedan desempeñar un papel motor importante en el desenclave de cuestiones que conciernen a los Romá y que haga de ellas cuestiones modelo.

Es importante que se proponga al personal educativo una formación que permita acoger la variedad en el respeto a la igualdad. Y para que se proponga esta formación en las mejores condiciones, algunos principios son indispensables: la calidad demostrada por medio de la evaluación del contenido de los módulos, su acreditación para lograr el reconocimiento oficial de los cursos de formación, la cooperación entre los organismos que preparan y administran esta formación, de manera que se tome lo mejor de cada una de las formaciones para ofrecerlo a la elección de aquellas y de aquellos que lo necesiten. Y para lograrlo en las mejores condiciones, es esencial que se dispongan medios de cooperación entre los institutos de formación, y que se abran canales de comunicación.

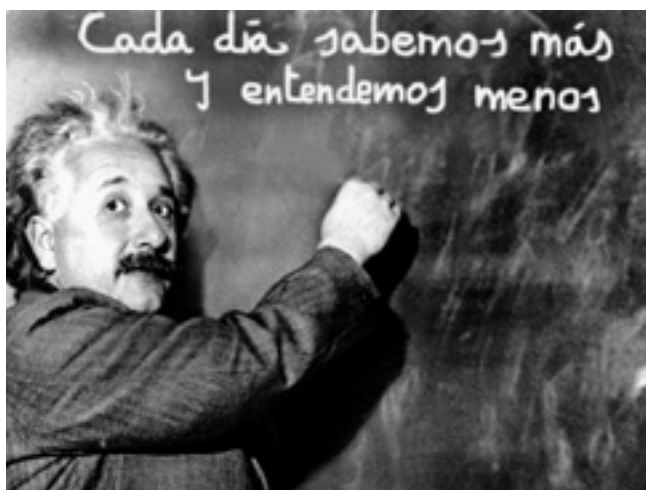
Terminaré con una declaración de la Secretaria General Adjunta del Consejo de Europa, Maud de Boer-Buquicchio, con ocasión de la Jornada Internacional de los Gitanos el 8 de abril de 2006:

"El silencio siempre ha sido el cómplice de los crímenes y de las persecuciones. A este respecto, Europa tiene una deuda con su población de Gitanos y de gentes viajeras.

Es nuestro deber educar. Sería difícil encontrar un ejemplo de prejuicios más profundamente arraigados, más difundidos y más persistentes que los que existen contra los Gitanos y que continúan cegando a tantos conciudadanos de Europa. El único medio de hacerlos desaparecer es enseñar: enseñar quiénes son los Romá/Gitanos; enseñar la tolerancia, enseñar la aceptación y enseñar el respeto."

Frases

Frases para la reflexión



FRASES PARA LA REFLEXIÓN

“ Jamás tendrá éxito una reforma educativa que pretenda hacerse contra la mentalidad de los profesores. En este sentido, el éxito de una reforma siempre dependerá de la capacidad de forjar una nueva forma de ver la educación y de crear una opinión favorable hacia ella. La acción educativa está en las manos de nuestros profesores, y, por tanto, la calidad de la educación siempre dependerá de la calidad del personal que la atiende”.



“ Si revisamos los programas de formación de profesores resulta difícil encontrar una formación específica para enseñar a nuestros futuros profesores a enfrentar los conflictos habituales de nuestras aulas, para enseñarles a desarrollar destrezas sociales con las que mantener una mejor relación con sus alumnos, para enseñarles a organizar a un grupo de alumnos con distintos niveles de forma que consigan un trabajo más productivo. [...]

[...] si no queremos seguir enviando a nuestro sistema educativo a unos profesionales desorientados, con una identidad profesional falsa, y que acaben aprendiendo a ser profesores por el costoso método del ensayo y error.” [tendremos que cambiar su formación]

José Manuel Esteve. "La tercera revolución educativa. Una reflexión sobre nuestros profesores y nuestro sistema educativo en los inicios del siglo XXI."



“ Ningún sistema educativo puede tener una calidad superior a la de sus maestros.”

Informe McKinsey

El Informe McKinsey indica qué tienen en común los sistemas educativos que triunfan en el mundo. Los tres principios básicos que ordenaban tales sistemas:

1. Atraer a los mejores docentes.
2. Desarrollar la eficiencia profesional de éstos.
3. Garantizar una instrucción general basada en estándares de excelencia.



no participan de forma activa. Se les debe respetar y remunerar adecuadamente en todos los niveles del sistema educativo, deben tener acceso a la formación, y evolución y apoyo profesional, entre otros la educación abierta y a distancia, y tienen que poder participar, en el plano local y nacional, en las decisiones relativas a su vida profesional y su entorno educativo."

Párrafo 69 de la Declaración de Dakar. Foro Mundial sobre la educación. Abril, 2001.



“El Sistema Educativo siempre ha situado la formación del profesional de la educación, o sea la profesionalización docente, en el contexto de un discurso ambivalente, o paradójico, o simplemente contradictorio: a un lado, la retórica histórica de la importancia de esta formación y enfrente, la realidad de la miseria social y académica que le ha concedido. Y eso debe cambiar.”

Francisco Imbernón. Universidad de Barcelona. En *“La profesión docente en el nuevo contexto educativo”*.

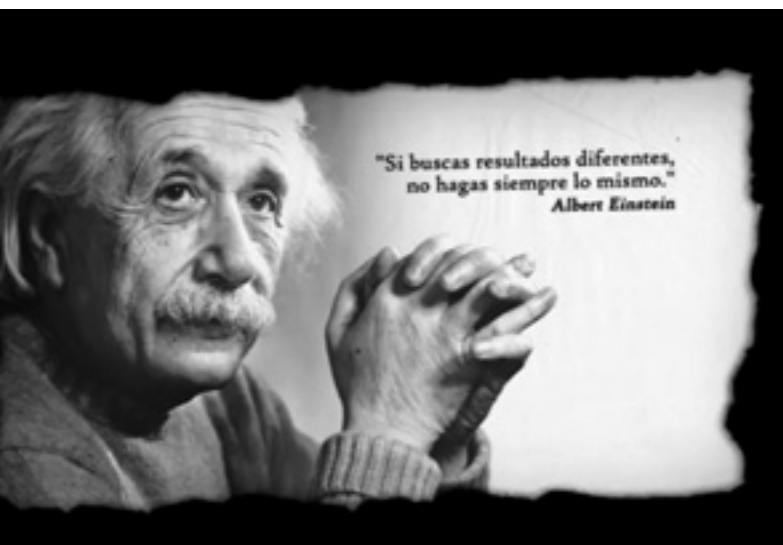


“Los docentes son los actores esenciales para la promoción de una educación de calidad, ya sea en las escuelas o en programas más flexibles basados en la colectividad; abogan por el cambio y actúan de catalizadores para producir el cambio. No se conseguirá una reforma educativa con resultados positivos si los docentes



“La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las administraciones Educativas y de los propios centros. Periódicamente, el profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes, en instituciones formativas específicas, en las universidades y, en el caso del profesor de formación profesional, también en las empresas”.

LOGSE Art. 56.2



Si cree que la
educación es cara,
pruebe con la
ignorancia

Derek Bok



Lo que el viento trae,

también se lo lleva

PROVERBIO ROM



lo que cuenta no es el destino



sino el camino que se recorre

PROVERBIO ROM

COLECTIVOS DE LA ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS

ASTURIAS

Colectivo de Enseñantes con Gitanos
Tfno.: 666 619 807
e-mail: colectivoasturias@yahoo.es

ARAGÓN

Colectivo de Enseñantes con Gitanos
Tfno.: Secretaría AECG 660 79 73 12

CASTILLA-LA MANCHA

Colectivo de Enseñantes con Gitanos
TOLEDO
Tfno.: Secretaría AECG 660 79 73 12
e-mail: gira@pangea.org

CASTILLA-LEÓN

Asociación AMAL-AMALI
Colectivo de Enseñantes con Gitanos en Castilla-León
C/ Arado, 8, 2-A
47014 VALLADOLID

CATALUÑA

Asociació MACAMA PRUCHA
Colectivo de Enseñantes con Gitanos en Cataluña
Tfno.: Secretaría AECG 660 79 73 12

GALICIA

Asociación CSIKLOS-Aprendemos
Colectivo de Enseñantes con Gitanos en Galicia
c/ Jenaro de la Fuente nº.-54- 5º-A
36205 VIGO (PONTEVEDRA)
Tfno.: 606 81 51 11
e-mail: enenantesgitanosgalicia@yahoo.es

MADRID

Colectivo de Enseñantes con Gitanos
C/ Cleopatra, 23
28018 MADRID
Tfno.: y Fax: 91 778 74 32
e-mail: asociacionbarro@asociaciones.org

MURCIA

ASPROSOCU
Colectivo de Enseñantes con Gitanos en Murcia
Avda. Nueva Cartagena. 68 - Bajo 5
30310 CARTAGENA (MURCIA)
Tfno. y Fax: 968 533 964
e-mail: asprosocu@terra.org
Web: www.asprosocu.org

SEVILLA

Asociación CANDELA
Colectivo de Enseñantes con Gitanos en Andalucía
CEIP Andalucía
c/ Luis Ortiz Muñoz, s/n
41013 SEVILLA
e-mail: 41008571.averroes@juntadeandalucia.es

VALENCIA

Asociación Alhora-Khetanes
Colectivo de Enseñantes con Gitanos en Valencia
Apartado de Correos Nº.- 23
46540 EL PUIG (VALENCIA)

ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS

SEDE SOCIAL

C/. Cleopatra, 23 bajo
28018 MADRID

SECRETARÍA DE LA AECG

Vía Aurelia, 60 -3º -2ª
08206 - Sabadell (Barcelona)
e-mail: aecgit@pangea.org
Tfnos: 660 79 73 12 / 93 717 32 79



ASOCIACIÓN DE
ENSEÑANTES
CON GITANOS

SUBVENCIONADO POR

