

Situación escolar de la infancia gitana

Nuestra mirada (re)crea la realidad



por **José Eugenio Abajo Alcalde**

Asociación de Enseñantes con Gitanos
orcid.org/ 0000-0003-2122-6941
jeabajo@gmail.com

RESUMEN

¿Cómo se explica la sobrerrepresentación del fracaso escolar entre el alumnado gitano español? Los distintos agentes educativos realizamos nuestra interpretación (en ocasiones, condicionada por las percepciones e imaginarios dominantes) y, a su vez, nuestro planteamiento también está configurando dicha realidad.

En este artículo se realiza un repaso histórico de los planes educativos de las últimas décadas destinados a la población gitana en España, así como sus consecuencias. Por otro lado, a partir del conocimiento construido en base a una metodología etnográfica prolongada, se aborda la incidencia de las expectativas de cada agente educativo con respecto a la escolaridad del alumnado gitano y se evalúan sus efectos en la promoción o desaliento del compromiso académico de los estudiantes. Por último, se argumenta que la mirada del profesorado sobre los niños y jóvenes romaníes es primordial, especialmente cuando la situación social y económica de su familia es menos favorable.

Palabras clave: *Alumnado gitano español, expectativas, segregación, vinculación, éxito escolar.*

School situation of the Roma: our gaze (re)creates reality

ABSTRACT

How can the overrepresentation of school failure among the Roma students be explained? We, different educational agents, make our interpretation (sometimes, conditioned by dominant perceptions and imaginations); and at the same time, our proposal conforms that reality. On the one hand, in this article, I conduct a historical overview of the educational plans of recent decades for the Roma in Spain, as well as their consequences. On the other hand, drawing on a prolonged ethnographic research, I address the incidence of the expectations of each educational agent regarding the Roma students' schooling, evaluating their effects in the promotion or the discouragement of the



students' academic engagement. Finally, I will argue, that the teachers' view of Roma children is paramount, especially when their families' social and economic situation is less favourable.

Keywords: *Spanish Roma student, expectations, segregation, engagement and school success.*

RECIBIDO: 31 de agosto de 2020

ACEPTADO: 25 de enero de 2021

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO: Abajo Alcalde, José Eugenio (2021) "Situación escolar de la infancia gitana: nuestra mirada (re) crea la realidad", *Etnografías Contemporáneas*, 7(12), pp. 232-256.

Introducción

"Nuestros ojos no solamente median una identificación de lo que vemos, sino que a través de ellos creamos una forma de pensar y por tanto de crear." (C. Porta, 2011).

"La realidad siempre está necesitada de nosotros." (G. Martín Garzo, 2014)

"Lo que llamamos realidad es resultado de la comunicación." (P. Watzlawick, 2003).

"Es nuestra mirada la que muchas veces encierra a los demás en sus pertenencias más limitadas, y es también nuestra mirada la que puede liberarlos." (A. Maalouf, 2015).

"Nos tienen imaginados." (Comentario de un abuelo gitano arandino, en el 2003).

Educar la mirada, la percepción y la perspectiva se ha considerado siempre fundamental para los estudiantes de Bellas Artes y de Medios Audiovisuales. Pero no estoy seguro de que ocurra lo mismo con los que se forman para trabajar en el ámbito educativo. Sin embargo, hay varias cuestiones encadenadas relativas a "la óptica" que los profesionales de la intervención educativa no debiéramos dejar de plantearnos: necesariamente, interpretamos la realidad, y nuestras explicaciones la *re-crean*, *re-definen* y *trans-forman* en alguna medida.

Este artículo se estructura en torno a algunos procesos históricos y datos etnográficos que ilustran la importancia de la mirada o enfoque, y cómo ello juega un papel trascendental en la situación del Pueblo Gitano y en la escolaridad de

su infancia. Planteo el texto como una reflexión con base empírica desde dos perspectivas: diacrónica, breve revisión histórica de las políticas –sobre todo, educativas– de las últimas décadas que se dirigen de forma explícita a la población gitana o que les afectan de manera destacada; y sincrónica, la actualidad como resultado de la interacción entre los elementos complejos derivados del pasado y las intervenciones llevadas a cabo en el presente. Los datos en que me baso son los aportados por los historiadores y el conocimiento construido a partir de mi trabajo etnográfico realizado a lo largo de cuatro décadas.¹

Una “asignatura pendiente”

Desde hace siglos, el Pueblo Gitano sufre en el conjunto de Europa un estatus subordinado y marginado que la democracia ha mitigado, pero no ha hecho desaparecer. En la actualidad, en España existe una plena escolarización gitana en Educación Primaria y se ha generalizado su presencia en la Educación Secundaria Obligatoria, pero sus tasas de titulación son muy bajas y presenta una notable desigualdad con respecto al resto de la población estudiantil.

No existen estudios detallados sobre los índices escolares de la población gitana (por la dificultad que entrañan las sucesivas Leyes Orgánicas de Protección de Datos y por la falta de voluntad política), pero sabemos que algunas magnitudes escolares básicas han mejorado de un modo significativo en estas cuatro décadas para su población (Fundación Secretariado Gitano: 2010 y 2013; Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020: 2012, 26-27):

1) *El grado de alfabetización*: Por primera vez entre los menores de 55 años el analfabetismo es prácticamente inexistente. Además, algunos adultos han retomado sus estudios.

2) *La escolarización en educación infantil de segundo ciclo*, de los 3 a los 6 años (no obligatoria en España, pero gratuita) hoy se ha hecho masiva.

3) *La escolarización en educación primaria* (del 100%, ya desde los años 90).

1 Creo necesario señalar desde qué autoría planteo mis afirmaciones:

a) La convivencia y observación participante en docencia con alumnado gitano en el ámbito no formal (1976-1978, profesor voluntario de alfabetización en la Asociación de Promoción Gitana de Burgos; y en los últimos cursos, profesor de apoyo extraescolar y actividades deportivas en el Centro de Acción Social y en el Plan de Infancia de Caritas, de Aranda de Duero).

b) La observación participante y convivencia con la comunidad educativa en mi trabajo como maestro (5 cursos) y orientador escolar (30 cursos).

c) Durante tres cursos realicé sendas investigaciones de tipo etnográfico sobre este tema: en 1982-1983 la Memoria de Licenciatura (policopiada), en 1992-1993 una Licencia por Estudios del Ministerio de Educación (Abajo, 1995 y 1997) y en 2003-2004 una Licencia por Estudios de la Junta de Castilla y León (Abajo y Carrasco, 2004).

d) Militante en asociaciones gitanas: Asociación Gitana Arandina (en los años 80 y 90), Asociación Nacional Presencia Gitana y Asociación de Enseñantes con Gitanos.

e) Participación en sesiones formativas (con profesorado, mediadores/promotores escolares y universitarios) y jornadas sobre promoción del éxito escolar del alumnado gitano.

f) Miembro del Grupo de Educación del Consejo Estatal del Pueblo Gitano.

Y g) Fundamentalmente, desde las múltiples conversaciones mantenidas por la convivencia y amistad con muchos gitanos y gitanas de mi localidad, Aranda de Duero. Roles muy diferentes, que he tratado de hacer confluentes para no dejar de plantearme desde todos ellos la pregunta objeto de este artículo.

4) *Los años de permanencia en el sistema educativo* (la mayoría del alumnado gitano está en el sistema escolar en la actualidad 13 años o más) y el acceso a los estudios de Educación Secundaria Obligatoria, que hace 40 años era muy minoritario.

5) *La igualdad ante los estudios, sin discriminación por género.*

Sin embargo, en estos 40 años *el avance en el logro de estudios postobligatorios ha sido muy reducido*. Veamos los datos de dos ciudades:

A) Aranda de Duero:

- En 1984 vivían un total de 541 personas gitanas (Hernández, Rodríguez y Abajo, 1984: 3), de las cuales solo 1 poseía algún título de educación secundaria postobligatoria, lo cual suponía el 0,2% de la población gitana arandina. Y no había ningún titulado universitario.

- En el 2020, sobre una población gitana arandina estimada de 950 personas poseen algún título de educación secundaria postobligatoria 14, que suponen el 1,5 %, y hasta ahora no hay ninguno con titulación universitaria, si bien un joven comienza este curso la universidad (que aunque le incluyéramos y adelantáramos cuatro años a su titulación, constituiría el 0,1%).

B) Burgos:

- En 1984 vivían 1012 personas gitanas (Platero: 1984: 6), de las cuales 9 poseían algún estudio postobligatorio, el 0,9%, y había 2 titulados universitarios, el 0,2%.

- En 2020 de las 1700 personas gitanas de Burgos, poseen un título de educación secundaria postobligatoria 16 (el 0,95%) y un título universitario 8 (el 0,5 %).

Estos datos evidencian que en casi cuatro décadas, en términos relativos, no ha habido evolución en la realización de estudios postobligatorios, a pesar de partir de unas tasas bajísimas. El leve goteo de títulos del alumnado gitano en estos años en estas ciudades no supone un incremento relativo con respecto a 1984, ya que seguimos en tasas del 0 al 1,5 (el pequeño aumento numérico absoluto es un crecimiento aparente, debido al aumento de la población gitana).

Con respecto al global de la población gitana española, el estudio coordinado por Laparra (2011: 76) habla de unas tasas de 1,3 para educación secundaria de 2.ª etapa y 0,3 los que han realizado estudios superiores, y la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020 (2012: 26-27) estima la tasa de estudios postobligatorios en el 2,6.

Mientras, en el conjunto de España en las últimas décadas las trayectorias formativas postobligatorias han aumentado de un modo exponencial: del total de la población española tienen algún título de educación secundaria postobligatoria el 60,2 % y el título universitario el 37,3 % (Ministerio de Educación, 2019: 17-24).

Los años de la democracia han supuesto un importante avance para el Pueblo Gitano en España en cuanto a los parámetros escolares básicos (alfabetización, educación “preescolar” y escolarización en etapas obligatorias), pero el estancamiento en los estudios postobligatorios supone que la gran mayoría de las personas de la minoría gitana no puedan acceder a ningún trabajo que exija una cualificación, con la consiguiente merma de sus posibilidades laborales y económicas. Además, este bajo techo escolar constituye un indicador evidente de que el paso por las etapas escolares básicas de la mayor parte de la infancia y adolescencia gitana no está siendo el idóneo como para generarles un proyecto de continuidad académica.

“Se vigilará escrupulosamente a los gitanos”

He querido plantear este artículo recogiendo también la perspectiva de la evolución histórica, porque considero que la contextualización histórica de los datos etnográficos es fundamental. Revisar la evolución de las condiciones ideológicas, administrativas y legislativas en que se enmarcó la “educación de los gitanos” antes y después del cambio democrático en España nos ayudará a entender mejor la situación actual.

En la Cartilla del Guardia Civil, de 1845, se estableció que una de sus funciones fuera:

Vigilarán escrupulosamente a los gitanos que viajen, cuidando mucho de reconocer todos los documentos que tengan; de confrontar sus señas particulares; observar sus trajes; contar las caballerías que lleven; inquirir el punto al que se dirigen, objeto de su viaje, y cuanto concierna á poder tener una idea exacta de los que encuentren; pues como esta gente no tienen en lo general residencia fija, y después de hacer un robo de caballerías, u otra especie, se trasladan de un punto á otro en que sean desconocidos, conviene mucho tomar de ellos estas noticias.

El Reglamento de la Guardia Civil de 1943 vuelve a recuperar estas disposiciones, que estarán vigentes hasta el 7 de junio de 1978, fecha en que se derogarán a propuesta del diputado gitano Juan de Dios Ramírez Heredia.

Esta normativa es solo un botón de muestra de cómo con los gitanos la pena de inocencia, el derecho de propiedad y de movimiento, y hasta el poder elegir la ropa se les vetaban por el mero hecho de ser gitanos. En la historia de España hay “más de 250 providencias formales” atentatorias contra el Pueblo Gitano (Gómez Alfaro, 2010: 21), y cuya motivación ha sido negar la otredad y obtener mano de obra semiesclava (como servidores de los agricultores, y en los trabajos forzados de remeros de la “Flota de Indias” y de la Armada Española y en las minas de mercurio –material necesario entonces para la separación de los minerales de plata y de oro en sus yacimientos–).

Además, la historia del Pueblo Gitano se ha silenciado, ha sido objeto de un verdadero memoricidio/epistemicidio/historicidido, de “negación de la memoria”, en expresión de Sor Juana Inés de la Cruz. Mi amigo Pedro Prior comenta que en los cinco años de su carrera universitaria de Historia no se dedicó ni un solo minuto de las clases ni una sola línea de los libros a hablar de la historia del Pueblo Gitano (vid.: Abajo, Prior, de la Torre, 2018: 28).

Pienso que no es casualidad que uno de los libros de literatura infantil más publicados en España sea “Fray Perico y su borrico”, en el que los gitanos son presentados como estafadores (*El Mundo*: 2020).

Siglos de persecución dejan un poso de desigualdad en buena parte de las personas de esta minoría étnico-cultural en todos los ámbitos vitales, así como una mirada prejuiciosa latente hacia ellos por parte de los grupos sociales mayoritarios. Y, además, este secular antigitanismo acarrea una perversión del lenguaje y del modo de definir la realidad. Medidas como el que una de las funciones de la policía rural fuera vigilar a los gitanos dota de un nuevo significado a la palabra “gitano”. Los *gitanos* ya no son solo los miembros de una determinada minoría étnico-cultural, sino también los sospechosos de ser delincuentes (por el mero hecho de ser gitanos).

La discriminación racista antigitana funciona de un modo análogo a la discriminación patriarcal o sistema sexo-género: lo objetivo (la etnia, cultura o pueblo) es convertido por la ideología racista/antigitana en discriminatorio, resignificándolo de un modo arbitrario, para dividir a los seres humanos en “razas superiores y nobles” y “razas inferiores o innobles”. Las consecuencias de este etiquetaje –en ambos tipos de discriminación– son una asignación asimétrica y jerarquizada de expectativas y de posibilidades vitales (vid.: AA. VV., 2019: 125-151).

La estereotipia antigitana va a repercutir también en el imaginario sobre el alumnado:

a) Algunos de los miembros de los grupos sociales mayoritarios (profesorado, familias y alumnado “payo”) pueden atribuir –movidos por los prejuicios racistas– al alumnado gitano características de “malos alumnos”.

b) Los propios niños y niñas gitanas pueden percibir la palabra “gitano” como doble vincular: sustantivo que indica persona de una minoría étnica determinada, y usado, como adjetivo despectivo, sinónimo de “trapacero” (en expresión del diccionario de la Real Academia Española de la Lengua) (Abajo, 1995 y 1997).

Con estos antecedentes, no es de extrañar que algunos progenitores gitanos me hagan, doloridos, comentarios de este tipo: “Mi niña de 5 años me dice al llegar al colegio, ‘Mamá, no me des la mano ya, que eres muy morena y luego los demás niños me llaman gitana’”; “El otro día mi hijo me dijo: ‘Papá, ¿es malo ser gitano? Yo no quiero ser gitano. Yo quiero ser rubio como la tía Reyes’”.

El padre Manjón como paradigma

Durante el régimen franquista hubo múltiples disposiciones en la dirección de crear una sociedad jerarquizada e intolerante y, dentro de ella, con una posición subalterna para el Pueblo Gitano. El Reglamento de la Guardia Civil y la Ley de Vagos y Maleantes favorecieron la criminalización y represión del Pueblo Gitano, desde el estigma proyectado sobre él (aversión al trabajo, merodeadores, tendencia al hurto de ganado, conflictivos y hasta “no recepción de los sacramentos católicos”) (García Sánchez, 2018: 138). En el campo educativo, se estableció que la escolaridad obligatoria y gratuita para el conjunto de la población durara solo de los 6 a los 10 años y que, en la práctica, no se hiciera ningún seguimiento de la infancia desescolarizada, así como dotar de presupuestos raquíticos a la enseñanza pública (hasta la promulgación de la Ley General de Educación, a finales de 1970, ya en el final del franquismo).

Uno de los primeros pasos del régimen franquista fue la depuración de los maestros republicanos y la proscripción de la ideología innovadora que se había desarrollado en España con la Institución Libre de Enseñanza y desde los movimientos obreros y en la Segunda República. Se estableció que el ideal de la escolarización para los niños y niñas gitanos fuera el benéfico-catequético-segregado y profundamente etnocéntrico y colonizador trazado por el padre Manjón a finales del siglo XIX y principios del XX.

Cuando yo estudié la carrera universitaria de Formación del Profesorado de Educación General Básica y posteriormente la de Ciencias de la Educación (segunda parte de los 70 y primera de los 80) en múltiples textos y clases se presentaba a los padres Manjón y Poveda como dos grandes pioneros de la renovación

educativa y paladines de la escolarización de la infancia gitana. Movido por ello, fui a la Casa de la Cultura de Burgos y me puse a leer las obras completas del padre Manjón... Los libros se me caían de las manos, por la mezcla de sexismo, clasismo, colonialismo e imperialismo, militarismo, clericalismo, rechazo de la libertad y de la igualdad y racismo y antigitanismo (Abajo, 2010).²

A Manjón le cabe el mérito de haber sido de las primeras personas que se interesó por la escolarización gitana (en las cuevas del Sacromonte granadino), pero la mirada que dirige sobre ella es una mezcla del racismo tradicional y del racismo biológico de su época, y los adjetivos infamantes se repiten “ad nauseam” en sus libros: *decaídos, degenerados, animalizados, parasitarios, inadaptado y no asimilable, acivilizado, extrasocial, una verruga que hasta ahora no ha podido extirparse, su hogar es escuela del pecado, enemigos de la humanidad, maleducan a sus hijos*.

En cuanto al padre Poveda, a principios del siglo XX llevó a cabo en Guadix (Granada) una labor de escolarización con los niños que vivían en las cuevas. Él mismo reconoce que en un principio le movió su aspiración catequética, si bien al conocer mejor la realidad, sintió la necesidad de ampliar sus aspiraciones. Pero las autoridades eclesiásticas le impidieron continuar con esa labor educativa-promocional-misionera. Su obra social para paliar la pobreza era más incisiva que la de Manjón y ello resultó incómodo para los poderes establecidos.

Cuando en 1985 defendí ante un tribunal mi Memoria de Licenciatura “La escolarización de los niños gitanos en Aranda de Duero”, estaba exponiendo que los gitanos habían sufrido una secular marginación en todos los ámbitos, y que las pocas ocasiones en que su escolaridad había sido objeto de atención, lo había sido desde planteamientos etnocéntricos y cargados de prejuicios antigitanos, como es el caso del padre Manjón. Inmediatamente, una de los miembros del tribunal, me interrumpió escandalizada y se dedicó a repetir la consabida hagiografía oficial sobre dicho sacerdote y a instar a que fuera comprensivo con la terminología de aquella época.

Todavía hoy en numerosas publicaciones se hace referencia a Manjón en tono elogioso como “apóstol de los niños gitanos” y por “su obra revolucionadora de los métodos pedagógicos” (ver Wikipedia s/f).

2 Valgan unos mínimos ejemplos de la visión colonialista de Manjón, tomados de sus libros *Lo que son las Escuelas del Ave María* (1900) y *Gitanos et ultra* (1921): “Los soldados de la Cruz han sido, son y serán los portaestandartes de la cultura y la civilización entre los pueblos bárbaros”; “[Debemos] seguir la tradición cristiana y patriótica de avanzar sobre el África”; “Los pueblos de África [...] viven embrutecidos y sin ninguna clase de Cultura. La raza negra, además de ser la más imperfecta, está corrompida, sumida en absurdas supersticiones, dividida en luchas feroces, que a veces se convierten en canibalismo y otras en captura y comercio de negros”; “Habiendo sonado la hora de la muerte del Imperio marroquí, España no ha podido menos de llamarse a la herencia, para lo cual tiene más derecho que ninguna otra nación europea. [...] Marruecos debe ser español”; “España es la elegida por Dios para descubrir, poblar, cristianizar y civilizar el nuevo mundo. [...] Si consideramos a Europa como de raza jafética, que es la más activa, invasora y dominadora de las razas, España debe llevar la progenitura”; “A los gitanos hay que civilizarlos como a los indios, conllevando sus defectos, tratándolos como a niños mal educados, exigiéndoles poco esfuerzo”; “Que el gitano es un hombre nadie lo niega; que este hombre no es el perfecto, sino el decaído y degenerado, decadencia y degeneración que se hacen hereditarias por la generación y educación y forman una raza aparte, tampoco habrá quien lo niegue, por ser un hecho que está a la vista de todos. En suma, el gitano es un hombre contrahecho.”; “Los gitanos son mendigos de raza [...] raza degenerada”.

Cuando le expuse al historiador del Pueblo Gitano Gómez Alfaro mi malestar por este falseamiento de la figura del padre Manjón, me comentó: “Sí, Manjón era tremendo, con unas ideas muy racistas y ultramontanas... Pero ten por seguro que, de no haberlas puesto por escrito, hace muchos años ya que le hubieran hecho santo y hoy estaría en los altares de muchas iglesias”.

A Manjón le encumbraron a un altar simbólico. Y, no solo eso; el tipo de planteamientos que él tan ardorosamente defendía ha tenido unas indudables consecuencias: durante el franquismo se dio carta de naturaleza a la beneficencia, desde la mirada de superioridad, y a la segregación (a la par que se cultivó la imagen exótica de “lo gitano” como reclamo para el turismo, uno de los pilares del “milagro económico español” de los años 60 del siglo pasado) como únicas y laudables alternativas para el Pueblo Gitano. Así, cuando se realizó el primer estudio sobre la situación de los gitanos españoles (1978), se puso de relieve con datos la marginación en que vivía la mayor parte del Pueblo Gitano en España en todos los ámbitos: la esperanza de vida era solo de 67 años, existían todavía numerosos poblados chabolistas, muchas familias en situación de pobreza, y el 68% de los gitanos españoles mayores de 10 años eran analfabetos y solo asistía al colegio en el periodo obligatorio el 55% de la infancia gitana.

“El ayuntamiento de Burgos, contra la escolarización de los gitanos”³

En el verano de 1976 la recién creada Asociación de Promoción Gitana de Burgos (APGB) pidió unas carpas al Ejército y material escolar a las Cajas de Ahorro y montó una especie de “colonias” veraniegas y de iniciación escolar en los dos poblados chabolistas (La Tejera y Bakimet). A finales de septiembre, al comenzar el curso universitario, la APGB puso un cartel en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado donde solicitaba voluntarios para alfabetización de adultos, y otra compañera de mi clase y yo nos apuntamos.

Fue entonces cuando descubrí una realidad de la que solo “sabía” desde una mezcla de prejuicios y de un bienintencionado espíritu misionero-caritativo. A principios de 1978 (por un convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el Secretario Nacional Gitano y gracias a la dotación de un terreno de las Religiosas de la Caridad), la APGB proyectó la creación de una “escuela puente” (específica para niñas y niños gitanos desescolarizados), y tras ser aprobado por el ayuntamiento el proyecto de obra, un sector de vecinos paisanos manifestó su oposición al ayuntamiento. Entonces éste lo denegó.

La recién creada Federación de Asociaciones Gitanas de España convocó una manifestación de protesta en Burgos. Los días anteriores, varios miembros de la APGB recorrieron las viviendas de las familias gitanas con fotocopias con la autorización de dicho acto, pues existía un miedo enorme a la misma. Finalmente, la escuela puente se construyó en otro lugar más alejado del centro de la ciudad.

³ Titular de noticia en el diario *El País*, 19-5-1978.

Imagen 1. Manifestación de Burgos, 1978



Fuente: Archivo familiar de Janire Lizárraga.

En aquel momento, las asociaciones gitanas lucharon por la creación de las escuelas puente (182, en 47 ciudades), pero no pusieron en cuestión la desventaja de ser segregadas, fuera de la red de los centros “ordinarios”. Estas escuelas puente duraron 8 años, cerrándose en 1986, con el primer gobierno del partido socialista. La valoración de las mismas es dispar:

Las Escuelas Puente contribuyeron, en gran medida, a la escolarización de los niños gitanos, a pesar de comentarios en los que se hablaba de ellas como segregacionistas. Estas escuelas favorecieron la igualdad de oportunidades para estos niños y ayudaron a erradicar el trabajo infantil. (Universidad Católica de Valencia, 2015: 1).

Fracasos generalizados en términos de resultados, mantuvo y naturalizó la segregación étnica ante la escuela, contribuyendo con ello a dificultar la posterior aceptación vecinal en colegios públicos de los menores gitanos procedentes de estos centros segregados. Lograron incrementar el porcentaje de niños escolarizados, pero rara vez sirvieron a su objetivo de adaptar al alumnado gitano para cruzar a un sistema educativo mayoritario. Lo que encontrábamos eran altas tasas de desescolarización, incluso en los barrios con escuelas, altos niveles de absentismo, a profesores no especialistas y a niños hacinados sin distinción por edades. (Río Ruiz, 2018: 191).

En cuanto al presentismo, es cierto que este no se podía lograr, además de que la situación de la que se partía era desoladora. Pero en la decisión de crear escuelas puente pesaba el temor a que aquellos chavales y chavalas fueran rechazados (suponía, implícitamente, un reconocimiento de los prejuicios antigitanos) y el hecho de optar por esa alternativa segregadora no ayudó a desmontar el imaginario negativo hacia el Pueblo Gitano, ni tampoco avanzar en una mejor convivencia interétnica, ni siquiera a generar mayores expectativas escolares en

las familias gitanas (pues eran conscientes de que esa escuela no posibilitaba la promoción académica ni social). Y esta experiencia contribuyó a que entre algunos sectores de la población mayoritaria se reforzara la idea de que la escolaridad de la infancia gitana es algo distinto y conviene que sea distante de la del resto. Este modelo permitió la escolarización de toda una generación cuyos hijos e hijas se escolarizaron en un modelo inclusivo, aunque a menudo en centros segregados por la propia dinámica del “white flight”, por la *huida* de las familias con expectativas de movilidad social de los centros con una composición étnico-racial con mayor porcentaje de alumnado gitano e inmigrante.

“Aula de minorías étnicas”

Al igual que algunos realojos procedentes de poblados gitanos fueron objeto de quejas y manifestaciones (López y Fresnillo, 1995; Aparicio, 2002; Galletti, 2019), la reescolarización del alumnado gitano de las escuelas puente supuso en ocasiones protestas de algunos de los que estaban previamente en aquellos colegios. En los años 80 y principios de los 90 del siglo pasado, a lo largo de la geografía española fue registrándose “una saga de conflictos” en los que se bloqueaba el acceso de menores gitanos a un centro escolar (vid. Calvo Buezas, 1990, y Río Ruiz, 2018).

Resultaba impresionante e inexplicable la presencia de padres y madres no gitanos gritando a estudiantes gitanos a la entrada de un centro de formación: “¡Fuera, fuera!”, “¡Ladrones!”, “¡Asesinos!”, “¡Criminales!” Fueron solo unas decenas de sucesos (ib.), pero que denotaban una estereotipia de fondo.

Estas manifestaciones de mirada prejuiciada hacia la principal minoría autóctona cuando se dispone a incorporar masivamente al sistema educativo, tras siglos de exclusión del mismo, no son algo exclusivo de España. Similar protesta racial tuvo lugar en Estados Unidos contra la minoría afroamericana (vid. Olzak et al., 1996 en Río Ruiz, 2018) y está ocurriendo hoy con el Pueblo Gitano en Bulgaria, Eslovaquia, Hungría (Comisión Europea, 2012: 22; Agencia Europea de Derechos Fundamentales (FRA), 2018: 32).

Los grupos objeto de exclusión son los que han sufrido históricamente los perjuicios de un estatus marginal. Aunque con el paso del tiempo la situación de desventaja en el terreno político y legal de estos grupos pueda formalmente desaparecer, las desventajas heredadas continuarán marcándolos como víctimas de la exclusión. Políticas anteriores discriminatorias a cargo del Estado, incluso cuando se ven sustituidas por tratamientos institucionales más igualitarios para los colectivos racializados, conservarán poderosos efectos sociales al haber naturalizado la exclusión. Al haber conformado expectativas segregativas entre las poblaciones, también en el sistema escolar. (F. Parkin: 1984, citado por Río Ruiz, M. A., 2018: 184)

“Estas movilizaciones estaban vinculadas a la multiplicación de nuevas interdependencias competitivas entre gitanos y no gitanos, como las que suponen variaciones del precio de las viviendas en función de la composición étnica de los barrios” (Río Ruiz: 2018, 194), y con la paradoja de que “las situaciones de protesta social y conflictividad etnicista eran menos frecuentes cuando, en cambio,

la distribución interétnica de derechos y oportunidades sociales (como las educativas) resultaba mucho más injusta para la población gitana española” (ib.). Las protestas del vecindario paisano se generan no cuando la población gitana está más excluida y segregada, sino cuando da pasos de promoción e inclusión. También San Román (1997: 88) estudió cómo cuando las familias gitanas entran en competencia con otras familias de la sociedad mayoritaria por recursos escasos es cuando más conflictos y rechazo se genera por parte de los grupos mayoritarios.

Además de esos tumultos a la entrada del colegio, la escolarización de los niños gitanos en los centros ordinarios fue acompañada en ocasiones de otras resistencias. En un centro escolar de mi localidad se votó en contra de poner comedor. Este era un servicio útil, pero “podía suponer que el colegio se llenara de gitanos”. En otro colegio de mi ciudad, a estudiantes gitanos que tenían beca de comedor, en vez de atenderles en el comedor del propio colegio con sus compañeros del transporte escolar, se decidió llevarles al de un centro de Educación Especial. Y en un tercer colegio de mi zona se aprovechó la profesora del programa de Educación Compensatoria para montar un aula en la cual se colocó a todos los estudiantes gitanos del colegio de las distintas edades.⁴

Con el paso de los años, en muchos centros escolares de educación primaria y secundaria se han ido instalando y consolidando (como algo normal, no cuestionado) dos procesos segregadores silenciosos que apenas suscitan quejas (salvo del movimiento asociativo gitano y de algunos sectores más sensibles y comprometidos)⁵:

a) *La segregación externa, intercentros, en virtud de “la libertad de elección de centros” por parte de las familias:*

Tal como le oí explicar a Juan de Dios Ramírez Heredia (presidente de la Unión Romaní y exdiputado en el parlamento español y europeo), en los años 80, que había escasez de plazas escolares, muchos padres “payos” protestaban porque no querían que a su centro fueran niños gitanos, pero actualmente, como sobran plazas escolares, muchos padres de los grupos sociales mayoritarios se limitan a huir de los centros en los que hay alumnado gitano. Esto está suponiendo que en buena parte de las ciudades se configuren centros guetizados, de los que se ha ido marchando el alumnado no gitano, y en los que solo están matriculados ya niñas y niños gitanos y, en ocasiones, inmigrantes.

b) *La segregación interna, en el propio centro escolar, en virtud de los “apoyos” y otros mecanismos de agrupación del alumnado:*

Con la llegada de la población inmigrante a España a partir de los años 90 se vio la necesidad de ayudar al alumnado de origen extranjero que no dominaba

4 Al desmontar las escuelas puente se creó el Programa de Educación Compensatoria, que dotó a los centros que tuvieran alumnado gitano de un profesor extra, para favorecer el tránsito de las escuelas puente a las ordinarias.

5 Cuando le planteé al secretario regional de un sindicato lo insostenible de la guetización del alumnado gitano, me contestó: “Es mejor dejarlo como está y no levantar ampollas entre el profesorado”. Y cuando desde el Colectivo de Enseñantes con Gitanos de Castilla y León le expusimos al Consejero de Educación la necesidad de tomar medidas para acabar con la segregación escolar, él nos manifestó su total acuerdo e hizo declaraciones a los medios de comunicación en ese sentido. Pero, paulatinamente –pienso que ante las dificultades y la escasez de apoyos encontrados–, fue variando de postura, hasta concluir que lo mejor era no remover las cosas, eso sí prometiendo mayores medios para los centros gueto (vid.: Colectivo de Enseñantes con Gitanos de Castilla y León, 2018).

las lenguas vehiculares de las respectivas comunidades autónomas y/o que presentaba un desfase curricular, y los programas de Educación Compensatoria y otros planes de algunas comunidades autónomas (P. para la Lengua y la Cohesión social de Cataluña, P. de Acogida al Sistema Educativo en la Comunidad Valenciana o las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en Andalucía) se dedicaron a ello. Es indudable que ha habido “buenas prácticas de centros educativos” (X. Besalú, 2006: 67-68) y que algunos planes y actuaciones del profesorado son “modélicos” (ib.); pero estos programas en muchas ocasiones han conllevado una atención segregada a tiempo parcial y connotada con menores expectativas.

El profesorado de Educación Compensatoria está siendo utilizado en muchos centros para sacar de sus clases a lo largo del día a alumnado gitano y de procedencia extranjera.

A finales de los 80, más de un profesor de Educación Compensatoria me comentó lo duro que era su trabajo: con algunos centros y profesores mirando con mucho recelo la nueva escolarización del alumnado gitano en “sus” colegios y “sus” aulas y con algunas familias gitanas con pocos hábitos escolares, y con frecuentes desencuentros entre un sector del profesorado y de las familias gitanas. En aquella época una trabajadora social de Educación me comentó: “Algunos directores cuando me ven que llego a su colegio se ponen nerviosísimos y yo creo que, si pudieran, se meterían debajo de la mesa.”

Sin embargo, hoy el profesorado de Educación Compensatoria se ha convertido en un elemento al servicio de un sistema escolar que ha naturalizado la no titulación de más del 20% del conjunto del alumnado español y la segregación de buena parte del de las minorías étnicas, al asumirse que sus horas lectivas sean “clases de apoyo” a varios alumnos en cada hora, “alumnado de Compensatoria”, que se nutre principalmente de estudiantes gitanos, y que ven así aumentar su desvinculación académica y social.

Además, existen otros mecanismos segregadores y clasificadores: dividir al alumnado según sean o no del programa de Bilingüismo, por las optativas que elijan en la ESO, e incluso en algunos institutos se han instaurado, subrepticamente, agrupaciones de alumnado “por niveles”. En algún centro se ha puesto encima de la puerta de una clase el rótulo de “Aula de minorías étnicas”.

“Conchi me rescató”

Y en los casos de gitanos y gitanas que sí han tenido continuidad educativa y titulaciones, ¿cuáles han sido los factores incidentes? Esta fue la pregunta que tratamos de esclarecer en la investigación que coordiné en el 2002-2003 (Abajo y Carrasco, 2004 y 2005). Veamos dos ejemplos:

Primer ejemplo:

Cuando al final de su ponencia en las XV Jornadas de Enseñantes con Gitanos preguntamos al escritor y catedrático universitario gitano José Heredia Maya: “¿Qué te ayudó a proseguir tus estudios, siendo gitano y de una familia humilde?”, respondió: “El que confien en ti, te obliga.” Y, tras esa frase-resumen, comentó más pormenorizadamente los factores que le dieron alas para seguir estudiando:

- Tuvo un buen maestro, que le transmitió afecto unido a la exigencia y que cuando llegó la hora de ir al IES a la capital (y cuando él pensaba ya dejar de estudiar) le insistió en que siguiera estudiando e incluso le siguió apoyando en sus estudios por las tardes.

- Familia que le apoyó “a posteriori”: al ver que el maestro insistía que *valía para estudiar* y que sería una pena que no continuara estudios y al comprobar los buenos resultados de su hijo.

- No segregación: “No he sido un gitano suburbial”; su familia no tenía grandes ingresos, pero era una más del pueblo. Y al colegio fue con el resto de su edad.

- Contó con una beca para la adquisición de libros.

- La constatación del éxito: el ver que le iba bien en los estudios.

La suma de todos estos factores contribuyó a que fuera salvando las dificultades y a que se fuera fraguando un proyecto de continuidad escolar (vid.: Asociación de Enseñantes con Gitanos, 2006).

Segundo ejemplo:

— José Eugenio, ¿tú conoces a una pareja de maestros que se llaman Conchi y Ángel?

— Sí, sí, de toda la vida... Han estado muchos años de maestros en Peñaranda.

— Pues, Conchi me dio clases a mí en cuarto de primaria y a ella le debo el seguir estudiando. Yo iba a un colegio de Aranda [la ciudad] y mis padres pusieron un bar en un pueblo y entonces cambié al colegio de Peñaranda. En el colegio anterior yo no aprendía nada y me pusieron en un grupo de compensatoria con inmigrantes que no sabían español... que yo me decía: “¿Qué hago yo aquí?”... Pero cuando Conchi fue mi maestra me ayudó muchísimo, se preocupó por mí y me hizo ver que yo podía ser buen estudiante. Y fue a hablar con mis padres y todo. Y si en este curso voy a terminar un ciclo formativo de grado superior se lo debo a ella sobre todo. Conchi me rescató. Y luego cuando el año pasado dio una charla en Aranda Loli Fernández, la maestra gitana, allí estaban Conchi y Ángel. ¡Una maravilla de profesora!”

Le pedí permiso para poderse lo contar a su maestra, y cuando se lo mandé por *wasap*, ella respondió: “La verdad que Adrián fue un alumno y un niño maravilloso, se integró en clase y en la escuela fenomenal, a mí me dio vida y alegría a la clase y daba gusto trabajar con él. Te podría estar hablando de él toda la mañana... cuando nos encontremos en la calle algún día... Yo le quiero muchísimo. Me ha mandado muchos años la felicitación de Navidad y, bueno, te diría muchísimas más cosas.”

Estos ejemplos no son meros comentarios anecdóticos, sino que ilustran tendencias y dinámicas sociales y pedagógicas.

Hasta principios de este siglo el tema del éxito escolar de las y los gitanos apenas había sido contemplado por la investigación ni por las publicaciones. Únicamente, se hacía referencia a algunas personas de generaciones anteriores, que eran percibidos como excepcionales y que, por lo tanto, no marcaban ninguna tendencia emergente.

Los estudios sobre la situación educativa del alumnado gitano coincidían en una valoración negativa y frustrante de la misma. En algunos casos se llegaba a

“validar” desde la academia la incompatibilidad entre educación escolar y cultura gitana. Por otra parte, la experiencia de los miembros del equipo investigador en escuelas e institutos a lo largo de los años nos había transmitido la desazón, la renuncia y, en la mayoría de los casos, la incompreensión del profesorado y de las autoridades educativas por la persistente falta de continuidad educativa del alumnado gitano, así como su escaso o nulo conocimiento de experiencias contrarias, aunque fueran excepcionales. Su valoración solía ir acompañada de una aceptación implícita del fracaso y del abandono precoz de los chicos y, sobre todo, de las chicas, la constatación de que los planes de absentismo no lograban invertir la tendencia, el convencimiento de que las familias gitanas no apoyan la educación escolar de sus hijas e hijos porque no la valoran y la falta de compromiso de “la propia comunidad” –concepción también inexacta, por lo que entraña de generalización indiscriminada– con la educación secundaria. Ante este panorama general, se había dedicado prácticamente todo el esfuerzo a analizar la situación desde la perspectiva y la expectativa de la limitación del éxito, por medio de prácticas asistencialistas o bien desde algunos planteamientos ingenuos aunque bienintencionados del campo de la educación intercultural. La misma Asociación de Enseñantes con Gitanos (AEcG) y también algunos centros de formación del profesorado, durante finales de los años 80 y los 90, volcaron sus energías en glosar las excelencias de la educación intercultural y en cómo incluir la cultura gitana en los centros escolares.

También era recurrente encontrar en el profesorado una visión de la cultura gitana como equivalente a la cultura de la marginación, tanto si se compartían presupuestos de tipo racista como si se rechazaban sinceramente.

En septiembre de 2001 en una asamblea de la AEcG, planteé la conveniencia de promover un cambio de perspectiva, centrando la atención en el éxito escolar, y propuse para ello la realización de una investigación. Veía necesario la no asunción de la inercia derrotista ni la de la moda del discurso del respeto a la diversidad que obvia la no existencia de igualdad en las expectativas y los logros escolares del alumnado.

En la investigación (Abajo y Carrasco, 2004), se evidenció que las trayectorias de los gitanos y gitanas con éxito académico son muy variadas. No obstante, se puso de manifiesto que existen dos grandes grupos de factores que favorecen la continuidad académica de los chicos y chicas gitanas:

A) Estudiantes que han encontrado apoyo en alguna de las personas que les rodean:

- Han contado con el *respaldo del profesorado* (sobre todo, en momentos claves). El papel del profesorado es tanto más relevante en cuanto la situación de la familia es menos favorable (por vivir en un barrio guetizado, con peores condiciones económicas y/o por ver menos clara la continuidad escolar de sus hijos).

- Han tenido un *grupo de amigos que han continuado estudiando*.

- *Su familia les animó a seguir estudiando* (en ocasiones no desde el principio, sino al ver la implicación en los estudios y los buenos resultados escolares de este hijo o hija).

- *Tuvieron un lugar donde poder ir a estudiar después de las clases y hacer los deberes y donde ser apoyados/as en su continuidad y encontrar compañeros/as que proseguían estudiando y/o contaron con el respaldo de una asociación con objetivos de promoción escolar.*

B) La implicación personal del propio/a estudiante:

- *Lograron buenos resultados iniciales en los estudios.*
- *La tenacidad y empeño de la persona* por proseguir estudiando. La mayoría de las gitanas que han continuado estudiando se definen a sí mismas como muy tenaces y luchadoras (“Lo tenía muy claro”).
- *Su capacidad de negociación con el grupo familiar.*- La estudiante gitana cumple simultáneamente con sus obligaciones como estudiante (buenos resultados académicos como prueba de que su empeño va “en serio”) y con responsabilidades domésticas, e incluso a veces con trabajo extradoméstico, y, además, soporta las presiones comunitarias a las que está expuesta (ser “formales” desde el punto de vista tradicional/patriarcal).
- *Sus habilidades sociales.*- Son personas que ante posibles señalamientos y presiones de una u otra parte saben responder de un modo airoso, e incluso con humor.

Estos dos grandes tipos de factores se influyen mutuamente: en la medida en que un estudiante se siente valorado, es mayor la probabilidad de que se desarrolle en él una implicación y compromiso con los estudios; y su empeño en proseguir estudiando hace más probable que se generen expectativas positivas hacia su continuidad académica en las personas que le rodean. De tal manera que, cuando un estudiante gitano cuenta con mensajes claros de apoyo a sus estudios en alguno de sus agentes de socialización (familia, profesorado del centro escolar o del estudio extraescolar, amigos) y obtiene buenos resultados escolares es probable que se fragüe un proyecto personal de continuidad educativa.

¿“Desaprender” el alumnado o “desaprender” el profesorado?

¿Por qué tantas investigaciones y programas se centran en medir el cambio en la familia gitana, sus expectativas, los mensajes que dan a sus hijos e hijas, el respaldo que les ofrecen, las condiciones de estudio que les proporcionan? En cambio, apenas se dice nada del papel de la Administración y del profesorado: ¿Qué papel juegan las políticas y proyectos y prioridades de la Administración?, ¿Qué papel juega el profesorado, el claustro, la dirección? ¿Hay planes de cambio de la práctica y del discurso educativo del profesorado? ¿Hasta qué punto prácticas erróneas, con resultados nefastos, se tapan con el determinismo fatalista de: “Otro intento que hemos hecho, pero no vale para nada, hasta que la familia...”?

En los años 80 y principios de los 90 muchos padres y madres gitanos a los que entrevisté veían deseable pero improbable que sus hijos –y, menos aún– sus hijas siguieran estudiando más allá de educación primaria. Un padre me comentó: “Ojalá mi hijo estudiara Derecho... y, si no, torcido”. Sin embargo, en el reciente libro *La lucha por un futuro mejor. Relatos de mujeres gitanas ribereñas* (VV. AA., 2019) el anhelo de continuidad escolar para los chicos y chicas gitanas es unánime y decidido en las 60 mujeres gitanas de mi tierra autoras del mismo. Y algunas investigaciones recientes están poniendo en evidencia que en estos momentos “el alumnado [de minorías étnicas] muestra altas aspiraciones y una percepción positiva de apoyo social en su medio familiar, pero una baja vinculación escolar y una percepción poco positiva del apoyo docente. Así, los factores escolares [...] obtienen puntuaciones más negativas que los factores

sociales e individuales.” (Carrasco y Molins: 2019). Si bien es verdad también que muchos adolescentes de minorías étnicas no tienen nada claro qué podrían hacer después de su paso por la escolaridad obligatoria (según evidencia una investigación en curso de Ábel Bereményi).

¿Cómo interpretamos el siguiente hecho? En una ocasión una vecina mía gitana me pidió que hablara con su hija de 12 años porque la veía muy desalentada y descolgada con respecto al colegio. Cuando le pregunté a la chica qué tal le iba en el colegio, me respondió con toda confianza: “Fatal. En el colegio yo estoy desaprendiendo... Después de repetir curso, soy de las mayores y encima voy de las que peor... Me sacan a compensatoria y luego no me entero de lo que están hablando en clase... Yo lo que quiero es no ir ya al colegio, y menos al instituto... Total, ¿para qué? para seguir desaprendiendo.”

La trayectoria escolar de cada alumno o alumna es un proceso único en el que van a ir incidiendo muy diversos factores: el propio sistema social con su configuración bifronte (democrático, pero jerarquizado económicamente) y, por tanto, la situación económica familiar y la mayor o menor posibilidad de afrontar los gastos que implica la continuidad escolar, los estudios de los padres, el sistema educativo y las decisiones de política educativa (si estas propician la equidad o la selección)⁶. Pero también la lectura que de ello realizan los diversos agentes educativos, especialmente las familias y el profesorado, así como los propios logros que va alcanzando cada estudiante. Los planteamientos de los actores educativos también están configurando dicha realidad y redefiniéndola.

Además, desde un enfoque sistémico, las expectativas de cada uno de los agentes educativos se afectan mutuamente: la implicación de una familia tiende a predisponer al profesorado favorablemente hacia ella y hacia las posibilidades académicas de sus hijos; y cuando una familia capta que su hijo o hija son valorados en el centro escolar y que está obteniendo buenos resultados, esto contribuye a que incremente sus aspiraciones académicas y su compromiso. Y, a su vez, el estudiante capta si las personas más relevantes para él (su familia, profesorado y grupo de iguales) le transmiten mensajes de confianza y valía o, por el contrario, de desvalorización, lo cual va a promover o desalentar su vinculación escolar.

Decisiones como la segregación, los “grupos de nivel” y las repeticiones de curso parten de unas bajas expectativas sobre el alumnado gitano y les están perjudicando enormemente:

Estos alumnos y alumnas casi siempre están en los grupos de menor nivel. No tienen expectativas, no tienen referentes y pierden la motivación. El éxito educativo no depende de la composición y clase social del alumnado, sino de la organización escolar y metodologías en el aula (Macías, 2017).

Existe el riesgo de que las expectativas del profesorado estén influenciadas por los estereotipos de clase social y etnia y de que el etiquetaje negativo se dé

6 Ninguno de estos condicionantes constituye un determinante absoluto ni explica el mayor fracaso escolar de las minorías étnicas autóctonas en relación a otros grupos en su misma situación económica ni con respecto a otras minorías étnicas de origen inmigrante (tal como evidenciara John Ogbu y su equipo, 1991).

con mayor frecuencia con respecto al alumnado procedente de niveles socioeconómicos más bajos y de minorías étnicas⁷ (Díaz-Aguado, 1985; Vásquez e Martínez, 1996; Abajo, 1996; Schofield, 2006; Pàmies, 2006; Ballestín, 2008; Tarabini, 2016; Macías, 2017).

La psicóloga chilena Ana Vásquez había realizado una investigación sobre la situación escolar de los inmigrantes, a partir de la observación de un aula de un colegio público de un barrio parisino (op. cit.) En la presentación de su investigación en un congreso al que yo asistí en 1995 expuso su preocupación por que, después de convivir bastantes meses con una maestra y trabar cierta amistad con ella, le tenía que “devolver” la información: había cuantificado cómo en su clase esa maestra al alumnado inmigrante le dedicaba mucho menos tiempo de atención (en cuanto a miradas, preguntas, corrección de ejercicios y elogios) y que esto, de un modo inconsciente, evidenciaba menores expectativas sobre ellos y alimentaba el autocumplimiento de la profecía negativa.

Por otra parte, con frecuencia las propias familias gitanas, debido a la percepción de los estereotipos y del “techo de cristal en el mercado laboral” (aun logrando titulaciones, previsiblemente no contarán con las mismas oportunidades laborales: Ogbu, 1991, para la población afroamericana de EE. UU.), cuando no constatan buenos resultados escolares en sus hijos o hijas, también tienden a interiorizar la no viabilidad de los estudios para ellos (Bereményi, 2007; Abajo y Carrasco, 2011).

En modo alguno estoy abanderando el desresponsabilizar a las familias, sino el llamar la atención de que, desde una perspectiva sistémica, nada funciona como un factor aislado. Y que es necesaria la sensibilización de la administración y del profesorado para reflexionar sobre su propia práctica. La capacidad de la administración y de la dirección de los centros de *valorar* si sus programas propician la equidad educativa, y del profesorado de *evaluar* su propia práctica y discursos.

Por ejemplo, en los proyectos de Bilingüismo con el inglés –tal como se están aplicando– o con la Educación Compensatoria segregada o al decidir la “no promoción de curso”, ¿se está evaluando el impacto de estas medidas?, ¿son las mejores alternativas?, ¿potencian la equidad educativa o ahondan en la desigualdad de oportunidades?

Cuando se aplican actuaciones que realmente funcionan y se tienen altas expectativas del alumnado y de sus familias, “las mismas familias gitanas de los mismos barrios gitanos empiezan a tomar las riendas de su futuro y del de sus hijas e hijos” (Macías, 2017). El éxito y continuidad en los estudios del alumnado gitano se ven favorecidos (como los de cualquier otro) cuando cuentan con mensajes inequívocos de competencia y de pertenencia (Abajo y S. Carrasco, 2004; Pàmies, 2006; Ballestín, 2008; y García Pastor, 2011).

7 El efecto Pigmalión negativo sobre el alumnado de minorías étnicas en los centros escolares supone la aplicación al sistema educativo de los criterios jerárquicos clasificatorios de la alteralidad, ya que “La estereotipia se caracteriza por un efecto similar al que comportan las ‘profecías autoconfirmadoras’, que articulan, ponen en acto, una serie de actos que tienden a ajustar, a amoldar, al individuo supuestamente desviado a la imagen que la sociedad ha generado de él” (Blai Guarné, 2004: 114).

Tanto las experiencias pedagógicas que han logrado notables éxitos escolares en el alumnado proveniente de entornos desfavorecidos socioeconómicamente, como numerosas investigaciones y diversas corrientes psicológicas nos ponen de relieve algo central en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el clima emocional (fundamentalmente, las expectativas de los demás y el grado de empatía) que envuelve a la acción educativa constituyen una especie de tamiz que da alas al aprendizaje (cuando es valorizante y genera autoestima en el aprendiz) o, por el contrario, que lo bloquea (cuando el alumno percibe desvalorización). Si analizamos qué tienen en común experiencias pedagógicas que han logrado resultados escolares muy positivos en zonas socialmente desfavorecidas en distintos países, podemos apreciar que parten de un cambio de paradigma explicativo: defienden el tener altas expectativas para todo el alumnado y el buscar los sistemas educativos más eficaces para asegurar la equidad y calidad del aprendizaje. Ello genera una transformación de las expectativas y la participación de las familias, de la implicación y autoestima del alumnado, una recuperación de la ilusión del profesorado y una mejora de la convivencia y el aprendizaje (Luna, F. y Jaussi, 1998: 63).

Discusión

A todos los sectores de la comunidad educativa nos debe interpelar la situación del alumnado gitano, y ser conscientes de la importancia decisiva de la mirada o el enfoque con que la abordemos. Además de repensar nuestras categorías clasificatorias por la necesidad de una mirada que busque ejes de diferencia que no impliquen desigualdad ni descalificación y que potencie el éxito escolar del alumnado gitano.

Es obvio que su éxito escolar es algo que les concierne a los estudiantes gitanos y a sus familias; pero la vinculación del alumnado y la fe de las familias en sus posibilidades se construye con lo que hace cada día, sus relaciones, sus logros, lo que percibe que los demás esperan de él.

Considero urgente que tanto las políticas educativas, como la organización de los centros escolares y los agentes educativos de los sectores mayoritarios (familias no gitanas, sindicatos, congregaciones religiosas que regentan centros escolares, etc.) propicien por todos sus medios una educación inclusiva y sin segregaciones.

Brindar a los niños romaníes la igualdad de oportunidades desde el principio de su vida en relación con sus compañeros no pertenecientes a esta etnia es esencial para romper el ciclo de transmisión intergeneracional de la pobreza (Agencia Europea de Derechos Fundamentales: 2018, 32-33).

También se precisa una revisión del programa de Educación Compensatoria y de los demás programas relativos a la atención a minorías étnicas. Y analizar críticamente en qué medida están sirviendo realmente a sus objetivos de “cohesión social” o existe un foso entre la retórica de los objetivos y las prácticas.

José Heredia Maya (2001: 8) señala la necesidad de que las relaciones interpersonales se sustenten en una “mirada limpia”, informada, crítica y autocrítica. En educación ello implica que se reconozcan los diversos ejes de

desigualdad que condicionan el punto de partida de cada estudiante (incluidas también las miradas o expectativas de los agentes educativos sobre él), y apueste por la equidad.

Se requiere poner el foco en la capacidad del centro educativo para responder a las necesidades del todo el alumnado y asegurar la continuidad también del alumnado en situación social más vulnerada. No se trata de bajar el nivel académico, sino de cambiar la metodología y reorganizar los recursos del centro con un enfoque inclusivo y con altas expectativas para todo el alumnado. Para ello:

Es preciso empezar por nosotros; los profesionales también somos población diana [...] Los profesionales tenemos nuestros bagajes, nuestros miedos, formamos parte de un modelo que produce desigualdad y tenemos que revisarnos para, entre otras cosas, aprender a ceder poder o a no reproducir el modelo anterior. (Martín: 2019, 1).

En consecuencia, y porque es algo que –en alguna medida– está en las manos del profesorado y sobre lo que realmente se puede mejorar, hay que poner en el centro el análisis de la escuela frente a las minorías en general y hacia la minoría gitana en particular. Es crucial lo que ocurre dentro de la escuela.

El profesorado puede implementar el efecto Pígalión positivo con su alumnado, para lo cual es clave su empatía, en cuanto llave que permite abrir la puerta de los procesos emocionales, alejar bloqueos psicológicos y conductas defensivas y, por el contrario, aumentar la autoestima y el sentimiento de valía y competencia. “El factor humano constituye el instrumento de todos los instrumentos” (Pichón-Rivière, 1982).

Con el Pueblo Gitano tenemos contraída toda la sociedad una deuda histórica. ¿Seremos capaces de construir una nueva época, presidida realmente por la inclusión y la equidad escolares?, o, dicho en otros términos: ¿los agentes educativos (y especialmente, el profesorado) estamos decididos a filtrar los prejuicios, inercias y derrotismos y, en su lugar, proyectar altas expectativas hacia nuestro alumnado gitano y hacia nosotros mismos como mediadores de sus aprendizajes?

Referencias Bibliográficas

Abajo, José Eugenio (1995). “La escolarización de los niños gitanos”, *RTS: Revista de Trabajo Social*, 140. pp. 138-157.

Abajo, José Eugenio (1997). *La escolarización de los niños gitanos: el desconcierto de los mensajes doble-vinculares y la apuesta por los vínculos sociales y afectivos*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Abajo, José Eugenio (2010). “El padre Manjón y la escolarización de la infancia gitana”, *O Tchatchipen*, 72. pp. 27-35.

Abajo, J. E. y Carrasco, Silvia (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España. Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid, Instituto de la Mujer/CIDE, documento electrónico: http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/educacion/publicaciones/MujeresenEducacion/docs/4_Exito_escolar_gitanas.pdf

Abajo, J. E. y Carrasco, Silvia (2005). “El éxito escolar del alumnado gitano: encrucijada personal, familiar, comunitaria, escolar y social, Asociación de Enseñantes con Gitanos”. En *Memoria de papel*. Madrid: Asociación de Enseñantes con Gitanos, documento electrónico: https://www.aecgit.org/downloads/paginas_p1/65/el-exito-escolar-del-alumnado-gitano-encrucijada-personal-familiar-comunitaria-escolar-y-social.pdf

Abajo, J. E. y Carrasco, S. (2011). “La situación escolar del alumnado de minorías étnicas: el modelo explicativo ecológico-cultural de John Ogbu”, *Recerca*, 11, pp. 71-92, documento electrónico: <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/recerca/article/viewFile/227/209>.

Abajo, J. E.; Prior, Pedro; y Torre (de la), Valentina (2018). “Introducción de la Cultura Gitana en el Currículo de Castilla y León. UU. DD. sobre la historia y la cultura gitana”, *38 Jornadas de Enseñantes con Gitanos. Libro Recopilatorio de Ponencias y Experiencias*, pp. 22-43. Zaragoza, documento electrónico: https://www.aecgit.org/downloads/jornadas_documentos/1/libro-recopilatorio-de-ponencias-y-experiencias.pdf

Agencia Europea de Derechos Fundamentales (FRA) (2018). *Segunda Encuesta de la Unión Europea sobre Minorías y Discriminación*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, pp. 32-33, documento electrónico: https://www.eldiario.es/sociedad/ue-intolerable-discriminacion-sufren-gitanos_1_3710086.html.

Aparicio Gervás, Jesús María (2002). *Prensa y Educación: Acciones para la desaparición de un gueto*. Madrid, Editorial Libre de Enseñanza.

Asociación de Enseñantes con Gitanos (2006). *Boletín de la AEcG*, 27: “Alrededor de José Heredia Maya”, documento electrónico: <https://www.aecgit.org/publicaciones/revistas.html>

Ballestín, Beatriz (2008). *Immigració i identitats a l'escola primària. Experiències i dinàmiques de vinculació i desvinculació escolar al Maresme*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona. Departament d'Antropologia Social i Cultural, documento electrónico: <https://www.tdx.cat/handle/10803/5527#page=1>

Bereményi, Bálint Ábel (2007). “*Claro hijo, vaya a la escuela y si se aburre lo sacamos*”. *Relaciones y experiencias de los gitanos de Badalona y los rom de Bogotá con la educación escolar*. Tesis Doctoral. Departament d'Antropologia Social i Cultural de la Universidad Autónoma de Barcelona, documento electrónico: <https://tdx.cat/bitstream/handle/10803/5518/bab1de1.pdf?sequence=1>

Bereményi, Balint Ábel (2011) “Intercultural policies and the contradictory views of teachers: the Roma in Catalan schools”. En *Intercultural Education*, 22:5, pp. 355-369, documento electrónico: <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2011.643134>

Besalú, Xavier (2006). “El plan para la lengua y la cohesión social (Plan LIC) del gobierno de Cataluña”, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 56. pp. 45-68, documento electrónico: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2239657>

Calvo Buezas, Tomás (1990). *¿España racista? Voces payas sobre los gitanos*. Barcelona, Editorial Anthropos.

Carrasco, Silvia y Molins, Cris (2019). “Aspiraciones y oportunidades. Reducir el Abandono Escolar Prematuro desde la perspectiva de la equidad. Estudio de caso en Sabadell y propuestas de actuación. Resumen Ejecutivo”, *RESLE.U Working Paper Series. Working Paper 3*, documento electrónico: https://www.researchgate.net/publication/333199453_Aspiraciones_y_oportunidades

Colectivo de Enseñantes con Gitanos de Castilla y León (2018). “Crónica periodística de un “colegio solo de gitanos””. *Revista de la AEcG*, 35. Documento electrónico: <https://www.aecgit.org/publicaciones/revistas.html>

Comisión Europea (2012). *Los Romá/Gitanos y la enseñanza. Desafíos y Oportunidades en la Unión Europea*. Madrid: Edición en español de la Asociación Presencia Gitana, documento electrónico: <https://www.presenciagitana.org/INFORME-CE-LosRomaylaensenanza-ES.pdf>

Díaz-Aguado, María José (1985). “La interacción profesor-alumno en la enseñanza universitaria”. En: *Psicología de la Educación y Enseñanza Universitaria*. Santa Cruz de Tenerife: Servicio de Publicaciones del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Laguna.

Fundación Secretariado Gitano (2010). *Evaluación de la normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en la etapa de Educación Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, documento electrónico: https://www.gitanos.org/centro_documentacion/publicaciones/colaboraciones.html

Fundación Secretariado Gitano (2013). *El alumnado gitano en Secundaria Un estudio comparado*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, documento electrónico: https://www.gitanos.org/centro_documentacion/publicaciones/fichas/102984.html

Galletti, Patricia Cecilia (2019). *Normalización, colonialidad en espejo y resistencia pasiva: la situación de los Gitanos en Valladolid, España*. Tesis doctoral. Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín, Argentina, documento electrónico: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/106602> <https://ri.conicet>

García Pastor, Begoña (2011). “Infancia gitana y éxito escolar: sobre la necesidad de construir vínculos socioafectivos con la escuela”, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. Vol 4, 3. pp. 392-410, documento electrónico: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=74678>

García Sánchez, Carolina (2018). “Disciplinando al gitano´ en el siglo XX: regulación y parapenalidad en España desde una perspectiva europea”. En *Historia y política*, 40. pp. 115-146, documento electrónico: <https://revistas.ucm.es/index.php/HPOL/article/view/63008/4564456549152>

Gómez Alfaro, Antonio (2010). *Escritos sobre gitanos*. Valencia: Asociación de Enseñantes con Gitanos, documento electrónico: <https://www.aecgit.org/downloads/publicaciones/4/escritos-sobre-gitanos-a.-gomez-alfaro.pdf>

Guarné, Blai (2004). “Imágenes de la diferencia. Alteridad, discurso y representación”. En Elisenda Ardévol Piera, y Nora Muntañola Thornberg, (ed.): *Representación y cultura audiovisual en la sociedad contemporánea*, pp. 47-127. Barcelona: Editorial UOC.

Heredia Maya, José (2001): *La mirada limpia*: 1: 8-12, documento electrónico: https://www.academia.edu/33813614/LA_MIRADA_LIMPIA_1_JOSE_HEREDIA_MAYA

Hernández, Manuel, Rodríguez, Florencio y Abajo, J. E. (1984). *Informe de las condiciones de vida de Aranda de Duero*. Aranda de Duero: policopiado.

Instituto de Sociología Aplicada de Madrid (1978; 2ª ed. 1990): *Estudio sociológico: Los gitanos españoles 1978*. Madrid, Ed. Asociación Secretariado Gitano.

Laparra, Miguel (coord.) (2011). *Diagnóstico social de la comunidad gitana en España*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, documento electrónico: https://www.msbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/PoblacionGitana/docs/diagnosticosocial_autores.pdf

López, María Luisa y Fresnillo, Gonzalo (1995). *Margen y periferia Representaciones ideológicas de los conflictos urbanos entre payos y gitanos*. Madrid, Asociación Secretariado General Gitano.

Luna, F. y Jaussi, M.L. (1998). “CP “Ramón Bajo” de Vitoria-Gasteiz. Una comunidad de aprendizaje”, *Cuadernos de Pedagogía*, 270. pp. 58-63).

Maalouf, Amin (2015). *Identidades asesinas*. Madrid, Alianza Editorial.

Macías, Fernando (2017). *Contribuciones del Pueblo Gitano para luchar contra la Pobreza y el Antigitanismo a través de su participación en Actuaciones Educativas de Éxito*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona, documento electrónico: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/125577/1/FMA_TESIS.pdf

Macías, Fernando y Abajo, J. E. (2020). “El alumnado gitano y la mochila del profesorado, tras la pandemia”, *Web MRP Concejo Educativo de Castilla y León*, documento electrónico: <http://www.concejoeducativo.org/2020/el-alumnado-gitano-y-la-mochila-del-profesorado-tras-la-pandemia/>

Macías, F. y Flecha, R. (2013). “Hacia una formación del profesorado para la igualdad del Pueblo Gitano”, *Revista de la Asociación de Enseñantes con Gitanos*, 30, pp. 75-84. Recuperado de: <https://www.aecgit.org/downloads/revistas/5/n-30.pdf>

Manjón, Andrés (1900. Reedición 1948). *Lo que son las Escuelas del Ave-María. Modos de enseñar. Hojas pedagógicas*. Granada, Patronato de las Escuelas del Ave-María (Reedición: Alcalá de Henares: Imprenta de los Talleres Penitenciarios).

Manjón, Andrés (1921). *El gitano et ultra. Hojas de educación social*. Granada, Escuelas del Ave-María.

Martín, María Victoria (2019). “Empezar por nosotros; los profesionales también somos población diana.” En: *Blog Promoción de la Salud Comunitaria*, documento electrónico: <https://www.easp.es/web/blogps/2018/12/03/empezar-por-nosotros-en-promocion-de-salud-los-profesionales-tambien-somos-poblacion-diana/>

Martín Garzo, Gustavo (2014). “El buen lector”. En *El Norte de Castilla*, 25-11-2014, documento electrónico: <https://www.elnortedecastilla.es/culturas/libros/201411/25/buen-lector-20141125111404-rc.html>

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2019. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional, documento electrónico: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b8f3deec-3fda-4622-befb-386a4681b299/panorama%20de%20la%20educaci%C3%B3n%202019.pdf>

Muñoz Martín, Juan (2017, 46ª edición; 1980, 1ª ed.). *Fray Perico y su borrico*. Boadilla del Monte (Madrid), Ediciones SM (Colección Barco de Vapor).

Ogbu, John U. (1991). “Respuestas de las minorías a la experiencia escolar”, *Boletín de Enseñantes con Gitanos*, 25. Documento electrónico: <https://www.aecg.org/publicaciones/boletines/id1-boletin-n-25.html>

Pàmies, Jordi (2006). *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament d'Antropologia Social i Cultural, documento electrónico: <https://www.tdx.cat/handle/10803/5517#page=1>

Platero, Begoña (1984). *Estudio de la población gitana de Burgos*. Ayuntamiento de Burgos: policopiado.

Porta, Carmen (2011). “La importancia de la mirada en el comportamiento artístico: identidad histórica y percepción visual”, *AISTHESIS* (Pontificia Universidad Católica de Chile), 49, 11-28, documento electrónico: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-71812011000100001

Pichón-Rivière, Enrique (1982). *El Proceso Grupal*. Buenos Aires, Ed. Nueva Visión.

Río Ruiz, Manuel Ángel (2018). “Antigitanismo y cambios en los derechos y condiciones escolares de la infancia gitana en España (1970 -1995)”, *Historia y Política*, 40, documento electrónico: <https://recyt.fecyt.es/index.php/Hyp/article/view/60263/41344>

San Román, Teresa (1997). *La diferencia inquietante: viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*. Madrid: Siglo XXI de España.

San Román, Teresa y Garriga, Carmen (1983). “Antropología aplicada al trabajo social: el desarrollo de los gitanos”, *Revista de Trabajo Social*, 91. pp. 11-58.

Schofield, Janet Ward (2006). *Migration background, minority-group membership and academic achievement: Research evidence from social, educational and developmental psychology*. Berlin, AKI.

Tarabini, Aina (2015). “La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar”, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. vol. 8: 3: 349-360.

Universidad Católica de Valencia (2015). *Blog de Pedagogía: Escolarización de los niños gitanos*, documento electrónico: <https://blogs.ucv.es/pedagogia/inicio-de-la-escolarizacion-de-los-ninos-gitanos/>

Vásquez, Ana y Martínez, Isabel (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona, Paidós.

Yanke, Rebeca (2020). “El inagotable éxito de ‘Fray Perico’, el libro que todos leemos de niños”. En: *El Mundo*, 2-1-2020, documento electrónico: <https://www.elmundo.es/papel/historias/2020/01/02/5e09de94fc6c8326268b456f.html>

VV. AA. (2019). *La lucha por un futuro mejor. Relatos de mujeres gitanas ribereñas*. Ayuntamiento de Aranda de Duero, Concejalía de Acción Social.

VV. AA. (2012). *Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, documento electrónico: https://www.mssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/inclusionSocial/poblacionGitana/docs/WEB_POBLACION_GITANA_2012.pdf

Watzlawick, Paul (2003). *¿Es real la realidad?* Barcelona, Editorial Herder.