

La contribución de la escuela al proceso de fabricación de la desigualdad de la etnia gitana en España¹

*Márcia Ondina Vieira Ferreira**

Resumo

O artigo reproduz o texto de defesa de Tese de Doutorado em Sociologia apresentada à Universidade de Salamanca – Espanha, cujo principal objetivo foi analisar as possibilidades de sucesso escolar da etnia cigana naquele país, a partir da interpretação que as políticas educacionais aplicadas às minorias étnicas recebem no cotidiano da escolarização de crianças ciganas.

Palavras-chave: desigualdade educacional; educação compensatória; escola e cultura.

Abstract

The article reproduces the text of the defence of Doctorate Dissertation in Sociology presented to the University of Salamanca – Spain. The main objective of this investigation was to examine the possibilities of academic success of the gypsy community in that country, from the point of view of the interpretation of educational policies in the everyday schooling of gypsy children.

Key-words: educational inequality; compensatory education; school and culture.

¹ Este texto constituye mi defensa de Tesis de Doctorado en Sociología, presentada al Departamento de Sociología de la Universidad de Salamanca, España, en el día 15 de diciembre de 1997. El Tribunal fue compuesto por las Profesoras Marina Subirats, de la Universidad de Barcelona, y Julia Varela, de la Universidad Complutense de Madrid; y por los Profesores Fernando Alvarez-Uría, también de la Complutense, José Gimeno Sacristán, de la Universidad de Valencia y Eduardo Fraile, representando la Universidad de Salamanca. El director de la Tesis fue el Prof. Mariano Fernández Enguita, Prof. Catedrático de la Universidad de Salamanca.

El título de la Tesis es “Educación compensatoria: políticas educativas, discursos y prácticas pedagógicas cotidianas en la escolarización del alumnado gitano -fabricando la desigualdad (Madrid, 1993/1995).

Para escribir el texto de defensa me he basado principalmente en los Capítulos 1 y 10 de la Tesis, referentes a Introducción y Conclusiones. Considerando, por tanto, su carácter sintético, explicaciones necesarias a una mayor comprensión del texto serán ofrecidas en notas al pie de página.

* Professora do Departamento de Ensino – FaE/UFPEL

E-mail: marciaof@ufpel.tche.br

1. Me gustaría empezar la exposición de mi trabajo explicando **los motivos que me condujeron a elegir este tema de investigación.**

Mi interés respecto a las formas por las cuales la desigualdad social se manifiesta dentro de la institución escolar se viene expresando por medio de diversos estudios, teóricos y empíricos, durante mi trayectoria de estudiante y docente-investigadora. En el periodo en que empiezo el Doctorado, estos estudios aproxímanse de los aportes que pretenden examinar los conflictos producidos dentro de la escuela, y que estarían a revelar dinámicas concomitantes de dominación y resistencia.

Además de representar una nueva inflexión metodológica -aspecto que explicitaré más adelante- este tipo de investigación encamínase a conocer de manera más profunda y directa las formas por las cuales las interacciones bosquejan una diversidad de representaciones sobre: el papel de la escuela y de cada unos de sus agentes; la distribución del conocimiento y del poder en la institución; la división social y sexual del trabajo en ella; los rituales presentes en las prácticas pedagógicas y su articulación con determinadas concepciones de humanidad y sociedad; y un largo etcétera.

Por otra parte, a la medida en que estos aportes empiezan a consolidarse, preséntase la necesidad de reconocer que la desigualdad no se manifiesta de modo exclusivo por medio de las diferencias de clase que atraviesan las sociedades, sino que hay otras diferencias que caracterizan grupos humanos y que son responsables por asignarles a posiciones marginales en el reparto de los recursos, bienes y posiciones en dichas sociedades.

En este sentido, un análisis más preciso de la desigualdad debería incidir sobre otras variables, además de la de clase: género, etnia, grupos de edad, nación, etc.

Teniendo en cuenta esas ideas, realizar la tesis doctoral en España me permitió profundizar conocimientos sobre las desigualdades étnicas en educación, por medio de una investigación respecto a la escolarización del grupo étnico gitano.

Como los miembros de este Tribunal tuvieron oportunidad de leer, voy a esclarecer, ahora, el objetivo principal del estudio: **examinar las posibilidades de éxito escolar de la comunidad gitana a partir de la interpretación que las políticas educativas reciben en la escolarización cotidiana de niñas y niños gitanos.**

2. **La idea base que sostuvo la investigación** fue que las políticas educativas no determinan de por sí los resultados de la escolarización planificada, puesto que su implantación sufre la mediación de los agentes más

directamente involucrados en el proceso, en el caso el cuerpo docente y administrativo de cada escuela, así como los propios alumnos y sus padres ofrecen cierto grado de aceptación o rechazo a dichas propuestas educacionales.

En otras palabras, aunque las orientaciones presentes en las políticas merezcan ser examinadas con atención, no es suficiente conocerlas para entender el proceso de escolarización, dado que sufren interpretaciones de acuerdo con las perspectivas que son hegemónicas en cada escuela, o con el sentido común que se refleja en las prácticas pedagógicas de cada agente.

3. Esa orientación tuvo consecuencias para los **caminos metodológicos elegidos**. Además del estudio de las políticas educativas, realizado con la intención de conocer las concepciones de educación de minorías subyacentes a las iniciativas de escolarización, llevé a cabo una investigación de carácter cualitativo en una escuela pública de Enseñanza General Básica (EGB) de la ciudad de Madrid, durante 3 cursos académicos, utilizando la etnografía y otras técnicas cualitativas de recogida de datos. Mi objetivo fue observar cómo se producía, en las prácticas diarias de la institución escolar, la escolarización de los gitanos.

Con el transcurrir del tiempo he tenido que agregar una tercera línea de análisis, dado que sentí la necesidad de aproximarme de la perspectiva que los gitanos presentaban respecto a la educación formal. Así, realicé contactos con grupos gitanos que viven en el poblado chabolista de Cerro la Mica, en Madrid, bien como con algunas organizaciones gitanas de carácter nacional.

En términos de los **estudios teóricos realizados**, de forma bastante sintética puedo decir que fue preciso, **en primer lugar**, estudiar cómo las diferencias étnicas dan origen a determinados tipos de desigualdad. **En segundo lugar**, traté de reunir informaciones sobre el pueblo gitano, con el fin de entender la situación actual de los grupos gitanos que viven en España. Aquí no puedo dejar de citar la gran contribución de los trabajos de Teresa SAN ROMÁN² para el conocimiento del tema. Y, **en tercer lugar**, me dediqué a buscar comprender las conexiones entre la escuela y los fenómenos de desigualdad social.

4. Como no hay, aquí, tiempo suficiente para desarrollar estos referentes teóricos, presentaré ahora los **principales hallazgos de este Trabajo**, a partir de las tres perspectivas de análisis citadas, esperando que ellas ejemplifiquen las opciones teóricas utilizadas.

² Por ejemplo: SAN ROMÁN (1976a; 1976b; 1976c; 1980; 1984a; 1984b; 1984c; 1986; 1991; 1997).

Con la primera perspectiva pretendí conocer la política educativa elaborada por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) para atender a los gitanos. Considerando que esta política se manifiesta fundamentalmente en el Programa de Educación Compensatoria (PEC), fueron analizados documentos que dan cuenta de sus propuestas y resultados³, bien como textos críticos al proceso de integración de la infancia gitana a la enseñanza reglada.

Respecto a esto busqué demostrar, en un primer momento, que desde la concepción de educación compensatoria utilizada se destacan sesgos que perjudican a la comunidad gitana. Como indiqué, la amplitud del Programa es delimitada en torno a zonas geográficas carentes, sin tener en cuenta las especificidades culturales del pueblo gitano y sus hábitos de movilidad. Tales características culturales también son desestimadas cuando los documentos oficiales ponen el énfasis del problema en la cuestión de la marginación social y necesidad de integrar el pueblo gitano en la sociedad mayoritaria. La consecuencia intraescolar de esa estrategia es que los propósitos de la Educación Compensatoria terminan por reducirse, al encaminarse ésta principalmente al control de la matriculación y absentismo gitano.

En efecto, cuando observamos los resultados numéricos del PEC nos deparamos, inicialmente, con la falta de precisión de los datos⁴. Empero, lo más importante es el hecho de que el proceso de integración de la infancia gitana en la institución escuela viene ocurriendo sin prácticamente ningún éxito académico. Sobre esto mi apreciación es que el tipo de evaluación o justificativas hasta el momento presentadas para explicar el problema son insuficientes para entender el fenómeno del fracaso escolar gitano, teniendo en cuenta el alcance reducido de los referentes teóricos y métodos utilizados en la

³ La educación compensatoria en España tuvo inicio oficial por medio del Real Decreto 1174/83. Aplicado a la población marginada y, como dice el Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE, 1992b, p. 229), en concreto a las minorías étnicas y culturales, el trabajo está basado principalmente en la localización de los alumnos desescolarizados, su matrícula en escuelas ordinarias y posterior control de su frecuentación a las clases. Además de esto, escuelas con presencia de minorías reciben docentes que vienen actuar con estos alumnos, dándoles apoyo pedagógico en los contenidos considerados básicos: cálculo y lectoescritura. En el caso de los gitanos, su escolarización reglada tuvo principio con la supresión de las llamadas "escuelas-puente" en 1986, que surgieron de un convenio entre el MEC y el Apostolado Gitano. Para el análisis del PEC, algunos de los documentos y textos consultados fueron: ASOCIACIÓN SECRETARIADO GENERAL GITANO (1994a); CENTRO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN, DOCUMENTACIÓN Y EVALUACIÓN (1992a; 1992b; 1994); CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1993; 1994); ESTEBAN DE AZCATE (1989); FERNÁNDEZ ENGUITA, (1996); GARCÍA PARDO (1988); MARCHESI [1993a?]; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992a; 1992b; 1992c; s.f.).

⁴ La imprecisión de los datos en los documentos oficiales es tan grande que apenas podemos tomarlos como datos aproximativos (véase los documentos mencionados en la nota anterior). No obstante, todos los informes oficiales, bien como otras investigaciones de carácter académico revelan, por un lado, una ampliación del número de niños y niñas gitanos escolarizados, mientras, por otro, se mantiene y amplía el desfase edad/curso escolar. Así, un escolar con 9 años de edad frecuentaría las clases de 4º curso de EGB, aunque no supiera al menos leer. Para tenerse una idea, aunque pequeña, sobre el nivel educativo superado por los estudiantes gitanos, podemos tener en cuenta una información citada por FERNÁNDEZ ENGUITA (1996), con base en fuentes oficiales, según la cual en el curso 1988/89 sólo 2,2% de aquéllos concluyeron la EGB con éxito.

investigación al respecto. Al contrario de esto, tal posición termina por indicar el colectivo gitano como responsable por el problema, sin que se discuta el tipo de escuela que se le ofrece, sin al menos levantar hipótesis en relación a variables intraescolares que puedan influenciar la falta de interés de los estudiantes y sus familias por la enseñanza reglada.

No obstante, no podría dejar de mencionar algunos trabajos críticos a las nociones dominantes sobre la educación formal de los gitanos (DÍAZ-AGUADO y BARAJA MIGUEL, 1993; MARTÍNEZ MARTÍNEZ y VERA MARTÍNEZ, 1992; MONTOYA, 1988; MUÑOZ SEDANO, 1994). En ellos aparece la idea de que es preciso transformar las tareas pedagógicas de la escuela, con el propósito de que ésta se torne más adecuada a las necesidades de una sociedad que hoy cada vez más da a conocer sus rasgos multiculturales. Es este desconocimiento, esta falta de consideración a la multiculturalidad que conduce a practicar una educación completamente alejada de los intereses de una gran parcela de la población. Por otro lado, a partir de la óptica de la interculturalidad, es la escuela que no está adaptada para recibir a la infancia de los grupos sin poder en la sociedad. Además de estas contribuciones, muchos trabajos, como aquéllos realizados por CALVO BUEZAS (1989; 1990a; 1990b), llaman a cuestionar la interferencia del racismo y los prejuicios del profesorado y estudiantes payos (no gitanos) sobre las relaciones personales y pedagógicas dentro de los centros educativos, cosa que, al fin y al cabo, termina por colaborar en la expulsión de los gitanos de las hileras del éxito escolar.

Dejando aparte esas cuestiones, hay otros aspectos de interés que quiero ahora destacar. El análisis de la política educativa dirigida a la minoría gitana revela, como es lógico, la fuerte conexión que hay entre escuela y sociedad mayoritaria. En ningún momento los documentos oficiales preguntan por la inclinación y perspectivas de los grupos minoritarios en el proceso de integración. Este proceso es visto como una vía de sentido único, que los gitanos no trillan, pero que deben necesariamente empezar a trillar. El papel mesiánico de la escuela preséntase como poderoso e incuestionable.

Sin embargo, si existe una concepción respecto al papel de la escuela que parece imponerse de manera uniforme, las formas por las cuales se manifiesta tal concepción revelan que ella sufre interpretaciones múltiples, de acuerdo con la esfera social y los personajes que en ella actúan. Desde el punto de vista analítico esto significa que es preciso estudiar las relaciones entre educación y sociedad sin perder de vista que, más allá de las estructuras que imaginamos pretender ordenar dichas relaciones, existe la actividad humana que rellena y da vida a las propuestas existentes.

Por esta convicción, entendí que la investigación de la escolarización del pueblo gitano tendría que pasar por el conocimiento de las prácticas diarias

que corporifican las intenciones gubernamentales. Así, en la **segunda perspectiva de análisis** realicé un estudio en profundidad del proceso de escolarización de niñas y niños gitanos, en un centro escolar público de EGB de la ciudad de Madrid, durante los cursos académicos 92/93, 93/94 y 94/95, por medio de la etnografía y con la ayuda de otras técnicas cualitativas de investigación, lo que me permitió evaluar la ejecución *in loco* de las políticas educativas y su grado de éxito o fracaso⁵.

En esta parte del trabajo muchos focos de análisis pudieron ser desarrollados. En primer lugar, hay que poner de manifiesto que en la escuela se percibía cierto grado de incomodidad de cara a la existencia de varios grupos étnicos en su interior⁶. Aún así, si es verdad que el clima institucional no permaneció estático durante los años en que realicé la investigación, por otra parte es posible decir que había cierto grado de estabilidad en las relaciones. En resumidas cuentas, los conflictos existían, pero eran más latentes que manifiestos.

En segundo lugar, hablaré respecto a cómo se presentaba el fracaso académico de los gitanos en el centro escolar investigado. Éstos representaban, durante los 3 años en que participé de la vida académica del centro, aproximadamente 11% de las matrículas totales, sin que yo consiguiera precisar si la determinación de este número sufría algún tipo de influencia previa⁷. Comparando las matrículas de la niñez gitana durante los

⁵ La investigación dentro de la escuela se realizó en distintas etapas analíticas, de acuerdo con las necesidades surgidas a partir de los hallazgos. En el curso 92/93 la intención fue conocer las interacciones entre las personas que componían el colectivo escolar; por esto, realicé observaciones de clases de educación compensatoria, del primero, cuarto y quinto cursos, del recreo y del ambiente escolar como un todo. Recogí datos y documentos en la secretaría de la escuela, junto a la profesora de educación compensatoria y demás maestras, que me permitieron construir un perfil socioeconómico y educativo de los estudiantes y conocer las propuestas sobre la educación de minorías en la escuela. Entrevisté, también, la maestra de educación compensatoria y las tutoras de los grupos observados, el director de la escuela y el coordinador de la Unidad de Trabajo Social (UTS) de la región. En el siguiente curso busqué acompañar posibles modificaciones en la escuela con el cambio de dirección de la misma y conocer los logros de los escolares gitanos. Por lo tanto realicé entrevistas con la nueva directora y la referida maestra de compensatoria, observando las clases de esta última. Recogí, también, los historiales académicos de los alumnos gitanos. En el año lectivo 94/95 centré la atención en el impacto de la ampliación de los servicios de educación compensatoria, y otras modificaciones producidas bajo la coordinación del nuevo equipo directivo, sobre el aprendizaje de los alumnos y el tipo de interacción predominante entre payos y gitanos. Por esto actualicé los resultados académicos de estos últimos, observé clases de compensatoria, del taller de cerámica y de otras situaciones escolares, bien como entrevisté las profesoras de educación compensatoria y del taller de cerámica, el profesor del taller de electricidad y la directora del centro.

⁶ Además de los estudiantes gitanos españoles, había inmigrantes provenientes de muchos países, como Arabia, Australia, China, El Salvador, Estados Unidos, Filipinas, Guinea, Marruecos, Nicaragua, Polonia, Perú, y Venezuela. En el curso 92/93 estaban matriculados 26 alumnos inmigrantes, en 93/94 25 alumnos y en 94/95 eran 19 los alumnos inmigrantes.

⁷ Teniendo en cuenta la media de los 3 años académicos examinados, los gitanos eran 63 alumnos, los inmigrantes 23 y los demás alumnos, 496. Lo que llama más la atención es el mantenimiento del porcentaje relativo al colectivo gitano, puesto que se sabe que, por lo menos teóricamente, son las Comisiones de Escolarización por barrio los organismos responsables por determinar el número de plazas que las escuelas públicas deben destinar a las minorías, "de forma que se consiga una distribución equilibrada de los mismos entre los diferentes centros que facilite su efectiva integración" (Orden de 1.º 4.93, NOVENO, B.O.E. n.º 83).

3 años académicos y los cursos de la educación infantil y básica, lo que se destaca con más fuerza es el abandono que se produce a partir del 6º curso, predominantemente femenino.

En términos de la compensación de carencias educativas, la mayoría de los estudiantes gitanos participaba de algún tipo de clase de apoyo. Sin embargo, los criterios utilizados para conducir los niños y niñas a dichas clases no eran tan precisos, aunque el equipo de Compensatoria y la directora presentasen motivos semejantes para explicar las elecciones. Si me refiero a que no eran precisos, quiero decirlo desde el punto de vista de sus consecuencias académicas: el mismo equipo estaba esciente de que la frecuentación a las clases compensatorias no conducía necesariamente a una mejoría del rendimiento. En efecto constaté esta situación, que merece una reflexión más a fondo.

Para explicar tal fenómeno, hay que darse cuenta de sus implicaciones en términos de la creación, dentro de los centros, de *curricula* diferenciados. Por otra parte, hay que subrayar el grado de participación del colectivo docente en las decisiones pedagógicas y curriculares que, en última instancia, determinan la distribución del conocimiento en los centros.

Empezando por el primer aspecto, aunque el propósito de las actividades compensatorias teóricamente sea la atención a la diversidad, es preciso entender que la existencia de *curricula* diferentes -unos más “académicos” que otros- puede reflejar formas de mantenimiento o refuerzo de desigualdades sociales dado que, a fin de cuentas, el saber es distribuido de forma desigual. Para algunos autores que exploran el problema, como FERNÁNDEZ ENGUITA (1987), McCARTHY (1994) y McLAREN (1994), la práctica de asignación de los estudiantes a distintos grupos de acuerdo con sus habilidades intelectuales, pretende *a priori* satisfacer las necesidades específicas de aquéllos, pero en verdad tal práctica disimula procesos de clasificación de los sujetos conforme su ubicación social.

En la escuela estudiada, los diversos servicios de atención a la diversidad existentes, como clases de Educación Compensatoria, talleres de arcilla y de electricidad, no eran considerados una forma de discriminación positiva ni al menos por los docentes involucrados en estas actividades. Al contrario de esto, para allí eran conducidos aquéllos alumnos considerados los fracasados del sistema -sobre todo gitanos, pero también payos-, a los cuales era necesario apartar de las calles mientras fuera posible. Había la esperanza de motivarles para una futura formación profesional, pero subyacía la idea de que la principal función de los talleres era evitar que los estudiantes abandonasen la escuela.

Sin embargo, las docentes más directamente involucradas en el tema gitano en la escuela me ofrecieron informaciones discrepantes respecto a la forma de composición de las matrículas.

Por otra parte, en términos de los contenidos del saber que serían más importantes para la formación de los gitanos, los profesores estaban de conformidad que el trabajo pedagógico debería ser reforzado en las áreas de lectoescritura y cálculo, tanto en las clases de Educación Compensatoria, como en las clases normalizadas. Sin embargo, el estudio de los datos relativos al aprovechamiento escolar reveló que precisamente en las asignaturas donde los contenidos deberían recibir refuerzo -Lengua Castellana y Matemáticas- no había calificación positiva en la mayoría de los casos. Calificaciones positivas existían en asignaturas que componen la parte “blanda” del *currículum*, sin peso suficiente en la jerarquía epistemológica para permitir a los alumnos la consecución del título de Graduado Escolar. Y, aquí, trátase específicamente de los pocos varones que llegan al final de la enseñanza obligatoria, puesto que, como sabemos, a las mujeres gitanas su pueblo no les da la oportunidad de quedarse en la escuela cuanto lo quieran.

La observación de las sistemáticas de evaluación confirmó la hipótesis según la cual ésta posee como función principal el control social, o el aprendizaje de normas de conducta. Los instrumentos de registro de evaluación, aunque teóricamente buscasen alcanzar objetividad en los ítems considerados, revelaban una tendencia a reducirse a aspectos conductuales, de forma que la medida de la absorción del conocimiento -si es que eso es posible- solía ser relegada a plan secundario. No obstante, de forma contradictoria, al parecer los docentes entendían que su evaluación se realizaba teniendo en cuenta los **resultados del aprendizaje cognoscitivo** de los alumnos, decisión en que eran criticados por la profesora de Educación Compensatoria, defensora de que la evaluación se encaminase a los **avances en la capacidad para aprender** presentados por el alumnado gitano.

Toda esta problemática se reflejó en el análisis de los expedientes académicos de los alumnos gitanos. Las justificativas oficiales para el fracaso de éstos relatan el ingreso tardío en la escuela, el desfase, el fuerte absentismo y el abandono como motivos principales. Dichos aspectos tal vez no sean los **motivos**, sino la **propia manifestación del desfase escuela/minoría gitana**. Ahora bien, de modo general comprobé que esas variables no eran definitivas para explicar el fracaso. Así, por ejemplo, hay alumnos que fracasaron (sin abandonar la escuela)⁸ aunque hayan ingresado en edad adecuada y superado el ciclo inicial en tiempo normal. Para los que ingresaron en edad no adecuada los desfases permanecieron aunque casi todos frecuentasen actividades compensatorias y que éstas se ampliasen en número en el transcurrir del

⁸ En especial aquí, el uso del término **fracaso escolar** dice respecto a no obtención del título de Graduado Escolar por aquellos alumnos que, aunque hayan permanecido en la escuela durante los 8 años de escolaridad obligatoria, no lograron aprobación (en la ocasión de la investigación tratábase de la EGB). En estos casos, los jóvenes sólo recibían un certificado de que habían cumplido el periodo obligatorio, sin estar habilitados a seguir estudios en el grado secundario de la enseñanza.

tiempo. Además de esto, el recurso a la marginación para explicar la falta de éxito también no es tan válido para el caso de este centro educativo, puesto que apenas 5 alumnos del ciclo medio y superior eran chabolistas. Por fin, no se puede también individualizar el fenómeno⁹, dado haber similitud en los resultados académicos de hermanos.

Ingresando, entonces, en la materia de la participación del profesorado en el empeño de educar a los gitanos, verifiqué que había un sentimiento mayoritario de que este esfuerzo no llevaría a nada. Como pensaban que los niños y niñas gitanos no poseían las mismas capacidades que los demás, el trabajo pedagógico que desarrollaban junto a éstos era reducido, relegando, con exclusividad, a la Educación Compensatoria la tarea de estimular el aprendizaje de la infancia gitana.

Esto se agrava más porque las prácticas pedagógicas y los rituales de interacción capitaneados por los docentes revelaban prejuicios frecuentemente manifestados, subvirtiendo la defensa teórica de armonía interétnica y no discriminación racial, y reforzando los prejuicios ya presentes en el cuerpo docente. Era hábito común entre el profesorado intentar separar los estudiantes gitanos de los demás, con el propósito de evitar contagiar los buenos alumnos con la indisciplina que se solía atribuir a los gitanos (principalmente los varones). Sobre esto hay que poner de manifiesto uno de los resultados de las prácticas discriminatorias: en el caso de los gitanos, las expectativas negativas de los docentes no recaían sobre individuos en especial, sino sobre toda la minoría, tal como suele suceder con este grupo paria. Sin embargo, la contraria no era verdadera, dado que no se admitía que gitanos pudiesen presentar resultados positivos, si no fuese a través de su deserción del medio cultural gitano.

En suma, en referencia al análisis del desempeño académico de las niñas y niños gitanos, y como merece la pena repetir, constaté que la Educación Compensatoria no “compensa” sus deficiencias de aprendizaje, sean ellas previas o actuales, constituyéndose sí **en la única enseñanza intelectual que se les ofrece.**

A continuación, me encaminé a reflexionar sobre las actitudes de rechazo de la minoría gitana a la educación formal, percibiendo la poca adecuación del uso del paradigma de la resistencia para entender el desacuerdo entre profesores payos y alumnos gitanos. Lo que sí impera es la total discrepancia entre las manifestaciones culturales de los gitanos y aquéllas otras “payas” que son expresadas por medio de la educación formal. Son metalenguajes distintos. Esto se refleja en la polarización existente entre la

⁹ El recurso a supuestas deficiencias de carácter psicológico también era común para explicar el fracaso de unos escolares.

autoadscripción étnica, manifestada por los gitanos, y la estigmatización y marginación, puestas en práctica por parte de los payos.

En cualquier caso, el rechazo de los gitanos a la escuela se expresa principalmente por medio de comportamientos **en contra del control escolar**, alternativa más lineal para quienes, como documenta Teresa SAN ROMÁN (1980), no ven valor inmediato en la institución educativa.

En este sentido, la investigación condujo a la pregunta sobre la perspectiva de los gitanos en relación a la escuela. ¿Qué hacen ellos en ella, todavía? ¿Qué comprensión presentan respecto a su papel? Por esta duda desarrollé la **tercera perspectiva analítica**, que procuró pensar el problema de la escolarización gitana a partir de la óptica de interlocutores gitanos.

Mis primeras deducciones se refieren al hecho de que la mayoría de las familias gitanas está bien más involucrada de lo que imaginamos, en intentos de adaptarse a las exigencias de los nuevos tiempos. No obstante, esto no significa que compartan el sistema de significados “payo”. Lo que empieza a surgir es una convicción respecto a que en la actualidad la escuela es inevitable. El problema que se presenta a los gitanos es cómo participar de la escuela sin que ella les transforme en payos. La rehusa al control intraescolar o a la escuela en cuanto una obligación puede ser una manifestación de tal sentimiento.

Por otra parte, este sentimiento parece ser visto bajo un ángulo diferente por otro género de gitanos, aquéllos políticamente actuantes en la sociedad española. Al considerar la aparición de organizaciones gitanas, autores como LIÉGEOIS (1988) o Teresa SAN ROMÁN (1976b, 1986) subrayan el nuevo carácter de manifestación de la identidad étnica que surge con esas organizaciones. De un lado las asociaciones gitanas representan una forma no típicamente gitana de reunirse; de otro, esta forma más “elitista” parece provenir de la certeza de que es necesario cambiar para no sucumbir en cuanto pueblo.

De hecho, para lo que pretendía argumentar, mi recogida de informaciones sobre el tema de la escolarización junto a las asociaciones gitanas fue muy provechosa. Desde su punto de vista, la educación formal no apenas es importante, sino que es fundamental para su estrategia de disminución del grado de desigualdad que afecta a los gitanos. Por este motivo, algunas de esas asociaciones buscan interferir en las políticas educativas, defendiendo la tolerancia interétnica, la ampliación de la igualdad educativa y programas de educación intercultural.

5. Finalmente, quiero responder a la pregunta que originó este estudio afirmando que el tipo de política hasta entonces elaborada para atacar la desigualdad educativa del pueblo gitano, teniendo en cuenta unos patrones

mínimos de acceso al saber, bien como el desarrollo de esta política en el cotidiano de la escolarización de niñas y niños gitanos, no están consiguiendo la consecución de su permanencia y éxito escolar. Al contrario de esto, todo indica que las interacciones en la escuela entre payos y gitanos, las relaciones pedagógicas, el desarrollo curricular y las prácticas de evaluación actúan en contra de los gitanos, estimulando las situaciones de fracaso y colaborando, incluso, con su sentimiento de apatía y rechazo a la escuela.

No obstante, alternativas de mejoría no pueden venir exclusivamente de parte de aquéllos que poseen más poder en esta esfera social. A medida que el grupo minoritario decida que la educación formal también es un derecho suyo, deberá reivindicar cambios institucionales y manifestar su intención de ocupar espacios que le garanticen mayor grado de interferencia sobre la institución.

Desde el punto de vista del avance de la investigación sobre la materia, este estudio se ocupó más directamente de la desigualdad étnica presente en la institución educativa. Sin embargo, sería importante intentar describir cómo se articulan, de forma asincrónica, las variables de clase, etnia y género para ampliar la explicación sobre las desigualdades educativas de los gitanos y gitanas. Igualmente algunos aportes provenientes de la antropología, que se ocupan en analizar la producción cultural que ocurre a partir de los estados de marginación social, no pueden ser descartados. En términos de la óptica utilizada en este trabajo para analizar las formas de desigualdad, se concluye que se estaría negando a los gitanos el acceso a los derechos fundamentales de los ciudadanos, no porque no se escolaricen, **sino porque son excluidos aún dentro de la escuela**. Los mecanismos de esta exclusión deben ser denunciados, y este estudio buscó colaborar en la identificación de algunos de ellos.

6. Pienso que conseguí dar una idea de mi Tesis y me gustaría finalizar **indicando las consecuencias del trabajo que he escrito en términos de la continuidad de mis tareas como docente e investigadora** en Brasil.

Mi opción por el pueblo gitano se dio en función de que, estando yo en España, la investigación sobre gitanos mantendría algún grado de proximidad con el estudio de otros grupos que, en Brasil, no sólo comparten características culturales comunes, sino que representan un modo de vida económico.

En este sentido, en la Facultad de Educación de mi Universidad desarrollo, hoy, una línea de investigación titulada “Multiculturalismo y Desigualdades Sociales”. La propuesta es estudiar las distintas formas de desigualdad que acometen grupos de escolares o de niñas y niños que no tuvieron acceso a la escuela, o que la abandonaron. Los niños de la calle,

por ejemplo, habiendo o no frecuentado los bancos escolares, construyen formas de socialización radicalmente distintas de aquéllas predicadas en la escuela, y con base en estrategias de supervivencia, principalmente económicas.

En cuanto a los gitanos, son prácticamente desconocidos en mi país, lo que torna bastante promisorio la investigación al respecto.

Por fin, el reconocimiento de la diversidad cultural y sus consecuencias para las reformas educativas, en un país con la dimensión que tiene Brasil, es bastante reciente dentro de la academia, y se produce a la par con las luchas de grupos minoritariamente sin poder, por el reconocimiento de su especificidad, de que sufren prejuicios y por conformar su identidad.

En mi opinión, mucho podré y ya lo he podido aprovechar con mi Tesis sobre la escolarización de los gitanos en España.

Referências bibliográficas

- ASOCIACIÓN SECRETARIADO GENERAL GITANO (1994a). **Evaluación de la incorporación de los niños y niñas gitanos a la enseñanza básica**; informe de resultados. Madrid: C.I.D.E. Memoria de investigación.
- CALVO BUEZAS, Tomás (1990a). **¿España racista?** Voces payas sobre los gitanos. Barcelona: Anthropos.
- _____ (1990b). **El racismo que viene**; otros pueblos y culturas vistos por profesores y alumnos. Madrid: Tecnos.
- _____ (1989). **Los racistas son los otros**; gitanos, minorías y Derechos Humanos en los textos escolares. Madrid: Popular.
- CENTRO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN, DOCUMENTACIÓN Y EVALUACIÓN (1992a). **Las desigualdades en la educación en España**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C.
- _____ (1992b). **El sistema educativo español**: 1991. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C.
- _____ (1994). **El sistema educativo español**; informe nacional - 1993. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1993). **Informe sobre el estado y situación del sistema educativo**: curso 1991-92. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- _____ (1994). **Informe sobre el estado y situación del sistema educativo**: curso 1992-93. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- DÍAZ-AGUADO, María José y BARAJA MIGUEL, Ana (1993). **Interacción educativa y desventaja sociocultural**: un modelo de

- intervención para favorecer la adaptación en contextos inter-étnicos. Madrid: C.I.D.E.
- ESTEBAN DE AZCATE, Teresa (1989). **Evaluación de la escolarización de los niños gitanos y expectativas de futuro**. En: PRIMERAS Jornadas Estatales de Seguimiento Escolar con minorías étnicas, Astorga, 1989. Ponencias, Comunicaciones. Madrid: Asociación Secretariado General Gitano, 1989.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. (1996). **Escuela y etnicidad**: el caso del pueblo gitano. Madrid/Granada: C.I.D.E./Universidad de Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales. (Colección de Estudios Interculturales, v. I).
- _____ (1987). **Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional**; la enseñanza secundaria en España. Barcelona: Laia.
- GARCÍA PARDO, Luz Paloma. **Los programas de integración gitana**. En: LA ESCUELA ANTE LA INADAPTACIÓN SOCIAL. Madrid: Fundación Banco Exterior, 1988. pp. 127-136.
- LIÉGEAIS, Jean-Pierre (1988). **Los gitanos**. México: Fondo de Cultura Económica.
- MARCHESE, Alvaro. La LOGSE y la diversidad cultural. **Boletín del Centro de Documentación de la Asociación de Enseñantes con Gitanos**, Madrid, n. 6, 2ª época, pp. 47-50, [1993a?].
- MARTÍNEZ MARTÍNEZ, María del Carmen y VERA MARTÍNEZ, Juan José. Escolarización de gitanos y respuesta institucional: entre la asimilación y la integración. **Educación y Sociedad**, Madrid, n. 10, pp. 23-33, 1992.
- McCARTHY, Cameron (1994). **Racismo y curriculum**; la desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza. La Coruña/Madrid: Fundación Paideia/Morata.
- McLAREN, Peter (1994). **La vida en las escuelas**; una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación (con un comentario sobre el libro y una respuesta del autor más un comentario a la edición revisada). México: Siglo XXI.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992a). **La educación intercultural en España**: Informe. (mecanografiado).
- _____ (1992b). **Informe Nacional de Educación**: Conferencia Internacional de Educación. 43 reunión. Ginebra, 1992. Madrid: M.E.C.
- _____. Dirección General de Promoción Educativa. Programa de Educación Compensatoria. **Memoria Curso 86-87**. s.f. (mecanografiado).
- _____ (1992c). **Plan de Reforma de la Formación Profesional**. Madrid: M.E.C.

- MONTOYA, Juan Manuel. **El pueblo gitano ante la escuela**. En: LA ESCUELA ANTE LA INADAPTACIÓN SOCIAL (1988). Madrid: Fundación Banco Exterior. pp. 137-160.
- MUÑOZ SEDANO, Antonio. **La educación multicultural en los centros escolares**. En: EDUCACIÓN Y MARGINACIÓN SOCIAL; homenaje a Concepción Arenal en su centenario (1994). Madrid: Comunidad de Madrid/Dirección General de la Mujer. pp. 299-323.
- ORDEN de 1º.4.93. Boletín Oficial del Estado, n. 83.
- SAN ROMÁN, Teresa. Aculturación y relaciones étnicas. En: _____ (1984a). **Gitanos de Madrid y Barcelona**; ensayos sobre aculturación y etnicidad. Barcelona: Bellaterra. pp. 43-120.
- _____. El barrio de la Perona: aculturación, marginación y violencia racial. En: _____ (1984b). **Gitanos de Madrid y Barcelona**; ensayos sobre aculturación y etnicidad. Barcelona: Bellaterra. pp. 121-132.
- _____. El buen nombre del gitano. En: CATEDRA TOMAS, María *et alii* (1976a). **Temas de antropología española**. Madrid: Akal. pp. 243-262.
- _____. La Celsa y la escuela del barrio. En: KNIPMEYER, Mary *et alii* (1980). **Escuelas, pueblos y barrios**: tres ensayos de antropología educativa. Madrid: Akal. pp. 163-263.
- _____. (1997). **La diferencia inquietante**; viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos. Madrid: Siglo XXI.
- _____. **Los dos mundos del gitano**: gitanos y payos. En: EXPRESIONES ACTUALES DE LA CULTURA DEL PUEBLO. Madrid: Centro de Estudios Sociales del Valle de los Caídos, 1976b. pp. 141-153.
- _____, comp. (1986). **Entre la marginación y el racismo**; reflexiones sobre la vida de los gitanos. Madrid: Alianza.
- _____. ¿Hay un lugar para el pueblo gitano? En: _____ (1984c). **Gitanos de Madrid y Barcelona**; ensayos sobre aculturación y etnicidad. Barcelona: Bellaterra. pp. 7-41.
- _____. La marginación como dominio conceptual. Comentarios sobre un proyecto en curso. En: PRAT, Joan *et alii*, eds. (1991). **Antropología de los pueblos de España**. Madrid: Taurus. pp. 151-158.
- _____. (1976c). **Vecinos gitanos**. Madrid: Akal.