

INFANCIA GITANA Y PAYA: CONVIVENCIA Y CONFLICTOS EN LA ESCUELA

José Eugenio ABAJO ALCALDE
Orientador escolar EOEP de Aranda de Duero

RESUMEN

El aprendizaje es un proceso social y afectivo (no sólo *individual* y *cognitivo*). En una sociedad biface instalada en el doble lenguaje (principios democráticos vs. competencia, estereotipos y exclusión), al subsistema escolar se le asignan funciones contradictorias, lo cual genera posiciones defensivas, tensiones y competencia inter-centros. En este marco, existe el riesgo de que los alumnos de minorías étnicas reciban *mensajes ambiguos o de "doble vínculo"*, tanto de sus propios padres como de los profesores y compañeros, y sobre todo al vivenciar un contexto que –bajo apariencia democrática– es segregador. Estos mensajes paradójicos generan perplejidad, tienden a bloquear sus aprendizajes académicos y les llevan a "des-vincularse" (abandono del colegio, que confirma su relegación social). Las alternativas pasan por que los distintos agentes apostemos decididamente por los vínculos sociales y afectivos.

ABSTRACT

Learning is not only an individual or cognitive process, but a social and affective one too. We live in a two-faced society (democratic principles vs. competitiveness, racist stereotypes and segregation) where the schooling system is assigned contradictory functions. This situation arises defensive positions, strains and rivalries between schools.

In these circumstances there is a risk for the students coming from ethnic minorities to receive doubtful messages from their own parents, teachers and school partners. These messages block their apprenticeship and lead them to detach from the system –leaving school, for instance, will confirm their social exile–. Any possible alternative will require the strongest support to social and emotional links from the different school agents.

Con cierta periodicidad se convierte en noticia el que a algunos niños gitanos se les obstaculiza la matrícula en un centro escolar ¿Por qué ocurre esto? ¿Por qué, al mismo tiempo, las personas de esos centros que cierran sus puertas a los niños gitanos declaran, indignados, que ellas no son racistas? ¿Por qué el Instituto de Educación Secundaria Badalona 9 “murió de éxito” (al apostar por la atención a la diversidad y la continuidad escolar del alumnado gitano, vio cómo se le marchaban los alumnos de clase media)? ¿Por qué en la mayor parte

de nuestras ciudades –¡coincidiendo con los años de la democracia!– se han ido configurando barrios y colegios guetizados? ¿Por qué muchos padres de los grupos sociales mayoritarios se oponen a que sus hijos estudien con niños gitanos (como se ha evidenciado, por ejemplo, en Baracaldo)? ¿En virtud de qué planteamientos –y *pre-juicios*– se puede mantener que la presencia de algún niño gitano supone “bajar el nivel”, “degradar” un colegio, y “riesgo de contagio físico y psíquico”? ¿Por qué la escolarización de los niños gitanos –a pesar de los avances– sigue registrando elevados índices de absentismo y de *fracaso escolar*, y todavía es escasa su continuidad a partir de la adolescencia?

¿Por qué nos resulta tan difícil comprender que la vida es un juego de sumas a no cero, que pueden ganar los dos juntos tan pronto como se deje de estar poseído por la idea de tener que vencer al otro y no ser vencido, y que –algo inconcebible para el jugador de sumas a cero– incluso se puede llegar a vivir en armonía con el gran adversario de juego, con la vida?

(Paul WATZLAWICK: 2001)

Con los gitanos se ha llegado a conseguir algo que parecía imposible, y es que en España se pueda ser demócrata y racista al mismo tiempo y, además, con toda naturalidad.

(Agustín VEGA, en AA. VV. 1999:

Jornadas de reflexión sobre el Pueblo Gitano)

1. CONTRADICCIONES SOCIALES... Y ESCOLARES

Es la nuestra una sociedad caracterizada por la difícil coexistencia entre democracia y capitalismo, entre los principios igualitarios y la competencia desigual que genera exclusión. El sistema escolar, en consonancia con la sociedad en la que está inmerso, tiene también un carácter antinómico o contradictorio: vehicula los ideales democráticos (igualdad, cooperación, formación para todos...), pero también la competencia (entre los padres, y entre los colegios) y la selectividad (al cualificar para la inserción en un sistema productivo y social estratificado). Esta contradicción estructural genera tensiones, desconcierto, frustraciones, y sitúa con frecuencia a los ciudadanos a la defensiva, y existe el riesgo de pretender solventarla a través del doble lenguaje y de los estereotipos inferiorizantes hacia los excluidos y la alegación a “los méritos” de los bien situados.

2. PERCEPCIONES SOBRE LA INFANCIA GITANA EN LOS CENTROS

En torno a la escolarización del alumnado gitano se reflejan y hacen patentes las contradicciones sociales y escolares. En la actual coyuntura, los centros luchan por ganar clientela (alumnos), y los padres tratan de llevar a sus hijos al colegio que les parece de mayor “prestigio”. Como recuerda Juan de Dios Ramírez-Heredia, en los años 70 había carencia de plazas escolares y, a menudo, cuando un grupo de niños gitanos era matriculado en una escuela, algunos padres no gitanos protestaban airadamente; hoy, por el contrario, sobran plazas y muchos de estos padres payos, sin armar jaleo, se limitan a matricular a sus hijos en colegios “donde no hay gitanos”, con la consiguiente guetización de los centros en los que estudian varias decenas de niños gitanos.

¿Qué supone la presencia de alumnos de minorías étnicas desfavorecidas en nuestros centros?: ¿una riqueza, al conocer otras culturas?, ¿un reto?, ¿algo que hay que evitar u ocultar porque va contra el *marketing* o “imagen de marca” de un colegio y hace descender su “nivel”/prestigio y clientela/matrícula?

Por duro que nos parezca, en el sistema educativo, a menudo, vuelven a producirse los mismos estereotipos¹ y similares mecanismos de exclusión que en el resto de las relaciones interétnicas. Y, consecuentemente, el mismo mutuo recelo e incomunicación. Persiste la acusación –velada, pero concluyente– sobre los gitanos, de incapacidad social e inadaptación. Y paralelamente se insiste en percibirles como amenaza para la seguridad del grupo social mayoritario, y en el miedo a que *nos compliquen la existencia y nos desprestigien*. Una vez más, la doble inculpación: inadaptados (“se automarginan”, “no valoran la educación”) y peligrosos (“descienden el nivel de la clase” y “dan mal ejemplo a los otros niños”).

Al preguntarles sobre los niños/as gitanos, sus profesores y compañeros, en el plano explícito, señalan que reina la normalidad (“Aquí no se hace ningún tipo de discriminación: tratamos a todos por igual, juegan todos juntos, no causan problemas...”); y/o realizan comentarios en tono *aséptico*, sobre la falta de implicación e inadaptación de aquéllos (“Sus padres no valoran mucho que digamos la escuela y ellos no hacen nada, faltan mucho a clase y así no se puede”). Pero no se requiere profundizar demasiado para percibir que, en muchos casos, se vive como “un tema problemático” ante el que se siente la necesidad de prevenirse.

¹ A veces he oído decir a algunos gitanos mayores: “Nos tienen *imaginados*”. Creo que esta frase no es un mero error de pronunciación (en lugar de *marginados*), sino que constata un estado de cosas: más que por un conocimiento real de los gitanos, el grupo social mayoritario se rige por la *imagen o imágenes que tiene de ellos*.

En España, la división entre escuelas públicas y privadas está siendo utilizada como vehiculación de la diferenciación de clases sociales. Los padres en su mayoría matriculan a su hijo/a en un centro, en función de la composición social del alumnado, y tradicionalmente en España los colegios privados han sido copados por los que los podían pagar (élite económica) y los privados-concertados por la clase alta y media. Se perfilan también ahora dos tipos de colegios públicos: los de barriada “libre de gitanos” (donde suelen acudir niños de clase media-baja y clase obrera no gitana), y los colegios-guetos de gitanos y de otras minorías étnicas. Muchos padres matriculan a sus hijos/as en un centro y no en otro, en función de estos estereotipos y adscripciones; y, en ocasiones, algunos centros escolares (obsesionados por la idea de atraer clientela y ser lo más selectos posible económicamente) establecen mecanismos excluyentes, de un modo más o menos subrepticio: trabas en la matrícula, pagar cuotas extraescolares, gastillos por el uniforme y/o el chándal colegial, o por la compra de diversos materiales complementarios que se exigen al alumnado: sugerencias y presiones para que abandonen el colegio los alumnos/as considerados problemáticos... En otras ocasiones, no se pone comedor escolar, para que el colegio “no se llene de gitanos”, etc.²

Existe un estereotipo muy extendido respecto a los gitanos, según el cual se les atribuye indiscriminadamente una amplia serie de defectos. Y esto se realiza de una manera casi mecánica. En diversos sondeos de opinión se ha puesto de manifiesto que el grupo social más rechazado es el de los gitanos; por delante de homosexuales, ex-presidarios, árabes, prostitutas y portadores de SIDA (vid., Calvo, 1990, y SOS Racismo, 1999). La estereotipia sobre los gitanos se articula en torno a tres grandes grupos de tópicos: delincuentes, indolentes miserables y exóticos vividores.

En una pequeña investigación que dirigí en un IES (Alumnos de Psicología, 1999) se evidenció que el esquema mental que subyace en la gran mayoría de los adolescentes no gitanos parece reunir estos cuatro elementos: 1) Se defiende como punto de partida los derechos humanos y el *universalismo democrático* (“Todos somos iguales”, “La persona, por el hecho de serlo, merece un respeto”); 2) *El racismo militante o agresivo es deleznable* e inhumano (es injusto, de locos e irracionales); 3) Los casos de *racismo que ocurren en el exterior de nuestras fronteras son vergonzosos* (es injusto, de locos y egoístas); y 4) *Nuestros vecinos gitanos son un caso aparte. Nosotros no somos racistas, lo*

² Según redactó este artículo, me llama una trabajadora social y se desahoga conmigo: “Estoy muy desanimada porque las cosas, después de tantos años, no avanzan... Cuando llega la época de las matrículas es horrible..., se vuelve a repetir la misma historia de siempre: se lleva a los niños gitanos de un colegio para otro... Se dicen unas cosas alucinantes, que parecía que ya estaban superadas... Te crees que vamos avanzando poquito a poco..., y en estos momentos ves que no, que seguimos igual, que en muchos coles hay gente que no les quiere ver ni en pintura...”.

que ocurre es que ellos se automarginan, están llenos de defectos, no hacen más que causarnos problemas y, por eso, la gente normal se aparta de ellos.

Estas mismas actitudes se plasmaban en otra investigación anterior, de Calvo Buezas (1990), y persisten en amplios sectores de la población mayoritaria. Así, por ejemplo, a lo largo de los dos últimos años, en varios foros locales de debate de Internet de ciudades de Castilla y León se han prologado las cartas con mensajes de descalificación hacia los gitanos.

3. EL PUNTO DE VISTA DE LAS FAMILIAS GITANAS

La paradoja que se produce hoy en muchas familias gitanas (no en todas) es la de llevar a sus hijos al colegio, pero sin demasiada confianza en sus posibilidades de éxito y de continuidad escolar, al contemplar el éxito escolar y las titulaciones académicas como algo deseable, pero improbable para ellos, como algo que no está a su alcance. Esta actitud cautelosa no es algo caprichoso, ni se puede explicar de un modo simplista, estereotipado y unilateral (“Son más ignorantes”, “Las familias de clase social baja tienen menos visión de futuro, son menos capaces de proponerse objetivos a largo plazo”, “Valoran menos la educación”, “Se da una excesiva discrepancia entre los valores de la escuela y los de su entorno familiar”...).

Existe en las familias gitanas una conciencia de la necesidad de la escuela en nuestros días, pero hay una percepción no menos fuerte de que ser gitanos constituye un inconveniente para la inserción social (adquirir una vivienda, lograr un trabajo, incluso muchas veces para ser apreciado en el colegio), de que ocupan una posición social desfavorecida y estigmatizada y de que, en consecuencia, su principal salida y aspiración (económica, afectiva y de autoestima) va a ser el apoyo mutuo entre los familiares y la reclusión en su grupo étnico (que tradicionalmente incluye el matrimonio temprano y el contribuir lo antes posible al sustento familiar).

El papel de los padres gitanos no es un hecho aislado de los demás agentes sociales, sino que se ve condicionado por ellos³. Con frecuencia, como ha estudiado Camilleri (1985) en Francia, las familias de los grupos sociales en desventaja transmiten a sus hijos “la poca eficacia de sus esfuerzos individuales, frente a la imagen colectiva del grupo donde se le encierra”, “la identidad-

³ Respecto a la necesidad recíproca de cambios sociales, escolares y de implicación en las familias gitanas, decía el médico gitano Juan Manuel Montoya (1988): “Los gitanos nos encontramos hoy en un momento crucial de nuestra historia; y en el contexto actual, de cara a los procesos de cambio social, somos conscientes de la importancia fundamental que cobra la escolarización. Cada vez se nos parece más clara la utilidad y la necesidad de esta escolarización para nuestra incorporación social digna, para nuestra desmarginalización. [...] [Pero] no toda la culpa es nuestra. No sólo nosotros debemos hacer el esfuerzo de cambiar”.

prescrita” por los otros, que se transformará, así, en “una identidad prisión”, y ante el peso de esa imagen colectiva de rechazo que gravita sobre ellos, se cae en el descorazonamiento y se opta por la reclusión en el propio grupo. El antropólogo Ogbu (1993) ha constatado también este riesgo en EE.UU., señalando que las minorías autóctonas están situadas en una posición de “casta involuntaria” (a diferencia de las *minorías voluntarias* –o inmigrantes– cuyo proyecto de inserción las dotaría de un umbral más alto de tolerancia al racismo y de una mayor disponibilidad para la aculturación y, por ello, para los requisitos y contenidos de la adaptación escolar), y perciben que se encuentran con un “techo limitado de empleo”, que les va a ser difícil superar, aun cuando llegaran a poseer certificados escolares (ya que carecen de influencias familiares de cara al mercado laboral, y, por el contrario, soportan una mala fama que les estigmatiza y resta oportunidades)⁴; ante lo cual, se pueden sentir desalentados y no confiar en sus posibilidades de promoción a través del estudio. Como señala Silvia Carrasco (2004), glosando a OGBU: “Con frecuencia las minorías involuntarias protagonizan un *bajo rendimiento escolar como adaptación* a la institución escolar, percibida como un terreno ajeno cuya función es disolver su resistencia *política*. A menudo, el propio grupo de referencia presiona sobre el alumnado minoritario, calificando su éxito académico individual como indicador de su pérdida de las características positivas que se auto-atribuye el grupo –desde su identificación contracultural– y como prueba de su traición al mismo. Las expresiones de acusación de *acting white*, entre afroamericanos, o de *apayarse*, entre gitanos, harían referencia a idénticos mecanismos de coerción intra-étnica”.

Ser gitano en nuestro país supone todavía hoy, con frecuencia, un serio inconveniente para encontrar trabajo; lastre que se hace aún mayor si se vive en un barrio guetizado (y, por tanto, doblemente estigmatizado). Este estigma se evidencia a menudo desde el inicio mismo de la vida laboral e incluso desde la formación profesional. Así, por ejemplo, algunos alumnos gitanos de Ciclos Formativos de FP están teniendo serias dificultades para encontrar una empresa que les permita realizar las prácticas; del mismo modo, cuando, en Palencia, la Asociación de Mujeres Payas y Gitanas “Romí” realizó un curso de Peluquería, no se consiguió que ninguna mujer gitana fuera admitida para hacer prácticas, y sí las payas. Por las mismas razones, algunas escuelas taller a las que han empezado a incorporarse adolescentes gitanos (y que para ellos suponía un paso de inserción social y laboral) se han ido vaciando de alumnos payos y guetizando...

⁴ Borrull (2000) advierte del riesgo preocupante que se empieza a advertir en España de que aquellos gitanos que han estudiado no encuentren una salida profesional acorde a su titulación: “Si después de todo el sacrificio, si después de haber salvado grandes obstáculos, estas primeras generaciones de gitanos y gitanas pasan a engrosar las listas del paro o terminan ejerciendo oficios que no precisan de una especial preparación académica, habremos perdido ‘la gran oportunidad’; [...] la lección que aprenderemos será: ‘pues para eso no hace falta tanta escuela’”.

4. REPERCUSIÓN DE LAS CONTRADICCIONES SOCIALES EN LOS ALUMNOS Y TIPO DE RELACIONES QUE SE GENERAN

El alumno gitano, a menudo, vive la situación escolar con una tensión añadida, no tanto por encontrarse en inferioridad de condiciones socioeconómicas o lingüísticas, o por sufrir un choque cultural, como por la mirada recelosa y la actitud desconfiada que, con frecuencia, los demás vierten sobre él, de un modo más o menos inconsciente y sutil... y que viene motivada por un tipo de relaciones intergrupales desiguales y estereotipadas existentes en nuestra sociedad.

El abultado *fracaso escolar* entre los niños gitanos no se explica de un modo lineal por “la escasa voluntad de los padres gitanos de enviar a sus hijos a la escuela”, ni por “la diversidad de códigos lingüísticos que utiliza la escuela y el niño gitano”, ni tampoco por una “deprivación sociocultural”, o como consecuencia del “choque de aspectos culturales gitanos con la cultura escolar...”. Dicho fracaso es fruto, más bien, del desconcierto que generan en el niño gitano, los mensajes ambiguos o de doble vínculo⁵, que le llegan tanto por el hecho de vivir en un contexto social instalado en la contradicción (que, declarándose democrático, está jerarquizado y genera guetos y exclusiones), como por el descorazonamiento y desconfianza que esto provoca a menudo en su medio familiar y social (*indefensión aprendida*: “Lo nuestro no es estudiar”)⁶, así como debido a las prevenciones presentes en sus profesores y compañeros payos (en la medida en que prejuzguen que los gitanos no son buenos estudiantes, y que van a entorpecer el avance de los demás y a empañar el prestigio del centro). Estos mensajes contradictorios que con frecuencia llegan a vertirse de un modo sutil sobre el escolar gitano (y que suponen decirle: *Ven, pero no vengas; Ve, aunque no llegarás muy lejos*) generan perplejidad, tienden a bloquear sus

⁵ Gregory Bateson (1992) plantea que se da una situación de “doble vínculo” cuando una misma persona (o grupo de personas) relevante para la vida del niño le envía simultáneamente dos mensajes distintos y contradictorios; o, lo que es lo mismo, un mensaje donde hay varios niveles de comunicación discrepantes o incongruentes entre sí (uno explícito y otro latente). De este modo, el receptor (el niño) queda envuelto y atrapado en una situación de la cual no puede desprenderse, y en la que es incapaz de encontrar una lógica al mensaje y de dar una respuesta adaptada: se siente desorientado, sin saber a qué atenerse, atascado en un “callejón sin salida”.

⁶ El maestro gitano Ricardo Borrull (1997) ha analizado la trayectoria vital de los gitanos con estudios universitarios y pone de manifiesto que “hemos sufrido, sobre todo las mujeres, para poder llegar a terminar la carrera”, “las primeras gitanas lo pasaron tan mal, cuando su identidad se les ponía en duda, cuando ningún gitano mozo se atrevía a acercarse a ellas o simplemente se ponía en duda su honorabilidad por el hecho de haber estudiado”; si bien, constata que en la actualidad se está produciendo el inicio de un cambio transcendental: “la familia que tiene un hijo o una hija que está estudiando o ha terminado su carrera, se pone una medalla, si antes era una buena familia, ahora esta nueva situación lo confirma aún más (...) se pasa de ser una familia descatalogada por permitir que sus hijos estudien, a ser y a mantener la categoría de “buena familia””.

aprendizajes académicos y les abocan, finalmente, a *des-vincularse* (abandono del colegio, que confirma su relegación social).

El aprendizaje no es algo meramente individual y cognitivo, sino que está teñido por lo social y lo afectivo (es búsqueda de sentido, de valoración y de autoestima), y constituye un fenómeno comunicacional (G. Bateson, 1992). Toda interacción entre personas –prosigue Bateson– es un contexto de aprendizaje, y, a su vez, cualquier proceso de aprendizaje o de conocimiento tiene lugar en un determinado contexto de aprendizaje, de tal manera que el contexto constituye un metamensaje. “Un mensaje cualquiera sólo cobra sentido en virtud del contexto en el que se halla” (ib.). Ocurre que con frecuencia existe un hiato o incoherencia entre el mensaje explícito y su metamensaje o contexto; el contexto cambia entonces el significado de lo que se dice en el texto, modifica el signo del mensaje: ese metamensaje constituye un implícito o sobreentendido que niega, *des-dice, des-miente* el mensaje explícito. Se genera entonces un mensaje de doble vínculo, que llena de desorientación al receptor. La civilización occidental se caracteriza por una epistemología dualista y una ambigüedad bastante generalizada. La sociedad en la que vivimos tiene, por tanto, algo de escindida y patológica. En las familias y en los contextos sociales en que se mueve, al niño le llegan a veces dobles vínculos (mandatos contradictorios, mensajes mezclados e incoherentes), que le llenan de perplejidad y desconcierto. El doble vínculo lleva a una conclusión desesperanzada: no existe alternativa; se haga lo que se haga, se pierde. En tales situaciones, el abandono de la situación y la reclusión en sí mismo o la respuesta intempestiva es señalar con el dedo las incongruencias del sistema e “indicar que se ha hecho intolerable el cocear contra los agujeros” (Bateson, 1992).

Cuando tanto el contexto guetizado como las relaciones cotidianas señalan de un modo sobreentendido al propio niño y a su grupo cultural como sujetos en la falta, conflictivos, problemáticos, sobrantes, peligrosos... y, por otra parte, su obligación es ir a la escuela y prepararse para el futuro e integrarse... el niño capta estos dos niveles de comunicación contradictorios y no puede dar una explicación a esta incoherencia. Situados en esta tesitura, no es de extrañar que aparezcan conductas inadaptadas: absentismo, distracciones, malos resultados académicos... y también, en algunas ocasiones comportamientos que evidencian una interrelación social pobre o defectuosa: en los chicos –por lo general, más volcados hacia el exterior– no parar quietos, decir “palabrotas”, enfrentamientos con algún profesor o compañero, etc.; y habitualmente de un modo retráctil en las chicas (timidez excesiva, pasividad e, incluso en algunos casos, mutismo). La apatía, el desinterés y la torpeza de muchos niños gitanos en la escuela no son sino el fruto de la perplejidad y el descorazonamiento (y luego decimos –incluso ellos mismos– que no les importa, que “pasan”...).

Se va creando, de este modo, una *reacción paradójica* (torpe, desesperada, no buscada...) y *circular* (que le desalienta a él mismo y a los que le rodean), en la que el chaval o chavala se irá viendo cada vez más descolgado, confirmando de algún modo los prejuicios y las malas expectativas iniciales vertidas sobre él, por unos y otros. En estas circunstancias, la situación resulta insostenible para muchos niños gitanos, y algunos “se desmotivan” y, finalmente “eligen” no seguir estudiando, des-vincularse del colegio. El abandono de la escuela es vivido, así, como una solución a una situación angustiosa y nada clara.

Ya he señalado que no siempre es tan sombrío el panorama ni tiene la misma intensidad, y que hay padres (gitanos y no gitanos), profesores y alumnos que ven las cosas con una perspectiva que posibilita más la adaptación, el éxito y la continuidad escolar de los alumnos gitanos. Y que el fracaso no tiene por qué ser fatalmente el destino escolar ni vital de nadie. Sin embargo, no es menos cierto que, tal como han estado o están las cosas hasta ahora, muchos niños gitanos, si quieren triunfar y abrirse paso en la escuela, deben ganarse la confianza de unos y otros (“No parece gitano”, “No es uno como los demás”, o “Sí que vale para estudiar, parece que merece la pena que nos arriesguemos y le dejemos seguir en la escuela”).

Quiere esto decir que existen unos factores o condicionantes socio-económicos, pero que no es cierta la hipótesis del determinismo sociológico, que no todos los niños cuyas familias tienen malas condiciones socio-económicas-instructivas fracasan, ni todos los que fracasan tienen malas condiciones sociales, económicas e instructivas. Todos los efectos quedan anulados por la afectividad, las expectativas y la atención que la familia y la escuela (profesores y compañeros) les proporcionan. La escasez puede ser un estímulo de superación, siempre que el empeño se vea útil y viable y se transmita al niño el apoyo inequívoco de los que le rodean.

La educación es, ante todo, un proceso interpersonal en el que se compromete la persona entera. En consecuencia, la escolarización es, fundamentalmente, por encima y por debajo de los demás factores, una cuestión de mutua confianza, de aceptación recíproca, de comunicación. Por eso, los factores socio-afectivos y relacionales tienen un peso más decisivo que cualquier otro, en la escolarización de los niños gitanos (si bien, echan sus raíces en la presión, tanto de la competencia social y escolar, como de los estereotipos).

Desde esta perspectiva, determinadas expresiones y planteamientos (“La problemática familiar gitana”, “La falta de adaptación del niño gitano al sistema educativo”, “El alumnado gitano se caracteriza por altas tasas de absentismo”, “Las características psicológicas del menor inadaptado”(!), “Su propia idiosincrasia”...) se desvelan portadoras de un desenfoque de base, que cierra cualquier posibilidad de entender lo que está pasando. Me dicen a veces: “La escolarización de los niños gitanos es una labor de generaciones”: otra verdad a medias,

que presupone que la causa está sólo en ellos (“Aún no tienen el nivel suficiente”) y que aplaza *sine die* cualquier esfuerzo para mejorar el contexto social, la adaptación de la escuela a las peculiaridades de cada niño y las expectativas hacia los niños de esta minoría étnica.

Así pues, ahora mismo, el mayor obstáculo con el que se encuentra el niño gitano para triunfar en la escuela es la imagen desvalorizada que los demás nos hacemos de él y los dobles mensajes que le emitimos. “La problemática del alumno gitano” es un problema inter-personal, de relación social y educativa, de inter-acciones profesor-alumno y alumnos entre sí; y también de confianza mutua entre vecinos de distintos grupos sociales y entre familia y escuela, en un marco de competencia y estratificación socioeconómica y étnica. Tal como transcurren las cosas hasta ahora, el abultado “fracaso escolar” de los niños gitanos tiene, a menudo, el doble efecto de confirmar las profecías negativas que se habían realizado sobre ellos y de sancionar el bajo estatus social de este grupo étnico... y uno está tentado de escribir: “Se cierra, así, el círculo de la exclusión y el desencuentro”. Es decir, ante la escasa continuidad escolar de la gran mayoría de los niños gitanos hasta estos momentos, existe el riesgo de que todos nos agarremos a cualquier explicación causalista, que deje a salvo nuestra particular autoestima. Parece que no hubiera más remedio que, después de suspirar, quedarnos en un escepticismo resignado, fatalista y paralizante.

5. CUANDO “LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL” SE CONVIERTE EN UNA CORTINA DE HUMO

En los últimos años, la inmensa mayoría de los escritos y estudios relativos a la escolarización de los niños/as de minorías étnicas hacen referencia a la necesidad de la educación intercultural, a la importancia de incluir en el currículo otras culturas, otras perspectivas. Y, así, podíamos concluir este artículo, señalando que “aquí está la alternativa” y haciendo glosas al enriquecimiento que nos brinda la interculturalidad. Pues bien, esa apertura de miras en la selección de los currícula y en el modo de abordarlos me parece estupenda... siempre que con ello no soslayemos el conflicto de fondo: la frecuente falta de expectativas, la desconfianza y la escasez de interacciones hacia el alumnado de minorías étnicas —especialmente, en relación con la minoría autóctona: los gitanos, en nuestro caso—, y el desconcierto/ descorazonamiento/ descreimiento que esto tiende a generar en ellos y en sus familias..., y la retroalimentación de estos mutuos celos y acusaciones. Lo crucial no es el cambio de perspectiva en los contenidos curriculares, sino una modificación de perspectiva y de planteamiento, en nuestras relaciones interpersonales y en nuestras expectativas sobre nuestros compañeros/alumnos que no pertenecen a los grupos mayoritarios; es decir, una nueva mirada sobre la escolarización del alumnado gitano.

6. PROPUESTAS EDUCATIVAS

“Sólo el amor desata el propio laberinto” (Gerardo Diego)

“Vamos cerrando puertas al temor” (Salvador Espriu)

6.1. SÓLO CUANDO SE PLANTEA BIEN EL PROBLEMA PUEDE LLEGAR A RESOLVERSE

En cualquier problema/conflicto social o escolar es clave el enfoque y talante con el que lo abordemos. Nuestras interpretaciones y actitudes *configuran, re-nombran, re-definen* la realidad. A este respecto, nos indica Watzlawick (2001) que es necesario pasar de un efecto Rosenthal negativo, a uno positivo. De lo contrario –prosigue Watzlawick–, una vez instalados en unas premisas derrotistas, y mientras no se verifique “un cambio en la formulación del problema”, todas las acciones que se realicen (“sea cual fuera su número”) sólo conducen a un callejón sin salida, a “un juego sin fin”, a “más de lo mismo” y, lo que es aún peor, estas *soluciones* arbitradas “están contribuyendo a mantener el problema” (ellas mismas se tornan parte del problema), “y así confirman las premisas que han contribuido al mismo”.

Ante cualquier conflicto interpersonal existen dos posibles talantes o modos de abordarlo:

- a) *Derrotismo y culpabilización de los demás*: nos aferramos a ideas preconcebidas/prejuiciosas, y miramos a los demás desde el estereotipo, la desconfianza y la descalificación, con lo cual nos invalidamos también nosotros mismos... Cerramos, así, cualquier posibilidad de colaboración y de actitud constructiva para afrontar el problema. Al buscar fuera de lugar, estamos planteando mal el problema y, por muchos esfuerzos que hagamos, cada vez nos alejaremos más de la solución. En este sentido, señala Paulo Freire (1976) que es inútil la búsqueda sin esperanza y sin contar con los demás.
- b) *Actitud de empatía y esperanzada*: confianza en nosotros mismos e implicación personal, unida a confianza en aquellos con los que tenemos que interactuar para afrontar el conflicto. Como indica el profesor y gitano Antonio Carmona (1989), “no se trata de abrir a la razón a los demás, sino de abrirse a la razón de los demás”.

6.2. VINCULACIÓN AFECTIVA Y EFECTIVA (SENTIRSE INCLUIDO Y COMPETENTE)

Cualquier estrategia de resolución de conflictos sólo puede llegar a ser eficaz si contribuye a una búsqueda sustentada en el presupuesto de la aceptación

incondicional del alumno/a. Puede que no entendamos o que no nos gusten algunos de los comportamientos de nuestros alumnos o de sus padres, pero son nuestros alumnos y hemos de trabajar y luchar por ellos⁷. Lo que realmente cuenta, la clave de todo, es el punto de mira o *pre-disposición*. Cuando un profesor o los responsables de la Administración están dispuestos a buscar salidas y parten del convencimiento de que algo está en sus manos para solucionar los problemas, y no contemplan determinadas situaciones o a algunos alumnos como “casos perdidos”..., siempre hay alternativas y respuestas. De lo contrario, la claudicación y *des-entendimiento* de los administradores o la propia inseguridad y desconfianza del profesor va a transmitirse a estos muchachos y a sus familias, en un círculo vicioso de desencuentro y de mutua *des-calificación*.

Otro tanto ocurre cuando nos planteamos llevar a cabo algún programa o actividad de educación intercultural, educación para la tolerancia o para la paz. El mayor riesgo es el de caer en un “doble currículo”, disonancia o ambigüedad (cognitiva, afectiva y ética). Enunciar objetivos y hacer declaraciones de igualdad, convivencia y cooperación (“La diversidad nos enriquece, somos un centro pluralista e integrador, educamos en valores...”), en el plano teórico o “virtual”; y, a la hora de la verdad, percibir como un lastre y un incordio la presencia de niños gitanos y de otras minorías, en nuestro centro. “Sólo un esquizofrénico se come la carta del menú, en vez de los alimentos en ella indicados”, señala a este respecto Bateson (1992).

Nuestras vidas tienen un carácter interpersonal, y tanto la socialización como la autoestima y el aprendizaje de una persona se fraguan en esa red de relaciones socio-afectivas. Por lo tanto, la “adaptación escolar” y las posibilidades de éxito y continuidad escolar de los niños de minorías culturales (y de cualquier niño, en general) son deudoras del clima de acogida y valoración que perciban a lo largo de su escolarización, y van a aumentar en la misma medida en que nos alejamos de escrutarles con una mirada miserabilista, fatalista y compasiva (“Al perro flaco...”, “Nacidos para perder”, “No valoran la educa-

⁷ Yo comprendo que, a veces, nos puede costar entender el desánimo y la aparente falta de implicación de alguno de nuestros alumnos y/o de sus padres. Sin embargo, considero clave el tratar de entender sus razones y, a la vez, brindarles (con nuestra actitud y compromiso) el testimonio de que es posible otro camino. Pongo a la consideración del lector un ejemplo: ¿Por qué Emilia Pardo Bazán –condesa ella– abandonó su plaza de profesora de la universidad (primera mujer que logró ser docente universitaria en España, y sólo han pasado 90 años de ello) y sus novelas fueron planteando unos postulados ideológicos menos renovadores a medida que pasaban los años? La razón parece estribar en las enormes presiones que tuvo que soportar, tanto contra sus planteamientos progresistas, como para que (por el mero hecho de ser mujer) dejara la docencia universitaria (y ello a pesar de ser una mujer de clase social alta). Seguramente, las cosas hubieran sido de otro modo si Emilia Pardo Bazán hubiera encontrado un cierto respaldo social o el apoyo de alguno de sus compañeros de claustro (y no como ocurrió, que todos se manifestaron reclamando su expulsión de la docencia universitaria, por lo *impropio* de ese puesto para una mujer).

ción"...), de curioso, de desprestigio y prevención ("Nos van a ahuyentar/perjudicar al resto de los niños"), y "de contención" ("Lo importante no es que vayan o no al colegio los gitanos, sino la paz social" dijeron en una Dirección Provincial de Educación a los trabajadores sociales...). La mejor educación intercultural y para la tolerancia es la convivencia en los centros en condiciones de igualdad de los chavales de las diferentes culturas y grupos sociales. La escolarización exitosa del alumnado gitano (su adaptación, esfuerzo, éxito y continuidad académicas) se ve favorecida en tanto en cuanto existe un compromiso inequívoco y esperanzado (con altas expectativas) de los distintos sectores implicados en la misma; es decir, de los diversos agentes de socialización o personas influyentes en su vida: los propios padres y familiares gitanos, los poderes públicos, los profesores, los padres paisanos, y el grupo de iguales; y esas actitudes de estos cinco sectores se influyen mutuamente. El reto que tenemos planteado es *la apuesta por los vínculos sociales, afectivos y efectivos*, es decir, la no guetización, el sentido de pertenencia o de inclusión, y el sentido de competencia y de valía (que se adquiere con la constatación del logro del éxito en las actividades académicas). Por consiguiente, la escolarización de los niños gitanos (como la de cualquier otro) será más fructífera en la medida en que el contexto que la rodea constituya una apuesta clara por los vínculos sociales y afectivos.

Indico a continuación algunas líneas de actuación que se desprenden de este enfoque y que contribuyen a potenciar los vínculos sociales y afectivos y a favorecer el éxito escolar del alumnado gitano⁸.

7. LÍNEAS DE ACTUACIÓN

7.1. COMPROMISO DE LAS ADMINISTRACIONES

Los poderes públicos deben priorizar en sus políticas la reparación de las discriminaciones y la compensación de las desigualdades. Es indudable que al mejorar las condiciones socio-económicas de las familias gitanas (o de cualquier otro grupo que haya estado sometido secularmente a una situación de desventaja) se genera una mejor integración social de las mismas y se hace más viable la continuidad en los estudios de sus hijos.

⁸ Estas medidas constituyen una síntesis de las conclusiones obtenidas en la investigación "El éxito escolar de los españoles gitanos" (en prensa, edición conjunta CIDE e Instituto de la Mujer), realizada por el Equipo de Investigación sobre el éxito escolar de los españoles gitanos, de la cual ha sido coordinador el firmante de este artículo, y cuya asesora ha sido la antropóloga Silvia Carrasco (Universidad Autónoma de Barcelona), y en la que hemos trabajado 40 personas, algunas de ellas vinculadas a la Asociación de Enseñantes con Gitanos.

- *Implantar políticas que propicien una sociedad más justa en todos los ámbitos, con menos desigualdad de oportunidades y con mecanismos redistributivos.* Es preciso denunciar el estatus socio-económico bajo de los gitanos, y que la acción política se plantee, como objetivo prioritario, acabar con la marginación social en todas sus esferas: urbanística, laboral y económica, formativa, sanitaria, etc.
 - Acceso a un trabajo y a una economía que permita vivir con dignidad.
 - Política social y urbanística que se oponga a cualquier forma de exclusión o de gueto (poner fin a las infraviviendas y a los barrios guetizados), y que apueste de un modo decidido por la construcción de unas relaciones vecinales solidarias y no jerarquizadas.
 - Planes integrales de desarrollo comunitario, y no hechos aislados, puntuales y famélicos y meramente retóricos y con frecuencia centrados en el “control social”; es preciso desprenderse del campo de la asistencia social para situarse en el del desarrollo cultural y político.
 - Políticas de discriminación positiva o compensación educativa (becas y ayudas al estudio para los grupos sociales con menos tradición académica)⁹, mientras persista la desigualdad de oportunidades
 - Apoyo a la creación, el funcionamiento y la coordinación con las asociaciones y fundaciones gitanas.
- *Comprometerse con la comprensividad y la escuela pública, y desmontar los centros guetos.*
- *“Potenciar el acceso a la Educación Infantil de la población gitana; [...] han de crearse los dos ciclos completos de educación infantil, facilitando plazas, gratuidad...”* (Comisión Consultiva...: 2001).
- *“Apoyar y potenciar el paso a la ESO [...] y buscar estrategias para facilitar la continuidad en la ESO del alumnado gitano”* (Id.).
- *Potenciar la formación inicial y continua del profesorado en sociología y antropología cultural y educativa, e intercambiar las experiencias pedagógicas de éxito y continuidad escolar del alumnado gitano.*
- *Desarrollar los recursos educativos de apoyo extra-escolares que puedan servir al alumno gitano para estudiar y hacer los deberes (estudio*

⁹ Está demostrado que, en Estados Unidos, cuando han existido medidas legales tendentes a remediar discriminaciones pasadas, y mediante las cuales se favorecía el que los grupos étnicos minoritarios (como los negros y los hispanos) continuaran sus estudios, el número de estudiantes de estas minorías en Enseñanzas Medias y Superiores ha aumentado (McCarthy, 1994, y Pachón et al., 1997).

asistido), realizar consultas, participar en actividades formativas de tiempo libre, etc.

7.2. COMPROMISO DE LOS PADRES PAYOS

- *Apostar por una escuela intercultural y democrática*: no huir de los colegios donde van niños gitanos y de otras minorías étnicas.
- *No transmitir prejuicios racistas a sus hijos* y ser críticos con cualquier tipo de discriminación.
- *Valorar la amistad de su hijo con todos sus compañeros*, sin establecer barreras.

7.3. COMPROMISO DE LOS PROFESORES

- *Afectividad hacia el niño gitano, factor clave*: es fundamental una pedagogía de la relación humana, basada en la acogida y la confianza, que aúne afecto, valoración y exigencia. (En el último apartado de este artículo volveremos sobre esta dimensión clave de la afectividad o de la creación de vínculos afectivos).
- *Enseñanza activa, funcional, motivadora*: centrarse en el alumno, favorecer su participación e implicación activa.
- *Enseñanza cooperativa, trabajo en equipo*: favorecer no sólo el trabajo cooperativo y en grupo, sino el desarrollo de las relaciones de colaboración y respeto recíproco y la existencia de un clima grupal solidario dentro del aula. También, que los propios profesores trabajemos en equipo para dar una mejor respuesta a nuestros alumnos y potenciar e intercambiar experiencias de éxito.
- *Enseñanza crítica y autocrítica*: ayudar a los alumnos a ser críticos y a luchar contra los prejuicios. Para ello, empezar por revisar nuestras propias concepciones, reconsiderar las ideas preconcebidas y las representaciones estereotipadas y desvalorizantes.
- *Relación estrecha con las familias*: potenciar las relaciones entre la casa y la escuela y la colaboración mutua, con voluntad de concertación. Contar con los padres y mostrarles los trabajos realizados por sus hijos. La colaboración con los padres contribuye a la instauración de una relación de confianza recíproca. Desterrar el prejuicio de que los padres carecen de interés y no quieren colaborar o no tienen capacidad para hacerlo, y comprender que, en los casos donde no hay participación, suele tratarse, más bien, de indefensión aprendida (ante lo precario de su situación social y escolar, llegan a pensar que el éxito y la continui-

dad escolar no es para ellos). Por eso, es importante ayudarles a sentir que la escuela pertenece a sus hijos en igual rango que a los otros niños...; lo cual sólo se logrará si se les demuestra que ello es así.

7.4. COMPROMISO DE LAS PROPIAS FAMILIAS GITANAS

- *Autovalorarse*: los padres gitanos deben situarse en una posición de poder respecto al futuro de sus hijos, de tal modo que el escolar llegue a percibir que sus padres no sólo valoran la escuela, sino que la ven viable, se implican y tienen expectativas altas en relación a ella, *se adueñan* de la escuela (la viven como suya, se informan, colaboran y participan en ella y están al tanto de lo que hacen sus hijos). Por eso es muy importante por parte de los padres gitanos el abandonar aquellos planteamientos que se quedan estancados en la queja y el victimismo (pues, aunque se basen en razones de peso, acaban resultando paralizantes) y que, por el contrario, se sientan apoyos firmes y útiles en la escolarización de sus hijos.
- *Valorar al niño como estudiante y potenciar su autoestima académica*: esperar que va a obtener buenos resultados y transmitirle por todos los medios el convencimiento de que vale para estudiar y que seguirá estudiando, interesarse por lo que hace en el colegio, valorar su esfuerzo y felicitarle por sus éxitos y progresos.
- *Valorar y colaborar con el colegio y los maestros*: sentirse implicados y comprometidos en la escolarización del hijo; hablar bien del colegio, de los maestros y de las demás familias; llevar el material escolar desde el primer día y estar atentos a lo que piden los maestros; ir a entrevistarse con el tutor, acudir a las reuniones que se convoquen y, en definitiva, participar activamente en la vida del colegio.
- *Potenciar la socialización del hijo y valorar a sus compañeros y la ayuda entre ellos*: hablar bien de sus compañeros de colegio y alentar el que tenga relaciones de amistad con ellos; valorar las actividades grupales del centro escolar (trabajos en equipo, actividades deportivas y extraescolares, talleres y fiestas organizados por el APA, excursiones...).
- *Afecto unido a exigencia*: ayudarle a que, desde pequeño, se acostumbre a ser exigente consigo mismo y responsable, a tener perseverancia y no desanimarse ante los problemas; ponerle límites y normas; no permitir que el niño falte al colegio.
- *Ayudarle a adquirir hábitos de estudio y organización*: posibilitar el que adquiriera la costumbre de estudiar todos los días (un tiempo adecua-

do a su edad); hacer todo lo posible para que el hijo tenga un lugar tranquilo para estudiar; propiciar el que se aficiona a la lectura.

- *Ponerle modelos de personas que estudian o han estudiado*: es importante que los niños vean que los padres aprecian a las personas conocidas que están estudiando o poseen títulos académicos, y ponérselas a ellos como ejemplo, alabar las ventajas que se derivan de haber estudiado, etc. Del mismo modo, es deseable que los adolescentes y jóvenes gitanos de un mismo barrio se animen y apoyen entre sí para continuar sus estudios (Cabanés, P., 1998, y Abajo, J. E., 2001).

Creo que hoy, más que nunca, es necesario lo que los profesores gitanos Pedro Peña y Antonio Carmona (1985) han denominado la “pedagogía del corazón”; o, lo que es lo mismo, la afectividad y la confianza como esperanza, como herramienta pedagógica y como compromiso social. Cuando una de las partes opta por la pedagogía del corazón existen muchas posibilidades de que las demás venzan sus temores y suspicacias.

Como señala G. Echeita (1994), refiriéndose a la comprensividad, la educación intercultural “nos coloca frente al dilema de elegir la sociedad que queremos y qué precio y esfuerzo estamos dispuestos a invertir para transformarla”. El interculturalismo se configura, de este modo, como una llamada a la coherencia, a la ecología mental y social, un toque de atención frente al fraude del doble lenguaje y de la escisión entre teoría democrática y práctica discriminadora.

La enorme cantidad de publicaciones que insisten en que el problema, o uno de los problemas fundamentales planteados en la escolarización de los niños de minorías étnicas, es la distancia cultural entre su cultura de origen y la escuela olvidan que las relaciones interculturales son, antes que nada, relaciones interpersonales¹⁰, que es fundamental la dimensión concreta del encuentro (entre personas concretas y particulares, y no entre culturas ideales), un encuentro

¹⁰ Una de las pocas publicaciones que hace referencia en nuestro país a este aspecto, de un modo explícito y claro, es la de la antropóloga Pepi Soto (1999): “Lo que de verdad llega a esos alumnos y alumnas y a sus familias, no es tanto el contenido concreto de esas actividades, como las actitudes y comportamientos que ese centro escolar en concreto, y especialmente algunos de sus profesores y profesoras, tienen para con ellos y ellas. Esa consideración como personas, como sujetos culturales con criterios y experiencias propias, con expectativas, ilusiones y preocupaciones. [...] Lo que va a llegarle a nuestros alumnos y alumnas es, sobre todo, esos modelos de relación y de comportamiento. [...] Por eso, la incorporación o no de contenidos sobre la diversidad cultural en el currículum no pienso que sea tan importante como la modificación de los pre-conceptos y, con ellos, las actitudes y los comportamientos, con los que vamos a trabajar esos contenidos. [...] La innovación educativa no radica en la existencia o no de nuevos y alternativos contenidos curriculares o materiales educativos, sino en un nuevo modelo de relaciones entre aquellas personas que componen la comunidad escolar”.

que es físico, pequeño, de cada día: ésta es la dimensión clave que posibilita la transformación.

8. RECAPITULANDO: LA AFECTIVIDAD, CLAVE PEDAGÓGICA Y APUESTA SOCIAL

La personalidad del profesor, su afectividad e implicación hacia el alumno constituyen “un filtro que facilita o dificulta las informaciones del mensaje” (Dupont, 1984), una “dimensión silenciada”, pero fundamental (Fernández Pérez, 1988). El factor humano constituye “el instrumento de todos los instrumentos” (Pichón-Rivière, en Quiroga, 1986). En cualquier circunstancia (y máxime, si cabe, cuando las familias muestran una actitud menos esperanzada sobre el futuro escolar de sus hijos), el maestro se configura como el principal mediador del aprendizaje escolar de sus alumnos, y la afectividad hacia el niño y su familia es la clave de toda pedagogía que intente ser eficaz. Como sugiere Savater (1997), la enseñanza es el arte de seducir a los alumnos, para que se ilusionen y se esfuercen y, así, ayudarles a crecer. Pero, además, no podemos perder de vista que la afectividad tiene una indudable carga política, pues la estima a los chicos que viven en una situación más marginal y a sus padres no puede ser paternalismo ni falta de exigencia (una especie de tolerancia y conmiseración hacia seres inferiores, “que no dan más de sí”), sino muy al contrario: es una apuesta social, de lucha contra la marginación y la exclusión.

Por otra parte, también la afectividad, sensibilidad y empatía de los políticos y de los padres payos (de los vecinos no gitanos) son necesarias y suponen un esfuerzo de coherencia y compromiso con los ideales democráticos: apostar por la convivencia con los gitanos, no apartar a nuestros hijos de su lado, no consolidar los guetos.

Por todo lo expuesto, considero fundamental subrayar la importancia decisiva, en nuestras vidas y en nuestras escuelas, de la vinculación afectiva (el afecto, el cariño, la convivencia afectuosa y cooperativa, los lazos interpersonales, el sentirse acogido, cobijado, aceptado, apoyado, comprendido, seguro, digno de cariño/aprecio y consideración). La necesidad de sentirse perteneciente (parte, participe, miembro del “nosotros”, no *pre-juzgado*) y competente (valorado, exitoso).

Hablar de vínculos afectivos es tanto como hacer presente:

- El contacto físico y gestual (miradas de aprecio, gestos de aprobación, besos en Educación Infantil y cursos iniciales de la Primaria, caricias, palmadas, abrazos...).
- El trabajo y juego cooperativos (respeto y ayuda mutua, convivir y compartir juegos, tiempo, actividades, proyectos, aprendizajes...).

- Fluidez en la comunicación, empatía, escuchar sin juzgar, acogida, cercanía...
- Expresar sentimientos, comprender los sentimientos de los otros, ser respetuoso.
- Tener altas expectativas sobre los alumnos, exigirles, apasionarles por los aprendizajes, transmitirles que les vemos competentes, valorar sus producciones (resaltar lo positivo, en vez de centrarnos en lo negativo), reconocer sus logros y elogiárselos sinceramente.
- Humor cordial, positivo, manifestar que nadie somos perfectos.

Los vínculos afectivos desarrollan una actitud de apertura, fortaleza, seguridad, sentido de valía y confianza en uno mismo y en los demás. Y donde existe una vinculación afectiva, los conflictos encuentran siempre un cauce de solución, y los inevitables errores y frustraciones se pueden afrontar de forma constructiva.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (2004, en prensa): *El éxito escolar de los españoles gitanos*. Madrid: Instituto de la Mujer y CIDE (Colección Mujeres en la Educación).
- AA. VV. (1999): *Jornadas de reflexión sobre el Pueblo Gitano*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- ABAJO, J. E. (1997): *La escolarización de los niños gitanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Bienestar Social.
- (1998): La afectividad, clave pedagógica y apuesta social, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 273.
- ALUMNOS DE PSICOLOGÍA DEL IES "SIERRA DE AYLLÓN" (1999): Una experiencia de educación intercultural en un centro de Secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 36.
- BATESON, G. (1992): *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Planeta-Carlos Lohlé.
- (1993): *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- BENNETT, N. (1976): *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*, Madrid: Morata.
- BORRULL, R. (1997): "Una generación de solitarios", *Congreso Europeo de Jóvenes Gitanos*, Barcelona.
- (2000): "¿Somos una risión?", *Nevipens Romaní*, Órgano de la Unión Romaní, nº 297, 8.
- CABANES, P. (1998): "La escolarización de los niños gitanos en el País Valenciano", *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 6, Escuela Universitaria de Trabajo Social de Alicante.
- CALVO, T. (1990): *¿España racista? Voces payas sobre los gitanos*. Barcelona: Anthropos.
- CAMILLERI, C. (1985): *Antropología cultural y educación*, París: UNESCO.

- CARMONA, A. (1989): "Educación y mundo gitano", en ASOCIACIÓN SECRETARIADO GENERAL GITANO: *I Jornadas Estatales de Seguimiento Escolar con Minorías Étnicas*, Madrid: Asociación Secretariado General Gitano.
- CARRASCO, S. (2004, en prensa): "La condición de minoría en la escuela multicultural: supuestos, retóricas y aportaciones de la literatura de investigación, con especial referencia al alumnado gitano", *Boletín de Enseñantes con Gitanos*.
- COMISIÓN CONSULTIVA PARA EL PROGRAMA DE DESARROLLO GITANO (2001): "El pueblo gitano y la educación", *I tchatchipen*, nº 34.
- ECHEITA, G. (1994): A favor de una educación de calidad para todos, *Cuadernos de Pedagogía*, 228.
- DUPONT, P. (1984): *La dinámica de la clase*, Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ, M. (1988): *La profesionalización del docente*, Madrid: Escuela Española.
- FREIRE, P. (1976): *La educación como práctica de libertad*, México: Siglo XXI.
- MCCARTHY, C. (1994): *Racismo y curriculum. La desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- MONTOYA, J. M. (1988): "El Pueblo Gitano ante la Escuela", en AA.VV.: *La escuela ante la inadaptación social*, Madrid: F. B. Exterior de España.
- PACHÓN, et al. (1997): *California Latinos and collegiate education: the continuing crisis*. Los Angeles: Harvard Civil Rights Project Research Conference on the Latino Civil Rights Crisis.
- PEÑA, P. y CARMONA, A. (1985): "El joven gitano", *V Jornadas de Enseñantes con Gitanos*, Granada.
- OGBU, J. U. (1993): "Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple", en VELASCO, H.M. y otros (eds.): *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- QUIROGA (de), A. P. (1986): *Enfoques y perspectivas en psicología social*, Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- SAVATER, F. (1997): *El valor de educar*, Barcelona: Ariel.
- SOS RACISMO (1999): *Informe Anual 1999 sobre el racismo en el Estado Español*. Barcelona: Icaria.
- SOTO, P. (1999): "Lengua y Cultura de Origen, pero ¿de quién?", en TALLER DE ESTUDIOS INTERNACIONALES MEDITERRÁNEOS: *Lengua y cultura de origen; Niños Marroquíes en la Escuela Española*. Guadarrama (Madrid): Ediciones de Oriente y del Mediterráneo.
- WATZLAWICK, P. (2001): *El arte de amargarse la vida*. Barcelona: Herder.
- WATZLAWICK, WAKLAND y FISCH (1989): *Cambio. Formación y solución de problemas humanos*. Barcelona: Herder.