



**Facultad de
Educación**

GRADO EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN INFANTIL
CURSO ACADÉMICO 2019-2020

“LOS DIRECTORES QUIEREN AULAS LIMPIAS”. POBLACIÓN GITANA Y SEGREGACIÓN ESCOLAR: ESTUDIO DE CASO EN CANTABRIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES DE UN CENTRO GUETO.

“DIRECTORS WANT CLEAN CLASSROOMS”. GYPSY POPULATION AND SCHOOL SEGREGATION: A CASE STUDY IN CANTABRIA FROM THE PERSPECTIVE OF THE TEACHERS OF A GHETTO CENTER.

Autora: Andrea Sáez Salinas

Director: Íñigo González de la Fuente

Julio 2020

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

AGRADECIMIENTOS

A mi padre, porque su figura de persona dedicada y luchadora me inspira cada día y me enseña a no rendirme nunca. A mi madre, por su ayuda incondicional, escuchando mis lamentos y opiniones, por darme toda la fuerza para lograr siempre mi objetivo. A mi hermana, por todo lo que ha hecho, hace y hará por mí en esta vida. A mis abuelos, porque su felicidad al ver la mía me llena de energía. A Bárbara, por ser ejemplo y por todo lo que me ha enseñado. A Yovanna, por su sensatez. A Marina, por ayudar siempre sin límites. A Lara, por tantas horas con el ordenador en el tejado. A Ruth, por sentir suyos mis logros y sufrir mis peores días. A Álvaro, por su apoyo incondicional y su paciencia infinita. A mi tutor, por ser guía y consejero, por enseñarme y ayudarme desde que emprendí este camino. A las participantes y a todas las personas que han sido apoyo:

GRACIAS.

AVISO DE LECTURA

Los nombres utilizados a lo largo de la investigación no guardan relación con los nombres auténticos.

Se empleará el uso del masculino genérico para referirse a las personas de ambos sexos, no guardando relación en ningún momento con el uso sexista del lenguaje ni las connotaciones que se le puedan asociar. Todo ello con el fin de facilitar la lectura.

ÍNDICE

RESUMEN	1
ABSTRACT	2
1. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS	3
2. DISEÑO METODOLÓGICO	5
2.1 Los participantes	6
2.2 Instrumentos	8
3. ESTADO DE LA CUESTIÓN	10
3.1 Segregación social y residencial.	10
3.2 La escolarización de los gitanos en España.	13
3.3 Segregación escolar de los gitanos en España: centros gueto.	17
3.4 Los docentes en España y estrategias en centros gueto.	22
4. CONTEXTO SOCIOHISTÓRICO	26
4.1 Historia del pueblo gitano y su llegada a la Península Ibérica.	26
4.2 Los gitanos en España.	27
4.3 Población gitana en España, Cantabria y Santander.	30
4.3.2 El colegio: CEIP Antonio de Valencia	34
5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	37
6. CONCLUSIONES	46
7. BIBLIOGRAFÍA	49
Anexo I	52

RESUMEN

La escolarización y el tratamiento hacia las minorías étnicas y culturales han experimentado un gran avance en nuestra sociedad. Sin embargo, la aplicación de una educación compensatoria para las mismas, basada en las escuelas-puente que fueron creadas en 1978 y suprimidas en 1986, derivaron en una serie de limitaciones para la etnia gitana, la cual todavía sigue bajo el auspicio de una ideología monocultural y, en cierto modo, etnocéntrica.

Iniciando la tercera década del siglo XXI, las minorías étnicas suelen presentar un menor grado de escolarización que los grupos dominantes de los países en los que se encuentran y sus logros educativos disminuyen a medida que avanzan en el sistema educativo, abandonando el mismo a tempranas edades. Esta investigación pretende, en primer lugar, comprender por qué el sistema educativo fracasa con estas minorías, especialmente con el colectivo gitano, el cual lleva siglos recorriendo territorios e intentando subsistir ante las desigualdades y las adversidades de la sociedad, sufriendo todavía hoy en día un alto grado de exclusión dentro y fuera del sistema educativo. En segundo lugar, se tratará de explorar acerca de la existencia de procesos de segregación social, residencial y escolar en general y, más concretamente, en el barrio de objeto de estudio, ubicado en la ciudad de Santander, capital de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Finalmente, se pretende conocer las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista de los docentes de un centro escolar segregado étnicamente con sobrerrepresentación de población gitana de la zona seleccionada y averiguar acerca de su formación en estrategias en centros segregados en particular y, en general, acerca de su formación sobre su interacción con población gitana.

Específicamente, se lleva a cabo un estudio de caso exploratorio con enfoque cualitativo con la participación de varios docentes del CEIP Antonio de Valencia, con el fin de conocer qué acciones se llevan a cabo para reducir las desigualdades y qué respuestas se pueden dar ante esta problemática a partir de la perspectiva global de los distintos profesionales del centro educativo.

Palabras clave: minoría étnica, población gitana, segregación social, segregación residencial, segregación escolar, Cantabria.

ABSTRACT

Schooling and treatment towards ethnic and cultural minorities have experienced a great advance in our society. However, the application of compensatory education for them, based on the bridge schools that were created in 1978 and abolished in 1986, led to a series of limitations for the gypsy ethnic group, which continues under the auspices of a monocultural ideology. and, in a way, ethnocentric.

Starting the third decade of the 21st century, ethnic minorities tend to have a lower level of schooling than the dominant groups in the countries in which they are located, and their educational achievements decrease as they advance in the educational system, leaving it at an early age. (This research seeks, in the first place, to understand why the educational system fails with these minorities, especially with the gypsy community, which has spent centuries touring territories and trying to subsist in the face of inequalities and adversities in society, still suffering today a high degree of exclusion inside and outside the educational system. Secondly, it will try to explore the existence of processes of social, residential and school segregation in general and, more specifically, in the neighborhood under study, located in the city of Santander, capital of the autonomous community of Cantabria. Finally, the aim is to know the characteristics of the teaching-learning processes from the point of view of teachers in an ethnically segregated school with overrepresentation of the gypsy population in the selected area and to find out about their training in strategies segregated centers. and, in general, about their formation in interaction with the gypsy population.

Specifically, is carried out a study of an exploratory case with qualitative focus in Cazoña and in CEIP Antonio de Valencia, with the collaboration of different teachers of this centre, with the aim of knowing which actions take place to reduce inequalities and which responses can be given to solve this problematic starting with the global perspective of different professionals in the educative centre.

Key words: ethnic minority, gypsy population, social segregation, residential segregation, scholar segregation, Cantabria.

1. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

Con el presente estudio se pretende describir la segregación residencial y escolar de un barrio y un CEIP de Santander y explorar las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje en un centro con sobrerrepresentación de población gitana desde el punto de vista de los docentes en el mencionado centro escolar.

Este estudio se focaliza en el barrio de Cazoña-La Albericia, en Santander, capital de Cantabria. Esta elección se debe, en primer lugar, a que este barrio santanderino cuenta con la mayor concentración de población gitana de toda la ciudad (OSPC, 2012) y es uno de los más habitados por dicha población de toda Cantabria. En segundo lugar, se trata del barrio en el que nací, en el que pude ver de cerca durante años la segregación que esta minoría étnica experimentaba ya que existía una separación muy visible y marcada entre gitanos y payos.

Para recabar la información necesaria, se lleva a cabo un estudio de caso exploratorio de enfoque cualitativo en donde los docentes del CEIP nos cuentan sus experiencias personales y nos hacen partícipes de la realidad en la que se encuentran inmersos. La elección de este CEIP está más que justificada, ya que se encuentra ubicado en el centro del barrio de Cazoña y está formado casi en su totalidad por alumnado de etnia gitana, lo que lo define a priori como un “centro gueto”, cuestión de la que trataremos de profundizar y analizar a lo largo del estudio.

Objetivo general

Describir la segregación residencial y escolar de un barrio y un CEIP de Santander y explorar las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista de los docentes en el mencionado centro escolar.

Objetivos específicos

- Establecer los factores determinantes que han llevado a los profesionales del centro a ejercer su labor dentro del mismo y no en otro diferente.

- Determinar a partir de la visión personal de los docentes del centro, qué tipo de características lo distinguen del resto de centros.
- Examinar cómo se trabaja en este centro: actividades en el aula, extraescolares y de patio.
- Recabar información acerca del grado de colaboración de las familias y el alumnado dentro del proceso enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista del docente.
- Investigar acerca de la existencia de una mutua conveniencia entre el gobierno y las familias gitanas en relación con la existencia de centros segregados.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

El objetivo general de esta investigación es describir la segregación residencial y escolar de un barrio y un CEIP de Santander y explorar las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista de los docentes en el centro escolar mencionado en apartados anteriores. Después de formular este objetivo, nos planteamos la primera hipótesis para orientarnos en el proceso de investigación que nos permitirá llegar a conclusiones concretas. Las decisiones metodológicas por parte del profesorado responden a patrones generales de intervención, lo que disminuye el porcentaje de éxito de la intervención educativa en este centro con sobrerrepresentación gitana.

Ahora bien, ¿por qué en la actualidad siguen existiendo este tipo de centros segregados? A partir de esta pregunta surge la segunda hipótesis de nuestra investigación: existe una conveniencia mutua entre el gobierno y las familias gitanas en relación con la existencia de centros segregados.

Con el propósito de lograr los objetivos y de comprobar si las hipótesis son verificadas o refutadas, se ha llevado a cabo una investigación con enfoque cualitativo, lo cual permitirá conocer la opinión que presenta el profesorado del CEIP Antonio de Valencia y explorar las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje en dicho centro, su grado de implicación, el grado de participación de las familias, condiciones del alumnado y la valoración que tienen estos docentes de dicha situación.

El método de investigación cualitativa consiste en la recogida de información obtenida a partir de la observación de comportamientos naturales, discursos y respuestas abiertas para la posterior interpretación de significados. Este tipo de investigación estudia la realidad en su contexto natural poniendo el acento en la utilización práctica de la investigación y describe y analiza las conductas sociales, tanto colectivas como individuales, las opiniones, los pensamientos y las percepciones, interpretando el investigador diferentes fenómenos, según los valores que la gente le facilita (McMillan y Schumacher, 2005). Ha sido seleccionado este tipo de investigación debido a que pretendemos acercarnos a una situación concreta y, las metodologías cuantitativas, a pesar de resultar útiles para hacernos una idea de la magnitud de las circunstancias, quedan lejos de

reflejar las diferentes vidas cotidianas y los diversos factores por los que se pueden ver condicionadas. Se considera, por lo tanto, que la metodología basada en el estudio de caso se trata de la técnica más ajustada y coherente para alcanzar los objetivos propuestos, ya que, dicho estudio y no otro, se ajusta de manera adecuada a las necesidades de la investigación educativa en contextos singulares y refleja adecuadamente las relaciones entre el caso en concreto y su contexto (Álvaro y San Fabián, 2012).

2.1 Los participantes

Para conocer la realidad del centro y con el fin de aportar verdaderos puntos de vista, nos hemos entrevistado con distintos profesionales del único centro segregado escolar de la ciudad de Santander que está compuesto por alumnado gitano casi en su totalidad. Hemos acudido a una de las gestoras (Jefa de estudios) y a su vez profesora de Pedagogía Terapéutica; a la profesora encargada de impartir la materia de Inglés tanto en educación infantil como en primaria y a una de las tutoras del segundo ciclo de educación primaria, ya que todas ellas mantienen un trato directo tanto con el alumnado gitano como con sus familias y se pretende, a través de su experiencia, aportar datos que quedan supeditados a la experiencia y a la visión de dichas profesionales.

Para ello, se contacta con el centro a través de una antigua profesora de mis prácticas, la cual trabajó allí en sus primeros años de experiencia y me facilita el acceso, acordando una reunión para acudir al mismo y seleccionar aquellas personas más accesibles para nuestro estudio. Se tiene en cuenta la disponibilidad de cada docente y, sobre todo, la variedad de estos (edad, años de experiencia, labor en el centro, etc.) con la finalidad de tomar una muestra lo más representativa posible tanto en lo que respecta a edad como a experiencia docente. Lo primero que se hace es una recogida de los datos personales (ver Tabla 1).

Tabla 1. Información de los entrevistados

Natalia Villegas	<p>Jefa de Estudios y profesora de Pedagogía Terapéutica</p> <p>Lleva 7 años en el centro, 16 como docente y se define como un apoyo al orientador en la evaluación de los casos de alumnos con mayores necesidades y colaboradora en las adaptaciones curriculares con los tutores.</p>
Luz Zamanillo	<p>Profesora de Inglés en Primaria y Ed. Infantil</p> <p>Lleva 5 años en el centro, 13 como docente y se define como una profesora que se adapta bastante bien al grupo.</p>
Marta Temiño	<p>Tutora del segundo ciclo de Educación Primaria</p> <p>6 meses de experiencia en la docencia. Acaba de sacarse la plaza, esta es su primera experiencia real como docente. Nunca había trabajado como tutora en un centro y considera que se encuentra en un año de aprendizaje.</p>

Fuente: elaboración propia.

2.2 Instrumentos

El guion de la entrevista que diseñamos (ver Anexo 1) gira en torno a nuestro objetivo principal: explorar las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista de los docentes en el mencionado centro escolar. Para ello, las preguntas formuladas se llevan a cabo en torno a tres grandes líneas temáticas: la relación con las familias y su grado de implicación, la relación docente-alumnos y la metodología del centro. Previamente a la reunión mencionada en el apartado anterior, se prepara un guion temático sobre los temas que se quieren tocar con las profesionales, el cual está formado por preguntas abiertas que nos permiten intercambiar opiniones, matizar respuestas e incluso “desviarnos” del guion cuando se descubren temas emergentes que es preciso explorar. Además, se mantiene la atención suficiente como para introducir en las respuestas los temas de mayor interés para el estudio, enlazando la conversación de manera natural.

Las entrevistas han sido llevadas a cabo en el propio centro, dentro de una sala agradable, utilizada también para las reuniones docentes. Se trata de un lugar libre de ruidos con un ambiente adecuado que facilita la comunicación y la cercanía con el entrevistado/a para abordar los distintos temas. Además, se hace un recorrido por el centro y sus aulas con la Jefa de Estudios, lo que también aporta gran información a nuestro estudio. La duración media de cada entrevista ha sido de veinte minutos, quedando el carácter, la profundidad y dicha duración supeditada a las entrevistadas. Cabe también destacar el uso de una grabadora de voz como medio auditivo (con el previo consentimiento de las mujeres entrevistadas) con el fin de poder consultar el contenido de las grabaciones nuevamente para recordar y organizar las respuestas y percibir nuevos detalles.

Las entrevistas se realizaron de manera individual a las tres profesionales del centro ya presentadas en el apartado anterior, comenzando cada uno de los encuentros con cuestiones introductorias que, a pesar de tener menor vinculación con nuestra investigación, resultan necesarios y muy útiles para entrar en contexto, conocer la experiencia de las participantes y conseguir que la conversación fluya de forma natural: cómo se definen como docentes, estudios académicos, años de experiencia profesional, ambiente de trabajo ideal etc. De

esta manera, se fomenta además la fluidez del diálogo de manera apropiada y se construye un clima de confianza que nos allana el camino para posteriormente introducir las cuestiones relacionadas con la investigación.

La entrevista prosigue con las preguntas propuestas en nuestro cuestionario y, a través de ellas, podemos conocer, en primer lugar, la opinión y la implicación que mantienen y presentan los docentes hacia el centro segregado y su relación con el alumnado gitano, su grado de participación en el centro y, del mismo modo, su relación con las familias y el grado de colaboración de estas. Seguidamente, se formulan también algunas cuestiones orientadas hacia el alumnado para conocer cómo es un día habitual en el aula, el grado de motivación y las aspiraciones que estos presentan, las condiciones en las que se encuentran durante su periodo académico, las limitaciones con las que se encuentran y, del mismo modo, la preparación con la que abandonan la escuela para vivir con éxito en nuestra sociedad.

Finalmente, se formulan algunas cuestiones acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en dicho CEIP, las complicaciones a las que se enfrentan en el día a día, las herramientas utilizadas y las opiniones de los docentes acerca de las posibles estrategias que podrían llevarse a cabo para evitar la existencia de centros que, como este, están sobrerrepresentados por una misma etnia.

Tras realizar las entrevistas y obtener las opiniones de los docentes del centro se realiza una tabla matriz para encontrar cuestiones comunes entre las entrevistadas y posteriormente dar forma a nuestro contenido, analizando los resultados.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

3.1 Segregación social y residencial.

Para comenzar este apartado, vamos a centrarnos en entender bien los conceptos de segregación social, segregación residencial y segregación escolar, ya que estas definiciones pueden resultar intuitivas y parecer similares, pero cabe remarcar que se trata de conceptos diferentes que caminan de la mano. La segregación escolar (en la cual se centrará este trabajo) es una de las consecuencias inmediatas de la segregación social y residencial, causantes de la gran tasa de abandono y fracaso escolar que se sufre hoy en día en los centros educativos.

Para comprender los diferentes tipos de segregación que se abordarán en este trabajo es primordial comenzar a definir dicho término de una forma general, para lo que se tendrán en cuenta las aportaciones de diferentes autores que se han preocupado por esta temática. Entre ellos destaco a Johnston (1987), quién define la segregación como “la separación residencial de subgrupos dentro de una población más amplia” (p.1). Igualmente, teniendo en cuenta el diccionario coordinado por Puyol (1986, citado por Vilasagra, 1995), segregar es “poner aparte una o más categorías de población, ya sea con una finalidad consciente o mediante acción selectiva más o menos consciente de influencias económicas y culturales” (p.1). Estas dos definiciones son las que utiliza Vilasagra (1995) para resaltar la diferencia entre entender la segregación con cierta ambigüedad sobre si afecta o no al conjunto de grupos sociales o si, por el contrario, la segregación solamente se ve reflejada en el tratamiento a grupos específicos de la población (gitanos, inmigrantes, etc.). Parfraseando a Vilasagra (1995), la indeterminación sobre si el fenómeno de segregación social afecta de forma global o bien a toda la sociedad o a colectivos concretos, erradica del tratamiento espacial que en muchas disciplinas sociales se da del concepto segregación, habitualmente unido al estudio de la distancia social entre grupos raciales o étnicos, pero sin miramiento protagonista de los lugares.

Son estos distanciamientos sociales los que plasman esta segregación social en el territorio, por lo tanto, y, volviendo a citar a Vilasagra (1995), la segregación social sería la consecuencia de la congregación de los distintos estratos sociales de población en distintas arcas residenciales, afectando, por lo tanto, al conjunto

de población y no solo a grupos determinados. Por lo tanto, como bien trata de explicar dicho autor, la segregación social está íntimamente relacionada con la residencial, ya que, si ésta se produce en ciertos grupos de personas de la misma etnia, cultura..., estos tenderán a agruparse también en el territorio, produciéndose así la segregación residencial o espacial, la cual se entiende en Checa y Arjona (2006) como la separación residencial entre diferentes grupos poblacionales. De hecho, a partir de estos mismos autores comprendemos que la segregación residencial no existe cuando la población está distribuida de manera uniforme a través del espacio, sino que dicha segregación ocurre siempre que algunas áreas presenten una alta representación de los miembros de un grupo, frente a otros espacios con una representación más baja. En palabras de Achebak, Bayona-i-Carrasco y Domingo i Valls (2017), “la existencia de segregación residencial siempre conlleva asociada a la aparición de espacios de concentración, entendidos estos como aquellas zonas donde se produce la representación mayoritaria de un grupo, y a la inversa” (p. 4).

Aunque para los autores Galeano y Bayona (2015) segregación residencial y segregación social no puedan emplearse como sinónimos, lo definen como un “un fenómeno con dos caras, ya que la segregación es el resultado de una determinada configuración de la sociedad (donde la división por clase social queda reflejada y plasmada en el territorio), pero también es un proceso, ampliamente documentado por las Ciencias Sociales, mediante el cual se reproducen las desigualdades” (p.3).

Esta segregación que distribuye a la sociedad por etnias o clases sociales da lugar a la pregunta que también se planteaban Achebak *et al.* (2017): “¿Se produce por la propia elección del grupo o, por el contrario, por la existencia de procesos de discriminación?” (p.24). Sea como sea, hoy en día podemos afirmar que la segregación se pone de manifiesto en la distribución espacial de la sociedad y, además, trasciende también a otras dimensiones importantes como lo son el ámbito laboral, las relaciones sociales, y, por supuesto, el ámbito escolar, tratándose del eje central de esta investigación.

La escuela, sobre la base de una igualdad de partida, otorga a cada uno un lugar dentro de las jerarquías escolares, estructuradas en torno a la doble función del sistema escolar: la socialización en los valores culturales dominantes de la

sociedad y la distribución de la mano de obra (Pérez Sánchez, 2000). Esta actuación característica de los centros escolares provoca lo que se conoce como segregación escolar sobre la que nos detendremos más adelante, ya que las acciones educativas están pensadas teniendo en cuenta la cultura dominante. En términos de esta misma autora, es de esta manera como la igualdad formal por la que se rigen los principios y las prácticas escolares sirven para enmascarar o disimular (en vez de para superar), las desigualdades existentes ante la enseñanza y la cultura enseñada y exigida. Son diversos los factores que han interactuado favoreciendo dinámicas de escolarización que han permitido la concentración de grupos socialmente homogéneos en algunos centros educativos, tanto de las capas altas (elitización) como de las bajas (guetización) de la estructura social (Rubia, 2013).

Si bien tanto la elitización como la guetización son dos tipos de segregación, es importante señalar que, mientras que en la primera las posibilidades de elección de centro hacen difícil concebir una situación de discriminación, como la que en este trabajo se pondrá de manifiesto, no ocurre lo mismo en la segunda. Todo ello se debe a que las personas pertenecientes a una clase social alta no tienen obstáculos para acceder a ningún tipo de centro, aunque generalmente optarán por aquellas escuelas que se identifiquen con su misma clase social. Por el contrario, es en la guetización donde se producen estas situaciones de discriminación, ya que no gozan de las mismas oportunidades de elección debido a su situación económica, social, etc.

Esta segregación escolar genera consecuencias negativas que no únicamente afectan a los que se encuentran en una situación de discriminación, sino a toda la comunidad educativa, y a la calidad de la educación que se imparte a los alumnos, lo que se traduce en fracaso escolar en muchos de los casos. Todo ello lo aclara Rubia (2013), partiendo de la idea de que la segregación escolar afecta no solo a los alumnos y sus familias, sino también y especialmente a la eficacia y la equidad del sistema educativo. Sus graves consecuencias se reflejan, por un lado, en una organización escolar ineficiente con una elevada proporción de alumnos que abandonan el sistema sin titular y, consecuentemente, con un incremento del número de jóvenes sin cualificar; y por otro, en un descenso del bienestar colectivo, en la reducción de la cohesión social y en el ámbito

económico, en la pérdida de productividad y de crecimiento. Las investigaciones sobre la segregación escolar ponen de manifiesto, sobre todo, las nefastas consecuencias que tiene sobre los resultados educativos de los alumnos más desfavorecidos.

Para paliar estas consecuencias, no deberían existir instituciones educativas en las que solamente podamos encontrar grupos minoritarios de una misma condición, ya que debemos pensar en la diversidad como un elemento enriquecedor que nos brinda a todos múltiples oportunidades de aprendizaje. Como expresa Dupriez (2009, citado en Rubia, 2013),

si la escuela es la institución por excelencia que debe preparar para la vida pública y ciudadana en una sociedad pluralista, entonces debe ser el lugar donde cada niño aprenda a convivir con los otros, donde descubra también otras culturas diferentes a la que conoce en su familia. Desde esta perspectiva, cada centro debería ser, de alguna forma, un microcosmos en el que se encuentren la diversidad de alumnos procedentes de la diversidad de clases sociales y minorías culturales (p.1).

Teniendo en cuenta la realidad en la que nos encontramos, una de las minorías étnicas culturales que destaca en nuestra sociedad es la etnia gitana, cuya escolarización en nuestro país ha ido evolucionando a lo largo de la historia, pero sigue sufriendo discriminación, siendo considerada una etnia minoritaria en toda Europa.

3.2 La escolarización de los gitanos en España.

La comunidad gitana, minoría étnica con mayor presencia tanto en España como en Europa, sigue encontrándose en riesgo de exclusión, tanto social como educativa. Según la Fundación Secretariado Gitano, los gitanos son la minoría étnica más numerosa en la Unión Europea. La población gitana en España está formada por unas 700.000 personas que resulta ser el 2% de la población española (FSG, 2012).

Este último autor destaca el porcentaje de personas mayores de 16 años que no han completado sus estudios primarios (70%) y la alta tasa de analfabetismo existente entre la población gitana (60%), por lo que se puede afirmar que los niveles educativos de la población gitana adulta española, se sitúan muy por

debajo de los del resto de la población. En este plano, encontramos como dato positivo el incremento de jóvenes gitanos que estudian una carrera universitaria. Un aspecto por destacar es que el 80% de estos universitarios son mujeres, un avance tanto en el papel de la mujer como en la importancia que se está dando al plano educativo en la actualidad. Para lograr esto, las mujeres gitanas llevan décadas luchando por sus derechos con el fin de terminar con las desigualdades sociales; sin embargo, este proceso no está siendo fácil para ellas, quienes todavía tienen un largo camino a recorrer (Da Fonseca, 2009).

Fernandez Enguita (1996) diferenciaba desde un punto de vista histórico tres etapas: una primera etapa caracterizada por la exclusión del colectivo gitano dentro de la institución escolar durante la dictadura española (1939-1975), en la que no existía en las políticas educativas de dicha dictadura ninguna mención, ni siquiera pensamiento, de escolarizar a la población gitana (Salinas, 2009).

Posteriormente, tras la muerte del dictador Francisco Franco se inicia la transición española en 1975. En este tiempo, las escuelas quedaban totalmente segregadas del resto de la población, para el alumnado especialmente gitano. El ejemplo más representativo son las llamadas “Escuelas-puente” (1978-1986) regidas por el convenio del Ministerio de Educación y Ciencia que pretendían ofrecer al alumnado gitano el nivel de aprendizaje necesario para su incorporación a las escuelas públicas ordinarias (Llevot, 2001). Estas “Escuelas-puente” mencionadas anteriormente, tampoco supusieron una respuesta integradora para la etnia gitana, ya que estos alumnos tenían restringido el contacto con el resto de los discentes pertenecientes a la cultura dominante por medio de diversas fórmulas: horarios diferentes, horarios comunes, pero aprendizajes separados (los alumnos gitanos junto a otros alumnos problemáticos o con dificultades cognitivas) etc., con lo que la etnicidad se equiparaba con un “hándicap” cultural que debía superarse (Llevot, 2001) y, por lo tanto, estas escuelas-puente se convirtieron en una forma de escolarización segregada no transitoria (Salinas, 2009). Según este autor, lo más importante de la creación de estas escuelas fue el reconocimiento oficial de la desescolarización de los gitanos. La Iglesia fue pionera, nuevamente, en trabajar la escolarización de los gitanos y en los locales que ella proporcionaba, se constituyeron las primeras escuelas que fueron dotadas de profesorado,

equipamiento y materiales por el Ministerio de Educación a través de un Convenio entre el mencionado Ministerio y la Iglesia Católica. Debido a su corta duración (ocho años), y a los pocos niñas y niños gitanos que atendió (nunca superó una matrícula anual de 6.000 alumnos, cuando había más de 150.000 niñas y niños gitanos en edad escolar), nos da la idea de su poca aportación a puentear niñas y niños gitanos a las escuelas normalizadas públicas.

Más adelante, surgen las escuelas en barrios de población exclusivamente gitana. En este caso, la segregación escolar refleja y refuerza la ya previa segregación residencial y la institución escolar se muestra insuficiente para transformar la dinámica urbana de guetización, siendo necesario implementar otras políticas de integración social (Llevot, 2001), por lo que aparece la Educación Compensatoria (1983-2000).

El Real Decreto 1.174/83 (1983) sobre Educación Compensatoria cambia la política educativa hacia la población gitana. Aunque no hace una referencia explícita a la población gitana sí indica una serie de acciones tendentes a paliar las desventajas que determinados alumnos tienen para acceder o permanecer en el sistema educativo, por razón de su lugar de residencia, nivel social y económico desfavorecido (Salinas, 2009, p.112).

En esta época, se plantean en el Real Decreto 1.174/83 una serie de acciones que pretenden atenuar las desventajas que determinados alumnos tienen para acceder o permanecer en el sistema educativo, por razón de su lugar de residencia, o nivel social y económico desfavorecido, como es el caso de la etnia gitana. Como en todos los tiempos y culturas, las familias gitanas que tenían una buena calidad de vida se podían permitir tener a sus hijos escolarizados para facilitarles un buen futuro. Sin embargo, la mayoría de las familias no podían gozar de esta situación, por lo que eran marginadas y tenían a sus hijos fuera de la institución escolar. Esto se traduce en una serie de procesos que repercuten en la vida diaria de las personas que forman parte de esta minoría étnica, resultando muy difícil salir de esta situación de marginalidad debido a su falta de preparación y recursos para enfrentarse a los retos que demanda la sociedad. Los siguientes cambios se producen con la llegada de La LODE (1983) y la LOGSE (1990), que, en palabras de Salinas (2009),

También repercutirán en los gitanos sin citarlos expresamente, crearán la base para una educación intercultural contenida en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE-1983) y en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE 1990), ya que ambas desarrollan principios y valores contenidos en la Constitución Española (p. 116).

Parafraseando a este mismo autor, estas leyes darán pie a desplegar un marco teórico para plantearse el tema de las diversidades culturales, pero, en la práctica, en las escuelas e institutos, sigue sin asumirse de una manera explícita y práctica:

No hay un desarrollo curricular, únicamente algunos intentos de solucionar el tema con momentos "interculturales", como las semanas interculturales con actividades folclóricas y anecdóticas sobre las culturas más visibles que han llegado a la escuela. Cuentos gitanos, magrebís, africanos contados por abuelas/os o madres/padres de esas culturas; comidas típicas: potaje gitano, cuscús, etc. (Salinas, 2009, p. 117).

En la línea de este mismo autor, cabe destacar también la llegada de la LOGSE (1990), mencionada anteriormente, debido a que con ella se produce la implantación de la escolarización obligatoria para todos los españoles de 6 a 16 años por primera vez en la historia. Para Salinas (2009), este hecho histórico ha marcado aún más la discriminación y el rechazo que la población gitana ha experimentado y sufrido a lo largo de su historia. Esta incorporación individualizada a la escuela ordinaria, aunque supone un progreso respecto a las anteriores modalidades de escolarización, no está exenta de dificultades. Por ejemplo, se ha tendido a distribuir a tales alumnos por los distintos niveles educativos más en función de sus conocimientos que de su edad, provocando con ello problemas de adaptación y aprendizaje, en vez de resolverlos; al igual que se ha producido una masiva concentración de niños gitanos (con la consecuente "huida" de otros alumnos), que ha comportado la guetización y consiguiente estigmatización de algunos centros públicos (Llevot, 2001). A esto se le suman la insuficiente formación de los docentes en cuanto a la misma, ya que hoy en día y de acuerdo con esta entidad, la mayoría de los docentes y, con lo cual, las respectivas instituciones educativas, no se encuentran preparadas o formadas para resolver los problemas elementales de los alumnos gitanos desde

el momento de su llegada a la escuela. Estos alumnos se encuentran con rechazos, prejuicios y, en muchos de los casos, en situaciones socioeconómicas precarias, por lo que tampoco saldrán de la escuela en igualdad de condiciones si estas circunstancias que se dan en la escuela no son solventadas desde la misma y por los docentes, añadiendo, además, el fracaso escolar, sin alcanzar la titulación académica. Por lo tanto, no nos podemos olvidar de que la institución escolar maneja criterios y parámetros distintos a los tradicionales de la comunidad gitana y todos acatan un único enfoque aceptado por la mayoría, reclamando a los alumnos la capacidad de aceptarla para poder progresar, en vez de darles la oportunidad de avanzar desde su propia cultura. De igual modo, esta asociación hace referencia a la postura asimilacionista que mantiene la propia institución educativa y la falta de integración de la cultura de esta minoría étnica dentro del currículum educativo (FSG, 2000). En la época actual, de acuerdo con la Asociación General del Secretariado Gitano (2013) y no habiendo encontrado datos más actualizados, la mayoría de los niños gitanos están escolarizados en la etapa de Educación Infantil, sin embargo, de los 15 a los 16 años hay un gran descenso en la escolarización. A los 15 años, el 86,3% del alumnado gitano se encuentra escolarizado (frente a un 97,9% del conjunto de la población) y a los 16 esta cifra desciende a un 55,5% (para el conjunto del alumnado este dato es de un 93,5%). El curso en el que más abandono se produce es 2º de la E.S.O y la edad en las que más estudiantes gitanos abandonan es a los 16 años. El abandono escolar temprano de la juventud gitana se sitúa en el 63,7% frente al 19,4% que presenta el conjunto de la población. Además, en la actualidad también nos encontramos con centros educativos en los que solamente se matriculan niños procedentes de minorías étnicas, lejos de la inclusión y de todas las ventajas que podemos encontrar en la diversidad cultural. Estos centros son los conocidos centros gueto, resultado de la segregación escolar que sufre mayoritariamente la etnia gitana hoy en día en nuestro país.

3.3 Segregación escolar de los gitanos en España: centros gueto.

Siguiendo las ideas de El-Habib *et al.* (2016), podemos definir la segregación escolar como el modo en el cual el alumnado de una ciudad se distribuye por sus escuelas según las diferentes variables socioeconómicas y demográficas de

sus familias, tales como el capital instructivo y financiero, el estatus ocupacional y social y el origen o la etnia. Con esta definición entendemos que no siempre que hablamos de segregación escolar nos referimos únicamente a la separación en la escuela de personas que viven en barrios marginales, ya que, como ya se ha comentado anteriormente, también encontramos la separación de escuelas élite formadas por personas de clase social alta. Sin embargo, si bien es cierto que esto es así en la mayoría de los casos, son las personas que viven en barrios marginales como inmigrantes y etnias minoritarias las que acuden a las escuelas denominadas escuelas gueto. Por lo tanto, podemos definir la segregación escolar como la distribución desigual de ciertos grupos minoritarios entre los centros educativos de un país (Ferrer E., Castel y Ferrer J., 2006).

Este fenómeno ocurre en todas las grandes ciudades y también en las más pequeñas, localidades con un bajo número de habitantes en las que solo encontramos dos centros y a uno de ellos acuden los alumnos de clase media y alta, y al otro los más desfavorecidos y los gitanos y, justamente, este último centro no se encuentra precisamente en las zonas más céntricas, sino en el barrio donde se concentra la población de minorías étnicas. Relata este mismo autor que en todas las ciudades españolas hay un centro que acaba guetizado, y el patrón se repite: padres payos que sacan a sus hijos, los profesores desanimados deciden huir y las minorías étnicas se desalientan, quedando este centro marcado como gueto (Abajo, 2004).

Entendemos por gueto las zonas o barrios en los que residen personas de una misma condición social, de manera aislada y rechazada por motivos económicos, culturales y raciales. En palabras más rudas de Wacquant (2007), se conoce a los guetos como “las zonas de no derecho, los sectores con problemas, barrios prohibidos o salvajes, territorios de privación y abandono a los que se debe temer, de los que hay que huir y es necesario evitar, pues constituyen focos de violencia, vicios y disolución social” (p.5). Los denominados colegios gueto son aquellos que se encuentran ubicados en dichas zonas a los que acuden niños y niñas pertenecientes a familias con unas mismas condiciones culturales o con insuficientes recursos económicos. En definitiva, colegios en los cuales el alumnado pertenece a familias que se encuentran

apartadas o segregadas de la sociedad, entre las cuales se encuentra principalmente la etnia gitana.

Esta segregación escolar desemboca en guetización escolar con la aparición de las conocidas escuela gueto, fenómeno mediante el cual los centros escolares atienden casi exclusivamente al alumnado procedente de grupos étnicos o culturales minoritarios o sin poder, bien por el traslado a las aulas del gueto residencial del barrio que ubica al centro o bien por el efecto de un traslado masivo del alumnado mayoritario y/o más más normalizado desde el punto de vista material a otros centros, ante la presencia (amenazas e incertidumbre del mosaico diversidad-desigualdad) del alumnado minoritario o menos normalizado. Traslado u opción de “escape” que en más de una ocasión afecta permanentemente al profesorado (Moreno Yus, 2003).

Uno de los motivos por los que esto es así se debe al racismo y los prejuicios y estereotipos que sufren los gitanos por parte de la sociedad, siendo parte de la realidad de esta etnia y esto se refleja verdaderamente en los centros educativos. En palabras de Salinas (2009), el 25.3% de la mayoritaria población española se sentiría molesta si sus hijos compartiesen clase con chicos de etnia gitana, mientras que el 9% de la población tendría el mismo sentimiento si se tratase de compartir las aulas con chicos provenientes de familias inmigrantes (Santiago y Maya, 2012). Este hecho recuerda al fenómeno conocido como *native flight*, mencionado por autores como Betts y Fairlie (2003), el cual está motivado por la animadversión que sienten algunas familias hacia escuelas en las que haya una cifra significativa de inmigrantes y personas pertenecientes a minorías étnicas como lo es la etnia gitana en nuestro país. Este fenómeno estaría relacionado con los prejuicios de las familias nativas que consideran que la presencia de inmigrantes u otras etnias influirá negativamente en el resultado académico de sus hijos. Dichas familias prefieren evitar la posibilidad de que sus hijos se relacionen con individuos de un estatus socioeconómico inferior al suyo propio y optan por relacionarse con individuos de un nivel socioeconómico parecido al suyo (Rahona y Morales, 2013). De esta manera, existe un reparto desigual entre las redes pública y privada, reparto que se ha ido consolidando con el paso de los años, tras la pérdida de alumnos de clase social media y alta en los centros públicos y la ganancia de alumnado de clase humilde que requiere una mayor

atención educativa. Esta mayor presencia tanto del alumnado inmigrante como del alumnado gitano se debe al poder adquisitivo de las mismas, que prefieren optar por la educación gratuita y matricular a sus hijos en colegios públicos, y a la tendencia al aislamiento de estos sectores, los cuales tienden a agruparse en torno a individuos que poseen su misma cultura (Rahona y Morales, 2013).

Además, las políticas de construcción de barrios y escuelas que se realizaron durante las décadas de 1970 y 1980 en España, ya mencionadas en apartados anteriores, dieron como resultado la creación de unos guetos donde han vivido desde entonces las comunidades que sufren la exclusión social como la comunidad gitana. La marginación y segregación causadas por los barrios que se crearon para diferenciar a las personas han supuesto el alejamiento de la esperanza, de la convivencia y de la igualdad de oportunidades (Moreno Yus, 2003), por lo que la desventaja social de cara a la integración socioeducativa en la escuela arranca de la existencia de diferencias culturales entre grupos gitanos y no gitanos, pesando sobre los primeros una larga historia de marginación (Aguilar, Álvarez y Torrecillas, 2011). Según la FSG (2013), el 70% de los alumnos absentistas en edad escolar obligatoria son gitanos y esto también se debe a que las políticas educativas actuales no favorecen la integración del pueblo gitano. De hecho, en España se han aprobado dos planes de desarrollo gitano y ninguno de ellos hacía referencia a la segregación escolar. Si observamos el documento *Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020* no contiene medidas contra la segregación escolar a pesar de que, durante el periodo de consulta para la creación del Plan, numerosas ONG pidieran que se incluyera como uno de los problemas a resolver.

Es entonces momento de plantearnos que algo se está haciendo mal desde las políticas e instituciones educativas ya que es la sociedad la que se refleja en las escuelas, con resultados de segregación y marginación de grupos minoritarios que deberían de encontrarse en igualdad de condiciones. En esta línea, investigaciones que han indagado sobre el tipo de escuela que gustaría a las familias gitanas, señalan dos tipos ideales mayoritariamente: una escuela que no parta de discriminaciones, sin racismo, prejuicios ni estereotipos en primer lugar, y/o una escuela que sea divertida, motivadora, útil y, sobre todo, de

calidad, con un alto nivel académico (Campos *et al.*, 2007). La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) basada en la diferencia, implantaba la posibilidad de tener en cuenta la observación del trato diferencial en la escuela, apareciendo el tratamiento de la diversidad al sistema y en el medio educativo y garantizando la atención a la diferencia y a la diversidad cultural y social. Esto último será así siempre y cuando desde la manera de concebirlo se desarrollen y organicen estrategias de intervención socioeducativa en el entorno, es decir, poniendo en práctica esta atención a la diversidad. Cómo se pone en práctica este trato de la diversidad queda, en numerosas ocasiones, reducido a la adaptación de las acciones educativas, dando lugar a las situaciones que hoy en día ya se dan socialmente, porque a pesar de las medidas que los diferentes marcos normativos proponen o aconsejan, la realidad demuestra que en la práctica el discurrir diario de las aulas muchas veces poco o nada tiene que ver con estas orientaciones de carácter generalista (Campos *et al.*, 2007) y muchos docentes hoy en día no cuentan con estrategias ni se encuentran preparados para afrontar una situación como esta. Interpretando a Abajo (2004), leyes como la LOGSE, la LOE o la LOMCE, se refieren teóricamente a la atención a la diversidad de manera comprensiva; sin embargo, en la práctica no se ponen de manifiesto estrategias capaces de llevar acabo la teoría que aparece en ellas.

Es por esto que en los barrios donde se localiza una mayor proporción de población con muy bajos niveles de formación en las familias y situaciones económicas precarias, encontramos tipos de entornos escolares más tradicionales, es decir, centros pensados para el alumno tipo que cuenta con capital cultural medio, altas aspiraciones de movilidad social y una escolarización prolongada que suele coincidir con los valores del propio linaje del profesorado o de sus propias aspiraciones (Campos *et al.*, 2007). A pesar de esto, probablemente, aparece en los guetos, más que en otras escuelas, un perfil de maestra sensible, comprometida y paciente, sobre los niños y niñas que se encuentran allí, donde los vínculos socioafectivos que se establecen con la escuela a través de las y los maestros adquieren gran trascendencia (Chao y Pastor, 2016). Sin embargo, estas relaciones socioafectivas, consideradas intrínsecas al éxito escolar, no convierte en afortunados a unos niños que, en

realidad, son las víctimas principales de un proceso claro de exclusión social y de prácticas segregadoras que no conducen generalmente al éxito sino al fracaso escolar de los grupos que son apartados de los considerados “normales” (Macías y Redondo, 2012). Por lo tanto, podemos darnos cuenta de que el fenómeno educativo de transmisión y adquisición cultural representa solamente una manera específica de educación y ha de ser examinada dentro de los contextos sociales y culturales donde las escuelas se encuentran, ya que en lugares donde encontramos diversidad cultural no han de seguir orientando de manera etnocéntrica y clasista la tarea docente convencional y los procesos de segregación escolar (Chao y Pastor, 2016).

3.4 Los docentes en España y estrategias en centros gueto.

Para comenzar este apartado destacaré el vacío documental que existe acerca de las estrategias que pueden llevar a cabo los docentes que trabajen en centros segregados o guetos para su interacción con las minorías étnicas, en este caso la etnia gitana, en los mismos. Existen numerosos documentos acerca de la educación inclusiva y las estrategias para lograr un perfil inclusivo del profesorado, la importancia de la educación intercultural y estrategias en definitiva para el tratado de la diversidad como virtud en centros en los que convive alumnado de diferentes países y etnias. Sin embargo, es muy difícil encontrar información acerca de propuestas prácticas concretas para los procesos de enseñanza-aprendizaje en centros segregados. Cada docente acude a su centro y aborda su trabajo desde concepciones, actitudes y hábitos de trabajo profundamente arraigados, adquiridos desde la propia experiencia personal como estudiantes, o desde la imitación de modelos próximos, muy especialmente en sus primeros años de práctica educativa (Imbernón, 1989) y, a pesar de todas las herramientas que a lo largo de los estudios se adquieren, son mínimas rozando la inexistencia en lo que respecta a centros gueto. Con esto se pretende explicar que, si existe poca información acerca de la metodología, las herramientas, o las prácticas concretas que se pueden realizar en este tipo de centros, los docentes no estarán y/o no se sentirán bien formados para proporcionar el éxito escolar del alumnado segregado.

A pesar de ello, sí podemos encontrar algo más de información acerca de la formación sobre la interacción del profesorado con la población gitana, y, a partir de la búsqueda de una considerable proporción de casos se pueden detectar una serie de factores que aumentan la posibilidad del éxito educativo y de la continuidad académica del alumnado gitano (Abajo y Carrasco, 2004). Según estos autores, los factores se agruparían en torno a tres grandes dimensiones:

- La dimensión socioeconómica refiriéndose a que la familia no se encuentre en situaciones de marginalidad en lo relativo a vivienda, trabajo, relaciones sociales y expectativas educativas. El haber vivido en un contexto urbanístico integrado (bien sea en un pueblo pequeño o en un barrio no segregado) y la experiencia de su familia y del propio niño o niña de buenas relaciones minoría-mayoría (en el barrio y/o su padre o madre en el trabajo) constituye un factor positivo, que con frecuencia ejerce su influencia favorable sobre el resto de los factores. Aunque el entorno no es determinante en la trayectoria educativa de la persona, puede condicionarla. Lo que observamos es que, generalmente, en contextos fuertemente segregados las personas se enfrentan a un número mayor de obstáculos para proseguir sus estudios (Abajo y Carrasco, 2004).
- La dimensión educativa (contexto y clima): los entrevistados por Abajo y Carrasco (2004) coinciden en la importancia de haber estudiado en un colegio integrado, no guetizado. Asistir a una escuela en la que hay población gitana y no-gitana parece favorecer altamente la continuidad académica, factor que está directamente relacionado con la variable relativa a vivir en un barrio integrado, pero tiene aún un peso más decisivo.
- La dimensión afectiva-relacional: el alumnado puede percibir un clima escolar integrador a través del profesorado que sea capaz de propiciar un buen rendimiento y de lograr una valoración positiva de sus capacidades. El hecho de que los docentes muestren afecto, confianza y expectativas altas hacia el alumnado favorece su proceso de aprendizaje, un aprendizaje que en parte es relacional y que afecta a todos los niveles de la persona: intelectual, afectivo y social. En este sentido, la mayoría de las

personas entrevistadas por Abajo y Carrasco (2004) repiten que sentían el respaldo y la confianza de sus profesores/as a través del afecto y de la exigencia.

Todos estos factores que favorecen la continuidad académica del alumnado gitano se complican si se trata del alumnado de un centro gueto, ya que, como dice Abajo Alcade en *El Diario de la Educación* (2018), es muy complicado alzarse por encima de las circunstancias y alcanzar unas altas expectativas ya que haber estado escolarizado en un centro gueto transmite, para él, la inadmisión de la sociedad, lo cual atemoriza y desmotiva. Sin embargo, Alcade (2018) también asegura que han existido centros gueto que se han revuelto contra su estigma y han logrado deshacerse de la etiqueta que los acompañó durante años y, para ello, ha sido necesario que se cruzaran equipos docentes muy comprometidos y cohesionados con una misma visión, políticas de vivienda y servicios por parte de la administración local que han ido cambiando la fisonomía de los barrios, y un esfuerzo extra para ganarse la confianza de las comunidades desde una visión más social del centro educativo. En *El Diario de la Educación* (2018) Santiago Ferreiro, director durante más de 25 años de un colegio en uno de los barrios marginales de Santander y en el que se concentra desde los años ochenta un tercio de la población gitana de toda Cantabria, afirma que hay que realizar numerosos esfuerzos para sacar adelante un centro guetizado desde su experiencia personal: se incide en la convivencia, dando al alumnado más protagonismo en la toma de decisiones, con monitores de convivencia, de medio ambiente, jefes de mesa en el comedor, talleres por la tarde para ofrecer alternativas pedagógicas, ayudas de fundaciones, con programas de educación emocional y subvenciones para contar con monitores de ocio y tiempo libre y planes de acompañamiento a las familias.

Los acompañábamos a pedir ayudas sociales, al médico, a realizar formación para el empleo... Y si no disponían de agua caliente teníamos su permiso para lavar a los alumnos para que entraran limpios a clase, sin oler a fogata o a orín, aunque fuera un poco más tarde. Es así como logramos que incluso las familias más guerreras cambiaran la perspectiva del colegio y de las personas que estábamos allí (Ferreiro, 2018).

Esto nos recuerda a las llamadas comunidades de aprendizaje (Elboj y Oliver, 2003) que están pensadas desde el diálogo y desde la cooperación activa de todos aquellos agentes implicados en el proceso educativo (centros escolares, familias, grupos sociales...). Se trata de que todos ellos divisen la escuela como algo propio, practicando la escucha activa, la predisposición a actuar en consecuencia, la flexibilidad en la organización de los espacios, el tiempo, los horarios de apertura y el trabajo más allá de las cuatro paredes del centro. Como destaca Chao y Pastor (2006) como docentes es estrictamente necesario implicar a las familias y a las distintas asociaciones desde el principio y considerar de forma significativa sus opiniones, ideas y demandas. Además, Elboj y Oliver (2003), argumentan que estas propuestas dialógicas dan lugar al vencimiento de las desigualdades como alternativas prácticas a la segregación y exclusión social, procesos inclusivos posibles y radicalmente distintos de aquéllos que conforman y, a menudo, consolidan el gueto, símbolo vivo de desigualdades sociales e injusticias que afectan a la infancia más desfavorecida. (Chao y Pastor, 2016).

4. CONTEXTO SOCIOHISTÓRICO

4.1 Historia del pueblo gitano y su llegada a la Península Ibérica.

El nacimiento de la población gitana ha sido una cuestión muy controvertida en las discusiones científicas universales y han sido muchas las personas que, a lo largo de todos los tiempos, han mostrado un gran interés por investigar dónde se encuentra el origen de este pueblo, caracterizado por su gran movilidad e inestabilidad en un mismo territorio (Sordé, Flecha y Mircea, 2013). Sin embargo, y a pesar de tratarse de la minoría étnica más importante de toda Europa, es posible que a la vez se trate de la más rechazada, como ya se ha comentado anteriormente, con una situación degradada de la vivienda, bajos niveles de educación, gran precariedad laboral y, en definitiva, una sensible menor calidad de vida (Sordé, Flecha y Mircea, 2013).

Este último autor estima que los primeros gitanos se asentaron en Europa en el siglo XV y son muchos los estudios y las teorías que explican los motivos de su llegada: algunos dicen que llegaron con motivo de la evasión que realizaron cuando el islam comenzaba a invadir el continente asiático durante la época y otros sitúan su origen en Egipto. Sin embargo, para muchos autores como Sordé, Flecha y Mircea (2013), los estudios de lingüística son los más concluyentes e incuestionables. Según estos, desde el año 1780 notables lingüistas alemanes demostraron científicamente cómo el Romanó (la lengua de los gitanos), tenía sus raíces en el idioma sánscrito (lengua clásica de la India), y desde entonces existe una amplia aceptación, por parte de la comunidad científica internacional y del propio pueblo gitano, de la certeza de que sus orígenes se encuentran al noroeste de la India, y que durante las invasiones islámicas que durante el siglo IX sufrió este lugar, comenzó la huida que les llevó primero hacia la zona occidental de Asia y, más tarde y en sucesivas migraciones, al continente europeo (Sordé, Flecha y Mircea, 2013). Tardaron 300 años en atravesar los territorios que les separaban de Europa (Afganistán, Irán, Armenia y Turquía) hasta desembocar en Grecia, de donde tomaron algunas palabras, como, por ejemplo, la forma de contar y no fue hasta el siglo XV cuando la presencia del pueblo gitano en Europa no se puso del todo en manifiesto.

En el año 1416 ya estaban en Rumanía, Lindau (Alemania) y en Bohemia (Chequia), donde el rey Segismundo les desarrolló un salvoconducto que fue manejado muy cuidadosamente por los gitanos de la época para su circulación, de ahí que reciban el nombre de “bohemios” en algunas ocasiones, principalmente en las composiciones literarias y no fue hasta los años 1418 y 1419 que se vieron gitanos en Suecia y en Francia (Unión Romaní, 2017). En 1420 aparecen en Bruselas, Flandes y en 1921 llegan a Brujas, consiguiendo en julio de ese mismo año llegar a Bolonia y acudiendo al papa para realizarle la petición de un salvoconducto que les acreditara como peregrinos cristianos que acudían en penitencia a los santuarios más importantes. No es hasta el año 1425 que se localizan gitanos en España, concretamente en Zaragoza (Unión Romaní, 2017).

Esta llegada de la población gitana a España en 1425 se produjo tanto desde el sur de Francia como desde el norte de África, y es a partir de este momento cuando durante el transcurso de todo el siglo XV los gitanos comienzan a ocupar diferentes territorios que hoy en día conocemos como Comunidades Autónomas, llegando principalmente a comunidades como Cataluña, el País Vasco, Castilla y León y, al entrar también por el norte de África, todo el territorio de Andalucía (San Román, 2010).

La vida para el pueblo gitano en Europa no fue nada fácil durante los siglos XVI y XVII. Esta minoría étnica era vista como una amenaza para el resto de la sociedad (debido a diferentes creencias ideológicas, lenguas, apariencia...) por lo que a lo largo de todo ese tiempo los gitanos fueron perseguidos, expulsados y desterrados de prácticamente todos los países occidentales (San Román, 2010).

4.2 Los gitanos en España.

Es en el año 1425 en el que se produce la llegada de la población gitana a España y se cede el primer documento que habla de su presencia, concedido por el rey Juan II de Aragón. A su paso por el resto de las Comunidades Autónomas, la población gitana vive una situación de acogida que cambia bruscamente en el año 1499, cuando los Reyes Católicos, en su intento de mantener la unidad político-religiosa del país sobre todo aquello que sea

diferente a los juicios generales, imponen una ley en la que se exige a los gitanos asentarse y dejar de ser nómadas para servir a un señor. Los gitanos, tras no cumplir esta ley fueron desterrados a los dos meses, comenzando así un tiempo de incesantes expulsiones correspondidas con los reinados de Carlos I (1516-1558), Felipe II (1558-1598) y Felipe III (1598-1621) (San Román, 2010).

No es hasta el año 1633 con el reinado de Felipe IV que se pone fin a todas las persecuciones y expulsiones de la población gitana en España, aunque se siguen defendiendo las medidas de prohibición contra la identidad cultural de este pueblo. Esta situación se prolonga hasta los siguientes reinados de Carlos II y Felipe V, este último obligando a los gitanos a afincarse en determinadas localidades, lo que permitía conocer su paradero exacto (San Román, 2010). Su sucesor, Fernando VI, aprovechando que la mayor parte de gitanos estaban localizados, en cumplimiento de la ley marcada anteriormente, ordena en 1749 la detención de todos los gitanos y gitanas, en todo el territorio español. El encargado de poner en marcha este plan fue el Marqués de la Ensenada. Este hecho se conoce como “La Gran Redada” (San Román, 2010).

En esta etapa fueron detenidas miles de personas gitanas en todo el país y eran enviadas por Fernando VI a la cárcel, pretendiendo su extinción. Se organizaron redadas con las que se trataba de resolver la falta de esclavos en las galeras o de trabajadores en las minas, encarcelamientos y separaciones de las mujeres y los niños de los hombres, medidas muy duras que abortaron el proceso de integración del pueblo gitano, ya que detenían a aquellos que estaban asentados y aquellos que conseguían escapar evitaban asentarse en algún lugar por miedo a ser detenidos practicando el nomadismo (San Román, 2010).

En el año 1763, por orden del rey Carlos III se notificó a los gitanos que iban a ser puestos en libertad, pero no fue un camino fácil ya que primero debían resolver el problema de su reubicación. Esto supuso un atasco burocrático durante dos años más, ante la desesperación de los gitanos presos que tanto reclamaron su libertad (San Román, 2010). Finalmente, y tras la orden de Carlos III de acelerar el proceso, se estableció una nueva ley con la que se reconocía a los gitanos como ciudadanos con plenos derechos quedando libres de fijar sus residencias, elegir sus oficios, siendo asistidos en caso de enfermedad y finalizando las

redadas ya en 1765. Para ello, los gitanos tuvieron que aceptar las condiciones de abandonar su manera de vestir, su forma de hablar y su vida errante (FSG, 2006).

Con el paso del tiempo y de los diferentes gobernantes, han sido establecidas multitud de normativas o pragmáticas, cuyo fin último era la asimilación de esta cultura gitana a la mayoritaria, asimilación que implicaba la pérdida de su identidad cultural (San Román, 2010).

Con la llegada de la Revolución Industrial y la Guerra Civil Española, comienza una época caracterizada por las migraciones de la población tanto gitana como paya hacia las grandes ciudades, pasando por varias localidades hasta asentarse en cada una de ellas. Para 1830, cuando comenzó el proceso industrializador en España, el país tenía una economía de subsistencia basada en la agricultura y la minería pero, con la llegada de la Revolución Industrial, se comenzaron a mecanizar la gran mayoría de los sistemas productivos, y las artesanías gitanas ya no eran suficientes para abastecerse; la mecanización del campo provocaba que fuera menos necesaria la mano de obra y la situación empeoraba, provocando el aumento de movimientos migratorios dentro del estado, y su afincamiento en los extrarradios de las ciudades o en campos abandonados por payos que emigran con el éxodo rural (San Román, 2010). A pesar de que la situación política mejoró, el estado de la época no fue capaz de garantizar la igualdad social que anteriormente se había proclamado con la constitución de 1812, apoyando una estructura económica que aseguraba desigualdades y favorecía a los altos burgueses del momento (San Román, 2010).

La situación empeoraba con la llegada de la dictadura de Francisco Franco en el año 1939 y aún más con las órdenes encomendadas a la Guardia Civil en esta época, que de entre sus principales funciones cabe destacar el control que debían ejercer especialmente sobre los gitanos. Durante este periodo, las medidas contra la población gitana aumentaban con la reimplantación y modificación de la ley, a través de la cual pretendían excluir a los marginales de la sociedad y ponerlos en manos de la justicia (FSG, 2011).

Durante los últimos años de la dictadura franquista la población gitana sufría una gran sucesión de situaciones que los llevaron a la absoluta marginación de la sociedad, la pobreza extrema, el analfabetismo y las condiciones infrahumanas en las que se encontraban en los extrarradios de las ciudades, y no fue hasta el año 1978 que, con la llegada de la nueva Constitución Española se reconoce la igualdad ante la ley y la plena ciudadanía de los gitanos.

Los españoles son iguales ante la Ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social (FSG, 2011).

Este hecho favorecía su acceso a los servicios de bienestar social y la creación de medidas para compensar las desventajas, lo que ha hecho que la minoría gitana haya experimentado multitud de cambios en los últimos años (FSG, 2011).

Hoy en día, en mayor o menor proporción, todas las Comunidades Autónomas cuentan con población gitana y resulta complicado establecer una estimación exacta de cuántos gitanos hay en España debido a sus fuertes fluctuaciones, sin embargo, se reconoce que la población gitana española se trata de una de las más importantes de Europa (probablemente la segunda después de la rumana) ya que uno de cada diez gitanos europeos vive en España (Laparra, 2005).

4.3 Población gitana en España, Cantabria y Santander.

Precisamente en el año 1978 la Fundación del Secretariado Gitano realizaba un estudio demográfico en el que se mostraba que el número de gitanos en España por el Instituto Nacional de Estadística era de 208.344, cifra que representaba el 0,56 por ciento de la población total estimada (37.108.733). La cifra por provincias alcanzaba los 189.404 gitanos, número que fue aumentado en un 10 por ciento debido al crecimiento que la población experimentaba en aquellos años y la estimación de la población gitana no censada y calificada de nómada (Anuario Estadístico de España, 1978).

La población gitana escogía las grandes capitales para vivir, o, mejor dicho, para intentar vivir mejor, siendo una importante capital española para ellos la provincia de Granada, superando en población gitana a otras más grandes y pobladas. Partiendo de la base de que los gitanos españoles estaban y están ubicados a

lo largo y ancho de toda España, el índice de densidad de las agrupaciones era y sigue siendo diverso:

- En la zona sur está ubicado más del 42 por 100 de la población gitana española.
- En la zona levantina se encuentra un amplio 16 por 100 de los gitanos existentes.
- En la zona noreste (preferentemente en Barcelona) aparece un significativo 15 por 100 de los gitanos del país.
- El centro absorbe el 14,3 por 100 de gitanos, que preferentemente están asentados en Madrid capital.
- Las otras zonas (Norte, Noroeste y Canarias) apenas rebasan el 12 por 100 del resto de gitanos españoles. (FSG, s.f.)

Tanto fue el aumento de la población gitana en España que ya en el año 2003 se calculaba que la población gitana española era de unas 650.000 personas aproximadamente. La región con mayor número de gitanos y gitanas seguía siendo Andalucía (con una población estimada de 270.000), seguida de otras regiones como Cataluña (con 80.000), Madrid (con 60.000) o la Comunidad Valenciana (con una estimación de 52.000 personas gitanas) (FSGG. Madrid, 2003).

El Diagnóstico Social de la comunidad gitana reconoce el desconocimiento que hay sobre la cantidad de población romaní que reside en España. Se calcula que puede haber en torno a 750.000, siendo posiblemente la segunda más numerosa de toda Europa por detrás de Rumanía. Asimismo, según El Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad sobre *el diagnóstico social de la comunidad gitana en España* (2011) se estima que alrededor del 40% de esa población se encuentra entre los 14 y los 30 años.

Como podemos leer en el *Estudio sobre los determinantes sociales de la salud de la población gitana cántabra*, la llegada de la población gitana a Cantabria constituye una incógnita. Se presupone que está relacionada con la vía de peregrinación a Santiago y su descenso, desde Castilla y León, hacia las costas cántabras. De cualquier manera, su historia en esta Comunidad, al igual que en

el resto de España y Europa, está marcada por persecuciones, intentos de asimilación y procesos de exclusión social. En la actualidad, no se dispone de un censo que nos permita conocer con exactitud el número de gitanos que vive ni en España ni en Cantabria, aunque las estimaciones indirectas que manejamos cifran la población gitana cántabra estable en torno a 5.000 personas de las que la gran mayoría, unas 1.700, viven en Santander. Este desconocimiento justifica la necesidad de desarrollar acciones que permitan conocer y acercarnos a esta minoría étnica que también compone la sociedad cántabra.

4.3.1 El caso del barrio de Cazoña.

Este estudio se focaliza en el barrio de Cazoña-La Albericia, en Santander, capital de Cantabria. Este barrio santanderino cuenta con el mayor concentrado de población gitana de toda la ciudad (OSPC, 2012), y es de los más habitados por gitanos de toda Cantabria. Este barrio, ubicado a las afueras de la ciudad, cuenta con una alta presencia de viviendas sociales y, en general, está habitado por familias de clase obrera, con grandes necesidades económicas que cobran la renta básica u otras ayudas sociales. Según los datos del Informe de Situación realizado en 2006 por la Unidad de Trabajo Social de la zona, no habiendo encontrado datos más actualizados, la población empadronada en este barrio a 31 de diciembre de 2005 comprendía 29.489 habitantes de entre los cuales, como podemos observar en la Gráfica 1, la mayoría no había cursado estudios o, si lo hubiera hecho, a nivel elemental. Estos datos del año 2005 logran marcar una línea que puede seguir en la actualidad.

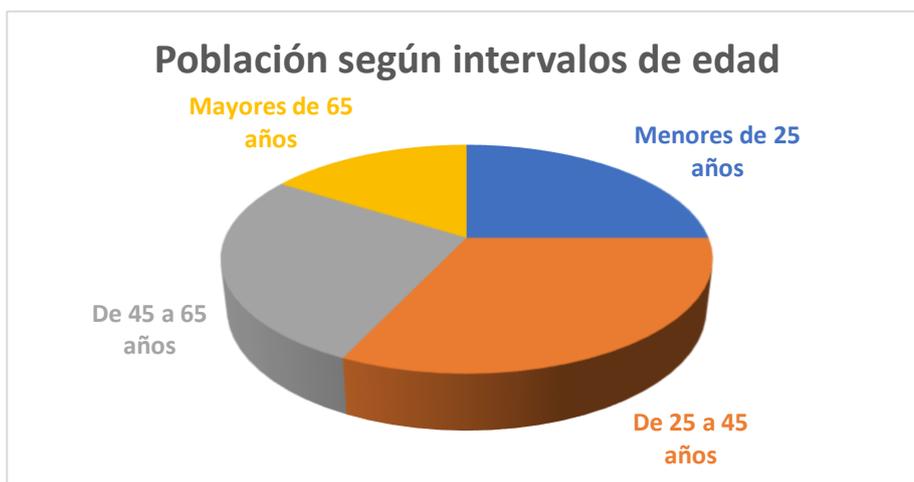
Gráfica 1. Población del barrio de Cazoña según el nivel de estudios. Año 2005.



Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por UTS Cazoña (2006).

Además, como vamos a observar en la Gráfica 2, se trata de un barrio que cuenta con un volumen significativo de población infantil y juvenil (UTS Cazoña, 2006).

Gráfica 2. Población del barrio de Cazoña según intervalos de edad.



Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por UTS Cazoña (2006).

Así pues, el barrio cuenta con cinco guarderías, cuatro colegios de educación primaria, entre los que se encuentra el CEIP Antonio de Valencia, objeto de

estudio, el IES Cantabria, el IES La Albericia, y el IES (L. Torres Quevedo y El Alisal). Asimismo, cuenta con dos centros privados concertados de educación primaria y secundaria.

En la zona también existen dos centros de educación especial, así como distintos centros de educación no reglada entre los que cabe destacar el taller juvenil Brumas, que trabaja por «la inserción socio-laboral de personas que se encuentran en situación de riesgo, conflicto y/o exclusión social mediante acciones de orientación, intermediación, acompañamiento y formación» (Brumas, sitio web), y el centro juvenil Trastolillo, que realiza actividades socioeducativas en el ámbito personal, familiar, social y escolar para niños y adolescentes.

Igualmente, destaca la presencia de diversos servicios y equipamientos deportivos y religiosos, así como servicios sanitarios entre los que cabría mencionar el centro de información y orientación familiar La Cagiga y la existencia de múltiples asociaciones entre las que destaca la Asociación Intercultural Bastis Solidarias y Gitanos de hoy.

4.3.2 El colegio: CEIP Antonio de Valencia

El CEIP Antonio de Valencia se encuentra ubicado en el centro del barrio de Cazaña y se decidió focalizar este trabajo en dicho centro debido a que está formado casi en su totalidad por alumnado de etnia gitana. Según los datos proporcionados por la propia institución educativa del CEIP, una parte importante de su alumnado proviene de familias con necesidades económicas, que cobra la renta básica u otras ayudas sociales. Este curso escolar 2019-2020 ha habido una variación en el alumnado del centro (ver Tabla 2): la mayoría de las familias del colegio se declaran gitanas o mercheras, pero, en esta ocasión, el aula de 2 años tiene otro tipo de alumnado, más heterogéneo. Gracias a la apertura del aula de 2 años a mitad del pasado curso y a otras coincidencias, ha aparecido un grupo de alumnos que no son de ese origen. Junto con esta intervención de la Consejería, el colegio pretende favorecer el aumento de esta diversidad e intenta responder a las distintas necesidades de estas familias diversas, ofreciendo una educación muy individualizada a cada niño o niña e intentando subir el nivel de los aprendizajes. En este sentido, más allá de la tarea de

Educación Compensatoria que trata de cubrir las diferencias profundas que producen el retraso académico de una parte del alumnado, el centro considera que debe conseguir que los alumnos con mayores posibilidades y las familias con mayor interés se vean satisfechas en sus demandas y prevenir que las diferencias aparezcan en un tipo de alumnado que sabemos que se encuentra en un riesgo total de exclusión del sistema educativo.

Las familias presentan algunas características comunes: desorganización en el hogar, pensamientos negativos hacia los educadores, dejadez y/o sobreprotección con sus hijos/as etc. por lo que resulta difícil conseguir su colaboración y hacerles partícipes del hecho educativo. Las expectativas sobre el entorno escolar son muy bajas, la escuela no es importante para ellas y acuden por imperativo legal.

Además, el alumnado refleja la situación familiar, lo que explica el absentismo de algunos alumnos/as, pocos hábitos de higiene, alimentación, ocio, orden, trabajo, responsabilidad, etc. lo que supone un obstáculo para conseguir una competencia escolar adecuada.

Así, por ejemplo, el centro colabora con la asociación Gitanos de hoy, que, entre sus muchas actuaciones, participa en el Programa para la reducción del absentismo escolar y la promoción del éxito académico del alumnado gitano de Cantabria que asume en colaboración con la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa gracias a un convenio con la Consejería de Educación de Cantabria, y que se enmarca en el Plan Regional de Prevención del Absentismo y el Abandono Escolar. La asociación trabaja sobre todo en los primeros niveles de la educación, Infantil y Primaria, pero también en Secundaria. Regularmente realiza un seguimiento en un total de siete institutos, entre los cuales se encuentran los cuatro de Cazoña-La Albericia. Su objetivo general es la promoción integral.

Tabla 2. CEIP Antonio de Valencia-Santander. Alumnado del curso escolar 2019-2020

2 años	12	2 años	13	Total Infantil	34	76
3 años	8	E. Infantil	21			
4 años	5					
5 años	8	2º ciclo				
1º	10	Grupo 1er ciclo	14	Total Primaria	42	
2º	4					
3º	8					
4º	5	Grupo 2º ciclo	13			
5º	9	Grupo 3er ciclo	15			
6º	6					

Fuente: Tabla proporcionada por el propio centro.

5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Con la finalidad de describir la segregación residencial y escolar de un barrio y un CEIP de Santander y explorar las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista de los docentes, en este apartado se realizará el análisis de la información obtenida a partir de las entrevistas realizadas a varios docentes de dicho centro. Del mismo modo, se esclarecerán las hipótesis iniciales que nos llevaron a plantear los objetivos específicos de dicha investigación: qué visión tienen los docentes del centro gueto y qué distingue a este centro de los demás, cómo se trabaja en él, cómo es la actitud del alumnado y de las familias dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y hasta qué punto podemos verificar o refutar la hipótesis de que la existencia de estos centros se trata de una conveniencia mutua entre aquellos que gobiernan y las familias gitanas.

Como ya hemos aclarado a lo largo de esta investigación a partir de la información rebuscada y seleccionada ofrecida por distintos documentos, los contenidos estudiados y la propia reflexión, existe un vacío documental más allá de la historia de los gitanos en lo que respecta a estrategias metodológicas con esta minoría en los centros escolares y, más aún en centros segregados. A partir de la información adquirida en nuestras entrevistas, se pretendía conocer la realidad en la que se encuentran estos docentes y cómo llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje con alumnos y familias pertenecientes a la cultura gitana, una minoría étnica que lleva siglos luchando contra la exclusión, las desigualdades y la segregación tanto social y residencial como escolar, pretendiendo conocer hasta qué punto se sentían preparados para enfrentarse a dicha realidad. Esto se debe a que el vacío documental existente ya mencionado anteriormente invita a presuponer que la escasa investigación y preocupación sobre este tema se deriva a su vez en la insuficiente formación y preparación de los docentes para abordar dicha realidad, un centro en el que todo el alumnado pertenece a la minoría étnica gitana.

Así mismo nos lo afirma Natalia, la primera docente entrevistada, quien asegura que “la mayoría de los maestros, ya no solo los que han acabado sus estudios recientemente, sino también aquellos que llevan muchos años ejerciendo esta

profesión, ni siquiera conocen que existe un centro en el que el 99% del alumnado es gitano, y, cuando llegan al centro de interinos o con plaza, se dan cuenta de lo que es”. Nuestra segunda entrevistada, Luz, añade que “en la universidad se hace hincapié en la atención a la diversidad, y aunque diversidad haya en todos los centros, para esto no se prepara”:

Me habían hablado de diversidad, pero una diversidad no del todo real, porque no tenía conocimiento de este tipo de centros. Cuando aprobé las oposiciones y conseguí la plaza, añadí a mi lista todos los colegios públicos de Santander sin conocer previamente la situación de este centro.

El desconocimiento, la falta de información y la escasa formación que se recibe acerca del tratado de esta minoría en la escuela, no hace posible que la educación sea eficazmente utilizada como herramienta para finalizar con la exclusión social de los gitanos, ya que la falta de herramientas y estrategias metodológicas ante esta situación desemboca en que, como nos decía Luz, “la metodología no sea muy diferente a la que se puede encontrar en otros centros escolares”, encontrándonos con que el trabajo en este centro sea “más corriente de lo que se puede pensar desde fuera, haciendo lo que toca”.

Una de las estrategias utilizadas que podemos diferenciar de algún modo de los demás centros ordinarios es la dinámica utilizada a la hora de resolver los problemas de disciplina. Marta, nuestra tercera entrevistada, nos cuenta que “normalmente, se utiliza un archivador de incidencias, el niño voluntariamente escribe lo que ha ocurrido, el día, la hora, en qué clase, con qué tutor...y cuando vienen los padres a buscarles se les enseña el escrito, sobre todo para que vean que lo han reconocido ellos mismos”. Marta nos sigue explicando que “cuando hay varios partes acumulados y son graves, se llama a las familias, dándolas un toque” y, si el niño sigue en actitud negativa, en algunos casos se le ha expulsado un par de días, o se le ha castigado de otra manera”. Estos castigos alternativos a la expulsión consisten, como nos cuenta Natalia, en

acudir a clase, pero separado de sus compañeros, sin contacto, tampoco visual, ni en clase, ni en recreos...trabajando a parte su tarea con otro maestro o controlado por el equipo directivo, porque ellos lo que quieren es no ir al colegio, entonces, si se les expulsa, para ellos genial, y no se corrige la mala conducta.

Ya en esta primera medida podemos encontrarnos con el problema del absentismo que el centro sufre y la falta de interés en acudir al centro por parte del alumnado. Es por esto también que todos los días en el centro se imparten actividades de lecto-escritura y lógico-matemáticas. Marta nos explica que

es en estos momentos en los que se trabaja por grupos flexibles. Siete grupos flexibles por niveles, que van desde el nivel más bajo hasta el nivel más alto y cada niño acude a su grupo, si avanzan pasan al siguiente, y si no avanzan o faltan muchísimo, bajan.

Así mismo, Natalia nos aclara que con los niños de Necesidades Educativas Especial (NEE),

sobre todo, en infantil, se sacan afuera del aula algunos casos, aunque con la mayoría se trabaja dentro para que no se pierdan las explicaciones en grupo y vean que con ayuda pueden hacer lo mismo que el resto.

La dinámica de los grupos flexibles se debe principalmente a que, de esta manera, como nos cuenta Luz, “están mezclados, y así siempre se puede contar con algún alumno”. Por ejemplo,

en el tercer nivel hay un alumno que suele acudir al centro cada día, por lo que con ese niño siempre se puede trabajar, ya sea para repasar, hacer manualidades, comprensión lectora...eso sí, sin avanzar materia.

Los porqués del absentismo escolar en la comunidad gitana son diversos y responden a varios factores, casi todos relacionados con su cultura y con la falta de integración social.

Normalmente faltan mucho, el día que más niños he tenido en clase han sido 8 de 10, solamente un día han estado todos juntos y aproveché para hacer una foto. Si hace malo no vienen, si ha habido fiesta no vienen, si han tenido boda no vienen...

Además, a este problema se le añade que no se trata de un centro en el que la cultura paya es la dominante y el alumnado gitano, el cual presenta un elevado grado de absentismo también en centros ordinarios, sea la cultura minoritaria, sino que, al tratarse de un centro formado casi en su totalidad por alumnado gitano, el absentismo que presenta comúnmente esta cultura es a nivel de

centro, y no a ni nivel de grupo o de un determinado colectivo. Es por esto por lo que los docentes se encuentran con aulas, en muchas ocasiones, prácticamente vacías, lo que dificulta gravemente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así mismo lo afirman las entrevistadas, quienes nos cuentan, como dice Marta, que “para ellas sería algo ideal tener un grupo de niños con el que poder trabajar, ya que el mayor problema que se encuentran es el absentismo grupal”, encontrándose con “días en los que, de 12 niños, no acude ninguno” y “la improvisación de la que se componen sus días, ya que planifican muchísimas cosas que luego no pueden cumplir”. Marta nos cuenta lo difícil que resulta lidiar con el absentismo en este centro:

Yo lo hago lo que mejor que puedo, pero el lidiar con el absentismo es lo más complicado sin duda, llevo sola toda la mañana organizando la próxima semana, pero claro, mi intención es hacer unas cosas, no vienen el lunes, lo pasas al martes...nunca sabes con lo que te vas a encontrar. Una semana que hace buen tiempo, aunque no me vengan todos, igual tiro con la mitad...Aunque luego tenga que volver a repasarlo con todos, al menos puedo ir avanzando...pero cada día es una sorpresa.

Así mismo, al preguntar a Natalia cómo es un día habitual en su aula respecto al número de niños que acuden a clase nos contesta lo siguiente:

Ayer tuve un niño, hablé con su madre, para comentarle que como habíamos estado solos habíamos podido trabajar genial, porque además es un niño con necesidades educativas especiales, pero hoy ya no ha venido, igual vio que los demás no estaban viniendo y pensó: pues mi hijo tampoco.

A pesar de que el problema del absentismo escolar en la comunidad gitana resulta de la confluencia de diferentes factores, hemos podido darnos cuenta de que, uno de los motivos principales y más importantes lo podemos encontrar en la falta de referentes en el seno familiar que les apoyen y ayuden en el ámbito académico, familias con una trayectoria académica nula. Además, las entrevistadas coinciden en que “la mayoría de las familias no valoran el trabajo de los docentes, porque no le dan valor al colegio”; “los que trabajan en el mercado, tienen claro que el niño cuando sea más mayor va a ir al mercado”; y “para ellos, esto es un mero trámite y con que les enseñes a leer y lo básico de lógico-matemáticas para manejar el dinero, ya les vale”. Pocas veces se pone el

foco en la falta de oportunidades que tienen los niños gitanos por el simple hecho de serlo, viviendo, en su mayoría, en situaciones de pobreza y en entornos donde es muy poco común acabar con éxito en el colegio porque sus familias ya tienen un futuro predefinido para ellos. Estos son algunos de los testimonios de Marta cuando preguntamos por el valor que las familias gitanas le dan a la escuela:

Estas familias no dan valor a la escuela y para ellas casi que somos el enemigo, porque no lo ven como un medio para llegar a ser algo en la vida, sino un deber que tienen que cumplir obligados por el gobierno, porque si no les quitan a los niños por no cubrir sus necesidades obligatorias.

Saben que de aquí se van o al mercado, o a trapichear, no ven a largo plazo, ellos ven lo inmediato: si lo que haga mi hijo le va a dar una recompensa mañana, perfecto, pero si se lo va a dar dentro de 10 años, ¿para qué?

Es por este motivo también por el que la colaboración por parte de las familias en el colegio es prácticamente nula, fracasando uno de los pilares más importantes dentro de una comunidad educativa. Desde el punto de vista de los docentes entrevistados, las familias gitanas no mantienen una actitud abierta y flexible que permita abordar o implantar métodos educativos colaborativos:

No colaboran, lo hemos intentado muchísimas veces: hemos hecho escuela de padres, les hemos invitado a cocinar, a aprender a manejar ordenadores...no hay manera.

Nada, aquí ni hay AMPA, en otros colegios es común que haya un AMPA en el que las familias participan, conocen como funciona el colegio y forman parte de la toma de decisiones...aquí no hay nada.

Esta falta de colaboración viene derivada de la falta de interés que las familias muestran por la educación y por la vida en la escuela de los niños, lo que dificulta la comunicación entre los contextos de familia y escuela, ya que “ni suben a las clases, no les gusta. Son invitados a subir, pero normalmente se tienen que aprovechar los momentos de entrada y salida al centro o salir corriendo hasta la furgoneta, donde esperan a los niños”; “eso en el mejor de los casos, porque muchos niños van y vienen solos”; “ni le dan importancia al nivel educativo de los niños, ni entran recinto, y mucho menos al edificio”. Además, los docentes del centro aseguran que “hay familias a las que ni conocen”, “es muy difícil que

quieran hablar, se nota mientras tratas de hacerlo”, y no se llevan a cabo ciertas dinámicas que resultan tan comunes en centros ordinarios “como lo son las reuniones con las familias, ni siquiera se organizan, porque fracasan”. “Los docentes que llevan en este centro muchos años lo saben”:

Al principio de este curso se realizó una reunión por probar y crear más oportunidades, pero nada, vinieron solamente dos madres, cuando en otros centros es algo tan común...al menos al principio, para conocernos.

Como podemos observar, en este sentido la educación de los niños queda delegada por completo en la escuela, cuando la educación ha de ser una tarea compartida entre familias y educadores. Si el objetivo es la formación integral de los niños, tanto la escuela como las familias tienen la responsabilidad de hacer partícipes a los otros, fortaleciendo las relaciones familia-escuela y estableciendo canales de comunicación y de acción conjunta para llevar a cabo el desarrollo social, intelectual y emocional del niño en las mejores condiciones. Sin embargo, en esta ocasión no existe una acción conjunta, lo cual imposibilita estimular en los niños la idea de que, aunque familia y escuela sean dos escenarios diferentes, son complementarios.

Estoy luchando contra esto usando la aplicación de *class dojo*, para animarlos a que vengan puntuales voy dando puntos si lo consiguen, al final el que más puntos tenga se lleva un premio. Algunos te piden los puntos, pero a la mayoría les da igual.

Si, por ejemplo, hago una actividad chula y después se dan cuenta de que se la perdieron, les da totalmente igual, son niños super conformistas, si no saben algo, no te lo preguntan, porque no les interesa saberlo.

Esta situación desemboca en una baja autoestima en los alumnos, un menor rendimiento escolar, peores relaciones interpersonales y actitudes más negativas de los alumnos hacia la escuela. Así nos lo transmiten los docentes a pesar de asegurarnos que en el centro “existe mucha flexibilidad, entran y salen cuando quieren del colegio”, “eso está muy bien porque lo que se pretende es que los niños acudan al centro, y si se les pone el impedimento del horario, peor todavía”, pero, de esta manera, “están tan cómodos que no se preocupan ni de llegar puntuales”

En este sentido, y teniendo en cuenta la percepción negativa de los centros escolares por parte de las familias, los alumnos también presentan una gran falta de motivación y de interés por la escuela según los docentes del centro:

No son curiosos, o todo son cosas de payos. ¿El ciclo del agua? Son cosas de payos, ¿el reciclaje? Eso para qué. ¿El calentamiento global? Pues que se caliente...a ellos nada les afecta.

A pesar de que con el paso de los años se haya conseguido que los niños gitanos accedan a la escolarización básica, no se ha conseguido todavía que este proceso resulte para ellos enriquecedor, “ya empiezan a repetir en primero de primaria, porque a infantil no vienen”; “ya en primaria presentan un retraso, faltan mucho, entonces tienen que repetir primero para poder realizar un segundo, por eso la mayoría de los niños repiten el primer curso de primaria”. Además, “los pocos que llegan al instituto, salen con un informe de compensatoria, lo que hace que no estén relacionados con los demás”; “cuando cumplen 16 años, la edad mínima obligatoria, dejan de estudiar y se dedican al mercado o a quedarse en casa con sus padres”. Las tres docentes coinciden en que estos niños se limitan solamente a relacionarse con gitanos y familia, porque la mayoría de ellos son familia, entonces no tienen un modelo diferente en el que fijarse.

Conseguir que los niños de etnia gitana estén escolarizados en centros no es suficiente para garantizar una buena trayectoria educativa. Además, en el caso de este centro, “los pocos alumnos que llegan al instituto lo hacen ya con un informe de compensatoria”; “esto ya hace que se trate de alumnos que no están relacionados o en igualdad de condiciones que los demás, y, cuando cumplen los 16 años, dejan de estudiar, se dedican al mercado o a quedarse en casa con sus padres”. Cuando preguntamos a Luz si cree que los alumnos que llegan al final de la etapa en este centro abandonan la escuela preparados para vivir con éxito en nuestra sociedad nos responde que:

De aquí, pasan directamente a compensatoria, y lo que tienen estos niños es que ninguno o muy pocos llegan a cuarto de la ESO. La mayoría acaban sin el título, así que aquí lo que hacemos es fomentar sobre todo la escritura y la lectura, que es lo que van a necesitar en su vida, además de las operaciones básicas.

Así mismo, Marta nos justificaba en su entrevista por qué estos niños no le dan tanto valor a la escuela y no salen del centro preparados para tener una buena trayectoria educativa:

Estos niños no buscan ir a la universidad, para muchos, su trabajo ideal, es el de ser cajero de supermercado. Yo les digo que para ese trabajo también se necesita la ESO, pero no aspiran a más porque ellos no quieren.

Algunos niños te dicen que quieren ser no sé, astronautas, no suele ser algo real, pero al menos tienen unas aspiraciones y unos sueños. Estos no, ya saben desde pequeños que o al mercado o a la chatarra, como mucho, a un cajero.

Además, saliéndonos del guion de la entrevista a medida que la conversación fluye, preguntamos si se notan grandes diferencias entre los niños y las niñas de este centro y Natalia nos asegura que la trayectoria escolar es aún más costosa en el caso de las niñas debido a la concepción del rol femenino que esta cultura posee. Para muchas, entrar en la etapa educativa adulta implica desatender su vida personal y complica el noviazgo, el matrimonio y la vida doméstica

Me ven joven, no tengo novio, no tengo intención de casarme, no quiero tener hijos...y para ellos estoy loca.

Intento hacerlas ver que hay vida más allá de casarse con 13 años y tener hijos a los 15. Yo les cuento que estoy soltera, que vivo a mi aire, quedo con mis amigas, voy y vengo...y no me ven con buenos ojos. Es su cultura, yo no puedo cambiarla, solo intento hacerles ver que hay otras formas de vida, abrirles una ventanita, y que vean un poco de luz. Pero claro, son todos gitanos, todos piensan igual en clase, no ven otras cosas, no tienen otros modelos...y considero que esto les priva de mucho.

A principios del 2018, la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria puso encima de la mesa la opción de cerrar el CEIP Jesús Cancio, justificada en principio tanto por la baja matriculación, como por el alto absentismo escolar. La idea era realizar una “fusión” entre diversos centros, que acogiera a todos los alumnos, sin embargo, tras semanas de reuniones, se descartó su cierre, y se optó por “redefinir el proyecto educativo”. Las explicaciones que se dieron en su día, por las que finalmente se adoptó esta decisión, pasaron desde que “las aulas superarían los ratios de estudiantes permitidos”, hasta que sería “llevar el

problema a otro lado”, en palabras de la directora general de la Consejería de Educación de Cantabria. Lo cierto es, que según nos cuentan los profesores entrevistados:

Hace dos o tres cursos salió la noticia de que el centro se iba a cerrar, porque aquí en ese momento no llegábamos a 60 alumnos y mirando cupos de los 3 centros que teníamos alrededor y alguno concertado, se podían repartir, Pero qué pasó, que los directores de esos centros dijeron que no, porque querían “aulas limpias” para que no se les fueran a ellos de los colegios los niños que les interesaban. Fueron a consejería a quejarse, y aunque este colegio salga caro porque el ayuntamiento tiene que mantener el colegio y nos tienen que pagar, tras varias reuniones prefirieron mantenerlo porque les conviene.

Además, los docentes del centro nos relatan que la única opción real que contemplan para que estos niños reciban una educación inclusiva es el cierre del colegio y la incorporación de estos alumnos gitanos a las aulas de otros centros en los que existe una diversidad real, pero, a pesar de ser sabido y haber sido transmitido a la consejería de educación en repetidas ocasiones, siempre buscan otras alternativas que al final “ni funcionan ni son suficientes”:

Este caso en concreto ya está muy institucionalizado. El aprendizaje se ha acomodado a los niños, no los niños al aprendizaje. Claro, tú imagínate que viene una familia, vamos a decir “normal”, unos payos. Les explicas que los contenidos que se van a trabajar en primaria son los mínimos de los que se trabajan normalmente. Yo, como madre, lo pienso y no me gustaría que mis hijos trabajaran así, porque si tienen que aprender a dividir con dos cifras, aquí, como muchísimo, van a aprender a dividir con una, y yo lo que quiero es que mis hijos aprendan a dividir con dos, con tres, con cuatro...con las que sean.

6. CONCLUSIONES

La presente investigación detalla un estudio diseñado y realizado en Cazoña, el barrio con mayor número de población gitana en 2020 de la ciudad de Santander, capital de la Comunidad Autónoma de Cantabria. El estudio pretendía principalmente comprender por qué el sistema educativo fracasa con las minorías étnicas, profundizando principalmente en el colectivo gitano. Además, se quería explorar acerca de la existencia de procesos de segregación social, residencial y escolar en general y, más concretamente, en el barrio de objeto de estudio ya mencionado anteriormente y conocer las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista de los docentes del CEIP Antonio de Valencia, un centro escolar con sobrerrepresentación gitana en Cazoña.

Para conseguir nuestros objetivos, en esta investigación ha sido seleccionada una metodología cualitativa, concretamente realizando un estudio de caso, donde han participado un total de tres docentes del CEIP mencionado anteriormente: la profesora encargada de impartir inglés tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria, una tutora del primer ciclo de Educación Primaria y la profesora de Pedagogía Terapéutica siendo, además, la Jefa de Estudios del centro.

Así mismo, para tener un marco de referencia y un punto de partida, se ha elaborado previamente una fundamentación teórica, donde se describen los procesos de segregación social, residencial y escolar, la escolarización de los gitanos en España y los centros gueto y las estrategias metodológicas de los docentes en España en dichos centros. Además, se detallan los aspectos más destacados de este grupo minoritario en alusión a su contexto sociohistórico y a la evolución que ha tenido la educación española con el transcurso de las décadas. De la misma manera, se hace una descripción tanto del barrio de Cazoña como del centro escolar CEIP Antonio de Valencia donde se ha implementado la investigación.

Tras recopilar toda la información y haber realizado el análisis correspondiente, podemos afirmar la existencia de una segregación social, residencial y escolar, así como que dichos términos no se tratan de conceptos independientes, sino

que, comúnmente, un tipo de segregación conlleva la otra. De la misma manera, afirmamos que el CEIP Antonio de Valencia se trata de un gueto, ya que prácticamente todo el alumnado que pertenece a este centro es de procedencia gitana.

Además, las docentes entrevistadas reconocen la escasa formación que recibieron previamente a trabajar en este centro con sobrerrepresentación gitana, lo que deriva en que las decisiones metodológicas que se toman en este centro por parte del profesorado responden a patrones generales de intervención educativa que también se siguen en centros ordinarios, disminuyendo así el éxito de dicha intervención en este centro.

Del mismo modo, las docentes entrevistadas también admiten la existencia de una conveniencia mutua entre el gobierno y las familias gitanas en relación con la existencia de este tipo de centros segregados, ya que los directores de los centros más cercanos quieren “aulas limpias”, presionando a las autoridades competentes para que se evite el cierre del Antonio de Valencia y, por lo tanto, evitar que los alumnos gitanos de este centro sean repartidos a los colegios de alrededor. Del mismo modo, las docentes nos aseguraban que las familias gitanas estaban cómodas en este centro y que solamente aquellas más interesadas por la educación de sus hijos los sacaban para matricularlos en otros centros.

Quizás deberíamos plantearnos en este punto, qué aspectos de nuestro sistema educativo están fallando a la hora de lograr, tanto una mayor motivación de este colectivo por acudir a los centros de enseñanza, como una desestigmatización de estos. Sería interesante preguntarse si, en vez de limitarnos a intentar cambiar la cultura de este colectivo, arraigada tras tantos años de exclusión, no convendría también realizar un giro en las metodologías y herramientas de enseñanza-aprendizaje que se ponen en práctica, con el fin de alcanzar la inclusión total de esta población en el sistema de educativo.

Si ya en centros ordinarios, en los que existe una diversidad y una apertura a un mundo diferente del que los niños gitanos conocen, se pone de manifiesto la dificultad de éstos para finalizar la educación obligatoria y continuar su formación, ¿cómo podemos lograrlo en centros en los que esta diversidad no existe? Y, más aún, ¿cómo hacerlo sin metodologías diferentes, sin suficiente

apoyo, estrategias y herramientas? ¿Es posible que estos niños aspiren a una inserción en el mundo laboral por cuenta ajena, sin mostrarles antes los diferentes estilos de vida existentes dentro de nuestra sociedad, sin que se establezcan lazos de amistad entre distintos, sin que se les aporte un pensamiento crítico que les dé la posibilidad de elegir entre distintas opciones de vida, cuando ellos sólo conocen una? Pero puede que la primera pregunta que debemos hacernos y, quizás la más importante, es si existe una voluntad férrea y real por parte de todos los organismos involucrados en que esta realidad cambie.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Abajo, J.E. (2004). Infancia gitana y paya. Convivencia y conflictos en la escuela. *Tabanque*, 18, 97-116.
- Abajo, J.E. & Carrasco, S (2004). Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España. *Colección Mujeres en la Educación*, 4.
- Achebak, H., Bayona-i-Carrasco, J. & Domingo i Valls, A. (2017). Evolución y pautas geográficas de la segregación residencial de los marroquíes en España. *Estudios Geográficos*, LXXVIII (283), 417-443.
- Aguilar, J.M., Álvarez, J.F. & Torrecillas J.L (2011). La educación del alumnado gitano en contexto de deprivación sociocultural. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5 (1), 255-262.
- Álvarez, C. & San Fabian, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en la investigación cualitativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1).
- Andrés Rubia, F. (2013). La segregación escolar en nuestro sistema educativo. *Forum Aragón: Revista Digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 10, 47-52.
- Arnaiz Sánchez, P. & Martínez Abellán, R. (2000). *La Integración de las minorías étnicas: Hacia una educación intercultural*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Betts, J. R. & Fairlie, R. W. (2003). Does Immigration Induce Native Flight from Public Schools into Private Schools. *Journal of Public Economics*, vol. 87 (5-6), pp. 987-1012.
- Campos, B., Cardiel, B. García, A., Laparra, M., Del Pozo, J. M. & Legal, I. (2007). *Situación social y tendencias de cambio en la comunidad gitana*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Chao, A., & Pastor, B. (2016). Notas sobre los gitanos y la formación de escuelas-gueto en España. *Expressa Extensão*, 20 (1), 32-43.
- Checa Olmos, J. C. & Arjona Garrido, Á. (2006). Segregación y condiciones residenciales de los inmigrantes africanos en Almería (España). *Migraciones internacionales*, 3 (3), 81-106.
- Da Fonseca, A. (2009). La mujer gitana en el siglo XXI. *Anales de la Historia Contemporánea*, 25, 233-238.
- El-Habib, B., Jiménez-Delgado, M., Callado, R. R. & Jareño-Ruiz, D. (2016). Composición escolar y expectativas del alumnado por origen y etnia: una aproximación a la segregación escolar extraoficial. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 9 (1), 59-77.

- Elboj, C. & Oliver, E. (2003.) Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 91-103.
- Fernández Enguita, M. (1996). *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- Ferrer, E., Castel, B. y Ferrer, J. (2006). Las desigualdades del sistema educativo a través del estudio PISA 2003. *Revista de Educación*, p. 399-428.
- F.S.G. (s.f.) *Glosario*. Recuperado el 15 de mayo de 2020 de: <http://www.gitanos.org/actualidad/prensa/glosario.html.es#g>.
- F.S.G. (2000). *Revista Bimestral de la Asociación Secretariado General Gitano*
- F.S.G. (2006). *La educación: un proyecto compartido. Claves y estrategias para la inclusión educativa de jóvenes y gitanos*. Madrid: F.S.G.
- F.S.G. (2009). *Plan Estratégico 2009-2013*. Madrid: Fundación Secretariado Gitano.
- F.S.G. (2012). Políticas de inclusión social y población gitana en España. *El modelo español de inclusión social de la población gitana*.
- F.S.G. (2013). *Resumen Ejecutivo: El Alumnado Gitano en Secundaria. Un estudio Comparado*. Madrid: A.D.I. Servicios Editoriales.
- Galeano, J. & Bayona, J. (2015). *Segregación territorial y transformación del espacio residencial al inicio del siglo XXI: El caso del Área Metropolitana de Barcelona*.
- Garrido, M. J. & Torres, J. (1986). El problema de la educación de la población gitana. En San Román, T. (dir.). *Entre la marginación y el racismo*. (pp. 129-140). Madrid: Alianza.
- Imbernón, F. (1989). *La formación del profesorado. El reto de la Reforma*. Barcelona: Laia.
- Johnston, R. J., Derek, G. & Smith, M. (1987). *Diccionario de geografía humana*. Madrid: Alianza.
- Laparra, M. (Coord). (2011). *Diagnóstico social de la comunidad gitana en España*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Llevot, N. (2001). *La escolarización del colectivo gitano en Lleida: de la exclusión a la inclusión*.
- Macías, F. & Redondo, G. (2012). Pueblo gitano, género y educación: investigar para excluir o investigar para transformar. *International Journal of Sociology of Education*, 1 (1), 71-92.
- McMillan, J.H. & Shumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson-Adisson Wesley.

- Marqués, S. (2018). *El diario de la educación*. Recuperado el 15 de junio de 2020 de <https://eldiariodelaeducacion.com/2018/04/02/centros-que-dejaron-de-ser-el-colegio-de-los-gitanos/>.
- Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. (2011). *Diagnóstico social de la comunidad gitana en España*. Disponible en: http://www.mspsi.gob.es/politicaSocial/inclusionSocial/poblacionGitana/docs/Diagnostico_Social.pdf. Consultado el 26/01/2012.
- Molina, F. (2010). La escolarización de minorías étnicas y de inmigrantes. En: Feito, R. (coord.), *Sociología de la educación secundaria*. Barcelona: Graó.
- Moreno Yus, M. A. (2003). Las escuelas gueto del siglo XXI: Algunas notas para mejorar la educación. *Revista trimestral de investigación gitana*, (42), 24-35.
- Romaní, Unión. «Hoy se cumplen 592 años de la llegada de los gitanos a España». *Unión Romaní*, 12 de enero de 2017, <https://unionromani.org/2017/01/12/hoy-se-cumplen-592-anos-de-la-llegada-de-los-gitanos-a-espana/>.
- OSPC (2012): *Estudios sobre los determinantes sociales de la salud de la población gitana cántabra*. Cantabria: Consejería de sanidad y servicios sociales.
- Pérez Sánchez, C. (2000). La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana De Educación*, 23, 189-212.
- Rahona López, M. & Morales Seguera, S. (2013). Diferencias en el rendimiento académico de nativos e inmigrantes en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1 (6), 72-90.
- Salinas Catalá, J. (2009). Un viaje a través de la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles. *Anales de la Historia Contemporánea*, 25, 167-188.
- Santiago, C. & Maya, O. (2012). *Segregación escolar del alumnado gitano en España*. Recuperado de <http://federacionkamira.es/wp-content/uploads/2015/11/Informe-de-Segregación.pdf>.
- San Román, T. (2010). *La diferencia inquietante. Viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*. Madrid: Siglo XXI de España editores, S.A.
- Sordé, T., Flecha, R. & Mircea, T. (2013). El pueblo gitano: una entidad global sin territorio. *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 1 (1), 71-92.
- UTS CAZOÑA (2006): *Informe de situación*. Santander: Servicios Sociales del Ayuntamiento de Santander.
- Vilagrasa, J. (1995). Segregación social urbana: introducción a un proyecto de investigación. *Anales De Geografía De La Universidad Complutense*, 15, 817.
- Wacquant, L. (2007). *Los condenados de la ciudad: gueto, periferias*. Buenos Aires: Siglo XXI. Recuperado de http://www.redmovimientos.mx/2016/wpcontent/uploads/2016/10/Los_condenados_de_la_ciudad_Gueto_periferias_y_Estado.Lo_c_Wacquant_2007.compressed.pdf.

Anexo I

PREGUNTAS PARA LA ENTREVISTA

Características personales

- ¿Cómo te llamas?
- ¿Cómo te presentarías como docente?
- ¿Cuántos años llevas ejerciendo esta profesión?

Formación y experiencia

- ¿Dónde estudiaste?
- ¿Cómo fue tu experiencia personal en la universidad respecto a la carrera y hasta qué punto te ha servido para desenvolverte en el actual centro en el que te encuentras?
- ¿Podrías describirme tu ambiente de trabajo ideal? ¿Se aproxima a la realidad en la que te encuentras?
- ¿En qué centros has trabajado? En el caso de que hayas trabajado en más centros, ¿Cuál ha sido tu experiencia en ellos respecto a este?
- ¿Consideras que te encuentras en peores circunstancias que un docente que se encuentre trabajando en cualquier otro centro?
- ¿Consideras que, de manera general, tienen presentes los educadores de futuros docentes a la minoría étnica gitana?

Familias

- ¿Sientes reconocido por parte de las familias el esfuerzo y trabajo que desempeñas en el aula?
- ¿Mantienen las familias una actitud abierta y flexible que permita abordar-implantar métodos educativos colaborativos?
- ¿Muestran los familiares iniciativa para participar en los quehaceres educativos de la escuela?

Alumnos

- ¿A qué edad impartes clase y con cuántos niños/as cuentas actualmente en ella?
- ¿Crees que los alumnos que llegan al final de la etapa en este centro abandonan la escuela preparados para vivir con éxito en nuestra sociedad?
- En este centro solamente contáis con alumnado gitano, ¿Consideras que esta situación priva a los alumnos de convivir en sociedad?

Procesos de Enseñanza-Aprendizaje

- ¿Cómo es un día habitual en tu aula?
- ¿Cómo se resuelven los problemas de disciplina en clase?
- ¿Sirve el patio como lugar de encuentro para las familias a las horas de entrada y salida de las clases?
- ¿Se trata de un patio abierto y accesible, útil para el barrio, más allá del horario escolar?
- ¿Qué tipo de actividades consideras que son las que más gusta y motiva a tus alumnos?
- ¿Has realizado algún tipo de excursión en este último curso? ¿Qué propuestas de excursiones y visitas propondrías?
- ¿Qué es lo más complicado para ti de trabajar en este centro?
- ¿Crees que existe en este centro alguna o algunas otras cosas que lo diferencian de los demás centros? En ese caso, ¿Cuáles?
- ¿Qué estrategias se te ocurren para evitar la existencia de centros en el que solamente se cuente con alumnado de una misma etnia?

