



**Facultad de Educación**

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**Sistema educativo y diversidad cultural:  
reflexiones y propuestas en torno a la comunidad gitana de Santander**

**Education System and Cultural Diversity:  
Thoughts and Proposals on the Roma Community in Santander**

**Alumno/a:** Marina González González  
**Especialidad:** Lenguas Extranjeras  
**Director/a:** Íñigo González de la Fuente  
**Curso académico:** 2014/2015  
**Fecha:** 15 de junio de 2015

# Índice

|                                                    |           |
|----------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>                       | <b>3</b>  |
| <b>2. DIVERSIDAD CULTURAL.....</b>                 | <b>5</b>  |
| <b>3. EL CASO DE LOS GITANOS.....</b>              | <b>11</b> |
| <b>4. LOS GITANOS Y EL SISTEMA EDUCATIVO .....</b> | <b>18</b> |
| <b>5. METODOLOGÍA Y CONTEXTO.....</b>              | <b>23</b> |
| 5.1. EL BARRIO .....                               | 23        |
| 5.2. LOS IES .....                                 | 26        |
| 5.3. LOS PARTICIPANTES.....                        | 28        |
| 5.4. INSTRUMENTOS .....                            | 29        |
| <b>6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....</b>             | <b>30</b> |
| 6.1. ACCIONES CON EL ALUMNADO GITANO .....         | 30        |
| 6.2. ACCIONES CON LAS FAMILIAS.....                | 37        |
| 6.3. PROPUESTAS.....                               | 43        |
| <b>7. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS .....</b>          | <b>46</b> |
| <b>8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>         | <b>55</b> |
| <b>9. ANEXOS .....</b>                             | <b>58</b> |

## 1. Introducción

Las minorías étnicas suelen presentar un menor grado de escolarización que las mayorías de los países en los que se encuentran. Además, sus logros educativos disminuyen a medida que avanzan en el sistema educativo, y abandonan el mismo a tempranas edades (Molina, 2010).

Así pues, este estudio surge para, en primer lugar, comprender por qué el sistema educativo fracasa estrepitosamente con estos colectivos. Específicamente, en el caso de la minoría étnica nativa de España, los gitanos, que a pesar de llevar siglos de coexistencia a las espaldas, siguen sufriendo un alto grado de exclusión tanto en el sistema educativo como fuera de él.

Para ello buscamos conocer de primera mano qué actividades se llevan a cabo para reducir las desigualdades, atendiendo y cuidando la diversidad y respetando la diferencia, en algunos de los institutos que más alumnado de etnia gitana acogen en sus aulas del municipio de Santander.

En segundo lugar, el objetivo final de este estudio es intentar dar respuesta a esta problemática. Para ello nos serviremos de la perspectiva global que los distintos profesionales de estos centros poseen en base a su experiencia como directores, jefes de estudios o profesores con una relación más estrecha con el alumnado gitano. Con todo ello, trataremos de dar con propuestas concretas y factibles para la situación real y actual de los centros y de la sociedad en la que se ven inmersos. Siempre bajo un enfoque intercultural donde la diferencia se respeta y valora, y la diversidad cultural es considerada un factor enriquecedor para la sociedad.

Si bien es cierto que la escuela no puede erradicar los problemas de la sociedad por sí sola, sin duda, puede contribuir a fomentar un determinado modelo de convivencia e interacción social en pro de la igualdad y en contra de la discriminación.

Ahora bien, para la consecución de nuestros objetivos, decidimos contactar con dos de los centros educativos públicos de Educación Secundaria (IES Cantabria e IES La Albericia) situados en la zona con más población de etnia

gitana del municipio de Santander: Cazoña-La Albericia. Nos entrevistamos con algunos de los profesionales que lo conforman, desde sus directores hasta aquellos cuyo trabajo está más directamente relacionado con el trato con el alumnado gitano y sus familias, para conocer, a través de sus testimonios, la situación real de estos centros, y no con otra intención que la de aportar propuestas de mejora a través de su experiencia y realidad.

En cualquier caso, debemos contrastar la teoría utópica con las posibilidades reales de la escuela en situaciones concretas. «Ante la realidad de las cosas, a menudo lo mejor es enemigo de lo bueno y el sentido común aconseja perseguir objetivos más modestos para alcanzar, al menos, una parte de los resultados deseados» (Merino, Sala y Troiano, 2003: 378).

## 2. Diversidad cultural

«Las diferencias entre individuos y colectivos a menudo se convierten en desigualdades porque estamos inmersos en sistemas que privilegian unos grupos sobre los otros, proporcionándoles más y mejores oportunidades y bienestar» (Merino, Sala y Troiano, 2003). En nuestra sociedad, podemos observar tres grandes fracturas sociales que indican diferencias de poder, ya sea económico, político o simbólico: clase, etnia y género (Masjuan, 2003).

Así pues, y entendiendo por clases sociales los grupos de individuos que ocupan distintas posiciones en la relaciones de producción, ingresos, poder y prestigio, las desigualdades de clase no consisten simplemente en la existencia de una brecha económica, sino también de una brecha cultural basada en los distintos modos de vida y su manera de ver y comprender el mundo (Fernández Enguita, 1995). Es aquí donde surge el término *subcultura*, para diferenciar un grupo de otro dentro de una misma cultura en función no solo de sus medios económicos, sino también de sus concepciones acerca del mundo, sus rasgos característicos y sus patrones de comportamiento.

Por su parte, entendemos como grupos étnicos, no solo los agregados de individuos de distinta raza, sino también de distinta religión, nacionalidad o lengua. En definitiva, aquellos grupos de individuos con una identidad cultural propia.

La pertenencia a un grupo étnico y a una determinada clase social a menudo suelen estar relacionados. Es decir, el hecho de pertenecer un grupo étnico determinado puede conllevar una mayor probabilidad de pertenecer a una clase social u otra, como ocurre con los gitanos en España.

Los grupos étnicos se distinguen unos de otros por su cultura, a diferencia de las clases sociales que se ven inmersas en una misma sociedad y forman parte de una misma *cultura*. Lo mismo ocurre con la desigualdad de género, las diferencias en los roles que típicamente desempeñan los hombres y las mujeres dentro de una sociedad. Aunque pueden diferir mucho los unos de los

otros, siempre se enmarcan dentro de una misma cultura o de una misma subcultura (Fernández Enguita, 1995).

No obstante, en este estudio nos centraremos exclusivamente en lo referente a la etnicidad y cómo sociedad y escuela se enfrentan a la diversidad cultural<sup>1</sup> que comportan los distintos grupos étnicos.

Pues bien, los individuos de un grupo étnico, como los de cualquier cultura, comparten ciertas creencias, valores, hábitos, costumbres, etc. «Los marcadores de un grupo étnico pueden incluir un nombre colectivo, una creencia acerca de su ascendencia común, un sentido de solidaridad y una asociación con un territorio específico, que el grupo puede o no poseer» (Kottak, 2011: 141).

El problema aparece cuando una sociedad pone en relación de inferioridad a unos grupos respecto a otros. Surgen así las llamadas *minorías étnicas*, término que no hace referencia tanto al número de personas que componen el grupo, sino a la posibilidad de acceso a los recursos con la que cuenta el grupo.

Esta relación de inferioridad a la que se ve expuesta la mayoría de los grupos étnicos surge de una perspectiva etnocéntrica y monocultural. «El etnocentrismo es la tendencia a considerar la cultura propia como superior y a utilizar los estándares y valores propios para juzgar al resto de extranjeros» (Kottak, 2011: 41) o grupos étnicos nativos, como es el caso de los gitanos en España.

Así pues, la cultura dominante «se erige así misma como la oficial y esto se ve reflejado en las escuelas, los medios de comunicación y la interacción pública» (Kottak, 2011: 166).

La injusta distribución de los recursos, el desigual acceso a las competencias de poder, el prejuicio y la discriminación a veces da lugar a violentos conflictos interétnicos. No obstante, y de manera general, los diferentes grupos étnicos

---

<sup>1</sup>Partimos de un concepto de cultura amplio, «entendido como un conjunto de sistemas de significados propios de un grupo humano, es en este mismo proceso de adquisición de la cultura cuando ya se está hablando de diversidad» (Balaguer y Catalá, 1996).

coexisten de manera pacífica. Así bien, existen tres posturas diferentes para conseguir esta coexistencia pacífica: asimilación, multiculturalismo o interculturalidad.

La asimilación es el proceso por el cual se espera que la minoría étnica adopte los patrones y normas de la cultura dominante hasta perder por completo su propia identidad cultural.

El multiculturalismo se refiere a la coexistencia de diferentes grupos étnicos en la que la frontera cultural entre unos y otros se pone fuertemente de manifiesto.

Por último, cuando la diversidad cultural se valora como algo positivo hablamos de interculturalidad. La interculturalidad se opone a la asimilación. Bajo una perspectiva intercultural, se fomenta el respeto por y el valor de la diferencia. «Cada grupo tiene algo que ofrecer y aprender de los demás» (Kottak, 2011: 160).

Obviamente, la escuela no es la única ni la mayor responsable de esta situación, pero según cuál sea su actuación y postura servirá para fomentar un modelo de convivencia social más o menos igualitario (Merino, Sala y Troiano, 2003).

«La respuesta tradicional de la escuela ha sido la asimilación pura y simple [...] es decir, la imposición de la cultura escolar por encima de cualquier cultura popular, étnica, grupal, extranjera. Y cultura escolar significa la cultura de los grupos dominantes en la sociedad: de la etnia mayoritaria, de la clase alta, de los varones...» (Merino, Sala y Troiano, 2003: 377).

No obstante, la nueva escuela intercultural por la que se aboga persigue dos objetivos claros: por un lado, la igualdad de oportunidades educativas y sociales para todos; por otro lado, el respeto a la diversidad cultural y sus manifestaciones. En este sentido, y a pesar de que hay perspectivas diferentes acerca de la educación intercultural que se centran más en la consecución de un objetivo que otro, consideramos que igualdad y diversidad son una condición de la otra.

«No es posible el pleno desarrollo de una identidad cultural minoritaria desde una posición subordinada, puesto que en ese caso, cabe esperar más bien un atrincheramiento defensivo que una actitud abierta y dinámica desde la diferencia.

Al mismo tiempo, no es posible lograr la igualdad de oportunidades sin respetar y valorar la diferencia» (Merino, Sala y Troiano, 2003: 377).

En cualquier caso,

«si para progresar en la estructura social hay que renunciar a la identidad cultural de origen, algunos individuos lo lograrán (a un altísimo precio en términos emocionales y sociales), pero las minorías étnicas, en tanto que colectivos, quedarán excluidas de la promoción social» (Merino, Sala y Troiano, 2003: 378).

Es decir, la promesa de movilidad social que ofrece la escuela puede ser cierta a nivel individual pero nunca para el conjunto del grupo. En este contexto, la educación intercultural se pone de relieve. Las culturas no son visiones del mundo y la vida que deban permanecer intactas, sino que deben evolucionar y enriquecerse con el contacto con otras. Por ende, la diversidad cultural debe convertirse en un activo pedagógico.

A continuación, se presentan las tres perspectivas desde las que se ha abordado la diversidad cultural en las escuelas (Merino, Sala y Troiano 2003).

En primer lugar, encontramos la educación intercultural como compensación del *hándicap* cultural. Desde esta perspectiva, la diferencia se ve como una deficiencia. El objetivo se centra en paliar el efecto negativo que el entorno pueda tener en relación con el desarrollo de los individuos (compensar). La principal crítica hacia esta perspectiva es que dichas propuestas didácticas se dirigen exclusivamente hacia el alumnado minoritario.

En segundo lugar, aparece la educación intercultural como recreación de estereotipos. Bajo esta perspectiva se asocia la educación intercultural a la celebración de jornadas excepcionales de carácter festivo. Que esto comporta efectos positivos en el alumnado perteneciente a minorías étnicas es incuestionable.

«En primer lugar, la escuela abre su espacio, habitualmente reservado a la cultura mayoritaria, a otras expresiones culturales, de modo que en cierta medida las legitima. En consecuencia, los alumnos minoritarios pueden ser los protagonistas de una actividad que centra la atención y, eventualmente, la admiración de sus compañeros. Además, estas celebraciones suelen contar con la participación de las familias inmigrantes, de tal manera que los lazos entre familia y escuela se

refuerzan en una situación en la que dicha relación es especialmente importante»  
(Merino, Sala y Troiano, 2003: 379).

Esta perspectiva es también criticada porque, en muchas ocasiones, estas celebraciones no hacen otra cosa que recrear estereotipos que reproducen una visión folclórica, tradicional, rural, muy en contraste con la cultura de la mayoría, actual y urbana, que es la que genera progreso y modernidad.

En tercer y último lugar, encontramos la educación intercultural como eje transversal, perspectiva que surge como reacción a las críticas a las dos anteriores. Así pues, se concibe la educación intercultural como una práctica que debe desarrollarse en todos los centros (incluso en aquellos que no cuentan con alumnado *étnico*) y para todos los alumnos: una educación intercultural como eje transversal del currículo, que impregne todas las materias impartidas en pos de los objetivos que con ella se pretenden alcanzar: «cultivar actitudes interculturales positivas, mejorar el autoconcepto personal, cultural y académico, potenciar la convivencia intercultural y mejorar la igualdad de oportunidades para todo el alumnado» (Merino, Sala y Troiano, 2003: 38).

Pues bien, como hemos visto, en una sociedad cada cultura va asociada a una determinada posición en la jerarquía social, política y económica, «la cual se justifica precisamente desde o por la diferencia étnica» (González de la Fuente, 2012: 98).

Los grupos pertenecientes a la cultura dominante, que es aquella que logra mayor aceptación y se ve apoyada por las distintas instituciones y medios de comunicación, ostentan el poder suficiente para definir un marco cultural conforme a sus valores y costumbres; siendo el resto de culturas juzgadas a partir del mismo.

El marco cultural dominante, que determina qué prácticas deben ser alabadas y cuáles contestadas, coincide con el modo de vida de las clases privilegiadas de la sociedad y sus concepciones (desde un limitado enfoque) de lo que es *normal* y *correcto*. Entre estas prácticas destacan las relacionadas con los modelos familiares, las adscripciones religiosas, las formas de habitar la vivienda, las expectativas ante el sistema escolar, la socialización para el

trabajo, las pautas de consumo y la forma de hablar, vestirse o presentarse (González de la Fuente, 2012).

La sociedad española está experimentando un aumento de la diversidad cultural debido al incremento de la inmigración. Pero, además, España cuenta con la presencia de una minoría étnica nativa, sin duda, «por la calidad de la diferencia y la complejidad de las relaciones» (González de la Fuente, 2012: 99), la más importante del país: los gitanos. Con siglos de convivencia a las espaldas, esta comunidad sigue padeciendo, brutalmente, un alto grado de exclusión social.

### 3. El caso de los gitanos<sup>2</sup>

Las minorías étnicas suelen presentar una menor escolarización que las mayorías de los países en los que se encuentran. Además, la escolarización de estos grupos suele disminuir a medida que se suben escalafones en el sistema educativo. Estos datos nos confirman las desigualdades a las que se enfrentan de manera general estos grupos en cualquier rincón del mundo (Molina, 2010).

España no escapa a esta problemática. La comunidad gitana es el caso por antonomasia de las desigualdades de las minorías étnicas en nuestro país (Laparra, 2009).

Un gran porcentaje de niños gitanos no asiste a clase con regularidad y su rendimiento escolar es menor que el de resto de niños. Además, es raro que continúen dentro del sistema educativo una vez alcanzados los 15 años de edad, especialmente en el caso de las chicas. Además cabe destacar que un gran porcentaje de la población adulta es analfabeta. En 2003 este porcentaje era de un 30 %<sup>3</sup>, el mismo que se daba a principios del siglo XX. Con este dato se pone en evidencia, pues, el gran fracaso del sistema educativo con respecto a la comunidad gitana (Molina, 2010).

Ahora bien, ¿por qué el sistema educativo fracasa estrepitosamente con este grupo étnico? Vamos a intentar explicar algunas de las características más significativas de esta comunidad en lo que aquí nos atañe para comprender cómo todo ello interacciona en su relación con la escuela.

En primer lugar, uno de los rasgos más característicos de los gitanos es

«la opción<sup>4</sup> por la economía de subsistencia, por el trabajo por cuenta propia o, lo que es más probable, por alguna combinación de ambos. De por sí este requiere un tipo de socialización distinto del que ofrece la escuela, cosa hoy patente en múltiples lamentos sobre la incapacidad de esta para instilar en los jóvenes el

---

<sup>2</sup> Atendiendo a la distinción que hace Fernández Enguita (2004) de los gitanos en función de su cercanía o lejanía al mundo payo (cercano, medio y extremo), aquí se hablará más bien de un gitano medio-extremo y, en cualquier caso, de origen español.

<sup>3</sup> Según los datos del Proyecto Opre Roma/Aúpa Gitanos (2002-2003) (Molina, 2010).

<sup>4</sup> Cabría entrecomillar el término.

sentido de iniciativa, actitudes emprendedoras, vocaciones empresariales, capacidades para el trabajo autónomo, etc.» (Fernández Enguita, 1995: 136).

Por tanto, hábitos como el esfuerzo regular, la valorización del tiempo, la planificación y preparación para el futuro, etc. que requiere la escuela no son propios del modo de vida gitano ni están arraigados en ellos.

Este sentido de presente inmediato, de toma de decisiones en el restringido terreno del día a día, por el que se caracteriza la comunidad gitana, que muchos han interpretado como símbolo de vagancia, puede que tenga algo de mecanismo de defensa, de inhibición ante las crudas expectativas de futuro a las que han estado destinados a lo largo de la historia.

Por otro lado, a diferencia de los gitanos, los payos encontramos en la escuela los instrumentos necesarios para desempeñar de manera óptima nuestra función en los empleos que ocuparemos en el futuro, sobre la base de algunas sólidas capacidades abstractas. Los oficios que típicamente han venido desempeñando los gitanos, por su parte, requieren importantes habilidades específicas, pero escasas capacidades y conocimientos abstractos (Fernández Enguita, 1995).

Además, a diferencia de los payos que ya no pueden ocuparse de la infancia de sus hijos como antes<sup>5</sup> y delegan su custodia a la escuela, los gitanos pueden combinar, y les resulta conveniente hacerlo, las actividades de subsistencia y el trabajo por cuenta propia con el cuidado simultáneo de los hijos, que les permite a estos aprender para lo que probablemente sea su futuro trabajo. Además, en el caso de las niñas, el hecho de que no sean

---

<sup>5</sup> «La migración a las ciudades, con la sustitución del entorno rural conocido, estable y seguro por el urbano desconocido, imprevisible e inseguro; la separación física, funcional y emocional de las distintas generaciones familiares y de los parientes coetáneos no de primer grado, o, lo que es lo mismo, la nuclearización de la familia; la mayor peligrosidad inmediata de unos hogares llenos de electricidad, gas, etc. y una calle transitada por vehículos a motor; la salida masiva de las mujeres al mercado de trabajo; la desaparición progresiva de los espacios comunales indiferenciados en que se mezclaban adultos y niños de una comunidad; la escolarización misma, en fin, que impide a los hermanos mayores tender los menores: todo ello ha confluído en plantear formas de custodia de la infancia alternativas a unos hogares que ya no pueden ocuparse de ella como antes, y nada más lógico y comprensible que volverse hacia la escuela, un escenario y una institución donde niños y jóvenes se encuentran con sus pares, donde quedan bajo la supervisión de adultos más o menos dispuestos, dedicados y especializados y donde, aunque solo fuera de paso, se favorece que adquieran y desarrollen diversas capacidades, conocimientos y actitudes más o menos indicados» (Fernández Enguita, 1995: 138).

escolarizadas permite que contribuyan con el cuidado de los más pequeños, «y al mismo tiempo resulta funcional que lo hagan como capacitación para el papel que se les asigna en un matrimonio que, sin duda, llegará pronto» (Fernández Enguita, 1995: 139).

Por otro lado, no podemos olvidar que el pueblo gitano es la minoría étnica más numerosa de Europa y la que sufre mayor grado de discriminación o exclusión, cuestión que repercute indudablemente en el acceso al mundo laboral.

Como podemos leer en el *Estudio sobre los determinantes sociales de la salud de la población gitana cántabra* (OSPC<sup>6</sup>, 2012) y según los datos de la *Encuesta Sociológica a Hogares de la Población Gitana* (CIS<sup>7</sup>, 2006) el 55, 2 % de los encuestados dice haber sentido discriminación a la hora de buscar trabajo<sup>8</sup>. En el estudio podemos observar testimonios de gitanos que han realizado cursos de formación de jardinería, carpintería, etc. y también el de un líder asociativo que dice haber creado una bolsa de trabajo con chicos gitanos y haber escrito a grandes empresas como Carrefour o Eroski. Sin embargo, en ningún caso han obtenido una respuesta positiva.

Esta ausencia de proyección laboral contribuye a aumentar su desconfianza en los estudios (OSPC, 2012). Es decir, la promesa de movilidad que ofrece la escuela no es del todo cierta para ellos. Además, la promesa de movilidad es siempre individual e implica una adaptación, una deserción del grupo de origen. Sin embargo, el gitano, cuya principal fuente de socialización es la familia y cuyas relaciones se viven intensamente, busca una trayectoria de movilidad grupal que escape, con mucho, de las manos de la escuela.

En segundo lugar, el gitano no puede percibir la escuela como otra cosa que una de las esferas pertenecientes al universo payo, un universo que no es el suyo: «la lengua escolar no es la lengua de los gitanos, la historia los ignora, las fronteras geográficas les resultan irrelevantes y la literatura presenta de ellos una imagen deformada» (Fernández Enguita, 1995: 137).

---

<sup>6</sup> Observatorio de Salud Pública de Cantabria

<sup>7</sup> Centro de Investigaciones Sociológicas

<sup>8</sup> Él/ella o algún miembro de la familia.

Como indica Rafael Feito,

«en un conocido estudio del antropólogo Calvo Buezas, tras analizar 59 libros de texto de EGB solo se encontraron tres referencias explícitas sobre los gitanos, unas líneas de entre 10.000 páginas y tan solo una ilustración entre las doce mil que contienen los libros seleccionados. En BUP, las escasísimas citas descubiertas se refieren a gitanos de los siglos XVI y XVIII y a unos gitanos centroeuropeos de los años cuarenta de este siglo<sup>9</sup>» (Feito, 1997: 128).

Si bien este trabajo data de hace ya algún tiempo, nos sirve para poner de manifiesto que «lamentablemente, la apertura de la institución escolar a la lengua, la historia y la cultura de las nacionalidades y regiones no ha supuesto siquiera una brecha por la que pudieran entrar los gitanos, perjudicados una vez más por su extraterritorialidad» (Fernández Enguita, 1995: 137).

Cabe entender que «para una comunidad que ha mantenido su cultura a contracorriente, la escuela es percibida como una institución extraña y amenazante» (Grupo Eleutelio Quintanilla, 2003: 169).

Asimismo, al margen de todas estas circunstancias de índole más formal y funcional, entran en juego otras de carácter más implícito y que producen un choque entre el modo de vida payo y el modo de vida gitano que hacen que se produzca una barrera entre ambos difícil de traspasar y que se pone de manifiesto en la escuela.

Los payos basan sus relaciones en los principios del universalismo, es decir: todo el mundo debe ser tratado bajo los mismos criterios independientemente de que sean familiares, amigos o no se guarde ninguna relación de parentesco. Para los gitanos, sin embargo, hay una línea muy clara que separa el comportamiento a seguir con el grupo familiar y con el resto de la comunidad (Fernández Enguita, 1995).

Para los payos, si las relaciones se tornan conflictivas, el conflicto no afecta más que a las partes implicadas y si no es posible llegar a un acuerdo se acude a una instancia de arbitraje. En la cultura gitana, en cambio, el conflicto entre individuos se convierte en un conflicto entre familias. Las primeras fases de resolución suelen implicar violencia (Fernández Enguita, 1995). Si el problema

---

<sup>9</sup> Se refiere al siglo XX.

persiste y para evitar una guerra abierta en medio de la comunidad, se recurre excepcionalmente al *arreglador*, figura cuya misión no es sancionar una conducta, sino mediar en la negociación e imponer un arreglo sin tomar partido por ninguna parte ni desautorizarlas. El valor que se le otorga a la figura del *arreglador* recae en el hecho de tratarse de alguien que ha demostrado durante toda su vida el mantenimiento de compromisos y ser una persona íntegra y cabal (OSPC, 2012).

El Estado moderno se basa en el monopolio legítimo de la violencia, no obstante, el pueblo gitano tiene sus propias reglas de juego.

«Los padres payos perciben generalmente la presencia de niños gitanos en los centros como un factor de riesgo que puede producir fácilmente una dosis de violencia mayor de la tolerable, tanto por la tendencia a la respuesta grupal como por la escasa disposición al arbitraje. En sentido inverso, la individualización de los conflictos por el centro y por el profesor impiden al niño gitano cumplir con las obligaciones de solidaridad que su grupo y cultura le imponen» (Fernández Enguita, 1995: 141).

Otro de los elementos culturales que más cuesta entender desde la perspectiva paya, es el papel de la mujer en el mundo gitano.

«El valor de las mujeres está asociado a su capacidad para generar vida y, por tanto, a la posibilidad de incorporar nuevos miembros que incrementen la potencialidad productiva del núcleo familiar; pero tienen también un valor añadido, en el caso particular de las hijas, de ser de suma utilidad en la política de alianzas entre familias y, por tanto, entre unidades productivas, cuyo sentido económico también es claro» (OSPC, 2012: 105).

Huelga decir que para ellos la promesa de movilidad se hace más tangible con un matrimonio bien convenido que en la escuela.

Pero no es esto lo que más sorprende en la cultura paya, sino el hecho de que la mujer debe renunciar a todo por el interés de la familia. La mujer gitana debe llegar virgen al matrimonio puesto que por el contrario pierde su honra y con ella toda la familia. La chica sería despreciada por sucumbir ante la debilidad, y la familia por no haber sabido educarla e inculcarla ese valor (OSPC, 2012). Esto no solo tiene repercusiones a nivel moral ya que la honradez no solo regula los intercambios personales entre familias, sino también los económicos.

Para comprobar la virginidad de la chica, que se presupone, se realiza el famoso rito del pañuelo, que para ellos no es otra cosa que una recompensa pública y el reconocimiento colectivo del sacrificio realizado por la mujer gitana.

Suponiendo la *deshonra* de la chica tales nefastas consecuencias, a los primeros signos de madurez sexual, las familias ejercen un fuerte papel de control en sus relaciones y se les impide relacionarse con chicos. Así pues, siendo la escuela un contexto mixto no se convierte en otra cosa que en un terreno peligroso y hostil para ellas que tienden a abandonar el sistema educativo.

Asimismo el hecho de poseer referentes de autoridad mayoritariamente varones, hace que para los niños gitanos sea difícil aceptar órdenes que provengan de profesoras, puesto que en sus casas ya dan órdenes a sus hermanas mayores y, a menudo, a sus madres (Fernández Enguita, 1995).

Como podemos observar, la subcultura escolar colisiona de pleno y en múltiples sentidos con la cultura de la comunidad gitana. Sus niños «no están hechos a la idea de permanecer durante horas en un lugar cerrado, ni mucho menos sentados, callados y realizando actividades que les resultan increíblemente monótonas» (Fernández Enguita, 1995:144). Los criterios de limpieza e higiene tampoco coinciden con los de la escuela paya y en muchas ocasiones no se presentan las condiciones adecuadas para que estos puedan ser cumplidos.

En este contexto, y teniendo en cuenta todo lo expuesto hasta el momento, es difícil que en la escuela los niños gitanos

«no vivan un atentado tras otro a su dignidad y su autoestima [...] plegarse al aprendizaje de una cultura que los ignora y verse sometidos a unos criterios de evaluación, formal o informal pero constante, en los que reiteradamente quedan por debajo de la inmensa mayoría de sus compañeros, que de paso resultan ser los payos, no puede ser una experiencia agradable» (Fernández Enguita, 1995: 145).

En el estudio del OSPC (2012) encontramos testimonios de gitanos como: «no valía yo para eso», «no somos de estudiar», «es que la mayoría de todos los gitanos no terminamos los cursos...», que indican un problema de autoestima y

motivación, en fin, un derrotismo afianzado de manera general en esta comunidad.

Que los gitanos son indiferentes hacia el estudio de sus hijos es otra de las acusaciones que los payos solemos hacer. No obstante, según los resultados de la investigación del OSPC (2012), esta acusación debería relativizarse: de todos los gitanos adultos entrevistados ninguno presentó dudas acerca de la importancia de la educación en el caso de sus hijos varones (en el caso de las chicas la cosa cambia en muchas ocasiones).

En la cultura gitana se supone que los niños deben aprender por imitación más que por imposición. Por ende, es muy difícil que un padre iletrado consiga inculcar a sus hijos la importancia de e interés por los estudios (OSPC, 2012).

En fin, «por muy convencidos que algunos puedan estar de que sus hijos deben salir del agujero en que ellos se encuentran y de que la educación es la vía para hacerlo» (Fernández Enguita, 1995: 145), no disponen de los medios necesarios para la consecución de dicho objetivo. Además, la escolarización «no deja de ser una forma de separación forzosa que produce miedo y rechazo» (Fernández Enguita, 1995: 145).

## 4. Los gitanos y el sistema educativo

La participación en la educación escolar de las minorías étnicas, en este caso concreto, de los gitanos, ha pasado más o menos sucesivamente por las fases de exclusión, segregación y asimilación.

Los gitanos fueron primero apartados del sistema educativo como parte de la política global de rechazo e incluso de expulsión, después por ser ellos quienes se establecían en las zonas más deprimidas y menos provistas de equipamiento. Ellos no tenían deseos de acudir a la escuela y las autoridades carecían de voluntad, medios y una política de integración hacia esta comunidad (Fernández Enguita, 1995). Podemos decir que posteriormente sufrieron una etapa de segregación que, por supuesto, comportó un avance respecto a la (no) política educativa anterior que podemos calificar como completamente pasiva hacia el pueblo gitano<sup>10</sup>.

Así pues, en la década de los 80, los gitanos fueron incorporados a las escuelas-puente (escuelas exclusivamente gitanas), cuyo objetivo era prepararlos, quizás *domesticarlos*, para que posteriormente se incorporasen a las escuelas ordinarias. No obstante, esta modalidad de educación pronto fue tachada de ineficaz abogando por una política de integración.

Pues bien, bajo un corte asimilacionista, irrumpen en las aulas cientos de niños gitanos. En las aulas de una escuela hecha por y para los payos que nada tiene que ver con el modo de vida gitano y en donde, en el mejor de los casos, estos no se sienten identificados en ningún grado. Este hecho no puede conducir a otra cosa que a un estrepitoso fracaso y poco a poco se va haciendo patente la necesidad de atender la diferencia. Surge así la idea de *educación compensatoria*, primer elemento de reconocimiento, dentro del sistema educativo, de la diversidad cultural<sup>11</sup>(Molina, 2002).

---

<sup>10</sup> Siempre hay excepciones y hubo intentos de incorporar a los niños gitanos a las aulas como las escuelas del Ave María del padre Manjón.

<sup>11</sup> Entendiendo la cultura como «un conjunto de sistemas de significados propios de un grupo humano. Es en este mismo proceso de adquisición de la cultura cuando ya se está hablando de diversidad. Por consiguiente, el tratamiento de dicha diversidad no sólo debe entenderse como el trabajo con alumnos diferentes en sus producciones culturales sino, además, diferentes en su cultura de origen y , por tanto, diferentes en el proceso de interacción-

El problema de la educación compensatoria es que interpreta la diferencia en términos de déficit. El objetivo de la educación compensatoria es, de alguna manera, remediar (compensar) los supuestos déficits que presentan diversos alumnos de ciertos colectivos (Molina, 2002), en nuestro caso, los gitanos<sup>12</sup>. Su problema es que les falta algo: hábitos de trabajo, condiciones familiares y de vida adecuadas, etc. En todo caso, el problema es de los gitanos y no de la escuela.

Aunque la educación compensatoria haya supuesto un avance en el trato hacia las minorías étnicas dentro del marco escolar, presenta una serie de limitaciones puesto que sigue entendiéndose desde una perspectiva monocultural y etnocéntrica.

Tomando las palabras de Bernstein (1999: 460):

«Poco a poco se abre una fosa entre el niño como miembro de una familia y de una comunidad, y el niño en tanto que miembro de una escuela. En ambos casos se espera que el niño, junto con sus padres, abandonen a la puerta de la escuela su identidad social, su modo de vida y sus representaciones simbólicas, puesto que, por definición, su cultura es pobre, y los padres son incapaces de transmitirles tanto las reglas morales como los saberes y las técnicas elementales».

En este sentido, es difícil que la diversidad cultural entre en la escuela ya que las relaciones de poder ejercen control sobre la transmisión cultural delimitando una *cultura escolar* determinada y deslegitimando, así, otros modos de producción cultural. No obstante esta crítica contra la educación compensatoria no debe conllevar una desmovilización al considerar que, como la escuela no puede hacer nada frente a las desigualdades de aprendizaje, debe dejar de luchar por la igualdad (Molina, 2002).

A pesar de sus limitaciones, la educación compensatoria ha sido un eslabón clave en el progreso de la escuela hacia las nuevas propuestas de educación intercultural, no solo por el persistente fracaso del sistema educativo con la comunidad gitana, sino porque, debido a los procesos migratorios, cada vez

---

asimilación que se da en el aprendizaje escolar, sobre todo cuando este se produce desde una cultura minoritaria» (Balaguer y Catalá, 1996)

<sup>12</sup> «La expresión habitual de esta opción es el aula de educación compensatoria (o de apoyo), que generalmente es el aula de los gitanos» (Fernández Enguita, 1995).

son más las personas de origen extranjero que nuestro país acoge. Además, creemos que dichos planteamientos no son necesariamente antagónicos y que el primero puede repensarse e integrarse en un marco educativo intercultural (Molina, 2002).

Por otro lado, no debemos confundir *multiculturalismo* con *interculturalidad*. El primero hace referencia a la mera coexistencia de distintas culturas o grupos culturales. Sin detenernos demasiado, aludiremos a la analogía culinaria de Ferdman a la que se refiere Fidel Molina (2002) para explicar los tres posibles modelos educativos en función de estos conceptos aquí tratados:

- Modelo *puré*: basado en la asimilación de una cultura básica y única; la escuela asimilacionista que venimos concibiendo hasta ahora.
- Modelo *sopa de vegetales*: basado en la coexistencia de distintos elementos culturales; multiculturalismo.
- Modelo *fondue*: resultado de la selección de los mejores ingredientes de cada grupo cultural coexistentes e interrelacionados; interculturalidad.

«El reconocimiento de la diversidad no puede ser la actitud misericordiosa frente al distinto, al que intentamos reinstalar en la órbita de los valores legitimados, sino la consideración de un *otro* con el que *completamos* nuestras humanidades. Incluir en nuestra dimensión cognitiva y afectiva la diversidad significa renunciar a la pretensión de únicos mapas cognitivos que unifiquen historias y experiencias. Esto quiere decir que no hay una representación privilegiada de la realidad, una sola lengua o únicos lenguajes en los que la verdad pueda afirmarse con certeza» (Duschatzky, 1996: 45-49).

Así bien, la diversidad cultural debe ser concebida como un elemento positivo y una oportunidad de enriquecimiento mutuo. Debemos pasar *de la diversidad en la escuela, a la escuela de la diversidad*, como Silvia Duschatzky titula a uno de sus artículos en el que explica:

«la diversidad siempre existió en la escuela porque allí concurren sujetos con diversas historias, prácticas, estilos de vida, formas de apropiarse de los consumos culturales, etc. Pero la escuela de la diversidad es otra cosa, es la escuela de la negociación de las diferencias». (1996: 45-49)

Por un lado, cabe distinguir pues entre desigualdad y diferencia. La escuela debe eliminar toda posible desigualdad pero debe respetar la diferencia, la diversidad cultural.

Por otro, Duschatzky (1996) se refiere a *la escuela de la negociación de las diferencias*. Pues bien, la interculturalidad no tiene cabida si no es en torno a la negociación y a la comunicación para integrar la diferencia a través del debate y el acuerdo de todas las partes implicadas.

La perspectiva dialógica cobra una importancia drástica en la escuela intercultural, para mejorar determinados factores y cuestiones culturales de cada uno de los grupos (mayorías y minorías autóctonas y extranjeros) a través de la negociación y el consenso dentro de un marco legal y democrático (Molina, 2010). Es hora, pues, de que los gitanos tengan su propia voz.

Este enfoque comunicativo se basa en la participación de todas y cada una de las personas implicadas para construir un proyecto común. Por consiguiente, se hace necesaria la apertura al entorno, en especial a las familias, pero también al barrio, a las asociaciones, etc., en definitiva, a la comunidad (Rotger, 2003), con el propósito de erigir la deseada escuela de todos y para todos.

En este sentido, la dirección de los centros debe asumir un papel fundamental en la relación y colaboración entre escuela y comunidad para dejar de ser la dirección del centro y pasar a ser la dirección de la comunidad (Fernández Enguita, 2001).

Más allá del poder que otorguen a la dirección de los centros las distintas leyes educativas (cuestión la cual no es posible abordar en este trabajo) cuyo permanente carácter cambiante responde más a estrategias e intereses políticos en manos de *traficantes electorales* que a la búsqueda coherente y racional de un objetivo educativo y social común, nuestro objetivo es en primer lugar constatar de primera mano qué actividades se llevan a cabo en algunos de los institutos con mayor número de alumnado gitano de la ciudad de

Santander para reducir las desigualdades atendiendo y cuidando la diversidad y respetando la diferencia, y en segundo lugar, a través de este primer objetivo, conocer cuál es la perspectiva global de la dirección de estos centros al respecto y en qué líneas estarían dispuestos a avanzar si contaran con los recursos (materiales, humanos y/o legislativos) necesarios.

## 5. Metodología y contexto

Para conocer la realidad de los centros con el fin de aportar propuestas de mejora factibles y no utópicas, nos hemos entrevistado con distintos profesionales de dos de los centros con mayor porcentaje de alumnado gitano de la ciudad de Santander: el IES Cantabria y el IES La Albericia<sup>13</sup>. Hemos acudido tanto a los gestores (directores y jefes de estudio) como a los profesionales que trabajan y tratan más directamente con el alumnado gitano y sus familias (profesores de compensatoria y de servicios a la comunidad) para intentar, a través de su experiencia, aportar propuestas de mejora bajo un enfoque intercultural. Así pues, la metodología empleada aquí es de carácter cualitativo pues se trata de aportar datos que en todo caso quedan supeditados a la experiencia y visión de estos profesionales.

### 5.1. El barrio

Ambos institutos se sitúan en el barrio santanderino con mayor concentración de población gitana de la ciudad: Cazoña-La Albericia (OSPC, 2012). Se trata de un barrio a las afueras de Santander<sup>14</sup>, de clase obrera y con alta presencia de viviendas sociales. Según los datos del *Informe de Situación* realizado en 2006 por la Unidad de Trabajo Social de la zona<sup>15</sup>, la población empadronada en este barrio a 31 de diciembre de 2005 comprendía 29.489 habitantes de entre los cuales, como podemos observar en el gráfico, la mayoría no ha cursado estudios o si lo ha hecho, a nivel elemental.

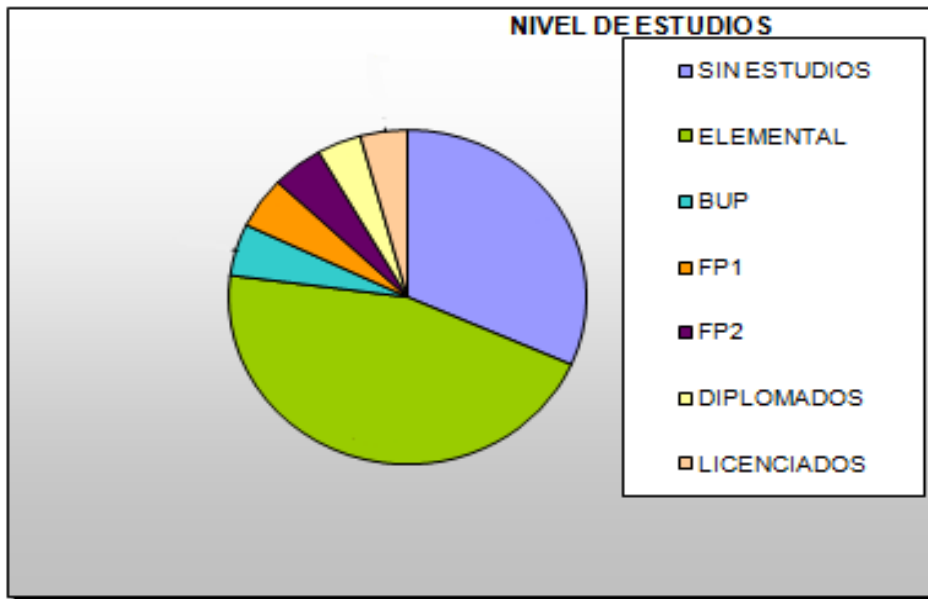
---

<sup>13</sup> Según los datos que nos ha proporcionado la asociación Gitanos de Hoy.

<sup>14</sup> Ver las calles que delimitan el barrio en el Anexo I.

<sup>15</sup> Hay escasa información al respecto. No ha sido posible encontrar datos más recientes ni tener acceso a los registros del Ayuntamiento.

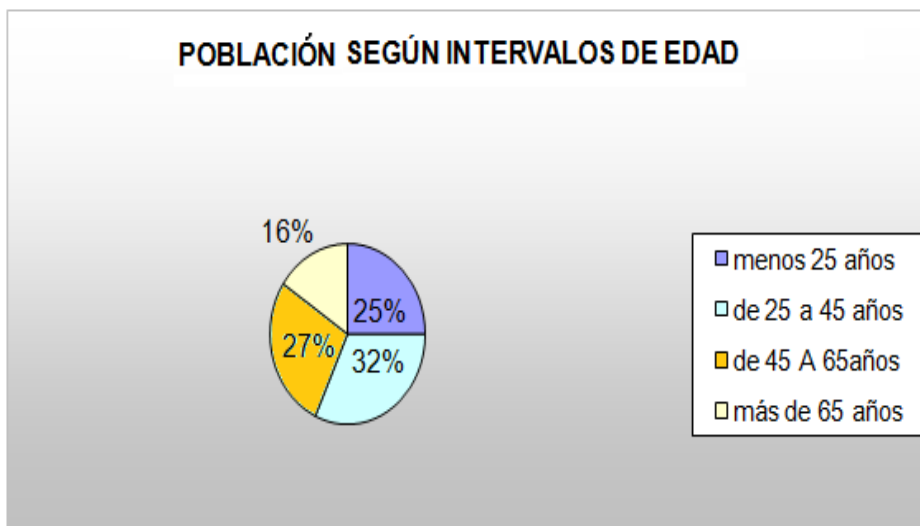
Gráfico 1: Población según el nivel de estudios



Fuente: UTS Cazoña (2006)

En el siguiente gráfico podemos observar que en el barrio existe un significativo volumen de población infantil y juvenil (UTS Cazoña, 2006).

Gráfico 2: Población según intervalos de edad



Fuente: UTS Cazoña (2006)

Así pues, el barrio cuenta con cinco guarderías, cuatro colegios de educación primaria entre los que cabría destacar el Jesús Cancio ya que prácticamente el 100 % de su alumnado es de etnia gitana<sup>16</sup>.

Además del IES Cantabria y el IES La Albericia, el barrio cuenta con otros dos 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 (Cáritas, sitio web).

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.

Por supuesto, no podemos olvidar la existencia de múltiples asociaciones entre las que destaca la Asociación Intercultural Bastis Solidarias y Gitanos de hoy, con quien también hemos tenido la oportunidad de entrevistarnos.

Así por ejemplo, Gitanos de hoy, 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 dentro del 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

---

<sup>16</sup> Ver Anexo II.

del pueblo gitano, a nivel social, cultural y humano hasta conseguir la igualdad real de derechos y deberes, fomentando, a su vez, el mantenimiento de los usos y costumbres, y su renovación en caso de necesidad, mediante el ejercicio de actuaciones y trabajos especializados» (Plataforma Romanes, sitio web).<sup>17</sup>

## 5.2. Los IES

Como ya hemos comentado, elegimos al IES La Albericia y al IES Cantabria por ser los dos de los cuatro de la zona (y del conjunto de la ciudad) que más alumnado gitano acogen en sus aulas<sup>18</sup>, siendo la totalidad de este de origen español en ambos centros. Sin embargo, ambos centros disfrutan de ciertas características distintas, que de cierto modo marcan un carácter diferencial entre ambos y que cabe mencionar aquí.

Por un lado, el instituto Cantabria tiene una gran oferta educativa en cuanto a formación profesional se refiere de la rama de la sanidad y la química tanto en formación profesional media como superior, sumando un total de ocho ciclos formativos distintos<sup>19</sup>. La Albericia por su parte, oferta dos ciclos de formación profesional básica (Carpintería y mueble, y Artes gráficas), uno de formación profesional media (Preimpresión digital) y dos de formación profesional superior (Diseño y edición de publicaciones impresas multimedia y Animación de actividades físicas y deportivas).

Por otro, aunque ambos centros gozan de un programa de educación bilingüe el IES Cantabria ostenta el PEB<sup>20</sup> como uno de sus principales estandartes pues está vinculado con el *British Council* y cuenta con profesionales nativos

---

<sup>17</sup> Ir a Anexo III para ver la guía de recursos del barrio.

<sup>18</sup> Según la información aportada por la asociación Gitanos de Hoy.

<sup>19</sup> Ver en Anexo IV la oferta educativa detallada de FP del IES Cantabria.

<sup>20</sup> Programa de Educación Bilingüe

(de habla inglesa). Además, el centro es examinador oficial de la Universidad de Cambridge<sup>21</sup>.

Otro de los rasgos distintivos más notables es que a diferencia del Cantabria, el IES La Albericia no cuenta con una AMPA<sup>22</sup>, hecho realmente llamativo y significativo.

El Cantabria, a su vez, dispone de un servicio de transporte escolar, puesto que cada vez recibe más alumnos procedentes de las zonas residenciales situadas a las afueras de Santander, cuyas familias, es de suponer, participan de unas características socio-económicas más favorables.

Si bien es cierto, y digno de mencionar igualmente, ambos centros contemplan un programa de educación compensatoria y disponen de un profesor de Servicios a la Comunidad<sup>23</sup>. Asimismo ambos centros imparten los programas de refuerzo, orientación y apoyo (PROA). Dichos programas se sustentan bajo la colaboración de las distintas CC.AA y el MEC<sup>24</sup> y tratan de abordar las necesidades relacionadas con el entorno sociocultural del alumnado que lo solicite y quiera participar voluntariamente. Se desarrollan fuera del horario lectivo (durante las tardes) y son llevados a cabo mediante la actuación de profesores externos a los centros<sup>25</sup>.

---

<sup>21</sup> I.G.C.S.E.: *International General Certificate of Secondary Education*.

<sup>22</sup> Asociación de madres y padres de alumnos

<sup>23</sup> Esta es una figura aparece en algunos institutos y que depende del departamento de Orientación. Su trabajo está más relacionado con la situación socio-familiar del alumnado y no tanto con la parte académica.

<sup>24</sup> Ministerio de Educación y Cultura.

<sup>25</sup> Para conocer más información sobre los centros se pueden consultar sus páginas web: [www.iescantabria.com](http://www.iescantabria.com) y [www.iesalbericia.com](http://www.iesalbericia.com)

### 5.3. Los participantes

A continuación se presenta una tabla con los seis profesionales que en total fueron entrevistados:

|                              |                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Simón Pérez Pinedo           | <b>Director IES Cantabria</b><br>Lleva 22 años en el centro, 14 como docente y los 7 últimos como director.                                                                                         |
| Juan Antonio Cadiñanos Pérez | <b>Jefe de Estudios IES Cantabria</b><br>Lleva más de 22 años en el centro, de los cuales los 6 últimos ha ejercido como Jefe de Estudios.                                                          |
| Miguel Ángel Ortiz Canales   | <b>Director IES La Albericia</b><br>Este es su primer año como director pero lleva más de 18 en el centro como profesor de Ciencias Sociales, y de Educación Física para el grupo de Compensatoria. |
| Javier Lanzarote Rojo        | <b>Profesor de Compensatoria IES La Albericia</b><br>Anteriormente profesor de primaria en el colegio Jesús Cancio.                                                                                 |
| Cristina Díez Gutiérrez      | <b>Profesora de Servicios a la Comunidad</b><br>Cursó estudios de educación social.                                                                                                                 |
| Pilar Serrano Muñoz          | <b>Mediadora intercultural Asociación Gitanos de Hoy</b>                                                                                                                                            |

## 5.4. Instrumentos

El guion de entrevista que diseñamos para los profesionales de los IES constaba de dos grandes preguntas generales: *¿qué acciones e intervenciones lleváis a cabo para con la comunidad gitana?* y *¿qué propondrías para mejorar sus condiciones sociales de vida?*

Atendiendo a la primera gran cuestión, por un lado preguntamos cómo se aborda la diferencia desde el centro y cómo fomentan las relaciones interculturales e integración. Por otro, cómo es la comunicación con las familias y cómo fomentan la participación de estas, y de la comunidad en general, en la vida del centro.

En lo referente a la segunda cuestión, preguntamos qué tipo de actuaciones consideran que se precisan llevar a cabo, o en qué líneas propondrían trabajar para mejorar la situación de exclusión y riesgo social del pueblo gitano, tanto en lo referente a las intervenciones directas con el alumnado, como con las familias y la comunidad en general.

En el instituto Cantabria, entrevistamos conjuntamente a jefe de estudios y director. En el caso de La Albericia las entrevistas se desarrollaron de manera individual.

En el caso de la asociación *Gitanos de Hoy*, el modelo de entrevista fue algo diferente. Nos interesamos fundamentalmente por el tipo de intervenciones educativas que realizaban; aunque también por el tipo de problemas que encontraban en la relación de los docentes con el alumnado y familias de etnia gitana.

El carácter, profundidad y duración de las entrevistas queda supeditado a los entrevistados, aunque todas se han desarrollado bajo el máximo rigor posible.

## 6. Resultados y discusión

Los resultados se presentan enmarcados dentro de tres apartados conforme a las tres grandes preguntas de las entrevistas. Así bien, en primer lugar aparece lo referente a las acciones que se llevan a cabo con el alumnado gitano; a continuación, aquellas acciones en las que familia y/o comunidad se ven implicadas por la acción del centro; y, por último, las propuestas de mejora, en ambos sentidos, de estos profesionales.

### 6.1. Acciones con el alumnado gitano

El director del IES La Albericia, nos habla en primer lugar de su programa de compensatoria que es «un poco distinto a lo que se hace en el resto de los centros», debido a que el grupo de compensatoria forma un grupo específico, no tienen un grupo de referencia al que se unen en algunas asignaturas como sucede normalmente. El director comenta que este programa es «*subgéneris*» pues no está reconocido oficialmente pero que están muy satisfechos con su funcionamiento.

No es un programa destinado exclusivamente a niños gitanos, pero a menudo se da esta situación.

«Lo ideal es que lo formen tanto gitanos como no gitanos, pero en general suele haber reticencias por partes de las familias payas a que sus hijos estén en un grupo con muchos gitanos. Y bueno, no conseguimos integrar a más gente».

Se pone de manifiesto, pues, la exclusión a la que se enfrenta el colectivo gitano desde las edades más tempranas.

El programa adapta completamente el currículo y reduce el número de profesores. El objetivo del programa es variar el currículo que se imparte por ámbitos y no por materias de conocimiento. Además el programa reduce el número de profesores a un total de tres que imparten el total de las clases. El programa cuenta con unas 8/10 horas semanales de talleres o actividades más «prácticas, manipulativas» como cocina, carpintería... que intentan motivar y enganchar al alumnado.

«Con este programa, que se puede pensar que lo que hace es crear más gueto, conseguimos que los chavales aguanten más al ser un grupo pequeño y estar el programa adaptado a sus intereses y necesidades. Si tú metes en un aula a dos niños gitanos con 25 payos y no haces nada distinto, al final acaban abandonando y dejan de venir. Lo bueno que tiene este programa es que puedes trabajar más directamente con ellos. Estamos muy contentos con él y tenemos muy buenos profesionales con experiencia en el trato y metodologías de trabajo con ellos. Además, los niños también prefieren este tipo de agrupaciones, se sienten más seguros. Es muy difícil conseguir por ejemplo que las niñas gitanas participen en educación física en la clase ordinaria, sin embargo, en la clase de compensatoria con sus compañeros gitanos sí que participan».

El profesor de compensatoria del IES La Albericia, por su parte, nos comenta un poco su experiencia en el Jesús Cancio y la necesidad que tuvieron de revisar el proyecto educativo de arriba abajo porque no tenía sentido para su alumnado (100 % gitano). En este sentido,

«es un poco lo que hemos hecho con nuestro programa de compensatoria. Proponemos actividades de carácter más participativo en las que ellos se involucren. Por ejemplo, tenemos una cooperativa gastronómica, elaboramos platos y se los ofrecemos al resto de la comunidad educativa por un módico precio. Con lo que hemos recaudado hemos hecho alguna salida».

Este tipo de actividades pueden resultar muy beneficiosas para este tipo de alumnado, cuyo esfuerzo se ve recompensando en términos más tangibles y más a corto plazo. En cualquier caso, tiene claro que los resultados mejoran si se trabaja con ellos específicamente.

Sin embargo, incluso en el grupo de compensatoria, no hay apenas presencia de la cultura gitana en el currículo. El director nos comenta:

«Hace tiempo se estuvo haciendo un diccionario caló<sup>26</sup>, se han hecho cosas, pero muchos de los gitanos conocen muy poco de la cultura gitana o casi nada, lo que conocen son más costumbres de familia que cultura, cultura gitana».

Entendemos que por «cultura, cultura gitana» se refiere a un conocimiento de tipo histórico, literario, etc. sobre el pueblo gitano.

---

<sup>26</sup> El término *caló* hace referencia al lenguaje de los gitanos españoles (RAE, sitio web).

La profesora de Servicios a la Comunidad (figura que aparece en algunos institutos y que depende del departamento de Orientación; su trabajo está más relacionado con la situación socio-familiar del alumnado y no tanto con la parte académica) es también profesora de compensatoria y trabaja con ellos las habilidades sociales.

«Desde mi función de Servicios a la Comunidad es muy importante que comparte alguna asignatura con ellos, como disculpa para crear vínculos afectivos».

Compartimos con la profesora la importancia de que se den estas circunstancias, ya que así su figura no se presenta como una persona ajena a quien ni siquiera conocen, sino que se trata de uno de sus profesores. Este hecho puede contribuir tanto a favorecer el acercamiento de los alumnos al ella en caso de necesidad, como a la identificación de problemas por su parte.

Ella también nos da su opinión sobre la educación compensatoria que consideramos muy valiosa:

«Yo no percibo la educación compensatoria como un problema. Los problemas hay que evitarlos y prevenirlos porque solucionarlos luego ya es más difícil. Si la realidad es que llegan con 14 o 15, sin ninguna motivación por los estudios, con un desfase curricular enorme, en sus familias no hay estímulos para que estudien y sigan las normas de la escuela, son grandes absentistas... Estar en un grupo normalizado solo conlleva en la mayoría de los casos un comportamiento disruptivo que provoca frustración tanto al profesorado, que se encuentran con un elemento que impide la marcha de grupo, como a ellos mismos, que son incapaces de llegar a lo que se les pide.

Todo depende de cómo lo plantees. A veces, algunas familias te dicen que ese es el grupo de los tontos. Y no, no es el grupo de los tontos. En este centro el programa de compensatoria está muy valorado desde el claustro y eso se transmite. El problema no es la separación del grupo, sino cómo lo enfoques. Si lo valoras y haces que forme parte de la comunidad...

Si se empezara a trabajar desde Infantil tal vez habría posibilidades de cambiar las cosas, pero ya cuando tienen 15 años, si no ha habido un trabajo detrás, es muy difícil.

En Infantil y Primaria no se trabaja lo suficiente. Se da más importancia al tema académico que al emocional o al socio-familiar. A mí me parece un error de base.

Si no hacemos nada con aquellos niños que han nacido en unas familias con circunstancias desfavorables, los esquemas se van a repetir.

De hecho, creo que si el grupo de compensatoria funciona tan bien es porque se trabaja mucho toda esa parte. Se crean importantes vínculos afectivos y ellos se sienten muy arropados. De hecho, a muchos les da miedo dejar el instituto e ir a otro, o salir del barrio para cursar una FP básica. A mí me parece que una de las razones por las que hay tanto abandono en la FP básica es porque ya no se concentran en este tipo de intervenciones. A mí me parece un error de planteamiento.

Nosotros hacemos grupo, trabajamos en grupo, le mandamos el mensaje de que son importantes y que lo que hacen vale e importa. Al final, el problema es ese. La educación compensatoria normalmente provoca rechazo en los equipos educativos y en los claustros. Es como: “el que quiere viene”, “hay que esforzarse”, etc. Por eso creo que depende un poco del centro y de cómo se perciba.

En el grupo ordinario los elementos son distintos. El perfil del profesorado, por ejemplo. Cada asignatura tiene un profesor. No hay trabajo en equipo. Es todo “pim, pam, pum”. No hay espacios. Además, aunque detectes una problemática en un chaval y quieras ayudarlo, no puedes, porque tu atención debe ir enfocada al grupo, no al individuo. O los separas, o no puedes trabajar con ellos individualmente.

Yo no veo ningún problema en separarlos siempre que se haga desde la dignificación. En la vida tiene que haber de todo, médicos y hosteleros. Lo importante es cómo lo dignificamos. ¿Por qué es un problema ser camarero? Porque trabajan 15 horas diarias, cobran poco y están explotados. En mi opinión, cargamos contra el lugar equivocado. Lo importante es cómo formalizamos los grupos y transmitir que todo es igual de valioso».

Por su parte, y como ya sabíamos, el IES Cantabria también cuenta con un programa de compensatoria, pero no se lleva a cabo como en La Albericia. Los alumnos forman grupo específico durante 22 de las 30 horas lectivas semanales en las que «se adapta el currículo al nivel educativo que tienen y se trata de que aprendan los conocimientos básicos y de que tengan una rutina». Las ocho horas restantes se incorporan al grupo ordinario.

Igualmente, nos confirman la ausencia de literatura e historia gitana en el currículo, incluso en el del grupo de compensatoria.

En cuanto a las interrelaciones entre el alumnado gitano y payo, el director del IES La Albericia explica:

«No es solo que los payos los rechacen, sino que ellos mismo se aíslan, no buscan el contacto con payos. Hay reticencias por parte de los payos, pero muchos gitanos tampoco quieren saber nada de los payos».

Es decir, parece haber una frontera cultural fortalecida por ambos grupos. No obstante, los grupos de relación que establece cada grupo en los patios, los criterios que utilizan para ello, las concepciones y posturas que unos mantienen respecto a los otros, etc. parece ser un hecho profundamente establecido y que no supone mayor interés.

En el IES Cantabria las interrelaciones entre payos y gitanos se dejan que fluyan «naturalmente», afirma el jefe de estudios. El director apunta que en su centro «están muy bien integrados y se llevan bien. No tenemos ningún problema de ese tipo».

«Siempre ellos van más juntos pero, por ejemplo, este año no ha habido ningún conflicto de convivencia», dice el jefe de estudios.

«Nosotros les tratamos por igual. Una vez que entran por la puerta son todos alumnos del IES Cantabria», afirma.

Teniendo en cuenta que esta perspectiva sitúa sistemáticamente a unos en situación inicial de desventaja, aquellos cuya subcultura o cultura de origen no se asemeje a la subcultura escolar, sin duda son los gitanos los peor parados en esta relación. Se puede interpretar que predomina un carácter asimilacionista:

«Aquí no hacemos distinciones. Son unos alumnos más. Fíjate, me estoy dando cuenta que yo tengo alumnos gitanos en una de mis clases y ni siquiera me había percatado, porque como te digo, aquí son todos iguales».

El director, cuyas intervenciones fueron escasas, apunta: «Bueno, es cierto que son un poco especiales».

Creemos que este carácter asimilacionista puede deberse a que el centro se vea engullido por una dinámica interna que intenta satisfacer múltiples

necesidades de un amplio y diverso alumnado. Debemos recordar que uno de los aspectos fundamentales del centro es la amplia oferta educativa en cuanto a FP se refiere. Además, como sabemos, parte de su alumnado de Secundaria proviene de las zonas residenciales situadas a las afuera de la ciudad, por lo que el centro puede verse más enfocado hacia este tipo de alumnado y sus demandas (programas bilingües, etc.).

Ahora bien, aunque no tuvimos la oportunidad de entrevistarnos con la profesora de Servicios a la Comunidad o con algún profesor de Compensatoria, estamos convencidos de que, en cualquier caso, estarán mucho más preocupados ante esta problemática y realizarán un trabajo consciente y adecuado.

Aun así, el fomento de las relaciones interculturales no es el principal foco de atención, que para el director del IES La Albericia es «el académico». Y en este sentido, el absentismo.

«Cada vez hay más. Desde luego no ha ayudado nada la crisis económica. Hace diez años sí confiaban más en conseguir el título para tener acceso al mercado laboral. Yo sí que creía que esto estaba dando un cambio muy significativo porque tenemos alumnos cuyos padres también fueron alumnos del centro y aunque ellos lo abandonaron temprano, tienen claro que quieren que sus hijos sigan en la escuela y estudien. Pero con la crisis...

Además ellos tienen su red de protección en este sentido también. El año pasado me lo decía una niña gitana: “si es que yo voy a ir al mercado y voy a vivir mejor que todas estas”, refiriéndose a sus compañeras payas que acaban y no encuentran tampoco trabajo. Saben que para tener éxito en la escuela necesitan invertir esfuerzo y muchas veces no están dispuestos a hacerlo porque ven otras alternativas más claras que les pueden solucionar la vida. Yo lo entiendo».

Sin duda la ausencia de proyección laboral convierte a la escuela en una mera obligación legal para esta comunidad.

«La experiencia nuestra es que en doce o catorce años se han graduado dos o tres gitanos. Es muy difícil... Son muchas las circunstancias que hacen que sea muy complicado trabajar con ellos».

Los datos son devastadores.

«Incluso aquellos alumnos que vienen con buenos informes de Primaria porque han tenido una asistencia más o menos regular. En Primaria aguantan bien e incluso llegan a obtener buenos resultados. El problema viene cuando llegan a Secundaria y el esfuerzo suplementario que tienen que hacer los chavales de trabajo en casa, de tareas, de estudiar para los exámenes, si no tienen un apoyo detrás que la mayoría no lo tiene, acaban fracasando y se acaban hundiendo.

Si hubiera más acompañamiento de las familias. Si tuviésemos la parte básica que es que los chavales vengan regularmente a clase y que tengan cierto apoyo académico, podríamos entrar a valorar otro tipo de actuaciones. Pero es que eso es fundamental porque si no se dan esas circunstancias... Hay gitanos que vienen un día a la semana a clase y es que entonces no te puedes plantear ningún tipo de tarea distinta con ellos. Normalmente si se consigue eso los chavales no tienen ningún problema y los que asisten regularmente acaban llegando a 3º, a 4º...»

Esta última frase nos llama especialmente la atención «si se consigue eso, los chavales no tienen ningún problema y los que asisten regularmente acaban llegando a 3º, a 4º...». Nos llama la atención puesto que las expectativas para con el alumnado gitano ni siquiera llegan a que consigan el graduado escolar. Que permanezcan en la escuela hasta 3º o 4º de la ESO ya parece resultar todo un logro. Bajo esta perspectiva que sin duda de una manera u otra es transmitida a los niños, no podemos augurar otra cosa que unos resultados pésimos. Cuanto más vulnerable sea el alumno, mayores expectativas y esperanzas debemos depositar en él para ejercer la mayor influencia positiva posible en la búsqueda del logro.

En cuanto al acompañamiento y refuerzo escolar para la realización de tarea, estudio, etc. el centro cuenta con el plan PROA, pero de los 30 alumnos participantes ninguno es gitano. «Si no vienen por las mañanas, cómo encima van a venir por las tardes... Es muy difícil que accedan a participar» comenta el director.

En este sentido parece que las asociaciones sí son más efectivas y algunos acuden a programas similares que estas llevan a cabo.

## 6.2. Acciones con las familias

Las intervenciones directas con las familias se llevan a cabo a través de la profesora de Servicios a la Comunidad y las asociaciones gitanas. Se «intenta que los chavales vengan con el material, que haya un compromiso de trabajo, controlar el absentismo...», comenta el jefe de estudios del IES Cantabria.

Se recurre a ellos una vez detectado un problema. El jefe de estudios explica:

«Los llamamos y decimos “oye, que este chico no viene limpio”, “creemos que está chica no está bien alimentada”... Y ellos se encargan de gestionarlo. Nuestro objetivo básico es que adquieran unos conocimientos básicos para que puedan integrarse en la sociedad y que aprendan un poquitín normas de convivencia básicas».

Parecen ser las asociaciones y los mediadores interculturales que en éstas trabajan, quienes logran un mayor acercamiento con las familias. Estos también acuden a los centros de vez en cuando para ponerse en contacto con los tutores de los niños con los que trabajan, sin embargo no llevan a cabo ninguna dinámica de cooperación o colaboración con y para el conjunto del centro. Funcionan como organismos independientes.

En este sentido, una de las mediadoras interculturales de *Gitanos de Hoy* nos comentó brevemente algunas de las actividades que llevan a cabo:

«No solo nos ocupamos de mediar en la resolución de conflictos o de tratar de controlar el absentismo. También ayudamos a las familias en los trámites y procesos administrativos, les acompañamos a reuniones, vamos con los chavales a posibles salidas o excursiones que organice el centro... También lanzamos campañas en el mercado. Pero todo esto va más dirigido hacia la Primaria. Para la Secundaria ahora estamos intentando recopilar materiales que hagan referencia a la cultura gitana para las aulas de compensatoria».

Para ella, el principal problema en Secundaria es que desde los centros, muchos profesores y tutores no saben cómo tratar a esta comunidad e intentan invadir sus espacios:

«Nosotros siempre les decimos a los tutores que intenten hacer unas reuniones amenas y que no les llamen siempre para echarles la bronca o regañarles. Porque así, claro, yo tampoco voy.

Además, se intentan meter mucho en la cultura gitana y por ahí no se pueden conseguir nada. Por ejemplo, con el tema de la pedida de las niñas, los profesores se escandalizan e intentan cambiar las cosas con palabras que solo agreden a nuestros chicos y familias y provocan más rechazo».

Se pone en evidencia, pues, la inexistente y necesaria formación del profesorado en materia de interculturalidad y, en concreto, con la etnia gitana, para que de una vez por todas, deje de *sangrar*.

En este sentido, la figura del profesor de Servicios a la Comunidad adquiere gran importancia. La profesora de Servicios a la Comunidad de La Albericia nos presenta un caso concreto en el que ha trabajado recientemente:

«Tenemos un alumno que está un poco obeso. Se detectó que comía a horas extrañas en el bar. Con la disculpa de que había dejado cinco asignaturas, llamé a la familia. En general, cuando muestras preocupación y respeto y la otra parte percibe que quieres ayudar, suelen abrirse. Concerté una cita con la madre y en seguida me contó que la abuela estaba ingresada y que no se podía hacer mucho cargo del niño porque tenía que cuidarla.

Como ves, muchas veces lo que se detectamos en la escuela es la punta del iceberg, pero por debajo hay muchos factores y causas. Desde el centro, primero necesitamos conocer la situación y los recursos de los que dispone de la familia y sobre todo saber cuál es su voluntad, porque hay veces que no se quiere...

Lo que propuse fue que el niño acudiera por las tardes a centro juvenil Trastolillo que trabaja el tema del apoyo escolar y el tiempo libre bajo un proyecto que relaciona ambos aspectos. Aunque el centro cuenta con el plan PROA me pareció importante orientarlo hacia este recurso exterior puesto es un niño que está un poco asilado con personas mayores en su situación familiar, entonces, con la excusa de los deberes, en Trastolillo puede conocer gente y engancharse a actividades.

Es muy importante conocer los recursos que ofrece el barrio porque desde el centro educativo no se tiene capacidad de responder a todo, además no se trata tampoco de duplicarlos porque la función del instituto es otra, pero sí que nos podemos complementar».

Desde luego, las líneas en las que se desarrolla esta profesional nos parecen excelentes. En cambio, no coincidimos del todo con ella en lo referente a la función del centro desde la mera complementación con los distintos recursos

del barrio. Consideramos que esto puede resultar eficaz y excelente como medidas individuales, y de hecho, abogamos por ello. Sin embargo, cuando la problemática se extiende al conjunto de un colectivo, creemos que también se deben llevar a cabo dinámicas generales y conjuntas desde el interior del centro y que sin duda, esa debería ser una de sus funciones. En este sentido apunta:

«En el momento en que la trayectoria absentista se aleja de mi margen de actuación, enseguida recurro a Jaime. ¿Para qué voy a empezar yo un trabajo con la familia a la que no conozco cuando desde la asociación se está trabajando con ella? Además, para un gitano el mensaje es mucho más efectivo si lo recibe de otro gitano. Un payo solo se gana el reconocimiento con el paso de los años, como ha hecho Jaime. Ahora el payo Jaime es alguien. Pero que yo... Lo que yo diga...»

Coincidimos con la profesora, pero esto nuevamente responde a intervenciones individuales en casos específicos.

Retomando el caso del chico:

«Yo le propuse acompañarle el primer día. Y así lo hicimos. Pero hay que darse cuenta que siempre todo son propuestas. Si quieres garantizar que las cosas salgan bien, hay que hacerlo con mano izquierda. En este caso, yo no comparto ninguna clase con él, no tengo relación, y entonces se hace más difícil ganarte su reconocimiento y que te permitan adentrarte en esos ámbitos de su vida. En este caso la madre estaba de acuerdo. Quería pero no podía. Las circunstancias eran favorables. Lo más importante es que quieran, es que de alguna manera te demanden cómo pueden hacer las cosas; si hay voluntad, puedes actuar.

En cuanto al tema de la alimentación, bueno, le he propuesto a la madre que lo lleve al pediatra. Le he explicado lo que haría yo y los pasos a seguir. He quedado con ella cuando les den las notas para ver qué ha pasado con el pediatra y cómo lo ha recibido el chico y también de cara a planificar el verano y que no se quede en casa sin hacer nada.

En este sentido, metemos otro agente, el pediatra. El mensaje se recibe mejor si te lo está dando un profesional de la salud».

Si el mensaje es único y llega desde diferentes puntos o agentes será más efectivo que si los mensajes vienen siempre por parte de la misma institución. Además para ellos, los adolescentes, esto es algo muy positivo porque aunque

el mensaje sea el mismo, no lo reciben igual si proviene de la madre o si proviene del instituto.

La profesora nos comenta otro caso:

«El otro día he llamado a una alumna que ya tiene los 16 años y que cursaba FP básica. A la madre le ha dado un ictus. La chavala es la mayor de los hermanos e iba a dejar de venir porque tenía que hacerse cargo de la familia. Lo primero, hay que entender las circunstancias. Probablemente en nuestras familias se funcionaría de otra manera, pero ellos lo hacen así y hay que partir de esa realidad, si te empeñas en cambiarla es difícil que se consigan cosas. Puede que no la compartas, pero hay que respetarla».

En este sentido, vemos como esta profesional sí que es consciente de cómo hay que atender a la diferencia desde el respeto hacia esta, principio base para el entendimiento entre las partes implicadas en la búsqueda de una comunidad multi o intercultural.

La profesora de Servicios a la Comunidad continúa comentándonos este caso:

«No pude hablar con ella, pero hablé con la madre. La expliqué que aunque este curso se hubiera quedado ahí, de cara al curso que viene, había otras opciones para seguir estudiando y atender a su familia. Y le dije que me gustaría quedar con su hija para hablar con ella.

El caso es que el día que habíamos quedado, se presentaron dos hombres que venían con todos los justificantes porque pensaban que se trataba de algún tema de absentismo y tenían miedo de que yo interviniera por ahí. Yo soy, claro, la persona que gestiona el absentismo desde el centro. Muchos de ellos cobran ayudas y si el tema de absentismo llega a la Fiscalía de Menores pueden tener problemas. Aun así, no era el caso de esta niña que ya había cumplido los 16 años. Rápidamente les dije que estuvieran tranquilos, que no se trataba de nada de eso, que solo quería ofrecerle posibilidades para el año que viene.

No han vuelto y no sé nada de la chica. Cuando pase el verano intentaré volver a contactar con ella. Hay que andar con pies de plomo. Yo no sé qué poder de decisión tiene la chavala y tampoco quiero que le suponga una frustración en el caso de que quisiera y no pudiera. Es bueno ir valorando poco a poco. Si no tiene el apoyo de la familia... Aún así, si ella quiere, yo, hasta el final».

Observamos como la profesora de Servicios a la Comunidad, al ser educadora social, parece dominar el desarrollo de diferentes intervenciones

socioeducativas y los pasos que han de seguirse valorando los distintos factores que puedan entrar en juego, para que en ningún caso comporte una agresión al bienestar personal del individuo.

En cualquier caso, como observamos, estas intervenciones son de carácter individual. En cuanto a acciones conjuntas, los centros parecen no involucrarse demasiado y se muestran bastante negativos hacia dicha posible participación. El director de La Albericia afirma que

«Es bastante difícil contactarlas y cuesta llegar a ellas. Lo único efectivo es cuando llegan cartas de la Fiscalía o de Absentismo... si no la relación solo se limita a justificar ausencias.

Cuesta mucho trabajar con ellos. Por ejemplo convocamos reuniones para diez o doce padres y vienen uno o dos. No sé, yo lo pinto negro, pero la realidad es esa. Es complicado.

No tenemos ni asociación de padres. No hemos conseguido echarla a andar. La tuvimos un tiempo pero se fue apagando. Ya llevamos unos seis años sin ella».

El director se muestra bastante escéptico en cuanto a la relación y trabajo con las familias. El hecho de que no exista una AMPA es bastante significativo y denota una falta de participación clara.

No obstante, apunta que

«cuando las condiciones socioeconómicas de ellos son mejores, se nota. Los que trabajan en el mercado responden mejor que los que no tienen ocupación fija y se pueden hacer más cosas con ellos».

Esto responde a una razón lógica, cuanto más precaria es la situación económica de estos grupos, más colaboración requieren por parte de sus vástagos, pues no podemos olvidar ni los costes directos que comporta la educación ni estos caso, sobre todo, los indirectos<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Los costes directos comportan las tasas de matriculación, el material escolar, el transporte...; y los indirectos, los ingresos que se podrían percibir en caso de no estudiar (Martínez García, 2010).

El profesor de compensatoria de La Albericia también se muestra escéptico en cuanto al trabajo con las familias.

«Es complicado. No se implica mucho en la educación de sus hijos. No lo ven una necesidad. Hasta ahora siempre se han resuelto la vida de otra manera y no consideran que merezca la pena el esfuerzo de acabar los estudios. Van por el camino rápido».

Incluso la profesora de Servicios a la Comunidad se muestra igual de escéptica que sus compañeros. No obstante, tiene claro dónde se encuentra el punto de inflexión sobre el que hay que trabajar para erradicar el problema:

«La participación de las familias se hace difícil a medida que avanzan en el sistema educativo. Estas se van desvinculando. En el caso concreto del alumnado de compensatoria es complicado, ni siquiera se reúnen contigo cuando les llamas para algo concreto de sus hijos. Para mí estas relaciones hay que enraizarlas desde las etapas de Infantil y Primaria, y que se vaya creando una cultura y dinámica de comunicación y participación. Pero si esto no ha ocurrido durante las primeras etapas, llega un punto que es difícil establecerlo. Ellos están acostumbrados a que cuando se les llama sea para algo malo. Es difícil cambiar esta percepción. ¿Qué sentido tiene empeñarse en cambiar eso cuando estás en una etapa que los alumnos ya tienen 12 o 13 años? Yo no lo tengo claro...».

Nuevamente observamos cómo las relaciones con las familias parecen ser algo a lo que la Educación Secundaria parece no poder (o querer) hacer frente y se busca el trabajo con las mismas a través de las asociaciones o etapas previas del sistema educativo. Sin duda, y de acuerdo con ella, la erradicación del problema quizás resida en un trabajo continuo y constante desde los primeros niveles de la educación formal. No obstante, consideramos que siempre podemos llevar a cabo iniciativas y propuestas para intentar mejorar la situación actual y que focalizar el problema hacia otros agentes o sectores solo nos conduce a una desmovilización.

Los padres perciben el instituto como un «lugar en el que se enseña» y no se ve muy accesible una reconversión de dicho planteamiento:

«Si los padres no participan en lo académico cuando les llamas directamente para hablar de sus hijos... En lo lúdico, menos. La parte social ya la tenemos resuelta de otra manera. No sé, quizás si tu hijo ha trabajado en una exposición de x cosa, a lo mejor... Habría que hilar muy fino.

Sí que es cierto que distintas experiencias demuestran que las familias cuando están involucradas aunque no sean cuestiones solo académicas y curriculares, los resultados mejoran. Todo está interrelacionado. Pero, como digo, creo que debe haber un trabajo previo en las etapas anteriores.

Por otro lado, las asociaciones también realizan actividades de carácter más lúdico. Yo soy más partidaria de hacer las cosas así, cada uno en su sitio ».

Bajo esta concepción, el centro no dejaría de verse como una institución academicista y no se produciría un acercamiento entre las familias y la cultura escolar. Si bien es cierto, una coordinación profunda entre asociaciones y centros (y no la que percibimos que se lleva a cabo, que se reduce más a recurrir los unos a los otros cuando los problemas escapan de su alcance) podría ser muy positiva en cuanto a la creación y promoción de actividades.

### **6.3. Propuestas**

Son varias las líneas en las que estos profesionales ven necesario profundizar. Por un lado, el director del IES La Albericia afirma que «uno de los temas por los que hemos intentado luchar ha sido para que no se concentraran demasiados gitanos en los mismos centros». Es decir, los denominados colegios-gheto, como ocurre con el Jesús Cancio.

«Tengo claro que la mejor opción es que se integren en centros ordinarios, porque desde la Consejería se ha planteado hacer un centro de Secundaria al lado del colegio Jesús Cancio específico para gitanos. En mi opinión ese ya sería el golpe definitivo a los gitanos».

Parece ser que esta propuesta ha sido apoyada por Jaime López Alonso, coordinador del programa de absentismo de la Consejería de Cantabria y quien, a pesar de ser payo, tras muchos años de trabajo, ha conseguido el reconocimiento y respeto de la comunidad gitana. Con él solo tuvimos la oportunidad de intercambiar unas pocas palabras el día que acudimos a la *Asociación Gitanos de Hoy*. Pero sin duda, es una figura con mucha experiencia en el trato con esta comunidad.

Por otro lado, percibimos que la negativa ante la segregación de este tipo podría responder a un cierto carácter asimilacionista, ya que no se cree en la idea del progreso del pueblo gitano si no lo hace dentro de la normativa (formal e informal) establecida por y en el mundo payo. Esto podría explicar que la postura del director cambie en cierta manera cuando se refiere al, igualmente segregativo, programa de compensatoria que llevan a cabo, puesto que no parece tan peligroso al enmarcarse en un contexto normativo y cultural payo. Encontraríamos así en el polo opuesto del concepto de segregación, el de *asimilación* y no el de *interculturalidad* (integración intercultural).

En este sentido el director nos comenta que hay muchos padres gitanos que no desean que sus hijos vayan a centros donde haya un elevado número de alumnado gitano por miedo a que, en palabras de los padres, «se echen a perder con los gitanos».

«Esto se puede interpretar de dos maneras: han perdido su identidad gitana, o se han dado cuenta que su cultura no les ayuda para el éxito educativo en la sociedad en la que se encuentran».

En cualquier caso, reniegan de su propia cultura, de forma total o parcial. En definitiva, se pone nuevamente de manifiesto el proceso de *asimilación* que pretende parecer la única manera de salir del pozo de la exclusión.

El director considera como única solución (fuera del alcance de los centros) para el progreso de esta comunidad y el abandono de la exclusión a la que se ven sometidos, un profundo trabajo por parte de los mediadores y las asociaciones para con las familias con el fin de acabar con el absentismo generalizado.

«Soy bastante escéptico en cuanto a lo que podemos hacer desde el centro si no se dan las condiciones fuera para poder trabajar. Esto supone mucho acompañamiento y trabajo con las familias por parte de las asociaciones, a través de los mediadores con los que cuentan. Algunos de ellos son antiguos alumnos nuestros. Y si ni siquiera ellos consiguen el mínimo, que para mí es que asistan al centro... Desde el centro yo veo difícil hacer cosas. Me gustaría ser más optimista».

La profesora de Servicios a la Comunidad de La Albericia propone, por un lado, más refuerzo socio-emocional en la educación desde las primeras etapas de la educación.

«Que haya reconocimiento de esta parte tan importante desde la Administración educativa y que la escuela no se limite a lo puramente académico».

Esto implica, indiscutiblemente, una mayor presencia de las familias en los centros. No podemos ni debemos dejarlas al margen. Y, también, una inversión en recursos humanos especializado en este tipo de intervenciones a lo largo de toda la educación formal obligatoria, y quizás también en otros tipo de educación donde el alumnado todavía esté en edad de desarrollo personal como puede ser la FP básica.

El profesor de compensatoria de La Albericia, en lo referente a la participación de las familias, muestra recelo:

«Involucrar a las familias es más complicado... Se podría contar con ellos para que participaran en talleres que pudieran interesarles, no sé...».

En cambio, propone para la actividad de aula más peso de tareas vivenciales en detrimento de las académicas (peluquería, mecánica, etc.), más enfocadas al mundo laboral.

Por otro lado, el jefe de estudios del Cantabria plantea la existencia de profesorado especializado en la etnicidad gitana o profesores de etnia gitana que puedan servir como referentes.

Sin duda esta propuesta va en una línea muy interesante y que puede motivar mucho al alumnado gitano.

Por último, la profesora de Servicios a la Comunidad hace hincapié en la importancia de utilizar y aprovechar los recursos existentes:

«No es solo contar con más recursos, si supiéramos aprovechar los recursos que ya existen, esto sería distinto. Hace falta más coordinación con los centros sanitarios. Los pediatras poseen mucha información sobre las familias y un trabajo conjunto mejoraría muchos aspectos».

## 7. Conclusiones y propuestas

En este apartado se expondrán algunas propuestas para tratar de mejorar la relación de la comunidad gitana con la institución escolar, surgidas en base a la bibliografía revisada, la visión de los profesionales entrevistados y nuestra propia experiencia, consumando así la intención final de este estudio.

- En primer lugar, debemos hacer una crítica al patente carácter asimilacionista que sigue imperando en los centros. Los gitanos no son percibidos como miembros de otra cultura y en los centros se tiende a tratarles bajo el rasero payo. En el mejor de los casos, decimos que los gitanos son una gente «especial». Esta percepción imposibilita una relación horizontal entre ambas partes pues, en cualquier caso, los gitanos siempre se encuentran por debajo de los payos y sus concepciones del mundo.

Se debe trabajar, pues, en el reconocimiento y fomento de la cultura gitana. El pueblo gitano debe ser reconocido como tal por toda la comunidad educativa (docentes, alumnado y cualquier otro miembro que la conforme). Debemos trabajar por el reconocimiento de los gitanos como pueblo con una identidad y cultura propia, tanto dentro de las aulas como fuera de ellas. Dentro de las aulas, se debe trabajar la cultura e historia del pueblo gitano a través del currículo, tanto en los grupos de compensatoria como en las aulas ordinarias; haya o no gitanos en ellas; pertenezcan o no a un centro con alumnado gitano.

Además deberíamos esforzarnos por trabajar el concepto de interculturalidad y los valores que ello conlleva, bien dentro de las horas de tutoría, bien dentro de asignaturas como las Ciencias Sociales, bien (por qué no) en forma de una nueva disciplina escolar que cada vez se hará más necesaria por el alto grado de globalización en el que se constituye, y hacia el que sigue avanzando, nuestra sociedad.

Fuera de las aulas, se pueden realizar acciones que tengan un mayor impacto en la comunidad. Se nos ocurre extrapolar la tan de moda *semana de las lenguas* y crear una *semana gitana*, en donde a través de múltiples actividades y dinámicas los gitanos puedan celebrar y manifestar su identidad cultural bajo la mirada y reconocimiento de toda la comunidad educativa, invitada a participar de ello. Durante esta semana, asimismo, se podrían realizar talleres donde se trabajara la interculturalidad. Igualmente sería beneficioso que las familias (gitanas y payas) fueran invitadas a participar en dichas jornadas.

Mientras no se produzca un reconocimiento global de esta cultura en nuestra sociedad, al pueblo gitano no le depara un gran futuro: o bien el *apayamiento*<sup>28</sup>, o bien seguir viviendo en la exclusión; ambos destinos catastróficos para un pueblo, condenado eternamente por su carácter extraterritorial.

- En segundo lugar, debemos hacer hincapié en la importancia de la coordinación entre la escuela y los recursos que ofrece el barrio y/o la comunidad<sup>29</sup> (Flecha, Padrós y Puigdelívol, 2003).

Mediante el trabajo colaborativo y cooperativo de ambas partes. La escuela puede por su parte, contar con el apoyo y orientación de profesionales y recurrir a ellos cuando sea precisa su intervención. Por su lado, las distintas asociaciones, centros juveniles, centros de salud pública, medios de comunicación, empresas culturales, etc. pueden lanzar y desarrollar sus campañas a través de los distintos centros educativos para transmitir y hacer llegar sus mensajes, y entre ambos organizar y coordinar talleres y proyectos educativos.

Además, la acción conjunta y coordinación de todos los agentes de la comunidad hacen que los mensajes adquieran fuerza y sean mucho más eficaces. Si cada agente social defiende exclusivamente su objetivo y mensaje

---

<sup>28</sup> Asimilación de la cultura paya.

<sup>29</sup> Son muchos los recursos de todo tipo que encontramos en el barrio Cazaña-La Albericia como se puede observar en la guía de recursos en el Anexo II.

específico, este tendrá mucho menos impacto y alcance que si todos los agentes se implican y ponen en común varios objetivos y metas hacia las que avanzar, transmitiendo así sus mensajes desde distintos organismos sociales y puntos de referencia.

Esto no solo resultaría beneficioso para la integración del pueblo gitano y reconocimiento del mismo como tal, sino también para el conjunto de la sociedad, donde todos y entre todos participásemos en la (re)construcción y renovación constante de la misma en una búsqueda continua por el progreso hacia «sociedades más justas y con mayor equidad» (Rotger, 2003: 428).

Ahora bien, no cabe duda que debe ser la escuela quien lidere esta acción conjunta. Consideraríamos, pues, de transcendental importancia el ensalzamiento de la figura del profesor de servicios a la comunidad y no solo su aparición inmediata en todos los centros y etapas de la educación formal obligatoria, sino también la creación de un departamento específico con varios profesionales que se encarguen de coordinar esta tarea y dirigir el timón de esta iniciativa global comunitaria.

- En tercer lugar, queremos resaltar la importancia de trabajar el ámbito afectivo desde las primeras etapas de la educación y en ningún caso abandonarlo con la llegada al instituto, pues no podemos olvidar que la adolescencia es una etapa evolutiva decisiva en el desarrollo de la persona y precisamente por eso debemos atender a estas dimensiones con especial atención.

Consideramos que estos aspectos no deben ser trabajados simplemente mediante intervenciones individualizadas (o semi-individualizadas) una vez detectado (o potencialmente detectado) un problema, sino que estas dimensiones del individuo deben abordarse desde las edades más tempranas y para el conjunto del alumnado, aunque sí especialmente con aquellos alumnos que presenten más necesidades de este tipo, como es el caso de los gitanos cuya motivación y autoestima suelen ser bastante bajas.

En este sentido, encontramos de gran importancia la presencia de referentes de etnia gitana dentro de la escuela. Si bien ahora mismo apenas se dispone de recursos humanos en cuanto a profesorado de etnia gitana, estos pueden aparecer con otras figuras (conserjes, personal de mantenimiento, etc.)<sup>30</sup>. Las asociaciones gitanas podrían facilitar currículos de personas capacitadas para desempeñar este tipo de funciones (CEIP Jesús Cancio, 2011-2012).

Líneas más atrás mencionamos la posible creación de una nueva disciplina enfocada a las nuevas necesidades de nuestra sociedad. Quizás, en este mismo sentido, dicha disciplina podría englobar los diferentes aspectos hasta aquí comentados: por un lado, trabajar la dimensión afectiva del individuo, por otro, formarle como ciudadano para la sociedad (intercultural) deseada.

Por ende, el departamento de Orientación debería comportar una reestructuración de sus funciones con la aparición del nuevo departamento que lo complementaría: el de Servicios a la Comunidad. Y entre ambos, pues, encargarse de la programación, coordinación y desarrollo de esta nueva disciplina.

En este sentido, conseguiríamos también que estos profesionales no fueran ajenos al alumnado, hecho que sin duda afecta positivamente a la consecución de los objetivos de su trabajo. Puesto que, como hemos explicado anteriormente, los vínculos afectivos que se pueden crear mediante la acción pedagógica, favorecen tanto a propiciar el acercamiento de los alumnos a estos profesionales en caso de necesidad y/o problema, como a la identificación de problemas por su parte.

- En cuarto lugar, y siempre desde nuestro punto de vista, consideramos fundamental trabajar para reducir el rechazo que provoca la institución escolar en ciertos colectivos. Esto se debe, en cierta medida, a lo alejada que se encuentra la subcultura escolar de determinadas subculturas sociales y, especialmente, de la cultura gitana.

---

<sup>30</sup> En el colegio Jesús Cancio una de las trabajadoras del comedor es de etnia gitana y esto se considera muy positivo (Jesús Cancio, 2011-2012).

Por consiguiente, consideramos oportuno dar un nuevo enfoque a nuestros centros para que no se dejen absorber por el carácter academicista y mediante dinámicas, proyectos y actividades de carácter más social y lúdico, se abran a las familias y la comunidad para que estas mitiguen parte de su rechazo y las relaciones pierdan toda posible hostilidad y se vuelvan más horizontales y cercanas.

Primeramente, debemos adaptar los canales de comunicación. Es imprescindible que las reuniones sean amenas, y el lenguaje usado sea sencillo y cercano. Igualmente, las circulares informativas que se hagan llegar a las familias deben evitar el lenguaje academicista y los términos especializados, para facilitar su comprensión. En cualquier caso, sería conveniente que las reuniones contaran con la presencia de mediadores interculturales o con los profesores especializados para que estos supervisaran el correcto funcionamiento de las mismas y aseguraran la correcta comprensión de los mensajes. Las circulares, igualmente, deberán ser supervisadas por ellos y también entregadas a las distintas asociaciones (CEIP Jesús Cancio, 2011-2012) para que en todo momento estén al tanto de la actividad del centro y puedan facilitar y adaptar información a las familias que lo precisen.

La creación de un blog o página web, cuya interfaz y organización se presente de manera clara y sencilla, puede resultar también muy útil como canal de comunicación por su carácter visual (CEIP Jesús Cancio, 2011-2012).

Segundamente, debemos intentar que las familias y el barrio participen en la vida y actividad del centro. Debemos propiciar contactos de tipo informal tanto con los profesionales de la comunidad educativa (Molina, 2010), como con otras familias.

Con la comunidad educativa, para que sus contactos no se reduzcan a justificar ausencias por miedo a tener que rendir cuentas ante la Fiscalía de Menores y dejar de percibir las ayudas sociales.

Con el resto de familias, para intentar disminuir ese alejamiento entre ambos grupos (gitanos y payos) y propiciar encuentros entre ambos. Muchas veces los payos solo somos conscientes de la existencia y presencia de esta minoría étnica en nuestra sociedad cuando acudimos a las salas de visitas de los hospitales, pues para muchos, es el único momento en que comparten espacio con esta comunidad. En este sentido, la existencia de espacios de esparcimiento (cafetería, recibidor amplio, patios, jardines...) en el centro es muy importante.

Consideramos que el hecho de que tanto payos como gitanos se vean involucrados en proyectos y actividades socio-educativas de carácter informal, hará que se compartan más tiempos y espacios (en los que ambas partes son igual de importantes) y quizás las hostilidades entre ambos grupos puedan ir disminuyendo poco a poco. Ello también contribuiría a reducir parte del rechazo hacia la escuela por parte de los gitanos, propiciado por ser una institución puramente paya y, por ello, hostil.

En este sentido plantearíamos actividades como la ya propuesta Semana Gitana en la que las familias se pudieran ver involucradas. Esta actividad podría ser promovida desde las asociaciones y organizada junto a su colaboración y desde su experiencia.

También, una fiesta anual abierta a toda la comunidad puede propiciar beneficiosos encuentros. Fijar una jornada de carácter festivo en la que el centro se manifieste como tal y lo celebre con el conjunto de personas que lo forman directa o indirectamente, nos parece muy positivo. Más si son los alumnos los que a través del trabajo en las aulas organizan y diseñan dicha fiesta. Los alumnos pueden preparar aperitivos para poner a la venta a un módico precio para recaudar fondos que sirvan para la realización de futuras actividades en la misma línea. Se pueden realizar pruebas para los chavales en las que al superarlas se reciban vales canjeables por gominolas. Los más mayores pueden organizar juegos y talleres enfocados a los niños pequeños que acudan por la tarde. Aprovechando las grandes campañas de las

confederaciones deportivas que tanta repercusión tienen en nuestra sociedad, como la que actualmente lleva a cabo la UEFA<sup>31</sup> en contra del racismo, se pueden realizar torneos y/o campeonatos en la misma línea en los que puedan participar alumnos, profesores, padres, etc. Un concurso de talentos es otra de las ideas que puede resultar muy atractiva para todo el público. Incluso, una verbena.

Cualquier actividad es válida, y por supuesto, no tiene por qué enmarcarse dentro de una misma jornada. Todas estas actividades se pueden llevar a cabo individualmente en jornadas diferentes. Se puede invitar a las familias a una exposición de cualquier trabajo o proyecto, especial en algún sentido, llevado a cabo por sus hijos. Y, con la disculpa, organizar tras ello un concierto o una chocolatada que dé lugar a momentos de encuentro informal.

La promoción y publicidad de estos eventos se puede llevar a cabo desde los distintos agentes sociales (asociaciones, centros juveniles, etc.). Se pueden crear carteles y fijarlos en distintos puntos del barrio.

A pesar del escepticismo existente hacia la participación en este tipo de eventos, en nuestra opinión, si no promovemos este tipo de iniciativas la escasa participación está garantizada.

Aunque sabemos que es difícil establecer este tipo de dinámicas con alumnos adolescentes y padres con un hábito de relación con la escuela ya integrado y de distinta naturaleza, no podemos dejar que esto nos desmoralice. Si bien es cierto que este tipo de relación debería nacer en los primeros niveles de nuestro sistema educativo e ir construyendo así una nueva forma de subcultura escolar, no podemos por ello tirar la pelota a otro tejado y excusar así nuestra falta de actuación y/o desmovilización.

Huelga decir que estas iniciativas resultan beneficiosas para el conjunto del alumnado (no solo para los gitanos y sus familias) ya que les ayuda a crear

---

<sup>31</sup> Unión de Federaciones de Fútbol Europeas.

vínculos afectivos y relaciones estables más allá del horario escolar tanto con sus iguales como con profesores y otras figuras de la institución escolar, lo que les ayuda a percibir el centro como una institución de ellos y para ellos y no como un simple lugar de reclutamiento.

- Por último, no podemos concluir sin hacer una pequeña reflexión sobre la educación compensatoria.

No podemos discutir el hecho de que la educación compensatoria conforma una forma de educación de carácter segregativo. Y, por supuesto, coincidimos en la lucha por la búsqueda de una sociedad intercultural. No obstante, no consideramos que ambos planteamientos sean contrarios (Molina, 2002). La educación compensatoria se puede desarrollar en un planteamiento global de interculturalidad como el aquí planteado.

Además, aunque el concepto de interculturalidad sea teóricamente ideal, debemos poner los pies en la tierra y ajustarnos a la realidad. Mientras no se reconozca a la cultura gitana como tal, se respete la diferencia, y haya un profundo trabajo de implicación y seguimiento desde las primeras etapas de nuestro sistema educativo, la incorporación del alumnado gitano a las aulas ordinarias de Secundaria solo puede conducir al rechazo y al absentismo. En el *mejor* de los casos para muchos, a una asimilación.

Así pues, identificamos los tres posibles sistemas educativos que proponía Ferdman (Molina, 2002) con las tres situaciones que aquí se dan.

El modelo *puré* (asimilación) es hoy por hoy lo que en la escuela, en términos generales, se viene entendiendo por integración.

El modelo *sopa de vegetales* (multiculturalismo) correspondería a los colegios gueto (las antiguas escuelas-puente) o la educación compensatoria, entendida adecuadamente: una educación diferente para un alumnado con características, intereses y necesidades diferentes, siempre desde la dignificación.

El modelo *fondue* (interculturalidad) es lo que escuela y sociedad debería entender por integración.

Por consiguiente, mientras no se produzca el cambio de enfoque en cuanto al concepto de *integración*, consideramos que en cualquier caso es mucho más fructuoso (en la búsqueda de una sociedad *culturalmente* rica) una segregación que conlleve a un multiculturalismo que una integración que conlleve a una asimilación.

En cualquier caso,

«es de gran importancia evitar que la adecuación de los planes de estudio a las diferencias se transforme en una adecuación a las desigualdades. Los programas de educación compensatoria no deben transformarse en un instrumento de segmentación del sistema educativo» (Castro, 2002: 95).

Por eso es de gran importancia evitar que la adecuación de los planes de estudio a las diferencias se transforme en una adecuación a las desigualdades. Los programas de educación compensatoria no deben transformarse en un instrumento de segmentación del sistema educativo.

Ahora bien, todo proceso evolutivo discurre por distintas etapas, quizás la educación compensatoria y multiculturalismo deban ser el eslabón intermedio para avanzar hacia una sociedad intercultural. No debemos precipitarnos si no queremos fracasar en esta tarea. Debemos, por tanto, combinar todas las medidas necesarias para la consecución del objetivo deseado y no obcecarnos con la exclusividad de la teoría utópica.

Con todo ello damos por cumplido el objetivo final de este estudio que no era otro que aportar propuestas de mejorar factibles en base a la situación real de los centros para con la comunidad gitana. No obstante, debemos recordar que estas reflexiones y propuestas quedan supeditadas en gran medida a una visión global formada a través del testimonio y experiencia de los participantes entrevistados.

## 8. Referencias bibliográficas

BERNSTEIN, B. (2002): *Una crítica del concepto de la educación compensatoria*. En: Molina, F.: *Sociología de la educación intercultural*. Argentina: Grupo Editorial Lumen.

BALAGUER, X. L., & CATALÁ, J. S. (1996): *La diversidad cultural en la práctica educativa: materiales para la formación del profesorado en educación intercultural*. Ministerio de Educación.

BRUMAS. Asociación Cántabra de Lucha contra el Paro. Sitio web [11 junio de 2015]. Disponibilidad: <http://www.actiweb.es/brumas/>

CÁRITAS. Confederación de las entidades de acción caritativa y social de la Iglesia Católica en España. Sitio web [11 junio de 2015]. Disponibilidad: [http://www.caritas.es/santander/qhacemos\\_programaas\\_proyectoInfo.aspx?Id=47](http://www.caritas.es/santander/qhacemos_programaas_proyectoInfo.aspx?Id=47)

CASTRO, I. (2002): *Escuela y formación ciudadana*. En: Castro, I. (coord.): *Visiones Latinoamericanas. Educación, política y cultura*. Plaza y Valdes, pp. 83-99.

CEIP Jesús Cancio. *Memoria fin de curso 2011-2012*. [12 junio de 2015] Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/99088683/Colegio-Jesus-Cancio-Santander-Memoria-Fin-de-Curso-2011-2012#scribd>

CIS. Centro de investigaciones sociológicas. (2006): *Encuesta sociológica a hogares de la población gitana*. Estudio 2664.

DUSCHATZKY, S. (1996): *De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad*. *Propuesta Educativa*, 15, pp. 45-49.

FEITO, R. (1997): Capítulo 10 *El contenido de la enseñanza*. En: Fernández Enguita, M. (coord.): *Sociología de las instituciones de educación secundaria 11*. Barcelona: Gráficas Signo.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1995): *La escuela a examen. Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Ediciones Pirámide.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001): *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata S.L.

FLECHA, R., PADRÓS, M., & PUIGDELLÍVOL, I. (2003): *Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. Organización y gestión educativa*. vol 5.

GONZÁLEZ DE LA FUENTE, I. (2012): *Juventud e inmigración. Algunos elementos para el análisis en el contexto español*. Studia Zamorensia, (11), pp. 87-110.

GRUPO ELEUTELIO QUINTANILLA (2003): *Gitanos en la escuela. Más allá de la asimilación y la resistencia: las políticas de la concertación*. En *Educación e inclusión social de inmigrantes y minorías: tejer redes de sentido compartido*, pp. 167-177. Ciss Praxis.

KOTTAK, C. P. (2011): *Antropología cultural*. México DF: McGraw-Hill.

LAPARRA, M. (2009): La comunidad gitana: el grupo étnico más excluido en la sociedad española. En: Laparra M. y Pérez Eransus, B.: *Exclusión social en España: un espacio diverso y disperso en intensa transformación*. Madrid. Fundación FOESSA.

MARTÍNEZ GARCÍA, J.S. (2010): Capítulo 6 *Origen social y logro educativo: una mirada a través de PISA*. En: Feito, R. (coord.): *Sociología de la educación secundaria*. Barcelona: Graó.

MASJUAN, J.M. (2003): Capítulo 2 *¿Qué es la sociología? Algunos conceptos básicos*. En: Fernández Palomares, F. (coord.): *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

MERINO R., SALA, G. & TROIANO, H. (2003). *Desigualdades de clase, género y etnia en educación*. En: Fernández Palomares, F. (coord.): *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

MOLINA, F. (2002): *Sociología de la educación intercultural*. Argentina: Grupo Editorial Lumen.

MOLINA, F. (2010): Capítulo 8. *La escolarización de minorías étnicas y de inmigrantes*. En: Feito, R. (coord.): *Sociología de la educación secundaria*. Barcelona: Graó.

OSPC (2012): *Estudios sobre los determinantes sociales de la salud de la población gitana cántabra*. Cantabria: Consejería de sanidad y servicios sociales.

PLATAFORMA ROMANES. *Asociaciones gitanos de Cantabria*. Sitio web [11 junio de 2015] Disponibilidad: <http://romanes.es/#presentacion>

RAE. *Diccionario de la Real Academia Española*. Sitio web [11 junio de 2015] Disponibilidad: <http://lema.rae.es/drae/?val=cal%C3%B3>

ROTGER, J.M. (2003): *Escuela y comunidad*. En: Fernández Palomares, F. (coord.): *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

UTS CAZOÑA (2006): *Informe de situación*. Servicios Sociales Ayuntamiento de Santander.

## 9. Anexos

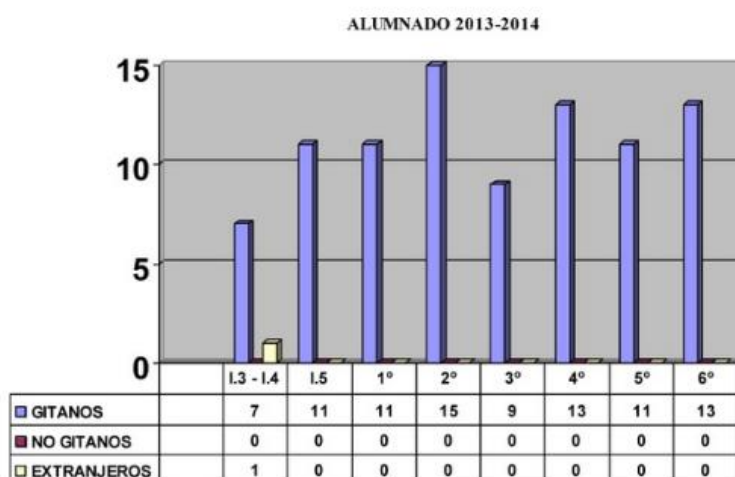
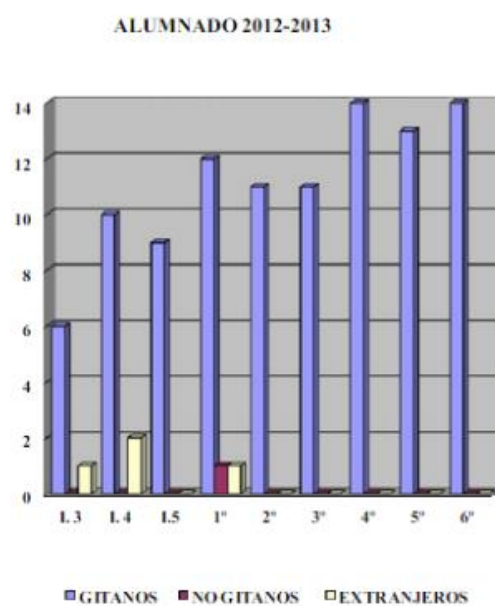
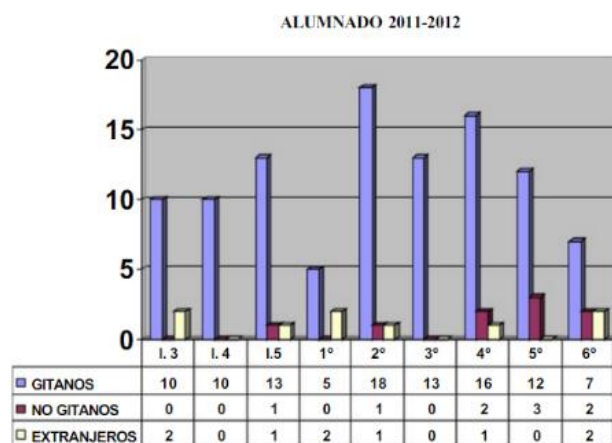
### Anexo I

Las calles que conforman el área Cazoña-La Albericia son las siguientes:

|                                          |                         |
|------------------------------------------|-------------------------|
| Albericia                                | La Tejera               |
| Avda. Deporte                            | Las Cagigas             |
| Lavapiés                                 | Leonardo Torres Quevedo |
| Alhelí                                   | Lirio                   |
| Cajo (Casas de la Renfe y Sixto Obrador) | Los Abedules            |
| Campogiro                                | Los Alcornosques        |
| Cañas                                    | Los Castaños, Plaza     |
| Cardenal Herrera Oria                    | Los Ciruelos            |
| Ricardo León                             | Los Encinares           |
| Clavel                                   | Los Pinos, Plaza        |
| Dalia                                    | Los Plátanos            |
| Emilio Díaz Caneja                       | Los Portuarios          |
| Francisco Iturrino                       | Los Serbales            |
| Gerardo Diego Poeta                      | Luis Vicente Velasco    |
| Girasol                                  | M. Blanchard Pintora    |
| Gutiérrez Solana                         | Manuel Roiz             |
| Jazmín                                   | Margarita               |
| Joaquín Bustamante                       | Mimosa                  |
| Jose María Cossío                        | Pensamiento             |
| Rafael Alsua                             | Ricardo León            |
| Rosa                                     | Violeta                 |

## Anexo II

Gráficos del alumnado del CEIP Jesús Cancio (cursos 2011-2012, 2012-2013 y 2013-2014)



## Anexo III

### SERVICIOS Y EQUIPAMIENTOS EDUCATIVOS

|                                                              |
|--------------------------------------------------------------|
| <b>GUARDERÍAS</b>                                            |
| Niño Jesús-Cruzada Evangélica                                |
| Madre Mercedes                                               |
| El Principito                                                |
| Virgen del Mar (CAPI)                                        |
| El Charco                                                    |
| <b>CENTROS PÚBLICOS PRIMARIA</b>                             |
| C.P. María Sanz de Sautuola                                  |
| C.P. Gerardo Diego                                           |
| C.P. Jesús Cancio                                            |
| C.P. Fuente de la salud                                      |
| <b>CENTROS PÚBLICOS SECUNDARIA</b>                           |
| I.E.S. La Albericia                                          |
| I.E.S. El Alisal                                             |
| I.E.S. L. Torres Quevedo                                     |
| I.E.S. Cantabria                                             |
| <b>CENTROS PRIVADOS CONCERTADOS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA</b> |
| C.C. Sta. Maria Micaela                                      |
| C.C. Madre Mercedes                                          |
| <b>CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL</b>                         |
| Arboleda I                                                   |
| Arboleda II                                                  |
| <b>EDUCACIÓN NO REGLADA</b>                                  |
| CIEFP                                                        |
| CFOC                                                         |
| Escuela taller Santander: Carpintería                        |
| Taller Ocupacional                                           |
| Taller Ocupacional Brumas, Cáritas                           |
| Academia de Inglés Centre Point                              |
| Academia de Corte y Confección M <sup>a</sup> José Mínguez   |

|                                                             |
|-------------------------------------------------------------|
| Escuela de muñecas, manualidades, Artesanías y Restauración |
| Escuela Danza M <sup>a</sup> Luisa Martín Horgal            |
| Informática. Academia Empresas MIC                          |
| Centro de estudios Yalta                                    |
| Centro de estudios Kaltenia                                 |
| Big Ben School                                              |
| Centro de estudios Kronos                                   |
| Autoescuela Pontón                                          |
| Centro de estudios Espiral                                  |
| Academia Hello English                                      |
| Autoescuela ADAM                                            |

### SERVICIOS Y EQUIPAMIENTOS SANITARIOS

|                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------|
| Hospital Universitario Marqués de Valdecilla                              |
| Residencia Cantabria                                                      |
| Servicio Cántabro de Salud                                                |
| Gerencia de atención primaria                                             |
| Centro de orientación familiar "La Cagiga"                                |
| Centro de Salud de Cazoña                                                 |
| Centro de salud mental infanto-juvenil del Centro hospitalario Padre Menú |
| Centro de medicina deportiva Gob. de Cantabria                            |
| Facultad de medicina                                                      |
| 10 Farmacias                                                              |
| Ortopedia Manuel Gutiérrez                                                |
| Centro de Osteopatía Alisal                                               |
| Centro de estética NanteaSolarium                                         |
| Centro de fisioterapia y rehabilitación Irene Amantegui                   |
| JenShen                                                                   |
| Clínica veterinaria Alisal                                                |

|                                                 |
|-------------------------------------------------|
| Asociación Cántabra de Ayuda al toxicómano ACAT |
| INICIA                                          |

|                |
|----------------|
| BSCH           |
| Caja Cantabria |
| Banco Popular  |

## **SERVICIOS Y EQUIPAMIENTOS DE ORGANISMOS DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA**

|                                                              |
|--------------------------------------------------------------|
| UTS Cazoña                                                   |
| Consejería de ganadería, agricultura y pesca. Gob. Cantabria |
| Ministerio de Defensa. Centro de Reproducción Equina         |
| Ministerio de Interior. Comandancia de la Guardia Civil      |
| Ministerio de Interior. Jefatura Superior de Policía         |

## **SERVICIOS Y EQUIPAMIENTOS DEPORTIVOS**

|                                                 |
|-------------------------------------------------|
| Complejo de deportes. La Albericia              |
| Campo de fútbol "Juan Hormachea"                |
| Instalaciones deportivas Real Racing Club       |
| Centro de medicina deportiva. Gob. de Cantabria |
| Bolera "Mateo Grijuela"                         |
| Pabellón polideportivo "Gerardo Diego"          |
| Pabellón polideportivo "Sagardía"               |

## **SERVICIOS BANCARIOS**

|          |
|----------|
| La Caixa |
| Banesto  |
| BBVA     |

## **SERVICIOS Y EQUIPAMIENTOS RECREATIVO-CULTURAL-SOCIAL**

|                                         |
|-----------------------------------------|
| Patronaje Traje Popular Cántabro        |
| AA.VV. Ntra. Sra. Belén                 |
| Local Social de Carmona                 |
| Residencia Caja Cantabria               |
| Residencia San Cándido                  |
| Residencia Santa Lucía                  |
| Proyecto INICIA                         |
| ACAT                                    |
| Colegio Cántabro de Entrenadores        |
| ASPACE                                  |
| Centro del día del Alzheimer. Cruz Roja |
| Sede de Cruz Roja                       |
| COCEMFE                                 |

## **SERVICIOS Y EQUIPAMIENTOS RELIGIOSOS**

|                                           |
|-------------------------------------------|
| Parroquia de Ntra. Señora de los Dolores  |
| Parroquia de Ntra. Señora de Montesclaros |
| Parroquia Santiago                        |
| Parroquia Santa Sofía                     |
| Parroquia Sagrada Familia                 |
| Iglesia evangélica de Filadelfia          |
| Iglesia evangélica (Copacabana)           |

## SERVICIOS DE COMUNICACIONES

### TAXIS

Dos paradas de taxi

### AUTOBUSES URBANOS

Ocho paradas

### AUTOBUSES DE CERCANÍAS

Licerbus (Alsa)

## ASOCIACIONES

### SOCIALES

Asociación Gitanos de Hoy

Asociación Intercultural (Bastis Solidaria)

### DE VECINOS

Pintores Montañeses

Amigos de Cazoña

Grupo San Román

San Joaquín

Gutiérrez Solana

Cierro del alisal

María Blanchard

Viviendas RENFE

Sixto obrador

### DEPORTIVAS

Asociación deportiva de Triatlón

Sociedad Deportiva Atlético Albericia

Club deportivo elemental del servicio cántabro de salud

Agrupación deportiva Amigos de Cazoña

Agrupación deportiva Peña Zalo

Club Petanca María Blanchard

Sociedad deportivo cultural de bomberos municipales de Santander

Club deportivo San Justo

Asociación Agrupación bolística Cajo

Club de vela Santander

Peña de fondo Cantabria

Agrupación deportiva Tete Rodríguez

Unión Ciclista Trueba

Club deportivo elemental El Alisal

Grupo deportivo pintores montañeses

C.D.E. Ademar

Agrupación deportiva ASPAYM

Asociación deportiva Coniscos

Peña bolística Albericia

Asociación deportiva El Diario Montañés

Asociación de Jockey Santander

Club deportivo elemental Atlético Unión

Agrupación deportiva Sagardía

Asociación deportiva Escuela municipal de patinaje artístico de Santander

Club Petanca complejo deportivo

Club Gimnasia rítmica de Santander

Peña bolística Peñacastillo

Agrupación deportiva comisión de bolos gran premio de P.C.

Asociación Juventud Rugby

C.D.E. La Pica

### DE PADRES Y MADRES

Colegio Sta. M<sup>a</sup> Micaela

Colegio M<sup>a</sup> Sanz de Sautuola

Colegio Fuente de la Salud

I.E.S. Torres Quevedo

Colegio Gerardo Diego

### CULTURALES

Asociación de mujeres Sta. Ana.

Asociación cultural de jubilados y pensionistas

Asociación Eco Cultural

Agrupación Coral Tierra Verde

Asociación taller del traje cántabro

Asociación Argentina en Cantabria

Grupo Scout Nahedi de Cantabria

|                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------|
| Amigos para el desarrollo en África Negra                                 |
| Asociación de amigos del traje popular de Cantabria                       |
| Centro Cultural de Promoción de la mujer                                  |
| Asociación Juvenil de Intercambio de Estudiantes de Medicina de Cantabria |
| Asociación Antiguos componentes Coros y danzas de Santander               |
| Peña Taurina La Albericia                                                 |
| Coro Montañés el sabor de la tierra                                       |
| Asociación Dikela                                                         |
| Asociación Colombófila Montañesa                                          |
| Asociación cultural Joven ballet de Santander                             |
| Asociación de Apoyo a la lactancia Materna en Cantabria la Buena Leche    |

|                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------|
| <b>PROFESIONALES</b>                                                        |
| Sociedad Matemática de Profesores de Cantabria                              |
| Asociación de docentes de Educación Física                                  |
| Profesionales de la salud ambiental de Cantabria                            |
| Asociación Cántabra de Entrenadores de Fútbol                               |
| Asociación de Profesores de Latín y griego de Cantabria                     |
| Asociación de Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y Deporte      |
| Asociación de Jóvenes Historiadores de Cantabria                            |
| Asociación Independiente de trabajadores prejubilados y jubilados del grupo |

## Anexo IV

Oferta educativa de FP del IES Cantabria

### Familia Sanidad

|                                                    |
|----------------------------------------------------|
| <b>Grado medio</b>                                 |
| Farmacia y Parafarmacia (presencial y a distancia) |
| Emergencias a distancia (presencial y a distancia) |
| <b>Grado superior</b>                              |
| Anatomía Patológica y Citodiagnóstico              |
| Laboratorio Clínico y Biomédico                    |
| Documentación y Administración Sanitaria           |
| Higiene Bucodental                                 |

### Familia Química

|                                                                  |
|------------------------------------------------------------------|
| <b>Grado medio</b>                                               |
| Técnico en operaciones de Laboratorio                            |
| <b>Grado superior</b>                                            |
| Técnico Superior en Laboratorio de Análisis y Control de Calidad |

